

Κογκίδου Δ. (2005). Η Έμφυλη Διάσταση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών - Νέες Ανάγκες και Νέα Ζητήματα στον 21^ο Αιώνα". Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, 362-369. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δήμητρα Κογκίδου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.), Α.Π.Θ.

Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών – Νέες ανάγκες και νέα ζητήματα στον 21^ο αιώνα.

Εισαγωγή

Ζούμε σε ένα κόσμο ποιοτικά διαφορετικό καθώς έχουν συντελεστεί βαθιές κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που μετασχημάτισαν ριζικά την εικόνα των ευρωπαϊκών κοινωνιών στις τελευταίες δεκαετίες και απαιτούν τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πολλές από αυτές τις αλλαγές συνδέονται με το ευρύτερο φαινόμενο του πλουραλισμού των μορφών διαβίωσης και της διεθνοποίησης των συνθηκών ζωής των ανθρώπων (Κογκίδου, 2004). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2001), το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κατεξοχήν θεσμός στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι. Βέβαια, η εκπλήρωση αυτού του ρόλου δεν είναι εφικτή χωρίς την προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι πολλά: Ποια είναι τα νέα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα μιας εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια σε πολλά επίπεδα - είτε αυτή αφορά στο μαθητικό πληθυσμό¹, είτε στους /στις εκπαιδευτικούς αλλά και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα - και κατά συνέπεια ποια η εκπαίδευση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών;

¹ Χρησιμοποιείται μια ευρύτερη οπτική της διαφορετικότητας που δεν συνδέεται μόνον τα παιδιά των μεταναστών και των παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά αλλά, με το ευρύτερο, φαινόμενο του πλουραλισμού των μορφών διαβίωσης και της διεθνοποίησης των συνθηκών ζωής των ανθρώπων

Από την “ομοιογένεια” στην πολυπολιτισμικότητα; -Η διαφορετικότητα στο σχολικό περιβάλλον

Αν και τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον διεθνώς έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των νέων χαρακτηριστικών μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης², ξαφνιάζει η καθυστέρηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος να προσανατολιστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών³, να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό δίκτυο για τη μάθηση και γενικότερα να αντιμετωπίσει θετικά την πρόκληση του πολιτισμικού πλουραλισμού τη στιγμή μάλιστα που το φαινόμενο του πλουραλισμού των μορφών διαβίωσης και της διεθνοποίησης των συνθηκών ζωής θα γίνει ακόμη πιο έντονο στο μέλλον και θα αναδειχτεί σε αυτονόητο χαρακτηριστικό των κοινωνιών της Ευρώπης. Είναι πολλές οι αιτίες, λοιπόν, που υποχρεώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα του 21^{ου} αιώνα να υιοθετήσουν σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου μια διαπολιτισμική προσέγγιση (βλ. Wulf, 1995) -προσέγγιση στην οποία μπορεί να ενυπάρχει και η έμφυλη διάσταση – ικανή να προετοιμάσει τους νέους ανθρώπους για τη ζωή σε μια τέτοια κοινωνία⁴.

Οι Hunter and Wilson (1997) υποστηρίζουν ότι το σχολείο στον 21^ο αιώνα πρέπει να παρέχει τις εξής δεξιότητες-κλειδιά: εγγραμματισμός με την ευρύτερη έννοια, λύση προβλημάτων, επικοινωνία, καινοτομική σκέψη και ενθουσιασμό για τη δια βίου μάθηση. Ιδιαίτερα σημαντικός στο πλαίσιο αυτό είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα διαρκώς αυξανόμενο και μεταβαλλόμενο

(Κογκίδου, 2004). Οι διαφορετικοί πολιτισμοί των μεταναστών αποτελούν μια έκφανση αυτού του γενικότερου φαινομένου, και μια διαπολιτισμική εκπαίδευση που θεμελιώνεται και προσανατολίζεται απλώς σε αυτή τη μερικότητα - συμπληρωμένη κατά περίπτωση με προγράμματα αντιμετώπισης αρνητικών στερεοτύπων και καλλιέργειας της ανεκτικότητας - είναι περιορισμένου χαρακτήρα, όπως αυτή για την περίπτωση της Ελλάδας, και κινδυνεύει με αποτυχία (βλ. σχετικά Kogkidou & Tsiakalos, 1992).

² Έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου τα τελευταία χρόνια. Συνοψίζοντας τα κοινά χαρακτηριστικά τους οι Χατζηγηρήστου κ.ά.(2004) αναφέρουν ότι είναι ιδιαίτερα η ικανότητά τους να «αφουγκράζονται» τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους, να αξιοποιούν την διαφορετικότητα και να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες οι οποίες προάγουν τη μάθηση και διευκολύνουν την ανάπτυξή τους.

³ Ο Prashing (1996) υποστηρίζει ότι ποτέ στο παρελθόν οι μαθητές μιας τάξης δεν παρουσίαζαν ένα τόσο ευρύ και διαφορετικό φάσμα μαθησιακών αναγκών.

⁴ Η αντίληψη για την διαπολιτισμική εκπαίδευση που κυριαρχεί στις αντίστοιχες πολιτικές, γενικά, και κατά συνέπεια σε ορισμένες πρωτοβουλίες στην Ελλάδα στον τομέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ταυτίζεται (βλ. σχετικά Γκόβαρης, 2001, Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003) με τον προβληματισμό σχετικά με την ανάγκη αλλαγών στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας σε τάξεις με εθνικά ή/και γλωσσικά μικό μαθητικό πληθυσμό.

φάσμα απαιτήσεων για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης –αλλά και δικτύου στήριξης –για όλα τα παιδιά. Οι «παλιοί τρόποι» εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες, καθώς η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επηρεάζει και επηρεάζεται από τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τη θέση και το ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο.⁵ Όλες οι μελέτες μιλούν για την ανάγκη να προσανατολιστεί το σχολείο σε βιωματικές μορφές μάθησης και συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας. Επιπλέον, μια αποτελεσματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της διαφορετικότητας οφείλει να είναι συνεργατική και βιωματική (Batelan 1998, Zeichner 1996).

Προετοιμάζοντας τους/τις εκπαιδευτικούς στον 21^ο αιώνα για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας

Προετοιμάζουμε τους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν αυτή τη νέα κατάσταση στο σχολείο, δηλ. την πρόκληση του πλουραλισμού στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ως προς το φύλο, τη δομή της οικογένειας, τις εθνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, θρησκευτικές, γλωσσικές διαφοροποιήσεις;

Αν ρίξουμε μια ματιά γύρω μας θα διαπιστώσουμε ότι αυτού του τύπου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθώς και το σχολείο για όλα τα παιδιά όχι μόνον δεν υπάρχει ακόμη, αλλά ούτε αποτελεί επιδίωξη και όραμα σε αυτούς που αποφασίζουν για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα σήμερα, ούτε και σε όλους /ες τους/τις επιστήμονες που ασχολούνται με την εκπαίδευση, τη στιγμή που, σύμφωνα με τους DeVillar and Faltis (1994), ήδη από το τέλος του 20ου αιώνα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο ήταν όχι μόνον η έλλειψη πρόσβασης όλων των παιδιών στο σχολείο, αλλά και η έλλειψη πρόσβασης σε ένα ποιοτικό σχολείο. Όσον αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών το ερώτημα είναι αν τα πανεπιστημιακά τμήματα προετοιμάζουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους ή μετεκπαιδεύουν τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να εργαστούν αποτελεσματικά με ομάδες που διαφέρουν πολιτισμικά -με την ευρεία

⁵ Στη περίπτωση του Π.Τ.Δ.Ε. και του Διδασκαλείου 'Δημήτρης Γληνός' στο Α.Π.Θ. η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση και η έμφαση στην κοινωνική αλλαγή δεν ήταν ένα συμπληρωματικό στοιχείο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά αποτελούσε οργανικό τμήμα ενός συνολικού οράματος για την κοινωνία και, κατά συνέπεια, του ρόλου του πανεπιστημίου και, πιο συγκεκριμένα, ενός τμήματος που κατάρτιζε εκπαιδευτικούς. Στους στόχους και στη φιλοσοφία τους αναφέρεται «η προσπάθεια συμβολής του πανεπιστημίου για μια εξανθρωπισμένη, χωρίς περιορισμούς και εξαρτήσεις κοινωνίας...Με το πρόγραμμα σπουδών φιλοδοξούμε να προετοιμάσουμε εκπαιδευτικούς ικανούς/ές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σχολείου σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο».

έννοια του όρου -ή/και αν στην εκπαίδευση αυτή συμπεριλαμβάνεται η οπτική του φύλου. Δεν είναι καταγραμμένη η πλήρης εικόνα σε αυτά τα τμήματα στην Ελλάδα ούτε, επιπλέον, έχει αναπτυχθεί σοβαρός προβληματισμός για το περιεχόμενο αυτής της εκπαίδευσης. Από την αποσπασματική, όμως, εικόνα που έχουμε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι πολυπολιτισμικές όψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ως τομέας έχει περιορισμένη ανάπτυξη. Ειδικότερα, η εικόνα όσον αφορά την έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απογοητευτική και γενικότερα βρίσκεται στην αρχή της ανάπτυξής της σε όλα τα επίπεδα ⁶.

Προσεγγίσεις της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η μη-σεξιστική εκπαίδευση συνιστά ένα γενικότερο παιδαγωγικό στόχο για την επίτευξη του οποίου απαιτούνται αλλαγές σε πολλά επίπεδα, καθώς η πραγματοποίηση του βασικού της στόχου, που είναι η εξασφάλιση σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ίσων ευκαιριών μάθησης, προϋποθέτει μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών δομών και μια διαρκή διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων. Όπως και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση (βλ. Gorski, 2000), η μη-σεξιστική εκπαίδευση βασίζεται και αυτή στα ιδανικά της κοινωνικής δικαιοσύνης, της εκπαιδευτικής ισότητας και δεσμεύεται να εφαρμόσει εκπαιδευτικές πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να αναπτύξουν όλο το δυναμικό τους και ταυτόχρονα να είναι ενεργά και συνειδητοποιημένα άτομα σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Στο βαθμό που αναγνωρίζει ότι το σχολείο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική μεταρρύθμιση για την άρση κάθε μορφής αδικίας, τότε μακροπρόθεσμος στόχος της είναι η κοινωνική αλλαγή. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για κοινωνική αλλαγή είναι εκπαίδευση για τη «δημιουργία κουλτούρας» (Lieberman and Miller, 1994) -στη συγκεκριμένη περίπτωση “μη -σεξιστικής κουλτούρας” για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση - και όχι απλά απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτό, σύμφωνα με την Cochran -Smith (1998), σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκπαιδευτούν και στη συνέχεια να διδάξουν

⁶ Η χρηματοδότηση αρκετών προπτυχιακών διατμηματικών προγραμμάτων για θέματα Φύλου και Ισότητας στα Α.Ε.Ι. που λειτουργούν από το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004 στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ αναμένεται να διαφοροποιήσει αυτή την εικόνα. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Α.Π.Θ. εντάσσεται στις εξαιρέσεις γιατί μια από τις καινοτομίες του, από την έναρξη της λειτουργίας του το 1986, ήταν η θεσμοθέτηση της μη-σεξιστικής αγωγής ως υποχρεωτικού γνωστικού αντικείμενου στο πρόγραμμα σπουδών του και η καθιέρωση μιας παράδοσης για φεμινιστικές επιστημονικές προσεγγίσεις ή προβληματισμούς στο πλαίσιο αρκετών γνωστικών αντικειμένων.

σε όλους και όλες πώς να συνεισφέρουν με τις γνώσεις τους, αλλά και ηθικά με την πράξη τους σε μια κοινωνία που διαφοροποιείται ραγδαία, πώς να αναγνωρίζουν και να αντιμάχονται κάθε μορφή ανισότητας και καταπίεσης –όπως το σεξισμό και το ρατσισμό- και να δουλεύουν για μια κοινωνία δημοκρατική, πολυπολιτισμική, πλουραλιστική, ανοχής και συνοχής.

Η άποψη αυτή είναι σύμφωνη με τα νεότερα μοντέλα σχεδιασμού της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που δίνουν έμφαση στη δημιουργία εκπαιδευτικών που θα είναι ικανοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και σύνθετο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, ο Windham (1992) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επικεντρώσουν περισσότερο την προσοχή τους σε όλο το εύρος των νοητικών, συναισθηματικών, ηθικών και τεχνολογικών αναγκών των μαθητών/τριών τους και της κοινωνίας, καθώς δεν μπορεί να θεωρούνται πλέον απλοί «φορείς μεταβίβασης της γνώσης». Καθώς η διδασκαλία και η μάθηση όλο και περισσότερο γίνεται κατανοητή σαν μια συν-δομημένη πρακτική και όχι απλώς ως μεταβίβαση και λήψη πληροφοριών και ο τρόπος εργασίας των εκπαιδευτικών γίνεται κατανοητός ως δομημένο πολιτισμικό πλαίσιο και όχι απλώς ως τρόπος διδασκαλίας (Lieberman and Miller, 1994).

Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αφορά, λοιπόν, τόσο το περιεχόμενο όσο και τη διαδικασία της μάθησης (Morley, 1999) καθώς, σύμφωνα με την Schniedewind (1993), διαδικασία και περιεχόμενο είναι αλληλένδετα και αναπτύσσεται μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες και το περιεχόμενο (Schniedewind, 1993). Για το λόγο αυτό, υποστηρίζουν οι Maher and Schniedewind (1993) πρέπει να υιοθετηθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις δημοκρατικές, που να εμπεριέχουν τη συνεργασία, να ενοποιούν τη γνωστική μάθηση και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων και εμπειριών και να ενδυναμώνουν του φοιτητές/τριες προς την κατεύθυνση της προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής. Άρα τα άτομα που συμμετέχουν στα μαθήματα αναμένεται να αποκτήσουν τις αντίστοιχες δεξιότητες και να τις χρησιμοποιούν. Εξάλλου, σύμφωνα με την Davis (1994), αν οι εκπαιδευτικοί θέλουμε να προωθήσουν τα ίσα δικαιώματα στη τάξη, τότε πρέπει να βιώσουν τα ίδια χαρακτηριστικά στην εκπαίδευσή τους.

Ετσι, οι πιο κατάλληλες πρακτικές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τις οποίες και χρησιμοποιώ, είναι αυτές που δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν, να αναστοχαστούν ή να αλλάξουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους

όσον αφορά στις δυνατότητες και τις ευκαιρίες μάθησης των παιδιών (Lieberman and Miller, 1994. Little, 1993) -στη συγκεκριμένη περίπτωση των αγοριών και των κοριτσιών. Άρα, ο σχεδιασμός του μαθήματος αποτελεί αναγκαστικά ένα συνδυασμό θεωρίας και πράξης που δεν μπορεί παρά να προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή των μελών του και τη χρήση πρακτικών που να προωθούν την ισότητα των φύλων. Η διαδικασία συνειδητοποίησης, ερμηνείας και αποδόμησης του σεξιστικού πλέγματος αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο -που έχει μεγάλη βαρύτητα στην αρχή και στη συνέχεια διαπλέκεται με τη θεωρία - προϋποθέτει κατάλληλη διδακτική προσέγγιση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιείται, όσο το επιτρέπει το ακαδημαϊκά πλαίσιο, η φεμινιστική παιδαγωγική που βασίζεται, κατά την Weiler (1994), στην αποδοχή της δύναμης που έχει η διαδικασία συνειδητοποίησης, στην αποδοχή ότι υπάρχει καταπίεση, αλλά και δυνατότητα μείωσης ή εξάλειψής της, καθώς και την επιθυμία για κοινωνικό μετασχηματισμό, οραματίζεται τη τάξη ως ένα απελευθερωτικό περιβάλλον στο οποίο διδάσκοντες/ουσες και μαθητές/τριες δρουν ως υποκείμενα με νέους τρόπους συνύπαρξης.⁷

Όσοι/ες διδάσκουμε μαθήματα που έχουν σχέση με ανισότητες πρέπει να λάβουμε υπόψη και να αντιμετωπίσουμε το ζήτημα της εξουσίας μας, να επιλέξουμε το κατάλληλο διδακτικό υλικό και να δώσουμε βαρύτητα στην αλληλεπίδραση στη τάξη εγκαθιδρύνοντας μια ατμόσφαιρα που δημιουργεί ασφάλεια. Έτσι, για την έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γίνεται χρήση ως εκπαιδευτικού υλικού -πέρα από τη σχετική βιβλιογραφίας - ασκήσεις αυτογνωσίας, αυτοβιογραφικό υλικού, εμπειρίες από το σχολείο, ημερολόγια κ.ά. Χρησιμοποιείται αρκετά το παιχνίδι ρόλων, η έρευνα -δράση, αλλά και τεχνικές γραπτού λόγου -παραδοσιακές και μη -, όπως καταγραφή παρατηρήσεων από μικρής έκτασης επιτόπια έρευνα και συνεντεύξεις, χρήση ημερολογίων, γραμμμάτων, καταγραφή άμεσων αντιδράσεων σε υλικά ή από τη λειτουργία της τάξης ή πιο επεξεργασμένων σκέψεων και στοχασμών, συζητήσεις σε μικρές ομάδες, μελέτη περιπτώσεων, κριτική παρουσίαση άρθρων /βιβλίων / φιλμ / παραστάσεων /εκθέσεων. Στόχος είναι να αυξηθεί αφενός η ενεργητική συμμετοχή των ατόμων και να γίνει αντιληπτό ότι οι εμπειρίες τους και η πραγματικότητά τους λαμβάνεται υπόψη και μάλιστα μπορεί να είναι σημείο εκκίνησης για διερεύνηση ευρύτερων ζητημάτων και τη δημιουργία ερωτημάτων, αλλά και να δοθεί η δυνατότητα

⁷ Η εμπειρία του μετασχηματισμού μιας τάξης στο πανεπιστήμιο είναι μια δύσκολη εμπειρία που δεν απασχόλησε, όμως, ιδιαίτερα -στο επίπεδο της θεωρίας αλλά και της πράξης- τις Γυναίκες Σπουδές στην Ελλάδα (βλ. Κογκίδου,1997)

για συνειδητοποίηση, ερμηνεία και αποδόμηση του σεξιστικού πλέγματος αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, που θα οδηγήσει σταδιακά σε μια ετοιμότητα - και αργότερα ίσως σε μια ικανότητα - να διαχειριστούν τα ζητήματα αυτά στη σχολική πράξη έτσι ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή των αρχών και των αξιών της μη σεξιστικής εκπαίδευσης. Η χρήση βιωματικών μεθόδων στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό αυξάνει την πιθανότητα να μετασχηματισθεί αργότερα μέσω κατάλληλων βιωματικών καταστάσεων και εφαρμογών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αυτή η ετοιμότητα σε ικανότητα.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην έμφυλη διάσταση πρέπει να συμβάλλουν – στο επίπεδο της θεωρίας και της πράξης – στην ανάπτυξη μιας μη σεξιστικής κουλτούρας. Αυτό μπορεί να γίνει και με την προσφορά σχετικών ειδικών μαθημάτων, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να διαχέεται και σε όλα τα αντικείμενα, σε όλο το σχεδιασμό και εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, καθώς η βάση των γνώσεων για μια μη σεξιστική εκπαίδευση θεμελιώνεται σε θεωρίες για την ισότητα και τη διαφορά και εμπεριέχεται στο περιεχόμενο πολλών επιστημών. Η εφαρμογή της μη –σεξιστικής εκπαίδευσης προϋποθέτει στη πράξη την ύπαρξη ενός αντίστοιχου κλίματος το οποίο να στηρίζει την ισότητα των φύλων και μιας οργάνωσης της ακαδημαϊκής ζωής και γνώσης που θα στηρίζεται σε αυτές τις αρχές. Διαφορετικά, η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα περιορισθεί στην θεσμοθέτηση ορισμένων μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών που ενδέχεται να «διδάσκονται» χωρίς διαφοροποιημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις ή χωρίς άλλες ριζοσπαστικές μεταβολές σε κανένα επίπεδο.

Η έμφαση στην κοινωνική αλλαγή δεν είναι ένα συμπληρωματικό στοιχείο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αντίθετα, σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι Larkin and Sleeter (1995) καθώς και ο Zeichner (1993), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν για την κοινωνική αλλαγή να κατανοούν τη δική τους ιστορία ζωής (Grant, 1991) και ιδιαίτερα πώς επηρεάστηκε η δόμηση αυτή από τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το πολιτισμικό πλαίσιο, την εθνότητα, τη γλώσσα, το φύλο στο οποίο ανήκουν σε σχέση με αυτές των κυρίαρχων ομάδων και των δομών εξουσίας στο σχολείο και την κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό οι φοιτητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι ο καθένας και η καθεμιά μας είμαστε κατά

μία έννοια πολυπολιτισμικοί, καθώς ανήκουμε ταυτόχρονα σε πολλαπλές κοινωνικές ομάδες που έχουν διαφορετική θέση και εξουσία στην κοινωνία.

Συμπερασματικά

Η ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση είναι ένα από τα λιγότερο σημαντικά ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, παρόλο που θεωρείται αναγκαίο στοιχείο για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και της μεταρρύθμισης που αφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Η έλλειψη αυτή επηρεάζει, εν μέρει, και το επίπεδο της κατάλληλης τεχνογνωσίας για την επίτευξη αυτών των αλλαγών στον τομέα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα ως προς ορισμένες διαστάσεις.

Βιβλιογραφία

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

Κογκίδου, Δ.(1997) Φεμινιστική Παιδαγωγική: Ένα Πλαίσιο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, σσ 227-257. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.

Κογκίδου, Δ. (2004) Πλουραλισμός μορφών διαβίωσης και διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Δελτίο -Σχολή Παναγιωτόπουλου*, τεύχ. 32, σσ 11-15.

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

Χατζηχρήστου Χ., Λαμπροπούλου Α. και Λυκίτσάκου Κ. (2004) Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, τ. 11, τεύχ. 1, σσ. 1-19.

Batelaan, P. (1998) Teacher training for intercultural education: a reflection on IAIE'S Cooperative Learning in Intercultural Education Project (CLIP), *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, pp. 25-26.

Cochran -Smith, M. (1998) Teacher Development and Educational Reform. In A. Hargreaves et al. (Eds.) *International Handbook of Educational Change*, pp. 916-951. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.

Davis, L. (1994) Focusing on equal rights in teacher education. *Educational Review*, 40, (2), 109-119.

Devillar, R.& Faltis, C. (1994). Reconciling cultural diversity and quality schooling: Paradigmatic elements of a socioacademic frameworks. In Devillar, R., Faltis, C., Cummins, J. (Eds.), *Cultural diversity in schools: From rhetoric to practice* pp.25-56. New York: Suny Press.

Gorski, P. (2000) The challenge of defining a single Multicultural Education. McGraw Hill: Multicultural Philosophy Series.

Grant, C. A. (1991). Culture and teaching: What do teachers need to know? In .M. Kennedy (Eds.), *Teaching academic subjects to diverse learners* pp. 237-256. New York: Teachers College Press.

Hunter, R.& Wilson, S.(1997). Changing curriculum directions –Implications for teacher preparation. In W. Bunder & K. Rebel (Eds.), *Teacher education –Theoretical requirements and professional reality*. vol.2., pp398-414. Frankfurt: Ipn -materialien

Kongidou, D. & Tsiakalos, G. (1992) Praktische Modelle antirassistischer Arbeit. Στο: Rudolf Leiprecht (Hg.) *Unter Anderen -Rassismus und Jugendarbeit*, pp. 63-76 Duisburg: DISS.

Ladson - Billings, G. (1995). Multicultural teacher education: Research, practice and policy. In J. Banks & C. Banks (Eds.) *Handbook of research on multicultural education*. New York: McMillan.

Larkin, J. & Sleeter, C.(1995). *Developing multicultural teacher education curricula*. Albany: Suny Press.

Lieberman, A. & Miller, L. (1994). Revisiting the social realities of teaching. In A.Lieberman & L.Miller (Eds.), *Staff development: New demands, new realities new perspectives*, pp. 92-109. New York: Teachers College Press.

Little, J. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.

Maher F.& Schniedewind N.(1993) Editorials (II), *Women's Studies Quarterly*, 3 and 4.

Morley, L. (1999) *Organising Feminisms: The micropolitics of the Academy*. Basingstoke: Macmillan.

Prashning, B. (1996) *Diversity is our strength*. New Zealand: Profile Books.

Schniedewind N. (1993) Teaching Feminist Process in the 1990s. *Women's Studies Quarterly*, 3 and 4.

Weiler K.(1994) Freire and A Feminist Pedagogy of Difference. In P.Mc Laren and C. Lankashear (Eds.) *Politics of liberation: paths from Freire*. London and New York: Routledge.

Windham, D. (1992). *Education for all: The requirements*. Paris: Unesco.

Wulf, C. (Ed), (1995) *Education in Europe – An Intercultural Task*. Münster, New York: Waxmann.

Zeichner, K. (1993). *Educating teachers for cultural diversity*. East Lansing, M.I.: Michigan State University.

Zeichner, K. (1996) Educating teachers for cultural diversity in the United States. In Craft, M.(1996) (Ed.) *Teacher Education in Plural Societies: An International Review*. London: Falmer Press.