



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό  
τόμος 11 (1), 8 - 19  
Δημοσιεύτηκε: Απρίλιος 2013



Inquiries in Sport & Physical Education  
Volume 11 (1), 8 - 19  
Released: April 2013

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

ISSN 1790-3041

---

## Στάσεις, Γνώσεις και Πρακτικές Εκπαιδευτικών Τάξης και Φυσικής Αγωγής ως προς την Ετερότητα και την Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική

Μαρία Ασλανίδου & Βασιλική Δέρρη  
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

---

### Περίληψη

Η πολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική στοχεύουν στην ικανοποίηση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επομένως, η πολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών γενικά και των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ) ειδικότερα θεωρείται απαραίτητη. Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης ήταν α) να παρουσιαστεί το θεωρητικό υπόβαθρο της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής, β) να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών της τάξης και των ΕΦΑ απέναντι στην ετερότητα καθώς και η γνώση τους για τις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής, γ) να διερευνηθεί η δυνατότητα εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη και δ) να παρουσιαστούν πολιτισμικά κατάλληλες στρατηγικές που μπορούν να αναπτυχθούν από τους εκπαιδευτικούς. Από τα ευρήματα της μελέτης διαπιστώθηκε ότι τόσο οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και το επίπεδο κατανόησης τους απέναντι στις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής όσο και οι πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους χαρακτηρίζονται ελλιπείς και χρίζουν άμεσης αλλαγής. Μέσω της εφαρμογής στρατηγικών και επιμόρφωσης, βασισμένων στις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής, αναμένεται να βελτιωθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: *πολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικών, γνώσεις, στάσεις, πρακτικές, Φυσική Αγωγή*

---

### Attitudes, Knowledge and Practices of Classroom Teachers and Physical Education Teachers to the Otherness and Culturally Relevant Pedagogy and Teaching

Maria Aslanidou & Vasiliki Derri

Department of Physical Education and Sports Sciences, Democritus University of Thrace, Komotini, Hellas

### Abstract

Culturally relevant pedagogy and teaching aim at satisfying the academic and social needs of students from different cultural backgrounds. Therefore, the cultural competence of teachers in general and Educators of Physical Education (EPE) in particular is essential. The purpose of this study was a) to present the theoretical framework of cultural pedagogy and teaching, b) to investigate the attitudes of teachers in general and of EPE towards otherness, and their knowledge of the principles of culturally relevant pedagogy and teaching, c) to investigate the possibility of applying theory into practice, and d) to present culturally appropriate strategies that can be developed by teachers. The findings of the study indicated that the knowledge of teachers and their level of understanding towards the principles of culturally relevant pedagogy as well as their teaching practices are characterized incomplete and therefore need immediate change. Through the implementation of strategies and training, based on the principles of culturally relevant pedagogy and teaching, the knowledge and skills of teachers are expected to improve and consequently to satisfy the needs of all students.

*Key words:* teacher's cultural competence, knowledge, attitudes, teaching, Physical Education

## Γενική Εισαγωγή

Η πολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική είναι δύο έννοιες συναφείς των οποίων το θεωρητικό πλαίσιο αναπτύχθηκε από τους Ladson-Billings (1995b) και Gay (2002), αντίστοιχα. Η πολιτισμική διδακτική σύμφωνα με τη Gay (2000), είναι μία προσέγγιση όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη πολιτιστική γνώση και τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών που έχουν ποικιλόμορφες εθνοτικές καταβολές ώστε να είναι η διαδικασία της μάθησης πιο αποτελεσματική γι' αυτούς, καθώς η συγκεκριμένη διδακτική διδάσκει διαμέσου των δυνατών σημείων των εν λόγω μαθητών. Η πολιτισμική παιδαγωγική (Ladson-Billings, 1992), ορίζεται ως μία προσέγγιση της διδασκαλίας η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη των κατάλληλων γνώσεων και ικανοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών ώστε να είναι ικανοί να προσφέρουν ισότιμη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές με τη μεσολάβηση της πολιτισμικής συνάφειας. Σύμφωνα με τον Howard (2003) και τη Gay (2000), αυτή η πολιτισμική συνάφεια προϋποθέτει ότι η μάθηση και οι εμπειρίες που προσφέρονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να συνδέονται άμεσα με τις εμπειρίες που φέρουν οι μαθητές της ετερότητας, μαθητές δηλαδή με διαφορετική ταυτότητα ή ιδιότητα η οποία καθορίζεται από τυχόν πολιτισμικές ή θρησκευτικές διαφορές.

Εξαιτίας των διαφορετικών εθνικών, εθνοτικών, φυλετικών, γλωσσικών, πολιτισμικών ή θρησκευτικών καταβολών και πεποιθήσεων είναι πιθανόν η ετερότητα να βιώνει τον αποκλεισμό από μέρος της κοινωνικής ομάδας που πλειοψηφεί, λόγω αυτών των διαφοροποιήσεων που την χαρακτηρίζουν (Institute for rights equality and diversity, 2011). Η Ελληνική κοινωνία είναι τόπος συνάντησης διαφόρων πολιτισμών και κοινωνικών ομάδων οι οποίες χαρακτηρίζονται για την ετερογένειά τους σε σύγκριση με τον κυρίαρχο πολιτισμό. Για παράδειγμα, οι μουσουλμάνοι στη περιοχή της Δυτικής Θράκης είναι μία ιστορική κοινότητα που διακρίνεται για τις ιδιαίτερες πολιτισμικές και θρησκευτικές της πεποιθήσεις και που θέλει να επιβιώσει πολιτισμικά όπως και οι τσιγγάνοι (Ρομά) οι οποίοι εξαιτίας του νομαδικού τρόπου ζωής και της έλλειψης επιθυμίας ή και δυσκολίας προσαρμογής στον τρόπο ζωής της πλειοψηφίας των κατοίκων της Ελλάδας έχουν πέσει συχνά θύματα διακρίσεων (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011). Ανάλογες ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (π.χ. οι παλιννοστούντες από την πρώην ΕΣΣΔ), που βιώνουν την απόρριψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό, μπορούν να εντοπιστούν και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Το γεγονός αυτό αφύπνισε το εκπαιδευτικό σύστημα και από το 1996 καθιέρωσε το θεσμό των διαπολιτισμικών σχολείων, όχι μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά και σε ορισμένες περιοχές της επαρχίας (Social Welfare Magazine, 2009).

Λόγω αυτής της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, κρίνεται επιτακτική και η εφαρμογή μιας παιδαγωγικής περισσότερο πολιτισμικής στα πλαίσια της εκπαίδευσης καθώς 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 (Αρβανιτίδου, 2007; ΕΚΚΕ, 2008; Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006; Νικολάου, 2011). Ωστόσο, πολλοί ισχυρίζονται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα δεν χαρακτηρίζεται από κάποια σχετική ευαισθησία απέναντι στην πολιτιστική πολυμορφία των τάξεων, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο αρνητικές στάσεις απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, συμπεριλαμβανομένης της απόρριψης, του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και της περιθωριοποίησης (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Ασκούνη, 2007; Castillo, 2009; Μπίκος, 2008; Νικολάου, 2011; Πατσιαούρας, 2008; Kang, 2010). Με άλλα λόγια, ενώ η πολυπολιτισμικότητα ενυπάρχει και είναι δεδομένη σε πολλά σύγχρονα κράτη, εντούτοις η πολιτισμική ευαισθησία και η ανάπτυξη της ανάλογης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι και το ζητούμενο απουσιάζει (Λιακοπούλου, 2006).

Η ανάγκη μιας πολιτισμικής παιδαγωγικής στο χώρο του σχολείου γενικά, αλλά και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ειδικότερα, έχει τονιστεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές (Κουλί & Παραϊοαννου, 2009; Μαυρομάτης, 2008; Πατσιαούρας, 2008). Απώτερος σκοπός θεωρείται η ευαισθητοποίηση των μαθητών και εκπαιδευτικών στις αξίες και τα έθιμα άλλων πολιτισμών αλλά και η προώθηση θετικών αλληλεπιδράσεων και συνεργασίας με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, επειδή για τις φυσικές δραστηριότητες δεν αποτελεί πρόβλημα η διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα των παιδιών. Επίσης, λόγω του ότι, παράλληλα με την σωματική ανάπτυξη, η Φυσική Αγωγή επιδιώκει να αναπτύξει και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, μπορεί να γίνει το εργαλείο που, αν αξιοποιηθεί κατάλληλα, θα ανοίξει νέους δρόμους στην εκπαίδευση μιας πολυπολιτισμικής μαθητικής κοινότητας (Διγγελίδης, Θεοδωράκης, Ζέτου & Δήμας, 2006; Taylor & Dohert, 2005). Η συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσει την κινητήρια δύναμη ακόμη και για τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των ετερογενών κοινωνικών ομάδων (Allen, Drane, Byon & Mohn, 2010). Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σχολικά προγράμματα, όπως για παράδειγμα το «Καλλιπάτειρα» (Υπουργείο Παιδείας, 2008), με σκοπό την ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών σε θέματα ρατσισμού, ξενοφοβίας, σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, ισοτιμίας φύλων, κ.ά., μέσα από τη συμμετοχή τους σε φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες. Σημαντικό είναι επίσης ότι στα σύγχρονα προγράμματα φυσικής αγωγής (Δέρρη, 2007; Υπουργείο Εκπαίδευσης, Δια

βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011) α) επιδιώκεται στοχευμένα η ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις όποιες ατομικές διαφορές τους (π.χ. πολιτισμικές, εθνοτικές, επιπέδου, κ.ά.).

Είναι κοινά αποδεκτή άποψη ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σημερινό σχολείο, όπου υπάρχει η συνάντηση διαφόρων πολιτισμών και εθνοτήτων, θεωρείται κομβικός (Dong, Day & Collazo, 2008; Παπαχρήστος, 2009). Για να μπορέσουν όμως οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν στην πολιτισμική ποικιλομορφία του σχολικού περιβάλλοντος οφείλουν να είναι επαρκείς, δηλαδή να έχουν τις ανάλογες σπουδές και ικανότητες που έχουν σχέση με την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου (θεωρητική γνώση) και παράλληλα να διακρίνονται για την ετοιμότητά τους που έχει σχέση με την ικανότητα μετουσίωσης των γνώσεών τους σε διδακτική πράξη (πρακτική ικανότητα) στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας (Γεωργογιάννης, 2006). Παράλληλα, οφείλουν να διακρίνονται για την πολιτιστική τους ευαισθησία, την ικανότητά τους δηλαδή να αντιδρούν θετικά απέναντι στα ήθη, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των πολιτισμικά «άλλων», ειδικά όταν είναι φαινομενικά διαφορετικές από τις δικές τους (Plata & Robinson, 1998).

Η κατανόηση των αρχών της πολιτισμικής παιδαγωγικής, των πολιτισμικών γνώσεων, στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών της τάξης και των ΕΦΑ αλλά και η ανάλυση των ανάλογων στρατηγικών που οφείλουν να ακολουθήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ώστε να είναι πολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι, μπορεί να αποτελέσουν την απαρχή για επανεξέταση και επαναπροσδιορισμό των θεμάτων της πολιτιστικής πολυμορφίας στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων γενικά και της Φυσικής Αγωγής ειδικότερα. Επιπρόσθετα, ο εντοπισμός των δυνατοτήτων αλλά και των τυχόν αδυναμιών των εκπαιδευτικών ως προς την κατανόηση και την εφαρμογή των αρχών της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες τόσο για το επίπεδο της πολιτισμικής τους επάρκειας και ετοιμότητας όσο και για τις ενδεχόμενες επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας ανασκόπησης ήταν: α) να παρουσιαστεί το θεωρητικό υπόβαθρο της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής, β) να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών της τάξης και των ΕΦΑ απέναντι στην ετερότητα και η γνώση τους για τις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής, γ) να διερευνηθεί η δυνατότητα εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη και δ) να παρουσιαστούν στρατηγικές που μπορούν να αναπτυχθούν από τους εκπαιδευτικούς ώστε να δώσουν στα μαθήματά τους πολιτισμικό χαρακτήρα.

## **Ανασκόπηση σχετικών ερευνών**

### *Πολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική: θεωρητικό πλαίσιο*

Για την ικανοποίηση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών αναγκών όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται, η Ladson-Billings (1995b) ανέπτυξε το θεωρητικό πλαίσιο της πολιτισμικής παιδαγωγικής μέσα από τη μελέτη που διενέργησε σε οχτώ υποδειγματικούς εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε αφροαμερικάνους μαθητές. Το εν λόγω πλαίσιο χαρακτηρίζεται από τρία βασικά κριτήρια: α) την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, β) την πολιτιστική επάρκεια των εκπαιδευτικών και γ) την ικανότητά τους να αναπτύσσουν κοινωνικοπολιτική συνείδηση στους μαθητές. Η επιλογή του πρώτου κριτηρίου βασίστηκε στο γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας της υποστήριξαν ότι ένα από τα κύρια μέληματά τους ήταν να βοηθούν τους μαθητές τους να βιώνουν εμπειρίες ακαδημαϊκής επιτυχίας, ανεξάρτητα από τις τυχόν κοινωνικές ανισότητες στο σχολικό περιβάλλον το οποίο μπορεί να είναι και εχθρικό. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν τις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόζουν ανάλογα τη διδασκαλία τους (Ladson-Billings, 1995a). Σε μεταγενέστερη μελέτη της η Ladson-Billings (2006) διευκρίνισε επίσης ότι με τον όρο «ακαδημαϊκή επιτυχία» εννοούσε πιο συγκεκριμένα «το τι ουσιαστικά γνωρίζουν οι μαθητές» ή «είναι ικανοί να κάνουν» ως αποτέλεσμα της παιδαγωγικής τους αλληλεπίδρασης με υποδειγματικούς εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με την επιλογή του δεύτερου κριτηρίου, δηλαδή την πολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, η Ladson-Billings (1995a) χαρακτηριστικά υποστηρίζει πως η πολιτισμική παιδαγωγική, μέσω της πολιτιστικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, προστατεύει, προάγει αλλά και διατηρεί την πολιτισμική ακεραιότητα των μαθητών όπως ακριβώς κάνει και με την προαναφερόμενη ακαδημαϊκή επιτυχία. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί έχουν το χρέος να χρησιμοποιούν την πολιτιστική κληρονομιά των μαθητών ως μέσο για την προώθηση της μάθησης. Η πολιτιστική επάρκεια δηλαδή των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών να αναγνωρίζουν και να τιμούν τις πολιτισμικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές, αποκτώντας παράλληλα πρόσβαση στην ευρύτερη κουλτούρα (Ladson-Billings, 2006).

Στο τελευταίο κριτήριο, η Ladson-Billings (1995a) υποστηρίζει πως η πολιτισμική παιδαγωγική δεν αρκείται μόνο στο να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία και την πολιτισμική ακεραιότητα των μαθητών αλλά οφείλει να προχωρήσει ακόμη παρακάτω ώστε να είναι ικανοί οι μαθητές να αναπτύξουν μία ευρύτερη

κοινωνικοπολιτική συνείδηση, δηλαδή να μπορούν να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να ασκούν κριτική στις αξίες, στα έθιμα ή ακόμη και στα θεσμικά όργανα που παράγουν και διατηρούν τις κοινωνικές ανισότητες. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών βέβαια σε αυτή την προσπάθεια θεωρείται κομβικός καθώς είναι αυτοί που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις κοινωνικές ανισότητες καθώς και τις πηγές προέλευσής τους (Ladson-Billings, 1995a).

Μεταγενέστερα, η Gay (2002), θέλοντας να συμπληρώσει το έργο που ξεκίνησε η Ladson-Billings (1995a, 1995b), εισήγαγε την έννοια της πολιτισμικής διδακτικής, αναπτύσσοντας το ανάλογο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο βασιζόταν σε μελέτη που είχε διενεργήσει η ίδια προγενέστερα (Gay, 2000). Σύμφωνα με τη συγγραφέα (Gay, 2002), η διδασκαλία των πολιτισμικά προετοιμασμένων εκπαιδευτικών θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από πέντε σημαντικά στοιχεία και μπορούν να συνοψιστούν α) στην ανάπτυξη μιας βάσης γνώσης για την πολιτισμική ετερότητα, β) στην ανάπτυξη ενός πολιτισμικά κατάλληλου προγράμματος, με ανάλογες προσαρμογές, γ) στην επίδειξη φροντίδας απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές και τη δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας που θα σεβεται τον πολιτισμό και τις εμπειρίες των μαθητών που έχουν διαφορετικές καταβολές, δ) στην ανάπτυξη αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας με τους μαθητές ώστε να αποκρυπτογραφήσουν τους πολιτισμικούς τους κώδικες και ε) στην παροχή μιας πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας ανάλογες τεχνικές που θα προωθούν τις μαθησιακές ανάγκες των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών. Ως εκ τούτου, η πολιτισμική διδακτική είναι μία προσέγγιση η οποία i) αναγνωρίζει τη νομιμότητα της πολιτισμικής κληρονομιάς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων, τόσο ως κληρονομίες που επηρεάζουν διαθέσεις και τις στάσεις των μαθητών, καθώς και ως προσεγγίσεις για την μάθηση και ως περιεχόμενο άξιο να διδάσκονται στην επίσημη διδακτέα ύλη, ii) χτίζει γέφυρες ανάμεσα στο σπίτι και τις σχολικές εμπειρίες, iii) χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, σχετικών με διαφορετικά στυλ μάθησης, iv) διδάσκει τους μαθητές να γνωρίζουν και να επαινούν τις δικές τους πολιτιστικές κληρονομίες αλλά και των άλλων, και v) ενσωματώνει πολυπολιτισμικές πληροφορίες σε όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο (Gay, 2000).

Οι Villegas και Lucas (2002) ανέπτυξαν επίσης ένα θεωρητικό πλαίσιο για την πολιτισμική διδακτική, προσπαθώντας να ορίσουν τα στοιχεία που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τους πολιτισμικά επαρκείς εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να λειτουργούν επαρκώς μέσα σε ποικιλόμορφα πολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα θα πρέπει α) να έχουν κοινωνικό-πολιτισμική συνείδηση, β) να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με διαφορετικές καταβολές ως πηγή μάθησης, μέσω της αποδοχής των απόψεων τους και όχι να θεωρούν τη διαφορετικότητα ως πρόβλημα το οποίο πρέπει να ξεπεραστεί, γ) να είναι υπεύθυνοι και ικανοί να επιφέρουν εκπαιδευτικές αλλαγές, μέσω των οποίων τα σχολεία θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, δ) να καταλαβαίνουν πως οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση και να είναι ικανοί να προάγουν αυτή τη γνώση, ε) να γνωρίζουν για τις ζωές των μαθητών τους και ζ) να χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση για το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας η οποία βασίζεται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και εν συνεχεία εκτείνεται πέρα από τα γνωστά.

Από τη μελέτη των παραπάνω θεωρητικών πλαισίων σκιαγραφείται το προφίλ των πολιτισμικά επαρκών εκπαιδευτικών, δηλαδή οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να έχουν για την εφαρμογή της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής. Τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στα θεωρητικά πλαίσια αποτελούν κριτήρια προσωπικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών ώστε να ανταπεξέλθουν στην ολοένα αυξανόμενη ετερογένεια των μαθητικών τάξεων και να δημιουργήσουν ένα σχολικό περιβάλλον που θα επιδιώκει την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων και την ανάπτυξη όλων των μαθητών.

#### *Στάσεις και γνώσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική και την ετερότητα*

Πολλές έρευνες πραγματοποιήθηκαν και για τη διερεύνηση των θέσεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της τάξης απέναντι στην ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα των τοιγανοπαίδων (Βέμη & Αλεξόπουλος, 2003; Γκοτοβός, 2004). Ειδικότερα, από αποτελέσματα της έρευνας των Βέμη και Αλεξόπουλου (2003) βρέθηκε ότι το 50% των εκπαιδευτικών αντιδρά στην ιδέα της πλήρης ένταξης των τοιγανοπαίδων στις «κανονικές τάξεις» (ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εργαστεί με τοιγανοπαίδες), εκφράζοντας παράλληλα την άποψη ότι τα παιδιά αυτά θα πρέπει να παραμείνουν στις «ειδικές τάξεις» που έχουν δημιουργηθεί για την εκπαίδευσή τους γεγονός βέβαια το οποίο αυξάνει τις πιθανότητες περιθωριοποίησής τους. Χαρακτηριστική επίσης είναι η διαπίστωση ότι το 31% των εκπαιδευτικών δεν είχε συμμετοχή σε κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ενώ το 20% είχε παρακολουθήσει μόνο ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, γεγονός το οποίο φανερώνει την ανετοιμοποίησή τους να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ποικιλόμορφα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, παρατηρήθηκε και μία τάση των εκπαιδευτικών να αποφεύγουν να αναλάβουν την ευθύνη ενός τμήματος, που αποτελείται και από τοιγανοπαίδες. Οι επίμονες αυτές στερεοτυπικές στάσεις και θέσεις μερίδας εκπαιδευτικών διαφάνηκαν και σε άλλες έρευνες (Γκοτοβός, 2004). Χαρακτηριστική είναι και η δια-

πίστωση του Δαμανάκη (1998), σε έρευνά του με ερωτηματολόγιο σε 1.336 δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, ότι το 22% από αυτούς δήλωσαν ότι δεν επιτρέπουν «ποτέ» στην τάξη τη χρήση της γλώσσας προέλευσης των μαθητών, ενώ το 47% το επιτρέπουν «σπάνια» γεγονός το οποίο βέβαια φανερώνει τόσο τις ελλείψεις γνώσεις των δασκάλων αναφορικά με τις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής όσο και τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις.

Ανάλογος ήταν και ο στόχος μιας άλλης έρευνας (Young, 2010), η διερεύνηση δηλαδή των στάσεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη πολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική και την ετερότητα. Από τα ευρήματα της οποίας φάνηκε η άγνοια των εκπαιδευτικών της τάξης ως προς τις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής αλλά και οι έντονες προκαταλήψεις τους απέναντι στους αφρό-αμερικάνους και λατινοαμερικάνους μαθητές τους.

Περισσότερο θετικά ήταν όμως τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε η Rhuntsog (2001) προκειμένου να διερευνήσει τις στάσεις/απόψεις των εκπαιδευτικών της τάξης απέναντι στη σημαντικότητα εφαρμογής των αρχών της πολιτισμικής διδακτικής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τα ευρήματα της μελέτης διαπιστώθηκε πως το 96% των εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές είχε μία ιδιαίτερα θετική στάση για την πολιτισμική διδακτική χαρακτηρίζοντας την ως σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος της δουλειάς τους. Ένα δεύτερο σημαντικό εύρημα ήταν η ομοφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων ως προς τα χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να έχει μία πολιτισμικά κατάλληλα διδασκαλία, όπως για παράδειγμα η επίδειξη σεβασμού απέναντι στην ετερότητα.

Δεδομένου ότι η Φυσική Αγωγή είναι ένα μάθημα που μπορεί να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, κάποιοι ερευνητές (Cheryator-Thomson, You & Russell, 2000; Collins, 2011; Dagkas, 2007; Tabb, 2002) έκριναν σκόπιμο να διερευνήσουν τις στάσεις και τις γνώσεις των ΕΦΑ απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και παιδαγωγική ώστε να κατανοήσουν το επίπεδο της πολιτισμικής τους επάρκειας και ετοιμότητας.

Ειδικότερα, η μελέτη του Dagka (2007) που διενεργήθηκε σε σχολεία της Δυτικής Θράκης, όπου ένας μεγάλος αριθμός παιδιών είναι μουσουλμάνοι, είχε ως στόχο να διερευνήσει τις γνώσεις και τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι ΕΦΑ σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της μελέτης ήταν το ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν αισθάνονταν κατάλληλα προετοιμασμένοι παιδαγωγικά ώστε να ανταπεξέλθουν επαρκώς στα καθήκοντά τους, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι τις περισσότερες γνώσεις τις απέκτησαν μέσω των προσωπικών τους εμπειριών ή μέσω προσωπικής αναζήτησης πληροφοριών από ειδικούς του χώρου. Παράλληλα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, και ιδιαίτερα οι λιγότερο έμπειροι, παραδέχθηκαν πως το γνωστικό τους υπόβαθρο αναφορικά με τον πολιτισμό και τη θρησκεία των μαθητών τους ήταν περιορισμένο γεγονός το οποίο βέβαια δρα ανασταλτικά στην υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την ευρύτερη ένταξη των παιδιών της μειονότητας.

Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα μιας άλλης έρευνας (Collins, 2011) η οποία αξιολόγησε τις στάσεις και τις γνώσεις των ΕΦΑ, που δίδασκαν σε αφροαμερικάνους μαθητές, απέναντι στην πολιτισμική παιδαγωγική. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και το επίπεδο κατανόησής τους απέναντι στην πολιτισμική παιδαγωγική τείνουν να ποικίλουν σε συνάρτηση με το φύλο και την εθνοτική τους προέλευση. Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να έχουν υψηλότερα σκορ σε όλες τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου (π.χ. πολιτισμός και κοινωνία, κατανόηση της πολιτισμικής παιδαγωγικής, κοινωνικές σχέσεις) και καλύτερη κατανόηση ως προς τις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής σε σύγκριση με τους άνδρες. Ωστόσο, και οι δύο ομάδες (άνδρες-γυναίκες εκπαιδευτικοί) είχαν ευνοϊκές στάσεις απέναντι στους αφροαμερικάνους μαθητές όπου εφαρμόζαν τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, οι αφροαμερικάνοι εκπαιδευτικοί, δηλαδή εκείνοι που είχαν τις ίδιες πολιτισμικές καταβολές με αυτές των μαθητών, έτειναν να αποδίδουν υψηλότερη σημασία στην εφαρμογή της πολιτισμικής παιδαγωγικής απ' ό,τι οι λευκοί άνδρες εκπαιδευτικοί. Ο ερευνητής οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι δεν κατανοούν όλοι οι ΕΦΑ τη σημασία της πολιτισμικής παιδαγωγικής, με τα περισσότερα προβλήματα να παρουσιάζονται ιδιαίτερα στους λευκούς άνδρες ΕΦΑ οι οποίοι διέφεραν ως προς τις πολιτισμικές τους καταβολές (σε σχέση με αυτές των μαθητών), και επομένως η επιμόρφωσή τους είναι αναγκαία.

Ωστόσο τα αποτελέσματα μιας προγενέστερης έρευνας (Tabb, 2002), η οποία προσπάθησε να διερευνήσει, μεταξύ άλλων, τις γνώσεις των ΕΦΑ απέναντι στην ετερότητα, με σκοπό να προσφέρει συστάσεις για τη βελτίωση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Οι ΕΦΑ είχαν θετικές στάσεις απέναντι στους Λατίνο-αμερικάνους μαθητές και υψηλά επίπεδα γνώσεων για τον πολιτισμό τους. Το γεγονός αυτό οδήγησε τον ερευνητή στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τα κατάλληλα εφόδια ώστε να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους μαθητές της ετερότητας αναγνωρίζοντας ως το πιο βασικό προσόν τους την ικανότητα τους να μιλούν τη γλώσσα της μειονότητας που δεν ήταν άλλη παρά η ισπανική.

Λίγο νωρίτερα, ο Cheryator-Thomson και οι συνεργάτες του (2000) διαπίστωσαν, σε αντίθεση με την παραπάνω έρευνα, ότι οι περισσότεροι ΕΦΑ δεν είχαν την απαραίτητη κατάρτιση στο πλαίσιο των σπουδών τους ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής. Ως εκ τούτου, το γνωστικό υπόβαθρο και οι εμπειρίες τους σε θέματα αντιμετώπισης των πολιτισμικά ετερογενών τάξεων κυμαίνονταν σε χαμηλά επίπεδα.

Παρόλο που η εφαρμογή της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής, με στόχο τη δημιουργία ενός κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος που σέβεται την ετερότητα προβάλλει επιτακτική, η πλειοψηφία των παραπάνω ερευνών (Βέμη & Αλεξόπουλος; 2003; Γκοτοβός, 2004; Cheryator-Thomson et al, 2000; Collins, 2011; Dagkas, 2007) έδειξε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της τάξης όσο και οι εν ενεργεία ΕΦΑ χαρακτηρίζονται από ελλείψεις γνώσεις αναφορικά με τις αρχές της αλλά και τον τρόπο αντιμετώπισης των ετερογενών κοινωνικών ομάδων γεγονός το οποίο τους οδηγεί και στη δυσκολία εφαρμογής ανάλογων πρακτικών στην τάξη.

#### *Από τη θεωρία στην πράξη*

Παρόλο που η εφαρμογή της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής έχει αναμφίβολα θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην προώθηση της μάθησης όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές τους καταβολές, πολλές έρευνες έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν λειτουργεί μέσα στα πλαίσια των πολιτισμικών αρχών. Αυτό σημαίνει ότι δεν παρουσιάζει πολιτιστική ετοιμότητα αλλά αδυναμία μετουσίωσης των θεωρητικών γνώσεων σε διδακτική πράξη (Flory & McCaughtry, 2011; Morrison, Robbins, & Rose, 2008; Young, 2010).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η μελέτη μετά-ανάλυσης 45 ερευνών του Morrison και των συνεργατών του (2008) που στηρίχθηκε στο πλαίσιο αναφοράς της Ladson-Billings (1995b) προκειμένου να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί της τάξης χρησιμοποιούσαν την πολιτισμική παιδαγωγική ως μέθοδο προώθησης για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και την ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτικής τους συνείδησης και τέλος αν διακρίνονταν για την πολιτιστική τους επάρκεια. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι λιγότερο από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών λειτουργούσε σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους ερευνητές, οφείλουν να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές τους.

Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της Young (2010) η οποία, στηριζόμενη και αυτή στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο της Ladson-Billings (1995a, 1995b), προσπάθησε να αξιολογήσει κατά πόσο ήταν εφικτή η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη, αξιολογώντας εκπαιδευτικούς τάξης που διδασκαν σε σχολεία όπου η πλειοψηφία των μαθητών ήταν αφρό-αμερικάνοι. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν μία σύγχυση ως προς την κατανόηση του πλαισίου και ως εκ τούτου δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις αρχές του αλλά και να το εφαρμόσουν λέγοντας πως είναι ένα ακατόρθωτο εγχείρημα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν έκανε καμία αναφορά ως προς τους τρόπους προώθησης της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών αλλά και ως προς την αναγκαιότητα ανάπτυξης της κοινωνικοπολιτικής συνείδησης αυτών.

Σε μεταγενέστερη έρευνα (Flory & McCaughtry, 2011) δημιουργήθηκε ένα θεωρητικό πλαίσιο πολιτισμικού κύκλου, όπως χαρακτηριστικά ονομάστηκε, με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις και τις πρακτικές των ΕΦΑ που διδασκαν σε ετερογενή περιβάλλοντα. Το πλαίσιο αυτό αποτελούνταν από τρία βασικά στοιχεία: α) τη γνώση της δυναμικής της κοινότητας από μέρους των εκπαιδευτικών, β) το πώς επηρεάζει αυτή η δυναμική της κοινότητας την εκπαιδευτική διαδικασία και γ) την εφαρμογή στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς που αντανakλούν αυτή τη πολιτισμική γνώση της κοινότητας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι για να μπορέσουν ΕΦΑ να εφαρμόζουν προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών θα πρέπει να επιδεικνύουν: 1) φροντίδα και ενδιαφέρον στους μαθητές, 2) σεβασμό απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες, 3) σεβασμό και χρήση των διαφορετικών γλωσσικών διαλέκτων από μέρους των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές και 4) εφαρμογή ενός Αναλυτικού Προγράμματος που το περιεχόμενο του να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ετερότητας. Ωστόσο, πολλοί λίγοι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν μέσα στα πλαίσια του πολιτισμικού κύκλου, με την πλειοψηφία να μη μπορεί να κατανοεί και κατά προέκταση να μην ανταποκρίνεται πρακτικά στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών ή να κατανοεί τη δυναμική της κοινότητας των μαθητών αλλά και να μη μπορεί να εφαρμόσει ανάλογες πρακτικές που να δηλώνουν τη πολιτισμική τους γνώση και κατανόηση. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε πλήρη συμφωνία με αυτά τα της έρευνας του Dagka (2007), όπου και σε αυτήν οι ΕΦΑ εξέφρασαν την αδυναμία τους να μπορούν να εφαρμόζουν πρακτικές οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες της μουσουλμανικής μειονότητας, ως αποτέλεσμα της έλλειψης ανάλογης γνωστικής βάσης και παιδαγωγικών ικανοτήτων.

Δεδομένου ότι, η εφαρμογή μιας πολιτισμικά κατάλληλης μεθοδολογίας είναι θεμελιώδους σημασίας

στα αναπτυξιακά εκπαιδευτικά έργα (Yan, 2008), ενδεχομένως, η εφαρμογή κατάλληλων πολιτισμικών προγραμμάτων που να προωθούν την ανάπτυξη της συνεργασίας, την αύξηση επιβραβευτικών και υποστηρικτικών συμπεριφορών αλλά και την μείωση των ανάρμοστων συμπεριφορών (Κέλλης, Αλμπανίδης, Δέρρη & Κουρτέσης, 2010), να μπορέσουν να αποτελέσουν αρωγό στην προσπάθεια των ΕΦΑ να εφαρμόσουν κατάλληλες πολιτισμικά πρακτικές οι οποίες θα διακρίνονται από στόχους που θα προσανατολίζονται περισσότερο προς τη «δουλειά» και το «έργο» (Kouli & Papaioannou, 2009).

#### *Πολιτισμικά κατάλληλες στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς*

Η δυσκολία εφαρμογής των αρχών της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής στην πράξη, όπως αποδείχθηκε και από τις παραπάνω έρευνες, οδήγησε πολλούς ερευνητές στο να εξετάσουν με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν στρατηγικές μέσω των οποίων θα μπορέσουν να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος αλλά και θα βιώσουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως εθνικών καταβολών ή θρησκευτικών πεποιθήσεων εμπειρίες επιτυχίας (Butt & Pahnos, 1995; Jacods, 2006).

Για παράδειγμα, οι Butt και Pahnos (1995) ισχυρίστηκαν πως θα πρέπει να διαφοροποιηθούν στοιχεία του μαθησιακού περιβάλλοντος, όπως η φυσική ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να περιλαμβάνουν ποικίλες πολιτισμικές πτυχές, ενώ τα μαθήματα θα πρέπει να εμπεριέχουν τεχνικές που θα επιτρέπουν τους μαθητές να κατανοούν καλύτερα τις ομοιότητες και τις διαφορές κάθε πολιτισμού.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Tartwijk, Brok, Veldman και Wubbels (2009) οι οποίοι εξέτασαν τις πρακτικές που ακολουθούσαν 12 επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί τάξης που διδασκαν σε πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις στην Ολλανδία, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζονταν περισσότερο σε στρατηγικές διέγερσης της προσοχής των παιδιών, σε προσεγγίσεις πρόληψης προβλημάτων, στην παροχή ξεκάθαρων κανόνων αλλά και στη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους μαθητές τους.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η μελέτη του Bishop (2010), ο οποίος μετά από τη διεξοδική ανάλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της φυλής Maori στη Νέα Ζηλανδία ανέπτυξε το προφίλ της αποτελεσματικής διδασκαλίας το οποίο ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες αυτής της ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτή τη διδασκαλία είναι α) η εξάλειψη κάθε είδους προκαταλήψεων και η ανάπτυξη θετικών σκέψεων από μέρους των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών, β) η επίδειξη φροντίδας προς τους μαθητές, γ) η δημιουργία ενός ασφαλούς και κατάλληλα οργανωμένου μαθησιακού περιβάλλοντος με όρια και κανόνες, δ) η ανάπτυξη αποτελεσματικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, ε) η χρησιμοποίηση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας και στ) η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών οι οποίες θα βασίζονται στη πρόοδο των μαθητών.

Ανάλογο πλήθος συμπεριφορών αλλά και διδακτικών στρατηγικών που μπορούν να υιοθετήσουν οι ΕΦΑ για να προσφέρουν εμπειρίες επιτυχίας σε όλους τους μαθητές τους, ανεξαρτήτως εθνικών καταβολών ή θρησκευτικών πεποιθήσεων, παρουσιάζεται και στη μελέτη της Burnette (1999). Σύμφωνα με την ερευνήτρια οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδεικνύουν συμπεριφορές όπως α) να εκτιμούν και να αποδέχονται τις ομοιότητες και τις διαφορές των πολιτισμικών καταβολών των μαθητών, β) να χτίζουν ισχυρές σχέσεις με τους μαθητές της ετερότητας, προσπαθώντας να ανακαλύψουν τον τρόπο ζωής τους και εν συνεχεία, με τα στοιχεία που διαθέτουν, να προσαρμόζουν ανάλογα το μάθημά τους, γ) να επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, δ) να διδάσκουν στους μαθητές να προσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους ανάλογα με τις περιστάσεις. Αναφορικά με τις στρατηγικές η συγγραφέας αναφέρει πως οι πολιτισμικά επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί οφείλουν: 1) να χρησιμοποιούν ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων ανάλογα στην κουλτούρα και στη γλώσσα των παιδιών, 2) να εστιάζουν στην προσωπική βελτίωση, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο και το κατάλληλο κλίμα παρακίνησης, 3) να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες προωθούν την κριτική σκέψη, την ανεξαρτησία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, 4) να παρέχουν αρμοδιότητες, πρωτοβουλίες αλλά και αποτελεσματική ανατροφοδότηση στους μαθητές και 5) να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση αυτών, αφήνοντάς τους να βιώσουν εμπειρίες επιτυχίας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας του Howard (2001) φάνηκε ότι οι πολιτισμικά επαρκείς εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν ολιστικές στρατηγικές διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών αλλά και στην κοινωνική, συναισθηματική και ηθική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να αναπτύσσουν ιδιαίτερους τρόπους αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να εκφράζουν τις απόψεις τους χρησιμοποιώντας τους δικούς τους κώδικες λεκτικής επικοινωνίας. Ο Howard (2003) σε μία μεταγενέστερη μελέτη του πρόσθεσε και μία άλλη παράμετρο, απαραίτητη στα πλαίσια της πολιτισμικής παιδαγωγικής, αυτή της κριτικής σκέψης από μέρους των εκπαιδευτικών. Η κριτική σκέψη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο βελτίωσης των πρακτικών και της αποτελεσματικότητας αλλά και επαναπροσδιορισμού της φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών, με σημείο αναφοράς τις ανάγκες των

μαθητών της ετερότητας.

Πολύτιμο οδηγό στην προσπάθεια ανάδειξης πολιτισμικών στρατηγικών για τη δημιουργία κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη αποτελούν και τα ευρήματα της μελέτης των Hastie, Martin και Buchanan (2006), οι οποίοι εφάρμοσαν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, με βάση τις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής, σε 42 παιδιά αфроαμερικανικής καταγωγής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι για να είναι αποτελεσματικό το πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μη θεωρούν τον εαυτό τους ως μέλη της κυρίαρχης ομάδας αλλά αντίθετα να παρουσιάζονται ως άτομα που επιθυμούν να καταλάβουν τις ιδιαιτερότητες της ετερότητας στην οποία διδάσκουν και να εφαρμόζουν ανάλογα προγράμματα που χαρακτηρίζονται από σχετική πολιτισμική συνάφεια. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι για την επιτυχία των προγραμμάτων της φυσικής αγωγής θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τις πτυχές του πολιτισμού των μαθητών τους, να τις εμπλέκουν στο μάθημα τους και να διατηρούν το ρόλο του παρατηρητή/διαμεσολαβητή δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να λαμβάνουν αποφάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να αναπτύσσουν τις συνεργατικές τους ικανότητες.

Συνοπτικά, το σύνολο των προαναφερθέντων στρατηγικών δύναται να χρησιμοποιηθούν ως πλαίσιο αναφοράς για την οργάνωση ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία θα μπορέσουν να αποτελέσουν το θεμέλιο λίθο, αφενός μεν για την αποτελεσματική και ποιοτικά επαρκή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου για την επαγγελματική ολοκλήρωση των εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Ανθόπουλος & Παμουκτσόγλου, 2010; Díaz, 2007; Hiller & Wozniak 2008; Popa, Butnaru & Cozma, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

## Συζήτηση

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε γίνεται αντιληπτό ότι τα θεωρητικά πλαίσια της πολιτισμικής διδακτικής και παιδαγωγικής (Gay, 2002; Ladson-Billings, 1995b; Villegas et al, 2002) αναπτύχθηκαν με στόχο τη καλύτερη ενσωμάτωση των πολιτισμικά ετερογενών κοινωνικών ομάδων μέσω της εξασφάλισης της πολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου διακρίνονται από κοινά χαρακτηριστικά στις αρχές τους. Οι αρχές αυτές μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο οδηγό για τη βελτίωση της επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ενώ η έλλειψη κατανόησης τους δύναται πολύ εύκολα να οδηγήσει στην εφαρμογή λανθασμένων πρακτικών οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν εις βάρος της πολιτισμικής ετερότητας.

Μολονότι η σημαντικότητα εφαρμογής της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής έχει τονιστεί από τους ερευνητές (ΕΚΚΕ, 2008; Kouli & Papaioannou, 2009; Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006; Μαυρομάτης, 2008; Πατσιαούρας, 2008), από τα ευρήματα των μελετών που εξετάστηκαν διαπιστώνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της τάξης όσο και ΕΦΑ δεν έχουν ακόμη την κατάλληλη πολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα για την αντιμετώπιση των πολιτισμικά ετερογενών σχολικών τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις γνώσεις τους και το επίπεδο κατανόησης των αρχών της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής, φάνηκε ότι αυτές είναι ελλιπείς (Cheryator-Thomson, 2000; Dagkas 2007; Young, 2010), πλην ελαχίστων εξαιρέσεων (Collins, 2011) όπου υποστηρίχθηκε πως οι γνώσεις και το επίπεδο κατανόησης εξαρτάται άμεσα από το φύλο και την εθνικότητα, με τις γυναίκες και τους αфроαμερικάνους εκπαιδευτικούς να κατανοούν καλύτερα τις αρχές και να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην αξία τους.

Επίσης, τα αποτελέσματα αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα ήταν εξίσου αποθαρρυντικά, καθώς η πλειοψηφία των ερευνών φανέρωσε έντονες προκαταλήψεις (Βέμη και συν., 2003; Γκοτοβός, 2004; Δαμανάκη, 1998; Young, 2010), χαρακτηρίζοντας ως αιτία του προβλήματος την έλλειψη ανάλογης επιμόρφωσης αλλά και την ίδια αδυναμία των εκπαιδευτικών να αποβάλουν τις στερεότυπες αντιλήψεις τους, να κατανοούν και να αποδέχονται την ύπαρξη των πολιτισμικών διαφορών. Και σε αυτή την περίπτωση όμως υπήρχαν δύο εξαιρέσεις (Phuntsog, 2001; Tabb, 2002) αποδίδοντας αυτή τη διαφορά, στις στάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι α) σέβονταν την ετερότητα, β) είχαν υψηλά επίπεδα γνώσεων για τον πολιτισμό των ετερογενών κοινωνικών ομάδων και γ) χρησιμοποιούσαν ακόμη και τη μητρική γλώσσα των μαθητών ώστε να αναπτύξουν καλύτερους κώδικες επικοινωνίας.

Όσον αφορά στην εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου της πολιτισμικής παιδαγωγικής και τη διδακτική πρακτική, τα ερευνητικά δεδομένα στο σύνολό τους έδειξαν ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και στην περίπτωση που κατανοούν τις αρχές του θεωρητικού πλαισίου, δεν μπορούν να εφαρμόσουν ανάλογες πρακτικές (Dagkas, 2007; Flory & McCaughtry, 2011; Morrison et al, 2008; Young, 2010). Η ελλιπής κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου, που συχνά χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς στα ζητήματα της εκπαίδευσης των ιδιαίτερων κοινωνικών ομάδων, συνδέεται αυτονόητα με το γενικότερο πρόβλημα της κατάλληλης προετοιμασίας τους σε θέματα πολιτισμικής εκπαίδευσης (Hermans, 2002). Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν αυτές τις αδυναμίες τους κυρίως στην έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης αλλά και ανάλογης υποστήριξης από την κοι-



νωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ωστόσο, οι ελλείψεις αυτές στην επιμόρφωση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών τους εκθέτουν στον κίνδυνο της μεροληψίας ή των εσφαλμένων παιδαγωγικών χειρισμών (Dagkas, 2007; Flory & McCaughtry, 2011; Morrison et al, 2008; Young, 2010). Επομένως, η ανάπτυξη και υλοποίηση ολοκληρωμένων πολιτικών ευρείας κλίμακας και σε βάθος χρόνου, με τη σύμπραξη ενός μεγάλου φάσματος φορέων και κατάλληλο συντονισμό των αρμόδιων υπηρεσιών, εκπαιδευτικών και μη, κρίνεται αναγκαία. Όσο νωρίτερα ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα στα νέα δεδομένα, λαμβάνοντας κατάλληλα μέτρα για την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο πιο έτοιμοι θα είναι οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζονται από την μη αποδοχή της ετερότητας (Banks, 1993; Βέμη & Αλεξόπουλος, 2003; Kang, 2010; Στασινός, 2004). Ενθαρρυντική, προς αυτή την κατεύθυνση, είναι η στοχευμένη προσπάθεια στα νέα προγράμματα σπουδών για το νέο σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα που εντάσσει στους σκοπούς του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής την κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας των ατόμων (Υπουργείο Εκπαίδευσης, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011α). Παράλληλα, παρέχει, μέσω των αντίστοιχων οδηγιών σπουδών ανάλογα παραδείγματα μαθημάτων (Υπουργείο Εκπαίδευσης, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011β).

Εν κατακλείδι, το σχολείο γενικά και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ειδικότερα, μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων και στρατηγικών (Bishop, 2010; Hastie et al, 2006; Κέλλης και συν., 2010; Kouli et al, 2009) μπορούν να αποτελέσουν χωνευτήρι όλων των πολιτισμών, λαμβάνοντας όμως υπόψη και τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά αλλά και τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των κοινωνικών ομάδων. Μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να προωθηθεί η κατανόηση και ο σεβασμός του πολιτισμικού υποβάθρου όλων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργηθούν τα θεμέλια για την μελλοντική επιτυχία της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής.

### Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, θα ήταν σκόπιμο οι συναφείς με την εκπαίδευση έρευνες στο μέλλον να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και ερμηνεύουν τη σημασία της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής. Ενδεχομένως, περαιτέρω έρευνα απαιτείται στο πεδίο της πολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των ΕΦΑ. Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί η επίδραση κατάλληλων επιμορφωτικών και διδακτικών προσεγγίσεων στις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εν δυνάμει και εν ενεργεία ΕΦΑ απέναντι στην ετερότητα.

#### Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η κατανόηση τόσο του ρόλου της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής από τους ΕΦΑ όσο και των πρακτικών και των γνώσεών τους, αναφορικά με τις αρχές που διέπουν τα αντίστοιχα θεωρητικά πλαίσια, θα μπορέσει να βοηθήσει στην ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και επιμορφωτικών προγραμμάτων. Μέσω αυτών θα βελτιωθεί η πολιτισμική επάρκειας και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση η ποιότητα του μαθήματος της Φ.Α.

Η βελτίωση αυτών των χαρακτηριστικών των ΕΦΑ και της ποιότητας του μαθήματος θα οδηγήσει στην επίτευξη όλων των στόχων του μαθήματος από όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές τους καταβολές, και παράλληλα στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (κινητική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική).

### Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η γνώση και κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής αλλά και η εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς της τάξης γενικά αλλά και από τους ΕΦΑ ειδικότερα, δύναται να αποτελέσουν πολύτιμο αρωγό, τόσο στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, όσο των ιδίων όσο και των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της γνώσης των ανάλογων αρχών και της υιοθέτησης ποικίλων πολιτισμικών στρατηγικών θα μπορούσαν να προωθηθούν συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση, αλλά και αντίστοιχα κοινωνικές όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η κατανόηση των άλλων.

Συγχρόνως, σημαντικές αξίες όπως ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα, η υπευθυνότητα, η φιλία και η ειρήνη μπορούν να βρίσκονται στο επίκεντρο της ανάπτυξης καθώς αποτελούν άλλωστε και βασικές αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής. Με αυτόν τον τρόπο εκπαιδευτικοί και μαθητές θα έχουν μία μοναδική ευκαιρία να βελτιώσουν, τόσο τις σχέσεις με τον εαυτό τους, όσο και με τους άλλους, μειώνοντας ή και ακόμη και εξαλείφοντας τα τυχόν στερεότυπα ή προκαταλήψεις από τις οποίες διακατέχονται. Επίσης, θα μεταφέρουν στο ευρύτερο περιβάλλον συμπεριφορές κοινωνικά αποδεκτές που θα έχουν ως κέντρο αναφοράς την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και κατά προέκταση την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων.

### Βιβλιογραφία

- Allen, J., Drane, D.D., Byon, K.K., & Mohn, R.S. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: international students attending American universities. *Sport Management Review*, 13, 421-434.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά. Ετερογένεια και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανθόπουλος, Κ., & Παμουκτσόγλου, Τ. (2010). Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Ο ρόλος των Διδασκαλείων στην ανάπτυξη διοικητικών δεξιοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14.
- Αρβαντιδου, Β. (2007). Η ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου μέσα από την Φυσική Αγωγή. Στο Μακρή- Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς* (σελ. 250-261). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά. Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Stor. Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Βέμη, Ν., & Αλεξόπουλος, Χ. (2003). *Εξελίξεις στην εκπαίδευση τριγυνοπαίδων στο νομό Αχαΐας: στάσεις των εκπαιδευτικών*. Επιστημονικό Συνέδριο Ένταξη Τριγυνοπαίδων Στο Σχολείο: Συνέχειες Και Ασυνέχειες, 9-10 Μαΐου 2003, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2012 από το <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/829>
- Bishop, R. (2010). Effective Teaching for Indigenous and Minoritized Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7(C), 57-62.
- Burnette, J. (1999). Critical Behaviors and Strategies for Teaching Culturally Diverse Students. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2012 από το <http://edu450recdiversity.pbworks.com/w/file/52635988/Strategies%20for%20Teaching%20Culturally%20Diverse%20Students.pdf>
- Butt, K., & Pahnos, M. (1995). Why we need a multicultural focus in our schools. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 66, 48-53.
- Castillo, F.A. (2009). Psycho-educative and socio-political framework for intercultural education in Spanish schools, its limitations and possibilities. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 183-195.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Typocenter.
- Chepyator-Thomson, J.R., You, J., & Russell, J. (2000). In-service physical education teachers: background and understanding of multicultural education, *Journal of In-Service Education*, 26 (3), 557-568.
- Γκοτοβός, Α. (2004). Εκπαιδευτικοί και πολιτισμική ετερότητα: Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους Τσιγγάνους. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2012 από το <http://www.uoi.gr/ROMA>

- Collins, F.G. (2011). Physical Education Teachers' Attitudes and Understandings about Culturally Relevant Pedagogy and Teaching African American Male Students at Urban High Schools. *Διατριβή στο Ohio State University*.
- Dagkas, S. (2007). Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross cultural study. *European Journal of Teacher Education*, 30 (4), 431-443.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δέρρη, Β. (2007). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Díaz, C. (2007). Ethnic Diversity: perception, attitudes and initial teacher education. An exploratory study with Spanish university teacher students. *Citizenship Education in Society*. London: CiCe, 683-698.
- Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε., & Δήμας, Ι. (2006). *Φυσική Αγωγή Ε & ΣΤ Δημοτικού. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Dong, Q., Day K.D, & Collaço C.M. (2008). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Human Communication*, 11, 27-38.
- ΕΚΚΕ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. Κέρδος Α.Ε. Β' έκδοση.
- Flory, S.B., & McCaughtry, N. (2011). Culturally Relevant Physical Education in Urban Schools: Reflecting Cultural Knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82 (1), 49-60.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hastie, P.A., Martin, E., & Buchanan, A.M. (2006). Stepping out of the norm: an examination of praxis for a culturally-relevant pedagogy for African-American children. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (3), 293-306.
- Hermans, P. (2002). Intercultural Education in Two Teacher-training Courses in the North of the Netherlands. *Intercultural Education*, 13 (2), 183-199.
- Hiller, G.G., & Wozniak, M. (2008). Developing an intercultural competence program at an international cross-border university. In the master program Intercultural Communication Studies, *European University Viadrina*.
- Howard, T.C. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory Into Practice*, 42 (3), 195-202.
- Howard, T.C. (2001). Powerful Pedagogy for African American Students: A Case of Four Teachers. *Urban education*, 36 (2), 179-202.
- Institute for Rights Equality and Diversity. (2011). Ορισμοί για την Καταγραφή Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων/Δραστηριοτήτων κατά των Διακρίσεων και για τη Διαφορετικότητα στα Σχολεία. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2012 από το <http://www.i-red.eu/?i=institute.el.glossary>
- Jacobs, J. (2006). Super-vision for social justice: Supporting critical reflection. *Teacher Education Quarterly*, 33, 23-39.
- Kang, S.W. (2010). Multicultural education and the rights to education of migrant children in South Korea. *Educational Review*, 62 (3), 287-300.
- Κέλλης, Η., Αλμπανίδης, Ε., Δέρρη, Β., & Κουρτέσης Θ. (2010). *Αξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών στη Φυσική Αγωγή. Εφαρμογή Διαπολιτισμικού Μοντέλου*. 18<sup>ο</sup> Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού με θέμα Διδακτική της Φυσικής Αγωγής, 1 Ιουνίου 2010, Κομοτηνή. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2012 από το [http://www-new.phyed.duth.gr/files/congress/2010/poster10/Teaching\\_PE.pdf](http://www-new.phyed.duth.gr/files/congress/2010/poster10/Teaching_PE.pdf)
- Kouli, O., & Papaioannou, A. (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 45-51.
- Κούλη, Ο., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4 (2), 168-181.
- Ladson-Billings, G. (2006). Yes, but how do we do it? Practicing culturally relevant Pedagogy. Στο: Laughter, J.C., & Adams, A.D. (2012). Culturally Relevant Science Teaching in Middle School. *Urban Education* 47 (6), 1106-1134.
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165.
- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1992). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice*, 31, 312-320.
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

- Μαυρομάτης, Ι. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη. Στο Τζελέπη- Γιαννάτου (επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (σελ. 316-328). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Morrison, K.A., Robbins, H.H., & Rose, D.G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433-452.
- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ. 89-110). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2012 από το <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Μειζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2010-2013): Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων. Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2012 από το <http://www.doe.gr/11/epi7.pdf>
- Πανταζής, Β., & Μαρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 60, 121-136.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). Διαπολιτισμική αγωγή και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2012 από το [http://users.sch.gr/skrassas/download/Pap\\_Diap1.pdf](http://users.sch.gr/skrassas/download/Pap_Diap1.pdf)
- Πατσιούρας, Α. (2008). Ρατσισμός και Ξενοφοβία στην Κοινωνία, την Εκπαίδευση και τον Αθλητισμό. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 6 (3), 290 - 302.
- Phuntsog, N. (2001). Culturally Responsive Teaching: What do selected United States elementary school teachers think? *Intercultural Education*, 12 (1), 51-64.
- Plata, M., & Robertson, H. (1998). Cultural sensitivity: A factor in the success for students of color. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 115-121.
- Popa, N.L., Butnaru, S., & Cozma, T. (2008). *Teachers' Intercultural Competence: Effects of Intercultural Training and Experience*. In Proceedings of the 7th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology, 59-64.
- Social Welfare Magazine. (2009). Τα διαπολιτισμικά σχολεία: Είναι λίγα και προσφέρουν ακόμα λιγότερα. Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2013 από το [http://www.swm.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85&Itemid=](http://www.swm.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=)
- Στασινός, Δ.Π. (2004). Ταυτότητα τοιγανόπαιδων και σχολείο: Συμπεριφορές, Στάσεις, Προσδοκίες. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2012 από το <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/298>
- Tabb, K.J. (2002). A Survey of Physical Education Teachers' Attitudes and Knowledge About Working with Mexican Americans. *Διατριβή στο Oregon State University*.
- Tartwijk J.V, Brok, P.D., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 453-460.
- Taylor, T., & Doherty, A. (2005). Adolescent sport, recreation and physical education: experiences of recent arrivals to Canada. *Sport Education and Society*, 10 (2), 211-238.
- Villegas, A.M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Υπουργείο Εκπαίδευσης, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη φυσική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2012 από το <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- Υπουργείο Εκπαίδευσης, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011β). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό*. Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου 2013 από το <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- Υπουργείο Παιδείας (2008). *Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή - όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι. Εφαρμογή προγραμμάτων που προωθούν την ισότητα στην κοινωνία - ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ. ΕΠΕΑΕΚ II*. Αθήνα: Multimedia Publication.
- Yan, C. (2008). Mutual adaptation: Enhancing longer-term sustainability of cross-cultural in-service teacher training initiatives in China. *System*, 36, 586-606.
- Young, E. (2010). Challenges to Conceptualizing and Actualizing Culturally Relevant Pedagogy: How Viable Is the Theory in Classroom Practice? *Journal of Teacher Education*, 61(3), 248-260.