

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών

Μαρία Λιακοπούλου, Βασιλική Παπαδοπούλου

Εισαγωγή

Ένα από τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων σχολείων είναι η πολυπολιτισμική σύνθεση και η συνύπαρξη ατόμων με έντονο το στοιχείο της διαφορετικότητας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτό το πολυπολιτισμικό πλαίσιο δεν είναι μόνο να αντιμετωπίσει δυσκολίες που τυχόν προκύπτουν από την διαφορετικότητα, αλλά ταυτόχρονα να συμβάλει στην προετοιμασία όλων των μαθητών για την μελλοντική συνύπαρξη τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία αξιοποιώντας δημιουργικά την υπάρχουσα πολυπολιτισμικότητα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να νιώθουν αμηχανία μπροστά στις νέες συνθήκες και απαιτήσεις για το ρόλο τους που απορρέουν από αυτή την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού (Βλ. σχετικά: Μάρκου, 1997: 19-66• Δαμανάκης, 1998: 115, 319• Παλαιολόγου, 2001• Νικολάου, 1999: 231-235• Μάγος, 2004). Μάλιστα μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία λειτουργεί και σκέφτεται σε μια βάση αφελώς αφομοιωτική (Palaiologou, & Faas, 2012), ένα δεδομένο που σχετίζεται βέβαια και με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε (Gropas, & Iordanidou, 2011).

Το ερώτημα που γεννάται και αποτελεί την αφετηρία του συγκεκριμένου άρθρου είναι το εξής: *ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο ενός προγράμματος εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και κυρίως τις στάσεις για να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους σε ένα ανομοιογενές πολιτισμικά περιβάλλον;* Στο άρθρο αυτό επιχειρείται να διερευνηθεί και να καταγραφεί το περιεχόμενο που θα μπορούσε να έχει ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης εν ενεργεία ή εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών. Εκτός από τη συναφή βιβλιογραφία, αξιοποιήθηκαν φύλλα καταγραφής επιμορφωτικών αναγκών που δόθηκαν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς κατά τα έτη 2010-2014 στο πλαίσιο του Έργου «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» και ειδικότερα στο πλαίσιο της υποδράσης «Ενδοσχολική Επιμόρφωση». Θεωρούμε ότι παρά το γεγονός ότι έχει παρέλθει ένα χρονικό διάστημα τα δεδομένα μας εξακολουθούν να απηχούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς μέσα στο ασφυκτικό

πλαίσιο που δημιούργησε η οικονομική κρίση και μετά τη λήξη των μεγάλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, των συγχρηματοδοτούμενων από ευρωπαϊκά κονδύλια ελάχιστα έχουν γίνει στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

1. Διαπολιτισμική επάρκεια/δεξιότητα¹

Ένα βασικό ζητούμενο -για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν και διαπαιδαγωγούν τη νέα γενιά σε ένα, αλλά και για ένα, πολυπολιτισμικό περιβάλλον- είναι η διαπολιτισμική επίγνωση (awareness) και οι «διαπολιτισμικές διαθέσεις» (multicultural dispositions). Εκπαιδευτικοί που διαθέτουν «διαπολιτισμική επίγνωση» έχουν την ικανότητα να επιδιώκουν τη διασφάλιση υψηλών επιδόσεων για όλους τους μαθητές, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να υιοθετούν και να προωθούν αντιρατσιστικές συμπεριφορές και την αλληλοκατανόηση μεταξύ των μαθητών (Cherng, & Davis, 2017). Ειδικότερα, οι διαπολιτισμικές διαθέσεις είναι οι αξίες, οι δεσμεύσεις, το επαγγελματικό ήθος, το οποίο επιδρά στη διδασκαλία και στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, τις οικογένειες τους, τους συναδέλφους και την ευρύτερη κοινότητα (Gollnick, & Chinn, 2013). Βασικές «διαπολιτισμικές διαθέσεις» είναι (Jensen κ.ά., 2018): Η ενσυναίσθηση, η δεκτικότητα σε νέες γνώσεις και εμπειρίες, ακόμη και όταν αυτές δεν είναι «βολικές» και δημιουργούν αμηχανία, η κοινωνική ευαισθησία, η ενσωμάτωση, η αναγνώριση της σημασίας της διαφορετικότητας και η αντιστάθμιση, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις αδικίες και τις ανισότητες –είτε αυτές προέρχονται από την κοινωνία είτε από την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος- και παρεμβαίνει διορθωτικά και αντισταθμιστικά. Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει αυτές τις διαθέσεις πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, να έχουν υψηλές επιδόσεις και αισθάνεται ότι έχει υποχρέωση να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να ανακαλύψει τις δυνατότητές του, συνειδητοποιεί ότι η γνώση δεν είναι ένα σταθερό σώμα δεδομένων, αλλά πληροφορίες σύνθετες πολιτισμικά προσδιορισμένες, αναγνωρίζει τις προκαταλήψεις που ο ίδιος έχει, καθώς και τις επιδράσεις αυτών των προκαταλήψεων στις προσδοκίες του από τους μαθητές και στο έργο του γενικότερα, διερευνά και εμπιστεύεται τις διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών και τις αξιοποιεί για να σχεδιάσει τη διδασκαλία του (Thompson, 2013).

Όμως εκτός από τις απαραίτητες διαπολιτισμικές διαθέσεις ζητούμενο είναι η γενικότερη διαπολιτισμική επάρκεια ή δεξιότητα των εκπαιδευτικών

1. Μετά από ενδελεχή μελέτη της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας καταλήξαμε να χρησιμοποιούμε τους όρους επάρκεια /δεξιότητα ως συνώνυμους για την απόδοση του αγγλόφωνου όρου competence.

(crosscultural competency/intercultural competence). Η διαπολιτισμική επάρκεια ή δεξιότητα των εκπαιδευτικών συνίσταται στην ικανότητά τους να αναγνωρίζουν την δική τους κοσμοθεωρία, να κατανοούν και να αποδέχονται την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών τους και να αντιμετωπίζουν ενδεχόμενες μεροληπτικές συμπεριφορές κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές και τις οικογένειές τους (He, 2013). Μια πιο αναλυτική περιγραφή της διαπολιτισμικής επάρκειας ή δεξιότητας δίνουν οι Koehn, & Rosenau (2002), οι οποίοι κάνουν λόγο για τέσσερεις κατευθύνσεις: α) αναλυτική επάρκεια: ικανότητα κατανόησης διάφορων πολιτισμικών στοιχείων και υιοθέτηση διαπολιτισμικών στρατηγικών αλληλεπίδρασης, β) συναισθηματική επάρκεια: αποδοχή της διαφορετικότητας, των πολλαπλών ταυτοτήτων και αίσθημα αυτοπεποίθησης στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, γ) δημιουργική επάρκεια: ικανότητα σύνθεσης διαφορετικών οπτικών για την επίλυση προβλημάτων, προώθηση αμοιβαίως αποδεκτών λύσεων και αξιοποίηση διαφορετικών πολιτισμικών πηγών και δ) συμπεριφορική επάρκεια: δεξιότητες επικοινωνίας με άτομα που έχουν διαφορετική κουλτούρα. Σύμφωνα με τους Džalova, & Raud (2012) η διαπολιτισμική επάρκεια ή δεξιότητα συνίσταται στα εξής: α) πολιτισμική γνώση: γνώση του δικού μας πολιτισμού και των άλλων, βασικών εννοιών της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, μεθόδων διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, αρχών για την ενσωμάτωση διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στο υπάρχον περιεχόμενο των μαθημάτων, καθώς και γνώση των χρησιμοποιούμενων γλωσσών, β) στάσεις/αξίες: ανθρωπιστικές αξίες, θετική εθνική αυτοεικόνα, ανεκτικότητα, ψυχολογική ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και γ) κίνητρα και δράσεις: δεξιότητες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, ικανότητα εφαρμογής μεθόδων, μορφών και τεχνικών διδασκαλίας, ανθρωπιστικό στυλ παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

Στη διαπολιτισμική επάρκεια ή δεξιότητα δεν φθάνει κανείς αυτόματα και στιγμιαία, αλλά μέσα από κάποια διαδικασία, διέρχεται μέσα από ορισμένα στάδια διαπολιτισμικής μάθησης (Κεσίδου, & Παπαδοπούλου, 2008). Για παράδειγμα, σύμφωνα με την τυπολογία του Banks (1994) διέρχεται κανείς διαδοχικά μέσα από έξι στάδια: Εθνική αιχμαλωσία → εθνικός εγκλωβισμός → αποσαφήνιση της εθνικής ταυτότητας → διεθνιστικό πνεύμα → πολυεθνισμός → οικουμενικότητα. Το μοντέλο επίσης του Milton Bennet αναπτύσσεται σε έξι στάδια, της «άρνησης», της «άμυνας», της «ελαχιστοποίησης», της «αποδοχής», της «προσαρμογής» και «της ένταξης» τα οποία ονομάζει ο Benett στάδια διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Σημείο αναφοράς της διαπολιτισμικής μάθησης είναι η εμπειρία που έχουν τα άτομα με την πολιτισμική διαφορετικότητα (Benett, 1993: 30 ό.π. στο Παπαδοπούλου, Σταυρίδου, & Τσακίρίδου, 2015).

Ανάλογα μοντέλα έχουν προταθεί και από άλλους μελετητές του πεδίου και έχουν αξιοποιηθεί στην έρευνα (για μια παρουσίαση κάποιων μοντέλων Βλ. McAllister, & Irvine, 2000). Η κοινή συνισταμένη και παραδοχή σε όλα τα μοντέλα είναι ότι ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκεται ο κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικές διαπολιτισμικές ικανότητες, διαφορετική ετοιμότητα και συνεπώς τα προγράμματα κατάρτισης και προετοιμασίας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη αυτή την πληροφορία.

2. Το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Η «διαπολιτισμική επάρκεια/δεξιότητα» των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί έμφυτο προσόν, αντίθετα απαιτείται συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Η συστηματική εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί να καταστήσει τον εκπαιδευτικό ικανό: α) να προσαρμόζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το διδακτικό υλικό στις ανάγκες όλων των μαθητών, β) να επιλέγει μορφές, μεθόδους, στρατηγικές και μέσα διδασκαλίας, προκειμένου να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να φθάσει στη γνώση, γ) να διαμορφώνει ένα κλίμα μάθησης το οποίο θα ευνοεί και θα προωθεί τη μάθηση όλων των μαθητών, δ) να οργανώνει με τέτοιο τρόπο τη σχολική ζωή, ώστε η πολυπολιτισμική συνύπαρξη να μην αποτελεί πια πρόβλημα αλλά ευνοϊκή συγκυρία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει κατ' ελάχιστο, όπως προκύπτει και από συναφείς έρευνες, στην άρση άγχους, φόβων και ανασφάλειας μπροστά στο ενδεχόμενο διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Džalova, & Raud, 2012• Thompson, 2013• Σταυρίδου-Bausewein, 2014). Επίσης, η επιμορφωτική υποστήριξη εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να συμβάλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και του αισθήματος επαγγελματικής επάρκειας, στην αλλαγή στάσεων απέναντι σε μαθητές και γονείς που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, στην υιοθέτηση μαθητοκεντρικών διδακτικών πρακτικών (Μάγος, 2004).

Βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι η παροχή σχετικών γνώσεων, η καλλιέργεια στάσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ειδικότερα, μια σχηματική και σφαιρική οριοθέτηση του περιεχομένου της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής είναι η εξής (Banks, 2001: 5-18):

α) *Περιεχόμενο της εκπαίδευσης*: Είναι αναγκαία η ενσωμάτωση στα περιεχόμενα διδασκαλίας πληροφοριών, παραδειγμάτων από διάφορους πολιτισμούς και εθνοπολιτισμικές ή κοινωνικές ομάδες

β) *Διαδικασία κατασκευής της γνώσης*: Αφορά στη διαδικασία συνειδητοποίησης, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, ότι η γνώ-

ση «κατασκευάζεται» υπό την επίδραση πολιτισμικών παραδοχών, πλαισίων και προοπτικών, υπό την επίδραση του φύλου και της φυλής, της εθνικής καταγωγής, της κοινωνικής τάξης των ατόμων και των ομάδων που λαμβάνουν τις αποφάσεις.

γ) *Παιδαγωγική ισότητα*: Σημαίνει τροποποίηση της διδασκαλίας, προκειμένου αυτή να διευκολύνει όλους τους μαθητές να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις, προσαρμογή του στιλ διδασκαλίας στο στιλ μάθησης των μαθητών.

δ) *Μείωση των προκαταλήψεων*: Η κατεύθυνση αυτή αφορά σε συμπεριφορές των μαθητών που στηρίζονται στη φυλετική, εθνική, πολιτισμική ταυτότητα και στην προσπάθεια τροποποίησης αυτών των συμπεριφορών με διδακτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

ε) *Ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου*: Στοιχεία, όπως η εργασία σε ομάδες, η συμμετοχή σε αθλητικές, καλλιτεχνικές ή άλλου είδους παιδαγωγικές εκδηλώσεις του σχολείου, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών κ.ά. αποτελούν στοιχεία που συνιστούν την κουλτούρα του σχολείου και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τη φυλετική, εθνική και πολιτισμική διαφορετικότητα.

Σε όλους αυτούς τους τομείς είναι καθοριστική η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί σ' αυτές τις πτυχές του ρόλου του απαιτείται η κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση «εμποτισμένη» και «εμπλουτισμένη» με τη διαπολιτισμική διάσταση. Συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική διάσταση μπορεί να αποτελέσει στοιχείο των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, είτε ως αυτοτελές μάθημα είτε ως μια προσέγγιση-διάσταση στο πλαίσιο των ήδη υπαρχόντων μαθημάτων, και κυρίως των μαθημάτων που συμβάλλουν στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Landson-Billings, 1999• Λιακοπούλου, 2007• Λιακοπούλου, 2006• Lynch, 1997).

Σε επίπεδο δεξιοτήτων ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής κατάρτισής μαθαίνει να μετασχηματίζει την «πολυπολιτισμική» γνώση σε προγράμματα, πρακτικές, συνήθειες και συμπεριφορές στην τάξη, όπως ικανότητα ανάλυσης, αξιολόγησης και μετασχηματισμού του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος, δυνατότητα τροποποίησης ή δημιουργίας διδακτικού υλικού, ανάλογη προσαρμογή των παιδαγωγικών και διδακτικών χειρισμών, των κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών κ.λπ. (Heard, 1990• Λιακοπούλου, 2006• Μάρκου, 1997).

Ωστόσο, δεν αρκεί η απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων και η καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων, αλλά αναγκαία είναι η καλλιέργεια ανάλογων στάσεων, καθώς αυτές είναι που καθορίζουν τις επιλογές και τη δράση των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό. Όταν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι

σύμφωνες με τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν από τις σπουδές τους, οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να προσαρμόσουν τη δράση τους στις αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, και αντίθετα περνούν από το φίλτρο του δικού τους αξιακού συστήματος ό,τι διδάχθηκαν και προσαρμόζουν ανάλογα τις πρακτικές τους (Guillaume κ.ά., 1998: 144-145).

3. Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο του Έργου «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» και ειδικότερα στο πλαίσιο της υποδράσης «Ενδοσχολική Επιμόρφωση», κατά το διάστημα Φεβρουαρίου 2010-Ιουνίου 2013, έγιναν 214 σεμινάρια, στα οποία συμμετείχαν 6.000 περίπου εκπαιδευτικοί από 460 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο παρόν άρθρο αξιοποιήθηκαν 708 φύλλα καταγραφής αναγκών τα οποία περιελάμβαναν τόσο κλειστές όσο και ανοιχτές ερωτήσεις και συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η καταγραφή αυτή εστιάζει σε δύο ερωτήματα: α) ποιες θεματικές και ποια θέματα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί απαραίτητα για μια επιμόρφωση που θα τους διασφάλιζε διαπολιτισμική επάρκεια και β) τι θα πρότειναν σε επίπεδο μεθόδευσης, προκειμένου η επιμόρφωση να συμβάλει στη διαπολιτισμική τους επάρκεια/δεξιότητα. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια εστιάζουν στο πρώτο από τα δύο ερωτήματα που αφορά το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Για την επεξεργασία των κλειστών ερωτήσεων αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS, και ειδικότερα εκτός από την περιγραφική στατιστική (συχνότητες), έγινε και συσχέτιση μεταβλητών. Η συσχέτιση αφορά το προφίλ των εκπαιδευτικών με τις θεματικές που δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Για την επεξεργασία των ανοιχτών ερωτήσεων επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση λόγου και ειδικότερα δόμηση περιεχομένου και πρότυπη δόμηση. Για λόγους «οικονομίας» από την ποιοτική ανάλυση λόγου στο παρόν κείμενο δεν παρατίθενται οι αυτούσιες αναφορές των εκπαιδευτικών, αλλά η καταγραφή των επιμέρους θεμάτων που θα ήθελαν να διδαχθούν στο πλαίσιο προετοιμασίας τους για τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Πίνακας 5).

4. Τα δεδομένα της έρευνας

Σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα το 1/3 έχει πάνω από 21 έτη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση. Επίσης, τα 2/3 των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να εργάζονται πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο (Πίνακας 1). Να

σημειωθεί ότι το σχολείο στο οποίο εργαζόταν κατά τη χρονική περίοδο συμπλήρωσης του φύλλου καταγραφής αναγκών ήταν σχολείο, το οποίο είχε πάνω από 20% αλλοδαπούς μαθητές. Σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών το 42, 9% είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 57,1% εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι περισσότεροι φιλόλογοι (Πίνακας 2).

Πίνακας 1: Χρόνια υπηρεσίας

	Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (%)	Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο (%)
1-5	17,5	62,3
6-10	20,5	15,5
11-15	18	10,4
16-20	14,3	6,1
21-...	29,7	5,7

Πίνακας 2: Ειδικότητα

Ειδικότητα	%
Δάσκαλοι/ες	42,9
Θεολόγοι	3
Φιλόλογοι	13,6
Καθηγητές ξένων γλωσσών	7,1
Μαθηματικοί	4,9
Φυσικοί	3,2
Χημικοί	1,4
Καλλιτεχνικών μαθημάτων	3,4
Φυσικής Αγωγής	4
Άλλες ειδικότητες	14,8
Άγνωστη	1,7
Σύνολο	100

Σχετικά με τις σπουδές τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής το 62,4 % δεν έχει καμία απολύτως σχετική ενημέρωση, το 10,6% έχει κάνει συναφές μεταπτυχιακό, ενώ λιγότεροι εκπαιδευτικοί είχαν κάποια επαφή με σχετικά

αντικείμενα στο πλαίσιο φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο για την απόκτηση δευτέρου πτυχίου (7,1%), στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσής τους (7%) ή στο πλαίσιο της εξομοίωσης οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (5,1%).

Στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν 16 θεματικές Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, όπως αυτές προκύπτουν από τη σχετική θεωρία και έρευνα, και τους ζητήθηκε αφενός να δηλώσουν πόσο σημαντικές τις θεωρούν για τη διαπολιτισμική τους κατάρτιση και στη συνέχεια να επιλέξουν τις τρεις σημαντικότερες κατά την εκτίμησή τους. Στον Πίνακα 3 φαίνονται οι θεματικές αυτές σε κατάταξη από τις πιο σημαντικές προς τις λιγότερο σημαντικές με βάση την πρώτη επιλογή.

Σχετικά, με τη σημασία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σχεδόν όλες τις θεματικές πολύ έως πάρα πολύ χρήσιμες. Από την ιεράρχηση, ωστόσο, αυτών των θεματικών προκύπτει ότι αποτελεί πρώτη προτεραιότητά τους, με σημαντική διαφορά από τις υπόλοιπες θεματικές, η ενημέρωσή τους για ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης των μαθητών και η δεύτερη σημαντικότερη θεματική αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα και τις τεχνικές επικοινωνίας. Ένα ερώτημα για περαιτέρω διερεύνηση είναι αν αυτές οι θεματικές είναι τόσο ψηλά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών γιατί υπάρχουν σημαντικά προβλήματα στους τομείς αυτούς, ή αν η επιλογή αυτή απορρέει από την αυτοαντίληψη του ρόλου και από την προτεραιότητα που οι ίδιοι δίνουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η τρίτη σημαντικότερη θεματική αφορά τη μεθόδευση της διδασκαλίας και περισσότερο ενδιαφέρον έχει η εξειδίκευση της θεματικής αυτής, όπως προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση (Βλ. Πίνακα 5). Οι τρεις πρώτες αυτές θεματικές φαίνεται να απορρέουν και να συνδέονται αφενός με το διπλό ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή αφενός για την απόκτηση γνώσης και αφετέρου για την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Επίσης, συνδέονται και με τις δύο βασικές λειτουργίες του σχολείου, την εκπαιδευτική και την κοινωνικοποιητική (Κωνσταντίνου, 1994• Κωνσταντίνου, 1998).

Ωστόσο, φαίνεται ότι σε σχέση με μια άλλη βασική λειτουργία του σχολείου, κοινωνική περισσότερο και λιγότερο παιδαγωγική, την επιλεκτική λειτουργία, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ιδιαίτερες επιμορφωτικές ανάγκες. Ειδικότερα, πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις τους είναι η θεματική σχετικά με την αξιολόγηση των αλλοδαπών μαθητών, κάτι που θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί περισσότερο, καθώς γεννάται το ερώτημα αν αυτή η χαμηλή προτίμηση απορρέει από την πίστη των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση δεν είναι προτεραιότητα στο εκπαιδευτικό έργο, από την αίσθηση επάρκειας ως προς το θέμα της αξιολόγησης των αλλοδαπών μαθητών ή από μια αντίληψη ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία δεν διαφοροποιείται και δεν επηρεά-

ζεται από την πολυπολιτισμικότητα.

Αξίζει να σχολιαστεί και να ερμηνευτεί, επίσης, το γεγονός ότι η συνεργασία σχολείου-γονέων δεν αποτελεί προτεραιότητά τους. Λιγότερο σημαντικές θεματικές για τους εκπαιδευτικούς είναι η ενημέρωσή τους για θεσμικά θέματα και την εκπαιδευτική πολιτική, ίσως γιατί θεωρούν ότι είναι κάτι που μπορούν να καλύψουν με προσωπική μελέτη. Φαίνεται να μην τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα και η ενημέρωσή τους για γενικότερες αρχές και θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, κάτι που μπορεί να αποδοθεί είτε στο γεγονός ότι ήδη οι περισσότεροι έχουν μια σχετική ενημέρωση είτε στο γεγονός ότι θεωρούν αρκετά θεωρητική μια σχετική ενημέρωση τη στιγμή που οι ίδιοι έχουν ανάγκη για πιο πρακτικές λύσεις. Η δεύτερη αυτή ερμηνεία παραπέμπει σε μια μακρά συζήτηση για τη σχέση θεωρίας-πράξης, η οποία φυσικά δεν έχει θέση στο παρόν κείμενο. Επίσης, πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις τους βρίσκεται η θεματική που αφορά τη μαθητική διαρροή, ίσως γιατί θεωρούν ότι το συγκεκριμένο θέμα μάλλον αποτελεί ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής και λιγότερο κάτι στο οποίο οι ίδιοι θα μπορούσαν να επέμβουν.

Προκαλεί εντύπωση και γεννά ερωτήματα και η πολύ χαμηλή προτίμηση των εκπαιδευτικών για τη θεματική που αφορά την ενημέρωσή τους για θέματα σχολικής ζωής και οργάνωσης παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Έχοντας μια «αισιόδοξη» διάθεση θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι είναι πιο εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να αντεπεξέλθουν σ' αυτή την παιδαγωγική πτυχή του ρόλου τους.

Πίνακας 3: Θέματα διαπολιτισμικής κατάρτισης

Θεματικές	Σειρά προτεραιότητας (%)							
	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η
Προβλήματα συμπεριφοράς & κοινωνικής ένταξης	38,1	26,4	12,4	7,1	8,3	3,5	3	1
Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα & τεχνικές επικοινωνίας	26,3	23,5	13,6	9,6	10,8	6,8	5,6	3,7
Μέθοδοι διδασκαλίας	21,7	22,5	16,9	12	10,3	7,8	5,5	3,3
Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μικτές τάξεις	21,2	11,6	8,7	7,1	6,6	9,9	10,8	23,9

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση	15	14,7	15,6	17,1	16	10,5	4,9	6,1
Θεωρίες & κίνητρα μάθησης	14,2	12,4	14,8	13,9	12,6	11	11,6	9,4
Διαπολιτισμική εκπαίδευση: σκοποί & στόχοι	12,3	12,7	10,7	9,8	15,5	12,2	15,7	11,1
Σύγχρονα μέσα διδασκαλίας	12	15	15,1	18	12,9	11,2	10,6	5,1
Διαπολιτισμική διάσταση στα προγράμματα διδασκαλίας	11,4	10,6	12,1	14	16,2	15,5	13,7	6,5
Γενικές αρχές & εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	6,9	5,1	6,6	9	12,3	14	22,4	23,6
Χρήση σχολικών εγχειριδίων & κατασκευή διδακτικού υλικού	6,9	11,9	17,1	14,1	11,1	17,6	14,1	7,2
Σχολική ζωή & πολιτιστικές δραστηριότητες	4,3	8,2	13,8	18,6	18	14,7	13,8	8,7
Νομοθετικό πλαίσιο & θεσμικές ρυθμίσεις	3,6	3,3	6,2	8,1	7,8	11,6	26,3	33,1
Μαθητική διαρροή	3,6	6,5	11,6	11,5	11,3	26,1	13,9	15,4
Συνεργασία σχολείου-γονέων σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον	2,4	13	21,4	19,6	15,3	12,4	9,1	6,7
Αξιολόγηση σχολικής επίδοσης	2	5	6,2	11,6	13,1	13,3	16,6	32,2

Από τη συσχέτιση των επιλογών των εκπαιδευτικών με το προφίλ τους, προκύπτουν σημαντικές συσχετίσεις σε αρκετές από τις επιλογές τους (βλ. Πίνακα 4). Ειδικότερα, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση για θέματα που αφορούν γενικότερα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων και την κατασκευή διδακτικού υλικού, καθώς και γενικότερες αρχές και εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή η προτίμηση σε γενικότερα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα

μπορούσε να αποδοθεί και στο γεγονός ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς που ολοκλήρωσαν τις βασικές τους σπουδές πριν από αρκετά χρόνια και σε εποχές που δεν υπήρχε σχετική ενημέρωση και μαθήματα στα Τμήματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Ακόμη, όσο πιο έμπειροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο μικρότερη προτίμηση εκφράζουν για θεματικές που αφορούν τη δημιουργία κινήτρων μάθησης, γεγονός που μας οδηγεί στην υπόθεση ότι η εμπειρία έχει «καλύψει» κάποιο ενδεχόμενο κενό σε σπουδές. Επίσης, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μικρότερη προτίμηση και για θεματικές που αφορούν την αξιοποίηση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας.

Σημαντική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ των επιλογών των εκπαιδευτικών και των σπουδών τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως ήταν αναμενόμενο, εκπαιδευτικοί με κάποιες σχετικές σπουδές και ενημέρωση δεν θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους σε γενικότερα θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και εκφράζουν την ανάγκη επιμόρφωσης σε ειδικότερα θέματα, όπως η αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων, η κατασκευή υλικού, η συνεργασία σχολείου-γονέων, η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και η κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις επιλογές και τις ανάγκες τους. Αν και σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι η «διαπολιτισμική επίγνωση» των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται και το γνωστικό τους αντικείμενο- και συγκεκριμένα οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί διαθέτουν μεγαλύτερη επίγνωση από καθηγητές φυσικών και κοινωνικών επιστημών (Cherng, & Davis, 2017), στην παρούσα καταγραφή αναγκών δεν προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 4: Συσχέτιση με το προφίλ των εκπαιδευτικών

Πόσο σημαντικές θεωρούν τις ακόλουθες θεματικές επιμόρφωσης;	Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση
Διαπολιτισμική εκπαίδευση: σκοποί & στόχοι	0,484**
Χρήση σχολικών εγχειριδίων & κατασκευή διδακτικού υλικού	0,097**
Γενικές αρχές & εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0,061*
Θεωρίες & κίνητρα μάθησης	-0,092**
Σύγχρονα μέσα διδασκαλίας	-0,065*

	Σπουδές
Διαπολιτισμική εκπαίδευση: σκοποί & στόχοι	-0,072*
Θεωρίες & κίνητρα μάθησης	-0,136**
Σύγχρονα μέσα διδασκαλίας	-0,105**
Χρήση σχολικών εγχειριδίων & κατασκευή διδακτικού υλικού	0,101**
Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης	-0,069*
Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μικτές τάξεις	0,292**
Γενικές αρχές & εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	-0,071*
Μαθητική διαρροή	-0,085**
Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα & τεχνικές επικοινωνίας	-0,099**
Προβλήματα συμπεριφοράς & κοινωνικής ένταξης	0,111**
Συνεργασία σχολείου γονέων	0,075*
*p<.05, **p<.01	

Από την ποιοτική ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων προκύπτουν ενδιαφέροντα δεδομένα, καθώς η αναλυτική περιγραφή των εκπαιδευτικών τους αναγκών κάνει σαφές τι ακριβώς θα επιθυμούσαν να διδαχθούν στο πλαίσιο των γενικών θεματικών που επέλεξαν στις κλειστές ερωτήσεις που προηγήθηκαν (Πίνακας 5). Σε γενικές γραμμές φαίνεται η επιθυμία τους να τους δίνονται κάποιες «καλές πρακτικές», σχετικό υλικό ή πηγές ή να καθοδηγούνται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την εύρεση σχετικού υλικού, η ενημέρωσή τους για τον πολιτισμό και την κουλτούρα των μαθητών τους, η «εμπειρία» και οι πολιτικές σε άλλες χώρες.

Πίνακας 5: Επιμέρους θεματικές

Θεματική	Επιμέρους θέματα
Α. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ	
Διαπολιτισμική εκπαίδευση: σκοποί & στόχοι διδασκαλίας	-Θεωρητικές διαστάσεις & πρακτικές προεκτάσεις στη διδασκαλία -Ενημέρωση για σχετικό εποπτικό & εκπαιδευτικό υλικό -Εφαρμογές σε άλλες χώρες
Θεωρίες & κίνητρα μάθησης	- Τρόπος διερεύνησης & καταγραφής των κινήτρων - Τρόποι ενεργοποίησης/ κινητοποίηση των μαθητών - Εκπαιδευτικό υλικό για δημιουργία κινήτρων - Σχέδια εργασίας & διδακτικές πρακτικές για τη δημιουργία κινήτρων
Μέθοδοι & μέσα διδασκαλίας	- Μεθόδευση διδασκαλίας σε συγκεκριμένα αντικείμενα π.χ. Γλώσσα, Λογοτεχνία - Εξοικείωση σε συγκεκριμένες μεθόδους & τεχνικές π.χ. ομαδοσυνεργατική, εξατομίκευση, παιχνίδι ρόλων, πρότζεκτ, έρευνα δράσης, ιδεοθύελλα, διερευνητική μάθηση - Τρόπος σύνθεση εργασιών/δραστηριοτήτων για τους μαθητές - Δεξιότητες αναζήτησης υλικού - Σχέδια μαθήματος - Τρόποι προσέγγισης επιμέρους γνωστικών αντικειμένων - Διαχείριση χρόνου - Τεχνικές κατανόησης ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών - Αξιοποίηση Η/Υ, λογισμικού, διαδραστικού πίνακα
Εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα προγράμματα διδασκαλίας	

Χρήση σχολικών εγχειριδίων & κατασκευή διδακτικού υλικού	- Διαμόρφωση & προσαρμογή σχολικών εγχειριδίων. Σύνδεση περιεχομένου με τους πολιτισμούς των μαθητών - Κατασκευή & χρήση εποπτικού υλικού - Ενημέρωση για επιπλέον υλικό & τρόπος αξιοποίησής του - Δεξιότητες διατύπωσης οδηγιών για τις εργασίες
Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης	- Πτυχές της αξιολόγησης - Θεωρητικά μοντέλα - Μέθοδοι & τεχνικές - Λειτουργία/χρησιμότητα της αξιολόγησης - Τρόποι αξιοποίησής της για το σχεδιασμό διδακτικών & παιδαγωγικών δράσεων
Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές ή σε μικτές τάξεις	- Βασικές αρχές μάθησης & διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας - Διδακτικές μέθοδοι & στρατηγικές - Αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μέσων - Διδακτικό υλικό - Τρόποι δημιουργίας κινήτρων σε αλλοδαπούς μαθητές & στους γονείς τους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας - Περιεχόμενο της διδασκαλίας - Σχετικές γλωσσικές εμπειρίες & ιδιαίτερες γνωστικές & γλωσσικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών
Β. ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ	
Γενικές αρχές και εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	
Νομοθετικό πλαίσιο & θεσμικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών	- Εκπαιδευτική πολιτική των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα μαθήματα της Ιστορίας & των Θρησκευτικών
Μετανάστευση & μεταναστευτική πολιτική	
Μαθητική διαρροή	- Λόγοι της διαρροής - Συνέπειες - Μέθοδοι πρόληψης & αντιμετώπισης

Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα & τεχνικές επικοινωνίας	
Προβλήματα συμπεριφοράς & κοινωνικής ένταξης των μαθητών	- Εντοπισμός προβλημάτων - Αίτια προβλημάτων συμπεριφοράς - Τρόποι πρόληψης & αντιμετώπισης - Μέθοδοι & τεχνικές ένταξης - Τεχνικές ομαδοποίησης μαθητών, προώθησης της συνεργασίας, διαμόρφωσης θετικού κλίματος στην τάξη - Τρόποι συνεργασίας με τους γονείς - Τεχνικές διαχείρισης βίαιης συμπεριφοράς - Τρόποι προσέγγισης παιδιών με διαφορετική κουλτούρα & αγωγή & ενημέρωση για το πλαίσιο κοινωνικοποίησής τους - Ενημέρωση σχετικά με το πώς βλέπουν οι αλλοδαποί μαθητές τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές τους & το σχολείο - Τρόποι παρέμβασης για την ευαισθητοποίηση μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων & της ευρύτερης κοινότητας ως προς τη διαφορετικότητα
Συνεργασία σχολείου-γονέων σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον	- Συμβουλευτική γονέων
Σχολική ζωή & πολιτιστικές δραστηριότητες ως μέσα διαπολιτισμικής αγωγής	- Χρησιμότητα της σχολικής ζωής - Παραδείγματα διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων. Ενημέρωση για δραστηριότητες άλλων σχολείων - Διαθεματικότητα & συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση	- Πιθανές δυσκολίες & προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στο έργο του στο πολυπολιτισμικό σχολείο - Άρση στερεοτύπων
Διοίκηση σχολείων με πολυπολιτισμική σύνθεση των μαθητών	

Βέβαια υπάρχουν και θεματικές για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν προσδιόρισαν για ποια επιμέρους θέματα θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν, όπως για παράδειγμα η θεματική που αφορά τη διοίκηση σχολείου με πολυπολιτισμική σύνθεση, τη μεταναστευτική πολιτική, τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα. Η παραπάνω καταγραφή αποσαφηνίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια πρώτη καταγραφή αναγκών στο σχεδιασμό προγραμμάτων διαπολιτισμικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Συζήτηση

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί ως βασικό συμπέρασμα από την παραπάνω καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι η επιθυμία τους να επιμορφωθούν σε ένα εύρος θεματικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που δημιουργεί ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του σύγχρονου σχολείου. Εκφράζεται emphatically η ανάγκη αφενός για κατοχή κάποιων «εργαλείων» -ενοσιολογικών (π.χ. παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες) ή/και χρηστικών (π.χ. διδακτικό υλικό, εργαλεία αξιολόγησης, διδακτικά εργαλεία) - και αφετέρου για ανάπτυξη ενός ρεπερτορίου «διδακτικών πρακτικών» με την έννοια της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς.

Ωστόσο, φαίνεται ότι οι επιλογές των εκπαιδευτικών απορρέουν από την επιθυμία τους να ανταποκριθούν στις άμεσες ανάγκες, και κυρίως στη διδασκαλία σε αλλοδαπούς μαθητές και στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και ένταξής τους. Μια διαπίστωση θα λέγαμε που ίσως θα πρέπει να μας βάλει σε σκέψεις για την γενικότερη αυτοαντίληψη ρόλου του εκπαιδευτικού είναι το γεγονός ότι δεν καταγράφεται ως προτεραιότητά η επιμόρφωσή τους σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών. Όμως η αξιολόγηση των αλλοδαπών μαθητών, των μαθητών που η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, των μαθητών που φέρουν ένα διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο από αυτό της πλειονότητας, αποτελεί καθοριστική παράμετρο τόσο για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών όσο και για την κοινωνικοποίησή τους (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2005). Μάλιστα μια αξιολόγηση προσαρμοσμένη στις αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό με πολλές και ποικίλες προεκτάσεις για τον ίδιο, για τις μειονότητες, για την πλειονότητα και για τη σχολική μονάδα.

Ένα ακόμη εύρημα που θα πρέπει να μας προβληματίσει είναι το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών. Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν την αποστολή του σχολείου, όταν τους δίνονται ευκαιρίες να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο και να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει την αποστολή του (Lezotte, 2001• Muijs κ.ά., 2004: 163-165). Η συνεργασία με τους γονείς δεν είναι ούτε εύκολη ούτε αυτο-

νόνη, αλλά απαιτείται στοχευμένη προσπάθεια από πλευράς των εκπαιδευτικών και του σχολείου μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, για τις οποίες απαιτείται σχετική ενημέρωση και προετοιμασία.

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί, και προκύπτει από τις σημαντικές στατιστικά συσχετίσεις των μεταβλητών, είναι ότι στον καθορισμό του περιεχομένου επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και οι σπουδές των συμμετεχόντων.

Ένας περιορισμός στο πλαίσιο του άρθρου αυτού είναι ότι έχουμε εστιάσει στο περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ θα πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση και στη διαδικασία της κατάρτισης. Μάλιστα, ο σχεδιασμός ενός σχετικού προγράμματος –λαμβάνοντας υπόψη κανείς και τα στάδια μέσα από τα οποία διέρχεται κανείς για να φθάσει στη διαπολιτισμική επάρκεια/δεξιότητα-, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει εκτός από το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής μάθησης και τη διαδικασία. Σε κάθε πρόγραμμα που αποσκοπεί στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής επάρκειας/δεξιότητας θα πρέπει να ξεκινά κανείς από την καλλιέργεια αυτογνωσίας (McAllister, & Irvine, 2000). Σαφώς τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη μεθόδευση προγραμμάτων καλλιέργειας διαπολιτισμικής επάρκειας/δεξιότητας υπερβαίνουν τους στόχους της παρούσας εργασίας, αλλά θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι μόνο για «τεχνικούς» και «πρακτικούς» λόγους το περιεχόμενο και η μεθόδευση μπορούν να ειπωθούν ως διαφορετικές πτυχές της διαδικασίας αυτής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δαμανάκης, Μ. (1998). Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Μ. Ι. Βάμβουκας, & Α. Γ. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς συνεδρίου, Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το

- πολυπολιτισμικό σχολείο: ελληνική πραγματικότητα και διεθνείς τάσεις. Στο Β. Χατζηθεοδωρίδης, Ν. Γεωργιάδης, Π. Δεμίρογλου (επιμ.), *Θεωρίες και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου (σσ. 224-238). Δράμα.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 63-82.
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.
- Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Παλαιολόγου, Ν. (2001). *Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αξιολόγηση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής*. Εισήγηση στο 3ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση», του ΚΕ.ΔΕ.Κ. του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2005). Οι σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών: Εκπαιδευτική πολιτική-Προβληματισμοί και Προτάσεις. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 62, 80-87.
- Παπαδοπούλου, Β., Σταυρίδου-Bausewein, Γ., & Τσακίριδου, Ε. (2015). *Ένα εκπαιδευτικό πακέτο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας: πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς*. In *Cultural Diversity, Equity and Inclusion. Intercultural Education in 21st century and beyond*, Electronic Conference Proceedings of IAIE Conference. Ioannina.
- Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2014). *Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα εκπαιδευτικών πακέτο για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων*. (Διδακτορική διατριβή). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ξενογλώσση

- Banks, J. A. (1994). *Multiethnic education: theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, curriculum, and Teaching*. Boston: Allyn& Bacon.
- Cherng, H. S., & Davis, L. A. (2017). Multicultural matters an investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 00(0), 1-18.
- Džalova, A., & Raud, N. (2012). Multicultural competence and its development in students of teacher education curricula. *Problems of Education in the 21st Century*, 40, 65-74.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralism society*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Gropas, R., & Triantafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an “intercultural” view of assimilation. *Race, Ethnicity and Education*, 14(3), 399-419.
- Guillaume, A. (1998). What Difference does preparation make? In M. E. Dilworth, (επιμ.), (1998). *Being responsive to cultural differences: how Teachers Learn* (pp. 143-159). London: AACTE.
- He, Y. (2013). Developing teachers’ cultural competence: application of appreciative inquiry in ESL teacher education. *Teacher Development*, 17(1), 55-71.
- Heard, D. (1990). How do Teachers identify multicultural and cross-cultural pedagogical phenomena in and of arts classrooms. *Educational Review*, 42(3), 303-319.
- Jensen κ.ά. (2018). Measuring the multicultural dispositions of preservice teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(2), 120-135.
- Koehn, P. H., & Rosenau, J. N. (2002). Transnational competence in an emergent epoch. *International Studies Perspectives*, 3, 105-127.
- Ladson-Billing, G. (1999). Preparing teachers for diversity: Historical perspectives, current trends and future directions. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (επιμ.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. (pp. 86-123). SanFrancisco: JosseyBass.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: the effective schools movement*. Okemos, MI: Effective schools products.
- Lynch, J. (1997). Η αρχική τυπολογία των προοπτικών για την εξέλιξη του προσωπικού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. In S. Modgil κ.ά. (επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί-προοπτικές*. (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Π. Χαραμής επιμ. ελλ. έκδοσης) (σσ. 235-260). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Education Research*, 70(1), 3-24.

- Muijs, D. κ.ά. (2004). Improving school in socioeconomically disadvantaged areas- a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How “intercultural” is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584.
- Tompson, F. T. (2013). Multicultural Dispositions: A viable tool for teacher training, *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(3), 72- 82.

Abstract

The role of teachers in the multicultural classrooms impose many challenges, from promoting integration of students with an immigrant background, to preparing every student for a harmonious and creative coexistence in a modern multicultural society. In order for the teacher to cope with these challenges, he/she needs appropriate preparation during his/her initial education and the necessary in-service training. This brings up the question “what should be the content of teachers’ initial education or training programs so that teachers acquire knowledge, skills and attitudes to be effective in their work, in a heterogeneous, multicultural environment?” This quantitative study is based on 708 records of a needs assesment survey, conducted among primary and secondary education teachers.

Key-words: multicultural teacher education, crosscultural competency, intercultural competence

Μαρία Λιακοπούλου

Δρ. Παιδαγωγικής

Αξιού 3, 573 00 Χαλάστρα

Τηλ.: 6972737717

E-mail: maria@liakopoulou.gr

Βασιλική Παπαδοπούλου

Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

3ο χλμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας – Νίκης Τ.Θ. 21, 531 00 Φλώρινα

Τηλ.: 2385055029, 6946927773

E-mail: vpara@uowm.gr