

**Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ
ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

του Ηρακλή Κέλλη

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του
διδακτορικού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας.

Κομοτηνή

2011

Εγκεκριμένο από:

1^{ος} Επιβλέπων: Ευάγγελος Αλμπανίδης, Αναπλ. Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Βασιλική Δέρρη, Αναπλ. Καθηγήτρια

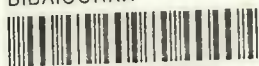
3^{ος} Επιβλέπων: Θωμάς Κουρτέσης, Αναπλ. Καθηγητής



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.:	10016/1
Ημερ. Εισ.:	09/11/2011
Δωρεά:	Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός:	Δ
	370.117
	ΚΕΛ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000107766

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Ευάγγελος Αλμπανίδης, *Αναπληρωτής Καθηγητής,*
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
2. Βασιλική Δέρρη, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,*
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
3. Θωμάς Κουρτέσης, *Αναπληρωτής Καθηγητής,*
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
4. Μαρία Μιχαλοπούλου, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,*
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
5. Νικόλαος Διγγελίδης, *Επίκουρος Καθηγητής,*
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
6. Μαρία Χασάνδρα, *Λέκτορας,*
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
7. Γεώργιος Μαυρομάτης, *Λέκτορας,*
Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ηρακλής Κέλλης: Η προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας για μαθητές/τριες
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής
(Με την επίβλεψη του κ. Ευάγγελου Αλμπανίδη, Αναπληρωτή Καθηγητή)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής, προσανατολισμένου στις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση και στη μάθηση συγκεκριμένων ατομικών και κοινωνικών συμπεριφορών (σχέσεις, ανευθυνότητα, επιβράβευση, βοήθεια, στόχοι) από μαθητές/τριες διαφορετικής εθνικότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας. Σε δεύτερο επίπεδο, αξιολογήθηκε η επίδραση του προγράμματος στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών. Στην έρευνα συμμετείχαν εβδομήντα εννέα μαθητές/τριες Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης με καταγωγή από 9 διαφορετικές χώρες. Στην πειραματική ομάδα που εφάρμοσε παρεμβατικό πρόγραμμα, συμμετείχαν 39 μαθητές/τριες και στην ομάδα ελέγχου που ακολούθησε το αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, συμμετείχαν 40 μαθητές/τριες. Κατά τη διάρκεια των οκτώ εβδομάδων εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, υλοποιήθηκαν δεκαέξι μαθήματα σαράντα-πεντάλεπτης διάρκειας με κινητικές δραστηριότητες χωρίς ανταγωνιστικό περιεχόμενο, αναπτύχθηκαν δύο ανεξάρτητες ομαδικές δράσεις ενώ παράλληλα μέσω της συνεργασίας που αναπτύχθηκε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου καλλιεργήθηκε κατάλληλο διαπολιτισμικό κλίμα σε όλο το σχολικό περιβάλλον. Η επίδραση το προγράμματος ελέγχθηκε και αξιολογήθηκε με τη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης συμπεριφοράς μαθητών/τριών, ενώ για να καταγραφούν και αξιολογηθούν συγκεκριμένες συμπεριφορές των παιδιών από παρατηρητές-εκπαιδευτικούς δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο παρατήρησης συμπεριφοράς μαθητών/τριών. Για την αξιολόγηση της επίδρασης του προγράμματος στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αυτοαντίληψης & Αυτοεκτίμησης Μαθητών/τριών «Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου», (Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Συνολικά με βάση

τα αποτελέσματα των αναλύσεων από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών το παρεμβατικό πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφοράς των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ανεξάρτητα από την εθνικότητα και το φύλο τους. Με βάση τα αποτελέσματα της παρατήρησης συμπεριφοράς μαθητών/τριών από τους παρατηρητές-εκπαιδευτικούς, το παρεμβατικό πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, και στη μάθηση, ανεξάρτητα από την ομάδα, την εθνικότητα και το φύλο τους. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης το παρεμβατικό πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από την ομάδα, την εθνικότητα και το φύλο τους.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αυτοαξιολόγηση συμπεριφοράς, παρατήρηση συμπεριφοράς, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση.

ABSTRACT

Iraklis Kellis: The cultural diversity's approach for first degree students through the
Physical Education's course
(Under the supervision of Evangelos Albanidis, Associate Professor)

The purpose of this study was to evaluate the impact of a Physical Education program, based on the intercultural education model, in the configuration of specific individual and societal behaviors (relations, irresponsibility, reward, help, and goals) of multinational students in the multicultural composition of the student population in primary schools in our country. Furthermore, in a second level, the impact of the program has been assessed in enhancing students' self-perception and self-esteem. The research involved seventy-nine students who attended the 5th and 6th class of primary school and originated from 9 different countries. In the experimental group, implementing the training program, 39 students were involved, and in the control group, following the Physical Education curriculum 40 students were involved. During the eight weeks of the intervention program, sixteen lessons, with forty-five minute duration, were implemented with physical activities without competitive content. Also two independent team actions were developed, while through cooperation among the teachers of the school, an appropriate intercultural climate throughout the school environment was fostered. The program's effect was tested and evaluated with the creation of a students' behavior self-assessment questionnaire. In order for the observers-teachers to record and evaluate the students' specific behaviors a behavioral questionnaire regarding students' observation had been created. To evaluate the program's impact on the participants' self-esteem and self-concept the students' Self-Esteem Questionnaire "How I understand myself" (Makri - Mpotsari, 2001) was used. As a preliminary overall estimation, based on the results from student's self-assessment, the intervention program appeared to have a positive influence on improving the behavior of the students in the experimental group regardless of ethnicity and gender. According to the results from the observers-teachers evaluation the intervention program appeared to have a positive influence on improving the

behavior of the students in the experimental group regardless of ethnicity and gender. Also, according to the results of the self-perception and self-esteem measurements, the intervention program appeared to have a positive influence in enhancing the self-concept and self-esteem of students regardless of group, ethnicity and gender.

Key words: Intercultural education, self-evaluation of behavior, observation of behavior, self-perception, self-esteem.

...στη γυναίκα μου,

...τους γονείς μου,

...τα αδέρφια μου,

...τους/τις φίλους/ες μου,

για τις αληθινές, τις καθημερινές,

τις αγαπημένες στιγμές,

του χθες, του σήμερα και του αύριο

της ζωής μας!

Ευθύμη Κιουμουρτζόγλου, Βαγγέλη Αλμπανίδη, Βάσω Δέρρη, Θωμά Κουρτέση, Μάριε Γούδα, Νίκο Διγγελίδη, Γιάννη Θεοδωράκη, Γιώργο Κώστα, Γιώργο Μαυρομάτη, Χρήστο Καμπίτση, Θανάση Παπαϊωάννου, Θανάση Κουστέλιο, Παναγιώτη Αντωνίου, Βασίλη Γούργουλη, Γιώργο Τζέτζη, Ελένη Δούδα, Μαρία Μιχαλοπούλου, Ελένη Ζέτου, Ελιζάνα Πολάτου, Έρη Ζαχοπούλου, Ανδρέα Αυγερινέ, Βάσω Ζήση, Βαγγέλη Μπεμπέτσο, Βασίλη Γραμματικόπουλε, Μαίρη Χασάνδρα, Βασίλη Παπαχαρίση, Όλγα Βασιλειάδου, Μαρία Νικοπούλου, Όλγα Κούλη, Κική Εμμανουηλίδου, Ευγενία Κούλη, Βαγγέλη Περόπουλε, Ραδή Θεοδωρίδη, Σοφία Μπούρα, Μάγδα Ρουσέτη, Μαρία Παπαδοπούλου, Φρόσω Χαραλαμπίδου, Ολυμπία Αλιφέρη, Φάνη Σίμου, Μαρία Γιανούση, Νίκο Βερναδάκη,

για τη συνάντησή μας, μόνο ΕΥ – Λ Ο Γ Ι Α !

Μέντορά μου, επιβλέποντες και αξιότιμα μέλη της διδακτορικής και μεταπτυχιακής διατριβής μου, κύριου/ες καθηγητές/τριές μου, αγαπημένοι/ες φίλοι/ες, συνάδελφοι και κουμπάροι, ο/η καθένας/μία από εσάς, έκανε με τον τρόπο του, αυτήν την προσπάθεια, δημιουργική, ουσιαστική, ανεκτίμητη, δύσκολη κάποιες φορές, πνευματικά ευχάριστη και αποδοτική τις περισσότερες.

Μακαρίζοντας την τύχη μου, εύχομαι σε όλους/ες τους συναδέλφους/ισες που επιθυμούν και ονειρεύονται ταξίδια διδακτορικά, να έχουν οδηγούς, Επιστήμονες εμπνευσμένους, Κομιστές γνώσης και ιδεών, Λειτουργούς παιδείας, Ανθρώπους ήθους και μέτρου και να βιώσουν το ταξίδι των πνευματικών τους αναζητήσεων μακριά από απαίδευτους διαχειριστές διδακτορικών διατριβών και άκοπους κληρονόμους πνευματικών πονημάτων.

Στις προσωπικές μου αναζητήσεις, Κύριοι και Κυρίες σαν τους πρώτους/ες, είστε όλοι/ες εσείς που επιθυμώ να καταθέσω την εκτίμηση και το σεβασμό μου.

Χάρηκα κάθε στιγμή μας!

Σας ευχαριστώ!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	I
ABSTRACT	III
ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ.....	V
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	VI
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	VII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	XII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	XIV
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	XVII
 I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	 1
Σκοπός	9
Σπουδαιότητα της έρευνας	10
Ερευνητικές υποθέσεις	11
Στατιστικές υποθέσεις	11
Περιορισμοί	13
Οριοθετήσεις της έρευνας	14
Θεωρητικοί ορισμοί	15
Λειτουργικοί ορισμοί	17
 II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	 18
Παγκοσμιοποίηση και πολυπολιτισμικότητα	18
Πολιτισμική ετερότητα	20
Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα	22
Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση	23
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	31
Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση	52
Φυσική Αγωγή	60
Αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα	81

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	83
Ανάπτυξη οργάνων αξιολόγησης της έρευνας	84
Επιλογή και εκπαίδευση εκπαιδευτικών-παρατηρητών	101
Κυρίως έρευνα	105
Περιγραφή παρεμβατικού προγράμματος	107
Σχεδιασμός έρευνας	113
Στατιστική ανάλυση	113
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	115
Αυτοαξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	115
Παρατήρηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	126
Αυτοαντίληψη	136
Αυτοεκτίμηση	141
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	146
Αυτοαξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών	148
Παρατήρηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών	154
Αυτοαντίληψη	160
Αυτοεκτίμηση	164
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	168
Αποτελέσματα, περιορισμοί και πρακτικές προεκτάσεις	172
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	174
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	176
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	213
Παράρτημα 1: Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΑΣΜ)	214
Παράρτημα 2: Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΠΣΜ)	215
Παράρτημα 3: Περιγραφή παρατηρούμενων συμπεριφορών	216
Παράρτημα 4: Μαθήματα παρεμβατικού προγράμματος	218
Παράρτημα 5: Ερωτηματολόγιο Αυτοαντίληψης & Αυτοεκτίμησης Μαθητών/τριών «Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» (ΠΑΤΕΜ)»	242

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Κατανομή αλλοδαπών & παλιννοστούντων μαθητών/τριών σε δημόσια & ιδιωτικά σχολεία κατά τα σχολικά έτη 2002-2007 ..	4
Πίνακας 2. Διαρροή μαθητών/τριών της μουσουλμανικής μειονότητας Θράκης	31
Πίνακας 3. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα της ΚΑΣΜ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (1 ^η πιλοτική έρευνα).....	88
Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση της ΚΑΣΜ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (1 ^η πιλοτική έρευνα).....	89
Πίνακας 5. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα της ΚΑΣΜ στο μάθημα της φυσικής αγωγής (2 ^η πιλοτική έρευνα).....	93
Πίνακας 6. Παραγοντική ανάλυση ΚΑΣΜ στο μάθημα της φυσικής αγωγής (2 ^η πιλοτική έρευνα).....	93
Πίνακας 7. Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ).....	99
Πίνακας 8. Βαθμοί συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών στον έλεγχο αξιοπιστίας	103
Πίνακας 9. Έλεγχος συμφωνίας ανά ζεύγος παρατηρητών	104
Πίνακας 10. Έλεγχος συμφωνίας του ίδιου παρατηρητή	105
Πίνακας 11. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	115
Πίνακας 12. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για την ομάδα (πειραματική, έλεγχου)	116
Πίνακας 13. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για την εθνικότητα	119
Πίνακας 14. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για το φύλο	122
Πίνακας 15. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της Κλίμακας Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ) στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής	126
Πίνακας 16. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Παρατήρησης	

Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για την ομάδα (πειραματική, ελέγχου).....	127
Πίνακας 17. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Παρατήρησης	
Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για την εθνικότητα	130
Πίνακας 18. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Παρατήρησης	
Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για το φύλο	133
Πίνακας 19. Περιγραφικά στατιστικά της ομάδας στην αυτοαντίληψη μαθητών/τριών	
στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	136
Πίνακας 20. Περιγραφικά στατιστικά της εθνικότητας στην αυτοαντίληψη	
μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	137
Πίνακας 21. Περιγραφικά στατιστικά του φύλου στην αυτοαντίληψη μαθητών/τριών	
στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	139
Πίνακας 22. Περιγραφικά στατιστικά της ομάδας στην αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών	
στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	141
Πίνακας 23. Περιγραφικά στατιστικά της εθνικότητας στην αυτοεκτίμηση	
μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	143
Πίνακας 24. Περιγραφικά στατιστικά του φύλου στην αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών	
στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	144
Πίνακας 25. Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης μαθητών/τριών	168
Πίνακας 26. Αποτελέσματα παρατήρησης παρατηρητών – εκπαιδευτικών	169

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Απεικόνιση δυαδικής μορφής ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II	101
Σχήμα 2. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.	117
Σχήμα 3. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» στο μάθημα της Φ.Α.	117
Σχήμα 4. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.	118
Σχήμα 5. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «βοήθεια» στο μάθημα της Φ.Α.	118
Σχήμα 6. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «στόχοι» στο μάθημα της Φ.Α.	118
Σχήμα 7. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.	121
Σχήμα 8. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» στη Φ.Α.	121
Σχήμα 9. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.	121
Σχήμα 10. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «βοήθεια» στο μάθημα της Φ.Α.	121
Σχήμα 11. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «στόχοι» στο μάθημα της Φ.Α.	122
Σχήμα 12. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.	124
Σχήμα 13. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» στο μάθημα της Φ.Α.	124
Σχήμα 14. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.	124
Σχήμα 15. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «βοήθεια» στο μάθημα της Φ.Α.	124
Σχήμα 16. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «στόχοι» στο μάθημα της Φ.Α.	125
Σχήμα 17. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή	

«σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.	128
Σχήμα 18. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» στο μάθημα της Φ.Α.	128
Σχήμα 19. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.	129
Σχήμα 20. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «βοήθεια» στο μάθημα της Φ.Α.	129
Σχήμα 21. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.	132
Σχήμα 22. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» στο μάθημα της Φ.Α.	132
Σχήμα 23. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.	132
Σχήμα 24. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.	134
Σχήμα 25. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» στο μάθημα της Φ.Α.	134
Σχήμα 26. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.	134
Σχήμα 27. Αυτοαντίληψη μαθητών/τριών για την ομάδα στο μάθημα της Φ.Α.	137
Σχήμα 28. Αυτοαντίληψη μαθητών/τριών σε σχέση με την εθνικότητα στο μάθημα της Φ.Α.	139
Σχήμα 29. Αυτοαντίληψη μαθητών/τριών σε σχέση με το φύλο στο μάθημα της Φ.Α. ..	140
Σχήμα 30. Αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών για την ομάδα στο μάθημα της Φ.Α.	142
Σχήμα 31. Αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών σε σχέση με την εθνικότητα στο μάθημα της Φ.Α.	144
Σχήμα 32. Αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών σε σχέση με το φύλο στο μάθημα της Φ.Α. ..	145

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΖΕΣ	Ευρωπαϊκή Ζώνη Ελεύθερων Συναλλαγών
ΕΚΚΕ	Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
ΕΛΙΑΜΕΠ	Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής
ΙΜΕΠΟ	Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής
ΙΠΟΔΕ	Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
ΚΑΣΜ	Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών
ΚΕΔΑ	Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής
ΚΕΘΙ	Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας
ΚΠΣΜ	Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών
ΠΑΤΕΜ	Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Α.	Φυσική Αγωγή

Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Σύμφωνα με στοιχεία του Μεσογειακού Παρατηρητηρίου Μετανάστευσης (2004), μετά την απογραφή του 2001, ο συνολικός πληθυσμός της Ελλάδας ανερχόταν στους 10.964.020 κατοίκους. Στο συνολικό αυτό πληθυσμό, ένα σημαντικό ποσοστό (περίπου 7%) ήταν μετανάστες και πρόσφυγες (762.191 άτομα), οι περισσότεροι εκ των οποίων προέρχονταν από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στοιχεία του ίδιου Οργανισμού αναφέρουν ότι, μέχρι το 2004 ο πληθυσμός των αλλοδαπών κατοίκων της Ελλάδας που δεν προέρχονταν από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) ή της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ελεύθερων Συναλλαγών (ΕΖΕΣ), ανερχόταν στις 900.000 άτομα, ενώ με την προσθήκη των πολιτών της ΕΕ και των ομογενών ο συνολικός αριθμός των αλλοδαπών υπολογίστηκε σε 1,15 εκατομμύριο ανθρώπους, δηλαδή περίπου στο 10,3% του συνολικού πληθυσμού των κατοίκων της χώρας. Νεότερα στοιχεία (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2009), αναφέρουν ότι, ο μεταναστευτικός πληθυσμός που κατοικεί σήμερα στη χώρα μας, ανέρχεται σε περίπου 1,3 εκατομμύριο ανθρώπους, ή περίπου στο 12% του συνολικού πληθυσμού των 11 εκατομμυρίων. Σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος, το 2008, τα παιδιά με γονείς αλλοδαπούς ή παλιννοστούντες ομογενείς, που παρακολουθούσαν ελληνικά σχολεία, υπολογίζεται ότι ανέρχονταν σε περίπου 18% του συνολικού σχολικού πληθυσμού (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2009), με τα μισά από αυτά να κατοικούν στα δύο μεγαλύτερα ελληνικά αστικά κέντρα, την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη.

Η δημογραφική αυτή σύνθεση, έφερε τη χώρα μας αντιμέτωπη με μια νέα κοινωνική πραγματικότητα. Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών, γεγονός που την έχει καταστήσει σε μια χώρα με πολυπολιτισμικό πλέον χαρακτήρα. Όπως λοιπόν γίνεται κατανοητό, το φαινόμενο της μετανάστευσης και παλιννόστησης που παρατηρείται, άλλαξε τη δημογραφική σύνθεση της Ελλάδας και κατά συνέπεια και των σχολείων και έφερε στην επιφάνεια σημαντικά προβλήματα που μέχρι πρόσφατα περνούσαν απαρατήρητα στο σχολικό περιβάλλον, όπως, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών, η

ξενοφοβία, οι ρατσιστικές συμπεριφορές, ακόμα και η βία. (ΚΕΔΑ, 2001). Το εκπαιδευτικό έργο πλέον, εντάσσεται σε ένα κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που αλλάζει, παγκοσμιοποιείται και βάζει σε δοκιμασία παραδοσιακές δομές, μοντέλα και αξίες, εισάγοντας καινούρια στοιχεία.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αφορά κυρίως την οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών με τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους. Η πολυπολιτισμική κοινωνία γεννά την πολιτισμική ετερότητα η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με όλα τα στοιχεία του πολιτισμού, μαζί ή σε μονάδες, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, η φυλή, το έθνος, οι παραδόσεις κ.λπ.. Έτσι η ετερότητα ενός ανθρώπου αναφέρεται απλά σε εκείνα τα στοιχεία του που είναι διαφορετικά από την ταυτότητα κάποιου. Η ετερότητα ως έννοια, είναι προϊόν της νεωτερικής σκέψης και της έξαρσης των ταυτοτήτων. Υπάρχει, για να υπάρχει η ταυτότητα και αυτό αφορά και στην ατομική και στη συλλογική ταυτότητα. Η πολιτισμική ετερότητα παρουσιάζεται σε σχέση με άλλους πολιτισμούς, αλλά και στο εσωτερικό του κάθε πολιτισμού με τη μορφή αντιθέσεων. Η αντίληψη που έχει κάθε άνθρωπος και ομάδα για την ετερότητα επηρεάζει τη στάση τους. Ανάλογες με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, εντός του οποίου κατασκευάζεται και θεωρείται η διαφορά, είναι και οι συνέπειες. Άλλη είναι η αντιμετώπιση της ετερότητας σε μια μετα-αποικιακή κοινωνία, στην οποία οι αντιθέσεις ήταν δυαδικές και συγκρουσιακές, με κύριο κριτήριο την αξιολόγηση των πολιτισμών, και άλλη σε μια κοινωνία υποδοχής μεταναστών και προσφύγων (όπως η δική μας) στην οποία οι αντιθέσεις είναι ιδεολογικές και έχουν ως κύριο κριτήριο την προκατάληψη και το φόβο για το ξένο-άγνωστο. Σήμερα στην κοινωνία και σκέψη η κοινωνική ποικιλία και ιδιαιτερότητα εμφανίζονται ως βασικά στοιχεία ενδιαφέροντος, που στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης επέτρεψαν τη δημιουργία πολλών εναλλακτικών προτάσεων. Με αυτές τις συνθήκες, το θεωρητικό-επιστημονικό ενδιαφέρον για την πολιτισμική ετερότητα είναι αυξημένο και δικαιολογημένο. (Κουκουναράς-Λιάγκης, 2009; Γυιόκα, 2005).

Το σχολείο, το οποίο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης, μέσα από την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στα πολυπολιτισμικά δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής της ετερότητας. Καλείται δηλαδή να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης για τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν σε πολυπολιτισμικές

κοινωνίες και κατά συνέπεια και στην Ελλάδα και να διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον για τη λειτουργική συμβίωση και εκπαίδευση των εκάστοτε γηγενών και αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2004), η συσσώρευση αλλοεθνών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, έθεσε σε αμφισβήτηση την εντύπωση της ομοιογένειας των τάξεων και υπέστη δοκιμασία η εθνοκεντρική αντίληψη πάνω στην οποία έχουν δομηθεί τα αναλυτικά προγράμματα. Όπως αναφέρει η Μαλαπέστα (2002), η αντίληψη αυτής της ομοιογένειας, αντικατοπτρίζεται σε παιδαγωγικό και πολιτικό επίπεδο με την ύπαρξη ενός μόνο εγχειριδίου για κάθε τάξη και ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές/τριες. Στην πραγματικότητα όμως, η αντίληψη της πολιτισμικής ομοιογένειας διαψεύδεται από το γεγονός της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο. Όπως λοιπόν όλοι οι εμπλεκόμενοι στα εκπαιδευτικά δρώμενα αντιλαμβάνονται, η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης. Η ετερογένεια του πληθυσμού, γίνεται αντιληπτή ως αρνητικό γεγονός για την ελληνική κοινωνία εφόσον διασπά τις ιδέες περί ομοιογένειας και θεωρείται ότι, απειλεί τόσο τον πολιτισμό, όσο και τα ήθη και τα έθιμα. Η σύνθεση αυτή του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Unicef 2001). Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία (Πίνακας 1), παρουσιάζει μια συνεχώς αυξανόμενη ροή (ΙΠΟΔΕ, 2010). Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φέρουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, τη γλώσσα τους, τα ήθη και έθιμά τους, τη θρησκεία τους, τις συνήθειές τους. Με άλλα λόγια η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα ένα βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης.

Υποδεχόμενη λοιπόν η χώρα μας όλο και μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών, καλείται να διαμορφώσει ένα κοινωνικό και κατ' επέκταση σχολικό περιβάλλον, ικανό να αντιμετωπίσει τον πολιτισμικά διαφορετικό, τον «άλλο», και να αξιοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο το «πολιτισμικό κεφάλαιο» των νεοφερμένων μαθητών/τριών μέσα από παρεμβάσεις και προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Cordova & Love (1987), τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο τα άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων θα μπορούν να ζήσουν αρμονικά και θα είναι ευχαριστημένα με τις εθνικές ιδιαιτερότητες που το καθένα τους «φέρνει» μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η μεγαλύτερη πρόκληση για την εκπαίδευση σήμερα, είναι, να βοηθήσει τους αυριανούς πολίτες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτουν ο

ανταγωνισμός και η τεχνολογική εξέλιξη, χωρίς να περιφρονεί τις αξίες και την προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου.

Πίνακας 1: Κατανομή αλλοδαπών & παλιννοστούντων μαθητών/τριών σε δημόσια & ιδιωτικά σχολεία κατά τα σχολικά έτη 2002-2007 (Προέλευση: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΙΠΟΔΕ).

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών/τριών	Αλλοδαποί μαθητές/τριες	Παλιννοστούντες μαθητές/τριες	Αλλοδαποί & Παλιννοστούντες μαθητές/τριες
Σχολικό έτος 2002-2003				
Νηπιαγωγείο	138.304	8.032	1.309	9.341
Δημοτικό	633.235	54.843	12.494	67.337
Γυμνάσιο	328.309	22.657	10.308	32.965
Λύκειο	360.616	11.367	6.843	18.210
ΤΕΕ-ΕΠΑΛ	-----	-----	-----	-----
Σύνολο	1.460.464	96.899	30.954	127.853
Σχολικό έτος 2003-2004				
Νηπιαγωγείο	137.734	10.911	1.789	12.700
Δημοτικό	643.312	58.065	9.868	67.933
Γυμνάσιο	315.061	25.368	8.482	33.850
Λύκειο	353.005	14.786	7.530	22.316
ΤΕΕ-ΕΠΑΛ	-----	-----	-----	-----
Σύνολο	1.449.112	109.130	27.669	136.799
Σχολικό έτος 2004-2005				
Νηπιαγωγείο	138.304	9.503	1.580	11.083
Δημοτικό	638.570	59.334	8.405	67.739
Γυμνάσιο	337.285	29.792	7.334	37.126
Λύκειο	247.533	9.170	3.689	12.859
ΤΕΕ-ΕΠΑΛ	87.360	5.664	3.722	9.386
Σύνολο	1.449.052	113.463	24.730	138.193
Σχολικό έτος 2005-2006				
Νηπιαγωγείο	142.871	14.357	1.810	16.167
Δημοτικό	643.413	62.089	7.903	70.002
Γυμνάσιο	332.240	28.627	6.699	35.326
Λύκειο	240.200	9.837	3.639	13.476
ΤΕΕ-ΕΠΑΛ	96.380	8.929	3.752	12.681
Σύνολο	1.455.104	123.839	23.803	147.677
Σχολικό έτος 2006-2007				
Νηπιαγωγείο	93.071	7.611	763	8.374
Δημοτικό	586.884	54.415	7.130	61.545
Γυμνάσιο	326.951	30.607	6.208	36.815
Λύκειο	208.021	9.436	3.444	12.880
ΤΕΕ-ΕΠΑΛ	86.668	7.413	3.335	10.748
Σύνολο	1.301.595	109.482	20.880	130.362

Διασφαλίζοντας την ελεύθερη ανάπτυξη των μαθητών/τριών ως ατόμων, η εκπαίδευση διασφαλίζει ότι, στην αυριανή κοινωνία θα μετέχουν κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι που θα μπορούν να κατανοούν τα προβλήματα της κοινωνίας και του περιβάλλοντος και να παρεμβαίνουν ενεργητικά για την αντιμετώπισή τους.

Το «νέο» αυτό παγκόσμιο κοινωνικό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικές ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας αποτέλεσαν την αφετηρία για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει για τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες προσαρμογή και για τους γηγενείς κατανόηση των άλλων, αλλά σημαίνει και από κοινού επεξεργασία όλων των υπαρχουσών καταστάσεων στο σχολείο και άντληση των εμπειριών για κατάλληλα συμπεράσματα (Γεωργογιάννης, 1997). Σύμφωνα με τον Παππά (1998), η διαπολιτισμική εκπαίδευση, «στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλοεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα σύμφωνα με το χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων». Σύμφωνα με την έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (1986), η διαπολιτισμική εκπαίδευση: α) συμβάλλει στην αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, β) επιδιώκει την επανεξέταση και αναθεώρηση των κοινωνικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου, γ) αποτελεί μέσο αξιολόγησης των ευκαιριών της ζωής και επίτευξης της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1997), οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζουν τους παρακάτω στόχους: α) βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων, β) καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας, καθώς και θετικών στάσεων έναντι ατόμων με διαφορετική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση, και γ) ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών στην εξέταση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών φαινομένων και γεγονότων μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού. Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (1997), «το σχολείο, με συγκεκριμένα προγράμματα, θα αποτελεί χωνευτήρι όλων των πολιτισμών, λαμβάνοντας όμως υπόψη και τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά, καλλιεργώντας έτσι στα παιδιά την κριτική σκέψη, ανταποκρινόμενο παράλληλα, στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων». Τα παιδιά των μειονοτήτων έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες και δύο ή περισσότερες γλώσσες. Το γεγονός αυτό, δυσκολεύει την

ακαδημαϊκή τους πρόοδο και την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία γενικότερα. Από την άλλη, οι γηγενείς μαθητές/τριες, που απολαμβάνουν το ίδιο σχολικό περιβάλλον με τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες, είναι αναγκαίο να μάθουν να συνυπάρχουν ειρηνικά και δημιουργικά. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι η γνωριμία με τους διαφορετικούς «άλλους» και η ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τις Ανδρούσου & Ασκούνη (2003), η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει, να αφορά με τον ίδιο τρόπο τα μέλη τόσο της κυρίαρχης ομάδας όσο και των μειονοτήτων. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που αποτελεί τη σύγχρονη διδακτική προσέγγιση του πολυπολιτισμικού σχολείου.

Σύμφωνα με τη Λικιαρδοπούλου (2003), οι διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής – εκπαίδευσης, δεν αφορούν μόνο αυτές που αναπτύσσονται μεταξύ αλλοεθνών, αλλόθρησκων ή ετερόδοξων μαθητών/τριών, αλλά και αυτές μεταξύ των γηγενών μαθητών/τριών διαφορετικού φύλου, κοινωνικής προέλευσης, οικονομικής κατάστασης και τόπου καταγωγής. Η βελτίωση αυτών των σχέσεων απαιτεί μια βασική διαδικασία, που περιλαμβάνει τα παρακάτω τρία στάδια: α) γνωριμία με τον «άλλο», προκειμένου να αρθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, που οδηγούν σε θετικές ή αρνητικές διακρίσεις, β) απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης ή και οριστικής απόρριψης, αφού με την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων δεν επιχειρούμε την εκ των προτέρων «δαιμονοποίηση» ή «αγιοποίηση» του διαφορετικού «άλλου», γ) επικοινωνία, που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της δημιουργίας αμοιβαίας εμπιστοσύνης από την άρση των προκαταλήψεων. Μόνο έτσι καταλήγουμε στην ουσιαστική συνύπαρξη και συνεργασία, τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, που είναι ουσιαστικά και το ζητούμενο (Νικολάου, 2005).

Σήμερα λοιπόν, το ζητούμενο για κάθε σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι μια εκπαίδευση για κάθε εθνική ομάδα, όπως απαιτούσε το μοντέλο του εκπαιδευτικού διαχωρισμού το οποίο πρότεινε διαφορετικά σχολεία για διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών, είτε προγραμματικά (π.χ. μουσουλμανικά σχολεία στη Θράκη), είτε ως μεταβατική λύση σε μια προοπτική ενσωμάτωσης (π.χ. σχολεία παλιννοστούντων), (Γκότοβος, 1998), αλλά μια εκπαίδευση κοινή για όλους, η οποία να ανταποκρίνεται στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες και απαιτήσεις της κοινωνίας. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, στηρίζεται σε μια διαλεκτική σχέση και δυναμική διαδικασία αλληλεξάρτησης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε διάφορες μεταναστευτικές ομάδες. Με βάση τις αρχές του, καλλιεργεί στα

παιδιά την κριτική σκέψη και παράλληλα ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997).

Ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εστιάζει στην κατεύθυνση της ισότητας μεταξύ όλων των ανθρώπων και στο δικαίωμα να διατηρήσουν τη μορφωτική, κοινωνική και εθνική ταυτότητά τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργήσουν ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον εντός των τάξεών τους όπου: α) θα διδάσκουν τα παιδιά να σέβονται τις κουλτούρες και τις αρχές των άλλων, β) θα βοηθούν όλους τους μαθητές/τριες να μάθουν να λειτουργούν με επιτυχία σε μια πολυπολιτισμική και πολυφυλετική κοινωνία, γ) θα προωθούν την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης σε εκείνα τα παιδιά που επηρεάζονται περισσότερο από το ρατσισμό, από διακρίσεις φύλου, από αναπηρία ή άλλες προκατειλημμένες απόψεις, οι οποίες ξεχωρίζουν κάποια παιδιά από τα άλλα, δ) θα ενθαρρύνουν τα παιδιά να βλέπουν τους ανθρώπους διαφορετικών εθνοτήτων ως άτομα με μοναδικό ρόλο σε μια κοινότητα (Sparks & Verner, 1995).

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. Ο αθλητισμός και η Φυσική Αγωγή, συχνά λογαριάζονται ως περιοχές ίσης ευκαιρίας και απουσίας ρατσιστικών συμπεριφορών (Green & Hardman, 2000), και ως εκ τούτου, εάν η Φυσική Αγωγή θέλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού, θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την κουλτούρα μέσα στην οποία οι μαθητές/τριες ζουν. Η φύση των δραστηριοτήτων στο μάθημα Φυσικής Αγωγής, δίνει πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών (Κούλη, 2006). Τα σχολικά προγράμματα υψηλής ποιότητας πρέπει να καλλιεργούν το άτομο ως σύνολο, παρέχοντας αναπτυξιακά κατάλληλη και επίκαιρη ακαδημαϊκή γνώση, επιδρώντας θετικά στη συμπεριφορά, στις στάσεις και την κοινωνική δράση των μαθητών/τριών. Μέσα από την εμπειρία της σχολικής ζωής οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αναπτύσσονται διαχρονικά και πολύπλευρα. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής διαδραματίζει το δικό του ρόλο στην επίτευξη του σκοπού αυτού, καθώς είναι η μοναδική περιοχή του σχολικού προγράμματος η οποία συνδέεται άμεσα με την κατάσταση της υγείας, στοχεύει στη διαμόρφωση συμπεριφορών, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και επιδρά θετικά σε ένα πλήθος παραμέτρων του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των μαθητών/τριών (Κιουμουρτζόγλου & Δέρρη, 2003).

Στον ελλαδικό χώρο, σε αντίθεση με χώρες όπως ο Καναδάς, οι ΗΠΑ αλλά και αρκετά Ευρωπαϊκά κράτη και ιδιαίτερα σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που εφαρμόζουν κάποιο είδος διαπολιτισμικής

παρέμβασης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδρασή της σε μαθητές/τριες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Σε έρευνα της Νικοπούλου (2006), για τη διερεύνηση της επίδρασης ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής βασισμένου στο μοντέλο του Hellison, σε μαθητές/τριες διαφορετικών εθνικοτήτων σε δείγμα 92 παιδιών (40 αλλοδαποί και 52 Έλληνες, του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσσαλονίκης), το πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισης υπεύθυνων συμπεριφορών «συμμετοχής» και «συνεργασίας» με άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας, φύλου και εθνικότητας, σε σχέση με το προτεινόμενο από το Υπ.Ε.Π.Θ. αναλυτικό πρόγραμμα.

Σε πολλές επίσης έρευνες του εξωτερικού με θέμα την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα μαθητών/τριών διαφορετικών εθνικοτήτων με προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, αναφέρεται σημαντική βελτίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις και το περιβάλλον μάθησης. (Hastie & Buchanan, 2000; Kallusky, 2000; Lund, Timken, Tannehill, Oslin, Park, Stiehl, & VanderMars, 2005; Martinek, Schilling & Johnson, 2001; Murgala, 2002). Όπως αναφέρουν οι Dyson (2001), Hellison (2003), μέσω στοχευμένων προγραμμάτων, μπορεί να καλλιεργηθεί η υπευθυνότητα, η συνεργασία, το παιχνίδι βάσει κανόνων, η ενεργητική συμμετοχή, η υποστήριξη συμμαθητών, η εκτίμηση του αντιπάλου ή συμμαθητή/τριας.

Η τρέχουσα κοινωνική πραγματικότητα και η πληθυσμιακή σύνθεση των σχολείων, απαιτεί πλέον την αναδόμηση και τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής προκειμένου αυτά να συμβάλουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και να προάγουν την πολυπολιτισμική συνύπαρξη και κατανόηση. Το μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι δυνατό να εφαρμοστεί στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης που θα υποστηρίζει, θα σέβεται και θα ενισχύει τη διαφορετικότητα, θα δίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης και θα αναπτύσσει την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα όλων των μαθητών και μαθητριών. Κατά συνέπεια, κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας που αφορούσε την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής, δομημένου με βάση τις αρχές και τους στόχους του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης και εξέτασε πρωτίστως, την επίδρασή του στη διαμόρφωση των σχέσεων, την αποδοχή των «άλλων», την αλληλοϋποστήριξη, την αλληλοβοήθεια, τη θέσπιση προσωπικών και ομαδικών στόχων και δευτερευόντως, την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, χρησιμοποιώντας ως δείγμα μαθητές/τριες διαφορετικής εθνικότητας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

Σκοπός

Η βελτίωση των σχέσεων, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας και κουλτούρας είναι βασική προϋπόθεση για την αρμονική συνύπαρξη των ατόμων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και κατ' επέκταση στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι κοινωνικές εξελίξεις και η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα ενισχύουν την ανάγκη προσέγγισης και παρέμβασης προς αυτή την κατεύθυνση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να δώσει μια νέα διάσταση στην υλοποίηση προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής με διαπολιτισμικό χαρακτήρα.

Πρωτεύων σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής, προσανατολισμένου στις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση και στη μάθηση συγκεκριμένων ατομικών και κοινωνικών συμπεριφορών (διαμόρφωση σχέσεων, εκδήλωση ανάρμοστης λεκτικής συμπεριφοράς, επιβράβευση, ενίσχυση των άλλων, παροχή/αποδοχή βοήθειας από και προς τους άλλους, θέσπιση προσωπικών/ομαδικών στόχων κατά τη διάρκεια του μαθήματος) από μαθητές/τριες Ε' και ΣΤ' τάξης στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας. Σε δεύτερο επίπεδο αξιολογήθηκε η επίδραση του προγράμματος στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών.

Αναλυτικότερα στη συγκεκριμένη έρευνα:

α) αξιολογήθηκαν οι εκδηλωμένες κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής σχέσεις και συμπεριφορές (αυτοαξιολόγηση), σύμφωνα με την ομάδα (πειραματική, ελέγχου), το φύλο (αγόρι, κορίτσι) και την εθνικότητα (Ελληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή) παιδιών (Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού),

β) καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν από εκπαιδευτικούς - παρατηρητές (παρατήρηση), οι εκδηλωμένες από μέρους των μαθητών/τριών συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σύμφωνα με την ομάδα (πειραματική, ελέγχου), το φύλο (αγόρι, κορίτσι) και την εθνικότητα (Ελληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή) παιδιών (Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού),

γ) αξιολογήθηκε η επίδραση του προγράμματος στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, σύμφωνα με την ομάδα (πειραματική, ελέγχου), το φύλο (αγόρι, κορίτσι) και την εθνικότητα (Ελληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή) παιδιών (Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού).

Η έλλειψη ενός συγκεκριμένου οργάνου αξιολόγησης συμπεριφοράς, από τους συμμετέχοντες μαθητές/τριες, κατέστησε αναγκαία τη δημιουργία μιας Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ), για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Για τη διερεύνηση της καταλληλότητας της κλίμακας αυτής κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή δυο προκαταρκτικών ερευνών. Η αποτύπωση των θέσεων/απόψεων των μαθητών/τριών στην πράξη, αξιολογήθηκε μέσω συστηματικής (μη συμμετοχικής) παρατήρησης συγκεκριμένων συμπεριφορών των μαθητών/τριών από εκπαιδευτικούς – παρατηρητές με την τροποποίηση και χρήση της παραπάνω κλίμακας σε Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ). Επιπλέον, για την αξιολόγηση της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αυτοαντίληψης & Αυτοεκτίμησης Μαθητών/τριών «Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» (ΠΑΤΕΜ II), (Μακρή – Μπότσαρη, 2001).

Σπουδαιότητα της έρευνας

Η συμβολή της παρούσας έρευνας, μέσω των αποτελεσμάτων της, κρίθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική για την υλοποίηση προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής με ευαισθησία στην κατανόηση και στη μάθηση υπεύθυνων συμπεριφορών, συνεργασίας, ισότιμης συμμετοχής, αλληλοβοήθειας, αλληλοϋποστήριξης, θέσπισης στόχων, αποδοχής της διαφορετικότητας μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας. Η εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής με έμφαση στις διαμορφούμενες συμπεριφορές μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας και κουλτούρας και στη βελτίωση της μεταξύ τους συνεργασίας, είναι επιτακτική μετά τη συσσώρευση αλλοδαπών, μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών στα ελληνικά δημόσια κυρίως σχολεία. Η διαμόρφωση, η τροποποίηση, η ανάπτυξη, η μάθηση και η εισαγωγή υπεύθυνων συμπεριφορών και επιθυμητών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον που αποτελεί έναν μικρόκοσμο της κοινωνίας και ιδιαίτερα στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του πρώτου δηλαδή χρονικά επιπέδου συνύπαρξης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών/τριών, θα συνεισφέρει στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, θα περιορίσει τα φαινόμενα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και θα συμβάλει στην αρμονική συνύπαρξη των ατόμων της ελληνικής κοινωνίας. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη έρευνα με τις καινοτόμες ερευνητικές προσεγγίσεις των μεθόδων και των οργάνων αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο μάθημα τους, στο πλαίσιο της

πολυπολιτισμικής πλέον σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων της χώρας μας.

Ερευνητικές υποθέσεις

Η Φυσική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με τα μέσα/εργαλεία που διαθέτει, φαίνεται ότι μπορεί να συνεισφέρει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας. Ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με παρεμβάσεις προσανατολισμένες στις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, υποτέθηκε ότι, θα βελτιώσει το περιεχόμενο του μαθήματος και θα επιδράσει θετικά: α) στη γνωριμία και τη σύναψη επιθυμητών σχέσεων με τους «άλλους», β) στην ανάπτυξη υπεύθυνων συμπεριφορών, γ) στην παροχή και αποδοχή βοήθειας μεταξύ όλων των μαθητών/τριών, δ) στην ενίσχυση και επιβράβευση των «άλλων», ε) στη θέσπιση ατομικών και ομαδικών στόχων βελτίωσης. Επιπλέον, το παρεμβατικό πρόγραμμα, που εφαρμόστηκε, θα βοηθούσε στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων μαθητών/τριών.

Στατιστικές υποθέσεις

Οι μηδενικές και οι εναλλακτικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας ήταν:

1^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης.

1^η εναλλακτική υπόθεση ($H_0: M\alpha \neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης.

2^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες, βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης.

2^η εναλλακτική υπόθεση ($H_0: M\alpha \neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες, βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης.

3^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο), βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης.

3^η εναλλακτική υπόθεση ($H_0: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο), βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης.

4^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, βάσει των καταγραφών παρατήρησης.

4^η εναλλακτική Υπόθεση ($H_0: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, βάσει των καταγραφών παρατήρησης.

5^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες, βάσει των καταγραφών παρατήρησης.

5^η εναλλακτική υπόθεση ($H_0: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες, βάσει των καταγραφών παρατήρησης.

6^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο), βάσει των καταγραφών παρατήρησης.

6^η εναλλακτική υπόθεση ($H_0: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο), βάσει των καταγραφών παρατήρησης.

7^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

7^η εναλλακτική υπόθεση ($H_0: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

8^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες.

8^η εναλλακτική υπόθεση ($H_0: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες.

9^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο).

9^η εναλλακτική υπόθεση ($H_0: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο).

10^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

10^η εναλλακτική υπόθεση ($H_0: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

11^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες.

11^η εναλλακτική υπόθεση ($H_0: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες.

12^η μηδενική υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο).

12^η εναλλακτική υπόθεση ($H_0: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο).

Περιορισμοί

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας ήταν οι εξής:

α) ο σχετικά μικρός αριθμός των παρατηρούμενων μαθητών/τριών ανά τμήμα. Τριάντα δύο (32) μαθητές/τριες συνολικά, (οκτώ αγόρια, 4 Έλληνες - 4 αλλοδαποί και

οκτώ κορίτσια, 4 Ελληνίδες - 4 αλλοδαπές) αποτέλεσαν τους μαθητές/τριες στόχους για κάθε μια από τις δύο ομάδες (ελέγχου -16 μαθητές/τριες και παρέμβασης -16 μαθητές/τριες). Η αδυναμία αυτή προέκυψε από την άρνηση παροχής άδειας βιντεοσκόπησης των μαθημάτων από τους υπεύθυνους. Έτσι, δεν κατέστη δυνατή η παρατήρηση του συνόλου των μαθητών/τριών μέσω βιντεοσκόπησης και η αξιοποίησή τους μέσω βίντεο-ανάλυσης με αποτέλεσμα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω μη συμμετοχικής παρατήρησης να αφορούν συνολικά 32 μαθητές/τριες,

β) η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος από το μόνιμο εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής του σχολείου. Στην περίπτωση αυτή έγινε προσπάθεια ώστε μέσα από λεπτομερή μελέτη των σχεδίων μαθημάτων από μέρους του εκπαιδευτικού του σχολείου που εφάρμοσε το πρόγραμμα, συζητήσεων επί των μαθημάτων και τη συνεχή παρουσία του ερευνητή κατά τη διάρκεια υλοποίησης των μαθημάτων να μετριασθεί η αναφερόμενη αδυναμία ελέγχου της επίδρασης του εκπαιδευτικού,

γ) η έλλειψη δυνατότητας καταγραφής της συμπεριφοράς και των επιρροών που δέχονται τα παιδιά από το εξωσχολικό τους περιβάλλον, τους γονείς και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου,

δ) η αδυναμία εξασφάλισης μεγαλύτερου επιτρεπτού χρόνου παρουσίας του ερευνητή και των παρατηρητών-εκπαιδευτικών στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας και η παραχώρηση από τη διεύθυνση του σχολείου συνολικού χρόνου μόνο 8 εβδομάδων για την ανάπτυξη και εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Εν τούτοις, οι παράλληλες δραστηριότητες ενίσχυσης του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος που αναπτύχθηκαν από μέρους των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου και οι ανεξάρτητες δράσεις που υλοποιήθηκαν με ευθύνη των παιδιών, συνέβαλαν στην ενασχόληση και δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, χωρίς όμως και πάλι δυνατότητα ελέγχου της επίδρασής τους,

ε) η έλλειψη καταγραφής του τρόπου εφαρμογής και του περιεχομένου του προτεινόμενου από το Υπ.Ε.Π.Θ. προγράμματος που εφάρμοζε η ομάδα ελέγχου.

Οριοθετήσεις της έρευνας

Οι οριοθετήσεις της παρούσας έρευνας ήταν οι εξής:

α) η παρούσα έρευνα περιορίστηκε στο 136^ο και 66^ο δημοτικό σχολείο Αθηνών,

β) οι μεταβλητές (συμπεριφορές) που περιελήφθησαν στην Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΚΑΣΜ), που χρησιμοποιήθηκε ως όργανο αξιολόγησης της έρευνας, προέκυψαν από

παραγοντικές αναλύσεις μετά από δυο πιλοτικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα σε μαθητές/τριες σχολικών μονάδων με παρόμοια χαρακτηριστικά,

γ) οι μεταβλητές (συμπεριφορές) που επελέγησαν να παρατηρηθούν και να αξιολογηθούν, αφορούσαν την εκδήλωση λεκτικών παρενοχλήσεων (ανευθυνότητα), την εκδήλωση επιβραβευτικών συμπεριφορών (επιβράβευση), την παροχή και αποδοχή βοήθειας (βοήθεια), τη συνεργασία και σύναψη φιλικών σχέσεων (γνωριμία /σχέσεις) και τον καθορισμό στόχων (στόχοι) από μέρους των μαθητών/τριών ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας,

δ) τα προγράμματα (προτεινόμενο από Υπ.Ε.Π.Θ. και παρεμβατικό), που ακολούθησαν οι δυο ομάδες (ελέγχου και πειραματικής), εφαρμόστηκαν κατά τη διδακτική ώρα του μαθήματος Φυσικής Αγωγής που διαρκεί 45 λεπτά,

ε) η παρέμβαση αφορούσε το σύνολο των μαθητών/τριών των τεσσάρων τμημάτων της Ε' και ΣΤ' τάξης των 136^{ου} και 66^{ου} δημοτικών σχολείων Αθηνών, αλλά τα δεδομένα που αναλύθηκαν αφορούσαν συνολικά 32 μαθητές (8 σε κάθε τμήμα) εξαιτίας αντικειμενικής δυσκολίας παρατήρησης όλων.

Θεωρητικοί ορισμοί

Παγκοσμιοποίηση: ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια διαδικασία κατά την οποία οι κοινωνικές μεταβολές χαρακτηρίζονται από μια πολυδιάστατη επέκταση, που γίνεται αλλού πιο γρήγορα, αλλού πιο αργά και λαμβάνει χώρα σε οικονομικό, πολιτικό, και πολιτισμικό επίπεδο (Τσεκούρας, 2001).

Πολιτισμική ετερότητα: ο όρος αναφέρεται στη διαφορετικότητα ως προς τα έθιμα, τις λαϊκές παραδόσεις, τη γλώσσα και την πολιτισμική έκφραση, αλλά και ως προς την οικονομική πρακτική, τον πολιτικό πολιτισμό, τις κοινωνικές πρακτικές, την επιστήμη, την εκπαίδευση, το περιβάλλον και όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008b).

Πολυπολιτισμικότητα: ο όρος αναφέρεται στην ύπαρξη περισσότερων και πολιτισμικά ετερόκλητων ανθρώπινων κοινωνιών ή ομάδων (Παπαρρηγόπουλος, 1999) και χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της (Μάρκου, 1996b).

Διαπολιτισμικότητα: ο όρος αναφέρεται στον πολιτισμικό πλουραλισμό, την αναγνώριση της ετερότητας, τη συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών, την αλληλοκατανόηση, την αλληλεγγύη και την παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους (Γκόβαρης, 2004).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: ο όρος αναφέρεται στο είδος εκείνο εκπαίδευσης που προσφέρεται σε άτομα με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις που απορρέουν από την πολιτισμική ανομοιογένειά της, σε επίπεδο γλωσσικό, θρησκευτικό και εθνικής ιδιαιτερότητας, με έμφαση στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συν-αποτελούν μια κοινωνία (Γαρατόρη & Μασάλη, 2006).

Ρατσισμός: ο όρος αναφέρεται σε ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και θεσμικών δομών που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, και αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή ομάδα ανθρώπων (Γσιάκαλος, 1994).

Ξενοφοβία: ο όρος αναφέρεται στην αρνητική αντιμετώπιση οποιουδήποτε ξένου και την τάση για αποφυγή του ξένου τρόπου ζωής, των ξένων παραδόσεων και εθίμων (Δημητρακόπουλος, 1993 στο Υπ.Ε.Π.Θ. 2008a).

Στερεότυπο: ο όρος αναφέρεται στη σκέψη η οποία με αφετηρία την ταξινόμηση ενός ατόμου σε μια κοινωνική κατηγορία (π.χ. λευκός, Έλληνας, μαύρος, Εβραίος κτλ.) οδηγείται σε ατεκμηρίωτες γενικεύσεις ως προς τις ιδιότητες που υποτίθεται ότι έχει ένα άτομο και την παγιωμένη τυποποιημένη ιδέα σχετικά με μια κοινωνική κατηγορία ανθρώπων (Taguieff, 1997).

Προκατάληψη: ο όρος αναφέρεται στη στάση του υποκειμένου απέναντι στον άλλον, την αρνητική ή θετική προδιάθεση, η οποία δεν πυροδοτείται από τις ατομικές ιδιοσυγκρασιακές ιδιότητες του άλλου, αλλά από την κοινωνική του ταυτότητα (Taguieff, 1977).

Ενσυναίσθηση: ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητας τους και τη διάθεση τοποθέτησης του εαυτού μας στη θέση τους (Μάρκου, 1996).

Πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον: ο όρος αναφέρεται στο σχολείο όπου φοιτούν μαθητές/τριες, που ανήκουν σε περισσότερες από μια ομάδες με κριτήριο την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, στο βαθμό που οι αντίστοιχες διαχωριστικές γραμμές είναι κοινωνικά ενεργές (Γκότοβος, 1998).

Αυτοαντίληψη: ο όρος αναφέρεται στη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και περιλαμβάνει την πεποίθηση του κάθε ατόμου για τον εαυτό του ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλλου, 2003).

Αυτοεκτίμηση: ο όρος αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού και περιλαμβάνει τη σφαιρική άποψη – εκτίμηση που έχει κάποιος/α για την αξία του ως άτομο και το πόσο ευχαριστημένος είναι με τον εαυτό του και με τη ζωή που κάνει ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας (Παλαιοιόλογου & Ευαγγέλλου, 2003).

Λειτουργικοί ορισμοί

Ανευθυνότητα: ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες με τη στάση τους απέναντι στους συμμαθητές/τριές τους, την ανάρμοστη λεκτική συμπεριφορά (αρνητικά σχόλια, βρισιές, προσβολές, λεκτικούς ενοχλητικούς χαρακτηρισμούς) κατά τη διάρκεια της εξάσκησης και του παιχνιδιού ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας.

Επιβράβευση: ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες απέναντι στους συμμαθητές/τριές τους και αφορούν την επιβράβευση των καλών προσπαθειών, τη θετική ενίσχυση και παρακίνηση των άλλων, την αναγνώριση της ικανότητας των άλλων, την αποδοχή της νίκης και ήττας και την επιβράβευση του δίκαιου παιχνιδιού ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας.

Βοήθεια: ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες και αφορούν τη διάθεση για προσφορά των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, αλλά και την αποδοχή των αντίστοιχων από τους άλλους, προκειμένου να υπάρχει αλληλοϋποστήριξη και συνολική βελτίωση ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας.

Γνωριμία / Σχέσεις: ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που αφορούν τη συνεργασία και τη σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας.

Στόχοι: ο όρος αναφέρεται στις εκτελούμενες προσπάθειες και την προθυμία που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες με τον καθορισμό προσωπικών και ομαδικών στόχων και στην ενεργητικότητα που καταβάλουν για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Παγκοσμιοποίηση και πολυπολιτισμικότητα

Παγκοσμιοποίηση είναι το φαινόμενο της μετατροπής της οικουμένης σε μια ενιαία οικονομική, πολιτική και πολιτιστική επικράτεια. Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια διαδικασία κατά την οποία οι κοινωνικές μεταβολές χαρακτηρίζονται από μια πολυδιάστατη επέκταση, που γίνεται αλλού πιο γρήγορα, αλλού πιο αργά και λαμβάνει χώρα σε τρία πεδία: α) το οικονομικό, με την ελεύθερη διακίνηση αγαθών, εργαζομένων και επενδύσεων, β) το πολιτικό, με την αλλαγή του ρόλου των εθνικών κρατών, γ) το πολιτισμικό, με τη σύγκλιση των πολιτισμών, τις καθολικές αξίες και την παγκόσμια κουλτούρα (Τσεκούρας, 2001). Πρόκειται για μια κατάσταση που άρχισε να εμφανίζεται μετά το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, ενισχύθηκε τις τελευταίες δύο δεκαετίες μετά τις σημαντικές αλλαγές που συνέβησαν στις χώρες του πρώην ανατολικού συνασπισμού και έχει ως κύρια χαρακτηριστικά: α) την ολοένα αυξανόμενη δυνατότητα επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών σε παγκόσμια κλίμακα, β) τη διακίνηση και ανταλλαγή, σε παγκόσμιο επίπεδο, στοιχείων που αφορούν την τεχνολογία, την οικονομία, την πολιτική, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, γ) την εξάπλωση σε όλο τον κόσμο του σύγχρονου δυτικού κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού μοντέλου ανάπτυξης, δ) την προώθηση διεθνών συνεργασιών, ε) την εκτεταμένη χρήση διεθνών standards.

Σύμφωνα με τον Waters (1995), η παγκοσμιοποίηση είναι μία κοινωνική διαδικασία βάσει της οποίας απομακρύνονται τα γεωγραφικά εμπόδια που περιορίζουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανταλλαγές. Σύμφωνα με τον Μορέν (2006), οι παγκόσμιες πολιτικές και κοινωνικές ανακατατάξεις και οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων, διαμορφώνουν ήδη ένα παγκόσμιο περιβάλλον χωρίς ιστορικό προηγούμενο. Η σύνθεση των κοινωνιών παύει να είναι μονογλωσσική, μονοπολιτισμική, μονοφυλετική και μετατρέπεται σε πεδίο αλληλεπίδρασης ατόμων και ομάδων που διαφέρουν ως προς το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις αξίες, τις συμπεριφορές, τη θρησκεία, και τη γλώσσα που επιζητά τη δημιουργία κοινωνιών με οικουμενικό χαρακτήρα χωρίς ιδεολογικούς φραγμούς και κοινωνικούς αποκλεισμούς. Η μετανάστευση ανθρώπων, το διεθνές εμπόριο, οι γρήγορες μετακινήσεις κεφαλαίων, η ολοκλήρωση των χρηματοπιστωτικών

αγορών, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, των οργανισμών, των νομικών συστημάτων και των υποδομών, η ανάπτυξη της παγκόσμιας υποδομής τηλεπικοινωνιών, η μεγαλύτερη διασυνοριακή ροή δεδομένων με χρήση του διαδικτύου, δορυφόρων επικοινωνίας, κινητής τηλεφωνίας, οι διεθνείς αθλητικές διοργανώσεις (π.χ. Παγκόσμιο Κύπελλο Ποδοσφαίρου, Ολυμπιακοί Αγώνες), η δημιουργία του Διεθνούς Ποινικού Δικαστηρίου και του Διεθνούς Δικαστηρίου της Χάγης συνέβαλαν σε αυτή την κινητικότητα. Επομένως, η παγκοσμιοποίηση είναι δυνατό να αφορά στη διακίνηση και ανταλλαγή μεταξύ διαφορετικών χωρών και κοινωνιών ανά τον κόσμο, αξιών, γνώσεων, τεχνολογιών αλλά και κανόνων συμπεριφοράς.

Όπως αναφέρει ο Decollanz (2005), η σύγχρονη κοινωνία είναι ένας χώρος όπου ζουν και διασταυρώνονται ομάδες μεταναστών που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών. Το 30-40% των παιδιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για παράδειγμα, έχουν μεταναστευτικό παρελθόν (Winkler, 2007) και αποτελούν φορείς διαφορετικών πολιτισμών. Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα πραγματικό δεδομένο του οποίου οι εξελίξεις εμφανίζονται απεριόριστες και δεν εμποδίζονται από τους αυστηρούς νόμους για τη μετανάστευση που ισχύουν σε πολλές χώρες. Πολυπολιτισμικότητα σημαίνει πλουραλισμός ιδεών και πνευματικών πηγών. Η πολυπολιτισμικότητα είναι παράγοντας που βοηθά την κοινωνία να ωριμάσει και να αποκομίσει μακροπρόθεσμα οφέλη, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: α) στην ενίσχυση της παραγωγικότητας, β) στη γέννηση καινοτόμων και δημιουργικών ιδεών, γ) στη συνεργασία και αλληλεγγύη, δ) στον αλληλοσεβασμό, που θέτει τις βάσεις για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη, ε) στην καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, στ) στην αναγέννηση της κοινωνίας σε επίπεδο γνώσεων και διαδικασιών μέσα από τον πλουραλισμό ιδεών. Βασικές επιδιώξεις στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι: α) η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, β) η προώθηση της έννοιας της διαφορετικότητας ως συστατικό στοιχείο κάθε κοινωνίας, γ) η προώθηση των θετικών αποτελεσμάτων της πολυπολιτισμικότητας, δ) η διασφάλιση της αρμονικής συνύπαρξης. Οι παραπάνω επιδιώξεις προσδιορίζουν τη στρατηγική κατεύθυνση προς την οποία καλείται μεταξύ των άλλων, να κινηθεί και η εκπαίδευση, προκειμένου να υπηρετήσει τους στόχους της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008b).

Επιπλέον, στο πλαίσιο των διαμορφούμενων σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οι Fukuda-Parr, Ghosh & Pettinato (2004), λαμβάνουν υπόψη τους αφενός τον κίνδυνο να ενισχυθούν οι ανισότητες και ο κοινωνικός αποκλεισμός και αφετέρου την πιθανότητα πολιτισμικού αποκλεισμού (cultural exclusion), καθώς η παγκοσμιοποίηση

ταυτίζεται και με την απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας των τοπικών κοινοτήτων και υποστηρίζουν ως αναγκαιότητα κάθε πολυπολιτισμικής κοινωνίας την προάσπιση του δικαιώματος της διαφορετικότητας και την ελευθερία να διαμορφώνει κανείς την προσωπική πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους. Όπως υποστηρίζουν, ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον στην εποχή της παγκοσμιοποίησης στοχεύει να ενισχύσει: α) την προάσπιση των παραδόσεων που δεν γίνονται εμπόδιο στην ανάπτυξη του ανθρώπου, β) το σεβασμό της διαφορετικότητας, γ) τη διαφορετικότητα που ανθίζει, όταν το άτομο έχει πολλαπλές και αλληλοσυμπληρούμενες ταυτότητες και δ) την εξάλειψη οικονομικών και πολιτικών ανισοτήτων που αποτρέπουν πολιτισμικές και κοινωνικές ανισότητες.

Σύμφωνα με τον Bakhtiari (2006), η εκπαίδευση, ως κινητήριο δύναμη προόδου και ανάπτυξης, είναι αυτή που μπορεί να μεγιστοποιήσει τα θετικά και παράλληλα να ελαχιστοποιήσει τα αρνητικά σημεία της παγκοσμιοποίησης. Καλό θα ήταν λοιπόν, οι νέες γενιές να μυηθούν σε νέες ιδέες και πραγματικότητες, προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν πλήρως σε έναν κόσμο δημοκρατικό που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι νέες σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσονται μεταξύ των λαών, η ραγδαία ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και της μάθησης, οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι ζητήματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για τις απαιτήσεις μιας εκπαίδευσης που θα διαμορφώσει ένα νέο τύπο παγκόσμιου πολίτη (Υφαντή, 2001). Σύμφωνα με τον Dower (2003), η έννοια του παγκόσμιου πολίτη αναφέρεται σε κάποιον που διαπνέεται από μία παγκόσμια ηθική, με βάση την οποία, όλοι οι άνθρωποι έχουν θεμελιώδη δικαιώματα και παράλληλα την αποστολή να σέβονται και να προωθούν αυτά τα δικαιώματα. Αυτού του είδους η εκπαίδευση αποβλέπει στο να αποκτήσει το κάθε άτομο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα του επιτρέψουν να κατανοεί τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, ώστε να συμμετάσχει αποτελεσματικά στην κοινωνία σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Πολιτισμική ετερότητα

Το στοιχείο της ετερότητας αναφέρεται στην έκφραση της ανθρώπινης δημιουργικότητας μέσω της οποίας επιχειρείται ο αυτοπροσδιορισμός ενός ατόμου σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο και μπορεί να αφορά την εθνικότητα, το θρήσκευμα, τον πολιτισμό αλλά και χαρακτηριστικά, όπως είναι το φύλο, η ηλικία κ.ά. Επομένως, κάθε κοινωνία είναι εξ ορισμού πολυπολιτισμική. Η πολιτισμική ετερότητα (cultural diversity),

δεν έχει να κάνει με τη διαφορετικότητα μόνο ως προς τα έθιμα, τις λαϊκές παραδόσεις, τη γλώσσα και την πολιτισμική έκφραση, αλλά και ως προς την οικονομική πρακτική, τον πολιτικό πολιτισμό, τις κοινωνικές πρακτικές, την επιστήμη, την εκπαίδευση, το περιβάλλον και όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008b).

Η αξία και τα οφέλη της πολιτισμικής ετερότητας ενυπάρχουν στην έννοια της ετερότητας αυτής καθαυτής, γεγονός που δεν την καθιστά τόσο αυτοσκοπό, όσο μέσο για εξέλιξη. Η πολιτισμική ετερότητα αποκτά σημασία στο βαθμό που αποτελεί έκφραση και πραγμάτωση μιας κοινότητας ανθρώπων ως προς τον τρόπο ζωής, τη συνύπαρξη με τους άλλους, τα νοήματα. Αφορά την έκφραση της επιθυμίας του «υπάρχειν» και αντανακλά την πραγμάτωση της ζωής μέσα σε μια κοινότητα με συγκεκριμένα βιώματα και εμπειρίες. Σε αυτές τις ιδέες βασίζονται οι αρχές από τις οποίες απορρέουν οι δράσεις της UNESCO σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα. Η πολιτισμική ετερότητα συνδέεται περισσότερο με την έννοια της κοινότητας παρά με την έννοια του ατόμου, γιατί διαμορφώνεται σε συλλογικό επίπεδο και αποτελεί έκφραση μιας κοινότητας ανθρώπων. Επομένως, ο σεβασμός στην πολιτισμική διαφορετικότητα ισοδυναμεί με σεβασμό στα άτομα και στις κοινότητες, σεβασμό στην ανθρώπινη πολυπλοκότητα, την ανθρώπινη δημιουργικότητα, την αποδοχή και αναγνώριση της αξίας του «άλλου» (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008b).

Επιπρόσθετα, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών με τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, φέρνει στην επιφάνεια κάθε μορφής ετερότητα και γεννά νέες προκλήσεις αλλά και ευκαιρίες τόσο για τα άτομα όσο και για τις κοινωνίες. Κάθε «ανοιχτή» κοινωνία τροφοδοτεί τη συζήτηση για το ρόλο της πολυπολιτισμικότητας και για τις αναγκαίες αναθεωρήσεις στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών. Μία από τις θεμελιώδεις αξίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (1986), είναι ο σεβασμός και η προαγωγή της πολιτισμικής ετερότητας ως συνθήκη σημαντική για την ανάπτυξη των κοινωνιών που βασίζονται στην αλληλεγγύη. Συνήθως, η ετερότητα καλλιεργεί εθνοφυλετικούς διαχωρισμούς και διαμάχες. Η απάντηση του Συμβουλίου της Ευρώπης σε αυτό το ενδεχόμενο βρίσκεται στην απόφαση με τίτλο «Διαχείριση της Πολιτισμικής Ετερότητας» η οποία συνίσταται σε 2 παράλληλες προσεγγίσεις. Η πρώτη αφορά στη χρήση του διαπολιτισμικού διαλόγου για την αντιμετώπιση των κινδύνων που μπορεί να δημιουργηθούν από πολιτισμικές, εθνικές και θρησκευτικές διαφορές και η δεύτερη στην επικέντρωση σε πολιτισμικά δικαιώματα με προγράμματα και μέτρα που στοχεύουν στη συμμετοχή, πρόσβαση και ενεργοποίηση των πολιτών (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008b).

Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα

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

Ο Μάρκου (1996b), υποστηρίζει ότι, ο πρώτος όρος (πολυπολιτισμικότητα), χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και ο δεύτερος (διαπολιτισμικότητα), για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων. Ο όρος διαπολιτισμικός είναι κυρίως ένας τρόπος σκέψης. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιείται και η έννοια του «διαπολιτισμού». Το να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού προϋποθέτει να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις. Ο διαπολιτισμός είναι ένας τρόπος σκέψης, σκοπός του οποίου είναι να ανακαλύψει τις πιθανές διαφορές και ομοιότητες, τις αλληλεπιδράσεις και τις ολοκληρώσεις ανάμεσα σε πολιτισμούς που θεωρούνται ασυμβίβαστοι και μη συγκρίσιμοι. Ανάμεσα στους πολιτισμούς υπάρχουν διαφορές που δεν προϋποθέτουν διαχωρισμούς αλλά αντίθετα επιβάλλουν ενώσεις και σχέσεις (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2007). Ο διαπολιτισμός, ως τρόπος ζωής, είναι δυνατό να καλλιεργηθεί μέσα από την τυπική σχολική εκπαίδευση. Βασική προϋπόθεση είναι οι μαθητές/τριες να εκπαιδευτούν σε βασικές έννοιες όπως αυτές της διαφορετικότητας, της ισότητας, της ελευθερίας και της δημοκρατίας.

Ο Γεωργογιάννης (2007), ορίζει ως διαπολιτισμικότητα τη διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών. Αναφέρει ότι, στην έννοια της διαπολιτισμικότητας εμπεριέχονται τρεις συνδεδεμένες μεταξύ τους έννοιες: α)

η *διαπολιτισμική αλληλεπίδραση*: η συνάντηση δηλαδή διαφορετικών πολιτισμών, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, με στόχο τη διάχυση της πολιτισμικής εμπειρίας, β) η *διαπολιτισμική επικοινωνία*: η δυναμική δηλαδή διαδικασία κατά την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά, τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική, γίνεται αντιληπτή από άτομα ή ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες και τους επιτρέπει να ανταποκριθούν. Σύμφωνα με τους Samovar & Porter (1994), «Η πολυπολιτισμική επικοινωνία επιβάλλει την εξερεύνηση εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων που περισσότερο απ' όλα τα άλλα επιδρούν, όταν τα μέλη δύο διαφορετικών πολιτισμών έρχονται σε μια διαπροσωπική επαφή». Ο Bolten (1993), υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός, η κοινωνία και η προσωπικότητα, χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη ενός πλαισίου για τη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική επικοινωνία. Η γνώση αυτών ή κάποιων συναφών στοιχείων της επικοινωνιακής πράξης, βοηθά στη διαδικασία που είναι απαραίτητη για την επίτευξη συνεργασιών, καθώς, επίσης και για την πολιτισμική διαφοροποίηση, γ) η *διαπολιτισμική κατανόηση*: η ικανότητα δηλαδή εφαρμογής και αξιοποίησης των διαθέσιμων πληροφοριών και αντιλήψεων σε συγκεκριμένες πολυπολιτισμικές καταστάσεις, προκειμένου να επιτευχθεί η ορθή ερμηνεία τους.

Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση

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

Ήδη δεκάδες μαθητές/τριες διαφορετικής πολιτισμικής και κοινωνικής προέλευσης απαρτίζουν το μαθητικό δυναμικό της χώρας μας, γεγονός που καθιστά τη διαφορετικότητα, στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, πραγματικότητα (Σώτου &

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

Η Katz (1982), ορίζει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως εξής: «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι η προετοιμασία για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές πραγματικότητες που τα άτομα βιώνουν σε πολιτισμικά ποικίλες και περίπλοκες ανθρώπινες συγκεντρώσεις. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει εμπειρίες, οι οποίες έχουν στόχο: α) να προάγουν αναλυτικές και αξιολογικές ικανότητες για την αντιμετώπιση καταστάσεων, όπως η αδυναμία εμπλοκής στη συμμετοχική δημοκρατία, ο ρατσισμός, ο σεξισμός και η «ισότητα της ισχύος», β) να αναπτύσσουν ικανότητες για διευκρίνιση των αξιών και τη μεταβίβασή τους, γ) να εξετάζουν τις δυναμικές των ποικίλων πολιτισμών και τις διαδικασίες για την ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών, δ) να εξετάζουν τις γλωσσικές αποκλίσεις και τις διάφορες μορφές μάθησης ως βάση για την ανάπτυξη των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών».

Αντιθέτως ο Bullivant (1986) αναφέρει ότι, η πολυπολιτισμικότητα αδυνατεί να πραγματεύεται επαρκώς ζητήματα ρεαλισμού, ισχύος και συγκρούσεων, που δημιουργούνται από τις διαφορές στη φυλή, στην κοινωνική τάξη και ακόμη στο φύλο. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι οι επιλογές που ενθαρρύνουν τα παιδιά διαφορετικής εθνικής καταγωγής να μαθαίνουν την πολιτισμική τους κληρονομιά, τη γλώσσα, την ιστορία, τα έθιμα και άλλες πλευρές των τρόπων ζωής των κοινωνιών τους, έχουν μικρή σχέση με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των ευκαιριών της ζωής γι' αυτά, γιατί οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες επηρεάζονται αφενός από δομικούς, ταξικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και φυλετικούς παράγοντες, που λειτουργούν στην ευρύτερη πλουραλιστική κοινωνία και αφετέρου από τον έλεγχο που ασκείται από τις κυρίαρχες ομάδες.

Επιπλέον, με την εξασφάλιση της ελεύθερης ανάπτυξης των μαθητών/τριών ως ατόμων, η εκπαίδευση διασφαλίζει ότι, στην αυριανή κοινωνία θα μετέχουν κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι, που θα μπορούν να κατανοούν τα προβλήματα της κοινωνίας και του περιβάλλοντος και θα παρεμβαίνουν ενεργητικά για την αντιμετώπισή τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ένα από τα βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών, φαίνεται να είναι η γνωριμία και επαφή τους με την έννοια της διαφορετικότητας και ειδικότερα της πολιτισμικής ετερότητας. Η έννοια της ετερότητας κατέχει σημαντική θέση στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών, καθώς ο παγκόσμιος πολίτης είναι αυτός που καλείται να δραστηριοποιείται και να αναπτύσσεται πέρα από τα σύνορα της δικής του πολιτισμικής προέλευσης. Για το σκοπό αυτό, οι σημερινοί μαθητές/τριες κατανοώντας, πώς, η πολιτισμική παράδοση του καθενός επηρεάζει άλλες πολιτισμικές παραδόσεις και καθημερινούς τρόπους ζωής σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, οφείλουν να αποδεχτούν τις αλληλεξαρτήσεις που αναπτύσσονται σε παγκόσμιο επίπεδο και να διαμορφώσουν στάση σεβασμού προς όλα τα έθνη και τις πολιτισμικές ομάδες και να προσδιοριστούν ως μέλη μιας παγκόσμιας κοινότητας (Banks, 2003).

Σύμφωνα με το Βακάλιο (1997), οι παιδαγωγικές στρατηγικές δεν επιτρέπεται να στηρίζονται στην άρνηση του «άλλου», αλλά στη γνώση και την αλληλοκατανόηση που οδηγεί στην υπέρβαση της αποξένωσης του ανθρώπου από τον πολιτισμικά «διαφορετικό» συνάνθρωπό του αλλά και από τον ίδιο του τον εαυτό. Γνωρίζοντας και κατανοώντας τους πολιτισμικά «διαφορετικούς» μαθαίνουμε να κατανοούμε καλύτερα τον εαυτό μας. Η διαφοροποίηση των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών από τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες του παρελθόντος ενίσχυσε την αναγκαιότητα της προώθησης μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Το γεγονός αυτό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη

«διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην άσκηση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πρακτικής». Για τους παραπάνω λόγους, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνεται ως βασικός άξονας της ευρωπαϊκής διάστασης της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βακάλιος, 1997).

Πολυπολιτισμικότητα και ελληνική κοινωνία. Η Ελλάδα, από το 1830 ως το 1970, ήταν χώρα αποστολής μεταναστών κυρίως προς τη Γερμανία, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία. Όπως αναφέρουν οι Νικολάου & Στεργίου (2006), από το 1830 ως το 1940 μετανάστευσαν 500.000 άτομα κυρίως προς τις ΗΠΑ, από το 1940 ως το 1950 μετανάστευσαν 100.000 άτομα, κυρίως πολιτικοί πρόσφυγες σε χώρες του σοσιαλιστικού συνασπισμού, ενώ από το 1950 ως το 1977 καταγράφονται, σύμφωνα με τις πηγές 1.236.290 μόνιμοι και 1.197.601 προσωρινοί μετανάστες προς την Αυστραλία, τη Γερμανία και τις ΗΠΑ. Από το 1977 παρατηρείται σημαντική μείωση της εκροής μεταναστών, παράλληλα δε οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές της δεκαετίας 1970 - 1980 μετέβαλαν την Ελλάδα σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Έτσι, μετά τα κύματα προσφύγων από τη Μ. Ασία που εισρέουν στην Ελλάδα τη χρονική περίοδο 1900 -1923, σημειώνεται μεγάλος αριθμός απόδημων Ελλήνων που επιστρέφουν στη χώρα, μαζί με σημαντικό αριθμό οικονομικών μεταναστών από πολλές διαφορετικές χώρες, γεγονός που διαμόρφωσε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα (ΙΜΕΠΟ, 2006).

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

Σύμφωνα με τα αριθμητικά στοιχεία που αφορούν το μαθητικό πληθυσμό της χώρας μας, εδώ και αρκετά χρόνια παρατηρείται σταθερή αύξηση του αριθμού των μαθητών/τριών που είναι τέκνα αλλοδαπών (προσφύγων και μεταναστών). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ, 2010), για το σχολικό πληθυσμό κατά το σχολικό έτος 2006-2007,

ο συνολικός αριθμός μαθητών/τριών των Δημόσιων σχολείων σε Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο και ΤΕΕ ήταν 1.301.595. Από αυτούς οι 109.482 ήταν αλλοδαποί μαθητές/τριες και οι 20.880 ήταν παλιννοστούντες (Πίνακας 1). Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ, στα ελληνικά σχολεία φοιτούν μαθητές/τριες που έχουν γεννηθεί σε 70 τουλάχιστον διαφορετικές χώρες. Στα σχολεία μας, μπορούμε να βρούμε μαθητές που έχουν γεννηθεί στη Ρωσία, στην Αρμενία, στο Ιράκ, αλλά και στις Φιλιππίνες, στην Ινδία, στη Νιγηρία ή στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών έχει γεννηθεί στην Αλβανία και σε άλλες βαλκανικές χώρες, όπως η Βουλγαρία και η Ρουμανία. Συνολικά εκτός από τους παλιννοστούντες Έλληνες/ίδες και ομογενείς μαθητές/τριες, η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας συμπληρώνεται με την ύπαρξη και άλλων πολυπληθών κοινωνικών ομάδων, όπως είναι τα παιδιά των αλλοδαπών εργαζόμενων στη χώρα μας, οι τσιγγάνοι μαθητές/τριες και οι μαθητές/τριες από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης.

Η χώρα μας, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο άρθρο 5 του ελληνικού συντάγματος, είναι μια χώρα που θεωρητικά εξασφαλίζει στον κάθε πολίτη το δικαίωμα να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του και να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, φυλή, γλώσσα και θρησκευτικές ή πολιτικές πεποιθήσεις του. Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται ένα ολοένα και αυξανόμενο ρατσιστικό ρεύμα με αποδέκτες τους οικονομικούς μετανάστες, κυρίως από την Αλβανία. Όπως αναφέρει ο Σελιάι (2006), ενώ η ελληνική κοινωνία χαρακτηριζόταν ως ανεκτική στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η κατάσταση άλλαξε βαθμιαία και οι Έλληνες άρχισαν να φέρονται με ρατσιστικό τρόπο απέναντι στους μετανάστες και ιδιαίτερα έναντι των Αλβανών και των Βορειοηπειρωτών. Προφανώς, ο αριθμός των μεταναστών ξεπέρασε την κρίσιμη μάζα που απαιτούνταν με αποτέλεσμα η ελληνική κοινωνία να περάσει από την ανεκτικότητα στην εκδήλωση ρατσιστικών φαινομένων.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το ανθρώπινο «μωσαϊκό», το υπάρχον ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, διασφαλίζει το δικαίωμα πρόσβασης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, όλων των παιδιών ηλικίας 6-15 ετών, ανεξαρτήτως της υπηκοότητας και της εθνικότητας αυτών και των γονέων τους. Σύμφωνα με έκθεση του Migration Policy Group (2007), η εξάλειψη των ανισοτήτων, η ένταξη στο νέο περιβάλλον και η απόκτηση προσόντων είναι οι απαιτούμενες διαδικασίες για τη βελτίωση της θέσης των μεταναστών. Βασικοί άξονες των πολιτικών ένταξης θεωρούνται: α) η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, β) η καταπολέμηση του γεωγραφικού διαχωρισμού όσον αφορά στους

τόπους διαμονής γηγενών και μεταναστών, γ) η εύρεση εργασίας, δ) η εκπαίδευση, ε) η καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων, στ) η καταπολέμηση της εγκληματικότητας.

Η πρόσβαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ελεύθερη για όλα τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων, ενώ προβλέπονται, από τη μια σχολεία που λαμβάνουν υπόψη τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών (Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) και από την άλλη δομές υποδοχής και υποστήριξης των μεταναστών μαθητών/τριών (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα). Αρχικά, τη δεκαετία του 1980 δημιουργήθηκαν για πρώτη φορά στα Γυμνάσια και στα Λύκεια, τάξεις υποδοχής. Η ίδρυση των τάξεων υποδοχής σηματοδότησε την απαρχή μιας σειράς προσπαθειών θεσμικής διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών στην ελληνική εκπαίδευση. Στη συνέχεια με το νόμο 2416/96 θεμελιώθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα καθιερώνοντας τα διαπολιτισμικά σχολεία (ως ειδική κατηγορία σχολείων) και τις τάξεις υποδοχής στα γενικά σχολεία για τους μαθητές/τριες που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ελάχιστα ή και καθόλου. Πριν από το νόμο 2416/1996, κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξελίχθηκε κυρίως με την πρόθεση να ενσωματωθούν τα παιδιά των παλιννοστούντων κυρίως από τη Γερμανία, καθώς επίσης από τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νότιο Αφρική. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 αυτού του είδους η παλιννόστηση ατόνησε και αντικαταστάθηκε από την παλιννόστηση ομογενών και μεταναστών από τη Νοτιοανατολική Ευρώπη και τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ο νόμος 1894/1990 αναθεώρησε τη νομοθεσία 1404/1983 σχετικά με τις τάξεις υποδοχής, ενσωμάτωσε τις τάξεις αυτές στο δημόσιο σχολικό σύστημα και επικεντρώθηκε σε μαθήματα ελληνικής γλώσσας, πολιτισμού και ιστορίας για μαθητές/τριες των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά. Το 1999 θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα. Η υπουργική απόφαση (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999) όριζε τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σήμερα στη χώρα μας, λειτουργούν 13 διαπολιτισμικά Δημοτικά, 9 διαπολιτισμικά Γυμνάσια και 4 διαπολιτισμικά Λύκεια. Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό θα πρέπει ο αριθμός των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2007). Με το νόμο 3376/2005 θεσπίστηκε η ίδρυση Σχολείου

Ευρωπαϊκής Παιδείας το οποίο άρχισε να λειτουργεί από το σχολικό έτος 2005-2006 στο Ηράκλειο Κρήτης και αποσκοπεί στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών των υπαλλήλων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και ειδικότερα των υπαλλήλων του Οργανισμού για την Ασφάλεια Δικτύων Πληροφοριών (ENISA) που εδρεύει στο Ηράκλειο. Απευθύνεται όμως και στους Έλληνες μαθητές/τριες της περιοχής και φιλοδοξεί να τους παράσχει πολυγλωσσική εκπαίδευση με ευρωπαϊκό προσανατολισμό.

Γενικότερα, οι μαθητές/τριες με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες, εντάσσονται στα προγράμματα και τους στόχους του κανονικού σχολείου, το οποίο επιχειρείται να προσαρμοστεί στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρουν όμως πολλοί μελετητές (Δαμανάκης, 1997; Μουρελάτου, 1997), οι οριζόμενοι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Ν. 2413/96, δεν προσδιορίζουν με σαφήνεια τις αρχές που πρέπει να προωθούνται, ούτε φυσικά των σχετικών εκπαιδευτικών πρακτικών, με εμφανή τον κίνδυνο παρερμηνειών που μπορεί να οδηγήσουν σε μια γκετοποιημένη εκπαίδευση, όπου η έμφαση δίνεται στην προσπάθεια ένταξης των «άλλων» στο εκπαιδευτικό σύστημα κυρίως μέσα από τη εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μόνο.

Παρά το γεγονός βέβαια ότι, το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, διασφαλίζει το δικαίωμα πρόσβασης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, όλων των παιδιών ηλικίας 6-15 ετών, ανεξαρτήτως της υπηκοότητας και της εθνικότητας αυτών και των γονέων τους, το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης του σχολείου υφίσταται (Πίνακας 2). Προκειμένου να διερευνηθεί το φαινόμενο της διαρροής από το γυμνάσιο των μαθητών/τριών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη και να εντοπιστούν οι παράγοντες που το καθορίζουν, οργανώθηκε έρευνα (Ασκούνη, 2006), η οποία κατέγραψε αναλυτικά τη σχολική πορεία και την επίδοση των εγγεγραμμένων στο γυμνάσιο μειονοτικών μαθητών κατά την πενταετία 1997-2002. Η έρευνα έγινε κατά το σχολικό έτος 2002-03 και είχε το χαρακτήρα καθολικής απογραφής, συγκέντρωσε δηλαδή στοιχεία για το σύνολο των εγγεγραμμένων κατά τα σχολικά έτη 1997-98, 1999-00, 2001-02 μειονοτικών μαθητών στην Α' τάξη των δημοσίων γυμνασίων των νομών Ξάνθης και Ροδόπης, καθώς και των μειονοτικών γυμνασίων Ξάνθης και Κομοτηνής και των ιεροσπουδαστηρίων Εχίνου και Κομοτηνής (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Διαρροή μαθητών/τριών μουσουλμανικής μειονότητας Θράκης

Μαθητές που τελειώνουν το μειονοτικό δημοτικό το έτος 1996-97			
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Μαθητές Στ΄ δημοτικού το 1996-97	633	580	1.213
Γράφονται στην Α΄ γυμνασίου το 1997-98	617	338	955
Φοιτούν στην Α΄ γυμνασίου το 1997-98	472	177	649

Μαθητές που τελειώνουν το μειονοτικό δημοτικό το έτος 2000-01			
Μαθητές Στ΄ δημοτικού το 2000-01	530	520	1.050
Γράφονται στην Α΄ γυμνασίου το 2001-02	659	449	1.108
Φοιτούν στην Α΄ γυμνασίου το 2001-02	503	319	822

Σύμφωνα με στοιχεία που αναφέρονται στην ανάλυση των δεδομένων της τελευταίας έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παρατηρητήριο Μετάβασης, 2008) για την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όσον αφορά στη γενιά των μαθητών/τριών του έτους 2003-04, υπήρξε μικρή αύξηση του ποσοστού μαθητικής διαρροής στο γυμνάσιο. Στο σύνολο της χώρας από τους μαθητές/τριες που γράφτηκαν κανονικά στην Α΄ γυμνασίου το έτος 2003-04 διέρρευσαν σε ποσοστό 6,51% αλλάζοντας τα δεδομένα της συνεχούς μέχρι τότε πρωτικής τάσης της σχολικής εγκατάλειψης. Διαπιστώθηκε ότι η μισή μαθητική διαρροή οφείλεται σε μαθητές/τριες που δεν παρουσιάστηκαν καθόλου στην Α΄ τάξη. Υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης επισημάνθηκαν στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (9,36%), στην Αττική (7,77%), στην Κρήτη (7,77) και στη Δυτική Ελλάδα (7,17). Συγκεκριμένα οι 4 από τους 10 μαθητές που εγκατέλειψαν το γυμνάσιο βρίσκονταν στην περιφέρεια της Αττικής.

Αντίθετα χαμηλότερη μαθητική διαρροή παρουσιάζεται στη Δυτική Μακεδονία (1,98%), στη Θεσσαλία (4,28%) και στην Ήπειρο (4,30%). Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας ο αριθμός των αγοριών που εγγράφονται στο Γυμνάσιο είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των κοριτσιών. Τα αγόρια επίσης εγκαταλείπουν το γυμνάσιο σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια σε όλες τις περιοχές (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές). Ορισμένες περιφέρειες εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης της

υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η περιφέρεια που κατέχει το ρεκόρ της μαθητικής διαρροής στο Γυμνάσιο (9,6%) είναι η Ανατολική Μακεδονία και η Θράκη (μεγάλο ποσοστό Μουσουλμάνων στον πληθυσμό). Σε επίπεδο σχολείου, το ρεκόρ διαρροής κατέχεται από το Γυμνάσιο Οργάνης στη Ροδόπη (67%). Στη Θράκη έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο της απαγόρευσης από Μουσουλμάνους γονείς στα κορίτσια να συνεχίσουν τη φοίτησή τους μετά το Δημοτικό. Η διαρροή αντίστοιχα στο Γυμνάσιο Ζεφυρίου Αττικής ανέρχεται σε 31% (μεγάλο ποσοστό Τσιγγάνων στον πληθυσμό).

Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, ένα μεγάλο μέρος της μαθητικής διαρροής συνδέεται με φυλετικές ή θρησκευτικές μειονότητες, γεωγραφικές ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής (ευκολία πρόσβασης στο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή μη), την οικονομική κατάσταση των οικογενειών, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που συνδέεται και με την αρνητική στάση απέναντι στη μόρφωση. Σε όλα αυτά τα στοιχεία και τα δεδομένα θα πρέπει να υπολογιστούν και ορισμένες κατηγορίες μαθητών/τριών που δεν εμφανίζονται σε επίσημες στατιστικές. Τέτοιες είναι τα παιδιά των παλιννοστούντων από την πρώτην ΕΣΣΔ, τα παιδιά των Αθίγγανων, τα παιδιά αλλοδαπών και ιδιαίτερα των Αλβανών ή παιδιά με ειδικές ανάγκες που δεν εγγράφονται και δεν πηγαίνουν καθόλου στο σχολείο. Οι κατηγορίες αυτών των παιδιών δεν περιλαμβάνονται στους δείκτες διαρροής. Για ειδικές κατηγορίες (Αθίγγανοι) των οποίων τα παιδιά δεν φοιτούν συστηματικά στα σχολεία σύμφωνα με στοιχεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την κοινωνική αυτή ομάδα το ποσοστό διαρροής από 75% μειώθηκε στο 24% (Παρατηρητήριο Μετάβασης, 2008).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

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

Όπως πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει (Γεωργογιάννης, 1997; Κατέβας, 1998; Χαλκιώτης, 1999), ο όρος «πολυπολιτισμική», αναφέρεται στην απλή διαπίστωση της

συνύπαρξης πολλών διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο. Ο όρος «διαπολιτισμική» από την άλλη, παραπέμπει στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς. Πρώτη επίσημη αναφορά στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» έγινε το 1977, όταν η Επιτροπή για Πολιτισμική Συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης δημιούργησε μια ομάδα εργασίας με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούσαν την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Στα συμπεράσματά της (τα οποία δημοσιεύτηκαν σε μελέτη με τίτλο: «Interculturalism and Teacher Training») η ομάδα υποστήριξε ότι «η χρήση της λέξης διαπολιτισμική αναγκάως περιλαμβάνει – αν δοθεί η ολική σημασία στο πρόθεμα δια - αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, σπάσιμο των στεγανών, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη. Αν δοθεί και η ολική σημασία στη λέξη πολιτισμός, η έννοια διαπολιτισμική περιλαμβάνει επίσης αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι -άτομα και κοινωνίες- αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Σημαίνει ακόμη αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους, της ποικιλίας τους και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού, όσο ανάμεσα και στους διαφορετικούς πολιτισμούς στον χώρο και στον χρόνο» (Rollandi-Ricci 1996).

Κάθε συζήτηση περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ξεκινά με προβλήματα καθορισμού της έννοιας του όρου εξαιτίας της πολυσημίας του. Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά περιλαμβάνει μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών εφαρμογών ανάλογα με τις θεωρητικές παραδοχές για τον πολιτισμό, την εκπαίδευση, κ.λπ. (Μανιάτης, 2006). Για την αποφυγή δε, συγχύσεων, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει αρχικά να διακριθεί από δύο άλλους νοηματικά συγγενείς όρους, τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και τη διαπολιτισμική αγωγή. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική σχετίζεται με την ακαδημαϊκή δραστηριότητα (παιδαγωγικές θεωρίες, έρευνα) ενώ η διαπολιτισμική αγωγή παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο τύπο αγωγής (Γκότοβος, 1997).

Σύμφωνα με άλλους μελετητές, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει μια διαδραστική προσέγγιση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, ενώ ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στη διαπίστωση μιας κοινωνικής πραγματικότητας, συνύπαρξης μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Parekh, 1997). Κατά τους Sparks & Wayman (1993), στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κάθε κουλτούρα έχει τη δική της αξία και κάθε άτομο έχει

το δικαίωμα να διατηρήσει την πολιτισμική του ταυτότητα μέσα στην κοινωνία. Όλοι, ανεξαρτήτως εθνικότητας, έχουν ίση συμμετοχή και ίσα δικαιώματα στην κοινωνία σεβόμενοι τις ομοιότητες και τις διαφορές στην ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως αυτή επηρεάζεται από την κουλτούρα και την εθνικότητα του ατόμου (Burnette, 1999; Melograno, 1996; Wilson, 2000).

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998), υποστηρίζουν ότι σε κάθε αναφορά στη διαπολιτισμική αγωγή-εκπαίδευση, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες ρυθμίζονται οι διαδικασίες εκείνες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής. Χαρακτηρίζουν δε ως διαπολιτισμική εκπαίδευση εκείνο το είδος της αγωγής που: α) απορρέει από την πεποίθηση ότι, όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, β) προσανατολίζει και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους, γ) θεωρεί ότι, οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εμπλουτίζουν το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και για το λόγο αυτό θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε αυτά, δ) είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις και αποκλεισμούς. Η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνίσταται στις αρχές του σεβασμού της πολυπολιτισμικότητας, στην ευαισθησία και ενσυναίσθηση, στην αυτοεκτίμηση, στη δημοκρατία και ισότητα, στην εξάλειψη της προκατάληψης και του ρατσισμού, στην εναντίωση, στην αφομοίωση (Baker, 2001).

Ανάλογη είναι και η άποψη που διατυπώνει ο Παππάς (1998), αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτή, «στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων». Ο Leicester (1989), υποστηρίζει ότι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εννοηθεί και ως η διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών. Το σημαντικό είναι ότι, τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων αποκτούν εμπειρίες μέσω των πολιτισμικών στοιχείων. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός, η αναγνώριση της ετερότητας, η συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών, η αλληλοκατανόηση, η αλληλεγγύη και η παροχή ίσων ευκαιριών είναι τα στοιχεία εκείνα που ορίζουν τη διαπολιτισμικότητα. Αποδέκτες αυτής της διαδικασίας είναι όλοι οι μαθητές/τριες ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση (Γκόβαρης, 2004).

Επομένως, αν στα αναλυτικά προγράμματα ενσωματωθεί η πολιτισμική διαφορά και αναπτυχθούν κατάλληλες δράσεις θα καλλιεργηθεί το πολιτισμικό ενδιαφέρον για να γνωρίσουν τα παιδιά και άλλους πολιτισμούς. Είναι αυτό που ο πατέρας της ποίησης, ο Όμηρος, αναφέρει στην Οδύσσεια (Α' Ραψωδία, στίχος 4), για τον Οδυσσέα: «Πολλῶν δ' ἀνθρώπων ἴδεν ἄστεα καὶ νόον ἔγνω», δηλαδή, «είδε τις πόλεις πολλῶν ἀνθρώπων καὶ γνώρισε τὴ σκέψη τους». Αυτό συμβαίνει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπου η μείξη των πολιτισμῶν οδηγεί σε μια ισορροπία κατανόησης καὶ ἐξανθρωπισμοῦ.

Ο Essinger, ὅπως αναφέρει ο Μάρκου (1996), στον ορισμό που αποδίδει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τὴν ορίζει ὡς τὴν παιδαγωγική ἀπάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ἀνακύπτουν στις πολυπολιτισμικές καὶ πολυεθνικές κοινωνίες καὶ προσδιορίζει τέσσερις βασικές ἀρχές: α) τὴν εκπαίδευση για ἐνσυναίσθηση (δηλαδή τὴν κατανόηση των προβλημάτων των ἄλλων καὶ τῆς διαφορετικότητας τους). Ἔργο τῆς εκπαίδευσης εἶναι νὰ μάθει τὸ άτομο νὰ κατανοεῖ τους ἄλλους καὶ νὰ τοποθετῇ τὸν εαυτό του στὴ θέση τους.), β) τὴν εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό (ο οποίος μπορεί νὰ ἐπιτευχθῇ με ἀνοίγματα στους ἄλλους πολιτισμούς καὶ πρόσκληση στους ἄλλους νὰ συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό), γ) τὴν εκπαίδευση για ἀλληλεγγύη (ἡ οποία θα στοχεύει τὴν καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης που θα υπερβαίνει τὰ ὅρια των ομάδων, των φυλῶν καὶ των κρατῶν καὶ θα παραμερίζει τὴν κοινωνική ἀδικία καὶ ἀνισότητα.), δ) τὴν εκπαίδευση κατὰ τοῦ ἐθνικιστικοῦ τρόπου σκέψης (που σημαίνει ἐξάλειψη των ἐθνικῶν στερεοτύπων καὶ προκαταλήψεων, για νὰ μπορέσουν οἱ διαφορετικοὶ λαοὶ νὰ ἀνοίξουν διάλογο καὶ νὰ μπορέσουν νὰ ἐπικοινωνήσουν ἰσότημα μεταξύ τους).

Ο Μιχάλης (2003) ἀναφέρει ὅτι, «ἡ διαπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργεῖ ἓνα κλίμα γενικής παιδείας καὶ ἀξιοποιεῖ τους διάφορους πολιτισμούς, ἐπιδίδκει νὰ ἐμποδίσει τὸ σχηματισμό στερεοτύπων καὶ προκαταλήψεων ἀπέναντι σε πρόσωπα καὶ πολιτισμούς καὶ νὰ υπερβῇ κάθε μορφή ἐθνοκεντρικής ἀντιμετώπισης, πραγματοποιώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει οὐσία στα ἀνθρώπινα δικαιώματα, προωθώντας τὴν κατανόηση καὶ τὴ συνεργασία μεταξύ των λαῶν που ἔχουν κοινὴ ἀντίληψη για πρόοδο καὶ εἰρήνη». Ἡ διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει νὰ ἀγγίζει τὴ ψυχολογία του παιδιοῦ, δηλαδή νὰ λαμβάνει ὑπόψη τῆς τα ἰδιαίτερα χαρακτηριστικά του καὶ τὸν τρόπο σκέψης του. Ο Δαμανάκης (1997), στὴν ἀνάλυση τῆς διαπολιτισμικής προσέγγισης ἀναφέρει τρία ἀξιώματα τῆς διαπολιτισμικής θεωρίας: α) τὸ ἀξίωμα τῆς ἰσοτιμίας των πολιτισμῶν, β) τὸ ἀξίωμα τῆς ἰσοτιμίας του μορφωτικοῦ κεφαλαίου ἀτόμων διαφορετικῆς πολιτισμικής προέλευσης, γ) τὸ ἀξίωμα τῆς παροχής ἴσων ευκαιριῶν.

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

Εφαρμογή μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως γίνεται κατανοητό, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπλέκονται εκπαιδευτικές μέθοδοι οι οποίες δίνουν κατεύθυνση προς την κατανόηση και εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Banks, 1993). Ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εστιάζει στην κατεύθυνση της ισότητας μεταξύ όλων των ανθρώπων και στο δικαίωμα να διατηρήσουν τη μορφωτική, κοινωνική και εθνική ταυτότητά τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Σταδιακά, οι προαναφερόμενες θέσεις σχηματοποιήθηκαν σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις και ανάλογα με τις πολιτικές που ακολουθήθηκαν συνοψίζονται σε πέντε μοντέλα εκπαίδευσης (Νικολάου, 2000α; Ζωγράφου, 2003; Σκλάβου, 2004). Οι κυρίαρχες θέσεις αυτών των μοντέλων, καθορίζουν εκπαιδευτικές πολιτικές και διαχέουν τη φιλοσοφία και το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν κυρίως μειονότητες και μετανάστες. Η παρουσίαση αυτών των μοντέλων γίνεται ιεραρχικά με χρονολογική σειρά και τα βασικά χαρακτηριστικά τους επικεντρώνονται στα παρακάτω σημεία:

Αφομοιωτικό μοντέλο: Κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 με κυριότερο χαρακτηριστικό του την «ανυπαρξία των εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών» (Μάρκου, 1996) των μελών των μεταναστευτικών ομάδων και την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με «την πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της κοινωνίας υποδοχής». Έχει ως βασική του θέση πως οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον κυρίαρχο πολιτισμό για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στην κοινωνία. Οι αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα», καθώς δε γνωρίζουν την επίσημη γλώσσα του σχολείου και τον πολιτισμό της χώρας, δημιουργώντας έτσι εμπόδια στην πρόοδο των άλλων μαθητών/τριών. Κατακρίθηκε διότι: α) κατέχεται από εθνοκεντρικές θέσεις, β) ο «ξένος» καταδικάζεται σε μια συναινετική παρουσία στη ζωή και τον πολιτισμό του νέου χώρου

εγκατάστασης, χωρίς δυνατότητα αντίδρασης ή παρέμβασης, γ) είναι αναγκασμένος να εγκαταλείψει τον πολιτισμό αφετηρίας και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και δ) υπάρχει μια πλήρης εξάρτηση από τον επικρατούντα πολιτισμό.

Μοντέλο της ενσωμάτωσης: Εφαρμόστηκε μέχρι το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60 ως συμπληρωματική φιλοσοφία και πρακτική του αφομοιωτικού μοντέλου. Το μοντέλο αναγνωρίζει ότι, κάθε άλλο άτομο κουβαλάει στοιχεία από το δικό του πολιτισμό, ο οποίος στην καινούρια χώρα αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. Το μοντέλο στηρίχθηκε στο σεβασμό προς την πολιτισμική ετερότητα αντιλαμβανόμενο τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας εθνικής ομάδας ως συστατικά στοιχεία της νέας ταυτότητας. Στο χώρο της εκπαίδευσης, με τη θέση αυτή, περιλαμβάνονται ενέργειες για τη διδασκαλία της γλώσσας των μεταναστών καθώς και πιο αναλυτικά προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών τους, προκειμένου να ενσωματωθούν στο σχολείο και την κοινωνία. Κατακρίθηκε διότι: α) η ισότητα ευκαιριών την οποία διατείνεται ότι εξασφαλίζει αποδείχτηκε στην ουσία ανύπαρκτη, β) τα αλλοδαπά ή παλιννοστούντα παιδιά υστερούν σε σχέση με τα ντόπια παιδιά, διότι η κατάκτηση του κυρίαρχου πολιτισμού δε γίνεται με ίσους όρους.

Πολυπολιτισμικό μοντέλο: Παρουσιάστηκε στη δεκαετία του '70 στις Η.Π.Α., στην Ευρώπη και την Αυστραλία. Η κυρίαρχη αρχή του, η οποία διαχέεται στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα και βιβλία, είναι ότι, η γνώση των πολιτισμών των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και την άγνοια, που οδηγούν στο ρατσισμό (Μάρκου, 1996). Το μοντέλο στηρίχθηκε στη θεωρία ότι, η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών ομάδων. Προτείνει τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, όπου μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλες οι πολιτισμικές ομάδες. Η προώθηση των «άλλων» πολιτισμών και η ενστάλαξη σεβασμού γι' αυτούς στο γηγενή πληθυσμό, θεωρείται η βάση του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Η καλλιέργεια του σεβασμού, της ανεκτικότητας και της κατανόησης, αλλά και η βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης των εθνοπολιτισμικών ομάδων, είναι οι κύριες συνιστώσες του (Bennett, 1998). Η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι, η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία θεωρείται ότι, λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και αρμονικά στη βάση του πλουραλισμού, ο οποίος ενθαρρύνει όλους

τους πολίτες να συμμετάσχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνίας μέσα βέβαια στο πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών (Banks, 2004; Levy, 2000).

Σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, η γνωριμία των άλλων πολιτισμών, βοηθά να παραμερίζονται οι προκαταλήψεις, οι ρατσιστικές στάσεις και οι διακρίσεις και να ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ της κυρίαρχης ομάδας και των ατόμων που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από αυτήν (Banks, 1998; Cummins, 1999; Lynch, 1986; Παλαιολόγου, 2000; Verma & Pumfrey, 1994). Σε αυτό το πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών και έχουν στόχο την καλλιέργεια σε όλους τους μαθητές/τριες του σεβασμού και της ανοχής για άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Η κριτική που δέχεται, έγκειται στο γεγονός ότι η μεμονωμένη προσήλωση στις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών/τριών επισκιάζει τη μελέτη της επίδρασης των διαφορών αυτών στις ζωές τους (Kincheloe & Steinberg, 1997). Κατακρίθηκε διότι: α) δεν παρέχει δυνατότητα παρέμβασης στις κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής, β) εδραιώνει μια κοινωνία όπου η κάθε ομάδα ζει σχετικά απομονωμένη από την άλλη.

Αντιρατσιστικό μοντέλο: Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του '80 κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Εμφανίστηκε ως αντίδραση στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικεντρώθηκε στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας όπου, μέσα από τους νόμους, εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός. Είχε ως βασικούς στόχους: α) την ισότητα ευκαιριών και πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους, β) τη δίκαιη αντιμετώπιση από το κράτος, γ) την απαλλαγή από τα ρατσιστικά πρότυπα (Γεωργογιάννης, 1999). Κατακρίθηκε διότι εμπεριέχει τον κίνδυνο πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης κάτι που έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού το σχολείο γίνεται πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις.

Διαπολιτισμικό μοντέλο: Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται και αυτό στη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο «διαπολιτισμική» εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση συνδέει τη διαπολιτισμική αγωγή με την ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία και αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης, ως προϋπόθεση για την ευρωπαϊκή

ολοκλήρωση. Μ' αυτό το σκεπτικό αναπτύχθηκε η διαπολιτισμική αγωγή στα τέλη του 1970 και στις αρχές του 1980.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές και ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα. Προϋποθέτει την ύπαρξη δυο τουλάχιστον γλωσσών και πολιτισμών. Η αφομοίωση του ενός πολιτισμού από τον άλλο σημαίνει άρση της διαπολιτισμικής ιδέας (Μάρκου, 1996a). Το βασικό συμπέρασμα των συγγραφέων που υποστηρίζουν το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να ωφελήσει τόσο τις ομάδες των παιδιών που αποτελούν μειονότητες, αλλά και όλα τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο γενικά. Αποτελεί την τελευταία τάση που εμφανίζεται στις μέρες μας όσον αφορά τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας. Σε αντίθεση με τα προγενέστερα μοντέλα, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών. Αναφέρεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως εργαλείο δράσης για την επίτευξη της ισότητας, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία.

Ειδικότερα για τον τομέα της εκπαίδευσης, θεωρείται ότι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διάφορων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Καλλιεργεί στα παιδιά την κριτική σκέψη και παράλληλα ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997). Σύμφωνα με τους Kincheloe & Steinberg (1997), το διαπολιτισμικό μοντέλο έρχεται να προτείνει ότι, δεν αρκεί να επιδεικνύουμε τις πολιτισμικές μας διαφορές αλλά πρέπει να εξετάζουμε τον αντίκτυπο των διαφορών αυτών στην κοινωνική ζωή και στην εκπαίδευση των ατόμων.

Στην τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, ως βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου αναφέρονται τα εξής: α) αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε δραστηριότητα, β) πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία στις χώρες υποδοχής, γ) διευρύνει τους υφιστάμενους στόχους κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, δ) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση

των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, ε) δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής, στ) προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του διέπουν τις κοινωνίες, η) διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται, η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες, θ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου, 1997).

Επιπλέον, χωρίς να παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις στις παραπάνω θέσεις, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε περιοχές της Ευρώπης (Ολλανδία, Αγγλία, Σκωτία, Δανία, Σουηδία, Βέλγιο, Γερμανία, Ισπανία, Γαλλία), καταδείχθηκε ότι, οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται μπορούν να περιγραφούν σε τέσσερα μοντέλα, αν και, όπως αναφέρεται, υπάρχουν περιπτώσεις όπου εφαρμόζεται ένας συνδυασμός τους. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι, στην πράξη, ενώ χρησιμοποιείται κοινή ορολογία, εφαρμόζονται διαφορετικές πρακτικές και στην πραγματικότητα πρόκειται για εντελώς ανόμοια μοντέλα, τα οποία έχουν πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα (Vandenbroeck, 2004). Τα μοντέλα αυτά είναι: α) το *προσαρμοστικό μοντέλο* που βασίζεται στη θέση ότι, η κοινωνία είναι ομοιογενής και συνεπώς δε δίνεται καμιά ιδιαίτερη προσοχή στην πολιτισμική προέλευση των μαθητών/τριών, β) το *μεταβατικό μοντέλο* που έχει τον ίδιο στόχο με το προσαρμοστικό αλλά λαμβάνει μέτρα για τη διευκόλυνση της μετάβασης από την οικογενειακή στην κυρίαρχη κουλτούρα, γ) το *μοντέλο επαφής* που επικεντρώνεται στην προώθηση της επαφής μεταξύ παιδιών και ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και θέτει στόχο τα παιδιά να δέχονται τους άλλους και η διδασκαλία να εμποδίζει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις, δ) το *μοντέλο πολιτισμικής μεταβολής* που αρνείται την προσαρμογή των άλλων και υποστηρίζει ένα νέο πολιτισμικό μείγμα στο οποίο θα συνυπάρχουν στοιχεία από διαφορετικές πολιτισμικές προελεύσεις (Vandenbroeck, 2004).

Απ' όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί θέσεις και προγράμματα με διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες και στόχους. Το βασικό κριτήριο διαφοροποίησης και ομαδοποίησης αυτών των κατευθύνσεων αποτελεί η εννοιολογική χρήση του όρου «πολιτισμός». Έτσι μπορούμε να διακρίνουμε δύο κύρια παραδείγματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το πρώτο έχει ως αφετηρία τις θέσεις του πολιτισμικού οικουμενισμού και το δεύτερο τις θέσεις του πολιτισμικού σχετικισμού. (Γκόβαρης, 2001). Για την υποσαφήνιση των όρων, πολιτισμικός σχετικισμός είναι η ιδέα πως κάθε πολιτισμός και

έθνος πρέπει να κρίνεται με βάση τις δικές του αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς και όχι βάσει των αξιών ή των προτύπων συμπεριφοράς ενός άλλου πολιτισμού. Έτσι βασικός σκοπός της ανάλογης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων και των διαφορών καθώς και η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι σε αυτές. Ο πολιτισμικός οικουμενισμός πρεσβεύει τη σύγκλιση πολιτισμών σε έναν οικουμενικό, ενιαίο γενικά αποδεκτό παγκόσμιο πολιτισμό. Ο βασικός στόχος της αντίστοιχης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η υπέρβαση των όποιων πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και διαφορών στο πλαίσιο της συνάντησης των πολιτισμών. Οι δύο αυτές αντιπαρατιθέμενες θεωρητικές κατευθύνσεις του πολιτισμικού οικουμενισμού και σχετικισμού, όπως προκύπτει, προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο τον πολιτισμό και την πολιτισμική ετερότητα και επηρεάζουν τη στοχοθεσία του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης.

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

Όπως αναφέρει ο Μιχάλης (2003), οι βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι: α) η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην επικοινωνιακή συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό, β) η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού, γ) η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας, δ) η ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα και η παροχή βοήθειας ώστε να έχουν τις ίδιες δυνατότητες και αποτελέσματα με όλους, ε) η παρεμπόδιση του σχηματισμού στερεότυπων και προκαταλήψεων, απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και η υπέρβαση κάθε μορφής εθνοκεντρικής αντιμετώπισης, στ) η εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, ζ) η αλλαγή των επιμορφωτικών διαδικασιών για τους αλλοδαπούς/ές αλλά και τους γηγενείς μαθητές/τριες, με στόχο να κατευθυνθεί η εκπαίδευση στο να ζούμε και να δρούμε μαζί.

Όπως επίσης αναφέρουν άλλοι ερευνητές η διαπολιτισμική προσέγγιση επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι ταυτόχρονα αποτελούν και τους στόχους της: α) στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β)

στην αλληλεγγύη, γ) στο σεβασμό ως ισότιμων των άλλων πολιτισμών και δ) στην αγωγή για ειρήνη. Οι άξονες αυτοί θεωρούνται ως «οι βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και της σχέσης τους με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς σε ένα πολυσύνθετο μόρφωμα» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Ο Μπερελής (2005), αναφέρει ότι, τα στοιχεία που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι: α) η ένταξη (απευθύνεται σε όλους/ες τους μαθητές/τριες), β) η διαπερατότητα (διαπερνά όλο το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα, το κλίμα στην τάξη, το διδακτικό προσωπικό, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τακτικές), γ) η κοινωνική συνοχή, δ) η αναγνώριση (αναγνωρίζει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου), ε) η διαδικασία (με την εμπλοκή μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, γονέων, τοπικών φορέων).

Με απλά λόγια θα λέγαμε ότι, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον είναι η οργάνωση και λειτουργία αποτελεσματικών σχολικών μονάδων με στόχο την παροχή υποστηρικτικών μέτρων σε μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν εμπόδια ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί, προτείνεται: α) να εισαχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα διορθωτικά παρεμβατικά μέτρα για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, β) να αντιμετωπιστούν παράγοντες που απειλούν την κοινωνική συνοχή, όπως ο ρατσισμός, γ) να ενσωματωθούν ευρύτερες αναδιαρθρώσεις που θα απευθύνονται σε όλους τους μαθητές/τριες.

Η αποστολή του σχολείου. Παραδοσιακά, η αποστολή του σχολείου συνδέεται με στόχους που έχουν να κάνουν όχι μόνο με την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών/τριών, αλλά και με την κοινωνικοποίησή τους, ώστε να μπορέσουν να μετάσχουν ενεργά στην κοινωνία ως ολοκληρωμένοι πολίτες. Στον κοινωνικό αυτό ρόλο του σχολείου θα πρέπει πλέον να προστεθεί η διάσταση της διαπολιτισμικότητας. Με αυτήν την προοπτική, το σχολείο ως οργανισμός που στοχεύει να εκπαιδεύσει και να διδάξει τη δημοκρατική συμβίωση σ' ένα πνεύμα κατανόησης και συνεργασίας με τους άλλους λαούς, αποκτά μεγάλη αξία. Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η εκπαίδευση καλείται να βοηθήσει τα άτομα να διαχειριστούν τους δισταγμούς, τους φόβους και τα αρνητικά συναισθήματα για τους «άλλους». Η σημασία μιας τέτοιας παρέμβασης υπογραμμίζεται, αν λάβουμε υπόψη ότι, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις συχνά τροφοδοτούν συναισθήματα που επηρεάζουν αρνητικά τη στάση μας απέναντι στους

«άλλους» και σε ότι διαφορετικό συμβάλει στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας (Winkler, 2007). Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών/τριών κάνει ιδιαίτερα επίκαιρη την ενασχόληση του σχολείου με τις θεματικές που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι μαθητές/τριες οφείλουν να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες και να καλλιεργήσουν τις κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές για να ζήσουν αρμονικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Σύμφωνα με την άποψη διάφορων ερευνητών, η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι απαραίτητη σε κάθε σχολική μονάδα και σε κάθε σχολική δραστηριότητα (Γαληνέας & Γιαννόγκονα, 2003). Οι διδακτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικές τάξεις πρέπει να διαφοροποιούνται για να μπορούν να μεταδίδονται διάφορα είδη γνώσεων και να καλλιεργούνται δεξιότητες στους μαθητές/τριες από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες (Μάρκου, 1998). Στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού προγράμματος, ως αντικείμενο γνώσης θεωρείται οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν την πολυπολιτισμική σύνθεση του τόπου, του έθνους και της παγκόσμιας κοινότητας, να κατανοούν τις αξίες και τα πιστεύω, το είδος ζωής, και τις γιορτές μερικών κοινοτήτων, να αντιλαμβάνονται τη συνεισφορά και τα επιτεύγματα διαφόρων εθνικών ομάδων και ατόμων σε διάφορους τομείς του πολιτισμού (π.χ. στην ιατρική, τη λογοτεχνία, τη μουσική, την αρχιτεκτονική, τον αθλητισμό), να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες ανάμεσα στους πολιτισμούς. Ακόμα, να πιστεύουν σε κοινές αξίες μεταξύ των ανθρώπων, να γνωρίζουν τα γεγονότα που αφορούν τη μετανάστευση, ώστε να τη βλέπουν σαν ένα κοινό φαινόμενο κατά τη διάρκεια της ιστορίας, να κατανοούν το μέγεθος της ανισότητας μέσα σ' ένα έθνος και να καταλαβαίνουν τις επιζήμιες συνέπειες της διάκρισης και της προκατάληψης, να ξέρουν ότι, ορισμένα προβλήματα δε μπορούν να λυθούν χωρίς συνεργασία (π.χ. φτώχεια, βία, καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων). Σε επίπεδο ικανοτήτων, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και υπερηφάνεια για την εθνική και γλωσσική τους κληρονομιά, ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και σεβασμού για τα δικαιώματα και τα αισθήματα των άλλων, συμπάθεια για τους ανθρώπους που οι εμπειρίες τους και τα πιστεύω τους μπορεί να είναι διαφορετικά, ικανότητες αποτελεσματικής και υπεύθυνης συμμετοχής στην κοινωνική ζωή του σχολείου. Επίσης να μπορούν να εξουδετερώσουν με επιτυχία την προκατάληψη και το ρατσισμό, να κρίνουν και να αξιολογούν αυτά που βλέπουν και να αμφισβητούν τα στερεότυπα. Σχετικά τέλος με τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, η έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια εκείνων, που ευνοούν τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη και επιδιώκεται η ανάπτυξη θετικής στάσης προς την πολιτισμική αντίθεση, η

συνειδητοποίηση των αρνητικών και βλαβερών συνεπειών της προκατάληψης και του ρατσισμού και η αναγνώριση και εξουδετέρωση των προκαταλήψεων των μαθητών/τριών (Υπ.Ε.Π.Θ. 2008b).

Σύμφωνα με τη Δέρρη (2007), ο έλεγχος της συμπεριφοράς, ο σεβασμός στα συναισθήματα των άλλων, η ειρηνική επίλυση διαφωνιών και προβλημάτων και η συνεργασία με όλους/ες (ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, εθνικότητας, επιδεξιότητας κτλ.) προτείνεται να αποτελούν αρχικές επιδιώξεις της Φυσικής Αγωγής. Στο πλαίσιο αυτό, για την ανάπτυξη του σεβασμού και της συνεργασίας ο εκπαιδευτικός καλείται α) να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών διαφορετικών πολιτισμών, β) να «διαλύσει» τους μύθους για την υπεροχή ή υστέρηση ενός λαού σε σχέση με τους άλλους σε σωματικό, νοητικό και επίπεδο συμπεριφοράς και γ) να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να επικοινωνούν, να συνεργάζονται με όλους/ες και να αναλαμβάνουν ευθύνες ως «καλοί» πολίτες μίας δημοκρατικής κοινωνίας με ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις για όλους (Hellison & Templin, 1991).

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

Πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο ελληνικό σχολείο. Στη σημερινή εποχή, η αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερότητας, αν και ποικίλει από χώρα σε χώρα ανάλογα με τη γενικότερη κουλτούρα της, παρουσιάζει όλο και μεγαλύτερη τάση για την ισότιμη και ισόρροπη αντιμετώπιση των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα (Νικολάου, 2000b). Καθώς λοιπόν η πολυπολιτισμικότητα γίνεται ολοένα και εντονότερο φαινόμενο

στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον αναφορικά με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/τριες που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία καθημερινά αυξάνεται. Ο διάλογος εστιάζεται πέραν των επιδόσεων και της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών/τριών και στις διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές/τριες. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί αυξανόμενη τάση στα σχολεία, και επιφέρει συνεργατικές σχέσεις και κοινωνικές πιέσεις για αλλαγές (Cummins, 2002). Σύμφωνα με τους Cordova & Love (1987), τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο τα άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων θα μπορούν να ζήσουν αρμονικά και θα είναι ευχαριστημένα με τις εθνικές ιδιαιτερότητες που το καθένα τους «φέρνει» μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Στα ελληνικά δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών/τριών, παιδιών μεταναστών, σε ορισμένες περιπτώσεις αγγίζει το 35% του μαθητικού πληθυσμού. Η ετερογένεια αποτελεί πλέον τη σχολική πραγματικότητα και δημιουργεί κλυδωνισμούς στο εκπαιδευτικό μας σύστημα που έχει συγκροτηθεί και λειτουργεί με βάση μια επίσημη γλώσσα, ένα επίσημο εγχειρίδιο ανά μάθημα, έναν ενιαίο τρόπο εργασίας. Οι «άλλοι» μαθητές/τριες καλούνται να βρουν το δρόμο της ένταξης, δηλαδή της σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας, παλεύοντας ανάμεσα στην πλήρη αφομοίωση και τον αποκλεισμό (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2001). Όπως αναφέρει ο Τζήκας (2005), συναντάμε μαθητές/τριες που αλλάζουν τα ονόματα τους και χρησιμοποιούν ελληνικά ονόματα για να μη γίνεται ορατή η «διαφορά» τους από τους συμμαθητές/τριές τους, αλλά και μαθητές/τριες που μένουν στο περιθώριο αδυνατώντας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω αδυναμίας πρόσβασης στους γλωσσικούς αλλά και συμβατικούς κανόνες.

Η διερεύνηση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών Ελλήνων επαναπατριζόμενων μεταναστών από χώρες της Δ. Ευρώπης, την Αμερική, τον Καναδά και την Αυστραλία, έδειξε ότι: α) δεν υπάρχει ένας τύπος αλλά πολλοί τύποι παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών, β) το ελληνικό σχολείο και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος ασκούν ισχυρές πιέσεις στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές/τριες, οι οποίοι πρέπει με τη λογική της ομοιομορφίας να αποβάλλουν τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν μαζί τους, γ) το ποσοστό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών που κατορθώνει να ξεπεράσει το «φράγμα» του «κακού» μαθητή/τριας και να εξελιχθεί σε «καλό» ή «πολύ καλό» μαθητή/τρια είναι μικρό, δ) οι περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται στα γλωσσικά και φυσιογνωστικά μαθήματα, ε) οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για αυτούς τους μαθητές/τριες είναι κατά

κανόνα χαμηλές σε αντίθεση με αυτές των γονέων και των ίδιων των μαθητών/τριών που είναι υψηλές παρά τη χαμηλή σχολική τους επίδοση, στ) οι σχέσεις παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα, ζ) οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές/τριες με χαμηλή σχολική επίδοση είναι δυσανεστήμενοι με την πορεία επανένταξής τους (Υπ.Ε.Π.Θ. - UNESCO, 1984).

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τους Πόντιους μαθητές/τριες, από τα οποία, διαπιστώνεται η αδυναμία του ελληνικού σχολείου να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες αξιοποιώντας δημιουργικά το γλωσσικό κεφάλαιο, τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απόκτησαν τα παιδιά αυτά στη Σοβιετική Ένωση. Έτσι συχνά αναπτύσσουν αισθήματα μειονεξίας και ανασφάλειας και εκδηλώνουν επιθετικότητα ή εσωστρέφεια (Κοτσιώνης, 1990). Σε έρευνα των Γιαβρίμη & Παπάνη (2007), που έγινε για την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών σχολικής ηλικίας, αξιολογήθηκαν 230 μαθητές/τριες και διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας τους, σε σχέση με το φύλο, την εθνικότητα και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η πλειονότητα των μαθητών/τριών παρουσιάζουν κοινωνική επάρκεια σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, τα αγόρια έχουν χειρότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα κορίτσια, ενώ είναι πιο εχθρικά, αντικοινωνικά και με κακή μαθησιακή συμπεριφορά. Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοέλεγχο από τους γηγενείς.

Δυστυχώς στο χώρο του σχολείου, τα ξενοφοβικά σύνδρομα είναι διάχυτα σε μεγάλο ποσοστό τόσο στους μαθητές/τριες όσο και στους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα αρκετών ερευνών είναι ανησυχητικά διότι δείχνουν ότι, μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών έχουν αρνητική στάση απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες. Σύμφωνα με έρευνα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997), που πραγματοποιήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δασκάλων (51%) υποστήριξε ότι, το κράτος οφείλει να εντάξει σε ξεχωριστά σχολεία τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες και το 27% υποστήριξε την ίδια άποψη και για τα τσιγγανόπουλα. Το 63% του δείγματος ζήτησε να απελαύνονται οι λαθρομετανάστες και το 73% συνέδεσε την είσοδο των μεταναστών με την αύξηση της εγκληματικότητας. Ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, οι έρευνες έχουν δείξει ότι, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους θεματοφύλακα της ελληνικής κληρονομιάς και πιστεύουν ότι, ένα μέρος της δουλειάς τους είναι να διαμορφώσουν στους μαθητές/τριες την κυρίαρχη εθνική ταυτότητα και να μεταφέρουν τις αξίες του ελληνικού πολιτισμού (Φραγκουδάκη

& Δραγώνα, 1997). Πολλές επίσης έρευνες έχουν δείξει τη χαμηλή διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι συχνά υιοθετούν μια εθνοκεντρικά προσανατολισμένη προσέγγιση απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/τριες (Bender & Szymanski, 2000).

Σε σχετικές έρευνες, όπως αυτή της UNICEF (2001), που διενεργήθηκε στην Ελλάδα τον Μάρτιο 2001, σε 2.343 άτομα (μαθητές/τριες Δ', Ε', ΣΤ' δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου, γονείς και εκπαιδευτικούς) μέσω ερωτηματολογίου, στα μεγάλα αστικά κέντρα φαίνεται ότι, το 87,9% από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν διδάσκει σε αλλοδαπούς μαθητές/τριες και το 70% θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι, για να διδάξουν στα παιδιά των αλλοδαπών. Το 33,9% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν μάρτυρες συγκεκριμένων περιστατικών διάκρισης εις βάρος «άλλου» μαθητή/τριας. Το 38,1% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι, τα παιδιά των αλλοδαπών θα πρέπει να μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο ενώ το 61,9% πιστεύει ότι, θα πρέπει να γράφονται σε τάξεις ειδικές για αλλοδαπούς ή να γράφονται σε άλλο ειδικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παρουσία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών στα σχολεία ως θετικό γεγονός σε ποσοστό 11,1%, αρνητικό γεγονός σε 26,7% και ως απειλή σε ποσοστό 3,3%. Από την έρευνα διαπιστώνεται ότι, ο ρατσισμός και οι διακρίσεις εμφανίζονται ήδη από την παιδική ηλικία στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας, με κύριους υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες υπάρχει μεγαλύτερη ανοχή, ίσως εξαιτίας της καλύτερης εκπαιδευτικής κατάρτισης ή της εκλογίκευσης του θέματος.

Από την πλευρά των μαθητών/τριών το 71,8% εκφράζει θετική γνώμη για τους αλλοδαπούς/ές συμμαθητές/τριες, το 52,6% έχει φίλο/η αλλοδαπό/ή, το 59,5% δεν το ενοχλείται από την παρουσία αλλοδαπών στο σχολείο, το 55,1% των μαθητών/τριών δεν το ενοχλεί η παρουσία αλλοδαπών στην ίδια τάξη και 7 στους 10 μαθητές/τριες θα μοιράζονταν το θρανίο με παιδιά άλλης εθνικότητας, θρησκευματος ή χρώματος. Το 46,2% των μαθητών πιστεύει ότι τα παιδιά από άλλες χώρες θα πρέπει να μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο. Το 24,5% πιστεύει ότι θα πρέπει να γράφονται σε ειδικές τάξεις για αλλοδαπούς, και το 20,6% ότι θα πρέπει να γράφονται σε ειδικό σχολείο μόνο για αλλοδαπούς. Επίσης τα κορίτσια είναι πιο ανεκτικά σε σχέση με τα αγόρια, ενώ το υψηλότερο ποσοστό απόρριψης συγκέντρωσαν τα τσιγγάνοπουλα και οι συμμαθητές/τριες με χώρα καταγωγής την Αλβανία. Οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις στη στάση των Ελλήνων μαθητών/τριών εμφανίζονται με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης

(πρωτοβάθμια / δευτεροβάθμια): Οι μαθητές/τριες των δημοτικών σχολείων είναι οι περισσότερο ανοιχτοί στη σχέση με τους αλλοδαπούς/ές συμμαθητές/τριές τους, συγκριτικά με τους μαθητές/τριες των γυμνασίων και των λυκείων. Οι θετικές απαντήσεις των μαθητών/τριών των δημοτικών σχολείων ως προς την παρουσία των αλλοδαπών στα σχολεία και τις τάξεις, αλλά και την επιθυμία σύναψης στενότερων φιλικών δεσμών με τα παιδιά αυτά, συγκεντρώνουν ποσοστά μεγαλύτερα έως και κατά είκοσι ποσοστιαίες μονάδες συγκριτικά με τις αντίστοιχες απαντήσεις των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδεικτικά: Θετική γνώμη για τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες εκφράζει το 88% των μαθητών/τριών του δημοτικού, το 75,6% δηλώνει ότι, έχει φίλο/η αλλοδαπό/ή, το 86,8% δέχεται να μοιραστεί το θρανίο του με παιδί άλλης εθνικότητας, το 60% πιστεύει ότι τα παιδιά από άλλες χώρες θα πρέπει να μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο. Τέλος, οι Έλληνες μαθητές/τριες θα διαφωνούσαν να σηκώνει την ελληνική σημαία, στις εθνικές εορτές, αλλοδαπός/ή συμμαθητής/τρια τους που άριστευσε στο σχολείο του, σε ποσοστό 48,6%, έναντι του 34,1% που θα συμφωνούσε. Εξαίρεση αποτελούν οι μαθητές/τριες του δημοτικού όπου στην πλειοψηφία τους θα επικροτούσαν ένα τέτοιο ενδεχόμενο (52,1%). Από το σύνολο των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός προσέγγισης ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών/τριών, τόσο μικραίνουν οι ξενοφοβικές αντιλήψεις. Έτσι λοιπόν, τα παιδιά που συνυπάρχουν, στην τάξη, με αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες είναι πολύ περισσότερο ανοικτά στην πολυπολιτισμικότητα από τα παιδιά που πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες, και ακόμη περισσότερο από εκείνα που δεν γνωρίζουν και δεν συναναστρέφονται παιδιά από άλλες χώρες.

Όσον αφορά τους γονείς το 51,7% δηλώνει ότι, η παρουσία των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία τους προκαλεί ανησυχία και το 16,2% δηλώνει ότι, η παρουσία των ξένων τους ενοχλεί. Αδιάφορο εμφανίζεται το 17,1% ενώ μόνο ο ένας περίπου στους 10 γονείς (11,6%) δηλώνει ότι, η νέα αυτή πολυπολιτισμική πραγματικότητα του φαίνεται ενδιαφέρουσα. Μόνο ένας στους έξι γονείς θεωρεί ότι οι αλλοδαποί/ές μετανάστες/στριες που ζουν μόνιμα στην χώρα μας πρέπει να μπορούν να παραμείνουν και να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες. Για το 7,1% οι αλλοδαποί/ές που μένουν στην χώρα δεν θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες. Το 62,3% πιστεύει ότι θα πρέπει να φύγουν όσοι δεν είναι αναγκαίοι ή νόμιμοι, ενώ το 11% τάσσεται υπέρ της άμεσης απέλασης δηλώνοντας ότι πρέπει να πάνε όλοι πίσω στην χώρα τους. Ως φυσιολογικό γεγονός σχολιάζουν την παρουσία των παιδιών των μεταναστών στα σχολεία της χώρας μας το 42,6% των γονέων, ενώ ως θετικό γεγονός κρίνεται από το 11%. Αντίθετη άποψη

εκφράζει το 42% των γονέων. Για το 34% η παρουσία των ξένων θεωρείται μάλλον αρνητικό γεγονός ενώ το 8% πιστεύει ότι η συνύπαρξη αυτή συνιστά απειλή. Μόνο οι 4 στους 10 γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά των αλλοδαπών στην Ελλάδα θα πρέπει να μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο ενώ η πλειοψηφία πιστεύει ότι θα πρέπει να γράφονται μόνο σε ειδικές τάξεις / τμήματα για αλλοδαπούς (29,2%) ή σε άλλα σχολεία που θα είναι ειδικά και μόνο για παιδιά αλλοδαπών. Τέλος, ο ένας στους δύο γονείς (50,5%) δηλώνει ότι θα τον ενοχλούσε εάν στο σχολείο που πηγαίνει το παιδί του φοιτούσε σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών/τριών, μάλλον δεν θα τους ενοχλούσε δηλώνει το 14,1%, ενώ σίγουρα δεν θα τον ενοχλούσε δηλώνει ο ένας στους τρεις (34,3%). Οι γονείς επισημαίνουν επίσης την ανάγκη καλύτερης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, εκτιμώντας ότι, είναι οι βασικοί συντελεστές της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών/τριών στις σχολικές κοινότητες. Σημαντικές ακόμα διαφορές παρουσιάζονται στις απόψεις μεταξύ γονέων μαθητών/τριών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, όπου οι γονείς μαθητών/τριών που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία είναι περισσότερο ανήσυχοι και πιο αρνητικοί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, εμφανίζοντας στοιχεία ενός ιδιότυπου ρατσισμού που σχετίζεται με το επίπεδο της οικονομικής κατάστασης.

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

Σχολικές και κοινωνικές συμπεριφορές των «άλλων» και ελληνικό σχολείο. Στη χώρα μας, κυρίως από το 1995 και μετά, γίνεται μια συστηματική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο βασικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές/τριες είναι η προσαρμογή στο επικοινωνιακό σύστημα της τάξης. Έτσι, σε συνδυασμό με τις γενικές δυσκολίες προσαρμογής από τη μετακίνηση και διαμονή σε μια ξένη χώρα, οι μαθητές/τριες ενδέχεται να αναπτύξουν εχθρικές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, να δείξουν απροθυμία συμμετοχής σε

δραστηριότητες, να υιοθετήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε αρχές και αξίες που δεν τους είναι οικείες (Cummins, 1999). Οι Δαμανάκης (1998) και Μάρκου (1997), υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι ξένοι μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολείο κατά κύριο λόγο οφείλονται στο γεγονός ότι, μέσα στο σπίτι μεγαλώνουν με αξίες διαφορετικές από αυτές του μέσου έλληνα συμμαθητή τους. Σύμφωνα με τον Sanchez (1996), οι μαθητές/τριες κατανοούν τις αξίες και τις εμπειρίες που έχει κάποιος από την πολιτισμική κληρονομιά του και αναπτύσσουν το σεβασμό για τις διαφορές και τις ομοιότητες που έχουν τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο.

Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997), εκτός από την εθνοπολιτισμική και θρησκευτική ιδιαιτερότητα και τη γλωσσική διαφορά, τα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν ένα καινούριο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ένα παιδί που, έχοντας ήδη παρακολουθήσει κάποια έτη σπουδών σε σχολείο της χώρας του, εγγράφεται σε κάποια από τις τάξεις του ελληνικού σχολείου, βιώνει αναμφίβολα μια τραυματική εμπειρία. Η νέα αυτή πραγματικότητα μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε αμφιβολίες για την αξία του και τις ικανότητές του. Χρειάζεται λοιπόν, μεγάλη προσπάθεια από μέρους του ώστε να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και να ξεπεράσει τα αισθήματα μειονεξίας και εσωστρέφειας που το βασανίζουν. Η κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών/τριών είναι δυσκολότερη από αυτή των γηγενών, καθώς παρεμποδίζεται από τις εκδηλώσεις ξеноφοβίας που αντιμετωπίζουν με αποτέλεσμα την απομόνωση και την περιθωριοποίηση τους.

Παρόμοια είναι και η θέση του Μπερερή (2001) που αναφέρει ότι, το σχολείο για τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες δεν είναι απλώς ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική, θεσμική και δομική επαφή με την ελληνική γλώσσα και παιδεία αλλά και ο χώρος μέσα στον οποίο βιώνουν την πρώτη επαφή με την ελληνική κοινωνία. Η σχέση επομένως που θα διαμορφώσουν οι αλλοδαποί μαθητές/τριες με το σχολικό περιβάλλον βαραίνει αποφασιστικά στο μέλλον των παιδιών αυτών και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της προσωπικής τους αυτοεκτίμησης και συμπεριφοράς. Ο Νικολάου (2000), υποστηρίζει ότι, οι κοινωνικές δεξιότητες που έχουν ενδεχομένως αποκτήσει οι αλλοδαποί μαθητές/τριες στη χώρα προέλευσης δεν τους είναι χρήσιμες στο νέο περιβάλλον, όπου τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η ίδια τους η ταυτότητα συχνά «συντρίβεται» από τη ξαφνική αλλαγή. Έτσι αντιλαμβάνονται πως κατηγοριοποιούνται κάτω από το γενικό τίτλο «αλλοδαπός/η» και ηλικιακά δεν έχουν την ωριμότητα ούτε τις αντιστάσεις να αντιμετωπίσουν με ψυχραιμία και κατανόηση την κατάσταση αυτή. Η

απόρριψη που βιώνουν όχι γι' αυτό που είναι, αλλά γι' αυτό που οι συμμαθητές/τριές του πιστεύουν ότι είναι, μοιάζει ακατανόητη στην αδιαμόρφωτη ακόμη λογική τους. Έτσι τις περισσότερες φορές οι αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες διαμορφώνουν μια αμυντική στάση απέναντι στο άγνωστο γι' αυτούς νέο περιβάλλον του σχολείου. Αισθάνονται έντονη την αμφιβολία για τις ικανότητές τους, για τις γνώσεις τους, για την εικόνα που δίνουν στους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές τους, για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και τις συνθήκες της νέας πραγματικότητας.

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

Σύμφωνα με μια από τις πρώτες έρευνες της UNESCO (1984), τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών που επαναπατρίζονται, καθώς και τα παιδιά των άλλων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης, τα οποία ανάγονται τόσο στην περίοδο της κοινωνικοποίησής τους στις χώρες υποδοχής όσο και στη συγκεκριμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας μας. Βέβαια, δεν αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά τα ίδια προβλήματα και με την ίδια ένταση, αφού αποτελούν μια ευρεία και ανομοιογενή ομάδα ως προς τον αριθμό, τα γλωσσικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, την ταξική τους προέλευση κλπ. Η έρευνα για τα κοινωνικά, ψυχολογικά και σχολικά προβλήματα των παλιννοστούντων και αλλοδαπών παιδιών κατά τη διαδικασία ένταξής τους στην

ελληνική κοινωνία είναι σχετικά περιορισμένη. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται η ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των παιδιών των μεταναστών, τα οποία παρουσιάζονται ως «δειλά στις σχέσεις με τα άλλα παιδιά», «υπερβολικά υπάκουα», «επιθετικά στο ομαδικό παιχνίδι», με «φοβίες» και με την τάση να συναναστρέφονται παιδιά με ανάλογες εμπειρίες. Ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς των παιδιών που καλλιεργήθηκε στις χώρες υποδοχής και το άγχος που δημιουργεί η αλλαγή του πολιτισμικού περιβάλλοντος θεωρούνται οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων (Υπ.Ε.Π.Θ. - UNESCO, 1984).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, φαίνεται ότι, το βασικό πρόβλημα της επίσημης έκφρασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εντοπίζεται στο γεγονός ότι, σχεδιάζεται και λειτουργεί στο περιθώριο της γενικής εκπαίδευσης, η οποία, φαίνεται να αδυνατεί να ελαχιστοποιήσει τα προβλήματα που προέκυψαν από την παρουσία όλο και περισσότερων πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως και όλα τα προγράμματα που σχεδιάζονται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών, ομάδων με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση, κινείται «δορυφορικά» έξω από τον κορμό της κύριας εκπαίδευσης, της οποίας το περιεχόμενο, η οργάνωση και οι διδακτικές προσεγγίσεις εξακολουθούν να μη διέπονται από την ιδέα της διαπολιτισμικότητας. Στην Ελλάδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση που απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά «με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες» (άρθρο 34, Ν. 2413/96), που η διαφορετικότητα τους αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα, που πρέπει να καλυφθεί με τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Στόχοι όπως ο εμπλουτισμός της κοινότητας της τάξης ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης διαφορετικών γλωσσών, πολιτισμών και ιδεών δεν επιδιώκονται. Το όραμα που εκφράζεται στο Ν. 2413/96, τα διαπολιτισμικά σχολεία «να διαποτίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις» μένει ανεκπλήρωτο. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999), στην προσπάθεια του να εκσυγχρονίσει την εκπαίδευση στη χώρα μας και να διαμορφώνει ελεύθερους και υπεύθυνους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές/τριες, που να συντελούν στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής, προτείνει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Σε αυτό το πλαίσιο κινείται, ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο, το πρόγραμμα του νέου Αναλυτικού Προγράμματος με την Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Για να πετύχουν οι στόχοι του, είναι ανάγκη να διαμορφωθούν νέες σχέσεις μεταξύ των

μαθητών/τριών, το περιβάλλον της τάξης να είναι δημοκρατικό και τα παιδιά να διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να υπάρχει πνεύμα συνεργασίας, κατανόησης, αλληλοβοήθειας, σεβασμός στον πολιτισμό των άλλων, της διαθεματικής προσέγγισης των άλλων επιστημών, θρησκειών, πολιτισμών και της υπευθυνότητας.

Αυτοαντίληψη - Αυτοεκτίμηση

Οι μαθητές/τριες λόγω της πολιτισμικής ετερότητάς τους συχνά εκδηλώνουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν την προσαρμογή αυτών των μαθητών/τριών εκτός από το σχολικό περιβάλλον και τη φιλοσοφία που το διακατέχει είναι και η αντίληψη – άποψη που διαμορφώνουν οι γηγενείς και οι αλλοδαποί μαθητές/τριες για τους εαυτούς τους (αυτοαντίληψη/self-perception) αλλά και η συναισθηματική τους κατάσταση, το αν δηλαδή έχουν αναπτύξει μια ικανοποιητική σχέση με τον εαυτό τους, το οποίο δηλώνεται με το βαθμό αυτοεκτίμησής τους (self-esteem), (Παλαιολόγου & Ευαγγέλλου, 2003).

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Burns, 1982; Harter, 1999; Marsh, 1990a), αποκαλύπτει ότι, η έννοια του εαυτού (self-concept) ως μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές πτυχές και αποδέχεται ότι, οι δύο βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού είναι η αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτό-εικόνα (self-image) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή σφαιρική αυτό-αξία (global self-worth). Η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και περιλαμβάνει μια περιγραφή ή την πεποίθηση του κάθε ατόμου για τον εαυτό του ενώ η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και περιλαμβάνει τη σφαιρική άποψη – εκτίμηση που έχει κάποιος/α για την αξία του ως άτομο. Οι δύο έννοιες είναι συναφείς αλλά όχι ταυτόσημες.

Ορισμένοι ερευνητές, όπως ο Burns (1982), τοποθετούν το εννοιολογικό σχήμα της έννοιας του εαυτού στο πλαίσιο της μελέτης των στάσεων, ενώ όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1993), οι περισσότεροι συμφωνούν ότι, κάθε τέτοια στάση περιέχει τρία συστατικά στοιχεία: α) το γνωστικό, β) το συναισθηματικό – αξιολογικό, γ) της πράξης. Η έννοια του εαυτού συνδυάζει: α) την αυτοαντίληψη, δηλαδή την πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του που μπορεί να είναι ορθή αλλά και το αντίθετο, β) την αυτοεκτίμηση, δηλαδή το πώς ένα άτομο αισθάνεται για τις διάφορες αυτές πεποιθήσεις και κατά πόσο έχει ή όχι θετική γνώμη γι' αυτές, γ) τη δυνατότητα αντίδρασης, δηλαδή τί είναι πιθανόν να κάνει το άτομο αντιδρώντας σε αυτή την εκτίμηση – αξιολόγηση του εαυτού του. Όπως αναφέρει ο Burns (1982), η αυτοαντίληψη αντιπροσωπεύει μια

περιγραφή του ατόμου βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή υποκειμενική γνώμη ενώ ο Kinch (1963) αναφέρει ότι, η αυτοαντίληψη συνιστά ένα σχήμα γνώσης και είναι το αποτέλεσμα του συνόλου των αναφορών που το άτομο λαμβάνει για τον εαυτό του από τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του.

Ως αυτοεκτίμηση σύμφωνα με τον Rosenberg (1986), ορίζεται η θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι, ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ένα άτομο που διαθέτει αυτοσεβασμό και θεωρεί τον εαυτό του αξιόλογο. Ο Coopersmith (1984), ορίζει την αυτοεκτίμηση ως την αξιολόγηση που το άτομο κάνει και συνήθως διατηρεί για τον εαυτό του. Αυτή εκφράζεται από μια θέση αποδοχής ή αποδοκιμασίας και δείχνει το βαθμό στον οποίο κάθε άτομο εκτιμά ότι, είναι σημαντικό, ικανό, επιτυχημένο και αξιόλογο. Σύμφωνα με τον Higgins (1987; 1989), στο σύνολο των αυτοεκτιμήσεων κάθε ατόμου εμπεριέχονται τρεις αντιλήψεις οι οποίες γίνονται αντιληπτές ανεξάρτητα η μία από την άλλη και με διαφορετικό τρόπο από το ίδιο το άτομο και διαφορετικό από τους άλλους και είναι: α) ο πραγματικός εαυτός (actual self), ο οποίος εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που κάποιος/α αποδίδει στον εαυτό του, β) ο ιδανικός εαυτός (ideal self), ο οποίος εμπεριέχει το είδος του ατόμου που κάποιος/α ελπίζει ή θέλει να είναι, γ) ο δεοντικός εαυτός (ought self), ο οποίος εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που κάποιος/α θα έπρεπε να έχει.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι, η αυτοαντίληψη του ατόμου αναπτύσσεται εξελικτικά. Οι πρώτες προσπάθειες συνειδητοποίησης του εαυτού και της κοινωνικής του ένταξης ξεκινούν από τη βρεφική ηλικία των παιδιών. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών), αυτοαξιολογούνται κάνοντας αναφορά σε γενικά κινητικά, κοινωνικά και βιοσωματικά χαρακτηριστικά, τα παιδιά σχολικής ηλικίας (6-12 ετών), διαμορφώνουν μια πιο «ρεαλιστική» γενική αυτοαντίληψη (Damon & Hart 1982; 1988; Harter & Pike 1984) ενώ οι προέφηβοι και έφηβοι (13-18 ετών), σταθεροποιούν την αυτοαντίληψή τους δίνοντας έμφαση σε αυτοπεριγραφές των ψυχολογικών χαρακτηριστικών τους και διαμορφώνουν μια σαφέστερη «αυτοεικόνα» και «αυτοεκτίμηση» (Λεονταρή, 1996).

Σύμφωνα με την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1986), τα άτομα δε συμπεριφέρονται μόνο σύμφωνα με τις προσδοκίες των άλλων αλλά αξιολογούν τη συμπεριφορά τους και τα γεγονότα που διαδραματίζονται στο περιβάλλον τους απέναντι σε μια επιθυμία ή προσδοκία τους μέσα από μια διαδικασία στην οποία ο εαυτός έχει κύριο ρόλο και στη συνέχεια τροποποιούν ανάλογα τη συμπεριφορά τους. Η Harter σε έρευνές της (1985a; 1988; 1990), μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά

διαμορφώνουν την αίσθηση της αυτοεκτίμησης και θεωρεί ότι, τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας (8-14 ετών), μπορούν να αναγνωρίσουν και να διαφοροποιήσουν μεταξύ τους τα συστατικά της αυτοεκτίμησης όπως η γνωστική ικανότητα, η αθλητική ικανότητα, η κοινωνική αποδοχή, η εμφάνιση σώματος και η σωστή συμπεριφορά. Υποστηρίζει ότι, στην ηλικία αυτή αναπτύσσεται η αίσθηση της αξιολόγησης του εαυτού με θετικές ή αρνητικές εκτιμήσεις σε προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες και αναφέρει έξι ξεχωριστές κατηγορίες οι οποίες αποτυπώνουν την αυτοεκτίμηση, και πέντε επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης (σχολική ικανότητα, σχέσεις συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση και διαγωγή-συμπεριφορά).

Σύμφωνα με τη Μακρή-Μπότσαρη (2001), η αυτοαντίληψη διαφοροποιείται με την πάροδο του χρόνου και την ανάπτυξη του ατόμου τόσο ως προς το περιεχόμενό της όσο και ως προς τη δομή της. Στην περίοδο της μέσης σχολικής ηλικίας σημειώνεται μια στροφή προς τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά που αφορούν συναισθηματικές καταστάσεις ενώ προοδευτικά και με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά αρχίζουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε διαπροσωπικά χαρακτηριστικά και διαμορφώνουν μια σφαιρική άποψη για την αξία τους σαν άτομα. Ωστόσο, από κάποιους ερευνητές επισημαίνεται ότι, η ηλικία δε φαίνεται να έχει τον ίδιο βαθμό επίδρασης σε όλους τους τομείς της αυτοαντίληψης (Wylie, 1989). Γενικά, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι, στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές/τριες μαθαίνουν τον εαυτό τους μέσα από τη συνεχή ανατροφοδότηση, συναναστρεφόμενοι τους «σημαντικούς άλλους» που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές/τριες. Όταν το παιδί έχει θετικές εμπειρίες από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές/τριές του στο σχολείο, βελτιώνει την αυτοεικόνα του και αυξάνει την αυτοεκτίμησή του (Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Σύμφωνα με το National Institute for Literacy (1998), η χαμηλή αναγνωστική επίδοση, που παρατηρείται σε αρκετούς μαθητές/τριες σχολικής ηλικίας μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία, απόρριψη από τους δασκάλους και τους συμμαθητές/τριές τους, χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς, σχολική εγκατάλειψη, και παραβατικότητα. Πολλές επίσης έρευνες τονίζουν ότι, ο βαθμός ικανοποίησης που έχουν οι μαθητές/τριες για τον εαυτό και τη σχολική ζωή τους εξαρτάται από την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει για το σώμα τους, το πρόσωπό τους, τη σωματική τους διάπλαση και την εξωτερική τους εμφάνιση (Olivardia & Pope, 2002). Η υψηλή αυτοαντίληψη συνδέεται με αισθήματα αυτοαξίας και αυτοαποδοχής και φαίνεται ότι, επηρεάζει θετικά επιθυμητές εκπαιδευτικές συμπεριφορές. Η βελτίωση της αυτοαντίληψης θεωρείται σημαντικός εκπαιδευτικός στόχος, αφού αποτελεί ζωτικής

σημασίας παράγοντα για την εξέλιξη και την ανάπτυξη των παιδιών. (Craven, 1996). Οι Torres, Fernandez & Maceira, (1995), υποστηρίζουν ότι, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των παιδιών σχετίζεται με ακαδημαϊκή επίτευξη, αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, υιοθέτηση δεξιοτήτων διαχείρισης διαφόρων καταστάσεων, απόδοση στα σπορ, εμπλοκή σε ανεπιθύμητες καταστάσεις. Διάφοροι επίσης ερευνητές (Marsh, Asci & Tomas, 2002; Marsh & Yeung, 1997), επισημαίνουν ότι, ακόμα κι αν η βελτίωση της αυτοαντίληψης δεν αποτελεί το επίκεντρο κάποιας έρευνας, εν τούτοις είναι σημαντικό να αξιολογείται αφού αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση επιθυμητών συμπεριφορών των παιδιών.

Κοινωνικό-πολιτισμικά χαρακτηριστικά αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Οι έννοιες του «εαυτού» (self-concept) και της «αυτοαντίληψης» (self-perception) είναι ιδιαίτερα προσφιλείς και πολύσημες στην επιστήμη της ψυχολογίας. Η ασάφεια της «αυτοαντίληψης», τόσο σε επίπεδο ορισμού όσο και σε επίπεδο μέτρησης, η πολυπλοκότητα της ίδιας της ανθρώπινης φύσης και οι ραγδαίες κοινωνικές εξελίξεις είναι ορισμένες σημαντικές παράμετροι που διαφοροποιούν κάθε φορά το περιεχόμενό της. Ειδικά η τελευταία παράμετρος συντείνει στην ανάδειξη της διάστασης της «*ταυτότητας*» (π.χ. κοινωνικής, εθνικής, πολιτισμικής κ.ά.) των παιδιών των μεταναστών, των παλιννοστούντων και των προσφύγων, την οποία καλούνται να επαναπροσδιορίσουν στο νέο περιβάλλον διαβίωσης της χώρας υποδοχής ή προέλευσης. Οι αξίες του ατόμου, μέσα από τις οποίες δίνεται έμφαση στην επίτευξη των προσωπικών στόχων, και οι συλλογικές αξίες της κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας στην οποία ανήκει κάθε άτομο συνθέτουν την «*ατομικιστική*» και «*συλλογική εικόνα*» του εαυτού του (Markus & Kitayama, 1998; Triandis, 1989).

Έρευνες αναφέρουν ότι, η δυνατότητα ψυχικής και συναισθηματικής ταύτισης του «άλλου» με τη δική του εθνική ομάδα αποτελεί μια υποκειμενική και σύνθετη διαδικασία διαμόρφωσης της «εθνικής του ταυτότητας» και επομένως συνιστά έναν παράγοντα αυτοπροσδιορισμού του στα πολιτισμικά πλαίσια της κοινωνίας όπου ζει (Phinney, 1990; Rosenthal & Feldman 1992; Woolf, 1995). Πολλές επίσης είναι οι έρευνες οι οποίες αναφέρουν συσχέτιση μεταξύ της εθνικής ταυτότητας και της αυτοαντίληψης (Blash & Unger, 1995; Cantu & Kurtz, 1997; Goodstein & Ponterotto, 1997; Lemon & Waehler, 1996; Phinney, Smith & Brookins, 1997). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι, οι όροι αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση είναι συναφείς αλλά δεν ταυτίζονται (Koot & Venema, 1985) και άλλοι (Phinney & Cariva, 1992), υποστηρίζουν ότι, η ταύτιση των μεταναστών

σχετίζεται περισσότερο με τη θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους. Η εθνική ταυτότητα σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις, είναι ένα πολυδιάστατο οικοδόμημα (Berry, 2002), που προσδιορίζει το βαθμό ταύτισης του ατόμου με τις αξίες και παραδόσεις της εθνικότητάς του, σε σχέση με τις αντίστοιχες αξίες και συνήθειες της κυρίαρχης κουλτούρας μέσα στην οποία ζει. Η αρμονική συνύπαρξη των μειονοτήτων με τον κυρίαρχο πληθυσμό, εξαρτάται από την αποδοχή των αξιών και συνηθειών της κυρίαρχης κουλτούρας της χώρας υποδοχής, χωρίς την αποποίηση των αξιών και των συνηθειών της εθνικότητας, της κουλτούρας και της καταγωγής τους (Κούλη & Παπαϊωάννου, 2009). Τα παιδιά με χαμηλή αίσθηση της εθνικής ταυτότητας τείνουν να υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή αυτοαντίληψη. Πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει πως παιδιά χωρίς θετική αίσθηση της ταυτότητας της ομάδας στην οποία ανήκουν θέλουν να απορρίψουν τη δική τους εθνικότητα και να εξοστρακιστούν από την ομάδα της μειονότητας (Walker, Taylor, McElroy & Wilson, 1995). Στις περισσότερες από τις προαναφερόμενες έρευνες επισημαίνεται ότι, οι μαθητές/τριες μικρής ηλικίας δεν παρουσιάζουν τόσο υψηλή σχέση μεταξύ της εθνικής ταυτότητας και της αυτοαντίληψής τους, ωστόσο οι περισσότερες από αυτές συμφωνούν ότι, όσο οι άνθρωποι μεγαλώνουν και αποκτούν μεγαλύτερη γνώση για την κοινωνική αντίληψη η οποία προέρχεται από την εθνικότητα, τόσο η εθνική ταυτότητα και η αυτοαντίληψη αρχίζουν να συγκλίνουν. Σημαντικοί επίσης παράγοντες στη διαμόρφωση χαμηλής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μεταναστευτικών ομάδων θεωρούνται οι κοινωνικές προκαταλήψεις και το χαμηλό οικονομικό τους επίπεδο (Loun, 1969).

Αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση και διαπολιτισμικότητα. Όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (2007), σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, υπάρχει πιθανότητα το άτομο να βιώσει την απόρριψη, την ανοχή, την αποδοχή ακόμη και την υιοθέτηση της πολιτισμικής ετερότητας. Αυτά τα αισθήματα έχουν είτε θετικό είτε αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή του. Στη σημερινή εποχή είναι πια εμφανές πως οι κοινωνίες αποτελούν μίγμα ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμό, κουλτούρα και θρησκεία. Καθημερινά παρατηρείται ένα ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον όσον αφορά τις διαπολιτισμικές διαφορές και την τροποποίηση της αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης. Προσεγγίζοντας μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των ατόμων γίνεται συγχρόνως και ένα σημαντικό βήμα για την αρτιότερη κατανόηση των εννοιών αυτών. Η πολιτισμική ταυτότητα κάθε ατόμου αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και της

αυτοαντίληψής του. Τα ιδιαίτερα, διαφορετικά και μοναδικά στοιχεία κάθε πολιτισμικής ομάδας σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά που αποκτά το άτομο μέσα στο πολιτισμικό του πλαίσιο καθορίζουν την αυτοαντίληψη του ατόμου και τις διεργασίες που αναπτύσσει για να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να αναπτύξει θετική αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με το Banks (2004), κάθε παιδί γεννιέται σε μια κοινωνία που τα μέλη της βιώνουν ένα δικό τους τρόπο ζωής. Η μάθηση για τις αξίες του πολιτισμού που ανήκει το κάθε παιδί, αρχίζει από τις πρώτες του εμπειρίες μέσα στην οικογένεια που γεννήθηκε, στην κοινότητα που ανήκει και στο περιβάλλον που ζει. Έτσι, όταν τα παιδιά αλλάζουν περιβάλλον και γίνονται μέλη μίας καινούριας ομάδας για πρώτη φορά, έχουν ήδη εσωτερικεύσει πολλές από τις βασικές αξίες της δικής τους κουλτούρας, έχουν μάθει τους κανόνες της συμπεριφοράς που θεωρείται επιθυμητή, έχουν αναπτύξει τις διαδικασίες για τη συνεχιζόμενη κοινωνικοποίηση και έχουν μάθει πώς να μαθαίνουν, με αποτέλεσμα να απαιτούνται νέες προσαρμογές και συνήθειες για την υιοθέτησή τους από το καινούριο περιβάλλον. Η θετική ή αρνητική αυτοεκτίμηση των παιδιών των μεταναστών συχνά θεωρείται αποτέλεσμα της μετάβασής τους σε ένα άλλο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και των δυσκολιών που συναντούν προκειμένου να αναδομήσουν την ταυτότητά τους, να μάθουν επαρκώς τη «δεύτερη γλώσσα» και να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον (Γεώργας, 1994). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχει βρεθεί πως οι Έλληνες μαθητές/τριες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις όταν βρίσκονται υπό παρακολούθηση ομοεθνών συμμαθητών/τριών τους, σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες που παρουσιάζουν μεγαλύτερες επιδόσεις όταν βρίσκονται υπό παρατήρηση αλλοεθνών συμμαθητών/τριών τους (Γεωργογιάννης, 2007). Παράλληλα έχει αποδειχθεί πως ένας μεγάλος αριθμός παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση - αυτοαντίληψη και είναι δυσαρεστημένοι από την πορεία ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Οι σχέσεις των μαθητών αυτών παρουσιάζουν κατά κανόνα αρκετά προβλήματα (Παπαχρήστος, 2007).

Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης του παιδιού. Στο περιβάλλον που μοιράζονται τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους, ορισμένα κατέχουν μια κεντρική θέση και είναι δημοφιλή, ενώ άλλα έχουν χαμηλή δημοτικότητα και ζουν στο περιθώριο. Έχει διαπιστωθεί ότι, κατά τη σχολική ηλικία, δημοφιλή είναι τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση καθώς και μία από τις δύο δέσμες ιδιοτήτων της προσωπικότητας. Η πρώτη δέσμη συνίσταται από χαρακτηριστικά έντονης, δυναμικής, θετικής επικοινωνιακής ενεργητικότητας, όπως είναι για παράδειγμα η

αρχηγική τάση, ο ενθουσιασμός, η ανάληψη πρωτοβουλιών κ.τ.λ. και η δεύτερη δέσμη περιλαμβάνει χαρακτηριστικά ήπιας, ευχάριστης, φιλικής διάθεσης και συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα, η ευγενική και πρόσχαρη συμπεριφορά, η φιλικότητα, η ευδιαθεσία, η ειλικρίνεια και η ανιδιοτέλεια (Δήμου, 1996).

Όπως υποστηρίζει ο Δημητρόπουλος (1984), στο συναισθηματικό τομέα τα δημοφιλή παιδιά νιώθουν ικανοποιημένα και περήφανα για τον εαυτό τους, αντιμετωπίζουν τη ζωή θετικά και επιδιώκουν το καλύτερο για τον εαυτό τους. Παράλληλα στον τομέα των διάφορων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τα ευφυή και δημιουργικά παιδιά, τα παιδιά με υψηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα ή και τα παιδιά που έχουν κάποιο ειδικό ταλέντο (παίζουν μουσικό όργανο, διακρίνονται σε κάποιο άθλημα), έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη καθώς και μεγαλύτερη πιθανότητα να είναι δημοφιλή από ότι, έχουν τα παιδιά με μέση ή χαμηλή νοημοσύνη και δημιουργική ικανότητα, που παίρνουν χαμηλούς βαθμούς στα μαθήματα ή που δεν έχουν κάποιο ταλέντο.

Άλλες έρευνες έχουν δείξει (Παρασκευόπουλος, 1985), πως στον τομέα της σωματικής κατασκευής τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά σχετίζονται με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών όπως επίσης και με τη δημοτικότητά τους. Από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, τα παιδιά δείχνουν προτίμηση προς το μέσο-αθλητικό τύπο και διάφορα σωματικά μειονεκτήματα όπως παχυσαρκία, σωματική αναπηρία, δυσμορφία, επιδρούν αρνητικά τόσο στην αυτοεκτίμηση όσο και στην αυτοαντίληψη τους. Η βιολογική επίσης υπόσταση των μαθητών/τριών εμπλέκεται συστηματικά στην επικοινωνία και ιδιαίτερα στην αξιολόγηση των πράξεων και του ίδιου του μαθητή. Η υγεία, η αρτιότητα και γενικά τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά, είναι χαρακτηριστικά με πολιτισμική αξία και μπορεί, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, να λειτουργήσουν επικουρικά στη διαμόρφωση του αξιολογικού αποτελέσματος από τους «άλλους» (Δήμου, 1996).

Σημαντικό επίσης ρόλο στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών διαδραματίζει και το φύλο τους. Η διαμόρφωση του ρόλου του φύλου, σύμφωνα με όλες τις θεωρίες, συντελείται γύρω στο 4^ο ή 5^ο έτος της ζωής του παιδιού και γενικά οι εμφανιζόμενες διαφορές είναι σύμφωνες με τα παραδοσιακά στερεότυπα του φύλου. Σύμφωνα με έρευνες ανάμεσα στους μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου, τα αγόρια υπερτερούν των κοριτσιών στους τομείς των μαθηματικών και της φυσικής, στα σπορ και τη γενική αυτοαντίληψη- αυτοεκτίμηση, ενώ τα κορίτσια έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στους τομείς της μουσικής, της συμπεριφοράς, της ανάγνωσης και γενικά

της ανταπόκρισης στο σχολείο (Δεληγιάννη & Ζιώγου 1999). Από τα αποτελέσματα ερευνών (Marsh, 1994; Marsh, Parker, & Barnes, 1985), υποστηρίζεται ότι, οι διαφορές λόγω φύλου είναι στατιστικά σημαντικές και ποικίλλουν ανάλογα με τον τομέα αυτοαντίληψης. Σε κάποιους τομείς φαίνεται να ευνοούνται τα αγόρια (μαθηματικά, φυσική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα, φυσική εμφάνιση) και σε άλλους τα κορίτσια (σχέσεις με το ίδιο φύλο, αξιοπιστία, εντιμότητα).

Σύμφωνα επίσης με τη θεωρία, της γνωστικής αξιολόγησης (Deci & Ryan, 1985), βάση για την ανάπτυξη της αληθινής αυτοεκτίμησης αποτελεί η εσωτερική παρακίνηση που αναπτύσσεται σε περιβάλλον αυτοκαθορισμού ή αυτονομίας. Η αυτονομία αυτή αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη της αληθινής αυτοεκτίμησης. Πρόσφατα, η θεωρία εξελίχθηκε και μετονομάστηκε σε θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci 1992; Deci & Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). Οι Deci και Ryan (1995) διακρίνουν την έννοια της αυτοεκτίμησης σε γνήσια (true) και εξαρτώμενη (contingent) αυτοεκτίμηση. Η εξαρτώμενη αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται, όταν για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς μεσολαβούν εξωτερικά κίνητρα ή εσωτερική πίεση, όπως για παράδειγμα η προσπάθεια κάποιου μαθητή/τριας να επιτύχει κάτι το οποίο θεωρείται σημαντικό από τους συμμαθητές/τριές του ή από τους γονείς του (εσωτερική πίεση). Η γνήσια αυτοεκτίμηση αντίθετα βασίζεται στη σταθερή αίσθηση του εαυτού και αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον, όπου το άτομο μπορεί να ενεργήσει αυτόνομα και με βάση τις προσωπικές του επιλογές.

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με τη συμμετοχή παιδιών και εφήβων αθλητών, με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση των προσανατολισμών με τις αντιλήψεις που έχουν τα άτομα για τους σκοπούς του αθλητισμού (Treasure & Roberts, 1994; White, Duda, & Keller, 1996), διαπιστώθηκε ότι, τα άτομα που ήταν προσανατολισμένα στο «έργο», είχαν την αντίληψη ότι, σκοπός του αθλητισμού είναι η βελτίωση της αυτοεκτίμησης, της συνεργασίας και της κοινωνικότητας, σε αντίθεση με όσους ήταν προσανατολισμένοι στο «εγώ» και είχαν την αντίληψη ότι, σκοπός του αθλητισμού είναι να κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται σπουδαίοι, να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή τους και την κοινωνική τους θέση.

Σύμφωνα με τον Παπάνη (2007), τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση συχνά αποτελούν τους φυσικούς – θετικούς αρχηγούς της τάξης. Προσφέρονται εθελοντικά, είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους άλλους, αλλά και να ρισκάρουν. Σε συνεργατικές συνθήκες μάθησης, τα καταφέρνουν καλά σχεδόν σε οποιαδήποτε ομάδα. Ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν καινούργια πράγματα, δεν απειλούνται από

αλλαγές ή από νέες καταστάσεις, ανταποκρίνονται θετικά στον έπαινο και την αναγνώριση και αισθάνονται καλά για τα επιτεύγματά τους, αναγνωρίζουν με ρεαλιστικό τρόπο τι έχει συμβεί σε περίπτωση κάποιου λάθους τους και αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους. Επίσης έχουν ισχυρές απόψεις που δεν φοβούνται να τις εκφράσουν, θέτουν στόχους για τον εαυτό τους, γνωρίζουν τι θέλουν να κάνουν στη ζωή τους και τι θα ήθελαν να πετύχουν και όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, συχνά βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους για την επίλυσή του. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες με χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση φοβούνται σχεδόν πάντα κάποια πιθανή αποτυχία και πολλές φορές θεωρούν ότι, είναι καλύτερα να μην προσπαθήσουν, παρά να ρισκάρουν την περίπτωση της αποτυχίας. Σπάνια προσπαθούν όσο χρειάζεται και συνήθως παίρνουν αμυντική στάση απέναντι σε κάθε συμβουλή, απαιτούν επιπλέον προσοχή, επινοούν δικαιολογίες και κατηγορούν τους άλλους όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά, αισθάνονται ανάξιοι και μη αγαπητοί.

Σύμφωνα επίσης με τη Harter (1978), τα άτομα που έχουν υψηλή αντίληψη της ικανότητάς τους και υψηλό εσωτερικό έλεγχο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρακινηθούν εσωτερικά, να επιμείνουν στο έργο και να εισπράξουν μεγαλύτερη θετική επίδραση σε σχέση με τα άτομα που δεν έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Η ίδια συγγραφέας περιέγραψε την αντίληψη που έχουν τα άτομα για την ικανότητά τους ως ένα πολυδιάστατο κίνητρο, το οποίο επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά σε τομείς γνωστικούς, κοινωνικούς και αθλητικών δραστηριοτήτων.

Φυσική Αγωγή

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

Η Φυσική Αγωγή, όπως διδάσκεται στα σημερινά σχολεία στην Ελλάδα, επικεντρώνεται στη διδασκαλία αθλητικών δραστηριοτήτων και θεωρεί ότι,

αναπτύσσοντας τις κινητικές δεξιότητες, ταυτόχρονα αναπτύσσονται και άλλοι τομείς όπως ο ψυχολογικός και ο κοινωνικός (Υπ.Ε.Π.Θ., 1997). Το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα είχε σαν κεντρικό στόχο τα πιθανά οφέλη του/της μαθητή/τριας από τη συμμετοχή του στο μάθημα που πρωτίστως σχετιζόταν με τη διδασκαλία συγκεκριμένων ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων και ομαδικών αθλημάτων, με αποτέλεσμα να μην καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών αφού οι ικανότητες και προτιμήσεις διαφέρουν. Παράλληλα κατεύθυνε το διδάσκοντα σε αξιολογήσεις σχετικά με τη βελτίωση της κινητικής απόδοσης των μαθητών/τριών και όχι τη βελτίωση των γνωστικών, αντιληπτικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στοιχείων του μαθήματος. Με τη συγγραφή νέων βιβλίων με κεντρικούς άξονες βασικές δεξιότητες ζωής (καθορισμός στόχων, προσανατολισμός στο έργο, βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, έμφαση σε ομαδικές δραστηριότητες, χρησιμοποίηση δραστηριοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με τις ηλικίες και τα στάδια ανάπτυξης, παροχή ίσων ευκαιριών σε αγόρια και κορίτσια), το αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής στοχεύει πλέον στην απόκτηση μιας σφαιρικότερης αντίληψης του κόσμου, γεγονός που θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες στην ψυχική και πνευματική τους ολοκλήρωση (Κιουμουρτζόγλου και συν., 2005; Μπουρνέλλη και συν., 2003).

Παραδοσιακά υποστηρίζεται ότι, η συμμετοχή στον αθλητισμό συμβάλλει στην πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση των νέων πέρα από τη φυσική κατάσταση και την αθλητική ικανότητα. Οι μαθητές/τριες μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να αφομοιώσουν πολλές από τις ανεκτίμητες αξίες που μεταδίδει ο αθλητισμός κατά την περίοδο της διαμόρφωσης του χαρακτήρα τους. Η σχέση του αθλητισμού με τη διάπλαση του χαρακτήρα απασχόλησε ιδιαίτερα τους ερευνητές τις προηγούμενες δεκαετίες. Η εμφάνιση του βιβλίου δύο Αμερικανών ψυχολόγων, των Ogilve & Tutko (1971) με τίτλο «Αθλητισμός. Αν θέλεις να οικοδομήσεις χαρακτήρα, δοκίμασε κάτι άλλο», ήταν η αιτία που πυροδότησε πλήθος μελετών για το ρόλο που διαδραματίζει ο αθλητισμός στην εδραίωση ηθικών χαρακτηριστικών. Μέχρι τότε για τους ερευνητές θεωρούνταν δεδομένο ότι, τα σπορ και ο αθλητισμός διαπαιδαγωγούν το σώμα, την ψυχή, το χαρακτήρα και ότι, όσοι ασχολούνται με αυτά αναπτύσσουν ιδιαίτερα ηθικά χαρίσματα όπως τιμιότητα, σεβασμό στους κανόνες, ισότητα, ακεραιότητα. Σχεδόν χωρίς εξαίρεση όλες οι μελέτες που στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν δικαίωσαν το συμπέρασμα των Ogilve & Tutko. Ακολούθησε μια σειρά ερευνών για τη σχέση της ηθικής με τον αθλητισμό. Συνοψίζοντας αυτές, οι Shields & Bredemeier (2000), κατέληξαν ότι, ο αθλητισμός από μόνος του κάθε άλλο παρά βοηθά στην ηθική ανάπτυξη

και δεν καλλιεργεί το σεβασμό στο συνάνθρωπο, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, το σεβασμό στους κανόνες. Ο αθλητισμός λοιπόν μπορεί να συμβάλλει μόνο κάτω από εσκεμμένη και μακροχρόνια παρέμβαση.

Κάτι ανάλογο ισχύει και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Σύμφωνα με τη Singleton (2003), τα κέρδη στην ηθικο-κοινωνική ανάπτυξη από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής απουσιάζουν εντελώς όταν η συμμετοχή των μαθητών/τριών είναι εμπειρίες που βασίζονται στην αρχή «κερδίζω ή χάνω», «νίκη ή ήττα». Σύμφωνα με την ερευνήτρια «πηγή του κακού» για την έλλειψη ηθικότητας στη Φυσική Αγωγή είναι η ανταγωνιστική διάσταση που παίζει κυρίαρχο ρόλο στο μάθημα και η απουσία συγκεκριμένων και στοχευμένων παρεμβάσεων. Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα υποστηρίζει ότι, οι έφηβοι για να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις από το περιβάλλον στο οποίο ζουν, είναι απαραίτητο να έχουν αναπτύξει την ικανότητα επεξεργασίας πολλαπλών πληροφοριών, την ικανότητα επικοινωνίας και την ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν (Task Force on Education of Young Adolescents, 1989). Η Φυσική Αγωγή, ως ιδιαίτερο κομμάτι γνώσης, δεν εστιάζεται μόνο στον ψυχοκινητικό τομέα, αλλά προσανατολίζεται και προς τους γνωστικούς και συναισθηματικούς τομείς. Η υγιής κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών μέσω σχεδιασμένων ομαδικών ενεργειών, συνασκήσεων, ομαδικών παιχνιδιών, γνωριμίας αθλημάτων, είναι το επίκεντρο ενός καλού ποιοτικά προγράμματος Φυσικής Αγωγής (Bucher & Wuest, 1987; Hellison, 1985; Siedentop, 1980).

Η Φυσική Αγωγή είναι ένα μάθημα στο οποίο η τακτική της αφομοίωσης και οι πολιτισμικές αντιθέσεις μπορούν να εξαλειφθούν αφού το πρόβλημα της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων, λόγω της ελλιπούς γνώσης και κατανόησης της γλώσσας, δεν επηρεάζει το μάθημα όπως τα υπόλοιπα μαθήματα αφού υπάρχουν διαφορετικοί κώδικες. Επιπρόσθετα, πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της Φυσικής Αγωγής, τόσο στη σχολική απόδοση των μαθητών/τριών, όσο και στη συμπεριφορά και στην κοινωνικοποίησή τους (Αλμπανίδης-Υπ.Ε.Π.Θ., 2008; Cummings, 1998; Milbert, 2003; Scheuer & Mitchell, 2003; Wright, 2001). Είναι αποδεδειγμένο ότι, η Φυσική Αγωγή αποτελεί το μοναδικό μάθημα του σχολικού προγράμματος, μέσα από το οποίο μπορούν να αναπτυχθούν ταυτόχρονα η συνεργασία, η ομαδικότητα, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοϋποστήριξη και η αποδοχή ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή καθώς και την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, αρκεί να υπάρχει εστιασμένη εξάσκηση (Κωνσταντινάκος, 2000; Morris, 1993). Η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών/τριών μέσω της συνεχούς επαφής, η

έλλειψη τυπικότητας, η διαφορετικότητα του χώρου, η δυνατή αίσθηση ελευθερίας, οι μετακινήσεις, η εκφραστικότητα και η ύπαρξη κανόνων που περιορίζουν την αντικοινωνική συμπεριφορά είναι στοιχεία που προσδίδουν στη Φυσική Αγωγή έντονο κοινωνικό χαρακτήρα (McHugh, 1995).

Όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές, στη Φυσική Αγωγή, πρέπει να δίνεται έμφαση στη δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία, ομαδική επίλυση των προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος προς τους άλλους, καθώς και στην απόκτηση μιας βαθύτερης εκτίμησης για τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού (Sparks, 1994; Wuest & Lombardo, 1994). Το μάθημα, πρέπει να οργανώνεται πάνω σε συγκεκριμένους στόχους, ενώ παράλληλα να εφαρμόζονται οι κατάλληλες στρατηγικές, προκειμένου να ενθαρρυνθούν τα άτομα για να προσπαθήσουν για την επίτευξη τους (Gibbons & Ebbeck, 1997; Hellison, 1996; Pangrazi & Darst, 1997).

Σύμφωνα με την King (1991), η αίσθηση της κοινωνικότητας στα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων ενθαρρύνεται με μη ανταγωνιστικά παιχνίδια ή δραστηριότητες που δεν απαιτούν υψηλού βαθμού αθλητική ικανότητα, παιχνίδια συνεργασίας, δραστηριότητες απόκτησης εμπιστοσύνης, άγνωστα ή νέα παιχνίδια και αθλήματα, στα οποία κανένα από τα παιδιά δεν έχει προηγούμενη εμπειρία. Αρκετοί ερευνητές χρηματοδοτούμενοι συχνά από ιδρύματα, όπως η UNICEF και η Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Εκπαίδευσης/ World Organization for Early Childhood Education, κατασκεύασαν καταλόγους από παραδοσιακά παιχνίδια σε χώρες του τρίτου κόσμου και σε κοινωνίες Ινδιάνων στις βιομηχανικές χώρες (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1990). Οι Swisher & Swisher (1986), προσδιορίζουν ότι, οι πολυπολιτισμικές έννοιες που χρησιμοποιούνται σε ένα πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, είναι κάτι παραπάνω από μια απλή παρουσίαση παιχνιδιών, γιατί βοηθούν στην απόκτηση ενός κοινωνικού υπόβαθρου μέσω της δημιουργίας μιας βάσης γνώσεων, οι οποίες πληροφορούν ότι, η διαφοροποίηση στα παιχνίδια αλλά και στην κουλτούρα των μαθητών/τριών είναι επιθυμητή.

Το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής με το πλήθος των συνεργατικών δραστηριοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει, φαίνεται ότι, μπορεί να αποτελέσει γόνιμο τομέα ανάπτυξης πρωτοβουλιών, δραστηριοτήτων και προσεγγίσεων που θα επιτρέψουν σε όλους τους μαθητές/τριες να εκφραστούν ελεύθερα και να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές καταβολές. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής πρέπει να πάψει να αντιμετωπίζεται και να αποτελεί απλά ψυχαγωγία μέσα από το παιχνίδι. Είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που έχει σα στόχο την ανάπτυξη ικανοτήτων,

τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών και την απόκτηση βιωμάτων που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά και μετά το πέρας της σχολικής τους ζωής. Εξάλλου, στη σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνεται ο κοινωνικός προσανατολισμός της Φυσικής Αγωγής, που συμβάλλει ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της μέσω της ανάπτυξης της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών/τριών, της καλλιέργειας και κατανόησης του σεβασμού για τους άλλους, και μέσω της ενίσχυσης της βιωματικής αντίληψης για το περιβάλλον αλληλεπίδρασης (Gallahue, 1996; Hellison, 1995a; NASPE, 1995).

Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα εξελιγμένα προγράμματα Φυσικής Αγωγής σε χώρες με κατάλληλη υποδομή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως είναι η Αμερική (NASPE, 2004), πρωταρχικός στόχος του μαθήματος Φυσικής Αγωγής είναι η κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές/τριες. Τα παραπάνω βρίσκουν σύμφωνη τη Δέρρη (2007), η οποία αναφέρει ότι, οι βασικοί σκοποί του μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μεταξύ των άλλων, είναι: α) η απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη φυσική δραστηριότητα και η ανάπτυξη της αυτοέκφρασης και της κοινωνικότητάς τους, β) η κατανόηση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων και η συνεργασία με όλους, γ) η επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα.

Όπως αναφέρει η Chepyator-Thomson (1994), η Φυσική Αγωγή, λόγω της δυναμικής της επιρροής στον κοινωνικό προσανατολισμό, μπορεί να βοηθήσει τον περιορισμό των εθνικών διακρίσεων και την προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης. Μπορεί να προάγει την ευρύτερη εκτίμηση και κατανόηση των ιδιομορφιών των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να οδηγήσει στην επίτευξη καλής διαπροσωπικής επικοινωνίας (Sparks, 1994), μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά χρειάζονται τη Φυσική Αγωγή, επειδή έχουν πνευματικά και ψυχολογικά οφέλη, κυρίως μέσα από τη βελτίωση της αυτοπειθαρχίας, της κρίσης τους, του καθορισμού στόχων, της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της ενδυνάμωσης της συνεργασίας και την προαγωγή υγιεινών τρόπων ζωής (Milbert, 2003). Η Φυσική Αγωγή, μπορεί να αποτελεί ένα περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει, σέβεται και ενισχύει τη διαφορετικότητα, δίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης και ομαδικής επίλυσης προβλημάτων και αναπτύσσει την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα των αλλοδαπών μαθητών/τριών για την ομαλότερη ένταξή τους στην κοινωνία. Μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για συνεργασία, ομαδική επίλυση τυχόν προβλημάτων και διαφωνιών, ενθαρρύνει τη λήψη αποφάσεων και

την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος προς τους άλλους. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής με τις δια βίου δραστηριότητες και τα μη ανταγωνιστικά παιχνίδια, τις δραστηριότητες που δεν απαιτούν υψηλού βαθμού αθλητική ικανότητα, τα παιχνίδια συνεργασίας, τις δραστηριότητες απόκτησης εμπιστοσύνης, το αμοιβαίο στιλ διδασκαλίας και τα άγνωστα ή νέα παιχνίδια, στα οποία κανένα από τα παιδιά δεν έχει προηγούμενη εμπειρία, δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως εθνικότητας και ικανότητας και λειτουργεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό διαπολιτισμικό μέσο που διευκολύνει τη γνώση των πολιτισμών άλλων λαών. Ακόμα, μέσα από τη διδασκαλία παραδοσιακών χορών όλου του κόσμου και την εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών τονώνεται η αίσθηση της υπερηφάνειας για τη χώρα από την οποία προέρχονται οι μαθητές/τριες και δίνεται η δυνατότητα και στους υπόλοιπους μαθητές/τριες να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες για άλλους πολιτισμούς (Wessinger, 1994).

Στο χώρο της Φυσικής Αγωγής η κατάλληλη διαμόρφωση των κινητικών και αθλητικών δραστηριοτήτων μπορεί να γίνει ένα εργαλείο, για να βοηθηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατανοήσουν τις αντίστοιχες κοινωνικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τους Παπαϊωάννου, Θεοδωράκη & Γούδα (2003), αν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής δε δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση, οι μαθητές/τριες δημιουργούν αρνητικές στάσεις προς αυτό και γενικότερα προς την άθληση. Έρευνες έχουν δείξει ότι, οι μαθητές/τριες ιδιαίτερων ομάδων στη Φυσική Αγωγή αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, με αποτέλεσμα τη διάκριση και τη δημιουργία στερεοτύπων, όπως για παράδειγμα με την τάση που υπάρχει να προωθούνται κάποιες φορές ανδρικές αξίες, όπως η επιθετικότητα και η έντονη αγωνιστικότητα (Bain, 1990; Carrington & Williams, 1988), αλλά και με την τάση να γίνεται εστίαση στον ατομικισμό και την ανταγωνιστικότητα (Leaman, 1988; Pollard, 1988).

Ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, σχεδιάζοντας τα μαθήματά του, πρέπει να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να δημιουργήσει καλές σχέσεις μεταξύ τους και να διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό κλίμα, ώστε να καλλιεργηθούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζεται στην ανάπτυξη υπευθυνότητας για την προσωπική πρόοδο, στην ανάπτυξη υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς, τη συνεργασία και την παροχή ουσιαστικής βοήθειας εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Hellison, 2003). Όσον αφορά επίσης την ανάπτυξη του σεβασμού, ο εκπαιδευτικός καλείται: α) να ενδυναμώσει την αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών διαφορετικών πολιτισμών, β) να αποδομήσει τους μύθους για την υπεροχή

ή υστέρηση ενός λαού σε σχέση με τους άλλους σε σωματικό, νοητικό και συμπεριφοριστικό επίπεδο, γ) να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται με όλους και να αναλαμβάνουν ευθύνες ως ισότιμα μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας με δικαιώματα και υποχρεώσεις για όλους (Hellison & Templin, 1991).

Στο πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας και σε σχέση με τη σημερινή πραγματικότητα, ο όρος διαπολιτισμικότητα έχει συμπεριληφθεί στα αναλυτικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά χωρίς προτεινόμενη στρατηγική καθώς υπό τη μορφή της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά, θρησκευτικά, και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά επιδιώκεται γενικά η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων της προσωπικότητάς τους (Υπ.Ε.Π.Θ., 1997). Σήμερα οι στόχοι του σχολείου δεν εστιάζονται μόνο στην απλή μεταβίβαση γνώσεων ή την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Τα σχολικά προγράμματα υψηλής ποιότητας πρέπει να καλλιεργούν το άτομο ως σύνολο, παρέχοντας αναπτυξιακά κατάλληλη και επίκαιρη ακαδημαϊκή γνώση, επιδρώντας θετικά στη συμπεριφορά, τις στάσεις και την κοινωνική δράση των νέων ατόμων. Μέσα από την εμπειρία της σχολικής ζωής οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αναπτύσσονται διαχρονικά και πολύπλευρα. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής διαδραματίζει το δικό του ρόλο στην επίτευξη του σκοπού αυτού, καθώς είναι η μοναδική περιοχή του σχολικού προγράμματος η οποία συνδέεται άμεσα με την κατάσταση της υγείας, στοχεύει στη διαμόρφωση συμπεριφορών, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και επιδρά θετικά σε ένα πλήθος παραμέτρων του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των μαθητών/τριών (Κιουμουρτζόγλου & Δέρρη, 2003).

Καθημερινά επίσης, η προσπάθεια αντιμετώπισης των κοινωνικών εξελίξεων και της κοινωνικής πραγματικότητας ενισχύει την ανάγκη ανάλογης προσέγγισης και παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης δίνεται η δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης όλων των μαθητών/τριών και της προβολής των πολιτισμικών καταβολών τους, ενώ ταυτόχρονα καταργούνται οι διακρίσεις και ενθαρρύνονται η αλληλοαποδοχή, η αλληλοκατανόηση, η αλληλεγγύη και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές/τριες ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης. Παρ' όλα όμως αυτά δεν προτείνονται, στα μέχρι στιγμής αναλυτικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής, συγκεκριμένες δράσεις και τεχνικές για την προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας. Σε έρευνα των Sparks, Butt & Pahnos (1996) παρουσιάστηκαν θετικές στάσεις των καθηγητών/τριών Φυσικής Αγωγής ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

και αναδείχθηκε η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής γνώσης στο σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος, καθώς και η συσχέτισή της με τις προθέσεις των μαθητών/τριών σχετικά με το πώς θα ενεργήσουν σε θέματα που αφορούν τις κοινωνικές διαφορές. Οι διαπολιτισμικές εμπειρίες, όπως, επίσης, προκύπτει από την παραπάνω έρευνα, επηρεάζουν τη γνώμη των μαθητών/τριών και βοηθούν στη δημιουργία μιας διαπολιτισμικής διδασκαλίας.

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

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

Όπως αναφέρεται σε επίσημη έκθεση (DES, 1985), διαμάχες και προβλήματα μέσα στις τάξεις και το μάθημα Φυσικής Αγωγής, εκτός των άλλων, μπορούν να δημιουργηθούν

εξαιτίας των θρησκευτικών επιλογών των μαθητών/τριών. Σε έρευνα του Παραϊοαννου (2006), στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις 612 μαθητών/τριών διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων που φοιτούσαν σε ελληνικά σχολεία (317 μουσουλμάνων, 275 χριστιανών, 20 μαρτύρων του Ιεχωβά), για τις ενδεχόμενες διαφορές στον προσανατολισμό στο εγώ και στη δουλειά, τη μη παρακίνηση, στην ικανοποίηση, στους στόχους και στην έμφαση που δινόταν σ' αυτούς από τον πατέρα τους δε διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στους εξεταζόμενους παράγοντες, εκτός από εκείνον που εξέταζε την έμφαση που δινόταν από τον πατέρα στους στόχους των παιδιών με μουσουλμανικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, σε σχέση με την έμφαση στους στόχους των παιδιών που είχαν πατέρες χριστιανικών πεποιθήσεων.

Η έρευνα των Carrington & Williams (1988), με νότιο-ασιάτες μουσουλμάνους, έδειξε ότι λόγω της διαφορετικής εθνικότητας προκύπτουν διαφορές μεταξύ των φύλων, με τα κορίτσια να έχουν περισσότερα προβλήματα από τις θρησκευτικές και κοινωνικές προκαταλήψεις, τα οποία καθορίζουν ιδιαίτερους ρόλους σε άντρες και γυναίκες και τα οποία συμπεριλαμβάνουν ηθικούς κώδικες για περιορισμένη συμπεριφορά. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό του μαθήματος Φυσικής Αγωγής, του αθλητισμού και των ίσων ευκαιριών στον ελεύθερο χρόνο. Σε άλλη επίσης έρευνα με μουσουλμάνους, στην Ελλάδα, οι Παπαϊωάννου και Βουδαλικάκης (1999), αναφέρουν μια πιο έντονη ηθικοπλαστική προσέγγιση στην ερμηνεία της επιτυχίας στους μουσουλμάνους σε σχέση με τους χριστιανούς.

Κάποιες έρευνες ακόμα, αναφέρουν πολιτισμικές διαφορές στους προσωπικούς προσανατολισμούς (Duda, 1985; 1986). Για παράδειγμα, σε έρευνα για τους προσωπικούς προσανατολισμούς και για τη συσχέτισή τους μεταξύ Αμερικάνων και Κινέζων σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου, στο μάθημα Φυσικής Αγωγής, οι Xiang, Lee, & Solman (1997), βρήκαν ότι οι Αμερικάνοι μαθητές/τριες είχαν στατιστικά σημαντικότερο σκορ στον προσανατολισμό στη δουλειά από τους Κινέζους, ενώ δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στον προσανατολισμό στο εγώ μεταξύ των δύο πολιτισμικών ομάδων. Υπάρχουν επίσης και διαπολιτισμικές έρευνες που έχουν δώσει προσοχή στις αναπτυξιακές πλευρές της θεωρίας των στόχων και των προσωπικών προσανατολισμών, όπως οι αναπτυξιακές διαφορές στον ανταγωνισμό των παιδιών, στην ικανότητά τους και στους προσωπικούς προσανατολισμούς. Η επιστήμη ερευνά την αναπτυξιακή προοπτική, η οποία είναι σημαντική για να γίνει κατανοητός ο ρόλος του πολιτισμού/κουλτούρας στην ανάπτυξη των παιδιών, την παρακίνηση για επίτευξη και στους προσωπικούς προσανατολισμούς. Για παράδειγμα, στην Κίνα δίνεται μεγάλη έμφαση στη σημασία της

εκπαίδευσης, της εκτίμησης της προσπάθειας, της διαπροσωπικής αρμονίας, της κοσμιότητας και της συνεργασίας, ενώ στις Η.Π.Α. δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον ανταγωνισμό, τον ατομικισμό, τον ευθύ χαρακτήρα και τη χαμηλή επιβεβαίωση (Bond, 1986; Hess, Chang, & McDevitt, 1987). Σε έρευνα των Xiang, Lee, & Shen (2001), διαφορές υπάρχουν στο χώρο της Φυσικής Αγωγής στους προσωπικούς προσανατολισμούς και λόγω της ηλικίας των παιδιών και λόγω του πολιτισμικού τους υπόβαθρου.

Η διαπολιτισμικότητα στην ελληνική Φυσική Αγωγή. Στον ελλαδικό χώρο και ειδικότερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μελέτησαν τη διαπολιτισμικότητα και το ρόλο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα σε σχολικό τμήμα/τάξη, το οποίο περιλαμβάνει μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών εθνικοτήτων η Κούλη (2004) και η Νικοπούλου (2006). Στην έρευνα της πρώτης, σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας για το ρόλο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το δείγμα της κύριας έρευνας αποτέλεσαν 1305 μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου, από τους οποίους 601 ήταν αγόρια και 683 κορίτσια, από 10 διαφορετικά σχολεία του νομού Ροδόπης και από 13 διαφορετικούς εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι, όταν οι μαθητές/τριες είναι προσανατολισμένοι στη δουλειά, αντιλαμβάνονται ισότιμη μεταχείριση του καθηγητή προς όλους τους μαθητές/τριες, έχουν υψηλότερο βαθμό ταύτισης με την ευρύτερη κουλτούρα μέσα στην οποία ζουν, ενισχύεται η ενοποίηση και η αφομοίωση και οδηγούνται στην ενσωμάτωση. Από την άλλη, όταν οι μαθητές/τριες είναι προσανατολισμένοι στο εγώ, αντιλαμβάνονται ότι, υπάρχει ευνοιοκρατία και άνιση μεταχείριση του καθηγητή μεταξύ των μαθητών/τριών και έχουν χαμηλότερο βαθμό ταύτισης με την ευρύτερη κουλτούρα, νιώθουν την περιθωριοποίηση και την αποστροφή και οδηγούνται στην αποξένωση.

Σκοπός της έρευνας της Νικοπούλου, ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής βασισμένο στο μοντέλο του Hellison, σε μαθητές/τριες διαφορετικών εθνικοτήτων. Το δείγμα αποτέλεσαν 92 μαθητές, 40 αλλοδαποί και 52 Έλληνες, του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσσαλονίκης. Με βάση τα αποτελέσματα, το παρεμβατικό πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισης υπεύθυνων συμπεριφορών «συμμετοχής» και «συνεργασίας» με άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας, φύλου και εθνικότητας, σε σχέση με το προτεινόμενο από το Υπ.Ε.Π.Θ. αναλυτικό πρόγραμμα.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με το αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, έχουν στο πρόσφατο παρελθόν υλοποιηθεί από το Υπ.Ε.Π.Θ. δύο προγράμματα με έντονα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το πρώτο από αυτά με την ονομασία «Πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας» εφαρμόστηκε σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση με αφορμή την τέλεση των Ολυμπιακών και Παραολυμπιακών Αγώνων ΑΘΗΝΑ 2004. Μακροπρόθεσμα, επιδιωκόταν η κοινωνικοποίηση, η επικοινωνία, η ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων και οι αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις. Η «Ολυμπιακή Παιδεία», στόχευε στην πληροφόρηση και εκπαίδευση των νέων, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και έντιμα στα σπορ, να τα απολαμβάνουν και να διδάσκονται από αυτά, ως αθλητές, θεατές, εθελοντές κι ακόμη, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την καθημερινή τους ζωή με βάση την άποψη ότι, οι Ολυμπιακοί Αγώνες, έχουν τη δύναμη να εμψυχήσουν στους μαθητές/τριες τις αρχές της αποδοχής του διαφορετικού, της αναγνώρισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας. Το πρόγραμμα επεκτάθηκε σε απόκτηση γνώσεων που έχουν σχέση με την κοινωνική ανάπτυξη, τη διαμόρφωση συμπεριφορών, την άσκηση για υγεία, τη διαπολιτισμικότητα, τις δεξιότητες ζωής μέσα από το πρίσμα των Ολυμπιακών αξιών (Κιουμουρτζόγλου και συν., 2001). Βασίστηκε δηλαδή στην πολύπλευρη καλλιέργεια των μαθητών/τριών και την παροχή σύγχρονης και επίκαιρης γνώσης που ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες τους, διαμορφώνοντας θετικές στάσεις και συμπεριφορές και βελτιώνοντας την κοινωνική τους δράση.

Συνέχεια του προγράμματος «Ολυμπιακή Παιδεία», αποτέλεσε το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008α). Είχε στόχο την ενθάρρυνση δράσεων ενίσχυσης μιας υγιούς, ανοικτής και ανεκτικής κοινωνίας με καινοτόμα προσέγγιση μέσα από τη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό και την ανάδειξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τους σχεδιαστές του προγράμματος, σημαίνει αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, αποδυνάμωση των ορίων-περιορισμών, αμοιβαιότητα, ανταποδοτικότητα και αλληλεγγύη (Ζαχοπούλου-Υπ.Ε.Π.Θ., 2008). Η Φυσική Αγωγή είναι το μόνο γνωστικό αντικείμενο στο σχολείο που απαιτεί από τους μαθητές/τριες, μέσα από το παιχνίδι, συνεργασία, ομαδικότητα, αλληλοσεβασμό, αλληλοϋποστήριξη και αποδοχή, ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, και λειτουργεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό διαπολιτισμικό μέσον που διευκολύνει τη γνώση των πολιτισμών άλλων λαών (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008α). Το πρόγραμμα στόχευε στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μειονοτικών μαθητών/τριών ώστε να εδραιώσουν και να κερδίσουν την αναγνώρισή τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο και ταυτόχρονα, οι

μαθητές/τριες των πλειονοτήτων να μάθουν, πώς να ζουν ειρηνικά, θετικά, δημιουργικά με τις μειονότητες χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και διακρίσεις (European Youth Center, 1996).

Αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση και Φυσική Αγωγή. Τις τελευταίες δεκαετίες, αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη μελέτη της επίδρασης της άσκησης σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά όπως η σωματική αυτοεκτίμηση και η συνολικότερη αντίληψη του εαυτού (Corbin, Dowell, Lindsey, & Tolson, 1983). Η συνεισφορά της άσκησης στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης υποστηριζόταν από πολύ παλιά (Pangrazi & Corbin, 1995), στην ουσία όμως δεν υπήρχε η κατάλληλη επιστημονική τεκμηρίωση (Whitehead & Corbin, 1997), μέχρι την τελευταία εικοσαετία όπου πολλοί ερευνητές τεκμηρίωσαν τη θετική επίδραση της Φυσικής Αγωγής στην αυτοαντίληψη και γενικότερα στην ψυχική υγεία του παιδιού (Fox, 1992; Weiss, 1987). Η αντίληψη του εαυτού του ατόμου είναι κεντρικής σημασίας σε οποιαδήποτε λήψη απόφασης για συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα και άσκηση, και είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον τομέα της παρακίνησης. Η υπόθεση της βελτίωσης του εαυτού, για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοεκτίμησης και συμπεριφοράς, υποστηρίζει ότι, τα άτομα παρακινούνται να δραστηριοποιούνται σε χώρους που είναι πιθανότερο να βιώσουν θετικά αισθήματα ικανότητας και εκτίμησης, ενώ αντίθετα η μειωμένη αντιληπτή ικανότητα για συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι πιθανό να έχει σαν αποτέλεσμα μειωμένη παρακίνηση (Καλογιάννης, 2006).

Τα αποτελέσματα των ερευνών επιβεβαιώνουν την άποψη ότι, η άσκηση και η Φυσική Αγωγή συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, της ορθής αντίληψης και εκτίμησης του εαυτού τους και συνολικά στη σωματική και ψυχολογική ευεξία (Papaioannou, 1997; Whitehead & Corbin, 1997). Η συμμετοχή σε κατάλληλα οργανωμένα προγράμματα Φυσικής Αγωγής ιδιαίτερα από την παιδική ηλικία, συμβάλλει στην διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης και υψηλής αυτοεκτίμησης του παιδιού, παραγόντων, που οδηγούν στην υιοθέτηση κατάλληλων και επιθυμητών στάσεων και συμπεριφορών. Η εικόνα η οποία διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του φαίνεται ότι, επηρεάζει καθοριστικά την επεξεργασία των πληροφοριών και τα κίνητρα για δράση, είναι ικανή να κατευθύνει και να καθορίζει τη μελλοντική του συμπεριφορά και αποτελεί θεμελιακό παράγοντα για την ψυχική του υγεία. Τα άτομα με θετική αυτοαντίληψη έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, τον αποδέχονται με τις όποιες αδυναμίες του,

παρουσιάζουν καλή προσαρμογή, χαμηλό βαθμό άγχους, καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ισχυρά κίνητρα για επιτυχία.

Αντίθετα, τα άτομα με μειωμένη αυτοαντίληψη υποτιμούν τις πραγματικές τους δυνατότητες, υποφέρουν από άγχος, υιοθετούν αμυντική στάση απέναντι στους άλλους και εμφανίζουν ισχυρή την αίσθηση της αποτυχίας (Καλογιάννης, 2006). Η φυσική δραστηριότητα στην παιδική ηλικία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοεκτίμησης (Trudeau & Shephard, 2005) και η ενασχόληση με ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες, πέρα από το γεγονός ότι, συντελεί στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, συμβάλλει στην αύξηση της διάθεσης και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της συνεργασίας (Τζέτζης, Κακαμούκας, Γούδας & Τσορμπατζούδης, 2005). Η άσκηση συνδέεται, επίσης θετικά στους εφήβους με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρες (Theodorakis, Natsis, Papaioannou & Goudas, 2002). Τα παιδιά συμπεριφέρονται ανάλογα με την κοινωνική πίεση που δέχονται από σημαντικά άλλα πρόσωπα, όπως οι γονείς, οι φίλοι, οι συμμαθητές/τριες, ο κοινωνικός περίγυρος, ο δάσκαλος κ.ά. Σύμφωνα με τον Θεοδωράκη (1990), ο/η καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής παίζει βασικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των παιδιών και η συμπεριφορά του, καθώς και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος τα επηρεάζουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο (Min-hau & Allen, 2002).

Από την ανάλυση δεδομένων από μετρήσεις φυσικής κατάστασης, υγείας και ακαδημαϊκής επίτευξης μαθητών/τριών ηλικίας 9-15 ετών, ο Marsh (1990), συμπέρανε ότι: α) η φυσική και η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη διαχωρίζονται όσο αυξάνει η ηλικία, β) οι συντελεστές που σχετίζονται με τη φυσική και ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη αυξάνουν με την ηλικία, γ) οι σχέσεις μεταξύ φυσικής αυτοαντίληψης και φυσικής κατάστασης ήταν παρόμοιες σε αγόρια και κορίτσια. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας σε παιδιά 6-10 ετών σχετικά με τις διαφορές στη φυσική δραστηριότητα, στην αερόβια κατάσταση και στην αυτοαντίληψη σε σχέση με το φύλο και την παχυσαρκία (Ball, Marshall, Roberts & Mccargar, 2001). Με βάση τα αποτελέσματα οι ερευνητές συμπέραναν ότι, τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ στην αντιλαμβανόμενη φυσική δραστηριότητα από τα κορίτσια, ενώ δε βρέθηκαν διαφορές ως προς το φύλο στην αερόβια κατάσταση. Με τα παραπάνω συμφωνούν και τα αποτελέσματα έρευνας των Crocker, Eklund & Kowalski (2000), σε παιδιά 10-14 ετών, σύμφωνα με τα οποία τα αγόρια ήταν περισσότερο φυσικά δραστήρια από τα κορίτσια και παρουσίασαν υψηλότερες τιμές στις αντιλήψεις αθλητικής ικανότητας και δύναμης.

Σε άλλη έρευνα, που εξέταζε τη σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης, φυσικής δραστηριότητας και ακαδημαϊκής επίτευξης σε παιδιά ηλικίας 12 ετών (Tremblay, Inman & Willms, 2000), προέκυψε ότι, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που είχαν υψηλή φυσική δραστηριότητα παρουσίασαν και σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Σε παλαιότερη έρευνα των Ebbeck & Weiss (1998), που εξέταζε την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα 183 παιδιών, ηλικίας 8-13 ετών, με τις εμπειρίες που είχαν βιώσει στα σπορ, τα αποτελέσματα κατέληξαν ότι, υψηλότερα σκορ στην αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα και θετικές εμπειρίες στα σπορ, σχετίζονταν με υψηλά σκορ στην αυτοεκτίμηση των παιδιών. Σύμφωνα με τους Cauley & Tyler (1989), η υψηλή αυτοαντίληψη μαθητών/τριών σχετίζεται με περισσότερο επιθυμητές στάσεις ως προς το σχολείο, θετικότερη συμπεριφορά μέσα στην τάξη και καλύτερες σχέσεις με τους άλλους μαθητές/τριες. Σε έρευνα βρέθηκε ότι, η χαμηλή γενική αυτοαξία και οι χαμηλές αντιλήψεις ικανότητας αγοριών και κοριτσιών συνδέονταν με υψηλά σκορ στην κακομεταχείριση συμμαθητών/τριών (Callaghan & Joseph, 1995). Ο Corbin (2002), αναφέρει ότι, η προαγωγή της αυτοεκτίμησης και αισθημάτων ικανότητας των μαθητών/τριών μέσα από τη Φυσική Αγωγή και τα σπορ, ενισχύει την υιοθέτηση ενός δραστήριου τρόπου ζωής ακόμα και στην ενηλικίωσή τους και στην καλύτερη υγεία και ψυχοσωματική ευεξία.

Ηθικο-κοινωνικές έρευνες στη Φυσική Αγωγή. Στο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση να προάγουν θετικές συμπεριφορές και να μειώσουν πιθανές αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών, παρά τις ατομικές διαφορές που αυτοί παρουσιάζουν. Η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών αποτελεί έναν από τους στόχους της σχολικής Φυσικής Αγωγής. Σε σύγκριση με τα άλλα μαθήματα του σχολείου, η Φυσική Αγωγή μέσα από τη φύση των δραστηριοτήτων της, μπορεί να προσφέρει πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/τριών και καθηγητών/τριών και ως εκ τούτου και περισσότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικο-ηθικών συμπεριφορών (Κούλη, 2006).

Ο Carr αντίθετα (1998), ισχυρίζεται ότι, υπάρχει μικρή σχέση μεταξύ της ηθικής εκπαίδευσης και της Φυσικής Αγωγής και θεωρεί ότι, η Φυσική Αγωγή δεν είναι μια μορφή ηθικής εκπαίδευσης περισσότερο από άλλο αντικείμενο όπως τα αγγλικά ή τα μαθηματικά. Όπως και στα άλλα αντικείμενα η ηθική εκπαίδευση είναι κάτι που μπορεί να συμβεί ή όχι. Όμως δεν υπάρχει καμία εγγύηση ότι, μπορεί να συμβεί οπωσδήποτε με τη

συμμετοχή και μόνο. Η ηθική εκπαίδευση μπορεί να υπάρχει στη Φυσική αγωγή μόνο αν ακολουθούνται συγκεκριμένες στρατηγικές.

Αντίθετα η Bergman Drewe (2000), υποστηρίζει ότι, υπάρχει λογική σχέση μεταξύ ηθικής εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής. Η ίδια θεωρεί ότι, η Φυσική Αγωγή είναι χώρος ιδανικός με πολλές ευκαιρίες για εφαρμογή στην πράξη ηθικής συμπεριφοράς περισσότερο από τα μαθηματικά και τις άλλες επιστήμες. Στη Φυσική Αγωγή οι μαθητές/τριες δεν είναι «περιορισμένοι» στην ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο άθλημα αλλά σε ποικίλα αθλήματα, τα οποία μπορεί να είναι ατομικά ή ομαδικά καθώς και περισσότερο ή λιγότερο ανταγωνιστικά. Από την άλλη μεριά, ο αθλητισμός είναι ένα περιβάλλον στο οποίο όπως και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δημιουργούνται πολλά ηθικά προβλήματα λόγω του ανταγωνισμού (Shields & Bredemeier, 2000).

Σύμφωνα με τους Shields & Bredemeier (1995), η Φυσική Αγωγή πρέπει να είναι δομημένη με λιγότερη έμφαση στον ανταγωνισμό και ελάχιστες εξωτερικές πιέσεις σε αντίθεση με τον αθλητισμό και τα σπορ, στα οποία εμπεριέχεται σκληρή προπόνηση, με έντονο χαρακτηριστικό προσανατολισμό στην επίδοση και στην επίτευξη της επιτυχίας. Για τη συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών αναφέρθηκε ο Telama (1999), ο οποίος παρέθεσε μια σειρά επιχειρημάτων για τις θετικές αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται, μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και την ομαδική δουλειά. Τα παιδιά μαθαίνουν την ανάληψη ρόλων, την εκτίμηση των άλλων ατόμων, τη συνεργασία, το διάλογο και την επίλυση δύσκολων καταστάσεων μέσα από τη συμμετοχή και την ένταση των κινητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού. Το περιβάλλον, αθλητικό ή με την ευρύτερη έννοια του κοινωνικού πλαισίου που επικρατεί και επιτρέπει την διενέργεια ηθικών δράσεων στους συμμετέχοντες, χαρακτηρίζει την ηθική και κοινωνική ατμόσφαιρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Σύμφωνα με τους Solomon, Battistich, Watson, Schaps & Lewis (2000), η ηθική ατμόσφαιρα έχει βρεθεί να επηρεάζει τις κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με τον Kohlberg (1976), η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στα πρώτα σχολικά χρόνια χαρακτηρίζεται από ωφελιμιστικά γνωρίσματα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά θεωρούν ως σωστό αυτό που τους προκαλεί ευχαρίστηση, ενώ ως κακό ότι τους προκαλεί δυσαρέσκεια. Αργότερα με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων τα παιδιά αρχίζουν να θεωρούν ως σωστό, εκείνο το οποίο είναι σωστό για τους άλλους και προς το τέλος της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά αρχίζουν να αποδέχονται ως σωστό ότι ορίζουν οι νόμοι. Βάσει της γνωστικό-εξελικτικής θεωρίας, η ηθική ωριμότητα σχετίζεται θετικά με

την ηλικία και υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ της ηλικίας και των σταδίων ανάπτυξης της ηθικής σκέψης (Kohlberg, 1976). Γενικά η μέχρι τώρα έρευνα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον υποστηρίζει ότι, καθώς οι μαθητές/τριες αναπτύσσονται, η θετική κοινωνική συμπεριφορά βελτιώνεται (Fabes, Carlo, Kupanoff & Lable, 1999). Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που καθημερινά εμπλέκονται οι μαθητές/τριες αναγκάζονται να κάνουν κρίσεις, προκειμένου να πάρουν αποφάσεις για την επίλυση τυχόν προβλημάτων. Η γνώση για το τι είναι σωστό ή λάθος προκειμένου τα άτομα να επιλέγουν τη σωστή απόφαση είναι κάτι που προκύπτει με την αύξηση των εμπειριών στη διάρκεια της ανάπτυξης των ατόμων (Πρώιος, 2007).

Σύμφωνα με το Nicholls, (1989), το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην ακαδημαϊκή δραστηριότητα των παιδιών, αλλά και στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Η σχέση καθηγητή-μαθητή είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην επίδραση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Ο Birch & Ladd (1998) αναφέρουν ότι, οι καλές σχέσεις καθηγητή-μαθητή συνδέονται με τη βελτίωση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και η επίδραση των καθηγητών στη θετική κοινωνική και αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών επηρεάζεται από την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασής τους. Σχετική έρευνα σε σχολικό περιβάλλον έδειξε ότι, η αντίληψη των μαθητών/τριών μέσα σε μια θετική κοινωνική ατμόσφαιρα δεν συσχετιζόταν με την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών αλλά με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Brugman et al., 2003).

Σε έρευνα των Διγγελίδη, Παπαϊωάννου & Λαπαρίδη (2000), σχετικά με τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στο χώρο της Φυσικής Αγωγής, με πρόγραμμα παρέμβασης χρονικής διάρκειας 7 μηνών που εφαρμόστηκε σε παιδιά δημοτικού σχολείου ηλικίας 8-13 ετών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, είχαν θετικότερες στάσεις προς την άσκηση και προς την παροχή βοήθειας προς τους συμμαθητές/τριές τους, χαμηλότερο προσανατολισμό στο «εγώ» και στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης στην «επίδοση», ενώ επέδειξαν υψηλότερο προσανατολισμό στο «έργο» και στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης στη «μάθηση».

Σε άλλη επίσης έρευνα σε σχολικό περιβάλλον που πραγματοποίησαν οι Vidoni & Ward (2006), σε έξι μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν χαμηλή υποστηρικτική συμπεριφορά απέναντι σε συμμαθητές/τριές τους της ΣΤ΄ Δημοτικού σε αγώνες πετοσφαίρισης στο σχολείο, τα αποτελέσματα του παρεμβατικού προγράμματος έδειξαν σημαντική βελτίωση στις υποστηρικτικές συμπεριφορές και των 6 παιδιών. Στην επαναμέτρηση όμως που

πραγματοποιήθηκε με την παρατήρηση των μαθητών/τριών σε αγώνες πετοσφαίρισης στην παραλία, φάνηκε ότι, δύο από τα παιδιά δεν κατάφεραν να διατηρήσουν τα σκορ τους. Οι παραπάνω ερευνητές κάνουν σαφές ότι, για να εμπεδωθεί και να υπάρχει μόνιμη αλλαγή σε καθιερωμένες συμπεριφορές, η παρέμβαση-διδασκαλία πρέπει να γίνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα και αν είναι δυνατό σε μόνιμη βάση.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία γίνεται φανερό ότι, πέραν της φύσης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και του σχολικού περιβάλλοντος πολλοί είναι ακόμα οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση και καλλιέργεια της ηθικό-κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Σύμφωνα με τον Gutmann (1985), η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση. Η συμπεριφορά των γονιών που κινείται στα πρότυπα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, συμβάλλει στο να ενεργούν τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο και καθορίζει τον τρόπο που πρέπει να ενεργεί το παιδί προς τους άλλους. Εάν οι γονείς αποτύχουν να θέσουν τα θεμέλια μιας τέτοιας συμπεριφοράς, τα παιδιά θα πάνε στο σχολείο χωρίς τις θεμελιώδεις γνωστικές ηθικές δομές που είναι απαραίτητες στην κατανόηση των υποχρεώσεών τους προσαρμοζόμενα σε κανόνες και αξίες που ρυθμίζονται από άλλους (Cummings & Harlow, 2000).

Επιπλέον, αποτελέσματα αρκετών ερευνών παρουσιάζουν σημαντική επίδραση της ηλικίας και της παρουσίας των συνομηλίκων στη συμπεριφορά των παιδιών. Οι επιρροές μέσα στο πεδίο των συνομηλίκων κατέχουν ένα σημαντικό μέρος της κοινωνικής ανάπτυξης των εφήβων και είναι συνδεδεμένες με την ηθική ανάπτυξη και τη σωστή κοινωνική συμπεριφορά τους (Coie & Dodge, 1998; Schonert-Reichl, 1999). Σε έρευνα με παρόμοιο ενδιαφέρον υποστηρίζεται ότι, με την αύξηση της ηλικίας και συνάμα ολοκλήρωση της μόρφωσης, παρατηρείται μια έντονη προτίμηση στις αρχές της δικαιοσύνης σχετικά με τη λήψη απόφασης. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν 535 άτομα που συμμετείχαν σε δραστηριότητες ποδοσφαίρου, χειροσφαίρισης και καλαθοσφαίρισης, ηλικίας 14 μέχρι 49 ετών (Proios & Doganis, 2006). Σε παρόμοιες μελέτες (Bredemeier & Shields, 1984; Πρώιος & Δογάνης, 2003), εντοπίστηκαν διαφορές ανάλογα με την ηλικία και την εκπαιδευτική βαθμίδα σε επιθετικές συμπεριφορές. Ο Deluty (1984), εντόπισε διαφορές ανάλογα με την ηλικία στις τάσεις επιθετικότητας, αναφέροντας ότι, οι επιθετικές συμπεριφορές αυξήθηκαν και οι θετικές συμπεριφορές μειώθηκαν από την τρίτη στην πέμπτη τάξη του δημοτικού. Η Bredemeier (1994) επίσης εντόπισε διαφορές ανά ηλικία σε επιθετικές και θετικές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών/τριών τετάρτης δημοτικού και πρώτης γυμνασίου. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης τα ευρήματα των Beyth-Marom, Austin, Fischhoff, Palmgren & Jacobs-Quadrel (1993), οι οποίοι

υποστηρίζουν ότι, τα παιδιά ηλικίας 12-13 ετών έχουν τις ίδιες ικανότητες με τους ενήλικες στον προσδιορισμό και την αξιολόγηση των πιθανών συνεπειών που επιφέρουν οι πραγματοποιούμενες αντικοινωνικές συμπεριφορές. Οι Hassandra, Goudas & Theodorakis (2007), σε έρευνα τους με 740 μαθητές/τριες ηλικίας 10 έως 18 ετών, υποστηρίζουν ότι, οι θετικές κοινωνικές και ηθικές συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού μειώνονται με την αύξηση της ηλικίας, ενώ οι αντικοινωνικές συμπεριφορές στο τίμιο παιχνίδι και στην ηθικότητα της καθημερινής ζωής αυξάνονται.

Σημαντικός επίσης είναι ο αριθμός των ερευνητών που αναφέρουν διαφορές στη συμπεριφορά μαθητών/τριών σε σχέση με το φύλο τους. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, τα κορίτσια εμφανίζουν θετικότερες ηθικό-κοινωνικές συμπεριφορές από τα αγόρια, τόσο στον κοινωνικό όσο και στον αθλητικό χώρο (Duda, Olson, & Templin, 1991; Eisenberg & Fabes, 1998; Tucker & Parks, 2001). Οι Miller, Roberts & Ommundsen (2004), αναφέρουν ότι, η ενασχόληση των κοριτσιών από τις μικρές ηλικίες σε υψηλά ανταγωνιστικά αθλήματα επαφής και με κλίμα ανάλογα προσανατολισμένο στην απόδοση, δημιουργεί όλες τις προϋποθέσεις για την εξισορρόπηση των αντικοινωνικών συμπεριφορών μεταξύ των δύο φύλων.

Οι Mouratidou, Goutza & Chatzopoulos (2007), εφάρμοσαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα διάρκειας 6 εβδομάδων σε παιδιά Α΄ Γυμνασίου (79 αγόρια- 78κορίτσια) με στόχο να ερευνήσουν την ηθική ανάπτυξη στη Φυσική Αγωγή. Η παρέμβαση ήταν βασισμένη στη δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στο «έργο» και στην εφαρμογή του αμοιβαίου στιλ διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις τιμές του ηθικού διαλογισμού αλλά όχι σημαντικές διαφορές μεταξύ κοριτσιών και αγοριών. Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι, ο προσανατολισμός στο «έργο» επιφέρει θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και ο προσανατολισμός στο «εγώ» αντικοινωνικές συμπεριφορές. Οι ερευνητές σημείωσαν ότι, αυτή η σχέση μεταξύ των προσανατολισμών στο στόχο και της θετικής ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς ποικίλλει ανάλογα με επίπεδο του «εγώ» των μαθητών/τριών (Kavussanu & Spray, 2006; Sage, Kavussanu & Duda, 2006). Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι, ένας κατάλληλος σχεδιασμός μπορεί να υποστηρίξει την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και του κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στο έργο.

Σε παρεμβατικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες της πέμπτης Δημοτικού (Hasandra, Goudas, Hatzigeorgiadis & Theodorakis, 2006), στο πλαίσιο του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας, με συνδυασμό των στρατηγικών των μεθόδων διδασκαλίας με στοιχεία από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1986) και της

δομικής ανάπτυξης (Kohlberg, 1976), παρουσιάστηκε σημαντική θετική επίδρασή σε συμπεριφορές τίμιου παιχνιδιού. Το πιο σημαντικό εύρημα της παραπάνω έρευνας ήταν η διατήρηση της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος και δύο μήνες μετά την εφαρμογή του. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το γεγονός αυτό, ερμηνεύει την σημαντική επίδραση που μπορεί να έχει ένας κατάλληλος συνδυασμός στρατηγικών διδασκαλίας στη συμπεριφορά των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου και ενδεχομένως έτσι να καλύπτονται οι ατομικές διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στην επίτευξη της μάθησής τους. Σύμφωνα επίσης με τους Eisenberg & Fabes, (1998), στην παιδική και εφηβική ηλικία, τα κορίτσια φαίνονται να εμφανίζουν μεγαλύτερα σκορ από τα αγόρια σε θετικές ηθικό-κοινωνικές συμπεριφορές.

Επιπλέον τα αποτελέσματα μεγάλου αριθμού ερευνών παρουσιάζουν τα αγόρια να εμφανίζουν συχνότερα αρνητικές ηθικό-κοινωνικές συμπεριφορές σε σχέση με τα κορίτσια (Kavussanu & Roberts, 2001), ενώ περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών όπου η εμφάνιση αντικοινωνικών συμπεριφορών των αγοριών φαίνεται να μην συμβαδίζει με χαμηλότερα επίπεδα θετικών συμπεριφορών. Σε μελέτη του Hing Keung Ma (2005), σε 505 μαθητές/τριες γυμνασίου και λυκείου, ενώ τα αγόρια υπερετρούσαν στις αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Όσον αφορά στην εμφάνιση συχνότερων αντικοινωνικών συμπεριφορών των αγοριών σε σύγκριση με τα κορίτσια, παρόμοια είναι τα αποτελέσματα μελετών τόσο στη Φυσική Αγωγή (Hassandra, Goudas, & Theodorakis, 2007), όσο και στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον (Moore & Eisenberg, 1984; Thoma, 1986). Αυτές οι διαφορές αποδίδονται συνήθως από τους ερευνητές στα ευρύτερα κοινωνικά στερεότυπα και στα στερεότυπα σχετικά με το φύλο μέσα στο περιβάλλον του αθλητισμού και των σπορ, αλλά και στις διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής από τα αγόρια και τα κορίτσια κατά την ενασχόλησή τους στο μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Licht & Dweck (1983), οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής επιβραβεύουν πιο συχνά τα κορίτσια για θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και ταυτόχρονα επιπλήττουν λιγότερο τα αγόρια για αντικοινωνικές συμπεριφορές. Ωστόσο η έντονη επιθυμία των αγοριών για διάκριση και απόκτηση δύναμης έχει αναφερθεί σε έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και στις Η.Π.Α. (Duda, 1989; Μίζιος & Διγγελίδης, 2007; Παραϊοαννου & McDonald, 1999). Σύμφωνα με την Bredemeier (1994), όσο υπάρχουν στερεότυπα που ενθαρρύνουν την υιοθέτηση διαφορετικών αρχών μεταξύ αγοριών (ατομικότητα, ανταγωνιστικότητα) και κοριτσιών (κοινωνικότητα, συνεργασία) στα σπορ, το θέμα των διαφορών σε ηθικό-κοινωνικές διαστάσεις θα παραμένει περίπλοκο αφού τα

στερεότυπα και οι προκαταλήψεις συχνά τροφοδοτούν συναισθήματα που επηρεάζουν αρνητικά τη στάση μας απέναντι στους «άλλους» και σε ότι διαφορετικό συμβάλει στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας (Winkler, 2007).

Σε έρευνα των Γιαβρίμη & Παπάνη (2007), που έγινε για την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών σχολικής ηλικίας, αξιολογήθηκαν 230 μαθητές/τριες και διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας τους, σε σχέση με το φύλο, την εθνικότητα και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειονότητα των μαθητών/τριών παρουσιάζουν κοινωνική επάρκεια σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, τα αγόρια έχουν χειρότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα κορίτσια, ενώ είναι πιο εχθρικά, αντικοινωνικά και με κακή μαθησιακή συμπεριφορά. Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοέλεγχο από τους γηγενείς. Όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές, στη Φυσική Αγωγή, πρέπει να δίνεται έμφαση στη δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία, ομαδική επίλυση των προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος προς τους άλλους, καθώς και στην απόκτηση μιας βαθύτερης εκτίμησης για τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού (Sparks, 1994; Wuest & Lombardo, 1994).

Σε έρευνα της Νικολακάκη (2007) για την ηθικοκοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών γυμνασίου μετά την εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος βασισμένου στις αρχές του Fair Play, μέσω παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι, με τη διαμόρφωση κατάλληλου σχεδιασμού, το κλίμα μάθησης έγινε πιο θετικό και υποστηρικτικό για όλους τους μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, μειώθηκαν οι βλαπτικές συμπεριφορές στο μάθημα, αυξήθηκαν οι βοηθητικές- ενθαρρυντικές συμπεριφορές καθώς και τα επίπεδα προθυμίας και συμμετοχής των μαθητών /τριών στη διαδικασία του μαθήματος.

Επιπρόσθετα, όπως είναι γνωστό, η προσωπική υπευθυνότητα αφορά συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα κατά την προσπάθεια καθορισμού κάποιων προσωπικών στόχων και σχεδιασμού της πορείας επίτευξής τους και την αυτό-καθοδήγηση. Η κοινωνική υπευθυνότητα αντίστοιχα, αφορά συμπεριφορές που σχετίζονται με την επίδειξη αυτοελέγχου και σεβασμού στα δικαιώματα και στα συναισθήματα των άλλων. Σε έρευνες με θέμα την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα μαθητών/τριών διαφορετικών εθνικοτήτων με προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, το πιο διαδεδομένο μοντέλο είναι εκείνο του Hellison (Hastie & Buchanan, 2000; Lund, Timken, Tannehill, Oslin, Park, Stiehl, & VanderMars, 2005; Martinek, Schilling & Johnson, 2001; Murgala, 2002; Rovegno & Kirk, 1995). Το μοντέλο

περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο πλάνο με στόχους και στρατηγικές διδασκαλίας και επιδιώκει να διδάξει στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο θα καταφέρουν να είναι υπεύθυνα ως προς τον εαυτό τους και τους άλλους. Έχει εφαρμοστεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και έχει συνδυαστεί με το μοντέλο πολλαπλών δραστηριοτήτων, χρησιμοποιώντας συνδυασμό ομαδικών και ατομικών αθλημάτων (Cutforth, 1997; Kallusky, 2000), καθώς και με τα μοντέλα εκπαίδευσης μέσα από τα σπορ και εκμάθησης κινητικών δεξιοτήτων (Hellison, 1995).

Ο Wilkinson (2003), εξέτασε την αποτελεσματικότητα του μοντέλου του Hellison στη συμπεριφορά παιδιών, κατά τη συμμετοχή τους σε προπόνηση και αγώνα καλαθοσφαίρισης στο πλαίσιο καλαθοσφαιρικού τουρνουά. Το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερα άτομα ηλικίας 10-12 χρόνων. Μετά από παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών για δώδεκα εβδομάδες, φάνηκε μείωση των αρνητικών συμπεριφορών (φυσική και λεκτική παρενόχληση, αγενής έκφραση στους συμπαίκτες και τον προπονητή) από όλους και παράλληλα αύξηση των θετικών (ενθάρρυνση, υποστήριξη, αποδοχή και παροχή βοήθειας και θετική ανατροφοδότηση) από τους τρεις από αυτούς, κατά τη διάρκεια της προπόνησης.

Σε άλλη έρευνα ο Byrne (2002), εφάρμοσε το μοντέλο σε σχολείο με πολυπολιτισμική βάση όπου, φαινόταν αναγκαία η ανάπτυξη της υπευθυνότητας και του ενδιαφέροντος του ενός για τον άλλον, προκειμένου να διασφαλιστεί η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών/τριών. Στόχος του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων, μέσα από δημιουργικά παιχνίδια και ασκήσεις καθώς και η ανεύρεση τρόπων βελτίωσης των σχέσεων των ατόμων μεταξύ τους και σύμφωνα με τον ερευνητή, είχε θετικά αποτελέσματα στη γενικότερη παιδαγωγική. Σε έρευνα του Schilling (2001), σε πρόγραμμα φυσικής δραστηριότητας μετά το σχολείο, αναφέρεται βελτίωση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και το περιβάλλον μάθησης.

Οι Hastie & Buchanan (2000), εξέτασαν το βαθμό στον οποίο η διδασκαλία της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας μπορεί να εφαρμοστεί στο μοντέλο διαπαιδαγώγησης μέσα από τα σπορ. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 αγόρια ηλικίας 11-13 χρόνων διαφορετικής εθνικότητας (Καυκάσιοι και Αφρο-αμερικανοί). Το περιεχόμενο του προγράμματος περιλάμβανε την εκμάθηση και εξάσκηση του αυστραλιανού ποδοσφαίρου και εστιαζόταν στο δίκαιο παιχνίδι, την ισότιμη συμμετοχή, την αρχηγία, την ομαδική εργασία και την επίλυση των διαφωνιών. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκε να υπάρχει θετική ανταπόκριση από τα παιδιά στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και στη βελτίωση των συμπεριφορών τους.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Mulaudi (1995), που κατέγραψε σημαντική μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, βελτίωση της συνεργασίας, κατανόηση των διαφορών ανάμεσα στα φύλα και επίδειξη μεγαλύτερου ενδιαφέροντος για τους άλλους, σε πρόγραμμα φυσικής δραστηριότητας εκτός σχολικού ωραρίου. Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα έρευνας σε 19 μαθητές/τριες διαφόρων εθνικοτήτων, οι οποίοι αδιαφορούσαν για το μάθημα και δημιουργούσαν προβλήματα πειθαρχίας. Από την τελική καταγραφή, τα παιδιά ανέφεραν την απόκτηση περισσότερης επικοινωνίας με τους συμμαθητές/τριές τους, την αύξηση της διάθεσης για συνεργασία, την αναγκαιότητα απόκτησης και επίδειξης σεβασμού, και της καταβολής προσπάθειας και ίσης μεταχείρισης όλων (Kallusky, 1991).

Στην έρευνα της Lifka (1990), οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγαλύτερο σεβασμό στους συμμαθητές τους, μεγαλύτερα επίπεδα αυτοελέγχου, μεγαλύτερη ικανότητα καθορισμού ενός μακροχρόνιου στόχου και επίδειξης επιμονής στην προσπάθεια επίτευξης σε αυτόν, βελτίωση στην επικοινωνία και στην ικανότητα γραψίματος μετά την εφαρμογή του μοντέλου. Στην έρευνα των Debusk & Hellison (1989), συμμετείχαν δέκα αγόρια της Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Οκτώ από τους συμμετέχοντες σημείωσαν θετικές αλλαγές στα επίπεδα του αυτοελέγχου, ενώ οι πέντε από τους δέκα, επέδειξαν θετική μεταφορά της κοινωνικής υπευθυνότητας.

Αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα

Το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, με το πλήθος των συνεργατικών δραστηριοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει, φαίνεται ότι, μπορεί να αποτελέσει γόνιμο τομέα ανάπτυξης πρωτοβουλιών, δραστηριοτήτων και προσεγγίσεων που θα επιτρέψουν σε όλους τους μαθητές /τριες να εκφραστούν ελεύθερα και να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές καταβολές. Ειδικά δε, στο διαμορφούμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον των σχολικών κοινοτήτων της χώρας μας, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα έχει σα στόχο την ανάπτυξη ικανοτήτων, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών και την απόκτηση βιωμάτων που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλα τα παιδιά και μετά το πέρας της σχολικής τους ζωής.

Τα παραπάνω, ενισχύουν την αναγκαιότητα εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων, όπου, μέσα από τα προγράμματα αυτά, θα δίνεται η δυνατότητα υποστήριξης των αλλοδαπών αλλά και των γηγενών μαθητών/τριών, έτσι ώστε να βοηθηθούν για να εναρμονιστούν αποτελεσματικότερα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον

της σχολικής πραγματικότητας των ημερών μας, θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας και κουλτούρας και θα οδηγήσουν στη δημιουργία ενός κλίματος πέρα από προκαταλήψεις και αποκλεισμούς για τους διαφορετικούς «άλλους» στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Συνοψίζοντας όλα όσα αναφέρθηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι, ο εμπλουτισμός του τυπικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής με στοιχεία των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ηθικό-κοινωνικών στόχων του μαθήματος στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον των σχολικών τάξεων, γίνεται πλέον επιτακτικός. Μέχρι στιγμής όμως, καμιά έρευνα στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, δεν εξέτασε τη συμπεριφορά των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του πρώτου δηλαδή χρονικά επιπέδου εκπαιδευτικής συνύπαρξης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών/τριών, με βάση την άποψη και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις μεταξύ τους σχέσεις οι μαθητές/τριες. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής, προσανατολισμένου στις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση και στη μάθηση συγκεκριμένων ατομικών και κοινωνικών συμπεριφορών και στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων της χώρας μας.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στη συγκεκριμένη έρευνα, αξιολογήθηκαν, σε πρώτο επίπεδο, οι δηλούμενες σχέσεις και συμπεριφορές μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού) και παράλληλα παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν οι εκδηλωμένες από μέρους τους συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, προσανατολισμένου στις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, ενώ σε δεύτερο επίπεδο, αξιολογήθηκε η επίδραση του προγράμματος αυτού στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών/τριών. Μεθοδολογικά, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε βάσει των παρακάτω ενεργειών:

α) *Ανάπτυξη και επιλογή οργάνων αξιολόγησης.* Για τις ανάγκες αξιολόγησης της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκαν δύο νέα όργανα αξιολόγησης:

1. Η *Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ)*, η οποία μετά την ολοκλήρωσή της και τον απαραίτητο έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας, συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές/τριες, πριν, στο τέλος και δύο μήνες μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος,

2. Η *Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ)*, η οποία συμπληρώθηκε από τους παρατηρητές-εκπαιδευτικούς, πριν, στο τέλος και δύο μήνες μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Για τις ανάγκες αξιολόγησης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων μαθητών/τριών επελέγη το *Ερωτηματολόγιο Αυτοαντίληψης & Αυτοεκτίμησης μαθητών/τριών «Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» (ΠΑΤΕΜ II)* (Μακρή – Μπότσαρη, 2001),

β) *Επιλογή και εκπαίδευση παρατηρητών-εκπαιδευτικών.* Ακολούθησε, 1) Έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ παρατηρητών (Inter-rater reliability), 2) Έλεγχος αξιοπιστίας του ίδιου του παρατηρητή (Intra-rater reliability),

γ) *Διεξαγωγή κυρίως έρευνας.* Έγινε επιλογή των συμμετεχόντων, ορισμός ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας και με τυχαία δειγματοληψία καθορισμός μαθητών/τριών στόχων και ακολούθησαν οι μετρήσεις:

1^η μέτρηση (μία εβδομάδα πριν την αρχή εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος),

2^η μέτρηση (την εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος),

3^η μέτρηση (2 μήνες μετά το τέλος εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος),

δ) *Ανάλυση δεδομένων.*

Αναλυτικότερα:

Ανάπτυξη οργάνων αξιολόγησης της έρευνας

α) *Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ).* Όπως αναφέρουν οι Barrett (2005), Dyson (2001), Giebink & McKenzie (1985), Hellison (2003), Siedentop, Hastie & Van der Mars (2004), μέσω στοχευμένων προγραμμάτων, μπορεί να καλλιεργηθεί η υπευθυνότητα, η συνεργασία, το παιχνίδι βάσει κανόνων, η ενεργητική συμμετοχή, η υποστήριξη συμμαθητών/τριών, η εκτίμηση του αντιπάλου ή συμμαθητή/τριας. Σύμφωνα με τον Klafki (1987), τα παιδιά διαθέτουν την ικανότητα να κρίνουν, να αποφασίζουν και να ενεργούν με γνώμονα τα δικά τους κριτήρια και την προσωπική τους κρίση. Στο πλαίσιο δε της κοινωνικής μάθησης και της ενεργούς συμμετοχής του/της μαθητή/τριας, έχουν προκύψει, ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δεκαετίες, εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση ή αλληλοαξιολόγηση, η αξιολόγηση με ατομικό φάκελο μαθητή/τριας (portfolio), η συστηματική παρατήρηση, η κοινωνιομετρική τεχνική, οι εργασίες σε ομάδες.

Αυτοαξιολόγηση: Ως αυτοαξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία εκτίμησης από το ίδιο το άτομο των αποτελεσμάτων των προσπαθειών του, με σκοπό τη βελτίωση ή την τροποποίηση τους, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2002), η αυτοαξιολόγηση είναι μια παρεμβατική τεχνική με την οποία το ίδιο το άτομο μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με τους Ανδρεαδάκη & Ξανθάκου (2005), η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγική διαδικασία ανάπτυξης της υπευθυνότητας και της αυτογνωσίας του/της μαθητή/τριας. Ο Ματσαγγούρας (1996; 2000) υποστηρίζει πως η κοινωνική μάθηση προϋποθέτει συνεργατική διδασκαλία και στο πλαίσιο αυτό, η αυτοαξιολόγηση, μπορεί να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2003), η πρακτική αυτή χρησιμοποιούμενη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει περισσότερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα και λιγότερο εξεταστικό.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε μια ανάλογη κλίμακα, που αναφέρεται ως *Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ)*. Η διαδικασία ανάπτυξής της περιγράφεται αναλυτικά στη συνέχεια.

Δείγμα. Διακόσιοι τριάντα έξι ($N = 236$) μαθητές/τριες, ηλικίας 10-12 ετών ($M = 11$, $SD = 1,38$) συμμετείχαν στην έρευνα. Το δείγμα αποτελέσαν 110 (46,6%) αγόρια και 126 (53,4%) κορίτσια που παρακολουθούσαν την Ε' (102) και την ΣΤ' (134) τάξη του δημοτικού σχολείου. Από τους συμμετέχοντες 133 (56,4%) ήταν Έλληνες και 103 (43,6%) ήταν αλλοδαποί. Αυτός ο πληθυσμός επιλέχτηκε ώστε η πιλοτική έρευνα να είναι παρόμοια με την κύρια έρευνα, όσον αφορά την ηλικία και την προέλευση (Έλληνες – αλλοδαποί) των συμμετεχόντων.

Όργανο μέτρησης. Μια κλίμακα-ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε προκειμένου οι ίδιοι οι μαθητές/τριες να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων. Η τελική κλίμακα περιλάμβανε 18 ερωτήματα και περιείχε 5 διαστάσεις (στόχοι, σχέσεις, επιβράβευση, βοήθεια, ανευθυνότητα). Ο παράγοντας, «στόχοι», αποτελούνταν από 4 ερωτήματα (για παράδειγμα: Βάζω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου), ο παράγοντας, «σχέσεις» αποτελούνταν από 3 ερωτήματα (για παράδειγμα: Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες), ο παράγοντας «επιβράβευση» αποτελούνταν από 4 ερωτήματα (για παράδειγμα: Χειροκροτώ όσους παίζουν δίκαια), ο παράγοντας, «βοήθεια» αποτελούνταν από 4 ερωτήματα (για παράδειγμα: Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση) και ο παράγοντας, «ανευθυνότητα», αποτελούνταν από 3 ερωτήματα (για παράδειγμα: Μιλάω στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους).

Διαδικασία. Η ανάπτυξη της κλίμακας – ερωτηματολογίου Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΑΣΜ) υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις που περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια:

Φάση 1^η: Δημιουργία της ΚΑΣΜ - Καταγραφή των ερωτημάτων. Μια κλίμακα-ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε προκειμένου οι ίδιοι οι μαθητές/τριες να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής με έμφαση στην κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του μαθήματος στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής

σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων. Μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η Κλίμακα Καταγραφής Συχνότητας Εμφάνισης Συμπεριφορών κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΚΚΣΦΑ), της Νικοπούλου (2006), και ο «Οδηγός» σε θέματα ανεκτικότητας της UNESCO (1994) επελέγησαν ως βάση ιδεών ανάπτυξης του περιεχομένου της Κλίμακας-ερωτηματολογίου Αυτοαξιολόγησης μαθητή/τριας (ΚΑΣΜ). Για την εγκυρότητα του περιεχομένου ακολούθησε έλεγχος από 3 καθηγητές Φυσικής Αγωγής, 1 φιλόλογο και 2 δασκάλες με εκπαιδευτική εμπειρία από τους οποίους ζητήθηκε να ελέγξουν αν οι ερωτήσεις που αναπτύχθηκαν, θα είχαν νόημα, για μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από την εξέταση των σχολίων κρίθηκε σκόπιμο κάποιες από τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων να διαγραφούν, επειδή δεν ανταποκρίνονταν στην ελληνική πραγματικότητα, να τροποποιηθούν ή να προστεθούν καινούργιες. Τέλος οι ερωτήσεις έτσι όπως διαμορφώθηκαν, δόθηκαν σε 8 μαθητές/τριες (4 αγόρια και 4 κορίτσια) για να γίνει έλεγχος για την κατανόησή τους. Ύστερα από κάποιες μικρές αλλαγές, κυρίως στην έκφραση και τη διατύπωση, διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από 26 θέματα-μεταβλητές αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με πέντε (5) διαστάσεις, δείχνοντας τα επίπεδα συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert, (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=συχνά, 4=πολλές φορές, 5=πάντα). Η ενότητα που αφορούσε «σχέσεις» αποτελούνταν από 5 ερωτήματα (για παράδειγμα: Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες;), η ενότητα «ανευθυνότητα» αποτελούνταν από 6 ερωτήματα (για παράδειγμα: Απευθύνομαι στους συμμαθητές μου από άλλη χώρα με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους;), η ενότητα «επιβράβευση» αποτελούνταν από 5 ερωτήματα (για παράδειγμα: Συγχαίρω τους αντιπάλους μετά από κάθε παιχνίδι ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα;), η ενότητα «βοήθεια» αποτελούνταν από 6 ερωτήματα (για παράδειγμα: Δείχνω στους άλλους, όταν μου ζητηθεί, τι κάνουν σωστά και τι λάθος;) και η ενότητα «στόχοι» αποτελούνταν από 4 ερωτήματα (για παράδειγμα: Επιμένω για την επιτυχία των ομαδικών στόχων;).

Φάση 2^η: Πρώτη πιλοτική έρευνα. Σκοπός της πρώτης πιλοτικής έρευνας ήταν ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ΚΑΣΜ που προέκυψε από την παραπάνω διαδικασία και η ρύθμιση των αστάθμητων παραγόντων, οι οποίοι ενδέχεται να εμφανιστούν κατά την εφαρμογή της κύριας μελέτης και πιθανόν να επηρεάσουν την

ερευνητική διαδικασία. Η δομική εγκυρότητα εξετάστηκε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν με το συντελεστή α του Cronbach. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με τη μέθοδο μέγιστης πιθανότητας (Maximum likelihood). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες της μονάδας. Πριν από κάθε παραγοντική ανάλυση, εξετάστηκε, αν ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών ήταν κατάλληλος για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη στατιστική τεχνική. Δύο δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν: το τεστ σφαιρικότητας του Bertlett και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Στατιστικά σημαντικές τιμές του Bertlett τεστ της σφαιρικότητας είναι επιθυμητές και τιμές μεγαλύτερες του .60 για το δείκτη KMO θεωρούνται ικανοποιητικές. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα. Τέλος η εξέταση της πολυσυγγραμικότητας (multicollinearity) των μεταβλητών στηρίχθηκε στην εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communalities).

Η ΚΑΣΜ δόθηκε για έλεγχο σε εκατόν είκοσι δύο ($N = 122$) μαθητές/τριες ηλικίας 10-12 ετών ($M = 11$, $SD = 1,36$). Το δείγμα το αποτελούσαν 55 (45,1%) αγόρια και 67 (54,9%) κορίτσια που παρακολουθούσαν την Ε' (52) και την ΣΤ' (70) τάξη του δημοτικού σχολείου. Εβδομήντα οκτώ (63,9%) από τους συμμετέχοντες ήταν Έλληνες και σαράντα τέσσερις (36,1%) ήταν αλλοδαποί. Αυτός ο πληθυσμός επιλέχτηκε ώστε η πιλοτική έρευνα να είναι παρόμοια με την κύρια έρευνα, όσον αφορά την ηλικία το φύλο και την εθνικότητα των συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές/τριες μια φορά. Οι απαντήσεις στο τεστ δεν είχαν χρονικό περιορισμό και οι μαθητές/τριες απαντούσαν στις ερωτήσεις σε κλίμακα από το 1 «ποτέ» έως το 5 «πάντα» παρουσία του ερευνητή ο οποίος διάβαζε μια-μια τις ερωτήσεις και έδινε τις σχετικές διευκρινίσεις όταν κάτι δεν ήταν κατανοητό από κάποιο μαθητή/τρια. Παράλληλα ο ερευνητής σημείωνε τις ερωτήσεις στις οποίες κάποιοι μαθητές/τριες συνάντησαν δυσκολία στην κατανόησή τους ώστε να γίνουν βελτιώσεις όπου κρινόταν απαραίτητο. Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία των απαντήσεών τους.

Φάση 3^η: Δεύτερη πιλοτική έρευνα. Σκοπός της δεύτερης πιλοτικής έρευνας ήταν ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ΚΑΣΜ που προέκυψε από την πρώτη πιλοτική έρευνα. Η ΚΑΣΜ, δόθηκε εκ νέου για έλεγχο σε διακόσιους τριάντα έξι ($N =$

236) μαθητές/τριες ηλικίας 10-12 ετών ($M = 11, SD = 1,38$). Το δείγμα το αποτελούσαν 110 (46,6%) αγόρια και 126 (53,4%) κορίτσια που παρακολουθούσαν την Ε΄ (102) και την ΣΤ΄ (134) τάξη του δημοτικού σχολείου. Εκατόν τριάντα τρεις (56,4%) από τους συμμετέχοντες ήταν Έλληνες και εκατόν τρεις (43,6%) ήταν αλλοδαποί. Αυτός ο πληθυσμός επιλέχτηκε ώστε και η δεύτερη πιλοτική έρευνα να είναι παρόμοια με την κύρια έρευνα, όσον αφορά την ηλικία και την εθνικότητα και το φύλο των συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές/τριες μια φορά. Οι απαντήσεις στο τεστ δεν είχαν χρονικό περιορισμό και οι μαθητές/τριες απαντούσαν στις ερωτήσεις σε κλίμακα από το 1 «ποτέ» έως το 5 «πάντα». Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία των απαντήσεών τους. Οι αναλύσεις εσωτερικής συνοχής (Cronbach α) έγιναν για κάθε παράγοντα ξεχωριστά.

Αποτελέσματα από την ΚΑΣΜ.

1^η πιλοτική έρευνα. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικαστικής φάσης της δημιουργίας της ΚΑΣΜ και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πρώτης πιλοτικής έρευνας για τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της, οι ερωτήσεις της ΚΑΣΜ ομαδοποιήθηκαν σε πέντε παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 50,9 % της συνολικής διακύμανσης. Οι πέντε παράγοντες είχαν ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες από 1.93. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής ανά παράγοντα ξεχωριστά κυμάνθηκαν από .30 έως .69 (Πίνακας 3). Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 2 όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30.

Πίνακας 3. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα της ΚΑΣΜ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (1^η πιλοτική έρευνα)

Παράγοντες	Cronbach α	<u>M (SD)</u>
Επιβράβευση	,60	3,55 (,84)
σχέσεις	,52	4,11 (,73)
ανευθυνότητα	,30	2,16 (,74)
Στόχοι	,69	4,37 (,61)
Βοήθεια	,63	3,67 (,79)

Στον πίνακα 2 παρατηρούμε ότι, στον παράγοντα ένα οι ερωτήσεις 2, 12, 13, 14, 16, 18 και 20 φορτίζουν αρκετά υψηλά από .49 έως .74. Στον παράγοντα δύο φορτίζουν οι ερωτήσεις 1, 4, 8, 11 και 19, ενώ στον παράγοντα τρία οι ερωτήσεις 3, 6, 9, 10 και 17. Στον παράγοντα τέσσερα φορτίζουν οι ερωτήσεις 7, 15, 23, 24, 25 και 26, ενώ στον τελευταίο παράγοντα οι ερωτήσεις 5, 21 και 22.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας πιλοτικής μελέτης προέκυψε η ανάγκη αναμόρφωσης της ΚΑΣΜ. Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου ερμηνεύουν χαμηλό ποσοστό της συνολικής διακύμανσης των ερωτήσεων που αξιολογήθηκαν (50,9 %) ενώ οι δείκτες εσωτερικής συνοχής των ερωτήσεων ανά παράγοντα ήταν χαμηλοί (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Παραγοντική ανάλυση της ΚΑΣΜ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (1^η πιλοτική έρευνα)

Ερωτήσεις	Παράγοντες					
	1	2	3	4	5	h ²
1. Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες		,817				,739
2. Μαθαίνω καινούρια πράγματα όταν παίζω με τους αλλοδαπούς συμμαθητές μου	,613					,558
3. Ενδιαφέρομαι για παιχνίδια και δραστηριότητες από τις χώρες των αλλοδαπών συμμαθητών μου			-,389			,376
4. Αποφεύγω να κάνω φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες		,625				,523
5. Χαίρομαι να συμμετέχω σε παιχνίδια και δραστηριότητες που μαθαίνω από τους αλλοδαπούς συμμαθητές μου					- ,535	,525
6. Απευθύνομαι στους συμμαθητές μου από άλλη χώρα με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους			-,700			,574
7. Φέρνω σε αμηχανία τα άλλα παιδιά σχολιάζοντας αρνητικά τα σωματικά				,395		,451

χαρακτηριστικά τους		
8. Βρίζω τους συμμαθητές μου χωρίς ιδιαίτερο λόγο	-,503	,423
9. Είμαι ευγενικός με τους συμμαθητές μου	,545	,552
10. Ενοχλώ τους συμμαθητές μου με χειρονομίες	-,718	,536
11. Αποσπώ την προσοχή των συμμαθητών μου με αστεία και συζήτηση	-,530	,341
12. Επιβραβεύω όσους (Ελληνες ή αλλοδαπούς) τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	,685	,586
13. Συμπαραστέκομαι σε όποιον (Ελληνα ή αλλοδαπό) αποτυγχάνει σε μια προσπάθεια	,741	,638
14. Συγχαίρω τους αντιπάλους μετά από κάθε παιχνίδι ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα	,485	,321
15. Συγχαίρω τους συμπαίκτες μου για την προσπάθειά τους ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα	,525	,424
16. Χειροκροτώ όσους τηρούν τους κανόνες τίμιου παιχνιδιού	,612	,487
17. Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων (Ελλήνων και αλλοδαπών) όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση	,517	,330
18. Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν εξασκούμε	,584	,599
19. Δείχνω στους άλλους, όταν μου ζητηθεί, τι κάνουν σωστά και τι λάθος	,529	,582
20. Ενθαρρύνω όσους διστάζουν να εκτελέσουν μια καινούρια άσκηση	,573	,565
21. Ζητάω τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθώ σε μια άσκηση	,496	,451
22. Βοηθάω όλους όταν δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	,509	,291

23. Θέτω προσωπικούς στόχους για τη βελτίωσή μου						,603	,535
24. Επιμένω για την επιτυχία του στόχου μου						,711	,533
25. Θέτω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου						,787	,652
26. Επιμένω για την επιτυχία των ομαδικών στόχων						,609	,643
% of variance	12,49	11,07	10,31	9,64	7,43		
Total variance							50,9
Eigenvalue	3,24	2,88	2,68	2,51	1,93		

Αποφασίστηκε η βελτίωση της ΚΑΣΜ και η επανάληψη της έρευνας με νέες τροποποιημένες ερωτήσεις. Για το σκοπό αυτό έγιναν τα παρακάτω βήματα:

α) στον παράγοντα «*επιβράβευση*» τροποποιήθηκαν οι ερωτήσεις 12, 13, 14, 16 για να γίνουν πιο κατανοητές και διαγράφηκε η ερώτηση 15: «Συγχαίρω τους συμπαίκτες μου για την προσπάθειά τους ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα» γιατί φόρτιζε σε διαφορετικό παράγοντα. Η ερώτηση 12: «Επιβραβεύω όσους (Έλληνες ή αλλοδαπούς) τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια» τροποποιήθηκε στην ερώτηση «Λέω μπράβο σε όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια» και η ερώτηση 13: «Συμπαραστέκομαι σε όποιον (Έλληνα ή αλλοδαπό) αποτυγχάνει σε μια προσπάθεια» τροποποιήθηκε στην ερώτηση «Δίνω κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια». Στη θέση της ερώτησης 14: «Συγχαίρω τους αντιπάλους μετά από κάθε παιχνίδι ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα» προτάθηκε η ερώτηση «Συγχαίρω τους αντίπαλους παίκτες ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα στον αγώνα» και στη θέση της ερώτησης 16: «Χειροκροτώ όσους τηρούν τους κανόνες τίμιου παιχνιδιού» με την ερώτηση «Χειροκροτώ όσους παίζουν δίκαια».

β) στον παράγοντα «*σχέσεις*» διατηρήθηκαν οι ερωτήσεις 1, 4 και διαγράφηκαν οι ερωτήσεις 3: «Ενδιαφέρομαι για παιχνίδια και δραστηριότητες από τις χώρες των αλλοδαπών συμμαθητών μου» και 5: «Χαίρομαι να συμμετέχω σε παιχνίδια και δραστηριότητες που μαθαίνω από τους αλλοδαπούς συμμαθητές μου» γιατί φόρτιζαν σε άλλο παράγοντα. Επιπλέον, τροποποιήθηκε η ερώτηση 2: «Μαθαίνω καινούρια πράγματα όταν παίζω με τους αλλοδαπούς συμμαθητές μου» σε «Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια με παιδιά από άλλες χώρες» ώστε να γίνει πιο κατανοητή από τους μαθητές/τριες.

γ) στον παράγοντα «*ανευθυνότητα*» αποφασίστηκε να διατηρηθεί η ερώτηση 8 και να διαγραφτούν οι ερωτήσεις 9, 10 και 11. Η ερώτηση 6: «Απευθύνομαι στους

συμμαθητές μου από άλλη χώρα με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους» τροποποιήθηκε στην ερώτηση «Μιλάω στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους» και η ερώτηση 7: «Φέρνω σε αμηχανία τα άλλα παιδιά σχολιάζοντας αρνητικά τα σωματικά χαρακτηριστικά τους» τροποποιήθηκε στην ερώτηση «Κάνω αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών μου».

δ) στον παράγοντα «στόχοι» αποφασίστηκε να διατηρηθούν οι ερωτήσεις 24, 26 και να τροποποιηθούν οι ερωτήσεις 23 και 25, παρότι, η εσωτερική συνοχή και η δομική εγκυρότητα που παρουσίασε ο παράγοντας ήταν καλή. Η ερώτηση 23: «Θέτω προσωπικούς στόχους για τη βελτίωσή μου» τροποποιήθηκε σε «Βάζω προσωπικούς στόχους για να βελτιωθώ», ενώ η ερώτηση 25: «Θέτω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου» τροποποιήθηκε σε «Βάζω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου».

ε) στον παράγοντα «βοήθεια» διατηρήθηκαν οι ερωτήσεις 21, 22, διαγράφηκαν οι ερωτήσεις 19, 20 γιατί φόρτιζαν σε διαφορετικό παράγοντα και τροποποιήθηκαν οι ερωτήσεις 17, 18 για να γίνουν πιο κατανοητές. Η ερώτηση 17: «Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων (Ελλήνων και αλλοδαπών) όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση» τροποποιήθηκε σε «Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση». Η ερώτηση 18: «Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν εξασκούμε» τροποποιήθηκε σε «Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζομαι».

Οι ερωτήσεις μετά τις παραπάνω διορθώσεις δόθηκαν για επανέλεγχο σε δύο εξωτερικούς ερευνητές και τρεις καθηγητές Φυσικής Αγωγής με εκπαιδευτική εμπειρία. Στην συνέχεια και μετά από διορθώσεις κυρίως στην έκφραση, σχηματίστηκε το βελτιωμένο ερωτηματολόγιο το οποίο καταγράφει πώς οι μαθητές/τριες της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου αξιολογούν τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος του σχολείου τους.

2^η πιλοτική έρευνα. Σκοπός της δεύτερης πιλοτικής έρευνας ήταν ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ΚΑΣΜ που προέκυψε από την πρώτη πιλοτική έρευνα. Οι αναλύσεις εσωτερικής συνοχής (Cronbach α) έγιναν για κάθε παράγοντα ξεχωριστά και οι συντελεστές κυμάνθηκαν από .70 έως .88 (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα της ΚΑΣΜ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (2^η πιλοτική έρευνα)

Παράγοντες	Cronbach α	<u>M (SD)</u>
Στόχοι	,78	4,14 (1,04)
Σχέσεις	,88	4,32 (,74)
επιβράβευση	,76	3,78 (1,03)
Βοήθεια	,70	3,82 (1,00)
ανευθυνότητα	,73	1,49 (,80)

Οι ερωτήσεις της ΚΑΣΜ έδωσαν πέντε παράγοντες (στόχοι, σχέσεις, επιβράβευση, βοήθεια, ανευθυνότητα) οι οποίοι ερμηνεύουν 65,16% της συνολικής διακύμανσης. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κύριων συνιστωσών (Principal Component Analysis). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Οι πέντε παράγοντες είχαν ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες από την μονάδα. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 4 όπου εμφανίζονται τιμές πάνω από .30.

Πίνακας 6: Παραγοντική ανάλυση ΚΑΣΜ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (2^η πιλοτική έρευνα)

Ερωτήσεις	Παράγοντες					
	1	2	3	4	5	h ²
Σχέσεις						
1. Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες		,858				,784
2. Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια με παιδιά από άλλες χώρες		,966				,947
3. Αποφεύγω να κάνω φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες		,863				,752
Ανευθυνότητα						
4. Μιλώ στους άλλους με τρόπο					,814	,681

προσβλητικό για την καταγωγή τους

5. Κάνω αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών μου ,785 ,655

6. Βρίζω τους συμμαθητές μου χωρίς ιδιαίτερο λόγο ,781 ,638

Επιβράβευση

7. Λέω μπράβο σε όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια ,772 ,624

8. Δίνω κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια ,806 ,725

9. Συγχαίρω τους αντιπάλους παίκτες ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα στον αγώνα ,687 ,633

10. Χειροκροτώ όσους παίζουν δίκαια ,607 ,525

Βοήθεια

11. Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση ,770 ,673

12. Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζομαι ,572 ,447

13. Ζητάω τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθώ σε μια άσκηση ,866 ,784

14. Βοηθάω όλους όταν δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια ,451 ,417

Στόχοι

15. Βάζω προσωπικούς στόχους για να βελτιωθώ ,818 ,681

16. Επιμένω για την επιτυχία του στόχου μου ,763 ,598

17. Βάζω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου ,673 ,493

18. Επιμένω για την επιτυχία των ,799 ,672

ομαδικών στόχων					
% of variance	14,127	14,031	13,649	11,760	11,592
Total variance	65,16				
Eigenvalue	2,543	2,526	2,457	2,117	2,087

Στη δεύτερη φάση της ανάπτυξης της ΚΑΣΜ τα αποτελέσματα από την ανάλυση της αξιοπιστίας των παραγόντων ήταν αποδεκτά και οι τιμές κρίθηκαν ικανοποιητικές. Οι υψηλοί συντελεστές των φορτίσεων των 18 ερωτήσεων στους 5 παράγοντες, όπως και οι τιμές των communalities, στηρίζουν τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν την αντιληπτική ικανότητα της ΚΑΣΜ (Πίνακας 6). Από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 23, 24, 25 και 26 της ΚΑΣΜ (Πίνακας 6), σχηματίστηκε η ικανότητα αντίληψης των μαθητών για τον παράγοντα «στόχοι», από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1, 2 και 4 σχηματίστηκε η ικανότητα αντίληψης των μαθητών για τον παράγοντα «σχέσεις», από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 12, 13, 14 και 16 σχηματίστηκε η ικανότητα αντίληψης των μαθητών για τον παράγοντα «επιβράβευση», από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 17, 18, 21 και 22 σχηματίστηκε η ικανότητα αντίληψης των μαθητών για τον παράγοντα «βοήθεια», και τέλος από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 6, 7 και 8 η ικανότητα αντίληψης των μαθητών για τον παράγοντα «ανευθυνότητα».

β) *Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ)*. Σύμφωνα με τον Trochim (2002), στην έρευνα, η ποιοτική ή ποσοτική επιλογή μεθόδου αποτελεί αντικείμενο σοβαρών αντιπαραθέσεων. Η επιλογή ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων ή ποσοτικών, καθώς και ο συνδυασμός των παραπάνω απασχολούν την πλειοψηφία των ερευνητών που αποφασίζουν να ερευνήσουν τη σχολική τάξη. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι, κάθε κοινωνικό ερευνητικό πρόγραμμα εφόσον χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, γίνεται περισσότερο αξιόπιστο και έγκυρο. Ο συνδυασμός αυτός είναι ευρύτερα γνωστός ως τριγωνισμός ή πολυμεθοδική προσέγγιση. Με την πολυμεθοδική προσέγγιση συμφωνούν όλο και περισσότεροι κοινωνικοί ερευνητές οι οποίοι επιλέγουν συνδυασμό διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων με σκοπό να αξιοποιήσουν το σύνολο των πλεονεκτημάτων που ο τριγωνισμός μπορεί να περιέχει (Hopkins, 1995; Flick, 1998; Bird & Hammersley, 1999).

Η πλειοψηφία των ερευνών που υλοποιούνται στη σχολική τάξη βασίζεται στη χρήση ερωτηματολογίων, συνέντευξης και παρατήρησης. Σε έρευνά του, για τη στάση

μειονοτικών μαθητών/τριών απέναντι στο σχολείο καθώς και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μειονοτικούς μαθητές/τριες, ο Mac an Ghail (1995), χρησιμοποίησε αλληλοσυμπληρούμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (συνέντευξη, παρατήρηση), που τον οδήγησαν σε πιο ακριβείς διαπιστώσεις σχετικά με τις κοινωνικές διαδικασίες που εμπλέκονται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Patton, 1990; Silverman, 2000), η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα ελέγχου στην πράξη των συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων αφού από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις ανιχνεύεται πώς οι άνθρωποι βλέπουν τα πράγματα, όχι όμως πώς τα πράττουν. Ως συμμετοχική, αναφέρεται το είδος εκείνο της παρατήρησης κατά την οποία ο ερευνητής παρατηρεί τις συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων από την πλευρά του συμμετέχοντος και ως συστηματική ή μη συμμετοχική εκείνη κατά η οποία βασίζεται σε ρητά προκαθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς που παρατηρούνται από απόσταση ασφαλείας. Η παρατήρηση θεωρείται κατάλληλη ως ερευνητική μέθοδος όταν το υπό έρευνα φαινόμενο αφορά μικρές ομάδες, γεωγραφικά περιορισμένες και συνεπώς παρατηρήσιμες. Εφαρμόζεται όταν μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε πώς ερμηνεύουν οι συμμετέχοντες αυτά που συμβαίνουν στο περιβάλλον τους, πώς τα αντιλαμβάνονται και πώς αυτά επηρεάζουν στη συνέχεια τη συμπεριφορά τους (Κυριαζή, 2002).

Σχετικά με την αξιοπιστία της παρατήρησης ως ερευνητικής μεθόδου, διάφοροι ερευνητές (Hammersley, 1996; Anderson & Burns, 1989), υποστηρίζουν ότι, είναι εν μέρει υποκειμενική και εν μέρει αντικειμενική. Η συστηματική ή μη συμμετοχική παρατήρηση που αποτέλεσε και τη μέθοδο παρατήρησης των συμμετεχόντων μαθητών/τριών της παρούσας έρευνας, βασίζεται σε καθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς, γεγονός που παρέχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων αφού η χρήση συγκεκριμένων συμπεριφορών και η καταγραφή τους, όποτε αυτές εκδηλώνονται, μειώνουν σημαντικά την τάση των παρατηρητών στο χαρακτηρισμό των εμφανιζόμενων συμπεριφορών σύμφωνα με τις προσωπικές τους τάσεις και απόψεις.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι κατηγορίες παρατηρούμενων συμπεριφορών με τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης πρέπει να είναι αυστηρά καθορισμένες, αποκλειστικές, περιγραφικά πλήρεις και ανεξάρτητες μεταξύ τους, ώστε ο παρατηρητής να μπορεί να τις εντάσσει με ευκολία και ακρίβεια στην κατηγορία που ανήκουν όταν αυτές εκδηλώνονται. Η ποσότητα επίσης των παρατηρούμενων συμπεριφορών παίζει ρόλο στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Όσο μικρότερος είναι ο αριθμός των παρατηρούμενων συμπεριφορών σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο (π.χ. διδακτική ώρα), τόσο

μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία. Παράλληλα με την αξιοπιστία, η εγκυρότητα αυτού που μετράμε εξαρτάται από τη φυσικότητα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, την ακρίβεια της καταγραφής και την επάρκεια της δειγματοληψίας (Hutt & Hutt, 1970). Η γνώση επίσης του ερευνητή, η εμπειρία του, και η σαφήνεια σχετικά με όσα παρατηρεί, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων στοιχείων.

Η αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών και ο τρόπος διαφέρει ανάλογα με τον πειραματικό σχεδιασμό, τους στόχους του προγράμματος και τις ερευνητικές αναζητήσεις (Martinek, 2000; Wright, 2001). Όπως υποστηρίζει ο Miller (1998), προκειμένου να αξιολογηθεί η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, θα πρέπει αρχικά να γίνει ο διαχωρισμός και η καταγραφή των διαφορετικών συμπεριφορών, όπως της υπευθυνότητας, της συνεργασίας, της αποδοχής των άλλων και στη συνέχεια η παρατήρησή τους για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Οι Byrne (2002), Compagnone (1995), σε έρευνές τους χρησιμοποίησαν καταλόγους, όπως τους ονόμασαν, που περιελάμβαναν συμπεριφορές, προκειμένου να παρατηρούν και να αξιολογούν συγκεκριμένες συμπεριφορές. Σε πρόσφατη έρευνα των Vidoni & Ward (2006), για τη διερεύνηση της συμπεριφοράς μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικού που σχετίζονταν με αρχές του fair play, χρησιμοποιήθηκε φύλλο παρατήρησης για την καταγραφή των παρατηρούμενων συμπεριφορών. Η Νικοπούλου και συν. (2006), σε έρευνα σχετικά με τη διερεύνηση της επίδρασης ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής βασισμένο στο μοντέλο του Hellison (2003), σε μαθητές/τριες διαφορετικών εθνικοτήτων, ανέπτυξε και χρησιμοποίησε μια κλίμακα καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης υπεύθυνων και ανεύθυνων συμπεριφορών την οποία συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας απαιτήθηκε η κατασκευή ενός οργάνου παρατήρησης (Πίνακας 7) το οποίο αναπτύχθηκε σύμφωνα με τα παρακάτω. Για τη δημιουργία της κλίμακας Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΠΣΜ), χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΑΣΜ), η οποία κρίθηκε ότι, καλύπτει ικανοποιητικό αριθμό συμπεριφορών. Με στόχο την καλύτερη περιγραφή και οριοθέτηση των παρατηρούμενων συμπεριφορών, η ΚΑΣΜ (Παράρτημα 1), τροποποιήθηκε με την αλλαγή του προσώπου έκφρασης από πρώτο σε τρίτο ενικό (Παράρτημα 2). Επίσης τροποποιήθηκαν οι ερωτήσεις του παράγοντα «σχέσεις» (η ερώτηση «Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες» σε «Επιλέγει για συμπαίκτες παιδιά από άλλες χώρες», η ερώτηση «Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια με

παιδιά από άλλες χώρες» σε «Παίζει παιχνίδια με τα άλλα παιδιά» και η ερώτηση «Αποφεύγω να κάνω φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες» σε «Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος», ώστε να είναι δυνατή η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από τους παρατηρητές (Πίνακας 7).

Δημιουργήθηκε με αυτόν τον τρόπο η κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΠΣΜ).

Το πρώτο μέρος της ΚΠΣΜ περιλάμβανε τα προσωπικά στοιχεία των παρατηρούμενων μαθητών/τριών «στόχων» (όνομα, ομάδα συμμετοχής, φύλο, εθνικότητα, τάξη).

Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από 18 θέματα-μεταβλητές παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με πέντε (5) διαστάσεις, δείχνοντας τα επίπεδα εκδήλωσης των παρατηρούμενων συμπεριφορών σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert, (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=συχνά, 4=πολλές φορές, 5=πάντα).

Το τρίτο μέρος της ΚΠΣΜ περιλάμβανε την ενότητα «Παρατηρήσεις - σχόλια» στην οποία οι παρατηρητές κατέγραφαν τυχόν δυσκολίες, καθυστερήσεις, τροποποιήσεις του πλάνου του μαθήματος και αναλυτικότερα σχόλια σχετικά με τις παρατηρούμενες συμπεριφορές.

Πίνακας 7. Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΠΣΜ)

Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΠΣΜ)					
Μαθητής/τρια στόχος:Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐ Έλληνας/ίδα ☐ Αλλοδαπός/ή ☐ Ε' τάξη ☐ ΣΤ' τάξη ☐					
1. Κάνει αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών του	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
2. Βρίζει τους συμμαθητές του χωρίς λόγο	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
3. Απευθύνεται στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
4. Επιβραβεύει όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
5. Δίνει κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
6. Συγχαίρει τους αντιπάλους ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του αγώνα	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
7. Χειροκροτεί όσους παίζουν δίκαια	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
8. Δέχεται τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνει σε μια προσπάθεια	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
9. Προσέχει για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζεται	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
10. Ζητάει τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθεί σε μια άσκηση	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
11. Βοηθάει όσους δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
12. Παίζει παιχνίδια με τα άλλα παιδιά	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
13. Επιλέγει συμπαίκτες παιδιά από άλλες χώρες	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
14. Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
15. Βάζει προσωπικούς στόχους για να βελτιωθεί	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
16. Βάζει στόχους για την επιτυχία της ομάδας του	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
17. Επιμένει για την επιτυχία του στόχου του	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
18. Επιμένει για την επιτυχία των ομαδικών στόχων	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ

γ) *Ερωτηματολόγιο Αυτοαντίληψης & Αυτοεκτίμησης μαθητών/τριών «Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» (PIATEM II)*, (Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου *Self-Perception Profile for Children* της Harter (1985), για μαθητές/τριες Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού και αποτέλεσε το τρίτο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας. Στην έκδοση αυτή έχουν διατηρηθεί όλες οι κλίμακες του πρωτότυπου ερωτηματολογίου, αλλά ο αριθμός των ερωτήσεων κάθε κλίμακας μειώθηκε από έξι σε πέντε. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έξι κλίμακες, πέντε από τις οποίες αποτυπώνουν τη γενική αυτοαντίληψη και μία την αυτοεκτίμηση, αναπτύσσεται συνολικά σε τριάντα ερωτήσεις (πέντε ανά κλίμακα) και έχει ελεγχθεί και τεκμηριωθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του. Το περιεχόμενο των κλιμάκων του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει:

α) *Σχολική ικανότητα*: Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του/της μαθητή/τριας για τις επιδόσεις και την ικανότητά του/της στα σχολικά μαθήματα,

β) *Σχέσεις με τους/τις συνομήλικους/ες*: Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή/τριας από τους συνομηλικούς/ες του/της,

γ) *Αθλητική ικανότητα*: Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του/της μαθητή/τριας για την ικανότητα του/της στα σπορ και τα αθλήματα,

δ) *Φυσική εμφάνιση*: Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του/της μαθητή/τριας για το σώμα του/της, το πρόσωπό του/της και γενικά τη σωματική του/της διάπλαση και την εξωτερική του/της εμφάνιση,

ε) *Διαγωγή – συμπεριφορά*: Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο/η μαθητής/τρια νιώθει ότι συνήθως κάνει από που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά,

στ) *Αυτοεκτίμηση*: Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο/η μαθητής/τρια είναι ευχαριστημένος/η γενικά με τον εαυτό του και με τη ζωή που κάνει.

Για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου, ο/η μαθητής/τρια κάνει μια «δήλωση», στη βάση της δυαδικής μορφής του κάθε ερωτήματος (Σχήμα 1), η οποία ελαχιστοποιεί τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Από τον/την μαθητή/τρια ζητείται πρώτα να επιλέξει ποιος τύπος ατόμου, από τους δύο εναλλακτικούς που περιγράφονται στο κάθε σκέλος της ερώτησης, του ταιριάζει περισσότερο. Στη συνέχεια καλείται να αποφασίσει κατά πόσο η περιγραφή τύπου του ατόμου που επέλεξε «απόλυτα του ταιριάζει» ή «μάλλον του ταιριάζει». Ο μέσος όρος των τιμών καθεμιάς από τις επιμέρους κλίμακες αυτοαντίληψης

αποτελεί το βαθμό αυτοαντίληψης στον αντίστοιχο τομέα, ο μέσος όρος των τομέων αυτοαντίληψης αποτελεί το βαθμό γενικής αυτοαντίληψης και ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων αυτοεκτίμησης αποτελεί το βαθμό αυτοεκτίμησης του κάθε μαθητή/τριας.

Απόλυτα μου ταιριιάζει	Μάλλον μου ταιριιάζει		Μάλλον μου ταιριιάζει	Απόλυτα μου ταιριιάζει
	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία	Όμως	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία	

Σχήμα 1. Απεικόνιση δυαδικής μορφής ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II.

Επιλογή και εκπαίδευση εκπαιδευτικών-παρατηρητών.

Μετά την ολοκλήρωση των προκαταρκτικών μελετών και αφού δομήθηκαν οι τελικές Κλίμακες Αυτοαξιολόγησης και Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ, ΚΠΣΜ), ακολούθησε η φάση της επιλογής και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών-παρατηρητών, ο έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ τους και ο έλεγχος της εγκυρότητας του κάθε παρατηρητή (inter-rater reliability & intra-rater reliability).

Για την παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στόχων συνεργάστηκαν τέσσερεις (4) εκπαιδευτικοί-παρατηρητές οι οποίοι κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων παρατηρούσαν δύο μαθητές έκαστος (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) ανά τμήμα. Σε παρόμοιες έρευνες με παρατήρηση συμπεριφοράς η αναλογία παρατηρούμενων μαθητών/τριών ανά παρατηρητή ποικίλλει (Hastie & Buchanan, 2000; Νικολακάκη, 2007; Νικοπούλου, 2006), κυμαινόμενη από έναν παρατηρητή για κάθε παρατηρούμενο μαθητή/τρια, σε έναν ή δύο παρατηρητές για ολόκληρο τμήμα μαθητών/τριών. Η παρατήρηση των μαθητών/τριών στόχων ανά τμήμα έγινε σε δύο μαθήματα, πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, σε δύο μαθήματα αμέσως μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του και σε δύο μαθήματα 2 μήνες μετά. Η αρχική επιλογή του ζεύγους των μαθητών/τριών στόχων που παρατηρούσε κάθε παρατηρητής ήταν τυχαία αλλά παρέμεινε σταθερή από μέτρηση σε μέτρηση. Την τετράδα των εκπαιδευτικών-παρατηρητών (2 άνδρες, 2 γυναίκες), αποτελούσαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής με πενταετή τουλάχιστον προϋπηρεσία και εμπειρία στην υλοποίηση

προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής που αφορούσαν σε απόκτηση γνώσεων που έχουν σχέση με την κοινωνική ανάπτυξη, τη διαμόρφωση συμπεριφορών, την άσκηση για υγεία, τη διαπολιτισμικότητα, τις δεξιότητες ζωής (Πρόγραμμα «Ολυμπιακή Παιδεία», Πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα»).

Πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων παρατήρησης προηγήθηκαν τρεις συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών-παρατηρητών. Στην πρώτη συνάντηση ο ερευνητής περιέγραψε τη διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθηθεί καθώς και τα καθήκοντα των παρατηρητών, παρουσίασε την κλίμακα παρατήρησης (ΚΠΣΜ) και τις κατηγορίες συμπεριφοράς που είχαν επιλεγεί και έγινε μια πρώτη συζήτηση σχετικά με την κατανόησή τους από μέρους των εκπαιδευτικών-παρατηρητών. Ακολούθησε ανάλυση των υπό παρατήρηση εξαρτημένων μεταβλητών (σχέσεις, ανευθυνότητα, επιβράβευση, βοήθεια, στόχοι – Παράρτημα 3) και οι παρατηρητές παρέλαβαν κείμενο με αναλυτική περιγραφή για κάθε μία από τις συμπεριφορές που επρόκειτο να παρατηρηθούν. Τους δόθηκε επίσης οπτικοακουστικό υλικό (DVD) που περιείχε στιγμιότυπα από μαθήματα Φυσικής Αγωγής με πιθανά σενάρια συμπεριφορών ώστε να εξασκηθούν στην αναγνώριση και αποκωδικοποίηση συμπεριφορών με βάση τις έγγραφες περιγραφές που παρέλαβαν. Ακολούθησε μια δεύτερη συνάντηση της ομάδας των εκπαιδευτικών-παρατηρητών, επίσκεψη σε δημοτικό σχολείο (6^ο δημοτικό σχολείο Χαλανδρίου), δια ζώσης παρατήρηση ενός μαθήματος Φυσικής Αγωγής και πρώτη συμπλήρωση της κλίμακας παρατήρησης (ΚΠΣΜ). Στο μάθημα αυτό, οι παρατηρητές παρακολουθούσαν το ίδιο ζευγάρι μαθητών και χαρακτήριζαν το είδος της συμπεριφοράς που αναγνώριζαν από κοινού. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών για τον χαρακτηρισμό των παρατηρούμενων συμπεριφορών και αποφασίστηκε η μετάβαση στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας και η καταγραφή της συμπεριφοράς ενός ζεύγους μαθητών στην κλίμακα παρατήρησης (ΚΠΣΜ) απ' όλους τους παρατηρητές. Στην ανωτέρω διαδικασία, που έγινε κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας σε τμήμα Ε΄ τάξης, οι εκπαιδευτικοί-παρατηρητές κατέγραφαν τις παρατηρούμενες συμπεριφορές ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. Τα δεδομένα από τη συγκεκριμένη διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο αξιοπιστίας μεταξύ των εκπαιδευτικών-παρατηρητών (inter-rater reliability). Επιπλέον το συγκεκριμένο μάθημα βιντεοσκοπήθηκε προκειμένου να χρησιμοποιηθεί στη διαδικασία μέτρησης της αξιοπιστίας του ίδιου του εκπαιδευτικού-παρατηρητή (intra-rater reliability).

Έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ παρατηρητών (Inter-rater reliability). Κατά τον έλεγχο αξιοπιστίας ή αντικειμενικότητας μεταξύ των παρατηρητών αποτυπώνεται η ταύτιση

απόψεων των παρατηρητών αναφορικά με ότι παρατηρούν. Η καταγραφή δηλαδή μιας συμπεριφοράς, πρέπει να καταγράφεται από όλους με τον ίδιο τρόπο και όχι διαφορετικά. Η επαρκής εξάσκηση και η σαφής αποκωδικοποίηση των συμπεριφορών εγγυάται αυτή την αξιοπιστία. Ο έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των παρατηρητών ελέγχθηκε με καταγραφή της συμπεριφοράς ενός ζεύγους μαθητών «στόχων» στην ΚΠΣΜ. Η διαδικασία έγινε σε μια διδακτική ώρα όπου οι εκπαιδευτικοί-παρατηρητές παρατηρούσαν τους ίδιους μαθητές (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) και κατέγραφαν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. Η καταγραφή παρατήρησης ξεκίνησε και τελείωσε την ίδια χρονική στιγμή για όλους τους παρατηρητές. Η συμφωνία (αξιοπιστία) μεταξύ των παρατηρητών ελέγχθηκε με το συντελεστή Kappa (Cohen Kappa Coefficient). Ο συντελεστής Kappa χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της συμφωνίας μεταξύ δύο εκτιμητών και συνυπολογίζει και την αναμενόμενη συμφωνία που αποδίδεται στην τυχαία κατανομή. Έλεγχος του συντελεστή Kappa, διενεργήθηκε μεταξύ όλων των παρατηρητών ($1^{ου} - 2^{ου}$, $1^{ου} - 3^{ου}$, $1^{ου} - 4^{ου}$, $2^{ου} - 3^{ου}$, $2^{ου} - 4^{ου}$ και $3^{ου} - 4^{ου}$). Ο βαθμός συμφωνίας εκτιμήθηκε με βάση τις εκτιμήσεις των Landis και Koch (1977) που αναφέρονται στη συνέχεια (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Βαθμοί συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών στον έλεγχο αξιοπιστίας

Τιμή Kappa	Βαθμός συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών
0	Καμία συμφωνία
0,0-0,19	Ελάχιστη συμφωνία
0,20-0,39	Μικρή συμφωνία
0,4-0,59	Μέτρια συμφωνία
0,6-0,79	Σημαντική συμφωνία
0,8-1	Σχεδόν απόλυτη συμφωνία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων, ανά ζεύγος παρατηρητών, για τη συμφωνία μεταξύ παρατηρητών, ο συντελεστής συσχέτισης Kappa μεταξύ $1^{ου} - 2^{ου}$ παρατηρητή ήταν kappa=0,81 ($p < 0,001$), μεταξύ $1^{ου} - 3^{ου}$ παρατηρητή ήταν kappa=0,81 ($p < 0,001$), μεταξύ $1^{ου} - 4^{ου}$ παρατηρητή ήταν kappa=0,94 ($p < 0,001$), μεταξύ $2^{ου} - 3^{ου}$ παρατηρητή ήταν kappa=0,72 ($p < 0,001$), μεταξύ $2^{ου} - 4^{ου}$ παρατηρητή ήταν kappa=0,75 ($p < 0,001$) και μεταξύ $3^{ου} - 4^{ου}$ παρατηρητή ήταν kappa=0,81 ($p < 0,001$). Υπήρξε δηλαδή «Σημαντική συμφωνία» μεταξύ των $2^{ου} - 3^{ου}$ και $2^{ου} - 4^{ου}$ παρατηρητών και «Σχεδόν

απόλυτη συμφωνία» μεταξύ των 1^{ου} - 2^{ου} , 1^{ου} - 3^{ου} , 1^{ου} - 4^{ου} και 3^{ου} - 4^{ου} παρατηρητών (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Έλεγχος συμφωνίας ανά ζεύγος παρατηρητών

Παρατηρητές	Συντελεστής συσχέτισης Kappa	Βαθμός συμφωνίας
1 ^{ος} - 2 ^{ος}	kappa=0,81 (p < 0,001)	Σχεδόν απόλυτη συμφωνία
1 ^{ος} - 3 ^{ος}	kappa=0,81 (p < 0,001)	Σχεδόν απόλυτη συμφωνία
1 ^{ος} - 4 ^{ος}	kappa=0,94 (p < 0,001)	Σχεδόν απόλυτη συμφωνία
2 ^{ος} - 3 ^{ος}	kappa=0,72 (p < 0,001)	Σημαντική συμφωνία
2 ^{ος} - 4 ^{ος}	kappa=0,75 (p < 0,001)	Σημαντική συμφωνία
3 ^{ος} - 4 ^{ος}	kappa=0,81 (p < 0,001)	Σχεδόν απόλυτη συμφωνία

Έλεγχος αξιοπιστίας του ίδιου του παρατηρητή (*Intra-rater reliability*). Κατά τον έλεγχο αξιοπιστίας ή αντικειμενικότητας του ίδιου του παρατηρητή αποτυπώνεται η ταύτιση των απόψεών του στην αναγνώριση και καταγραφή μιας συμπεριφοράς σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η αξιοπιστία του ίδιου του παρατηρητή, για κάθε έναν από τους τέσσερεις παρατηρητές, διερευνήθηκε μέσω διπλής προβολής του βιντεοσκοπημένου μαθήματος Φυσικής Αγωγής. Κατά τη διάρκεια της προβολής καταγράφηκε στην ΚΠΣΜ η συμπεριφορά του ζεύγους των μαθητών «στόχων». Μεταξύ των προβολών υπήρξε διαφορά μιας εβδομάδας ώστε να αποκλειστεί η περίπτωση να θυμούνται οι παρατηρητές πιθανές απαντήσεις από την πρώτη καταγραφή. Η αξιοπιστία του ίδιου του παρατηρητή ελέγχθηκε με το συντελεστή Kappa και ερμηνεύτηκε με βάση τις εκτιμήσεις των Landis και Koch (1977), (Πίνακας 8).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μεταξύ των μετρήσεων του ίδιου παρατηρητή, ο συντελεστής συσχέτισης Kappa μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης του 1^{ου} παρατηρητή ήταν kappa=0,97 (p < 0,001), μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης του 2^{ου} παρατηρητή ήταν kappa=0,94 (p < 0,001), μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης του 3^{ου} παρατηρητή ήταν kappa=0,87 (p < 0,001) και μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης του 4^{ου} παρατηρητή ήταν kappa=0,91 (p < 0,001). Υπήρξε δηλαδή «Σχεδόν απόλυτη συμφωνία» μεταξύ πρώτης και δεύτερης για όλους τους παρατηρητές σχετικά με την αξιοπιστία των ιδίων (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Έλεγχος συμφωνίας του ίδιου παρατηρητή

Παρατηρητές	Συντελεστής συσχέτισης Kappa	Βαθμός συμφωνίας
1 ^{ος}	kappa=0,97 (p < 0,001)	Σχεδόν απόλυτη συμφωνία
2 ^{ος}	kappa=0,94 (p < 0,001)	Σχεδόν απόλυτη συμφωνία
3 ^{ος}	kappa=0,87 (p < 0,001)	Σχεδόν απόλυτη συμφωνία
4 ^{ος}	kappa=0,91 (p < 0,001)	Σχεδόν απόλυτη συμφωνία

Κυρίως έρευνα

Δείγμα. Εβδομήντα εννέα ($N = 79$) μαθητές/τριες Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του εξηκοστού έκτου (66) και του εκατοστού τριακοστού έκτου (136) δημοτικού σχολείου της Α΄ Περιφέρειας Αθηνών με καταγωγή από 9 διαφορετικές χώρες (Ελλάδα, Αλβανία, Βουλγαρία, Γεωργία, Μολδαβία, Πακιστάν, Ρουμανία, Συρία, Λίβανο) συμμετείχαν συνολικά σε αυτή την έρευνα. Την πειραματική ομάδα αποτελέσαν οι μαθητές/τριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης του 66^{ου} δημοτικού σχολείου και την ομάδα ελέγχου οι μαθητές/τριες του 136^{ου} δημοτικού σχολείου της Α΄ Περιφέρειας Αθηνών. Τα σχολεία ήταν συστεγαζόμενα και είχαν κοινό ωράριο λειτουργίας.

Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 39 μαθητές/τριες (49,4%), 20 αγόρια (8 Έλληνες, 12 αλλοδαποί) και 19 κορίτσια (10 Ελληνίδες, 9 αλλοδαπές) και στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 40 μαθητές/τριες (50,6%), 18 αγόρια (10 Έλληνες, 8 αλλοδαποί) και 22 κορίτσια (10 Ελληνίδες, 12 αλλοδαπές). Ως Έλληνες/ίδες κατεγράφησαν οι μαθητές/τριες που και οι δυο γονείς τους ήταν γεννημένοι στην Ελλάδα όπως επίσης και όσοι ήταν δηλωμένοι στους σχολικούς καταλόγους ως Έλληνες – Τσιγγάνοι και είχαν την ελληνική υπηκοότητα (συνολικά 38 μαθητές/τριες). Στην κατηγορία των αλλοδαπών μαθητών/τριών κατεγράφησαν οι μαθητές/τριες που και οι δυο γονείς τους ήταν γεννημένοι εκτός Ελλάδος και έφεραν ξένη υπηκοότητα (συνολικά 41 μαθητές/τριες). Μεταξύ των μαθητών/τριών δεν υπήρχαν παιδιά με μεικτό (Ελληνας/ίδα και αλλοδαπός/ή) ζεύγος γονέων. Το σύνολο των Ελλήνων μαθητών/τριών ήταν καταχωρημένοι ως ορθόδοξοι χριστιανοί, ενώ από τους αλλοδαπούς, 11 ήταν καταχωρημένοι ως καθολικοί (4 στην πειραματική ομάδα και 7 στην ελέγχου), 12 ως μουσουλμάνοι (7 στην πειραματική ομάδα και 5 στην ελέγχου), 10 ως ορθόδοξοι (6 στην πειραματική ομάδα και 4 στην ελέγχου) και 8 ως κόπτες/ορθόδοξοι, (3 στην πειραματική ομάδα και 5 στην ελέγχου). Όλοι οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ΠΑΤΕΜ II και της ΚΑΣΜ, ενώ

για τη συμπλήρωση της ΚΠΣΜ από τους εκπαιδευτικούς-παρατηρητές, επελέγησαν συνολικά τριάντα δύο (32) μαθητές/τριες «στόχου», 16 από την πειραματική ομάδα [4 αγόρια Ε΄ τάξης, (2 Έλληνες, 2 αλλοδαποί), 4 αγόρια ΣΤ΄ τάξης, (2 Έλληνες, 2 αλλοδαποί), 4 κορίτσια Ε΄ τάξης, (2 Ελληνίδες, 2 αλλοδαπές), 4 κορίτσια ΣΤ΄ τάξης, (2 Ελληνίδες, 2 αλλοδαπές) και αντίστοιχα άλλοι/ες τόσοι/ες από την ομάδα ελέγχου.

Η διαδικασία επιλογής των μαθητών «στόχων» έγινε με τυχαία δειγματοληψία (κλήρωση) ανά κατηγορία (αγόρια Έλληνες, αγόρια αλλοδαποί, κορίτσια Ελληνίδες, κορίτσια αλλοδαπές) για κάθε σχολικό τμήμα. Από την κλήρωση αποκλείστηκαν, 1 αλλοδαπός μαθητής μεγαλύτερης ηλικίας (14 ετών), 1 μαθητής τσιγγάνικης καταγωγής λόγω έλλειψης γνώσης και δυνατότητας γραπτής επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα, ενώ για τους Έλληνες μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης της πειραματικής ομάδας, δεν έγινε κλήρωση αφού ο συνολικός αριθμός Ελλήνων μαθητών του τμήματος ήταν 2 μαθητές. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στην έρευνα ως μέρος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής του τμήματός τους, αλλά χωρίς να γνωρίζουν το ακριβές περιεχόμενό της.

Διαδικασία. Μια εβδομάδα πριν από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης συμπληρώθηκε, από τους μαθητές/τριες και των δύο ομάδων (ελέγχου και πειραματική) το ερωτηματολόγιο «Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» (ΠΑΤΕΜ II), (Μακρή – Μπότσαρη, 2001) και η Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΑΣΜ) και έγινε παρατήρηση στο τυπικό μάθημα του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής (2 ωριαία μαθήματα) και για τις δύο ομάδες (ελέγχου, πειραματική) για να συλλεχθούν τα αρχικά δεδομένα που αφορούσαν τις επιλεγμένες ως παρατηρούμενες συμπεριφορές ανά μαθητή/τρια σύμφωνα με όσα περιέχονται στην Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ). Στις επόμενες 8 εβδομάδες, με συχνότητα διεξαγωγής 2 ωριαίων μαθημάτων ανά εβδομάδα, η πειραματική ομάδα εφάρμοσε το παρεμβατικό πρόγραμμα και η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το προτεινόμενο από το Υπ.Ε.Π.Θ. αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Με το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης, οι μαθητές/τριες και των δύο ομάδων συμπλήρωσαν εκ νέου το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II και την ΚΑΣΜ και οι παρατηρητές εκπαιδευτικοί την ΚΠΣΜ με παρατήρηση των 2 ωριαίων μαθημάτων της επόμενης (9^η) εβδομάδας. Μετά από 2 μήνες επαναλήφθηκε αφενός η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II και της ΚΑΣΜ από τους μαθητές/τριες και έγινε παρατήρηση 2 τυπικών μαθημάτων με συμπλήρωση της ΚΠΣΜ από τους παρατηρητές για τη συλλογή των δεδομένων διατήρησης. Σημειωτέον ότι, ανεξάρτητα από την αξιοποίηση μόνο των δεδομένων που

αφορούσαν τα σκορ των τριάντα δύο μαθητών/τριών «στόχων», η συμπλήρωση του ΠΑΤΕΜ II και της ΚΑΣΜ έγινε από όλους τους μαθητές/τριες τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου και στις τρεις μετρήσεις (αρχική, τελική, διατήρησης). Αντίθετα η συμπλήρωση των σκορ της ΚΠΣΜ εκ μέρους των εκπαιδευτικών-παρατηρητών αφορούσε μόνο τους μαθητές/τριες «στόχους» για κάθε μια από τις τρεις προαναφερόμενες μετρήσεις. Κανένας από τους μαθητές/τριες δε γνώριζε ποιος ακριβώς ήταν ο σκοπός της έρευνας, ούτε ότι, κάποιοι/ες αποτέλεσαν παρατηρούμενους «στόχους» αυτής.

Περιγραφή παρεμβατικού προγράμματος

Εφαρμόστηκε «πρόγραμμα παρέμβασης», το οποίο εμπλούτιζε το τυπικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, προσανατολισμένο στις αρχές και τους στόχους του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, σε μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της Α΄ Περιφέρειας Αθηνών, με σκοπό να εξεταστεί η επίδραση – αποτελεσματικότητά του, στη συμπεριφορά των Ελλήνων και ξένων μαθητών/τριών, στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και στη διαμόρφωση – ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής τους.

Όπως έχει προαναφερθεί, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διάφορων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Καλλιεργεί στα παιδιά την κριτική σκέψη και παράλληλα ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997). Σύμφωνα με τον Μανιάτη (2006), δεν παραπέμπει σε ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά περιλαμβάνει μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών εφαρμογών ανάλογα με τις θεωρητικές παραδοχές για τον πολιτισμό, την εκπαίδευση, κ.λ.π.. Η φιλοσοφία του συνίσταται στις αρχές του σεβασμού της πολυπολιτισμικότητας, στην ευαισθησία και ενσυναίσθηση, στην αυτοεκτίμηση, στη δημοκρατία και ισότητα, στην εξάλειψη της προκατάληψης και του ρατσισμού (Baker, 2001). Οι βασικές αρχές του μοντέλου όπως τις προσδιορίζει ο Essinger, 1) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, 2) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, 3) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, 4) εκπαίδευση κατά του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αφού συνάδουν με τρεις από τους βασικούς στόχους της, και συγκεκριμένα με:

α) την *απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη φυσική δραστηριότητα και την ανάπτυξη της αυτοέκφρασης και της κοινωνικότητας*: Οι μαθητές/τριες μπορούν να έχουν εμπειρίες επιτυχίας από την ατομική και ομαδική συμμετοχή στις φυσικές δραστηριότητες, να δημιουργούν ποικίλους και πρωτότυπους τρόπους κίνησης, να εκφράζουν, μέσω αυτών, συναισθήματα, σκέψεις και προβληματισμούς και παράλληλα να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής συναναστροφής με τους άλλους μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ατομικές, ή ομαδικές, που τους/τις βοηθούν να εκτονωθούν και να αποκτήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους,

β) την *κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας των ατόμων και τη συνεργασία με όλους/ες*: Οι μαθητές/τριες πρέπει να κατανοούν, να σέβονται τις όποιες διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και να επιθυμούν να συμμετέχουν με όλους σε κάθε είδους δραστηριότητες. Αυτό συμπεριλαμβάνει την ασφαλή εξάσκηση, την εφαρμογή των κανονισμών, των κανόνων, και της διαδικασίας, τις συνεργασίες και την ομαδική δουλειά, την ηθική στον αθλητισμό και την παραγωγική αλληλεπίδραση. Ο όρος «διαφορετικότητα» αφορά στα χαρακτηριστικά διαφόρων «πολιτισμών» ή εθνών, την κινητική απόδοση, την ικανότητα, τα φυσικά στοιχεία (δύναμη, ταχύτητα, αντοχή), το γένος, τη φυλή και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και

γ) την *επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα*: Οι μαθητές/τριες πρέπει να μάθουν να συμπεριφέρονται υπεύθυνα και πολιτισμένα καθώς συμμετέχουν σε φυσικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι βοηθούνται, ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες συμπεριφοράς, να γίνουν ολοκληρωμένοι πολίτες και να λειτουργήσουν παραγωγικά στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου (Δέρρη, 2007). Όπως δε η ίδια ερευνήτρια αναφέρει, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής πρέπει να χαρακτηρίζεται εκτός των άλλων από τα εξής: α) επικέντρωση σε βασικές για τη ζωή δεξιότητες, όπως καθορισμό στόχων, αυτό- αξιολόγηση και αυτό-διαχείριση, β) βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, γ) ενσωμάτωση ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων, δ) έμφαση σε δραστηριότητες συνεργασίας και περιορισμό των αντιστοίχων ανταγωνιστικών, ε) ενίσχυση της συμμετοχής και της ευχαρίστησης, στ) ανάπτυξη της εμπιστοσύνης στον εαυτό και στις ικανότητες του καθενός, ζ) παροχή ίσων ευκαιριών σε αγόρια και κορίτσια και επικέντρωση στο τι μπορούν να κάνουν, η) χρησιμοποίηση δραστηριοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας προσαρμοσμένων στις διάφορες ηλικίες και τα αναπτυξιακά στάδια, θ) διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και προσαρμογές στις διάφορες πολιτισμικές κουλτούρες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στο παρεμβατικό πρόγραμμα εντάχθηκαν δραστηριότητες κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, η αποτελεσματική προφορική ή μη επικοινωνία με τους άλλους, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η διαχείρισή τους, η εκπλήρωση καθηκόντων μέσα στην ομάδα, ο καθορισμός στόχων, ο χειρισμός των συναισθημάτων και του στρες, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η αυτογνωσία, η κατανόηση των άλλων, η παροχή και λήψη ανατροφοδότησης, η ακριβής έκφραση απόψεων και ιδεών (WHO, 1999; Brooks, 1984). Αναπτύχθηκαν και υλοποιήθηκαν συνολικά δεκαέξι (16) σχέδια-πλάνα μαθήματος (Παράρτημα 4-19), διάρκειας σαράντα πέντε λεπτών έκαστο, με βάση όσα προτείνονται από τη Δέρρη (2007), για μαθητές/τριες Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού. Αναπτύχθηκαν επίσης δύο ανεξάρτητες δραστηριότητες επιλογής των μαθητών/τριών που περιγράφονται παρακάτω. Στη διαμόρφωση των πλάνων μαθήματος έπαιξαν ρόλο και οι προτάσεις - επιλογές των συμμετεχόντων μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας να προτείνουν παιχνίδια που γνώριζαν, τους άρεσε να παίζουν και προέρχονταν από τη χώρα καταγωγής τους ή κάποια άλλη χώρα. Με βάση τις προτάσεις και στη συνέχεια τις επιλογές τους, τα παιχνίδια «Πετάω τη μπάλα πάνω από τη λίμνη» που πρότεινε μαθητής προερχόμενος από τη Ρουμανία και το «Κλωτσοβόλει» που προτάθηκε από κοινού από Έλληνα και Βούλγαρο μαθητή, συμπεριελήφθησαν στα πλάνα μαθημάτων. Ζητήθηκε επίσης από τους μαθητές/τριες να επιλέξουν ένα «άγνωστο» για τους/τις ίδιους/ες (στην πράξη) άθλημα. Ανάμεσα στο άθλημα του μπάσκετ και σε αυτό του χόκεϊ, για τα οποία αναδείχθηκε ενδιαφέρον και ήταν δυνατό να υλοποιηθούν στο χώρο εξάσκησης, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών επέλεξε να γνωρίσει καλύτερα και να εξασκηθεί στο δεύτερο (χόκεϊ).

Επιπλέον των παραπάνω, ανατέθηκε στα παιδιά η οργάνωση δύο δράσεων με στόχο την παρουσίασή τους στο σύνολο των μαθητών/τριών των σχολείων μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τα παιδιά να οργανώσουν δύο δράσεις που αφορούσαν:

α) την επιλογή ενός αθλήματος και τη διοργάνωση ενός τουρνουά στη διάρκεια του οποίου η ανάληψη όλων των ρόλων και καθηκόντων (αθλητές/τριες, διαιτησία, προβολή, ενημέρωση θεατών, ασφάλεια κλπ.) θα ήταν ευθύνη των ιδίων και

β) τη διοργάνωση μιας μουσικο -κινητικής δραστηριότητας κατά την οποία οι μαθητές/τριες έπρεπε να παρουσιάσουν ατομικές ή ομαδικές χορευτικές ρουτίνες τις οποίες θα επένδυαν με στοιχεία από μουσικές της χώρας προέλευσής τους. Το πρώτο από τα δύο αιτήματα έγινε αμέσως αποδεκτό από τους μαθητές/τριες και αποφασίστηκε ο

συντονισμός των απαραίτητων ενεργειών σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους διευθυντές των σχολείων για τη διοργάνωση ενός τουρνουά χόκεϊ. Αντίθετα το δεύτερο αίτημα αντιμετωπίστηκε αρχικά, απολύτως αρνητικά, ειδικά από τα αγόρια. Το θέμα παρέμεινε σε εκκρεμότητα μέχρι και την τέταρτη εβδομάδα εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, οπότε και επανεξετάστηκε. Η αντίδραση των μαθητών/τριών ήταν ηπιότερη και μέσω της συζήτησης που έγινε, ανεστάλησαν οι δισταγμοί τους. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη ατομικών και συνεργατικών μουσικών ρουτινών από πλευράς μεγάλου αριθμού κοριτσιών αλλά και αγοριών και την πιθανή ανάδειξη ... «πολλά υποσχόμενων μελλοντικών χορογράφων και χορευτών» μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών/τριών.

Παράλληλα με την ανάπτυξη του περιεχομένου των πλάνων μαθήματος βαρύτητα δόθηκε και σε συγκεκριμένες στρατηγικές, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να καταλάβουν, να αποδεχθούν και να εκτιμήσουν τον/την διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συμμαθητή/ριά τους. Οι στρατηγικές αυτές ήταν: α) δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος, β) δόμηση του περιεχομένου του μαθήματος πάνω στη γνώση που έχουν αποκτήσει οι μαθητές/τριες από τις διαφορετικές χώρες που έχουν ζήσει, ταξιδέψει και αποκτήσει εμπειρίες, γ) ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, δ) ανάπτυξη περιεχομένου σχετικού με την κουλτούρα των μαθητών/τριών, ε) ενθάρρυνση της εθνικής αναγνώρισης που επηρεάζει την ανάπτυξη των αξιών, των συνηθειών, των επιλογών στον τρόπο ζωής και των προσεγγίσεων στη διδασκαλία, στ) εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας σε μικρές ομάδες για τη βελτίωση των σχέσεων, την αύξηση της παρακίνησης, τη μείωση των επιπέδων του άγχους.

Από την ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με την εφαρμογή διάφορων μοντέλων συνεργατικής μάθησης στη Φυσική Αγωγή (Strachan, 1996), προκύπτει ότι, η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια καινοτόμο βιωματική μέθοδο που όταν εφαρμοστεί με συνέπεια και συγκεκριμένο σχεδιασμό, επιφέρει σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές, αλλά και στις κινητικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, αναπτύσσει δεξιότητες αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών/τριών, ενισχύει την παροχή ανατροφοδότησης, την αλληλοκατανόηση, την επικοινωνία, την κοινωνική και ατομική υπευθυνότητα, την αυτοεκτίμηση (Barrett, 2000; Μαγκώτσιου, 2007). Η συνεργατική μάθηση μεγιστοποιεί την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές/τριες, δυναμιτίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών (Cohen, 1994) και μέσω της κοινής προσπάθειας που απαιτείται καταλήγει στην επίτευξη του κοινού στόχου (Dyson, 2002). Οι μαθητές/τριες εργαζόμενοι σε ανομοιογενείς ομάδες, ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο,

χρησιμοποιούν κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας, επιδεικνύουν υπεύθυνη στάση για την προσωπική τους μάθηση και τη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας (Johnson & Johnson, 1989).

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα πλάνα μαθημάτων σχεδιάστηκαν έτσι ώστε μέσα από κινητικές δραστηριότητες, χωρίς ανταγωνιστικό ως επί το πλείστον περιεχόμενο, τα παιδιά: α) να διδαχθούν το σεβασμό στην κουλτούρα και τις αρχές των «άλλων», β) να βοηθούν όλους τους μαθητές/τριες να μάθουν να λειτουργούν με επιτυχία σε μια πολυπολιτισμική και πολυφυλετική κοινωνία, γ) να προωθούν την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος ιδέας για τον εαυτό τους σε εκείνα τα παιδιά που επηρεάζονται περισσότερο από το ρατσισμό, από διακρίσεις φύλου, από αναπηρία ή άλλες προκατειλημμένες απόψεις, οι οποίες ξεχωρίζουν κάποια παιδιά, δ) να βλέπουν τους ανθρώπους διαφορετικών εθνοτήτων ως άτομα με μοναδικό ρόλο σε μια κοινότητα, ε) να συνεργάζονται οικειοθελώς με μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών πολιτισμών.

Τα συνεργατικά παιχνίδια είναι, σύμφωνα με τον Orlick (1981), αυτά στα οποία όλοι συνεργάζονται, όλοι κερδίζουν και δεν υπάρχει ηττημένος. Τα παιδιά εργάζονται ομαδικά για να πετύχουν ένα κοινό στόχο, δεν ανταγωνίζονται και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες με στόχο ένα επιτυχές αποτέλεσμα. Λαμβάνοντας υπόψη προτάσεις ερευνητών (Grineski, 1989), τα συνεργατικά παιχνίδια που εντάχθηκαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα αναπτύχθηκαν με βάση τις παρακάτω παραμέτρους: α) επέτρεπαν στους μαθητές/τριες να εργασθούν ομαδικά, να μοιρασθούν ιδέες, να αλληλοϋποστηρίχονται και να έχουν ουσιαστική συμμετοχή σε ένα στόχο που μπορεί να επιτευχθεί με ομαδική προσπάθεια, β) ήταν προκλητικά, ενδιαφέροντα και επιλογές των ίδιων των μαθητών/τριών, γεγονός που ενίσχυε το ενδιαφέρον των παιδιών να εργασθούν συνεργατικά, γ) απευθύνονταν στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών, δ) εξασφάλιζαν τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από το φύλο και τις ικανότητές τους.

Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια εφαρμογής των μαθημάτων του παρεμβατικού προγράμματος ίσχυαν τα παρακάτω: α) εισαγωγική ενημέρωση για τους στόχους του μαθήματος, β) περιβάλλον μάθησης, επικοινωνίας και ελέγχου (κανόνες, ρουτίνες, καθοδήγηση), γ) σταδιακή ανάπτυξη δυσκολιών, δ) επίδειξη δεξιοτήτων και επιθυμητών συμπεριφορών από το διδάσκοντα, ε) ενσωμάτωση κανόνων συμπεριφοράς κατά την εξάσκηση (π.χ. με τους μαθητές/τριες ως παίχτες, θεατές, διαιτητές κτλ.), στ) χρησιμοποίηση τεχνικών διδασκαλίας που μειώνουν τις ανισότητες, ζ) χρησιμοποίηση: 1)

κοινωνικών ανταμοιβών όπως λεκτικές επιβραβεύσεις, χαμόγελο, χειραψία κλπ., 2) δραστηριότητες ως ανταμοιβές, 3) προειδοποιήσεις και όχι απειλές από τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής του σχολείου στους «ενοχλητικούς» μαθητές/τριες, 4) σαφής καθορισμός συνεπειών για τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, η) συνεχής παροχή ανατροφοδότησης (θετική – ομαδικά, ατομικά /διορθωτική, αρνητική – ατομικά), θ) ενθάρρυνση ποικιλίας απόψεων, ι) έμφαση σε συνεργατικές δραστηριότητες, δραστηριότητες εξερεύνησης, επίλυσης προβλημάτων, ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης, ηθικά διλλήματα, ια) συζήτηση - αξιολόγηση στο τέλος του μαθήματος.

Ανάλογα με το περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές ή και συνδυασμός μεθόδων διδασκαλίας. Συγκεκριμένα: α) για το σύνολο των συνασκήσεων του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε το στιλ αμοιβαίας διδασκαλίας ώστε οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης δίνοντας και παίρνοντας ανατροφοδότηση από το συμμαθητή/ριά τους και να αναπτύξουν δεξιότητες που βοηθούν τη βελτίωση της συνεργασίας τους, β) για τα συνεργατικά παιχνίδια χρησιμοποιήθηκαν, το στιλ του μη αποκλεισμού όπου οι ατομικές διαφορές συμβιβάζονταν και η καθολική συμμετοχή ήταν πρωταρχικός στόχος και το στιλ της συγκλίνουσας εφευρετικότητας όπου οι μαθητές/τριες συνεργαζόμενοι ως μέλη των ομάδων ανακάλυπταν τη λύση σε ένα πρόβλημα μέσω εφαρμογής λογικών διαδικασιών, αιτιολόγησης και κριτικής σκέψης (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008a), ενώ, γ) για τις ανεξάρτητες δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκε το στιλ αποκλίνουσας εφευρετικότητας όπου οι μαθητές/τριες επεδίωξαν από κοινού να ανακαλύψουν τις καταλληλότερες λύσεις για τη διοργάνωση του τουρνουά χόκεϊ και τη διοργάνωση της μουσικοκινητικής δραστηριότητας κατά την οποία έπρεπε να παρουσιάσουν ατομικές ή ομαδικές χορευτικές ρουτίνες τις οποίες θα επένδυναν με στοιχεία από μουσικές της χώρας προέλευσής τους (Coelho, 1998).

Τέλος πρέπει να αναφερθεί η συνεργασία που αναπτύχθηκε με τους δασκάλους του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (ξένης γλώσσας, μουσικής) και είχε σαν αποτέλεσμα την ενίσχυση του διαπολιτισμικού κλίματος σε όλο το σχολικό περιβάλλον. Με τη βοήθειά τους δημιουργήθηκαν:

α) σύνθεση με την ονομασία: «Αθλητές του κόσμου», αθλητικού περιεχομένου η οποία συμπεριελάμβανε φωτογραφίες και σύντομα βιογραφικά αθλητών/τριών από όλο τον κόσμο, με έμφαση στις χώρες καταγωγής των μαθητών/τριών,

β) σύνθεση παρόμοιου περιεχομένου με την ονομασία: «Αθλήματα του κόσμου», με φωτογραφίες, σύντομη ιστορική αναδρομή και περιγραφή βασικών κανονισμών κάθε

αθλήματος, τα οποία αναρτήθηκαν στο χώρο εκδηλώσεων του σχολείου,

γ) «Γλωσσάριο επικοινωνίας», για τους μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, που περιελάμβανε τους βασικούς ημερήσιους χαιρετισμούς (καλημέρα, καλησπέρα, καληνύχτα κλπ.) και τα ονόματα των μαθητών/τριών στην ελληνική, αγγλική και γλώσσα καταγωγής, το οποίο αναρτήθηκε στις τάξεις τους.

Σχεδιασμός έρευνας

Ανεξάρτητες μεταβλητές: α) Χρόνος μέτρησης: 3 επίπεδα (πριν, μετά την παρέμβαση και διατήρησης), β) Ομάδα: 2 επίπεδα (πειραματική και ελέγχου), γ) Φύλο: 2 επίπεδα (αγόρια και κορίτσια), δ) Εθνικότητα: 2 επίπεδα (Έλληνες μαθητές/τριες και αλλοδαποί μαθητές/τριες).

Εξαρτημένες μεταβλητές: α) Αυτοαξιολόγηση μαθητών/τριών στους παράγοντες: 1) σχέσεις, 2) ανευθυνότητα, 3) επιβράβευση, 4) βοήθεια, 5) στόχοι, β) Παρατήρηση συμπεριφορών στους παράγοντες: 1) σχέσεις, 2) ανευθυνότητα, 3) επιβράβευση, 4) βοήθεια, 5) στόχοι, γ) Αυτοαντίληψη μαθητών/τριών, δ) Αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών.

Στατιστική ανάλυση

Για την ανάπτυξη των οργάνων αξιολόγησης εφαρμόστηκε: α) Διερευνητική παραγοντική ανάλυση και ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων της ΚΑΣΜ, β) Έλεγχος αξιοπιστίας παρατηρητών μέσα από το τεστ Kappa [Μέτρηση της ταύτισης των απόψεων μεταξύ των παρατηρητών (inter-observer) και μέτρηση της ταύτισης των απόψεων ενός παρατηρητή σε διαφορετικές ημέρες (intra-observer)]. Σε δεύτερο στάδιο παρουσιάστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Τέλος, διεξήχθησαν οι παρακάτω στατιστικές αναλύσεις:

Αυτοαξιολόγηση μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ). Για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης, στην ομάδα, το φύλο και την εθνικότητα μαθητών/τριών σχετικά με τους παράγοντες αυτοαξιολόγησης (σχέσεις, ανευθυνότητα, επιβράβευση, βοήθεια, στόχοι) χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης πολλαπλών μεταβλητών (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο.

Παρατήρηση συμπεριφορών (ΚΠΣΜ). Για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης, στην ομάδα, το φύλο και την εθνικότητα μαθητών/τριών σχετικά με τους παράγοντες παρατήρησης (σχέσεις, ανευθυνότητα, επιβράβευση, βοήθεια, στόχοι), χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης πολλαπλών μεταβλητών (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο.

Αυτοαντίληψη (ΠΑΤΕΜ). Για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης, στην ομάδα, το φύλο και την εθνικότητα σχετικά με την αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο.

Αυτοεκτίμηση (ΠΑΤΕΜ). Για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης, στην ομάδα, το φύλο και την εθνικότητα σχετικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 17.0. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το .05.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αυτοαξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Αξιοπιστία οργάνου μέτρησης. Η αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης ελέγχθηκε εκ νέου μέσα από τα δεδομένα της πειραματικής διαδικασίας.

Πίνακας 11. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (N= 32).

Μεταβλητές	Ερωτήσεις	Αρχική μέτρηση Cronbach α	Τελική μέτρηση Cronbach α	2 μήνες μετά Cronbach α
Σχέσεις	3	.67	.69	.66
Ανευθυνότητα	3	.71	.73	.70
Επιβράβευση	4	.80	.79	.81
Βοήθεια	4	.70	.68	.72
Στόχοι	4	.88	.76	.84

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου της αξιοπιστίας με τον συντελεστή άλφα (α) του Cronbach (1951), που είναι και ο πιο ευρέως αποδεκτός δείκτης αξιοπιστίας. Στην πρώτη στήλη αναγράφονται οι μεταβλητές, στη δεύτερη ο αριθμός των ερωτήσεων της κάθε μεταβλητής στην τρίτη οι αρχικές μετρήσεις, στην τέταρτη οι τελικές μετρήσεις και στην πέμπτη και τελευταία οι μετρήσεις που έγιναν δύο μήνες μετά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηρίζονται από ικανοποιητικά ισχυρή συνοχή αφού ο συντελεστής άλφα του Cronbach κυμάνθηκε από .66 έως .88.

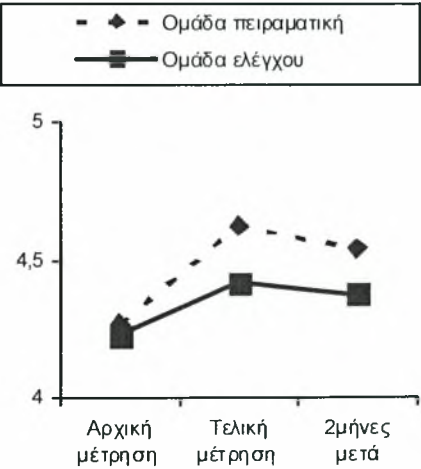
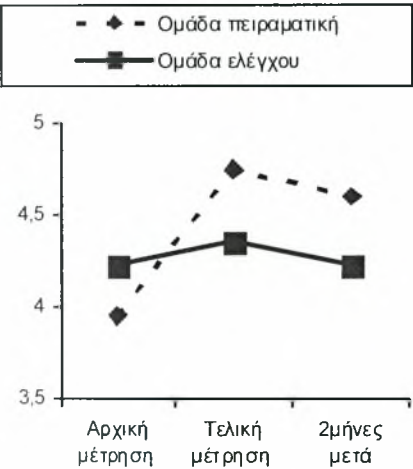
Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ) για την ομάδα. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 12. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα (πειραματική, ελέγχου) ξεχωριστά.

Πίνακας 12. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για την ομάδα (πειραματική, ελέγχου).

Μεταβλητές	Ομάδα πειραματική						Ομάδα ελέγχου					
	Αρχική		Τελική		2 μήνες		Αρχική		Τελική		2 μήνες	
	μέτρηση		μέτρηση		μετά		μέτρηση		μέτρηση		μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Σχέσεις	3.96	.75	4.75	.31	4.60	.35	4.23	.64	4.35	.37	4.23	.38
Ανευθυνότητα	4.27	.73	4.63	.47	4.54	.34	4.23	.99	4.42	.58	4.38	.56
Επιβράβευση	3.45	.91	4.02	.63	3.83	.67	3.84	.84	3.83	.60	3.64	.52
Βοήθεια	3.33	.84	4.06	.51	3.98	.40	3.41	.87	3.66	.55	3.66	.50
Στόχοι	4.19	.86	4.69	.38	4.67	.38	4.08	.83	4.14	.46	4.05	.48

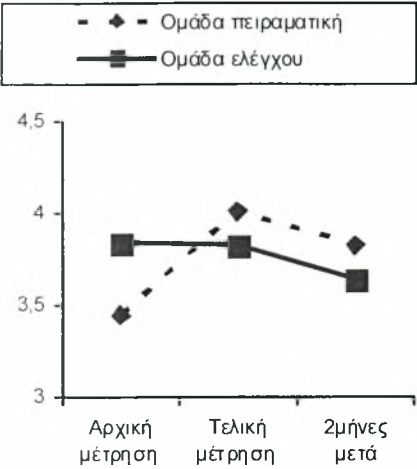
Επίδραση της παρέμβασης στην αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά της ομάδας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποτεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην αυτοαξιολόγηση συμπεριφοράς της ομάδας σχετικά με τους παράγοντες, «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι». Επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly's *W* (Mauchly's Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης $F(10, 112) = 3.51, p < .001$. Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», $F(1.37, 41.07) = 18.65, p < .001$, «ανευθυνότητα», $F(1.28, 38.43) = 4.96, p <$

.05, «επιβράβευση», $F(1.46, 43.68) = 5.06, p < .05$, «βοήθεια», $F(1.26, 37.66) = 31.06, p < .001$, «στόχοι», $F(1.24, 37.18) = 6.56, p < .05$ και αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», $F(1.37, 41.07) = 12.08, p < .001$, «επιβράβευση», $F(1.46, 43.68) = 7.20, p < .05$, «βοήθεια», $F(1.26, 37.66) = 7.02, p < .05$ και «στόχοι», $F(1.24, 37.18) = 5.70, p < .05$. Για να εξεταστεί η κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευσυνότητα», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι», πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni από το οποίο διαπιστώθηκε ότι, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για την πειραματική ή την ομάδα ελέγχου, υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών της ομάδας από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .458, p = .000$ (Σχήμα 2), «ανευσυνότητα», $MD = .271, p = .027$ (Σχήμα 3), «επιβράβευση», $MD = .273, p = .006$ (Σχήμα 4), «βοήθεια», $MD = .492, p = .000$ (Σχήμα 5), και «στόχοι», $MD = .281, p = .027$ (Σχήμα 6). Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .135, p = .006$ (Σχήμα 2) και «επιβράβευση», $MD = .188, p = .016$ (Σχήμα 4). Τέλος, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .323, p = .005$ (Σχήμα 2) και «βοήθεια», $MD = .453, p = .000$ (Σχήμα 5).

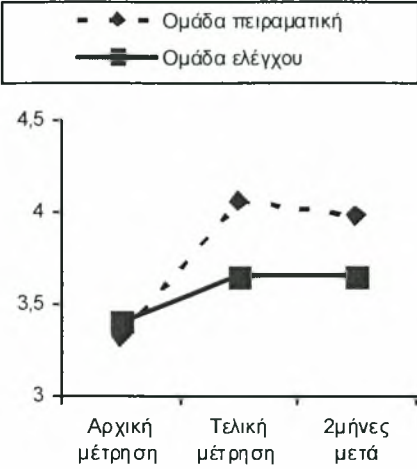


Σχήμα 2. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.

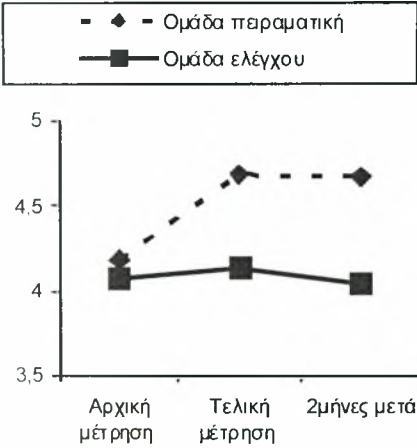
Σχήμα 3. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευσυνότητα» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 4. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 5. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «βοήθεια» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 6. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «στόχοι» στο μάθημα της Φ.Α.

Για να εξεταστούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι», πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σημαντικά από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, σε ότι αφορά την αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .417$, $p = .001$, «επιβράβευση», $MD =$

.563, $p = .000$, «βοήθεια», $MD = .734$, $p = .000$, και «στόχοι», $MD = .500$, $p = .002$. Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς μόνο στη μεταβλητή «σχέσεις», $MD = .135$, $p = .006$ (Σχήμα 2). Ενώ, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .646$, $p = .000$, «βοήθεια», $MD = .656$, $p = .000$, και «στόχοι», $MD = .484$, $p = .007$. Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων για καμία από τις παραπάνω μεταβλητές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοαξιολόγησης μαθητών/τριών απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση που ανέφερε ότι, δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης. και έγινε αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση που ανέφερε ότι, θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης.

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ) για την εθνικότητα. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 13. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα εθνικότητας (Ελληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή) ξεχωριστά.

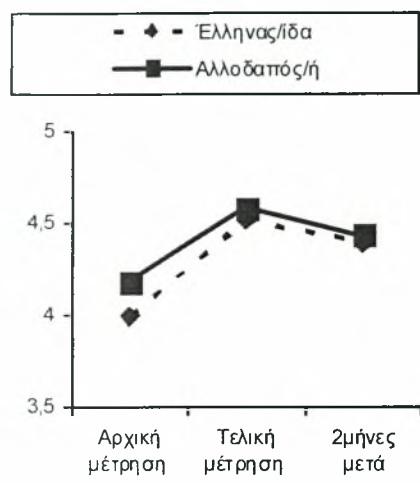
Πίνακας 13. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για την εθνικότητα.

Μεταβλητές	Έλληνας/ίδα						Αλλοδαπός/ή					
	Αρχική		Τελική		2 μήνες		Αρχική		Τελική		2 μήνες	
	μέτρηση		μέτρηση		μετά		μέτρηση		μέτρηση		μετά	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Σχέσεις	4.00	.69	4.52	.40	4.40	.39	4.19	.72	4.58	.39	4.44	.44
Ανευθυνότητα	4.15	.97	4.46	.57	4.35	.51	4.35	.75	4.58	.49	4.56	.40
Επιβράβευση	3.86	.84	4.08	.58	3.83	.62	3.44	.91	3.77	.63	3.64	.58
Βοήθεια	3.42	.65	3.91	.53	3.84	.45	3.31	1.01	3.81	.61	3.80	.52
Στόχοι	4.23	.76	4.45	.39	4.42	.46	4.03	.92	4.37	.60	4.30	.61

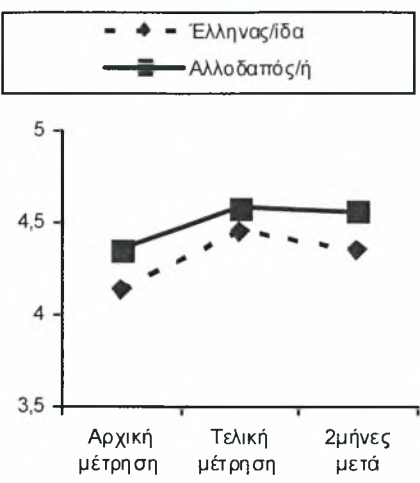
Επίδραση της παρέμβασης στην αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποτεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες, βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην αυτοαξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας σχετικά με τους παράγοντες «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι». Επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly's W (Mauchly's Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε σημαντική κύρια επίδραση μεταξύ των παραγόντων της μέτρησης $F(10, 112) = 5.84, p < .001$. Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», $F(1.27, 38.19) = 13.46, p < .001$, «ανευθυνότητα», $F(1.27, 38.21) = 4.91, p < .05$, «επιβράβευση», $F(1.43, 42.89) = 4.18, p < .05$, «βοήθεια», $F(1.24, 37.20) = 25.25, p < .001$ και «στόχοι», $F(1.20, 36.06) = 5.56, p < .05$. Για να εξεταστεί η κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι» πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni από το οποίο διαπιστώθηκε ότι, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για Έλληνα/ίδα ή αλλοδαπό/ή, υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .458, p = .000$ (Σχήμα 7), «ανευθυνότητα», $MD = .271, p = .028$ (Σχήμα 8), «επιβράβευση», $MD = .273, p = .023$ (Σχήμα 9), «βοήθεια», $MD = .492, p = .000$ (Σχήμα 10), και «στόχοι», $MD = .281, p = .027$ (Σχήμα 11). Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς μόνο στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .135, p = .006$ (Σχήμα 7), και «επιβράβευση», $MD = .188, p = .014$ (Σχήμα 9). Τέλος, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .323, p = .018$ (Σχήμα 7) και «βοήθεια», $MD = .453, p = .000$ (Σχήμα 10).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοαξιολόγησης μαθητών/τριών έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση που ανέφερε ότι, δεν θα υπάρχουν στατιστικά

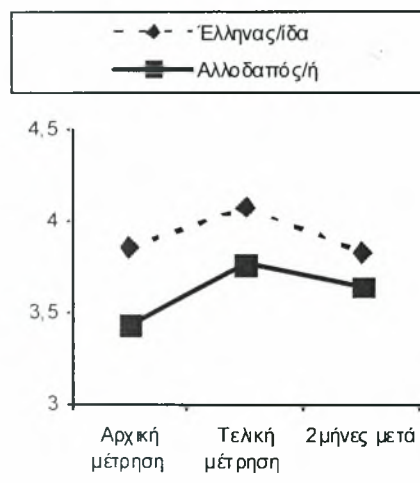
σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες, βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης.



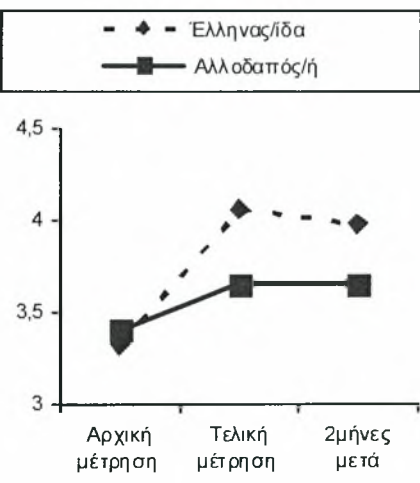
Σχήμα 7. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.



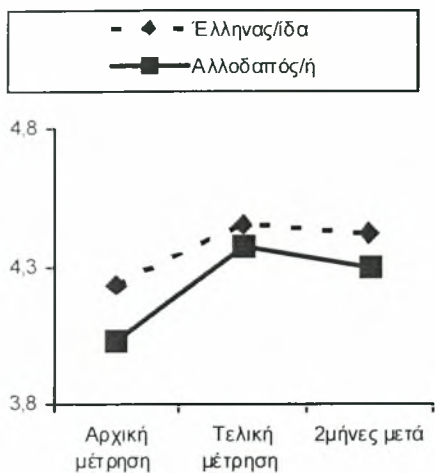
Σχήμα 8. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» στη Φ.Α.



Σχήμα 9. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 10. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «βοήθεια» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 11. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «στόχοι» στο μάθημα της Φ.Α.

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ) για το φύλο. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 14. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα φύλου (αγόρια, κορίτσια) ξεχωριστά.

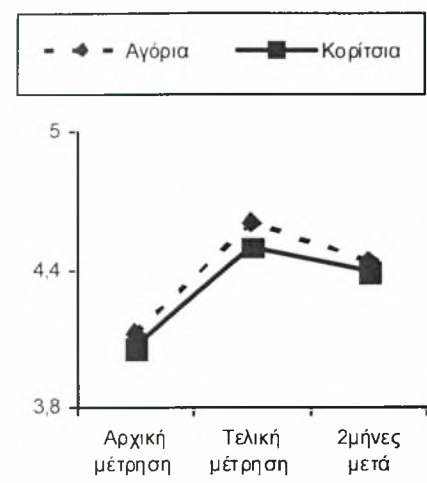
Πίνακας 14. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για το φύλο (αγόρια, κορίτσια).

Μεταβλητές	Αγόρια						Κορίτσια					
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Σχέσεις	4.13	.78	4.60	.43	4.44	.40	4.06	.64	4.50	.37	4.40	.43
Ανευθυνότητα	3.75	.91	4.33	.60	4.27	.52	4.75	.41	4.71	.38	4.65	.31
Επιβράβευση	3.67	.88	3.83	.63	3.63	.60	3.63	.92	4.02	.60	3.84	.59
Βοήθεια	3.58	.93	4.00	.62	3.94	.50	3.16	.70	3.72	.48	3.70	.44
Στόχοι	4.23	.72	4.42	.54	4.39	.57	4.03	.95	4.41	.47	4.33	.51

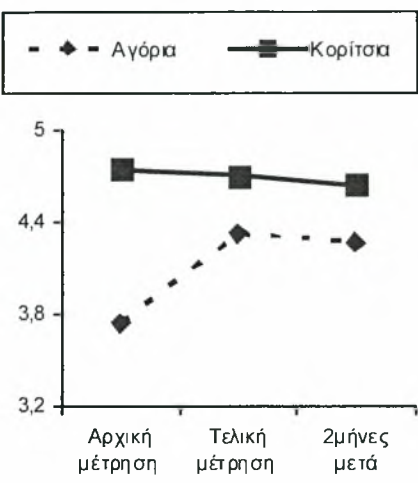
Επίδραση της παρέμβασης στην αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά αγοριών – κοριτσιών (φύλου) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποθεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο), βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην αυτοαξιολόγηση συμπεριφοράς του φύλου των μαθητών/τριών σχετικά με τους παράγοντες «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι». Επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly's W (Mauchly's Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης $F(10, 112) = 2.86, p < .05$. Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», $F(1.27, 37.96) = 13.32, p < .001$, «ανευθυνότητα», $F(1.35, 40.39) = 6.64, p < .05$, «επιβράβευση», $F(1.44, 43.13) = 4.23, p < .05$, «βοήθεια», $F(1.25, 37.41) = 25.86, p < .001$ και «στόχοι», $F(1.20, 36.08) = 5.62, p < .05$ και αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης στη μεταβλητή «ανευθυνότητα», $F(1.35, 40.39) = 10.75, p < .05$. Για να εξεταστεί η κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι» πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni από το οποίο διαπιστώθηκε ότι, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για αγόρι ή κορίτσι υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .458, p = .000$ (Σχήμα 12), «ανευθυνότητα», $MD = .271, p = .006$ (Σχήμα 13), «επιβράβευση», $MD = .273, p = .020$ (Σχήμα 14), «βοήθεια», $MD = .492, p = .000$ (Σχήμα 15), και «στόχοι», $MD = .281, p = .025$ (Σχήμα 16). Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς μόνο στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .135, p = .005$ (Σχήμα 12), και «επιβράβευση», $MD = .188, p = .016$ (Σχήμα 14). Τέλος, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .323, p = .019$ (Σχήμα 12) και «βοήθεια», $MD = .453, p = .000$ (Σχήμα 15).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοαξιολόγησης μαθητών/τριών, έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση που ανέφερε ότι, δεν θα υπάρχουν στατιστικά

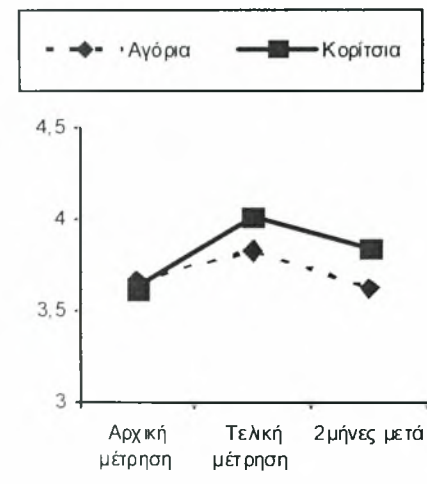
σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο), βάσει των καταγραφών αυτοαξιολόγησης.



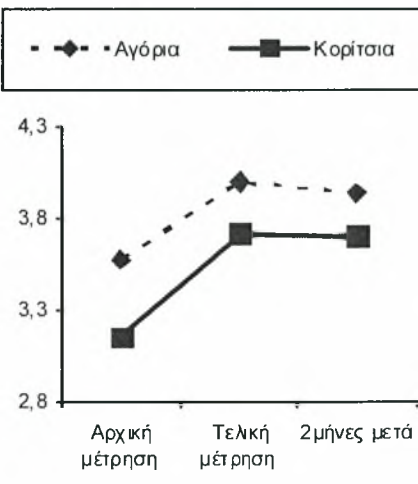
Σχήμα 12. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 13. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 14. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 15. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «βοήθεια» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 16. Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «στόχοι» στο μάθημα της Φ.Α.

Για να εξεταστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης στη μεταβλητή «ανευθυνότητα», πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η ομάδα των αγοριών βελτιώθηκε σημαντικά από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, σε ότι αφορά την αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά στη μεταβλητή «ανευθυνότητα», $MD = .583, p = .000$. Αντίθετα από τη δεύτερη στην τρίτη μέτρηση, στην ίδια ομάδα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με συνέπεια τη διατήρηση της βελτίωσης (Σχήμα 13). Ακόμα, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «ανευθυνότητα», $MD = .521, p = .003$, και «βοήθεια», $MD = .359, p = .033$. Στην ομάδα των κοριτσιών δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μετρήσεων για τη μεταβλητή «ανευθυνότητα».

Παρατήρηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Αξιοπιστία οργάνου μέτρησης. Η αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης ελέγχθηκε εκ νέου μέσα από τα δεδομένα της πειραματικής διαδικασίας.

Πίνακας 15. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της Κλίμακας Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (N= 32).

Μεταβλητές	Ερωτήσεις	Αρχική μέτρηση Cronbach α	Τελική μέτρηση Cronbach α	2 μήνες μετά Cronbach α
Σχέσεις	3	.66	.69	.70
Ανευθυνότητα	3	.70	.75	.71
Επιβράβευση	4	.79	.76	.78
Βοήθεια	4	.72	.73	.72
Στόχοι	4	.85	.83	.85

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου της αξιοπιστίας με τον συντελεστή άλφα (α) του Cronbach (1951), που είναι και ο πιο ευρέως αποδεκτός δείκτης αξιοπιστίας. Στην πρώτη στήλη αναγράφονται οι μεταβλητές, στη δεύτερη ο αριθμός των ερωτήσεων της κάθε μεταβλητής στην τρίτη οι αρχικές μετρήσεις, στην τέταρτη οι τελικές μετρήσεις και στην πέμπτη και τελευταία οι μετρήσεις που έγιναν δύο μήνες μετά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηρίζονται από ικανοποιητικά ισχυρή συνοχή αφού ο συντελεστής Cronbach α κυμάνθηκε από .66 έως .85.

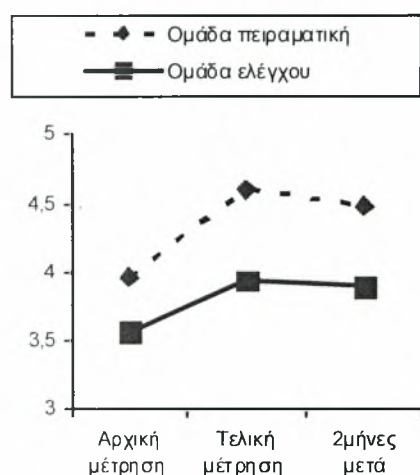
Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ) για την ομάδα. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 16. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα (πειραματική, ελέγχου) ξεχωριστά.

Πίνακας 16. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για την ομάδα (πειραματική, ελέγχου).

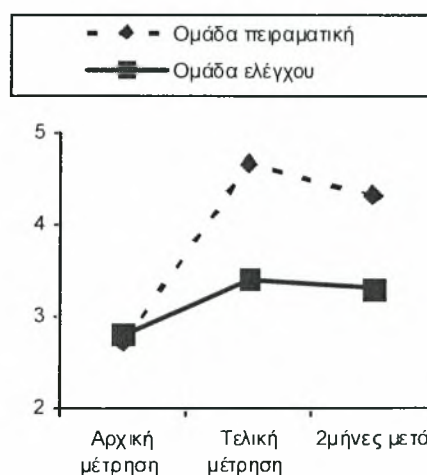
Μεταβλητές	Ομάδα πειραματική						Ομάδα ελέγχου					
	Αρχική		Τελική		2 μήνες		Αρχική		Τελική		2 μήνες	
	μέτρηση		μέτρηση		μετά		μέτρηση		μέτρηση		μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Σχέσεις	3.96	.36	4.60	.30	4.48	.34	3.56	.47	3.94	.41	3.90	.42
Ανευθυνότητα	2.73	.80	4.67	.27	4.33	.38	2.81	.64	3.42	.46	3.31	.41
Επιβράβευση	2.25	.65	3.05	.41	2.84	.27	2.17	.47	2.08	.38	2.00	.30
Βοήθεια	2.68	.48	3.38	.43	3.00	.39	2.80	.29	2.55	.26	2.58	.27
Στόχοι	4.19	.83	4.59	.48	4.53	.56	4.20	.68	4.22	.41	4.17	.38

Επίδραση της παρέμβασης στην παρατηρούμενη συμπεριφορά της ομάδας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποτεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, βάσει των καταγραφών παρατήρησης (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης εφαρμόσθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην παρατηρούμενη συμπεριφοράς της ομάδας σχετικά με τους παράγοντες, «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι». Επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly’s *W* (Mauchly’s Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης $F(10, 112) = 7.93, p < .001$. Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», $F(1.47, 44.02) = 29.87, p < .001$, «ανευθυνότητα», $F(1.2, 35.99) = 46.31, p < .001$, «επιβράβευση», $F(1.42, 42.67) = 9.52, p < .001$ και «βοήθεια», $F(1.30, 39.08) = 6.59, p < .05$ και αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις μεταβλητές «ανευθυνότητα», $F(1.2, 35.99) = 12.75, p < .001$, «επιβράβευση», $F(1.42, 42.67) = 17.67, p < .001$ και «βοήθεια», $F(1.3, 39.08) = 27.45, p < .001$. Για να εξεταστεί η κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση» και «βοήθεια» πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni από το οποίο διαπιστώθηκε

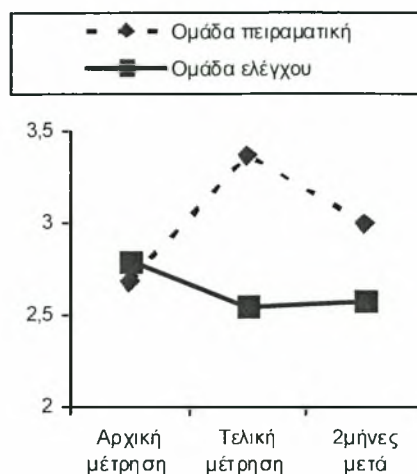
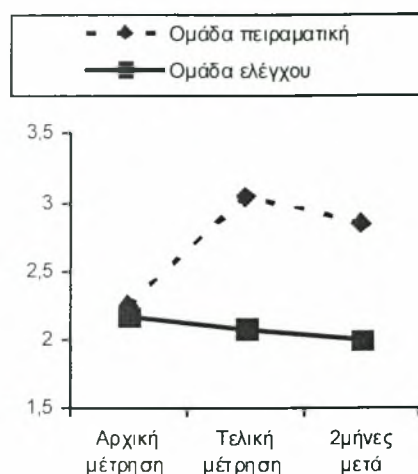
ότι, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για την πειραματική ή την ομάδα ελέγχου, υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .51$, $p = .000$ (Σχήμα 17), «ανευθυνότητα», $MD = 1.271$, $p = .000$ (Σχήμα 18), «επιβράβευση», $MD = .352$, $p = .002$ (Σχήμα 19), και «βοήθεια», $MD = .219$, $p = .014$ (Σχήμα 20). Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «ανευθυνότητα», $MD = .219$, $p = .001$ (Σχήμα 23), «επιβράβευση», $MD = .141$, $p = .010$ (Σχήμα 24), και «βοήθεια», $MD = .172$, $p = .000$ (Σχήμα 20). Τέλος, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .427$, $p = .000$ (Σχήμα 17), και «ανευθυνότητα», $MD = 1.052$, $p = .000$ (Σχήμα 18).



Σχήμα 17. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 18. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 19. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.

Σχήμα 20. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «βοήθεια» στο μάθημα της Φ.Α.

Για να εξεταστούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις μεταβλητές «ανευθυνότητα», «επιβράβευση» και «βοήθεια», πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σημαντικά από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, σε ότι αφορά την παρατηρούμενη συμπεριφορά στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .646$, $p = .000$, «ανευθυνότητα», $MD = 1.938$, $p = .000$, «επιβράβευση», $MD = .797$, $p = .000$, και «βοήθεια», $MD = .688$, $p = .000$. Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «ανευθυνότητα», $MD = .333$, $p = .000$, «επιβράβευση», $MD = .203$, $p = .008$, και «βοήθεια», $MD = .375$, $p = .000$ (Σχήματα 18, 19, 20). Επισημαίνεται ότι από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .521$, $p = .001$, «ανευθυνότητα», $MD = 1.604$, $p = .000$, «επιβράβευση», $MD = .594$, $p = .000$, και «βοήθεια», $MD = .313$, $p = .024$. Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων για καμία από τις παραπάνω μεταβλητές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων παρατήρησης, απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση που ανέφερε ότι, δε θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, βάσει των καταγραφών παρατήρησης και έγινε αποδεκτή η

εναλλακτική υπόθεση που ανέφερε ότι, θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, βάσει των καταγραφών παρατήρησης.

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ) για την εθνικότητα. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 17. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα εθνικότητας (Έλληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή) ξεχωριστά.

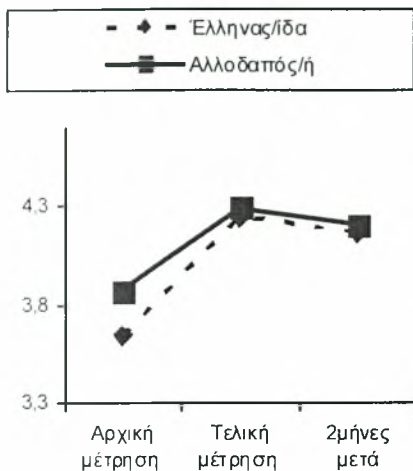
Πίνακας 17. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για την εθνικότητα.

Μεταβλητές	Έλληνας/ίδα						Αλλοδαπός/ή					
	Αρχική		Τελική		2 μήνες		Αρχική		Τελική		2 μήνες	
	μέτρηση		μέτρηση		μετά		μέτρηση		μέτρηση		μετά	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Σχέσεις	3.65	.31	4.25	.45	4.17	.49	3.88	.56	4.29	.54	4.21	.48
Ανευθυνότητα	2.79	.62	3.94	.88	3.75	.76	2.75	.82	4.15	.57	3.90	.54
Επιβράβευση	2.28	.63	2.53	.69	2.39	.54	2.14	.48	2.59	.58	2.45	.50
Βοήθεια	2.70	.36	2.91	.55	2.73	.39	2.78	.44	3.02	.56	2.84	.40
Στόχοι	4.23	.79	4.44	.50	4.30	.57	4.16	.72	4.38	.47	4.41	.45

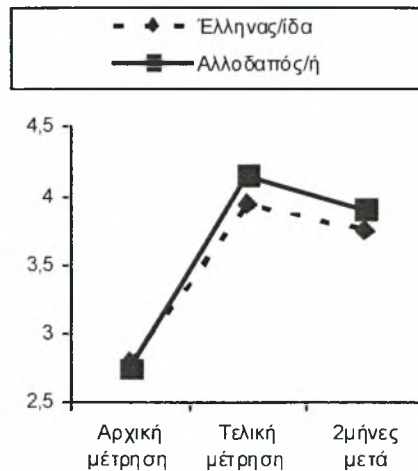
Επίδραση της παρέμβασης στην παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποτεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες, βάσει των καταγραφών παρατήρησης (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας σχετικά με τους παράγοντες «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι». Επειδή ο έλεγχος

σφαιρικότητας του Mauchly's W (Mauchly's Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε σημαντική κύρια επίδραση μεταξύ των παραγόντων της μέτρησης $F(10, 112) = 10.02, p < .001$. Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», $F(1.5, 45.15) = 29.14, p < .001$, «ανευθυνότητα», $F(1.17, 34.96) = 32.83, p < .001$, και «επιβράβευση», $F(1.28, 38.49) = 6.12, p < .05$. Για να εξεταστεί η κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευθυνότητα», και «επιβράβευση» πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni από το οποίο διαπιστώθηκε ότι, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για Έλληνα/ίδα ή Αλλοδαπό/ή, υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .510, p = .000$ (Σχήμα 21), «ανευθυνότητα», $MD = 1.27, p = .000$ (Σχήμα 22), και «επιβράβευση», $MD = .352, p = .023$ (Σχήμα 23). Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «ανευθυνότητα», $MD = .219, p = .001$ (Σχήμα 22), και «επιβράβευση», $MD = .141, p = .013$ (Σχήμα 23). Τέλος, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .427, p = .000$ (Σχήμα 26), και «ανευθυνότητα», $MD = 1.052, p = .000$ (Σχήμα 22).

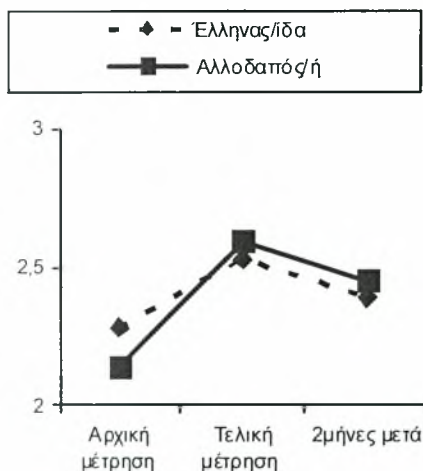
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων παρατήρησης, έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση που ανέφερε ότι, δε θα υπάρχουν στατιστικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες, βάσει των καταγραφών παρατήρησης.



Σχήμα 21. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 22. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 23. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.

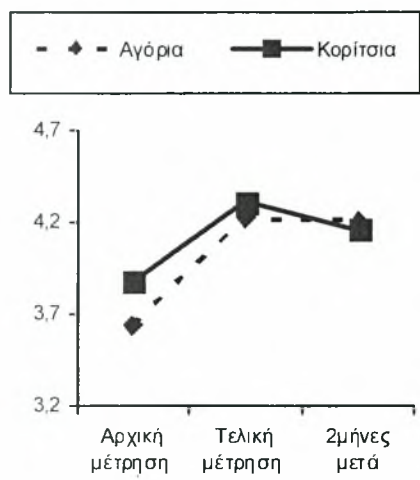
Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ) για το φύλο. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 18. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα φύλου (αγόρια, κορίτσια) ξεχωριστά.

Πίνακας 18. Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της Κλίμακας Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών για το φύλο (αγόρια, κορίτσια).

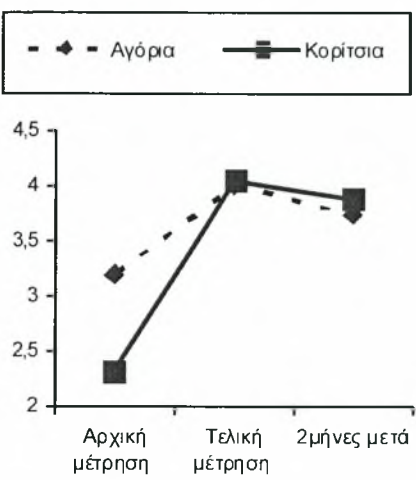
Μεταβλητές	Αγόρια						Κορίτσια					
	Αρχική		Τελική		2 μήνες		Αρχική		Τελική		2 μήνες	
	μέτρηση		μέτρηση		μετά		μέτρηση		μέτρηση		μετά	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Σχέσεις	3.65	.35	4.23	.59	4.21	.53	3.88	.53	4.31	.37	4.16	.44
Ανευθυνότητα	3.21	.53	4.02	.72	3.75	.59	2.33	.61	4.06	.77	3.90	.72
Επιβράβευση	1.95	.53	2.38	.62	2.25	.53	2.47	.47	2.75	.60	2.59	.45
Βοήθεια	2.58	.38	2.86	.54	2.67	.42	2.91	.34	3.06	.55	2.90	.34
Στόχοι	4.34	.55	4.33	.49	4.25	.54	4.05	.90	4.48	.47	4.45	.47

Επίδραση της παρέμβασης στην παρατηρούμενη συμπεριφορά του φύλου των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποτεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο), βάσει των καταγραφών παρατήρησης (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην παρατηρούμενη συμπεριφορά αγοριών – κοριτσιών (φύλου) σχετικά με τους παράγοντες «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι». Επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly’s *W* (Mauchly’s Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης $F(10, 112) = 2.24, p < .05$. Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», $F(1.52, 45.49) = 29.78, p < .001$, «ανευθυνότητα», $F(1.18, 35.53) = 39.88, p < .001$ και «επιβράβευση», $F(1.28, 38.37) = 6.07, p < .05$ και αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης στη μεταβλητή «ανευθυνότητα», $F(1.18, 35.53) = 6.82, p < .05$. Για να εξεταστεί η κύρια επίδραση της μέτρησης στις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευθυνότητα» και «επιβράβευση» πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni από το οποίο διαπιστώθηκε ότι, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για αγόρι ή κορίτσι υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .510, p = .000$ (Σχήμα 24),

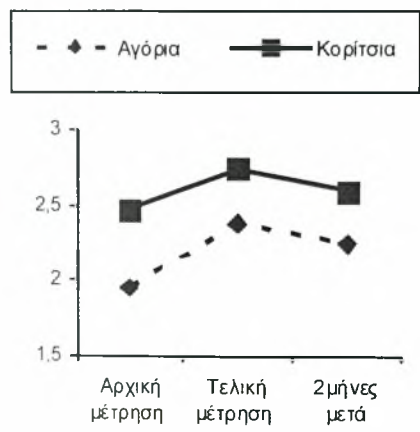
«ανευθυνότητα», $MD = 1.27, p = .000$ (Σχήμα 25), και «επιβράβευση», $MD = .352, p = .024$ (Σχήμα 26). Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «ανευθυνότητα», $MD = .219, p = .001$ (Σχήμα 25), και «επιβράβευση», $MD = .141, p = .013$ (Σχήμα 26). Σημειώνεται επίσης ότι από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «σχέσεις», $MD = .427, p = .000$ (Σχήμα 24), και «ανευθυνότητα», $MD = 1.052, p = .000$ (Σχήμα 25).



Σχήμα 24. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «σχέσεις» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 25. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» στο μάθημα της Φ.Α.



Σχήμα 26. Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητών/τριών στη μεταβλητή «επιβράβευση» στο μάθημα της Φ.Α.

Για να εξεταστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης στη μεταβλητή «ανευθυνότητα», πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η ομάδα των αγοριών βελτιώθηκε σημαντικά από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, σε ότι αφορά την παρατηρούμενη συμπεριφορά στη μεταβλητή «ανευθυνότητα», $MD = .813, p = .015$. Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στη μεταβλητή «ανευθυνότητα», $MD = .271, p = .005$ (Σχήμα 25). Σημειώνεται ότι από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς μόνο στη μεταβλητή «σχέσεις», $MD = .562, p = .000$. Στην ομάδα των κοριτσιών παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση για τη μεταβλητή «ανευθυνότητα», $MD = 1.73, p = .000$ (Σχήμα 25). Αντίθετα από τη δεύτερη στην τρίτη μέτρηση, στην ίδια ομάδα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Σχήμα 25). Σημειώνεται ότι από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς μόνο στη μεταβλητή «ανευθυνότητα», $MD = 1.562, p = .000$.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων παρατήρησης, έγινε αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση που ανέφερε ότι, θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση και στη μάθηση συμπεριφορών ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο), βάσει των καταγραφών παρατήρησης.

Αυτοαντίληψη

Περιγραφικά στατιστικά της ομάδας για την αυτοαντίληψη μαθητών/τριών. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 19. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι ομάδες της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα (πειραματική, ελέγχου) ξεχωριστά.

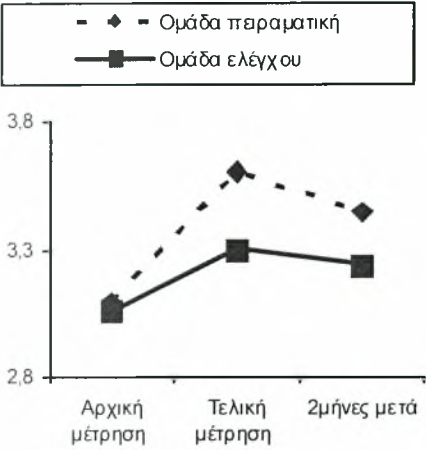
Πίνακας 19. Περιγραφικά στατιστικά της ομάδας στην αυτοαντίληψη μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Μεταβλητές	Μετρήσεις					
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Ομάδα πειραματική	3.10	.31	3.61	.16	3.45	.16
Ομάδα ελέγχου	3.06	.19	3.30	.15	3.24	.18
Σύνολο	3.08	.26	3.45	.21	3.35	.20

Επίδραση της παρέμβασης στην Αυτοαντίληψη της ομάδας (πειραματική, ελέγχου) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποτεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα «χρόνο μέτρησης» χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην αυτοαντίληψη της ομάδας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly's *W* (Mauchly's Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές κύριες επιδράσεις μεταξύ των ομάδων $F(1.20, 35.85) = 8.58, p <.05$ και από μέτρηση σε μέτρηση $F(1.20, 35.85) = 86.20, p <.001$. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης $F(1.20, 35.85) = 10.69, p <.05$ ήταν και αυτή στατιστικά σημαντική, γεγονός που σημαίνει ότι, οι διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση εξαρτώνται από την ομάδα που εξετάζεται κάθε φορά. Για να εξεταστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σημαντικά από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, σε ότι αφορά την αυτοαντίληψη, $MD = .507, p = .000$. Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αυτοαντίληψης, $MD = .157, p = .000$ (Σχήμα 27). Τέλος, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοαντίληψης, $MD = .350, p = .000$ (Σχήμα 27). Παρόμοια, στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, σε ότι αφορά την αυτοαντίληψη, $MD = .240, p = .000$. Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αυτοαντίληψης, $MD = .060, p = .029$ (Σχήμα 27). Αξίζει

να σημειωθεί επίσης ότι από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοαντίληψης, $MD = .180, p = .000$ (Σχήμα 27).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοαντίληψης, έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση που ανέφερε ότι, δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.



Σχήμα 27. Αυτοαντίληψη μαθητών/τριών για την ομάδα στο μάθημα της Φ.Α.

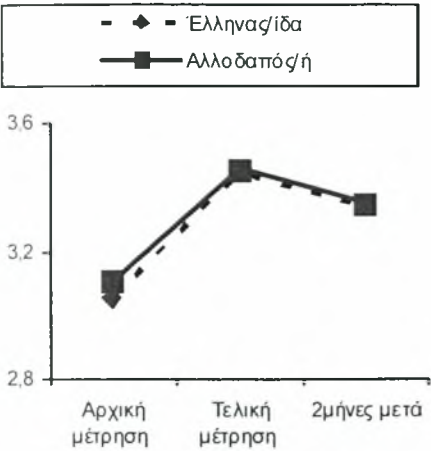
Περιγραφικά στατιστικά της εθνικότητας για την αυτοαντίληψη μαθητών/τριών. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 20. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι ομάδες της εθνικότητας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα (Έλληνας/ίδα, Αλλοδαπός/ή) ξεχωριστά.

Πίνακας 20. Περιγραφικά στατιστικά της εθνικότητας στην αυτοαντίληψη μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Μεταβλητές	Μετρήσεις					
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Έλληνας/ίδα	3.05	.27	3.45	.22	3.34	.19
Αλλοδαπός/ή	3.11	.24	3.46	.22	3.35	.21
Σύνολο	3.08	.26	3.45	.21	3.35	.20

Επίδραση της παρέμβασης στην αυτοαντίληψη μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποτεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης εφαρμόσθηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα «χρόνο μέτρησης» χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην αυτοαντίληψη μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly's W (Mauchly's Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε σημαντική κύρια επίδραση μεταξύ των παραγόντων της μέτρησης $F(1.15, 34.59) = 64.22, p < .001$, γεγονός που σημαίνει ότι, οι διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση δεν εξαρτώνται από την ομάδα που εξετάζεται κάθε φορά. Για να εξεταστεί η κύρια επίδραση της μέτρησης πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, από το οποίο διαπιστώθηκε ότι, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για Έλληνα/ίδα ή αλλοδαπό/ή, υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, $MD = .374, p = .000$. Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αυτοαντίληψης, $MD = .109, p = .000$ (Σχήμα 28). Τέλος, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοαντίληψης, $MD = .265, p = .000$ (Σχήμα 28).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοαντίληψης, έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση που ανέφερε ότι, δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες.



Σχήμα 28. Αυτοαντίληψη μαθητών/τριών σε σχέση με την εθνικότητα στο μάθημα της Φ.Α.

Περιγραφικά στατιστικά του φύλου για την αυτοαντίληψη μαθητών/τριών. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 21. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι ομάδες του φύλου και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα (αγόρια, κορίτσια) ξεχωριστά.

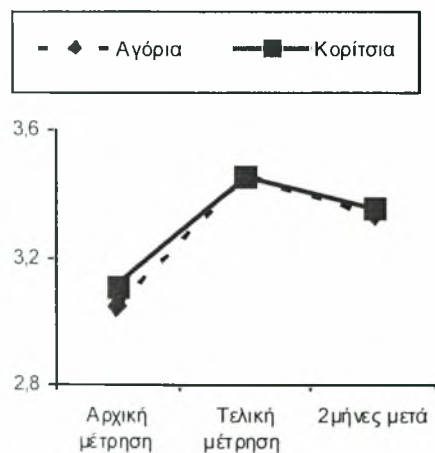
Πίνακας 21. Περιγραφικά στατιστικά του φύλου στην αυτοαντίληψη μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Μεταβλητές	Μετρήσεις					
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Αγόρια	3.05	.26	3.46	.20	3.34	.15
Κορίτσια	3.11	.26	3.45	.23	3.36	.24
Σύνολο	3.08	.26	3.45	.21	3.35	.20

Επίδραση της παρέμβασης στην αυτοαντίληψη αγοριών – κοριτσιών (φύλο) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποτεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης

εφαρμόσθηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα «χρόνο μέτρησης» χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην αυτοαντίληψη αγοριών – κοριτσιών (φύλο) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly's W (Mauchly's Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε σημαντική κύρια επίδραση μεταξύ των παραγόντων της μέτρησης $F(1.16, 34.67) = 64.66, p < .001$, γεγονός που σημαίνει ότι, οι διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση δεν εξαρτώνται από την ομάδα που εξετάζεται κάθε φορά. Για να εξεταστεί η κύρια επίδραση της μέτρησης πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, από το οποίο διαπιστώθηκε ότι, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για αγόρι ή κορίτσι, υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, $MD = .374, p = .000$. Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αυτοαντίληψης, $MD = .109, p = .000$ (Σχήμα 29). Τέλος, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοαντίληψης, $MD = .265, p = .000$ (Σχήμα 29).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοαντίληψης, έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση που ανέφερε ότι, δεν θα υπάρχουν στατιστικές σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοαντίληψη ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο).



Σχήμα 29. Αυτοαντίληψη μαθητών/τριών σε σχέση με το φύλο στο μάθημα της Φ.Α.

Αυτοεκτίμηση

Περιγραφικά στατιστικά της ομάδας για την αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 22. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι ομάδες της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα (πειραματική, ελέγχου) ξεχωριστά.

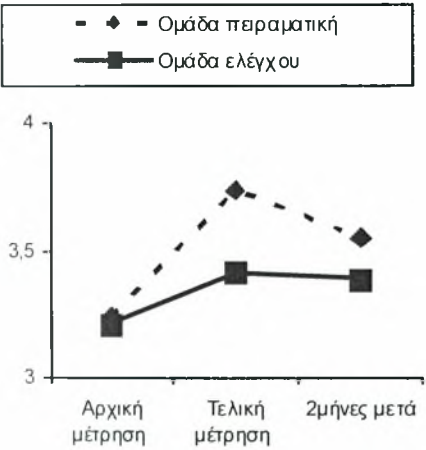
Πίνακας 22. Περιγραφικά στατιστικά της ομάδας στην αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Μεταβλητές	Μετρήσεις					
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Ομάδα πειραματική	3.24	.34	3.74	.31	3.56	.23
Ομάδα ελέγχου	3.21	.20	3.41	.22	3.39	.17
Σύνολο	3.23	.28	3.58	.31	3.47	.21

Επίδραση της παρέμβασης στην αυτοεκτίμηση της ομάδας (πειραματική, ελέγχου) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποτεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα «χρόνο μέτρησης» χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην αυτοεκτίμηση της ομάδας των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly’s *W* (Mauchly’s Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές κύριες επιδράσεις μεταξύ των ομάδων $F(1.43, 42.80) = 5.01, p < .05$ και από μέτρηση σε μέτρηση $F(1.43, 42.80) = 39.84, p < .001$. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης $F(1.43, 42.80) = 6.98, p < .05$ ήταν και αυτή στατιστικά σημαντική, γεγονός που σημαίνει ότι, οι διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση εξαρτώνται από την ομάδα που εξετάζεται κάθε

φορά. Για να εξεταστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σημαντικά από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, σε ότι αφορά την αυτοεκτίμηση, $MD = .500, p = .000$. Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αυτοεκτίμησης, $MD = .187, p = .001$ (Σχήμα 30). Τέλος, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοεκτίμησης, $MD = .313, p = .000$ (Σχήμα 30). Στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, σε ότι αφορά την αυτοεκτίμηση, $MD = .200, p = .034$. Αντίθετα από τη δεύτερη στην τρίτη μέτρηση, στην ίδια ομάδα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Σχήμα 30). Αξίζει να επισημανθεί επίσης ότι από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοεκτίμησης, $MD = .175, p = .002$ (Σχήμα 30).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοεκτίμησης, έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση που ανέφερε ότι, δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα στους μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.



Σχήμα 30. Αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών για την ομάδα στο μάθημα της Φ.Α.

Περιγραφικά στατιστικά της εθνικότητας για την αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 23. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι ομάδες της εθνικότητας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και

οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα (Έλληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή) ξεχωριστά.

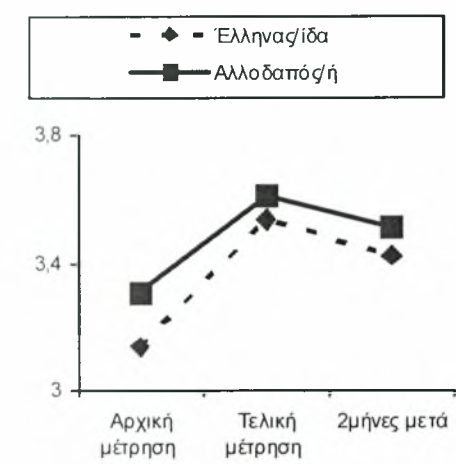
Πίνακας 23. Περιγραφικά στατιστικά της εθνικότητας στην αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Μεταβλητές	Μετρήσεις					
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Έλληνας/ίδα	3.14	.31	3.54	.35	3.43	.22
Αλλοδαπός/ή	3.31	.22	3.61	.28	3.51	.21
Σύνολο	3.23	.28	3.58	.31	3.47	.21

Επίδραση της παρέμβασης στην αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποθεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα «χρόνο μέτρησης» χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly’s *W* (Mauchly’s Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε σημαντική κύρια επίδραση μεταξύ των παραγόντων της μέτρησης $F(1.34, 40.31) = 33.15, p <.001$, γεγονός που σημαίνει ότι, οι διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση δεν εξαρτώνται από την ομάδα που εξετάζεται κάθε φορά. Για να εξεταστεί η κύρια επίδραση της μέτρησης πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, από το οποίο διαπιστώθηκε ότι, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για Έλληνα/ίδα ή αλλοδαπό/ή, υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, $MD = .350, p = .000$. Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αυτοεκτίμησης, $MD = .106, p = .016$

(Σχήμα 31). Τέλος, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοεκτίμησης, $MD = .244, p = .000$ (Σχήμα 31).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοεκτίμησης, έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση που ανέφερε ότι, δε θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς (εθνικότητα) μαθητές/τριες.



Σχήμα 31. Αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών σε σχέση με την εθνικότητα στο μάθημα της Φ.Α.

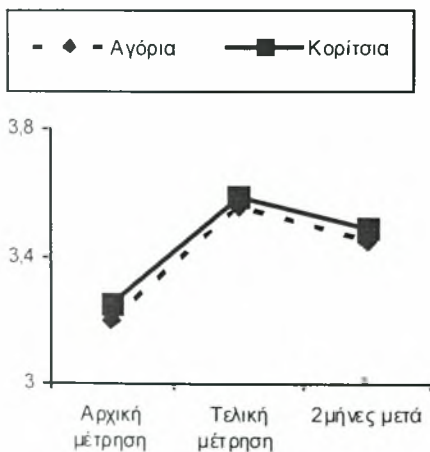
Περιγραφικά στατιστικά του φύλου για την αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών. Τα περιγραφικά στατιστικά της πειραματικής διαδικασίας εμφανίζονται στον Πίνακα 24. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι ομάδες του φύλου και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα (αγόρια, κορίτσια) ξεχωριστά.

Πίνακας 24. Περιγραφικά στατιστικά του φύλου στην αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Μεταβλητές	Μετρήσεις					
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Αγόρια	3.20	.32	3.56	.32	3.45	.21
Κορίτσια	3.25	.24	3.59	.31	3.49	.22
Σύνολο	3.23	.28	3.58	.31	3.47	.21

Επίδραση της παρέμβασης στην αυτοεκτίμηση σε σχέση με το φύλο (αγόρια, κορίτσια) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην αρχή της παρούσας έρευνας είχε υποτεθεί πως δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (μηδενική υπόθεση). Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα «χρόνο μέτρησης» χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης, στην αυτοεκτίμηση αγοριών – κοριτσιών (φύλου), στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επειδή ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly's W (Mauchly's Test of Sphericity) δεν επαληθεύθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Epsilon των Huynh-Feldt για τη διόρθωση των βαθμών ελευθερίας. Η ανάλυση έδειξε σημαντική κύρια επίδραση μεταξύ των παραγόντων της μέτρησης $F(1.35, 40.42) = 32.37, p < .001$, γεγονός που σημαίνει ότι, οι διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση δεν εξαρτώνται από την ομάδα που εξετάζεται κάθε φορά. Για να εξεταστεί η κύρια επίδραση της μέτρησης πραγματοποιήθηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, από το οποίο διαπιστώθηκε ότι, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για αγόρι ή κορίτσι, υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, $MD = .350, p = .000$. Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αυτοεκτίμησης, $MD = .106, p = .016$ (Σχήμα 32). Τέλος, από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση (2 μήνες μετά), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοεκτίμησης, $MD = .244, p = .000$ (Σχήμα 32).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοεκτίμησης, έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση που ανέφερε ότι, δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (φύλο).



Σχήμα 32. Αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών σε σχέση με το φύλο στο μάθημα της Φ.Α.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής, προσανατολισμένου στις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση και μάθηση συγκεκριμένων ατομικών και κοινωνικών συμπεριφορών και στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων της χώρας μας.

Σύμφωνα με τα εξελεγμένα προγράμματα Φυσικής Αγωγής σε χώρες με κατάλληλη υποδομή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως είναι η Αμερική (NASPE, 2004), πρωταρχικός στόχος του μαθήματος Φυσικής Αγωγής είναι η κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές/τριες. Τα παραπάνω βρίσκουν σύμφωνη τη Δέρρη (2007), η οποία αναφέρει ότι, οι βασικοί σκοποί του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εκτός των άλλων είναι: α) η απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη φυσική δραστηριότητα και η ανάπτυξη της αυτοέκφρασης και της κοινωνικότητάς των παιδιών, β) η κατανόηση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων και η συνεργασία με όλους, γ) η επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα.

Κατά την Chepyator-Thomson (1994), η Φυσική Αγωγή, λόγω της δυναμικής επιρροής της στον κοινωνικό προσδιορισμό, μπορεί να βοηθήσει στον περιορισμό των εθνικών διακρίσεων και στην προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης. Μπορεί να προάγει την ευρύτερη εκτίμηση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να οδηγήσει στην επίτευξη καλής διαπροσωπικής επικοινωνίας (Sparks, 1994), μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά χρειάζονται τη Φυσική Αγωγή επειδή έχουν πνευματικά και ψυχολογικά οφέλη, κυρίως μέσα από τη βελτίωση της αυτοπειθαρχίας, της κρίσης τους, του καθορισμού στόχων, της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της ενδυνάμωσης της συνεργασίας και την προαγωγή υγιεινών τρόπων ζωής (Milbert, 2003).

Στο πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας και σε σχέση με τη σημερινή πραγματικότητα, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, διάρκειας 8 εβδομάδων (2 μηνών), με συχνότητα 2 μαθημάτων ανά εβδομάδα (16 ωριαία μαθήματα), βασισμένο στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Cordova & Love (1987), τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο τα άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων θα μπορούν να ζήσουν αρμονικά και θα είναι ευχαριστημένα με τις εθνικές ιδιαιτερότητες που το καθένα τους «φέρνει» μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργήσουν ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον εντός των τάξεών τους όπου:

- α) θα διδάσκουν τα παιδιά να σέβονται τις κουλτούρες και τις αρχές των άλλων, β) θα βοηθούν όλους τους μαθητές/τριες να μάθουν να λειτουργούν με επιτυχία σε μια πολυπολιτισμική και πολυφυλετική κοινωνία, γ) θα προωθούν την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης σε εκείνα τα παιδιά που επηρεάζονται περισσότερο από το ρατσισμό, από διακρίσεις φύλου, από αναπηρία ή άλλες προκατειλημμένες απόψεις, οι οποίες ξεχωρίζουν κάποια παιδιά από τα άλλα και δ) θα ενθαρρύνουν τα παιδιά να βλέπουν τους ανθρώπους διαφορετικών εθνοτήτων ως άτομα με μοναδικό ρόλο σε μια κοινότητα (Sparks & Verner, 1995). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2007), σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης πρέπει να εφαρμόζονται οι αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Από σχόλια που εκφράζουν μαθητές/τριες για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται γενικότερα φανερό η ικανοποίησή τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές/τριες υπογραμμίζουν ότι, η συμμετοχή τους σε τέτοιο πρόγραμμα συνέβαλε στο να γνωρισθούν και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές/τριές τους από άλλες χώρες, να αποκτήσουν νέες γνώσεις για τους άλλους πολιτισμούς, να προβληματισθούν για τις διάφορες διαστάσεις του θέματος της μετανάστευσης που μέχρι τότε δεν τους είχε απασχολήσει ιδιαίτερα (Μάγος, 2006).

Για τις ανάγκες της έρευνας, το δείγμα χωρίστηκε σε δυο ομάδες, μια πειραματική και μια ελέγχου. Παρόμοιος πειραματικός σχεδιασμός, με δυο ομάδες για σύγκριση των αποτελεσμάτων, έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες έρευνες, (Cumming, 1998; Νικοπούλου, 2006). Για τις ανάγκες αξιολόγησης της παρούσας έρευνας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και με βάση τις γενικές αρχές αξιολόγησης που αφορούν την επιλογή συγκεκριμένων συμπεριφορών για παρατήρηση και αυτοαξιολόγηση (Melograno, 1998), δημιουργήθηκαν: α) μια κλίμακα αξιολόγησης συγκεκριμένων συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η κλίμακα αυτή αποτέλεσε το όργανο αυτοαξιολόγησης των συμμετεχόντων μαθητών/τριών (Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών, ΚΑΣΜ), β) μια κλίμακα παρατήρησης

συγκεκριμένων συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η κλίμακα αυτή αποτέλεσε το όργανο παρατήρησης των παρατηρητών-εκπαιδευτικών (Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών, ΚΠΣΜ), ενώ γ) για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης αυτοαντίληψης & αυτοεκτίμησης μαθητών/τριών «Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» (ΠΑΤΕΜ II, Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Σύμφωνα με ερευνητές (Martinek, 2000; Wright, 2001), ο σωστός τρόπος αξιολόγησης μιας έρευνας εξαρτάται από τον πειραματικό σχεδιασμό, τους στόχους και τις ερευνητικές αναζητήσεις. Η αξιολόγηση της παρούσας έρευνας βασίστηκε στις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, α) ενσυναίσθηση, β) αλληλεγγύη, γ) σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα και δ) εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, με την επιλογή συγκεκριμένων συμπεριφορών για αξιολόγηση πριν, στο τέλος και δύο μήνες μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Όπως αναφέρουν οι Thomas & Nelson (1990), όταν χρησιμοποιούνται περισσότεροι από ένας παρατηρητής-εκπαιδευτικός, όπως έγινε στην παρούσα έρευνα (4 παρατηρητές-εκπαιδευτικοί), πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένες συμπεριφορές για παρατήρηση και αξιολόγηση. Παρόμοιες κλίμακες αυτοαξιολόγησης και παρατήρησης συμπεριφορών έχουν χρησιμοποιήσει και άλλοι ερευνητές (Hellison, 1995; Νικοπούλου, 2006; Wright, 1998). Σύμφωνα με τον Μπαγιάτη (1997), τέτοια όργανα μέτρησης είναι χρήσιμα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών που δεν μπορούν να μετρηθούν αντικειμενικά αλλά χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο χειρισμό τους λόγω της αμφισβητούμενης εγκυρότητας και αξιοπιστίας του περιεχομένου τους. Για το λόγο αυτό η ΚΑΣΜ και η ΚΠΣΜ ελέγχθηκαν για τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους και θεωρήθηκαν έγκυρες και αξιόπιστες ώστε να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση της έρευνας.

Αυτοαξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών.

Από την αυτοαξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών, σε σχέση με την ομάδα (πειραματική, ελέγχου) με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι, το παρεμβατικό πρόγραμμα βοήθησε στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τις μεταβλητές α) *Σχέσεις*: συμπεριφορές που αφορούν τη συνεργασία και τη σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος ανεξαρτήτως ομάδας, β) *Επιβράβευση*: συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες απέναντι στους συμμαθητές/τριές τους

και αφορούν την επιβράβευση των καλών προσπαθειών, τη θετική ενίσχυση και παρακίνηση των άλλων, την αναγνώριση της ικανότητας των άλλων, την αποδοχή της νίκης και ήττας και την επιβράβευση του δίκαιου παιχνιδιού ανεξαρτήτως ομάδας, γ) *Βοήθεια*: συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες και αφορούν τη διάθεση για προσφορά των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, αλλά και την αποδοχή των αντίστοιχων από τους άλλους, προκειμένου να υπάρχει αλληλοϋποστήριξη και συνολική βελτίωση ανεξαρτήτως ομάδας, δ) *Στόχοι*: επιδιώξεις που θέτουν οι μαθητές/τριες με τον καθορισμό προσωπικών και ομαδικών στόχων και την προσπάθεια για βελτίωση και επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος ανεξαρτήτως ομάδας), ε) *Ανευθυνότητα*: ανάρμοστη λεκτική συμπεριφορά (αρνητικά σχόλια, βρισιές, προσβολές, λεκτικούς ενοχλητικούς χαρακτηρισμούς) κατά τη διάρκεια της εξάσκησης και του παιχνιδιού ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας.

. Το πρόγραμμα που ακολούθησε η πειραματική ομάδα φάνηκε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, στη μείωση των ανεύθυνων και προσβλητικών συμπεριφορών, στην αναγνώριση και την αποδοχή της επιτυχίας των άλλων και την επιβράβευσή τους, στη μείωση εγωιστικών συμπεριφορών και την αποδοχή αλλά και προσφορά βοήθειας από και προς τους συμμαθητές/τριες και τη θέσπιση στόχων προσωπικής αλλά και ομαδικής βελτίωσης μέσα από τη συμμετοχή στις ημερήσιες δραστηριότητες του μαθήματος. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνητών που υποστηρίζουν ότι, η ενασχόληση των μαθητών/τριών με δεξιότητες συμπεριφοράς, όπως η αυτοαξιολόγηση, η λήψη αποφάσεων, η συνεργασία, ο καθορισμός στόχων, η αποδοχή και προσφορά βοήθειας και η δυνατότητα επιλογής και σχεδιασμού του περιεχομένου του μαθήματος, στοιχεία που συμπεριλήφθησαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα που ακολούθησε η πειραματική ομάδα, βοηθούν στη συμμετοχή και δέσμευση των μαθητών/τριών (Dowda, Pate, Saunders, Tappe & Ward, 1997; Hellison, 1995; MacDonald & Brooker, 1997; Ross, 2000).

Η σημαντική επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος που έδειξαν οι μετρήσεις, φάνηκε ότι, διατηρήθηκε και δύο μήνες μετά την εφαρμογή της με εξαίρεση τη μεταβλητή «σχέσεις» όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς από τη δεύτερη στην τρίτη μέτρηση. Παρατηρήθηκε όμως ότι, παρόλο που τα σκορ των μαθητών/τριών της μεταβλητής «σχέσεις» στη μέτρηση διατήρησης, που έγινε μετά από δύο μήνες, δείχνουν μείωση, εντούτοις παρέμειναν στατιστικά σημαντικά πιο βελτιωμένα σε σχέση με τα αρχικά. Στατιστικά σημαντικά επίσης από την 1^η στην 3^η μέτρηση εμφανίζονται τα σκορ των μεταβλητών «βοήθεια» και «στόχοι».

Σε έρευνα των Διγγελίδη, Παπαϊωάννου & Λαπαρίδη (2000), σχετικά με τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στο χώρο της Φυσικής Αγωγής, με πρόγραμμα παρέμβασης χρονικής διάρκειας 7 μηνών που εφαρμόστηκε σε παιδιά δημοτικού σχολείου ηλικίας 8-13 ετών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, είχαν θετικότερες στάσεις προς την άσκηση και προς την παροχή βοήθειας προς τους συμμαθητές/τριές τους, χαμηλότερο προσανατολισμό στο «εγώ» και στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης στην «επίδοση», ενώ επέδειξαν υψηλότερο προσανατολισμό στο «έργο» και στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης στη «μάθηση».

Σε παρεμβατικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης Δημοτικού (Hasandra, Goudas, Hatzigeorgiadis & Theodorakis, 2006), στο πλαίσιο του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας, με συνδυασμό των στρατηγικών των μεθόδων διδασκαλίας με στοιχεία από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1986) και της δομικής ανάπτυξης (Kohlberg, 1976), παρουσιάστηκε σημαντική θετική επίδραση σε συμπεριφορές τίμιου παιχνιδιού. Το πιο σημαντικό εύρημα της παραπάνω έρευνας ήταν η διατήρηση της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος και δύο μήνες μετά την εφαρμογή του. Σύμφωνα με τους ερευνητές το γεγονός αυτό ερμηνεύει τη σημαντική επίδραση που μπορεί να έχει ένας κατάλληλος συνδυασμός στρατηγικών διδασκαλίας στη συμπεριφορά των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου και ενδεχομένως έτσι να καλύπτονται οι ατομικές διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στην επίτευξη της μάθησής τους.

Αντίθετα με τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας ήταν αυτά της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου που εφάρμοσε το προτεινόμενο από το Υπ.Ε.Π.Θ. πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής δεν παρουσιάζουν βελτίωση σε σχέση με τις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι». Όπως υποστηρίζουν οι Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας (1999), το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο και ακολούθησε η ομάδα ελέγχου, αναλώνεται στην προσπάθεια επίτευξης πολλών και διαφορετικών στόχων, χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένη μεθοδολογία, σχεδιασμός, κατάλληλη επιλογή δραστηριοτήτων και αξιολόγηση. Μόνον όταν ακολουθούνται συγκεκριμένες στρατηγικές η Φυσική Αγωγή είναι αποτελεσματική στην επίτευξη ανάλογων στόχων.

Σε σχέση με την εθνικότητα (Ελληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή) με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι, ανεξάρτητα από την εθνικότητα των μαθητών/τριών (Ελληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή) υπήρξε βελτίωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς των παιδιών σε σχέση με όλες τις μεταβλητές (σχέσεις, ανευθυνότητα, επιβράβευση, βοήθεια,

στόχοι). Τόσο οι Έλληνες/ίδες όσο και οι αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες παρουσίασαν βελτίωση στη συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με το Slavin (1999), μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες, οι μαθητές/τριες με διαφορετικό εθνικιστικό και φυλετικό υπόβαθρο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να δομήσουν θετικές σχέσεις, να μειώσουν τις φυλετικές διακρίσεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και κατά συνέπεια να θέσουν τις βάσεις βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων τους και να βελτιώσουν τη μεταξύ τους συνεργασία.

Αντίθετα ήταν τα αποτελέσματα σε έρευνα της Νικοπούλου (2006), σε μαθητές/τριες 13-15 ετών όπου μόνο οι αλλοδαποί/ές συμμετέχοντες/ουσες, έδειξαν διάθεση για συνεργασία με άτομα ανεξαρτήτως εθνικότητας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Σε παλαιότερη ερευνά των Cooper και συν. (1980), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες, που είχαν αρχικά προκαταλήψεις ο ένας εναντίον του άλλου, τελικά, εργαζόμενοι συνεργατικά, μετέβαλαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη στάση τους, σε αντίθεση με συμμαθητές/τριές τους που εργάζονταν ατομικά και ανταγωνιστικά. Επίσης, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τάξεις Δημοτικών Σχολείων στην Αλεξανδρούπολη (Ταρατόρη & Μασάλη, 2006), διαπιστώθηκε ρατσισμός απέναντι στους «άλλους» μαθητές/τριες, απειθαρχία και χαμηλή σχολική επίδοση.

Στην παρούσα έρευνα η βελτίωση φάνηκε να διατηρείται και δύο μήνες μετά για τις μεταβλητές «ανευθυνότητα», «βοήθεια» και «στόχοι», ενώ την ίδια περίοδο παρουσιάστηκε σημαντική μείωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «σχέσεις» και «επιβράβευση». Εν τούτοις μεταξύ 1^{ης} και 3^{ης} μέτρησης παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική βελτίωση των μαθητών/τριών στις μεταβλητές «σχέσεις» και «βοήθεια». Φαίνεται δηλαδή ότι τα παιδιά έμαθαν με ποιους τρόπους και συμπεριφορές μπορούν να βελτιώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις και ότι παρέχουν και αποδέχονται πλέον υποστηρικτικές συμπεριφορές από και προς τους άλλους. Από την άλλη, το γεγονός της αλλαγής συμπεριφοράς και η μείωση των επιβραβευτικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών/τριών, ίσως να οφείλεται στην εισαγωγή ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων και τη διεξαγωγή ενδοσχολικού πρωταθλήματος καλαθοσφαίρισης και πετοσφαίρισης που οργάνωσε ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στο πλαίσιο των επόμενων μαθημάτων.

Στην κοινωνική ψυχολογία και στα πλαίσια της έρευνας των διομαδικών σχέσεων είναι ευρύτερα γνωστές οι «μελέτες των θερινών κατασκηνώσεων». Τα πειράματα αυτά πραγματοποιήθηκαν σε θερινές κατασκηνώσεις, οι οποίες είχαν οργανωθεί ειδικά γι' αυτόν το σκοπό. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν τρία πειράματα, στο καθένα από τα οποία συμμετείχαν 25 αγόρια δώδεκα ετών. Τα αγόρια δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους. Το πείραμα

προέβλεπε το χωρισμό των παιδιών σε ομάδες και σε δεύτερη φάση συμμετοχή των ομάδων σε ανταγωνιστικές αθλητικές δραστηριότητες όπως: αγώνας ποδοσφαίρου, καλαθόσφαιρας, διελκυστίνδα. Οι ανταγωνιστικές αυτές δραστηριότητες προκάλεσαν εχθρική και επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών που ανήκαν σε διαφορετικές ομάδες. Αυτή η συμπεριφορά σύντομα γενικεύθηκε και εκτός ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων (π.χ. στην τραπεζαρία ή στους θαλάμους). Οι σχέσεις και η συνεργασία βελτιώθηκαν αισθητά μόνον όταν οι ερευνητές παρουσίασαν στις δύο ομάδες υπερκείμενους στόχους-στόχους δηλ. που και οι δύο ομάδες επιθυμούσαν, καμιά όμως δεν μπορούσε να τους πετύχει χωρίς τη συνεργασία της άλλης, όπως για παράδειγμα η αντιμετώπιση της λειψυδρίας (Sherif, 1966; Κοκκινάκη 2006).

Σε σχέση με το φύλο (αγόρια, κορίτσια), από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια βελτίωσαν τις συμπεριφορές τους σε σχέση με τις μεταβλητές «βοήθεια» και «στόχοι» και τις διατήρησαν και 2 μήνες μετά. Αντίθετα και τα δύο φύλα (αγόρια, κορίτσια) ενώ από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση βελτίωσαν τις συμπεριφορές τους, δεν κατάφεραν να τις διατηρήσουν και δύο μήνες μετά, στους παράγοντες «σχέσεις» και «επιβράβευση» και παρουσίασαν σημαντική μείωση. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στην προσθήκη ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων (εσωσχολικό τουρνουά αθλοπαιδιών) στη φάση των μετρήσεων διατήρησης. Φάνηκε επίσης ότι τα αγόρια βελτιώθηκαν σημαντικά από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, σε ότι αφορά την αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά στη μεταβλητή «ανευθυνότητα» και τη διατήρησαν και μετά δύο μήνες. Η συμπεριφορά των κοριτσιών σε σχέση με τον παράγοντα «ανευθυνότητα», φάνηκε να παραμένει σταθερή και με υψηλά σκορ και να μην παρουσιάζει κανενός είδους βελτίωση μεταξύ των μετρήσεων. Αυτό ίσως να οφείλεται στην επίδειξη πιο υπεύθυνης συνολικά συμπεριφοράς από τα κορίτσια, όπως φαίνεται και από τους μέσους όρους των μετρήσεων, σε σχέση με τα αγόρια. Όπως υποστηρίζουν ερευνητές η γενικότερη λειτουργία των κοριτσιών είναι περισσότερο κοινωνική και γι αυτό δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία (Derry, 2002; Dowda et al., 1999; Hinson, 2000; Schultz, 2000; Siedentop, 1991).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, τα αγόρια δε θέλουν να συμπεριλαμβάνουν τα κορίτσια στις ομάδες τους και να συνεργαστούν μαζί τους, επειδή τα θεωρούν λιγότερο επιδέξια και ανταγωνιστικά σε δραστηριότητες με μπάλα, που αποτελούν τα βασικά συστατικά στοιχεία των προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (Wright, 1995; Χατζηχρήστου, 1992). Σύμφωνα επίσης με τα ευρήματα και άλλων ερευνητών τα κορίτσια εμφανίζουν θετικότερες ηθικό-κοινωνικές συμπεριφορές από τα αγόρια, τόσο στον κοινωνικό όσο και

στον αθλητικό χώρο (Duda, Olson, & Templin, 1991; Eisenberg & Fabes, 1998; Tucker & Parks, 2001). Οι Miller, Roberts & Ommundsen (2004), αναφέρουν ότι, η ενασχόληση των κοριτσιών από τις μικρές ηλικίες σε υψηλά ανταγωνιστικά αθλήματα επαφής και με κλίμα ανάλογα προσανατολισμένο στην απόδοση, δημιουργεί όλες τις προϋποθέσεις για την εξισορρόπηση των αντικοινωνικών συμπεριφορών μεταξύ των δύο φύλων. Ο Mulaudi (1995), κατέγραψε σημαντική μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, βελτίωση της συνεργασίας, κατανόηση των διαφορών ανάμεσα στα φύλα και επίδειξη μεγαλύτερου ενδιαφέροντος για τους άλλους, σε πρόγραμμα φυσικής δραστηριότητας εκτός σχολικού ωραρίου.

Ο ανταγωνιστικός και εστιασμένος στη νίκη στόχος, κυρίως των αγοριών (Derry, 2002; Hinson, 2000), φαίνεται να καθορίζει και τη συμπεριφορά τους. Σχετική έρευνα σε σχολικό περιβάλλον έδειξε ότι, η αντίληψη των μαθητών/τριών μέσα σε μια θετική κοινωνική ατμόσφαιρα ήταν αρνητικά συσχετιζόμενη με την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών και θετικά συσχετιζόμενη με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Brugman et al., 2003). Σε άλλη επίσης έρευνα σε σχολικό περιβάλλον που πραγματοποίησαν οι Vidoni & Ward (2006), σε έξι μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν χαμηλή υποστηρικτική συμπεριφορά απέναντι σε συμμαθητές/τριές τους της ΣΤ΄ Δημοτικού σε αγώνες πετοσφαίρισης στο σχολείο, τα αποτελέσματα παρεμβατικού προγράμματος βασισμένου σε αρχές του fair play, έδειξαν σημαντική βελτίωση στις υποστηρικτικές συμπεριφορές και των 6 παιδιών. Στην επαναμέτρηση όμως που πραγματοποιήθηκε με την παρατήρηση των μαθητών/τριών σε αγώνες πετοσφαίρισης στην παραλία, φάνηκε ότι, δύο από τα παιδιά δεν κατάφεραν να διατηρήσουν τα σκορ τους. Οι παραπάνω ερευνητές κάνουν σαφές ότι, για να εμπεδωθεί και να υπάρχει μόνιμη αλλαγή σε καθιερωμένες συμπεριφορές, η παρέμβαση-διδασκαλία πρέπει να γίνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα και αν είναι δυνατό σε μόνιμη βάση.

Συνολικά, με βάση τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών το παρεμβατικό πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ανεξάρτητα από την εθνικότητα των παιδιών και το φύλο τους. Σύμφωνα με έρευνα του Μιτιλή (1998), οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου βελτιώνουν σταδιακά τη στάση τους απέναντι στους «άλλους» χάρη στην καλλιέργεια ενδο-ομαδικής αντίληψης για τους μαθητές/τριες των μειονοτήτων και τη γενικότερη συμβολή του σχολικού περιβάλλοντος στην ορθότερη κοινωνικοποίηση του παιδιού. Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας διακρίνονται για τον εγωκεντρισμό τους και την

τάση τους να κρίνουν τους «άλλους» στο πλαίσιο της δικής τους λογικής με αποτέλεσμα συνήθως να αντιδρούν αρνητικά στην αποδοχή της ιδιαιτερότητας του «άλλου».

Σύμφωνα με ερευνητές χρειάζεται να υιοθετηθούν τακτικές και συμπεριφορές που θα αποδέχονται το «διαφορετικό» και θα εκφράζουν σεβασμό προς τον «άλλο» (Αθανασούλη-Ρέππα, Λαζαρίδου & Lyman, 2005). Επίσης, όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές, στη Φυσική Αγωγή, πρέπει να δίνεται έμφαση στη δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία, ομαδική επίλυση των προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος προς τους άλλους, καθώς και στην απόκτηση μιας βαθύτερης εκτίμησης για τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού (Sparks, 1994; Wuest & Lombardo, 1994). Το μάθημα, πρέπει να οργανώνεται πάνω σε συγκεκριμένους στόχους, ενώ παράλληλα να εφαρμόζονται οι κατάλληλες στρατηγικές, προκειμένου να ενθαρρυνθούν τα άτομα για να προσπαθήσουν για την επίτευξη τους (Gibbons & Ebbeck, 1997; Hellison, 1996; Pangrazi & Darst, 1997). Σύμφωνα με την King (1991), η αίσθηση της κοινωνικότητας στα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων ενθαρρύνεται με μη ανταγωνιστικά παιχνίδια ή δραστηριότητες που δεν απαιτούν υψηλού βαθμού αθλητική ικανότητα, παιχνίδια συνεργασίας, δραστηριότητες απόκτησης εμπιστοσύνης, άγνωστα ή νέα παιχνίδια και αθλήματα, στα οποία κανένα από τα παιδιά δεν έχει προηγούμενη εμπειρία, στοιχεία τα οποία συμπεριελήφθησαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι, οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα συμπεριφοράς απέναντι στους διαφορετικούς «άλλους», έμαθαν να σέβονται και να συνεργάζονται με τον πολιτισμικά διαφορετικό συμμαθητή/ριά τους και έμαθαν να αναπτύσσουν τις κατάλληλες δεξιότητες συμπεριφοράς που τους βοηθούν στη διατήρηση θετικού κλίματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με βάση τα παραπάνω ενισχύεται η υπόθεσή μας ότι, η εφαρμογή των αρχών του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ενδεχομένως μειώνει τις ατομικές διαφορές και βοηθά στην επίτευξη της μάθησης υπεύθυνων συμπεριφορών από τους μαθητές/τριες.

Παρατήρηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών.

Από την παρατήρηση της συμπεριφοράς μαθητών/τριών, σε σχέση με την ομάδα (πειραματική, ελέγχου) με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι, το παρεμβατικό πρόγραμμα βοήθησε στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών σε

σχέση με τις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση» και «βοήθεια». Από τη στιγμή της εφαρμογής του μέχρι και την ολοκλήρωσή του, οκτώ εβδομάδες μετά, το πρόγραμμα που ακολούθησε η πειραματική ομάδα φάνηκε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, στη μείωση των ανεύθυνων και προσβλητικών συμπεριφορών, στην αποδοχή της επιτυχίας των άλλων και την επιβράβυσή τους, στη μείωση εγωιστικών συμπεριφορών και την αποδοχή αλλά και προσφορά βοήθειας από και προς τους συμμαθητές/τριες. Στη συνέχεια, κατά τη μέτρηση της διατήρησης δύο μήνες μετά, η εικόνα αυτή άλλαξε και φάνηκε σημαντική μείωση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στις μεταβλητές «ανευθυνότητα», «επιβράβευση» και «βοήθεια», ενώ αντίθετα οι μαθητές/τριες φάνηκε να διατηρούν τη βελτιωμένη συμπεριφορά τους στη μεταβλητή «σχέσεις». Παράλληλα, σε σχέση με τη θέσπιση προσωπικών και ομαδικών στόχων, δεν παρατηρήθηκε καμία ουσιαστική μεταβολή μεταξύ των μετρήσεων. Οι μετρήσεις σε αυτή τη μεταβλητή, ήταν και διατηρήθηκαν υψηλές από την αρχή έως και δυο μήνες μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι, οι μαθητές/τριες αγνοώντας τι περιλαμβάνει η παρατήρηση από μέρους των εκπαιδευτικών-παρατηρητών, συμμετείχαν με ιδιαίτερο ζήλο στις δραστηριότητες των μαθημάτων, θεωρώντας έτσι ότι, παρουσιάζοντας τον «καλύτερό» τους εαυτό, θα κριθούν θετικότερα. Αυτό φάνηκε και από τις ερωτήσεις που απεύθυναν προς τους εκπαιδευτικούς-παρατηρητές στο τέλος των παρατηρούμενων μαθημάτων όπως, «Πως τα πήγαμε, κύριε; Είμαστε καλοί, κυρία; Θα πάρουμε καλό βαθμό;». Τέλος με βάση τα αποτελέσματα μεταξύ 1^{ης} και 3^{ης} μέτρησης φάνηκε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση των μαθητών/τριών στις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση» και «βοήθεια», γεγονός που αποδεικνύει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων της παρέμβασης.

Αντίθετα με τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας φάνηκε να είναι αυτά της ομάδας ελέγχου. Η εφαρμογή του προτεινόμενου από το Υπ.Ε.Π.Θ. προγράμματος Φυσικής Αγωγής, δε φάνηκε να επιδρά σε καμιά από τις παρατηρούμενες μεταβλητές. Το πρώτο μέρος των αποτελεσμάτων, της παρούσας έρευνας, που αφορά τις μετρήσεις πριν και μετά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος, είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα της παρατήρησης εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των παιδιών, (Νικοπούλου 2006), σε διαπολιτισμικό γυμνάσιο. Σύμφωνα με αυτά, η πειραματική ομάδα ωφελήθηκε περισσότερο στη μείωση της συχνότητας εμφάνισης των ανεύθυνων συμπεριφορών και στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισης υπεύθυνων συμπεριφορών συμμετοχής, συνεργασίας και συνεργασίας σε σχέση

με την ομάδα ελέγχου. Περαιτέρω συγκρίσεις δεν μπορούν να γίνουν αφού στην προαναφερόμενη έρευνα δεν αναφέρονται αποτελέσματα από μετρήσεις διατήρησης.

Σε σχέση με την εθνικότητα (Έλληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή) με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας από την παρατήρηση των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι, το παρεμβατικό πρόγραμμα, ανεξάρτητα από την εθνικότητα των μαθητών/τριών (Έλληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή), βοήθησε στη βελτίωση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς των παιδιών σε σχέση με τις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευθυνότητα» και «επιβράβευση». Σύμφωνα με το Slavin (1999), μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες, οι μαθητές/τριες με διαφορετικό εθνικιστικό και φυλετικό υπόβαθρο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να δομήσουν θετικές σχέσεις, να μειώσουν τις φυλετικές διακρίσεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και κατά συνέπεια να θέσουν τις βάσεις βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεών τους και να βελτιώσουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την άποψη ότι οι αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες, μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους σε ομάδες και την πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες μάθησης με αλλοεθνείς, μειώνουν τα επίπεδα του άγχους, αυξάνουν τη θέληση για μάθηση, βελτιώνουν την αυτό-εκτίμησή τους και μαθαίνουν να συνεργάζονται εποικοδομητικά (Menchaca & Ruiz-Escalante, 1995). Η βελτίωση που παρατηρήθηκε μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης διατηρήθηκε και κατά τη μέτρηση της διατήρησης δύο μήνες μετά, μόνο για τη μεταβλητή «σχέσεις», ενώ παρουσίασε σημαντική μείωση για τις μεταβλητές «ανευθυνότητα» και «επιβράβευση». Από τη σύγκριση όμως των αποτελεσμάτων 1^{ης} και 3^{ης} μέτρησης φάνηκε ότι τελικά επετεύχθησαν οι μαθησιακοί στόχοι της παρέμβασης σε σχέση με τις μεταβλητές «σχέσεις» και «ανευθυνότητα». Παράλληλα, σε σχέση με τη θέσπιση προσωπικών και ομαδικών στόχων και την αποδοχή και παροχή βοήθειας από και προς τους συμμαθητές/τριες, το παρεμβατικό πρόγραμμα δε φάνηκε να επιδρά στη μαθητική συμπεριφορά αφού δεν παρατηρήθηκε καμία ουσιαστική μεταβολή μεταξύ των μετρήσεων. Σε έρευνα των Γιαβρίμη & Παπάνη (2007), που έγινε για την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών σχολικής ηλικίας, αξιολογήθηκαν 230 μαθητές/τριες και διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας τους, σε σχέση την εθνικότητα των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι αλλοδαποί μαθητές/τριες είχαν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοέλεγχο από τους γηγενείς.

Οι Hastie & Buchanan (2000), εξέτασαν το βαθμό στον οποίο η διδασκαλία της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας μπορεί να εφαρμοστεί στο μοντέλο διαπαιδαγώγησης μέσα από τα σπορ. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 αγόρια ηλικίας 11-13

χρόνων διαφορετικής εθνικότητας (Καυκάσιοι και Αφροαμερικάνοι). Το περιεχόμενο του προγράμματος περιλάμβανε την εκμάθηση και εξάσκηση του αυστραλιανού ποδοσφαίρου και εστιάζοταν στο δίκαιο παιχνίδι, την ισότιμη συμμετοχή, την αρχηγία, την ομαδική εργασία και την επίλυση των διαφορών. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκε να υπάρχει θετική ανταπόκριση από τα παιδιά στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και στη βελτίωση των συμπεριφορών τους.

Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα έρευνας σε 19 μαθητές/τριες διαφόρων εθνικοτήτων, οι οποίοι αδιαφορούσαν για το μάθημα και δημιουργούσαν προβλήματα πειθαρχίας. Από την τελική καταγραφή, τα παιδιά ανέφεραν την απόκτηση περισσότερης επικοινωνίας με τους συμμαθητές/τριές τους, την αύξηση της διάθεσης για συνεργασία, την αναγκαιότητα απόκτησης και επίδειξης σεβασμού, και της καταβολής προσπάθειας και ίσης μεταχείρισης όλων (Kallusky, 1991). Στην έρευνα της Lifka (1990), σε μαθητές/τριες διαφορετικής εθνικότητας μετά την εφαρμογή του μοντέλου του Hellison, οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγαλύτερο σεβασμό στους συμμαθητές τους, μεγαλύτερα επίπεδα αυτοελέγχου, μεγαλύτερη ικανότητα καθορισμού ενός μακροχρόνιου στόχου και επίδειξης επιμονής στην προσπάθεια επίτευξης σε αυτόν, βελτίωση στην επικοινωνία και στην ικανότητα γραψίματος.

Σε σχέση με το φύλο (αγόρια, κορίτσια), από την παρατήρηση των εκπαιδευτικών-παρατηρητών διαπιστώθηκε ότι, ανεξάρτητα από τα αν πρόκειται για αγόρι ή κορίτσι, το παρεμβατικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του, επηρέασε θετικά τη βελτίωση των μαθητών/τριών στις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευθυνότητα» και «επιβράβευση». Η βελτίωση αυτή παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική για τη μεταβλητή «σχέσεις» και στη μέτρηση διατήρησης δύο μήνες μετά. Αντίθετα για τις μεταβλητές «ανευθυνότητα» και «επιβράβευση», δύο μήνες μετά, η στατιστικά σημαντική μείωση που παρατηρήθηκε, έδειξε ότι, τα αγόρια δεν κατάφεραν να διατηρήσουν τις βελτιωμένες συμπεριφορές τους και παρουσίασαν διαφορετικά μεταξύ τους αποτελέσματα. Έτσι φάνηκε ότι, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια δεν κατάφεραν να διατηρήσουν τις ενισχυτικές προς τους άλλους συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής, ενώ μόνο τα κορίτσια φάνηκε να διατήρησαν υπεύθυνη συμπεριφορά δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος και παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική βελτίωση μεταξύ 1^{ης} και 3^{ης} μέτρησης. Παρόλα αυτά όμως, οι παρουσιαζόμενες μεταξύ 1^{ης} και 3^{ης} μέτρησης τιμές στις μεταβλητές «επιβράβευση» και «ανευθυνότητα», παραμένουν υψηλότερες από τις τιμές της αρχικής μέτρησης και για τα αγόρια. Τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια επίσης, δεν παρατηρήθηκε καμία

μεταβολή στη συμπεριφορά τους στις μεταβλητές «βοήθεια» και «στόχοι» μεταξύ των μετρήσεων, με τις τιμές της μεταβλητής «στόχοι» να παρουσιάζουν τα υψηλότερα σκορ σε σχέση με το σύνολο των παρουσιαζόμενων τιμών των υπόλοιπων μεταβλητών. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκουν σύμφωνους και άλλους ερευνητές που θεωρούν τα κορίτσια κοινωνικότερα των αγοριών και περισσότερο συνεργάσιμα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και τα αγόρια πιο ανταγωνιστικά (Derry, 2002; Dowda et al., 1999; Hinson, 2000; Schultz, 2000; Siedentop, 1991; Wright, 1995; Χατζηχρήστου, 1992).

Επιπλέον τα αποτελέσματα μεγάλου αριθμού ερευνών παρουσιάζουν τα αγόρια να εμφανίζουν συχνότερα αρνητικές ηθικό-κοινωνικές συμπεριφορές σε σχέση με τα κορίτσια (Kavussanu & Roberts, 2001), ενώ περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών όπου η εμφάνιση αντικοινωνικών συμπεριφορών των αγοριών φαίνεται να μην συμβαδίζει με χαμηλότερα επίπεδα θετικών συμπεριφορών. Σε μελέτη του Hing Keung Ma (2005), σε 505 μαθητές/τριες γυμνασίου και λυκείου, ενώ τα αγόρια υπερτερούσαν στις αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Όσον αφορά στην εμφάνιση συχνότερων αντικοινωνικών συμπεριφορών των αγοριών σε σύγκριση με τα κορίτσια, παρόμοια είναι τα αποτελέσματα μελετών τόσο στη Φυσική Αγωγή (Hassandra, Goudas, & Theodorakis, 2007), όσο και στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον (Moore & Eisenberg, 1984; Thoma, 1986). Αυτές οι διαφορές αποδίδονται συνήθως από τους ερευνητές στα ευρύτερα κοινωνικά στερεότυπα και στα στερεότυπα σχετικά με το φύλο μέσα στο περιβάλλον του αθλητισμού και των σπορ, αλλά και στις διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής από τα αγόρια και τα κορίτσια κατά την ενασχόλησή τους στο μάθημα. Σε έρευνα των Γιαβρίμη & Παπάνη (2007) φάνηκε επίσης ότι, η πλειονότητα των μαθητών/τριών παρουσιάζουν κοινωνική επάρκεια σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ τα αγόρια έχουν χειρότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα κορίτσια και είναι πιο εχθρικά, αντικοινωνικά και με κακή μαθησιακή συμπεριφορά.

Σε παρόμοιες μελέτες (Bredemeier & Shields, 1984; Deluty, 1984; Πρώιος, & Δογάνης, 2003) εντοπίστηκαν διαφορές ανάλογα με την ηλικία και την εκπαιδευτική βαθμίδα σε επιθετικές συμπεριφορές. Η Bredemeier (1994) επίσης εντόπισε διαφορές ανά ηλικία σε επιθετικές και θετικές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών/τριών τετάρτης δημοτικού και πρώτης γυμνασίου. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης τα ευρήματα των Beyth-Marom, Austin, Fischhoff, Palmgren & Jacobs-Quadrel (1993), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι, τα παιδιά ηλικίας 12-13 ετών έχουν τις ίδιες ικανότητες με τους ενήλικες στον προσδιορισμό και την αξιολόγηση των πιθανών συνεπειών που επιφέρουν οι πραγματοποιούμενες

αντικοινωνικές συμπεριφορές. Ο Wilkinson (2003), εξέτασε την αποτελεσματικότητα του μοντέλου του Hellison στη συμπεριφορά παιδιών, κατά τη συμμετοχή τους σε προπόνηση και αγώνα καλαθοσφαίρισης. Το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερα άτομα ηλικίας 10-12 χρόνων. Μετά από παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών για δώδεκα εβδομάδες, φάνηκε μείωση των αρνητικών συμπεριφορών (φυσική και λεκτική παρενόχληση, αγενής έκφραση στους συμπαίκτες και τον προπονητή) από όλους και παράλληλα αύξηση των θετικών (ενθάρρυνση, υποστήριξη, αποδοχή και παροχή βοήθειας και θετική ανατροφοδότηση) από τους τρεις από αυτούς, κατά τη διάρκεια της προπόνησης.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρατήρησης της συμπεριφοράς μαθητών/τριών από τους παρατηρητές-εκπαιδευτικούς, το παρεμβατικό πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, ανεξάρτητα από την ομάδα, την εθνικότητα και το φύλο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι «σχέσεις» μεταξύ των μαθητών/τριών παρουσιάστηκαν και παρέμειναν βελτιωμένες από την αρχική μέχρι και τη μέτρηση διατήρησης δύο μήνες μετά. Βελτίωση επίσης παρατηρήθηκε για τις μεταβλητές «ανευθυνότητα» και «επιβράβευση» ανεξάρτητα από την ομάδα, την εθνικότητα, και την τάξη φοίτησης των μαθητών/τριών μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης. Η βελτίωση αυτή δε φάνηκε να διατηρήθηκε και στη μέτρηση διατήρησης δύο μήνες μετά. Παρά όμως το γεγονός ότι, στη μέτρηση διατήρησης δύο μήνες μετά φάνηκε πτώση των τιμών, οι τελικές τιμές δεν παρουσιάζουν ταύτιση και παραμένουν βελτιωμένες σε σχέση με τις αρχικές τιμές. Όσον αφορά τις μεταβλητές «βοήθεια» και «στόχοι», από τα αποτελέσματα διακρίνεται μια σταθερότητα μεταξύ των μετρήσεων γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί από την ύπαρξη υψηλών τιμών από την αρχική κιόλας μέτρηση. Συνολικά με βάση τα αποτελέσματα φάνηκε ότι επετεύχθησαν οι μαθησιακοί στόχοι της παρέμβασης σχετικά με τις μεταβλητές «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση» και «βοήθεια».

Αυτοαντίληψη

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι μαθητές/τριες λόγω της πολιτισμικής ετερότητάς τους συχνά εκδηλώνουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν την προσαρμογή των μαθητών/τριών εκτός από το σχολικό περιβάλλον και τη φιλοσοφία που το διακατέχει είναι και η αντίληψη – άποψη που διαμορφώνουν τόσο οι γηγενείς, όσο και οι αλλοδαποί μαθητές/τριες για τους εαυτούς τους (αυτοαντίληψη/self-perception), αλλά και η συναισθηματική τους κατάσταση, το αν δηλαδή έχουν αναπτύξει μια ικανοποιητική σχέση με τον εαυτό τους, γεγονός που δηλώνεται με το βαθμό αυτοεκτίμησής τους (self-esteem), (Παλαιολόγου & Ευαγγέλλου, 2003). Η βελτίωση της αυτοαντίληψης θεωρείται σημαντικός εκπαιδευτικός στόχος, αφού αποτελεί ζωτικής σημασίας παράγοντα για την εξέλιξη και την ανάπτυξη των παιδιών. (Craven, 1996).

Οι Torres, Fernandez & Maceira (1995), υποστηρίζουν ότι, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των παιδιών σχετίζεται με ακαδημαϊκή επίτευξη, αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, υιοθέτηση δεξιοτήτων διαχείρισης διαφόρων καταστάσεων, απόδοση στα σπορ, εμπλοκή σε ανεπιθύμητες καταστάσεις. Όπως επίσης αναφέρεται η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των παιδιών αναπτύσσονται εξελικτικά. Οι πρώτες προσπάθειες συνειδητοποίησης του εαυτού και της κοινωνικής του ένταξης ξεκινούν από τη βρεφική ηλικία. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών), αυτό-αξιολογούνται κάνοντας αναφορά σε γενικά κινητικά, κοινωνικά και βιοσωματικά χαρακτηριστικά, τα παιδιά σχολικής ηλικίας (6-12 ετών), διαμορφώνουν μια πιο «ρεαλιστική» γενική αυτοαντίληψη (Damon & Hart 1982; 1988; Harter & Pike 1984).

Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (2007), η πολιτισμική ταυτότητα κάθε ατόμου αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψής του. Τα ιδιαίτερα, διαφορετικά και μοναδικά στοιχεία κάθε πολιτισμικής ομάδας σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά που αποκτά το άτομο μέσα στο πολιτισμικό του πλαίσιο καθορίζουν την αυτοαντίληψη του ατόμου και τις διεργασίες που αναπτύσσει για να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να αναπτύξει θετική αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τους Cauley & Tyler (1989), η υψηλή αυτοαντίληψη μαθητών/τριών σχετίζεται με περισσότερο επιθυμητές στάσεις ως προς το σχολείο, θετικότερη συμπεριφορά μέσα στην τάξη και καλύτερες σχέσεις με τους άλλους μαθητές/τριες. Σύμφωνα με το Θεοδωράκη (1990), ο/η καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής παίζει βασικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των παιδιών και η συμπεριφορά του, καθώς και το περιεχόμενο του

αναλυτικού προγράμματος τα επηρεάζουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο (Min-hau & Allen, 2002).

Επιπλέον τα αποτελέσματα ερευνών επιβεβαιώνουν την άποψη ότι, η άσκηση και η Φυσική Αγωγή συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, της ορθής αντίληψης και εκτίμησης του εαυτού τους και συνολικά στη σωματική και ψυχολογική ευεξία (Papaioannou, 1997; Whitehead & Corbin, 1997). Η συμμετοχή σε κατάλληλα οργανωμένα προγράμματα Φυσικής Αγωγής ιδιαίτερα από την παιδική ηλικία, συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης και υψηλής αυτοεκτίμησης του παιδιού, παραγόντων, που οδηγούν στην υιοθέτηση κατάλληλων και επιθυμητών στάσεων και συμπεριφορών. Διάφοροι ερευνητές (Marsh, Ascí & Tomas, 2002; Marsh & Yeung, 1997), επισημαίνουν ότι, ακόμα κι αν η βελτίωση της αυτοαντίληψης δεν αποτελεί το επίκεντρο κάποιας έρευνας, εν τούτοις είναι σημαντικό να αξιολογείται αφού αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση επιθυμητών συμπεριφορών των παιδιών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αξιολόγησης της αυτοαντίληψης μαθητών/τριών της παρούσας έρευνας, σε σχέση με την ομάδα (πειραματική, ελέγχου), φάνηκε ότι, το παρεμβατικό πρόγραμμα βοήθησε στη βελτίωση της αυτοαντίληψης των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης, κατά τη διάρκεια δηλαδή της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών. Δύο μήνες όμως μετά, τα αποτελέσματα των μετρήσεων έδειξαν στατιστικά σημαντική μείωση της αυτοαντίληψης.

Παρόμοια όμως, ήταν και τα αποτελέσματα για την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε το προτεινόμενο από το Υπ.Ε.Π.Θ. πρόγραμμα. Και τα δύο προγράμματα (παρεμβατικό, προτεινόμενο από Υπ.Ε.Π.Θ.) φάνηκε να επιδρούν θετικά στην αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων ερευνητών, σύμφωνα με τους οποίους η φυσική δραστηριότητα στην παιδική ηλικία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοαντίληψης (Trudeau & Shephard, 2005) και η ενασχόληση με ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες, πέρα από το γεγονός ότι, συντελεί στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, συμβάλλει στην αύξηση της διάθεσης και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της συνεργασίας (Τζέτζης, Κακαμούκας, Γούδας & Τσορμπατζούδης, 2005).

Ανατρέχοντας βέβαια στην εξέλιξη των τιμών μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης, διαπιστώνεται ότι, ανεξάρτητα από τη βελτίωση της αυτοαντίληψης και των δύο ομάδων, οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση από αυτούς των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Το γεγονός αυτό μπορεί να

ερμηνευτεί από τη δομή του παρεμβατικού προγράμματος, σύμφωνα με την οποία ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να καταλάβουν, να αποδεχθούν και να εκτιμήσουν τον/την διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συμμαθητή/ριά τους. Σύμφωνα με τους Min-hau & Allen (2002), το περιεχόμενο του διδασκόμενου προγράμματος επηρεάζει με θετικό ή αρνητικό τρόπο τα παιδιά. Στο παρόν παρεμβατικό πρόγραμμα εντάχθηκαν δραστηριότητες που στόχευαν, α) να διδαχθούν τα παιδιά το σεβασμό στην κουλτούρα και τις αρχές των «άλλων», β) να βοηθούν όλους τους μαθητές/τριες να μάθουν να λειτουργούν με επιτυχία σε μια πολυπολιτισμική και πολυφυλετική κοινωνία, γ) να προωθούν την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος ιδέας για τον εαυτό τους σε εκείνα τα παιδιά που επηρεάζονται περισσότερο από το ρατσισμό, από διακρίσεις φύλου, από αναπηρία ή άλλες προκατειλημμένες απόψεις, οι οποίες ξεχωρίζουν κάποια παιδιά, δ) να βλέπουν τους ανθρώπους διαφορετικών εθνοτήτων ως άτομα με μοναδικό ρόλο σε μια κοινότητα, ε) να συνεργάζονται οικειοθελώς με μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών πολιτισμών. Οι κινητικές δραστηριότητες και τα συνεργατικά παιχνίδια που εντάχθηκαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα, α) επέτρεπαν στους μαθητές/τριες να εργασθούν ομαδικά, να μοιραστούν ιδέες, να αλληλοϋποστηριχθούν και να έχουν ουσιαστική συμμετοχή σε ένα στόχο που μπορεί να επιτευχθεί με ομαδική προσπάθεια, β) ήταν προκλητικά, ενδιαφέροντα και επιλογές των ίδιων των μαθητών/τριών, γεγονός που ενίσχυε το ενδιαφέρον των παιδιών να εργασθούν συνεργατικά, γ) απευθύνονταν στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών, δ) εξασφάλιζαν τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο και τις ικανότητές τους. Τα στοιχεία αυτά έλειπαν από το πρόγραμμα που ακολούθησε η ομάδα ελέγχου, το οποίο περιοριζόταν σε αθλητικές κυρίως δραστηριότητες.

Επιπλέον, από την εξέλιξη των τιμών δύο μήνες μετά, φάνηκε ότι, αν και παρουσιάζεται μείωση στα σκορ αυτοαντίληψης και των δύο ομάδων, οι μειωμένες τιμές των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας είναι υψηλότερες ακόμα και από τις μέγιστες τιμές των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου και αναδεικνύονται στατιστικά σημαντικές μεταξύ 1^{ης} και 3^{ης} μέτρησης. Όπως υποστηρίζουν οι Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας (2003), στο χώρο της Φυσικής Αγωγής η κατάλληλη διαμόρφωση των κινητικών και αθλητικών δραστηριοτήτων μπορεί να γίνει ένα εργαλείο, για να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις αντίστοιχες κοινωνικές διαδικασίες και να ενδυναμώσουν την αυτοαντίληψη των παιδιών διαφορετικών πολιτισμών (Hellison & Templin, 1991).

Σε σχέση με την εθνικότητα των συμμετεχόντων (Έλληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή), με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα «χρόνο», διαπιστώθηκε ότι, υπήρξε σημαντική ενίσχυση της αυτοαντίληψης τόσο των Ελλήνων όσο και των αλλοδαπών μαθητών/τριών μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης. Στη μέτρηση διατήρησης στη συνέχεια, δύο μήνες μετά, διαπιστώθηκε μείωση των τιμών αυτοαντίληψης τόσο για τους Έλληνες όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες. Παρόλο όμως το γεγονός αυτό οι μέσοι όροι των τιμών δύο μήνες μετά διατηρήθηκαν σε υψηλότερα επίπεδα από τους μέσους όρους των τιμών της αρχικής μέτρησης.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα σε σχέση με το φύλο (αγόρια, κορίτσια) των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, με τους μέσους όρους των τιμών μεταξύ των μετρήσεων σχεδόν να ταυτίζονται. Αρχικά, μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης υπήρξε σημαντική βελτίωση της αυτοαντίληψης σε σχέση με το φύλο των παιδιών, στη συνέχεια όμως κατά τη μέτρηση διατήρησης διαπιστώθηκε αδυναμία στη διατήρηση ανάλογων τιμών. Ωστόσο οι τελικές τιμές της μέτρησης διατήρησης, παρά την πτώση που παρουσίασαν δύο μήνες μετά, παρέμειναν σε υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τις τιμές της αρχικής μέτρησης. Ερμηνεύοντας τα προαναφερόμενα αποτελέσματα, ο μικρός αριθμός του δείγματος, η διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος και η μέτρηση της γενικής αυτοαντίληψης και όχι των επιμέρους κλιμάκων που τη διαμορφώνουν, με βάση το Ερωτηματολόγιο Αυτοαντίληψης & Αυτοεκτίμησης μαθητών/τριών «Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» (ΠΑΤΕΜ) (Μακρή – Μπότσαρη, 2001), ίσως να είναι οι λόγοι μη επαρκών ενδείξεων για σαφή επίδραση της εθνικότητας και του φύλου στην αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων μαθητών/τριών.

Σε έρευνά τους ο Marsh και οι συνεργάτες του (1985), διαχωρίζουν σχεδόν ισότιμα τη θετική, αρνητική ή καθόλου επίδραση του φύλου και της ηλικίας για παιδιά (10-12 ετών). Οι ίδιοι διατυπώνουν την άποψη ότι, η ύπαρξη ή όχι διαφορών μεταξύ των δύο φύλων και της ηλικίας, εξαρτώνται από τις επιμέρους κλίμακες της αυτοαντίληψης και το εργαλείο αξιολόγησης. Η έλλειψη διαφορών στη γενική αυτοαντίληψη, αντανακλά διαφορές που σε κάποιες κλίμακες ευνοούν τα αγόρια και σε κάποιες τα κορίτσια (Marsh, 1994). Στην ίδια κατεύθυνση ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας των Crocker, Eklund & Kowalski (2000) σε παιδιά 10-14 ετών, σύμφωνα με τα οποία τα αγόρια επέδειξαν υψηλότερες αντιλήψεις αθλητικής ικανότητας και δύναμης σε σχέση με τα κορίτσια.

Συνολικά από τα αποτελέσματα και τις συγκρίσεις μεταξύ των μετρήσεων της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι υπήρξε βελτίωση της αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών.

Αυτοεκτίμηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης μαθητών/τριών της παρούσας έρευνας, σε σχέση με την ομάδα (πειραματική, ελέγχου), φάνηκε ότι, το παρεμβατικό πρόγραμμα βοήθησε στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης, κατά τη διάρκεια δηλαδή της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών. Δύο μήνες όμως μετά, τα αποτελέσματα των μετρήσεων έδειξαν στατιστικά σημαντική μείωση της αυτοεκτίμησης.

Παρόμοια όμως, ήταν και τα αποτελέσματα για την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε το προτεινόμενο από το Υπ.Ε.Π.Θ. πρόγραμμα. Και τα δύο προγράμματα (παρεμβατικό, προτεινόμενο από Υπ.Ε.Π.Θ.) φάνηκε να επιδρούν θετικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων ερευνητών, σύμφωνα με τους οποίους η φυσική δραστηριότητα και η ενασχόληση με ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες στην παιδική ηλικία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης και συμβάλλει στην αύξηση της διάθεσης και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της συνεργασίας (Τζέτζης, Κακαμούκας, Γούδας & Τσορμπατζούδης, 2005; Trudeau & Shephard, 2005).

Ανατρέχοντας βέβαια στην εξέλιξη των τιμών μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης, διαπιστώνεται ότι, ανεξάρτητα από τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και των δύο ομάδων, οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση από αυτούς των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από τη δομή του παρεμβατικού προγράμματος, σύμφωνα με την οποία ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να καταλάβουν, να αποδεχθούν και να εκτιμήσουν τον/την διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συμμαθητή/ριά τους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψή τους. Σύμφωνα με τους Min-hau & Allen (2002), το περιεχόμενο του διδασκόμενου προγράμματος επηρεάζει με θετικό ή αρνητικό τρόπο τα παιδιά. Τα στοιχεία αυτά έλειπαν από το πρόγραμμα που ακολούθησε η ομάδα ελέγχου, το οποίο περιοριζόταν σε αθλητικές κυρίως δραστηριότητες.

Επιπλέον, από την εξέλιξη των τιμών δύο μήνες μετά, φάνηκε ότι, αν και παρουσιάζεται μείωση στα σκορ αυτοεκτίμησης και των δύο ομάδων, οι μειωμένες τιμές των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας είναι υψηλότερες ακόμα και από τις μέγιστες τιμές των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου. Σε παλαιότερες έρευνες σε παιδιά

δημοτικού (Ebbeck & Weiss, 1998; Reeves & Cooper, 1994), διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα σκορ στην αυτοεκτίμηση για τους μαθητές/τριες με την υψηλότερη κινητική απόδοση και συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Όπως υποστηρίζουν οι Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας (2003), στο χώρο της Φυσικής Αγωγής η κατάλληλη διαμόρφωση των κινητικών και αθλητικών δραστηριοτήτων μπορεί να γίνει ένα εργαλείο, για να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις αντίστοιχες κοινωνικές διαδικασίες και να ενδυναμώσουν την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των παιδιών διαφορετικών πολιτισμών (Hellison & Templin, 1991). Η δραστηριοποίηση όλων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην επιλογή ενός αθλήματος και τη διοργάνωση ενός τουρνουά στη διάρκεια του οποίου η ανάληψη όλων των ρόλων και καθηκόντων (αθλητές/τριες, διαιτησία, προβολή, ενημέρωση θεατών, ασφάλεια κλπ.) ήταν ευθύνη των ιδίων και η διοργάνωση μιας μουσικο - κινητικής δραστηριότητας κατά την οποία οι μαθητές/τριες έπρεπε να παρουσιάσουν ατομικές ή ομαδικές χορευτικές ρουτίνες τις οποίες θα επένδυαν με στοιχεία από μουσικές της χώρας προέλευσής τους αφενός και η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στο εσωσχολικό τουρνουά καλαθοσφαίρισης, φαίνεται να βελτίωσαν την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα των παιδιών και ενίσχυσαν ανάλογα την αυτοεκτίμησή τους.

Σε σχέση με την εθνικότητα των συμμετεχόντων (Έλληνας/ίδα, αλλοδαπός/ή), με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα «χρόνο», διαπιστώθηκε ότι, υπήρξε σημαντική ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τόσο των Ελλήνων όσο και των αλλοδαπών μαθητών/τριών μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης. Στη μέτρηση διατήρησης στη συνέχεια, δύο μήνες μετά, διαπιστώθηκε μείωση των τιμών αυτοεκτίμησης τόσο για τους Έλληνες όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες. Παρόλο όμως το γεγονός αυτό οι μέσοι όροι των τιμών δύο μήνες μετά διατηρήθηκαν σε υψηλότερα επίπεδα από τους μέσους όρους των τιμών της αρχικής μέτρησης.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα σε σχέση με το φύλο (αγόρια, κορίτσια) των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, με τους μέσους όρους των τιμών μεταξύ των μετρήσεων σχεδόν να ταυτίζονται. Αρχικά, μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης υπήρξε σημαντική βελτίωση της αυτοεκτίμησης σε σχέση με το φύλο των παιδιών, στη συνέχεια όμως κατά τη μέτρηση διατήρησης διαπιστώθηκε αδυναμία στη διατήρηση ανάλογων τιμών. Ωστόσο οι τελικές τιμές της μέτρησης διατήρησης, παρά την πτώση που παρουσίασαν δύο μήνες μετά, παρέμειναν σε υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τις τιμές της αρχικής μέτρησης.

Σε παλαιότερη έρευνα της Adams Blair (2002), επισημάνθηκε η σημαντικότητα των φυσικών δραστηριοτήτων και της επίδρασης των σπορ στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των κοριτσιών. Συγκεκριμένα τονίστηκε ότι, η έντονη συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και η ενασχόληση με τα σπορ μπορούν να ωφελήσουν τη ζωή των κοριτσιών, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, να τις βοηθήσουν στην ακαδημαϊκή τους επίτευξη καθώς και στην ανάπτυξη των ηγετικών τους ικανοτήτων. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Corbin (2002), η προαγωγή της αυτοεκτίμησης στους μαθητές και τις μαθήτριες μέσα από τη Φυσική Αγωγή, βοηθάει να υιοθετηθεί από μέρους τους πιο δραστήριος τρόπος ζωής με αποτέλεσμα την καλύτερη ψυχοσωματική τους ευεξία.

Συνολικά από τα αποτελέσματα και τις συγκρίσεις μεταξύ των μετρήσεων της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι υπήρξε βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών.

Ολοκληρώνοντας το σχολιασμό των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας μπορεί να υποστηριχθεί ότι, όπως αναφέρεται στο άρθρο 5 του Ελληνικού Συντάγματος, η Ελλάδα είναι μια χώρα που εξασφαλίζει στον κάθε πολίτη το δικαίωμα να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του και να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή, χωρίς να γίνεται διάκριση σε εθνικότητα, φυλή, γλώσσα και θρησκευτικές ή πολιτικές πεποιθήσεις. Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται ένα ολοένα και αυξανόμενο ρατσιστικό ρεύμα με αποδέκτες τους οικονομικούς κυρίως μετανάστες (Σελιάι, 2006). Η μετανάστευση είχε ως αποτέλεσμα να γεμίσουν τα σχολεία της χώρας μας με παιδιά διαφορετικής εθνικότητας, ενώ παρατηρήθηκαν παράλληλα κρούσματα έντονης διάκρισης και διαχωρισμού ανάμεσα σε αυτά. Ιδιαίτερα η Ελλάδα, η οποία αργά αλλά σταθερά μεταβάλλεται σε μια διαπολιτισμική κοινωνία, θα αντιμετωπίσει την πρόκληση των φορέων διαφορετικών πολιτισμών και κουλτούρας που εγκαθίστανται στο έδαφος της (Παπαρρηγόπουλος, 1999).

Επιπλέον, παγκοσμίως οι συνεχείς αλλαγές στην πολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών οδηγούν στην αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου, το οποίο δημιούργησε μία νέα κατάσταση στον ευαίσθητο χώρο των εκπαιδευτικών θεσμών. Έτσι η κάθε κοινωνία καλείται να εντάξει στο εκπαιδευτικό της σύστημα στρατηγικές αντιμετώπισης των πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών. Οι στόχοι του σύγχρονου σχολείου είναι κατά πολύ συνθετότεροι από την απλή μετάδοση γνώσεων ή την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Fox, 1996).

Επομένως, τα σχολικά προγράμματα οφείλουν να καλλιεργούν το άτομο ως σύνολο, παρέχοντας επίκαιρη ακαδημαϊκή γνώση η οποία να ανταποκρίνεται στις ατομικές

ανάγκες και να επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των νέων ατόμων, στις στάσεις τους και στην κοινωνική τους δράση (Johnson & Deshpande, 2000). Απόρροια της προσπάθειας αυτής φαίνεται να είναι η καθιέρωση μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία βασίζονται σε εκπαιδευτικές πολιτικές διαφορετικών προσεγγίσεων. Τα μοντέλα αυτά είναι δυνατό να εφαρμοστούν και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης που θα υποστηρίζει, θα σέβεται και θα ενισχύει τη διαφορετικότητα, θα δίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης και θα αναπτύσσει την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα όλων των μαθητών και μαθητριών. Το περιβάλλον του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής με τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης που προσφέρει, φαίνεται ότι, μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στο να μάθουμε να ζούμε ισότιμα και με δικαιοσύνη με τους άλλους χωρίς να τους αντιμετωπίζουμε ως τους «απέναντι» ή ως αντιπάλους.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνολικά, το παρεμβατικό πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στη διαμόρφωση και στη μάθηση συγκεκριμένων συμπεριφορών των παιδιών σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τόσο της αυτοαξιολόγησης, όσο και με τα αποτελέσματα από την παρατήρηση των παρατηρητών – εκπαιδευτικών. Ακόμα, σύμφωνα με τις μετρήσεις, θετική φάνηκε να είναι η επίδραση του προγράμματος στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοαξιολόγησης μαθητών/τριών στους παράγοντες «σχέσεις», «ανευθυνότητα», «επιβράβευση», «βοήθεια» και «στόχοι», σε σχέση με την ομάδα, την εθνικότητα και το φύλο (πίνακας 25), έδειξαν τη σαφή επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών στη διατήρησή της και στην επίτευξη μάθησης στους περισσότερους εκ των παραγόντων.

Πίνακας 25. Αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης μαθητών/τριών

Αυτοαξιολόγηση	Παράγοντες που βελτιώθηκαν μεταξύ 1 ^{ης} – 2 ^{ης} μέτρησης	Παράγοντες που διατηρήθηκαν από τη 2 ^η στην 3 ^η μέτρηση	Παράγοντες που βελτιώθηκαν μεταξύ 1 ^{ης} – 3 ^{ης} μέτρησης
Ομάδα (Πειραματική)	Σχέσεις, επιβράβευση, ανευθυνότητα,	Επιβράβευση, ανευθυνότητα,	Σχέσεις, βοήθεια,
Δεκτή η εναλλακτική υπόθεση	βοήθεια, στόχοι	βοήθεια, Στόχοι	στόχοι
Εθνικότητα (Έλληνες, αλλοδαποί)	Σχέσεις, επιβράβευση, ανευθυνότητα,	Ανευθυνότητα, βοήθεια,	Σχέσεις, βοήθεια
Δεκτή η μηδενική υπόθεση	βοήθεια, στόχοι	Στόχοι	
Φύλο (αγόρια, κορίτσια)	Σχέσεις, επιβράβευση, ανευθυνότητα,	Ανευθυνότητα, βοήθεια,	Σχέσεις, βοήθεια,
Δεκτή η μηδενική υπόθεση	βοήθεια, στόχοι	Στόχοι	ανευθυνότητα

Παρόμοια σχεδόν εικόνα βελτίωσης παρουσίασαν και τα αποτελέσματα των μετρήσεων από την παρατήρηση των παρατηρητών – εκπαιδευτικών (πίνακας 26). Οι συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ 1^{ης} και 2^{ης} μέτρησης, κατά τη διάρκεια δηλαδή της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, παρουσίασαν τα ίδια σχεδόν αποτελέσματα με αυτά της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών. Σχετική διαφοροποίηση μεταξύ των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης και της παρατήρησης φάνηκε να υπάρχει στα αποτελέσματα μεταξύ 2^{ης} και 3^{ης} μέτρησης (διατήρηση), με τους παρατηρητές – εκπαιδευτικούς να διακρίνουν μεγαλύτερες απώλειες από αυτές των μαθητών/τριών στους περισσότερους εκ των παραγόντων. Με βάση όμως τις συνολικές συγκρίσεις οι διαπιστώσεις των παρατηρητών συμπίπτουν με τις απόψεις των μαθητών/τριών.

Πίνακας 26. Αποτελέσματα παρατήρησης παρατηρητών – εκπαιδευτικών

Παρατήρηση	Παράγοντες που βελτιώθηκαν μεταξύ 1 ^{ης} – 2 ^{ης} μέτρησης	Παράγοντες που διατηρήθηκαν από τη 2 ^η στην 3 ^η μέτρηση	Παράγοντες που βελτιώθηκαν μεταξύ 1 ^{ης} – 3 ^{ης} μέτρησης
Ομάδα (Πειραματική)	Σχέσεις, επιβράβευση,	Σχέσεις	Σχέσεις, ανευθυνότητα,
Δεκτή ή εναλλακτική υπόθεση	ανευθυνότητα, βοήθεια		επιβράβευση, βοήθεια
Εθνικότητα (Έλληνες, αλλοδαποί)	Σχέσεις, επιβράβευση,	Σχέσεις	Σχέσεις, ανευθυνότητα
Δεκτή ή μηδενική υπόθεση	ανευθυνότητα		
Φύλο (Α = αγόρια, Κ = κορίτσια)	Σχέσεις, επιβράβευση, ανευθυνότητα	Σχέσεις, ανευθυνότητα (Κ)	Σχέσεις, Ανευθυνότητα (Κ)
Δεκτή ή εναλλακτική υπόθεση			

Γενικότερα, όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες (πίνακας 25 και 26), τα θετικά αποτελέσματα της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος από την αρχή μέχρι και την ολοκλήρωση της εφαρμογής του, φάνηκε να εξασθένησαν σε ορισμένους

παράγοντες μετά 2 μήνες κατά τη μέτρηση διατήρησης. Αυτό ίσως οφείλεται στην ένταξη στο πρόγραμμα των μαθητών/τριών, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, δραστηριοτήτων που ενισχύουν εντονότερα τον ανταγωνισμό (σχηματισμός ομάδων για εκπροσώπηση στο εσωσχολικό πρωτάθλημα καλαθοσφαίρισης). Οι μαθητές/τριες γνώριζαν ότι, σύμφωνα με την παράδοση των σχολείων, η πρωταθλήτρια ομάδα εκάστου εξ' αυτών θα αγωνιζόταν στον τελικό, ενώπιον κοινού (γονέων και άλλων προσκεκλημένων) στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Πιθανόν η επιθυμία των μαθητών/τριών, αρχικά για τη συμμετοχή τους στην ομάδα της τάξης τους και στη συνέχεια για την εκπροσώπηση του σχολείου τους, να αύξησε τις ανταγωνιστικές συμπεριφορές μεταξύ τους με αποτέλεσμα τα συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Διαφορετική ωστόσο ήταν η εικόνα που παρουσίασαν τα αποτελέσματα κατά την επαναμέτρηση, μεταξύ αυτοαξιολόγησης και παρατήρησης, με τους μαθητές/τριες να εκτιμούν ότι, δεν εκδηλώνουν ανάρμοστες συμπεριφορές, ότι, επιδεικνύουν διάθεση προσφοράς γνώσεων, ικανοτήτων και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ τους και ότι, θέτουν προσωπικούς και ομαδικούς στόχους στην προσπάθεια για βελτίωση και επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας και τους παρατηρητές – εκπαιδευτικούς από την άλλη, να παρατηρούν μεν ουσιαστική διατήρηση στη διάθεση για συνεργασία και φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά παράλληλα να διακρίνουν και την επανεμφάνιση ανάρμοστων συμπεριφορών και την έλλειψη υποστηρικτικών και επιβραβευτικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών/τριών.

Συνολικά όμως φάνηκε ότι, το παρεμβατικό πρόγραμμα επέδρασε θετικά στη βελτίωση και μάθηση συμπεριφορών και τις σχέσεις των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από την ομάδα, την εθνικότητα και το φύλο τους. Οι «ήπιες» προσθήκες στα κινητικά και παιγνιώδη στοιχεία των μαθημάτων, η αναλυτική ενημέρωση των παιδιών στην αρχή κάθε μαθήματος σχετικά με το περιεχόμενό του και τους στόχους του, το πλούσιο αθλητικό υλικό που απέτρεπε την εμφάνιση διεκδικήσεων και διαστημάτων απραξίας λόγω αναμονής από τα παιδιά, η έμφαση σε συνεργατικές δραστηριότητες, ο περιορισμός ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων, ο σαφής καθορισμός καθηκόντων, η ένταξη δύο καινούριων παιχνιδιών δικής τους επιλογής (με προέλευση από διαφορετική χώρα), η ενασχόλησή τους με ένα άγνωστο σε αυτά άθλημα (χόκεϊ), η ανάληψη αρμοδιοτήτων και ρόλων για τις ανεξάρτητες δράσεις της διοργάνωσης τουρνουά επίδειξης χόκεϊ και της μουσικο-κινητικής δραστηριότητας δημιουργίας ομαδικών χορευτικών ρουτινών με μουσική από τις χώρες προέλευσης των παιδιών, φαίνεται ότι, βοήθησαν τα παιδιά όχι μόνο να βελτιωθούν αλλά και να μάθουν τις υπεύθυνες εκείνες συμπεριφορές που

απαιτούνται για την εξάλειψη τυχόν διαφορών και συνετέλεσαν στο θετικό αποτέλεσμα της έρευνας.

Ουσιαστική επίσης ήταν και η συμβολή του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος που αναπτύχθηκε στο σχολείο σε συνεργασία με τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (μουσικής, ξένων γλωσσών) των μαθητών/τριών. Αυτή η συνεργασία είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία: α) σύνθεσης με την ονομασία «Αθλητές του Κόσμου», αθλητικού περιεχομένου η οποία συμπεριελάμβανε φωτογραφίες και σύντομα βιογραφικά αθλητών/τριών από όλο τον κόσμο, με έμφαση στις χώρες καταγωγής των μαθητών/τριών. Αθλητές παγκοσμίου επιπέδου όπως ο Πύρος Δήμας, ο Κάχι Κακιασβίλι, ο Ουσέιν Μπολτ, η Γελένα Ισινμπάγεβα, ο Λιονέλ Μέσι, η Νάντια Κομανέτσι κ.ά. κέρδισαν το ενδιαφέρον των παιδιών και απετέλεσαν το αντικείμενο της εργασίας τους, β) σύνθεσης με την ονομασία «Αθλήματα του Κόσμου», με φωτογραφίες, σύντομη ιστορική αναδρομή και περιγραφή βασικών κανονισμών του ποδοσφαίρου, μπάσκετ, βόλεϊ, χόκεϊ, υδατοσφαίρισης, καλλιτεχνικού πατινάζ, ποδηλασίας κ.ά., γ) ανάπτυξης ενός «Γλωσσάριου Επικοινωνίας», για τους μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, που περιελάμβανε τους βασικούς ημερήσιους χαιρετισμούς (καλημέρα, καλησπέρα, καληνύχτα κλπ.) και τα ονόματα των μαθητών/τριών στην ελληνική, αγγλική και γλώσσα καταγωγής όλων των παιδιών της τάξης. Οι παραπάνω δραστηριότητες ήταν αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών τόσο κατά τη φάση συλλογής στοιχείων (φωτογραφίες, κείμενα), όσο και κατά τη φάση σύνθεσης και ανάρτησης των κατασκευών στην αίθουσα εκδηλώσεων των σχολείων και αποτελούν πλέον παρακαταθήκη για τη διατήρηση του διαπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος και στο μέλλον.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης το παρεμβατικό πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από την ομάδα, την εθνικότητα και το φύλο τους καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από την ομάδα, την εθνικότητα και το φύλο τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το βασικό συμπέρασμα αυτής της έρευνας φάνηκε να είναι η θετική επίδραση της παρέμβασης στη συμπεριφορά των παιδιών. Η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων δύο μήνες μετά και η μερική απώλεια της θετικής επίδρασης του προγράμματος που εφαρμόστηκε, ενισχύει την άποψη πολλών ερευνητών που υποστηρίζουν ότι, στο χώρο του σχολείου πρέπει να υιοθετηθούν δομικές αλλαγές (π.χ. στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.), αλλά και να εφαρμόζονται τακτικές και συμπεριφορές που θα αποδέχονται το «διαφορετικό» και θα εκφράζουν

σεβασμό προς τον «άλλο» (Αθανασούλη-Ρέππα, Λαζαρίδου & Lyman, 2005). Όπως επίσης επισημαίνει η Δέρρη (2007), ο έλεγχος της συμπεριφοράς, ο σεβασμός στα συναισθήματα των άλλων, η ειρηνική επίλυση διαφωνιών και προβλημάτων και η συνεργασία με όλους/ες (ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, εθνικότητας, επιδεξιότητας κτλ.) πρέπει να αποτελούν αρχικές επιδιώξεις της Φυσικής Αγωγής. Με βάση επίσης, τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Sparks, Butt & Pahnos, 1996), θετικές παρουσιάστηκαν οι στάσεις των καθηγητών/τριών Φυσικής Αγωγής, προσώπων δηλαδή άμεσα και σε καθημερινή βάση εμπλεκόμενων με τους μαθητές/τριες πλην των γονέων και των συμμαθητών/τριών, ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αναδείχθηκε η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής γνώσης στο σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος, καθώς και η συσχέτισή της με τις προθέσεις των μαθητών/τριών σχετικά με το πώς θα ενεργήσουν σε θέματα που αφορούν τις κοινωνικές διαφορές.

Αποτελέσματα, περιορισμοί και πρακτικές προεκτάσεις

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο της εισαγωγής, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κάτω από συγκεκριμένους περιορισμούς και σύμφωνα με ορισμένες οριοθετήσεις. Το διαπολιτισμικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής με ιδιαίτερη έμφαση στις διαμορφούμενες συμπεριφορές των μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας και κουλτούρας και στη βελτίωση της μεταξύ τους συνεργασίας, που εφαρμόστηκε, φάνηκε να επιδρά θετικά στην ανάπτυξη συνεργασίας και υπεύθυνων συμπεριφορών μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών/τριών, να συνεισφέρει στη δημιουργία υπεύθυνων μαθητών/τριών-πολιτών και να συμβάλει στην αρμονική συνύπαρξη των παιδιών στο σχολείο. Ωστόσο, αν και σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τη μέτρηση διατήρησης, δύο μήνες μετά, φάνηκε ότι τα παιδιά κατάφεραν να μάθουν ποιες είναι υπεύθυνες και αποδεκτές συμπεριφορές, και να τις εφαρμόζουν σε μεγάλο ποσοστό, κανείς δε μπορεί με βεβαιότητα να ισχυριστεί ότι σε μια επαναμέτρηση 6 ή 8 μήνες ή 1 χρόνο μετά, τα αποτελέσματα της μάθησης συμπεριφορών θα παρουσίαζαν την ίδια εικόνα.

Επιπλέον, παρά τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης, είναι σημαντικό να επισημανθεί το γεγονός ότι, ενώ αυτή υλοποιήθηκε για το σύνολο των μαθητών/τριών των τεσσάρων τμημάτων της Ε' και ΣΤ' τάξης των 136^{ου} και 66^{ου} δημοτικών σχολείων Αθηνών, (79 μαθητές/τριες), τα δεδομένα που αναλύθηκαν αφορούσαν συνολικά 32 μόνο μαθητές/τριες (8 σε κάθε τμήμα) εξαιτίας αντικειμενικής δυσκολίας παρατήρησης όλων. Η δυσκολία αυτή προέκυψε από την αδυναμία παροχής άδειας βιντεοσκόπησης των

μαθημάτων, γεγονός που δεν επέτρεψε την παρατήρηση του συνόλου των μαθητών/τριών τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου και την αξιοποίηση δεδομένων (μέσω βίντεο-ανάλυσης) από μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων. Ο σχετικά μικρός αριθμός των παρατηρούμενων μαθητών/τριών ανά τμήμα {τριάντα δύο (32) μαθητές/τριες συνολικά, (οκτώ αγόρια, 4 Έλληνες - 4 αλλοδαποί και οκτώ κορίτσια, 4 Ελληνίδες - 4 αλλοδαπές) αποτέλεσαν τους μαθητές/τριες στόχους για κάθε μια από τις δύο ομάδες (ελέγχου -16 μαθητές/τριες και παρέμβασης -16 μαθητές/τριες)}, αποτελούν μια παράμετρο η οποία μας καθιστά επιφυλακτικούς για την περαιτέρω γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας.

Σε παρόμοιες επίσης επιφυλάξεις οδηγούμεθα από την αδυναμία καταγραφής των επιρροών που δέχονταν τα παιδιά από το εξωσχολικό τους περιβάλλον, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς των άλλων μαθημάτων αλλά και τον εκπαιδευτικό που εφάρμοσε το πρόγραμμα. Η λεπτομερής μελέτη των σχεδίων μαθημάτων από μέρους του εκπαιδευτικού του σχολείου που εφάρμοσε το πρόγραμμα, οι συζητήσεις επί των μαθημάτων που προηγήθηκαν της εφαρμογής των, η συνεχής παρουσία του ερευνητή κατά τη διάρκεια υλοποίησης των μαθημάτων και οι υποστηρικτικές παρεμβάσεις του, όπου εκρίθη απαραίτητο, με στόχο την ακριβή αποτύπωση των σχεδίων μαθημάτων στην πράξη, ήταν συνθήκες οι οποίες ίσχυσαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης χωρίς όμως τη δυνατότητα ελέγχου της επίδρασής τους.

Επιφυλάξεις επίσης, γεννά, η μικρή σχετικά διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος (8 εβδομάδες) και το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα ζούσαν σε μια περιοχή της Αθήνας με μεγάλο αριθμό αλλοεθνών κατοίκων (μια μικρή πολυπολιτισμική τοπική κοινωνία) και μέσα από την καθημερινότητά τους ήταν εξοικειωμένοι σε αυτό το περιβάλλον. Ωστόσο, παρόλο που ο τυπικός χρόνος διάρκειας του παρεμβατικού προγράμματος ορίστηκε στις 8 εβδομάδες (16 ώρες), οι παράλληλες δραστηριότητες ενίσχυσης του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος που αναπτύχθηκαν από μέρους των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου και οι ανεξάρτητες δράσεις που υλοποιήθηκαν με ευθύνη των παιδιών (τουρνουά αθλήματος επιλογής των μαθητών/τριών και μουσικό - κινητική δραστηριότητα με στοιχεία από μουσικές της χώρας προέλευσής τους) συνέβαλαν στην ενασχόληση και δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, χωρίς όμως και πάλι δυνατότητα ελέγχου της επίδρασης αυτών των παραγόντων.

Στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον των σχολικών κοινοτήτων της χώρας μας, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής πρέπει να αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα έχει σα στόχο την ανάπτυξη ικανοτήτων, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών και την

απόκτηση βιωμάτων και γνώσεων που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλα τα παιδιά και μετά το πέρας της σχολικής τους ζωής. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την πολιτική που θα ακολουθηθεί στο θέμα του ολοένα και αυξανόμενου αριθμού μεταναστών στη χώρα μας, ενισχύουν όχι απλά την αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής με στοιχεία των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά τον άμεσο και ουσιαστικό εμπλουτισμό του τυπικού προγράμματος σε μόνιμη και διαρκή βάση ώστε να εξασφαλισθεί η ανάπτυξη και διατήρηση ενός κλίματος αλληλοσεβασμού, ειρηνικής συνύπαρξης και συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών/τριών ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης. Η σημασία παρόμοιων παρεμβάσεων υπογραμμίζεται, αν λάβουμε υπόψη ότι, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, συχνά τροφοδοτούν συναισθήματα που επηρεάζουν αρνητικά τη στάση μας απέναντι στους «άλλους» και σε ότι διαφορετικό συμβάλει στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας (Winkler, 2007). Ενισχυτικά προς την επίλυση αυτού του φαινομένου, στο χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας και σε επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι γνώσεις και η εμπειρία σε διαπολιτισμικά προγράμματα, των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που συμμετείχαν τα προηγούμενα χρόνια στα προγράμματα «Ολυμπιακή Παιδεία» και «Καλλιπάτειρα», ώστε να εξακτινωθεί η ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία. Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών/τριών κάνει ιδιαίτερα επίκαιρη την ενασχόληση του σχολείου με τις θεματικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η επάρκεια των εκπαιδευτικών σε ανάλογα θέματα καθίσταται ουσιαστικός παράγοντας διαμόρφωσης κατάλληλου περιβάλλοντος. Η εφαρμογή των αρχών του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης στα προγράμματα Φυσικής Αγωγής θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες και να καλλιεργήσουν τις κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές για να ζήσουν αρμονικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ασφαλώς η Φυσική Αγωγή δεν θα πρέπει να θεωρηθεί πανάκεια. Σαφέστατα η εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης και στα άλλα αντικείμενα του σχολείου θα μας επιτρέψει να προσδοκούμε θετικότερα αποτελέσματα.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αδυναμίες και περιορισμούς της έρευνας, προτείνεται η διεξαγωγή ανάλογων ερευνών σε ακόμη περισσότερα σχολεία της χώρας μας ώστε να εξαχθούν ακόμα εγκυρότερα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Ο συσχετισμός των αποτελεσμάτων παρόμοιων ερευνών, σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και όλων των τύπων σχολείων (διαπολιτισμικά, ολοήμερα, ολοήμερα

πειραματικά, μουσικά, αθλητικά, ακόμα και εκκλησιαστικά), θα βοηθήσει στη δημιουργία σαφέστερης εικόνας τυχόν απαιτούμενων προσαρμογών και εμπλουτισμού του τυπικού αναλυτικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής με στοιχεία σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μελλοντικά προτείνεται:

1. Να διεξαχθεί ανάλογη έρευνα και σε άλλα σχολεία της Ελλάδας (σε αστικές και ημιαστικές περιοχές), αξιοποιώντας τεχνολογικά τη βιντεοσκόπηση των μαθημάτων ώστε να δοθεί η δυνατότητα παρατήρησης και ανάλυσης συμπεριφορών όχι μόνο μεγαλύτερου αριθμού μαθητών/τριών αλλά και δυνατότητα επιλογής περισσότερων συμπεριφορών προς παρατήρηση.
2. Να γίνει ανάλογη έρευνα στα διαπολιτισμικά δημοτικά και γυμνάσια της χώρας, με παράλληλη συλλογή και αξιοποίηση των στοιχείων επίδρασης από το εσωσχολικό αλλά και εξωσχολικό περιβάλλον (γονείς, άλλους φίλους, εκπαιδευτικούς, κοινωνικό περίγυρο, τοπική κοινωνία κλπ.).
3. Να διεξαχθεί ανάλογη έρευνα σε κατασκηνώσεις και «φυτώρια» αθλητικών ομίλων όπου σε γενικές γραμμές μπορεί εύκολα να δημιουργηθεί διαπολιτισμικό περιβάλλον.
4. Να διαμορφωθεί ολοκληρωμένο ετήσιο παρεμβατικό πρόγραμμα διαπολιτισμικού χαρακτήρα για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να εφαρμοστεί και στη συνέχεια να μελετηθούν τα αποτελέσματα και η επίδρασή του, σε σχέση με τους βασικούς τομείς (ψυχοκινητικό, συναισθηματικό, γνωστικό τομέα) της προσωπικότητας των μαθητών/τριών.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams Blair, A.H.R. (2002). The importance of physical education and sport in the lives of young females. *International Sport Journal*, 6, 45-50.

Αθανασούλη-Ρέππα, Α., & Λαζαρίδου, Α. & Lyman, L. (2005). «Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: ένα υπόδειγμα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης», στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου*, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Αλμπανίδης, Ε., Υπ.Ε.Π.Θ. (2008). *Από τα Σπορ στην Καθημερινή ζωή. Όλοι Διαφορετικοί, όλοι Ισοί*. Εφαρμογή Προγραμμάτων που προωθούν την Ισότητα στην Κοινωνία – ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II. Αθήνα: Multimedia.

Anderson, L. & Burns, R. (1989). *Research in Classroom. The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Oxford: Pergamon Press.

Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., (2005) Αυτοαξιολόγηση μαθητή ως διαδικασία αυτοπροσδιορισμού του στο σχολείο, *Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ατραπός.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος β': *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*, (σελ. 13-45), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2003). Προσεγγίζοντας την έννοια της ετερότητας σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Βαρνάβα - Σκούρα Τζέλα (επιμ.), *Ερευνητικές οπτικές και εκπαιδευτικές προοπτικές*, (σελ.151-164), Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Ασκούνη Ν., (2006) *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bain, L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in physical education. In D. Kirk, & R. Tinning, (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*. (pp. 23-421). London: Falmer Press.
- Βακάλιος, Α. (1997) *Το πρόβλημα της εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Bakhtiari, S. (2006). Globalization and Education: Challenges And Opportunities, *International Business & Economics Research Journal*, 5, (2), 18-30.
- Ball, G. D. C., Marshall, J. D., Roberts, M. & Mccargar, L.G. (2001). Adiposity and sex related differences in physical activity, aerobic fitness and self esteem, among 6-10 years old children. *Avante Gloucester*, 7, 14-26.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions and challenges. *Phi Delta KAPPAN*, 75, 22-28.
- Banks, J. A. (1998), *An introduction to multicultural education*, Boston, MA Toronto, Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2003). Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. (pp. 185-214). San Francisco, Jossey-Bass.

- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Banks, J. A. (Ed.) (2004), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrett, T. (2005). *Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time, student performance, and social behavior of sixth grade physical education students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through Cultural Conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school, *European Journal of Teachers Education*, 23(3), 229-250.
- Bennett, D. (Ed.) (1998). *Multicultural States Rethinking difference and identity*. London: Routledge.
- Bergmann Drewe, S. (2000). The logical connection between moral education and physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 32(4), 561-573.
- Berry, J. (2002). Acculturation Strategies: Implications of Research Findings for Policies to Manage Diversity. *XXV International Congress of Applied Psychology. Making Life Better for All: A Challenge for Applied Psychology*, 7-12 July 2002, Singapore.
- Beyth-Marom, R., Austin, L., Fischhoff, B., Palmgren, C., & Jacobs-Quadrel, M., (1993). Perceived consequences of risky behaviors: Adults and adolescents. *Developmental Psychology*, 29, 549-563.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.

- Bird, M. & Hammersley, M. (1999). Συνδυάζοντας την ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της πολιτικής του Ανοικτού Κολλεγίου. Στο Bird & Hammersley, (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Συλλογή Κειμένων*.(σελ. 5-19). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Blash, R.R. & Unger, D.G. (1995). Self-concept of African-American male youth: self-esteem and ethnic identity. *Journal of Child and Family Studies*, 4, 359-373.
- Bolten, J. (1993). Life-World Games: the theoretical foundation of training courses in intercultural communication. *European Journal of Education*, 28(3), 339-348.
- Bond, M.H. (Ed.). (1986). *The psychological of the Chinese people*. Hong Kong, China: Oxford University Press.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of sport Journal*, 1, 348-357.
- Bredemeier, B. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 1-14.
- Brooks, D.J. (1984). *A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique*. Unpublished doctoral dissertation. University of Georgia. USA.
- Brugman, D., Podolskij, A.I., Heymans, P.G., Boom, J., Karabanova, O., & Idobaeva, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behavior in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 289 – 300.
- Bucher, C.A. & Wuest, D.A. (1987). *Foundations of physical education and sport*. St. Louis, M.O: C.V. Mosby.

- Bulach, C.R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *Character Education*, 76, 79-83.
- Bullivant, B. (1986). Towards radical multiculturalism: Analysis of curriculum and educational design tendencies. In S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.) *Multicultural Education, The interminable debate*, (pp.65-89). Philadelphia: Falmer.
- Burnette, J. (1999). Critical Behaviors and Strategies for Teaching Culturally Diverse Students. Ημερομηνία ανάκτησης 17/04/2006, <http://www.ael.org/eric>.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Byrne, T. (2002). Teaching Personal and Social Responsibility through Ball Games. Ημερομηνία ανάκτησης 17/04/2006, http://www.deakin.edu.au/fac_edu/crt_pe/documents/toby_byrne.htm
- Callaghan, S. & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18, 161-163.
- Γαληνέας, Γ. & Γιαννόγκονα, Α. (2003). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις*, Αθήνα.
- Γυιόκα, Α. (2005). Επεισόδια της ετερότητας. Στο Γ. Κυριακάκης & Μ. Μιχαηλίδου (επιμ.), *Η προσέγγιση του άλλου. Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική* (σελ. 257-279). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, D. (1998). What moral educational significance has physical education? A question in need of disambiguation. In M.J. McNamee & S.J. Parry (Eds.). *Ethics & Sport*, (pp. 119-133). London: E & FNSPON.

Carrington, B. & Williams, T. (1988). Patriarchy and ethnicity: The link between physical education and community leisure activities. In J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education*. Lewes: Falmer Press.

Cauley, K. & Tyler, B. (1989). The Relationship of self-concept to prosocial behavior in children. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 51-60.

Γεώργας, Δ. (1994). Η ψυχολογική προσαρμογή των μεταναστών. Στο ανθολόγιο: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Φιλοσοφική Σχολή, *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο (προϋποθέσεις-προβλήματα-προτάσεις)*. Πρακτικά Σεμιναρίου (10-11/10/1994), 63-75. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Μη χρηματοδοτούμενο ερευνητικό πρόγραμμα, Πάτρα: TYPOCENTER.

Chepyator-Thomson, J. R. (1994). Multicultural Education. Culturally Responsive Teaching. *JOPERD*, 61, 33-36.

Γιαβρίμης, Π. & Παπάνης, Ε. (2007). Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας. Ημερομηνία ανάκτησης 17/09/2007, <http://epapanis.blogspot.com/2007/09/ph.html>

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

- Γκότοβος, Α. (1998). *Ρατσισμός, Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Γκότοβος, Ε.Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 23-27.
- Coelho, E (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Council of Europe (1986). *The CDCC's Project No7: The Education and Cultural Development of Migrants (Final Report)*, Strasbourg.
- Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Craven, R. G. (1996). *Enhancing Academic Self-concept: A Large Scale Longitudinal Study in an Educational Setting*. A Thesis submitted to the University of Sydney in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Crocker, P. R. E., Eklund, R.C. & Kowalski, K.C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sport Sciences*, 18, 383-394.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, (pp. 779-862). Toronto, Ontario, Canada: Wiley.
- Coopersmith, S. (1984). *Coopersmith self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Corbin, C.B., Dowell, L.J., Lindsey, R., & Tolson, H. (1983). *Concepts in physical education with laboratories and experiments*. Dubuque, WC: Brown.
- Cordova, I.R., & Love, R. (1987). Multicultural education: Issues, concerns and commitments. *North Central Association Quarterly*, 61, 391-398.
- Cummings, T. (1998). *Testing the Effectiveness of the Personal-Social Responsibility Model: A Dropout, Repeated Grade and Absentee Rate Comparison*. Unpublished Master Thesis. California State University, Chico.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummings, R., & Harlow, S. (2000). The constructivist roots of moral education. *Educational Forum*, 64, 300-307.
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cutforth, N. (1997). What's Worth Doing: Reflections on an After-School Program in a Denver Elementary School. *Quest*, 49, 130-139.
- Δαμανάκης, Μ. (1995). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). "The development of self-understanding from infancy through adolescence". *Child Development*, 53, 841-864.

Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Debusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a Physical Education Self-responsibility Model for Delinquency Prone Youth. *Journal of Teaching Physical Education*, 8, 104-112.

Deci, E.L. (1992). On the nature and function of motivation theories. *Psychological Science* 3, 167-171.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (ed) *Agency, efficacy, and self-esteem*. (pp. 31-49). New York: Plenum Press.

Decollanz, G. (2005). *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*. Bari: Laterza.

Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1999). *Εκπαίδευση και φύλο*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Δέρρη, Β. (2007). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21^{ου} αιώνα. Σκοποί – Στόχοι – Επιδιώξεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Derry, J. (2002). Single-sex and Coeducation Physical Education: Perspectives of Adolescent Girls and Female Physical Education Teachers-Research. Ημερομηνία ανάκτησης 20/01/2008, <http://www.findarticles.com>.

DES (1985). *Education for All*. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority groups. London, HMSO.

Δημητρόπουλος, Ε. (1984). *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Δήμου, Γ. (1996). *Απόκλιση και Στιγματισμός*, Αθήνα: Gutenberg.

Διγγελίδης, Ν., Παπαϊωάννου, Α., & Λαπαρίδης, Κ. (2000). Εφαρμογή του θετικού κλίματος παρακίνησης στη φυσική αγωγή: Επτά μήνες παρέμβαση στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ψυχουντάκη, Μ., Ζέρβας, Ι. (Επιμέλεια). *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*, (σελ. 128-131). Αθήνα: Εταιρεία Αθλητικής Ψυχολογίας.

Dowda, M., Pate, R., Saunders, R., Tappe, M. & Ward, D. (1997). *Guidelines for School and Community Programs to Promote Lifelong Physical Activity among Young People*. *MMWR*, 46, 1-36.

Dower, N. (2003). *An Introduction to Global Citizenship*. Edinburgh University Press.

Δραγώνα, Θ. (2004). Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ημερομηνία ανάκτησης 20/02/2007, <http://www.e21.gr/articles>.

Duda, J.L. (1985). Goals and achievement orientation of Anglo and Mexican adolescents in sport and the classroom. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 131-155.

Duda, J.L. (1986). Perceptions of sport success and failure among White, Black, and Hispanic adolescents. In J. Watkins, T. Reilly, & L. Burtwitz (Eds.), *Sport Science*, (214-222). London: Spon.

Duda, J.L. (1989a). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.

Duda, J.L. (1989b). Goal perspectives and behavior in sport and exercise settings. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 6, (pp. 81-115). Greenwich, CT: JAI Press.

Duda, L. J., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego

orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.

Ebbeck, V. & Weiss, M. R. (1998). Determinants of children's self-esteem: an examination of perceived competence and affect in sport. *Pediatric Exercise Science*, 10, 285-298.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), (2008). Ερευνητικό έργο «Αριστεία στα ερευνητικά πεδία Φτώχεια, Αποκλεισμός και Κοινωνικές Ανισότητες» στο Μ. Τζωρτζοπούλου-Α. Κοτζαμάνη (Κείμενα εργασίας), *Η Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*, (σελ. 43-45), Αθήνα.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, 3, Social, emotional, and personality development* (5th ed.), (701-778). New York: John Wiley.

Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ), (2007). *Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Πρόκληση της Μετανάστευσης: Μια διαπολιτισμική άποψη της αφομοίωσης*. Ερευνητικό πρόγραμμα EMILIE. . Χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Έκτο Πρόγραμμα Πλαίσιο.

European Youth Center (1996). All Different All Equal. Domino. Ημερομηνία ανάκτησης 16/04/2007, www.coe.int/ecri/

Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and Prosocial / moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, 19, 5-16.

Fakiolas, R. (2000). Migration and unregistered labour in the Greek economy. In: King, R., Lazaridis, G., Tsardanidis, C. (eds.), *Eldorado or fortress? Migration in Southern Europe*. Hampshire: Palgrave MacMillan.

- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research: theory, method and applications*. London: Sage.
- FOX, K.R. (1992). Physical education and self-esteem. In N. Armstrong (Ed.), *New directions in physical education: Toward a national curriculum*, vol. 2 (33-54). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;». Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Fukuda-Parr, S., Ghosh, A. & Pettinato S. (2004). Globalization and Cultural Choice. Πρακτικά *4th International Conference on the Capabilities Approach*, Pavia, 5-7 September.
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental physical education for today's students*. Dubuque, IA: Brown & Lunchmark.
- Gibbons, S. & Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Goodstein, R. & Ponterotto, J.G. (1997). Racial and ethnic identity: their relationship and their contribution to self-esteem. *Journal of Black Psychology*, 23, 275-292.
- Green, K. & Hardman, K. (2000). (Eds.) *Physical Education: A Reader*. Oxford: Meyer & Meyer sport (UK) Ltd.
- Greendorfer, S. (1983). A challenge for sociocultural sport studies. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54 (3), 18-20.

- Grineski, S. (1989). Children, games and prosocial behaviour: Insights and connections. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60, 20-25.
- Gutmann, A. (1985). Communitarian critics of liberalism. *Philosophy and Public Affairs*, 14, 308-322.
- Hammersley, M. (1996). On Practitioner Ethnography. In M. Hammersley (Ed), *Controversies in Classroom Research*. (pp. 05-19). London: Open University Press.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R.J. Sternberg and J. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial perceived competence scale for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A., & Theodorakis, Y. (2007). A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education*, XXII, 99-114.

- Hassandra, M., Goudas, M., & Theodorakis, Y. (2007). Variation and relations of fair play behavior, fair play atmosphere and daily morality of physical education students. *Proceedings, 12th European Congress of Sport Psychology*. Halkidiki, Greece.
- Hastie, P., & Buchanan, A. (2000). Teaching Responsibility through Sport Education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 25-35.
- Hellison, D.R. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility through Physical Education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1996). Teaching Personal & Social Responsibility in Physical Education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.). *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 269-286). Champaign IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. USA: Human Kinetics.
- Hellison, D. & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Hing Keung Ma, (2005). The relation of altruism orientation to pro-social and anti-social behavior of Chinese children. *Psychologia*, 50, 150-163.
- Hess, R.D., Chang, C.M. & McDevitt, T.M. (1987). Cultural variations in family beliefs about children's performance in mathematics: Comparisons among People;s Republic of China, Chinese-American, and Caucasian-American families. *Journal of educational psychology*, 79, 179-188.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Reviews*, 94, 319-340.

- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? In L. Berkowitz (Ed.), 22, 23-63. New York: Academic Press.
- Hinson, C. (2000). *The effects of Cooperative, Competitive and Individual Physical Activities on the Development of Social Skills, Motor Skills and Cardiorespiratory Endurance of Third Grade Children*. A Dissertation submitted to the Temple University.
- Hopkins, D. (1995). *A teacher's guide to classroom research*. London: Open University Press.
- Hutt, B. J. & Hutt, C. (1970). *Direct Observation and Measurement of Behavior*. USA: Charles Thomas.
- Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ), (2006). *Πολιτικές Ένταξης των Μεταναστών: Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία*, Αθήνα.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ). Στατιστικά στοιχεία, Ημερομηνία ανάκτησης 26/04/2010, <http://www.ipode.gr>.
- Johnson, R. & Johnson, D. (1989). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*, 4th ed. Needham Heights.London; Allyn and Bacon.
- Kallusky, J. (1991). *A Qualitative Evaluation of a Physical Education Mentoring Program for at-risk Children*. Unpublshed Master Thesis. California State University, Chico.
- Kallusky, J. (2000). In School Programs. In: D., Hellison, N., Cutforth, J., Kallusky, T., Martinek, M., Parker, & J., Stiehl (Eds). *Youth Development and Physical Activity. Linking Universities and Communities*, (87-114). Champaign IL: Human Kinetics.
- Καλογιάννης, Π. (2006). Ο Ρόλος της Άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη Διαμόρφωση της Αυτοαντίληψης στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία. *Αναζητήσεις στη Φυσική και τον Αθλητισμό*, 4 (2), 292-310. Ημερομηνία ανάκτησης 05/07/2009, www.hape.gr/emag.asp

- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατέβας, Γ. (1998). Η εκπαίδευση παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο. *Τα εκπαιδευτικά*, 3, 47-48.
- Katz, J. (1982). Multicultural education: Games educators play. *Multiracial Education*, 10, (2), 11-18.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspectives. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 34-54.
- Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2006). Contextual influences on moral functioning of male youth footballers. *The Sport Psychologist*, 20, 1-23.
- Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, (ΚΕΔΑ), (1998). *Το Διαπολιτισμικό Σχολείο: Γενικές κατευθύνσεις*, Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, (ΚΕΔΑ), (2001). Η Αναγκαιότητα Διαπολιτισμικών Παρεμβάσεων στην Εκπαίδευση. Ημερομηνία ανάκτησης 16/04/2009, <http://www.keda.gr>.
- Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, (ΚΕΘΙ), (2001). *Οδηγός Συμβουλευτικής Γυναικών*, Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Kinch, J. (1963). Formalized theory: The self-concept. *American Journal of Sociology*, 68, 481-486.
- Kincheloe, L. & Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- King, S. E. (1991). Winning the Race against Racism. *JOPERD*, 69-74.
- Κιουμουρτζόγλου, Ε., Αυγερινός, Α., Παπαιωάννου, Α., Δέρρη, Β., Ζαχοπούλου, Ε.,

- Κουρτέσης, Θ., Τζέτζης, Γ. (2005). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα. Σκοποί στόχοι επιδιώξεις*. Ημερομηνία ανάκτησης 15/03/2007, http://www.hape.gr/ebooks/book2_intro.asp
- Κιουμουρτζόγλου, Ε. & Δέρρη, Β. (2003). Σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις στη Φυσική Αγωγή. *Πρακτικά Forum: Φυσική Αγωγή, επαναπροσδιορισμός του ρόλου της*. Ουρανούπολη Χαλκιδικής.
- Κιουμουρτζόγλου, Ε., Θεοδωράκης, Ι., Αυγερινός, Α., Κέλλης, Η., Παπαχαρίσης, Β. & Χασάνδρα, Μ. (2001). *Ολυμπιακή Παιδεία από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Klafki, W., (1987). Η αποστολή και η μεταρρύθμιση του Δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 6, 47-80.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior*, (31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Θεωρία Μάθησης και Διδακτική Πράξη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτσιώνης, Π. (1990). Έρευνα Κοινωνική και Παιδαγωγική για τους Ελληνοπόντιους, στο: *Νεοελληνική Παιδεία*, 20, 137-44.
- Koot, W. & Venema, U. P., (1985). Measurement of the notion of ethnic identity with children. *Research in Education*, 34, 9-32.

- Κουκουναράς-Λιάγκης, Μ. (2009). *Ο Θεός ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, εκπαίδευση, ετερότητα*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κούλη, Ο. (2004). *Εθνική Ταυτότητα και Αντίληψη του Περιβάλλοντος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής*. Διδακτορική διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Κούλη, Ο. & Παπαϊωάννου, Α. (2010). Σχέση αντίληψης μαθητών/τριών για την εθνική ταυτότητα με την αυτοαντίληψη στο μάθημα Φυσικής Αγωγής. *Άθληση & Κοινωνία - Περιοδικό Αθλητική Επιστήμη*, 50, 49-57.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνος, Π. (2000). Φυσική Αγωγή. Π. Χαραμής (επιμέλεια έκδοσης). *Σχολείο χωρίς σύνορα. Βιβλίο της καθηγήτριας και του καθηγητή*. Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης, ΟΛΜΕ.
- Lahav, G. (2004). *Immigration and politics in the New Europe. Reinventing Borders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leaman, O. (1988). Competition, cooperation and control. In J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education*. Lewes: Falmer Press.
- Leicester, M. (1989). *Multicultural Education: From Theory to Practice*, Berkshire.
- Lemon, R.L. & Waehler, C.A. (1996). A test of stability and construct validity of the Black Racial Identity Attitude Scale, From B (RIAS-B) and the White Racial Identity Attitude Scale (WRIAS). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29, 77-85.
- Lemyre, P., Roberts, G., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 197-206.

- Licht, B. G. & Dweck C. S. (1983). Sex differences in achievement orientation: Consequences for academic choice and attainments. In M. Marland (Ed.), *Sex differentiation and schooling* (pp. 628-632). London: Heineman Educational Books.
- Litka, B. J. (1990, August). Hiding Beneath the Stairwell – Dropout prevention Program for Hispanic Youth. *JOPERD*, 40-41.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Levy, J. T. (2000). *The multiculturalism of fear*, Oxford: Oxford University Press.
- Λικιαρδοπούλου, Σ. (2003). Λίγες σκέψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Το σχολείο και το σπίτι*, 450, 157-159.
- Loung, B. H. (1969). Critique of Soares and Soares self-perceptions of culturally disadvantaged children. *American Educational Research Journal*, 6, 710-711.
- Lund, J., Timken, G., Tannehill, D., Oslin, J., Park, M., Stiehl, J., & VanderMars, H. (2005). Designing a standards-Based Curriculum. *Physical Education Leadership Bulletin. National Association for Sport and Physical Education*, 1-10.
- Lynch, I. (1986). *Multicultural education. Principles and Practices*, London: Routledge.
- Mac an Ghail, M. (1995). Young, gifted and black: Methodological reflections of a teacher researcher. In Walford, G. (Ed), *Doing Educational Research*. London: Routledge.
- Μαγκώτσιου, Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΤΕΦΑΑ.
- Μάγος, Κ. (2006). Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον; Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με τίτλο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, ΚΕ.Δ.ΕΚ, Πάτρα.

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου II*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μαλαπέτσα, Μ., (2002). *Πολυπολιτισμικότητα και ευαισθητοποίηση: μια αρχική αναμέτρηση*, Μεταπτυχιακή εργασία του Παιδαγωγικού τμήματος. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Μανιάτης, Π. (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*. Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.

Μάρκου, Γ. (1996α). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ. (1996β). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε, Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα.

Markus, H. R. & Kitayama, S. (1998). "The cultural psychology of personality". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29 (1), 63-87.

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.

- Marsh, H. W. (1994). Sport motivation orientations: Beware of jingle-jangle fallacies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 365-380.
- Marsh, H. W., Asci, F. H. & Tomas, I. M. (2002). Multitrait- Multimethod of two physical self-concept instruments: A cross-cultural perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 99-119.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 1, 41-54.
- Marsh, H. W., Parker, J. & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Martinek, T. (2000). Program Evaluation. In: D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker, & J. Stiehl. *Youth Development and Physical Activity. Linking Universities and Communities*, (pp. 211-228). Champaign IL: Human Kinetics.
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom. *The Urban Review*, 33, 29-45.
- Ματσαγγούρας, Η. (1983). Αυτοαντίληψη- Αυτοεκτίμηση και μάθηση: Θεωρία και Παιδαγωγικές Συνεπαγωγές, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 43-44.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- McDonald, D. & Brooker, R. (1997). Assessment Issues in a Performance-Based Subject: A Case Study of Physical Education. *Studies of Educational Evaluation*, 23, 83-102.
- McGuire, B. & Collins, D. (1998). Sport, Ethnicity and Racism: The Experience of Asian Heritage Boys. *Sport, Education and Society*, 3(1), 79-88.

- McHugh, E. (1995). Going beyond the physical: Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66, 18-21.
- Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης (2004). *Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα*. Μελέτη για λογαριασμό του ΙΜΕΠΟ, Ι.Α.Π.Α.Δ., Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Melograno, V. J. (1996). *Designing the Physical Education Curriculum*. (5rd ed.). Champaign IL: Human Kinetics.
- Melograno, V. (1994, October). Portfolio assessment: Documenting authentic student learning. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 50-61.
- Menchaca, V., & Ruiz-Escalante, J. (1995). *Instructional Strategies for Migrant Students*. Ημερομηνία ανάκτησης 17/08/2009, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed435147.html.
- Migration Policy Group (2007). Εγχειρίδιο σχετικά με την ένταξη υπευθύνων χάραξης πολιτικής και ειδικούς επαγγελματίες. Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας. Ημερομηνία ανάκτησης 20/01/2010, http://ec.europa.eu/comm/justice_home.
- Milbert, F. (2003). Health and Physical Education Drivers Education and Athletics. Ημερομηνία ανάκτησης 04/06/2007, <http://www.pwcs.edu>.
- Miller, B. W., Roberts, G., & Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportspersonship among competitive male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14, 193-202.
- Min-hau, C. & Allen, P. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59 (3), 126-139.

- Μιτιλής, Α. (1998), *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη, μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μιχάλης, Η. (2003). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο σχολείο: Δράσεις και προοπτικές. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 3, τεύχος 2, Ημερομηνία ανάκτησης 18/11/2009, <http://www.auth.gr>.
- Μίσιος, Δ., Διγγελίδης, Ν., & Παπαιωάννου, Α. (2007). *Οι Μέθοδοι της αμοιβαίας διδασκαλίας και του αυτοελέγχου στο γυμνάσιο. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή Διατριβή, ΤΕΦΑΑ /ΑΠΘ, Τρίκαλα*.
- Moore, B.S., & Eisenberg, N. (1984). The development of altruism. In G.J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development: A research annual volume 1*, (107–174). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Μορέν, Ε. (2006). *Ευρώπη. Πολιτισμός Και Βαρβαρότητα*, Αθήνα: Εκδόσεις 21^{ος}.
- Morris, D. (1993). Becoming Responsible. What's Possible in Physical Education? *JOPERD*, 64, 36-37.
- Mouratidou, K., Goutza, S., & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention program to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13, 41-56.
- Μουρελάτου, Ε.(1997). Εκπαίδευση παλιννοστούντων μαθητών: οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων, στο Μάρκου Γ. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*, (87-121), Αθήνα.
- Μπαγιάτης, Κ. (1997). *Μέθοδοι Έρευνας στην Εκπαίδευση και τη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Μπερερής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αθήνα: Apiroshora.

- Μπερερής, Π. (2005). Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας. *Η Εμπειρία των Δημοτικών σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη.
- Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ., & Λαζαρίδης, Γ. (2007). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση & αξιοποίησή της μέσω των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*, Αθήνα. Ελληνοεκδοτική.
- Μπουρνέλλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Μαριδάκη, Μ., Χατζόπουλος, Δ., & Αγαλιανού, Ο. (2003). *Φυσική Αγωγή Α' & Β' Δημοτικού, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων*.
- Murgala, J. (2002). *Exploratory Study of Responsibility Model Practitioners*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois at Chicago.
- Mulaudi, (1995). *A Program Evaluation of the Implementation of a Responsibility Model for Inner-city Youth*. Unpublished Master Thesis. University of Illinois at Chicago.
- NASPE (1995). *Moving into the future: National standards for physical education*. St. Louis, MO: Mosby.
- NASPE (2004). *Moving into the Future: National standards for physical education*. Boston, MA: WCB McGraw-Hill.
- National Institute for Literacy (1998). *Fast facts on literacy & fact sheet on co relational education*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Νικολακάκη, Β. (2007). *Αλλαγές στην ηθικοκοινωνική συμπεριφορά μαθητών γυμνασίου μετά από πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο σε αρχές του Fair Play*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

- Νικολάου, Γ. (2000a). *Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών*, Α.Π.Θ.- Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- Νικολάου, Γ. (2000b). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές Αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ. & Στεργίου, Λ. (2006). Προβληματισμοί μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και την Ευρώπη, *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 3, 274-287.
- Νικοπούλου, Μ. (2006). *Ο Ρόλος της Φυσικής Αγωγής στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ανάπτυξη της Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας των παιδιών*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Ogilve B., & Tutko T. (1971). Sport: if you want to build character, try something else. *Psychology Today*, 5, 60-63.
- Olivardia, R., Pope, H. (2002). Body image disturbance in childhood and adolescence. In Castle, David J. (Ed), Phillips, Katharine A. (Ed), *Disorders of body image*, (83-100). Petersfield, England: Wrightson Biomedical Publishing, Ltd.
- Orlick, T.D. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, 426-429.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). *Προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης παιδιών παλιννοστούντων ομογενών*, Αθήνα.
- Παλαιολόγου, Ν., (2000). *Σχολική Προσαρμογή Μαθητών Με «Δι-Πολιτισμικά» Χαρακτηριστικά - Η περίπτωση παλιννοστούντων μαθητών από την πρώην Σοβιετική*

Ενωση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Pangrazi, R.P. & Corbin, C.B. (1995). Physical education curriculum. In A.A. Glatthorn (Ed.) *Content of the curriculum*, 2nd ed., (pp. 174-201). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.

Pangrazi, R. & Darst, P. (1997). *Dynamic Physical Education for Secondary Students* (3rd ed.). Allyn and Bacon.

Παπαγιάννη, Α. & Ρέππα, Γ. (2007). Διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδακτική (για αποτελεσματικότερη μάθηση αλλοδαπών και ντόπιων μαθητών) ως νέος προσανατολισμός: μια ρεαλιστική προσέγγιση στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας. *Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου*, ΚΕ.Δ.ΕΚ, Πάτρα.

Papaoannou, A. (1997). Perception of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.

Papaoannou, G. A. (2006). Muslim and Christian students' goal orientations in school, sport, and life. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 250-281.

Παπαϊωάννου, Α. & Βουδαλικάκης, Η. (1999). Αντιλήψεις ορθόδοξων χριστιανών και μουσουλμάνων για την αξία της επιτυχίας στον αθλητισμό και στη ζωή. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 1 (1), 58-76.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.

- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (1999). Μείωση Ανεπιθύμητων Συμπεριφορών – Αύξηση επιδόσεων. *Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*, 150-175, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Salto.
- Παραϊοαννου, Α., & Macdonald, A. (1999). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Παπάνης, Ε. (2007). Ελληνική Κοινωνική Έρευνα, Ημερομηνία ανάκτησης 14/02/2008, http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blogpost_6657.html
- Παππάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τόμος Α, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Η Ψυχική Ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, Αθήνα, 2, 142-144.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1994). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρατηρητήριο Μετάβασης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (2008). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ). Έρευνα* (Π. Ρουσέας & Β. Βρετάκου). ΥΠΕΠΘ, ΠΙ.
- Παρατηρητήριο Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ). Έρευνα* (Π. Ρουσέας & Β. Βρετάκου). ΥΠΕΠΘ, ΠΙ.
- Παρατηρητήριο Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (2001). *Έρευνα Μαθητικής Διαρροής στο Γυμνάσιο* (Σ. Παλαιοκρασάς, Π. Ρουσέας & Β. Βρετάκου). ΥΠΕΠΘ, ΠΙ.
- Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Modgil, S., Verna, G., Mallick, K., Modgil, C., *Η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – προοπτικές*, (σελ. 44-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-516.
- Phinney, J.S., Cantu, C. & Kurtz, D.A. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.
- Phinney, J. S. & Chavira, V. (1992). Ethnic identity and self-esteem: An exploratory longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 15 (3), 271-281.
- Pollard, A. (1988). Physical education, competition and control in primary education. In J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education*. (pp. 109-123). Lewes: Falmer Press.
- Πρώιος, Μ. (2007). *Ηθική Αγωγή: Μια ψυχο-κοινωνική προσέγγιση της ηθικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πρώιος, Μ., & Δογάνης, Γ. (2003). Στάδια ηθικού διαλογισμού και πρόβλεψη της αθλητικής επιθετικότητας. *Αθλητική Απόδοση & Υγεία*, 4, 5-18.
- Proios, M., & Doganis, G. (2006). Influence of developmental characteristics age and education on moral judgment in team sport. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 247-253.
- Reeves, C. & Cooper, M. (1994). Motor performance and self-esteem in boys at the age of secondary school transfer. *Research Supplement Exeter*, 15, 19-23.
- Rollandi- Ricci, M. (1996). Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe, in Dragonas, T. Frangoudaki, A.& Inglessi C (Eds), *Beyond Ones Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, (pp. 50-69), Αθήνα: Νήσος

- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Rosenthal, D. A. & Feldman, S. S. (1992). The Nature and Stability of ethnic identity in Chinese youth. Effects of length of Residence in two Cultural Contexts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23 (2), 214-227.
- Ross, J. L. (2000). Developmentally Appropriate Physical Education. Ημερομηνία ανάκτησης 14/05/2006, <http://www.acs.ucalgary.ca>.
- Rovegno, I., & Kirk, D. (1995). Articulations and Silences in Socially Critical Work on Physical Education: Toward a Broader agenda. *Quest*, 47, 447-474.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sage, L., Kavussanu, M., & Duda, J. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sport Sciences*, 24, 455-466.
- Σακελαρίου, Κ. (1985). *Παιδαγωγική της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού*. Αθήνα: ΑΩ γραφικές τέχνες & Αφοί Σπύρου.
- Samovar, L.A. & Porter, R.E. (Eds.) (1994). *Intercultural Communication A Reader* (7th Edition). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
- Sanchez, T. (1996). Multiculturalism: Practical Considerations for Curricular Change. *The Clearing House*, (2), 171-173.
- Scheuer, L. & Mitchell, D. (2003). Does Physical Activity Influence Academic Performance? The New Physical Education & Sports Dimensions. Ημερομηνία ανάκτησης 05/02/2007, <http://www.sports-media.org>.

- Schultz, S. (2000). *Implications about Group Cultures in Physical Education: A Narrative*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Idaho.
- Schiling, T. A. (2001). An Investigation of Commitment among Participants in an Extended Day Physical Activity Program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 355-365.
- Schonert-Reichl, K. A. (1999). Relations of peer acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 19, 249-279.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1990). *Human Behaviour in Global Perspective: An Introduction in Cross-Cultural Psychology*. Pergamon General psychology Series, Pergamon Press.
- Σελιάι, Α. (2006). Υπάρχει ρατσισμός στην ελληνική κοινωνία; Διαδικτυακό περιοδικό για μετανάστες. Ελληνοαλβανικός Σύνδεσμος Φιλίας «Σωκράτης». Ημερομηνία ανάκτησης 17/01/2007, http://www.diavatirio.net/diavat//e107_plugins/content/content.php?content.135
- Sherif, M. (1966). *In common predicament; Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (1995). Character development and physical activity. *Canada: Human Kinetics*.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (2000). Moral reasoning in the context of sport. Ημερομηνία ανάκτησης 02/10/2000, <http://uic.edu/~Inucci/MoralEd/Sielllds.htm>.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* 3rd ed. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1980). *Physical Education: Introductory analysis*. Palo Alto, CA: Mayfield.

- Siedentop, D., Hastie, P.A., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silverman, D. (2000). Analyzing Talk and Text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, (Ed), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd Ed. London: Sage.
- Singleton, E.C. (2003). Rules? Relationships? A feminist analysis of competition and fair play in physical education. *QUEST*, 55 (2), 193-211.
- Σκλάβου, Κ. (2004). *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.
- Slavin, R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned from Cooperative Learning Programs. Ημερομηνία ανάκτησης 16/10/2006, <http://www.findarticles.com>.
- Smith, E.P. & Brookins, C.C. (1997). Towards the development of an ethnic identity measure for African American youth. *Journal of Black Psychology*, 23, 358-377.
- Σώτου, Μ. & Τοπαλίδου, Α. (2003). Μεταναστευτική πολιτική και αίτηση ασύλου: διαδικασίες ένταξης ή περιθωριοποίησης των αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα; Στο: Κασσιμάτη, Κ. (επιμ.), *Πολιτικές μετανάστευσης και στρατηγικές ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών*. (σελ. 307-367). Αθήνα: Gutenberg.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A sixdistrict study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Sparks, G.W., Butt, L.K. & Pahnos, M. (1996). Multicultural Education in Physical Education: A Study of Knowledges, Attitudes and Experiences. *The Physical Educator*, 53 (2), 73-86.
- Sparks, G.W. & Verner E.M. (1995). Intervention Strategies in Multicultural Education: A Comparison of Pre-Service Models. *The Physical Educator*, 52, 170-180.

- Sparks, W. (1994). Culturally Responsive Pedagogy. A Framework for Addressing Multicultural Issues. *JOPERD*, 65 (9), 33-36.
- Sparks, W. & Wayman, L. (1993, Spring). Multicultural Understanding in Physical Education: A Comparison of Urban and Rural Perspectives, *The Physical Educator*, 50 (2), 58-68.
- Strachan, K. (1996). *Cooperative learning in a secondary school physical education program*. Unpublished thesis dissertation. McGill University, Montreal, Canada.
- Swisher, K. & Swisher, C. (1986). A multicultural physical education approach: An attitude. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57, (7), 35-39.
- Taguieff, P. A. (1998). *Ο Πατσισμός*. Αθήνα: Dominos.
- Ταρατόρη, Ε. & Μασάλη, Ζ. (2006). Ο δάσκαλος απέναντι στους «άλλους μαθητές/τριες». Στο: Δ. Χατζηδήμου, Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.). *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005. Θεσ/νίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 585-593.
- Task Force on Education of Young Adolescents (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation.
- Telama, R. (1999). *Moral development. Psychology for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Theodorakis, Y., Natsis, P., Papaioannou, A. & Goudas, M. (2002). Correlation between exercise and other health related behaviours in Greek students. *International Journal of Physical Education*, 39, 30-34.
- Thoma, S. J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review*, 6, 165-180.

- Thomas, J. & Nelson, J. (1990). *Research Methods in Physical Activity* (2nd ed). Champaign IL: Human Kinetics.
- Torres, R., Fernandez, F. & Maceira, D. (1995). Self-esteem and value of health as correlates of adolescent health behavior. *Adolescence*, 30, 403-412.
- Τουρνά, Χ. (2002). «Διαπολιτισμική προσέγγιση της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης». Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων: Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα, Τεύχος 7, 176-183. Ημερομηνία ανάκτησης 30/08/2009, http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf
- Tremblay, M. S., Inman, J. W. & Willms, J. D. (2000). The relationship between physical activity, self-esteem and academic achievement for mental health. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-323.
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Triandis, C.H. (1986). Towards pluralism in education. In S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.) *Multicultural Education, The interminable debate*, (130-166).
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Bulletin*, 96, 506-520.
- Trochim, W. (2002). The Qualitative-Quantitative Debate, Ημερομηνία ανάκτησης 16-04-2004, <http://www.Trochim.human.cornell.edu/kb/qual.deb.htm>
- 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.

- Tuker, L. W., & Parks, J. B. (2001). Effects of gender and sports type on intercollegiate athletes' perceptions of the legitimacy of aggressive behaviors in sport. *Sociology of Sport Journal*, 18, 403-413.
- Τσεκούρας, Γ. (2001). *Περί Παγκοσμιοποίησης. Απόψεις-Προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό της Ελλάδας*, Αθήνα: Εκδόσεις «Αγώνας».
- Τσιάκαλος, Γ. (1994). *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Τζέτζης, Γ., Κακαμούκας, Β., Γούδας, Μ. & Τσορμπατζούδης, Χ. (2005). Σύγκριση της φυσικής δραστηριότητας και της σωματικής αυτοαντίληψης παχύσαρκων και μη παχύσαρκων παιδιών. Αναζητήσεις στη Φυσική και τον Αθλητισμό, 3 (1), 29-39. Ημερομηνία ανάκτησης 30/08/2009, www.hape.gr/emag.asp.
- Τζήκας, Γ. (2005). Ξενοφοβία, Ρατσισμός και Σχολείο- Ένα «Διαφορετικό» παιδί στην Τάξη μας, *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-76, 124-141.
- Unesco (1994). Tolerance. The Threshold of peace. Ημερομηνία ανάκτησης 25/08/2007, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000981/098178e.pdf>
- Unicef (2001). Διακρίσεις-Ρατσισμός-Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. ΚΑΠΑ Research. Ημερομηνία ανάκτησης 30/08/2009, <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>.
- Θεοδωράκης, Ι. (1990). Άσκηση και Υγεία: Πώς η φυσική αγωγή θα μας πείσει για ένα διαβίου αθλητικό τρόπο ζωής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 37-54.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*, Γ. Βογιατζής, Χ., Γεμελιάρης (Μετ.), Α. Χουντουμάδη, Α. Βαφέα, (επ) Τετράδια 12 νήσος. Αθήνα.

- Verma, G. K. & Pumfrey, P. D. (Eds.) (1994). *Cross-curricular contexts, themes and dimensions in primary schools*. London: Falmer Press.
- Vodoni, C., & Ward, P. (2006). Effects of a Dependent Group-Oriented Contingency on Middle School Physical Education Students' Fair Play Behaviors. *Journal Behavior Education*, 15, 81-92.
- Walker, K., Taylor, E., McElroy, A. & Wilson, M. (1995). Familial and Ecological Correlates of selfesteem in African American Children, *New direction for child development, Jossey- Bass Publishers*, (68), 23-25.
- Waters, M. (1995). *Globalization*. New York: Routledge.
- Wessinger, N. P. (1994, November/December). Celebrating our Differences – Fostering Ethnicity in Homogenous Settings. *JOPERD*, 65(9), 62-68.
- Weiss, M.R. (1987). Self-esteem and achievement in children's sport and physical activity. In D. Gould and M.R. Weiss (Eds.), *Advances in pediatricsport sciences*, vol. 2, (pp. 87-119). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.B. (1997). Self-Esteem in Children and Youth: The role of sport and physical education. In K.R. Fox (Ed.), *The physical self: from motivation to well-being*, (175-203). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wilkinson, S. (2003). Effect of Hellison's Social Development Model on Positive and Negative Sport Behavior of Youth Basketball Players. Ημερομηνία ανάκτησης 03/07/2007, <http://www.goliath.ecnext.com>.
- Wilson, K. (2000). Multicultural Education. Multicultural Pavilion International Project. Ημερομηνία ανάκτησης 03/07/2007, <http://www.curry.edschool.virginia.edu>.
- Winkler, B. (2007). A Multicultural Society - A Challenge for us all. Proceedings, *Brandon Lecture, Salzburg-Seminar, Austria*.

- Woolf, S. (1995). *Ο Εθνικισμός στην Ευρώπη* (μτφ. Ε. Γαζή). Αθήνα: Θεμέλιο.
- World Health Organization, (WHO), (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Wright, P. (2001). *Teaching Holistic Physical Activity for Personal and Social Development*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois at Chicago.
- Wright, P. (1998). *The impact of a Responsibility-based Martial Arts Program on Violence Prevention*. Unpublished Master Thesis, University of Illinois at Chicago.
- Wuest, D. & Lombardo, B. (1994). *Curriculum and Instruction. The Secondary School Physical Education Experience*. Mosby Year Book.
- Wylie, R.C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαίδευση χωρίς σύνορα, *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 19 Σεπτεμβρίου.
- Χατζηχαριστός, Δ. (1990). *Σύγχρονο Σύστημα Φυσικής Αγωγής*, Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλας.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1992). Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομήλικούς τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. (16), 141-164.
- Xiang, P., Lee, A. & Shen, J. (2001). Conceptions of ability and achievement Goals in Physical Education: Comparisons of American and Chinese Students. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 348-365.
- Xiang, P., Lee, A. & Solman, M.A. (1997). Achievement goals and their correlates among American and Chinese students in physical education: a cross-cultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 645-660.

Υπ.Ε.Π.Θ. (1990). *Η φυσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπ.Ε.Π.Θ. (1997). *Η φυσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπ.Ε.Π.Θ. (2008a). *Από τα Σπορ στην Καθημερινή ζωή. Όλοι Διαφορετικοί, όλοι Ισοί*. Εφαρμογή Προγραμμάτων που προωθούν την Ισότητα στην Κοινωνία – ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ. Αθήνα: Multimedia.

Υπ.Ε.Π.Θ. (2008b). *Διαχείριση Πολυπολιτισμικότητας στο Σχολικό Περιβάλλον*. Εξ Αποστάσεως Ασύγχρονη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθημάτων. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ, Αθήνα.

Υπ.Ε.Π.Θ. - UNESCO, (1984). *Σχολική Επανάταξη Παλιννοστούντων μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα.

Υφαντή, Α. (2001). Η παγκοσμιοποίηση και οι επιρροές της στην εκπαιδευτική πολιτική. Μια κριτική προσέγγιση. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Ελληνική παιδεία και Παγκοσμιοποίηση», Ν. Ζούκης και Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος*, Ναύπλιο 8, 9, 10 Νοεμβρίου.

Ζαχοπούλου, Ε., Υπ.Ε.Π.Θ. (2008). *Από τα Σπορ στην Καθημερινή ζωή. Όλοι Διαφορετικοί, όλοι Ισοί*. Εφαρμογή Προγραμμάτων που προωθούν την Ισότητα στην Κοινωνία – ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ. Αθήνα: Multimedia.

Ζωγράφου Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΑΣΜ)

Σχολείο: _____ Τάξη: _____		Αγόρι ☐	Κορίτσι ☐			
		Έλληνας/νίδα ☐	Αλλοδαπός/ή ☐			
1.	Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
2.	Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια με παιδιά από άλλες χώρες	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
3.	Αποφεύγω να κάνω φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
4.	Μιλάω στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
5.	Κάνω αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών μου	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
6.	Βρίζω τους συμμαθητές μου χωρίς ιδιαίτερο λόγο	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
7.	Λέω μπράβο σε όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
8.	Δίνω κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
9.	Συγχαίρω τους αντίπαλους παίκτες ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα στον αγώνα	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
10.	Χειροκροτώ όσους παίζουν δίκαια	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
11.	Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
12.	Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζομαι	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
13.	Ζητάω τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθώ σε μια άσκηση	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
14.	Βοηθάω όλους όταν δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
15.	Βάζω προσωπικούς στόχους για να βελτιωθώ	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
16.	Επιμένω για την επιτυχία του στόχου μου	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
17.	Βάζω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
18.	Επιμένω για την επιτυχία των ομαδικών στόχων	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ

Παράρτημα 2: Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΠΣΜ)

Μαθητής/τρια στόχος:	Αγόρι ☐	Κορίτσι ☐				
Έλληνας/ίδα ☐	Αλλοδαπός/ή ☐	Ε΄ τάξη ☐	ΣΤ΄ τάξη ☐			
1. Κάνει αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών του	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
2. Βρίζει τους συμμαθητές του χωρίς λόγο	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
3. Απευθύνεται στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
4. Επιβραβεύει όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
5. Δίνει κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
6. Συγχαίρει τους αντιπάλους ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του αγώνα	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
7. Χειροκροτεί όσους παίζουν δίκαια	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
8. Δέχεται τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνει σε μια προσπάθεια	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
9. Προσέχει για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζεται	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
10. Ζητάει τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθεί σε μια άσκηση	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
11. Βοηθάει όσους δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
12. Παίζει παιχνίδια με τα άλλα παιδιά	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
13. Επιλέγει συμπαίκτες παιδιά από άλλες χώρες	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
14. Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
15. Βάζει προσωπικούς στόχους για να βελτιωθεί	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
16. Βάζει στόχους για την επιτυχία της ομάδας του	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
17. Επιμένει για την επιτυχία του στόχου του	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	
18. Επιμένει για την επιτυχία των ομαδικών στόχων	Πάντα	Π. φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ	

Παράρτημα 3: Περιγραφή παρατηρούμενων συμπεριφορών

Γνωριμία - Σχέσεις: ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που αφορούν τη συνεργασία και τη σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας. Συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια του μαθήματος συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά, συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες με προθυμία, παίζει και συμπεριφέρεται φιλικά με όλους/ες, συναναστρέφεται με ευγένεια και καλή διάθεση όλους/ες, χαίρεται και διασκεδάζει με τα άλλα παιδιά και δεν αποφεύγει κανένα συμμαθητή/τρια του/της.

Ανευθυνότητα: ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες με τη στάση τους απέναντι στους συμμαθητές/τριές τους, την ανάρμοστη λεκτική συμπεριφορά και ενόχληση των άλλων κατά τη διάρκεια της εξάσκησης και του παιχνιδιού ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας. Συγκεκριμένα: 1) κάνει αρνητικά σχόλια σε βάρος των άλλων παιδιών για την εμφάνισή τους απευθυνόμενος/η προς αυτά με χαρακτηρισμούς όπως: χοντρός/ή, ατσούμπαλος/η, ψηλολέλεκας, κοντοστούπης κ.ά., 2) απευθύνεται προς τους άλλους/ες με βρισιές, προσβολές, αγενές ύφος κ.ά., 3) σχολιάζει προσβλητικά και υποτιμητικά την καταγωγή ή τη φυλή προέλευσης των άλλων, όπως: παλιό-αλβανέ, γύφτε, αράπη, βρωμο-τσιγγάνε κ.ά.

Επιβράβευση: ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες απέναντι στους συμμαθητές/τριές τους και αφορούν την επιβράβευση των καλών προσπαθειών, τη θετική ενίσχυση και παρακίνηση των άλλων, την αναγνώριση της ικανότητας των άλλων, την αποδοχή της νίκης και ήττας και την επιβράβευση του δίκαιου παιχνιδιού ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας. Συγκεκριμένα επιδεικνύει θετική συμπεριφορά απέναντι στις προσπάθειες των άλλων επιβραβεύοντας το αποτέλεσμα τους με χειροκρότημα, λεκτικές επιβραβεύσεις όπως μπράβο, συγχαρητήρια, φιλικά κτυπήματα στην πλάτη. Επίσης αποδέχεται το αποτέλεσμα πιθανής νίκης των άλλων, αναγνωρίζει την καλή προσπάθειά τους και τους συγχαίρει και παράλληλα σε τυχόν δυσκολίες τους ενθαρρύνει και τους παρακινεί συνεχώς.

Βοήθεια: ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες και αφορούν τη διάθεση για προσφορά των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, αλλά και την αποδοχή των αντίστοιχων από τους άλλους, προκειμένου να υπάρχει

αλληλοϋποστήριξη και συνολική βελτίωση ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας. Συγκεκριμένα είναι πρόθυμος/η να δεχτεί, να προσφέρει ή να ζητήσει άφοβα τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνει σε κάποια δραστηριότητα, δεν γνωρίζει κάτι ή δυσκολεύεται σε κάτι, αλλά και να βοηθήσει τους συμμαθητές/τριές του όταν βρίσκονται σε ανάλογη κατάσταση. Επίσης επιδεικνύει πάντα υπεύθυνη συμπεριφορά σεβόμενος τους κανόνες ασφαλείας για την αποφυγή μικροατυχημάτων ή τραυματισμών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Στόχοι: ο όρος αναφέρεται σε επιδιώξεις που θέτουν οι μαθητές/τριες με τον καθορισμό προσωπικών και ομαδικών στόχων και την προσπάθεια για βελτίωση και επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας. Συγκεκριμένα διοχετεύει όλη του/της την ενέργεια και προσοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος, στοχεύοντας πάντα στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό. Είναι επίμονος/η, δεν τα παρατάει εύκολα, δεν πτοείται από τις δυσκολίες και πάντα προσπαθεί να ξεπεράσει τον εαυτό του/της και να συνεισφέρει στο σύνολο για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Παράρτημα 4: Μαθήματα παρεμβατικού προγράμματος

Η σωστή επιλογή

Σκοπός:

Κατανόηση και σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων και συνεργασία με όλους.

Εισαγωγή

Συγκέντρωση μαθητών στο χώρο άσκησης και ενημέρωσή τους σχετικά με τα αγωνίσματα στίβου στα οποία θα εξασκηθούν. Όλοι μπορούν να ασκηθούν αν επιλέξουν τα κατάλληλα αγωνίσματα σύμφωνα με τις δυνατότητές τους.

4'

Χαλαρό τρέξιμο γύρω από το χώρο άθλησης για προθέρμανση.

Στόχος:

Συνεργασία με όλους.

Κύριο Μέρος

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες (από τον εκπαιδευτικό) στις οποίες ορίζεται και από ένας αρχηγός. Κάθε αρχηγός διαλέγει μια χώρα από διαφορετική ήπειρο της οποίας το όνομα δίνει στην ομάδα του. Οι δυο ομάδες θα συναγωνιστούν μεταξύ τους στο μπαλάκι, το άλμα σε μήκος (ή στο άλμα άνευ φοράς αν το σχολείο δεν διαθέτει σκάμμα), στα 30μ. ταχύτητα και στην αντοχή (600 μ.). Κάθε μαθητής θα αγωνιστεί σε ένα μόνο αγώνισμα. Μετά από συζήτηση μεταξύ των μαθητών αποφασίζετε το αγώνισμα συμμετοχής των μαθητών και ακολουθεί ανάλογη προθέρμανση. Ο πρώτος νικητής κάθε αγωνίσματος δίνει 5 βαθμούς στην ομάδα του, ο δεύτερος 4, ο τρίτος 3, ο τέταρτος 2 και ο πέμπτος 1 βαθμό. Νικήτρια ομάδα είναι αυτή που θα συγκεντρώσει τους περισσότερους βαθμούς στο σύνολο των αγωνισμάτων.

20'

Επιδιώξεις:

Αναγνώριση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των συμμαθητών και ανάλογη τροποποίηση των δραστηριοτήτων. Βελτίωση της εκτέλεσης των δεξιοτήτων σε αγωνίσματα στίβου.

Εξοπλισμός:

3 μπαλάκια, σκάμμα, τετράδια ΦΑ.

Στη συνέχεια σε 3 σταθμούς:

Ορίστε κάποια δραστηριότητα- άθλημα, χορό κ.ά., που είναι αντιπροσωπευτική μιας ηπείρου ή κάποιας χώρας από την ήπειρο, την οποία και θα εκτελέσει για συγκεκριμένη χρονική διάρκεια η ομάδα που θα βρίσκεται στον συγκεκριμένο σταθμό. Για παράδειγμα: **Αμερική:** παίζουν μπάσκετ (χώρα προέλευσης του αθλήματος), **Αφρική:** συνεχόμενο τρέξιμο (χώρα από την οποία προέρχονται οι μεγαλύτεροι δρομείς μεσαίων αποστάσεων), **Ωκεανία:** μιμούνται τα καγκουρό (ζει μόνο στην Αυστραλία), **Ασία:** μιμούνται τις κινήσεις ενός αθλητή σούμο (άθλημα που προέρχεται και συναντιέται μόνο στη συγκεκριμένη ήπειρο), **Ευρώπη:** παίζουν ποδόσφαιρο (το πιο διαδεδομένο άθλημα). Με το σύνθημα του καθηγητή ξεκινούν να εκτελούν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και με το επόμενο σφύριγμα σταματούν και περνούν στον επόμενο σταθμό - ήπειρο. Ζητείστε να προσθέσουν τις

15'

δικές τους δραστηριότητες σε κάθε σταθμό σύμφωνα με τις γνώσεις τους για προέλευση παιχνιδιών και αθλημάτων.

Αποθεραπεία: Χαλαρό τρέξιμο.

2'

Στο τέλος του μαθήματος: Οι μαθητές θα κατατάσσουν τους συμμαθητές τους στα διάφορα αγωνίσματα με βάση το σωματότυπο και τις ικανότητές τους.
Θα σέβονται την ανάγκη για συμμετοχή όλων στις ομάδες.

Συζήτηση: Στη διάρκεια της συζήτησης ο διδάσκων επισημαίνει τη σημαντικότητα που έχει η συμμετοχή στους αγώνες για όλους, καθώς και η κατάλληλη επιλογή ατόμων για κάθε αγώνισμα. Είναι σύντομος ο γύρος της γης μέσα από τα αθλήματα

4'

Εργασία για το σπίτι: Ζητείστε από τους μαθητές να κάνουν μια λίστα με 6-8 αθλήματα ή παιχνίδια ο καθένας που να αναφέρουν άθλημα ή παιχνίδι και χώρα προέλευσης.

Σημεία έμφασης

Ζητείστε από τους μαθητές η επιλογή αθλημάτων για τους συμμετέχοντες να γίνει με βάση τις ικανότητες και το σωματότυπο και όχι τις προσωπικές επιθυμίες.

Δύναμη και αντοχή

Σκοπός: Απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη φυσική δραστηριότητα και ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κοινωνικότητας	Εισαγωγή Συγκέντρωση μαθητών/τριών στο χώρο άσκησης και επιλογή μέσου εξάσκησης για βελτίωση της δύναμης και της αντοχής των χεριών, της κοιλιάς, της καρδιοαγγειακής αντοχής, του συντονισμού των κινήσεων. Προθέρμανση με ασκήσεις ευλυγισίας με έμφαση στα χέρια και στους ώμους.	Διάρκεια 5'
Στόχος: Ανάπτυξη δημιουργικότητας και αυτοέκφρασης	Κύριο Μέρος 1. Τρέξιμο με αλεξίπτωτο (επί τόπου, γόνατα ψηλά, πλάγια βήματα, κλπ.) 2. Ασκήσεις δύναμης με πανί αλεξίπτωτου: 1. Κύματα παλίνροιας: Κρατώντας το αλεξίπτωτο σφιχτά με τα δύο χέρια (παλάμες προς τα κάτω) κάνουν συνεχείς αναταράξεις. 2. Τρέξιμο: Τρέχουν κρατώντας το αλεξίπτωτο με το δεξί χέρι και το κινούν δεξιόστροφα. Αλλαγή χεριού και κατεύθυνσης. 3. Ποπκόρν: Τοποθέτηση λαστιχένιων μπαλών στο αλεξίπτωτο. Αναταράξεις ώσπου όλες οι μπάλες να πεταχτούν έξω από αυτό. 4. Συνεχές κύλισμα: Κράτημα του αλεξίπτωτου ψηλά στη μέση, τύλιγμα προς τα εμπρός και μετά κίνηση προς τα πίσω και ξετύλιγμα. 5. Έκταση: Όλοι οι μαθητές τραβούν το αλεξίπτωτο την ίδια στιγμή εκτείνοντας το σώμα και διατηρούν αυτήν τη στάση για 10 δευτερόλεπτα. 6. Τράβηγμα για δύναμη: Οι μαθητές σηκώνουν ψηλά το αλεξίπτωτο, το κρατάνε πάνω από το κεφάλι τους και κοιτάνε προς τα κάτω για 10 δευτερόλεπτα. 7. Μπάλα κανονιού: Η μπάλα στο κέντρο του αλεξίπτωτου, σηκώνουμε σώμα ψηλά και πέταγμα της μπάλας, αμέσως μετά σώμα χαμηλά και υποδοχή. 8. Κοιλιακοί: Κάθισμα με τα πόδια κάτω από το αλεξίπτωτο και κράτημα με σφιγμένες γροθιές. Εκτέλεση 15 επαναλήψεων για δύναμη κοιλιακών.	5'
Επιδιώξεις: Βελτίωση της δύναμης και της αντοχής των χεριών και της κοιλιάς, της καρδιοαγγειακής αντοχής, του συντονισμού σώματος, του οπτικοακουστικού συντονισμού.	3. Παιχνίδι βόλεϊ ομαδικά ή σε ζεύγη με τη χρήση πετσέτας ή κλωτσοβόλαι. Συγκρότηση μεικτών ομάδων (αγόρια – κορίτσια) από τους μαθητές/τριες.	20' 8'
Εξοπλισμός: Πανί αλεξίπτωτου, πετσέτες θαλάσσης, μπάλες βόλεϊ	Σύνοψη Αποθεραπεία: Ασκήσεις χαλάρωσης με συνοδεία μουσικής.	3'
Στο τέλος του μαθήματος: Οι μαθητές/τριες θα επιλέγουν μέσο που αυξάνει την παρακίνηση και την ευχαρίστηση στην εξάσκηση, θα συνεργάζονται για να πετύχουν κοινό σκοπό	Συζήτηση: Πόσο εύκολη ήταν η συνεργασία και ο απαιτούμενος συγχρονισμός μεταξύ των μαθητών/τριών; Δημιουργήθηκαν προβλήματα; Πώς επιλύθηκαν; Επισήμανση από το διδάσκοντα για τη σημαντικότητα που έχει η συμμετοχή στο παιχνίδι για όλους και η συνεργασία για το καλύτερο αποτέλεσμα.	4'

Επίπεδα δυσκολίας

Σκοπός:	Εισαγωγή	Διάρκεια
Απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη φυσική δραστηριότητα και ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κοινωνικότητα	Συγκέντρωση μαθητών/τριών στο χώρο άσκησης και ενημέρωση ότι στο σημερινό μάθημα θα μάθουμε να αυξάνουμε τη δυσκολία των ασκήσεων και να βελτιώνουμε την εκτέλεσή μας σε διάφορες δραστηριότητες. Τα παιδιά θα εξασκηθούν σε δεξιότητες χάντμπολ. Οι μαθητές/τριες θα εργαστούν σε 2 ομάδες. Η μία ομάδα θα εξασκηθεί αρχικά στο σουτ, η άλλη στις πάσες και ακολούθως θα γίνει αλλαγή. Διαμόρφωση χώρου.	3'
Στόχος: Αύξηση του επιπέδου δυσκολίας κατά την εξάσκηση	Τρέξιμο γύρω από το χώρο άθλησης με αλλαγές κατεύθυνσης και ασκήσεις προθέρμανσης.	5'
Επιδιώξεις:	Κύριο Μέρος	
Επιλογή των κατάλληλων αυξανόμενης δυσκολίας ασκήσεων βάσει προόδου και των αποκτώμενων εμπειριών. Βελτίωση της τεχνικής του σουτ στο χάντμπολ. Βελτίωση της πάσας, της υποδοχής στο χάντμπολ.	Εξάσκηση στα σουτ: Διαφοροποίηση της απόστασης και της παρουσίας ή όχι τερματοφύλακα.. 1. Αρχικά οι μαθητές/τριες εκτελούν 5 σουτ προς την εστία (χωρίς τερματοφύλακα) από 4 απόσταση με στόχο 4 στις πέντε 5 επιτυχείς προσπάθειες. Στη συνέχεια εκτελούν σουτ από απόσταση 9 μέτρων με στόχο 3 στις 5 επιτυχείς προσπάθειες. Ολοκληρώνουν τις προσπάθειές τους με εκτέλεση 5 σουτ από απόσταση 9 μέτρων αλλά με τερματοφύλακα. Σημεία έμφασης «Σουτάρετε δυνατά και εύστοχα. Πατήστε πριν την απογείωση με το δυνατό σας πόδι». «Η μπάλα να μη χτυπά στο έδαφος πριν φθάσει στην εστία». Εξάσκηση στις πάσες: Διαφοροποίηση σε ότι αφορά στην απόσταση και στην ένταση. 2. Οι μαθητές/τριες εκτελούν πάσες στήθους σε ζεύγη από απόσταση 4, 7 και 10 μέτρων χωρίς μεγάλη δύναμη. Κάθε φορά εκτελούν 5 πάσες με στόχο τη σωστή ρίψη και υποδοχή σε όλες τις πάσες. Σημεία έμφασης « Οι παλάμες ανοιχτές. Το χέρι να δείχνει την κατεύθυνση της μπάλας, Ελέγξτε τη δύναμή σας».	3 X 6'
Εξοπλισμός:		3 X 6'
Μπάλες χάντμπολ, κιμωλίες, κώνοι.		
Στο τέλος του μαθήματος: Οι μαθητές/τριες θα μπορούν να επιλέγουν ασκήσεις	Αλλαγή δραστηριότητας ομάδων	
	Αποθεραπεία: Διατάσεις. Θυμηθείτε ότι για να αποκτήσουν τα παιδιά θετική	

αυξανόμενη
δυσκολίας και θα
βελτιώσουν την
τεχνική τους στο
σουτ, την πάσα και
την υποδοχή στο
χάντμπολ.

στάση, πρέπει να έχουν περισσότερες εμπειρίες
επιτυχίας παρά αποτυχίας

Εργασία για το σπίτι: Οι μαθητές/τριες να
επιλέξουν 3 ασκήσεις αυξανόμενης δυσκολίας από
άθλημα της επιλογής τους για μελλοντικό μάθημα.

5'

αναπτύσσοντας
κλίμα συνεργασίας,
θα αποκτήσουν
φίλαθλο πνεύμα, θα
μπορούν να
επιλύουν τις
διαφορές τους με
ειρηνικό τρόπο.

Αποθεραπεία: Επίδειξη της σωστής εκτέλεσης
της πάσας από επιλεγμένους μαθητές/τριες.

2'

Συζήτηση για το λόγο της διαφοροποίησης
των κανονισμών και τον τρόπο επίλυσης των
διαφωνιών. Αναφορά στις συνέπειες των
βίαιων αντιδράσεων. Προτάσεις για ειρηνικές
διευθετήσεις.

5'

Συνεργασία

Σκοπός: Απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη φυσική δραστηριότητα και ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κοινωνικότητας	Εισαγωγή Συγκέντρωση μαθητών/τριών στο χώρο άσκησης και ενημέρωση για τα παιχνίδια που θα παίξουν όλοι μαζί. Προθέρμανση.	Διάρκεια 5'
Στόχος: Ανάπτυξη δημιουργικότητας και αυτοέκφρασης	Κύριο Μέρος 1. Οργάνωση μαθητών/τριών σε 2 ομάδες. Παίζουμε ποδόσφαιρο χρησιμοποιώντας δύο μπάλες. Οι μαθητές/τριες κάθε ομάδας χωρίζονται σε ζευγάρια της επιλογής τους και πιάνονται από τα χέρια. Ένα από τα ζευγάρια κάθε ομάδας ορίζεται τερματοφύλακας ενώ τα υπόλοιπα προσπαθούν να σκοράρουν με μια από τις δυο μπάλες στις αντίπαλες εστίες. Τονίστε στα παιδιά ότι πρέπει να είναι πιασμένα συνεχώς από τα χέρια είτε προσπαθούν να μεταφέρουν, είτε να σκοράρουν είτε να αποκρούσουν τη μπάλα. Πείτε τους ότι, αν διασπαστούν κατά το σουτ, ακυρώνεται το γκολ. Ενώ, αν διασπαστούν οι τερματοφύλακες, μετράει το γκολ της αντίπαλης ομάδας. Στη συνέχεια, αλλάξτε τα ζευγάρια και βάλτε μαθητές διαφορετικής εθνικότητας ή φύλου να πιαστούν από τα χέρια και να συνεργαστούν. Σε τακτά χρονικά διαστήματα αλλάξτε τα ζευγάρια έτσι ώστε περισσότεροι μαθητές/τριες να συνεργαστούν μεταξύ τους και κάθε μαθητής/τρια να συνεργαστεί με άτομα διαφορετικής εθνικότητας και φύλου.	9'
Επιδιώξεις: Χρησιμοποίηση της κίνησης ως μέσου έκφρασης και δημιουργικότητας. Δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης απόφασης Ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας	2. Λέμε στους μαθητές/τριες ότι στο σημερινό παιχνίδι ποδοσφαίρου θα παίξουν ελεύθερα αγόρια και κορίτσια αλλά θα συμμετέχουν μόνο όσοι φορούν άσπρες μπλούζες (ή μόνο όσοι έχουν άσπρο χρώμα στα ρούχα τους). Οι άλλοι θα καθαρίσουν την αυλή του σχολείου. Το πιθανότερο είναι να έχετε διαμαρτυρίες. Μείνετε αμετακίνητοι στην απόφασή σας και αφήστε να αναλάβουν ρόλους για 5- 10 λεπτά. Πείτε τους ότι στη συνέχεια του μαθήματος θα τους εξηγήσετε το λόγο. <i>Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα και, αφού θα έχουν ακουστεί οι σχετικές διαμαρτυρίες, μαζέψτε τους όλους κοντά σας και ρωτήστε πρώτα αυτούς που ανέλαβαν την αγγαρεία πώς αισθάνθηκαν και αν ήταν δίκαιο αυτοί να καθαρίζουν και οι άλλοι να παίζουν. Μετά ρωτήστε και τους μαθητές που έπαιζαν (τους λευκούς) πώς τους φάνηκε που, όσο</i>	9'

Εξοπλισμός:
Μπάλες
μπάσκετ,
στεφάνια,
χαρτόκουτα,
μπάλες
ποδοσφαίρου

αυτοί έπαιζαν, οι συμμαθητές τους έκαναν αγγαρεία.
Ρωτήστε τους αν έχουν αισθανθεί κάπως έτσι άλλη
φορά και σε ποιες περιπτώσεις. Αν δεν αναφερθούν
από τα παιδιά, πείτε τους εσείς τα παρακάτω:

α) «Έχει καμιά σχέση αυτό που μόλις βιώσατε με τις
περιπτώσεις αποκλεισμού παιδιών από το παιχνίδι,
λόγω φυλετικής καταγωγής, θρησκείας κτλ.;
Συνηθίζετε να αποκλείετε από το παιχνίδι σας
τσιγγανόπουλα, μετανάστες, μουσουλμάνους, όσους
δεν τα καταφέρνουν καλά κ.ά.;»

β) «Έχει καμιά σχέση αυτό που μόλις βιώσατε με τις
περιπτώσεις αποκλεισμού των συνανθρώπων μας
διαφορετικής καταγωγής από τα βασικά δικαιώματα
της ελευθερίας, της εκπαίδευσης, της εργασίας, της
υγείας κτλ.;».

3. Χωρίστε τα παιδιά σε δύο ή τέσσερις μικτές
ομάδες, ανάλογα με το συνολικό αριθμό τους.
Παίξτε την παρακάτω σκυταλοδρομία, ως εξής:
Παρατάξτε τα παιδιά σε ζευγάρια (αγόρι - κορίτσι)
σε σειρά και σε απόσταση 20 περίπου μέτρων
βάλτε ένα στεφάνι με μια μπάλα μέσα και μετά από
5 περίπου μέτρα βάλτε ένα καλάθι ή κουτί στην
ίδια ευθεία με κάθε ομάδα. Στόχος της
σκυταλοδρομίας είναι να παίρνουν τα παιδιά τη
μπάλα μέσα από το στεφάνι, να τη ρίχνουν μέσα
στο καλάθι - κουτί και να την επιστρέφουν στο
στεφάνι. Τρέχουν χέρι-χέρι μέχρι το στεφάνι και οι
δύο μαθητές. Ο ένας την παίρνει και τη ρίχνει μέσα
στο καλάθι και ο άλλος τη μαζεύει και την
επιστρέφει στο στεφάνι. Μετά πιάνονται χέρι-χέρι
και τρέχουν πίσω στη θέση τους, για να
ακολουθήσει το επόμενο ζευγάρι. Αφήστε να
διαλέξουν τα ζευγάρια τους.

9'

Πείτε τους ότι από το κάθε ζευγάρι τη μία φορά το
αγόρι θα βάζει τη μπάλα στο καλάθι και την άλλη
φορά το κορίτσι. Όποια ομάδα κάνει πρώτη 2
γύρους χωρίς κανένα λάθος ή ζαβολιά κερδίζει 10
πόντους. Για κάθε λάθος ή ζαβολιά αφαιρούνται 2
πόντοι.

Παίξτε 2- 3 φορές το παιχνίδι και μετά συζητήστε με
τη βοήθεια των παρακάτω ερωτήσεων:

Συνεργαστήκατε καλά με το ζευγάρι σας;,

Συνεργαστήκατε καλά με την ομάδα σας;,

Διασκεδάσατε, παίζοντας όλοι μαζί;,, Συνηθίζετε με

την παρέα σας να μην αφήνετε να παίζουν άλλα

παιδιά μαζί σας επειδή είναι αγόρια ή κορίτσια;,,

Πώς αισθανθήκατε, όταν δε σας άφησαν να παίζετε

μαζί τους;,, Είναι σωστό να μην παίζουμε σε κάποια

παιχνίδια, επειδή είμαστε αγόρια ή κορίτσια;

4. Χωρίστε στην τύχη τους μαθητές σε ομάδες και βάλτε τους να παίξουν ένα παιχνίδι μπάσκετ με άνισο αριθμό παικτών στην κάθε ομάδα, για παράδειγμα 2 εναντίον 5. Βάλτε στόχο να λήξει το παιχνίδι, όταν η μία από τις 2 ομάδες πετύχει 5 καλάθια.

9'

Κάντε αλλαγές, έτσι ώστε να περάσουν όσο γίνεται περισσότερα παιδιά και από τις 2 ομάδες. Στη συνέχεια, συζητήστε με ερωτήσεις, όπως: Σας άρεσε αυτός ο τρόπος που παίζατε το μπάσκετ; Τι δε σας άρεσε; Γιατί η ομάδα με τους πολλούς παίκτες είχε τις περισσότερες πιθανότητες να νικήσει; Πώς πιστεύετε ότι αισθάνονται οι «λίγοι» απέναντι στους «πολλούς»; (Πείτε τους ότι τους λίγους συνηθίζουμε να τους λέμε «μειονότητα» και τους πολλούς «πλειονότητα»). Έχετε σκεφτεί ποτέ πώς μπορεί να αισθάνονται κάποιοι άνθρωποι που αποτελούν «μειονότητα» σε μια χώρα; Στη δική μας χώρα υπάρχουν τέτοιες ομάδες ανθρώπων; Έχετε σκεφτεί ποτέ ότι άνθρωποι από τη χώρα μας μπορεί να αποτελούν «μειονότητες» σε άλλες χώρες; Πώς νομίζετε ότι πρέπει να συμπεριφερόμαστε απέναντι στις «μειονότητες»;

Στο τέλος του μαθήματος: Οι μαθητές θα μπορούν να συνεργάζονται για την από κοινού λήψη αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων.

Αποθεραπεία: Ασκήσεις χαλάρωσης.

4'

Βόλεϊ

Σκοπός:	Εισαγωγή	Διάρκεια
Γνωριμία με το άθλημα του βόλεϊ. Επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα	Συγκέντρωση μαθητών/τριών στο χώρο άσκησης και προθέρμανση με ασκήσεις ευλυγισίας με έμφαση στα χέρια και στους ώμους. Συνεχίζουμε με ασκήσεις για τα πόδια.	5'
Στόχος: Συνεργασία κατά την εκτέλεση ασκήσεων και άλλων δραστηριοτήτων	Κύριο Μέρος Οι μαθητές σε ζευγάρια αγόρι – κορίτσι με αλλαγές συνασκούμενων από άσκηση σε άσκηση	15'
Επιδιώξεις: Συμμετοχή σε δεξιότητες βόλεϊ και ικανοποιητική εκτέλεση αυτών.	1. Εξοικείωση με τις μπάλες του βόλεϊ. Βασικές θέσεις χεριών, ποδιών. Εξάσκηση σε κοντρόλ μπάλας πάνω από το κεφάλι. 2. Εξάσκηση πάσα σε ζεύγη. Ο ένας μαθητής πετάει τη μπάλα ο άλλος την επιστρέφει με πάσα δάκτυλα. 10 εκτελέσεις ο καθένας. Στη συνέχεια εκτελούν πάσες και οι δύο. 3. Μανσέτα. Εξάσκηση σε μανσέτα σε ζεύγη. Ο ένας μαθητής πετάει τη μπάλα ο άλλος την επιστρέφει με μανσέτα. 10 εκτελέσεις ο καθένας. 4. Σέρβις. Εξάσκηση σε ζεύγη 5. Ελεύθερο παιχνίδι – εξάσκηση των παραπάνω στοιχείων σε ομάδες των 4 μαθητών/τριών. Στόχος να συμπεριλάβουν όλων των ειδών τις πάσες (δάκτυλα , μανσέτα) χωρίς η μπάλα να πέσει κάτω. Η μέτρηση αρχίζει από την εκτέλεση ήπιου σέρβις από έναν από τους μαθητές. Αρχίζουν από την αρχή όταν η μπάλα πέσει κάτω. Ζητήστε από τους μαθητές/τριες να θέτουν ομαδικούς στόχους βελτίωσης κάθε φορά που ξεκινούν τη μέτρηση από την αρχή.	10'
Εξοπλισμός: μπάλες, βόλεϊ	Παιχνίδι συνεργασίας: Οι μαθητές τρέχουν σε προκαθορισμένο από πριν χώρο (π.χ. σε όλο το γήπεδο του μπάσκετ) με έναν ή δύο κυνηγούς, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών/τριών και το κινητικό αποτέλεσμα που επιθυμούμε. Αν οι κυνηγοί πιάσουν κάποιον, τότε αυτός μένει ακίνητος με τα χέρια στην έκταση. και αδυνατεί να συνεχίσει το παιχνίδι. Για να συνεχίσει, απαιτείται η συνεργασία και βοήθεια δύο άλλων μαθητών οι οποίοι με πιασμένες τις παλάμες αντιμέτωποι, θα περάσουν τα χέρια τους από το κεφάλι μέχρι κάτω από τα πόδια του και τότε θα είναι ελεύθερος να συνεχίσει το παιχνίδι. Οι ίδιοι οι βοηθοί αν πιαστούν σε αυτή τη φάση από τους κυνηγούς αιχμαλωτίζονται και αυτοί.	10'

Στο τέλος του μαθήματος: Οι μαθητές θα γνωρίζουν και θα εφαρμόζουν τις βασικές θέσεις στο βόλεϊ και θα συνεργάζονται για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος για την ομάδα τους

Σημεία έμφασης: Τα ζεύγη όσων βοηθούν τους αιχμαλώτους να διαφοροποιούνται συχνά.

Αποθεραπεία: Διατάσεις.

Συζήτηση: Απέδωσε η συνεργασία; Βελτιώθηκαν κατά την εξάσκηση με τη βοήθεια του άλλου; Βελτίωσαν τα αποτελέσματα της ομάδας τους; Τι πιστεύουν; Να αιτιολογήσουν την άποψή τους.

2’
3’

Ομαδικά αθλήματα

Σκοπός:	Εισαγωγή	Διάρκεια
Επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα.	Συγκέντρωση μαθητών/τριών στο χώρο άσκησης και ενημέρωσή τους σχετικά με την εξάσκηση που θα ακολουθήσει σε δραστηριότητες μπάσκετ, βόλεϊ, χόκεϊ και ποδοσφαίρου. Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες. Η επιλογή αθλήματος για κάθε ομάδα γίνεται με κλήρωση. Χαλαρό τρέξιμο και ανοίγματα για προθέρμανση.	5΄
Στόχος:	Κύριο Μέρος	
Ασφαλής διεξαγωγή δραστηριοτήτων.	Επίδειξη των ασκήσεων από το διδάσκοντα. Εξάσκηση ανά κληρωθέν άθλημα.	
Επιδιώξεις:	1. Εκτέλεση 10 ελεύθερων βολών στο μπάσκετ. Οι παίκτες των ομάδων σουτάρουν με σειρά και οι συμπαίκτες καταγράφουν σε καρτέλες τις προσπάθειες κάθε παίκτη χωριστά και της ομάδας συνολικά. 2. Εκτέλεση σέρβις από κάτω. Κάθε μαθητής εκτελεί 5 ενέργειες. Οι υπόλοιποι μαθητές καταγράφουν στις καρτέλες το ποσοστό επιτυχίας.. 3. Ποδοσφαίρο. Σλάλομ-ντρίμπλα με το κάτω άκρο ανάμεσα σε 5 κώνους και επιστροφή στην αφετηρία. Οι μαθητές χρονομετρούνται. Ως σκορ ορίζεται το άθροισμα των χρόνων όλων των μελών της κάθε ομάδας. 4. Μεταφορά της μπάλας χόκεϊ ανάμεσα σε 4-5 κώνους από τη μια περιοχή στην άλλη, εκτέλεση σουτ από το ημικύκλιο σε μικρών διαστάσεων τέρμα. Κάθε μαθητής εκτελεί 5 προσπάθειες. Καταγραφή του αριθμού των επιτυχημένων προσπαθειών.	30΄
Εξοπλισμός:	<i>Η κυκλική εξάσκηση επαναλαμβάνεται αφού προηγουμένως οι μαθητές έχουν καταγράψει τις επιδόσεις της ομάδας τους. Στη συνέχεια να θέσουν ομαδικούς στόχους βελτίωσης –εφικτούς- και να καταγράψουν εκ νέου τις ομαδικές επιδόσεις τους. Αλλαγή αθλήματος στη συνέχεια. Κάθε ομάδα συμμετέχει σε 2 συνολικά αθλήματα.</i>	
Στο τέλος του μαθήματος:	Οι μαθητές/τριες θα μπορούν να εργάζονται μόνοι τους με	Σημεία έμφασης: Προσήλωση στις ασκήσεις, υπευθυνότητα, ησυχία. Αξιοποίηση του χρόνου και συνέπεια.

σκοπό τη
βελτίωση των
δεξιοτήτων που
σχετίζονται με
δημοφιλή
αθλήματα.

Αποθεραπεία: Διατάσεις.

3'

Συζήτηση για την επίτευξη των στόχων που
τέθηκαν. Έλεγχος των καρτελών, απολογισμός για
την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν.

5'

Χάντμπολ

Σκοπός:	Εισαγωγή	Διάρκεια
Επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα.	Συγκέντρωση μαθητών στην αίθουσα προβολών και παρακολούθηση ολιγόλεπτου βίντεο αγώνα χάντμπολ με σκοπό την ερμηνεία και ανάλυση των βασικών κανονισμών του αθλήματος. Εάν δεν υπάρχει βίντεο γίνεται χρήση αντίστοιχων φωτογραφιών ή περιγραφή από τον εκπαιδευτικό.	10΄
Στόχος:	Κύριο Μέρος	
Επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής συμπεριφοράς	1. Παιχνίδι χωρίς κανόνες. Χωρισμός των μαθητών σε δύο ομάδες και έναρξη παιχνιδιού χάντμπολ (παίζουν όλοι οι μαθητές ταυτόχρονα). Το ρόλο του διαιτητή αναλαμβάνει ο διδάσκων. Αφήστε τους μαθητές να παίξουν χωρίς να σφυρίζετε καμία παράβαση. Είναι βέβαιο ότι θα δημιουργηθούν παρεξηγήσεις και διαφωνίες. Διακόψτε το παιχνίδι μετά από 5 λεπτά.	5΄
Επιδιώξεις:	2. Παιχνίδι με κανόνες χωρίς διαιτητή. Αφήστε να παίξουν οι μαθητές με στοιχειώδεις κανόνες αφού τους εξηγήσετε (βήματα, φάουλ, πέναλτι, αλλαγές) χωρίς παρουσία διαιτητή. Η εφαρμογή των κανονισμών είναι αμφίβολη.	5΄
Σεβασμός και βοήθεια της διαιτησίας σε μια δραστηριότητα. Γνώση βασικών κανονισμών του χάντμπολ. Αναγνώριση του ρόλου και της διαιτησίας/κριτών στα σπορ. Επίλυση προβλημάτων στο παιχνίδι	3. Παιχνίδι με διαιτησία και εφαρμογή των κανονισμών. Συνεχίστε το παιχνίδι εφαρμόζοντας τους κανονισμούς. Για το πρώτο 5λεπτο η διαιτησία γίνεται από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια αναλαμβάνει ένας μαθητής.	2X5΄
Εξοπλισμός:	Παιχνίδι συνεργασίας: Ζητείστε από τα παιδιά να πλησιάσουν το ένα το άλλο, να κλείσουν τα μάτια και αφού σηκώσουν τα χέρια ψηλά να βρουν και να πιάσουν κάποιο χέρι στην τύχη. Στη συνέχεια με την παρέμβαση του γυμναστή γίνονται διαφοροποιήσεις στα ενωμένα χέρια ώστε να σχηματιστεί ένα «κουβάρι» δεμένων χεριών. Ζητάτε από τα παιδιά να σχηματίσουν κύκλο χωρίς να λύσουν τα χέρια τους.	8΄
Βίντεο, μπάλες χάντμπολ, ερωτηματολόγια.	Αποθεραπεία: Διατάσεις.	2΄
Στο τέλος του μαθήματος: Οι μαθητές θα κατανοούν το ρόλο της διαιτησίας στα σπορ και θα διευκολύνουν το έργο της. Θα σέβονται τους κανόνες και θα τους εφαρμόζουν στο παιχνίδι τους. Θα γνωρίζουν τους βασικούς κανονισμούς στο χάντμπολ.	Συζήτηση με τους μαθητές για τις διαφορές που παρουσιάστηκαν στις μορφές παιχνιδιού. Ποιος ο ρόλος και η σημασία των κανόνων και της διαιτησίας στα σπορ; Με ποιο τρόπο διαχειρίστηκαν τις διαφωνίες;	5΄

φυσικής αγωγής,
και θα
χρησιμοποιούν
κατάλληλα τον
αθλητικό
εξοπλισμό και το
χώρο για την
ασφαλή
διεξαγωγή των
δραστηριοτήτων.
Θα έχουν επίσης
αναπτύξει
δεξιότητες
συνεργασίας.

Σημεία έμφασης: Θα διαπιστώσετε ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία τόσο στη μεταξύ τους συνεργασία όσο και στην αποτελεσματική χρήση της πετσέτας για τη μεταφορά της μπάλας. Προτρέψτε τα να ασχοληθούν με την απόκτηση καλύτερης τεχνικής συνεργαζόμενα μεταξύ τους. Θα διαπιστώσετε ότι με την προσπάθεια που θα καταβάλουν θα διασκεδάσουν ιδιαίτερα.

2'

Αποθεραπεία: Διατάσεις.

Συζήτηση με τους μαθητές για το αποτέλεσμα της προσπάθειας. Τηρήθηκαν οι κανόνες; Ήταν απαραίτητοι; Ποιοι κανόνες τους δυσκόλεψαν στην εφαρμογή τους; Πως πήγε η συνεργασία τους;

3'

Αξιολόγηση ικανοτήτων

Σκοπός: Κατανόηση και σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων και συνεργασία με όλους.	Εισαγωγή Συγκέντρωση μαθητών στο χώρο άσκησης και ενημέρωση ότι στο σημερινό μάθημα θα μάθουμε να αξιολογούμε τις ικανότητες των άλλων στο jump shot στο μπάσκετ. Υπενθύμιση των βασικών στοιχείων του σουτ και του τρόπου εκτέλεσής του. (σε περίπτωση έλλειψης ικανοποιητικού αριθμού μπάσκετών, εκτέλεση και εικονικού σουτ με ή χωρίς μπάλα.	Διάρκεια 5'
Στόχος: Συνεργασία με όλους.	Κύριο Μέρος Εξοικείωση με το jump shot. 1. Οι μαθητές τρέχουν στο γήπεδο. Με το σφύριγμα σταματούν και κάνουν άλμα για jump shot χωρίς τη μπάλα (η άσκηση επαναλαμβάνεται 5-10 φορές). Οι μαθητές σε ζεύγη στις τελικές γραμμές του γηπέδου τρέχουν πάνω κάτω αλλάζοντας πάσες. Κοντά στο καλάθι σουτάρουν με άλμα, ντριμπλάρουν και σουτάρουν κτλ..	5'
Επιδιώξεις: Συμμετοχή σε αξιολόγηση κινητικών δραστηριοτήτων Ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Βελτίωση της εκτέλεσης του jump shot.	Σημεία έμφασης <i>Είναι ίδιο με το σουτ σε στάση. Απαιτείται κάθετο άλμα, η μπάλα φεύγει στο ψηλότερο σημείο, ο καρπός σπάει. Οι οδηγίες καλής εκτέλεσης και ανατροφοδότησης για την ορθότητα της εκτέλεσης να γίνεται αρχικά από τον διδάσκοντα και στη συνέχεια από τον συναθλούμενο μαθητή.</i> 2. Εξάσκηση σε ζεύγη. Η επιλογή για τον καθορισμό ζεύγους γίνεται από τους μαθητές. Αλλαγή συναθλούμενου ανάμεσα στις ασκήσεις.	7'
Εξοπλισμός: Μπάλες μπάσκετ.	Πάσα, άλμα και κίνηση για jump shot με την μπάλα Πάσα, ντρίμπλα (με ή χωρίς παθητική άμυνα), σταμάτημα για jump shot Τρέξιμο για υποδοχή πάσας και jump shot (ο ένας εκτελεί και ο άλλος παρέχει ανατροφοδότηση σύμφωνα με τις οδηγίες του διδάσκοντα). Με τη σειρά οι ασκούμενοι αλλάζουν ρόλους.	7'
Στο τέλος του μαθήματος: Οι μαθητές θα μπορούν να αξιολογήσουν την εκτέλεση του jump shot , θα το εκτελούν ικανοποιητικά, θα αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.	Σημεία έμφασης Να μη γίνεται βήμα μετά την εκτέλεση της πάσα (πιθανότητα παράβασης) Το χέρι να δείχνει την κατεύθυνση της μπάλας Το σουτ να γίνει στο τελείωμα του άλματος Άλμα και προσγείωση κατακόρυφα. Αποθεραπεία: Διατάσεις. Επίδειξη της σωστής εκτέλεσης από επιλεγμένους μαθητές. Συζήτηση για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην παροχή ανατροφοδότησης και την αξιολόγηση του συνασκούμενου.	7' + 7' 3' 4'

Σεβασμός στις ατομικές διαφορές

Σκοπός:	Εισαγωγή	Διάρκεια
Κατανόηση και σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων και συνεργασία με όλους.	Συγκέντρωση μαθητών στο χώρο άσκησης και ενημέρωση ότι στο σημερινό μάθημα θα μάθουμε να σεβόμαστε τις ατομικές διαφορές κάθε μέλους της ομάδας και να συνεργαζόμαστε με όλους. Συγκέντρωση σε ημικύκλιο ή κύκλο.	2΄
Στόχος: Σεβασμός στις ατομικές διαφορές.	Ο καθένας πρέπει να σκεφτεί και να πει τι είναι αυτό που του αρέσει στο άτομο που βρίσκεται δίπλα του, όσον αφορά την εκτέλεση δεξιοτήτων σε κάποιο άθλημα, αλλά και στη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια της εξάσκησης ή του παιχνιδιού..	5΄
Επιδιώξεις: Σεβασμός διαφορών μεταξύ των ατόμων και συνεργασία με τους άλλους, ανεξαρτήτως επιπέδου, φύλου, εθνικότητας.	Κύριο Μέρος 1. Χωρίζουμε την τάξη σε 5 ομάδες των 4 ατόμων, φροντίζοντας να συμπεριλάβουμε στην κάθε ομάδα άτομα «διαφορετικά» μεταξύ τους. Δίνουμε σε κάθε ομάδα μια κιμωλία με διαφορετικό χρώμα. Οι ομάδες στέκονται μπροστά σε έναν τοίχο και προσπαθούν να βάλουν ένα σημάδι με την κιμωλία, όσο πιο ψηλά στον τοίχο μπορούν. Στην αρχή, λέμε στα παιδιά ο καθένας μόνος του να προσπαθήσει να σημαδέψει και μετά τους παροτρύνουμε να συνεργαστούν, έτσι ώστε να σημαδέψουν, όσο γίνεται ψηλότερα.	10΄
Εξοπλισμός: Μπάλες χάντμπολ, ποδοσφαίρου, σκυτάλες.	Σημεία έμφασης <i>Σεβασμός σημαίνει αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου.</i> <i>Συνεργασία σημαίνει δουλέω με τους άλλους και βοηθάω τους άλλους.</i> 2. Οι μαθητές δημιουργούν ομάδες και παίζουν παιχνίδι (δικής τους επιλογής) π.χ. ποδοσφαίρου με κανόνες (όρους) για να παίζουν όλοι ανεξαρτήτως φύλου και επιπέδου ικανότητας. Ζητάμε από τα παιδιά να ορίσουν μόνα τους κανόνες εξηγώντας ότι δεν πρέπει να αποκλειστεί κανείς. Οι ομάδες να αποτελούνται από μαθητές διαφορετικού επιπέδου και να είναι μεικτές (αγόρια, κορίτσια). 3. Οι μαθητές παίζουν σκυταλοδρομία. Αγωνίζονται σε 2 ομάδες στη σκυταλοδρομία με τρέξιμο και αλλαγή σκυτάλης.. Φροντίστε να προσθέσετε μια δυσκολία στη σκυταλοδρομία οποία για να ξεπεραστεί να απαιτείται η βοήθεια ή συνεργασία κάποιου συμπαίκτη/τριας . Π.χ. να επιλέξουν οι μαθητές κάθε ομάδας 2 βοηθούς για την	10΄

υπερπήδηση ενός εμποδίου στο μέσον της διαδρομής ή ο ένας βοηθός να λύνει τα κορδόνια και ο άλλος να τα δένει (Δώστε οδηγίες για την ασφάλεια τους)

Αποθεραπεία

Συζήτηση. Οι μαθητές συζητούν σχετικά με συμπεριφορές που πληγώνουν τους άλλους (σπρώξιμο, άρνηση όταν τους ζητάνε να είναι ζευγάρι, κάλεσμα με παρατσούκλι, άσχημη συμπεριφορά λόγω των ικανοτήτων τους).

4'

Στο τέλος του μαθήματος: Οι μαθητές θα σέβονται τις διαφορές μεταξύ των ατόμων και θα συνεργάζονται ανεξαρτήτως επιπέδου, φύλου και εθνικότητας.

Ερωτήσεις, για να τονίσουμε την αξία της συνεργασίας

Για το επιτυχές αποτέλεσμα ήταν απαραίτητη η ουσιαστική συμμετοχή όλων;

Είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων στην κοινωνία μας;

4'

Ποιοι χρειάζονται περισσότερο τη βοήθειά μας;

Τι ήταν απαραίτητο για να πετύχουν το παιχνίδι;

Χόκεϊ 2

Σκοπός: Κατανόηση και σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων και συνεργασία με όλους.	Εισαγωγή: Συγκέντρωση μαθητών στο χώρο άσκησης και ενημέρωση ότι στο σημερινό μάθημα θα μάθουμε να σεβόμαστε τις ατομικές διαφορές κάθε μέλους της ομάδας και να συνεργαζόμαστε με όλους. Συγκέντρωση σε ημικύκλιο ή κύκλο, σύντομη αναφορά σε κανονισμούς του χόκεϊ. Προθέρμανση.	Διάρκεια 5'
Στόχος: Σεβασμός στις ατομικές διαφορές. Συνεργασία στο παιχνίδι.	Κύριο Μέρος 1. Εξάσκηση στη μεταφορά της μπάλας και τη χρήση του μπαστούνιού του χόκεϊ. Πάσες, σουτ. Εξάσκηση στη μεταφορά της μπάλας και τη χρήση του μπαστούνιού του χόκεϊ (ατομικά). Εξάσκηση σε ζεύγη. Πάσες /πάσα-κοντρόλ-πάσα με τους μαθητές σε σταθερές θέσεις, Εξάσκηση σε ζεύγη. Εξάσκηση στις πάσες με κίνηση προς την εστία και σουτ από το ύψος του ημικυκλίου. Εκτέλεση εναλλάξ. Εξάσκηση σε ζεύγη. Πάσα από τις πλάγιες γραμμές προς σταθερό σημείο, κοντρόλ, σουτ προς την εστία. Εκτέλεση εναλλάξ.	15'
Επιδιώξεις: Σεβασμός διαφορών μεταξύ των ατόμων και συνεργασία με τους άλλους, ανεξαρτήτως επιπέδου, φύλου, εθνικότητας.	2. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ομάδες της προτίμησής τους για να παίξουν παιχνίδι χόκεϊ. Δημιουργούνται 2-4 ομάδες και παίζουν παιχνίδι 6Χ6. Διαχείριση χρόνου ανάλογα με τον αριθμό των ομάδων. Διαιτησία από εκπαιδευτικό. Αλλάξτε απλά τους κανονισμούς, έτσι ώστε να επιβραβεύεται η συνεργασία όλων για την επίτευξη του γκολ. Αν το γκολ επιτευχθεί με τη συνεργασία όλων, μετράει έξι (6) πόντους, αν επιτευχθεί διαφορετικά, (χωρίς να περάσει απ' όλους η μπάλα), μετράει δύο (2) πόντους.	2Χ10'
Εξοπλισμός: Μπάλες χόκεϊ, μπαστούνια, εστίες	Αποθεραπεία: Ασκήσεις χαλάρωσης	
Στο τέλος του μαθήματος: Οι μαθητές θα σέβονται τις διαφορές μεταξύ των ατόμων και θα συνεργάζονται ανεξαρτήτως επιπέδου, φύλου και εθνικότητας για τη γνωριμία τους με ένα νέο άθλημα.	Στο τέλος του αγώνα οι μαθητές συζητούν ποιες είναι οι ατομικές διαφορές (αρχικά για το φύλο και τα ατομικά χαρακτηριστικά και στη συνέχεια για χρώμα και εθνικότητα,) και τι σημαίνει σεβασμός στις διαφορές αυτές. Επίσης συζητούν την έννοια της συνεργασίας. <i>Σεβασμός σημαίνει αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου.</i> <i>Συνεργασία σημαίνει δουλεύω με τους άλλους και βοηθάω τους άλλους.</i>	5'

Step aerobic

Σκοπός:	Εισαγωγή	Διάρκεια
Απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη φυσική δραστηριότητα και ανάπτυξη αυτό-έκφρασης και κοινωνικότητας	Συγκέντρωση μαθητών στο χώρο άσκησης και ενημέρωση για το σχεδιασμό και την εκτέλεση μιας ρουτίνας στο step aerobic. Περπάτημα στο χώρο. Με το σήμα αλλαγή κατεύθυνσης και μετακίνηση με διαφορετικό τρόπο (Skipping, πλάγια βήματα με το πόδι να σταυρώνει πίσω, μεγάλα βήματα, στις μύτες των ποδιών, στις φτέρνες). Σταδιακή αύξηση ταχύτητας και στη συνέχεια μείωση. Χρησιμοποιούμε ασκήσεις με αναπνοές.	2’ 5’
Στόχος: Ανάπτυξη δημιουργικότητας και αυτό-έκφρασης	Κύριο Μέρος 1. Οι μαθητές σχεδιάζουν ατομικά ρουτίνα, συνδυάζοντας όλα τα βασικά βήματα και την εκτελούν με μουσική.	15’
Επιδιώξεις: Σχεδιασμός και εκτέλεση ατομικά ή σε συνεργασία ρουτινών κινητικών δεξιοτήτων που βασίζονται σε ένα μουσικό θέμα ή άλλα κατάλληλα μέσα. Βελτίωση φυσικής κατάστασης για υγεία. Συνεργασία.	Βασικό βήμα: (μπροστά από το step ή στο τέλος του step). α) βήμα πάνω στο step με το δεξί πόδι, κατόπιν το αριστερό πόδι πάνω στο step, κάτω το δεξί πόδι, κάτω το αριστερό. Εντολή: πάνω, πάνω, κάτω, κάτω. β) βήμα στις μύτες των ποδιών ή στη φτέρνα (μπροστά από το step, στο πλάι, στο τέλος ή πάνω στο step): βήμα πάνω με το δεξί, αριστερό στη μύτη, αριστερό κάτω, δεξί κάτω. Εντολή: πάνω, μύτες, κάτω, μύτες. γ) Λύγισμα γονάτου. Δεξί πόδι πάνω στο step, λύγισμα αριστερού γονάτου, άρση λυγίσματος, δεξί πόδι κάτω και αντίθετα. Εντολή: πάνω, λύγισμα, ίσιο, κάτω.	
Εξοπλισμός: Στρώματα ή step. Μουσική.	2. Ζητείστε από τα παιδιά να συνδυάσουν τουλάχιστον 2 βήματα step aerobic ή να δημιουργήσουν δικά τους και αφού τα συνδυάσουν με κινήσεις χεριών να τα παρουσιάσουν. Επίσης μπορούν να συμπεριλάβουν διαφορετικές κατευθύνσεις, διαδρομές, σχήματα, ρυθμούς και εναλλαγές. Αρχικά να εργαστούν σε ζευγάρια και στη συνέχεια σε ομάδες 4-6 ατόμων. <i>Η επιλογή της μουσικής μπορεί να είναι θορυβώδης, απαλή, ελαφριά κλπ. Αφήστε τους μαθητές να επιλέξουν και να καθορίσουν το μέτρο που θα έχει ο ρυθμός πάνω στον οποίο θα κινηθούν (2/4, 4/4 κλπ.). Δουλέψτε πάνω σε μουσικά κομμάτια επιλογής των μαθητών με προτροπή</i>	15’

*επιλογής παραδοσιακών ήχων από τη χώρα
καταγωγής τους.*

**Στο τέλος του
μαθήματος:** Οι
μαθητές θα
σχεδιάζουν και
θα εκτελούν
ρουτίνα για step
aerobic.

Αποθεραπεία: Ασκήσεις χαλάρωσης με συνοδεία
μουσικής. Έμφαση στα κάτω άκρα
Συζήτηση: Τι μουσική επέλεξαν; Τι γνωρίζουν
για τα μουσικά ακούσματα των συμμαθητών τους;
Τι γνωρίζουν για μουσικές από άλλες χώρες; Ποιοι
μπορούν να παρουσιάσουν μια ρουτίνα με
παραδοσιακή μουσική από χώρα συμμαθητή τους;

3'

5'

Παράρτημα 5: Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (PIATEM)

Σχολείο:
Τάξη:
Φύλο: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐
Εθνικότητα: Ελληνική ☐ Ξένη ☐

Να απαντήσεις μια-μια όλες τις παρακάτω ερωτήσεις, τσεκάροντας το τετράγωνο που ταιριάζει σε σένα.

	Απόλυτα μου ταιριιάζει	Μάλλον μου ταιριιάζει	Απόλυτα μου ταιριιάζει
1	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία	Όμως Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία	
2	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους	Όμως Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους	
3	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική	Όμως Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική	
4	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση	Όμως Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλή εξωτερική εμφάνιση	
5	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται <u>δεν</u> είναι καλός	Όμως Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται είναι καλός	

	Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
6	Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσανεστημένα με τον εαυτό τους	Όμως	Άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους
7	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους	Όμως	Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους
8	Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους	Όμως	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν πολλούς φίλους
9	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να είναι καλύτερα στα σπορ και τα αθλήματα	Όμως	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι είναι αρκετά καλά στα σπορ και τα αθλήματα
10	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό ύψος ή βάρος	Όμως	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό ύψος ή βάρος
11	Μερικά παιδιά συνήθως κάνουν αυτό που είναι σωστό	Όμως	Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> κάνουν αυτό που είναι σωστό
12	Σε μερικά παιδιά <u>δεν</u> αρέσει η ζωή κάνουν	Όμως	Σε άλλα παιδιά αρέσει η ζωή που κάνουν
13	Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία	Όμως	Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα τη σχολική τους εργασία

	Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
14	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους	Όμως	Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν
15	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν καλά σχεδόν σε κάθε νέο σπορ με το οποίο δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα	Όμως	Άλλα παιδιά αναρωτιούνται μήπως <u>δεν</u> τα καταφέρνουν καλά σε σπορ με τα οποία δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα
16	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό σώμα	Όμως	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό σώμα
17	Μερικά παιδιά συνήθως βρίσκουν το μπελά τους με αυτά που κάνουν	Όμως	Άλλα παιδιά συνήθως <u>δεν</u> κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μπελάδες
18	Μερικά παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους ως άτομο	Όμως	Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους
19	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους	Όμως	Άλλα παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους
20	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσότεροι συνομήλικοί τους	Όμως	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομηλίκους τους

	Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
21	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι καλύτερα στα σπορ και τη γυμναστική από ότι οι συνομήλικοί τους	Όμως Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> μπορούν να τα καταφέρουν στα σπορ και τη γυμναστική το ίδιο καλά με τους συνομήλικους τους	
22	Μερικά παιδιά θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική	Όμως Άλλα παιδιά <u>δεν</u> θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική	
23	Μερικά παιδιά <u>συνήν</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν	Όμως Άλλα παιδιά <u>σπάνια</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν	
24	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή τους τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους	Όμως Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>πολλά</u> πράγματα στη ζωή τους <u>δεν</u> τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους	
25	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο	Όμως Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο	
26	Μερικά παιδιά είναι δημοφιλή ανάμεσα στους συνομήλικους τους	Όμως Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι και τόσο δημοφιλή	

	Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
27	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια (βόλεϊ, ποδόσφαιρο, μπάσκετ)	Όμως Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια	
28	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν ωραίο πρόσωπο	Όμως Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο ωραίο πρόσωπο	
29	Μερικά παιδιά συμπεριφέρονται πολύ καλά	Όμως Άλλα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους	
30	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> είναι πολύ ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους	Όμως Άλλα παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους	