



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό  
τόμος 4 (2), 168 - 181  
Δημοσιεύτηκε: 30 Αυγούστου 2006



Inquiries in Sport & Physical Education  
Volume 4 (2), 168 - 181  
Released: August 30, 2006

[www.hape.gr/emag.asp](http://www.hape.gr/emag.asp)

ISSN 1790-3041

### Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή

Όλγα Κούλη<sup>1</sup> & Αθανάσιος Παπαϊωάννου<sup>2</sup>  
<sup>1</sup>ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
<sup>2</sup>ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

#### Περίληψη

Η εργασία αυτή επικεντρώνεται στο θέμα της διαπολιτισμικότητας στη Φυσική Αγωγή. Το φαινόμενο της διαπολιτισμικότητας υπήρχε από την αρχαιότητα και δεν είναι πρόσφατο για την ανθρωπότητα. Όμως, τα νέα δεδομένα που συνεπιφέρει η κλιμάκωση του μεταναστευτικού κύματος προς την Ελλάδα, έχουν φέρει το θέμα της διαπολιτισμικότητας στο προσκήνιο γενικότερα αλλά και ειδικότερα στους τομείς της εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί τα προβλήματα της διαπολιτισμικότητας εκδηλώνονται περισσότερο στην εκπαίδευση, αφού εκεί διαπαιδαγωγούνται οι νέες γενιές και διαμορφώνεται κατά ένα μέρος το σύστημα αξιών μιας χώρας. Πιο συγκεκριμένα, η Φυσική Αγωγή, επειδή παρουσιάζει έντονο το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, που επιθυμούν το μάθημά τους να βοηθήσει στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών, καλό θα ήταν να εφαρμόσουν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δημιουργώντας έτσι, ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον εντός των τάξεων τους. Το γεγονός ότι ο αθλητισμός και η Φυσική Αγωγή συχνά λογαριάζονται ως χώροι ίσης ευκαιρίας και ρατσιστικής αρμονίας διευκολύνει τη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού περιβάλλοντος στο μάθημα Φυσικής Αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: *διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Φυσική Αγωγή*

#### Cross-Cultural Approach in Physical Education

Olga Kouli<sup>1</sup> & Athanasios Papaioannou<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Department of Physical Education and Sport Science, Democritus University of Thrace, Komotini, Hellas

<sup>2</sup>Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Hellas

#### Abstract

This paper focuses on the subject of cross-cultural approach in Physical Education. New data from the immigration waves in Greece indicate that cross-cultural is a major issue on all subjects of education. This happens because major problems of cross-cultural issues, appear specifically on education where new generations educate themselves and were the value system of a country is formed. Within Physical Education classes the element of interaction is very strong and it plays a major role in cross-cultural approach. Hence, teachers must create a cross-cultural environment within their classes if they wish to incorporate all students. The fact that sports and Physical Education are contexts where equal opportunity and racism harmony can exist makes it easier for the creation of a multicultural environment within the Physical Education class.

Key words: *cross-cultural, multi-cultural education, Physical Education.*

## Γενική Εισαγωγή

Η διαπολιτισμικότητα ως όρος, σημαίνει την συνύπαρξη περισσότερων και πολιτισμικά ετερόκλητων ανθρώπινων κοινωνιών ή ομάδων. Με την έννοια αυτή η διαπολιτισμικότητα απασχόλησε την ανθρωπότητα από παλιά. Οι Ιστορίες του Ηρόδοτου, μπορούν να θεωρηθούν ως έργο που αποσκοπεί ακριβώς στο να καταγράψει, να συγκρίνει και να κρίνει διάφορους πολιτισμούς και τα έθιμά τους (Παπαρρηγόπουλος, 1999).

Βέβαια ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών ενισχύεται ολοένα και συνεχώς προκύπτουν νέες συνθέσεις, που δοκιμάζουν την αντοχή και την αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικά πλέον πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κοινωνίες που μέχρι πρόσφατα ήταν σχετικά ομοιογενείς βρίσκονται σήμερα μπροστά σε πρωτόγνωρα προβλήματα, για την αντιμετώπιση των οποίων ελάχιστα ωφελούν οι παραδοσιακές πρακτικές.

Γενικά, η έντονη αντίδραση των πολιτών σε θέματα που σε πρώτη ματιά φαίνονται επουσιώδη, που άπτονται όμως, του καθημερινού τρόπου αλλά και των αντιλήψεων ζωής, προπάντων της κουλτούρας, δείχνουν ότι ο κίνδυνος να ξεσπάσει μια «διαμάχη των πολιτισμών» μέσα στις ίδιες τις διαπολιτισμικές κοινωνίες της Ευρώπης δεν είναι κάτι που μπορεί πια να αγνοεί κανείς (Παπαρρηγόπουλος, 1999).

Ο Taylor (1993), αναφέρει ότι τα προβλήματα της διαπολιτισμικότητας εκδηλώνονται περισσότερο στην εκπαίδευση, γιατί εκεί διαπαιδαγωγούνται οι νέες γενιές και διαμορφώνεται κατά ένα μέρος το σύστημα αξιών μιας χώρας. Εκεί καλλιεργείται ο πολιτισμός και η κουλτούρα μιας κοινωνίας, και κυρίως, διαμορφώνεται η συνείδηση ενός λαού. Στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο η μελέτη των άλλων πολιτισμών, του πολιτισμού μειονοτικών εθνικών ομάδων, αλλά και διαφορετικών «αντιλήψεων ζωής», όσο και των διαφορετικών τρόπων συμπεριφοράς, είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού και στο συγκεκριμένο χώρο εκδηλώνονται προπάντων τα προβλήματα των διαπολιτισμικών κοινωνιών, και εκεί κυρίως, εκδηλώνονται και οι αντιστάσεις της κοινωνίας.

Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Rex (1986), ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που αντιμετωπίζει με έντονο τρόπο αμφισβητούμενα και πολιτικοποιημένα θέματα, όπως το ρατσισμό και την ανισότητα, είναι πολύ πιθανό να δεχθεί δριμύτατη κριτική κατά τη διάρκεια των σταδίων της διαμόρφωσής του. Και αυτό επειδή καταπιάνεται με σοβαρά προβλήματα της κοινωνίας και εμφανίζεται σε πολλά άτομα και ομάδες να αμφισβητεί καθιερωμένους θεσμούς, νόρμες, στερεότυπα και αξίες. Για το λόγο αυτό, είναι πιθανό να προκαλέσει δυνατά συναισθήματα και έντονα πολωμένες απόψεις.

Στο χώρο του σχολείου και της Φυσικής Αγω-

γής ειδικότερα, η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει επισημανθεί πριν αρκετά χρόνια, ιδιαίτερα σε χώρες που αντιμετώπισαν τέτοια προβλήματα (Greendorfer, 1983). Εάν η Φυσική Αγωγή θέλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού, θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την κουλτούρα μέσα στην οποία οι μαθητές ζουν. Οι μαθητές που συμμετέχουν στο μάθημα Φυσικής Αγωγής έχουν διαφορετικό παρελθόν, που αντικατοπτρίζει διαφορές σε κοινωνία, εθνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, ατομικές και οικογενειακές αρχές, απαιτήσεις και υποχρεώσεις, καθώς και εμπειρίες τους από το μάθημα Φυσικής Αγωγής και άλλα αθλητικά προγράμματα, λόγω του ότι προέρχονται από διάφορες κουλτούρες και είναι άτομα που έχουν συγκροτήσει διαφορετικές εθνικές ταυτότητες.

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 και οι οποίοι προς το παρόν γίνονται αποδεκτοί ως φτηνή εργατική δύναμη (Παπαρρηγόπουλος, 1999).

Τα νέα δεδομένα που επιφέρει η κλιμάκωση του μεταναστευτικού κύματος προς την Ελλάδα τείνουν μεταξύ άλλων να μεταβάλουν την εικόνα της ανεκτικότητας που ίσως αυτάρεσκα είχε σχηματίσει ο Έλληνας για τον εαυτό του, όταν η Ελλάδα θεωρούνταν χώρα κυρίως εξαγωγής και όχι υποδοχής μεταναστών. Τα δεδομένα αυτά, ισχυροποίησαν σίγουρα τις υπολανθάνουσες τάσεις ξενοφοβίας, όμως δεν δημιούργησαν από μόνες τους το κλίμα της εσωστρέφειας και του εθνοκεντρισμού (Καρύδης, 1996).

Έτσι η Ελλάδα, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες βρίσκεται στη δίνη αυτών των εξελίξεων και βιώνει και αυτή τις συνέπειές τους. Στον ευαίσθητο χώρο των εκπαιδευτικών θεσμών, η ένταση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι «μειονοτικοί» μαθητές καθιστά επιτακτική την ανάγκη ριζικών αλλαγών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, για τις οποίες όμως δεν φαίνεται ότι η χώρα είναι επαρκώς προετοιμασμένη.

## Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

### *Έθνος και Εθνική Ταυτότητα*

Το έθνος, είναι η κοινή κουλτούρα, η εθνικότητα ή η γλώσσα που χαρακτηρίζουν τις ομάδες (Betancourt & Lopez, 1993). Η εθνικότητα, είναι η ιθαγένεια που χαρακτηρίζει τη κάθε ομάδα που κατάγεται/προέρχεται από το ίδιο έθνος-κράτος-χώρα. Και εθνική ταυτότητα: η αίσθηση που έχει κάποιος ότι ανήκει σε κάποια εθνική ομάδα και η σκέψη, οι αντιλήψεις, τα συναισθήματα και η συμπεριφορά που έχει λόγω του ό,τι είναι μέλος μίας ομάδας (Rotherman & Phinney, 1987). Ο όρος «αγάπη για το έθνος» χρησιμοποιείται και αναφέρεται σε μια κοινωνική

ομάδα ανθρώπων, των οποίων τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά βασίζονται στη φυσιολογία, γλώσσα, γενεαλογία, κουλτούρα. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν διάφορες ορολογίες για να αναφέρουν έννοιες, οι οποίες είναι παρόμοιες με τον όρο εθνική ταυτότητα, ο οποίος περιλαμβάνει και τις εθνικές αντιλήψεις, την εθνική ενημερότητα, την φυλετική ευσυνειδησία, αλλά και τη φυλετική και πολιτισμική ταυτότητα. Ο όρος «φυλή» χρησιμοποιείται πιο συχνά και σχετίζεται με τα φυσικά χαρακτηριστικά κάποιων ομάδων ανθρώπων, όπως για παράδειγμα το χρώμα του δέρματος και άλλα σωματομορφικά χαρακτηριστικά (Rotheram & Phinney, 1987).

Η εθνική ταυτότητα είναι ένα σύνθετο, πολυδιάστατο οικοδόμημα (Alba, 1990; De Vos, & Suarez-Orozco, 1990; Espiritu, 1992; Hecht, Sedano, & Ribeau, 1993; Keefe, 1992; Mirande, & Tanno, 1993; Phinney, 1990; Roosen, 1989; Waters, 1990). Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις (Berry, Kim, & Boski, 1987; Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989; Berry, 2002), η εθνική ταυτότητα αντανάκλα τον βαθμό ταύτισης του ατόμου τόσο με τις αξίες και παραδόσεις της εθνικότητάς του, όσο και με τις αντίστοιχες αξίες και συνήθειες της κυρίαρχης κουλτούρας μέσα στην οποία το άτομο ζει. Για να μπορέσουν οι μειονότητες να ζήσουν αρμονικά με τον κυρίαρχο πληθυσμό, θα πρέπει να μοιραστούν αξίες και συνήθειες της κυρίαρχης κουλτούρας της χώρας υποδοχής, χωρίς αυτό να σημαίνει αναγκαστικά την αποποίηση των αξιών και των συνηθειών της εθνικότητας, της κουλτούρας και της καταγωγής τους.

Ένας σημαντικός τομέας της σύγχρονης έρευνας εστιάστηκε στο θέμα της εθνικής ταυτότητας. Οι περισσότερες πρόσφατες έρευνες προσπαθώντας να μετρήσουν την εθνική ταυτότητα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ήταν καλύτερα να τη χωρίσουν, σε διαστάσεις. Οι ερευνητές λοιπόν, έχουν χωρίσει την εθνική ταυτότητα σε τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις, στις οποίες υπάρχει μια μικρή απόκλιση στην ορολογία που χρησιμοποιούν διαφορετικοί ερευνητές. Εντούτοις, όλοι συμφωνούν στο νόημα που δίνουν σ' αυτές τις διαστάσεις που αποτελούν την εθνική ταυτότητα.

Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνά τους οι Berry et al. (1987) και οι Berry et al. (1989), ήταν από τους πρώτους ερευνητές που διαχώρισαν τις τέσσερις διαστάσεις της εθνικής ταυτότητας. Έτσι, αναφέρουν ως διαστάσεις της εθνικής ταυτότητας που σχετίζονται μεταξύ τους, αλλά σχετίζονται και με την εθνική ταυτότητα του κάθε ατόμου και με την ευρύτερη κουλτούρα μέσα στην οποία το κάθε άτομο ζει, τις εξής: αποστροφή (separation), ενοποίηση (integration), αφομοίωση (assimilation) και περιθωριοποίηση (marginalization).

Από τις περιγραφές των τεσσάρων διαστάσεων της εθνικής ταυτότητας στις παραπάνω έρευνες, και

πιο συγκεκριμένα από τις έρευνες των Berry et al. (1987), Berry et al. (1989) και Berry (2002), προκύπτει μία σημαντική σχέση μεταξύ των τεσσάρων αυτών διαστάσεων με την εθνική ταυτότητα του κάθε ατόμου, καθώς και με την ευρύτερη κουλτούρα μέσα στην οποία ζει το κάθε άτομο:

- η αποστροφή (separation) εμφανίζεται, όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται υψηλό βαθμό ταύτισης με τη δική του εθνική ταυτότητα και χαμηλό βαθμό ταύτισης με την ευρύτερη κουλτούρα, μέσα στην οποία ζει.
- η ενοποίηση (integration) εμφανίζεται, όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται υψηλό βαθμό ταύτισης με τη δική του εθνική ταυτότητα και υψηλό βαθμό ταύτισης με την ευρύτερη κουλτούρα, μέσα στην οποία ζει.
- η αφομοίωση (assimilation) εμφανίζεται, όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται χαμηλό βαθμό ταύτισης με τη δική του εθνική ταυτότητα και υψηλό βαθμό ταύτισης με την ευρύτερη κουλτούρα, μέσα στην οποία ζει.
- η περιθωριοποίηση (marginalization) εμφανίζεται, όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται χαμηλό βαθμό ταύτισης με τη δική του εθνική ταυτότητα και χαμηλό βαθμό ταύτισης με την ευρύτερη κουλτούρα, μέσα στην οποία ζει.

#### *Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική κοινωνία*

Όπως αναφέρει ο Parekh (1986), γενικά η εκπαίδευση δεν είναι πολιτισμικά ουδέτερη. Το διανοητικό περιεχόμενο της και ο προσανατολισμός της είναι διαποτισμένα από το χαρακτηριστικό της κυρίαρχης κουλτούρας. Επιπλέον, η εκπαίδευση δεν είναι ούτε τελείως άσχετη με την πολιτική. Και αυτό γιατί, καλλιεργεί συγκεκριμένες στάσεις και αξίες. Εφόσον αυτές οι στάσεις και αξίες βοηθούν και συμβάλλουν στη διατήρηση ενός συγκεκριμένου τύπου κοινωνικής και πολιτικής τάξης, η εκπαίδευση είναι μια πολιτική δραστηριότητα και ως εκ τούτου δεν μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερη. Όλα αυτά σημαίνουν ότι, παρόλο που ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αναγνωρίζει τα ιδεώδη της ελευθερίας, της αντικειμενικότητας, της ανεξάρτητης σκέψης, της καθολικότητας της γνώσης, της διανοητικής περιέργειας και άλλων, στην πρακτική εφαρμογή του διδάσκει και μυεί τους μαθητές του στην κυρίαρχη κουλτούρα. Με άλλα λόγια, υποστηρίζει την παροχή απελευθερωτικής ή φιλελεύθερης εκπαίδευσης μέσα στην ελευθερία, αλλά και για την ελευθερία. Στην πραγματικότητα παρέχεται μόνο φιλελεύθερη εκπαίδευση, δηλαδή εκπαίδευση μέσα στο είδος της κουλτούρας που έχει κυριαρχήσει στη Δύση το 18ο αιώνα (Parekh 1986).

Επίσης, σύμφωνα με τον Parekh (1986), «στις μέρες μας επικρατεί η μονοπολιτισμική εκπαίδευση, της οποίας οι συνέπειες είναι καταστροφικές, και αυτό γιατί η μονοπολιτισμική εκπαίδευση όσον α-

φορά τα παιδιά, περιορίζει την ανάπτυξη της φαντασίας, της περιέργειας, της κριτικής σκέψης και ενθαρρύνει το ναρκισσοισμό, την ηθική αναισθησία και την άγνοια». Επίσης, «εμποδίζει τα παιδιά να εκτιμήσουν τη μεγάλη εφευρετικότητα, με την οποία το ανθρώπινο πνεύμα αντιμετωπίζει προβλήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, και αναπτύσσει τόσο πολλούς διαφορετικούς τύπους πολιτισμού, θρησκείας, ηθικής, κοινωνικής δομής, συστημάτων πίστης κ.ο.κ. Αρνείται στα παιδιά την πρόσβαση σε πολλά αισθήματα και συναισθήματα, τα οποία ο δικός τους πολιτισμός αγνοεί ή υποβαθμίζει». Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Parekh (1986), «τα παιδιά των μειονοτήτων, υποφέρουν από ένα συναισθηματικό ασυμμετρικό οίκτου προς τον εαυτό τους, σύγχυση της ταυτότητάς τους, αλλοτρίωσης από μια διασπασμένη και σχιζοφρενική συνείδηση και ένα βασανιστικό φόβο μήπως χάσουν τις ρίζες τους».

Ακόμη, ο Parekh (1986) τονίζει, ότι ένα σχολείο μοιάζει σαν ένας μικρός κόσμος με το δικό του ευδιάκριτο ήθος, τον τύπο οργάνωσης, τη διάρθρωση της εργασίας, τα είδη των διαπροσωπικών σχέσεων, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις παιδαγωγικές μεθόδους. Για το λόγο αυτό, η δομή του σχολείου θα μπορούσε να είναι τόσο διευρυμένη, ώστε να αντανakλά τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών του.

Τέλος, ο Δημητράκος (1999), αναφέρει ότι η παιδεία που ταιριάζει στην ανοιχτή κοινωνία έχει κριτικό χαρακτήρα και όχι δογματικό. Αν εξετασθεί βαθύτερα, η παιδεία σε μια ανοιχτή κοινωνία είναι πριν από όλα φιλοσοφική, ακριβώς διότι είναι συνυφασμένη με το κριτικό πνεύμα.

#### *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*

Η Katz (1982), συνηγορεί υπέρ ενός σαφούς ορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την οποία ορίζει ως εξής: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η προετοιμασία για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές πραγματικότητες που τα άτομα βιώνουν σε πολιτισμικά ποικίλες και περίπλοκες ανθρώπινες συγκεντρώσεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει εμπειρίες, οι οποίες: α) να προάγουν ικανότητες ανάλυσης και αξιολόγησης, για την αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως η μη συμμετοχική δημοκρατία, ρατσισμός, σεξισμός και την ισότητα της ισχύος, β) να αναπτύσσουν ικανότητες για διευκρίνιση των αξιών, συμπεριλαμβανομένης της μελέτης της εμφανούς μεταβίβασης των αξιών, γ) να εξετάζουν τις δυναμικές των ποικίλων πολιτισμών και τις επιπτώσεις για την ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών και 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 διαπολιτισμικότητα δεν μπορεί να πραγματευτείται

επαρκώς ζητήματα ρατσισμού, ισχύος, συγκρούσεων, που δημιουργούνται από τις διαφορές στη φυλή, στην κοινωνική τάξη και ακόμη στο φύλο, δηλαδή όλα εκείνα που συνεπάγονται θεώρηση των ευκαιριών στη ζωή των παιδιών από μειονοτικές ομάδες. Αυτό συμβαίνει εν μέρει, γιατί η διαπολιτισμικότητα τείνει να τονίζει ουτοπικά οράματα της κοινωνίας, με την υιοθέτηση ορισμών του πολιτισμού που ευνοούν την εθνο-πολιτισμική διατήρηση των τρόπων ζωής. Επίσης, ο Bullivant (1986) ισχυρίζεται ότι οι επιλογές για το αναλυτικό πρόγραμμα, 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. Κι αυτό, γιατί οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες επηρεάζονται από δομικούς, ταξικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και φυλετικούς παράγοντες, που λειτουργούν στην ευρύτερη πλουραλιστική κοινωνία, και από τον έλεγχο που ασκείται από τις κυρίαρχες ομάδες (Bullivant, 1986).

Ωστόσο, σύμφωνα με θεωρίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι κοινωνικές ανισότητες οικοδομούνται σε μεγάλο βαθμό στο σχολείο (Παπιάς, 1998). Αυτό φυσικά ενισχύεται από τις υπάρχουσες προκαταλήψεις και τις εξάρσεις που δημιουργεί η εκπαίδευση μίας κυρίαρχης εθνικής ομάδας, όταν συγκρίνεται με τις μειονότητες. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει σε μία θεμιτή καταγραφή των διεκδικήσεων των μειονοτικών ομάδων διαφόρων πολιτισμικών προσανατολισμών, που θέλουν να κατοχυρώσουν μία ισότητα δικαιωμάτων στη χώρα που βρίσκονται. Ίσως εδώ πρέπει να θεωρηθεί ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προσπάθεια, ως γίνεσθαι, που έχει ασταμάτητη διεκδίκηση αυτονόητου γνωστικού, αξιακού, πολιτισμικού και οικονομικού στόχου, όμως όχι ανταγωνιστικά, αφού αυτό αποκλείεται εκ των προτέρων λόγω της έλλειψης δυναμικής υλοποίησης κοινά αποδεκτών θέσεων, σε ανθρωπιστική τουλάχιστον βάση. Γενικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καθιέρωση μίας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοσεβασμό και αποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα σύμφωνα με το χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Παπιάς, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με έρευνα του Triandis (1986), θα πρέπει: α) να αυξήσει την επίγνωση της έκτασης στην οποία οι σκέψεις, οι αξίες και η συμπεριφορά μας είναι προϊόντα του δικού μας πολιτισμού, β) να αυξήσει την ικανότητα και δεξιότητα για αλληλεπίδραση με ανθρώπους, οι οποίοι έχουν

διαφορετικούς κανόνες, αξίες, τρόπους σκέψης και προοπτικές, και γ) να αυξήσει την ικανότητα να ελέγχουμε τη συμπεριφορά μας, ώστε να είναι στο μέγιστο βαθμό αποτελεσματική στις σχέσεις μας με άτομα διαφορετικών πολιτισμών.

Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τον Duffy (1986) έχει την τάση να επικεντρώνεται σε θέματα που έχουν σχέση με την εθνικότητα. Στην έρευνα που ο ίδιος έκανε στην Αυστραλία, αναφέρει ότι είναι απαραίτητη η διερεύνηση της αντίληψης ως προς την διαπολιτισμικότητα, τόσο στην αυστραλιανή κοινωνία γενικότερα, όσο και στην κοινωνική εκπαίδευση, για να ενημερωθούν πλήρως οι πολίτες για τις πολλές διαστάσεις της πλουραλιστικής κοινωνίας τους. Οι διαστάσεις αυτές, όπως συμπληρώνει ο Duffy (1986), περιλαμβάνουν διαφορές που συνδέονται με τα παρακάτω:

- Την εθνικότητα και τη φυλή. Εκδηλώνονται με διαφορές στη γλώσσα, στα ήθη και έθιμα, και ποικιλούν ανάλογα με το βαθμό της ταύτισης με την εθνική ή τη φυλετική ομάδα.
- Το εισόδημα, τον τύπο απασχόλησης ή ανεργίας, το επίπεδο της εκπαίδευσης, τον τύπο και τοποκατοικίας, με άλλα λόγια τις διαφορές στην κοινωνικο-οικονομική τάξη.
- Τις ισχυρές ιδεολογικές πεποιθήσεις και τη συμμετοχή σε ομάδες με πολύ χαρακτηριστικές πεποιθήσεις, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων των ενεργών πολιτικών και θρησκευτικών ομάδων.
- Το φύλο.
- Την ηλικία.
- Την υγεία, την αναπηρία και τις μειονεξίες.
- Την περιοχή διαβίωσης.

#### *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Σχολείο*

Όπως αναφέρουν οι Sparks και Wayman (1993), η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι βασισμένη στην αξία κάθε κουλτούρας και ο κάθε μαθητευόμενος έχει μοναδική αξία και προσωπικότητα. Το σημαντικό σημείο κάθε διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος είναι το ό,τι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να διατηρεί την εθνική του ταυτότητα μέσα σε μια διαφοροποιημένη κοινωνία. Η σημερινή κοινωνία είναι μια πλουραλιστική κοινωνία η οποία έχει διαφορετικές κουλτούρες, συστήματα αξιών και τρόπους ζωής. Συμπεριλαμβάνονται λοιπόν μέσα σε αυτή άτομα και από τα δύο φύλα, άτομα με πνευματικές και φυσικές αναπηρίες, και μετανάστες με πολλές διαφορετικές θρησκευτικές ιδεολογίες και κοινωνικές τάξεις. Έτσι ο στόχος μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας είναι να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στο οποίο αυτές οι διαφορετικές κουλτούρες θα μπορέσουν να ζήσουν αρμονικά, με σεβασμό η μία στην άλλη και γνωρίζοντας τις μοναδικές ποιότητες της κάθε μίας. Συνεπώς, αυτός πρέπει να είναι και ο στόχος των σχολείων,

τα οποία αντικατοπτρίζουν αυτή την κοινωνία.

Όμως, η διδασκαλία σε μία διαπολιτισμική κοινωνία δεν είναι εύκολη. Το να υπάρχει επιτυχία και αμεροληψία είναι δύσκολο, όταν δάσκαλοι και μαθητές έχουν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας, διαφορετικά πρότυπα συμμετοχής και διαφορετική άποψη για τον κόσμο. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει να γίνονται κατανοητές οι ανάγκες κάθε παιδιού και να υπάρχει ίση μεταχείριση απέναντι σε κάθε ένα παιδί με ευαισθησία, δίκαια και αποτελεσματικά κατά την ώρα της διδασκαλίας (Banks, 1991). Επίσης, μια τέτοια διδασκαλία οφείλει να ελευθερώνει τα παιδιά από τα μορφωτικά τους σύνορα και να τα προσφέρει ένα μη προκατειλημμένο μορφωτικό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι, παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών. Βοηθάνε στην μορφοποίηση των απόψεων και αντιδράσεων που έχουν τα παιδιά στον κόσμο. Για να είναι λοιπόν οι δάσκαλοι μέσα στα διαπολιτισμικά όρια, πρέπει να βοηθάνε τα παιδιά να καταλάβουν ότι είναι ικανά (Butt, & Rahnos, 1995).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπλέκει εκπαιδευτικές μεθόδους οι οποίες δίνουν κατεύθυνση προς την κατανόηση και εκτίμηση των διαφορών κουλτούρας μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Banks, 1993). Το κύριο σημείο, σύμφωνα με τους Cordona και Love (1987), που πρέπει να εστιάζει ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να διατηρήσουν την μορφωτική, κοινωνική και εθνική ταυτότητά τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Ως αντανάκλαση της κοινωνίας, 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 ο καθένας τους «φέρνει» μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Αυτό λοιπόν, θα ήταν το ιδεατό. Για το σκοπό αυτό λοιπόν, η αρχή θα ήταν η δημιουργία ενός περιβάλλοντος, το οποίο θα αναγνωρίζει τις διαφορές που θα υπάρχουν μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία.

Επίσης, η Heck (1978) αναφέρει ότι η μέθοδος που η ίδια ονομάζει «δημιουργία σχεδιασμένης σκηνης» (όπου κατά την πρόταση της ίδιας, κάθε τάξη αποτελεί ξεχωριστή σκηνή και οι μαθητές αποτελούν τους ηθοποιούς και προσπαθούν να φτιάξουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο ανήκουν), κάνει τις εμπειρίες εκμάθησης και καταστάσεις να έχουν άμεση σχέση με την ζωή. Ακόμη, διεγείρει την ανακάλυψη και την εξερεύνηση και βοηθάει στη δημιουργία πιο περιπλοκών καταστάσεων για τους μαθητές. Μέσω της μεθόδου διδασκαλίας-μάθησης, προσφέρει επίσης εμπειρίες γνωριμίας με άλλες γλώσσες, προσφέρει δημιουργική συγγραφή, «παίξιμο» ρόλου, αναζήτηση και δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού, οι οποίες βελτιώνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τα ακαδημαϊκά προσόντα. Η Heck (1978) υποστη-

ρίζει ότι αυτή η μέθοδος βοηθάει τα παιδιά να μάθουν για άλλους ανθρώπους, τα κάνει πιο ευαίσθητα απέναντι στα αισθήματα άλλων, σχετίζεται με τα βασικά αισθήματα ασφαλείας και τα κάνει να νιώθουν ότι ανήκουν κάπου, γιατί λαμβάνουν μέρος στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν. Αυτή μπορεί να είναι μια πολύ σημαντική εμπειρία για παιδιά τα οποία δεν έχουν ταξιδέψει, αλλά επίσης επιτρέπει σε καινούριους μετανάστες να διαμορφώνουν περιβάλλοντα τα οποία μοιάζουν με το περιβάλλον των πατρίδων τους και έτσι να μοιράζονται την εμπειρία με τους συμμαθητές τους.

#### *Διαπολιτισμικές μελέτες στη Φυσική Αγωγή*

Ελάχιστες αναφορές υπάρχουν στη βιβλιογραφία σχετικά με την διαπολιτισμική προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. Όπως αναφέρεται σε επίσημη έκθεση στη Μεγάλη Βρετανία (Des, 1985), διαμάχες και προβλήματα μέσα στις τάξεις και το μάθημα Φυσικής Αγωγής, εκτός των άλλων, μπορούν να δημιουργηθούν εξαιτίας των θρησκευτικών πιστεύω των μαθητών. Όμως, η άποψη αυτή δεν είναι γενικά παραδεκτή λόγω του ότι δεν υπάρχουν αποδείξεις από συστηματική έρευνα. Κάποιες άλλες εκθέσεις έχουν κατευθυντήριες οδηγίες και τακτικές για δασκάλους στη Μεγάλη Βρετανία (Rotherham Lea, 1986 & Coventry Lea, 1980). Ο Mullard (1982) προτείνει ότι η απάντηση στις διαμάχες/προβλήματα των μαθητών λόγω διαφορετικής κουλτούρας είναι οι τακτικές αφομοίωσης, που έχουν σα στόχο τη διασφάλιση των εθνικών μειονοτικών ομάδων.

Λίγες έρευνες υπάρχουν στη θεματολογία της Φυσικής Αγωγής στις μειονοτικές ομάδες. Οι έρευνες των Ikulayo (1983), Carrington και Wood (1983) και Cashmore (1982), δείχνουν την αποίκιση των σχολικών ομάδων από Δυτικούς Ινδιάνους μαθητές καθώς και στον αθλητισμό και τις αθλητικές καριέρες. Φαινομενικά, το γεγονός αυτό φανερώνει την παροχή ίσων ευκαιριών και την ύπαρξη αντιρατσιστικής τακτικής με στόχο να βοηθούν τα άτομα μειονοτικών ομάδων. Ουσιαστικά όμως, διαιωνίζουν στερεότυπα και μύθους όπως του «μαύρου αθλητή», που καταπέζουν την ακαδημαϊκή παρακίνηση για επίτευξη και μειώνουν τις οδούς για καριέρα. Είναι λοιπόν μια μορφή ρατσισμού, η οποία προσφέρει κακή υπηρεσία στην μαύρη κοινότητα (Cashmore, 1982; Hargreaves, 1986).

Από τις έρευνες των Carrington, Chievers και Williams (1987) και Carrington και Williams (1988) με Νοτιοασιάτες μουσουλμάνους, προέκυψε ότι σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο, με τα κορίτσια να έχουν περισσότερα προβλήματα από τα θρησκευτικά και κοινωνικά έθιμα, τα οποία καθορίζουν ιδιαίτερους ρόλους σε άντρες και γυναίκες και τα οποία συμπεριλαμβάνουν ηθικούς κώδικες για περιορισμένη

συμπεριφορά. Αυτές οι διαφορές, μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των κοριτσιών από το μάθημα της φυσικής αγωγής, τον αθλητισμό και των ίσων ευκαιριών στον ελεύθερο χρόνο. Έτσι, εάν δεν συμπεριληφθούν οι κοινωνικές παραδόσεις και σε αυτούς τους τομείς δραστηριότητας, δεν θα μπορούσαν να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες. Ο Raval (1989) από την άλλη κριτικάρει την έρευνα αυτή ως Ευρώκεντρική προσέγγιση, η οποία αποτυγχάνει να αποτυπώσει την εμπειρία των Ασιατικών κοριτσιών και γυναικών και αποτυγχάνει να προτείνει αντιρατσιστικές πρακτικές.

Σε έρευνα με μουσουλμάνους στην Ελλάδα, οι Παπαϊωάννου και Βουδαλικάκης (1999), αναφέρουν μια πιο έντονη ηθικοπλαστική προσέγγιση στην ερμηνεία της επιτυχίας στον αθλητισμό και στην εκπαίδευση, στους μουσουλμάνους από ότι στους χριστιανούς. Επίσης, ότι για τους χριστιανούς, η αξία της επιτυχίας εμφανιζόταν ως του ατόμου περισσότερο από ότι για τους μουσουλμάνους.

Αν και ο αθλητισμός και η φυσική αγωγή συχνά θεωρούνται ως χώροι ίσων ευκαιριών χωρίς την ύπαρξη ρατσισμού, ωστόσο στη φυσική αγωγή, ο Bayliss (1989) έδειξε ότι η χρήση στερεοτύπων και υποθέσεων, μπορούν ακούσια να δημιουργήσουν ρατσισμό. Ο Fleming (1991) αναφέρει την ύπαρξη του ρατσισμού σε μία έρευνα ενός σχολείου που συμμετείχαν αγόρια από την Ασία. Αυτός ο ρατσισμός<sup>1</sup> είναι πολύ δύσκολο να αποτελεί μεμονωμένο γεγονός (Green & Hardman, 2000), κρίνοντας από τις εκθέσεις στα Μ.Μ.Ε. για τον ρατσισμό γενικότερα. Δεν υπάρχει λοιπόν πραγματική απόδειξη για τη Φυσική Αγωγή ή τον αθλητισμό ότι είναι κάτι διαφορετικό από την κοινωνία, της οποίας αποτελούν μέρος (Green & Hardman, 2000).

Επιπλέον, όσον αφορά τη φυσική δραστηριότητα, οι Henderson και Kaur (1999) έδειξαν σε έρευνά τους ότι κάποια προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν στη Βρετανία, πολίτες μειονοτικών ομάδων, μπορεί να ελαττωθούν ή να προληφθούν μέσω της αύξησης του επιπέδου της φυσικής κατάστασης. Κάποιες άλλες έρευνες (Dixey, 1982; Hawthorne, 1990; Johnson, & Verma, 1998) έχουν δείξει χαμηλά ποσοστά φυσικής δραστηριότητας και υψηλά ποσοστά βάρους μεταξύ Ασιατικών ομάδων. Υπάρχουν όμως διχογνωμίες σχετικά με τους λόγους που οδηγούν σε αυτές τις καταστάσεις. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί ότι η μόρφωση που αφορά την υγεία, είναι υποβαθμισμένη σε Νοτιο-Ασιατικές κοινότητες που ζουν στις ΗΠΑ και πως ορισμένες κουλτούρες αποθαρρύνουν τη συμμετοχή σε ψυχαγωγικές φυσικές δραστηριότητες (Johnson & Verma, 1998).

<sup>1</sup> Η έννοια του ρατσισμού έχει μια ευρύτητα που ξεκινά από την αναφορά σε μια θεωρία όπου μια φυλή θεωρεί τον εαυτό της ανώτερο από άλλες φυλές, μέχρι και την εχθρότητα προς άλλες φυλές.

Τόσο η παρακίνηση όσο και η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του επηρεάζουν τη συμπεριφορά Ασιατών που ζουν στις ΗΠΑ ως προς τη φυσική δραστηριότητα (Johnson, 2000). Μια ποιοτική έρευνα σχετικά με τον τρόπο ζωής δίνει τη δυνατότητα να εξετασθεί ο βαθμός, στον οποίο υπάρχουν ευδιάκριτα «εθνικά» εμπόδια (όπως για παράδειγμα η διαφορετική κουλτούρα) για την άσκηση ή άλλες φυσικές δραστηριότητες μεταξύ των Νοτιο-Ασιατικών κοινοτήτων που ζουν στην Αγγλία (Rai & Finch, 1997).

Διαφορές όμως ως προς τη φυσική δραστηριότητα, εμφανίζονται και μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού χρώματος. Έτσι, παρόλο που υπάρχουν κοινοί λόγοι στους μαύρους και στους λευκούς πληθυσμούς σχετικά με το να μην ασκείται κανείς, υπάρχουν ορισμένες διαφορές μεταξύ των κοινοτήτων και κάποια ζητήματα τα οποία παρουσιάζονται ιδιαίτερα στους μειονοτικούς πληθυσμούς. Αυτές οι διαφορές και τα ζητήματα που εμφανίζονται στους μειονοτικούς πληθυσμούς, έχουν σχέση με την περιοχή, το φύλο ή τη γενιά. Δίνοντας λοιπόν ιδιαίτερη προσοχή σε αυτά μέσα στη φυσική δραστηριότητα, μπορεί να γίνει προσιτή η φυσική δραστηριότητα σε όλες τις ομάδες, λευκών και μαύρων. Την ίδια στιγμή είναι φανερό ότι άτομα από τις κοινότητες των μαύρων, είναι καλά πληροφορημένα και αρκετά παρακινημένα και εκμεταλλεύονται τις τοπικές αθλητικές εγκαταστάσεις όταν μπορούν. Είναι λοιπόν εξίσου σπουδαίο, το να δοθεί προσοχή στα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων κοινοτήτων ώστε να κερδηθεί η εμπιστοσύνη όλων των κοινωνικών ομάδων για τη φυσική δραστηριότητα (Johnson, 2000).

#### *Ο ρόλος της Φυσική Αγωγή για την προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*

Η Φυσική Αγωγή (Φ.Α.) ως ιδιαίτερο κομμάτι γνώσης, δεν εστιάζεται μόνο στον ψυχοκινητικό τομέα, αλλά προσανατολίζεται και προς τους γνωστικούς και συναισθηματικούς τομείς. Η υγιής κοινωνική ανάπτυξη μέσω σχεδιασμένων ομαδικών ενεργειών είναι το επίκεντρο ενός καλού ποιοτικά προγράμματος Φυσικής Αγωγής (Bucher & Wuest, 1987; Hellison, 1985; Jewett & Bain, 1985; Lawson & Placek, 1981. Siedentop, 1980).

Όσον αφορά τα παιδιά Ασιατικής καταγωγής που βρίσκονται στην Αγγλία έχουν περάσει σχεδόν δύο δεκαετίες από τότε που πρωτοπαρουσιάστηκε ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους στη Φυσική Αγωγή (Henley, 1982). Από τότε η βιβλιογραφία παρουσιάζει σχολικές πρωτοβουλίες που παρέχουν θετικές πολυπολιτισμικές/αντιρατσιστικές πολιτικές, και έχουν χρησιμοποιηθεί για να δίνουν ίσες ευκαιρίες σ' αυτούς τους μαθητές οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και μια από αυτές είναι και αυτή των Carroll και Hollinshed (1993).

Έρευνα των McGuire και Collins (1998) συνεισφέρει στη γνώση των θεμάτων που έχουν σχέση με τη συμμετοχή αγοριών Ασιατικής καταγωγής σε τμήματα Φυσικής Αγωγής. Μέσω παρατήρησης και συνεντεύξεων, η έρευνα αυτή των McGuire και Collins (1998) εστιάστηκε στις εμπειρίες των αγοριών σε τέσσερα αστικά σχολεία της Βορειοδυτικής Αγγλίας. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίζουν ότι ο ρόλος των γονέων Ασιατικής καταγωγής έχει μεγάλη επιρροή στις κοινωνικές αθλητικές εμπειρίες των παιδιών. Επίσης, τα ίδια αποτελέσματα έδειξαν ότι πολυπολιτισμικές/αντιρατσιστικές πολιτικές λειτούργησαν ενεργά και με επιτυχία στα συγκεκριμένα σχολεία και έτσι ο ρατσισμός δεν ήταν βασικός λόγος για τη μη συμμετοχή των μαθητών 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. Σχολεία τα οποία έστρεψαν το ενδιαφέρον τους προς αυτά τα ζητήματα, παρουσίασαν βελτίωση στο ποσοστό συμμετοχής αυτών των παιδιών στη φυσική αγωγή (McGuire & Collins, 1998).

Στην έρευνα των Sparks, Butt και Pahnos (1996), παρουσιάστηκαν θετικές στάσεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής ως προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας συμβαδίζει με αυτό της έρευνας του Banks (1993), ο οποίος επίσης προσδιόρισε τη σπουδαιότητα των μορφωτικών μεθόδων οι οποίες προάγουν την κατανόηση και εκτίμηση της κοινωνικής διαφοροποίησης μέσα στην κοινωνία. Επίσης από την ίδια έρευνα των Sparks et al. (1996) προκύπτει και η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής μόρφωσης στο σχεδιασμό αναλυτικού προγράμματος, καθώς και η συσχέτισή της με τις προθέσεις που έχουν οι μαθητές, για το πώς θα ενεργήσουν σε θέματα που αφορούν τις διαφορές που φαίνονται μέσα στην κοινωνία. Οι διαπολιτισμικές εμπειρίες, όπως επίσης προκύπτει από την παραπάνω έρευνα, επηρεάζουν την γνώμη των μαθητών και βοηθούν στη δημιουργία μιας διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι βασισμένο στην διαπολιτισμική μόρφωση των μαθητών και τους οδηγεί στο να έχουν προθέσεις και εμπειρίες θετικές προς την διαπολιτισμικότητα, βοηθά στη διαπολιτισμική διδασκαλία (Sparks et al., 1996).

#### *Σκοποί και Στόχοι του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*

Για να δημιουργηθούν διαπολιτισμικές ενότητες στη διδασκαλία, οι οποίες περιλαμβάνουν στοιχεία που έχουν θετική επιρροή στις πρακτικές διδασκαλίας, είναι σημαντικό οι μαθητές να καταλάβουν, να αποδεχθούν και να εκτιμήσουν τη διαφοροποίηση στην κουλτούρα και την εθνότητα. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι στρατηγικές διδασκαλι-

ας σε όλα τα μαθήματα, όπως και στο χώρο της Φ.Α., πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένα ώστε να εξαλειφθούν όλες οι προκαταλήψεις και να προωθηθεί η διαπολιτισμική κατανόηση. Οι δάσκαλοι πρέπει να δημιουργήσουν ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον εντός των τάξεων τους, όπου: α) θα διδάσκουν τα παιδιά να σέβονται τις κουλτούρες και τις αρχές των άλλων, β) θα βοηθήσουν όλους τους μαθητές να μάθουν να λειτουργούν με επιτυχία σε μια διαπολιτισμική και πολυφυλετική κοινωνία, γ) θα προωθούν την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος για τη ζωή τους και μιας θετικής ιδέας για τον εαυτό τους σε εκείνα τα παιδιά που επηρεάζονται περισσότερο από τον 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 εθνικτήτων ως άτομα με μοναδικό ρόλο σε μια κοινότητα (Sparks & Verner, 1995).

Για το λόγο αυτό, εάν η Φ.Α. είναι υπεύθυνη για να καλύπτει κάποιες από τις ανάγκες κάθε παιδιού, θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την κουλτούρα του ή τουλάχιστον ένα μέρος αυτής. Οι μαθητές που έρχονται στις τάξεις της Φ.Α., έχουν διαφορετικό παρελθόν, που αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές, τις εθνικές και οικονομικές διαφορές, τις προσωπικές και οικογενειακές αρχές, τις απαιτήσεις και τις ευθύνες, που τους αποδίδονται, και επίσης τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φ.Α. και σε άλλα αθλητικά προγράμματα. Τα παιδιά μαθαίνουν και αντιδρούν στις διάφορες αρχές και θέσεις του αθλητισμού στην κοινωνία και ακόμα μαθαίνουν τον ρόλο τους μέσα σ' αυτό το κοινωνικό σύνολο (Greendorfer, 1983).

Σύμφωνα με τους Shade, Kelly, και Oberg, (1997), οι στόχοι που πρέπει να θέσει ένας καθηγητής Φυσικής Αγωγής είναι:

- Στόχος 1: να εφοδιαστεί με μια βάση γνώσεων σχετικά με πολιτισμικούς προσανατολισμούς από τις κοινότητες από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές.
- Στόχος 2: να εφοδιαστεί με υποδείξεις για προαγωγή πολιτισμικά εναρμονισμένων παρακινήτων στρατηγικών.
- Στόχος 3: να εξετάσει την σχέση που έχει η κουλτούρα με τους τρόπους μάθησης.
- Στόχος 4: να προτείνει τρόπους δημιουργίας πολιτισμικά ανταποκρινόμενων τάξεων.
- Στόχος 5: να παρέχει πρακτικές ιδέες και παραδείγματα βάσει της θεωρίας, τα οποία ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει μέσα και έξω από την τάξη.

### Σχόλια και συζήτηση

Μετά από 25 και πλέον χρόνια περίπου διαπο-

λιτισμικής έρευνας, καθώς και έρευνας σχετικής με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ανθρώπου, μπορεί να υποστηριχθεί με βεβαιότητα η άποψη ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται ό,τι συμβαίνει στο περιβάλλον, μέσα στο οποίο ζουν, με τον τρόπο που έχουν μάθει μέσα στο περιβάλλον αυτό να σκέφτονται, προκειμένου να ζήσουν πιο αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο οικολογικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο κατοικούν (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1990). Συνεπώς, το περιβάλλον και ο πολιτισμός διαμορφώνουν τις συνήθειες και επηρεάζουν τις αντιλήψεις του ανθρώπου. Με άλλα λόγια, κάποιος δεν ζει όπως ζει επειδή έχει πειστεί ότι αυτός είναι ο σωστός τρόπος, αλλά έχει πειστεί ότι αυτός είναι ο σωστός τρόπος επειδή ζει όπως ζει.

Είναι πολύ σημαντικό να τονισθεί ότι οι έρευνες που έχουν γίνει εδώ και κάποια χρόνια, για να διερευνηθεί ο χώρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν είναι αρκετές για να εξερευνήσουν το συγκεκριμένο χώρο. Ελάχιστες από αυτές έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο και ειδικότερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα. Όλες οι μέχρι τώρα έρευνες εξέτασαν διαφορές μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών ή εθνικότητων. Καμία όμως δεν εξέτασε το πρόβλημα της διαπολιτισμικότητας μέσα στο ίδιο σχολικό τμήμα, το οποίο περιλαμβάνει μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών εθνικότητων και το ρόλο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Σκοπός της εκπαίδευσης και της Φυσικής Αγωγής είναι να βοηθήσει τους μειονοτικούς μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις αξίες και συνήθειες της ευρύτερης κουλτούρας και να τις ενσωματώσουν ως μέρος της δικής τους εθνικής ταυτότητας.

Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει το πλαίσιο του μαθήματος να ενώνει τους μαθητές, να προάγει τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση μεταξύ όλων των μαθητών και σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες να οδηγεί στην ενοποίηση και στην αφομοίωση. Αντίθετα, αν το μάθημα προάγει τον ανταγωνισμό και τις εγωιστικές συμπεριφορές, ή σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στην αποστροφή, είναι μάλλον δύσκολο να βοηθήσει τους μειονοτικούς μαθητές να αντιληφθούν τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας, πόσο μάλλον να τις ενσωματώσουν ως μέρος της εθνικής τους ταυτότητας. Ωστόσο, παρόλο ότι αυτό ακούγεται λογικό, ως τώρα δεν υπήρχαν έρευνες που να εξετάζουν τη σχέση της εθνικής ταυτότητας με την αντίληψη του κλίματος στο μάθημα, καθώς και κάποιο όργανο μέτρησης που να διευκολύνει την έρευνα στο συγκεκριμένο χώρο.

Επειδή λοιπόν, επισημάνθηκε ότι χρειάζεται ένα όργανο μέτρησης για το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας, αναπτύχθηκε το ερωτηματολόγιο «Αντιλαμβανόμενη Εθνική Ταυτότητα στη Φυσική Αγω-



γή» (Κούλη, 2004), το οποίο κατέληξε στις τέσσερις διαστάσεις της εθνικής ταυτότητας που αναφέρονται και στις παραπάνω θεωρίες. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κρίθηκε έγκυρο και αξιόπιστο για να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον σε έρευνες που θα ασχοληθούν με το ρόλο της εθνικής ταυτότητας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής αλλά και του σχολείου γενικότερα, στον Ελλαδικό χώρο.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχει κάποια χαρακτηριστικά που ενδεχομένως το διαφοροποιούν κάπως από τα υπόλοιπα μαθήματα. Η φύση των καθηκόντων στο μάθημα Φυσικής Αγωγής δίνει πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών. Ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα κυριαρχεί η προφορική επικοινωνία, στο μάθημα Φυσικής Αγωγής εμφανίζεται υψηλός βαθμός επικοινωνίας προφορικής και κινητικής μορφής. Επίσης, λόγω του αθλητικο-κεντρικού προσανατολισμού του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στη χώρα μας, το περιεχόμενο του μαθήματος περιέχει ένα μεγάλο αριθμό ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων, κάτι που δεν συναντάται στα άλλα μαθήματα του σχολείου, με την ένταση τουλάχιστον που παρουσιάζεται στη Φυσική Αγωγή. Είναι ενδιαφέρον λοιπόν να εξετασθεί εάν ο αυξημένος βαθμός επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που εμφανίζεται στο μάθημα Φυσικής Αγωγής και η φύση των δραστηριοτήτων που συναντώνται σ' αυτό το μάθημα θετικά και αρνητικά συμβάλουν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην ενσωμάτωση των μειονοτικών μαθητών.

Θα ήταν υπεραπλούστευση η υπόθεση ότι το περιεχόμενο του μαθήματος προσδιορίζει τη μεταφορά αξιών και συνηθειών της κυρίαρχης κουλτούρας στους μαθητές ανεξάρτητα από τον καθηγητή. Κάτι τέτοιο θα ήταν σε ασυμφωνία με την πεμπτοσύνη του εκπαιδευτικού έργου, αφού στην πραγματικότητα αυτό που κάνει το σχολείο είναι να μεταλαμπαδεύει στις νέες γενιές τη γνώση, τις αξίες, τα βιώματα και τις συνήθειες των προηγούμενων γενιών, έτσι όπως αυτές διασώζονται στο πέρασμα των χρόνων και αποτυπώνονται στην κυρίαρχη κουλτούρα της κάθε εποχής. Σήμερα, είναι γνωστό ότι δεν είναι απλά η φύση των δραστηριοτήτων που διαμορφώνουν το ψυχολογικό περιβάλλον του μαθήματος Φυσικής Αγωγής και τις επιδιώξεις των μαθητών, αλλά κυρίως η έμφαση που δίνει ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής σε διαφορετικούς στόχους (Duda, 1996; Παπαϊωάννου & Γουδας, 1999).

### Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις

Με βάση τις παραπάνω ανάγκες που προέκυψαν για περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο χώρο, η έρευνα της Κούλη (2004) δημιούργησε, ένα νέο όργανο μέτρησης για την μέτρηση της εθνικής

ταυτότητας στο σχολείο. Η συγκεκριμένη έρευνα, έλαβε υπόψη της τις προηγούμενες θεωρίες τις σχετικές με το θέμα. Σύμφωνα με αυτές οι ερευνητές έχουν χωρίσει την εθνική ταυτότητα σε τέσσερις διαστάσεις, αλλά όλοι συμφωνούν στο νόημα που δίνουν σε αυτές τις διαστάσεις που αποτελούν την εθνική ταυτότητα, αν και έχουν μια μικρή απόκλιση μεταξύ τους στην ορολογία αυτών. Οι Branch, Tayal και Triplett (2000), είναι από τους ερευνητές που χρησιμοποιούν για τη μέτρηση της εθνικής ταυτότητας το ερωτηματολόγιο του Phinney (1992) "Multigroup Ethnic Identity Measure" (MEIM), το οποίο χωρίζει την εθνική ταυτότητα σε τέσσερις διαστάσεις: διαβεβαίωση (affirmation), αναγνώριση (belonging), επίτευξη εθνικής ταυτότητας (ethnic identity achievement), και εθνική συμπεριφορά (ethnic behavior). Σε άλλη έρευνα, οι Ting-Toomey Yee-Jung, Shapiro, Garcia, Wright, και Oetzel (2000), συνδύασαν διάφορα ερωτηματολόγια, προσπαθώντας να φτιάξουν ένα καινούριο ερωτηματολόγιο που να μετράει την εθνική ταυτότητα. Και αυτοί οι ερευνητές χώρισαν την εθνική ταυτότητα σε τέσσερις διαστάσεις: αναγνώριση (belonging), περιθωριοποίηση (fringe), αλληλεπίδραση (interaction) και αφομοίωση (assimilation). Τέλος, ο Berry (2002) όρισε επίσης τέσσερις συσχετιζόμενες μεταξύ τους διαστάσεις στην εθνική ταυτότητα: ολοκλήρωση (integration), αφομοίωση (assimilation), απομάκρυνση (separation), και περιθωριοποίηση (marginalization). Έτσι, σύμφωνα με τις ήδη υπάρχουσες αυτές θεωρίες, αναμένονταν από το όργανο μέτρησης της εθνικής ταυτότητας, να προκύψουν τέσσερις παράγοντες, που να αντιστοιχούν στις τέσσερις προαναφερθείσες διαστάσεις.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας (Κούλη, 2004), προέκυψαν οι τέσσερις αυτές διαστάσεις. Όσον αφορά στη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, αφού χωρίστηκε το δείγμα της έρευνας στη μέση, έγινε στο μισό δείγμα διερευνητική παραγοντική ανάλυση και στο άλλο μισό επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση, κατέληξε στους 4 παραπάνω παράγοντες του ερωτηματολογίου (ενοποίηση, αποστροφή, περιθωριοποίηση και αφομοίωση). Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, επιβεβαίωσε ότι το μοντέλο των 4 παραγόντων για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ήταν καλό. Τέλος, η αξιοπιστία των τεσσάρων υποκλιμάκων ήταν σε αποδεκτό επίπεδο ( $\alpha$  = από .61 έως .82).

Η εγκυρότητα της χρήσης του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στο χώρο της Φυσικής Αγωγής, ενισχύεται και από τις θεωρητικά αναμενόμενες συσχετίσεις που προέκυψαν από τα αποτελέσματα, μεταξύ των υποκλιμάκων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, και των υποκλιμάκων άλλων ήδη γνωστών, έγκυρων, αξιόπιστων και ευρέως χρησιμοποιούμενων στο χώρο της Φυσικής Αγωγής, τα

οποία είναι το ερωτηματολόγιο των «προσωπικών προσανατολισμών» (TEOSQ: Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire) της Duda (1989), και το ερωτηματολόγιο «αντίληψης του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα φυσικής αγωγής» (Papaioannou, 1994). Για παράδειγμα, η ενοποίηση και η αφομοίωση είχαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στη δουλειά και με την αντίληψη των μαθητών για έμφαση του καθηγητή στη δουλειά, ενώ η περιθωριοποίηση και η αποστροφή είχαν στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στο εγώ και με την αντίληψη των μαθητών για έμφαση του καθηγητή στο εγώ.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο διέκρινε πληθυσμικούς διαφορετικών εθνικότητων, αφού παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την περιθωριοποίηση, την αφομοίωση και την αποστροφή, λόγω της διαφορετικής εθνικότητας των γονέων των μαθητών και μαθητριών.

Για να μπορέσουν όμως να υπάρξουν σαφείς και ουσιαστικές προτάσεις προς τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής, που να έχουν πρακτική εφαρμογή και να τους βοηθούν να δημιουργήσουν ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον στο μάθημα Φυσικής Αγωγής τέτοιο που να βοηθάει στην συμμετοχή και ενσωμάτωση όλων των μαθητών, χρειάζεται να υπάρξει περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο χώρο. Προς το παρόν, η έμφαση στη μάθηση αποτελεί μια αρχική πρόταση και ένα πρώτο βήμα για τη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού περιβάλλοντος, το οποίο θα ενισχύει τη συμμετοχή και την ενσωμάτωση όλων των μαθητών.

### Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, υπάρχει αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα όχι τόσο μεταξύ των τάξεων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμών, όσο σε τάξεις μέσα στις οποίες συνυπάρχουν μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών πολιτισμών.

Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να ερευνηθούν βασικές μεταβλητές που επηρεάζουν το μάθημα Φυσικής Αγωγής, όπως η εθνική ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών που συμμετέχουν σε αυτό, με σκοπό να μπορέσει ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής να έχει βάσιμα στοιχεία για να κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί και να βελτιώσει το μάθημα Φυσικής Αγωγής για όλους τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, χρήσιμο θα ήταν να ερευνηθεί, με βάση τις παραπάνω θεωρίες τις εθνικές ταυτότητας, κατά πόσο ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής μπορεί μέσα από το μάθημά του και το περιβάλλον του μαθημάτων του, να ενισχύσει το αίσθημα της ενοποίησης και της αφομοίωσης των μαθητών και να μειώσει το αίσθημά τους για περιθωριοποίηση και αποστροφή. Συνειπώς πρέπει να ερευ-

νηθούν μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με το κλίμα/περιβάλλον που δημιουργεί ο καθηγητής στο μάθημα Φυσικής Αγωγής, αλλά και το πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται το κλίμα/περιβάλλον αυτό.

Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνει παρεμβατικό πρόγραμμα έτσι ώστε να μπορέσει να δώσει στους Καθηγητές Φυσικής Αγωγής παραδείγματα προγραμμάτων μαθημάτων και ασκήσεων ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν ένα πρόγραμμα που θα οδηγεί στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών, θα ενισχύει τη συμμετοχή και ευχαρίστηση όλων των αμάθητων και μαθητριών μέσα στο μάθημα Φυσικής Αγωγής, ανεξαρτήτως διαπολιτισμικής προέλευσης.

### Επίλογος

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, και γενικότερα στο σχολείο, είναι αναγκαία, ιδιαίτερα αν κρίνει κανείς τις αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού των Ελληνικών σχολείων που έχουν συντελεσθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Εάν η Φυσική Αγωγή ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού, θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την κουλτούρα μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα και αυτά τα παιδιά ζουν. Οι μαθητές έρχονται στις τάξεις Φυσικής Αγωγής με διαφορετικό παρελθόν, που αντικατοπτρίζουν διαφορές σε κοινωνία, εθνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, ατομικές και οικογενειακές αρχές, απαιτήσεις και υποχρεώσεις τις οποίες έχουν, καθώς και τις εμπειρίες τους από το μάθημα Φυσικής Αγωγής και άλλα αθλητικά προγράμματα (Greendorfer, 1983).

Επίσης τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής δέχονται προκλήσεις από τις ανάγκες των μαθητών σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Τα πατροπαράδοτα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να εξαιρέσουν τις κοινωνικές διαφορές καθώς και να υιοθετήσουν τρόπους παρακίνησης των μαθητών, για να δημιουργήσουν εφ' όρου ζωής συνήθειες για άσκηση («δια βίου άσκηση»). Πριν κατορθωθεί όμως ο στόχος αυτός, οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής πρέπει να συνειδητοποιήσουν με ποιο τρόπο τα νεαρά άτομα τα οποία προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες, αντιλαμβάνονται τη Φυσική Αγωγή και τα σπορ. Η άποψη αυτή είναι σύμφωνη και με την έρευνα των Tannehill και Zakrajsek (1993).

Επιπλέον, οι μαθητές αποκτούν εμπειρία από τις προσωπικές τους διαφορές, κάτι το οποίο παρατηρείται στο μάθημα Φυσικής Αγωγής και γενικότερα μέσα στα σχολεία όπου συμμετέχουν μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς (Smith, 1991). Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, εκτός από τη δυνατότητα που έχουν για εφαρμογή νέων προγραμμάτων και ασκήσεων, οι οποίες μπορούν να βοηθή-

σουν στην καλλιέργεια πνεύματος ισότητας και αξιοκρατίας, έχουν και πολύ μεγάλη ευθύνη για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των μαθητών προς αυτή την κατεύθυνση.

Εκτός όμως από το θεωρητικό υπόβαθρο και την επιμόρφωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, χρήσιμο θα ήταν να υπάρχουν και περαιτέρω έρευνες στο συγκεκριμένο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Φυσική Αγωγή. Και αυτό γιατί, με τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών θα υπάρξει μια πιο συνολική και ολοκληρωμένη εικόνα για το συγκεκριμένο

θέμα, καθώς επίσης θα προκύψουν και πιο συγκεκριμένες και ουσιαστικές πρακτικές προτάσεις για την βελτίωση του διαπολιτισμικού κλίματος της Φυσικής Αγωγής προς όφελος τόσο όλων των μαθητών, όσο και του ίδιου του μαθήματος.

Η πρόταση λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί περαιτέρω η διαπολιτισμικότητα στη Φυσική Αγωγή ώστε να προκύψουν αποτελέσματα που θα μπορέσουν πρακτικά και πραγματικά να βοηθήσουν στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών και να κάνουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ένα χώρο ίσης ευκαιρίας για όλους.

### Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η προώθηση της υγιούς κοινωνικής ανάπτυξης μέσω συνασκουμένων, μικρών ομάδων ή ομαδικών εμπειριών, αποτελούν ένα σπουδαίο κομμάτι της Φυσικής Αγωγής. Η Φυσική Αγωγή δίνει σημαντική έμφαση στο συναισθηματικό τομέα, και παρουσιάζεται ως μια μοναδική ευκαιρία για την προαγωγή της πολυπολιτισμικής ευαισθησίας. Οι Swisher K. και Swisher C. (1986), προσδιορίζουν ότι οι πολυπολιτισμικές έννοιες που χρησιμοποιούνται σε ένα πρόγραμμα Φ.Α. είναι κάτι παραπάνω από μια απλή παρουσίαση παιχνιδιών, γιατί βοηθάει 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 είναι επιθυμητή.

### Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η γλώσσα και η κατανόηση ως ξεχωριστές έννοιες δεν αποτελούν τη βάση για την επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία, ούτε απλά η γνώση για τη συμπεριφορά των ομάδων βάσει της κουλτούρας και του πολιτισμού τους, βοηθά το σκοπό αυτό. Περίπου τριάντα χρόνια πριν και βασιζόμενος στις δικές του εμπειρίες ο Hall (1959) υποστήριξε την ανάγκη ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας για άτομα που πηγαίνουν στο εξωτερικό. Ο Hall (1959) λοιπόν, αναφέρει ότι όταν πηγαίνει κάποιος στο εξωτερικό χωρίς εκπαίδευση αυτού του είδους, τότε θα συνεχίσει να αντιμετωπίζει περισσότερες δυσκολίες παρά ευκολίες. Θεωρείται ότι τέτοιου είδους προγράμματα, θα πρέπει να περιέχουν στοιχεία, τα οποία ενσωματώνουν τη γλώσσα, την κουλτούρα, τις ιστορικές πληροφορίες, καθώς και πρακτική άσκηση. Ένας από τους κυριότερους φορείς για την διαπολιτισμική έρευνα, αλλά και την ανάπτυξη και εκτέλεση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι η ανώτατη εκπαίδευση (Σπινθουράκη, 1997).

### Βιβλιογραφία

- Alba, R. (1990). *Ethnic identity: transformation of white America*. New Heaven, CT: Yale University Press.
- Banks, J.A. (1991). Multicultural education: For freedom's sake. *Educational Leadership*, 49, 32-35.
- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions and challenges. *Phi Delta KAPPAN*, 75, 22-28.
- Bayliss, T. (1989). PE and racism: making changes. *Multicultural Teaching*, 7, 19-22.
- 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.
- Berry, J. W., Kim, U., & Boski, P. (1987). Psychological accumulation of immigrants. In Y. Y. Kim & W. Gudykunst (Eds.), *Cross-cultural adaptation: current approaches*. Newbury Park, CA: Sage.
- Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38, 185-206.
- Betancourt, H., & Lopez, S. (1993). The study of culture, ethnicity, and race in American psychology. *American Psychologist*, 48, 629-637.
- Branch, C. W., Tayal, P., & Triplett, C. (2000). The relationship of ethnic identity and ego identity status among adolescents and young adults. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 777-790.

- Bucher, C.A., & Wuest, D.A. (1987). *Foundations of physical education and sport*. St. Louis, M.O: C.V. Mosby.
- Bullivant, B. (1986). Towards radical multiculturalism: 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). UK: Taylor & Francis Group, Ltd.
- Butt, L.K., & Pahnos, L.M. (1995). Why We Need a Multicultural Focus in Our Schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66, 48-53.
- Carrington, B., Chivers, T., & Williams, T. (1987). Gender, leisure and sport: a case-study of young people of south Asian descent. *Leisure Studies*, 63, 265-279.
- Carrington, B., & Williams, T. (1988). Patriarchy and ethnicity: the link between school physical education and community leisure activities. In J. Evans (Ed.) *Teachers. Teaching and Control in Physical Education* (pp 83 -96). Lewes: Falmer Press.
- Carrington, B., & Wood, E. (1983). Body-talk: images of sport in a multi-racial school. *Multi-Racial Education*, 11, 9-38.
- Carroll, B., & Hollinshead, G. (1993). Ethnicity and conflict in physical education. *British Educational Research Journal*, 19, 59-76.
- Cashmore, E. (1982). *Black Sportsmen*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cordova, I.R., & Love, R. (1987). Multicultural education: Issues, concerns and commitments. *North Central Association Quarterly*, 61, 391-398.
- COVENTRY LEA (1980). *Physical Education in a Multi-Cultural Society*. Coventry, Elmbank Teachers Centre.
- De Vos, G., & Suarez-Orozco, M. (1990). *Status inequality: the self in culture*. Newbury Park, CA: Sage.
- DES (1985). *Education for All*. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority groups. London, HMSO.
- Δημητράκος, Δ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 2-3, 171-197.
- Dixey, R. (1982). Asian women and sport - the Bradford Experience. *British Journal of Physical Education*, 13, 108-114.
- Duda, J.L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Dufty, D. (1986). Recreating the Australian society and civilization: A study to education about a pluralistic society. In S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.) *Multicultural Education, The interminable debate* (pp 180-197). UK: Taylor & Francis Group, Ltd.
- Espiritu, Y. (1992). *Asian American pan ethnicity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Fleming, S. (1991). Sport, schooling and Asian male youth culture. In G. Jarvie (Ed.) *Sport, Racism and Ethnicity* (pp 30-58). London: Falmer.
- Green, K., & Hardman, K. (2000). (Eds.) *Physical Education: A Reader*. Oxford: Meyer & Meyer sport.
- Greendorfer, S. (1983). A challenge for sociocultural sport studies. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54, 18-20.
- Hall, E.T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hargreaves, J. (1986). *Sport, Power and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Hawthorne, J. (1990). Asian diabetics attending a British hospital clinic: a pilot study to evaluate their care. *British Journal of General Practice*, 40, 243-247.
- Hecht, M., Sedano, M., & Ribeau, S. (1993). Understanding culture, communication, and research: applications to Chicanos and Mexican Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 157-165.
- Heck, S.F. (1978). The creative classroom environment: A stage-set design. *Journal of Creative Behavior*, 12, 120-133.
- Hellison, D.R. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Henderson, P. & Kaur, R. (1999). *Rural Racism in the UK*. Leeds: Community Development Foundation & Sia.
- Henley, A. (1982). Asians in Britain. Caring for Muslims and their Families: Religious Aspects of Care. Cambridge: NEC.
- Ikulayo, P.B. (1983). Attitudes of Girls towards P.E. *Physical Education Review*, 6, 24-25.
- Jewett, A.E., & Bain. L.L. (1985). *The curriculum process in Physical education*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Johnson, M.R.D. (2000). Perceptions of Barriers to Healthy Physical Activity among Asian Communities. *Sport, Education and Society*, 5, 51-70.
- Johnson, M.R.D., & Verma, C. (1998). *It's Our Health Too: Asian Men's Health Perspectives* Publisher. Coventry: University of Warwick Centre for Research in Ethnic Relations.
- Καρόδης Β. (1996). Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Katz, J. (1982). Multicultural education: Games educators play. *Multiracial Education*, 10, 11-18.
- Keefe, S.E. (1992). Ethnic identity: the domain of perceptions and attachment to ethnic groups and cultures. *Human Organization*, 51, 35-41.
- Κούλη, Ο. (2004). Εθνική ταυτότητα και αντίληψη του περιβάλλοντος στο μάθημα φυσική αγωγής. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Lawson, H.A., & Placek, J.H. (1981). *Physical education in the secondary schools*. Boston: Allyn & Bacon.
- McGuire, B., & Collins, D. (1998). Sport, Ethnicity and Racism: The Experience of Asian Heritage Boys. *Sport, Education and Society*, 3, 79-88.
- Mirande, A., & Tanno, D.V. (1993). Labels, researcher perspective, and contextual validation: a commentary. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 149-155.
- Mullard, C. (1982). From assimilation to cultural pluralism. In J. Tierney (Ed.) *Race, Migration and Schooling*. London: Holt Rinehart and Winston.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- 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, 58-76.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate in physical education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.) *Textbook: Psychology for physical educators* (pp 51- 68). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Παπαρρηγόπουλος, Ι., Ξ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 2-3, 1-27.
- Παππάς, Ε., Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός
- Parekh, B. (1986). The meaning of multicultural education. In S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Eds.) *Multicultural Education, The interminable debate* (pp 44-65). UK: Taylor & Francis Group, Ltd.
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescence and adulthood: a review. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J.S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Rai, D.K., & Finch, H. (1997). *Physical Activity 'from Our Point of View'*. London: Health Education Authority.
- Raval, S. (1989). Gender leisure and sport: a case study of young people of South Asian descent - a response. *Leisure Studies*, 8, 237-240.
- Rex, J. (1986). Equal chances and minority child in British schools. In S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.) *Multicultural Education, The interminable debate* (pp 318-343). UK: Taylor & Francis Group, Ltd.
- Roosen, J. (1989). *Creating ethnicity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rotherman, M.J., & Phinney, J.S. (1987). Introduction: definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization. In J.L. Phinney, & M.J. Rotherman, (Eds.) *Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development* (pp 7-10). California: Sage Publications.
- ROTHERHAM LEA (1986). *Physical education in a multicultural society*. Guidelines and general information leaflet. Rothetham: MBC.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W, & Poortinga, Y. H. (1990). *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. Pergamon General psychology Series, Pergamon Press.
- Shade, B.J., Kelly, C., & Oberg, M. (1997). *Creating Culturally Responsive Classrooms*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Siedentop, D. (1980). *Physical Education: Introductory analysis*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Smith, Y.R. (1991). Issues and strategies for working with multicultural athletes. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62, 39-44.
- Sparks, III G.W., Butt, L.K., & Pahnos, M. (1996). Multicultural Education in Physical Education: A Study of Knowledges, Attitudes and Experiences. *The Physical Educator*, 53, 73-86.
- Sparks, III G.W., & Verner E.M. (1995). Intervention Strategies in Multicultural Education: A Comparison of Pre-Service Models. *The Physical Educator*, 52, 170-180.
- Sparks, III G.W., & Wayman, L.L. (1993). Multicultural Understanding in Physical Education: A Comparison of Urban and Rural Perspectives. *The Physical Educator*, 50, 58-68.
- Σπινθουράκη, Ι. (1997). Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διαβαλκανικού Συνεδρίου, Εκπαίδευση και Δια-Πολιτισμική Επικοινωνία (σελ 163-180). Αθήνα: Gutenberg.
- Swisher, K., & Swisher, C. (1986). A multicultural physical education approach: An attitude. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57, 35-39.
- Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education: A multicult

- tural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- Taylor, Ch. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt: M. Fischer.
- Ting-Toomey, S., Yee-Jung, K.K., Shapiro, R.B., Garcia, W., Wright, T.J., & Oetzel, J.G. (2000). Ethnic/cultural identity salience and conflict styles in four US ethnic groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 47-81.
- Triandis, C.H. (1986). Towards pluralism in education. In S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.) *Multicultural Education, The interminable debate* (pp 130-166). UK: Taylor & Francis Group, Ltd.
- Waters, M. (1990). *Ethnic options: choosing identities in America*. Berkeley, CA: University of California Press.

