



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**«Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Β/θμιας
Εκπαίδευσης που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής για το ρόλο της
Φυσικής Αγωγής στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ευγενία Γκορτσίλα

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Δέσποινα Τσακίρη, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Αθανάσιος Κατσής, Καθηγητής, Μέλος

Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια, Μέλος

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, 2020

**στον σύζυγό μου και στα παιδιά μου
γιατί είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζουν**

Ευχαριστίες

Το κίνητρο για την εκπόνηση της ερευνητικής μου μελέτης αποτέλεσε η πολύχρονη επαγγελματική μου ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο και η προσπάθειά μου να συμβάλλω σε ένα όραμα για μια καλύτερη παιδεία μέσα από το μονοπάτι της Φυσικής Αγωγής.

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική μου μελέτη θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθειά μου αυτή.

Πρώτη από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας την κ. Δέσποινα Τσακίρη για την συνεχή υποστήριξη και καθοδήγησή της καθώς και στη σημαντική συμβολή της στην εμβάθυνση και προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής μου επιτροπής, τον κ. Αθανάσιο Κατσή, Καθηγητή και Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου καθώς και την κ. Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και με τίμησαν ως μέλη της εξεταστικής μου επιτροπής.

Θα ήθελα όμως να ευχαριστήσω και όλους τους Καθηγητές που είχα στη διάρκεια των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, γιατί άνοιξαν νέους δρόμους και ορίζοντες στην διδακτική και παιδαγωγική μου αντίληψη, ανανεώνοντας τις δυνάμεις μου για να συνεχίσω περαιτέρω.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να πω στους ανώνυμους εκπαιδευτικούς που με προθυμία συνεργάστηκαν και η συνεισφορά τους αποτέλεσε αναγκαία προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στον Αναπληρωτή Καθηγητή των ΤΕΦΑΑ κ. Γιάννη Γκιόσο για την υποστήριξή του, αλλά και στη φίλη Μαρία Μάρκου για τη βοήθειά της.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που πάντα είναι αρωγοί και με στηρίζουν στο δια βίου ταξίδι μου στη γνώση.

Περίληψη

Ο αθλητισμός είναι ένα παγκοσμίως αναγνωρισμένο κοινωνικό φαινόμενο. Ο χώρος του αθλητισμού έχει κάποια χαρακτηριστικά που ενδεχομένως επηρεάζουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και συχνά διαμορφώνουν ένα περιβάλλον ίσων ευκαιριών και φυλετικής ισότητας. Βασικός σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια που βασίστηκε στην συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου, αρχικά ανέδειξε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά στο ότι θα πρέπει να βελτιωθεί ο Θεσμός λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Επίσης φαίνεται να υπάρχει μια εξαιρετικά θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για τη γενική συμβολή της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Στην ανάλυση των μεταβλητών δεν εντοπίστηκαν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση αλλά και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Επιπλέον η εμπειρική έρευνα έδειξε ότι υπάρχει σημαντικό έλλειμμα επάρκειας κατάρτισης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο των εκπαιδευτικών των άλλων ειδικοτήτων όσο και αυτών της Φυσικής Αγωγής, το οποίο δεν συνδέεται με το επίπεδο σπουδών τους. Επηρεάζεται όμως θετικά και η επάρκεια κατάρτισής τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται σε υψηλά επίπεδα, όταν αυτοί έχουν επιμορφωθεί σχετικά. Τέλος η έρευνα έδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μέσω των αθλητικών προγραμμάτων και δράσεων στο σχολικό πλαίσιο, είναι ισχυρότερες από αυτές των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, ενώ δεν εντοπίστηκαν διαφορές ως προς το επίπεδο σπουδών τους.

Λέξεις κλειδιά: Τάξεις Υποδοχής, Φυσική Αγωγή, αθλητισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract

Sports are a globally recognized social phenomenon. The field of sports has certain characteristics which potentially have an effect on socialization processes and frequently create an environment of equal opportunities and racial equality. The main purpose of this survey was to investigate the perceptions of teachers regarding the role which Physical Education and sports may play in the educational framework of Reception Classes for the inclusion of foreign students in the school environment.

This research effort based on the collection of data through a questionnaire initially showed that all teachers gave a positive reply to the question whether the institution of Reception Classes should be improved. There also seems to be a particularly positive perception by teachers, and especially Physical Education teachers, regarding the general contribution of Physical Education and sports in the inclusion of foreign students. The analysis of the variables did not identify any differences in the perceptions of teachers related to their years of service in education and their educational level. Moreover, empirical research has shown that there is a significant deficit in the adequacy of the training in intercultural education both of teachers of other disciplines and teachers of Physical Education, which is not linked to the level of their studies. The adequacy of their training in intercultural education, however, is positively influenced and assessed at high levels when they have been trained on the subject. Finally the survey demonstrated that the perceptions of teachers relating to the reinforcement of intercultural understanding and intercultural skills through sporting events and activities in the school environment, are stronger than those of Physical Education teachers, while no differences were identified regarding the level of their studies.

Keywords: Reception Classes, Physical Education, sports, intercultural education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	IV
ABSTRACT	V
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1. Γενικά-Ανάδειξη του προβλήματος	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	4
1.2 Δομή της εργασίας	4
Θεωρητικό Μέρος.....	6
Κεφάλαιο 1ο Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	7
1.1 Εννοιολογικές οριοθετήσεις	7
1.1.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Vs Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση-Γενικές Θεωρίες	7
1.1.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	9
1.1.3 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	12
1.1.3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης	12
1.1.3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	12
1.1.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	13
1.1.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	14
1.1.3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης	15
1.1.4 Διαμόρφωση ενός κοινού οράματος στο σχολικό πλαίσιο	16
1.2 Διεθνείς Συμβάσεις για το δικαίωμα στην εκπαίδευση	21
1.2.1 Οικουμενική διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα	21
1.2.2 Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού	22
1.2.3 Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση (UNESCO)	25
1.3 Ευρωπαϊκό και Ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Τάξεις Υποδοχής	28

1.3.1 Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο	28
1.3.2 Ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο	30
Κεφάλαιο 2ο	35
2.1 Τα προτάγματα των Διεθνών Οργανισμών για το ρόλο της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού	35
2.2 Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού στην διαπολιτισμική εκπαίδευση	39
B. Ερευνητικό Μέρος	44
Κεφάλαιο 3ο	45
3.1 Μεθοδολογία της έρευνας	45
3.1.1 Γενικά περί μεθοδολογία της έρευνας	45
3.2 Ερευνητικά εργαλεία	46
3.2.1 Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο	46
3.2.2 Πληθυσμός και δείγμα έρευνας	47
3.3 Περιορισμοί έρευνας και εγκυρότητας δεδομένων	48
Κεφάλαιο 4ο	50
4. Αποτελέσματα έρευνας.....	50
4.1 Εισαγωγή.....	50
4.2 Δημογραφικά στοιχεία	51
4.3 Δείκτες περιγραφικής στατιστικής	54
4.4 Συσχετίσεις	69
Κεφάλαιο 5ο	77
5. Συμπεράσματα-προτάσεις.....	77
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	91
Παραρτήματα.....	101

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Απόλυτη και σχετικές συχνότητες των ηλικιακών κατηγοριών του δείγματος της έρευνας	51
Πίνακας 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των ετών που υπηρετούν οι συμμετέχοντες	52
Πίνακας 3: Απόλυτη και σχετική συχνότητα προθυμίας των αλλοδαπών μαθητών/τριών να συμμετάσχουν στις τάξεις υποδοχής	55
Πίνακας 4: Απόλυτη και σχετική συχνότητα συμβολής των ΤΥ στην ομαλή ένταξη των Αλλοδαπών μαθητών/τριών.....	57
Πίνακας 5: Συμβολή της ΦΑ στην αυτοεκτίμηση και αυτενέργεια των αλλοδαπών μαθητών/τριών.....	59
Πίνακας 6: Συμβολή της ΦΑ στην θετική κοινωνική συμπεριφορά.....	60
Πίνακας 7: Ευαισθητοποίηση στην αποδοχή της διαφορετικότητας.....	60
Πίνακας 8: Επάρκεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση	62
Πίνακας 9: Υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.....	63
Πίνακας 10: Σημασία της Ευρωπαϊκής Ημέρας Αθλητισμού στην Διαπολιτισμική Κατανόηση	65
Πίνακας 11: Πρακτικές μέσω της ΦΑ για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα	67
Πίνακας 12: Σημασία του προγράμματος Καλλιπάτειρα στη διαπολιτισμική κατανόηση.....	67
Πίνακας 13: Γνώση περιεχομένου προγράμματος Καλλιπάτειρα	67
Πίνακας 14: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση γενικής συμβολής ΦΑ.....	70
Πίνακας 15: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ενίσχυσης της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των αθλητικών δράσεων	75

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο	51
Γράφημα 2: Κατανομή δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	52
Γράφημα 3: Κατανομή δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας.....	54
Γράφημα 4: Δυσκολία επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς μαθητές.....	56
Γράφημα 5: Συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.....	57

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ραβδόγραμμα 1: Σχετικές συχνότητες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	53
Ραβδόγραμμα 2: Σχετικές συχνότητες για την διδασκαλία στις τάξεις υποδοχής	55
Ραβδόγραμμα 3: Συμβολή της ΦΑ στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών	59
Ραβδόγραμμα 4: Επιλέγεται η ΦΑ σε διαθεματικές προσεγγίσεις.....	61
Ραβδόγραμμα 5: Επάρκεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση	63
Ραβδόγραμμα 6: Υποστήριξη & καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της ΦΑ στο διδακτικό τους έργο	64
Ραβδόγραμμα 7: Αθλητικές δραστηριότητες για την ενίσχυση διαπολιτισμικής κατανόησης.....	65
Ραβδόγραμμα 8: Αθλητικά προγράμματα για την ενίσχυση της κοινωνικής τάξης	66
Ραβδόγραμμα 9: Διαφορές της γενικής συμβολής της ΦΑ ως προς τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών	70
Ραβδόγραμμα 10: Διαφορές της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών εν γένει ως προς την ειδική επιμόρφωση τους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση	72
Ραβδόγραμμα 11: Διαφορές της εκπαιδευτικής επάρκειας των καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς την ειδική επιμόρφωση τους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση	73
Ραβδόγραμμα 12: Διαφορές της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των αθλητικών δράσεων ως προς τις ειδικότητες.....	75

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.Γενικά- Ανάδειξη του προβλήματος

Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, τόσο ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης όσο και της μετακίνησης πληθυσμών, έχει δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα και νέες προκλήσεις σε παγκόσμιο και σε εθνικό επίπεδο. Η Ελλάδα, κυρίως μετά το '90, από χώρα αποστολής μεταναστών γίνεται χώρα υποδοχής. Στη δεκαετία αυτή διαμορφώνεται ένα πολυπολιτισμικό τοπίο στη χώρα, αφού στα εδάφη της κατοικούν και δραστηριοποιούνται κοινωνικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Κορδολαίμης 2017). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αφορά κυρίως στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών κατοίκων με τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους.

Σημαντικό ρόλο στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα καλείται να παίζει η εκπαίδευση, καθώς αποτελεί έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς διαμόρφωσης των στάσεων, των αξιών και της συμπεριφοράς του κάθε ατόμου (Καγκά, 2001; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Το σχολείο αποτελεί τον χώρο, εντός του οποίου θα δημιουργηθούν και θα αναπαραχθούν νέοι τρόποι σύλληψης του κοινωνικού γίνεσθαι και η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική συνιστά ίσως το μονόδρομο προς την κατεύθυνση αυτή (Angeloroulou & Manesis, 2017; Γεωργογιάννης, 2006). Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι *«να προετοιμάσει τους μαθητές/τριες ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας»* (Μπαλατζής και Νταβέλος 2009:253).

Στην Ελλάδα η διαπολιτισμική εκπαίδευση ακολούθησε τις κατευθύνσεις όπως αυτές προτάχθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς αποτελεί σημαντικό θεσμό εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών ασκώντας επίδραση στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Σταμέλος – Βασιλόπουλος (2004, σ.149) *«στη χώρα συντελούνται σημαντικές αλλαγές, αν όχι ανατροπές, που οφείλονται στην ύπαρξη μιας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής φέρνοντας πλησιέστερα την*

ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σε εκείνη των υπόλοιπων κρατών μελών μέσω μιας ενωσιακής τάσης εναρμόνισης».

Στην ελληνική βιβλιογραφία από την δεκαετία του '90 γίνονται αναφορές για τον τρόπο μετάβασης πολιτικών που προτάσσονται ή και επιτάσσονται από το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Μαυρογιώργος (1994) αναφέρεται σε ένα σχεδιασμένο και προγραμματισμένο ευρωπαϊκό πειραματισμό με αντικείμενο τη θεσμική διεθνοποίηση της εκπαίδευσης. Η χώρα, λοιπόν με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές, καλείται να διαμορφώσει ένα κοινωνικό και κατ' επέκταση σχολικό περιβάλλον, ικανό να αντιμετωπίσει τον πολιτισμικά διαφορετικό, τον «άλλο», και να αξιοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο το «πολιτισμικό κεφάλαιο» των νεοφερμένων μαθητών/τριών μέσα από παρεμβάσεις και προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Cordona & Love (1987), τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο τα άτομα διαφορετικών εθνοτήτων θα μπορούν να ζήσουν αρμονικά, αποδεχόμενα τις εθνικές ιδιαιτερότητες που το καθένα τους «φέρνει» μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, άρχισαν να νομοθετούνται στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1970 με την είσοδο των πρώτων αλλοδαπών μαθητών/τριών. Αρχικά έγινε προσπάθεια να αφομοιωθούν οι αλλοδαποί μαθητές/τριες μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης, με βάση την επίσημη γλώσσα της χώρας. Ιδρύονται οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής με την υπουργική απόφαση Φ.818-2/4139 (ΦΕΚ 1105 τ.Β'/4-11-1980). Σκοπός τους είναι να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο και το κοινωνικό περιβάλλον. Με κομβικό σημείο την ψήφιση του Νόμου 2413/1996, γίνεται η πρώτη προσπάθεια για την απόδοση της έννοιας της «διαπολιτισμικής διάστασης» στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Στην υπουργική απόφαση του 1999 (ΦΕΚ 1789 τ.Β'/1999) διαμορφώνονται εκ νέου οι Τάξεις Υποδοχής. Ειδικότερα, το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής, ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου. Μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής διδάσκεται και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Παρότι οι Διεθνείς Οργανισμοί (Ο.Η.Ε., Συμβούλιο της Ευρώπης, Unesco, Unisef, Ο.Ε.Κ.Δ. κλπ) προτάσσουν τον κοινωνικό ρόλο που μπορεί να παίζει η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία γενικότερα για την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών, κάτι τέτοιο δε φαίνεται να μεταφράζεται σε συγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών στο σχολικό

πλαίσιο μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Ο αθλητισμός είναι ένα παγκοσμίως αναγνωρισμένο κοινωνικό φαινόμενο. Ο χώρος του αθλητισμού έχει κάποια χαρακτηριστικά που ενδεχομένως επηρεάζουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και συχνά διαμορφώνουν ένα περιβάλλον ίσων ευκαιριών και φυλετικής ισότητας (Green & Hardman, 2000). Μέσω του αθλητισμού ενισχύεται η διαπολιτισμική κατανόηση και η εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών, ενώ συμβάλλει στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων, περιορίζοντας τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού των μειονοτικών ομάδων και των μεταναστών (Niessen, 2000). Ο σεβασμός δε, που επιδεικνύεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας, μέσω του αθλητισμού, αποτελεί ίσως το ουσιαστικότερο παράδειγμα εκπαίδευσης για δημοκρατικές κοινωνίες που επιδιώκουν την κοινωνική συνοχή. Υποστηρίζεται, ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και σε δραστηριότητες αναψυχής μπορεί να συμβάλλει στην θετική διαμόρφωση της ταυτότητας των μεταναστών καθώς και να επηρεάσει τις διαδικασίες της κοινωνικής τους ένταξης (Donnelly & Coakley, 2002; Omidvar & Richmond, 2003).

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι ο αθλητισμός έχει θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η ανασκόπηση άρθρων των Samuelsson et Carlsson, (2008), ανέδειξε τη θετική επίδραση του παιχνιδιού στη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση. Η ανασκόπηση βιβλιογραφίας των Trudeau και Shephard, (2008), απέδειξε ότι η διάθεση έστω και μιας επιπλέον ώρας ανά ημέρα αντί της διδακτέας ύλης σε προγράμματα Φυσικής Αγωγής, επιφέρει αύξηση της απόδοσης ανά μονάδα ακαδημαϊκού χρόνου διδασκαλίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται σκόπιμο στην παρούσα εργασία, να μελετηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα μοντέλα εκπαίδευσης που αναπτύσσονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, τα προτάγματα των Διεθνών Οργανισμών για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/τριών καθώς και οι σχετικές Νομολογίες για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη χώρα μας και πιο στοχευμένα η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα όμως η έρευνα καλείται να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο που μπορεί να παίξει η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον. Εστιάζοντας σε αυτό το σημαντικό ζήτημα, αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα ενδιαφέρον πρόβλημα η μελέτη του ρόλου της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς δε φαίνεται τα προτάγματα των Διεθνών

Οργανισμών να μεταφράζονται σε συγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών στο σχολικό πλαίσιο μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

1.1.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής-ZEΠ για το ρόλο της Φυσικής Αγωγής στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί μέσω μιας μελέτης περίπτωσης, εάν η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός μπορούν να συμβάλλουν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον.

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, κρίνεται απαραίτητο να απαντηθούν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης για τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές (λειτουργία Τάξεων Υποδοχής) που ασκούνται στο σχολικό πλαίσιο;
- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής-ZEΠ, για τη γενική συμβολή της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών και αν αυτή διαφέρει αναλόγως της ειδικότητας, των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο;
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη Β/θμια Εκπαίδευση σε Τάξεις Υποδοχής ZEΠ, έχουν επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ενθαρρύνονται, υποστηρίζονται, καθοδηγούνται στο διδακτικό τους έργο;
- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής-ZEΠ για την εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στη σχολική κοινότητα με σκοπό την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης;

1.2 Δομή της εργασίας

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, η δομή της εργασίας διαμορφώνεται ως ακολούθως.

Στην **εισαγωγή** καταγράφεται η αφετηρία της έρευνας, η οριοθέτηση του θέματος, η συμβολή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και η δομή ανάπτυξης των κεφαλαίων.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Παρουσιάζονται κάποιες βασικές εννοιολογικές οριοθετήσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα μοντέλα εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία καθώς και η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος στο σχολικό πλαίσιο. Γίνεται αναφορά στις Διεθνείς Συμβάσεις για το αναφαίρετο δικαίωμα των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, αναπτύσσεται και η νομοθεσία για τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στα προτάγματα των Διεθνών Οργανισμών για το ρόλο της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού, ενώ αναλύεται και ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στο σχολικό πλαίσιο και πως μπορούν να συμβάλλουν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στα βασικά στοιχεία της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε. Περιγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι, η ερευνητική στρατηγική, το δείγμα της έρευνας και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας τα οποία προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** επιχειρείται μια σύνθεση των συμπερασμάτων της έρευνας με το θεωρητικό πλαίσιο ενώ διατυπώνονται και προτάσεις για την αξιοποίηση των ευρημάτων.

Τέλος, η ερευνητική πρόταση ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας (ελληνικής και ξενόγλωσσας), ενώ στο Παράρτημα παρατίθεται το εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

1.1 Εννοιολογικές οριοθετήσεις

1.1.1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Vs Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση - Γενικές θεωρήσεις

Η κινητικότητα των πληθυσμών αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο από το ξεκίνημα της ανθρωπότητας έως και σήμερα. Υπολογίζεται ότι πάνω από 300 εκατομμύρια άνθρωποι, ζούνε μακριά από τις εστίες τους, ή επειδή εξαναγκάστηκαν, ή επειδή το επέλεξαν εξαιτίας πολιτικών, κοινωνικών, ή οικονομικών λόγων (UN Refugee Agency, 2018).

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή¹, (2014), μετά την επίσημη απογραφή του πληθυσμού του 2011, και συγκεκριμένα από το 2006 έως το 2011 καταγράφηκαν περίπου 318.152 αλλοδαποί. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ² από το 2014-2018 περίπου ένα εκατομμύριο πρόσφυγες ή μετανάστες έχουν εισέλθει τη χώρα μας, ενώ από τον Ιανουάριο έως το τέλος Δεκεμβρίου του 2019 ο αριθμός τους είναι περίπου 74.613. Από τον Ιανουάριο έως και τον Σεπτέμβριο του 2017 το 37% των αφίξεων μέσω θαλάσσης στην Ελλάδα ήταν παιδιά (Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF, 2017a) που εγκατέλειψαν τη χώρα καταγωγής τους, εξαιτίας θανάτου ή φυγής των γονέων τους, της εκμετάλλευσής τους, της οικογενειακής βίας ή του κινδύνου βίαιης στρατολόγησης (Δημητροπούλου & Παπαγεωργίου, 2008).

Ανεξάρτητα από τις αιτίες που οδηγούν τα άτομα ή τις ομάδες να μετακινούνται, το φαινόμενο αυτό δημιουργεί σημαντικές προκλήσεις τόσο για τους ίδιους τους πληθυσμούς που μετακινούνται όσο και για τη χώρα υποδοχής, καθώς όλοι προσαρμόζονται σε μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Ward, Bochner, & Furnham, 2001). Η ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού, είναι μια θεσμική και κοινωνική πρόκληση για όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

¹ Ελληνική Στατιστική Αρχή
http://www.statistics.gr/documents/20181/1210503/A1602_SAM03_DT_DC_00_2011_01_F_GR.pdf/ff20c3ba-54eb-4613-9044-0ddd9c9aa94a

² Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>

Πρωταρχικός στόχος των σύγχρονων κοινωνιών είναι σημαντικό να είναι ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, της πολιτισμικής πολυμορφίας, της συναίνεσης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς η συνύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμών, σε πολλές περιπτώσεις έχει φέρει στην επιφάνεια προβλήματα εσωστρέφειας, ξενοφοβίας, εθνοκεντρισμού και ρατσισμού (Ναζάκης & Χλέτσος, 2003).

Η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), αφορά κυρίως στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών κατοίκων με τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους.

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς για την έννοια της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», καθώς και για την έννοια της «πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης», οι οποίες συχνά συγχέονται. Εάν και στη βιβλιογραφία οι ορισμοί των δύο αυτών εννοιών αλληλεπικαλύπτονται, η UNESCO (2006), σημειώνει, πως ο όρος της «πολυπολιτισμικότητας» περιγράφει τη συνύπαρξη των ανθρώπων που διαφέρουν ως προς τη φυλή, το έθνος, τη γλώσσα, τη θρησκεία και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Αντιθέτως, ο όρος της «διαπολιτισμικότητας» ενέχει έναν δυναμικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει τον «διαπολιτισμικό διάλογο» ή αλλιώς την ανταλλαγή απόψεων στη βάση του αμοιβαίου σεβασμού (Council of Europe, 2008). Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται τόσο στο να έχουν όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από την εθνική, την κοινωνική και πολιτισμική τους ταυτότητα ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και ίσες ευκαιρίες μάθησης, όσο και στο να μπορούν να αλληλεπιδρούν με ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (Banks & Banks, όπως αναφέρεται στο Μάμας, 2014).

Ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζει βαθιά δημοκρατικές και καινοτόμες ιδέες, η μετουσίωση αυτών στην πράξη αποδεικνύεται δύσκολη. Σε μία συγκριτική έρευνα του Catarci (2014), μελετήθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε ευρωπαϊκές χώρες που δέχονται μεγάλο αριθμό μεταναστών (Ηνωμένο Βασίλειο, Γαλλία, Γερμανία, Ισπανία, Ιταλία, Ελλάδα, Ολλανδία και Σουηδία). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ακόμα επικρατεί η αντίληψη πως στα σχολεία, των οποίων οι τάξεις είναι πολυπολιτισμικές η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι χαμηλού επιπέδου. Γι' αυτό, σε όλες τις χώρες παρατηρήθηκε το φαινόμενο των

γονέων που επιλέγουν να αλλάζουν το σχολείο των παιδιών τους, όταν αυτό υποδέχεται παιδιά μεταναστών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις χώρες, ακόμα και σε αυτές που φημίζονται για την εκπαιδευτική ισότητα, όπως η Σουηδία, τα παιδιά των μεταναστών υπολείπονται μαθησιακά από τους συνομήλικους τους και σημειώνουν σταθερά χαμηλότερες βαθμολογίες. Ο ερευνητής σημειώνει πως αυτό έχει πολλές επιπτώσεις τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για την κοινωνία. Αφού χαμηλές σχολικές επιδόσεις, οδηγούν σε αποκλεισμό από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που με τη σειρά του οδηγεί σε δυσκολία ανεύρεσης εργασίας το οποίο συνοδεύεται από περιθωριοποίηση, από κοινωνική ανισότητα και πόλωση. Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι ένα μέσο για την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, της ευημερίας όλων των πολιτών, και την ισάξια συμμετοχή στην πολιτική, κοινωνική και οικονομική ζωή.

1.1.2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Από αυτές τις αλλαγές όπως είναι φυσικό δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη η εκπαίδευση, καθώς μεγάλος αριθμός των νεοεισερχόμενων ατόμων, είναι παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017). Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών θέτει ζητήματα εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες θα στηρίξουν έμπρακτα την πολιτισμική πολυμορφία των σχολείων. Το σχολείο αποτελεί τον χώρο, εντός του οποίου θα δημιουργηθούν και θα αναπαραχθούν νέοι τρόποι σύλληψης του κοινωνικού γίνεσθαι και η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική συνιστά ίσως το μονόδρομο προς την κατεύθυνση αυτή (Angelorouliou & Manesis, 2017; Γεωργογιάννης, 2006).

Επιπροσθέτως με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» αναφερόμαστε στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, τη διαδικασία όπως και το αποτέλεσμα των διεργασιών εντός του σχολείου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή του σχολείου και της κοινωνίας στο σύνολό της ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να έχουν ίσες ευκαιρίες, να εκφράζονται ελεύθερα, παράλληλα με την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους (Μάρκου, 1997). Έτσι αναδεικνύεται η ανάγκη για ένταξη των μαθητών/τριών τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στην κοινωνία γενικότερα.

Ο όρος «ένταξη» χρησιμοποιείται για να δηλώσει «την από κοινού αγωγή και μάθηση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικών, θρησκευτικών, βιολογικών, κοινωνικών ή άλλων διαφορών» (Σακελλαροπούλου, 2005:52). Είναι ένα δύσκολο

εγχείρημα που στοχεύει κυρίως στην ομαλή και όχι στην απλή ένταξη των μαθητών/τριών. Η «ομαλή ένταξη», χαρακτηρίζεται από σεβασμό, αποδοχή της διαφορετικότητας, ανεκτικότητα και γενικότερα διάθεση για αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των ατόμων (Μπενέκος, 2007). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει με αποφασιστικό τρόπο στην ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Cummins, 1999), καθώς διαδραματίζει έναν από τους βασικότερους ρόλους στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο (Νικολάου, 2000).

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες εκείνες τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν μεταξύ άλλων: α) να είναι ανοιχτοί και να επιδεικνύουν σεβασμό και περιέργεια απέναντι σε πολιτισμικές πρακτικές που είναι διαφορετικές από τις δικές τους, β) να επικοινωνούν αποτελεσματικά με ανθρώπους από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, γ) να έχουν εποικοδομητική αλληλεπίδραση με αυτούς, και δ) μέσα από αυτή τη διάδραση να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους πολιτισμικές πεποιθήσεις, πρακτικές και αξίες (Huber et al., 2014). Οι συγγραφείς επισημαίνουν πως ο σεβασμός απέναντι στους ανθρώπους χρησιμοποιείται για να δηλώσει πως πρέπει όλοι να αναγνωρίζουν την ισότητα όλων των ανθρώπων, καθώς και τον οικουμενικό χαρακτήρα των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Αντιθέτως, ο σεβασμός απέναντι στις πράξεις των ανθρώπων έχει κάποια όρια, αφού πράξεις βίας ή πράξεις που παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και το νόμο δε θα πρέπει να γίνονται ανεκτές.

Κατά τον Gorski (2010), η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπογραμμίζει όλα αυτά που πρέπει να τροποποιηθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας ή ακόμα και τις αλλαγές στο ίδιο το περιβάλλον της τάξης. Η διεξαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εξαρτάται μόνο από την εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα και το ανθρώπινο δυναμικό της. Χρειάζεται και τη στήριξη και την ενεργοποίηση της τοπικής κοινωνίας. Ο Gorski, καταλήγει στο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στον μετασχηματισμό τριών βασικών επιπέδων: του σχολείου μαζί με το εκπαιδευτικό σύστημα, της κοινωνίας, καθώς και των εκπαιδευτικών. Παρόμοια τοποθετείται και η Χατζησωτηρίου (2010), η οποία υπογραμμίζει όχι μόνο την ανάγκη μεταρρύθμισης του σχολείου, αλλά και όλο το κλίμα της σχολικής εκπαίδευσης σε πολιτισμικό και πολιτικό επίπεδο, δηλαδή αφορά την εκάστοτε κοινωνία στο σύνολό της.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή επιτυχία παιδιών μεταναστών, επιδιώκει ταυτόχρονα και την ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, μέσω μιας πιο ανθρωπιστικής προσέγγισης, αρχών και αξιών που διέπονται από δημοκρατικά ιδεώδη. Σύμφωνα με τον Gundara (2000), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινάει από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετούνται από το κράτος και εφαρμόζονται στις σχολικές τάξεις. Στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται δύο σχολές, εκείνων που εστιάζουν αποκλειστικά στις κρατικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Modood, 2007; Parekh, 2000), και εκείνων που εμβαθύνουν στην πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τάξης (Banks & Banks, 2009; Νικολάου, 2000). Σε επίπεδο κράτους και εκπαιδευτικής πολιτικής συναντώνται κατά κύριο λόγο επιχειρήματα υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Banks & Banks, 2009), παρά εναντίον της (Stables, 2005). Τα διάφορα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας (αφομοιωτικό, ενταξιακό, συμπεριληπτικό) υιοθετούνται από το εκάστοτε κράτος με γνώμονα την ενταξιακή πολιτική που αυτό χαράσσει στο σύνολο της πολιτικής του.

Το νέο σχολικό πλαίσιο ενδείκνυται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων και να προάγει τη δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών/τριών. Η διδασκαλία πρέπει να σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και την ελευθερία του ατόμου (Πανταζής, 2008). Ακόμη, η εκπαιδευτική διαδικασία ενδείκνυται να στοχεύει σε ένα σχολείο στο οποίο η διαφορετικότητα μέσω του συμπεριληπτικού τρόπου προσέγγισής της, είτε αυτή εκφράζεται ως ειδική εκπαιδευτική ανάγκη είτε ως πολιτισμική ετερότητα, αποτελεί μέρος του συνόλου, που οφείλει να υπάρχει σε ένα «σχολείο για όλους» (Μπιγιάκη, 2009; Χατζησωτηρίου, 2014; Χολέβα, 2017).

Σύμφωνα με τους Cordova & Love (1987), τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο τα άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων θα μπορούν να ζήσουν αρμονικά, αποδεχόμενα τις εθνικές ιδιαιτερότητες που το καθένα τους «φέρνει» μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

1.1.3. Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

1.1.3.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης

Το μοντέλο αυτό έχει σαν βασική αρχή το ενιαίο και ομοιογενές εθνικό κράτος. Εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1960 και η βασική του θέση ήταν ότι οι μετανάστες θα έπρεπε να απορροφηθούν έχοντας απαρνηθεί τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Αναμειγνύονται με την κοινωνική ομάδα που επικρατεί σε μεγάλο βαθμό και με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην μπορούν να διακρίνονται ως μια ξεχωριστή οντότητα (Παλαιολόγος και Ευαγγέλου, 2003). Η ατομική και πολιτισμική διαφορετικότητα θεωρείται σημαντικό εμπόδιο, αναφορικά με την ένταξη και την προσαρμογή στα νέα δεδομένα της κοινωνίας υποδοχής (Νικολάου, 2000). Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα, εφόσον οι ίδιοι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας και άρα εμποδίζουν την πρόοδο των υπολοίπων συμμαθητών/τριών τους (Κάτσικας και Πολίτου, 1999). Η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσής τους παραγκωνίζεται (Τουλιάς, 2005). Επιπλέον σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), μπαίνει φραγμός στο ποσοστό της παρουσίας των αλλοδαπών στην τάξη για να μην αποτελεί αυτό παράγοντα δυσκολίας των υπολοίπων μαθητών και το ποσοστό αυτό δεν πρέπει να υπερβαίνει το 30%. Έτσι η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας είναι μονόδρομος για την αποφυγή της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

1.1.3.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, στηρίζεται στην αποδοχή και τον σεβασμό των ιδιαίτερων και διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ετερογενών πληθυσμών. Αποδέχεται και προωθεί την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών που φέρουν μαζί τους οι αλλοδαποί μαθητές/τριες με τις αντίστοιχες που προϋπάρχουν στην χώρα υποδοχής, χωρίς όμως να προκαλούν τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές (Νικολάου, 2000). Συγκεκριμένα ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στη αναγνώριση ότι κάθε εθνοτική ομάδα είναι φορέας πολιτισμού, επηρεάζει και επηρεάζεται από την κοινωνία της χώρας υποδοχής, συμμετέχοντας παράλληλα στον μετασχηματισμό της. Στην εκπαιδευτική διαδικασία

αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα του αλλοδαπού μαθητή/τριας, ο σεβασμός στην γλώσσα και στη θρησκεία του καθώς και ο σεβασμός στα ήθη και έθιμα και τον πολιτισμό του. Το κράτος υποδοχής προσαρμόζει το εκπαιδευτικό πλαίσιο, με στόχο οι αλλοεθνείς μαθητές/τριες να διδάσκονται, πέραν της επίσημης κυρίαρχης γλώσσας και την μητρική τους, στοχεύοντας στην διευκόλυνση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους ένταξης (Γκοβάρης, 2001). Παρέχεται η δυνατότητα ίσων ευκαιριών και οι αλλοεθνείς μαθητές/τριες καλούνται να προσαρμοστούν και να αποδώσουν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και να ενσωματωθούν στην κοινωνία. Σημαντική πρωτοβουλία είναι η ενισχυτική διδασκαλία που βοηθά τους μαθητές/τριες που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες να καλύπτουν τα κενά που δημιουργούνται (Πολίτου, 1999).

1.1.3.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το συγκεκριμένο μοντέλο εμφανίστηκε και εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 στις αγγλοσαξονικές χώρες, καθώς τα μοντέλα ενσωμάτωσης και αφομοίωσης δεν κατάφεραν να εντάξουν ισότιμα τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα ο εθνικός διαχωρισμός να αναπαράγεται από γενιά σε γενιά (Γεωργογιάννης, 1999). Η θεωρία του πολυπολιτισμικού μοντέλου στηρίζεται στην παραδοχή ότι άτομα διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, δύναται να συνυπάρχουν αρμονικά και να αλληλοεπιδρούν σε μια κοινωνία, διατηρώντας αναλλοίωτη την εθνική τους ταυτότητα και τα εθνικά τους χαρακτηριστικά, εφόσον ακολουθείται ένα σύστημα αξιών (Γκοβάρης, 2001). Αναγνωρίζει ότι η πολιτισμική ετερογένεια δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών (Δαμανάκης, 1998). Βάση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου είναι η πολιτισμική ποικιλομορφία που συναντάται στις χώρες υποδοχής.

Αναφορικά με την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται η ανάγκη αποδοχής και γνώσης του εθνικού πολιτισμού και της τοπικής παράδοσης των αλλοδαπών μαθητών/τριών, με σκοπό τη βελτίωση στη σχολική επίδοση και την ύπαρξη ίσων ευκαιριών για όλους (Γεωργογιάννης, 1997). Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προωθεί την ισότητα και την παροχή ίσων ευκαιριών, αποδέχεται τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές των ετερόκλητων πληθυσμιακών ομάδων και παράλληλα καλλιεργεί την ανεκτικότητα και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Διότι μέσα από την κοινωνική και εκπαιδευτική συνύπαρξη

ετερογενών ομάδων, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι η κοινωνία αποτελείται από μέλη διαφορετικής εθνοτικής, πολιτισμικής, φυλετικής και θρησκευτικής προέλευσης, οι οποίοι συμβιώνουν αρμονικά στα πλαίσια του αλληλοσεβασμού και της αλληλοκατανόησης.

Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου (1999) το πολυπολιτισμικό μοντέλο έχει σαν στόχο τη διδακτική βοήθεια στις μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες με στόχο την αύξηση των προσόντων τους, μέσω ενός Προγράμματος Σπουδών.

1.1.3.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης

Το αντιρατσιστικό εκπαιδευτικό μοντέλο πρωτοεμφανίστηκε στην δεκαετία του '80 στην Αγγλία και τις Η.Π.Α. και αφορούσε την άνιση κοινωνική και εκπαιδευτική μεταχείριση των έγχρωμων ατόμων. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), οι κυριότεροι στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι η δίκαιη αντιμετώπιση των μεταναστών από το κράτος, η απαλλαγή τους από τα διάφορα ρατσιστικά πρότυπα στις χώρες υποδοχής και η ισότητα των ευκαιριών ανεξάρτητα από το θρησκευτικό, γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο του αλλοδαπού μαθητή/τριας. Εννοιολογικά ο όρος ρατσισμός αναφέρεται στην διαφορετικότητα και εντοπίζεται σε αντιλήψεις, συμπεριφορές και διακρίσεις, σε φυλετικά πρότυπα και γενικότερα σε καθετί που αποκλίνει του γενικού κανόνα (Τσιάκαλος, 2000). Ειδικότερα το αντιρατσιστικό μοντέλο επιδιώκει την ισότητα στην εκπαίδευση για όλους, μέσω του μετασχηματισμού δομών και συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα. Στοχεύει στην χειραφέτηση από ρατσιστικά πρότυπα, στην απονομή δικαιοσύνης παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη, στην ίση μεταχείριση και συμμετοχή των ατόμων στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως φυλής, εθνότητας, χρώματος, θρησκείας και στην εξάλειψη των διακρίσεων (Μάρκου, 1996). Η δυσκολία στην εφαρμογή του έγκειται στο να υπάρξει η κατάλληλη αντιμετώπιση από διάφορες έμμεσες ή άμεσες μορφές ρατσισμού, που υπάρχουν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους επικριτές του συγκεκριμένου μοντέλου, μειονέκτημα αποτελεί το ότι θεωρείται η διαφορετική φυλή παράγοντας αποκλεισμού χωρίς να λαμβάνει υπ' όψιν και άλλους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με αυτήν (Γκόβαρης, 2004). Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του αντιρατσιστικού μοντέλου αποτελεί η μείωση των προκαταλήψεων που σχετίζεται με τους μετανάστες, η εξάλειψη των

ρατσιστικών συμπεριφορών στις μειονοτικές ομάδες και η καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσης των προσφύγων και των μεταναστών (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

1.1.3.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θεωρείται η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και πολλών χωρών μέσα σ' αυτή, έχοντας ωστόσο δεχθεί και αρνητικές κριτικές. Το μοντέλο αυτό αποτελεί την αποδεκτή επιλογή στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων, αφού τονίζει την αναγκαιότητα αλληλεπίδρασης και ισονομίας μεταξύ ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και ταυτότητες (Νικολάου, 2011). Πρωτοεμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Essinger (1991), οι τέσσερις βασικές αρχές που συναντώνται στο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο είναι (α) η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), (β) η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, (γ) η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, και (δ) η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Κεσίδου, 2008). Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο στοχεύει στην στήριξη και ομαλή ένταξη των εθνοτικών ομάδων που παρουσιάζουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενισχύει την ισότητα, τον διάλογο και την δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, κατοχυρώνοντας παράλληλα τον σεβασμό και το δικαίωμα στην διαφορετικότητα (Παπαγιάννη, 2001).

Σύμφωνα με τους επικριτές του, το μοντέλο διακρίνεται από ιδεαλισμό και απλοϊκότητα, καθώς όλα τα προβλήματα των μεταναστών δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν επιτυχώς με παιδαγωγικά μέτρα (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1994). Αν και θεωρείται το ιδανικότερο μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας του σχολείου, στην Ευρώπη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εκλαμβάνεται ως θεωρητικό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά αναδύεται ως ανάγκη όταν το σχολείο υποδέχεται αυξημένο αριθμό αλλοδαπών παιδιών (Δαμανάκης, 1998). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή, αντιμετωπίζεται ως λύση στο «πρόβλημα» της ύπαρξης μεγάλου αριθμού παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό σχολείο και όχι ως επίσημο μοντέλο παιδαγωγικής (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Αν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την κυρίαρχη προσέγγιση στο πεδίο της

ελληνικής εκπαίδευσης μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο τις τελευταίες δεκαετίες, στην πραγματικότητα παρατηρείται χάσμα μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής (νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εφαρμογή προγραμμάτων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα) και της εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία προσανατολίζεται συνήθως σε μονοπολιτισμικές και αφομοιωτικές πρακτικές (Κεσίδου, 2014). Η διαπολιτισμική προσέγγιση θα πρέπει να αποτελεί βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχολείο και να δίνει την απάντηση στο γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό (Reich, 1997).

1.1.4. Διαμόρφωση ενός κοινού οράματος στο σχολικό πλαίσιο

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, ο απώτερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η συμβολή της στη διαμόρφωση μιας δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας, στην οποία δε γίνονται διακρίσεις και όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες. Η επιτυχής ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μετατροπή της σε φορέα κοινωνικής αλλαγής, προϋποθέτει τον μετασχηματισμό της ως προς όλες τις διαστάσεις και τις λειτουργίες. Η σχολική ηγεσία μπορεί να επηρεάσει ποικιλοτρόπως τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (OECD, 2014).

Ο Blair (2002) στην έρευνά του μελέτησε συστηματικά την σχολική ηγεσία σε πολυπολιτισμικά σχολεία με σκοπό να εντοπίζει τις πρακτικές της σχολικής ηγεσίας, που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τους, οι διευθυντές/τριες που κατάφεραν να ανταποκριθούν με επιτυχία στην πρόκληση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οραματίζονταν ένα δημοκρατικό σχολείο που προσφέρει ίσες μαθησιακές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές/τριες. Επιπλέον, μπορούσαν να επικοινωνούν αποτελεσματικά το όραμά τους στα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς – μαθητές/τριες – γονείς - μέλη της ευρύτερης κοινότητας), έτσι ώστε το κοινό όραμα να προσανατολίζει τις πράξεις τους προς την επίτευξη αυτού του στόχου. Με το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί η παλαιότερη έρευνα των Troutman et al. (1998), καθώς και η πολύ πρόσφατη έρευνα των Hajisotiriou et al. (2018), οι

οποίοι επισημαίνουν ότι οι σχολικοί διευθυντές πρέπει να συμβάλλουν στο να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τα μέλη της σχολικής μονάδας τη φύση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πάνω στη βάση αυτή, να συν-διαμορφώσουν το όραμα και να διατυπώσουν με σαφήνεια τους στόχους του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο, θα είναι πιο εύκολο να σχεδιάσουν τα μέλη της σχολικής μονάδας στρατηγικές για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η συμβολή των παιδαγωγικών μεθόδων και το άνοιγμα στην κοινωνία

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα Προγράμματα Σπουδών πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, να μη στιγματίζουν, να μην αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, να ενθαρρύνουν την πολύπλευρη προσέγγιση κοινωνικών θεμάτων και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας και κριτικής σκέψης (Κεσίδου, 2018). Για το σκοπό αυτό, οι σχολικοί διευθυντές/τριες σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να αναπροσαρμόσουν τα Προγράμματα Σπουδών προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού σχολείου, καθώς και να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν σχολικά προγράμματα και στοχευμένες δράσεις, που θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Hajisotiriou et al., 2018)

Στο επίπεδο σχολικής τάξης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν πρακτικές που α) βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, β) υποστηρίζουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, γ) κινητοποιούν τους μαθητές/τριες να συμμετάσχουν ενεργά και να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμαθητές/τριές τους (Driel et al, 2016). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν τις παιδαγωγικές μεθόδους και τα εκπαιδευτικά εργαλεία λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες των μαθητών/τριών που προέρχονται από ένα διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, διότι μόνο έτσι θα μπορέσουν να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές/τριες. (Κεσίδου, 2018). Ωστόσο, ο Gorski (2010) επισημαίνει πως απαραίτητη προϋπόθεση για να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές τους είναι να μετασχηματίσουν τη νοοτροπία τους και να αρχίσουν να αναστοχάζονται πάνω στους τρόπους, με τους οποίους η δική τους κοινωνικοποίηση και οι δικές τους προκαταλήψεις επηρεάζουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και κατ' επέκτασιν τις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρουν στους μαθητές/τριές τους. Οι σχολικοί διευθυντές/τριες έχουν τη

δυνατότητα να κινητοποιούν τις αναστοχαστικές διαδικασίες, μέσα από το διάλογο και τη συνεργασία, και να βοηθούν στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών τεχνικών, μέσα από ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Robinson, 2011).

Η πραγματικότητα της σύγχρονης τάξης που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, κάνει επιτακτική την ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής, καθώς ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει *διαπολιτισμική ικανότητα* (Μπάρος & Μιχαλέλης, 2008). Ο όρος αυτός περιλαμβάνει δύο επιμέρους έννοιες: α) *τη διαπολιτισμική επάρκεια*, που αφορά τη θεωρητική και επιστημονική εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της εκπαίδευσής του με την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και β) *τη διαπολιτισμική ετοιμότητα*, που είναι η μετουσίωση των θεωρητικών γνώσεων στην πράξη. Αναφέρεται στη δυνατότητα ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη είναι ικανός να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντάει (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

Πολύ συχνά οι έννοιες αυτές θεωρούνται ταυτόσημες, πρέπει όμως να διατυπωθεί με σαφήνεια η διαφορά που υπάρχει σε αυτούς τους όρους. Σύμφωνα με την αναφορά στο λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Μπαμπινιώτη (2002, σ.637), *επάρκεια* ορίζεται «*η ύπαρξη της αναγκαίας ποσότητας ή ικανότητας*» ενώ *ετοιμότητα* «*η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά ως αποτέλεσμα συνήθως κατάλληλης προετοιμασίας*». Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την κατάρτισή τους στο να διδάξουν την ελληνική ως κύρια γλώσσα, αλλά και να προσπαθήσουν να εντάξουν ομαλά στο σχολικό πλαίσιο τους αλλοδαπούς μαθητές/τριές τους.

Πέρα από τις πρακτικές στο επίπεδο της σχολικής τάξης, για την επιτυχή διαπολιτισμική εκπαίδευση εξίσου σημαντική είναι η συμβολή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Όπως υποστηρίζουν οι Driel et al. (2016), οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να είναι τέτοιες, ώστε να ενθαρρύνουν την συνύπαρξη των μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με σκοπό να έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και να καλλιεργείται η ανεκτικότητα. Ακόμα, επισημαίνουν ότι η σχολική ηγεσία πρέπει να επιδιώξει το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και τη συνεργασία με τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας. Έτσι, είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή και να αυξηθεί το αίσθημα των μαθητών/τριών ότι ανήκουν και είναι ισότιμα μέλη της κοινωνίας.

Έμφαση στο σχολικό κλίμα

Σύμφωνα με τον Leeman (2003), το κλίμα που συνεισφέρει στην διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από: α) την εμπιστοσύνη που υπάρχει στις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, β) την αναγνώριση της ισότητας όλων, γ) την επίλυση των συγκρούσεων με τρόπο δημοκρατικό και δίκαιο, δ) την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική ταυτότητά τους, ε) την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών και στ) την απόρριψη οποιασδήποτε διάκρισης ή/και ρατσιστικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, αποτελεί πρόκληση για τους σχολικούς διευθυντές/τριες η διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος που προσλαμβάνεται από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, ως υποστηρικτικό προς της πολιτισμική ετερότητα (Blair, 2002) και μέσα στο οποίο ακούγονται και λαμβάνονται υπόψη οι “φωνές” όλων των μελών (εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων) (Hajisotiriou et al., 2018)

Στη έρευνα του Leeman (2003), εντοπίστηκε ότι τα παράπονα των μαθητών/τριών που ήταν θύματα εκφοβισμού, εξαιτίας της εθνικής καταγωγής τους, συχνά αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς με απερισκεψία και αποδίδονται στην «υπερευαισθησία» των μαθητών/τριών-θυμάτων. Με αυτό τον τρόπο καθημερινά επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές επηρέαζαν τα συναισθήματα των μαθητών/τριών και την απόδοσή τους. Μία αποτελεσματική πρακτική, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ήταν η χρήση εργαλείων ώστε να μπορεί ο διευθυντής/τρια να αξιολογήσει το σχολικό κλίμα και να σχεδιάσει τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Παράδειγμα τέτοιου εργαλείου είναι ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι μαθητές/τριες και καταγράφουν πόσο ασφαλείς νιώθουν στο σχολικό περιβάλλον να είναι ο εαυτός τους και να μιλούν για τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Η συλλογή και η ανάλυση τέτοιων δεδομένων ανατροφοδοτούν αποτελεσματικά τις πρακτικές του σχολείου.

Ενδυνάμωση της ηγετικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και ενεργή εμπλοκή των γονέων

Στην έρευνα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού European Training Foundation (ETF) για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις χώρες της

Βαλκανικής Χερσονήσου σχετικά με τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως νιώθουν ότι πρέπει απλά να εκτελέσουν το πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου, το οποίο διαμορφώθηκε από κάποιον «ειδικό», χωρίς τη δική τους εμπλοκή. Γι' αυτό το λόγο δεν αισθάνονται πως η δική τους άποψη μετράει και δε νιώθουν ότι έχουν υψηλό βαθμό επιρροής στη βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, να μην λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη δράσεων και της ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Pantić et al., 2011). Ωστόσο, όπως σημειώνει και ο OECD (2009), οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που διδάσκουν, αυτοί που μετουσιώνουν σε πράξη τις εκπαιδευτικές πολιτικές και αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν το ρόλο-κλειδί.

Οι Vranješnić & Frost (2016) μελέτησαν την εφαρμογή ενός προγράμματος, σε σχολεία της Σερβίας, που στόχευε να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ένα σχέδιο δράσης, προκειμένου να ενισχύσουν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο να αυξηθεί η εμπλοκή των γονέων που ανήκαν σε μειονοτικές ομάδες. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν πολλές δράσεις ώστε να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, οι ενέργειες περιλάμβαναν την ενημέρωση των γονέων και την παρότρυνσή τους να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις του σχολείου. Προκειμένου, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, προσκάλεσαν τους γονείς στο σχολείο να μιλήσουν για τη ζωή τους και το επάγγελμά τους, να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν δράσεις για τον πολιτισμό τους και την συνεισφορά του στην κοινωνία. Με αυτό τον τρόπο, υπήρξε μια γόνιμη διάδραση μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, όλοι είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με άλλες κουλτούρες και να συνειδητοποιήσουν ότι οι κουλτούρες αλληλοσυνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται. Τέλος, οι γονείς κλήθηκαν να προσφέρουν την κριτική τους ματιά σε διάφορα θέματα που περιλαμβάνονταν στα Προγράμματα Σπουδών. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις που προβάλλονταν για συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων να εντοπιστούν, να συζητηθούν και να αποδομηθούν. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ενισχύουν της ιδέα της συμμετοχικής λήψης των αποφάσεων και όπως σημειώνουν οι Hajisotiriou et al. (2018), οι σχολικοί διευθυντές μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό, ενθαρρύνοντας τα μέλη της σχολικής μονάδας, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, να εκφράσουν την

άποψή τους, και να εμπλακούν ενεργά στις διαδικασίες οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικά, συναντώνται ποικίλα μοντέλα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα των χωρών υποδοχής (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό, κ.λπ.) (Χατζησωτηρίου, 2014). Κάθε μοντέλο διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία στηρίζονται στις πολιτικές και κοινωνικές επιλογές που κάνουν τα εκάστοτε κράτη υποδοχής σχετικά με τον τύπο του πολίτη που επιχειρούν να διαμορφώσουν μέσα από το πολιτικό και εκπαιδευτικό τους σύστημα.

1.2. Διεθνείς Συμβάσεις για το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Σχετικά με τις απαιτήσεις της παρούσας θεωρητικής ανάλυσης είναι σημαντική η αναζήτηση κι η αναφορά των βασικότερων δικαιωμάτων των παιδιών. Ανατρέχοντας στις Διεθνείς Συμβάσεις διαπιστώνουμε το αναφαίρετο δικαίωμα των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην εκπαίδευση.

1.2.1. Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Οι βασικότερες αρχές των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων διατυπώθηκαν το 1948 με την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Στο πρώτο άρθρο αναφέρεται ότι: «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφοσύνης», (Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα³- Ο.Η.Ε., 1948:2)

Στο δεύτερο άρθρο διατυπώνεται ότι: «Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιοσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση. Δεν θα μπορεί ακόμα να γίνεται καμία διάκριση εξαιτίας του πολιτικού, νομικού ή διεθνούς καθεστώτος της χώρας από την οποία προέρχεται κανείς, είτε πρόκειται για χώρα ή

³ Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε., 1948): Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα
<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

εδαφική περιοχή ανεξάρτητη, υπό κηδεμονία ή υπεξουσία, ή που βρίσκεται υπό οποιονδήποτε άλλον περιορισμό κυριαρχίας.» δηλαδή ότι τα Δικαιώματα ισχύουν για όλους χωρίς διακρίσεις (Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα-Ο.Η.Ε.,1948:2)

Ειδική αναφορά για την εκπαίδευση γίνεται στο άρθρο 26. Συγκεκριμένα:

«1.Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους. Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητες τους.» (Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα- Ο.Η.Ε, 1948:8)

«2. Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.» (Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα- Ο.Η.Ε, 1948:8)

«3. Οι γονείς έχουν, κατά προτεραιότητα, το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά τους.» (Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα-Ο.Η.Ε, 1948:8)

Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται υποχρεωτικά στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές/τριες και χωρίς καμιά οικονομική επιβάρυνση. Πρέπει να δίνει έμφαση στις αρχές και αξίες που πρέπει να καλλιεργηθούν στα παιδιά ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό. Τέλος, σύμφωνα με την τρίτη παράγραφο του άρθρου, σημαντικό ρόλο κατέχουν οι γονείς των μαθητών/τριών, καθώς επιλέγουν το είδος της εκπαίδευσης των παιδιών τους κατά προτεραιότητα.

1.2.2 Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και συγκεκριμένα, στην πρώτη παράγραφο του δεύτερου άρθρου της, διακηρύσσεται η ισχύς των δικαιωμάτων, που αναφέρονται σ' αυτή, για όλα τα παιδιά του κόσμου, χωρίς

εξαιρέσεις. Ακόμη, σύμφωνα με αυτή, όλα τα κράτη, τα οποία υπέγραψαν, συμφωνώντας με τις διακηρύξεις της Σύμβασης οφείλουν να σέβονται όλα όσα έχουν υπογράψει.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: «1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα, που αναφέρονται στην παρούσα Σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής τους κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης.» (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού⁴- Ο.Η.Ε., 1989:2)

Όπως διατυπώνεται και στην παρούσα σύμβαση, η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλα τα παιδιά και να είναι δωρεάν. Για τη Β/βάθμια Εκπαίδευση αναφέρεται ότι πρέπει να αναπτυχθούν εκείνες οι μορφές της, ώστε τα παιδιά να ακολουθούν τις κλίσεις τους, και να δίνονται τα κατάλληλα εφόδια και ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά για να μπορέσουν να φοιτήσουν στις τάξεις αυτής της βαθμίδας. Τα συμβαλλόμενα κράτη, επιπλέον, δεσμεύονται να δραστηριοποιηθούν, προκειμένου να αμβλυνθεί ο αριθμός των παιδιών, που σταματούν το σχολείο. Θα πρέπει να βρεθεί τρόπος να επιβάλλεται η τάξη σ' ένα σχολικό περιβάλλον, καθώς δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να προσβάλλεται το παιδί, ως προσωπικότητα. Τέλος, τα συμβαλλόμενα κράτη δεσμεύονται για ενίσχυση της «διεθνούς συνεργασίας», προκειμένου να μορφωθούν όλα τα παιδιά με τη χρήση σύγχρονων μεθόδων και η ανάπτυξη όλων των κρατών σε εκπαιδευτικά θέματα.

Οι παράγραφοι, που περιγράφηκαν από το 28^ο άρθρο της Σύμβασης είναι οι κάτωθι: «1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού προοδευτικά και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών:

- α. καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους,
- β. ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διαφόρων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο γενικής όσο και επαγγελματικής, τις καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί, και παίρνουν κατάλληλα μέτρα, όπως η θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης και της προσφοράς χρηματικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης,

⁴ Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.,1989):Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2>

γ. εξασφαλίζουν σε όλους την πρόσβαση στη ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, σε συνάρτηση με τις ικανότητες του καθενός

δ. καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί τη σχολική και την επαγγελματική ενημέρωση και τον προσανατολισμό,

ε. παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών.

«2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για την εφαρμογή της σχολικής πειθαρχίας με τρόπο που να ταιριάζει στην αξιοπρέπεια του παιδιού ως ανθρώπινου όντος, και σύμφωνα με την παρούσα Σύμβαση».

«3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη προάγουν και ενθαρρύνουν τη διεθνή συνεργασία στον τομέα της παιδείας, με σκοπό να συμβάλλουν κυρίως στην εξάλειψη της άγνοιας και του αναλφαβητισμού στον κόσμο και να διευκολύνουν την πρόσβαση στις επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους. Για το σκοπό αυτόν, λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη οι ανάγκες των υπό ανάπτυξη χωρών.» (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού- Ο.Η.Ε., 1989:8)

Στην πρώτη παράγραφο του 29ου άρθρου της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού παρατίθενται οι στόχοι της εκπαίδευσης των παιδιών. Συγκεκριμένα:

«Τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί :

α. στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του,

β. στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών,

γ. στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του,

δ. στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής,

ε. στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον.» (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού- Ο.Η.Ε., 1989:8-9)

Παρατηρείται, επομένως, ότι τα κράτη, που δέχτηκαν την εν λόγω συμφωνία, υποχρεούνται να δημιουργήσουν κατάλληλα προγράμματα σπουδών, ώστε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν ελεύθερα μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αξιοποιώντας τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους. Ακόμη, θα πρέπει να ενημερωθούν για τα δικαιώματα του ανθρώπου και να καλλιεργήσουν αρετές, όπως ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων, η ανοχή, η κατανόηση, η φιλία κι η ισότητα, προκειμένου να υπάρξει αρμονική συνύπαρξη μέσα στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες διακρίνονται από ποικιλομορφία. Τέλος, η παρεχόμενη εκπαίδευση θα πρέπει να μεριμνήσει, ώστε τα παιδιά να εκτιμούν και να σέβονται τους γονείς τους, τον εαυτό τους, την γλώσσα και τις αξίες, που τα διακρίνουν, τον πολιτισμό και τις αξίες των χωρών διαμονής και καταγωγής τους, αλλά και οποιονδήποτε άλλο διαφορετικό πολιτισμό.

1.2.3. Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση (UNESCO)

Άξια αναφοράς για την παρούσα ανάλυση είναι η Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση της Unesco (1960), η οποία διατυπώνει τις συστάσεις στις οποίες καλούνται να συμμορφωθούν τα κράτη- μέλη της σύμβασης, ώστε να απολαμβάνουν όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες και δικαιοσύνη στην εκπαίδευση.

Στο πρώτο άρθρο της διευκρινίζεται η σημασία του όρου «διάκριση». Η πρώτη παράγραφος, του άρθρου αναφέρει χαρακτηριστικά:

1. «Για τους σκοπούς της παρούσας Συμβάσεως ο όρος «διακρίσεις» περιλαμβάνει κάθε διαφοροποίηση, εξαίρεση, περιορισμό ή προτίμηση η οποία λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής προέλευσης, οικονομικής κατάστασης ή κοινωνικής καταγωγής, έχει ως σκοπό ή ως αποτέλεσμα την εκμηδένιση ή αποδυνάμωση της ίσης μεταχείρισης στην εκπαίδευση και ειδικότερα:

(α) την στέρηση οποιοδήποτε ατόμου ή ομάδας από την πρόσβαση σε οποιασδήποτε μορφής ή βαθμίδας εκπαίδευσης

(β) τον περιορισμό οποιοδήποτε ατόμου ή ομάδας σε εκπαίδευση κατώτερου επιπέδου

(γ) υπό την επιφύλαξη των όρων του άρθρου 2 της παρούσας Συμβάσεως, την εγκαθίδρυση ή διατήρηση ξεχωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων για πρόσωπα ή άτομα ή ομάδες

(δ) την επιβολή σε οποιοδήποτε άτομο ή ομάδα, συνθηκών ασυμβίβαστων με την αξιοπρέπεια του ανθρώπου». (Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση - Unesco⁵, 1960)

Πρόκειται για τη διαφορετική αντιμετώπιση, μεταχείριση που δέχονται άτομα, με αφορμή στοιχεία που τα διακρίνουν, όπως είναι η θρησκεία, η γλώσσα, το χρώμα και έχει αρνητικές συνέπειες γι' αυτά.

Στο δεύτερο άρθρο διατυπώνονται οι προϋποθέσεις, που πρέπει να τηρούνται, ώστε να ιδρύονται και να λειτουργούν ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα ή ιδρύματα για παιδιά, χωρίς αυτές οι πράξεις να εκλαμβάνονται ως μορφή διάκρισης. Συγκεκριμένα: «Εφόσον επιτρέπονται σε ένα κράτος, οι ακόλουθες περιπτώσεις δεν θεωρείται ότι συνιστούν διακρίσεις υπό την έννοια του άρθρου 1 της παρούσας Συμβάσεως:

(α) Η εγκαθίδρυση ή διατήρηση χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων για μαθητές των δύο φύλων, εφόσον τα συστήματα ή τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, παρέχουν εκπαιδευτικό προσωπικό με προσόντα του ίδιου επιπέδου καθώς επίσης και σχολικές εγκαταστάσεις και εξοπλισμό της ίδιας ποιότητας και μπορούν να παρέχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης των ίδιων ή ισότιμων προγραμμάτων σπουδών.

(β) Η εγκαθίδρυση ή διατήρηση για θρησκευτικούς ή γλωσσικούς λόγους χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων τα οποία παρέχουν εκπαίδευση εναρμονισμένη με τις επιθυμίες των γονέων ή των κηδεμόνων των μαθητών, εφόσον η συμμετοχή σε τέτοια συστήματα ή η παρακολούθηση σε τέτοια ιδρύματα είναι προαιρετική και εφόσον η παρεχόμενη εκπαίδευση ανταποκρίνεται στα επίπεδα που τυχόν έχουν τεθεί ή έχουν γίνει αποδεκτά από τις αρμόδιες αρχές, ιδιαίτερα για την εκπαίδευση της ίδιας βαθμίδας.

(γ) Η εγκαθίδρυση ή διατήρηση ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εφόσον ο σκοπός τους δεν είναι να εξασφαλίσουν τον αποκλεισμό οποιασδήποτε ομάδας αλλά να παρέχουν περαιτέρω εκπαιδευτικές διευκολύνσεις από αυτές που παρέχει το δημόσιο, εφόσον τα ιδρύματα λειτουργούν κατά τρόπο σύμφωνο με αυτόν τον σκοπό και η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι σύμφωνα με τα επίπεδα που τυχόν έχουν τεθεί ή γίνει αποδεκτά από τις αρμόδιες αρχές, ειδικά για την εκπαίδευση της ίδιας βαθμίδας». (Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση- Unesco, 1960)

⁵ Unesco, (1960):Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση <http://unescochair.uom.gr/?p=84>

Στο τρίτο άρθρο της Σύμβασης τα κράτη δεσμεύονται να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα, προκειμένου να μην υφίστανται πλέον διακρίσεις στην εκπαίδευση. Τα κράτη κρίνονται υπεύθυνα για την εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, που διαμένουν σ' αυτά.

Συγκεκριμένα το τρίτο άρθρο αναφέρει: *«Με σκοπό να εξαλείψουν και να αποτρέψουν τις διακρίσεις υπό την έννοια της παρούσας Συμβάσεως τα συμβαλλόμενα κράτη μέρη αναλαμβάνουν την υποχρέωση:*

(α) Να καταργήσουν τυχόν νομοθετικές προβλέψεις και διοικητικές διατάξεις και να διακόψουν τυχόν διοικητικές πρακτικές οι οποίες εμπεριέχουν διακρίσεις στην εκπαίδευση.

(β) Να διασφαλίσουν, με νομοθετικά μέτρα όπου κρίνεται απαραίτητο, ότι δεν γίνονται διακρίσεις στην εισαγωγή μαθητών σε εκπαιδευτικά ιδρύματα.

(γ) Να μην επιτρέπουν οποιαδήποτε διαφορετική μεταχείριση των υπηκόων από τις δημόσιες αρχές, παρά μόνο στη βάση της αξίας ή της ανάγκης, όσον αφορά τα δίδακτρα και τη χορήγηση υποτροφιών ή άλλων μορφών ενίσχυσης προς τους μαθητές και των αναγκαίων αδειών και διευκολύνσεων για τη συνέχιση των σπουδών στο εξωτερικό.

(δ) Να μην επιτρέπουν οποιοδήποτε περιορισμό ή προτίμηση στην βοήθεια που χορηγείται σε οποιαδήποτε μορφή από τις δημόσιες αρχές στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η οποία θα βασίζεται αποκλειστικά στο γεγονός ότι οι μαθητές ανήκουν σε μία ορισμένη ομάδα». (Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση- Unesco, 1960)

Στο τέταρτο άρθρο της σύμβασης οριοθετούνται οι ενέργειες για τη διασφάλιση υποχρεωτικής και δωρεάν εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια, στη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η παροχή ποιότητας στην εκπαίδευση για όλα τα σχολεία. Σημαντική κρίνεται η ενίσχυση της δια βίου μάθησης και η μέριμνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα: *«Τα κράτη μέρη της παρούσας Συμβάσεως αναλαμβάνουν περαιτέρω την υποχρέωση να διαμορφώσουν, να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια εθνική πολιτική, η οποία με μεθόδους ανάλογες με τις περιστάσεις και την εθνική πρακτική θα τείνει στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών της και μεταχείρισης στο ζήτημα της εκπαίδευσης, και ειδικότερα:*

(α) Να καταστήσουν δωρεάν και υποχρεωτική την πρωτοβάθμια εκπαίδευση να καταστήσουν γενικώς διαθέσιμη και προσιτή σε όλους την δευτεροβάθμιας εκπαίδευση στις διάφορες μορφές της να καταστήσουν την ανώτερη εκπαίδευση εξίσου προσιτή σε

όλους, σύμφωνα με τις δυνατότητες του καθενός να διασφαλίσουν τη συμμόρφωση όλων με την υποχρέωση εκπαίδευσης που προβλέπεται από το νόμο.

(β) Να διασφαλίσουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης είναι ισότιμο σε όλα τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα της ίδιας βαθμίδας και ότι οι συνθήκες σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι επίσης ισότιμες.

(γ) Να ενθαρρύνουν και να εντείνουν με κατάλληλες μεθόδους την εκπαίδευση ατόμων που δεν έχουν λάβει πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή που δεν έχουν ολοκληρώσει το σύνολο του προγράμματος βασικής εκπαίδευσης και τη συνέχιση της εκπαίδευσής τους στη βάση των ικανοτήτων τους.

(δ) Να παρέχουν, χωρίς διακρίσεις, κατάρτιση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού».
(Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση- Unesco,1960)

Από την παράθεση των ανωτέρω Διεθνών Συμβάσεων διαπιστώθηκαν πολλά κοινά σημεία που αναδεικνύουν το δικαίωμα όλων των μαθητών/τριών ανεξαρτήτου φύλου, χρώματος, θρησκείας στην ποιοτική εκπαίδευση.

1.3.Ευρωπαϊκό και Ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Τάξεις Υποδοχής

1.3.1. Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η μετανάστευση παρότι αρχικά αντιμετωπίστηκε σαν προσωρινό φαινόμενο, επηρέασε από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας οδηγώντας στη διατύπωση της οδηγίας της 25^{ης} Ιουλίου 1997 (77/486/ΕΟΚ) η οποία αναφερόταν σε παιδιά μεταναστών από χώρες προέλευσης εντός των συνόρων της Ε.Ε. και όχι από τρίτες χώρες (Τζωρτζοπούλου- Κοτζαμάνη, 2008).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αρχίζει να εμφανίζεται μετά τη δεκαετία του 1980. Με το ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας στις 24ης Μαΐου 1988⁶, ρυθμίζονται τα θέματα σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα τα κράτη-μέλη θα πρέπει:

⁶ Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση της 24ης Μαΐου 1988 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A41988X0706%2801%29>

«1. Να καταγράψουν τις σημερινές πολιτικές τους για την ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και να διαθέσουν το σχετικό έγγραφο στα σχολεία και στα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

2. Να ενθαρρύνουν την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, με σκοπό την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Σχολικά προγράμματα και διδασκαλία.

3. Να περιληφθεί ρητά η ευρωπαϊκή διάσταση στα σχολικά προγράμματά τους σε όλα τα κατάλληλα μαθήματα όπως, για παράδειγμα, στη φιλολογία, στις γλώσσες, στην ιστορία, στη γεωγραφία, στις κοινωνικές επιστήμες, στα οικονομικά και στις τέχνες. Παιδαγωγικό υλικό

4. Να λάβουν μέτρα ώστε, κατά τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού υλικού, να λαμβάνεται υπόψη ο κοινός στόχος της προβολής της ευρωπαϊκής διάστασης. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

5. Να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ευρωπαϊκή διάσταση, στη βασική κατάρτιση και στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», ενώ εξειδικεύονται και τα μέτρα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων.

Το 1995 ξεκινάει το Πρόγραμμα «SOCRATES» από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως πρόγραμμα δράσης για τον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ πιο στοχευμένες δράσεις για τη σχολική εκπαίδευση γίνονται μέσω του προγράμματος COMENIUS.

Ακολουθεί το Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στις 7 Σεπτεμβρίου του 2005 σχετικά με την ένταξη των μεταναστών στην Ευρώπη με τη βοήθεια της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης και των σχολείων (2004/2267(INI))⁷, όπου γίνεται αναφορά στα δικαιώματα των παιδιών στο σχολικό σύστημα και καθορίζονται τα καθήκοντα των κρατών μελών και συγκεκριμένα το εν λόγω ψήφισμα αναφέρει:

«1. θεωρεί ότι τα παιδιά των μεταναστών σχολικής ηλικίας έχουν δικαίωμα στη δημόσια εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς της οικογένειάς τους, και ότι το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, με την επιφύλαξη του δικαιώματος των παιδιών αυτών στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας.

2. εκτιμά ότι ακόμη και αν τα παιδιά και/ή οι απόγονοι μεταναστών (δεύτερης και τρίτης γενεάς) κατέχουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, είναι σκόπιμο να επιτρέπεται στα παιδιά αυτά να έχουν πρόσβαση στη μητρική τους γλώσσα και στον πολιτισμό της

⁷ Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στις 7 Σεπτεμβρίου του 2005 σχετικά με την ένταξη των μεταναστών στην Ευρώπη με τη βοήθεια της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης και των σχολείων (2004/2267(INI))
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2005-0243+0+DOC+XML+V0/EL>

χώρας καταγωγής τους, χωρίς να αποκλείεται η δημόσια χρηματοδότηση αυτής της διδασκαλίας

3. υπογραμμίζει ότι είναι απαραίτητη η θέσπιση μέτρων παιδαγωγικής υποστήριξης, στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τα παιδιά των μεταναστών, κυρίως όταν δεν κατέχουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να διευκολυνθεί η προσαρμογή τους και να αποφευχθεί το ενδεχόμενο να βρεθούν σε μειονεκτική θέση έναντι των άλλων παιδιών

4. υποστηρίζει ότι η ένταξη των μεταναστών στο σχολείο δεν πρέπει να πραγματοποιείται σε βάρος της ανάπτυξης της κύριας γλώσσας διδασκαλίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδίως εάν η γλώσσα αυτή είναι μειονοτική.

5. ζητεί από τα κράτη μέλη να υποστηρίζουν, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων, μέτρα για τη διασφάλιση της γλωσσικής πολυμορφίας, χωρίς να περιορίζουν στις πλέον ομιλούμενες γλώσσες την επιλογή των εναλλακτικών, σε σχέση με την επίσημη γλώσσα, δυνατοτήτων

6. παροτρύνει τα κράτη μέλη να άρουν τα παιδαγωγικά, διοικητικά και νομικά εμπόδια τα οποία, λόγω των γλωσσικών φραγμών, δυσχεραίνουν την επίτευξη των στόχων αυτών·

7. εκτιμά ότι κατά τη λήψη των μέτρων αυτών πρέπει να αποφεύγεται η επιβάρυνση, κατά τρόπο δυσανάλογο, των ωρολογίων προγραμμάτων των παιδιών των μεταναστών σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές με στόχο την αντιμετώπιση φαινομένων απόρριψης των ωρών πρόσθετης εκμάθησης»·

Η σημασία της διαπολιτισμικής διάστασης στην Ευρωπαϊκή εκπαίδευση τονίζεται ιδιαίτερα μέσα από το κείμενο της «Πράσινης Βίβλου»⁸ του 2008 όπου ξεκινάει μία δημόσια διαβούλευση σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Εξετάζεται η εκπαιδευτική κατάσταση αυτών των παιδιών, οι προκλήσεις που δημιουργεί η εν λόγω κατάσταση όσον αφορά την πολιτική και πώς οι προκλήσεις αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

1.3.2. Ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές άρχισαν να νομοθετούνται στην Ελλάδα από πολύ

⁸ Πράσινη Βίβλος της 3ης Ιουλίου 2008– Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0002>

νωρίς με την είσοδο των πρώτων αλλοδαπών μαθητών/τριών. Τα διοικητικά μέτρα που λαμβάνονται σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, μπορούν να χωριστούν σε τρεις περιόδους:

- α) Δεκαετία του 1970: Γίνονται τα πρώτα βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών στη χώρα μας.
- β) 1980 – 1996: Σημειώνεται η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα, με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούντων.
- γ) 1996 έως και σήμερα: Δημιουργία νέου θεσμικού πλαισίου (Ν. 2413/96). Εκσυγχρονισμός Τ.Υ. και Φ.Τ., ίδρυση Ι.Π.Ο.Δ.Ε., υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (Νικολάου, 2008)

Από τη δεκαετία του 1970 οι εκπαιδευτικές πολιτικές στρέφονται στην εκπαίδευση αρχικά των παλιννοστούντων μαθητών/τριών και εν συνεχεία των αλλοδαπών ενώ έγινε προσπάθεια να αφομοιωθούν οι αλλοδαποί μαθητές/τριες μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης, με βάση την επίσημη γλώσσα της χώρας. (Δαμανάκης, 2000).

Το 1980 εγκαινιάστηκε με Υπουργική απόφαση Φ.818-2/4139 (ΦΕΚ 1105 τ.Β'/4-11-1980) η ίδρυση των πρώτων Τάξεων Υποδοχής. Σκοπός τους είναι να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο και το κοινωνικό περιβάλλον. Τρία χρόνια αργότερα, με το Νόμο 1404/83 νομοθετούνται τόσο οι Τάξεις Υποδοχής, όσο και ο νέος θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων, ενώ την ίδια χρονιά θεσπίζονται και σύμφωνα με το ΠΔ. 494/83 οι Τάξεις Υποδοχής για μαθητές/τριες οι οποίοι προέρχονται από κράτη-μέλη της Ε.Ε, καθώς και για τους υπόλοιπους αλλοδαπούς μαθητές/τριες από τρίτες χώρες (Δαμανάκης, 2005).

Ο Νόμος 1894/1990 προσπαθεί να εκσυγχρονίσει τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής δίνοντας έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών/τριών που προέρχονται από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και την Αλβανία. Οι Τάξεις Υποδοχής εντάσσονται μέσα στο σχολικό πλαίσιο και δεν λειτουργούν αυτόνομα. Σκοπός τους είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού.

Ο Νόμος 2413/1996

Με το Νόμο 2413, ΦΕΚ Α'124/17.06.1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», επιχειρείται για πρώτη φορά στην Ελλάδα η εισαγωγή του διαπολιτισμικού μοντέλου στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Με το συγκεκριμένο νόμο προβλέπεται μεταξύ άλλων, η ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων, όπως και η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε).

Ως έργο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε αναφέρεται η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών, καθώς και των μαθητών/τριών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Νικολάου, 2008). Σύμφωνα με το άρθρο 5⁹, για την επίτευξη των στόχων του έχει μεταξύ άλλων τις εξής αρμοδιότητες: τη σύνταξη και έγκριση προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών βιβλίων, την κατάρτιση προδιαγραφών κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τα σχολεία του εξωτερικού, την επιμόρφωση των συντονιστών εκπαίδευσης του εξωτερικού και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία αυτά, την προσαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη γνωμοδότηση για την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. ενώ επίσης λειτουργεί και ως συμβουλευτικό όργανο σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, με το συγκεκριμένο νόμο προβλέπεται η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα, αλλά και η μετατροπή ήδη υπαρχόντων δημόσιων σχολείων σε διαπολιτισμικά, εφόσον συγκεντρώνεται σε αυτά ένας σημαντικός αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Στόχος των σχολείων αυτών είναι: 1) η προσφορά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, 2) η λήψη μέτρων διορθωτικού χαρακτήρα (αντισταθμιστικά μέτρα) όσον αφορά τη δημιουργία κλίματος ισότητας, 3) η καλλιέργεια της αλληλοαποδοχής των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μέσω της αναγνώρισης των ιδιαιτεροτήτων τους και της πολυμορφίας της σύγχρονης κοινωνίας, 4) η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, 5) η αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού πλούτου που φέρουν οι μαθητές, 6) η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τοπική κοινωνία

⁹ https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/209941/nomos-2413-1996

όπου ανήκουν

Με την Υπουργική απόφαση του 1999 (ΦΕΚ 1789 τ.Β'/1999) διαμορφώνονται εκ νέου οι Τάξεις Υποδοχής. Διακρίνονται σε Τ.Υ.(Ι) και Τ.Υ.(ΙΙ). Στις Τ.Υ.(Ι) οι αλλοδαποί μαθητές/τριες μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, με τη φοίτηση να διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Σε τρεις μήνες όσοι μαθητές/τριες δύνανται να παρακολουθήσουν με σχετική ευχέρεια όλα τα μαθήματα, μπορούν να εγγραφούν σε κανονική τάξη. Εάν συνεχίζουν να έχουν γλωσσικές ελλείψεις στα ελληνικά, τότε παρακολουθούν και την επόμενη σχολική χρονιά την Τ.Υ.(ΙΙ). Στις Τ.Υ.(ΙΙ) εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης μέσα στις κανονικές τάξεις. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο σχολικά έτη, μετά την αποτελεσματική παρακολούθηση της Τ.Υ.(Ι). Τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) απευθύνονται στους μαθητές/τριες που δεν έχουν φοιτήσει σε Τ.Υ.(Ι) ή Τ.Υ.(ΙΙ) ή έχουν φοιτήσει, αλλά συνεχίζουν να έχουν γλωσσικά προβλήματα. Τα Φ.Τ. λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου και παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Πρόκειται για ενισχυτική διδασκαλία στα μαθήματα στα οποία οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Δικαίωμα φοίτησης στα Φ.Τ. έχουν και οι γηγενείς μαθητές/τριες (Νικολάου, 2008).

Ως μετεξέλιξη του θεσμού των Τ.Υ. και Φ.Τ., θεσμοθετήθηκαν το 2010 (ΦΕΚ 2142/2010) οι Τ.Υ και τα Φ.Τ εισάγοντας σύμφωνα με το άρθ. 26, παρ. 1α και 1β, το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. *«...Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, [...]»*. Επιπρόσθετα, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών/τριών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα.

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του παραπάνω Νόμου η ίδρυση και λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ) στοχεύει στην εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών προσφύγων μέσω: α) της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, β) της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων. Η ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και των Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ έχει ως στόχο την συμμετοχική - ενεργητική και αποτελεσματική

εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλινοστούτων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.), ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ο θεσμός αυτός αποσκοπεί σε μια ολιστική παρέμβαση στα εκπαιδευτικά προβλήματα ευπαθών κοινωνικών ομάδων μέσω παρεμβάσεων που δεν εστιάζουν αποκλειστικά και μόνο στο παιδί, αλλά και στο άμεσο και ευρύτερο σχολικό πλαίσιο στήριξης του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1. Τα προτάγματα των Διεθνών Οργανισμών για το ρόλο της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού

Ο αθλητισμός στην ιστορική του διαδρομή, συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο του οποίου η μοναδικότητα, εδράζεται στο γεγονός ότι επιτελεί πολύ σημαντικές λειτουργίες στον κοινωνικό χώρο. Ο αθλητισμός βοηθά στο να καταπολεμηθούν τόσο ο ρατσισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός, όσο και η βία, ενώ συμβάλλει στη βελτίωση της υγείας των πολιτών. Οδηγεί σε ισορροπημένη ανάπτυξη των ανθρώπων, ενώ συμβάλλει και στην υιοθέτηση ηθικών αξιών για «ευ αγωνίζεσθαι», ομαδικό πνεύμα, δικαιοσύνη. Συμβάλλει στην κοινωνική ενσωμάτωση και την κοινωνική συνοχή. Τέλος, οι αθλητικές δραστηριότητες, επιτελούν μια πολύ σημαντική ανθρωπιστική λειτουργία στα πλαίσια του διεθνούς περιβάλλοντος καθώς ενώνουν τους λαούς, και τους ενθαρρύνουν για διεθνή συνεργασία και ειρήνη μέσα από τα ιδεώδη που εμπνέουν.

Κατά τα τελευταία κυρίως χρόνια, παρατηρείται μια ραγδαία ανάπτυξη, των δραστηριοτήτων που άπτονται του αθλητισμού, έτσι ώστε να καθίσταται ένα κοινωνικό φαινόμενο μεγάλης δυναμικής. Οι Διεθνείς Οργανισμοί με συνεχή ψηφίσματα προσπαθούν να προτάξουν τις αξίες που τον διέπουν αλλά και τη συμβολή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η πρώτη αναφορά στο πεδίο του αθλητισμού γίνεται στη Συνθήκη της Λισαβόνας. Το άρθρο 6 της Συνθήκης εκχωρεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) την αρμοδιότητα να αναλαμβάνει δράσεις για να υποστηρίξει ή να συμπληρώνει τη δράση των κρατών μελών στον τομέα του αθλητισμού, ενώ το άρθρο 165 παράγραφος 1 ορίζει τις λεπτομέρειες της πολιτικής για τον αθλητισμό και αναφέρει ότι η Ένωση «*συμβάλλει στην προώθηση των ευρωπαϊκών επιδιώξεων στον χώρο του αθλητισμού, λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα τις ιδιαιτερότητές του, τις δομές του που βασίζονται στον εθελοντισμό καθώς και τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό του ρόλο*». Το άρθρο 165 παράγραφος 2 αναφέρεται στον στόχο της Ένωσης «*να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση του αθλητισμού, προάγοντας τη δικαιοσύνη και τον ανοιχτό χαρακτήρα των αθλητικών αναμετρήσεων και τη συνεργασία μεταξύ των αρμόδιων για τον αθλητισμό*

φορέων, καθώς και προστατεύοντας τη σωματική και ηθική ακεραιότητα των αθλητών, ιδίως των νεότερων μεταξύ τους».

Η Λευκή Βίβλος¹⁰ για τον αθλητισμό και το σχέδιο το δράσης «Pierre de Coubertin» (2007) όπως δημοσιεύθηκε τον Ιούλιο του 2007 από την Επιτροπή, θεωρείται η πρώτη ολοκληρωμένη πρωτοβουλία της ΕΕ για τον αθλητισμό. Η Λευκή Βίβλος εξέτασε μια σειρά στόχων, όπως η ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου του αθλητισμού, η προαγωγή της δημόσιας υγείας μέσω της σωματικής άσκησης, η τόνωση των εθελοντικών δραστηριοτήτων, η ενίσχυση της οικονομικής διάστασης του αθλητισμού και της ελεύθερης κυκλοφορίας των παικτών, η καταπολέμηση του ντόπινγκ, της διαφθοράς και της νομιμοποίησης εσόδων από παράνομες δραστηριότητες, και ο έλεγχος των δικαιωμάτων αναμετάδοσης, μεταξύ πολλών άλλων. Τονίζει ότι «ο αθλητισμός είναι ένα από τα αποτελεσματικότερα μέσα κοινωνικής ένταξης και, ως τέτοιο, πρέπει να προάγεται και να στηρίζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση σε μεγαλύτερο βαθμό, π.χ. μέσω ειδικών προγραμμάτων για διοργανωτές ευρωπαϊκών, εθνικών και τοπικών αθλητικών και ψυχαγωγικών εκδηλώσεων· πιστεύει ότι αυτές οι ευκαιρίες πρέπει να επεκταθούν ειδικότερα σε διοργανωτές αθλητικών εκδηλώσεων που προάγουν την ένταξη και τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία· θεωρεί ότι στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου 2008 θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον ρόλο του αθλητισμού ως κατεξοχήν χώρου διαπολιτιστικής συνύπαρξης, καθώς και ως βασικού συστατικού του διαλόγου και της συνεργασίας με τρίτες χώρες».

Η Λευκή Βίβλος του 2007 για τον αθλητισμό προετοίμασε το έδαφος για την ανακοίνωση της Επιτροπής, τον Ιανουάριο του 2011, σχετικά με τον αντίκτυπο της Συνθήκης της Λισαβόνας στον αθλητισμό, με τίτλο «Ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στον αθλητισμό» (COM(2011)0012). Αυτή η ανακοίνωση υπήρξε το πρώτο έγγραφο πολιτικής που ενέκρινε η Επιτροπή στον τομέα του αθλητισμού από την έναρξη ισχύος της Συνθήκης της Λισαβόνας και μετά. Η ανακοίνωση τονίζει την ικανότητα του αθλητισμού να συμβάλει σημαντικά στους γενικούς στόχους της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για την ανάπτυξη και την απασχόληση, αναγνωρίζοντας ότι ο αθλητισμός βελτιώνει την απασχολησιμότητα και προωθεί την κοινωνική ένταξη. Προτείνει επίσης ότι πρέπει η Ευρωπαϊκή Ένωση να συνεχίσει τα βήματα

¹⁰ Η Λευκή Βίβλος για τον αθλητισμό και σχέδιο το δράσης «Pierre de Coubertin» (2007) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:271E:0051:0067:EL:PDF>

προόδου προς την θέσπιση εθνικών στόχων βασισμένων στις κατευθυντήριες γραμμές της για τη σωματική άσκηση.

Το Πρόγραμμα εργασιών της ΕΕ για τον αθλητισμό αποτελεί το σημαντικότερο έγγραφο χάραξης πολιτικής της ΕΕ στον τομέα του αθλητισμού. Το πρώτο σχέδιο εγκρίθηκε από το Συμβούλιο με το ψήφισμά του της 20ής Μαΐου 2011 και αφορά την περίοδο (2014-2017) και το δεύτερο με το ψήφισμα της 21ης Μαΐου 2014 που αφορά την περίοδο (2017-2020). Ο αθλητισμός (Erasmus+Sport) αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του Erasmus+, του προγράμματος της ΕΕ για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό για την περίοδο 2014-2020. Το 1,8% του ετήσιου προϋπολογισμού του Erasmus+ προορίζεται για δραστηριότητες που συνδέονται με τον αθλητισμό, με στόχο τη στήριξη συμπράξεων συνεργασίας και ευρωπαϊκών αθλητικών εκδηλώσεων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Η Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Αθλητισμού, την οποία υποστηρίζει η ΕΕ μέσω του προγράμματος Erasmus+, αποτελεί μια σειρά πρωτοβουλιών προκειμένου να ενθαρρύνουν τους Ευρωπαίους πολίτες να ξεκινήσουν να ασκούνται καθώς έρευνα του Ευρωβαρομέτρου δείχνει ότι το 59% των Ευρωπαίων αθλούνται ή γυμνάζονται εξαιρετικά σπάνια ή ποτέ. Το γεγονός αυτό υπονομεύει την υγεία και την ευζωία των ανθρώπων, καθώς και την οικονομία, λόγω των αυξημένων δαπανών για την υγεία, και έχει διάφορες αρνητικές δευτερογενείς επιπτώσεις όπως η πτώση της παραγωγικότητας στον χώρο εργασίας και η μειωμένη απασχολησιμότητα. Με σκοπό την ευαισθητοποίηση των πολιτών, κάθε χρόνο η ΕΕ προάγει την Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Αθλητισμού σε ενωσιακό, εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.

Η κοινωνική ένταξη είναι ένα από τα κομμάτια του ρόλου του αθλητισμού στην κοινωνία στα οποία αποδίδει προτεραιότητα η ΕΕ. Δεδομένου ότι φέρνει τους ανθρώπους πιο κοντά, οικοδομεί κοινότητες και βοηθά στην καταπολέμηση ξενοφοβίας και ρατσισμού, ο αθλητισμός έχει τη δυνατότητα να συμβάλει σημαντικά στην ενσωμάτωση των μεταναστών στην ΕΕ. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διευκολύνει την ανταλλαγή ορθών πρακτικών σχετικά με την ένταξη των μεταναστών. Τον Σεπτέμβριο του 2016, δημοσίευσε μελέτη¹¹ που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ο αθλητισμός στηρίζει την ένταξη των μεταναστών σε όλη την Ευρώπη. Η Επιτροπή προωθεί επίσης σχέδια και δίκτυα για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών μέσω των ευρωπαϊκών διαρθρωτικών και επενδυτικών ταμείων και του προγράμματος

¹¹ <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f1174f30-7975-11e6-b076-01aa75ed71a1>

Erasmus+. Χρηματοδοτούνται έργα όπως το «Ευρωπαϊκό δίκτυο αθλητικής ένταξης — προάγοντας ίσες ευκαιρίες για μετανάστες και μειονότητες μέσω του εθελοντισμού στον αθλητισμό» και το πρόγραμμα για την «κοινωνική ένταξη και τον εθελοντισμό σε αθλητικά σωματεία στην Ευρώπη».

Ένας άλλος μεγάλος Διεθνής Οργανισμός, η Unicef¹², αναφέρεται στο ρόλο του αθλητισμού για την καταπολέμηση του ρατσισμού και τη συμβολή του στην κοινωνική ενσωμάτωση και τη βελτίωση της υγείας και καταλήγει:

α) Ο αθλητισμός είναι ένα ισχυρό κοινωνικό εργαλείο, όπου ενώνει ανθρώπους από διαφορετικό εθνοτικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό, γλωσσικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

β) Ο αθλητισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας και στην προώθηση της ενεργού συμμετοχής του πολίτη και της κοινωνικής ένταξης.

γ) Ο αθλητισμός συμβάλλει στην προώθηση της εκπαίδευσης με βάση τις δεξιότητες ζωής και του υγιεινού τρόπου ζωής, συμπεριλαμβανομένων των αξιών της φυσικής κατάστασης, της σωστής διατροφής και του τρόπου επιλογής που επηρεάζει θετικά την υγεία.

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών¹³ επίσης αναφέρεται στο ρόλο του αθλητισμού για ανάπτυξη και ειρήνη εστιάζοντας σε:

α) Πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν και οι οποίες χρησιμοποιούν τον αθλητισμό για την προώθηση ή επίτευξη καθιερωμένων αναπτυξιακών στόχων μείωσης ή πρόληψης συγκρούσεων ή βίας αλλά και ενίσχυσης του αθλητισμού ως εργαλείου για συμφιλίωση ή επανένταξη μετά τη σύγκρουση.

β) Πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν και οι οποίες αξιοποιούν τον αθλητισμό ως μέσο κοινωνικής ή οικονομικής ανάπτυξης.

Η Παγκόσμια Ημέρα Αθλητισμού για την Ανάπτυξη και την Ειρήνη (International Day of Sport for Development and Peace) καθιερώθηκε στις 23 Αυγούστου 2013, με ομόφωνο ψήφισμα της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ και γιορτάζεται κάθε χρόνο στις 6 Απριλίου. Ως στόχο έχει να εξάρει τη σημασία του αθλητισμού στην επικράτηση της ειρήνης και της συμφιλίωσης στον κόσμο και στην καταπολέμηση των διακρίσεων κάθε μορφής, των προκαταλήψεων, του φόβου και των παρεξηγήσεων, που συμβάλλουν στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Η επιλογή της 6ης

¹² https://www.unicef.org/sports/23619_23624.html

¹³ <https://www.un.org/development/desa/dspd/sport-development-peace.html>

Απριλίου ως Παγκόσμιας Ημέρας Αθλητισμού για την Ανάπτυξη και την Ειρήνη – αντί της 23ης Ιουνίου που είχε αρχικά προταθεί – έγινε κατόπιν πρότασης της Μόνιμης Αντιπροσωπείας της Ελλάδας στον ΟΗΕ, καθώς αυτή είναι η ημέρα της αναβίωσης των σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων της Αθήνας το 1896 (Νέο Ημερολόγιο).

Τέλος η Unesco¹⁴ αναφέρεται στον αθλητισμό, χαρακτηρίζοντάς τον ως μέσο για την προώθηση της ειρήνης, καθώς αγνοεί τόσο τα γεωγραφικά σύνορα όσο και τις κοινωνικές τάξεις. Διαδραματίζει επίσης όπως αναφέρει, σημαντικό ρόλο καθώς συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη και στην οικονομική ανάπτυξη σε διαφορετικά γεωγραφικά, πολιτιστικά και πολιτικά πλαίσια. Ο αθλητισμός είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών και δικτύων και για την προώθηση των ιδανικών της ειρήνης, της αδελφοσύνης, της αλληλεγγύης, της μη βίας, της ανεκτικότητας και της δικαιοσύνης. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων σε μετασυγκρουσιακές καταστάσεις μπορεί να διευκολυνθεί καθώς ο αθλητισμός έχει τη δυνατότητα να φέρει ανθρώπους από διαφορετικά περιβάλλοντα κοντά. Στις προσπάθειές της να χρησιμοποιήσει τον αθλητισμό ως καταλύτη για την ειρήνη και την κοινωνική ανάπτυξη, η UNESCO υποστήριξε αρκετές πρωτοβουλίες τα τελευταία χρόνια,

2.2 Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η Φυσική Αγωγή θεωρείται ένα μάθημα που προωθεί την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών (Collins, 2011) και συνδέεται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει καθώς το μάθημα χρησιμοποιεί την κίνηση, τις αθλοπαιδιές, το ρυθμό, την παράλληλη ανάπτυξη σωματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, που της δίνει τη δυνατότητα να γίνει εργαλείο, το οποίο όταν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, ανοίγει νέους δρόμους στην εκπαίδευση μιας πολυπολιτισμικής μαθητικής κοινότητας (Διγγελίδης, Θεοδωράκης, Ζέτου & Δήμας, 2006). Η ανάγκη για διαπολιτισμικές κατευθύνσεις και προσανατολισμούς των σχολικών προγραμμάτων και συγκεκριμένα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής έχει επισημανθεί από τον Greendorfer (1983), αρκετά χρόνια νωρίτερα. Η φύση των δραστηριοτήτων στο μάθημα Φυσικής Αγωγής, δίνει πολλές

¹⁴ <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/sport-for-peace-and-development/>

ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών (Κούλη, 2006), ενώ συχνά απουσιάζουν οι ρατσιστικές συμπεριφορές (Green & Hardman, 2000). Είναι το πιο οικείο μάθημα στο σχολικό περιβάλλον στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες, αφού το επίπεδο της γλώσσας δεν επηρεάζει την απόδοσή τους όπως σε άλλα μαθήματα (Κωνσταντινάκος, 2001) και παράλληλα με ένα κατάλληλα διαμορφωμένο πρόγραμμα που βοηθάει στην αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών, μπορεί να επιτευχθεί η ισότιμη ενσωμάτωση όλων των μελών της ομάδας.

Η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός γενικότερα ενισχύουν την κατανόηση και την αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών συμβάλλοντας έτσι στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και περιορίζοντας τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων (Niessen, 2000). Υποστηρίζεται, ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και σε δραστηριότητες αναψυχής μπορεί να συμβάλλει στην θετική διαμόρφωση της ταυτότητας των μεταναστών καθώς και να επηρεάσει τις διαδικασίες της κοινωνικής τους ένταξης (Donnelly & Coakley, 2002; Omidvar & Richmond, 2003). Η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός συχνά περιγράφονται ως μια ανοιχτή και χωρίς αποκλεισμούς δραστηριότητα, όπου οι νέοι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν ένα δίκτυο φίλων με κοινά ενδιαφέροντα (Seippel, 2002). Παρόλα αυτά, η συμμετοχή στις αθλητικές δραστηριότητες ενώ για κάποια άτομα μπορεί να έχει ευεργετικές ικανότητες για κάποια άλλα μπορεί να οδηγήσει στον αποκλεισμό (Majumdar, 2003).

Στις έρευνες των Tirone και Pedlar το 2005 στον Καναδά και του Oliff το 2007 στην Αυστραλία, επισημαίνεται ότι οι αθλητικές δραστηριότητες μπορούν να μεσολαβήσουν για να απαγκιστρωθούν οι μετανάστες από την εθνική τους κοινότητα και να διευκολυνθούν στη διαδικασία ενσωμάτωσης στη χώρα υποδοχής. Σε μια πρόσφατη ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας από τους Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, και Sanchez (2013) διαπιστώθηκαν αντικρουόμενα ευρήματα, καθώς τα στοιχεία δείχνουν ότι ο αθλητισμός μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και στο σεβασμό για την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας και απαλοιφή των προκαταλήψεων (Rosenberg, Feijgin, & Talmor, 2003), ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις που μπορεί να τονίζει τις πολιτισμικές διαφορές και να προκαλεί συγκρούσεις (Krouwel, Boostra, Duyvendak, & Veldboer, 2006). Τα ευρήματα υποστήριξαν ότι ένα ενδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση, το οποίο υποστηρίζει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες για αυτονομία, ικανότητα, και ουσιώδεις σχέσεις, συνδέεται με θετικές στάσεις προς την αλληλεπίδραση μεταξύ πληθυσμών και

την ενσωμάτωση των μεταναστών (Morela, Hatzigeorgiadis, Sanchez, Papaioannou, & Elbe, 2017).

Η Φυσική Αγωγή και η ενασχόληση με διάφορα αθλήματα, έχει επίσης θετικές επιρροές στη συγκέντρωση, τη μνήμη και τη συμπεριφορά στην τάξη. Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στην άποψη ότι τα σχολεία που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην άσκηση έχουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων. Σε μια πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μέσα από 43 μελέτες οι οποίες διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ φυσικής δραστηριότητας και σχολικής επίδοσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (CDC, 2014), έδειξαν ότι η φυσική δραστηριότητα είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, του διαλείμματος καθώς και εκτός σχολείου, είχε ουσιαστικά θετική (στις μισές περιπτώσεις) ή ουδέτερη (υπόλοιπες περιπτώσεις) επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Σύμφωνα με την έρευνα των Kibbe, D. et al, (2011), αποδεικνύεται ότι η ενσωμάτωση της κίνησης μέσα στις τάξεις στο δημοτικό σχολείο βοηθάει τους μαθητές/τριες να επικεντρωθούν στη μάθηση, και τους επιτρέπει να αποκτήσουν βελτιωμένα επίπεδα φυσικής κατάστασης. Η ανασκόπηση άρθρων των Samuelsson et Carlsson, (2008), έδειξε θετική επίδραση του παιχνιδιού στη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση. Η ανασκόπηση βιβλιογραφίας των Trudeau και Shephard, (2005), απέδειξε ότι η διάθεση έστω και μιας επιπλέον ώρας ανά ημέρα της διδακτέας ύλης σε προγράμματα Φυσικής Αγωγής, επιφέρει αύξηση της απόδοσης ανά μονάδα ακαδημαϊκού χρόνου διδασκαλίας.

Υψηλό βαθμό ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους σε διαθεματικές δραστηριότητες έδειξε η μελέτη των Καπρίνη, Διγγελίδη και Παπαϊωάννου (2009). Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας. Η διαφορετική πλοκή του μαθήματος μέσα από βιωματικές δραστηριότητες βελτίωσε τα συναισθήματα των μαθητών/τριών και τη διάθεση τους, παράγοντες που σύμφωνα με τους Deci & Ryan (2000) μπορούν να επηρεάσουν την παρακίνησή τους.

Τα σχολικά πρωταθλήματα Φυσικής Αγωγής διεξάγονται μόνο στα Λύκεια σύμφωνα με την Γ4/1770, 30/11/1993 απόφαση του Υ.ΠΑΙ.Θ. και υλοποιούνται σε τέσσερις φάσεις. Στην πρώτη φάση διενεργούνται οι αγώνες εντός σχολικών μονάδων, στη δεύτερη φάση σε επίπεδο νομού, στην τρίτη φάση οι αγώνες γίνονται μεταξύ νομών σε επίπεδο Περιφέρειας και στην τέταρτη φάση διεξάγονται οι Πανελλήνιοι αγώνες. Οι μαθητές/τριες των πρωταθλητριών ομάδων σε πανελλήνιο

επίπεδο όλων των αθλημάτων, παίρνουν μόρια εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σε επίπεδο Γυμνασίων τα σχολικά πρωταθλήματα διεξάγονται στην καλύτερη περίπτωση εντός του εκάστοτε Δήμου. Παρά όμως τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα τους, είναι ταυτόχρονα μια δραστηριότητα αναψυχής, η οποία εμπεριέχει παράλληλα και την ψυχαγωγία. Έρευνες έδειξαν ότι η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε αθλητικές δραστηριότητες βελτίωσε την ψυχική τους ευεξία (Greenleaf, Boyer, & Petrie, 2009). Επιπροσθέτως τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής που είναι προσανατολισμένα στην ψυχαγωγία μείωσαν τα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης και αύξησαν την αίσθηση ψυχικής ευφορίας (Balady, 2000; Cai, 2000).

Τα σχολικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής βοηθούν τους μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, τους δίνουν την ευκαιρία για άμεση δημιουργία και ανάπτυξη, ενώ εμπεριέχουν και το αίσθημα της διασκέδασης (Coleman & Iso Ahola, 1993). Επίσης είναι μία δραστηριότητα αναψυχής, αφού ο συμμετέχων έχει ευκαιρίες συμμετοχής, ψυχικής ευφορίας, εκτόνωσης και κοινωνικοποίησης (Χρόνη, 2001). Επιπλέον καλύπτουν ένα σημαντικό μέρος της αναψυχής των μαθητών/τριών αφού τα στενά πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής δεν αφήνουν τέτοια περιθώρια (Schroeder & Cluphf, 2007). Σε έρευνα των Boiche & Sarrazin, 2007, διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη ικανοποίησης από την αθλητική συμμετοχή είναι μια από τις σημαντικότερες αιτίες εγκατάλειψης της αθλητικής δραστηριότητας. Μια από τις κυριότερες αιτίες που συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών είναι η υποστήριξή τους από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. (Coatsworth & Conroy, 2009).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν επίσης ότι ο χώρος της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού είναι πιο πρόσφορος για την ηθική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Μπαλασάς, Πρώιος, Δογάνης, & Μπαλασάς, 2006) όταν όμως το μάθημα περιέχει στρατηγικές ηθικής ανάπτυξης (Χασάνδρα, 2006). Ωστόσο υπάρχει διαφοροποίηση στην δέσμευση σε ηθικές συμπεριφορές μεταξύ των δυο φύλων και μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης όπως βρέθηκε σε έρευνα, όπου τα αγόρια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στη διάσταση «σεβασμός στους συμπαίκτες» σε σχέση με τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας αλλά και σε σχέση με τους μαθητές/τριες της Α/θμιας Εκπαίδευσης (Παπαγεωργίου, Χασάνδρα, & Χατζηγεωργιάδης, 2008). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να αναπτύσσουν την φυσική κατάσταση, την ευγενή

άμυλα και τον συναγωνισμό, τον θετικό χαρακτήρα και να δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές/τριες για ηγετικές πρωτοβουλίες (Balady, 2000; Cai, 2000).

Οι Tenoschok, Lyons, Oliveto και Sands (2002), αναφέρονται στα οφέλη των μαθητών/τριών από την συμμετοχή τους στα σχολικά πρωταθλήματα. Σύμφωνα με τους ερευνητές τα σχολικά πρωταθλήματα είναι το εργαστηριακό μέρος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην εκπαίδευση. Πρέπει να είναι προσανατολισμένα στις ανάγκες των μαθητών/τριών προσφέροντάς τους μια ποικιλία δραστηριοτήτων, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους, να δίνουν ίσες ευκαιρίες, να εστιάζουν στην προσπάθεια παρά στη νίκη και να ενισχύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας. Επίσης θα πρέπει να προσφέρουν μια ιδανική ευκαιρία στους μαθητές/τριες για ηγεσία και απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο Byl (2002), προτείνει τα σχολικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής να είναι πάνω από όλα διασκεδαστικά και σχεδιασμένα κατάλληλα αφού πρώτα ο εκπαιδευτικός Φ.Α. έχει αναγνωρίσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών/τριών του. Θα πρέπει να είναι ευέλικτα, να συμμετέχουν σε αυτά το σύνολο ει δυνατόν των μαθητών/τριών και να είναι κατάλληλα για όλες τις τάξεις. Για να πετύχει ένα σχολικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να έχει σαφείς σκοπούς και στόχους και να υποστηρίζεται και από άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών δίνοντας έμφαση στις διαθεματικές προσεγγίσεις. Σημαντική είναι η προώθηση του «τίμιου παιχνιδιού», η οποία θα πρέπει να βασίζεται στις ίσες ευκαιρίες συμμετοχής για όλους, σεβασμό στους κανόνες του παιχνιδιού, σεβασμό στους εκπαιδευτικούς και στις αποφάσεις τους, σεβασμό στους αντιπάλους και πάντοτε διατήρηση του αυτοελέγχου.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Μεθοδολογία της έρευνας

3.1.1. Γενικά περί μεθοδολογίας της έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο σκοπό, το σχεδιασμό της έρευνας, στον πληθυσμό αλλά και στο μέγεθος του δείγματος. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος και υιοθετήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων της συγκεκριμένης έρευνας. Κατόπιν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, προσπαθώντας να τα ερμηνεύσουμε και να τα συνδέσουμε με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης – Γυμνάσια- της Αττικής όπου λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής- ΖΕΠ καθώς και σε σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης – Γυμνάσια- της επαρχίας όπου λειτουργούν αντίστοιχα Τάξεις Υποδοχής- ΖΕΠ.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου, με σκοπό να δοθεί απάντηση στα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης για τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές (λειτουργία Τάξεων Υποδοχής) που ασκούνται στο σχολικό πλαίσιο;
- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής-ΖΕΠ, για τη γενική συμβολή της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών και αν αυτή διαφέρει αναλόγως της ειδικότητας, των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό επίπεδο;
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη Β/θμια Εκπαίδευση σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, έχουν επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ενθαρρύνονται, υποστηρίζονται, καθοδηγούνται στο διδακτικό τους έργο;
- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής-ΖΕΠ για την εφαρμογή αθλητικών

προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στη σχολική κοινότητα με σκοπό την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης;

Αφού έγινε η διατύπωση του ερωτηματολογίου σταθμίστηκε, μοιράστηκε στο κατάλληλα επιλεγμένο δείγμα και στη συνέχεια αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα έγινε η μεταφορά τους σε ειδικό στατιστικό πρόγραμμα (SPSS).

3.2 Ερευνητικά εργαλεία

3.2.1. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε ως βασικό μέσο το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο ερωτήσεων καλύπτοντας τους σκοπούς που θέτει η έρευνα και συνθέτοντας με αυτό τον τρόπο ένα δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου. Ο Παρασκευόπουλος (1993) επισημαίνει ότι με το ερωτηματολόγιο είναι δυνατόν, σε λίγο χρόνο και με μικρό κόστος, να συγκεντρώσουμε εμπειρικά δεδομένα από ευρύτατες ομάδες για μια πλειονότητα θεμάτων. Επιπλέον, ενδείκνυται σε περιπτώσεις που τα άτομα που θα ερωτηθούν θεωρούνται ικανά να εκφραστούν σωστά μέσω αυτού.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου κρίθηκε η καταλληλότερη επιλογή για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε από την ερευνήτρια μέσα στο πλαίσιο του θεωρητικού υπόβαθρου, είχε σκοπό να καλύπτει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Τα χαρακτηριστικά που το διέπουν είναι η σαφήνεια και η λιτότητα της γλώσσας με στόχο την ελαχιστοποίηση των σφαλμάτων στις απαντήσεις. Η διανομή των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα έγινε προσωπικά από την ερευνήτρια, ώστε να δοθεί η δυνατότητα διευκρινήσεων σε ενδεχόμενες απορίες των υποκειμένων, αλλά κυρίως για να επιτευχθεί ο έλεγχος της όλης διαδικασίας, με στόχο την ελαχιστοποίηση του ποσοστού των ασυμπλήρωτων ερωτηματολογίων (Βάμβουκας, 2006). Ως εκ τούτου από τα 120 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν πλήρως ή επαρκώς όλα και αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας.

Λόγω του ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν προαιρετική προηγήθηκε συνάντηση με τους διδάσκοντες και τους διευθυντές των σχολείων προκειμένου να ενημερωθούν εκτενέστερα για την έρευνα και να συμβάλουν στην επιτυχή διεξαγωγή της.

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε χωρίστηκε σε δύο μέρη ως ακολούθως:

1. Το πρώτο μέρος αφορά στη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων όλων όσων συμμετείχαν στην έρευνα και περιέχει συνολικά οκτώ (8) ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αυτές αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτηθέντων (επίπεδο σπουδών), την γνώση ξένης γλώσσας, την ειδικότητα που κατέχει ο ερωτώμενος στην εκπαίδευση, εάν είναι μόνιμος ή αναπληρωτής και εάν έχει παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
2. Το δεύτερο μέρος χωρίζεται σε δύο ερευνητικούς άξονες όπου ο πρώτος αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του Θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και ο δεύτερος τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής για την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Οι ερωτήσεις είναι κατά βάση κλειστού τύπου που βασίζονται στην κλίμακα Likert. Επιπροσθέτως υπάρχουν και τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αναφέρονται:
 - α) στις δυσκολίες που συναντά ο εκπαιδευτικός στην επικοινωνία του με τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες,
 - β) στην έκφραση των αντιλήψεών του για τη βελτίωση του Θεσμού των Τάξεων Υποδοχής,
 - γ) στην έκφραση των αντιλήψεών του για την αναθεώρηση των υπαρχόντων θεσμών έτσι ώστε να παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές/τριες
 - δ) στην έκφραση των αντιλήψεών του για τη σημασία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, μετά την κωδικοποίησή τους, έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS).

3.2.2. Πληθυσμός και δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός αναφοράς, στον οποίο απευθύνεται η παρούσα έρευνα, είναι

εκπαιδευτικοί Β/θμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά τη σχολική χρονιά 2019-20 διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής - ΖΕΠ τόσο της Αττικής όσο και της επαρχίας. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας. Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005), στη δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας σχηματίζουμε δείγματα με γνώμονα την ευκολία και τη διαθεσιμότητα των μελών που την αποτελούν. Το γεγονός αυτό μεγιστοποιεί τις πιθανότητες να ολοκληρωθεί η παρέμβαση με τις καλύτερες συνθήκες.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 120 εκπαιδευτικούς Β/θμιας Εκπαίδευσης – Γυμνάσια-, οι οποίοι διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής-ΖΕΠ χωρισμένοι ισόποσα σε 6 διδακτικά αντικείμενα (20 διδάσκοντες στο καθένα). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας τα μαθήματα που επιλέγηκαν είναι αυτά όπως ορίζονται στο Νόμο 3879/2010, (ΦΕΚ 163 Α), παρότι όπως αναφέρεται στο συγκεκριμένο Νόμο *«σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, σε συνεργασία με τον οικείο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, μπορούν να διδάσκονται και άλλα μαθήματα»*.

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγηκαν ήταν των κάτωθι ειδικοτήτων :

- A. Φιλολόγοι
- B. Μαθηματικοί
- Γ. Ξένων Γλωσσών
- Δ. Καλλιτεχνικά
- Ε. Φυσικής Αγωγής
- Στ. Πληροφορική

3.3. Περιορισμοί έρευνας και εγκυρότητα δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να τηρηθούν όλοι οι κανόνες συλλογής δεδομένων και δειγματοληψίας. Πιθανός περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με αυτούς που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής. Επιπροσθέτως καθότι το δείγμα δεν ήταν εθνικά αντιπροσωπευτικό θα μπορούσε να τεθεί επίσης και ο συγκεκριμένος παράγοντας ως περιορισμός.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν εκτιμήθηκε μέσω του υπολογισμού του συντελεστή Cronbach's Alpha. Η τιμή του

συντελεστή ήταν υψηλή ($a = .74$) κάτι που εκφράζει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

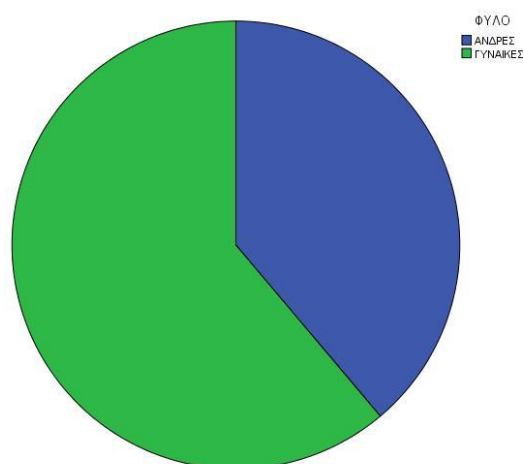
4. Αποτελέσματα έρευνας

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο καταγράφονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα τα οποία απεικονίζονται σε πίνακες καθώς επίσης και σε γραφήματα και σε ραβδογράμματα. Οι πίνακες καθώς και τα γραφήματα και τα ραβδογράμματα αφορούν σε δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Η στατιστική επεξεργασία πραγματοποιήθηκε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, 19.0). Στους πίνακες καθώς και τα γραφήματα και τα ραβδογράμματα που ακολουθούν αναγράφεται η συχνότητα με την οποία παρουσιάστηκαν οι εκάστοτε απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, δηλαδή η συχνότητα με την οποία παρουσιάστηκε το κάθε χαρακτηριστικό στο δείγμα. Η σειρά παρουσίασης είναι αντίστοιχη με τη σειρά που εμφανίστηκαν τα ερωτήματα στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς.

4.2. Δημογραφικά στοιχεία

Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα. Επί συνόλου 121 συμμετεχόντων στην έρευνα το 61.2% (N=47) είναι γυναίκες και το 38.8% (N=74) είναι άνδρες όπως φαίνεται και στο παρακάτω Γράφημα 1



Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των ηλικιακών κατηγοριών του δείγματος της έρευνας και συγκεκριμένα το 16,5% (N=20) των ερωτηθέντων βρίσκεται στην ηλικιακή κατηγορία 31-37, το 29,8% (N=36) στην ηλικιακή κατηγορία 38-44, και το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων 53,7% (N=65) είναι από 45 ετών και άνω.

Πίνακας 1: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των ηλικιακών κατηγοριών του δείγματος της έρευνας

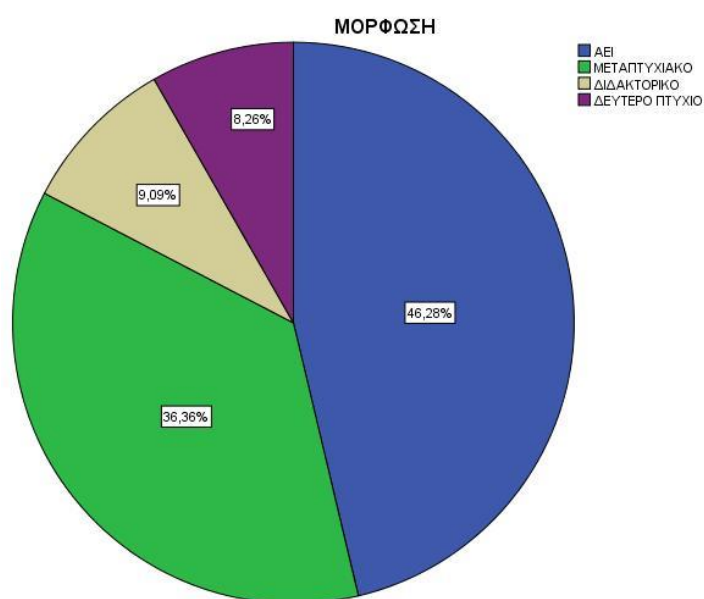
Ηλικιακή κατηγορία	F	%F
31-37	20	16,5
38-44	36	29,8
45 ΚΑΙ ΑΝΩ	65	53,7
Σύνολο	121	100,0

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των ετών που υπηρετούν στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα το 2,5% (N=3) 1-5 έτη, το 18,2% (N=22) 6-10 έτη, το 19,8% (N=24) 11-15 έτη, το 25,6% (N=31) 16-20 έτη και το 33,9% (N=41) 21 έτη και άνω. Παράλληλα απεικονίζονται οι απόλυτες συχνότητες στο ραβδόγραμμα 2.

Πίνακας 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των ετών που υπηρετούν οι συμμετέχοντες

Έτη	<i>F</i>	<i>%F</i>
1-5	3	2,5
6-10	22	18,2
11-15	24	19,8
16-20	31	25,6
21 ΚΑΙ ΑΝΩ	41	33,9
Σύνολο	121	100,0

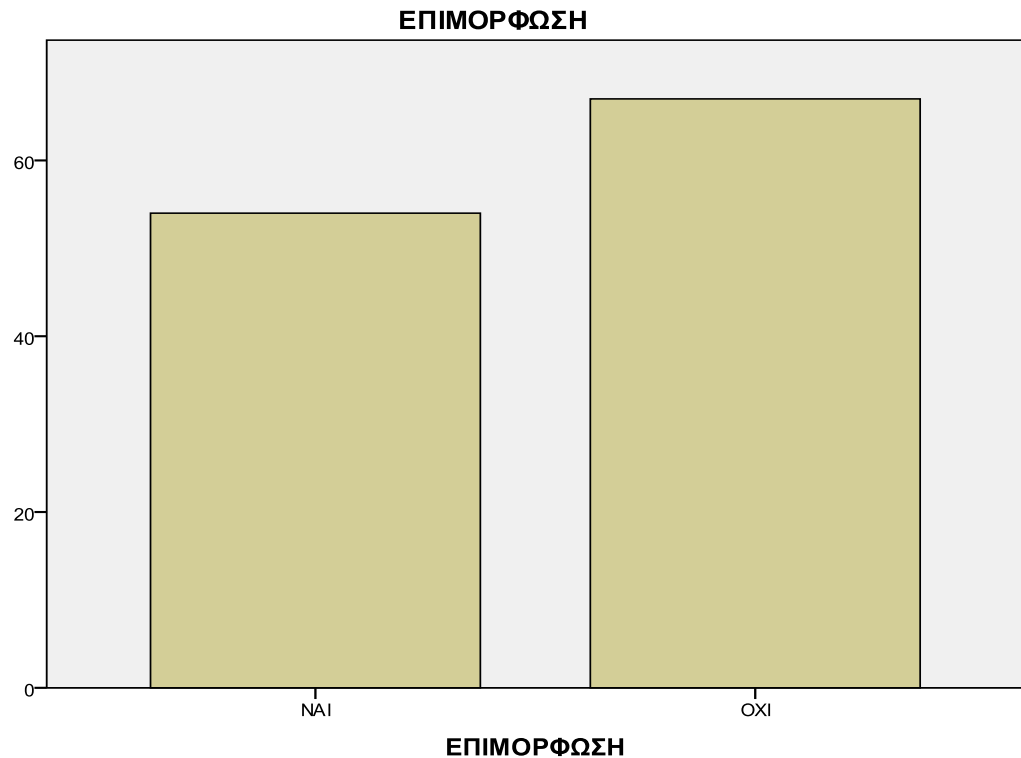
Ως απόφοιτοι ΑΕΙ και χωρίς άλλο τίτλο σπουδών δήλωσε το 46.3% των συμμετεχόντων στην έρευνα, με μεταπτυχιακό δίπλωμα δήλωσε το 36.4% και με διδακτορικό δίπλωμα το 9.1%. Επιπροσθέτως ένα 8.3% δήλωσε ότι κατέχει δεύτερο πτυχίο.



Γράφημα 2: Κατανομή δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

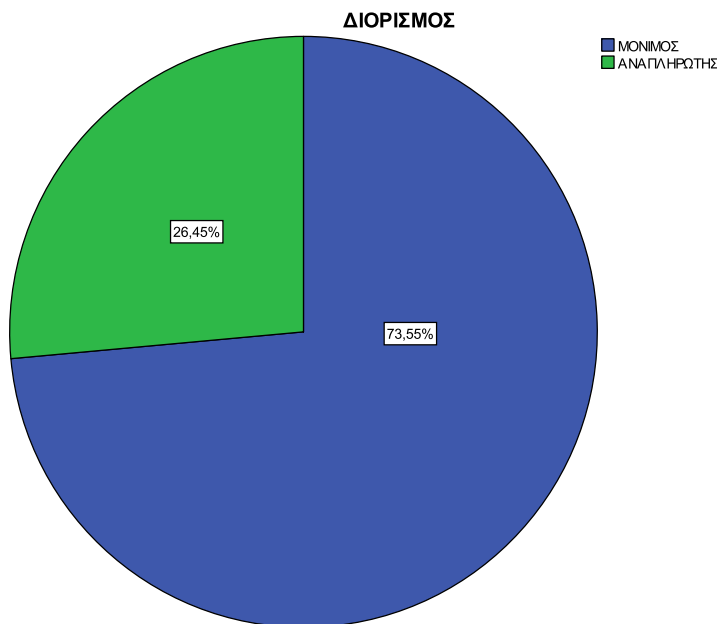
Επιλέχθηκαν 6 ειδικότητες εκπαιδευτικών που έχουν ίση περίπου κατανομή στο δείγμα και συγκεκριμένα 20 φιλόλογοι, 21 μαθηματικοί, 19 καλλιτεχνικών, 20 ξένων γλωσσών, 20 πληροφορικοί και 21 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής.

Ειδική επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει παρακολουθήσει το 46.6% ενώ δεν παρακολούθησε το 55.4%.



Ραβδόγραμμα 1: Σχετικές συχνότητες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Τέλος το 73.4% (N=89) των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι καθηγητές και το υπόλοιπο 26.4% (N=32) αναπληρωτές.



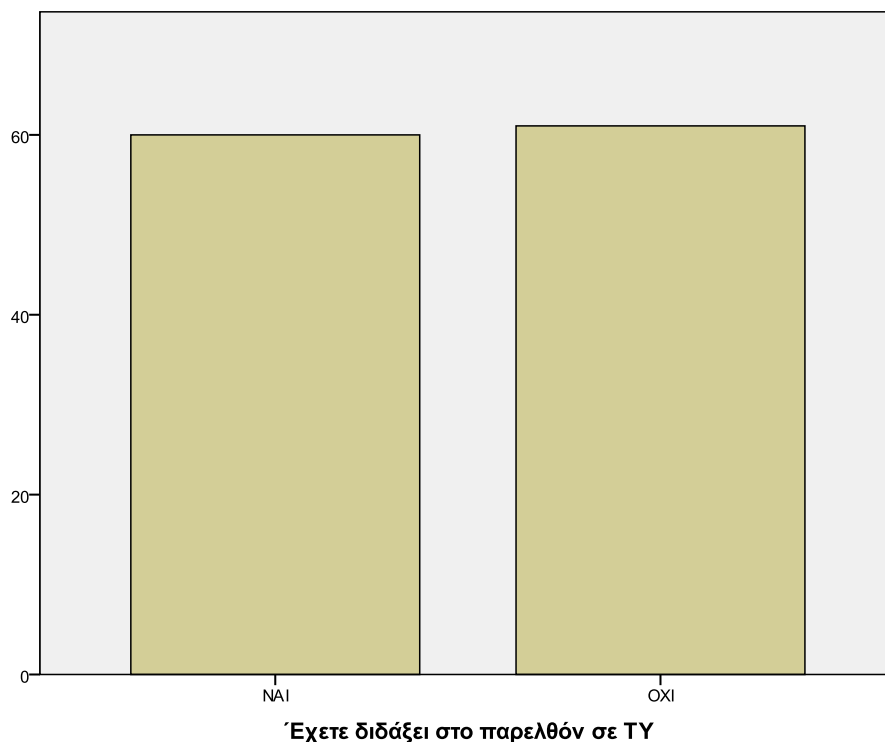
Γράφημα 3: Κατανομή δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας

4.3. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής

Η ενότητα αυτή συνοψίζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στο 2^ο μέρος του ερωτηματολογίου, που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία του Θεσμού των Τάξεων Υποδοχής καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής για την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Οι ερωτήσεις είναι κατά βάση κλειστού τύπου που βασίζονται στην κλίμακα likert. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δίτιμες εξαρτημένες μεταβλητές και η μέση τιμή και τυπική απόκλιση στις ερωτήσεις τύπου Likert.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας στις Τάξεις Υποδοχής έχουν διδάξει το 49.6% (N=60) ενώ δεν έχει διδάξει καθόλου το 50.4% (N=61).



Ραβδόγραμμα 2: Σχετικές συχνότητες για την διδασκαλία στις Τάξεις Υποδοχής

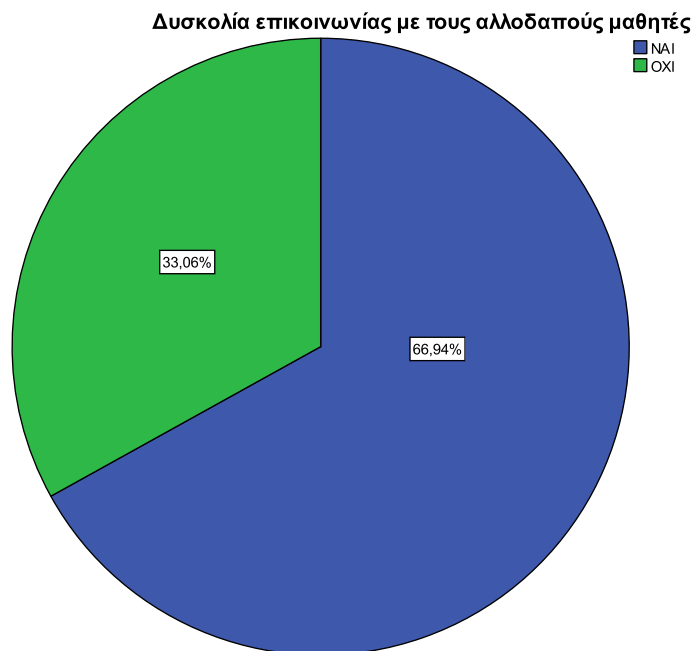
Από αυτούς το 33.9% (N=41) έχει διδάξει 1-2 έτη, ενώ το 15.7% (N=19) από 3 έτη και άνω ενώ το υπόλοιπο 50.4% (N=61) δεν έχει διδάξει καθόλου.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3 οι αλλοδαποί μαθητές/τριες που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής, ήταν σε ένα μεγάλο ποσοστό πρόθυμοι και πολύ πρόθυμοι να συμμετέχουν σε αυτές.

Πίνακας 3: Απόλυτη και σχετική συχνότητα προθυμίας των αλλοδαπών μαθητών/τριών να συμμετάσχουν στις Τάξεις Υποδοχής

	<i>F</i>	<i>F%</i>
Παντελής απροθυμία	1	,8
Απροθυμία	39	32,2
Προθυμία	61	50,4
Μεγάλη προθυμία	20	16,5
Σύνολο	121	100,0

Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών εκφράζει δυσκολία επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες και συγκεκριμένα το 66.9% (N=81), ενώ το 33.1% (N=40) δηλώνει ότι δεν έχει πρόβλημα επικοινωνίας όπως φαίνεται στο γράφημα 4.



Γράφημα 4: Δυσκολία επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες

Η δυσκολία επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες αποτυπώνεται και στα λεγόμενά τους. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν εστιάζοντας περισσότερο στη γλωσσική επικοινωνία και συγκεκριμένα:

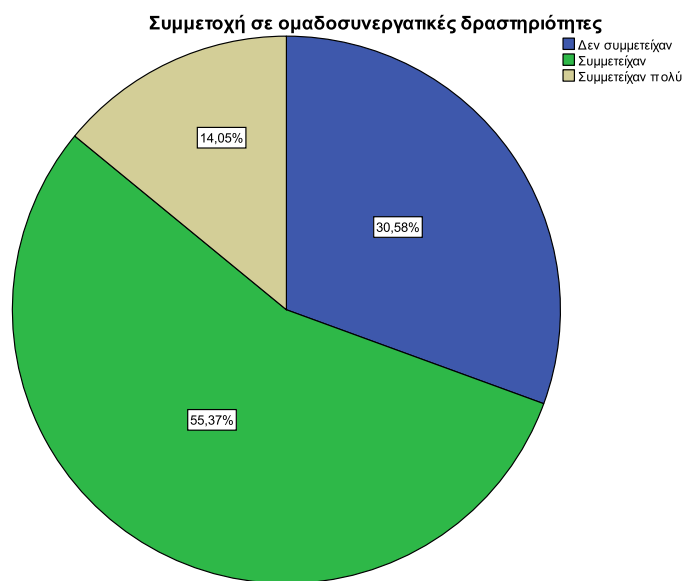
«έλλειψη κοινής γλώσσας για επικοινωνία [...]», «δεν γνωρίζουν εκτός από την ελληνική ούτε την αγγλική γλώσσα με αποτέλεσμα να συνεννοούμαστε με περιγραφική- νοηματική [...]», «δεν ξέρουν και δεν καταλαβαίνουν τους κανόνες του σχολείου [...]», «η άγνοια της ελληνικής γλώσσας δυσχεραίνει την παρακολούθηση του μαθήματος[...]», «επειδή υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην επικοινωνία, αναγκαζόμαστε όλοι να καταβάλουμε μεγάλη προσπάθεια, αλλά μετά από ένα σημείο σταματούν να προσπαθούν, μιλάνε μεταξύ τους στη γλώσσα τους, τσακώνονται μεταξύ τους και γίνεται φασαρία[...]», «δυσκολία επιβεβαίωσης εάν έχουν προσλάβει σωστά τις πληροφορίες [...]», «μη σταθερή φοίτηση λόγω μετακινήσεων [...]».

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής μπορεί να συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4: Απόλυτη και σχετική συχνότητα συμβολής των ΤΥ στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών

	<i>F</i>	<i>F%</i>
Πολύ χαμηλή ένταξη	4	3,3
Χαμηλή ένταξη	12	9,9
Υψηλή ένταξη	76	62,8
Πολύ υψηλή ένταξη	29	24,0
Σύνολο	121	100,0

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες αυξάνει συνολικά σε ποσοστό 69.4% (N=84) ενώ αυτοί που δεν συμμετέχουν είναι σε 30.6% (N=37).

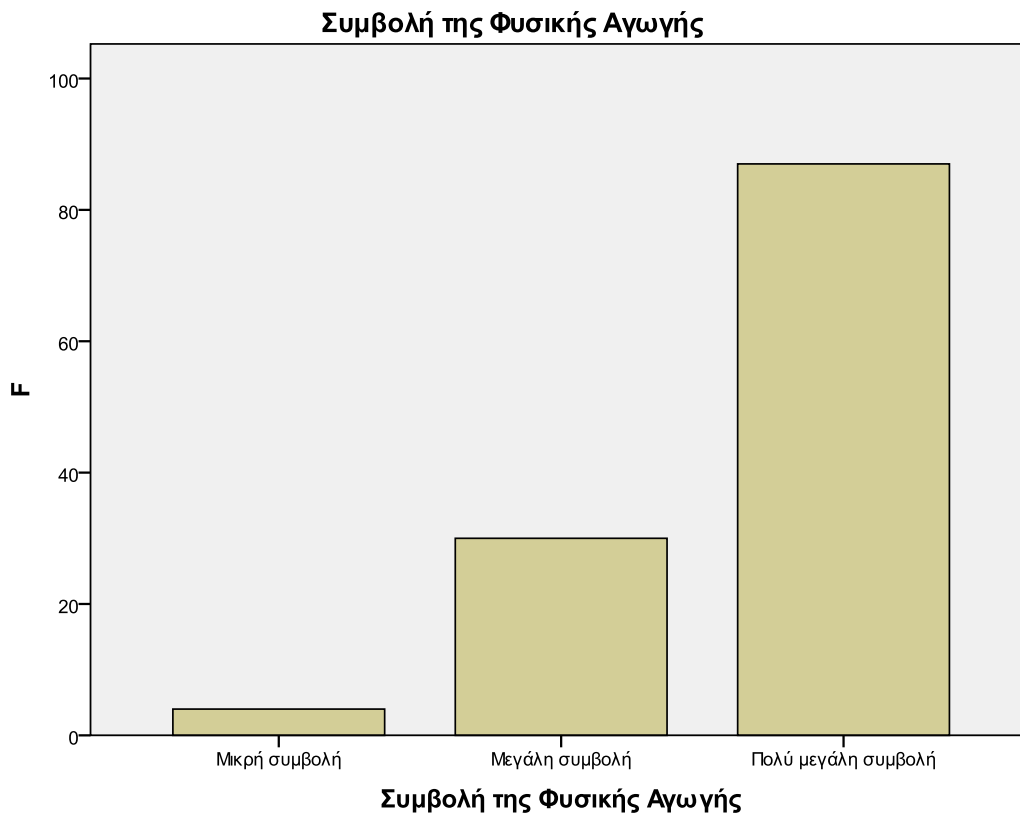


Γράφημα 5: Συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες

Το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι πρέπει να βελτιωθεί ο Θεσμός λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), εστιάζοντας περισσότερο στην έγκαιρη έναρξή τους, την υψηλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές, αλλά και την εισαγωγή περισσότερων διδακτικών αντικειμένων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«να εφαρμόζεται ουσιαστικά, με έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών κατά προτεραιότητα, αλλά και τοποθέτηση εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων [...]», «να είναι σταθερό το νομικό πλαίσιο και να μην αλλάζει συνεχώς [...]», «Οι Τ.Υ. θα πρέπει να λειτουργούν με ποιο αυστηρά κριτήρια και καλά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς [...]», «οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται στις Τ.Υ. θα πρέπει να γνωρίζουν να διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα και να είναι πολύ καλά καταρτισμένοι [...]», «να τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί από την αρχή της σχολικής χρονιάς και να μην απομακρύνονται πριν τη λήξη του σχολικού έτους [...]», «μία σχολική χρονιά δεν αρκεί για την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών/τριών στις κανονικές τάξεις. Θα πρέπει να διαμορφωθούν επίπεδα στις Τ.Υ. και η φοίτηση σε αυτές θα πρέπει να είναι τουλάχιστον δύο σχολικά έτη [...]», «θα πρέπει το γνωστικό τους επίπεδο να ανταποκρίνεται στη βαθμίδα που πρόκειται να ενταχθούν [...]», «χρειάζονται περισσότερες ώρες γλώσσας για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο επίπεδο των μαθημάτων του Γυμνασίου [...]», «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προμηθευτούν σοβαρό εκπαιδευτικό υλικό (κάρτες, εικονογραφημένα βιβλία, βίντεο, σλάϊτς δίγλωσσα), ώστε το μάθημα να γίνεται κατανοητό από τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες και να μην χάνεται η προσοχή τους από ένα σημείο και μετά [...]», «υποστήριξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο [...]».

Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων αναγνωρίζουν σε ποσοστό 96.7% (N=117) ότι η συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών είναι μεγάλη έως και πολύ μεγάλη και μόνο το 3.3% (N=4) διαφώνησε σε αυτό.



Ραβδόγραμμα 3: Συμβολή Φυσικής Αγωγής στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών

Εξίσου σημαντική κρίνεται η άποψη των εκπαιδευτικών καθώς θεωρούν ότι είναι μεγάλη έως πολύ μεγάλη η συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτενέργειας των αλλοδαπών μαθητών/τριών (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5: Συμβολή της ΦΑ στην αυτοεκτίμηση και αυτενέργεια των αλλοδαπών μαθητών/τριών

	<i>F</i>	<i>F%</i>
Μικρή συμβολή	10	8,3
Μεγάλη συμβολή	50	41,3
Πολύ μεγάλη συμβολή	61	50,4
Σύνολο	121	100,0

Αντίστοιχα υψηλά ποσοστά εμφανίστηκαν και σχετικά με τις ερωτήσεις:

- α) εάν η Φυσική Αγωγή πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει στην υιοθέτηση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών/τριών (βλ. πίνακα 6) και
 β) εάν η Φυσική Αγωγή πιστεύετε ότι μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές/τριες του σχολείου στην αποδοχή της διαφορετικότητας (βλ. πίνακα 7).

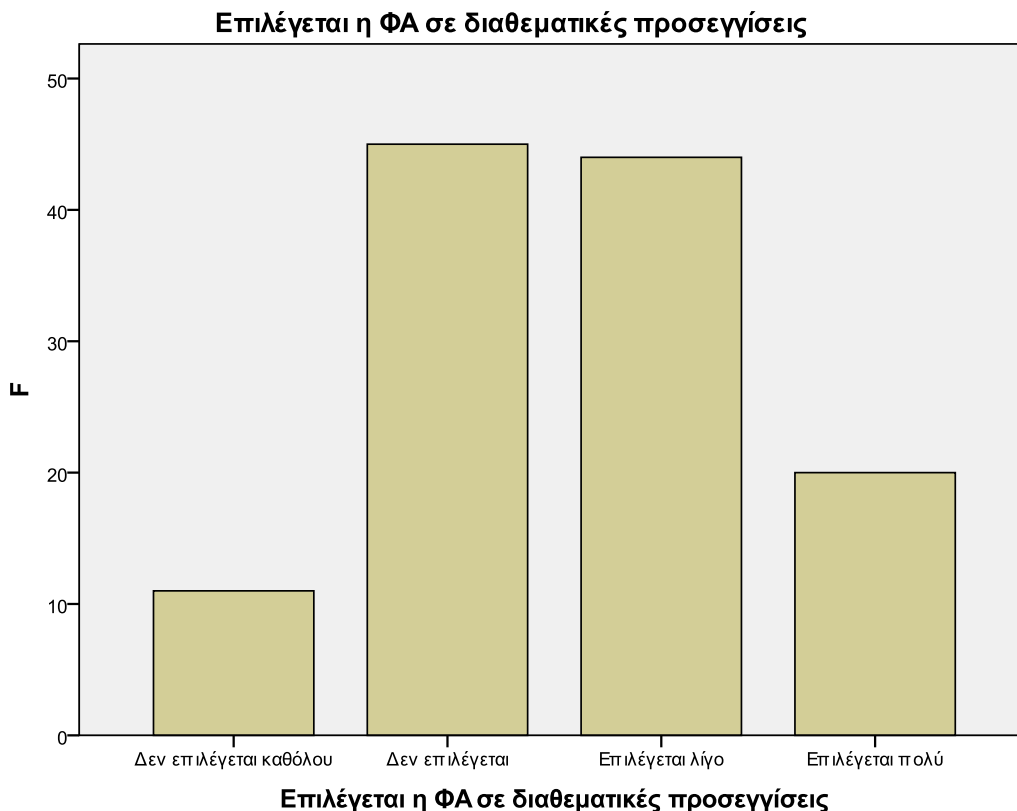
Πίνακας 6: Συμβολή της ΦΑ στην θετική κοινωνική συμπεριφορά

	<i>F</i>	<i>F%</i>
Πολύ μικρή συμβολή	1	,8
Μικρή συμβολή	4	3,3
Μεγάλη συμβολή	40	33,1
Πολύ μεγάλη συμβολή	76	62,8
Σύνολο	121	100,0

Πίνακας 7: Ευαισθητοποίηση στην αποδοχή της διαφορετικότητας

	<i>F</i>	<i>F%</i>
Δεν ευαισθητοποιεί καθόλου	1	,8
Δεν ευαισθητοποιεί	4	3,3
Ευαισθητοποιεί	56	46,3
Ευαισθητοποιεί πολύ	60	49,6
Σύνολο	121	100,0

Στην ερώτηση εάν η Φυσική Αγωγή επιλέγεται σε διαθεματικές προσεγγίσεις ένα μεγάλο ποσοστό απαντάει ότι επιλέγεται λίγο έως καθόλου και συγκεκριμένα το 36.4% (N=44) απαντά ότι επιλέγεται λίγο, το 37.2% (N=45) ότι δεν επιλέγεται και το 9.1% (N=11) ότι δεν επιλέγεται καθόλου. Επιλέγεται πολύ απαντάει μόλις το 16.5% (N=20) (ραβδόγραμμα 6).



Ραβδόγραμμα 4: Επιλέγεται η ΦΑ σε διαθεματικές προσεγγίσεις

Με συντριπτική πλειοψηφία 84.3% (N=102) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στην αναθεώρηση των υπαρχόντων θεσμών, που αφορούν την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/τριών, έτσι ώστε να παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σ' όλους τους μαθητές/τριες. Ειδικότερα όπως αναφέρουν:

«κατάρτιση - ψήφιση νομοθετικού πλαισίου που να βοηθά στην ομαλή ένταξή τους. Αξιολόγηση αλλοδαπών μαθητών/τριών όπως και των Ελλήνων που παρακολουθούν την ελληνική εκπαίδευση 6 χρόνια στο δημοτικό για να μπορέσουν να προχωρήσουν ισότιμα [...]», «κατάρτιση νομοσχεδίου με συμπεριληπτικές πρακτικές [...]», «αναμόρφωση εκπαιδευτικού προγράμματος που να συμφωνεί με τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία [...]», «πρόβλεψη για πρόγραμμα με περισσότερες δυνατότητες διαφοροποίησης (π.χ. επιλογή μαθημάτων και διδακτέας ύλης), έτσι ώστε οι αλλοδαποί μαθητές/τριες να εντάσσονται ευκολότερα και διαφορετικά [...]», «περισσότερες ώρες για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας καθώς για να είναι ισότιμος εκπαιδευτικά ο αλλοδαπός μαθητής/τρια με τους μαθητές/τριες της χώρας υποδοχής, είναι απαραίτητο να κατανοεί και να

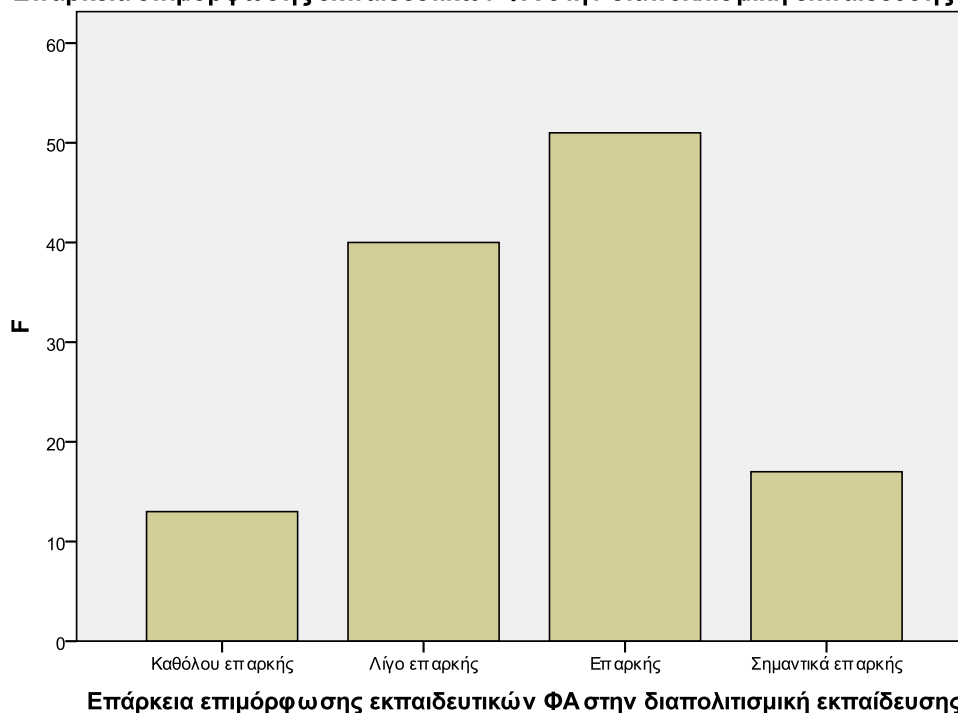
καταλαβαίνει τη γλώσσα. Διαφορετικά θα είναι πάντα σε μειονεκτική θέση απέναντι στους άλλους [...]», «να παρέχεται στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους υποστήριξη [...]», «τον πρώτο χρόνο η διδασκαλία των μαθημάτων να γίνεται συνεπικουρούμενη από διερμηνέα [...]».

Για την επάρκεια της επιμόρφωσης που διεξάγεται κατά περίπτωση σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι γνώμες των εκπαιδευτικών επιμερίσθηκαν ως ακολούθως: (πίνακας 8).

Πίνακας 8: Επάρκεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

	<i>F</i>	<i>F%</i>
Καθόλου επαρκής	13	10,7
Λίγο επαρκής	40	33,1
Επαρκής	51	42,1
Σημαντικά επαρκής	17	14,0
Σύνολο	121	100,0

Λίγο ή καθόλου επαρκής σε ποσοστά 10.7% (N=13) και 33.1% (N=40) αντίστοιχα κρίνεται και η επιμόρφωση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής ενώ η απάντηση επαρκής και πολύ επαρκής κυμαίνεται σε ποσοστά 42.1% (N=51) και 14% (N=17) αντίστοιχα.

Επάρκεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΦΑ στην διαπολιτισμική εκπαίδευσης**Ραβδόγραμμα 5:** Επάρκεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΦΑ στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

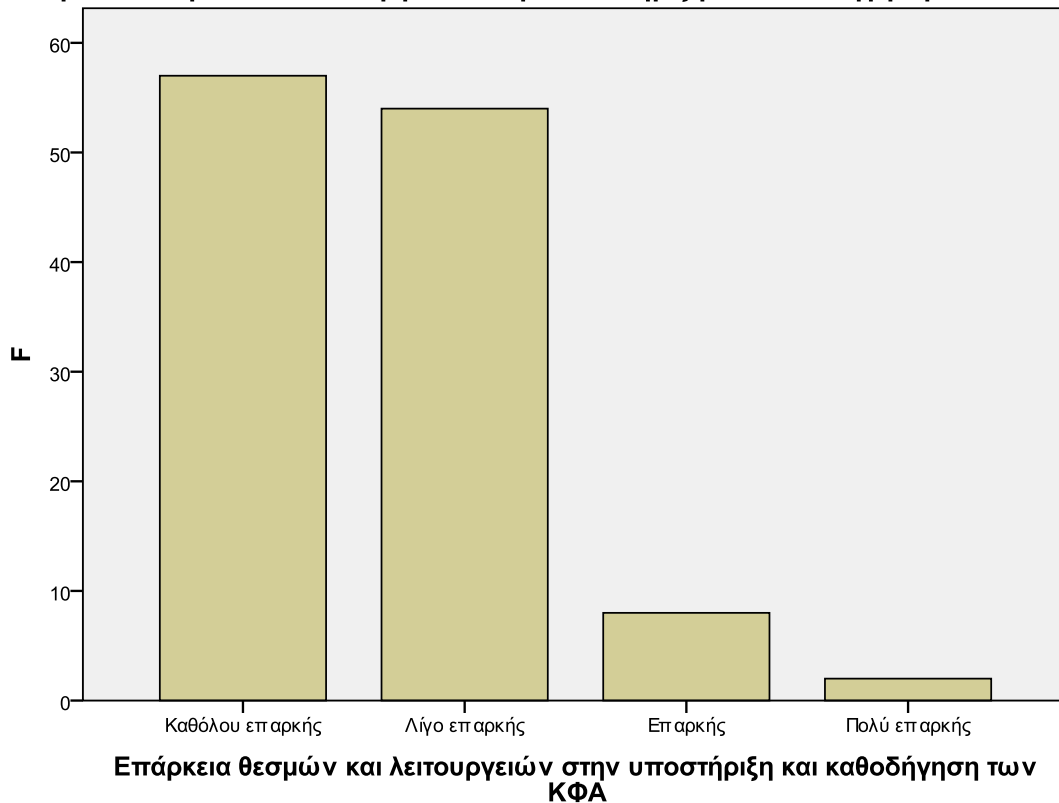
Σε ότι αφορά την υποστήριξη και την καθοδήγηση που παρέχεται στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών δίνοντας τους διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές οδηγίες οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον πίνακα 9.

Πίνακας 9: Υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο

	<i>F</i>	<i>F%</i>
Καθόλου επαρκής	47	38,8
Λίγο επαρκής	50	41,3
Επαρκής	19	15,7
Σημαντικά επαρκής	4	3,3
Σύνολο	120	99,2
Δεν απάντησαν	1	,8
	121	100,0

Σε ότι αφορά την υποστήριξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ΦΑ στο διδακτικό τους έργο δίνοντας τους διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές οδηγίες οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν αντίστοιχα: 47.1% (N=57) καθόλου επαρκής, 44.6% (N=54) λίγο επαρκής, 6.6% (N=8) επαρκής και 1.7% (N=2) πολύ επαρκής.

Επάρκεια θεσμών και λειτουργιών στην υποστήριξη και καθοδήγηση των ΚΦΑ



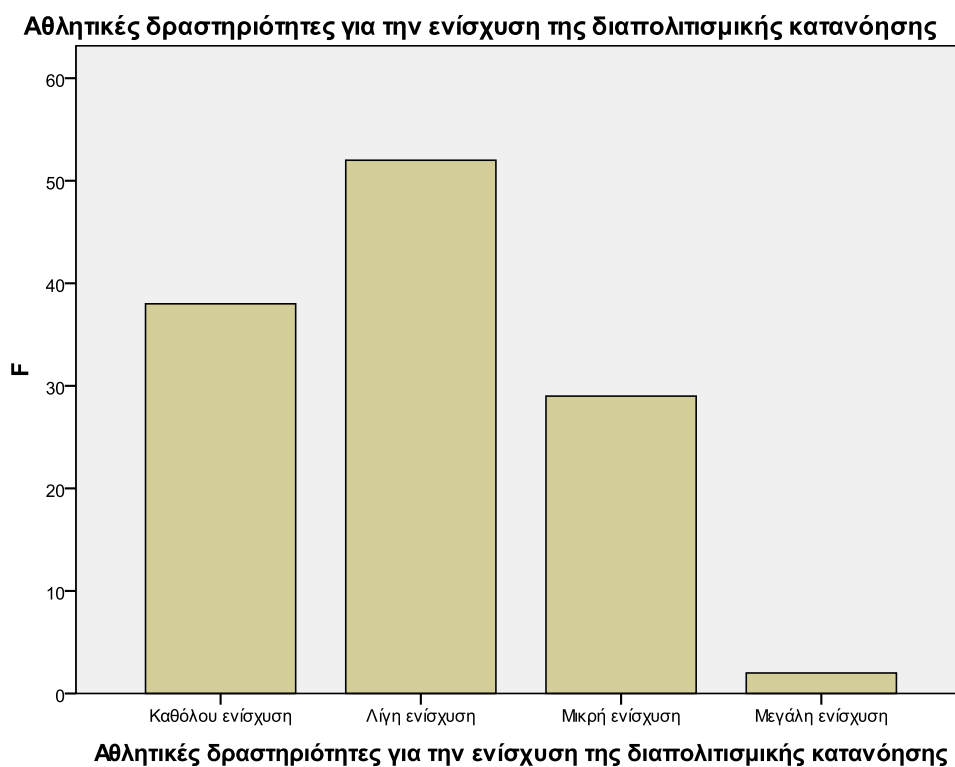
Ραβδόγραμμα 6: Υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της ΦΑ στο διδακτικό τους έργο

Δεν φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να δίνεται ιδιαίτερη σημασία τόσο από το θεσμικό πλαίσιο όσο και από τη σχολική κοινότητα για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσα από τη διεξαγωγή της Ευρωπαϊκής Ημέρας Αθλητισμού. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές διαμορφώθηκαν, παρουσιάζονται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10: Σημασία Ευρωπαϊκής Ημέρας Αθλητισμού στην Διαπολιτισμική Κατανόηση

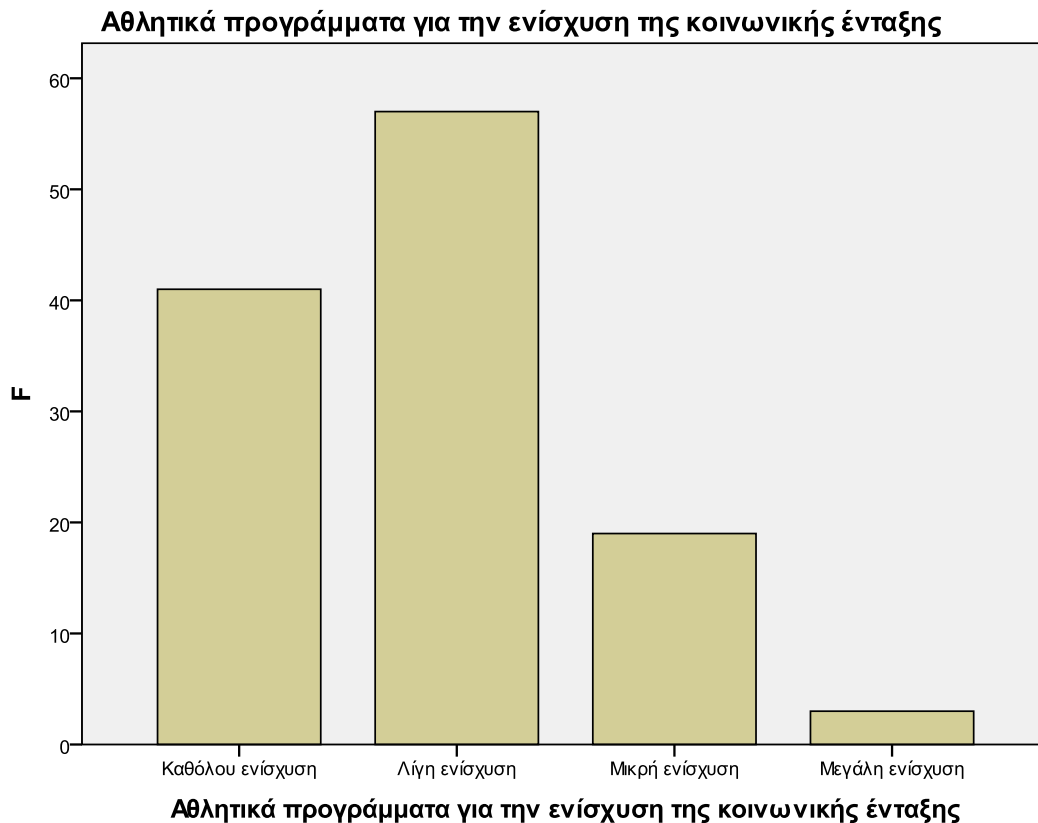
	<i>F</i>	<i>F%</i>
Πολύ λίγη σημασία	26	21,5
Λίγη σημασία	60	49,6
Αρκετή σημασία	33	27,3
Πολύ σημασία	1	,8
Σύνολο	120	99,2
Δεν απάντησαν	1	,8
	121	100,0

Δεν φαίνεται επίσης από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να διεξάγονται αθλητικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης στο σχολικό πλαίσιο και συγκεκριμένα 31.4% (N=38) καθόλου ενίσχυση, 43% (N=52) λίγη ενίσχυση, 24% (N=29) μικρή ενίσχυση, 1.7% (N=2) μεγάλη ενίσχυση.



Ραβδόγραμμα 7: Αθλητικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης

Η εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης στο σχολικό πλαίσιο δεν φαίνεται να βρίσκει αρωγό τη σχολική κοινότητα και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κινούνται όπως φαίνεται παρακάτω και συγκεκριμένα 33.9% (N=41) καθόλου ενίσχυση, 47.1% (N=57) λίγη ενίσχυση, 15.7% (N=19) μικρή ενίσχυση, 2.5% (N=3) μεγάλη ενίσχυση.



Ραβδόγραμμα 8: Αθλητικά προγράμματα για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης

Ανύπαρκτες φαίνεται να είναι και οι καθημερινές πρακτικές μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής μέσω των οποίων μπορεί να ενισχυθεί μια διαπολιτισμική κουλτούρα στη σχολική κοινότητα. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 11: Πρακτικές μέσω της ΦΑ για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα

	<i>F</i>	<i>F%</i>
Καθόλου ενίσχυση	24	19,8
Λίγη ενίσχυση	67	55,4
Μικρή ενίσχυση	22	18,2
Μεγάλη ενίσχυση	6	5,0
Σύνολο	119	98,3
Δεν απάντησαν	2	1,7
	121	100,0

Πολύ χαμηλά ποσοστά αναγνώρισης του προγράμματος Καλλιπάτειρα και της σημασίας του στην διαπολιτισμική κατανόηση (βλ. πίνακα 12) καθώς επίσης και της γνώσης περί αυτού (βλ. πίνακα 13).

Πίνακας 12: Σημασία του προγράμματος Καλλιπάτειρα στη διαπολιτισμική κατανόηση

	<i>F</i>	<i>F%</i>
ΝΑΙ	18	14,9
ΟΧΙ	100	82,6
Δεν απάντησαν	3	2,5
Σύνολο	121	100,0

Πίνακας 13: Γνώση περιεχομένου προγράμματος Καλλιπάτειρα

	<i>F</i>	<i>F%</i>
ΝΑΙ	15	12,4
ΟΧΙ	103	85,1
Δεν απάντησαν	3	2,5
Σύνολο	121	100,0

Τέλος στην ερώτηση ανοικτού τύπου στο πώς αντιλαμβάνεστε τη σημασία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία, διατυπώστε την άποψή σας, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη σημασία του όπως φαίνεται και από τις απόψεις τους όπως αυτές περιγράφονται παρακάτω:

«καθοριστικός ο ρόλος της ΦΑ για τη σφαιρική ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών [...]», «φροντίζει για τη σωματική υγεία και ευεξία των μαθητών/τριών, ενισχύει την ομαδικότητα και τη συνεργασία, βοηθάει στην κοινωνικοποίησή τους [...]», «βοηθάει στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών με ομαλό τρόπο και στην κοινωνικοποίησή τους σε μεγάλο βαθμό [...] », «ωθεί τους μαθητές/τριες να δράσουν υπερβαίνοντας όσα θεωρούσαν προσωπικά όρια, καλλιεργεί τη συνεργατικότητα, προβάλλει τις δεξιότητες των παιδιών αυξάνοντας την αυτοεκτίμησή τους [...]», «μια χαρούμενη διαδικασία που αποφορτίζει τα παιδιά από τις εντάσεις που προκαλούν τα άλλα μαθήματα [...]», «ενθαρρύνει και ενισχύει το συνεργατικό πνεύμα αλλά και την ατομική πρωτοβουλία, χωρίς να υπογραμμίζει τον εγωισμό και την αλαζονεία [...]», «μέγιστης σημασίας για την ενίσχυση της αυτενέργειας και την αποδοχή της διαφορετικότητας [...]», «Νους υγιής εν σώματι υγιή και επιπλέον κοινωνικοποίηση, συναγωνισμός, ομαδοποίηση, συνεργασία με παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα [...]», «συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών σε πιο ευχάριστες για τα παιδιά δραστηριότητες χωρίς τους γλωσσικούς περιορισμούς [...]», «πολύ σημαντικός ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής για την εκτόνωση των μαθητών/τριών και τη σύσφιξη των μεταξύ τους σχέσεων [...]», «απαραίτητο μάθημα στην εκπαιδευτικό πλαίσιο[...]».

4.4.Συσχετίσεις

Στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστεί το πώς συσχετίζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος με τις απαντήσεις που δόθηκαν στα κάτωθι ερωτήματα και συγκεκριμένα:

A) Ποια θεωρείτε ότι είναι η γενική συμβολή της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών.

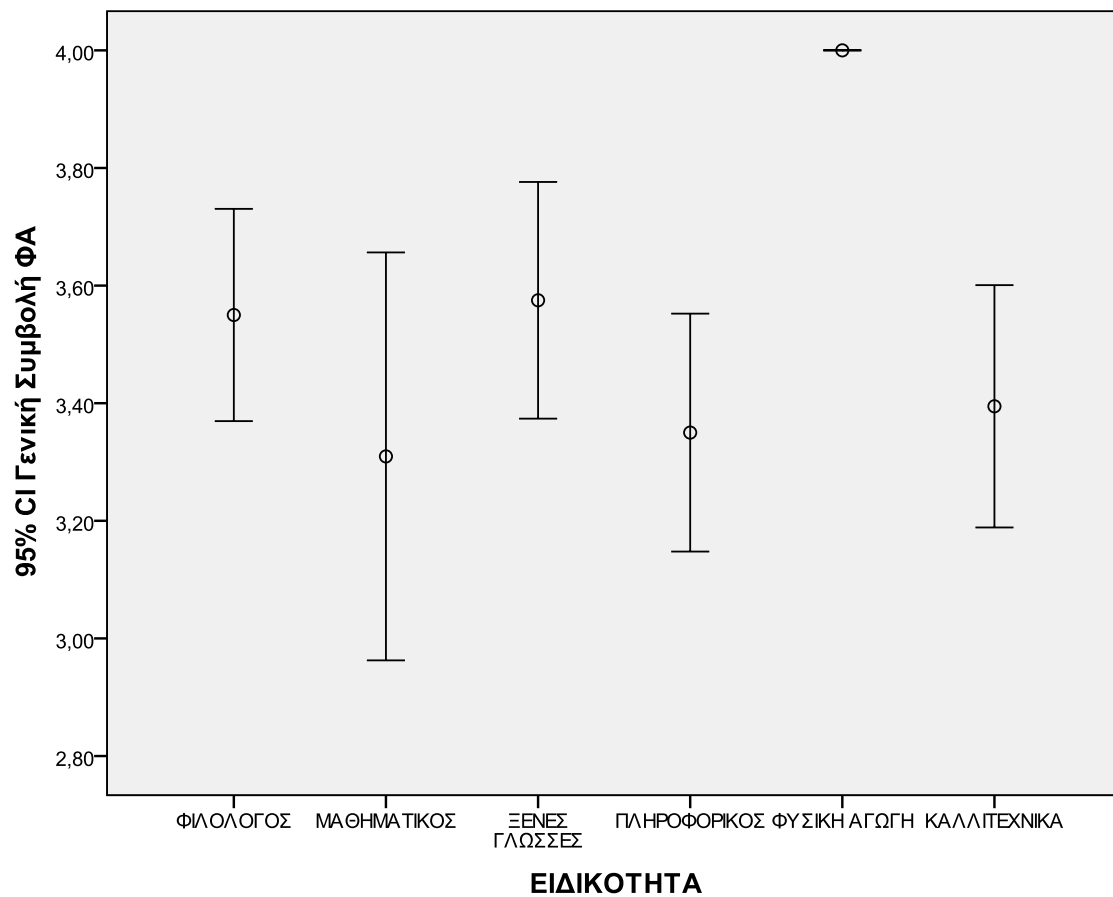
Με την έννοια γενική συμβολή της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών, ορίζεται η μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με:

- α) εάν η Φυσική Αγωγή μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών
- β) εάν η Φυσική Αγωγή μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτενέργειας των αλλοδαπών μαθητών/τριών
- γ) εάν η Φυσική Αγωγή μπορεί να συμβάλει στην υιοθέτηση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών/τριών και
- δ) εάν η Φυσική Αγωγή μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές/τριες του σχολείου στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

Η γενική συμβολή της ΦΑ κυμάνθηκε σε πολύ υψηλά ποσοστά. Συγκεκριμένα η μέση τιμή της ήταν $M=3.53$ και η τυπική απόκλιση $SD=0.51$. Για την διερεύνηση των διαφορών σε σχέση με την ειδικότητας, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό επίπεδο χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα και ο εκ των υστέρων έλεγχος Bonforroni. Εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών $F(5,115) = 1.798$, $p=0.134$ με τον έλεγχο Bonforroni να δείχνει διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και στους εκπαιδευτικούς όλων των άλλων ειδικοτήτων (βλ. πίνακα 14).

Πίνακας 14: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση γενικής συμβολής ΦΑ

	N	M	SD
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	20	3,5500	,38560
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	21	3,3095	,76201
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	20	3,5750	,42996
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ	20	3,3500	,43225
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	21	4,0000	,00000
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	19	3,3947	,42749
Σύνολο	121	3,5331	,51229

**Ραβδόγραμμα 9:** Διαφορές της γενικής συμβολής της ΦΑ ως προς τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση $F(4,116) = 6.219, p=0.000$ καθώς και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών $F(3,117) = 0.674, p=0.569$.

B) εάν είναι επαρκώς καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί γενικά και οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ειδικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

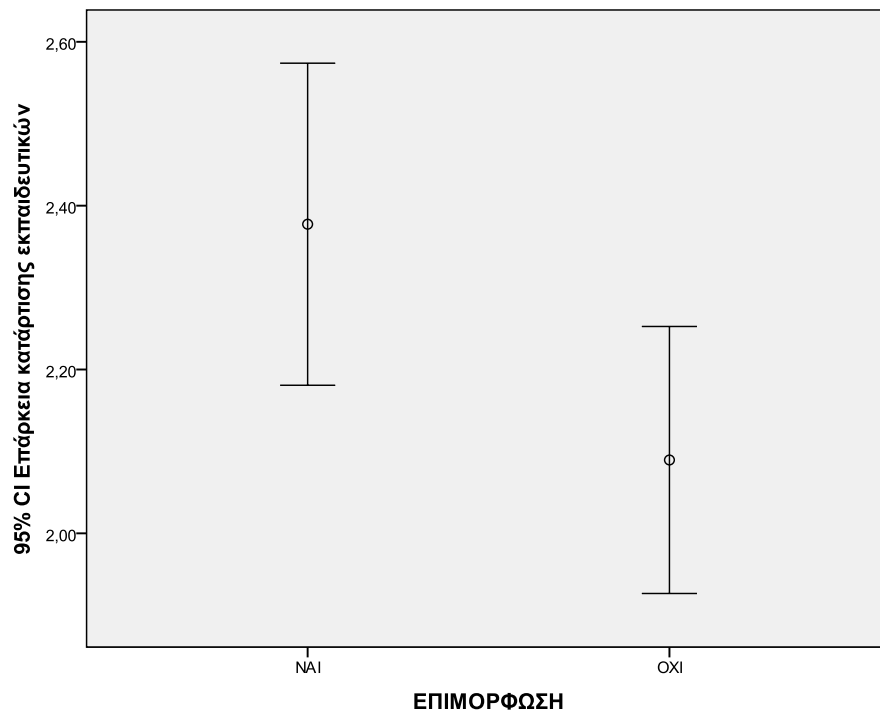
Με την έννοια επαρκώς καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, ορίζεται η μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με:

- α) εάν έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο σχολείο στις Τάξεις Υποδοχής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση
- β) εάν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο σχολείο στις Τάξεις Υποδοχής ενθαρρύνονται, υποστηρίζονται και καθοδηγούνται στο διδακτικό τους έργο, δίνοντας τους οδηγίες για διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις.

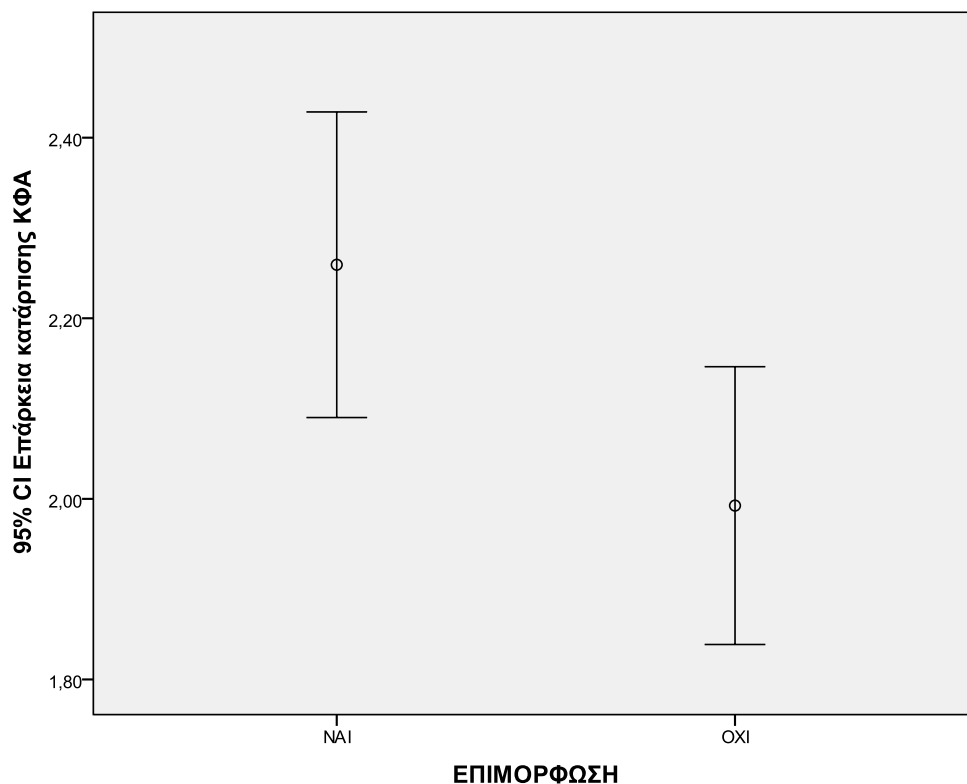
Με την έννοια επαρκώς καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, ορίζεται η μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με:

- α) εάν έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που διδάσκουν στο σχολείο στις Τάξεις Υποδοχής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση
- β) εάν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που διδάσκουν στο σχολείο στις Τάξεις Υποδοχής ενθαρρύνονται, υποστηρίζονται και καθοδηγούνται στο διδακτικό τους έργο, δίνοντας τους οδηγίες για διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις.

Η επάρκεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλά ποσοστά. Συγκεκριμένα η μέση τιμή της ήταν $M=2.22$ και η τυπική απόκλιση $SD=0.70$. Αντίστοιχα ποσοστά εμφάνισε και η επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Χαρακτηριστικό επίσης είναι το γεγονός ότι η επάρκεια δεν επηρεάζεται από το επίπεδο σπουδών ούτε των εκπαιδευτικών εν γένει $F(3,117) = 0.560, p=0.642$, ούτε των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής $F(3,117) = 0.758, p=0.520$. Τέλος ο έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά της επάρκειας κατάρτισης εν γένει των εκπαιδευτικών όταν αυτοί έχουν επιμορφωθεί σχετικά $t(118)=2.274, p = 0.025$ (ραβδόγραμμα 12), αλλά και της επάρκειας κατάρτισης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής $t(118)=2.230, p = 0.021$ (ραβδόγραμμα 13).



Ραβδόγραμμα 1: Διαφορές της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών εν γένει ως προς την ειδική επιμόρφωση τους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση



Ραβδόγραμμα 2: Διαφορές της εκπαιδευτικής επάρκειας των καθηγητών Φυσικής Αγωγής ως προς την ειδική επιμόρφωσή τους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

Γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικά και των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ειδικά για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των αθλητικών δράσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Με την έννοια αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των αθλητικών δράσεων στο σχολικό πλαίσιο, ορίζεται η μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με:

- α) εάν η Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια ημέρα Αθλητισμού όπως αυτή εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες αναδεικνύει τη σημασία του Αθλητισμού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής κατανόησης,
- β) εάν προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο η συμμετοχή σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες για ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης,
- γ) εάν το θεσμικό πλαίσιο ενισχύει την εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων για την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών,

δ) εάν οι καθημερινές πρακτικές μέσω του μαθήματος Φυσικής Αγωγής μπορούν να ενισχύσουν μια διαπολιτισμική κουλτούρα στη σχολική κοινότητα.

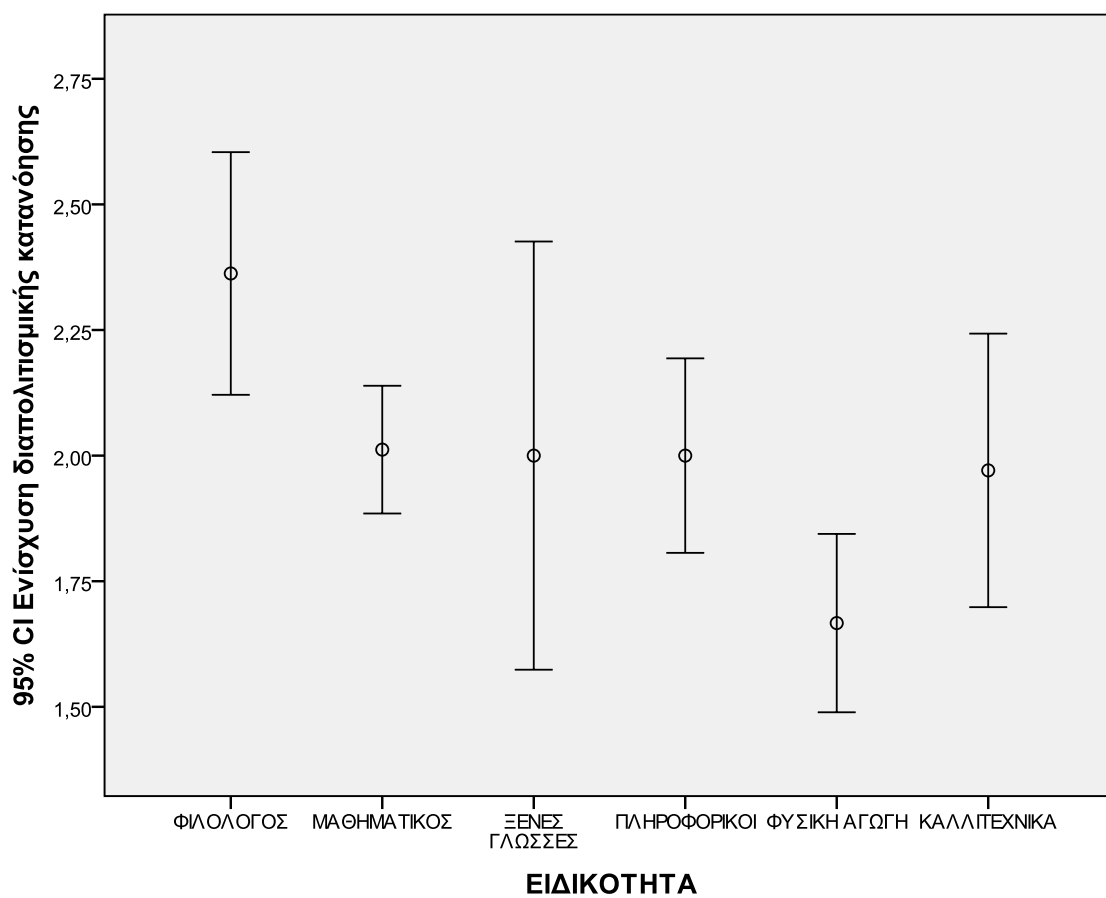
Με την έννοια αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των αθλητικών δράσεων στο σχολικό πλαίσιο, ορίζεται η μέση τιμή των απαντήσεων τους σε μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με:

- α) εάν η Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια ημέρα Αθλητισμού όπως αυτή εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες αναδεικνύει τη σημασία του Αθλητισμού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής κατανόησης,
- β) εάν προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο η συμμετοχή σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες για ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης,
- γ) εάν το θεσμικό πλαίσιο ενισχύει την εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων για την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών,
- δ) εάν οι καθημερινές πρακτικές μέσω του μαθήματος Φυσικής Αγωγής μπορούν να ενισχύσουν μια διαπολιτισμική κουλτούρα στη σχολική κοινότητα.

Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των αθλητικών δράσεων κυμάνθηκε στις εξής τιμές. Συγκεκριμένα η μέση τιμή της ήταν $M=2.00$ και η τυπική απόκλιση $SD=0.56$. Αξιοσημείωτη η χαμηλή μέση τιμή που παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (πίνακας 15). Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές $F(5,113) = 3.395, p=0.007$.

Πίνακας 15: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ενίσχυσης της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των αθλητικών δράσεων

	N	Mean	Std. Deviation
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	20	2,3625	,51603
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	21	2,0119	,27924
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	20	2,0000	,91047
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ	20	2,0000	,41359
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	21	1,6667	,38998
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	17	1,9706	,52946
Σύνολο	119	2,0000	,56841



Ραβδόγραμμα 3: Διαφορές της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των αθλητικών δράσεων ως προς τις ειδικότητες

Τέλος δεν εντοπίστηκαν διαφορές στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των αθλητικών δράσεων ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών $F(3,115) = 0.420, p = 0.420$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5. Συμπεράσματα- Προτάσεις

5.1. Εισαγωγή

Όπως αναφέραμε διεξοδικά στην εισαγωγή της συγκεκριμένης εργασίας, αντικείμενο της εμπειρικής έρευνας, αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής – ΖΕΠ για το ρόλο της Φυσικής Αγωγής στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει μέσω μιας μελέτης περίπτωσης, εάν η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός μπορούν να συμβάλλουν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αντιστοιχούν στους ακόλουθους ερευνητικούς άξονες:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής-ΖΕΠ, για τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές (λειτουργία Τάξεων Υποδοχής) που ασκούνται στο σχολικό πλαίσιο.
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής-ΖΕΠ, για τη γενική συμβολή της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών και αν αυτή διαφέρει αναλόγως της ειδικότητας, των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό επίπεδο.
3. Εάν οι εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων της Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής-ΖΕΠ όσο και της Φυσικής Αγωγής θεωρούν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που διδάσκουν στη Β/θμια Εκπαίδευση σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ για την εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στη σχολική κοινότητα με σκοπό την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης;

Στο προκείμενο κεφάλαιο επιχειρείται μια απόπειρα ερμηνείας των αποτελεσμάτων και μια σύνδεση του ερευνητικού τμήματος της μελέτης με το

θεωρητικό της υπόβαθρο, ώστε να φωτιστούν και να νοηματοδοτηθούν τα ευρήματα της έρευνας.

5.2. Συμπεράσματα

5.2.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης για τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές (λειτουργία Τάξεων Υποδοχής) που ασκούνται στο σχολικό πλαίσιο.

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν απάντησαν ότι πρέπει να βελτιωθεί ο Θεσμός λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) εστιάζοντας περισσότερο στο σταθερό νομικό πλαίσιο και την έγκαιρη έναρξή τους, την υψηλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές, αλλά και η ευελιξία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά «να είναι σταθερό το νομικό πλαίσιο και να μην αλλάζει συνεχώς [...]», «κατάρτιση νομοσχεδίου με συμπεριληπτικές πρακτικές [...]», «να τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί από την αρχή της σχολικής χρονιάς και να μην απομακρύνονται πριν τη λήξη του σχολικού έτους [...]», «να εφαρμόζεται ουσιαδώς, με έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών κατά προτεραιότητα, αλλά και τοποθέτηση εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων [...]».

Είναι εμφανείς οι αλλαγές του νομοθετικού πλαισίου καθώς όπως έχει επισημανθεί οι εκπαιδευτικές πολιτικές σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, άρχισαν να νομοθετούνται στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1970 με την είσοδο των πρώτων αλλοδαπών μαθητών/τριών. Αρχικά έγινε προσπάθεια να αφομοιωθούν οι αλλοδαποί μαθητές/τριες μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης, με βάση την επίσημη γλώσσα της χώρας. Ιδρύονται οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής με την υπουργική απόφαση Φ.818-2/4139 (ΦΕΚ 1105 τ.Β'/4-11-1980). Σκοπός τους είναι να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο και το κοινωνικό περιβάλλον. Με κομβικό σημείο την ψήφιση του Νόμου 2413/1996, γίνεται η πρώτη προσπάθεια για την απόδοση της έννοιας της «διαπολιτισμικής διάστασης» στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Στην υπουργική απόφαση του 1999 (ΦΕΚ 1789 τ.Β'/1999) διαμορφώνονται εκ νέου οι Τάξεις Υποδοχής. Ειδικότερα, το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής, ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο

Πρόγραμμα του σχολείου. Ως μετεξέλιξη του θεσμού των Τ.Υ. και Φ.Τ., θεσμοθετήθηκαν το 2010 (ΦΕΚ 2142/2010) οι Τ.Υ και τα Φ.Τ εισάγοντας σύμφωνα με το άρθ. 26, παρ. 1α και 1β, το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. «...Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής,[...]». Τέλος η έναρξή τους κάθε χρόνο γίνεται γύρω στα τέλη Νοεμβρίου καθώς στελεχώνονται κυρίως με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Ένας δεύτερος άξονας που εστίασαν οι εκπαιδευτικοί είναι η εκπαίδευσή και κατάρτισή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς τη θεωρούν εξαιρετικά σημαντική. Όπως επισημαίνουν: «οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται στις Τ.Υ. θα πρέπει να γνωρίζουν να διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα και να είναι πολύ καλά καταρτισμένοι [...]», «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προμηθευτούν σοβαρό εκπαιδευτικό υλικό (κάρτες, εικονογραφημένα βιβλία, βίντεο, σλάϊτς δίγλωσσα), ώστε το μάθημα να γίνεται κατανοητό από τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες και να μην χάνεται η προσοχή τους από ένα σημείο και μετά [...]». Έχει σημειωθεί ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο καθώς και σύμφωνα με τον OECD (2009), οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που διδάσκουν, αυτοί που μετουσιώνουν σε πράξη τις εκπαιδευτικές πολιτικές και αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν το ρόλο-κλειδί στο σχολικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να συμβάλλει με αποφασιστικό τρόπο στην ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Cummins, 1999), καθώς διαδραματίζει έναν από τους βασικότερους ρόλους στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο (Νικολάου, 2000).

Είναι σημαντικό επίσης οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι και να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν πρακτικές που α) βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, β) υποστηρίζουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, γ) κινητοποιούν τους μαθητές/τριες να συμμετάσχουν ενεργά και να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμαθητές/τριές τους (Driel et al, 2016).

Ένας τρίτος άξονας που εστίασαν οι εκπαιδευτικοί είναι η ευελιξία στην εκπαιδευτική διαδικασία και εστιάζουν χαρακτηριστικά: «πρόβλεψη για πρόγραμμα με περισσότερες δυνατότητες διαφοροποίησης (π.χ. επιλογή μαθημάτων και διδακτέας ύλης), έτσι ώστε να εντάσσονται ευκολότερα και διαφορετικά [...]»,

«περισσότερες ώρες για την εκμάθηση της γλώσσας καθώς είναι απαραίτητο να κατανοεί και να καταλαβαίνει τη γλώσσα. Διαφορετικά θα είναι πάντα σε μειονεκτική θέση απέναντι στους άλλους μαθητές/τριες [...]», «να τους παρέχεται καθ όλη τη διάρκεια των σπουδών τους υποστήριξη [...]», «συνεχή ενίσχυση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο [...]», «διδασκαλία περισσότερων γνωστικών αντικειμένων[...]».

Έχει επισημανθεί σχετικά ότι σε έρευνα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού European Training Foundation (ETF) για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις χώρες της Βαλκανικής Χερσονήσου σχετικά με τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως νιώθουν ότι πρέπει απλά να εκτελέσουν το πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου, το οποίο διαμορφώθηκε από κάποιον «ειδικό», χωρίς τη δική τους εμπλοκή. Γι' αυτό το λόγο δεν αισθάνονται πως η δική τους άποψη μετράει και δε νιώθουν ότι έχουν υψηλό βαθμό επιρροής στη βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, να μην λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη δράσεων και της ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Pantićetal., 2011). Επίσης όσον αφορά τα προγράμματα Σπουδών αυτά θα πρέπει να διαφοροποιούνται καθώς στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα Προγράμματα Σπουδών πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, να μη στιγματίζουν, να μην αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, να ενθαρρύνουν την πολύπλευρη προσέγγιση κοινωνικών θεμάτων και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας και κριτικής σκέψης (Κεσίδου, 2018). Για το σκοπό αυτό, οι σχολικοί διευθυντές/τριες σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να αναπροσαρμόσουν τα Προγράμματα Σπουδών προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού σχολείου, καθώς και να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν σχολικά προγράμματα και στοχευμένες δράσεις, που θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Hajisotiriou et al., 2018)

Επίσης δεν υπάρχει ουσιαστική υποστήριξη και την καθοδήγηση στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε οι ίδιοι να μην μπορούν να σχεδιάσουν κατάλληλες στρατηγικές για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Έχει τονιστεί ο σημαντικός ρόλος των διευθυντών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς θα πρέπει να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά το όραμά τους για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου στα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς – μαθητές/τριες – γονείς - μέλη της ευρύτερης κοινότητας), έτσι

ώστε το κοινό όραμα να προσανατολίζει τις πράξεις τους προς την επίτευξη αυτού του στόχου. Με το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί και η πολύ πρόσφατη έρευνα των Hajisotiriou et al. (2018), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι σχολικοί διευθυντές πρέπει να συμβάλλουν στο να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τα μέλη της σχολικής μονάδας τη φύση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πάνω στη βάση αυτή, να συνδιαμορφώσουν το όραμα και να διατυπώσουν με σαφήνεια τους στόχους του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο, θα είναι πιο εύκολο να σχεδιάσουν τα μέλη της σχολικής μονάδας στρατηγικές για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

5.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής-ZEΠ, για τη γενική συμβολή της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών και αν αυτή διαφέρει αναλόγως της ειδικότητας, των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας αφορά στη γενική συμβολή της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων όπως αυτά προέκυψαν, φαίνεται να αποτελεί κυρίαρχη αντίληψη των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που συμμετείχαν στην έρευνα η συμβολή της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Αρχικά γίνεται σαφές ότι ο όρος «ένταξη» χρησιμοποιείται για να δηλώσει «την από κοινού αγωγή και μάθηση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικών, θρησκευτικών, βιολογικών, κοινωνικών ή άλλων διαφορών» (Σακελλαροπούλου, 2005:52). Είναι ένα δύσκολο εγχείρημα που στοχεύει κυρίως στην ομαλή και όχι στην απλή ένταξη των μαθητών/τριών. Η «ομαλή ένταξη», χαρακτηρίζεται από σεβασμό, αποδοχή της διαφορετικότητας, ανεκτικότητα και γενικότερα διάθεση για αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των ατόμων (Μπενέκος, 2007).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ισχυροποιούνται ακόμη περισσότερο όταν τους ζητείται σε ερώτηση ανοικτού τύπου να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη σημασία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται σαφές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι είναι καθοριστικός ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής για τη σφαιρική ολοκλήρωση της προσωπικότητας των

μαθητών/τριών. Επιπροσθέτως όπως αναφέρουν, φροντίζει για τη σωματική υγεία και ευεξία των μαθητών/τριών, ενισχύει την ομαδικότητα και τη συνεργασία, βοηθάει στην κοινωνικοποίησή τους, ενώ ενθαρρύνει και ενισχύει το συνεργατικό πνεύμα αλλά και την ατομική πρωτοβουλία, χωρίς να υπογραμμίζει τον εγωισμό και την αλαζονεία. Τέλος βοηθάει στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών με ομαλό τρόπο και στην κοινωνικοποίησή τους σε μεγάλο βαθμό, ενώ συμβάλλει στη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών μέσα από πιο ευχάριστες για τα παιδιά δραστηριότητες χωρίς τους γλωσσικούς περιορισμούς.

Έχει εξάλλου σημειωθεί στα πλαίσια της θεωρητικής ανασκόπησης, ότι η Φυσική Αγωγή θεωρείται ένα μάθημα που προωθεί την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών (Collins, 2011). Το μάθημα χρησιμοποιεί την κίνηση, τις αθλοπαιδιές, το ρυθμό, την παράλληλη ανάπτυξη σωματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, που της δίνει τη δυνατότητα να γίνει εργαλείο, το οποίο όταν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, ανοίγει νέους δρόμους στην εκπαίδευση μιας πολυπολιτισμικής μαθητικής κοινότητας (Διγγελίδης, Θεοδωράκης, Ζέτου & Δήμας, 2006).

Η υψηλή αντίληψη όμως των εκπαιδευτικών δεν συνιστά μια πραγματικότητα για τα ελληνικά δεδομένα καθώς δεν φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το γεγονός ότι σε όλες τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές, αυτό αναδεικνύει τις αντιλήψεις τους για τη σημασία και το ρόλο που μπορεί να παίξει η Φυσική Αγωγή στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Επίσης οι απαντήσεις τους δεν διέφεραν ανάλογα με την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ταυτίζονται απόλυτα με τα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το ότι η κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών είναι ένα από τα κομμάτια του ρόλου του αθλητισμού στην κοινωνία στα οποία αποδίδει προτεραιότητα. Δεδομένου ότι φέρνει τους ανθρώπους πιο κοντά, οικοδομεί κοινότητες και βοηθά στην καταπολέμηση ξενοφοβίας και ρατσισμού, ο αθλητισμός έχει τη δυνατότητα να συμβάλει σημαντικά στην ενσωμάτωση των μεταναστών στην ΕΕ (Λευκή Βίβλος ,2007)¹⁵. Όπως αναφέρεται ο χώρος του αθλητισμού έχει κάποια χαρακτηριστικά που ενδεχομένως επηρεάζουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και

¹⁵ Η Λευκή Βίβλος για τον αθλητισμό και σχέδιο το δράσης «Pierre de Coubertin» (2007) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:271E:0051:0067:EL:PDF>

συχνά διαμορφώνουν ένα περιβάλλον ίσων ευκαιριών και φυλετικής ισότητας (Green & Hardman, 2000).

Επιπροσθέτως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η Φυσική Αγωγή μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτενέργειάς τους, στην υιοθέτηση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές/τριες του σχολείου στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Πιθανώς αντιλαμβάνονται τις βιβλιογραφικές παραδοχές ότι η φύση των δραστηριοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, δίνει πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών (Κούλη, Ο., & Παπαϊωάννου, Α., 2006), ενώ συχνά απουσιάζουν οι ρατσιστικές συμπεριφορές (Green & Hardman, 2000). Θεωρούν ότι είναι το πιο οικείο μάθημα στο σχολικό περιβάλλον στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες συμφωνώντας με τον Κωνσταντακάτο, 2001, αφού το επίπεδο της γλώσσας δεν επηρεάζει την απόδοσή τους όπως σε άλλα μαθήματα και παράλληλα με ένα κατάλληλα διαμορφωμένο πρόγραμμα που βοηθάει στην αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών, μπορεί να επιτευχθεί η ισότιμη ενσωμάτωση όλων των μελών της ομάδας.

Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει το πλαίσιο του μαθήματος να τροποποιηθεί έτσι ώστε να προβάλλει και να προωθεί την ισότητα στην κοινωνία, την ανάδειξη του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την επικοινωνία των πολιτισμών. Η Φυσική αγωγή θα πρέπει μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που εφαρμόζει να αναδεικνύει τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την υποστήριξη, τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή και την πολιτισμική προέλευση.

Το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» - το οποίο είχε πολύ χαμηλά ποσοστά αναγνώρισης στους εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους τόσο για το περιεχόμενό του όσο και για τη σημασία του στην διαπολιτισμική κατανόηση,- στοχεύει να συνεισφέρει στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και τα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών με άξονα το παιχνίδι και να δημιουργήσει μια νέα οπτική γωνία στην προσέγγιση των κινητικών δραστηριοτήτων.

Μέσα από τη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό γενικότερα γίνεται αντιληπτό ότι ενισχύεται η κατανόηση και η αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών συμβάλλοντας έτσι στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και περιορίζοντας τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων (Niessen, 2000).

5.2.3. Η επάρκεια των εκπαιδευτικών των άλλων ειδικοτήτων της Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής-ZEΠ όσο και της Φυσικής Αγωγής στην κατάρτιση για ζητήματα στη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα προσπαθεί να αναδείξει εάν οι εκπαιδευτικοί αφενός και οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής αφετέρου είναι επαρκώς καταρτισμένοι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ανάλυση των δεδομένων όπως προέκυψαν, προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για την κατάρτισή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη δυνατότητα συμβολής τους με την επιλογή της κατ'ιδίαν επιμόρφωσής τους.

Στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα ελλείμματα κατάρτισής τους καθώς δεν έχουν γίνει οι απαραίτητες επιμορφώσεις στο σχολικό πλαίσιο και οι απαντήσεις τους δεν φαίνεται να επηρεάζονται και από το εκπαιδευτικό τους επίπεδο ακόμα και όταν αυτό είναι υψηλό (επίπεδο διδακτορικού). Επιπλέον έχει σημειωθεί ότι όταν οι ίδιοι έχουν επιμορφωθεί, νιώθουν επαρκώς καταρτισμένοι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Έχει σημειωθεί ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο καθώς και σύμφωνα με τον OECD (2009), οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που διδάσκουν, αυτοί που μετουσιώνουν σε πράξη τις εκπαιδευτικές πολιτικές και αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν το ρόλο-κλειδί στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον έχει σημειωθεί ότι σε επίπεδο σχολικής τάξης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι επιμορφωμένοι και να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν πρακτικές που α) βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, β) υποστηρίζουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, γ) κινητοποιούν τους μαθητές/τριες να συμμετάσχουν ενεργά και να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμαθητές/τριές τους (Driel et al, 2016).

Γίνεται σαφές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην επιμόρφωσή τους έτσι ώστε να νιώθουν επαρκείς και να μπορούν να αποκτήσουν διαπολιτισμική ικανότητα για να ανταποκρίνονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Έχει τονισθεί εξάλλου ότι η πραγματικότητα της σύγχρονης τάξης που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, κάνει επιτακτική την ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής, καθώς ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει *διαπολιτισμική ικανότητα* (Μπάρος & Μιχαλέλης, 2008). Ο όρος αυτός περιλαμβάνει δύο επιμέρους έννοιες: α) *τη διαπολιτισμική επάρκεια*, που αφορά τη θεωρητική και επιστημονική εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της εκπαίδευσής του με την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και β) *τη διαπολιτισμική ετοιμότητα*, που είναι η μετουσίωση των θεωρητικών γνώσεων στην πράξη. Δηλαδή στη δυνατότητα ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη είναι ικανός να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντάει (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα θα πρέπει να έχει δυνατότητες διαφοροποίησης τόσο ως προς την επιλογή μαθημάτων όσο και ως προς την επιλογή διδακτέας ύλης. Άλλωστε έχει αναφερθεί ότι σε έρευνα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού European Training Foundation (ETF) για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις χώρες της Βαλκανικής Χερσονήσου σχετικά με τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως νιώθουν ότι πρέπει απλά να εκτελέσουν το πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου, το οποίο διαμορφώθηκε από κάποιον «ειδικό», χωρίς τη δική τους εμπλοκή. Γι' αυτό το λόγο δεν αισθάνονται πως η δική τους άποψη μετράει και δε νιώθουν ότι έχουν υψηλό βαθμό επιρροής στη βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, να μην λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη δράσεων και της ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Pantić et al., 2011). Επίσης όσον αφορά τα προγράμματα Σπουδών αυτά θα πρέπει να διαφοροποιούνται καθώς στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα Προγράμματα Σπουδών πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, να μη στιγματίζουν, να μην αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, να ενθαρρύνουν την πολύπλευρη προσέγγιση κοινωνικών θεμάτων και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας και κριτικής σκέψης (Κεσίδου, 2018). Για το σκοπό αυτό, οι σχολικοί διευθυντές/τριες σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να αναπροσαρμόσουν τα Προγράμματα Σπουδών προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού σχολείου, καθώς και να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν σχολικά προγράμματα και στοχευμένες

δράσεις, που θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Hajisotiriou et al., 2018)

Σε ότι αφορά την υποστήριξη και την καθοδήγηση που παρέχεται στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών δίνοντας τους διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές οδηγίες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι είναι λίγο έως καθόλου επαρκές, έτσι ώστε οι ίδιοι να μην μπορούν να σχεδιάσουν κατάλληλες στρατηγικές για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Έχει τονιστεί ο σημαντικός ρόλος των διευθυντών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι Διευθυντές θα πρέπει να οραματίζονται ένα δημοκρατικό σχολείο που να προσφέρει ίσες μαθησιακές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές/τριες. Επιπλέον, θα πρέπει να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά το όραμά τους στα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς – μαθητές/τριες – γονείς - μέλη της ευρύτερης κοινότητας), έτσι ώστε το κοινό όραμα να προσανατολίζει τις πράξεις τους προς την επίτευξη αυτού του στόχου. Με το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί η έρευνα των Hajisotiriou et al. (2018), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι σχολικοί διευθυντές πρέπει να συμβάλλουν στο να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τα μέλη της σχολικής μονάδας τη φύση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πάνω στη βάση αυτή, να συνδιαμορφώσουν το όραμα και να διατυπώσουν με σαφήνεια τους στόχους του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο, θα είναι πιο εύκολο να σχεδιάσουν τα μέλη της σχολικής μονάδας στρατηγικές για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

5.2.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που διδάσκουν στη Β/θμια Εκπαίδευση σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ για την εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στη σχολική κοινότητα με σκοπό την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στη σχολική κοινότητα με σκοπό την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη σημασία τόσο από το θεσμικό πλαίσιο όσο και από τη σχολική κοινότητα για την ενίσχυση της

διαπολιτισμικής κατανόησης μέσα από τη διεξαγωγή της Ευρωπαϊκής Ημέρας Αθλητισμού, αλλά και από την εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων και δράσεων.

Έχει ήδη τονισθεί ότι ο αθλητισμός στην ιστορική του διαδρομή, συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο του οποίου η μοναδικότητα, εδράζεται στο γεγονός ότι επιτελεί πολύ σημαντικές λειτουργίες στον κοινωνικό χώρο. Ο αθλητισμός βοηθά στο να καταπολεμηθούν τόσο ο ρατσισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός, όσο και η βία, ενώ συμβάλλει στη βελτίωση της υγείας των πολιτών. Οδηγεί σε ισορροπημένη ανάπτυξη των ανθρώπων, ενώ συμβάλλει και στην υιοθέτηση ηθικών αξιών για «ευ αγωνίζεσθαι», ομαδικό πνεύμα, δικαιοσύνη, συμβάλλοντας επίσης στην κοινωνική ενσωμάτωση και την κοινωνική συνοχή.

Επιπλέον έχει σημειωθεί από τους εκπαιδευτικούς η σημασία και ο ρόλος που μπορεί να παίζει η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο, ενώ σημαντική κρίνεται σύμφωνα με τις απαντήσεις τους και η εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στη σχολική κοινότητα. Παρότι οι αθλητικές δραστηριότητες, επιτελούν μια πολύ σημαντική ανθρωπιστική λειτουργία στα πλαίσια του διεθνούς περιβάλλοντος καθώς ενώνουν τους λαούς, και τους ενθαρρύνουν για διεθνή συνεργασία και ειρήνη μέσα από τα ιδεώδη που εμπνέουν, δεν φαίνεται να διεξάγονται αθλητικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης στο σχολικό πλαίσιο σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Υποστηρίζεται, ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και σε δραστηριότητες αναψυχής μπορεί να συμβάλλει στην θετική διαμόρφωση της ταυτότητας των μεταναστών καθώς και να επηρεάσει τις διαδικασίες της κοινωνικής τους ένταξης (Donnelly & Coakley, 2002; Omidvar & Richmond, 2003). Στο ίδιο πνεύμα και τα πορίσματα των ερευνών που δείχνουν, ότι προκύπτουν σημαντικά οφέλη από τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στα σχολικά πρωταθλήματα. Συγκεκριμένα οι Tenoschok, Lyons, Oliveto και Sands (2002), αναφέρονται στα οφέλη των μαθητών/τριών από την συμμετοχή τους στα σχολικά πρωταθλήματα. Σύμφωνα με τους ερευνητές τα σχολικά πρωταθλήματα είναι το εργαστηριακό μέρος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην εκπαίδευση. Πρέπει να είναι προσανατολισμένα στις ανάγκες των μαθητών/τριών προσφέροντάς τους μια ποικιλία δραστηριοτήτων, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους, να δίνουν ίσες ευκαιρίες, να εστιάζουν στην προσπάθεια παρά στη νίκη και να ενισχύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας. Επίσης θα πρέπει να προσφέρουν μια ιδανική ευκαιρία στους

μαθητές/τριες για ηγεσία και απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ο Byl (2002), προτείνει τα σχολικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής να είναι πάνω από όλα διασκεδαστικά και σχεδιασμένα κατάλληλα αφού πρώτα ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής έχει αναγνωρίσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών/τριών του. Θα πρέπει να είναι ευέλικτα, να συμμετέχουν σε αυτά το σύνολο οι δυνατόν των μαθητών/τριών και να είναι κατάλληλα για όλες τις τάξεις. Για να πετύχει ένα σχολικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να έχει σαφείς σκοπούς και στόχους και να υποστηρίζεται και από άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών δίνοντας έμφαση στις διαθεματικές προσεγγίσεις. Σημαντική είναι η προώθηση του «τίμιου παιχνιδιού», η οποία θα πρέπει να βασίζεται στις ίσες ευκαιρίες συμμετοχής για όλους, σεβασμό στους κανόνες του παιχνιδιού, σεβασμό στους εκπαιδευτικούς και στις αποφάσεις τους, σεβασμό στους αντιπάλους και πάντοτε διατήρηση του αυτοελέγχου.

Επίσης και η εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης στο σχολικό πλαίσιο δεν φαίνεται να βρίσκει αρωγό τη σχολική κοινότητα. Παρότι έχει επισημανθεί ότι τα σχολικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής βοηθούν τους μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, τους δίνουν την ευκαιρία για άμεση δημιουργία και ανάπτυξη, ενώ εμπεριέχουν και το αίσθημα της διασκέδασης (Coleman & Iso Ahola, 1993). Επίσης είναι μία δραστηριότητα αναψυχής, αφού ο συμμετέχων έχει ευκαιρίες συμμετοχής, ψυχικής ευφορίας, εκτόνωσης και κοινωνικοποίησης (Χρόνη, 2001). Έχει σημειωθεί στις έρευνες των Tirone και Pedlar το 2005 στον Καναδά και του Oliff το 2007 στην Αυστραλία, ότι οι αθλητικές δραστηριότητες μπορούν να μεσολαβήσουν για να απαγκιστρωθούν οι μετανάστες από την εθνική τους κοινότητα και να διευκολυνθούν στη διαδικασία ενσωμάτωσης στη χώρα υποδοχής. Τέλος πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο χώρος της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού είναι πιο πρόσφορος για την ηθική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Μπαλασάς, Πρώιος, Δογάνης, & Μπαλασάς, 2006) όταν όμως το μάθημα περιέχει στρατηγικές ηθικής ανάπτυξης (Χασάνδρα, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής δεν φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη σημασία των σχολικών πρωταθλημάτων αλλά και των αθλητικών προγραμμάτων για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης, αλλά ούτε και εφαρμόζουν πρακτικές στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης. Αυτό γίνεται πιθανώς για δύο λόγους. Πρωτίστως γιατί δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αντιληφθούν τη χρήση τέτοιων εργαλείων

στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής κατανόησης και αφετέρου γιατί τα σχολικά πρωταθλήματα τα διέπει συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο. Τα σχολικά πρωταθλήματα Φυσικής Αγωγής όπως αυτά διεξάγονται στα Λύκεια, καταλήγουν στους Πανελλήνιους αγώνες και οι μαθητές/τριες των πρωταθλητριών ομάδων όλων των αθλημάτων σε πανελλήνιο επίπεδο, παίρνουν μόρια εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γυμνάσιο διεξάγονται μέχρι το επίπεδο Δήμου. Είναι μια δραστηριότητα αναψυχής με ανταγωνιστικό όμως χαρακτήρα και ως εκ τούτου πιθανώς οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής λόγω της εφαρμογής του συγκεκριμένου πλαισίου δεν χρειάστηκε να τα προσεγγίσουν διαφορετικά.

Στην ερώτηση εάν η Φυσική Αγωγή επιλέγεται σε διαθεματικές προσεγγίσεις μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών απαντάει ότι επιλέγεται λίγο έως καθόλου. Κρίνεται σημαντική η μη προσέγγιση της διαθεματικότητας από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής αφού κατά την άποψή μας αυτοί κυρίως θα πρέπει να βρουν τον κοινό τόπο με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα για να τα προσεγγίσουν διαθεματικά. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση, υψηλό βαθμό ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους σε διαθεματικές δραστηριότητες έδειξε η μελέτη των Καπρίνη, Διγγελίδη και Παπαϊωάννου (2009). Σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών. Η διαφορετική πλοκή του μαθήματος μέσα από βιωματικές δραστηριότητες βελτίωσε τα συναισθήματα των μαθητών/τριών και τη διάθεση τους, παράγοντες που σύμφωνα με τους Deci & Ryan (2000) μπορούν να επηρεάσουν την παρακίνησή τους.

Εν κατακλείδι τα σχολικά πρωταθλήματα και οι αθλητικές δραστηριότητες, καλύπτουν ένα σημαντικό μέρος της αναψυχής των μαθητών/τριών αφού τα στενά πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής δεν αφήνουν τέτοια περιθώρια (Schroeder & Cluphf, 2007).

5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνες

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τις βασικές διαστάσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής για:

- Τη λειτουργία του υφιστάμενου εκπαιδευτικού πλαισίου

- Τη γενική συμβολή της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών
- Την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση
- Την εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στη σχολική κοινότητα με σκοπό την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης

Τα συμπεράσματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήριο για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με:

- Τη συνεχή και στοχευμένη επιμόρφωση και κατάρτιση τόσο των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων όσο και των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής
- Την επέκταση της συγκεκριμένης έρευνας σε πανελλήνια κλίμακα και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. ρομά, μουσουλμάνοι Θράκης κλπ)
- Τη συμβολή της Φυσικής αγωγής στο γλωσσικό γραμματισμό των αλλοδαπών μαθητών/τριών

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Students from different cultural backgrounds, their difficulties upon elementary school entry in Greece and teachers' intercultural educational practices. *British Journal of Education*, 5(4), 9-18.
- Balady, G. (2000). ACSM's guidelines for exercise testing and participation. 6th ed. Philadelphia: Lippencott Williams and Wilkens.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Needham Heights, Wiley.
- Banks & Banks, όπως αναφέρεται στο Μάμας, 2014. Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; In *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (pp. 80–95). Καβάλα: Σαΐτα.
- Blair, M. (2002). Effective School Leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, p.p. 179-191.
- Byl, J. (2002). Organizing effective elementary and high school intramural programs. *Physical and Health Education*, 22-24.
- Cai, S. (2000). Physical exercise and mental health: A content integrated approach in coping with college students' anxiety and depression. *Physical Education*, 7(2), 69-76.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparativestudy. *Intercultural Education*, 25(2), 95–104. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.886820>.
- Coatsworth, D. & Conroy, D. (2009). The effects of autonomy-supportive coaching, need satisfaction, and self-perceptions on initiative and identity in youth swimmers. *Developmental Psychology*, 45(2), 320-328.
- Coleman, D. & Iso Ahola, S. (1993). Leisure and health: the role of social support and self-determination. *Journal of Leisure Research*, 25, 111-128.
- Collins, F.G. (2011). Physical Education Teachers' Attitudes and Understandings about Culturally Relevant Pedagogy and Teaching African American Male Students at Urban High Schools. *Διατριβή στο Ohio State University*.

- Cordova I.R. & Love R. (1987) Multicultural education: Issues, concerns and commitments. *North Central Association Quarterly*, 61, (3), 391-398.
- Council of Europe (2008), White Paper on Intercultural Dialogue: “Living together as equals in dignity”. Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφ. Σ. Αργύρη, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Dale, R. & Robertson, S. (2009). *Globalisation and Europeanisation in education* Oxford, Symposium Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Donnelly, P., & Coakley, J. (2002). *The role of recreation in promoting social inclusion*. Toronto: Laidlaw Foundation Working Papers Series. Retrieved November 18, 2004, from <http://www.laidlawfdn.org>.
- Driel, B. van, Darmody, M., Kerzil, J., European Commission, Directorate-General for Education and Culture, & Public Policy and Management Institute (PPMI). (2016). *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU examining the evidence*. Luxembourg: Publications Office. Retrieved from <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:NC0415456:EN:HTML>
- Essinger, H. (1991). Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung, Frankfurt a. M., 3-18.
- Gorski, C. P. (2010). The Challenge of Defining ‘Multicultural Education’. Διαθέσιμο στο <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html> (11.1.2017)
- Green, K. & Hardman, K. (2000). (Eds.) *Physical education: a reader*. Oxford: Meyer & Meyer sport (UK) Ltd.
- Greenleaf, C., Boyer, E. & Petrie, T. (2009). The mediating influences of body image, physical competence and instrumentality. *Sex Roles*, 61, 714-726.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(1), 91–112. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A.M., & Sanchez, X. (2013). The integrative role of sport in Multicultural Societies. *European Psychologist, 18*, 191-202.
- Huber, J., Europarat, & Développer la compétence interculturelle par l'éducation (Eds.). (2014). *Developing intercultural competence through education =: Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Kibbe, D. L., Hackett, J., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K. G., Schultz, A., & Harris, S. (2011). Ten Years of TAKE 10!®: Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Preventive medicine, 52*, pp 43-50.
- Krouwel, A., Boostra, N., Duyvendak, J. W., & Veldboer, L. (2006). A good sport? Research into the capacity of recreational sport to integrate Dutch minorities. *International Review for the Sociology of Sport, 41/2*, 165-180.
- Leeman, Y.A.M. (2003). School Leadership for Intercultural Education. Published by Taylor & Francis for the International Association for Intercultural Education (IAIE). *Taylor & Francis Online, 14:1*, 31- 45.
- Majumdar, B. (2003). The vernacular in sports history. *The International Journal of the History of Sport, 20(1)*, 107-125.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism. A Civic Idea*. Cambridge: Polity Press.
- Morela, E., Hatzigeorgiadis, A., Sanchez, X., Papaioannou, A., & Elbe, A.M. (2017). Empowering youth sport and acculturation: Examining the hosts' perspective in Greek adolescents. *Psychology of Sport & Exercise, 30*, 226-235.
- Niessen, J. (2000) *Diversity and Cohesion: New Challenges for the Integration of Immigrants and Minorities*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing
- OECD (Ed.), (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (Ed.), (2014). *An international perspective on teaching and learning: results from TALIS*. Paris: OECD.

- Ollif L. (2007). Playing for the future: The role of sport and recreation in supporting refugee young people to “settle well” in Australia. *Youth Studies Australia*, Vol. 27, No. 1, 52-60.
- Omidvar, R., and T. Richmond. 2003. *Perspectives on social inclusion: Immigrant settlement and social inclusion in Canada*. Working Paper Series. Toronto: Laidlaw Foundation.
- Pantić, N., Closs, A., & Ivošević, V. (2011). *Teachers for the future: teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. Luxembourg; Taipei, Taiwan: Publications Office of the European Union ; European Union Centre in Taiwan.
- Parekh, B. C. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave.
- Reich, H.H. (1997). Ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα αταίριαστο ζευγάρι. στο: Βάμβουκας και Χουρδάκης (επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές* (πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995). Αθήνα. Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος-Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελληνικά Γράμματα.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bas
- Rosenberg, D., Feijgin, N., &Talmor, R. (2003). Perceptions of immigrant students on the absorption process in an Israeli physical education and sport college. *European Journal of Physical Education*, 8, 52 – 77.
- Samuelsson, I. P., Carlsson, M. A., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance and poetry with children aged 2–8 years old. *International journal of early years education*, 17(2), 119-135.
- Seippel, Ø. (2002) ‘Volunteers and Professionals in Norwegian Sport Organizations: Facts, Visions and Prospects’, *Voluntas* 13, 253–71.
- Tenoschok, M., Lyons, C., Oliveto, S. & Sands, K. (2002). Middle school physical education. How good is your intramural program? *Teaching Elementary Physical Education*, 30-31.
- Tirone, S., & Pedlar, A. (2005). Leisure, Place, and Diversity: The Experiences of Ethnic Minority Youth. *Canadian Ethnic Studies*, Vol. 37, 32-48.

- Troutman, P. L., Zehm, E. D., & Zehm, S. J. (1998). The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(2), 165–171. <https://doi.org/10.1080/0952391980090206>
- Trudeau, F. & Shephard, R. (2005). Contribution of school programs to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35 (2), 89–105.
- UNESCO, (2006). *UNESCO Guidelines for Intercultural Education*. Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- Vranješević, J., & Frost, D. (2016). Stories From Intercultural Education in Serbia: Teacher Leadership and Parent Participation. *European Education*, 48(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1153932>
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Hove, UK: Routledge.

2. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Tyrocenter
- Γκόβαρης, Χ. 2001, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε., & Δήμας, Ι. (2006). *Φυσική Αγωγή Ε &*

ΣΤ Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Δημητροπούλου, Γ., & Παπαγεωργίου, Ι. (2008). *Ασυνόδευτοι ανήλικοι αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα. Μελέτη σχετικά με την αντιμετώπιση από την πολιτεία των αλλοδαπών ασυνόδευτων ανηλίκων που ζητούν άσυλο στην Ελλάδα.* Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48f5a21e2>
- ΕΛΙΑΜΕΠ (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής). (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο.* Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/HR6fQU>
- Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολιτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 37-48.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή.* Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Καπρίνης, Σ., Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2009). Διαθεματικότητα στη Φυσική Αγωγή: Παρακίνηση και ακαδημαϊκές επιδόσεις στα μαθηματικά. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 7(2), 90-102.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999). Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό». Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό.* Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/kesidou.pdf
- Κεσίδου, Α. (2018). Ένα σχολείο εργάζεται διαπολιτισμικά: Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Retrieved October 20, 2019, from http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/22-eisagogi2?showall=1
- Κορδολαίμης, Ε. 2017, 'Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ε.Ε.: η Ελληνική περίπτωση', Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

- Κούλη, Ο., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4 (2), 168-181.
- Κωνσταντινάκος, Π. (2001). *Κοινωνική διαστρωμάτωση και σωματική επίδοση στα ελληνικά δημοτικά σχολεία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα
- Μπαλάσας, Γ., Πρώιος, Μ., Δογάνης, Γ., & Μπαλάσας, Δ. (2006). Ηθική ανάπτυξη και φυσική αγωγή-αθλητισμός. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (2), 225-236.
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τόμος Ι (σσ. 252-262). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
- Μπάρος, Β., & Μιχαέλη, Α. (2008). Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτό-παρατήρησης και αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο. «*Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΕΘ- Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*». Άρτα.
- Μπενέκος, Δ. (2007, άνοιξη-καλοκαίρι). *Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη: το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών*. Μέντορας, τ. 10, 43,50.
- Μπιγιάκη, Ν. (2009). Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοιχτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α), 171-180.
- Ναζάκης, Χ., & Χλέτσος, Μ. (2003). *Μετανάστες και Μετανάστευση: Οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο *ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Τίτλος Πράξης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), Α.Π.Θ Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Επιστημονική Υπεύθυνη: Ζωή Παπαναούμ, Θεσσαλονίκη, 2008 Στο: http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراسi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas/Οδηγός%20επιμόρφωσης%20διαπολιτισμική.pdf
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>
- Παλαιολόγου, Ν. και Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αξιοποίηση «ανθρώπινων δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 107-122.
- Παπαγεωργίου, Μ., Χασάνδρα, Μ. & Χατζηγεωργιάδης Α. (2008). Το τίμιο παιχνίδι στη Φυσική Αγωγή: Επίδραση φύλου, ηλικίας και κινήτρων συμμετοχής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6(2), 162 – 168
- Παπαγιάννη, Β. (2001). «Εκπαίδευση προσφύγων: μια διαπολιτισμική πρόκληση», στο Συμπόσιο για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. 5-6 Μαΐου 2001, Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, 44-46.
- Παρασκευόπουλος, Ι. 1993, *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τ. Α' και Β'*. Αθήνα: Γρηγόρης..
- Πολίτου, Ε., (1999), «Η πολιτισμική διαφορά: Μοντέλα για την ερμηνεία και την εκπαιδευτική διαχείρισή της». Στο: Κάτσικας Χ. – Πολίτου Ε. (επιμ.), *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το "διαφορετικό"*.
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2005). *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο: στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα ως παράγοντας ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτημένο στο διαδικτυακό τόπο <http://phdtheses.ekt.gr>.

- Σταμέλος, Γ.- Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: συγκρότηση θεματολογία μεθοδολογία υλοποίησης επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF. (2017a). *Τα παιδιά που μετακινούνται στην Ελλάδα. Βασικά στοιχεία 31 Οκτωβρίου 2017*. <https://goo.gl/JuoFd2> (Προσπελάστηκε στις 20/10/2019)
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους* (κείμενα εργασίας 2008/19). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε από <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf>
- Τουλίας, Η. (2005). *Η Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα. Μύθος και πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος
- Τσιάκαλος, Γ. (2000) Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Χασάνδρα, Μ. (2006). Η ανάπτυξη του «ευ αγωνίζεσθαι» στη Φυσική Αγωγή. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 4(2), 211 – 224.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2010). *Εδραιώνοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το διαπολιτισμικό κράτος προς το διαπολιτισμικό σχολείο*. Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, 11, (σελ. 6-7)
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14-42). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε στις 20/10/2019 <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>
- Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 142-156. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15208>
- Χρόνη, Σ. (2001). Δραστηριότητες αθλητισμού αναψυχής στην Ελλάδα: Αντιλήψεις φοιτητών φυσικής αγωγής. *Φυσική δραστηριότητα & Ποιότητα Ζωής, Ηλεκτρονικό περιοδικό, ειδ. Τεύχος 1*, 20 -27.

3. Διαδικτυακές πηγές

Ελληνική Στατιστική Αρχή
http://www.statistics.gr/documents/20181/1210503/A1602_SAM03_DT_DC_00_2011_01_F_GR.pdf/ff20c3ba-54eb-4613-9044-0ddd9c9aa94a (τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020).

Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε.
<https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179> (τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020)

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.,1948): Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα
<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>
 (τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020).

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.,1989):Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού
<https://www.refworld.org/cgi-bin/tehis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2> (τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020).

Unesco, (1960): Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση
<http://unescochair.uom.gr/?p=84> (τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020).

Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση της 24ης Μαΐου 1988
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A41988X0706%2801%29> (τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020).

Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στις 7 Σεπτεμβρίου του 2005 σχετικά με την ένταξη των μεταναστών στην Ευρώπη με τη βοήθεια της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης και των σχολείων (2004/2267(INI))
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2005-0243+0+DOC+XML+V0//EL> (τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020).

Πράσινη Βίβλος της 3ης Ιουλίου 2008– Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ
<https://eur->

lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0002 (τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020).

Η Λευκή Βίβλος για τον αθλητισμό και σχέδιο το δράσης «Pierre de Coubertin» (2007) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:271E:0051:0067:EL:PDF>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Mapping of good practices relating to social inclusion of migrants through sport <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f1174f30-7975-11e6-b076-01aa75ed71a1>(τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020)

Unicef : Why Sport https://www.unicef.org/sports/23619_23624.html(τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020)

United Nations: Sport for development and peace <https://www.un.org/development/desa/dspd/sport-development-peace.html> (τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020)

Unesco: Sport for Peace and Development <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/sport-for-peace-and-development/> (τελευταία πρόσβαση στις 05/01/2020)

4. Νομοθετικό Πλαίσιο

Νόμος 1404/83, άρθρο 45,(Φ.Ε.Κ /173/24-11-83) Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.

Νόμος 1894/90, άρθρο, παρ.3, Φ.Ε.Κ.110τ.Α'/27-8-1990) Αντικατάσταση του άρθρου 45 του νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ και Φ.Τ.

Νόμος 2413/96 (Φ.Ε.Κ. 124τ. Α./17.6.1996) Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

Προεδρικό διάταγμα 494,(Φ.Ε.Κ Α' 186/27-12-1983) Ίδρυση Τ.Υ για την εκπαίδευση υπηκόων μελών ή και μη μελών των ευρωπαϊκών κοινοτήτων

Υπουργική απόφαση, αρ.φ.818-2/4139(Φ.Ε.Κ.1105 τ,Β'14-11-1980) Ίδρυση πρώτων Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα

Υπουργική απόφαση αρ.φ10/20/Γ1/708 (Φ.Ε.Κ.1789 Β/28-9/99) Διαπολιτισμική εκπαίδευση Ίδρυση και Λειτουργία Τ.Υ και Φ.Τ.

Υπουργική απόφαση αρ.φ821/3412P/157476/Z1 (Φ.Ε.Κ.2142 Β/31/12/2010) Ρυθμίσεις για ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο συλλογής δεδομένων για την πραγματοποίηση έρευνας στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση « Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Διοίκηση», με τίτλο «Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής για το ρόλο της Φυσικής Αγωγής στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο» Συγκεκριμένα η έρευνα καλείται να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο που μπορεί να παίξει η Φυσική Αγωγή και ο Αθλητισμός στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον.

Σας γνωρίζω ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας και το χρόνο που διαθέσατε για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Dr Γκορτσίλα Ευγενία

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ1. Ποιο είναι το φύλο σας

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Ποια είναι η ηλικία σας σε έτη

- 24-30
 31-37
 38-44
 45 και άνω

3. Ποια είναι τα χρόνια υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση

- 1-5 χρόνια
 6-10 χρόνια
 11-15 χρόνια
 16-20 χρόνια
 21 και άνω

4. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας επίπεδο (σε περίπτωση κατοχής άνω του ενός πτυχίου σημειώστε Χ στις σχετικές κατηγορίες).

- ΑΕΙ
 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
 ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
 ΑΛΛΟ (προσδιορίστε).....

5. Ξένη γλώσσα:

- Επίπεδο Β2 (αναφέρετε τη γλώσσα).....
 Επίπεδο Γ1 (αναφέρετε τη γλώσσα).....
 Επίπεδο Γ2 (αναφέρετε τη γλώσσα).....

6. Αναφέρετε την ειδικότητά σας στην εκπαίδευση (πχ Φιλολόγος κλπ)

.....

7. Είστε μόνιμος εκπαιδευτικός ή αναπληρωτής/τρια

- Μόνιμος
 Αναπληρωτής/τρια

8. Έχετε παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

Β.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Γνωρίζετε το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.)

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

2. Έχετε διδάξει στο παρελθόν σε Τ.Υ.

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

3. Πόσα χρόνια:

- 1-2
 3 και πάνω

4. Οι αλλοδαποί μαθητές/τριές σας που παρακολουθούσαν τις Τ.Υ ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στα τμήματα αυτά

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=παντελής απροθυμία, 2=απροθυμία, 3=προθυμία, 4=μεγάλη προθυμία)

5. Έχετε αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την επικοινωνία σας με τους αλλοδαπούς μαθητές/τριές σας

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

Αν, ναι αναφέρετε κάποιο παράδειγμα:

.....

6. Θεωρείτε ότι η λειτουργία των Τ.Υ μπορεί να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=πολύ χαμηλή ένταξη, 2=χαμηλή ένταξη, 3=υψηλή ένταξη, 4=πολύ υψηλή ένταξη)

7.Οι αλλοδαποί μαθητές/τριές σας που παρακολουθούσαν τα Τ.Υ συμμετέχουν πιο ενεργά στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στη τάξη

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=δεν συμμετείχαν καθόλου, 2=δεν συμμετείχαν, 3=συμμετείχαν, 4=συμμετείχαν πολύ)

8.Ο θεσμός των Τ.Υ πρέπει να βελτιωθεί για να είναι περισσότερο αποτελεσματικός

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αναφέρετε ένα παράδειγμα:

.....

9. Η Φυσική Αγωγή πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1= πολύ μικρή συμβολή, 2=μικρή συμβολή, 3=μεγάλη συμβολή, 4=πολύ μεγάλη συμβολή)

10. Η Φυσική Αγωγή πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτενέργειας των αλλοδαπών μαθητών/τριών

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1= πολύ μικρή συμβολή, 2=μικρή συμβολή, 3=μεγάλη συμβολή, 4=πολύ μεγάλη συμβολή)

11. Η Φυσική Αγωγή πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλλει στην υιοθέτηση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών/τριών

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=πολύ μικρή συμβολή, 2=μικρή συμβολή, 3=μεγάλη συμβολή, 4=πολύ μεγάλη συμβολή)

12. Η Φυσική Αγωγή πιστεύετε ότι μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές/τριες του σχολείου στην αποδοχή της διαφορετικότητας

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=δεν ευαισθητοποιεί καθόλου, 2=δεν ευαισθητοποιεί, 3=ευαισθητοποιεί, 4=ευαισθητοποιεί πολύ)

13. Η Φυσική Αγωγή στο σχολείο σας επιλέγεται σε διαθεματικές προσεγγίσεις

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=δεν επιλέγεται καθόλου, 2=δεν επιλέγεται, 3=επιλέγεται λίγο, 4=επιλέγεται πολύ)

14. Θεωρείτε ότι το κράτος θα πρέπει να αναθεωρήσει τους υπάρχοντες θεσμούς, που αφορούν την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/τριών, για να εξαλειφθεί ο ρατσισμός και να παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σ' όλους τους μαθητές/τριες

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν συμφωνείτε αναφέρετε σχετικά

.....

15. Έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=καθόλου επαρκής, 2=λίγο επαρκής, 3=επαρκής, 4=σημαντικά επαρκής)

16. Έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=καθόλου επαρκής, 2=λίγο επαρκής, 3=επαρκής, 4=σημαντικά επαρκής)

17. Ενθαρρύνονται, υποστηρίζονται και καθοδηγούνται οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό τους έργο, δίνοντας τους διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές οδηγίες

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=καθόλου επαρκής, 2=λίγο επαρκής, 3=επαρκής, 4=σημαντικά επαρκής)

18. Ενθαρρύνονται, υποστηρίζονται και καθοδηγούνται οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στο διδακτικό τους έργο, δίνοντας τους διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές οδηγίες

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=καθόλου επαρκής, 2=λίγο επαρκής, 3=επαρκής, 4=σημαντικά επαρκής)

19. Η Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια ημέρα Αθλητισμού όπως αυτή εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες αναδεικνύει τη σημασία του Αθλητισμού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής κατανόησης

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=πολύ λίγη σημασία, 2=λίγη σημασία, 3=αρκετή σημασία, 4=πολύ σημασία)

20. Προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο η συμμετοχή σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες για ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=καθόλου ενίσχυση, 2=λίγη ενίσχυση, 3=μικρή ενίσχυση, 4=μεγάλη ενίσχυση)

21. Το θεσμικό πλαίσιο ενισχύει της εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων για την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=καθόλου ενίσχυση, 2=λίγη ενίσχυση, 3=μικρή ενίσχυση, 4=μεγάλη ενίσχυση)

22. Έχετε προβλέψει και διασφαλίσει ότι οι καθημερινές πρακτικές μέσω του μαθήματος Φυσικής Αγωγής μπορούν να ενισχύσουν μια διαπολιτισμική κουλτούρα στη σχολική κοινότητα;

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=καθόλου ενίσχυση, 2=λίγη ενίσχυση, 3=μικρή ενίσχυση, 4=μεγάλη ενίσχυση)

23. Γνωρίζεται για το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» που εφαρμόζεται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και τη σημασία του στη διαπολιτισμική κατανόηση;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

24. Γνωρίζεται τι διδάσκεται μέσα από το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» που εφαρμόζεται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

25. Εφαρμόζει το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στο μάθημά του για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης;

Σημειώστε με κλίμακα από **1- 4** το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=πολύ χαμηλός βαθμός εφαρμογής, 2= χαμηλός βαθμός εφαρμογής, 3= μικρός βαθμός εφαρμογής, 4= μεγάλος βαθμός εφαρμογής)

26. Πως αντιλαμβάνεστε τη σημασία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Διατυπώστε την άποψή σας

.....

.....

.....

2. Στατιστική ανάλυση ανά ερευνητικό ερώτημα

A. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικού

1. Ποιο είναι το φύλο σας

Statistics

ΦΥΛΟ

N	Valid	121
	Missing	0

ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΔΡΕΣ	47	38,8	38,8	38,8
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	74	61,2	61,2	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

2. Ποια είναι η ηλικία σας σε έτη

Statistics

ΗΛΙΚΙΑ

N	Valid	121
	Missing	0

ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31-37	20	16,5	16,5	16,5
	38-44	36	29,8	29,8	46,3
	45 ΚΑΙ ΑΝΩ	65	53,7	53,7	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

3. Ποια είναι τα χρόνια υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση

Statistics

ΥΠΗΡΕΣΙΑ

N	Valid	121
	Missing	0

ΥΠΗΡΕΣΙΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-5	3	2,5	2,5	2,5
6-10	22	18,2	18,2	20,7
11-15	24	19,8	19,8	40,5
16-20	31	25,6	25,6	66,1
21 ΚΑΙ ΑΝΩ	41	33,9	33,9	100,0
Total	121	100,0	100,0	

4. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας επίπεδο (σε περίπτωση κατοχής άνω του ενός πτυχίου σημειώστε X στις σχετικές κατηγορίες).

Statistics

ΜΟΡΦΩΣΗ

N	Valid	121
	Missing	0

ΜΟΡΦΩΣΗ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΕΙ	56	46,3	46,3	46,3
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	44	36,4	36,4	82,6
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	11	9,1	9,1	91,7
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	10	8,3	8,3	100,0
Total	121	100,0	100,0	

5. Αναφέρετε την ειδικότητά σας στην εκπαίδευση (πχ Φιλολόγος κλπ)

Statistics

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

N	Valid	121
	Missing	0

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	20	16,5	16,5	16,5
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	21	17,4	17,4	33,9
	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	20	16,5	16,5	50,4
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	20	16,5	16,5	66,9
	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	21	17,4	17,4	84,3
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	19	15,7	15,7	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

6. Έχετε παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Statistics

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

N	Valid	121
	Missing	0

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	54	44,6	44,6	44,6
	OXI	67	55,4	55,4	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

B. Ερωτηματολόγιο έρευνας1. Γνωρίζετε το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.)**Statistics****Γνωρίζετε το θεσμό των
Τάξεων Υποδοχής**

N	Valid	121
	Missing	0

Γνωρίζετε το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	113	93,4	93,4	93,4
	OXI	8	6,6	6,6	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

2. Έχετε διδάξει στο παρελθόν σε Τ.Υ.

Statistics

Έχετε διδάξει στο
παρελθόν σε ΤΥ

N	Valid	121
	Missing	0

Έχετε διδάξει στο παρελθόν σε ΤΥ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	60	49,6	49,6	49,6
	OXI	61	50,4	50,4	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

3. Πόσα χρόνια

Statistics

Πόσα χρόνια

N	Valid	60
	Missing	61

Πόσα χρόνια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 έως 2	41	33,9	68,3	68,3
	3 και άνω	19	15,7	31,7	100,0
	Total	60	49,6	100,0	
Missing	System	61	50,4		
Total		121	100,0		

4. Οι αλλοδαποί μαθητές/τριές σας που παρακολουθούσαν τις Τ.Υ ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στα τμήματα αυτά

Statistics

**Οι αλλοδαποί
μαθητές/τριες
συμμετείχαν στις ΤΥ**

N	Valid	121
	Missing	0

Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες συμμετείχαν στις ΤΥ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Παντελής απροθυμία	1	,8	,8	,8
Απροθυμία	39	32,2	32,2	33,1
Προθυμία	61	50,4	50,4	83,5
Μεγάλη προθυμία	20	16,5	16,5	100,0
Total	121	100,0	100,0	

5. Έχετε αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την επικοινωνία σας με τους αλλοδαπούς μαθητές/τριές σας

Statistics

**Δυσκολία επικοινωνίας
με τους αλλοδαπούς
μαθητές/τριες**

N	Valid	121
	Missing	0

Δυσκολία επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	81	66,9	66,9	66,9

OXI	40	33,1	33,1	100,0
Total	121	100,0	100,0	

6. Θεωρείτε ότι η λειτουργία των Τ.Υ μπορεί να συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών

Statistics

Συμβολή των ΤΥ στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών

N	Valid	121
	Missing	0

Συμβολή των ΤΥ στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ χαμηλή ένταξη	4	3,3	3,3	3,3
Χαμηλή ένταξη	12	9,9	9,9	13,2
Υψηλή ένταξη	76	62,8	62,8	76,0
Πολύ υψηλή ένταξη	29	24,0	24,0	100,0
Total	121	100,0	100,0	

7.Οι αλλοδαποί μαθητές/τριές σας που παρακολουθούσαν τα Τ.Υ συμμετέχουν πιο ενεργά στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη

Statistics

Συμμετοχή σε ομαδοσυναργατικές δραστηριότητες

N	Valid	121
	Missing	0

Συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν συμμετείχαν	37	30,6	30,6	30,6
	Συμμετείχαν	67	55,4	55,4	86,0
	Συμμετείχαν πολύ	17	14,0	14,0	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

8.Ο θεσμός των Τ.Υ πρέπει να βελτιωθεί για να είναι περισσότερο αποτελεσματικός

Statistics

**Βελτίωση
αποτελεσματικότητας
του θεσμού των ΤΥ**

N	Valid	121
	Missing	0

Βελτίωση αποτελεσματικότητας του θεσμού των ΤΥ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απαιτείται βελτίωση	121	100,0	100,0	100,0

9. Η Φυσική Αγωγή πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών

Statistics

**Συμβολή της Φυσικής
Αγωγής στην κοινωνική
ένταξη**

N	Valid	121
	Missing	0

Συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνική ένταξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μικρή συμβολή	4	3,3	3,3	3,3
	Μεγάλη συμβολή	30	24,8	24,8	28,1
	Πολύ μεγάλη συμβολή	87	71,9	71,9	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

10.Η Φυσική Αγωγή πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτενέργειας των αλλοδαπών μαθητών/τριών

Statistics

**Συμβολή της ΦΑ στην
αυτοεκτίμηση και
αυτενέργειας**

N	Valid	121
	Missing	0

Συμβολή της ΦΑ στην αυτοεκτίμηση και αυτενέργειας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μικρή συμβολή	10	8,3	8,3	8,3
Μεγάλη συμβολή	50	41,3	41,3	49,6
Πολύ μεγάλη συμβολή	61	50,4	50,4	100,0
Total	121	100,0	100,0	

11.Η Φυσική Αγωγή πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλλει στην υιοθέτηση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών/τριών

Statistics

Συμβολή της ΦΑ στην θετική κοινωνική συμπεριφορά

N	Valid	121
	Missing	0

Συμβολή της ΦΑ στην θετική κοινωνική συμπεριφορά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ μικρή συμβολή	1	,8	,8	,8
Μικρή συμβολή	4	3,3	3,3	4,1
Μεγάλη συμβολή	40	33,1	33,1	37,2
Πολύ μεγάλη συμβολή	76	62,8	62,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

12.Η Φυσική Αγωγή πιστεύετε ότι μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές/τριες του σχολείου στην αποδοχή της διαφορετικότητας

Statistics

**Ευαισθητοποίηση στην
αποδοχή της
διαφορετικότητας**

N	Valid	121
	Missing	0

Ευαισθητοποίηση στην αποδοχή της διαφορετικότητας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν ευαισθητοποιεί καθόλου	1	,8	,8	,8
	Δεν ευαισθητοποιεί	4	3,3	3,3	4,1
	Ευαισθητοποιεί	56	46,3	46,3	50,4
	Ευαισθητοποιεί πολύ	60	49,6	49,6	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

13. Η Φυσική Αγωγή στο σχολείο σας επιλέγεται σε διαθεματικές προσεγγίσεις

Statistics

**Επιλέγεται η ΦΑ σε
διαθεματικές
προσεγγίσεις**

N	Valid	120
	Missing	1

Επιλέγεται η ΦΑ σε διαθεματικές προσεγγίσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν επιλέγεται καθόλου	11	9,1	9,2	9,2
	Δεν επιλέγεται	45	37,2	37,5	46,7
	Επιλέγεται λίγο	44	36,4	36,7	83,3
	Επιλέγεται πολύ	20	16,5	16,7	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		121	100,0		

14. Θεωρείτε ότι το κράτος θα πρέπει να αναθεωρήσει τους υπάρχοντες θεσμούς, που αφορούν την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/τριών, για να εξαλειφθεί ο ρατσισμός και να παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σ' όλους τους μαθητές/τριες

Statistics

**Ανάγκη αναθεώρησης
θεσμών για ίσες
εκπαιδευτικές ευκαιρίες**

N	Valid	120
	Missing	1

Ανάγκη αναθεώρησης θεσμών για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	102	84,3	85,0	85,0
	OXI	18	14,9	15,0	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		121	100,0		

15. Έχουν επαρκώς επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Statistics

**Επάρκεια επιμόρφωσης
εκπαιδευτικών στην
διαπολιτισμική
εκπαίδευση**

N	Valid	121
	Missing	0

**Επάρκεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική
εκπαίδευση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου επαρκής	13	10,7	10,7	10,7
	Λίγο επαρκής	40	33,1	33,1	43,8
	Επαρκής	51	42,1	42,1	86,0
	Σημαντικά επαρκής	17	14,0	14,0	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

16. Έχουν επαρκώς επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Statistics

**Επάρκεια επιμόρφωσης
εκπαιδευτικών ΦΑ στην
διαπολιτισμική
εκπαίδευση**

N	Valid	121
	Missing	0

**Επάρκεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΦΑ στην διαπολιτισμική
εκπαίδευση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου επαρκής	13	10,7	10,7	10,7
	Λίγο επαρκής	40	33,1	33,1	43,8
	Επαρκής	51	42,1	42,1	86,0
	Σημαντικά επαρκής	17	14,0	14,0	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

17. Ενθαρρύνονται, υποστηρίζονται και καθοδηγούνται οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό τους έργο, δίνοντας τους διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές οδηγίες

Statistics

Επάρκεια θεσμών και λειτουργιών στην υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών

N	Valid	120
	Missing	1

Επάρκεια θεσμών και λειτουργιών στην υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου επαρκής	47	38,8	39,2	39,2
	Λίγο επαρκής	50	41,3	41,7	80,8
	Επαρκής	19	15,7	15,8	96,7
	Σημαντικά επαρκής	4	3,3	3,3	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		121	100,0		

18. Ενθαρρύνονται, υποστηρίζονται και καθοδηγούνται οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στο διδακτικό τους έργο, δίνοντας τους διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές οδηγίες

Statistics

**Επάρκεια θεσμών και
λειτουργιών στην
υποστήριξη και
καθοδήγηση των ΚΦΑ**

N	Valid	121
	Missing	0

**Επάρκεια θεσμών και λειτουργιών στην υποστήριξη και καθοδήγηση
των ΚΦΑ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου επαρκής	57	47,1	47,1	47,1
	Λίγο επαρκής	54	44,6	44,6	91,7
	Επαρκής	8	6,6	6,6	98,3
	Πολύ επαρκής	2	1,7	1,7	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

19. Η Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια ημέρα Αθλητισμού όπως αυτή εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες αναδεικνύει τη σημασία του Αθλητισμού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής κατανόησης

Statistics

**Σημασία Ευρωπαϊκής
Ημέρας Αθλητισμού
στην Διαπολιτισμική
Κατανόηση**

N	Valid	120
	Missing	1

**Σημασία Ευρωπαϊκής Ημέρας Αθλητισμού στην Διαπολιτισμική
Κατανόηση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ λίγη σημασία	26	21,5	21,7	21,7
	Λίγη σημασία	60	49,6	50,0	71,7
	Αρκετή σημασία	33	27,3	27,5	99,2
	Πολύ σημασία	1	,8	,8	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		121	100,0		

20. Προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο η συμμετοχή σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες για ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης

Statistics

**Αθλητικές
δραστηριότητες για την
ενίσχυση της
διαπολιτισμικής
κατανόησης**

N	Valid	121
	Missing	0

**Αθλητικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής
κατανόησης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου ενίσχυση	38	31,4	31,4	31,4
	Λίγη ενίσχυση	52	43,0	43,0	74,4
	Μικρή ενίσχυση	29	24,0	24,0	98,3
	Μεγάλη ενίσχυση	2	1,7	1,7	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

21. Το θεσμικό πλαίσιο ενισχύει της εφαρμογή αθλητικών προγραμμάτων για την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών

Statistics

**Αθλητικά προγράμματα
για την ενίσχυση της
κοινωνικής ένταξης**

N	Valid	120
	Missing	1

Αθλητικά προγράμματα για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου ενίσχυση	41	33,9	34,2	34,2
	Λίγη ενίσχυση	57	47,1	47,5	81,7
	Μικρή ενίσχυση	19	15,7	15,8	97,5
	Μεγάλη ενίσχυση	3	2,5	2,5	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		121	100,0		

22. Έχετε προβλέψει και διασφαλίσει ότι οι καθημερινές πρακτικές μέσω του μαθήματος Φυσικής Αγωγής μπορούν να ενισχύσουν μια διαπολιτισμική κουλτούρα στη σχολική κοινότητα

Statistics

**Πρακτικές μέσω της ΦΑ
για την ενίσχυση της
διαπολιτισμικής
κουλτούρας στη σχολική
κοινότητα**

N	Valid	119
	Missing	2

**Πρακτικές μέσω της ΦΑ για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής
κουλτούρας στη σχολική κοινότητα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου ενίσχυση	24	19,8	20,2	20,2
	Λίγη ενίσχυση	67	55,4	56,3	76,5
	Μικρή ενίσχυση	22	18,2	18,5	95,0
	Μεγάλη ενίσχυση	6	5,0	5,0	100,0
	Total	119	98,3	100,0	
Missing	System	2	1,7		
Total		121	100,0		

23. Γνωρίζεται για το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» που εφαρμόζεται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και τη σημασία του στη διαπολιτισμική κατανόηση

Statistics

**Σημασία του
προγράμματος
Καλλιπάτειρα στη
διαπολιτισμική
κατανόηση**

N	Valid	121
	Missing	0

**Σημασία του προγράμματος Καλλιπάτειρα στη
διαπολιτισμική κατανόηση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	18	14,9	14,9	14,9
	OXI	100	82,6	82,6	97,5
	3,00	3	2,5	2,5	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

24. Γνωρίζεται τι διδάσκεται μέσα από το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» που εφαρμόζεται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Statistics

Γνώση περιεχομένου

προγράμματος

Καλλιπάτειρα

N	Valid	121
	Missing	0

Γνώση περιεχομένου προγράμματος Καλλιπάτειρα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	15	12,4	12,4	12,4
	OXI	106	87,6	87,6	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

25. Εφαρμόζει το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στο μάθημά του για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης

Statistics

Βαθμός εφαρμογής του

προγράμματος

Καλλιπάτειρα από τον

ΚΦΑ

N	Valid	116
	Missing	5

Βαθμός εφαρμογής του προγράμματος Καλλιπάτειρα από τον ΚΦΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ χαμηλός βαθμός εφαρμογής	51	42,1	44,0	44,0
	Χαμηλός βαθμός εφαρμογής	47	38,8	40,5	84,5
	Μικρός βαθμός εφαρμογής	15	12,4	12,9	97,4
	Μεγάλος βαθμός εφαρμογής	3	2,5	2,6	100,0
	Total	116	95,9	100,0	
Missing	System	5	4,1		
Total		121	100,0		

Γ. Συσχετίσεις

Α) Ποια θεωρείτε ότι είναι η γενική συμβολή της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Γενική Συμβολή ΦΑ	121	1,50	4,00	3,5331	,51229
Επάρκεια κατάρτισης εκπαιδευτικών	120	1,00	4,00	2,2167	,70034
Επάρκεια κατάρτισης ΚΦΑ	121	1,00	4,00	2,1116	,63734
Αθλητικά προγράμματα	119	1,00	3,25	2,0000	,56841
Valid N (listwise)	118				

Διαφορές γενικής συμβολής της Φυσικής Αγωγής ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	20		
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	21	3,3095	,76201	,16628	2,9627	3,6564	1,50	4,00
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	20	3,5750	,42996	,09614	3,3738	3,7762	3,00	4,00
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	20	3,3500	,43225	,09665	3,1477	3,5523	2,00	4,00
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	21	4,0000	,00000	,00000	4,0000	4,0000	4,00	4,00
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	19	3,3947	,42749	,09807	3,1887	3,6008	2,75	4,00
Total	121	3,5331	,51229	,04657	3,4408	3,6253	1,50	4,00

ANOVA

Γενική Συμβολή της ΦΑ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,703	5	1,341	6,219	,000
Within Groups	24,790	115	,216		
Total	31,493	120			

Multiple Comparisons

Γενική Συμβολή της ΦΑ

Bonferroni

(I) ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	(J) ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	,24048	,14506	1,000	-,1944	,6753
	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	-,02500	,14682	1,000	-,4651	,4151
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	,20000	,14682	1,000	-,2401	,6401
	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-,45000*	,14506	,036	-,8849	-,0151
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	,15526	,14874	1,000	-,2906	,6012
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	-,24048	,14506	1,000	-,6753	,1944
	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	-,26548	,14506	1,000	-,7003	,1694
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	-,04048	,14506	1,000	-,4753	,3944
	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-,69048*	,14328	,000	-1,1200	-,2609
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	-,08521	,14701	1,000	-,5259	,3555
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	,02500	,14682	1,000	-,4151	,4651
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	,26548	,14506	1,000	-,1694	,7003
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	,22500	,14682	1,000	-,2151	,6651
	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-,42500	,14506	,051	-,8599	,0099
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	,18026	,14874	1,000	-,2656	,6262
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	-,20000	,14682	1,000	-,6401	,2401
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	,04048	,14506	1,000	-,3944	,4753
	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	-,22500	,14682	1,000	-,6651	,2151
	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-,65000*	,14506	,000	-1,0849	-,2151
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	-,04474	,14874	1,000	-,4906	,4012
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	,45000*	,14506	,036	,0151	,8849
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	,69048*	,14328	,000	,2609	1,1200
	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	,42500	,14506	,061	-,0099	,8599
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	,65000*	,14506	,000	,2151	1,0849
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	,60526*	,14701	,001	,1646	1,0459
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	-,15526	,14874	1,000	-,6012	,2906
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	,08521	,14701	1,000	-,3555	,5259
	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	-,18026	,14874	1,000	-,6262	,2656
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	,04474	,14874	1,000	-,4012	,4906
	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-,60526*	,14701	,001	-1,0459	-,1646

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Διαφορές γενικής συμβολής της Φυσικής Αγωγής ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση

Descriptives

Γενική Συμβολή ΦΑ

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					1-5	3		
6-10	22	3,4659	,38028	,08108	3,2973	3,6345	3,00	4,00
11-15	24	3,6146	,36100	,07369	3,4621	3,7670	2,75	4,00
16-20	31	3,3710	,66103	,11872	3,1285	3,6134	2,00	4,00
21 ΚΑΙ ΑΝΩ	41	3,6585	,49294	,07698	3,5029	3,8141	1,50	4,00
Total	121	3,5331	,51229	,04657	3,4408	3,6253	1,50	4,00

ANOVA

Γενική Συμβολή ΦΑ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,838	4	,460	1,798	,134
Within Groups	29,654	116	,256		
Total	31,493	120			

Multiple Comparisons

Γενική Συμβολή ΦΑ

Bonferroni

(I) ΥΠΗΡΕΣΙΑ	(J) ΥΠΗΡΕΣΙΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
d 1-5	6-10	-,13258	,31118	1,000	-1,0231	,7579
i	11-15	-,28125	,30962	1,000	-1,1673	,6048
n	16-20	-,03763	,30571	1,000	-,9125	,8372
e	21 ΚΑΙ ΑΝΩ	-,32520	,30241	1,000	-1,1906	,5402
n						
s						
i 6-10	1-5	,13258	,31118	1,000	-,7579	1,0231

11-15	11-15	-,14867	,14924	1,000	-,5757	,2784
	16-20	,09494	,14095	1,000	-,3084	,4983
	21 ΚΑΙ ΑΝΩ	-,19263	,13362	1,000	-,5750	,1898
11-15	1-5	,28125	,30962	1,000	-,6048	1,1673
	6-10	,14867	,14924	1,000	-,2784	,5757
	16-20	,24362	,13747	,790	-,1498	,6370
	21 ΚΑΙ ΑΝΩ	-,04395	,12995	1,000	-,4158	,3279
16-20	1-5	,03763	,30571	1,000	-,8372	,9125
	6-10	-,09494	,14095	1,000	-,4983	,3084
	11-15	-,24362	,13747	,790	-,6370	,1498
	21 ΚΑΙ ΑΝΩ	-,28757	,12034	,185	-,6319	,0568
21 ΚΑΙ ΑΝΩ	1-5	,32520	,30241	1,000	-,5402	1,1906
	6-10	,19263	,13362	1,000	-,1898	,5750
	11-15	,04395	,12995	1,000	-,3279	,4158
	16-20	,28757	,12034	,185	-,0568	,6319

Διαφορές γενικής συμβολής της Φυσικής Αγωγής ως προς το επίπεδο σπουδών

Descriptives

Γενική Συμβολή ΦΑ

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
ΑΕΙ	56	3,4732	,60992	,08150	3,3099	3,6366	1,50	4,00
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	44	3,5682	,41890	,06315	3,4408	3,6955	2,75	4,00

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	11	3,5455	,47194	,14230	3,2284	3,8625	2,75	4,00
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	10	3,7000	,28382	,08975	3,4970	3,9030	3,25	4,00
Total	121	3,5331	,51229	,04657	3,4408	3,6253	1,50	4,00

ANOVA

Γενική Συμβολή ΦΑ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,535	3	,178	,674	,569
Within Groups	30,958	117	,265		
Total	31,493	120			

Multiple Comparisons

Γενική Συμβολή ΦΑ

Bonferroni

(I) ΜΟΡΦΩΣΗ	(J) ΜΟΡΦΩΣΗ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	-,09497	,10363	1,000	-,3731	,1832
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,07224	,16964	1,000	-,5275	,3831
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	-,22679	,17659	1,000	-,7007	,2472
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΕΙ	,09497	,10363	1,000	-,1832	,3731
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,02273	,17340	1,000	-,4427	,4881
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	-,13182	,18020	1,000	-,6155	,3518
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΑΕΙ	,07224	,16964	1,000	-,3831	,5275
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	-,02273	,17340	1,000	-,4881	,4427
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	-,15455	,22475	1,000	-,7577	,4487
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	ΑΕΙ	,22679	,17659	1,000	-,2472	,7007
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,13182	,18020	1,000	-,3518	,6155
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,15455	,22475	1,000	-,4487	,7577

B) εάν είναι επαρκώς καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί γενικά και οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ειδικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Διαφορές στην επάρκεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο σπουδών τους

Descriptives

Επάρκεια κατάρτισης εκπαιδευτικών

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
ΑΕΙ	55	2,2364	,69292	,09343	2,0490	2,4237	1,00	3,50
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	44	2,1705	,66423	,10014	1,9685	2,3724	1,00	4,00
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	11	2,0909	,43693	,13174	1,7974	2,3844	1,50	2,50
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	10	2,4500	1,09163	,34521	1,6691	3,2309	1,00	4,00
Total	120	2,2167	,70034	,06393	2,0901	2,3433	1,00	4,00

ANOVA

Επάρκεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,834	3	,278	,560	,642
Within Groups	57,533	116	,496		
Total	58,367	119			

Multiple Comparisons

Επάρκεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών

Bonferroni

(I) ΜΟΡΦΩΣΗ	(J) ΜΟΡΦΩΣΗ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,06591	,14244	1,000	-,3164	,4483

	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,14545	,23261	1,000	-,4789	,7698
	ΔΕΥΤΕΡΟ	-,21364	,24211	1,000	-,8635	,4362
	ΠΤΥΧΙΟ					
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΕΙ	-,06591	,14244	1,000	-,4483	,3164
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,07955	,23740	1,000	-,5577	,7168
	ΔΕΥΤΕΡΟ	-,27955	,24672	1,000	-,9418	,3827
	ΠΤΥΧΙΟ					
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΑΕΙ	-,14545	,23261	1,000	-,7698	,4789
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	-,07955	,23740	1,000	-,7168	,5577
	ΔΕΥΤΕΡΟ	-,35909	,30771	1,000	-1,1851	,4669
	ΠΤΥΧΙΟ					
ΔΕΥΤΕΡΟ	ΑΕΙ	,21364	,24211	1,000	-,4362	,8635
ΠΤΥΧΙΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,27955	,24672	1,000	-,3827	,9418
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,35909	,30771	1,000	-,4669	1,1851

Διαφορές στην επάρκεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών ΦΑ ως προς το επίπεδο σπουδών τους

Descriptives

Επάρκεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών ΦΑ

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
ΑΕΙ	56	2,0982	,59863	,08000	1,9379	2,2585	1,00	3,00
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	44	2,0682	,61560	,09281	1,8810	2,2553	1,00	3,00
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	11	2,0909	,37538	,11318	1,8387	2,3431	1,50	2,50
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	10	2,4000	1,07497	,33993	1,6310	3,1690	1,00	4,00
Total	121	2,1116	,63734	,05794	1,9969	2,2263	1,00	4,00

ANOVA

Επάρκεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών ΦΑ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,929	3	,310	,758	,520
Within Groups	47,814	117	,409		
Total	48,744	120			

Multiple Comparisons

Επάρκεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών ΦΑ

Bonferroni

(I) ΜΟΡΦΩΣΗ	(J) ΜΟΡΦΩΣΗ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,03003	,12879	1,000	-,3156	,3757
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,00731	,21083	1,000	-,5585	,5731
	ΔΕΥΤΕΡΟ	-,30179	,21946	1,000	-,8908	,2872
	ΠΤΥΧΙΟ					
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΕΙ	-,03003	,12879	1,000	-,3757	,3156
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,02273	,21550	1,000	-,6011	,5556
	ΔΕΥΤΕΡΟ	-,33182	,22395	,847	-,9329	,2692
	ΠΤΥΧΙΟ					
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΑΕΙ	-,00731	,21083	1,000	-,5731	,5585
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,02273	,21550	1,000	-,5556	,6011
	ΔΕΥΤΕΡΟ	-,30909	,27932	1,000	-1,0587	,4406
	ΠΤΥΧΙΟ					
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	ΑΕΙ	,30179	,21946	1,000	-,2872	,8908
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,33182	,22395	,847	-,2692	,9329
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,30909	,27932	1,000	-,4406	1,0587

Διαφορές στην επάρκεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών εν γένει και των εκπαιδευτικών ΦΑ ως προς την επιμόρφωση

Group Statistics

	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επάρκεια κατάρτισης	dimensi NAI	53	2,3774	,71324	,09797

εκπαιδευτικών	on1 OXI	67	2,0896	,66813	,08163
Επάρκεια κατάρτισης	dimensi NAI	54	2,2593	,61996	,08437
εκπαιδευτικών ΦΑ	on1 OXI	67	1,9925	,63061	,07704

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Επάρκεια κατάρτισης εκπαιδευτικών	Equal variances assumed	,201	,655	2,274	118	,025	,28781	,12654	,03722	,53840
	Equal variances not assumed			2,257	108,179	,026	,28781	,12752	,03505	,54057
Επάρκεια κατάρτισης εκπαιδευτικών ΦΑ	Equal variances assumed	,002	,961	2,330	119	,021	,26672	,11446	,04008	,49337
	Equal variances not assumed			2,335	114,378	,021	,26672	,11425	,04040	,49304

Γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικά και των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ειδικά για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των αθλητικών δράσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Διαφορές ως προς την ειδικότητα

Descriptives

Αθλητικά προγράμματα

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	20		
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	21	2,0119	,27924	,06094	1,8848	2,1390	1,50	2,50
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	20	2,0000	,91047	,20359	1,5739	2,4261	1,00	3,25
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	20	2,0000	,41359	,09248	1,8064	2,1936	1,25	2,50
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	21	1,6667	,38998	,08510	1,4892	1,8442	1,25	3,00
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	17	1,9706	,52946	,12841	1,6984	2,2428	1,25	3,00
Total	119	2,0000	,56841	,05211	1,8968	2,1032	1,00	3,25

ANOVA

Αθλητικά προγράμματα

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,979	5	,996	3,395	,007
Within Groups	33,146	113	,293		
Total	38,125	118			

Multiple Comparisons

Αθλητικά προγράμματα

Bonferroni

(I) ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	(J) ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	,35060	,16922	,608	-,1569	,8581
	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	,36250	,17127	,547	-,1511	,8761

	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	,36250	,17127	,547	-,1511	,8761
	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	,69583*	,16922	,001	,1884	1,2033
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	,39191	,17866	,455	-,1439	,9277
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	-,35060	,16922	,608	-,8581	,1569
	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	,01190	,16922	1,000	-,4956	,5194
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	,01190	,16922	1,000	-,4956	,5194
	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	,34524	,16714	,617	-,1560	,8465
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	,04132	,17670	1,000	-,4886	,5712
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	-,36250	,17127	,547	-,8761	,1511
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	-,01190	,16922	1,000	-,5194	,4956
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	,00000	,17127	1,000	-,5136	,5136
	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	,33333	,16922	,770	-,1741	,8408
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	,02941	,17866	1,000	-,5064	,5652
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	-,36250	,17127	,547	-,8761	,1511
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	-,01190	,16922	1,000	-,5194	,4956
	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	,00000	,17127	1,000	-,5136	,5136
	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	,33333	,16922	,770	-,1741	,8408
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	,02941	,17866	1,000	-,5064	,5652
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	-,69583*	,16922	,001	-1,2033	-,1884
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	-,34524	,16714	,617	-,8465	,1560
	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	-,33333	,16922	,770	-,8408	,1741
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	-,33333	,16922	,770	-,8408	,1741
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	-,30392	,17670	1,000	-,8338	,2260
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	-,39191	,17866	,455	-,9277	,1439
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	-,04132	,17670	1,000	-,5712	,4886
	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	-,02941	,17866	1,000	-,5652	,5064
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	-,02941	,17866	1,000	-,5652	,5064
	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	,30392	,17670	1,000	-,2260	,8338

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Διαφορές ως προς το επίπεδο σπουδών

Descriptives

Αθλητικά προγράμματα

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	Minimum	Maximum
--	---	------	----------------	------------	----------------------------------	---------	---------

					Lower Bound	Upper Bound		
ΑΕΙ	54	2,0185	,48285	,06571	1,8867	2,1503	1,00	3,00
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	44	2,0114	,62402	,09407	1,8216	2,2011	1,00	3,25
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	11	1,8182	,61330	,18492	1,4062	2,2302	1,00	3,25
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	10	2,0500	,73409	,23214	1,5249	2,5751	1,00	3,25
Total	119	2,0000	,56841	,05211	1,8968	2,1032	1,00	3,25

ANOVA

Αθλητικά προγράμματα

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,413	3	,138	,420	,739
Within Groups	37,712	115	,328		
Total	38,125	118			

Multiple Comparisons

Αθλητικά προγράμματα

Bonferroni

(I) ΜΟΡΦΩΣΗ	(J) ΜΟΡΦΩΣΗ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,00715	,11630	1,000	-,3051	,3194
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,20034	,18943	1,000	-,3082	,7089
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	-,03148	,19714	1,000	-,5607	,4978
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΕΙ	-,00715	,11630	1,000	-,3194	,3051
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,19318	,19304	1,000	-,3251	,7114
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	-,03864	,20061	1,000	-,5772	,4999
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΑΕΙ	-,20034	,18943	1,000	-,7089	,3082
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	-,19318	,19304	1,000	-,7114	,3251
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	-,23182	,25021	1,000	-,9035	,4399
ΔΕΥΤΕΡΟ	ΑΕΙ	,03148	,19714	1,000	-,4978	,5607

ΠΤΥΧΙΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,03864	,20061	1,000	-,4999	,5772
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,23182	,25021	1,000	-,4399	,9035