

**ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΝΟΣ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ**

της
Μαρίας Ασλανίδου

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού
Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης
Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και
του Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση».

ΚΟΜΟΤΗΝΗ

2014

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Βασιλική Δέρρη

2^{ος} Επιβλέπων: Ευάγγελος Αλμπανίδης

3^{ος} Επιβλέπων: Αθανάσιος Παπαϊωάννου

13379/1

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ασλανίδου Μαρία: Έλεγχος της εγκυρότητας και αξιοπιστίας ενός ερωτηματολογίου για την ανίχνευση των στάσεων των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής απέναντι στην Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική.

(Με την επίβλεψη της κας Βασιλικής Δέρρη, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας)

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει προκαταρκτικά τη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Teachers' Attitudes about African American Male Students (TAAMS) που κατασκεύασε ο Collins (2011), αφού προηγήθηκε η ανάλογη μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι στάσεις και αντιλήψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) ως προς την Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική αλλά και ως προς τους μουσουλμάνους μαθητές. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 εν ενεργεία ΚΦΑ που διδάσκουν σε σχολεία της Θράκης. Το ερωτηματολόγιο, στην τελική του μορφή, αποτελείται από 13 συνολικά ερωτήσεις (αντί 32 της αρχικής του μορφής) που αξιολογούν τέσσερις παράγοντες της πολιτισμικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής (αντί πέντε της αρχικής μορφής). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το τελικό ερωτηματολόγιο είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο για την αξιολόγηση των στάσεων των ΚΦΑ ως προς την πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική και τους μουσουλμάνους μαθητές, στο πλαίσιο του μαθήματός τους. Αναφορικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται για την πολιτισμική ευαισθησία τους προς την μουσουλμανική κοινότητα και τους μαθητές της εντούτοις οι γνώσεις τους σχετικά με τις αρχές που διέπουν την Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική αλλά και τη σημαντικότητά τους είναι ελλιπείς. Συνεπώς, η εφαρμογή σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) με σκοπό να βελτιωθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και η σημασία που αποδίδουν στην Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική προβάλλει επιτακτική.

Λέξεις κλειδιά: Φυσική Αγωγή, πολιτισμική επάρκεια, εκπαιδευτικοί, ετοιμότητα, αντιλήψεις, TAAMS.

ABSTRACT

Aslanidou Maria: Validity and reliability of a questionnaire for detecting the attitudes of physical education teachers towards Cultural Pedagogy and Teaching.

(Under the supervision of Mrs Vasiliki Derri, Associate Professor)

The main purpose of this study was to examine the construct validity and reliability of the questionnaire Teachers' Attitudes about African American Male Students (TAAMS) constructed by Collins (2011), after the appropriate translation and adaptation on the Greek data. At the same time, the attitudes and perceptions of physical education teachers (PET) towards Cultural Pedagogy and Teaching but also to Muslim students were investigated. The sample consisted of 200 active PET who teach in schools of Thrace. The final form of the questionnaire consists of 13 items (instead of 32 in its initial form) which evaluate four factors (instead of five in its initial form) of cultural Pedagogy and Teaching. Results showed that the questionnaire in its final form is a valid and reliable tool for the assessment of physical education teachers' attitudes towards cultural Pedagogy and Teaching and Muslim students, in the frame of their lesson. Regarding the attitudes and perceptions of teachers, the results showed that while teachers had cultural sensitivity to the Muslim community and its students their knowledge on the principles of cultural Pedagogy and Teaching and its significance was incomplete. Therefore, the implementation of relevant training programs in Physical Education (PE) in order to improve the knowledge of teachers and the importance they attach to cultural pedagogy and teaching raises compelling.

Key-Words: Physical Education, cultural competence, teachers, readiness, perceptions, TAAMS.

Αφιερύται,
Στην οικογένεια μου
(Σύζυγο, παιδιά, γονείς)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	II
ABSTRACT.....	III
ΑΦΙΕΡΩΣΗ.....	IV
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	V
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	VII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	VIII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	IX
I . ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Σκοπός της έρευνας.....	4
Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	4
Σημασία της έρευνας.....	5
Ερευνητικές Υποθέσεις.....	6
Στατιστικές Υποθέσεις.....	6
Οριοθετήσεις της έρευνας.....	7
Περιορισμοί της έρευνας.....	7
Λειτουργικοί ορισμοί.....	7
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	10
Αποσαφήνιση όρων.....	10
Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική: Θεωρητικό πλαίσιο.....	11
Στάσεις και γνώσεις εκπαιδευτικών της τάξης απέναντι στην Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική και την ετερότητα.....	15
Στάσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής απέναντι στην Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική και την ετερότητα.....	18
Από τη θεωρία στην πράξη.....	22
Μουσουλμάνοι μαθητές και φυσική αγωγή.....	25
Η μουσουλμανική κοινότητα της Θράκης και η εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές της.....	30
Πολιτισμικά κατάλληλες στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς της τάξης.....	34
Πολιτισμικά κατάλληλες στρατηγικές για τους Καθηγητές Φυσικής Αγωγής.....	37

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	40
Δείγμα.....	40
Όργανο μέτρησης.....	40
Διαδικασία μέτρησης.....	41
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	43
Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	43
Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση.....	46
Διαχείριση δεδομένων.....	47
Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση.....	50
Έλεγχος αξιοπιστίας.....	52
Ανάλυση στάσεων και αντιλήψεων.....	53
V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	56
Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή.....	60
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	60
VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	62
VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	74

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Φύλο	43
Πίνακας 2. Περιοχή εργασίας	43
Πίνακας 3. Βαθμίδα εκπαίδευσης στη οποία εργάζονται.....	43
Πίνακας 4. Τύπος σχολείου	44
Πίνακας 5. Ομάδες μαθητών	44
Πίνακας 6. Έτη εμπειρίας	44
Πίνακας 7. Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου	45
Πίνακας 8. Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος	45
Πίνακας 9. Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος	45
Πίνακας 10. Κάτοχος Άλλου Πανεπιστημιακού Τίτλου	46
Πίνακας 11. Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	46
Πίνακας 12. Φορτίσεις	48
Πίνακας 13. Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις	50
Πίνακας 14. Δείκτες προσαρμογής	52

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση	51
--	----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

CFA	Confirmatory Factor Analysis
ΚΦΑ	Καθηγητές/τριες Φυσικής Αγωγής
ΠΕΜ	Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων
TAMMS	Teachers' Attitudes about African American Male Students
ΦΑ	Φυσική Αγωγή
ΦΔ	Φυσική Δραστηριότητα

**ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΝΟΣ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ**

Η Ελληνική κοινωνία είναι τόπος συνάντησης διαφόρων πολιτισμών και κοινωνικών ομάδων. Για παράδειγμα, οι μουσουλμάνοι στη περιοχή της Δυτικής Θράκης είναι μία ιστορική κοινότητα που θέλει να επιβιώσει πολιτισμικά. Το ίδιο ισχύει και για τους τσιγγάνους (Ρομά) οι οποίοι εξαιτίας του νομαδικού τρόπου ζωής και της δυσκολίας προσαρμογής στον τρόπο ζωής της πλειοψηφίας των κατοίκων της Ελλάδας έχουν πέσει συχνά θύματα διακρίσεων (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011). Λόγω αυτής της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην Ελλάδα η εφαρμογή μιας παιδαγωγικής περισσότερο πολιτισμικής στα πλαίσια της εκπαίδευσης κρίνεται επιτακτική 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 (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, 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; Νικολάου, 2011; Πατσιαούρας, 2008; Kang, 2010). Όσο νωρίτερα λοιπόν το εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα και όσο πιο γρήγορα εφαρμοστούν κατάλληλα μέτρα για την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, 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).

Η ανάγκη μιας Πολιτισμικής Παιδαγωγικής στο χώρο του σχολείου γενικά, αλλά και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) ειδικότερα, έχει τονιστεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές (Evans, 2004; Kouli & Papaioannou, 2009; Μαυρομάτης, 2008; Πατσιαούρας, 2008). Απώτερος σκοπός θεωρείται η ευαισθητοποίηση των μαθητών 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 ΦΑ επιδιώκει να αναπτύξει και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Δέρρη, 2007), μπορεί να γίνει το εργαλείο που, αν αξιοποιηθεί κατάλληλα, θα ανοίξει νέους δρόμους στην εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητικών κοινοτήτων πχ. μουσουλμανική κοινότητα (Διγγελίδης, Θεοδωράκης, Ζέτου & Δήμας, 2006; Knop, Theeboom, Wittock, & De Martelaer, 1996; Patterson, 2012; Taylor & Dohert, 2005). Άλλωστε, 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, ισότητας 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) επιδιώκεται στοχευμένα η ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις όποιες ατομικές διαφορές τους (π.χ. πολιτισμικές, εθνοτικές, επιπέδου, κ.ά.).

Για την επίτευξη των παραπάνω επιδιώξεων η συμβολή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών της τάξης στο σημερινό σχολείο αλλά και των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ), όπου υπάρχει η συνάντηση διαφόρων πολιτισμών και εθνοτήτων, θεωρείται κομβικός (Dong, Day & Collaço, 2008; Niyozon & Pluim, 2009; Παπαχρήστος, 2009). Ιδιαίτερη έμφαση ωστόσο θα πρέπει να δοθεί στο ξεχωριστό πολιτισμικό περιβάλλον της Θράκης καθώς η πληθώρα των μουσουλμάνων μαθητών καθιστούν το εκπαιδευτικό έργο εξαιρετικά απαιτητικό. Βάσει ερευνητικών δεδομένων (Dagkas, Jahromi & Talbot, 2011; Dagkas, Benn & Jaward, 2011; McGee, & Hardman, 2012) έχει παρατηρηθεί ότι στις δυτικές κοινωνίες οι μουσουλμάνες μαθήτριες και γυναίκες, λόγω της ξεχωριστής τους πολιτισμικής και θρησκευτικής τους ταυτότητας (πχ αναστολές στον τρόπο ένδυσης) παλεύουν να βρουν ευνοϊκά περιβάλλοντα στο μάθημα της ΦΑ. Ως εκ τούτου, αδυνατούν πολλές φορές να συμμετέχουν με άνεση σε ΦΔ και κατά προέκταση να βιώνουν αρνητικές εμπειρίες στο μάθημα της ΦΑ. Παράλληλα, το σύνολο των μουσουλμάνων μαθητών βιώνουν και τη σχολική αποτυχία ή την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Magos, 2007β).

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τα πολιτισμικά ετερογενή σχολικά περιβάλλοντα και τις όποιες δυσκολίες απορρέουν από αυτά (π.χ μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των παιδιών) οφείλουν να είναι επαρκείς, δηλαδή να έχουν τις ανάλογες σπουδές (θεωρητική γνώση). Παράλληλα θα πρέπει να διακρίνονται για την ετοιμότητά τους, δηλαδή τη μετουσίωση της γνώσης σε πράξη (Γεωργογιάννης, 2006) αλλά και 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).

Χαρακτηριστικές είναι οι μελέτες που διενεργήθηκαν σε σχολεία με μουσουλμάνους μαθητές θέλοντας να διαπιστώσουν αν οι ΚΦΑ έχουν πολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Για να το πετύχουν αυτό εξέτασαν τις γνώσεις και τις στάσεις τους απέναντι σε αυτή την ετερογενή κοινωνική ομάδα. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι α) οι εκπαιδευτικοί είχαν περιορισμένη γνώση του πολιτισμού και της θρησκείας των μαθητών τους, και δεν μπορούσαν κατ' επέκταση να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τις θρησκευτικές ανάγκες τους αλλά και β) ότι οι μουσουλμάνες μαθήτριες βιώνουν στο μάθημα της ΦΑ εμπειρίες οι οποίες δρουν αρνητικά στον ψυχισμό τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις, όπως για παράδειγμα η αθλητική περιβολή η οποία αφήνει ακάλυπτα πολλά σημεία τους σώματός τους (Dagkas, 2007; McGee, 2011). Αυτά τα αποτελέσματα κατ' επέκταση φανερώνουν την έλλειψη της πολιτισμικής ετοιμότητας των ΚΦΑ η οποία θα τους επέτρεπε να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο δύσκολο έργο τους. Εκτεταμένη αναφορά σχετικά με τα προβλήματα των μουσουλμάνων μαθητών/τριών στο μάθημα της ΦΑ γίνεται και στη μελέτη των Carroll και Hollinshead (1993) όπως και στην έρευνα του Benn (1996) όπου, μέσα από την εξιστόρηση των εμπειριών των μουσουλμάνων μαθητριών στο πλαίσιο του μαθήματος της ΦΑ, διαφαίνεται η ύπαρξη προκαταλήψεων από μέρους των μελών του κυρίαρχου πολιτισμού απέναντι σε αυτή την ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα.

Επίσης, από τις έρευνες αποδείχθηκε ότι και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους είναι ελλιπείς και χρίζουν άμεσης αλλαγής αλλά και ότι η πολιτισμική επάρκειά τους μπορεί να βελτιωθεί μέσα από την ανάπτυξη ανάλογων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Flory & McCaughtry, 2011; Grimminger, 2011; Magos, 2006; Magos, 2007a; Magos, 2007b; Morrison et al, 2008; Young, 2010). Αυτά τα ερευνητικά δεδομένα και πλήθος άλλων (Howard, 2001; Neal, McGray, Webb-Johnson, & Bridgest, 2003) έδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγής πλεύσης προς μία παιδαγωγική με

κατάλληλες στρατηγικές που δεν θα τις χαρακτηρίζουν ο ρατσισμός, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις.

Παρόλη τη σημασία του θέματος, όπως προκύπτει από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, στην Ελλάδα δεν υπάρχει κανένα σταθμισμένο εργαλείο μέτρησης το οποίο να διερευνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ΚΦΑ απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και την αντίστοιχη Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να καλύψει αυτό το κενό και να συμβάλει στην απαρχή ενός μεγάλου ερευνητικού έργου. Συγκεκριμένα, έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς αυτό το εργαλείο θα μπορέσει να υλοποιηθεί ένα πλήθος μελετών και ενεργειών που θα στοχεύουν στη βελτιστοποίηση της πολιτισμικής επάρκειας των ΚΦΑ, μέσω της ανάλογης επιμόρφωσης, αλλά και στην καλύτερη οργάνωση και την υλοποίηση του μαθήματος σε περιβάλλοντα στα οποία υπάρχει η μουσουλμανική κοινωνική ομάδα.

Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου TAAMS το οποίο κατασκεύασε ο Collins (2011) προκειμένου να διερευνήσει τις αντιλήψεις και στάσεις των ΚΦΑ απέναντι στην Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές με διαφορετικές φυλετικές, θρησκευτικές και εθνοτικές καταβολές. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε α) η παραγοντική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, β) η εσωτερική συνοχή και γ) η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Παράλληλα, ως δευτερεύων σκοπός τέθηκε η ανίχνευση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μία διαφορετική κοινωνική ομάδα, αυτή της μουσουλμανικής κοινότητας, σε σχέση πάντα με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η έννοια της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής και το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο αναδύθηκε μέσα από το ερευνητικό έργο της Ladson-Billings (1995b) σε οχτώ καθηγητές οι οποίοι δίδασκαν σε μαθητές με φυλετικές διαφορές. Μέσα από αυτή την μελέτη αναδείχθηκαν τρία κριτήρια τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως βασικά αξιώματα της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής, δηλαδή α) η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, β) η καλλιέργεια της πολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και γ) η ικανότητά τους να αναπτύσσουν κοινωνικοπολιτική συνείδηση. Η πολιτισμική επάρκεια των καθηγητών μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριο μοχλός που θα βοηθήσει τους μαθητές να

διατηρήσουν την πολιτιστική τους ακεραιότητα και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Επιπρόσθετα η συγγραφέας αναφέρει και τρεις θεμελιώδεις προτάσεις της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής οι οποίες συνοψίζονται α) στις αντιλήψεις που διαθέτουν οι καθηγητές για τον εαυτό τους και τους άλλους, β) στις αντιλήψεις τους για τη γνώση που έλαβαν και λαμβάνουν και γ) στον τρόπο με τον οποίο δομούν τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Η αναγκαιότητα της πολιτισμικής επάρκειας και ευαισθησίας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, συμπεριλαμβανομένων και των ΚΦΑ, κρίνεται απαραίτητη ώστε να βρεθούν τρόποι οι οποίοι θα διασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ικανοποιώντας παράλληλα τις ανάγκες τους (Collins, 2011; Ladson-Billings, 1995b).

Βασιζόμενος σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ο Collins (2011) κατασκεύασε το ερωτηματολόγιο *Teachers' Attitudes about African American Male Students* (TAAMS), προκειμένου να αξιολογήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ΚΦΑ απέναντι στην Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική σε αфроαμερικάνους μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αστικών περιοχών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης δεν μπορούν να κατανοήσουν πλήρως τις αρχές αλλά και τη σημασία της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής, προβάλλοντας ως αποτέλεσμα επιτακτική την ανάγκη για ανάλογη επιμόρφωση. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνητών αναδεικνύοντας τη θετική συνεισφορά της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ολοκλήρωση των εν δυνάμει αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Ciges & Lopez, 1998; Díaz-Aguado & Andrés, 2000; Hiller & Wozniak, 2008; Milhouse, 1996; Popa, Butnaru & Cozma, 2008; Pruegger & Rogers, 1994).

Σημασία της έρευνας

Έχει διαπιστωθεί ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές στις δυτικές κοινωνίες α) παλεύουν να βρουν ευνοϊκά περιβάλλοντα όπου μπορούν να συμμετέχουν με άνεση σε ΦΔ, με αποτέλεσμα την κυριαρχία της καθιστικής ζωής και την παρουσίαση προβλημάτων υγείας που σχετίζονται με την έλλειψη ΦΔ (Dagkas, Jahromi & Talbot, 2011; Evans, 2004; Knop, Theeboom, Wittock, & De Martelaer, 1996) και β) αποκτούν αρνητικές εμπειρίες, βιώνουν τη σχολική αποτυχία και εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο (Magos, 2007b). Παράλληλα, ενώ έχει τονιστεί η αναγκαιότητα βαθιάς κατανόησης της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής από τους ΚΦΑ, δεν υπάρχει κάποιο σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης των αντιλήψεων και των στάσεών τους απέναντι σε κοινωνικές ομάδες που διαφέρουν λόγω

της ιδιαίτερης κουλτούρας και θρησκείας τους (μουσουλμανική κοινότητα). Επιπρόσθετα, ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου TAAMS δύναται να αποτελέσει αρωγό στην προσπάθεια ανάδειξης τυχόν προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν από τα αποτελέσματα της έρευνας, δεδομένα δηλαδή τα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθούν μελλοντικά για περαιτέρω διερεύνηση. Μπορεί να αποτελέσει δηλαδή την απαρχή για επανεξέταση και επαναπροσδιορισμό των θεμάτων της πολιτιστικής πολυμορφίας στο πλαίσιο των προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής και να αυξήσει την ευαισθητοποίηση σε πολιτισμικά ζητήματα διαμέσου ανάλογης επιμόρφωσης. Δεδομένου επίσης ότι οι στάσεις και αντιλήψεις διαμορφώνουν τις συμπεριφορές, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορούν να αξιοποιηθούν σε μελλοντικά προγράμματα επιμόρφωσής τους με σκοπό την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματος και την ανάπτυξη και μάθηση όλων των μαθητών.

Ερευνητικές υποθέσεις

Βασική ερευνητική υπόθεση της εργασίας ήταν ότι το ερωτηματολόγιο θα αποδειχθεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης των στάσεων και των αντιλήψεων των Ελλήνων ΚΦΑ απέναντι στην πολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική. Συγκεκριμένα, υποτέθηκε ότι το ερωτηματολόγιο θα είχε καλή δομική εγκυρότητα και παραγοντική δομή όπως και καλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία.

Δευτερευόντως, υποτέθηκε ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των περισσότερων εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές της μουσουλμανικής κοινότητας θα ήταν θετικές.

Στατιστικές υποθέσεις

Οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις εξετάστηκαν για τη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

α) Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των στάσεων και των αντιλήψεων των ΚΦΑ για την Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική στο μάθημά τους δε θα έχει καλή δομική εγκυρότητα και παραγοντική δομή.

β) Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των στάσεων και των αντιλήψεων των ΚΦΑ για την Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική στο μάθημά τους δε θα έχει καλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία.

γ) Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των περισσότερων ΚΦΑ δε θα είναι θετικές ως προς τους μαθητές της μουσουλμανικής κοινότητας.

Οι παρακάτω εναλλακτικές υποθέσεις εξετάσθηκαν για τη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

α) Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των στάσεων και των αντιλήψεων των ΚΦΑ για την Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική στο μάθημά τους θα έχει καλή δομική εγκυρότητα και παραγοντική δομή.

β) Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των στάσεων και των αντιλήψεων των ΚΦΑ για την Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική στο μάθημά τους θα έχει καλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία.

γ) Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των περισσότερων ΚΦΑ θα είναι θετικές ως προς τους μαθητές της μουσουλμανικής κοινότητας.

Οριοθετήσεις της έρευνας

α) Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά όλοι οι ΚΦΑ (το 100%) που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των νομών Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου.

β) Προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην Πολιτισμική Παιδαγωγική συμμετείχαν ΚΦΑ οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία όπου υπάρχουν μουσουλμάνοι μαθητές (σε σχολεία μειονοτικής και μη μειονοτικής εκπαίδευσης).

Περιορισμοί της έρευνας

α) Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως προς το διδακτικό αντικείμενο (ΦΑ) και τη γεωγραφική περιοχή (νομοί Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου). Επομένως, οποιαδήποτε προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε εκπαιδευτικούς άλλων γνωστικών αντικειμένων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς τους οποίους θέτουν ο ιδιαίτερος κινητικός χαρακτήρας του μαθήματος και οι ειδικές συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος (χώρος, υποδομές, εξοπλισμός).

β) Η εξέταση των συμπεριφορών των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής βασίστηκε μόνο στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο.

Λειτουργικοί Ορισμοί

Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδασκαλία: Το σύνολο των αρχών, η νοοτροπία και η παιδαγωγική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εντάξουν πλευρές της

πολιτισμικής κληρονομιάς των μαθητών της ετερότητας στο μάθημα, έχοντας ως άμεσο στόχο την υποστήριξη αλλά και την ενσωμάτωση τους στη μαθησιακή διαδικασία, ούτως ώστε να επιτευχθεί η ισότιμη εκπαίδευση των παιδιών ανεξάρτητα από το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται.

Πολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα: Η πολιτισμική επάρκεια στην παρούσα έρευνα αφορά στην κατάρτιση που πρέπει να αποκτά ο ΚΦΑ κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει μία διαφορετική κοινωνική ομάδα (τη μουσουλμανική, στην προκειμένη περίπτωση). Η ετοιμότητα αναφέρεται στην μετουσίωση αυτών των θεωρητικών γνώσεων σε πράξη μέσα από κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές της ετερότητας να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και να βιώσουν εμπειρίες επιτυχίας.

Διαπολιτισμικότητα: Ο όρος διαπολιτισμικότητα σε αυτή την έρευνα δηλώνει ότι σε μία κοινωνία, όπως αυτή της Ελλάδας, συνυπάρχει μία κοινωνική ομάδα με διαφορετικές θρησκευτικές και πολιτισμικές αναφορές. Στο επίπεδο της συλλογικότητας των κοινωνικών ομάδων, σημαίνει κατά κύριο λόγο τη σχέση δύο διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (την Ελληνική που είναι η κυρίαρχη και την μουσουλμανική), ως προς τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και αμοιβαίας αναγνώρισης μεταξύ τους όπως και την εκτίμηση, αποδοχή ή προαγωγή του μουσουλμανικού στοιχείου, με βάση τη δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού στους Νομούς Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου.

Πολιτισμική ετερότητα: Η έννοια της «πολιτισμικής ετερότητας» και η κατασκευή των «πολιτισμικών άλλων» χρησιμοποιείται για να περιγραφεί η διαδικασία διαμέσου της οποίας οι κοινωνίες και οι πολιτισμοί αποκλείουν ιδιαίτερες ομάδες ανθρώπων βάσει της ιδιότητάς τους ως «άλλοι». Στην παρούσα έρευνα η μειοψηφική-μειονοτική ομάδα είναι οι μουσουλμάνοι μαθητές οι οποίοι διακρίνονται για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πολιτισμού και της θρησκείας τους.

Μουσουλμάνοι μαθητές: Αυτός ο όρος χρησιμοποιείται για την ομάδα των μαθητών που διαφοροποιείται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όπου ζει, εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμικών της χαρακτηριστικών. Αναφέρεται δηλαδή σε όλους τους μουσουλμάνους μαθητές (πομάκους, αθίγγανους και τουρκογενείς) που φοιτούν σε σχολεία της Θράκης.

Κοινωνικές σχέσεις: Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ καθηγητών και μουσουλμάνων μαθητών που υπάρχουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον και οι οποίες είναι καθοριστικές για την επιτυχία των συγκεκριμένων μαθητών.

Πολιτισμός: Η έννοια αυτή μπορεί να οριστεί ως ένα δυναμικό σύστημα, με ιδιαίτερες κοινωνικές αξίες, γνωστικούς κώδικες, πρότυπα συμπεριφοράς και πεποιθήσεις, που χαρακτηρίζει μία κοινωνική ομάδα (μουσουλμάνους μαθητές) και την διαφοροποιούν από όλες τις άλλες.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Αποσαφήνιση όρων

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 καταβολές (εθνοτικές, φυλετικές, θρησκευτικές) 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 συνδέονται άμεσα με τις αντίστοιχες εμπειρίες που φέρουν οι μαθητές της ετερότητας, της διαφορετικής δηλαδή κοινωνικής ομάδας. Η εφαρμογή αυτού του πλαισίου προβάλλει επιτακτική καθώς η ετερότητα, εξαιτίας των διαφορετικών εθνικών, εθνοτικών, φυλετικών, γλωσσικών, πολιτισμικών ή θρησκευτικών καταβολών και πεποιθήσεων είναι πιθανόν να βιώνει τον αποκλεισμό από μέρος της κοινωνικής ομάδας που πλειοψηφεί (Institute for rights equality and diversity, 2011). Μία χαρακτηριστική περιοχή η οποία διακρίνεται για την μοναδική πολιτισμική της κουλτούρα και χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα πολυπολιτισμική είναι αυτή της Θράκης. Εκεί είναι ένας τόπος όπου υπάρχει η συνύπαρξη της κυρίαρχης ομάδας (Ελληνικός πληθυσμός) και της ομάδας των μουσουλμάνων η οποία και αυτή στο εσωτερικό της διακρίνεται για την ποικιλομορφία της λόγω των διαφορετικών καταβολών της (αθίγγανοι- τουρκογενείς-πομάκοι). Η έννοια αυτή της πολυπολιτισμικότητας, που κυριαρχεί σήμερα στην Ελλάδα, έχει ταυτιστεί με την ετερότητα μέσα στο σύγχρονο έθνος-κράτος όπου διάφορες κοινωνικές ομάδες διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής προέλευσης συνυπάρχουν και

καταφέρνουν να συμβιώνουν (Υπουργείο Παιδείας, 2007). Ο όρος διαπολιτισμικότητα από την άλλη πλευρά δηλώνει κατά κύριο λόγο τη σχέση διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, ως προς τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και αμοιβαίας αναγνώρισης μεταξύ τους, και ως όρος εμπεριέχεται στην πολυπολιτισμικότητα (Μάρκου, 1996). Η πολυπολιτισμικότητα είναι δηλαδή το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο (Λιακοπούλου, 2006).

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, πολλοί ερευνητές ανέπτυξαν το θεωρητικό πλαίσιο της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής, δύο έννοιες συναφείς, με κύριους εκφραστές της την Ladson-Billings (1995b) και τη Gay (2002).

Η Ladson-Billings (1995b) μέσα από τη μελέτη που διενέργησε σε οχτώ υποδειγματικούς εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε αφροαμερικάνους μαθητές ανέπτυξε ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο χαρακτηρίζεται από τρία βασικά κριτήρια α) την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, β) την διαμόρφωση της πολιτιστικής επάρκειας 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 έρευνάς της υποστήριζαν ότι ένα από τα κύρια μελήματα 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).

Το θεωρητικό πλαίσιο της Πολιτισμικής Διδακτικής αναπτύχθηκε από τη Gay (2002), βάσει μελέτης που είχε διενεργήσει η ίδια προγενέστερα (Gay, 2000). Σύμφωνα με τη 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 σέβεται 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 α) αναγνωρίζει τη νομιμότητα της πολιτισμικής κληρονομιάς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων 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, β) χτίζει γέφυρες ανάμεσα στο σπίτι και τις σχολικές εμπειρίες, γ) χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, σχετικών με διαφορετικά στυλ μάθησης, δ) διδάσκει τους μαθητές να γνωρίζουν και να επαινούν τις δικές τους πολιτιστικές κληρονομίες αλλά και των άλλων, και ε) 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 στ) να χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση για το σχεδιασμό μίας διδασκαλίας η οποία βασίζεται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και εν συνεχεία εκτείνεται πέρα από τα γνωστά.

Ομοίως, οι Richards, Brown και Forde (2007), ανέπτυξαν τις δικές τους απόψεις για την Πολιτισμική Παιδαγωγική η οποία σύμφωνα με τους συγγραφείς διευκολύνει και υποστηρίζει την επιτυχία όλων των μαθητών. Οι τρεις διαστάσεις της όπως αναφέρουν οι ερευνητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και είναι α) η θεσμική, η οποία αντικατοπτρίζει τον τρόπο διαχείρισης, τις πολιτικές και τις αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος, β) η προσωπική, που αναφέρεται στις γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να είναι πολιτισμικά επαρκείς και γ) η εκπαιδευτική/διδακτική διάσταση, που περιλαμβάνει τα υλικά, τις στρατηγικές και τις δραστηριότητες που σχηματίζουν τη βάση της πολιτισμικής διδασκαλίας. Παράλληλα, οι συγγραφείς τονίζουν ότι για να μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις αρχές της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής θα πρέπει να κάνει αλλαγές σε τρεις τομείς α) στην οργάνωση του σχολείου, το οποίο θα πρέπει να έχει το σωστό σχεδιασμό στις αίθουσες διδασκαλίας β) στις πολιτικές του σχολείου, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα τις παροχές υπηρεσιών σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και γ) στην συμμετοχή της κοινότητας, όπου θα πρέπει η ίδια να ψάξει τρόπους με τους οποίους μπορεί να εμπλακεί στα δρώμενα της σχολικής κοινότητας και όχι να περιμένει ενέργειες προσέγγισης από το ίδιο το σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να δημιουργηθούν οι βάσεις για μία πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία που θα έχει ως

επίκεντρο τις ανάγκες όλων των μαθητών, οι οποίες πρέπει να εντοπιστούν, να καλλιεργηθούν και να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη αυτών.

Στο πλαίσιο αυτό στηρίχθηκε και μία μεταγενέστερη μελέτη ανασκόπησης (Taylor, 2010) ώστε να περιγραφούν οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να αναπτυχθούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα προετοιμάζουν με επιτυχία τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίζουν με αυτοπεποίθηση τις πολιτισμικά ποικιλόμορφες τάξεις. Μερικές από τις σημαντικές πτυχές αυτών των προγραμμάτων είναι α) η ανάπτυξη μιας βάσης που θα περιέχει τη γνώση των διαφόρων πολιτισμών (πχ. κατανόηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, των αξιών και των παραδόσεων), β) ο σχεδιασμός ενός πολιτισμικά κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος, γ) η επίδειξη πολιτισμικής ευαισθησίας και 4) η χρήση πολιτισμικά κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, εντολών και οδηγιών.

Οι Brown-Jeffy και Cooper (2011) ανέπτυξαν το δικό τους θεωρητικό πλαίσιο στηριζόμενοι στη μελέτη της Gay (2000) και Ladson-Billings (1994), καταλήγοντας σε πέντε θεματικές ενότητες τις οποίες θα πρέπει να εμπεριέχει μία πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία αναφέροντας ως πρώτη «την ταυτότητα και την επίτευξη». Η ταυτότητα ορίζεται ως οι πολιτισμικές καταβολές των μαθητών και των εκπαιδευτικών οι οποίες με την σειρά τους περιλαμβάνουν την εθνοτική ή φυλετική προέλευση αυτών, το φύλο, τη γλώσσα και τη θρησκεία τους, στοιχεία δηλαδή που διαφοροποιούν και ορίζουν την ανθρώπινη οντότητα. Η αναγνώριση και η αποδοχή των ετερογενών ταυτοτήτων ως προνόμιο θα μπορέσει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν την πολιτισμική τους επάρκεια και να οδηγηθούν στην επίτευξη του έργου τους και των μαθητών τους. Ως δεύτερη θεματική ενότητα όρισαν την «δικαιοσύνη/ισότητα και την αριστεία/επιτυχία». Οι δύο αυτές έννοιες σχετίζονται με τις προδιαθέσεις των μαθητών, την ενσωμάτωση πολιτισμικού περιεχομένου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και ανάλογων οδηγιών, την ίση πρόσβαση όλων των μαθητών και τις υψηλές προσδοκίες. Με άλλα λόγια η ισότητα στην προκειμένη περίπτωση σημαίνει να δίνεται στα παιδιά ότι χρειάζονται με την πίστη ότι η διαφορετικότητα είναι καλή, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι για μερικούς ουσιώδης και ότι οι πρακτικές της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής μπορεί να ενισχύσουν την μάθηση. Η τρίτη θεματική ενότητα είναι αυτή της «αναπτυξιακής καταλληλότητας» η οποία περιλαμβάνει τα στυλ μάθησης και διδασκαλίας, και την πολιτισμική ποικιλία σε ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών (πχ παρακίνηση, ηθική, συμμετοχή, συνεργασία). Ως εκ τούτου, αυτή η ενότητα αναγνωρίζει τη σημασία της γνώσης του γνωστικού και ψυχοκοινωνικού επιπέδου ανάπτυξης των παιδιών από μέρους

των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει με τη σειρά του, ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει πολιτισμικά κατάλληλες στρατηγικές (πχ ποικίλες μέθοδοι αξιολόγησης ανάλογες με τις ανάγκες των παιδιών και με υψηλές προσδοκίες για όλους) που ανταποκρίνονται στις αναγνωρισμένες πρότερες εμπειρίες των παιδιών. Ως τέταρτη ενότητα ορίστηκε η «διδασκαλία του παιδιού ως ολότητα», περιλαμβάνοντας τις έννοιες της ανάπτυξης των δεξιοτήτων σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, τη συνεργασία σπιτιού-σχολείου-κοινότητας, τα μαθησιακά αποτελέσματα, την υποστηρικτική μαθησιακή κοινότητα, καθώς και την ενδυνάμωση, με βάση τις συνολικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Η επίτευξη αυτών των στόχων απαιτεί, από μέρους των εκπαιδευτικών, τη γνώση και κατανόηση των πρότερων επιρροών των παιδιών, των συμπεριφορών τους και την εξατομικευμένη αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Η επιλογή της τελευταίας ενότητας περιελάμβανε «τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή», τονίζοντας τις έννοιες της φροντίδας (πχ υπομονή και επιμονή), τις σχέσεις, την αλληλεπίδραση και την ατμόσφαιρα στην τάξη. Η προώθηση αυτής της θεματικής ενότητας μπορεί να επιτευχθεί με την επίδειξη του σεβασμού, της αποδοχής και εκτίμησης της ετερότητας.

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 της τάξης απέναντι στην Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική και την ετερότητα

Πολλές έρευνες πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των θέσεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της τάξης απέναντι στην κοινωνική ομάδα των τσιγγανοπαίδων (Γκοτοβός, 2004; Βέμη & Αλεξόπουλος, 2003). Πιο συγκεκριμένα, από αποτελέσματα της έρευνας των Βέμη και Αλεξόπουλου (2003) βρέθηκε ότι το 50% των εκπαιδευτικών αντιδρά στην ιδέα της πλήρους ένταξης των τσιγγανοπαίδων στις «κανονικές τάξεις» (ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εργαστεί με τσιγγανοπαίδες), 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 ανετοιμοποίητά 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 τσιγγανοπαιδες. Οι επίμονες αυτές στερεοτυπικές στάσεις και θέσεις μερίδας εκπαιδευτικών διαφάνηκαν και σε άλλες έρευνες (Γκοτοβός, 2004). Χαρακτηριστική είναι και η διαπίστωση 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 ελλειπείς γνώσεις των δασκάλων αναφορικά με τις αρχές της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής όσο και τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις.

Ομοίως, και από τα ευρήματα μίας άλλης μελέτης (Young, 2010) 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. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα μελέτης της Gallavan (2007), η οποία εξέτασε τις αντιλήψεις 65 μη έμπειρων εκπαιδευτικών (λιγότερο από τρία χρόνια εμπειρίας) αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και την πολιτισμική τους επάρκεια. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και αντίστοιχη παιδαγωγική κατάρτιση αυτών. Πιο αναλυτικά, φάνηκε ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 89%, δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ούτως ώστε να μπορούν να το εντάξουν στην διδασκαλία τους, ενώ το 97% δεν γνωρίζουν το πώς μπορούν να διασφαλίσουν την παροχή ισότιμων ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών, ανεξάρτητα από τις τυχόν διαφορετικές εθνοτικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές τους διαφορές. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μη μπορούν ακόμη και να επωμιστούν το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί για την προαγωγή της ισότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Υπό το πρίσμα αυτών διαπιστώσεων η συγγραφέας προτείνει ένα σύνολο αλλαγών για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της επάρκειας των εκπαιδευτικών οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως στην κατάλληλη προετοιμασία τους στα πλαίσια των σπουδών τους μέσω της παροχής μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ανάλογων εμπειριών με συμβούλους που θα διακρίνονται για την πολιτισμική τους επάρκεια. Επιπρόσθετα, προτείνεται η συμμετοχή όλων των νέων εκπαιδευτικών σε ένα εισαγωγικό

πρόγραμμα μέσα από το οποίο θα έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και να παρατηρήσουν έμπειρους συναδέλφους τους, αλλά και η ύπαρξη ενός μέντορα ο οποίος θα μπορεί να τους καθοδηγεί κατάλληλα.

Το πρόβλημα της έλλειψης πολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Sirin, Rycce και Mir (2009). Με τη μελέτη τους θέλησαν να εξετάσουν σε ποιο βαθμό οι διαφορές μεταξύ των αξιών των εκπαιδευτικών και των γονέων των μουσουλμάνων μαθητών επηρεάζουν τις αντιλήψεις των πρώτων ως προς τις προσδοκίες τους για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τις συμπεριφορές των μουσουλμανοπαίδων. Τα αποτελέσματα τις έρευνας φανέρωσαν ότι όσο πιο μεγάλες ήταν οι διαφορές αξιών μεταξύ των προαναφερθέντων τόσο πιο χαμηλές ήταν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών ιδιαίτερα στα φιλολογικά μαθήματα και στα μαθηματικά. Το ίδιο συνέβη και στο επίπεδο των συμπεριφορών, με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι τα παιδιά μουσουλμανικής καταγωγής διακατέχονται από μεγαλύτερες εσωτερικές πιέσεις και αναπτύσσουν μεγαλύτερες συγκρούσεις με τον περίγυρό τους. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τόσο στους εν δυνάμει όσο και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, προβάλλει επιτακτική ώστε να βελτιωθούν οι ικανότητες τους ως προς την καλύτερη αξιολόγηση των παιδιών σεβόμενοι πάντα τις διαφορετικές κοσμοθεωρίες, αξίες, θρησκείες και πολιτισμικές καταβολές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα των Niyozon και Pluim (2009), στην εκτενή ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας που πραγματοποίησαν. Σύμφωνα με τη μελέτη, τα αρνητικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς επικεντρώνονται κυρίως α) στην εκδήλωση ρατσισμού και ξеноφοβίας, β) στην απροθυμία και αδυναμία να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμά τους τη συνεισφορά πολλών προσωπικοτήτων μουσουλμανικής καταγωγής, γ) στις χαμηλές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μουσουλμανοπαίδων, δ) στην έλλειψη πολιτισμικής και θρησκευτικής ευαισθησίας και ε) στη γενική έλλειψη γνώσης για τον Ισλαμισμό και τους μουσουλμάνους. Ωστόσο, οι συγγραφείς στη συνέχεια αυτών των αρνητικών στοιχείων αντιπαραβάλλουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία παρουσιάζουν τη μείωση των παραπάνω προκαταλήψεων, της Ισλαμοφοβίας και του ρατσισμού, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι η επίτευξη της αλλαγής είναι εφικτή, μέσω ανάπτυξης ανάλογων πολιτικών και πρακτικών από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας και αφύπνισης όλων των ενδιαφερομένων μελών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη της Phuntsog (2001) η οποία θέλησε 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 χαρακτηρίζοντάς 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 κατάλληλη διδασκαλία, όπως για παράδειγμα η επίδειξη σεβασμού απέναντι στην ετερότητα.

Συνοπτικά, οι παραπάνω έρευνες φανερώνουν τα έντονα προβλήματα που προκύπτουν από την έλλειψη πολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας από πλευράς των εκπαιδευτικών οι οποίοι εντείνουν τόσο τις διακρίσεις όσο και τον κοινωνικό αποκλεισμό ορισμένων κοινωνικών ομάδων. Παράλληλα, διαφαίνεται και η αναγκαιότητα αλλαγής πλεύσης των στάσεων των εκπαιδευτικών προς μία κατεύθυνση που θα χαρακτηρίζεται περισσότερο από στοιχεία πολιτισμικού πλουραλισμού, όπως ο σεβασμός του άλλου και της διαφορετικότητάς του.

Στάσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής απέναντι στην Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική και την ετερότητα

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

Πιο συγκεκριμένα, 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 ΚΦΑ 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. Άλλωστε όπως τονίζει και η Ζωγραφάκη (2007), για να καταφέρει το σχολείο να παρέμβει ουσιαστικά και να δημιουργήσει συνθήκες και κίνητρα μάθησης στους μαθητές του, είναι απαραίτητο να γνωρίζει ποιοι είναι αυτοί οι μαθητές, τι χρειάζονται, ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες τους και μετά να αποφασίσει με ποιες μεθόδους θα παρέμβει και που θα δώσει έμφαση. Με άλλα λόγια προβάλλει επιτακτική η ανάγκη κατανόησης του κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο λειτουργεί το εκάστοτε σχολείο, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους όπως αυτή της έρευνας δράσης η οποία σύμφωνα με τη συγγραφέα αποτελεί και το κλειδί για την κατάκτηση της γνώσης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου.

Ανάλογα προβλήματα παρουσιάστηκαν και στην έρευνα του Collins (2011) ο οποίος αξιολόγησε τις στάσεις και τις γνώσεις των ΚΦΑ, 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. Πιο συγκεκριμένα, 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 εφάρμοζαν τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, οι αφροαμερικάνοι εκπαιδευτικοί, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που είχαν τις ίδιες πολιτισμικές καταβολές με αυτές των μαθητών, έτειναν να αποδίδουν υψηλότερη σημασία στην εφαρμογή της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής απ' ότι οι λευκοί άνδρες εκπαιδευτικοί. Ο ερευνητής οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι δεν κατανοούν όλοι οι ΚΦΑ τη σημασία της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής, με τα περισσότερα προβλήματα να παρουσιάζονται ιδιαίτερα στους λευκούς άνδρες ΚΦΑ οι οποίοι διέφεραν ως προς τις πολιτισμικές τους καταβολές (σε σχέση με αυτές των μαθητών), και επομένως η επιμόρφωσή τους είναι αναγκαία.

Θετικά ωστόσο ήταν τα ευρήματα μιας άλλης μελέτης (Tabb, 2002), που θέλησε να διερευνήσει, μεταξύ άλλων, τις γνώσεις των ΚΦΑ απέναντι στην ετερότητα έχοντας ως στόχο να προσφέρει συστάσεις για το πως μπορεί να βελτιωθεί το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές

καταβολές. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι οι ΚΦΑ 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.

Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε πλήρη αντίθεση με αυτά άλλων ερευνητών (Cheryator-Thomson et al, 2000), όπου η πλειοψηφία των ΚΦΑ δεν είχε την απαραίτητη κατάρτιση στα πλαίσια των σπουδών τους ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τις αρχές της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής και ως εκ τούτου το γνωστικό τους υπόβαθρο και οι εμπειρίες τους σε θέματα αντιμετώπισης των πολιτισμικά ετερογενή τάξεων κυμαίνονταν σε χαμηλά επίπεδα. Πιο αναλυτικά, στη συγκεκριμένη έρευνα 72 ΚΦΑ συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο πέντε ανοιχτών ερωτήσεων οι οποίες επικεντρώθηκαν α) στην τυχόν σχετική επιμόρφωσή τους, β) στην εφαρμογή των αρχών της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής στο μάθημά τους, γ) στην παροχή κατάλληλης προετοιμασίας κατά την διάρκεια των σπουδών τους, και δ) στην ανάγκη για περισσότερη εκπαίδευση σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι α) μόνο το 27,8% είχε την εμπειρία επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, β) το 40,3% είχαν την ευκαιρία να εφαρμόζουν στο μάθημά τους πολιτισμικά κατάλληλες στρατηγικές, γ) μόνο το 29,2% ανέφεραν ότι οι σπουδές τους βοήθησαν να κατανοήσουν τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αποδοχής της ετερότητας και δ) το 84,7% των ΚΦΑ συμφώνησαν για την αναγκαιότητα της περαιτέρω επιμόρφωσης και εκπαίδευσης σε θέματα που σχετίζονται με την αντιμετώπιση των μαθητών που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο..

Εξίσου σημαντική είναι και η έρευνα που διεξήχθη από την McGee (2011), έχοντας ως στόχο να διερευνήσει, μεταξύ άλλων, τις αντιλήψεις των ΚΦΑ απέναντι στις μουσουλμάνες μαθήτριες και τη δυνατότητά τους να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν τις θρησκευτικές ανάγκες αυτής της κοινωνικής ομάδας, εφαρμόζοντας ανάλογες πρακτικές ενσωμάτωσης στα μαθήματά τους. Το δείγμα της έρευνας, προερχόμενο από δύο σχολεία, αποτελούνταν από 10 μαθήτριες μουσουλμανικής καταγωγής και 10 ΚΦΑ ενώ ο προσανατολισμός της μεθοδολογίας ήταν ποιοτικός με συνδυασμό εθνογραφικής έρευνας, εις βάθος και ημί-δομημένων συνεντεύξεων και παρατήρησης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι ΚΦΑ α) εμμένουν σε κάποια στοιχεία της κουλτούρας των μαθητριών και ως εκ τούτου δεν τις θεωρούν ως μέλη του κυρίαρχου πολιτισμού ενώ τα

ίδια τα παιδιά βιώνουν συναισθήματα απόρριψης από τη γηγενή πληθυσμιακή κοινότητα, β) δεν εφαρμόζουν κάποιες στρατηγικές ώστε να κερδίσουν την έγκριση των γονέων για την περαιτέρω παραμονή των παιδιών στο σχολείο προκειμένου να συμμετάσχουν σε ΦΔ, θεωρώντας τους μάλιστα ως πιθανό εμπόδιο για την ενσωμάτωση των μαθητριών, γ) δεν μπορούν να κατανοήσουν όλες τις πτυχές του πολιτισμού και της θρησκείας των μουσουλμάνων μαθητριών (δεν δίνουν οδηγίες για το πώς μπορούν να αθλούνται τα παιδιά κατά την περίοδο του Ραμαζανίου) με αποτέλεσμα να παρανοούν κάποιες συμπεριφορές όπως για παράδειγμα τη συστολή που νιώθουν τα εν λόγω παιδιά με την αθλητική περιβολή και δ) δεν έχουν όλοι την κατάλληλη επιμόρφωση για να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους, με τα περισσότερα προβλήματα να εντοπίζονται στους λιγότερο έμπειρους. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα μίας άλλης έρευνας (Dagkas, Benn & Jaward, 2011), με τους ΚΦΑ να δηλώνουν την ανεπάρκεια των γνώσεών τους σχετικά με τις αρχές του Ισλαμισμού σε σχέση με το μάθημά τους εκφράζοντας την ανάγκη για μία καλύτερη προετοιμασία στα πλαίσια των σπουδών τους ή μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ομοίως, μέσα από τη μελέτη των Carroll και Hollinshead (1993), λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις αντιλήψεις των ΚΦΑ απέναντι στην ετερότητα όσο και τις αντιλήψεις των μουσουλμάνων μαθητών/τριών, διαφαίνονται έντονα τα προβλήματα και οι συγκρούσεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι υπάρχει μία έντονη σύγκρουση αξιών μεταξύ των ΚΦΑ και των μαθητών, με τους πρώτους να μην αντιλαμβάνονται την ρατσιστική τους συμπεριφορά, να μη γνωρίζουν και να μη μπορούν να κατανοήσουν τις πολιτισμικές και θρησκευτικές αξίες των μουσουλμανοπαίδων. Έτσι, προβλήθηκε η αναγκαιότητα για ανάλογη επιμόρφωση και εκπαίδευση των ΚΦΑ με στόχο την αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών τους και την εφαρμογή ανάλογων αντιρατσιστικών πολιτικών.

Στην ίδια έρευνα φάνηκαν και τα έντονα προβλήματα και οι συγκρούσεις τις οποίες συχνά βιώνουν οι μαθητές της ιδιαίτερης αυτής κοινωνικής ομάδας μέσα στο μάθημα της ΦΑ. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές ύστερα από τη συστηματική παρατήρηση των μαθητών και του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος της ΦΑ αλλά και μέσα από την καταγραφή ημί-δομημένων συνεντεύξεων με ομάδες μουσουλμάνων μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατέληξαν στην ανάδειξη των προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα από τη συμμετοχή της εν λόγω κοινωνικής ομάδας στις φυσικές δραστηριότητες. Οι περιοχές οι οποίες φαίνεται να προκαλούν τις μεγαλύτερες συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές, τους ΚΦΑ, τους γονείς και την

κοινωνία γενικότερα σχετίζονται α) με την αθλητική περιβολή, β) τα ντουζ, γ) το Ραμαζάνι και δ) τις εξωσχολικές φυσικές δραστηριότητες. Τα παιδιά της μουσουλμανικής κοινότητας έκαναν λόγο για συναισθήματα ντροπής, ρατσισμού από μέρους των εκπαιδευτικών και ενοχής καθώς, όπως δήλωσαν, πολλές φορές έρχονταν αντιμέτωπα με την καταπάτηση των κανόνων του πολιτισμού και της θρησκείας τους (πχ. τον εξαναγκασμό από την διοίκηση του σχολείου να εκθέτουν πολλά σημεία του σώματός τους φορώντας την ανάλογη αθλητική περιβολή). Παρόμοια αποτελέσματα αναφορικά με τη σύγκρουση αξιών μεταξύ ΚΦΑ και μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και την έλλειψη κατανόησης των πολιτισμικών αρχών και αναγκών των παιδιών από μέρους των εκπαιδευτικών είχε και μία μεταγενέστερη έρευνα (Williams & Bedward, 2001). Στην εν λόγω μελέτη, όπου συμμετείχαν 25 μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών και 12 ΚΦΑ, γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος της ΦΑ προκειμένου να γίνει περισσότερο ευέλικτο ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες θρησκευτικές και πολιτισμικές πεποιθήσεις των μαθητών. Εν συντομία, η ΦΑ θα πρέπει να παρέχει κατάλληλες δράσεις σε περιόδους νηστείας και να επιτρέπει τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της ΦΑ με ρούχα τα οποία είναι ανάλογα των πεποιθήσεων και των εθίμων τους.

Αν και 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; Chepyator-Thomson et al, 2000; Collins, 2011; Dagkas, 2007; Gallavan, 2007; McGee, 2011) έδειξε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της τάξης όσο και οι εν ενεργεία ΚΦΑ 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 παρουσιάζουν πολιτισμική ετοιμότητα αλλά αδυναμία μετουσίωσης των θεωρητικών γνώσεων σε διδακτική πράξη (Δημητρίου,

Λαγοπούλου & Πετρίδης, 2007; Flory & McCaughtry, 2011; Morrison et al, 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 στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο της Ladson-Billings, προσπάθησε να αξιολογήσει κατά πόσο ήταν εφικτή η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη, αξιολογώντας εκπαιδευτικούς τάξης που δίδασκαν 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.

Παρόμοια ευρήματα που αναδεικνύουν την άγνοια μερικών εκπαιδευτικών προέκυψαν και από μία πρωτοποριακή μελέτη του Δημητρίου και των συνεργατών του (2007). Στηριζόμενοι σε δύο μελέτες περίπτωσης σχολείων με μουσουλμάνους μαθητές υλοποίησαν το εγχείρημά τους και εκθέτοντας τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε αυτά, τονίζουν πως τελικά η ανάδειξη της ετερότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη είναι μία συγκρουσιακή διαδικασία (πχ συγκρούσεις με το θεσμικό πλαίσιο, με τις επικρατούσες στάσεις και αντιλήψεις). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αναδείξουν την ετερότητα οργάνωσαν μία σειρά από δραστηριότητες που στόχευαν α) στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, β) στην ανάδειξη και αποδοχή των στοιχείων που συγκροτούσαν τη μειονοτική ταυτότητα, γ) στην ένταξη των μειονοτικών οικογενειών στη σχολική ζωή και δ) στο άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και γενικότερα στην τοπική κοινωνία. Για την υλοποίηση αυτού του εγχειρήματος

υιοθετηθήκαν μέτρα θετικής διάκρισης υπέρ των μουσουλμάνων μαθητών αναδεικνύοντας στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητά τους (πχ. οργάνωσαν project για τα μνημεία της Οθωμανικής περιόδου στη Βόρεια Ελλάδα και στην Αθήνα). Ωστόσο, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης προσέγγισης προκάλεσαν έντονες μη αναμενόμενες αντιδράσεις σκεπτικισμού από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (πχ. μαθητές πλειονότητας, μειονότητας, γονείς, άλλοι εκπαιδευτικοί που δεν ακολούθησαν αυτές τις πρακτικές), ακόμη και σε έναν μεγάλο αριθμό μουσουλμάνων μαθητών οι οποίοι διακατέχονταν από συναισθήματα προβληματισμού, καχυποψίας, άρνησης και επιθετικότητας απέναντι σε αυτή την πρωτότυπη διαδικασία μάθησης. Καταλήγοντας οι συγγραφείς διαπιστώνουν ότι τελικά δεν αρκεί να προσπαθήσεις να αντικαταστήσεις το υπάρχον κλειστό σχήμα αναφορών, ερμηνειών και προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος με ένα άλλο περισσότερο ανοικτό. Δεν επαρκούν απλώς και μόνο γνώσεις για το διαφορετικό. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται προσωπική εμπλοκή. Η περισσότερη δουλειά πρέπει να γίνει σε προσωπικό επίπεδο ξεπερνώντας τον εφησυχασμό της ομοιογένειας και διαχειριζόμενοι σωστά τις πολλαπλές ταυτότητες. Το συμπέρασμα των συγγραφέων έρχεται σε πλήρη συμφωνία με αυτό της Δραγώνα (2007), η οποία υποστηρίζει πως χρειάζεται πολλή προσωπική δουλειά από μέρους των εκπαιδευτικών προκειμένου το σχολείο να μπορέσει να ανταποκριθεί στο διπλό του ρόλο, αυτό της ενσωμάτωσης των διαφορετικών μαθητών, με ταυτόχρονη την αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά και τη διατήρηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων. Παρ' όλα αυτά όμως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη μπορούν να διαχειριστούν αυτή τη συνθήκη, εμμένοντας περισσότερο στην υιοθέτηση του αφομοιωτικού μοντέλου και αναζητώντας τρόπους για να μειώσουν ή να εξαλείψουν τη «διαφορά» ώστε να δημιουργήσουν μία ομοιόμορφη σχολική συνθήκη (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007).

Αδυναμία ανταπόκρισης στις αρχές της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής από μέρους των εκπαιδευτικών φάνηκε και σε άλλες έρευνες (Flory & McCaughtry, 2011). Οι εν λόγω ερευνητές βασίστηκαν σε ένα θεωρητικό πλαίσιο πολιτισμικού κύκλου, έτσι όπως χαρακτηριστικά το ονόμασαν, το οποίο 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 αντανακλούν αυτή τη πολιτισμική γνώση της κοινότητας. Σκοπός τους ήταν να διερευνήσουν τις απόψεις και τις πρακτικές των ΚΦΑ που δίδασκαν σε ετερογενή περιβάλλοντα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι για να μπορέσουν ΚΦΑ να εφαρμόζουν προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις

ανάγκες όλων των μαθητών θα πρέπει να επιδεικνύουν α) φροντίδα και ενδιαφέρον στους μαθητές, β) σεβασμό απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες, γ) σεβασμό και χρήση των διαφορετικών γλωσσικών διαλέκτων από μέρους των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές και δ) εφαρμογή ενός Αναλυτικού Προγράμματος το οποίο 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 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 ΚΦΑ εξέφρασαν την αδυναμία τους να μπορούν να εφαρμόζουν πρακτικές οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες της μουσουλμανικής κοινότητας 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 (π.χ. Derri, Kellis, Vernadakis, Albanidis, Kioumourtzoglou, In Press; Κέλλης, Αλμπανίδης, Δέρρη & Κουρτέσης, 2010) να μπορέσουν να αποτελέσουν αρωγό στην προσπάθεια των ΚΦΑ να εφαρμόσουν κατάλληλες πολιτισμικά πρακτικές οι οποίες θα διακρίνονται από στόχους που θα προσανατολίζονται περισσότερο προς τη «δουλειά» και το «έργο» (Kouli & Papaioannou, 2009). Εξάλλου, μπορεί το αναλυτικό πρόγραμμα στο ελληνικό σχολείο να είναι κοινό και δεσμευτικό και το σχολικό εγχειρίδιο να είναι ένα, οι πρακτικές όμως των εκπαιδευτικών δεν είναι πανομοιότυπες. Αξιοποιώντας τις μικρές δυνατότητες ευελιξίας του εκπαιδευτικού θεσμού και τα περιθώρια αυτόνομης παρέμβασης μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συμβάλλουν αποφασιστικά στην άμβλυνση των κοινωνικών διακρίσεων στην εκπαίδευση (Ασκούνη, 2007).

Μουσουλμάνοι μαθητές και ΦΑ

Όπως υποστηρίζουν οι Benn, Pfister και Jawad (2011), όλοι οι ΚΦΑ οφείλουν να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μουσουλμάνων μαθητών και ιδιαίτερα των μαθητριών στο μάθημα τους μέσω της αναγνώρισης και της ικανοποίησης

των αρχών του Ισλαμισμού και των αναγκών των παιδιών (πχ. τρόπος ένδυσης). Σύμφωνα όμως με τους Dagkas, Jahromi και Talbot (2011), έχει παρατηρηθεί πως ενώ στις χώρες όπου κυριαρχεί ο Ισλαμισμός, όπως στο Ιράν, η οργάνωση των αθλητικών δραστηριοτήτων ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της θρησκείας τους για σεμνότητα στο ντύσιμο και διαχωρισμού των ομάδων βάση του φύλου, στις δυτικές κοινωνίες οι μουσουλμάνες μαθήτριες και γυναίκες παλεύουν να βρουν ευνοϊκά περιβάλλοντα όπου μπορούν να συμμετέχουν με άνεση σε ΦΔ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την κυριαρχία της καθιστικής ζωής και την παρουσίαση προβλημάτων υγείας που σχετίζονται με την έλλειψη ΦΔ ιδιαίτερα σε πληθυσμούς που δεν αποτελούν την πλειονότητα μιας χώρας (πχ μουσουλμανική κοινότητα Ελλάδας). Εξετάζοντας οι συγγραφείς τα εμπόδια που μπορούν να προκαλούν αυτή τη διαφορά, αναφέρουν ως κυριότερους παράγοντες της απόσυρσης των μουσουλμάνων μαθητριών από τις ΦΔ την αδυναμία του σχολικού αλλά και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος να ανταποκριθεί στις θρησκευτικές και πολιτισμικές ανάγκες των παιδιών.

Όπως αναφέρει και ο Evans (2004), στην μελέτη του, μερικά παιδιά λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών που έχουν μπορεί να είναι λιγότερο πρόθυμα ώστε να συμμετάσχουν σε φυσικές δραστηριότητες με απώτερο στόχο τη βελτίωση της υγείας τους και της εικόνας του σώματός τους. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα χρησιμοποιεί τους μουσουλμανοπαίδες των οποίων η επικέντρωση και το οποιοδήποτε ενδιαφέρον για την εικόνα του σώματός τους έρχεται σε αντίθεση με τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις αλλά και με τις αρχές σύμφωνα με τις οποίες έχουν μεγαλώσει στο οικογενειακό τους περιβάλλον με αποτέλεσμα να βιώνουν έντονες συγκρούσεις αλλά και συναισθηματικές φορτίσεις. Γι' αυτό το λόγο ο Evans αναφέρει ότι το μάθημα της ΦΑ οφείλει να ακολουθεί τις αρχές της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εν λόγω μαθητών.

Ομοίως, και στη μελέτη των Arar και Rigbi (2009), τα ευρήματα ήταν εξίσου αποθαρρυντικά. Οι ερευνητές εξετάζοντας τα ποσοστά συμμετοχής των μουσουλμάνων μαθητών/τριών στο μάθημα της ΦΑ, προσπάθησαν να προσδιορίσουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στο μάθημα και παράλληλα να προτείνουν μοντέλα τα οποία θα διευκολύνουν την συμμετοχή όλων των μαθητών (ανεξάρτητα από το φύλο, τον πολιτισμό ή τη θρησκεία τους) στη σχολική ΦΑ. Στη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά ποιοτικές (συνεντεύξεις) και ποσοτικές μέθοδοι ανάλυσης (ερωτηματολόγια) έχοντας ως δείγμα 198 μουσουλμανόπαιδα. Από τα ευρήματα της έρευνας φάνηκε ότι οι μουσουλμάνες μαθήτριες α) τείνουν να συμμετέχουν λιγότερο

στις δραστηριότητες του μαθήματος και β) ότι οι στάσεις και αντιλήψεις τους απέναντι στο μάθημα είναι λιγότερο θετικές σε σχέση με τα αγόρια. Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι η πιθανότητα συμμετοχής των κοριτσιών στη ΦΑ σχετίζεται άμεσα με την υποστήριξη που λαμβάνουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον αλλά και από τη προσωπικότητα και τον επαγγελματισμό του ΚΦΑ. Ο παράγοντας της κοινωνίας, της θρησκείας και του πολιτισμού των μουσουλμάνων διαπιστώθηκε πως ασκεί λιγότερη επιρροή απ' ότι οι δύο προηγούμενοι. Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται ότι για την ανάπτυξη πολιτισμικά κατάλληλων προγραμμάτων ΦΑ και τη διαμόρφωση θετικών συμπεριφορών απέναντι στη ΦΑ, ο ρόλος τόσο της οικογένειας αλλά και των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός, γεγονός το οποίο έρχεται σε πλήρη συμφωνία με πλήθος άλλων ερευνών (Dong, Day & Collaço, 2008; Kay, 2006; McCaughtry, 2004; Niyozov & Pluim, 2009).

Οι αναστολές των μουσουλμάνων μαθητών/τριών απέναντι στη ΦΑ φάνηκαν και στην μελέτη των Dagka, Benn και Jaward (2011), γεγονός το οποίο φυσικά πυροδοτείται και από το ολοένα αυξανόμενο το ποσοστό των μουσουλμάνων γονέων που αποσύρουν τα παιδιά τους (με έμφαση στα κορίτσια) από τη ΦΑ. Απώτερος στόχος της εν λόγω έρευνας ήταν να παράσχει κατευθυντήριες γραμμές στα σχολεία ώστε να βελτιωθεί η ένταξη των μουσουλμάνων μαθητριών στο μάθημα της ΦΑ, αντιμετωπίζοντας καλύτερα τις εντάσεις που προκύπτουν μεταξύ της θρησκευτικής ταυτότητας και της συμμετοχής στη ΦΑ. Για την επίτευξη αυτού του στόχου προσπάθησαν να συλλέξουν πληροφορίες, μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων, από όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη (19 διευθυντές και ΚΦΑ, 109 μαθητές, 32 γονείς, 36 μέλη της μουσουλμανικής κοινότητας) καταγράφοντας τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις ανησυχίες τους σχετικά με την ένταξη των εν λόγω μαθητριών στη σχολική ΦΑ. Από τα ευρήματα της έρευνας φάνηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να απολαμβάνει το μάθημα της ΦΑ αν και οι σχετικές εμπειρίες τους από τη συμμετοχή τους σε αυτό παρουσίασαν μία ποικιλομορφία, δηλώνοντας άλλοι θετικές εμπειρίες και άλλοι αρνητικές. Αναφορικά με τις ανησυχίες των παιδιών, φάνηκε πως αυτές επικεντρώνονται περισσότερο α) στον κώδικα ενδυμασίας, β) τη φτώχη επικοινωνία, γ) στην αλλαγή στα αποδυτήρια, δ) στις μεικτές δραστηριότητες, ε) στο χορό και ζ) στο κολύμπι. Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε να έχουν λιγότερες ανησυχίες για το μάθημα της ΦΑ σε σχέση με τους μεγαλύτερους μαθητές, με την θρησκευτική ταυτότητα να μην επηρεάζει την συμμετοχή τους στις ΦΑ κάτι το οποίο δεν ίσχυε για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου οι θρησκευτικές, πολιτισμικές και γονικές επιρροές ήταν σαφώς πιο έντονες επηρεάζοντας κατά προέκταση τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Τέλος, διαπιστώθηκε πως το πολιτισμικά κατάλληλο

σχολικό περιβάλλον οφείλει να προσεγγίζει τη μάθηση και ιδιαίτερα στο μάθημα της ΦΑ με έναν πιο ευέλικτο τρόπο (που προσαρμόζεται στις θρησκευτικές αρχές) λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα, στις λήψεις αποφάσεων, τις απόψεις όλων των ενδιαφερόμενων μελών εμπλέκοντάς τους ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διερεύνηση των εμπειριών και απόψεων των μουσουλμάνων μαθητριών από δύο Ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία και Ελλάδα) απέναντι στο μάθημα της σχολικής ΦΑ εξετάστηκαν και στα πλαίσια μίας άλλης συγκριτικής μελέτης. (Dagkas & Benn, 2006). Από τα ευρήματα της μελέτης 44 μαθητριών (24 μουσουλμανοπαίδων από την Ελλάδα και 20 από την Αγγλία) φάνηκε ότι όλες οι συμμετέχοντες α) είχαν θετικές απόψεις ως προς το μάθημα, β) αναγνώρισαν ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και ο βαθμός κατανόησης των ΚΦΑ απέναντι στην ετερότητα καθόριζαν και τις αρνητικές ή θετικές εμπειρίες που βίωναν οι μαθήτριες και γ) ότι η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες ήταν περιορισμένες, κυρίως λόγω των πολιτισμικών αρχών τους. Επιπρόσθετα, οι μουσουλμάνες που ζούσαν στην Ελλάδα εμφανίστηκαν καλύτερα προσαρμοσμένες στην κυρίαρχη κουλτούρα, γεγονός το οποίο τις βοήθησε να ανταποκρίνονται καλύτερα και στις απαιτήσεις της σχολικής ΦΑ. Πιο αναλυτικά, η έρευνα στην Βρετανία φανέρωσε ότι οι μαθήτριες αντιμετώπιζαν κάποιες δυσκολίες στο μάθημα της ΦΑ που οφείλονταν περισσότερο α) στις πολιτικές και πρακτικές που ακολουθούσαν τα σχολεία και οι οποίες δεν ανταποκρίνονταν στις θρησκευτικές ανάγκες των μουσουλμάνων μαθητριών (η επιβολή συγκεκριμένης αθλητικής περιβολής), β) στην έλλειψη γνώσεων των ΚΦΑ για τις αρχές του Ισλαμισμού και γ) στην πιο έντονη θρησκευτική ταυτότητα των Βρετανίδων η οποία εκδηλώνονταν με μεγαλύτερο άγχος και συνείδηση σχετικά με τη σημασία εκπλήρωσης των θρησκευτικών απαιτήσεων του Ισλαμισμού. Τα προβλήματα αυτά φάνηκε να μην ισχύουν για τις μουσουλμάνες μαθήτριες της Ελλάδας οι οποίες δήλωσαν πως οι ΚΦΑ κατανοούν τις θρησκευτικές τους ανάγκες και τον πολιτισμό τους. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της νηστείας του Ραμαζανίου η συμμετοχή τους στα μαθήματα ήταν προαιρετική ενώ και ο τρόπος ένδυσης δεν είχε τόσο μεγάλους περιορισμούς όπως στην Βρετανία. Βάσει των ευρημάτων, οι ερευνητές τόνισαν πως οι πολιτικές των σχολείων και των αναλυτικών προγραμμάτων της ΦΑ οφείλουν να έχουν στο επίκεντρο τις θρησκευτικές ανάγκες των μουσουλμάνων μαθητών ώστε να μπορέσουν και αυτοί με τη σειρά τους να βιώσουν τα οφέλη της ΦΑ.

Πρόσφατη έρευνα (McGee & Hardman, 2012), εξέτασε εις βάθος την ταυτότητα των μουσουλμάνων μαθητριών με στόχο να διαπιστώσει αν αυτή επηρεάζει, θετικά ή αρνητικά, τη συμμετοχή τους στη σχολική ΦΑ. Από την ανάλυση των δεδομένων

διαπιστώθηκε ότι η εθνικότητα και η θρησκεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μουσουλμάνων μαθητριών. Σε σχέση με το μάθημα της ΦΑ, φάνηκε πως αν και οι μαθήτριες συμμετείχαν σε αυτό με ιδιαίτερο ενθουσιασμό καθώς αντιλαμβάνονταν ότι είναι ένα μάθημα πιο ευχάριστο που αναγνωρίζει τη σημασία της σωματικής δραστηριότητας, ωστόσο αντιμετώπιζαν προβλήματα με ορισμένα θέματα που λειτουργούσαν ως ανασταλτικοί παράγοντες για τη συμμετοχή τους όπως ο τρόπος ένδυσης, η νηστεία του Ραμαζανίου και οι εξωσχολικές δραστηριότητες. Επίσης, οι εμπειρίες των μαθητριών φάνηκε ότι εξαρτώνται περισσότερο από την ποιότητα των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου στις περιπτώσεις όπου οι ΚΦΑ αδιαφορούσαν ή δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις για τις ανάγκες των παιδιών και τις πολιτισμικές και θρησκευτικές τους αρχές, αναπτύσσονταν στους μαθητές αρνητικά συναισθήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν τους συγγραφείς στο συμπέρασμα ότι η Πολιτισμική Παιδαγωγική, η ανάλογη επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και η εξάλειψη του ρατσισμού κρίνονται ως απαραίτητα στοιχεία για την καλύτερη κατανόηση των μαθητών που διαφοροποιούνται ως προς τα πολιτισμικά ή θρησκευτικά τους πιστεύω.

Από τις εμπειρίες των μουσουλμάνων μαθητριών σε μία άλλη έρευνα (McGee, 2011), φάνηκε ότι α) οι οικογένειές τους τις εμποδίζουν στο να συμμετέχουν σε επιπλέον ΦΔ μετά το πέρας του καθημερινού σχολικού προγράμματος με αποτέλεσμα να αποφεύγουν την κάθε είδους ανάλογη συμμετοχή, β) βρίσκονται σε δύσκολη θέση με την αθλητική περιβολή που τους επιβάλλεται ιδιαίτερα τους καλοκαιρινούς μήνες γεγονός το οποίο δρα αρνητικά στις σχέσεις τους με τους γηγενείς μαθητές και γ) τείνουν να δένονται ιδιαίτερα με τους μαθητές της ίδιας πολιτισμικής ταυτότητας, με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες, γεγονός το οποίο ενισχύεται και από την έλλειψη καθοδήγησης από μέρους των ΚΦΑ.

Χαρακτηριστικές είναι και οι δηλώσεις μουσουλμάνων μαθητών/τριών στη μελέτη του Benn (1996), οι οποίοι μιλούν για τις αρνητικές εμπειρίες τις οποίες είχαν βιώσει στο μάθημα της σχολικής ΦΑ κάνοντας λόγο για προκαταλήψεις και συναισθήματα ντροπής και ενοχής, καθώς ένιωθαν ότι παραβιάζονταν οι θρησκευτικές τους αρχές. Πιο συγκεκριμένα, μία φοιτήτρια θυμάται το μίσος που ένιωθε για την αθλητική περιβολή την οποία ήταν υποχρεωτικό να φορά αφήνοντας ακάλυπτα πολλά σημεία του σώματός της, γεγονός βέβαια που εναντιωνόταν με τις αρχές της και της προκαλούσε έντονα συναισθήματα αμηχανίας, ντροπής ακόμη και ξεσπάσματος δακρύων.

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των παραπάνω ερευνών αναφορικά με τις εμπειρίες των μουσουλμάνων μαθητών/τριών στο μάθημα της ΦΑ γίνεται αντιληπτό ότι ο

ιδιαίτερος χαρακτήρας αυτής της κοινωνικής ομάδας επηρεάζει κατά πολύ τις σχέσεις της με τη σχολική ΦΑ (Arar & Rigbi, 2009; Dagkas & Benn, 2006; Dagkas, Benn & Jaward 2011; Dagkas, Jahromi & Talbot, 2011; McGee, 2011; McGee & Hardman, 2012). Ως εκ τούτου, η γνώση του κοινωνικού πλαισίου, των αντίστοιχων αναγκών των εν λόγω μαθητών αλλά και της εφαρμογής των αρχών της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής στην διδακτική πράξη από μέρος των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας προβάλλει επιτακτική. Έτσι θα μπορέσει να επέλθει ουσιαστική παρέμβαση η οποία μπορεί να δράσει ευεργετικά προς όφελος τόσο των μαθητών, εξαλείφοντας τις τυχόν αρνητικές τους εμπειρίες, όσο και των εκπαιδευτικών (Ζωγραφάκη, 2007).

Η μουσουλμανική κοινότητα της Θράκης και η εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές της

Η Θρακική κοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία περιοχή με ιδιαίτερη κουλτούρα και ως εκ τούτου η ανάγκη για μία Πολιτισμική Παιδαγωγική στο σχολικό περιβάλλον προβάλλει επιτακτική. Ο λόγος της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας αυτής της περιοχής έγκειται στην ύπαρξη της μουσουλμανικής κοινότητας η οποία τείνει να είναι μοναδική στον τρόπο σύνθεσής της. Ενώ χαρακτηρίζεται ως «θρησκευτική μειονότητα» και παράλληλα θεωρείται ομοιογενής ως προς την προέλευση και τη γλώσσα, η σύνθεσή της διακρίνεται σε τρεις συνιστώσες που παρουσιάζουν ετερογένεια από πλευράς γλώσσας, εθνικότητας και γεωγραφικής κατανομής (Βογού, 2009). Πρόκειται για τους τουρκόφωνους μουσουλμάνους τουρκικής προέλευσης, για τους πομακόφωνους πομακικής προέλευσης και τέλος τους ρομανόφωνους ρομανικής προέλευσης (Αθίγγανοι).

Αυτά τα πολυεθνικά και πολυγλωσσικά χαρακτηριστικά καθιστούν την ύπαρξη της κοινότητας ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο και περίπλοκο θέμα που συνδέεται άμεσα με μία διπλωματική σύγκρουση συμφερόντων ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία, καθώς η ομάδα αυτή αντιμετωπίζεται από πολλούς ως διαφορετική όχι λόγω των θρησκευτικών της πεποιθήσεων αλλά κυρίως λόγω των εθνοτικών διαφορών, άποψη η οποία έχει τις ρίζες της σε ιστορικά γεγονότα που σχετίζονται με την Οθωμανική περίοδο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, πολλοί Έλληνες να έχουν ανατραφεί με ρατσιστικές αντιλήψεις προς την ιδιαίτερη αυτή κοινωνική ομάδα χαρακτηρίζοντας την ως «εσωτερική αρνητική ετερότητα» και πιθανή εθνική απειλή (Βογού, 2009). Η ίδια συγγραφέας καταλήγοντας κάνει λόγο για την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός νέου πλαισίου για την προστασία της κοινότητας, αρχής γενομένης με την ανασυγκρότηση της Ελληνικής νοοτροπίας και της υιοθέτησης μιας σχολικής εκπαίδευσης περισσότερο πολιτισμικής που σέβεται την

ετερότητα. Άλλωστε, και η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού ορίζει πως όλα τα συμβαλλόμενα κράτη, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα με τον Ν.2101/92 (ΦΕΚ Α' 192, 1992), οφείλουν να αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά ισότιμα (άρθρο 2), χωρίς διακρίσεις λόγω της γλώσσας, της θρησκείας, των πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή λόγω της εθνικής και κοινωνικής του καταγωγής. Πιο συγκεκριμένα, στα άρθρα 29 και 30 της παρούσας σύμβασης αναφέρεται πως σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθάει τα παιδιά να αναπτύσσουν τις ικανότητες και την προσωπικότητά τους και να μαθαίνουν να σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και η ίδια η εκπαίδευση να σέβεται με τη σειρά της τη ταυτότητα του παιδιού, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες. Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι στα κράτη όπου υπάρχουν γλωσσικές, εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες δεν μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα στο κάθε παιδί να έχει τη δική του πολιτιστική ζωή, να πρεσβεύει και να ασκεί τη δική του θρησκεία ή να χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα από κοινού με τα άλλα μέλη της ομάδας του.

Το Ελληνικό κράτος προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις παραπάνω απαιτήσεις οργάνωσε από το 1996 το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ) με άμεσο στόχο την ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με ιδιαιτερότητες κοινωνικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές (Dragona & Fragoudaki, 2006). Προσπαθώντας επίσης η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας να ακολουθήσει το πλαίσιο των συμφωνιών της Λοζάνης, που αποτελούν και τα θεμέλια του νομικού πλαισίου που διέπουν τη μουσουλμανική εκπαίδευση, λειτουργεί στην περιοχή της Θράκης 174 δημοτικά σχολεία μειονοτικής εκπαίδευσης με 6.199 μαθητές, δύο γυμνάσια/λύκεια και δύο ιεροσπουδαστήρια με 905 συνολικά μαθητές (Ασκούνη, 2006). Τα μαθήματα στα σχολεία της μειονοτικής εκπαίδευσης διδάσκονται τόσο στην ελληνική γλώσσα από χριστιανούς εκπαιδευτικούς όσο και στην τουρκική από μουσουλμάνους, απόφοιτους κυρίως της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ). Επίσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι περισσότεροι από 1500 μουσουλμάνοι μαθητές επιλέγουν να φοιτήσουν σε δημόσια ελληνικά σχολεία, αριθμός ο οποίος αντιπροσωπεύει το 15% του συνολικού μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού (Τσιτσελίκης, 2007).

Απώτερος στόχος του ΠΕΜ είναι η αρμονική ενσωμάτωση των μουσουλμάνων μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και η αναβάθμιση της εκπαίδευσής τους, με έμφαση στην ενίσχυση της ελληνομάθειας, η οποία θα οδηγήσει σε μελλοντική ένταξή τους στην εργασία με καλύτερους όρους. Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται στα πλαίσια του προγράμματος, οι οποίες τυγχάνουν μεγάλης απήχησης τόσο σε γονείς και εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, είναι α) έρευνες σχετικά με τη σχολική διαρροή

από την υποχρεωτική εκπαίδευση, το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία και τη στάση των οικογενειών απέναντι στη σχολική φοίτηση, β) η δημιουργία νέων σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού για το ελληνόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων, καθώς σύμφωνα με δήλωση της Φραγκουδάκη σε ντοκιμαντέρ του Αναστόπουλου (2009), ο πατριωτισμός που καλλιεργούσαν τα μέχρι τότε σχολικά βιβλία κατασκεύαζε μια εθνική ταυτότητα εύθραυστη, ανασφαλής και ανίκανη να αντιμετωπίσει τα ευρωπαϊκά δεδομένα, αμυντική δηλαδή και άρα επιθετική απέναντι στην ετερότητα, γ) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων, δ) δράσεις με εμβέλεια στην τοπική κοινωνία όπως η δημιουργία κοινοτικών κέντρων (ΚΕΣΠΕΜ) με προσωπικό τόσο από την πλειονότητα όσο και από τη μουσουλμανική κοινότητα, τα οποία παρέχουν δανειστική βιβλιοθήκη, μαθήματα, δωρεάν χρήση υπολογιστών και εκπαιδευτική και ψυχολογική στήριξη στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Dragona & Fragoudaki, 2006) και ε) ενισχυτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός του σχολικού ωραρίου με σκοπό την άρση των εμποδίων για την καλή επίδοση όλων των μαθητών και την ενίσχυση των κινήτρων τους για τη συνέχιση των σπουδών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κατά το τρέχον σχολικό έτος 2012-2013 στο εν λόγω πρόγραμμα συμμετέχουν 19 σχολεία από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα ενισχυτικά μαθήματα παρακολουθούν 959 μαθητές, ενώ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας εφαρμόζεται σε 26 γυμνάσια και 7 λύκεια με τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών να φτάνει στους 1.934 (Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, 2013).

Τα αποτελέσματα αυτής της εκπαιδευτικής προσπάθειας του ΠΕΜ είναι εντυπωσιακά καθώς σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία (On alert, 2013), υπάρχει μία διαρκώς αυξητική συμμετοχή των μουσουλμάνων μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ενώ παράλληλα παρατηρείται μείωση της σχολικής διαρροής και αύξηση των εισακτέων σε ΑΕΙ και ΤΕΙ. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί ότι ενώ το 2000 το ποσοστό διαρροής των μουσουλμάνων μαθητών στο γυμνάσιο έφτανε το 65%, το 2007 μειώθηκε στο 30%, ενώ σήμερα το ποσοστό αυτό είναι πολύ χαμηλότερο (On alert, 2013). Η επιτυχία του προγράμματος σχολιάζεται θετικά και από τον Cummins σε ντοκιμαντέρ του Αναστόπουλου (2009), ο οποίος τονίζει τη μοναδικότητα του εγχειρήματος αυτού διεθνώς καθώς και τις δυνατότητες που μπορούν να παραχθούν μέσω του σχολείου και της σωστής εκπαίδευσης στο να αλλάξει η κοινωνική δομή ενός τόπου και να γίνει η ετερότητα αντιληπτή ως πηγή πλούτου και όχι ως πρόβλημα.

Στα πλαίσια του προγράμματος εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) οργανώθηκαν και πλήθος δράσεων όπως αυτή του Mago (2007β), ο οποίος ορμώμενος από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μουσουλμάνων μαθητών της Θράκης και τη μικρή σημασία που έχει δοθεί σε αυτές, υλοποίησε τη δράση με τίτλο «Όλοι μαζί σε μία πόλη» όπου συμμετείχαν πλήθος μαθητών από όλα τα σχολεία και όλα τα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέλη (γονείς-εκπαιδευτικοί) με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Κύρια τεχνική της δραστηριότητας ήταν η αφήγηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των εμπειριών όλων των μελών και η παρουσίαση του τρόπου ζωής τους με στόχο να ανακαλύψουν οι συμμετέχοντες τις διαφορές και τις ομοιότητες της κάθε κουλτούρας. Τα αποτελέσματα της δράσης ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά καθώς παράλληλα με την επίτευξη του στόχου που δεν ήταν άλλος παρά η συνάντηση και η αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων και δημιουργία επικοινωνίας μεταξύ τους, η δράση συνεχίστηκε με πρωτοβουλία των σχολείων υπό τη μορφή διαπολιτισμικών project. Το αισιόδοξο συμπέρασμα στο οποίο οδηγήθηκε ο ερευνητής είναι ότι τελικά οι προκαταλήψεις, η σχολική αποτυχία των εν λόγω μαθητών ή η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, ο ρατσισμός και τα στερεότυπα μπορούν να εξαφανιστούν μέσω της σωστής παιδείας και προσέγγισης της γνώσης. Άλλωστε, οι ανώτεροι πολιτισμοί δεν ασκούν μόνο επιδράσεις αλλά είναι δεκτικοί κυρίως στο να δέχονται επιδράσεις μέσα σε ένα κλίμα ισότητας και ισονομίας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007).

Ωστόσο δεν πρέπει να λησμονηθεί το γεγονός ότι τα σχολεία μειονοτικής εκπαίδευσης, στα οποία διδάσκονται τα μαθήματα στην τουρκική και ελληνική γλώσσα, λειτουργούν κατά ένα μέρος εις βάρος των δύο συνιστωσών της μουσουλμανικής κοινότητας αυτών των πομάκων και των αθίγγανων. Η αιτία αυτής της διαφοροποίησης έγκειται στις μητρικές τους γλώσσες, πομακική και ρομανί αντίστοιχα, οι οποίες αγνοούνται τελείως από το εκπαιδευτικό σύστημα και ως εκ τούτου να προωθείται με αυτόν τον τρόπο μία μορφή αρνητικής διάκρισης (Βολιώτης, 2012).

Συνοπτικά, το σύνολο των προσπαθειών της εκπαιδευτικής πολιτικής του Ελληνικού κράτους για την ομαλή ένταξη των μουσουλμάνων μαθητών στην ευρύτερη κοινωνία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα πετυχημένο και καινοτόμο. Παρ' όλα αυτά όμως οι μελλοντικές κατευθύνσεις όλων των υπευθύνων του ΠΕΜ οφείλουν να λάβουν υπόψη τους τις ανάγκες όχι μόνο των τουρκόφωνων μουσουλμάνων αλλά και των άλλων δύο ομάδων (Πομάκοι και Αθίγγανοι) ακολουθώντας πιστά τις αρχές της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προβαίνοντας στις όποιες διορθωτικές κινήσεις (Παύλου, 2010).

Πολιτισμικά κατάλληλες στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς της τάξης

Η δυσκολία εφαρμογής των αρχών της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής στην πράξη, όπως αποδείχθηκε και από τις μελέτες, οδήγησε πολλούς ερευνητές στο να εξετάσουν με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν ανάλογες στρατηγικές. Μέσω αυτών των στρατηγικών θα μπορέσουν να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος αλλά και θα βιώσουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως εθνοτικών 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. Πολύτιμο οδηγό στη προσπάθεια αυτή των εκπαιδευτικών να διαφοροποιήσουν το μάθημα τους ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών μπορεί να αποτελέσει ο «Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης» (Τσιάκαλος, 2011), όπου παρουσιάζονται αναλυτικά πρωτότυπες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι οποίες προσδίδουν μία αντιρατσιστική διάσταση στα μαθήματα του σχολείου.

Άλλο ένα σημείο αναφοράς που μπορεί να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς είναι τα στοιχεία της έρευνας των Tartwijk, Brok, Veldman και Wubbels (2009) οι οποίοι εξέτασαν τις πρακτικές που ακολουθούσαν 12 επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί τάξης που δίδασκαν σε πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις στην Ολλανδία. Από τα αποτελέσματα της μελέτης βρέθηκε ότι οι πολιτισμικά επαρκείς 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.

Ομοίως και ο Howard (2001) υποστηρίζει 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, τονίζει πως είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί 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.

Όπως τονίζουν και οι Teel και Obidah (2008), η πολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη τόσο για την διδασκαλία όσο και για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους ώστε να μπορούν να διαχειριστούν την ετερότητα εξαλείφοντας κάθε ίχνος ρατσισμού και ανισορροπίας εντός των σχολικών τάξεων. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω α) της κατανόησης και υποστήριξης των μαθητών που βιώνουν την αποτυχία λόγω της διαφορετικότητάς τους, β) του προβληματισμού και της επίμονης δράσης από μέρους των εκπαιδευτικών για την αλλαγή των ατομικών και συλλογικών συμπεριφορών ώστε να μπορούν να χαρακτηρίζονται «πολιτισμικά κατάλληλες» και γ) της κοινωνικής δικαιοσύνης η οποία μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη της ισότητας στα σχολικά περιβάλλοντα. Αυτό σημαίνει πως το σχολείο που καταπολεμά τις διακρίσεις δεν είναι μόνο ένα σχολείο που εντάσσει στους κόλπους του τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά ταυτόχρονα είναι ένα σχολείο που ανοίγει προοπτικές σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας για όλους (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007).

Σε άλλη μελέτη (Taylor, 2010), περιγράφονται οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να αναπτυχθούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα προετοιμάζουν με

επιτυχία τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίζουν με αυτοπεποίθηση τις πολιτισμικά ποικιλόμορφες τάξεις. Μερικές από τις σημαντικές πτυχές αυτών των προγραμμάτων είναι α) η ανάπτυξη μιας βάσης που θα περιέχει τη γνώση των διαφόρων πολιτισμών (πχ κατανόηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, των αξιών και των παραδόσεων), β) ο σχεδιασμός ενός πολιτισμικά κατάλληλου Αναλυτικού Προγράμματος, γ) η επίδειξη πολιτισμικής ευαισθησίας και δ) η χρήση πολιτισμικά κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, εντολών και οδηγιών.

Σε συνέχεια της προσπάθειας εύρεσης και ανάπτυξης κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων υλοποιήθηκαν και άλλες μελέτες. (Magos, 2007α). Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει αν οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα μπορούν να βελτιωθούν μέσα από μία έρευνα δράσης με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Στη μελέτη συμμετείχαν εννέα εκπαιδευτικοί το σύνολο των οποίων δούλευαν σε σχολεία της Θράκης όπου όλοι οι μαθητές ήταν μουσουλμάνοι. Μέσα από τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως ημί-δομημένες συνεντεύξεις και παρατήρηση, τα αποτελέσματα της μελέτης φανέρωσαν σημαντικές αλλαγές στους εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας σε δύο επίπεδα α) τόσο στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην μειονοτική εκπαίδευση και β) στους τρόπους με τους οποίους μπορούν πλέον να αντιμετωπίσουν τις εθνοτικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μέσα στην τάξη τους. Για παράδειγμα, τα έντονα συναισθήματα ενόχλησης και απογοήτευσης που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας στον χώρο εργασίας τους είχαν εξαλειφθεί μετά την παρέμβαση, κάτι το οποίο δεν συνέβη στις ομάδες ελέγχου. Άλλα χαρακτηριστικά τα οποία άλλαξαν ήταν α) η αποδοχή της διαφορετικής ταυτότητας των μαθητών επιτρέποντάς τους ακόμη και να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα μέσα στην τάξη, β) η κατανόηση, η συνεργασία και η μεγαλύτερη συμπάθεια προς τους γονείς των παιδιών, και γ) η ανάπτυξη καλύτερων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών προσφέροντας παράλληλα περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία και ομαδικότητα. Τα αποτελέσματα αυτά οδήγησαν τον ερευνητή στο συμπέρασμα ότι η έρευνα πεδίου σε συνδυασμό με επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να λειτουργήσουν ευεργετικά στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών εξαλείφοντας τυχόν ίχνη ρατσισμού και ξενοφοβίας.

Πολιτισμικά κατάλληλες στρατηγικές για τους Καθηγητές Φυσικής Αγωγής

Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνική ενσωμάτωση όλων των παιδιών στο σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον αποτέλεσε το εναρκτήριο λάκτισμα για πολλούς ερευνητές ώστε να εντοπιστούν οι ανάλογες στρατηγικές και για το μάθημα της ΦΑ.

Ο Κνορ και οι συνεργάτες του (1996), επικεντρωμένοι κυρίως στην κοινωνική ομάδα των μουσουλμάνων μαθητριών, τονίζουν πως για να μπορέσουν να αυξηθούν οι ευκαιρίες συμμετοχής των εν λόγω παιδιών στη σχολική ΦΑ θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές και να οργανωθούν δραστηριότητες οι οποίες δεν έρχονται σε σύγκρουση με τους κανόνες του Ισλαμισμού. Για παράδειγμα, προτείνεται α) η εφαρμογή πολλών δραστηριοτήτων που απευθύνονται αποκλειστικά στα κορίτσια και όχι μεικτές δραστηριότητες, β) η ευελιξία στους κανόνες αναφορικά με την αθλητική περιβολή, γ) η παροχή ίσων ευκαιριών για τη σωματική δραστηριοποίηση των ξεχωριστών κοινωνικών ομάδων και δ) η οργάνωση προγραμμάτων ΦΑ που δεν προωθούν στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις.

Ανάλογο πλήθος συμπεριφορών αλλά και διδακτικών στρατηγικών που μπορούν να υιοθετήσουν οι ΚΦΑ για να προσφέρουν εμπειρίες επιτυχίας σε όλους τους μαθητές τους, ανεξαρτήτως εθνοτικών 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 α) να χρησιμοποιούν ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων ανάλογα στην κουλτούρα και στη γλώσσα των παιδιών, β) να εστιάζουν στην προσωπική βελτίωση, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο και το κατάλληλο κλίμα παρακίνησης, γ) να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες προωθούν την κριτική σκέψη, την ανεξαρτησία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, δ) να παρέχουν αρμοδιότητες, πρωτοβουλίες αλλά και αποτελεσματική ανατροφοδότηση στους μαθητές και ε) να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση αυτών, αφήνοντάς τους να βιώσουν εμπειρίες επιτυχίας.

Ομοίως η Patterson (2012), χαρακτηρίζοντας τη ΦΑ ως το καταλληλότερο μάθημα για την προώθηση των αρχών της πολιτισμικής διδακτικής, πρότεινε δύο στρατηγικές στους ΚΦΑ ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν ένα ανάλογο παιδαγωγικό περιβάλλον. Η πρώτη στρατηγική σχετίζεται με τη συμπεριφορά των ΚΦΑ, τις δεξιότητες διδασκαλίας και τις πολιτισμικές πρακτικές που χρησιμοποιούν. Οφείλουν δηλαδή, α) να βρουν τις ισορροπίες τους στο πώς να διδάσκουν αποτελεσματικά σε όλους τους μαθητές έχοντας παράλληλα επίγνωση των πολιτισμικών καταβολών των παιδιών και των συναισθημάτων που έχουν οι μαθητές τους απέναντι στις διάφορες εθνότητες, β) να είναι ανοιχτοί στο να ακούν με προσοχή τις απόψεις των μαθητών και να τους βοηθούν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και γ) να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό και όχι ανταγωνιστικό πρόγραμμα το οποίο θα βοηθήσει στην άρση των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Η δεύτερη στρατηγική περιλαμβάνει την εφαρμογή πολιτισμικά διαφορετικών δραστηριοτήτων, μέσα από τις οποίες οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν και να συζητούν την μοναδικότητα των εμπειριών τους, να επιλύουν προβλήματα, να θέτουν προσωπικούς στόχους, να αυξάνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να εργάζονται σε ομάδες τυχαία διαμορφωμένες ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη συνεργασία .

Τέτοιου είδους φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες αλλά και πλήθος παιχνιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης ανέπτυξαν οι Clements και Meltzer Rady (2012). Η προτεινόμενη ποικιλία δραστηριοτήτων, πέρα από τους χορούς από άλλους πολιτισμούς, μπορούν να εφαρμοστεί από τους ΚΦΑ στο μάθημά τους επιδιώκοντας με αυτόν τον τρόπο να δώσουν τις κατευθυντήριες γραμμές για ένα πρόγραμμα Σχολικής Φυσικής Αγωγής κατάλληλα προσαρμοσμένου στις ανάγκες των πολιτισμικά ποικιλόμορφων τάξεων.

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 αφροαμερικανικής καταγωγής. Από τα αποτελέσματα 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 ΦΑ 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.

Το δικό τους πλαίσιο, ονομαζόμενο BASS, δημιούργησαν οι Benn, Dagkas και Jaward (2011), που είχε ως στόχο την ανάπτυξη πρακτικών οι οποίες θα βοηθούσαν τις μουσουλμάνες μαθήτριες να έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα της ΦΑ. Πιο αναλυτικά, θέλησαν να διερευνήσουν το πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν επιτυχώς οι εντάσεις οι οποίες δημιουργούνται μεταξύ των θρησκευτικών πιστεύω που έχουν οι μουσουλμάνες μαθήτριες και των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της ΦΑ. Μέσα από τη διεξοδική τους μελέτη και έχοντας ως δεδομένα τις απόψεις όλων των ενδιαφερομένων μελών (πχ. γονείς, μαθητές, σχολεία, εκπαιδευτικοί), αναδύθηκαν τέσσερις περιοχές οι οποίες χρήζουν άμεσης προσοχής για την βελτίωση της ενσωμάτωσης των μουσουλμάνων μαθητριών στο μάθημα της ΦΑ και οι οποίες συνοψίζονται α) στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της έρευνας και των εκπαιδευτικών πρακτικών ούτως ώστε να είναι δυνατή η ανάπτυξη και η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη, β) στην κατανόηση των αρχών της θρησκείας και της πίστης των μουσουλμάνων μαθητριών, γ) στην δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου για το μάθημα της ΦΑ το οποίο θα λαμβάνει υπόψη του τις θρησκευτικές αρχές των μαθητών/τριών και ανάλογα θα προσαρμόζεται σε αυτές και δ) στην ανάπτυξη και διεύρυνση των διδακτικών πλαισίων, από μέρους των ερευνητών και των εκπαιδευτικών, τα οποία θα σέβονται την διαφορετικότητα, δεν θα εστιάζονται στις αρχές των κυρίαρχων ομάδων και μόνο και θα εφαρμόζουν πολιτισμικά κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές.

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 et al, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχε το σύνολο των ΚΦΑ (το 100% των διδασκόντων) που διδάσκουν σε όλα τα σχολεία της Θράκης με μουσουλμάνους μαθητές (μειονοτικά και μη μειονοτικά) και στις δύο βαθμίδες, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, ήτοι 200 (n=200). Η μελέτη διενεργήθηκε στους νομούς Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου ενώ κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων των εκπαιδευτικών ήταν το γεγονός ότι διδάσκουν σε σχολεία όπου υπάρχει έντονα το μουσουλμανικό στοιχείο. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος αριθμός των διδασκόντων καθώς σύμφωνα με τη μελέτη ανασκόπησης των Ραφτόπουλου και Θεοδοσοπούλου (2002), για την εκτέλεση της παραγοντικής ανάλυσης υπάρχουν πλήθος κανόνων που ορίζουν τον απαιτούμενο αριθμό συμμετεχόντων με επικρατέστερους α) τον κανόνα των 150, σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον 150 συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από την αναλογία ατόμων προς μεταβλητές, β) αυτόν της αναλογίας των ατόμων προς τις μεταβλητές η οποία δεν θα πρέπει να είναι μικρότερη από 5, και γ) τον κανόνα των 100, σύμφωνα με τον οποίο ο αριθμός των ατόμων του δείγματος θα πρέπει να είναι 100 ή 5 φορές μεγαλύτερος του αριθμού των μεταβλητών. Επιπρόσθετα, επιλέχθηκαν οι ΚΦΑ της συγκεκριμένης περιοχής (Θράκης) καθώς α) υπάρχει πληθώρα μουσουλμάνων μαθητών σε όλες τις σχολικές μονάδες αλλά και σχολεία μειονοτικής εκπαίδευσης, β) η μουσουλμανική κοινότητα αποτελεί το 29% του συνολικού πληθυσμού της Θράκης (Υπουργείο Εξωτερικών, 1999), και γ) λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα των νομών όπου υπάρχει η αρμονική συνύπαρξη μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων (Βορού, 2009; Magos, 2006).

Όργανο μέτρησης

Για την αξιολόγηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Teachers' Attitudes about African American Male Students (TAAMS; Collins, 2011), αφού μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν συνολικά από 32 ερωτήσεις και στις οποίες δόθηκαν απαντήσεις σε

πενταβάθμια κλίμακα από (1) διαφωνώ πλήρως έως (5) συμφωνώ απόλυτα. Οι ερωτήσεις αντιπροσώπευαν πέντε διαστάσεις (παράγοντες) των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην Πολιτισμική Παιδαγωγική οι οποίες είναι: α) «ο πολιτισμός κι η κοινωνία» (ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 και 8), β) «οι γνώσεις, η μάθηση και η απόδοση των μαθητών» (ερωτήσεις 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 και 19), γ) «οι σχέσεις» (20, 21 και 22), δ) «η κατανόηση της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής» (ερωτήσεις 23, 24, 25, 26, 27 και 28) και ε) «η σημαντικότητά της» (ερωτήσεις 29, 30, 31 και 32). Οι συγκεκριμένοι παράγοντες που αναφέρθηκαν αντιστοιχούσαν σε αυτούς που υπάρχουν στο ξενόγλωσσο ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα Ελληνικά, ακολουθώντας τη μέθοδο της διπλής κατεύθυνσης, από δύο ειδικούς του χώρου με ερευνητική εμπειρία στην προσαρμογή ανάλογων εργαλείων στην Ελληνική γλώσσα και καλή γνώση της Αγγλικής γλώσσας. Ακολούθησε μετάφραση των ερωτήσεων στην Αγγλική γλώσσα από δύο ειδικούς στην Ελληνική και Αγγλική γλώσσα, για να ελεγχθεί ο βαθμός συμφωνίας με την πρωτότυπη έκδοση και έτσι προέκυψε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Διαδικασία μέτρησης

Αφού προηγήθηκε η μετάφραση και τροποποίηση του ερωτηματολογίου, προκειμένου να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα, πραγματοποιήθηκε η χορήγησή του προσωπικά από την ερευνήτρια στους/στις ΚΦΑ. Για το λόγο αυτό, επισκέφτηκε η ίδια τις σχολικές μονάδες κατόπιν έγκρισης τόσο από τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων όσο και τους/τις ΚΦΑ. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν και οι επιμορφωτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών όσο και οι επιμορφωτικές δράσεις της σχολικού συμβούλου ΦΑ της Θράκης και κατόπιν συνεννόησης μοιράζονταν τα ερωτηματολόγια στην αρχή των συναντήσεων και στο τέλος τους επιστρέφονταν από όσους θέλησαν να συμμετέχουν. Πριν την χορήγηση του ερωτηματολογίου τονιζόταν ο σκοπός και η σημασία της έρευνας. Παράλληλα, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής στην έρευνα, στη διατήρηση της ανωνυμίας των απαντήσεων και στη χρήση τους για αποκλειστικά ακαδημαϊκούς λόγους. Η συλλογή αυτή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2013 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του ίδιου χρόνου.

Για να εξετασθεί η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (confirmatory factor analysis). Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίου εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory



factor analysis). Η εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία των παραγόντων που δημιουργήθηκαν εξετάστηκαν με το συντελεστή α του Cronbach. Τέλος, με περιγραφική στατιστική παρουσιάστηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Για την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων που απαρτίζονταν από 9 ερωτήσεις πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 19 χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των συχνοτήτων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιγράφονται στους παρακάτω πίνακες.

Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο. Στην έρευνα επί του συνόλου των 200 συμμετεχόντων, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 1, πήραν μέρος 85 (42,5%) γυναίκες και 115 (57,5%) άνδρες.

Πίνακας 1. Φύλο

Παράμετροι	Ποσοστό	Πλήθος
Άνδρες	57,50%	115
Γυναίκες	42,50%	85

Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή της εργασίας. Η κατανομή ανά περιοχή εργασίας φαίνεται στον Πίνακα 2, με τους 67 (33,5%) να εργάζονται στον νομό Ξάνθης, οι 60 (30,0%) στον νομό Ροδόπης και οι 73 (36,5%) στον νομό Έβρου.

Πίνακας 2. Περιοχή εργασίας

Παράμετροι	Ποσοστό	Πλήθος
Νομός Ξάνθης	33,50%	67
Νομός Ροδόπης	30,00%	60
Νομός Έβρου	36,50%	73

Κατανομή του δείγματος ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονταν οι ΚΦΑ έδειξαν ότι στην Α/θμια εκπαίδευση εργάζονταν οι 102 (51,0%), στην Β/θμια 91 (45,5%) ενώ 7 (3,5%) εργάζονταν σε σχολεία και των 2 βαθμίδων (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Βαθμίδα στην οποία εργάζονται

Παράμετροι	Ποσοστό	Πλήθος
Α/θμια	51,00%	102
Β/θμια	45,50%	91
Και στις δύο	3,50%	7

Κατανομή του δείγματος ως προς τον τύπο του σχολείου (μειονοτικό/μη μειονοτικό).

Η έρευνα κατέδειξε ότι σε μειονοτικά σχολεία εργάζονταν 29 (14,5%) εκπαιδευτικοί, σε μη μειονοτικά 170 (85,0%) ενώ ένας ερωτώμενος δεν απάντησε την συγκεκριμένη ερώτηση (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Τύπος Σχολείου

Παράμετροι	Ποσοστό	Πλήθος
Μειονοτικό	14,50%	29
Μη μειονοτικό	85,00%	170
Δεν απάντησαν	3,50%	1

Κατανομή δείγματος ως προς τις συνιστώσες (πομάκοι, αθίγγανοι, τουρκογενείς) στις οποίες ανήκουν οι μαθητές. Από τους συμμετέχοντες οι 54 ΚΦΑ (27,0%) δήλωσαν πως η πλειοψηφία των μουσουλμάνων μαθητών είναι πομάκοι (27,0%), οι 73 (36,5%) πως οι μαθητές τους είναι αθίγγανοι και τέλος 73 (36,5%) πως είναι τουρκογενείς (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Ομάδες μαθητών

Παράμετροι	Ποσοστό	Πλήθος
Πομάκοι	27,00%	54
Αθίγγανοι	36,50%	73
Τουρκογενείς	36,50%	73

Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη εμπειρίας. Όσο αφορά τα έτη εμπειρίας, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων 113 (56,5%) επί του συνόλου ανήκε στο εύρος 10 έως 19 χρόνων, 25 είχαν εμπειρία 2 ως 9 έτη (12,5%) και 62 άτομα είχαν εμπειρία από 20 ως 32 έτη (31,0%). Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Έτη Εμπειρίας

Παράμετροι	Ποσοστό	Πλήθος
2 έως 9	12,50%	25
10 έως 19	56,50%	113
20 έως 32	31,00%	62

Κατανομή δείγματος ως προς το πανεπιστήμιο αποφοίτησης. Αναφορικά με το ίδρυμά απ' όπου αποφοίτησαν, 27 (13,5%) ήταν απόφοιτοι του πανεπιστημίου Αθηνών, 97

(48,5%) του ΑΠΘ, 65 απόφοιτοι του ΔΠΘ (32,5), 2 (1,0%) του τμήματος των Σερρών, ενώ 9 από τους/τις ερωτηθέντες έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου

Παράμετροι	Ποσοστό	Πλήθος
Αθηνών	13,50%	27
Αριστοτέλειο	48,50%	97
Σερρών	1,00%	2
Δημοκρίτειο	32,50%	65
Κροατία	0,50%	1
Βουκουρέστι	1,00%	2
Βελιγράδι	1%	2
Βουλγαρία	2%	4

Κατανομή δείγματος ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος, διδακτορικού, άλλου τίτλου σπουδών και επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών, πέραν του βασικού (πτυχίο τμήματος ΦΑ), μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών παρουσιάστηκε να έχουν 33 ΚΦΑ (16,5%), διδακτορικό 5 (2,5%) ενώ άλλο τίτλο σπουδών είχαν 17 (8,5%). Τέλος, μόλις 47 συμμετέχοντες (23,5%) δήλωσαν πως έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναλυτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 8, 9, 10 και 11.

Πίνακας 8. Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος

Μεταπτυχιακό	Ποσοστό	Πλήθος
Ναι	16,50%	33
Όχι	83,50%	167

Πίνακας 9. Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος

Διδακτορικό	Ποσοστό	Πλήθος
Ναι	2,50%	5
Όχι	97,50%	195

Πίνακας 10. Κάτοχος Άλλου Πανεπιστημιακού Τίτλου

Άλλος Τίτλος	Ποσοστό	Πλήθος
Ναι	8,50%	17
Όχι	91,50%	183

Πίνακας 11. Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμική εκπαίδευσης

Επιμόρφωση	Ποσοστό	Πλήθος
Ναι	23,50%	47
Όχι	76,50%	153

Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση

Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας του εργαλείου εφαρμόστηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) η οποία σχετίζεται με τη διερεύνηση του τύπου της σχέσης μεταξύ ενός πληθυσμού μεταβλητών (Δημητριάδης 2011). Η εξαγωγή των παραγόντων πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο ανάλυσης κύριων συνιστωσών (Principal Component Analysis). Για τη διερεύνηση της δομής των επιμέρους παραγόντων επιλέχθηκε η πλάγια περιστροφή των αξόνων (direct oblimin rotation) επειδή οι παράγοντες που εξήχθησαν παρουσίασαν μικρή συσχέτιση μεταξύ τους. Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες της μονάδας.

Για να καθοριστεί αν η κλίμακα ήταν κατάλληλη για παραγοντική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκαν δύο στατιστικά τεστ ελέγχου α) το Bartlett Test of Sphericity με το οποίο διαπιστώθηκε ότι οι υποκλίμακες της κλίμακας ήταν ανεξάρτητες μεταξύ τους ($p < .005$) και το κριτήριο KMO (Kaiser-Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy) με το οποίο ελέγχθηκε η επάρκεια-καταλληλότητα του δείγματος. Σύμφωνα με τον Malhotra (1999) και τους Ραφτόπουλο και Θεοδοσοπούλου (2002), για να είναι δυνατή η χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης, θα πρέπει ο δείκτης K.M.O. να παίρνει τιμές μεγαλύτερες του 0.6 και η σημαντικότητα (significance) του δείκτη Bartlett's test of sphericity να είναι μικρότερη από 0.05. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .40 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε έναν συγκεκριμένο παράγοντα. Επιλέχθηκε η φόρτιση .40 καθώς σύμφωνα με τους Hair, Black, Babin και Anderson (2010), σε ένα δείγμα 200 ατόμων η φόρτιση πρέπει να είναι .40 ενώ όσο το μέγεθος του δείγματος μεγαλώνει τόσο και η φόρτιση που απαιτείται για να θεωρηθεί σημαντική μικραίνει. Τέλος η εξέταση της πολυσυγγραμμικότητας (multicollinearity) των μεταβλητών στηρίχθηκε στην εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communalities). Τιμές που δεν πλησιάζουν την μονάδα (1.00) δεν αποτελούν απειλή για ύπαρξη πολυσυγγραμμικότητας.

Διαχείριση δεδομένων

Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS 19 απ' όπου ξεκίνησε η παραγοντική ανάλυση όλων των μεταβλητών αλλά και των δημογραφικών στοιχείων. Ωστόσο, μετά την εφαρμογή της μεθόδου των κύριων συνιστωσών (Principal Components) με την μέθοδο πλάγιας περιστροφής (direct oblimin rotation) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κάποιες από τις μεταβλητές είτε είχαν αρνητικές φορτίσεις είτε φόρτιζαν σε περισσότερους από έναν παράγοντες οπότε κρίθηκε απαραίτητο να εξαιρεθούν. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις a1, a7, a8, b10, b11, b13, b16, b17, c20, c22, d23, d24, d25, e31 αφαιρέθηκαν προκειμένου να εφαρμοστεί εκ νέου η διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες ανέδειξε τέσσερις παράγοντες που ερμηνεύουν συνολικά το 54,42 % της συνολικής διασποράς με τον δείκτη K.M.O να λαμβάνει τιμή 0.76 και τη σημαντικότητα του δείκτη (significance) Bartlett's test of sphericity να βρίσκεται στο 0.01. Στο νέο σχήμα που διαμορφώθηκε ο αριθμός των παραγόντων μειώθηκε από πέντε σε τέσσερις καθώς στον τρίτο παράγοντα «Σχέσεις», ο οποίος αποτελείτο από τρεις μεταβλητές, φόρτιζε μόνο η c21. Γι' αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε η συγχώνευση του 3^{ου} και 4^{ου} παράγοντα σε έναν, ονομαζόμενο «Κατανόηση της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής» αποτελούμενο από τις μεταβλητές c21, d26, d27 & d28. Στη διαμόρφωση του εργαλείου, με τα εναπομείναντα 18 ερωτήματα, παρατηρήθηκε ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις οι συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές, καθιστώντας σαφές ότι τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για να συνεχιστεί η ανάλυση. Πιο αναλυτικά, οι νέες μεταβλητές που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση, καθώς και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις που απεικονίζονται και στους Πίνακες 12 & 13, αντίστοιχα, ήταν οι εξής:

- Παράγοντας 1 «Πολιτισμός και κοινωνία» (ερωτήσεις a2, a3, a4, a5, a6).
- Παράγοντας 2 «Γνώσεις, μάθηση και απόδοση των μαθητών» (ερωτήσεις b9, b12, b14, b15, b18, b19).
- Παράγοντας 3 «Κατανόηση Πολιτισμικής Παιδαγωγικής» (ερωτήσεις c21, d26, d27, d28).
- Παράγοντας 4 «Σημασία/ Σημαντικότητα Πολιτισμικής Παιδαγωγικής» (ερωτήσεις e29, e30, e32).

Πίνακας 12. Φορτίσεις

The Rotated Loading Matrix from the Factor Analysis

	1	2	3	4
Factor 1. Πολιτισμός και κοινωνία/κοινότητα				
a2. Οι μουσουλμάνοι μαθητές αποτυγχάνουν επειδή ο πολιτισμός τους είναι κατά πολύ διαφορετικός από αυτόν που υπάρχει στα σχολεία.	.640			
a3. Για να επιτυγχάνουν οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει συχνά να εγκαταλείπουν μερικές πτυχές του πολιτισμού τους.	.764			
a4. Η πολιτισμική ταυτότητα των μουσουλμάνων μαθητών/τριών επηρεάζει δυσμενώς τη διαδικασία μάθησής τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	.766			
a5. Ο πολιτισμός των μουσουλμάνων μαθητών/τριών εκτιμάται και επιβεβαιώνεται όταν τους επιτρέπεται να ηγούνται σε δραστηριότητες του μάθηματός.	.636			
a6. Το πολιτισμικό υπόβαθρο και οι εμπειρίες που μεταφέρουν οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες στο μάθημά μου έχουν μεγάλη σημασία.	.472			
Factor 2. Γνώσεις μαθητών, μάθηση και απόδοση				
b9. Όλοι οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες είναι ικανοί να μαθαίνουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	.527			
b12. Οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν να ζουν υγιεινά (με άσκηση και σωστή διατροφή) ακόμη και αν προέρχονται από κατώτερα οικονομικά στρώματα.	.677			
b14. Μερικοί μουσουλμάνοι μαθητές/τριες επιτρέπεται να αποτυγχάνουν γιατί δεν έχουν την ικανότητα να μάθουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.	.550			
b15. Οι περισσότεροι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες δεν έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν με τους συμμαθητές τους ή συνεργατικά.	.456			
b18. Οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ανεξάρτητα από την οικογενειακή κατάσταση ή το υπόβαθρό τους.	.771			
b19. Οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν να ζουν μία σωματικά δραστήρια ζωή, ακόμη και αν προέρχονται από μη προνομούχα οικονομικά περιβάλλοντα.	.688			
Factor 3. Κατανόηση Πολιτισμικής Παιδαγωγικής				
c21. Η επιτυχία των μουσουλμάνων μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής εξαρτάται κατά πολύ από τις σχέσεις τους με τον/την καθηγητή	.692			
d26. Η πολιτισμική παιδαγωγική είναι ένα μοντέλο αναλυτικού προγράμματος που μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας, μέσω της συνεργατικής μάθησης, στους	.503			

μουσουλμάνους μαθητές.
 d27. Μερικές φορές, παίζω το ρόλο του μαθητή για να επιτρέψω στους μουσουλμάνους μαθητές μου να διδάξουν έννοιες, αξίες ή δεξιότητες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. .683
 d28. Στην πολιτισμική παιδαγωγική, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών/τριών ώστε να διεκδικούν τις γνώσεις όλων των μαθητών. .566

Factor 4. Σημασία/σημαντικότητα Πολιτισμικής Παιδαγωγικής

e29. Η πολιτισμική παιδαγωγική/πολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία των εκπαιδευτικών γιατί αναγνωρίζει τη σημαντικότητα του πολιτισμικού υπόβαθρου των μουσουλμάνων μαθητών/τριών. .857
 e30. Η πολιτισμική παιδαγωγική είναι σημαντική για την επιτυχία των μουσουλμάνων μαθητών/τριών γιατί τους ενδυναμώνει, αναγνωρίζοντας τον πολιτισμό, τη γλώσσα, την εθνικότητά τους και άλλους παράγοντες που καθορίζουν τη διαφορετικότητά τους. .853
 e32. Καταλαβαίνω ότι είναι σημαντικό που διδάσκω με ένα πολιτισμικό στυλ (τρόπο). .801

Percent of Variance Explained	22,38	17,06	8,28	6,68
Total variance				54,42
Eigenvalues	4,02	3,07	1,49	1,20

Πίνακας 13. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις

Παράγοντες	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Παράγοντες	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Factor 1.			Factor 3.		
a2	2,31	1,131	c21	3,97	0,997
a3	2,29	1,218	d26	3,74	0,767
a4	2,22	1,12	d27	3,48	0,946
a5	2,67	1,108	d28	3,99	0,737
a6	3,31	1,126			
Factor 2.			Factor 4.		
b9	4,46	0,813	e29	3,84	0,813
b12	4,11	0,953	e30	3,88	0,862
b14	1,93	0,977	e32	3,79	0,754
b15	2,06	0,98			
b18	4,33	0,832			
b19	4,3	0,757			

Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση

Μέσω της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis-CFA) είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί η επικύρωση των προσδιοριστικών μεταβλητών οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση συγκεκριμένων δομών. Με άλλα λόγια, στην CFA ελέγχεται ουσιαστικά αν οι παράγοντες που έχουν προεπιλεγεί ισχύουν. Επιπρόσθετα, στην περίπτωση της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης η ακριβής δομή του παραγοντικού μοντέλου, η οποία βασίζεται σε υφιστάμενη θεωρία, θεωρείται δεδομένη. Επομένως, στη CFA ο αριθμός των παραγόντων είναι επιλεγμένος, καθώς και οι όποιες συσχετίσεις τους, και απλά γίνεται έλεγχος αν αυτό το μοντέλο εφαρμόζεται καλά στα δεδομένα (Δημητριάδης, 2011).

Το στατιστικό πρόγραμμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε ήταν το LISREL 8.8 for Windows. Το μοντέλο των παραγόντων που εκτιμήθηκε, παρουσιάζεται στο Σχήμα 1, από το οποίο εξαιρέθηκαν όσες μεταβλητές υπέδειξε η παραγοντική ανάλυση ότι ήταν ασυσχέτιστες με τις υπόλοιπες. Οι εξαιρούμενες μεταβλητές ανά παράγοντα ήταν οι εξής:

Παράγοντας 1: a5, a6

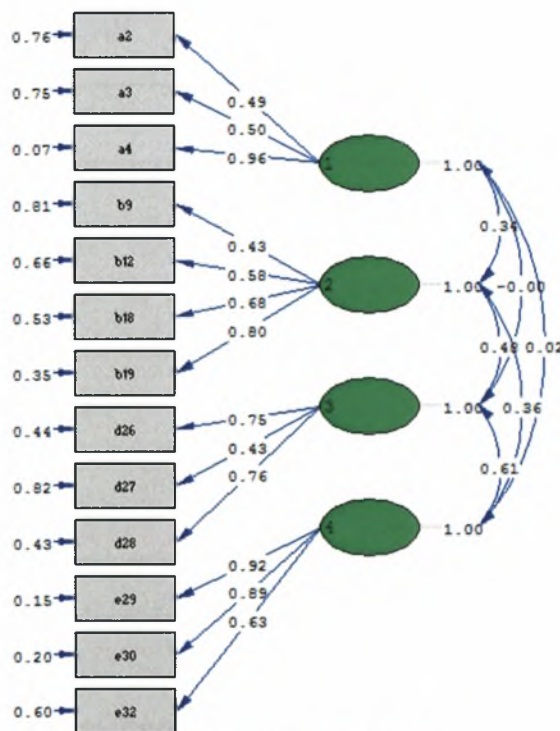
Παράγοντας 2: b14, b15

Παράγοντας 3: c21

Από τον 4^ο παράγοντα δεν εξαιρέθηκε καμία μεταβλητή καθώς απεδείχθη ικανοποιητική συσχέτιση μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA), του συγκεκριμένου εργαλείου, για τον έλεγχο των δεικτών καλής προσαρμογής παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 14.

Μερικά από τα μέτρα απόλυτης προσαρμογής που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα μέσω της CFA ήταν τα εξής :

α) Το χ^2 (Chi- Square Statistic), το πλέον σημαντικό μέτρο για τη μέτρηση της προσαρμογής του συνολικού μοντέλου και συγχρόνως το μοναδικό στατιστικό που είναι διαθέσιμο στα μοντέλα δομικών εξισώσεων ήταν 119.29 με $p < 0.003$, γεγονός που αποδεικνύει τη στατιστική σημαντικότητα του μέτρου αφού ως ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο σημαντικότητας από την βιβλιογραφία, έχει καθοριστεί το 0.05 (Δημητριάδης, 2011).



Chi-Square=119.29, df=59, P-value=0.00363, RMSEA=0.053

Σχήμα 1. Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση

β) Οι δείκτες Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) και Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) που επιχειρούν να διορθώσουν την τάση του χ^2 στατιστικού να απορρίπτει κάθε προσδιορισμένο μοντέλο με αρκετά μεγάλο μέγεθος δείγματος. Οι τιμές οι οποίες αντιπροσωπεύουν καλή προσαρμογή είναι από 0,05 έως 0,08 και συνήθως οι ερευνητές επιθυμούν τιμές μικρότερες του 0,1. Οι τιμές του RMSEA και του SRMR ήταν 0.053 και 0,044 αντίστοιχα.

γ) Οι δείκτες Comparative Fit Index (CFI) και Non-Normed Fit Index (NNFI) μέσω των οποίων συγκρίνεται το μηδενικό μοντέλο με το προτεινόμενο μοντέλο. Η τιμή αυτών των

δεικτών κυμαίνεται από το 0 έως 1 και μεγάλες τιμές δείχνουν υψηλότερο επίπεδο καλής προσαρμογής (Δημητριάδης, 2011). Οι τιμές του CFI και του NNFI ήταν 0.97 και 0.96 αντίστοιχα.

Σύμφωνα με αυτούς τους δείκτες, η CFA δείχνει ότι το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων παρέχει ικανοποιητική συνοχή στις 13 μεταβλητές που αφορούν την Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική.

Πίνακας 14. Δείκτες προσαρμογής

χ^2	df	χ^2/df	sig	NNFI	CFI	RMSEA	SRMR
119.29	59	2.02	p<.003	.96	.97	.053	.044

Έλεγχος αξιοπιστίας

Ένα μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο όταν τα εξαγόμενα αποτελέσματα είναι πάντα ίδια, ανεξάρτητα του χρόνου διεξαγωγής της μέτρησης (Δημητριάδης 2000). Το μέτρο που χρησιμοποιείται περισσότερο για την εκτίμηση της αξιοπιστίας είναι ο δείκτης α του Cronbach. Οι τιμές του κυμαίνονται από 0 ως 1 και οι τιμές που είναι μεγαλύτερες του 0,7 δείχνουν ικανοποιητική συνοχή και αξιόπιστο παράγοντα (Nunnally, 1978). Εντούτοις, αυτό δεν είναι απόλυτο και πολλές φορές μπορούν να γίνουν αποδεκτές και τιμές κάτω από 0,7, ειδικά όταν η έρευνα είναι διερευνητικής φύσης (Δημητριάδης, 2011).

Ιδιαίτερα ενθαρρυντικά ήταν τα αποτελέσματα ελέγχου της αξιοπιστίας μεταξύ και εντός των παραγόντων όπως αυτοί προέκυψαν μετά την εφαρμογή της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Η ανάλυση έδειξε ότι για τους παράγοντες α) «Πολιτισμός και κοινωνία», β) «Γνώσεις, μάθηση και απόδοση των μαθητών», γ) «κατανόηση της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής» και δ) «Η σημασία /σημαντικότητά της» ο συντελεστής α του Cronbach ήταν .76, .69, .58 και .85 αντίστοιχα. Για τους παράγοντες που είχαν χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι μπορεί ο δείκτης να επηρεάζεται από τον μικρό αριθμό των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στον παράγοντα (Cronbach, 1951). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι μόνο ο τρίτος παράγοντας (κατανόηση της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής) παρουσιάζει μέτρια εσωτερική συνοχή, γεγονός το οποίο εφιστά προσοχή και προσπάθεια βελτίωσής του σε περίπτωση μελλοντικής χρήσης.

Ανάλυση στάσεων και αντιλήψεων

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα παρουσιασθούν οι απαντήσεις αναλυτικά για κάθε παράγοντα ξεχωριστά όπως αυτοί προέκυψαν μετά την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.

Παράγοντας 1. Πολιτισμός και κοινωνία/κοινότητα. Οι ερωτήσεις που μετρούσαν τον συγκεκριμένο παράγοντα ήταν οι a2,a3,a4. Στην ερώτηση (a2) για το αν θεωρούν την διαφορά στον πολιτισμό ως σημαντικό παράγοντα αποτυχίας των μουσουλμάνων μαθητών, η πλειοψηφία των ερωτώμενων (62,5%), απάντησαν πως είτε διαφωνούν απόλυτα (28,0%) είτε διαφωνούν (34,5%). Οι 41 (20,5%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι, 26 (13,0%) συμφωνούσαν και 8 (4,0%) συμφώνησαν απόλυτα. Στην ερώτηση (a3) για το αν είναι προϋπόθεση επιτυχίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, η εγκατάλειψη μερικών πτυχών του πολιτισμού των μουσουλμάνων μαθητών, 67 (33,5%) ερωτώμενοι διαφώνησαν απόλυτα, 61(30,5%) απλώς διαφώνησαν, 26 (13,0%) κράτησαν ουδέτερη στάση αφού απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι, ενώ 39 (19,5%) συμφώνησαν και μόλις 7(3,5%) συμφώνησαν απόλυτα. Τέλος, στην ερώτηση (a4) για το αν η πολιτισμική ταυτότητα επηρεάζει δυσμενώς την διαδικασία μάθησης στο μάθημα της ΦΑ, 64 (32,0%) δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα, 69 (34,5%) απλώς διαφώνησαν, 31(15,5%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι, 32 (16,0%) συμφώνησαν και μόλις 4 (2,0%) συμφώνησαν απόλυτα.

Παράγοντας 2. Γνώσεις μαθητών, μάθηση και απόδοση. Ο παράγοντας αυτός απαρτιζόταν από τις μεταβλητές b9, b12, b18 και b19. Στην ερώτηση (b9), για το αν όλοι οι μουσουλμάνοι μαθητές είναι ικανοί να μαθαίνουν στο μάθημα της ΦΑ, 118 ερωτώμενοι που αντιστοιχεί σε ποσοστό 59.0% απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, 66 (33.0%) ότι συμφωνούν, οι 8 (4.0%) δεν ήταν σίγουροι, 5 (2,5%) πως διαφωνούν και 3 (1.5%) ότι διαφωνούν απόλυτα. Στην ερώτηση(b12) για το ότι όλοι οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν να ζουν υγιεινά ακόμη και αν προέρχονται από κατώτερα οικονομικά στρώματα η πλειοψηφία των ερωτώμενων ήτοι 83 (41.5%) συμφωνούσε ενώ 79 ΚΦΑ (39.5%) συμφωνούσε απόλυτα, δεν ήταν σίγουροι οι 21 (10.5%), 14 (7.0%) συμμετέχοντες απάντησαν πως διαφωνούν και 3 (1.5%) πως διαφωνούν απόλυτα.

Όσο αφορά την ερώτηση (b18) για το ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ανεξάρτητα από την οικογενειακή κατάσταση ή το υπόβαθρό τους, οι μισοί ερωτώμενοι 100 (50.0%)

απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, το 38.0% (n=76) ότι συμφωνούν, 14 (7.0%) δεν ήταν σίγουροι ενώ 9 (4.5%) απάντησαν ότι διαφωνούν και 1 (0.5%) ότι διαφωνεί απόλυτα.

Στην ερώτηση (b19) με τη διατύπωση «οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν να ζουν μία σωματικά δραστήρια ζωή, ακόμη και αν προέρχονται από μη προνομιούχα οικονομικά περιβάλλοντα» οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήτοι 92 (46.0%) απάντησαν ότι συμφωνούν, 88 (44.0%) ότι συμφωνούν απόλυτα, ενώ δεν ήταν σίγουροι οι 12 (6.0%) και οι 8 (4.0%) διαφώνησαν. Τέλος κανένας ερωτώμενος δεν διαφώνησε απόλυτα.

Παράγοντας 3. Κατανόηση Πολιτισμικής Παιδαγωγικής. Οι μεταβλητές που προέκυψαν σε αυτόν το παράγοντα και πρόκειται να αναλυθούν είναι οι d26,d27 και d28. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση (d26) για το αν η Πολιτισμική Παιδαγωγική αποτελεί ένα μοντέλο αναλυτικού προγράμματος το οποίο μπορεί να διδάξει την ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα μέσω της συνεργατικής μάθησης, μόλις οι 3 (1,5%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα και οι 7 (3,5%) πως διαφωνούν, οι 53 (26,5%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι, ενώ 114 (57,0%) συμφώνησαν και 23 (11,5%) συμφώνησαν απόλυτα. Στην ερώτηση (d27) για το αν οι καθηγητές πρέπει να δίνουν την δυνατότητα στους μουσουλμάνους μαθητές να διδάξουν έννοιες, αξίες ή δεξιότητες, μόλις 4 (2,0%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα, 33(16,5%) πως διαφωνούν, οι 45 (22,5%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι, ενώ 99 (49,5%) συμφώνησαν και 19 (9,5%) συμφώνησαν απόλυτα. Καταλήγοντας, στην ερώτηση (d28) για το αν οι καθηγητές πρέπει να χρησιμοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών ώστε να διευρυνθούν οι γνώσεις των μαθητών, μόλις ένας (0,5%) απάντησε πως διαφωνεί απόλυτα, 8 (4,0%) πως διαφωνούν, οι 25 (12,5%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι, ενώ 124 (62,0%) συμφώνησαν και 42 (21,0%) συμφώνησαν απόλυτα.

Παράγοντας 4. Σημασία/σημαντικότητα Πολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στον τελευταίο παράγοντα οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι e29,e30 και e32. Στην ερώτηση (e29) για το η Πολιτισμική Παιδαγωγική είναι σημαντική για την επιτυχία των εκπαιδευτικών, μόλις 3 (1,5%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα, 8 (4,0%) πως διαφωνούν, οι 43 (21,5%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι, ενώ 111 (55,5%) συμφώνησαν και 35 (17,5%) συμφώνησαν απόλυτα. Στην ερώτηση (e30) για το αν η Πολιτισμική Παιδαγωγική είναι σημαντική για την επιτυχία των μουσουλμάνων μαθητών, μόλις 3 (1,5%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα, 10 (5,0%) πως διαφωνούν, οι 40 (20,0%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι, ενώ 103 (51,5%) συμφώνησαν και 44 (22,0%)

συμφώνησαν απόλυτα. Τέλος, στην ερώτηση (e32) για το αν συμφωνούν με την σημαντικότητα της διδασκαλίας με ένα πολιτισμικό τρόπο, μόλις 2 (1,0%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα, 9 (4,5%) πως διαφωνούν, οι 43 (21,5%) απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι, ενώ 121 (60,5%) συμφώνησαν και 25 (12,5%) συμφώνησαν απόλυτα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου TAAMS ενώ ως δευτερεύων στόχος τέθηκε η ανίχνευση των στάσεων και των αντιλήψεων των ΚΦΑ απέναντι στους μαθητές της μουσουλμανικής κοινότητας και την Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική.

Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι διενεργήθηκε αρχικά η διερευνητική παραγοντική ανάλυση του εργαλείου με τους 5 παράγοντες και τις 32 μεταβλητές. Ωστόσο, από την ανάλυση προέκυψαν τελικά τέσσερις παράγοντες με 18 ερωτήματα καθώς οι φορτίσεις του τρίτου παράγοντα «Σχέσεις» δεν ήταν ικανοποιητικές, όπως και κάποιες μεταβλητές άλλων παραγόντων.

Ιδιαίτερο πρόβλημα φάνηκε να παρουσιάζει ο τρίτος παράγοντας του αρχικού ερωτηματολογίου ονομαζόμενος «Σχέσεις» (με επίκεντρο στην ερώτηση c22) γι' αυτό και εξαιρέθηκε από τις υπόλοιπες αναλύσεις. Το ίδιο πρόβλημα υπήρξε και στη μελέτη του Collins (2011) αναφέροντας πως ο συγκεκριμένος παράγοντας ήταν ιδιαίτερα αδύναμος και ως προς την αξιοπιστία του αλλά και ως προς την σαφήνεια των μεταβλητών που εμπεριείχε (πχ c22). Οι τυχόν ασάφειες άλλωστε στη διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί πολύ εύκολα να οδηγήσουν σε διαφορετικές απαντήσεις γι' αυτό και η βιβλιογραφία προτείνει μεγάλη προσοχή ώστε οι μεταβλητές να εκφράζονται με τον κατάλληλο τρόπο και να είναι εύκολα κατανοητές (Gay, Mills, & Airasian, 2006). Επίσης, οι αρνητικά διατυπωμένες φράσεις (πχ μεταβλητή α1 «*Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικεντρώνονται στη διδασκαλία υψηλής ποιότητας και να μην χάνουν χρόνο για την κατάρτισή τους πάνω στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μουσουλμάνων μαθητών/τριών*» ή μεταβλητή e31) πιθανόν να δημιουργήσαν σύγχυση στους ερωτώμενους με αποτέλεσμα να δοθούν απαντήσεις από λανθασμένη αντίληψη του περιεχομένου.

Δεν πρέπει να λησμονηθεί το γεγονός ότι λόγω του μικρού δείγματος (μόνο 40 ΚΦΑ) ο κατασκευαστής του εργαλείου μέτρησης (Collins, 2011) δεν μπόρεσε να ελέγξει τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου με παραγοντική ανάλυση όπως έγινε στην παρούσα μελέτη. Ενδεχόμενα, αυτή η διαφορά να επηρέασε και τα αποτελέσματα όπως

επίσης και το γεγονός ότι η έρευνα του Collins πραγματοποιήθηκε σε ΚΦΑ που δίδασκαν σε μαθητές με φυλετικές διακρίσεις στις ΗΠΑ (αφροαμερικάνοι μαθητές). Σε αυτή τη μελέτη όμως οι συμμετέχοντες δίδασκαν σε μία κοινωνική ομάδα με διαφορετική θρησκεία πρωτίστως (μουσουλμάνοι μαθητές) και δευτερευόντως με πολυεθνικά και πολυγλωσσικά χαρακτηριστικά (Borou, 2009).

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση που ακολούθησε, εμπεριείχε τα 18 ερωτήματα που προέκυψαν από την διερευνητική και τα οποία σκιαγραφούν τις στάσεις των ΚΦΑ απέναντι στη πολιτισμική παιδαγωγική και τη μουσουλμανική κοινότητα. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου μετά το πέρας αυτής της ανάλυσης υπέδειξε και την τελική μορφή του με δεκατρείς μεταβλητές.

Διερευνήθηκε περαιτέρω, η αξιοπιστία του μοντέλου χρησιμοποιώντας τον δείκτη α του cronbach, η οποία υπέδειξε την ικανοποιητική συνοχή μεταξύ των παραγόντων, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει και την αξιοπιστία του. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι το νέο μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές σε σχετικές μελέτες που αφορούν το συγκεκριμένο αντικείμενο. Ως εκ τούτου, μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται εν μέρει η βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας ότι το ερωτηματολόγιο TAMMS είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης των στάσεων και των αντιλήψεων των Ελλήνων ΚΦΑ απέναντι στην πολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική (1^η και 2^η εναλλακτική υπόθεση). Η μερική επιβεβαίωση οφείλεται στο γεγονός ότι τα αποτελέσματα ήταν έγκυρα και αξιόπιστα μόνο όταν πραγματοποιήθηκε η αφαίρεση κάποιων μεταβλητών και όχι με την αρχική του μορφή του εργαλείου.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ΚΦΑ απέναντι στους μουσουλμάνους μαθητές και την αντίστοιχη Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν ευνοϊκές στάσεις απέναντι στον πολιτισμό/κοινότητα της εν λόγω κοινωνικής ομάδας (1^{ος} παράγοντας). Για παράδειγμα, οι περισσότεροι ΚΦΑ (66%) θεωρούν ότι η πολιτισμική ταυτότητα των μουσουλμάνων μαθητών δεν επηρεάζει δυσμενώς τη διαδικασία μάθησης της ΦΑ, γεγονός το οποίο βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα ως ένα πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες όπου οι συμπεριφορές, οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μουσουλμάνους μαθητές/τριες διακατέχονταν από έντονες προκαταλήψεις (Sirin et al, 2009; McGee, 2011) οι οποίες μόνο αρνητικά επιπτώσεις μπορούν να επιφέρουν στη διδασκαλία.

Εξίσου ευνοϊκές ήταν οι θέσεις των ΚΦΑ στον παράγοντα «Γνώσεις, μάθηση και απόδοση των μαθητών» με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (n=184), α) να επιβεβαιώνει την ικανότητα των παιδιών για μάθηση και β) την απόκτηση γνώσεων στο μάθημα ΦΑ ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους κατάσταση (n= 176) . Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερο ενθαρρυντικό καθώς η ακαδημαϊκή επιτυχία των μουσουλμάνων μαθητών μπορεί να επιβεβαιώσει την ύπαρξη υποδειγματικών εκπαιδευτικών που παρακολουθούν τις ανάγκες των μαθητών τους και προσαρμόζουν ανάλογα την διδασκαλία τους ((Ladson-Billings, 1995a; Ladson-Billings, 2006). Παράλληλα, οι στάσεις αυτές έρχονται σε πλήρη ταύτιση με το πλαίσιο της Πολιτισμικής Διδακτικής που αναφέρει ότι οι πολιτισμικά ευαίσθητοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να μαθαίνουν και να βιώνουν εμπειρίες επιτυχίας (Ladson-Billings, 1995b).

Από τα ευρήματα της μελέτης για τους δύο τελευταίους (κατανόηση και σημασία της πολιτισμικής παιδαγωγικής) παράγοντες προκύπτει σε γενικό πλαίσιο ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατανοούν τις αρχές της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής και τη σημασία εφαρμογής της στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό φαίνεται να έχουν ελλείψεις γνώσεις ως προς τον παράγοντα κατανόησης αλλά και να μην είναι τόσο σίγουροι σχετικά με τη σημασία χρησιμοποίησης των αρχών της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής στη διδασκαλία του μαθήματός τους. Πιο συγκεκριμένα, το 22,5% των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην είναι σίγουρο για το αν θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στους ίδιους του μαθητές να διδάσκουν έννοιες, αξίες ή δεξιότητες και το 18,5 % να διαφωνεί ως προς αυτή τη δήλωση. Το γεγονός αυτό φυσικά έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της Πολιτισμικής Διδακτικής όπου γίνεται λόγος για κατασκευή και προαγωγή της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Hastie et al, 2006; Villegas & Lucas, 2002).

Αξιοπεριεργό είναι και το ποσοστό εκπαιδευτικών (26,5%) που δεν είναι σίγουροι για το αν μέσω της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής μπορούν να διδαχθούν οι αξίες της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι σημαντική μερίδα των συμμετεχόντων αγνοεί τις αρχές της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής και ως εκ τούτου δεν μπορεί να λειτουργήσει σύμφωνα με αυτές. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται σε πλήθος άλλων ερευνών (Chepyator-Thomson et al, 2000; Flory & McCaughtry, 2011; Ladson-Billings, 1995b; Young, 2010) όπου και εκεί γίνεται λόγος για δημιουργία σύγχυσης ως προς την κατανόηση του πλαισίου της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής από μέρος των εκπαιδευτικών και πως αυτή σύγχυση μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην επιτυχία των μαθητών.

Εντύπωση επίσης προκαλούν και οι δηλώσεις των συμμετεχόντων για τη σημασία της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής με ένα σημαντικό ποσοστό (21,5%) να μην είναι σίγουρο για το αν μπορεί να οδηγηθεί στην επιτυχία μέσω της εφαρμογής των αρχών της, και ένα άλλο (21,5%) να αγνοεί την σημαντικότητά της ως παράγοντα επιτυχίας της διδασκαλίας και υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων των μουσουλμάνων μαθητών.

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, γίνεται φανερό πως ενώ οι ΚΦΑ κατανοούν τη δυναμική του πολιτισμού και της κοινότητας των μουσουλμάνων μαθητών, εντούτοις αδυνατούν να κατανοήσουν τις αρχές της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής αλλά και τη σημασία εφαρμογής της στη μαθησιακή διαδικασία. Ουσιαστικά δηλαδή αυτό σημαίνει ότι ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών στερούνται των απαραίτητων εκείνων θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων που αναμφίβολα μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα στην προώθηση της μάθησης όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές ή θρησκευτικές τους καταβολές. Ενδεχόμενα, η έλλειψη αυτή να συνδέεται άμεσα από την απουσία ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς σε δείγμα 200 ατόμων μόνο οι 47 (23,5%) ΚΦΑ δήλωσαν πως έχουν συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε πλήρη συμφωνία και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα δείχνουν ότι ενώ οι ΚΦΑ διακρίνονται από πολιτισμική ευαισθησία προς την μουσουλμανική κοινότητα και τους μαθητές της εντούτοις οι γνώσεις τους σχετικά με τις αρχές που διέπουν την Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική αλλά και τη σημαντικότητά τους είναι ελλιπείς. Το γεγονός αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία (Flory & McCaughtry, 2011; Young, 2010).

Ως εκ τούτου, η εφαρμογή ανάλογων πολιτισμικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων στο μάθημα της ΦΑ για τη βελτίωση αυτών των γνώσεων προβάλλει επιτακτική. Όπως αναφέρουν και οι Kulinna, McCaughtry, Martin, Cothran και Faust (2008), τέτοιου είδους ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να προσφέρονται ούτως ώστε να είναι οι ΚΦΑ ικανοί να τροποποιήσουν τις τρέχουσες παιδαγωγικές τους πρακτικές και να βελτιώσουν την ικανότητα τους να δουλεύουν με έναν πολιτισμικό τρόπο. Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Patterson, 2012; Hastie et al, 2006), η εφαρμογή κατάλληλων πολιτισμικών στρατηγικών που αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργατικής μάθησης και της εφαρμογής πολιτισμικά διαφορετικών δραστηριοτήτων που προάγουν τις αρχές της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής προβάλλει αναγκαία για την βελτίωση των εν δυνάμει και εν ενεργεία ΚΦΑ.

Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Είναι γεγονός ότι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της τάξης γενικά και των ΚΦΑ ειδικότερα απέναντι στους μαθητές με διαφορετικές καταβολές (εθνοτικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές) άλλα και ο έλεγχος τυχόν προκαταλήψεων και στερεοτύπων κρίνεται απαραίτητος ώστε με τις ανάλογες παρεμβάσεις να μπορούν όλα τα παιδιά να βιώσουν εμπειρίες επιτυχίας και αποδοχής. Όμως, όπως είναι γνωστό, μέχρι σήμερα δεν υπάρχει κανένα σταθμισμένο εργαλείο μέτρησης το οποίο να διερευνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ΚΦΑ απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και την αντίστοιχη Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Το παρόν εργαλείο μπορεί να αποτελέσει ένα έγκυρο και αξιόπιστο οδηγό καταγραφής των αυτών των στοιχείων αλλά και το εναρκτήριο λάκτισμα για ένα πλήθος μελετών και ενεργειών που θα στοχεύουν στη βελτίωση της πολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των ΚΦΑ.

Επιπλέον, η έρευνα κατέδειξε πως ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με μουσουλμάνους μαθητές στερούνται των απαραίτητων εκείνων θεωρητικών γνώσεων ώστε να κατανοούν το πλαίσιο της Πολιτισμικής Παιδαγωγικής και τη σημαντικότητα εφαρμογής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό πρακτικά σημαίνει, πως είναι απαραίτητο να οργανωθούν ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα που θα προσφέρουν μεταξύ άλλων τα εφόδια για τη βελτίωση της γνώσης και την εφαρμογή πολιτισμικά κατάλληλων στρατηγικών από πλευράς ΚΦΑ στα πλαίσια του μαθήματός τους.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, 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. Φαίνεται ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της πολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των ΚΦΑ. Για παράδειγμα, μπορεί να ελεγχθεί η επίδραση ανάλογων επιμορφωτικών και διδακτικών προσεγγίσεων στις στάσεις και τις αντιλήψεις των ΚΦΑ απέναντι στην ετερότητα και την αντίστοιχη Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η χρήση του ερωτηματολογίου για να διαπιστωθεί εάν παράγοντες όπως το φύλο, τα έτη εμπειρίας ή η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους ΚΦΑ επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους. Τέλος, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και η

διερεύνηση των απόψεων των ίδιων μουσουλμάνων μαθητών ως προς την πολιτισμική ευαισθησία, επάρκεια και ετοιμότητα των ΚΦΑ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 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.
- Αναστόπουλος, Θ. Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: μια άλλη εκπαίδευση για τα παιδιά της μειονότητας στη Θράκη. Ημερομηνία ανάκτησης: 25-3-2013. http://www.youtube.com/watch?v=eL4h_kHHSOw&feature=player_embedded
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια. 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*, 14.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια. Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Arar, K.H., & Rigbi, A. (2009). To participate or not to participate?- status and perception of physical education among Muslim Arab-Israeli secondary school pupils. *Sport, Education and Society*, 14 (2), 183-202.
- 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 τσιγγανοπαίδων στο νομό Αχαΐας: στάσεις των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου με θέμα : ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο : συνέχειες και ασυνέχειες*. Ιωάννινα.

- Benn, T., Dagkas, S., & Jawad, H. (2011): Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education. *Sport, Education and Society*, 16 (1), 17-34.
- Benn, T., Pfister, G., & Jawad, H. (2011). *Muslim Women and Sport*. New York and London : Routledge.
- Benn, T. (1996). Muslim Women and Physical Education in Initial Teacher Training. *Sport, Education and Society*, 1 (1), 5-21.
- Bishop, R. (2010). Effective Teaching for Indigenous and Minoritized Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 57-62.
- Βολιώτης, Κ.Μ. Οι Πομάκοι και το πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων. Ημερομηνία ανάκτησης: 26-03-2013 http://pomakohoria.blogspot.gr/2012/09/blog-post_7.html
- Borou, C. (2009). The Muslim Minority of Western Thrace in Greece: An Internal Positive or an Internal Negative “Other”? *Journal of Muslim Minority Affairs*, 29 (1), 5-26.
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, 38 (1), 65-84.
- Burnette, J. (1999). Critical Behaviors and Strategies for Teaching Culturally Diverse Students. Eric. <http://edu450recdiversity.pbworks.com/w/file/fetch/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.

Carroll, B., & Hollinshead, G. (1993). Ethnicity and Conflict in Physical Education. *British Educational Research Journal*, 19 (1), 59-76.

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. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/295>

Clements, R. L., & Meltzer Rady, A. (2012). *Urban physical education: Instructional practices and cultural activities*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Collins, F.G. (2011). *Physical Education Teachers' Attitudes and Understandings about Culturally Relevant Pedagogy and Teaching African American Male Students at Urban High Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Ohio State. USA.

Dagkas, S., Benn, T & Jawad, H. (2011): Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and school sport. *Sport, Education and Society*, 16 (2), 223-239.

Dagkas, S., Jahromi, M.K., & Talbot, M. (2011). Reaffirming the values of physical education, physical activity and sport in the lives of young Muslim women. In T. Benn, G. Pfister, & H. Jawad. (eds.), *Muslim Women and Sport* (pp 13-23). New York and London : Routledge.

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.

Dagkas, S., & Benn, T. (2006). Young Muslim Women's experiences of Islam and Physical Education in Greece and Britain: A Comparative Study. *Sport, Education and Society*, 11 (1), 21-38.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., & Kioumourtzoglou, E. (In Press). The Effect of an Intercultural Physical Education Program in Comparison to the Typical One on Students' Social Skills Learning. *Journal of Human Sport and Exercise*.

Δέρρη, Β. (2007). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21^{ου} αιώνα. Σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου, Β., & Πετρίδης, Τ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά. «Εμείς» και οι «Άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε. & Δήμας, Ι. (2006). *Φυσική Αγωγή Ε & ΣΤ Δημοτικού. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.

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.

Dong, Q., Day, K. D., & Collaço, C.M. (2008). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Human Communication*, 11, 27-38.

Dragona, T., & Fragoudaki, A. (2006). Educating the Muslim Minority in Western Thrace. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 17 (1), 21-41.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά. Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΕΚΚΕ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. Κέρδος Α.Ε. Β' έκδοση.

Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Ενισχυτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο σχολείο. Ημερομηνία ανάκτησης: 25-3-2013.
<http://www.museduc.gr/el/%CF%80%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%B1%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1>

Ζωγραφάκη, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά. Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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.

Gallavan, N.P. (2007). Seven perceptions influencing novice teachers' efficacy and cultural competence. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 2 (1), 6-17.

Gay, L. R., Mills, G., & Airasian, P. (2006). *Educational research. Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

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.

Grimminger, E. (2011). Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 34 (3), 317-337.

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). New York, NY: Prentice Hall.

- 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.
- Hiller, G.G., & Wozniak, M. (2008). Developing an intercultural competence program at an international cross-border university. European University Viadrina. http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/17/FILE_Documento.pdf
- 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. Ημερομηνία ανάκτησης: 10-12-2012 <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.
- Kay, T. (2006). Daughters of Islam : Family Influences on Muslim Young Women's Participation in Sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 41, 357-373.
- Κέλλη, Η., Αλμπανίδης, Ε., Δέρρη, Β., & Κουρτέσης Θ. (2010). Αξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών στη Φυσική Αγωγή. Εφαρμογή Διαπολιτισμικού Μοντέλου. *Πρακτικά 18^{ου} Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Κομοτηνή: ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.

- Knop, P.D., Theeboom, M., Wittock, H., & De Martelaer, K. (1996). Implications of Islam on Muslim Girls' Sport Participation in Western Europe. Literature Review and Policy Recommendations for Sport Promotion. *Sport, Education and Society*, 1 (2), 147-164.
- Κούλη, Ο. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4 (2), 168-181.
- Kouli, O. & Papaioannou, A.G (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise* 10, 45–51.
- Ladson-Billings, G. (2006). Yes, but how do we do it? Practicing culturally relevant Pedagogy. http://fordhamatsdc.files.wordpress.com/2011/08/ladson-billings_g-_yes_but_how_do_we_do_it.pdf
- 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 (1994) *The dreamkeepers: Successful teaching for African-American students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Magos, K. (2007α). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1102-1112.

- Magos, K. (2007β). Examples of best practice: ‘All together we are the city’: a workshop developed by the Muslim Minority Education Project in Greece. *Intercultural Education*, 18 (2), 161-168.
- Magos, K. (2006). Teachers from the majority population—pupils from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3), 357-369.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μαυρομάτης, Ι. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη. Στο Τζελέπη- Γιαννάτου (επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (σελ. 316-328). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- McCaughy, N. (2004). The emotional dimensions of a teacher’s pedagogical content knowledge: influences on content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), 30-40.
- McGee, J.E., & Hardman, K. (2012). Muslim schoolgirls’ identity and participation in school-based physical education in England. *Sportlogia*, 8 (1), 29-41.
- McGee, J.E. (2011). *Keeping the faith: a study of Muslim schoolgirls’ identity and participation in, school-based PE, and teachers’ understandings of students’ religious needs*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Worcester.
- 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.
- Neal, L.V.I., McGray, A.D., Webb-Johnson, G., & Bridgest, S.T. (2003). The Effects of African American Movement Styles on Teachers’ Perceptions and Reactions. *The Journal of special education*, 37 (1), 49-57.

- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>
- Niyozov, S., & Pluim, G. (2009). Teachers' Perspectives on the Education of Muslim Students: A Missing Voice in Muslim Education Research. *Curriculum Inquiry* 39 (5), 637-677.
- On alert. (2013). Όλο και περισσότερα παιδιά μουσουλμάνων στην εκπαίδευση. Ημερομηνία ανάκτησης: 25-3-2013. <http://www.onalert.gr/stories/mousoulmanoï-paidia-ekpaideysi-sxoleia>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2010-2013): Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων. Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης. Ημερομηνία ανάκτησης: 10-12-2012. <http://www.doe.gr/11/epi7.pdf>
- Πανταζής, Β., & Μαυρουλή, 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. http://users.sch.gr/skrassas/download/Pap_Diap1.pdf
- Πατσιαούρας, Α. (2008). Ρατσισμός και Ξενοφοβία στην Κοινωνία, την Εκπαίδευση και τον Αθλητισμό. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 6 (3), 290 – 302.
- Παύλου, Γ.Π. (2010). Ο εμπαιγμός της Θράκης και της Ελλάδας από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας: Εκπαιδευτική τουρκοποίηση της Θράκης, βίαιος εκτουρκισμός των Πομάκων και των Τσιγγάνων. Υποβιβασμός της ελληνικής σε δεύτερη γλώσσα. http://adiavroxoi.blogspot.gr/2010/05/to_18.html
- Patterson, D. (2012). Building the Case for Culturally Responsive Teaching in Physical Education: Using High School Students' Perceptions Toward Multiethnic Groups. *Current Issues in Education*, 15 (3), 1-11.

- 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. <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2008/venice/edu/edu10.pdf>
- Ραφτόπουλος, Β., & Θεοδοσοπούλου, Θ. (2002). Μεθοδολογία στάθμισης μίας κλίμακας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 19 (5), 577-589.
- Richards, H., Brown, A., & Forde. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39 (3), 64-68.
- Sirin, S.R., Ryce, P., & Mir, M. (2009). How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 463-473.
- Στασινός, Δ. Π. (2004). Ταυτότητα τσιγγανόπαιδων και σχολείο: Συμπεριφορές, Στάσεις, Προσδοκίες. <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*. Unpublished Doctoral Dissertation of 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, R.W. (2010). The role of teacher education programs in creating culturally competent teachers: a moral imperative for ensuring the academic success of diverse student populations. *Multicultural Education*, 17, (3).

- 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.
- Teel, K.M., & Obidah, J.E. (2008). *Building Racial and Cultural Competence in the Classroom: Strategies From Urban Educators*. New York: Teachers College Press.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά. Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Villegas, A.M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 20-32.
- Υπουργείο Εξωτερικών. Μουσουλμανική Μειονότητα Θράκης. Ημερομηνία ανάκτησης: 25-3-2013.
<http://web.archive.org/web/20020209235553/http://www.mfa.gr/foreign/musmingr.htm>
- Υπουργείο Εκπαίδευσης, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Από το σήμερα στο νέο σχολείο με πρώτα το μαθητή. Ημερομηνία ανάκτησης: 23-3-2013.
<http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html>
- 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.
- Υπουργείο Παιδείας (2007). *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.
- ΦΕΚ Α' 192. (1992). Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού.
<http://www.ministryofjustice.gr/site/LinkClick.aspx?fileticket=ZQGYSLRgy24%3D&tabid=13>

Williams, A., & Bedward, J. (2001): Gender, Culture and the Generation Gap: Student and Teacher Perceptions of Aspects of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6 (1), 53-66.

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.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πολιτισμική παιδαγωγική – Στάσεις Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Η συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου είναι εθελοντική και ανώνυμη.

Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή σας είναι υψίστης σημασίας καθώς θα αποτελέσει μέρος ενός πολύ σημαντικού ερευνητικού έργου και θα προστεθεί πολύτιμη γνώση στο πεδίο της εκπαίδευσης γενικά και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ειδικότερα.

Παρακαλώ συμπληρώστε όλες τις πληροφορίες

- Ηλικία : _____ (έτη)
- Φύλο : Άνδρας Γυναίκα
- Διδάσκω στο νομό : Ξάνθης Ροδόπης Έβρου
- Υπηρετώ στην : Α/θμια Β/θμια Και στις δύο
- Το σχολείο μου είναι: Μειονοτικό Μη μειονοτικό
- Η πλειοψηφία των μουσουλμάνων μαθητών στις τάξεις είναι : Πομάκοι
Αθίγγανοι Τουρκογενείς
- Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση :
- Αποφοίτησα από το Πανεπιστήμιο (ΤΕΦΑΑ)
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα : ΝΑΙ ΟΧΙ
- Διδακτορικό Δίπλωμα : ΝΑΙ ΟΧΙ
- Άλλος Πανεπιστημιακός Τίτλος : ΝΑΙ ΟΧΙ
- Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης : ΝΑΙ ΟΧΙ
- Εάν ναι, τι είδους επιμόρφωση;

Οδηγίες συμπλήρωσης ερωτηματολογίου

Παρακαλώ απαντήστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό από την ακόλουθη διαβάθμιση:

Συμφωνώ απόλυτα= 5

Συμφωνώ= 4

Δεν είμαι σίγουρος/η= 3

Διαφωνώ= 2

Διαφωνώ απόλυτα= 1

Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Αυτό που έχει σημασία είναι η προσωπική σας άποψη. Απαντήστε με κάθε ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις.

	Διαφωνώ απόλυτα 1	Διαφωνώ 2	Δεν είμαι σίγουρος/η 3	Συμφωνώ 4	Συμφωνώ απόλυτα 5
Πολιτισμός και κοινωνία/κοινότητα					
1. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικεντρώνονται στη διδασκαλία υψηλής ποιότητας και να μην χάνουν χρόνο για την κατάρτισή τους πάνω στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μουσουλμάνων μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5
2. Οι μουσουλμάνοι μαθητές αποτυγχάνουν επειδή ο πολιτισμός τους είναι κατά πολύ διαφορετικός από αυτόν που υπάρχει στα σχολεία.	1	2	3	4	5
3. Για να επιτυγχάνουν οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει συχνά να εγκαταλείπουν μερικές πτυχές του πολιτισμού τους.	1	2	3	4	5
4. Η πολιτισμική ταυτότητα των μουσουλμάνων μαθητών/τριών επηρεάζει δυσμενώς τη διαδικασία μάθησής τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
5. Ο πολιτισμός των μουσουλμάνων μαθητών/τριών εκτιμάται και επιβεβαιώνεται όταν τους επιτρέπεται να ηγούνται σε δραστηριότητες του μαθήματος.	1	2	3	4	5
6. Το πολιτισμικό υπόβαθρο και οι εμπειρίες που μεταφέρουν οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες στο μάθημά μου έχουν μεγάλη σημασία.	1	2	3	4	5
7. Όλοι οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες φέρουν μοναδικά προτερήματα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
8. Οι γονείς ή οι νόμιμοι κηδεμόνες των μουσουλμάνων μαθητών/τριών είναι πολύτιμοι αρωγοί στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους στη Φυσική Αγωγή.	1	2	3	4	5
Γνώσεις μαθητών, μάθηση και απόδοση					
9. Όλοι οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες είναι ικανοί να μαθαίνουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
10. Οι γονείς ή οι νόμιμοι κηδεμόνες των μουσουλμάνων μαθητών/τριών αποτελούν συνήθως εμπόδιο για την μάθηση αυτών των παιδιών στη Φυσική Αγωγή.	1	2	3	4	5
11. Οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες έρχονται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής χωρίς να γνωρίζουν πολύ καλά τι είναι «φυσικά εκπαιδευμένο άτομο».	1	2	3	4	5
12. Οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν να ζουν υγιεινά ακόμη και αν προέρχονται από κατώτερα οικονομικά στρώματα.	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ απόλυτα 1	Διαφωνώ 2	Δεν είμαι σίγουρος/η 3	Συμφωνώ 4	Συμφωνώ απόλυτα 5
13. Στη Φυσική Αγωγή, το επίπεδο της φυσικής κατάστασης-υγείας των μουσουλμάνων μαθητών/τριών θα πρέπει να μετριέται με περισσότερους τρόπους και όχι μόνο με τα τυποποιημένα τεστ (π.χ, Fitnessgram).	1	2	3	4	5
14. Μερικοί μουσουλμάνοι μαθητές/τριες επιτρέπεται να αποτυγχάνουν γιατί δεν έχουν την ικανότητα να μάθουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
15. Οι περισσότεροι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες δεν έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν με τους συμμαθητές τους ή συνεργατικά.	1	2	3	4	5
16. Οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν μέχρι κάποιο σημείο και πραγματικά δεν έχει σημασία το τι κάνω για να τους βοηθήσω.	1	2	3	4	5
17. Υπάρχουν αρνητικές στερεοτυπικές πεποιθήσεις για τους μουσουλμάνους μαθητές/τριες (π.χ τεμπέλης/λα, απείθαρχος/χη, επιθετικός/κή) που κάνουν κάποιους Εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής να αισθάνονται ανέλπιδοι στην προσπάθειά τους να τους βοηθήσουν.	1	2	3	4	5
18. Οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ανεξάρτητα από την οικογενειακή κατάσταση ή το υπόβαθρό τους.	1	2	3	4	5
19. Οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν να ζουν μία σωματικά δραστήρια ζωή, ακόμη και αν προέρχονται από μη προνομιούχα οικονομικά περιβάλλοντα.	1	2	3	4	5
Σχέσεις					
20. Οι Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής μπορούν να έχουν θετική επιρροή στους μουσουλμάνους μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
21. Η επιτυχία των μουσουλμάνων μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής εξαρτάται κατά πολύ από τις σχέσεις τους με τον/την καθηγητή/τρια τους.	1	2	3	4	5
22. Οι μουσουλμάνοι είναι οι καλύτεροι μαθητές/τριες μου και γι' αυτό πάντα ανυπομονώ να τους έχω στο μάθημά μου.	1	2	3	4	5
Κατανόηση Πολιτισμικής Παιδαγωγικής					
23. Οι Εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει πάντα να βοηθούν τους μουσουλμάνους μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν και να αμφισβητούν τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.	1	2	3	4	5
24. Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία είναι μία διδακτική προσέγγιση η οποία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τις πρότερες γνώσεις και τις εμπειρίες του κάθε μαθητή/τριας, ώστε να τους εκπαιδεύουν με ολιστικό τρόπο.	1	2	3	4	5
25. Οι μουσουλμάνοι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι υπεύθυνοι για τη σπορά (παραγωγή) μέρους των γνώσεων που λαμβάνουν χώρα στις τάξεις της Φυσικής Αγωγής.	1	2	3	4	5

Διαφωνώ απόλυτα 1	Διαφωνώ 2	Δεν είμαι σίγουρος/η 3	Συμφωνώ 4	Συμφωνώ απόλυτα 5
26. Η πολιτισμική παιδαγωγική είναι ένα μοντέλο αναλυτικού προγράμματος που μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας, μέσω της συνεργατικής μάθησης, στους μουσουλμάνους μαθητές.				
27. Μερικές φορές, παίζω το ρόλο του μαθητή για να επιτρέψω στους μουσουλμάνους μαθητές μου να διδάξουν έννοιες, αξίες ή δεξιότητες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.				
28. Στην πολιτισμική παιδαγωγική, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών/τριών ώστε να διευρύνουν τις γνώσεις όλων των μαθητών.				
Σημασία/σημαντικότητα Πολιτισμικής Παιδαγωγικής				
29. Η πολιτισμική παιδαγωγική/πολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία των εκπαιδευτικών γιατί αναγνωρίζει τη σημαντικότητα του πολιτισμικού υπόβαθρου των μουσουλμάνων μαθητών/τριών.				
30. Η πολιτισμική παιδαγωγική είναι σημαντική για την επιτυχία των μουσουλμάνων μαθητών/τριών γιατί τους ενδυναμώνει, αναγνωρίζοντας τον πολιτισμό, τη γλώσσα, την εθνικότητά τους και άλλους παράγοντες που καθορίζουν τη διαφορετικότητά τους.				
31. Η αναγνώριση ιστορικών προσωπικοτήτων της μουσουλμανικής κοινότητας και της συνεισφοράς τους στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού έχει ελάχιστες επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών/τριών.				
32. Καταλαβαίνω ότι είναι σημαντικό που διδάσκω με ένα πολιτισμικό στυλ (τρόπο).				

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία

ΔΠΜΣ ΤΕΦΑΑ-ΔΠΘ