

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: μελέτη περίπτωσης
εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία.**

ΜΑΝΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2023

Η Αναστασία Μάνη,

γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

*- Πολιτεία που δεν έχει σαν βάση της την
παιδεία, είναι οικοδομή πάνω στην άμμο...
Αδαμάντιος Κοραΐς (1748 - 1833)*

*Στη μνήμη του πατέρα μου, Δημήτρη
και της γιαγιάς μου, Κούλας*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επαφίεται στην ολοένα και αυξανόμενη εισροή πληροφοριών σχετικών με εκπαιδευτικά θέματα, διδακτικές προσεγγίσεις και νέο υλικό. Παράλληλα, η πολιτισμική ανομοιογένεια, είναι ένας ακόμη παράγοντας που προσιδιάζει το ελληνικό σχολείο. Ως εκ τούτων, το ενδιαφέρον μας και κατ'έπекταση ο σκοπός της έρευνας έγκειται στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξή τους σε ό,τι αφορά στις επιμορφώσεις και συνάμα αποπειράται να μελετήσει τη διαπολιτισμική διάσταση σε συνάρτηση με την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως τη βιώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, η παρούσα έρευνα συνιστά μία μελέτη περίπτωσης καθώς εστίασε αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Β΄ Δωδεκανήσου, στην Κω την άνοιξη του 2023. Η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε στην ποιοτική μεθοδολογία και συμπεριέλαβε οκτώ ημιδομημένες συνεντεύξεις. Από την έρευνα προέκυψε πως η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας δεν είναι ικανοποιημένη εν γένει με τις επιμορφώσεις και πως ναι μεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα αλλά με διαφορετικό τρόπο και χωροχρόνο. Τα βιώματά τους σχετικά με τον επαγγελματικό βίο σε πολυπολιτισμικά σχολεία ήταν αποκαλυπτικά της περαιτέρω ενίσχυσης που χρειάζονται και αποζητούν.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, πολυπολιτισμικά σχολεία, απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ABSTRACT

The contemporary educational reality relies on the ever-increasing input of information related to educational topics, teaching approaches and new materials. At the same time, cultural heterogeneity is another factor that characterises Greek schools. Therefore, our interest, and by extension the purpose of the research, lies in the investigation of teachers' opinions regarding their professional development in terms of training and tries, as well, to study the intercultural dimension in relation to professional development, as it is experienced by the teachers. Thus, the present study constitutes a case study as it exclusively studied Primary Education teachers of the 2nd Dodecanese Prefecture in Kos during the spring of 2023. The research conducted was based on the qualitative methodology and included eight semi-structured interviews. The research showed that the majority of the research subjects are generally not satisfied with the trainings and while they wish to participate in training programs, they would rather do so in a different way, place and timeframe. Their experiences of professional life in multicultural schools were revealing of the further reinforcement they need and seek.

Keywords: teacher professional development, multicultural schools, Primary Education teachers' opinions

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στο να κατορθώσω να φθάσω στο τέλος αυτής της πνευματικής διαδρομής.

Αρχικά, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Γκόβαρη Χρήστο για την αστείρευτη υπομονή του ως προς την απόφαση της έναρξης της συγγραφής από μεριάς μου, καθώς και την καθοδήγηση που με προθυμία αφιέρωσε στην εποπτεία της εργασίας μου, την κ. Καλδή Σταυρούλα για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις της και την κ. Χατζή Μαρία για τις υποδείξεις της στην τελική διαμόρφωση της εργασίας μου.

Επίσης, ευχαριστώ όλους τους διδάσκοντες και διδάσκουσες στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αλλά και τους συμμετέχοντες σε αυτό εκπαιδευτικούς, συναδέλφους, οι οποίοι δεν με άφησαν να εγκαταλείψω. Οφείλω να ευχαριστήσω και φίλους συναδέλφους οι οποίοι με παρότρυναν να αφοσιωθώ εκ νέου στη συγγραφή και να περατώσω το εν λόγω πόνημα.

Η μικρή αυτή, σε μέγεθος, μελέτη περίπτωσης δεν θα μπορούσε να διεξαχθεί χωρίς τη συμμετοχή των συναδέλφων-εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Β' Δωδεκανήσου, στην Κω, που αφιέρωσαν τον προσωπικό τους χρόνο για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, τους οποίους και ευχαριστώ θερμά.

Τέλος, ένα τεράστιο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου, κυρίως στη μητέρα μου, Δήμητρα Μάνη, και ενώ έχοντας βιώσει δύο αρκετά δύσκολα χρόνια με δύο σημαντικότερες απώλειες στην οικογένειά μας, δε σταμάτησε να με εμπυχώνει και να με ενθαρρύνει, ενίοτε να αγωνιά, να ρωτά για την πρόοδό μου και να μου συμπαραστέκεται διαρκώς. Ό,τι έχω καταφέρει, το οφείλω σε εκείνη, στον πατέρα μου και στη γιαγιά μου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ – ΑΚΡΟΝΥΜΙΩΝ- ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	Α.Π.
ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΑΠΣ
CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT	CPD
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΕΠΠΣ	
ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) PISA	
ΔΟΜΕΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΑΙΔΩΝ	ΔΥΕΠ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΔΔΑ	
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΕΑΕ
ΕΤΑΙΡΙΚΟ ΣΥΜΦΩΝΟ ΓΙΑ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	ΕΣΠΑ
ΖΩΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ	ΖΕΠ
ΗΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ	Η.Π.Α.
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	ΙΕΠ
ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ	
ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ	Κ.Δ.Β.Μ.
ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	Μ.Μ.Ε.
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ	Π.Ε.Κ.
ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ
ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ	ΣΕΠ
ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	ΤΥ
ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ	ΦΤ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	iv
Abstract	v
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	1
Θεωρητικό Μέρος	
Κεφάλαιο 2: Η έννοια της Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών (ΕΑΕ)...	3
2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση	4
2.1.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	4
2.1.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών (ΕΑΕ).....	6
2.2. Παράγοντες και Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα	11
2.3. Πλαίσιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών (ΕΑΕ)	20
2.3.1. Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών (ΕΑΕ)	20
2.3.2. Είδη και Στάδια Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών (ΕΑΕ).....	24
2.3.3. Εμπόδια κατά τη διαδικασία	31
Κεφάλαιο 3: Η έννοια της Πολυπολιτισμικότητας.....	35
3.1. Μοντέλα Εκπαίδευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία.....	36
3.2. Πολυπολιτισμικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα..	41
3.2.1. Θεσμικό πλαίσιο	45
3.2.2. Εμπειρικά δεδομένα.....	47
Η έρευνα	
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας	51
4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	51
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα	52
4.3. Μέθοδος έρευνας.....	53
4.3.1. Ανάπτυξη εργαλείου έρευνας-η συνέντευξη.....	58
4.3.2. Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας.....	60
4.3.3. Πληθυσμός και δείγμα έρευνας.....	62
4.3.4. Συλλογή και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων έρευνας-η ανάλυση περιεχομένου	66
4.3.4.1. Κωδικοποίηση.....	68
4.3.4.2. Θέματα.....	69
4.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία	70

4.5. Περιορισμοί της έρευνας.....	72
Κεφάλαιο 5: Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων.....	74
5.1. Παρουσίαση ευρημάτων και συζήτηση	74
5.1.1. Η αρχή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας.....	76
5.1.1.1. Ο λόγος επιλογής του επαγγέλματος.....	76
5.1.1.2. Ετοιμότητα ή μη μετά το πτυχίο	77
5.1.1.3. Τρέχουσα επαγγελματική κατάσταση.....	81
5.1.1.4. Προβλήματα και τρόποι αντιμετώπισης.....	82
5.1.2. Προσωπική εξέλιξη.....	84
5.1.3. Επιμόρφωση	86
5.1.3.1. Αξιολόγηση της επιμόρφωσης.....	86
5.1.3.2. Προτάσεις για τις επιμορφώσεις	92
5.1.4. Πολυπολιτισμικότητα	95
5.1.4.1. Βιώματα σε πολυπολιτισμικά σχολεία	95
5.1.4.2. Προφίλ εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία	98
5.1.4.3. Αποτίμηση εργασίας σε πολυπολιτισμικά σχολεία	99
5.1.4.4. Ανάγκη επιμόρφωσης για πολυπολιτισμικά σχολεία.....	101
5.1.5. Υπηρεσιακή και εκπαιδευτική εξέλιξη	102
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα και Προτάσεις	103
6.1. Συμπεράσματα	103
6.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	109
Βιβλιογραφία.....	111
Ελληνόγλωσση	111
Ξενόγλωσση	123
Παραρτήματα.....	141

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ΕΑΕ) απασχολεί τον εκπαιδευτικό πριν, κατά τη διάρκεια και ενίοτε ακόμη και μετά το πέρας της θητείας του στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο. Ή τουλάχιστον, μένει να αποδειχθεί από αυτή τη μικρή, σε μέγεθος, έρευνα.

Ο εκπαιδευτικός, επίσης, καλείται να εργαστεί σε διάφορες και ενδεχομένως διαφορετικές σχολικές βαθμίδες και περιβάλλοντα μάθησης. Συγκεκριμένα, λόγος γίνεται εδώ για την εκπαιδευτική πραγματικότητά του σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Άλλωστε, λόγω και της μετακίνησης των πληθυσμών ποικιλοτρόπως, διαφαίνεται το γεγονός της πολιτισμικής εισδοχής στην κοινωνία μας και, ως εκ τούτου, και στα σχολεία μας. Επιπρόσθετα, παρόλο που κάθε σχολική βαθμίδα διαφέρει ως ένα βαθμό ως προς τα περιγράμματα σπουδών και τα σχολικά μαθήματα, τους επιμέρους στόχους και τις δεξιότητες, δεν δύναται να μην αναγνωριστεί πια η ύπαρξη ενός πολυπολιτισμικού υποβάθρου των ελληνικών σχολείων μας.

Είναι σημαντικό να ειπωθεί, στο σημείο αυτό, πως η συγγραφέας της παρούσας εργασίας, ορμώμενη και από τη δική της ανεξάντλητη όρεξη προς επαγγελματική ανάπτυξη, ενδιαφέρεται για το εν λόγω θέμα προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και να γίνει μία απόπειρα συγκέντρωσης στάσεων, ιδεών αλλά και προβληματισμών. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική μας ενασχόληση σε πολυπολιτισμικά σχολεία είναι πολύχρονη, όπως σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Κέντρα Διά Βίου Μάθησης καθώς και ιδιαίτερα τα 3 τελευταία χρόνια στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Δωδεκανήσου, με νησί τοποθέτησης την Κω.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, πραγματοποιείται χρονικά σε μία μετά Covid-19 εποχή, από το φθινόπωρο του 2022 έως και την άνοιξη του 2023, όπου από το διδακτικό έτος 2020 έως και το 2022 μελετά τις ανωτέρω προαναφερθείσες συνιστώσες, δηλαδή πραγματεύεται την ΕΑΕ σε πολυπολιτισμικά σχολεία, σε μία μελέτη περίπτωσης των σχολείων της Κω. Η μελέτη περίπτωσης αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του νησιού και συγκεκριμένα στα Δημοτικά σχολεία. Τα διδακτικά έτη 2020-2023 υπήρξαν αφορμή για την μελέτη μας, καθώς απασχοληθήκαμε ως ΠΕ06 Αγγλικής

Γλώσσας, σε συνολικά 4 Δημοτικά, 2 εκ των οποίων στην πόλη της Κω, ένα στο Πυλί Κω, δημοτικής κοινότητας Πυλίου Κω και ένα στην Καρδάμαινα Κω (σχολείο τοποθέτησής μου για το προηγούμενο σχολικό έτος 2022-2023). Κοινός παρονομαστής όλων των σχολικών μονάδων είναι ο μαθητικός πληθυσμός, καθώς πρόκειται για ένα αμάλγαμα πολιτισμών, κουλτούρων, γλωσσών και θρησκευτικών πιστεύω.

Η έρευνα διενεργήθηκε την άνοιξη του 2023 σε εκπαιδευτικούς των προαναφερθέντων σχολείων, διαφόρων ειδικοτήτων, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων που καταγράφησαν από την ερευνήτρια και συμπεριέλαβαν 14 ερωτήματα προς συζήτηση. Παρόλο που στη βιβλιογραφία έχουν μελετηθεί τόσο η ΕΑΕ, όσο και η εκπαίδευση, εν γένει, σε πολυπολιτισμικά σχολεία, η έρευνα αυτή καλείται να καταγράψει απόψεις για τα εν λόγω σχολεία στην συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Λαμβάνοντας υπόψη το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα της ευρύτερης περιοχής του Νοτίου Αιγαίου, καθίσταται σαφές το γεγονός της προσφοράς αυτών των απόψεων του εκπαιδευτικού κλάδου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Δωδεκανήσου, έτσι ώστε να ανακύψει σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξής τους στα πολυπολιτισμικά σχολεία της Κω.

Ως εκ τούτου, σκοπός της έρευνας είναι να καταδειχθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι γνώριμοι με την επαγγελματική ανάπτυξη, σε ποιο βαθμό και τι ενέργειες κάνουν προς αυτή την ανάπτυξη σε συνάρτηση με την διδασκαλία τους στα πολυπολιτισμικά αυτά σχολεία. Επιμέρους στόχοι περιλαμβάνουν την καταγραφή και διάχυση των απόψεών τους, στάσεων και προβληματισμών, σχετικών με τους δύο άξονες της μελέτης μας. Τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται ως εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης;
- Πώς βλέπουν την προσωπική τους εξέλιξη μέσα από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τι προσδοκίες έχουν;
- Σε τι συνίσταται η υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών;
- Πώς δύναται να συμβάλει η επιμόρφωση στην ΕΑΕ;
- Ποιες δυσκολίες ή εμπόδια αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους σε πολυπολιτισμικά σχολεία;

Η εργασία, λοιπόν, διαρθρώνεται σε 6 κεφάλαια ως ακολούθως: στο 1^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εισαγωγή στο θέμα της εργασίας μας, έπονται το 2^ο και 3^ο τα οποία συνιστούν το θεωρητικό πλαίσιο και πραγματεύονται το μιν 2^ο την έννοια της ΕΑΕ, τους παράγοντες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά της και το δε 3^ο την έννοια της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία με γνώμονα την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τα επόμενα 3 κεφάλαια εντάσσονται στο πεδίο της έρευνας και συγκεκριμένα στο 4^ο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε καθώς και ό,τι σχετίζεται με την υλοποίηση της ίδιας της έρευνας, στο 5^ο παρουσιάζονται και αποτυπώνονται τα αποτελέσματα αυτής και προβαίνουμε στη συζήτησή τους μέσω παραθέσεων των λεγομένων των υποκειμένων της έρευνας. Τέλος, το 6^ο κατά σειρά κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις βάσει του αναστοχασμού της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΕΑΕ)

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ΕΑΕ) έχει απασχολήσει τον εν λόγω επαγγελματικό κλάδο, καθώς αρκετά συχνά ο κλάδος αυτός φαίνεται να φέρει βαρύτητα στην εκπαιδευτική και σχολική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, και καθώς το άτομο συνίσταται από επιμέρους τομείς που έρχονται και αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται, όπως λόγου χάρη είναι ο ψυχολογικός και ο κοινωνικός, καθίσταται σαφής η σημασία της ανάπτυξης και εξέλιξης του ατόμου ως ανθρώπινης προσωπικότητας (Δημητρόπουλος, 1998).

Το ενδιαφέρον, λοιπόν, για τη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται περίπου 40 έτη πριν, με αφετηρία τα μέσα της δεκαετίας του 1980, μολονότι οι εκπαιδευτικοί, για αρκετές δεκαετίες τώρα, εμπλέκονται άλλοτε σε διαδικασίες άτυπες ή άλλοτε σε τυπικές οι οποίες εστιάζουν αλλά και σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Campbell, 2003· Collinson & Ono, 2001· Day, 2001). Ωστόσο, ο Répin (2007, οπ. αναφ. στο Stéger, 2014) εντοπίζει την ολιγορία των 30 ετών, από το 1976 έως και το 2006, της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να σχεδιάσει ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Η Stéger (2014) κάνει μνεία στην Ελλάδα, καθώς αποτελεί μία εκ των 7 χωρών που συνηγόρησαν στο να δοθεί προτεραιότητα σε πολιτικές σχετικές με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τα έτη 2005-2014. Έτσι, στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια τόσο της επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά εκτενέστερα εκείνη της ΕΑΕ και μέσω της εννοιολογικής θεωρητικής ανασκόπησης επιχειρείται μία αποσαφήνιση του όρου, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι εις βάθος ποικίλες πτυχές της και κυρίως η άμεση συσχέτισή της με τον εκπαιδευτικό και συνάμα με το έργο του. Οι διάφορες και διαφορετικές εννοιολογικές προσπάθειες για την περιγραφή της ΕΑΕ καταδεικνύουν ότι πρόκειται για μια έννοια που τόσο η κατανόησή της, όσο και ο προσδιορισμός της δεν είναι μία απλή διαδικασία (Avalos, 2011). Ωστόσο, θα επιχειρηθεί μία, όσο το δυνατόν, σφαιρική ανασκόπηση των πιο διαδεδομένων έως τώρα επεξηγήσεων και προσδιορισμών.

Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ΕΑΕ και γίνεται αναφορά στο πλαίσió της. Κατόπιν, παρουσιάζονται μοντέλα της ΕΑΕ καθώς και τα είδη της μαζί με τα στάδια που περιλαμβάνει. Τέλος, το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αποτύπωση ενδεχόμενων εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και τα οποία συνιστούν τροχοπέδη στην επαγγελματική, και ως εκ τούτου, εκπαιδευτική τους πορεία.

2.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

Στα παρακάτω δύο υποκεφάλαια, παρατίθενται οι ορισμοί αλλά και οι προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης εν γένει και της ΕΑΕ στην προκειμένη περίπτωση.

2.1.1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Σύμφωνα, λοιπόν, με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, ο όρος επαγγελματικός απαντάται ως «που ανήκει ή αναφέρεται στον επαγγελματία ή στο επάγγελμα., α. που αναφέρεται στην επιλογή ή στην προετοιμασία για την άσκηση ενός επαγγέλματος...» (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση, <https://www.greek->

[language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE&dq=](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE&dq=)). Όπως διαφαίνεται, η προετοιμασία για την άσκηση ενός επαγγέλματος είναι μέρος της σημασίας του όρου και μάλιστα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη η προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού πριν την έναρξη, έστω, της διδασκαλίας του στο σχολείο.

Αναφορικά με τον όρο ανάπτυξη, αυτός συμπεριλαμβάνει την κυριολεκτική σημασία της μεγαλύτερης έκτασης που δύναται να δοθεί σε κάτι, καθώς επίσης και τη «σταδιακή αύξηση ή βελτίωση» (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση, https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7&dq=). Συνεπώς, διαφαίνεται η αυξητική τάση ή και βελτίωση η οποία ενυπάρχει στον επαγγελματικό κλάδο εν γένει και δη στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Η Κεδράκα (2004) επισημαίνει πως η επαγγελματική ανάπτυξη ως πορεία ζωής ενός ατόμου είναι άξια μελέτης, καθώς προσφέρει μία διαλεκτική σχέση μεταξύ του ατόμου και του επαγγέλματός του. Εξάλλου, η σταδιοδρομία, ως ισοδύναμος όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης, απαντάται στη βιβλιογραφία η οποία αφορά στην επαγγελματική ζωή ενός ατόμου. Πρόκειται, μάλιστα, για μία εξελικτική πορεία, προσανατολισμένη στο εργασιακό περιβάλλον και σχετίζεται με επαγγελματικές αποφάσεις (Κάντας & Χαντζή, 1991). Επιπρόσθετα, δηλώνει τη διαδικασία ή/και το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας (Zafeirakou, 2004· Ξωχέλλης, 2016).

Εξάλλου, μελέτες που αφορούν στην ΕΑΕ συγκλίνουν ως προς στο γεγονός πως συνιστά μια εξελικτική και συνεχιζόμενη διαδικασία που επηρεάζεται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το γνωστικό σύστημα (Ματσαγούρας, 2005). Η εν λόγω πορεία, επίσης, περιλαμβάνει στόχους και στρατηγικές επίτευξης των στόχων αυτών στον επαγγελματικό χώρο (Greenhouse, 1987). Μάλιστα, ο Esterhues (1967, όπ. αναφ. στο Ματσαγούρας, 2019) σε σχετικό λήμμα παιδαγωγικής εγκυκλοπαίδειας, τονίζει πως το αληθινό νόημα της επιμόρφωσης είναι συνυφασμένο με την έννοια της παιδείας και εκφράζει μία διαρκή επικοινωνία με τα διάφορα αντικείμενα των πολιτιστικών και αξιολογικών τομέων και πως η αποσπασματική

γνώση δεν είναι ζώσα εφόσον δεν αφορά στον πολιτισμό και την παιδεία. Τέλος, ο όρος επαγγελματική εξέλιξη ή εξέλιξη σταδιοδρομίας υιοθετείται από την Μαλικιώση-Λοϊζου (1994) με σκοπό να τονιστεί η αέναη δυναμική της ανάπτυξης.

2.1.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΕΑΕ)

Στο πέρασμα των χρόνων, δεν ήταν λίγοι οι μελετητές οι οποίοι επιχειρήσαν να συλλάβουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και έτσι να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που τη διέπουν αλλά και να οριοθετήσουν τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή της (Akkerman & Meijer, 2011· Alsup, 2006· Beauchamp & Thomas, 2009· Beijard, Meijer & Verloop, 2004· Cohen, 2010· Kelchtermans, 2005· Pillen, Den Brok & Beijgaard, 2013). Στη βιβλιογραφία, απαντάται ένας γενικευμένος όρος που κάνει λόγο για την αλλαγή του εκπαιδευτικού (Doyle, 1990· Guskey, 1985· Johnson, 1996). Η πολυπλοκότητα της έννοιας και η εννοιολογική ασάφεια που προκύπτει, όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Bredeson (2002) και Coffield (2010), καθιστούν δύσκολο τον μονοδιάστατο προσδιορισμό της. Επιπρόσθετα οι Fraser, Kennedy, Reid, & Mckinney (2007) κάνουν λόγο για ανταγωνιστικές έως και αντιφατικές ερμηνείες γεγονός που συνάδει με την δυσκολία που εντοπίζεται ως προς την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου.

Από ιστορικής άποψης, οι Clarke & Hollingsworth (1994) υποστηρίζουν ότι η εν λόγω αλλαγή του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με σχεδιασμένες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, ο Bredeson (2002), ο οποίος αναφέρεται σε υφιστάμενους, συνώνυμους όρους της ΕΑΕ (λόγου χάρη αυτοβελτίωση, κατάρτιση) υποδηλώνει το γεγονός πως δεν δύναται να σταθεί κανείς μόνο στην επεξήγηση των λημμάτων, και ως εκ τούτου θα ήταν συνετή η επιπρόσθετη παράθεση της νοηματόδητησης βάσει της βιβλιογραφίας. Οι Clarke & Hollingsworth (2002) δηλώνουν πως «...η αλλαγή επέρχεται με τη μάθηση και θεωρείται ως φυσικό και αναμενόμενο στοιχείο της επαγγελματικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών και των σχολείων» (σελ. 948). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η επαγγελματική μάθηση όχι σπάνια νοούνται ως ταυτόσημες έννοιες. «Ωστόσο, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι έννοια ευρύτερη κα απορρέει όχι μόνο από τις εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών αλλά και από βιογραφικά στοιχεία καθώς και από τις συνθήκες του ευρύτερου πλαισίου εργασίας» (Λιακοπούλου, 2014, σελ.3).

Ένας, ωστόσο, πιο διευρυμένος ορισμός παρέχεται από την Evans (2008) σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται και γίνεται κατανοητή μέσω της συνεισφοράς της στη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών του εκάστοτε επαγγέλματος και ενισχύει το κύρος. Ομοίως, οι Christie & Kirkwood (2006) αντιλαμβάνονται τον όρο υπό το πρίσμα της σύνδεσής του με την έννοια του επαγγελματισμού. Συμφωνεί και η Evans (2002) η οποία επιπρόσθετα ερμηνεύει την ΕΑΕ ως μια «μια διαδικασία παρά ένα προϊόν» (σελ. 131). Κατά συνέπεια, η ΕΑΕ δεν αποκλείεται να έχει ποικίλους σκοπούς, διαφορετικούς ενδεχομένως μεταξύ τους, οι οποίοι νοηματοδοτούνται σε συσχέτιση με τις επικρατούσες αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Σε παρόμοια κατεύθυνση, οι Koster, Dengerink, Korthagen & Lunenberg (2008) αναφέρονται σε μία διαδικασία επιδίωξης πρόσκτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων από μεριάς του εκπαιδευτικού συνόλου, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας των παροχών υπηρεσιών τους ως επαγγελματίες. Οι Speck & Knipe (2001) ορίζουν την ΕΑΕ ως μια δια βίου συνεργατική διαδικασία μάθησης η οποία βοηθάει στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και ως μέλος της ομάδας με σκοπό την πρόσκτηση δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, η Δασκολιά (2000) προσδιορίζει την ΕΑΕ κάνοντας λόγο τόσο για προσωπική όσο και για επαγγελματική ανάπτυξη στον επαγγελματικό χώρο. Εξάλλου, «την απόκτηση ή την διερεύνηση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία» αναφέρουν οι Joyce & Showers (1988, σελ. 378) και συντάσσονται οι Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη (2011, όπ. αναφ. στο Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017) κάνοντας λόγο για τα γνωστικά εφόδια στο διδακτικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών.

Οι Βαρσαμίδου & Ρες (2006) ορίζουν την ΕΑΕ ως τη διαδικασία απόκτησης κριτικής στάσης της γνώσης και συμπεριλαμβάνουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, προσόν ιδιαίτερα σημαντικό για κάθε καριέρα και ειδικότερα για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται επαγγελματικά με τα παιδιά. Σε πιο γενικευμένο επαγγελματικό πλαίσιο, η Little (1987, σελ. 491 όπ. αναφ. στο Desimone 2009, σελ.182) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως «κάθε δραστηριότητα που προορίζεται εν μέρει ή πρωτίστως να προετοιμάσει τους αμειβόμενους υπαλλήλους για βελτιωμένη απόδοση στους σύγχρονους ή

μελλοντικούς ρόλους στα σχολεία». Στην ίδια κατεύθυνση, ο Day (2003) την ορίζει ως «τη διαδικασία ανανέωσης, βελτίωσης του σκέπτεσθαι και του πράττειν» (σελ. 22). Μάλιστα, παρόμοια άποψη συμπεριλαμβάνουν και οι Fullan & Hargreaves (1992) καθώς επιπλέον συμπεριλαμβάνουν την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και την εις βάθος συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Ο Μαυρογιώργος (2005) εύστοχα αποτυπώνει στον ορισμό του για την ΕΑΕ τη χρονική διάρκειά της, καθώς όπως αναφέρει, από την παιδική κιόλας ηλικία των 5 χρόνων έως την αφυπηρέτηση του εκπαιδευτικού, ο επαγγελματικός του βίος είναι συνυφασμένος με μία διευρυμένη πορεία επαγγελματικής μάθησης. Η εξελικτική αυτή πορεία μάθησης της καριέρας του εκπαιδευτικού ως την αφυπηρέτηση έχει απασχολήσει και άλλους μελετητές (Isaacson & Brown, 1993· Κασσωτάκης, 2002· Παπαναούμ, 2003· Vrasidas & Glass, 2004). Επιπρόσθετα, ο Fullan (1991) τονίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του ατόμου και μάλιστα ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα σύνολο τυπικής και άτυπης γνώσης που προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός διαμέσου της εμπειρίας του μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης, όπως είναι το σχολείο, το οποίο περαιτέρω διακρίνεται από πολυπλοκότητα και δυναμικές μεταβολές. Το στοιχείο της διαρκούς αυτής διαδικασίας εντοπίζουν να διαφαίνεται και οι Bakkenes, Vermunt & Wubbels (2010) καθώς καταλήγουν στην πεποίθηση πως οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν εν τέλει τη διδακτική τους. Ως εκ τούτου, συνιστά μία διά βίου διαδικασία με ευκαιρίες μάθησης στον επαγγελματικό χώρο (Μαυρογιώργος, 2005). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως οι Freeman and Richards (1993) ενστερνίζονται την άποψη πως η διδασκαλία δύναται να θεωρηθεί εναλλακτικά ως μία επιστήμη ή μία τέχνη.

Συν τοις άλλοις, κατά τον Bolam (2000) η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν υποστηρικτικό ρόλο και στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί. Οι δραστηριότητες αυτές αποσκοπούν, κατά κύριο λόγο, στην ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης, των επαγγελματικών δεξιοτήτων και των επαγγελματικών αξιών των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διδάσκονται οι μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικά. Όπως αναφέρει, εξάλλου, ο Guskey (2000) πρόκειται για μια εξαιρετικής σημασίας προσπάθεια για την προώθηση της εκπαίδευσης ως επάγγελμα. Ο Bredeson (2003) υποστηρίζει ότι πρόκειται για ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν τη δημιουργική και

στοχαστική ικανότητα του εκπαιδευτικού πληθυσμού, έτσι ώστε να ενδυναμώνονται οι πρακτικές τους. Εξάλλου, στην έννοια της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στηρίζεται η έννοια της ΕΑΕ (Παπαπροκοπίου, 2002).

Οι Broad & Evans (2006) περιγράφουν την ΕΑΕ μέσω διαδικασιών της επαγγελματικής εξέλιξης, ενός δηλαδή συναφούς όρου ο οποίος έρχεται να προσάψει θετικό πρόσημο στον προσδιορισμό της ανάπτυξης ως μίας διαδικασίας που απορρέει από τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Η ύπαρξη της επαγγελματικής ανάπτυξης βάσει της επαγγελματική εξέλιξης του εκπαιδευτικού έχει επισημανθεί και από τους Gall & Renchler (1985). Ειδικότερα, λόγος γίνεται για μία διαδικασία κατανόησης της γνώσης, κατόπιν αναπροσαρμογής της και εν τέλει μετασχηματισμού της προκειμένου να εφαρμοστεί στη σχολική πράξη (Feiman-Nemser, 2001).

Οι έννοιες της ΕΑΕ και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αντιπαραβάλλονται (Beaumont, 2005). Ο Day (1999) κατανοεί και εκλαμβάνει την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω ενός εννοιολογικού συνόλου που σχετίζεται και επιδρά άμεσα στον εκπαιδευτικό. Η προσωπική και επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού, όπως επίσης και το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και του σχολείου, εντός των οποίων λειτουργεί και απασχολείται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την ΕΑΕ. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Guskey & Huberman (1995) η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης παρουσιάζεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και η ανανέωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών συνιστά ακρογωνιαίο λίθο της εξέλιξης και προόδου του εκπαιδευτικού συνόλου, συχνά ανεξάρτητα από εκπαιδευτικές πολιτικές και πολιτικούς ανασχηματισμούς.

Εξάλλου, πρόκειται για μια έννοια που δύναται να εκφράζεται ποικιλοτρόπως, όπως λόγου χάρη μέσω προβληματισμών και παρατήρησης, συνεργασίας με καταρτισμένο επαγγελματικό προσωπικό, συμμετοχής σε διαλέξεις, συνέδρια, ημερίδες. Μάλιστα, οι επαγγελματικές αξίες και η υπευθυνότητα, διαδραματίζουν ρόλο στην ΕΑΕ (Bolam, 2000). Οι Joyce, Howey & Yarger (1976) είχαν, άλλωστε, ήδη κάνει αναφορά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διεκπεραιώνουν τους ανατιθέμενους ρόλους αλλά και τα καθήκοντά τους, εφαρμόζοντας τα άτυπα και τυπικά επαγγελματικά εφόδια που φέρουν.

Η επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός βελτιώνει την ποιότητα του έργου του και προσπαθεί ολοένα και περισσότερο να γίνεται όσο το δυνατόν καλύτερος (Smith, 2003). Ως εκ τούτου, η ΕΑΕ δύναται να πραγματοποιηθεί για αλλαγή «του τυπικού status quo στο χώρο της εκπαίδευσης και για επιδίωξη ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ή και για αλλαγή του δικού του status, του εκτός σχολείου, με επιδίωξη το κοινωνικό κύρος και την αλλαγή επαγγέλματος» (Φωκιάλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005, σελ. 133). Αναφορικά με τις πρακτικές του εκπαιδευτικού, ο Kelchtermans (2004) παρουσιάζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διαδικασία μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αυτή νοείται ως αλληλεπίδραση με το σχολικό πλαίσιο, οδηγώντας τελικά σε αλλαγές στις επαγγελματικές πρακτικές-δράσεις και στο συλλογισμό των εκπαιδευτικών επί των πρακτικών αυτών.

Σύμφωνα με τη νοηματοδότηση του Day (1999), η διαδικασία προσδιορισμού του καθήκοντος των εκπαιδευτικών συνάδει με την ορθή επαγγελματική σκέψη και σχετίζεται περαιτέρω με τη βέλτιστη προσπάθεια για πρόοδο του μαθητικού πληθυσμού. Η εμπάθυνση στη γνώση του περιεχομένου καθώς και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών επισημαίνονται από τους Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon (2001). Άλλωστε, αρκετοί είναι και οι ερευνητές οι οποίοι διαπιστώνουν πως υπάρχει σύνδεση μεταξύ της διαδικασίας βελτίωσης του εκπαιδευτικού, ως επαγγελματία, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες αλλά και στις απαιτήσεις του μαθητικού πληθυσμού (Ball & Cohen, 1999· Joyce & Showers, 2002b· McLaughlin & Zarrow, 2001).

Το μωσαϊκό των ορισμών της ΕΑΕ υποδηλώνει την πολυσήμαντη και παράλληλα πολυδιάστατη αυτή έννοια (Broad & Evans, 2006) μαζί με τις ποικίλες νοηματοδοτήσεις της. Ωστόσο, να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως διακρίνεται μία κοινή συνιστώσα, εκείνη της πρόσκτησης γνωστικού περιεχομένου και συνάμα διδακτικών δεξιοτήτων (Hoyle, 1980). Εξάλλου η Avalos (2011), υπογραμμίζει πως, ασχέτως της παρουσίας των ποικίλων προσεγγίσεων της ΕΑΕ, κοινός παρονομαστής αποτελεί η μάθηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, με εστίαση στη μεταγνώση, δηλαδή στο να μάθουν να μαθαίνουν προς όφελος του μαθητικού πληθυσμού. Τέλος, φανερώνουν τη συσχέτιση των εννοιών της επαγγελματικής ανάπτυξης και του επαγγελματισμού.

2.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ

Σημαντικό μέλημα συνιστά ο καθορισμός και η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού συνόλου, διότι αποτελεί το κύριο και βασικότερο βήμα προς την οργάνωση και μετέπειτα περάτωση ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Πατσός, 2015). Να διευκρινιστεί πως στην αρχή της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης, βασική αρχή θεωρήθηκε το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός έχει κάποιο ελάττωμα ή έλλειμα όσον αφορά στις δεξιότητές του (Guskey, 1986). Όμως, «η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ενός φορέα αλλαγής, προώθησης της κατανόησης και της ανεκτικότητας, είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ φανερή. Είναι πιθανόν να γίνει ακόμη πιο ζωτικής σημασίας...» (Delors, 1996, σελ. 157).

Οι Owens, Loucks-Horsley & Horsley (1991) θεωρούν, λοιπόν, ότι η ΕΑΕ είναι το μέσο που μεταφέρει νέες γνώσεις και δεξιότητες και κινητροδοτεί το εκπαιδευτικό σύνολο προκειμένου να δεχτεί την αλλαγή, μετατρέποντας τα σχολεία σε κοινότητες μάθησης. Επιπρόσθετα, η ΕΑΕ πρέπει να καθοδηγείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, να ενισχύει αυτόν και την εκπαιδευτική δομή και, πρωτίστως, να καθοδηγείται βάσει σχεδίου και να αποτελεί μέρος μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας για αλλαγή (Φωτοπούλου, 2013). Συγκεκριμένα, οι Κόκκος & Λιοναράκης (1998), διατυπώνουν την άποψη πως, σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης, στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλει να τίθεται ο ίδιος ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, ο οποίος αφενός μεν μέσω του εκπαιδευτικού υλικού και αφετέρου δε μέσω της εκπαιδευτικής διεργασίας δύναται να ενθαρρύνεται, να αυτοαξιολογείται και να καθοδηγείται από τον εκάστοτε εκπαιδευτή ή επιμορφωτή δημιουργώντας μία αμφίδρομη σχέση.

Έτσι, η επαγγελματική ταυτότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού αρχίζει να διαμορφώνεται πριν την είσοδό του στον επαγγελματικό-εκπαιδευτικό χώρο αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας του (Bourdieu, 1993). Σε αντιδιαστολή, αναφορικά με την προσωπική ταυτότητα, ο Epstein (2009) διατυπώνοντας τον βασικό ορισμό της, σύμφωνα με τον οποίο νοείται ως μια έννοια σύνθεσης, μέσω δηλαδή μιας διαδικασίας κατά την οποία το άτομο προσπαθεί να ενσωματώσει τα ποικίλα επίπεδα κύρους αλλά και τους διαφορετικούς ρόλους του σε συνδυασμό με τις εμπειρίες του επιχειρώντας να δημιουργηθεί μια συνεκτική εικόνα του εαυτού του. «Όλα αυτά,

βεβαίως, προϋποθέτουν ότι το σχολείο λειτουργεί ως δημοκρατική κοινότητα» (Apple & Beane 1999, σελ. 28, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 71).

Κατά τον Θεοδοσόπουλο (1967) η λέξη επιμόρφωση καθιερώθηκε και επιβλήθηκε, υποδηλώνοντας την πρόσθετη εξωσχολική και μετασχολική μόρφωση, καθώς υπήρχε διαρκής ανάγκη λόγω των συνεχών επιστημονικών εξελίξεων καθώς και των νέων κοινωνικών τάσεων. Προσφάτως, η επιμόρφωση αντιμετωπίζεται ως επαγγελματική ανάπτυξη υπό το πρίσμα της προσωπικής ανάπτυξης και συνδέεται με θεσμοθετημένες και προσδιορισμένες διαδικασίες, χωρίς να συμπεριλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση και ευρύτερες μορφές αυτομόρφωσης (Παπαπροκοπίου, 2005).

Όπως είναι εύληπτο, υπάρχουν παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ΕΑΕ. Συγκεκριμένα, η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που αποσκοπεί στην αναδιαμόρφωση και αναβάθμιση της εκπαίδευσης, δεν δύναται να μην συμπεριλαμβάνει και την ενίσχυση του εκπαιδευτικού κλάδου (Φωτοπούλου, 2013). Εξάλλου, η European Commission (2005) σε κείμενό της με τίτλο: «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών» κάνει λόγο για την ύπαρξη του εκπαιδευτικού κλάδου με υψηλά προσόντα, οι οποίοι επιδιώκουν την συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωσή τους. Εξάλλου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει διττό ρόλο, καθώς παρέχει ουσιαστικές γνώσεις στους επιμορφούμενους, έτσι ώστε αυτοί να αναπτυχθούν επαγγελματικά και παράλληλα να συμβάλει στον εκμοντερνισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Σιπητάνου, Σαλπυγγίδης & Πλατσίδου, 2012).

Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει ο Παλαιοκρασάς (2006), η ΕΑΕ βασίζεται στη διαρκή μάθηση και την αποδοχή των διαθεματικών προκλήσεων στον εργασιακό χώρο και έτσι σχετίζεται λιγότερο με την τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αξίζει, στο σημείο αυτό, να σημειωθεί πως στόχο, ήδη από το 2010 στην Ελλάδα, συνιστά «η συστηματοποίηση και ο συντονισμός της διερεύνησης των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης» (ΦΕΚ-3879 Α/21-9-10, σελ. 1). Αντίστοιχα, «μέσω των προβλημάτων προκύπτει πολλές φορές η ανάγκη για επιμόρφωση, κάτι που επίσης μπορεί να διαφέρει από ειδικότητα σε ειδικότητα»

(Παπαδάκης & Αθανασόπουλος, 2005, όπ. αναφ. στο Σακκούλης & Βεργίδης, 2017, σελ. 74).

Έτσι, η προσπάθεια αυτή εμπλέκει την υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς έχει καταστεί σαφές ότι η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδιώκει την αναβάθμιση της εκπαίδευσης δεν δύναται να επιτευχθεί χωρίς την ενίσχυση των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως υποστηρίζει ο Guskey (2002). Συγκεκριμένα, στόχος είναι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί να καθίστανται ικανοί να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και να κατέχουν τη νέα γνώση προκειμένου να γίνονται πιο αποτελεσματικοί στον εργασιακό τους χώρο (Leat, 1999· Starkey, Yates, Meyer, Hall, Taylor, Stevens & Toia, 2009). Εξάλλου, κάθε επαγγελματίας χρήζει επαγγελματικής εμβάθυνσης και περαιτέρω ενίσχυσης, οπότε και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί εξαίρεση (National Board for Professional Teaching Standards, 1989· Shulman & Sparks, 1992).

Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά από τους Bredeson & Johansson (2000) διαφαίνεται μια γενική παραδοχή και ομοφωνία αναφορικά με τη σημαντικότητα της ΕΑΕ στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Η επιτυχία, ωστόσο, των απαιτήσεων και των πρωτοβουλιών, οι οποίες αρκετά συχνά μπορούν να χαρακτηριστούν ως και φιλόδοξες στο πέρασμα των χρόνων, βασίζεται στην επαγγελματική ικανότητα και τα προσόντα των εκπαιδευτικών (Garet et al., 2001). Ως εκ τούτου, προϋπόθεση πάλι είναι η άμεση στόχευση στην ΕΑΕ (Hart & Bredeson, 1996· Krajewski, 1996). Λόγος γίνεται από τους Μαυροειδή & Τύπα (2001) για μία λογική της συνέχειας-αναβάθμισης της ΕΑΕ που τίθεται στο επίκεντρο της δια βίου μάθησης και παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους.

Οι πολιτικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές διότι διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην κατάρτιση του εκπαιδευτικού και στην εν γένει ΕΑΕ (McIntyre & Byrd, 1998), ενώ λόγος γίνεται για παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις, σε συνάρτηση και με τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα (Vrasidas & Glass, 2004). Συγκριτικές μελέτες (Karatsiori 2013, 2014, 2016) αποφαίνονται ως προς την ανομοιομορφία των εκπαιδευτικών πολιτικών σε ό,τι αφορά στη βασική εκπαίδευση επιμέρους ειδικοτήτων. Δεν είναι, άλλωστε,

κρυφό για παράδειγμα, πως η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών υστερεί σε σχέση με εκείνη άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Ματσαγγούρας, 2019).

Μολονότι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβαδίζει με τις εκάστοτε μεταρρυθμίσεις, δεν είναι σπάνιο το γεγονός της επιπλέον επαγγελματικής επιφόρτισης προκειμένου να υλοποιηθούν και να εφαρμοστούν στην τάξη στοιχεία καινοτομίας και νέα πρότυπα διδασκαλίας τα οποία κάθε σχολική χρονιά ενδεχομένως να διαφοροποιούνται. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως, ούτως ή άλλως, τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας στην καριέρα ενός εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα απαιτητικά (Fantilli & McDougall, 2009· Veenman, 1984). Προς αυτή την κατεύθυνση οι Garet et al., (2001) διαπιστώνουν πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαθέτουν και να συγκεντρώνουν ένα φάσμα ικανοτήτων και γνωρισμάτων, έτσι ώστε να ανταπεξέρχονται στα νέα δεδομένα. Η ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή από μεριάς του εκπαιδευτικού κλάδου αφενός αναφορικά με τον προβληματισμό για την εκπαίδευση και αφετέρου με τη δια βίου αναζήτηση της οποιαδήποτε νεοεισαγόμενης γνώσης οφείλει να ξεπερνά τα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης, αλλά αντιθέτως να καθιστά τον εκπαιδευτικό ως υπεύθυνο μέλος της ευρύτερης επαγγελματικής κοινότητας, που δύναται να παράγει και να συμβάλει στη διαμόρφωση πολιτικών (Little, 1993). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη οφείλουν να βασίζονται σε θεωρητικές αρχές (Widdowson, 1984).

Αξίζει να τονιστεί πως «η μάθηση των παιδιών εξαρτάται από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η επαγγελματική μάθηση εμπλουτίζεται από την ανατροφοδότηση των μαθητών» (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Γεωργιάδου, Μπινιάρη, Σκουτίδας, Κοσμίδης & Τσεμπερλίδου, 2007, σελ. 195). Εξάλλου, δεν δύναται να παρέχονται ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές, χωρίς πρώτα να παρέχονται ευκαιρίες μάθησης στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Feiman-Nemser, 2001). Η ΕΑΕ, ως εκ τούτου, αντικατοπτρίζεται στο μαθητικό κοινό δεδομένου ότι κάνει το ίδιο το μάθημα πιο ενδιαφέρον, ενδεχομένως πιο αποτελεσματικό και ικανοποιητικό (Krasnova & Shurygin, 2020). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός, πως οι εκπαιδευτικοί τελευταία επιζητούν επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, δεδομένων των ολοένα και αυξανόμενων σε μήκη και πλάτη της χώρας μας μαθησιακών δυσκολιών του μαθητικού πληθυσμού (Κεραμίδα & Βαϊούλη, 2017· Σακκούλης & Βεργίδης, 2017).

Αναφορικά με τα κίνητρα, όπως είναι εύληπτο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιθυμεί ο ίδιος και να επιζητά την επιμόρφωσή του, διότι αποτελεί το εναρκτήριο βήμα για την επαγγελματική ανάπτυξή του (Reeve, 2002, όπ. αναφ. στο Gorozidis, 2014). Είναι επιτακτική, λοιπόν, η ανάγκη να παρέχονται δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να στοχάζονται με κριτικό πνεύμα αναφορικά με τις πρακτικές που υιοθετούν και να διαμορφώνουν νέα πρότυπα και μεθόδους διδασκαλίας (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Συν τοις άλλοις, η χρήση των κατάλληλων εποπτικών μέσων και οργάνων συντελεί στην ποιοτική αναβάθμιση της γνώσης που προσφέρεται και συμβάλλει στην εξέλιξη μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών (Γκρίτζιος, 2006). Μάλιστα, σημαντικό στοιχείο προκύπτει πως είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε ό,τι αφορά στο ίδιο το σχολικό πλαίσιο (Cobb, Wood & Yackel, 1990).

Η επαγγελματική ανάπτυξη προκύπτει, ως εκ τούτων, ως φαρέτρα στη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού, γεμάτη γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για να τον υποστηρίξουν και να τον βοηθήσουν στην επιτυχία του στην τάξη, να καταστεί δηλαδή ικανός να διεκπεραιώσει τα διδακτικά καθήκοντά του (Vrasidas & Glass, 2004). Φυσικά, η έως τώρα έρευνα στο εν λόγω πεδίο έχει δείξει πως προγράμματα της ΕΑΕ, προκειμένου αυτά να θεωρηθούν αποτελεσματικά, χρειάζεται να είναι προσανατολισμένα στην πρακτική (Clarke & Hollingsworth, 2002· Fullan & Stiegelbauer, 1991· Guskey, 1986· Clarke & Hollingsworth, 2002) και, συν τοις άλλοις, να προσδίδουν νόημα και σύνδεση του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη (Putnam & Borko, 2000).

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, η ΕΑΕ οφείλει να είναι συνεχής, βιώσιμη, εντακτική και συνάμα εξελισσόμενη (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995· Desimone, 2009· Hökkä & Eteläpelto, 2014· Hunzicker, 2010· Sales, Traver & García, 2011). Ως εκ τούτων, ουσιώδης είναι και η ευαισθητοποίηση και περαιτέρω επίγνωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την όλη διαδικασία, όπως πολύ σωστά επισημαίνεται από τον Underhill (1992). Συνεπώς, απαιτείται από μεριάς των εκπαιδευτικών να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και να αναστοχάζονται αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές τους προκειμένου να εξελίσσονται ως επαγγελματίες (Fisher & Liu, 2006).

Επιπρόσθετα, οι Law & Glover (1995, 2000) τονίζουν το γεγονός πως η αναγνώριση αναγκών και ο έλεγχος της ΕΑΕ συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι του επαγγελματία. Παράλληλα, δύναται να παρέχεται πρόσφορο έδαφος στους εκπαιδευτικούς για αναστοχασμό σε πολλαπλά επίπεδα, είτε αφορά στη διδακτική ύλη, είτε στις επιμέρους διδακτικές δραστηριότητες και στην υιοθέτηση στρατηγικών εκμάθησης. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τη γνώση, τις ανθρώπινες και παιδαγωγικές διαστάσεις και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα, είναι κάτι που έχουν εντοπίσει οι Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνωτοπούλου (2007).

Παρατηρείται, έτσι, μία άρση στασιμότητας και ταυτόχρονα μία μετατόπιση προς μία δυναμική του επαγγελματισμού που τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, η μεταβολή κάθε παγιωμένης, εκπαιδευτικής και μη, παράδοσης καθώς και η πιθανή αντίρρηση των εκπαιδευτικών να προβούν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης και αντίληψης που αφορούν στον επαγγελματισμό συνιστά συχνά κοινό φαινόμενο (Collinson & Ono, 2001· Fullan, 1991). Για αυτό, άλλωστε, δικαίως διερωτώνται οι Palmér (2016) και Han (2017) σχετικά με το ποιος είναι ο εκπαιδευτικός ως άτομο και τι θα πρέπει να κάνει κάποιος προκειμένου να γίνει εκπαιδευτικός.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης φαίνεται να επηρεάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Κατά τους Dufour, Eaker & Many (2006), η επικέντρωση στη μάθηση, η συνεργασία και ο προσανατολισμός της σκέψης στην αποτίμηση των δράσεων που λαμβάνουν χώρα στην τάξη και στο σχολείο συνιστούν βαρύνουσας σημασίας στοιχεία στην εξασφάλιση της επιτυχίας του εκπαιδευτικού συνόλου εντός μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης των εκπαιδευτικών. Φυσικά, προϋπόθεση είναι το γεγονός πως η εκάστοτε σχολική μονάδα να δύναται να λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και όχι ως γραφειο-τεχνοκρατική δομή (Ματσαγγούρας, 2019). Σημαντικό ρόλο, σαφώς, στη διαδικασία φαίνεται να διαδραματίζει ο διευθυντής καθώς με το που υιοθετεί μία υποστηρικτική στάση, αυτή μπορεί να λογίζεται ως σημαντική παράμετρος τόσο στον καθορισμό του ρόλου-επικοινωνίας των εκπαιδευτικών όσο και του μαθητικού πληθυσμού (Day, 2003· Παπαδάκης & Σπυριδάκης, 2010).

Επιπλέον, η επιμόρφωση λειτουργεί βοηθητικά για τους εκπαιδευτικούς να αποβάλλουν το φόβο και το άγχος για την απόδοσή τους στην τάξη, όπως επισημαίνεται από την Δημητριάδου (2016).

Η σχολική κουλτούρα καθώς και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού προσωπικού παίζουν ρόλο στην ΕΑΕ. Ο Sergiovanni (1992) δηλώνει τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις αξίες που ενώνουν τους ανθρώπους σε μια κοινή επιδίωξη ως τον πυρήνα μιας κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, η συγκριτική έρευνα των Jurasaitė-Harbisson & Rex (2010) που έλαβε χώρα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Η.Π.Α.), τη Ρωσία και τη Λιθουανία, ανέδειξε την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, τη σχετική με την ανεπίσημη επιμόρφωσή τους, ειδικότερα σε σχολικά περιβάλλοντα όπου η στρατηγική για την απόδοση των εκπαιδευτικών είναι ιεραρχική. Ωστόσο, η Webster-Wright (2009) υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται διάκριση μεταξύ της επίσημης επιμόρφωσης και του σχολικού περιβάλλοντος, ως εργασιακού χώρου, τον οποίο όμως ορίζει ως ανεπίσημο. Είναι εύληπτο πως προκειμένου να επιτευχθεί ο εκάστοτε αναπτυξιακός στόχος, οι εξωτερικές επιμορφώσεις οφείλουν «να ακολουθήσουν κονστρουκτιβιστικές διαδικασίες και να είναι κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσιοθετημένες στις ορίζουσες του σχολικού συγκειμένου και των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών» (Glazer & Hannafin, 2006· Kwakman , 2003, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 102). Υποστηρίζεται, ως εκ τούτων, πως η νέα αντίληψη για την επαγγελματική ανάπτυξη οδηγείται από τις αυτοτελείς εξωτερικές επιμορφώσεις σε εσωτερική, όπου η μάθηση συντελείται εντός της σχολικής διαδικασίας (Hunzicker, 2010).

Επιπρόσθετα, στη Σκωτία σε έρευνα που διεξήχθη τόσο σε εκπαιδευτικούς (18 στο σύνολο) όσο και σε βοηθητικό προσωπικό που εργάζονταν σε παρόμοιες θέσεις (10 στο σύνολο) διαπιστώθηκε πως το καλό και συνεργατικό κλίμα των εκπαιδευτικών με το προσωπικό ενός σχολείου είναι προαπαιτούμενο της ΕΑΕ (Kennedy, 2011). Εξάλλου, ο όρος «επικριτικός φίλος» αποτυπώνει τον φίλο-συνεργάτη στο σχολικό περιβάλλον, ο οποίος ενδέχεται να επικρίνει, να ρωτά και να συμβουλεύει, όλα προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κοινότητας (Farrell, 1998). Ίσως, κατά αυτό τον τρόπο να επιχειρείται η μείωση της επαγγελματικής απομόνωσης των εκπαιδευτικών (Bolam, 2008).

Άλλοι παράγοντες και χαρακτηριστικά της ΕΑΕ σχετίζονται με την ατομικότητα αλλά και την οργάνωση του εκπαιδευτικού. Οι Βρετανοί James & McCormick (2009) διαπίστωσαν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και στον τρόπο με τον οποίο αυτή επηρεάζει τις αξίες τους και τις κατόπιν πρακτικές τους, ενώ οι Richter, Kunter, Klausmann, Lüdtke, & Baumert (2011) ανέδειξαν, μέσω της έρευνάς τους σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία, πως οι ευκαιρίες για επιμόρφωση και μάθηση δράττονται για διαφορετικό σκοπό κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Πορίσματα ερευνών που διενεργήθηκαν στον Ελλαδικό χώρο, αν και προσανατολισμένες αποκλειστικά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών Αισθητικής Αγωγής, ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη βιωματική μάθηση (Θεοδωροπούλου, 2012· Κουμέντος, 2013).

Ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της ΕΑΕ θεωρείται η μεταγνώση, η οποία προκύπτει από μία διαδικασία μάθησης της ίδιας της γνώσης. Όταν ο εκπαιδευτικός, συνεπώς, καλείται να μάθει πώς να μαθαίνει, τότε, όσο περισσότερο επιμορφώνεται κατά αυτόν τον τρόπο, τόσο περισσότερο μαθαίνει (Dewey, 1916). Έτσι, να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ξέρουν τι κάνουν καθώς και τον λόγο, όπως υποστηρίζει ο Larsen-Freeman (1983). Επέρχεται, λοιπόν, η κριτική σκέψη μεταξύ του τι κάνουν, γιατί και πως αυτό τους βοηθάει περαιτέρω μαθαίνοντας από παρελθοντικά ενδεχομένως λάθη (Zeichner & Liston, 1987). Έτσι, άλλωστε, προκύπτει η αξιολόγηση της πληροφορίας και συνάμα η οικοδόμηση της γνώσης (Μακράκης, 2000).

Στο τελικό στάδιο εντοπίζεται ο αναστοχασμός ως στοιχείο-κλειδί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και παράλληλα «συνιστά τη βάση για τη διαρκή αυτοβελτίωσή τους» (Velez-Rendon, 2002, σελ. 463). Ομοίως, έμφαση δίνεται στη σημασία του διαρκούς και κριτικού αναστοχασμού στη διδασκαλία (Schon, 1983). Παρατηρούνται τέσσερις στρατηγικές αναστοχασμού σύμφωνα με τους Hatton & Smith (1995) και συγκεκριμένα, πρόκειται για τα «διαθεματικά σχέδια δράσης που εμπλέκουν την αυτενέργεια, εθνογραφικές μελέτες και μελέτες-περίπτωσης εκπαιδευτικών δομών, μικροδιδασκαλία και παρεμφερείς διδασκαλίες κατόπιν παρατήρησης, και τέλος, δομημένες ασκήσεις βάσει σχολικών περιγραμμάτων» (σελ. 36). Υπάρχει, φυσικά, σύνδεση μεταξύ του τρόπου που ο εκπαιδευτικός μαθαίνει και της μετέπειτα μάθησης

των μαθητών (Buczynski & Hansen, 2010). Συνεπώς, η διαδικασία της ΕΑΕ στηρίζεται κατά πολύ σε ενημερωμένους εκπαιδευτικούς (Barth, 1990). Μόνο τότε καθίσταται εφικτή η διδασκαλία των μαθητών με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι αλλαγές που προκύπτουν στην μάθησή τους (Head & Taylor, 1997).

Η ΕΑΕ εστιάζει σε δραστηριότητες τυπικής ή άτυπης μάθησης (Hargreaves & Fullan, 1992), ή αυτομάθησης και αυτοαξιολόγησης (Klenowski & Askew, 2005), που αποσκοπούν στη βελτίωση του παραγόμενου διδακτικού έργου στη σχολική τάξη και μακροπρόθεσμα στη μεγαλύτερη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού (Schlager & Fusco, 2003). Κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι επιμορφωτές στηρίζονται για την επιμόρφωση στις ήδη πρότερες υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (Warford, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διδάσκουν σύμφωνα με τους τρόπους που οι ίδιοι διδαχθήκαν στο παρελθόν, η διαμόρφωση των διδακτικών τους πρακτικών απορρέει από εκείνα τα οποία είναι εντυπωμένα στη μνήμη τους (Ball, 1990· Lortie, 1975· Vrasidas & Glass, 2004). Άλλωστε, όπως ορθά επισημαίνει ο Vygotsky (2000), πάντα θα εμπεριέχεται ένα συναίσθημα ή μία βούληση σε μία ιδέα, σκέψη και θεωρία.

Η Desimone (2009) σε μία προσπάθεια να δημιουργήσει ένα πλαίσιο αξιολόγησης της επίδρασης της επαγγελματικής ανάπτυξης, αναγνωρίζει και συμπεριλαμβάνει πέντε χαρακτηριστικά της εκμάθησης των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενδυναμωθεί και να βελτιωθεί η πρακτική τους. Αυτά συνοψίζονται ως εξής: η εστίαση στο περιεχόμενο, η ενεργή μάθηση, η συνοχή, η διάρκεια και τέλος η συλλογική συμμετοχή ή συνεργατικότητα. Σε αυτά, η ίδια προσθέτει και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτή, της σχολικής μονάδας αλλά τον ρόλο του ηγέτη στο σχολείο ως επιπρόσθετα ουσιώδη χαρακτηριστικά της διαδικασίας.

Οι Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνιωτοπούλου (2007) κάνουν αναφορά στο τι καλείται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί και συγκεκριμένα αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί «καλούνται

- να συμβάλουν στην προώθηση νέων μορφών και προϊόντων μάθησης,

- να επανασχεδιάσουν/αναμορφώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην τάξη,
- να εργάζονται πέρα από την τάξη, στο σχολείο ή στο επιμορφωτικό κέντρο και με άλλους κοινωνικούς εταίρους,
- να ενσωματώσουν τη χρήση Νέων Τεχνολογιών στις τυπικές μαθησιακές καταστάσεις και σε όλη την επαγγελματική τους πρακτική και
- να λειτουργούν ως επιστήμονες επαγγελματίες» (Δούκας κ.συν., 2007: σελ. 116).

Τέλος, οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008), εντοπίζοντας τα εξής χαρακτηριστικά, παρέχουν μία κατηγοριοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ως ακολούθως:

- «στα γνωστικά αντικείμενα, με άλλα λόγια στο περιεχόμενο της γνώσης, και της διδακτέας ύλης
- στη διδακτική μεθοδολογία,
- στην ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και
- στην ψυχοκοινωνιολογική ευαισθητοποίηση» (σελ. 78-80).

2.3. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΚΩΝ (ΕΑΕ)

Στην παρούσα υποενότητα, παρουσιάζεται το πλαίσιο της ΕΑΕ, βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Μάλιστα, πραγματοποιείται μία όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική απεικόνιση της επαγγελματικής πραγματικότητας των ελληνικών δεδομένων βάσει και της εκάστοτε πολιτικής. Εν συνεχεία, παρέχονται 6 μοντέλα της ΕΑΕ, έτσι ώστε να αποσαφηνιστεί η διαδικασία. Μολονότι η έρευνά μας δεν δύναται να είναι εξαντλητική, ωστόσο, επιχειρείται μία συνοπτική προσέγγιση σε ό,τι αφορά στα είδη της ΕΑΕ. Συγκεκριμένα, λόγος γίνεται για τα διάφορα και διαφορετικά μεταξύ τους είδη ή τύποι εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Τέλος, μνεία γίνεται για τα ενδεχόμενα εμπόδια κατά την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κλάδου.

2.3.1. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΕΑΕ)

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται 6 συνολικά μοντέλα της ΕΑΕ, 3 εκ των οποίων απαντώνται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία και 3 στην ελληνόγλωσση. Ένα εκ των

μοντέλων ΕΑΕ, το οποίο ονομάζεται στην Αγγλική γλώσσα Interconnected Model of Professional Growth και δημιουργήθηκε από τους Clarke & Hollingsworth (2002) περιλαμβάνει τέσσερις βασικές συνιστώσες οι οποίες έχουν σύνδεση μεταξύ τους, όμως δεν είναι κατά ανάγκη γραμμικές (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Α). Σημαντική παράμετρος αποτελεί το περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα η αλλαγή του. Μάλιστα, στο εν λόγω μοντέλο ενυπάρχουν δύο μηχανισμοί διαμεσολάβησης, ο στοχασμός και η πραγμάτωση (Clarke & Hollingsworth, 2002). Η πρώτη συνιστώσα αφορά στον προσωπικό κλάδο, δηλαδή εκεί όπου οι γνώσεις και οι απόψεις του ίδιου του εκπαιδευτικού είναι κυρίαρχες. Στον δεύτερο κατά σειρά κλάδο της διδακτικής πρακτικής, πραγματώνεται η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες. Τρίτη συνιστώσα αποτελεί η απόδοση και μάλιστα λόγος γίνεται για την συνέπεια στην απόδοση, τη σχετική με μαθησιακούς στόχους.

Τέλος, ο εξωτερικός παράγοντας συνιστά την τέταρτη συνιστώσα του εν λόγω μοντέλου. Πρόκειται, για εξωτερικά ερεθίσματα και κατόπιν προβληματισμό. Αφορά στη διαλεκτική σχέση με συναδέλφους και επαγγελματικές δημοσιεύσεις των εκπαιδευτικών όπου και θεωρούνται ως εξωτερικά ερεθίσματα για την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη (Clarke & Hollingsworth, 2002). Ο εξωτερικός αυτός τομέας είναι διακριτός από τους υπόλοιπους, κυρίως διότι νοείται εκτός του προσωπικού κόσμου του εκπαιδευτικού. Είναι, επομένως, εύληπτο πως οποιαδήποτε αλλαγή σε έναν τομέα αυτομάτως επηρεάζει και την μετέπειτα αλλαγή ενός άλλου. Μάλιστα, επικριτές του εν λόγω μοντέλου διαπιστώνουν πως αυτό καλύπτει μόνο το περιβάλλον εντός σχολείου και αγνοεί, ως εκ τούτου, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον εκτός σχολείου (Wang, 2019).

Η Villegas-Reimers (2003) αναφορικά με τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης διαπιστώνει την ύπαρξη δύο κατηγοριών. Η πρώτη, αυτή των οργανωσιακών κατηγοριών, προϋποθέτει συνεργασίες μεταξύ ιδρυμάτων, εκπαιδευτικών πλαισίων, οργανισμών και συνεταιρισμών, δηλαδή φορέων εν γένει της εκπαίδευσης. Μία μορφή οργανωσιακής πλαισίωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων και πανεπιστημίων, ή εν γένει εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οι οποίες συνιστούν δίκτυα στα οποία οι συμμετέχοντες έχουν τα ίδια συμφέροντα και στόχους (Miller, 2001, όπ. αναφ. στο Villegas-Reimers, 2003). Τα σχολικά δίκτυα μέσω της συνεργασίας του τείνουν να συνεχίσουν να υποστηρίζουν

την ΕΑΕ, παράλληλα με την προώθηση της σχολικής αλλαγής και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καθώς προσβλέπουν στην από κοινού επίλυση ενδεχόμενων προβλημάτων και στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Huberman, 2001).

Η δεύτερη κατηγορία είναι εκείνη των ομαδικών ή ατομικών μοντέλων ΕΑΕ, η οποία έχει ως βάση την μαθητική επίδοση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη συμμετοχή σε σεμινάρια, μελέτη περιπτώσεων και τέλος ερευνών. Να τονιστεί πως εδώ εντάσσεται η εποπτεία, η μελέτη περίπτωσης, τα σεμινάρια και εργαστήρια, η ερευνητική δράση, η αφήγηση, η καθοδήγηση. Να διευκρινιστεί, βέβαια, πως η εποπτεία θεωρείται πλέον παρωχημένη πρακτική για την ΕΑΕ, καθώς δεν παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση, ενώ αρκετά συνηθισμένη μέθοδος έως και σήμερα είναι η εφαρμογή αξιολογήσεων της προόδου και των επιδόσεων των μαθητών, δεδομένου ότι έχει καταδειχθεί σημαντική σχέση μεταξύ της μάθησης των εκπαιδευτικών και των αξιολογήσεων των μαθητών εντός της σχολικής τάξης (Falk, 2001, όπ. αναφ. στο Villegas-Reimers, 2003). Παράλληλα, ως αφόρμηση ανάπτυξης διαλόγου μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών αποτελεί η μελέτη περίπτωσης (Barnett, 1999, όπ. αναφ. στο Villegas-Reimers, 2003).

Τα έως τώρα δύο προαναφερθέντα μοντέλα, δύναται να ειπωθεί πως ούτε συγκλίνουν ούτε όμως και αποκλίνουν. Αν και οι παραπάνω ερευνητές περιλαμβάνουν από κοινού μαθησιακούς στόχους, όπως λόγου χάρη είναι η σχολική επίδοση, ωστόσο, γίνεται φανερό η διαφορετική προσέγγιση αναφορικά με την ατομικότητα και συλλογικότητα των μοντέλων, ως βάσεις αυτών. Τη σύνδεση, όμως, μεταξύ των δύο αυτών εννοιών έρχεται να πραγματοποιήσει ο Kennedy (2005), ο οποίος στο δικό του μοντέλο και προς όφελος της ΕΑΕ γεφυρώνει το ατομικό με το ομαδικό στοιχείο. Εξάλλου, να τονιστεί στο σημείο αυτό, πως τα μοντέλα προορίζονται για χρήση των επιμορφωτών κυρίως και όχι των επιμορφούμενων.

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, ο Ματσαγγούρας (2005) διακρίνει τρία μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, πρόκειται για το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και τέλος το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο. Στο μεν πρώτο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει διδακτικές δεξιότητες και συνάμα ηγετικές ικανότητες, ενώ στο δε δεύτερο, η γνώση προέρχεται μέσα από την προσωπική εμπειρία του

εκπαιδευτικού και την ενασχόλησή του με την ανάλυση παγιωμένων θεωριών. Το τρίτο κατά σειρά εμπλέκει τον αναστοχασμό. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το τεχνοκρατικό μοντέλο, οι Carr & Kemmis, (1997) ισχυρίζονται πως ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του τεχνικού της διδασκαλίας και «εφαρμόζει τις αρχές της εξαρτημένης μάθησης για να εξασφαλίσει αποτελεσματική μάθηση» (σελ. 84). Ο Ξωχέλλης (2010), εξάλλου, αναφέρει πως η μικροδιδασκαλία χρησιμοποιείται με σκοπό την εξάσκηση των εκπαιδευτικών. Ο Ματσαγγούρας (2005), μάλιστα, κάνει λόγο για τα εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης του τεχνοκρατισμού. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ηθική ανάπτυξη, η υπευθυνότητα, ο σεβασμός προς άλλους, η συνεργατικότητα και συνεργασία, η κριτική αλλά και η δημιουργική σκέψη, βασικά δηλαδή στοιχεία της εκπαίδευσης, δυστυχώς φαίνεται να περιορίζονται σε μετρήσιμες μορφές μάθησης, δίνοντας βαρύτητα σε εκείνες που απαιτεί η αγορά εργασίας, ενδεχομένως αποκλείοντας έτσι τα προαναφερθέντα στοιχεία.

Αναφορικά με το ερμηνευτικό μοντέλο, αυτό πρόκειται για ατομική πρωτοβουλία και θεώρηση της εκπαίδευσης που προέρχεται από τη συλλογή εμπειριών με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό της γνώσης των εκπαιδευτικών. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να λαμβάνει υπόψη του το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις διατάξεις και εγκυκλίους, τις παιδαγωγικές σχέσεις, τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, τις σχολικές επιδόσεις και όλα εκείνα που ενδεχομένως να απασχολούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε αφηγηματικές διαδικασίες των προβληματισμών και των καθημερινών σχολικών εμπειριών τους και μέσω της περιγραφής και επανεξέτασης, δομούν και αναδομούν τη γνώση για τη διδασκαλία καθώς και για τη ζωή και συστηματοποιούν, δημιουργώντας εν τέλει, τη δική τους θεωρία για την εκπαίδευση. Έτσι, καθίσταται σαφές το γεγονός πως αναβαθμίζεται το κύρος του εκπαιδευτικού κλάδου καθώς έχουν μεγαλύτερο έλεγχο του ρόλου τους κατά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το εν λόγω μοντέλο δεν τυχαίνει πλήρους αποδοχής, αφού αμφισβητείται κυρίως σχετικά με την «αδυναμία της προσέγγισης να παραγάγει γενικεύσεις ή να παράσχει κριτήρια για την επαλήθευση θεωρητικών αναφορών» (Carr & Kemmis, 1997, σελ. 126).

Τέλος, αναφορικά με το τρίτο κατά σειρά μοντέλο, το στοχαστικό-κριτικό, όπως είναι εύληπτο από την ίδια την ονομασία του, συνιστά μία προβληματική ως προς το ηθικό μέρος της εκπαίδευσης, κυρίως καθώς ο εκπαιδευτικός απαιτείται να λειτουργήσει ως

σκεπτόμενος επαγγελματίας. Εμπεριέχει την πράξη και όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2005) εστιάζει: «στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει μέσα από την στοχαστικο-κριτική ανάλυση διλημμάτων των εκπαιδευτικών, εναλλακτικές διδακτικές επιλογές» (σελ. 78). Η Κριτική Παιδαγωγική θεωρείται πυλώνας του εν λόγω μοντέλου, καθώς βάσει των απόψεων των κριτικών θεωρητικών, η πράξη συνιστά δράση και όχι κατασκευή και ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει την ευθύνη του, προκειμένου να συμβάλει όχι μόνο στην αλλαγή και βελτίωσή του αλλά και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας εν γένει Ματσαγγούρας (2005).

Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός ορίζεται ως σκεπτόμενος (Schon, 1983, όπ. αναφ. στο Day, 2003). Ο Day (2003), άλλωστε, αποδίδει στον κριτικό στοχασμό τη θέση που του αρμόζει διότι αναγνωρίζει την επίδραση που αυτός ασκεί στην ΕΑΕ. Η ερευνητική μέθοδος και τα πλαίσια εφαρμογής απασχολούν τον εκπαιδευτικό και «... ενδιαφέρεται για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, διερωτάται για τα ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά, τα θέτει σε δοκιμασία, καθοδηγεί την ερευνητική διαδικασία στην τάξη και έχει την ευθύνη για την υλοποίησή της και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της» (Κακανά, 2008, σελ. 18).

2.3.2. ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΕΑΕ)

Σε μια εποχή που όλα είναι ευμετάβλητα συμπεριλαμβανομένης και της γνώσης, της οικονομίας και της παγκοσμιοποίησης, η δια βίου επιμόρφωση αποδεικνύεται μονόδρομος (Tiedao, 2002, όπ. αναφ. στο Μπούσας, 2017). Η πορεία των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό χώρο δεν είναι μία στατική διαδικασία και το σώμα των εκπαιδευτικών δεν είναι διόλου ομοιογενές από πλευράς επαγγελματικών αναγκών, προτεραιοτήτων και προσδοκιών (Ματσαγγούρας, 2005). Ερευνητές έχουν συγκλίνει ως προς την άποψη ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν αποτύχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς το έλλειμμα αυτό έγκειται είτε στην ανεκπλήρωτη υλοποίηση των στόχων από μεριάς εκείνων που τις θεσπίζουν, είτε από μεριάς του εκπαιδευτικού πληθυσμού που δεν ανταποκρίνεται (Βερδής, Παπαδοπούλου, & Χαλκιαδάκη, 2006· Karavas, 1993).

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται, ως επί το πλείστον, τα Πανεπιστήμια, με τις ποικίλες πλέον επιμορφωτικές ευκαιρίες σεμιναριακού τύπου διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, ακολουθούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) καθώς και διάφοροι φορείς επιμόρφωσης, όπως είναι λόγω χάρη το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης (νυν Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης) με τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ο Ματσαγγούρας (2019) συμπεριλαμβάνει και το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), τον φορέα ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, καθώς και εκπαιδευτικά και ερευνητικά κέντρα π.χ. Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ). «Σημαντικός αριθμός επιμορφωτικών δράσεων υλοποιείται και στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως είναι το Erasmus+, το eTwinning κ.ά, καθώς και σε προγράμματα που συγχρηματοδοτούνται από ευρωπαϊκούς πόρους, όπως είναι τα προγράμματα ΕΣΠΑ» συνεχίζει να προσθέτει στη λίστα του ο Ματσαγγούρας (2019, σελ. 83). Οι προαναφερθέντες είναι οι λεγόμενοι παραδοσιακοί φορείς επιμόρφωσης, ενδοσχολικής ή μη. Επιπλέον, διαπιστώνεται πως εμπιστεύονται τόσο τις ενώσεις τους όσο και την ίδια την σχολική μονάδα τους (Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2006· Παπαδάκης & Σπυριδάκης, 2010). Κατά τον Χατζηπαναγιώτου (2010) το σεμινάριο λογίζεται ως η πλέον διαδομένη μορφή επιμόρφωσης, χωρίς ωστόσο να παραλείπονται κι άλλες μορφές όπως είναι η παρατήρηση στην σχολική τάξη και η τηλεεκπαίδευση.

Συγκεκριμένα μάλιστα από τη δεκαετία του 1970 στον αγγλόφωνο χώρο καθιερώθηκε η έννοια της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης (Eraut, 1990, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019). Η εν λόγω επιλογή του όρου έναντι της εκπαίδευσης υποδηλώνει σαφέστατα το γεγονός πως ουδεμία σχέση με «μόρφωση και παιδεία, αλλά αφορά χαμηλού status κατάρτιση, με πρακτικές και διεκπεραιωτικής φύσης γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες απαιτεί η τεχνολογική διάσταση της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης» (Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 56). Στην κατηγορία των επιμορφωτικών σεμιναρίων εμπίπτει η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, στην οποία αλληλοσυμπληρώνονται δύο συνιστώσες, αυτή της εκπαίδευσης και εκείνη της κατάρτισης, υποστηρίζει ο Day (2003). Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι, λοιπόν,

παράλληλα και δια βίου μαθητής ο ίδιος. Ο Ξωχέλλης (2005), από τη μία πλευρά, δηλώνει πως η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι αλληλένδετη με την δια βίου μάθηση, ενώ από την άλλη, ο Kennedy (2007) τη συσχετίζει με το κύρος και τον μισθό του εκπαιδευτικού, προβάλλοντας έτσι την πολιτική σημασία του επαγγελματισμού.

Η Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (2002) αναφερόμενη στην Ελλάδα, διαπιστώνει πως έχουν καθιερωθεί και επικρατήσει τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι τρεις κάτωθι μορφές εκπαίδευσης:

- των Π.Ε.Κ.,
- των Διδασκαλίων και
- των επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί πως σχετικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης, υπάρχει διάκριση αναφορικά με την «πολυμορφία και την πολυτυπία τους και ταξινομούνται κατόπιν με γνώμονα παραμέτρους, όπως είναι η οργανωτική δομή τους (π.χ. συγκεντρωτικά ή αποκεντρωμένα), ο χώρος τους (π.χ. ΑΕΙ, επιμορφωτικά κέντρα, σχολεία κ.ά.), ή το μέσο (δια ζώσης ή και εξ αποστάσεως σεμινάρια, εισηγήσεις, βιωματικές δράσεις κ.ά.), η δέσμευση παρακολούθησης (υποχρεωτικά ή προαιρετικά), η διάρκεια (ταχύρρυθμη ή μακράς διάρκειας) και η περιοδικότητά τους» (Ανδρέου 1991· Κατσαρού & Δεδούλη 2008· Χατζηπαναγιώτου 2001, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 84). Προσφέρονται, έτσι, δυνατότητες για επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, ακόμη και για αξιοποίηση νέων πρακτικών και μεθόδων, οι οποίες βρίσκονται σε αρμονία με τις εκπαιδευτικές προκλήσεις του σημερινού σχολείου (Σιπητάνου κ.συν., 2012).

Ο Μπούσας (2017) διατυπώνει την άποψη πως η επιμόρφωση που αποσκοπεί στην προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, δίνει έμφαση στην απόκτηση παιδαγωγικής, γνωστικής και διδακτικής επάρκειας, στην επαγγελματική ολοκλήρωση και στην ατομική ικανοποίηση ως αποτέλεσμα της προσφοράς στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ειδικότερα, η πρακτική του εκάστοτε εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του (King, 1999). Ο εκπαιδευτικός, συνεπώς, εκλαμβάνει την επαγγελματική ανάπτυξη ως πρόκληση καθώς η καθημερινότητά του την περιλαμβάνει σε μία αδιάκοπη ανάπτυξη του επαγγελματικού τους κύρους.

Η Sachs (2000) σε μία απόπειρα να οριοθετήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κάνει λόγο για τον “ενεργό επαγγελματισμό”, συνδέοντάς τον παράλληλα με τη δημιουργική όψη του επαγγελματισμού αλλά και με τη διαχειριστική του έκφανση. Άλλωστε, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα μπορεί να επωφεληθεί από μίας είδους πρακτική άσκηση στο εξωτερικό, καθώς έτσι δύναται να φρεσκάρει τις δεξιότητές του και να μπορέσει να δικτυωθεί με συναδέλφους για την βέλτιστη μετάδοση και επικοινωνία πρακτικών και πληροφοριών (European Commission, 2007).

Η συνεχιζόμενη ή διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι, άλλωστε, άγνωστη και για την ίδια την συγγραφέα της εργασίας, καθώς λόγω της επαγγελματικής της απασχόλησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο, καλείται κάθε εκπαιδευτική χρονιά να παρακολουθήσει σεμινάρια και συνέδρια διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο όρος που απαντάται στην Αγγλική γλώσσα ως Continuing Professional Development (CPD) είναι διαδεδομένος σε αγγλόφωνα εκπαιδευτικά συστήματα. Πρόκειται, ουσιαστικά, για την ολοένα και αυξανόμενη σε τακτά χρονικά διαστήματα επιμόρφωση εκπαιδευτικών ως στοιχείο-κλειδί σε επιτυχημένα σχολικά περιβάλλοντα και συστήματα. Μάλιστα, εμφανίζονται ιδιαίτερα να πραγματοποιούνται σε προβληματικές περιοχές (Atay, 2008). Νοείται ως στρατηγική προς τον επαγγελματισμό και μάλιστα ο εν λόγω όρος υιοθετείται για να περιγράψει τις διδακτικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες σκοπό έχουν να προάγουν την αύξηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού σε βάθος της καριέρας του (Christopher & Judyth, 2005). Εξάλλου, οργανισμοί επιδιώκουν την παροχή υψηλού επιπέδου παραγόμενου έργου και προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού που τους απαρτίζει.

Το όφελος των CPDs είναι διττό, από τη μεριά του εκπαιδευτικού-επιμορφούμενου συνίσταται στην αύξηση του μισθού του καθώς προσκομίζεται ως επιπρόσθετο προσόν στην εργασία του, ενώ από την μεριά του θεσμοθέτη-κράτους αποσκοπεί στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και σχολικού περιβάλλοντος και προσβλέπει στη βελτίωση των μαθησιακών στόχων. Να επισημανθεί, πως με το πέρας του εκάστοτε CPD παρέχεται βεβαίωση επιτυχούς παρακολούθησης και περάτωσης στον εκπαιδευτικό που επιμορφώνεται προς κάθε νόμιμη χρήση. Αναφορικά με τα είδη

των CPDs, αυτά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες που εμπεριέχουν τρία είδη επαγγελματικής ανάπτυξης (Lieberman, 1995). Καταρχάς, η διάκριση των κατηγοριών σχετίζεται με το εάν ο εκπαιδευτικός είναι δόκιμος ή νέος στο επάγγελμα, δηλαδή στο αρχικό ακόμη στάδιο της καριέρας του και με το εάν είναι εν ενεργεία και στην μετέπειτα πορεία του. Σίγουρα, η ανωτέρω διάκριση μπορεί να ταυτιστεί με τη φάση προσαρμογής που κάνουν λόγο οι Day (2003) και Ματσαγγούρας (2005) παρακάτω αναφερόμενοι στις φάσεις της ΕΑΕ. Να τονιστεί, πως και αυτό το εισαγωγικό στάδιο επιμόρφωσης, στην Αγγλική γλώσσα induction, είναι υποχρεωτικό για τον εκπαιδευτικό στην Αγγλία, ακόμη και εάν επαναπροσλαμβάνεται στην ίδια θέση εργασίας. Επίσης, να αποσαφηνιστεί ότι πραγματοποιείται σε εργάσιμες ώρες και ημέρες και όχι μόνο παρέχεται δωρεάν για τον εκπαιδευτικό αλλά ο ίδιος αμείβεται για τη συμμετοχή του, καθώς θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της συμβατικής εργοδότησής του.

Έπειτα, ο Lieberman (1995) παρουσιάζει τρία είδη CPDs, το πρώτο αφορά στην άμεση μάθηση, το δεύτερο στη μάθηση εντός σχολικής κοινότητας και το τρίτο στη μάθηση εκτός. Η άμεση μάθηση, όπως είναι εύληπτο, εμπλέκει τις βασικές γνώσεις, τα συνέδρια, τις συζητήσεις, τα εργαστήρια, καθώς έτσι δίνεται το έναυσμα στον εκπαιδευτικό να εμπλακεί ενεργά και, εν τέλει, να παύσει να είναι παθητικός ακροατής. Ωστόσο, η μάθηση που έχει να κάνει με το ίδιο το σχολικό περιβάλλον είναι λίγο πιο περίπλοκη. Μάλιστα, εμπεριέχει τους λεγόμενους μέντορες, νεοεισαγόμενους μόλις την προηγούμενη εκπαιδευτική χρονιά στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, όπως και τους εκπαιδευτικούς ομίλους (ΦΕΚ-4509 Β/25-8-22). Επιπλέον, στην κατηγορία αυτή εμπίπτει και η συνδιδασκαλία. Στις μεθόδους συγκαταλέγονται οι αναλυτικές αναφορές, τα portfolios και οι ομάδες εργασίας. Τέλος, η τρίτη κατά σειρά μάθηση έγκειται στη βούληση και προθυμία του εκάστοτε εκπαιδευτικού σχετικά με το εάν ενταχθεί σε κάποια ομάδα συμβουλευτική, συνεργαστεί και αλληλεπιδράσει με τους συναδέλφους του. Εξάλλου, «κύρια λειτουργία της μάθησης θεωρείται η προσωπική νοηματοδότηση των εμπειριών, η οποία καθορίζεται από παραμέτρους του βιογραφικού, ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου του μανθάνοντος υποκειμένου» (Mezirow, 2007, σελ. 44).

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως στη διαδρομή της πορείας ενός εκπαιδευτικού, δύνανται να υπάρχουν δύο τρόποι, με τον έναν να αφορά στο εργασιακό περιβάλλον

και στη διαδραστικότητα της εμπειρίας αυτής, καθιστώντας την πρακτική, ενώ με τον δεύτερο τρόπο να αφορά στη θεωρία και να σχετίζεται με ακαδημαϊκά προσόντα και σπουδές προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αναβαθμίζει το επάγγελμά του (Eraut, 1987 οπ. αναφ. στο Day, 2003). Μάλιστα, οι Day (2003) και Ματσαγούρας (2005) ταυτίζονται με τον Huberman (1989) ως προς τις φάσεις της ΕΑΕ, και έτσι προκύπτουν χρονικά έστω έξι συνολικά, ως ακολούθως:

- 1-3 χρόνια στην εκπαίδευση, λεγόμενη ως φάση προσαρμογής
- 4-6 χρόνια υπηρετήσης, λεγόμενη ως φάση ένταξης και σταθεροποίησης
- 7-12 χρόνια, κατά τη διάρκεια των οποίων εμφανίζεται μία επαγγελματική ανησυχία για νέους πειραματισμούς και προκλήσεις
- 12-19 χρόνια όπου διαπιστώνεται μία κρίση στον επαγγελματικό βίο
- 20-30 χρόνια στα οποία πλέον επέρχεται η επαγγελματική ωριμότητα και τέλος,
- 31-35 χρόνια στην εκπαίδευση όπου και φανερώνεται η φάση της ψυχολογικής αποστασιοποίησης.

Να επισημανθεί, επίσης, πως με βάση την βιβλιογραφία που αναφέρεται στις φάσεις της πορείας των εκπαιδευτικών (Berliner, 2001· Evans 2008· Huberman, 1995· Sternberg & Horvath, 1995, όπ. αναφ. στο Ματσαγούρας, 2019), ο ίδιος ο εκπαιδευτικός συνειδητά νιώθει εκείνη την ανάγκη πρόσκτησης των ανωτέρω αναφερόμενων ειδών μάθησης σε ποικίλες και ενδεχομένως διαφορετικές μεταξύ τους φάσεις της επαγγελματικής του ζωής. Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να επιδρά αποφασιστικά στην επαγγελματική πορεία ειδικά των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, εφόσον οι γνώσεις και οι εμπειρίες που τους παρέχονται στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας σκιαγραφούν τόσο την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου τους, όσο και τον καθορισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Πιο συγκεκριμένα, οι ανωτέρω φάσεις περιλαμβάνουν την αρχική δέσμευση (1-3 χρόνια διδασκαλίας). Ενδέχεται η αρχή αυτή να είναι είτε εύκολη είτε δύσκολη, διότι ο αρχάριος εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει την εργασία με το προσωπικό του όραμα, ενώ υφίσταται τις ισχυρές δυνάμεις της κοινωνικοποίησης του σχολείου (Day, 2003). Στο επόμενο στάδιο, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δεσμευτεί στην σχολική καθημερινότητα που βιώνει και να ενσωματώνει την κουλτούρα του

σχολείου. Έπεται η εδραίωση καθώς ο ίδιος έχει πλέον βρει τα πατήματά του και συνειδητοποιεί και συνειδητοποιεί πως χρειάζεται να βρίσκει τρόπους ανέλιξης.

Κατόπιν, λόγος γίνεται για μια αίσθηση εργασιακής θνησιμότητας, καθώς επέρχεται ένα τέλμα, εφόσον ο εκπαιδευτικός βιώνει εργασιακή κούραση, δεν ενδιαφέρεται για προαγωγή ή οποιοδήποτε είδους εξέλιξη και μάλιστα έτσι σε συνδυασμό με τη λεγόμενη κρίση μέσης ηλικίας, ίσως νιώθει εγκλωβισμένος και συνάμα αδιάφορος στο να αναζητήσει εκ νέου αρμοδιότητες και καθήκοντα. Φυσικά, λαμπρή εξαίρεση αποτελεί εκείνη η μερίδα εκπαιδευτικών που αποζητούν νέες διεξόδους για την ΕΑΕ. Τέλος, στα 35-40 κατά προσέγγιση χρόνια διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός βιώνει την τελική του φάση ως επαγγελματίας και όχι σπάνια εμφανίζει συντηρητισμό (Day, 2003). Όχι σπάνια, και προς το τέλος του επαγγελματικού βίου, ο εκπαιδευτικός με την επαγγελματική εμπειρία και ό,τι αυτό συνεπάγεται αρχίζει να εντάσσει στην παιδαγωγική προβληματική και την κοινωνική και πολιτική διάσταση του έργου του (Ματσαγγούρας, 2019).

Μάλιστα, είναι αξιοσημείωτο πως κατά την συγγραφή της παρούσας εργασίας, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, αίρει την μονιμοποίηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών ανά την Ελλάδα, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τους ονοματίζει ακόμη “δόκιμους”, καθώς τους ζητάει να παρακολουθήσουν μία εισαγωγική επιμόρφωση της λεγόμενης, ως φαίνεται, τελευταία στιγμής. Ειδικότερα, λοιπόν, με το ΦΕΚ-5939 Β/21-11-22 καλεί εκείνους τους εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν μετά τις 12 Ιουνίου 2018, γενικής και ειδικής, καθώς και τα μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού, όπως επίσης και εκείνους τους εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν μετά το 1999 και πριν τον Σεπτέμβριο του 2012 και εξακολουθούν να κατέχουν τον εισαγωγικό βαθμό, επειδή για οποιοδήποτε λόγο δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Όπως καθίσταται σαφές, η εν λόγω εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική για τους ανωτέρω αναφερόμενους. Αξίζει να τονιστεί πως αν και το πρόγραμμα προωθείται μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, γεγονός που του προσδίδει ένα κύρος και παρόλο που είναι εξ αποστάσεως, με μερική σύγχρονη και μερική ασύγχρονη παρακολούθηση, στα αρνητικά χαρακτηριστικά του, αναφερόμενη

εδώ στα πιο σημαντικά, συγκαταλέγονται οι επιπλέον ώρες που προστίθενται στον εργασιακό φόρτο του εκπαιδευτικού, καθώς του ζητείται να παρίσταται πέραν του εκπαιδευτικού και εργασιακού του ωραρίου και μάλιστα χωρίς καμία οικονομική αποζημίωση. Μένει, λοιπόν, η έρευνά μας να δείξει εάν και κατά πόσο η εν λόγω επιμόρφωση προσδίδει επαγγελματικό όφελος στον “δόκιμο” εκπαιδευτικό.

2.3.3. ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το κυριότερο εμπόδιο υφίσταται λόγω της ασυμφωνίας των εκάστοτε νόμων και της ελληνικής πραγματικότητας (Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1995). Εξάλλου η ΕΑΕ προκύπτει από τις εκάστοτε αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική σε συνάρτηση με τις νόρμες που επιβάλλονται από το κράτος (Avidon-Ungar, 2016). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως οι Κοτσιφάκης & Κάλπος (2001) αναφέρουν πως οποιαδήποτε πολιτική επιμόρφωσης προερχόμενη από το κράτος συνιστά ένα σύστημα κυβερνητικής πολιτικής χάραξης που δεν επιδέχεται αμφισβήτησης. Άλλωστε, να σημειωθεί πως η μεταφορά των όποιων ιδεών και πρακτικών, προερχόμενες από άλλες χώρες, δεν βρήκαν εφαρμογή στην χώρα μας, διότι δεν έγινε πρότερη ανάλυση και αξιολόγησή τους με αποτέλεσμα τη συνεπακόλουθη άρνηση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Σύμφωνα με τον Gewirtz (2002), η τωρινή ισχύουσα επιρροή του ελέγχου, αναφερόμενος σε διοικητικές δομές, υποδαυλίζει κάθε προσπάθεια για ανάκτηση ελέγχου της καριέρας αλλά και του επαγγελματικού καθήκοντος. Σύμφωνα με την άποψη του Ματσαγγούρα (2019) «υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν από δημοσιούπαλληλικό καθήκον, ασχέτως αν συμερίζονται ή όχι» (σελ. 157).

Ο Saitis (1990) χαρακτηριστικά αναφέρει την επικύρωση του εκάστοτε οικείου Υπουργείου προκειμένου να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί μία επιμόρφωση, γεγονός που επιβεβαιώνει την αδιάκοπη πολιτική εμπλοκή. Όπως δηλώνει ο Giroux (1988): «τα σχολεία δεν είναι ουδέτεροι θεσμοί, αλλά σφαίρες που ενσωματώνουν και εκφράζουν την πάλη για το ποιες μορφές εξουσίας... θα μεταδοθούν και θα νομιμοποιηθούν στους μαθητές» (σελ. 64). Δικαίως, άρα, η Παπαναούμ (2005) αντιλαμβάνεται πως ο εκπαιδευτικός υπάγεται σε ένα σύστημα προδιαγραφών που περισσότερο τον δεσμεύει παρά τον υποστηρίζει εν γένει. Σχετική έρευνα εντοπίζει τη δυσκαμψία και έλλειψη προσαρμοστικότητας στα σχολεία, όταν πρόκειται για την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.), εφόσον οι εκπαιδευτικοί φαίνεται

να αποποιούνται τη διαφοροποίησή τους (Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004). Προβληματική και ανεπιτυχούσα θεωρείται, επιπρόσθετα, η άπαξ υλοποίηση προγραμμάτων ΕΑΕ, με τα εργαστήρια ως επιμορφωτικά σεμινάρια (Fullan & Stiegelbauer, 1991· Johnson, 1989· Lovitt & Clarke, 1988). Σύμφωνα βρρίσκει και τους Richards & Farrell (2005) να δηλώνουν πως η μάθηση της διδασκαλίας αποτελεί μια δοκιμαστική και ελλιπής κατάσταση.

Καθώς προκύπτει η ανεπάρκεια συνεργατικότητας ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, η ΕΑΕ τυγχάνει αποτυχίας της επιστημονικής έρευνας με την καθημερινή διδακτική πρακτική σε ικανοποιητικό βαθμό (Ανδρέου, 1991). Το ίδιο έρχεται να επιβεβαιώσει και ο Skrtic (1995) ο οποίος υποστηρίζει πως η αλλαγή δεν δύναται να επέλθει από το άνωθεν ελεγκτικό και ιεραρχικό σύστημα, αλλά η αλλαγή αυτή έγκειται στα ίδια τα σχολικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη πως οι ιδέες και τα επιτεύγματά τους φέρουν αποτελέσματα, κατά ένα μέρος, στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

Επιπρόσθετα, τα σύγχρονα μοντέλα της ΕΑΕ στηρίζονται κατεξοχήν σε θεωρίες συμπεριφορισμού και εστιάζουν περισσότερο στην απλή μετάδοση της γνώσης, ενώ αρκετά συχνά διακρίνονται από έλλειψη συνέχειας και διάρκειας, ενώ παράλληλα δεν συνδέονται με την καθημερινή σχολική πρακτική (Paraskeva, Mysirlaki & Talanti, 2008). Να τονιστεί πως ένα ενδεχόμενο εμπόδιο είναι το γεγονός πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύονται και δεν επιμορφώνονται βάσει των αρχών του γνωστικού ή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και δεν δύναται να εφαρμόσουν στην τάξη τις γνώσεις που αποκομίζουν από τέτοια προγράμματα επιμόρφωσης (Joyce & Showers, 2002a). Συνεπώς, δεν επιδιώκουν την παρακολούθησή τους για τους ανωτέρω προαναφερθέντες λόγους (Haworth, 2003).

Αρκετοί μελετητές έχουν υπογραμμίσει την αναποτελεσματικότητα ποικίλων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, κυρίως λόγω της τάσης που υπήρξε στο παρελθόν στο να εστιάζονται στις ελλειμματικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού κλάδου (Guskey, 1986· Howey & Joyce, 1978· McLaughlin & Marsh, 1978· Wood & Thompson, 1980) παρά στο να παρέχουν επιπλέον εφόδια. Κριτικής σημασία θεωρείται πλέον και η απουσία έρευνας και περαιτέρω μελέτης για ενσωμάτωση

στοιχείων, σχετική με την κοινωνική ψυχολογία των εκπαιδευτικών, διότι ορισμένοι παράγοντες δεν λαμβάνονταν υπόψη, όπως λόγου χάρη η κινητροδότηση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Dörnyei, 2001· Smith & Gillespie, 2007· Suslu, 2006), η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία (Bailey, 1996· Karagianni, 2012· Packett, 2002), η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της αυτοβελτίωσής τους (Edge, 2001· Farrell, 2001) αλλά και τα ίδια τα συναισθήματά τους (Hargreaves, 2001· Karagianni, 2012· Nias, 1996). Ως εκ τούτου, δεν είναι λίγοι οι μελετητές οι οποίοι επιχείρησαν να κατανοήσουν το σύστημα και τον τρόπο εφαρμογής του, να διερευνήσουν την ελληνική υφιστάμενη πραγματικότητα με σκοπό αφενός να βελτιώσουν τις πρακτικές, βάσει της τρέχουσας παγκόσμιας βιβλιογραφίας, και αφετέρου να προτείνουν ουσιαστικές αλλαγές στο κράτος, συμβάλλοντας έτσι στη βέλτιστη επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Γρίβα, 2005· Joyce, 2011· Karagianni, 2012· Kourkouli, 2010· Ntola, 2007).

Οι αλληπάλληλες, στη χώρα μας, κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές καθώς και η ραγδαία επιστημονική πρόοδος σε παγκόσμιο επίπεδο, ειδικότερα στην μετά Covid-19 εκπαιδευτική εποχή, καθιστούν τον εκπαιδευτικό σε μια πολυδιάστατη και σαφώς απαιτητική, ενίοτε αγχωτική, επαγγελματική ζωή. Παρατηρούνται, λοιπόν, αλλαγές στις συνθήκες εργασίας του, στις προοπτικές ανέλιξης, όπως λόγου χάρη μονιμοποίηση ή μετάθεση/απόσπαση. Επιπρόσθετα, αφενός με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση και αφετέρου με στόχο τον περαιτέρω εμπλουτισμό των ήδη υπάρχουσών πρότερων γνώσεων (Λιγνός, 2006), ο εκπαιδευτικός συχνά καλείται να εμπλακεί σε μία διαδικασία χρονοβόρα και δυνητικά οικονομικά ασύμφορη.

Ίσως, για τον λόγο αυτό, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτές αναζητούν τη δωρεάν ηλεκτρονική μάθηση, μάθηση που προκύπτει μέσω της κοινωνικής δικτύωσης, ειδικά στην μετά Covid-19 εποχή, η οποία όμως αποτελεί τον λιγότερο συστηματικό και συνεκτικό τύπο συλλογικής μάθησης (De Laat, 2006· Lieberman & Wood, 2003). Ο Κόκκος (2003), μάλιστα, υπογραμμίζει πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση να αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης κατά τη διεργασία της μάθησης. Συν τοις άλλοις, μιλώντας για την μετασχηματιστική μάθηση που άπτεται της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλώνει ρητά πως αυτή ορίζεται ως η μάθηση που

επιφέρει αλλαγή στην ταυτότητα του μαθητή και συνδέεται με τις δράσεις και τα προγράμματα της επαγγελματικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2019).

Σημαντικές ελλείψεις ενίοτε δυσχεραίνουν το ήδη δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών. Λόγος γίνεται για τις κτιριακές εγκαταστάσεις, για τις σχολικές αίθουσες, τον εποπτικό και εργαστηριακό εξοπλισμό, τις συνθήκες διδασκαλίες σε πολυπληθή τμήματα (Hargreaves & Fullan, 1995). Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, το σχετικά σοβαρό πρόσφατο ατύχημα στις αρχές του Δεκεμβρίου 2022 σε σχολική μονάδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Σερρών, όπου μαθητής του δημοτικού σχολείου έχασε τραγικά τη ζωή του λόγω έκρηξης καυστήρα στο σχολείο και κατά τη λειτουργία του ολοήμερου. Το γεγονός αυτό και μόνο καταδεικνύει είτε τους λάθους ελέγχους είτε τις δυσμενείς εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με μία σωρεία μη διδακτικών υποχρεώσεων.

Ουσιαστικές παράμετροι είναι, επίσης, το εργασιακό ωράριο και τα εξωδιδακτικά καθήκοντα, καθώς και οι όποιες επιμορφώσεις πραγματοποιούνται, οι οποίες είτε είναι μειωμένου ενδιαφέροντος και συμμετοχής από μεριάς των εκπαιδευτικών, είτε δεν βοηθούν στην συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ο περιορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τους μη μετρήσιμους στόχους του παιδαγωγικού έργου συνιστά ένα επιπρόσθετο ενδεχομένως εμπόδιο (Ζμας, 2009). Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πιο εύκολο να αποδυναμωθεί παρά να ενδυναμωθεί, γεγονός που υποδηλώνει την εύθραυστη ταυτότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, εμπεριέχονται αλλαγές στις συμπεριφορές, στις σχέσεις εργασίας, στις παιδαγωγικές αλλά και στις οργανωτικές δομές (Johnston, Brosnan, Cramer & Dove, 2000).

Να υπογραμμιστεί εδώ, πως τα τελευταία δύο χρόνια, η σχολική πραγματικότητα, ως όφειλε βέβαια, ευθυγραμμίστηκε με τις κοινωνικές περί κορονοϊού νόρμες, με λογικό αποτέλεσμα την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, καθώς αρκετά συχνά λειτουργούσαν και με άλλες ιδιότητες, όπως εκείνες του άτυπα νοσηλευτή ή και του υπεύθυνου Covid-19. Οι ώρες, λοιπόν, που απαιτούνταν για την σχολική ημερήσια επαγγελματική ζωή ενός εκπαιδευτικού έμοιαζαν αιώνας. Συν τοις άλλοις, η ΕΑΕ εμπλέκεται και με ένα εξαιρετικά σοβαρό ζήτημα, αυτό της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού (Eun, 2011). Είναι εύληπτο,

συνεπώς, ότι οι ανωτέρω παράγοντες δεν μπορούν παρά να διαμορφώνουν μια ιδιαίτερη σχολική ταυτότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος με αποτέλεσμα να έχουν αντίκτυπο και στην ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένο (Μλεκάνης, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η απελευθέρωση της παγκόσμιας αγοράς σε συνάρτηση με την κατακόρυφη αύξηση της ανταγωνιστικότητας, στον επαγγελματικό κυρίως χώρο, και παράλληλα η κατά κόρον πολυεπίπεδη επιστημονική και τεχνολογική άνοδος η οποία παρακινεί την μετακίνηση λαών δημιουργώντας έτσι μεταναστευτικά ρεύματα υποδηλώνει σαφέστατα πως η τωρινή κοινωνία τείνει να προσομοιάζει ένα αμάλγαμα πολιτισμών. Η μετανάστευση αυτή είχε ως στόχο την βελτίωση των συνθηκών βιοπορισμού των λαών (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006). Αναμφισβήτητα, έχει δημιουργηθεί, λοιπόν, ένα νέο έθνος μεταναστών.

Καθώς η ελληνική κοινωνία είναι διαπολιτισμική επιχειρείται να εντοπιστεί ο τρόπος με τον οποίο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός εξελίσσεται στην ελληνική κοινωνία αυτή. Διαφαίνεται το γεγονός πως η σύνθεση του σημερινού ελληνικού σχολείου διακρίνεται από μία πολυπλοκότητα και ένα μωσαϊκό μαθητικού πληθυσμού. Συνεπώς, το εύρος των επαγγελματικών δεξιοτήτων που απαιτείται από μεριάς της κοινωνίας, ούτως ώστε ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να διαθέτει στο σχολείο δύναται να ειπωθεί πως φέρει την ίδια δυσκολία επίλυσης του κύβου του Rubik (Κακανά, 2008). Η δυσκολία επίλυσης του εν λόγω κύβου, δηλαδή του επιτυχούς συνδυασμού ίδιων χρωμάτων της ίδιας πλευράς του ανά τετράγωνο, ενδεχομένως εξισώνεται με το εγχείρημα του εντοπισμού εκείνων των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στις νέες σχολικές πραγματικότητες.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας του σχολικού περιβάλλοντος ως μικροκοινωνία, καθώς συνιστά σημαντική παράμετρο της έρευνάς μας, άμεσα συνδεδεμένη και σχετική με την ΕΑΕ. Κατόπιν, γίνεται αναφορά στα μοντέλα εκπαίδευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία και έπειτα, πιο συγκεκριμένα, η εστίαση αφορά στο πολυπολιτισμικό σχολείο και στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

στην Ελλάδα, όπου και παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο καθώς και εμπειρικά δεδομένα.

3.1. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η έννοια του “επιπολιτισμού” έρχεται να υποδηλώσει τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά των μεταναστών σε μια έτερη, πολιτισμικά, κοινωνία σε σχέση με τη χώρα καταγωγής. Ο φόβος του Άλλου είναι υπαρκτός και βιώνεται ως απειλή της πολιτισμικής ταυτότητας (Fennes & Hargood, 1997) και φυσικά σχετίζεται με την αντίληψη της προσωπικότητάς τους, την πιθανή απώλεια των συμβολικών στοιχείων της κοινωνικότητάς τους και τον επιπολιτισμό τους (Berry, 2007). Αναφορικά με την τωρινή κοινωνία, ένα βασικό χαρακτηριστικό της συνιστά η ανομοιογένεια, λόγω των μεταναστευτικών ρευμάτων που δέχεται. Ως εκ τούτου, οι μετακινήσεις πληθυσμών από άλλες ηπείρους σε Ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και από τη μια χώρα στην άλλη εντός της Ευρώπης δεν συνιστούν στοιχείο μόνο της σύγχρονης πραγματικότητας (Raz, 1998).

Ο Καραμαγκάλης (2016) υποστηρίζει πως το χρονικό διάστημα 2015-2016, κατά το οποίο η χώρα μας κλήθηκε να αντιμετωπίσει την προσφυγική κρίση, υποδέχτηκε στις ακτογραμμές της περίπου 1.096.096 πρόσφυγες και μετανάστες. Συγκεκριμένα, η Ελλάδα, είτε ως χώρα υποδοχής είτε ως χώρα τελικού προορισμού, έχει πλέον διαμορφώσει μια κοινωνία πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Markou & Parthenis, 2015). «Προσφυγιά και μετανάστευση συνιστούν για τα υποκείμενα, ενήλικες και παιδιά, εμπειρίες βαθιάς βιογραφικής τομής και ασυνέχειας» αναφέρει ο Γκόβαρης (2019, σελ. 5). Βάσει της τελευταίας αποτίμησης στις 16 Ιουλίου 2023, το ποσοστό των προσφύγων που κατέφθασαν στην Ελλάδα είτε διά ξηράς είτε διά θάλασσας για το ίδιο έτος 2023, ανερχόταν στους 9.568 πρόσφυγες από την Παλαιστίνη, το Αφγανιστάν, το Κονγκό, την Συρία και τη Σομαλία μεταξύ άλλων (Operation Data Portal Refugee Situations Mediterranean Situation, 2023).

Από τη μία η επίσημη πολιτική του κράτους μέσω νομοθεσίας και διατάξεων και από την άλλη οι πολίτες μίας χώρας καλούνται να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της κοινωνίας. Η πολυπολιτισμικότητα, λοιπόν, καλείται να

περιγράφει την πολιτισμική ετερότητα, ως μία νέα συνθήκη στις κοινωνίες μεταξύ των μελών της. Παράλληλα, η πολυπολιτισμικότητα, ως πολύπλευρη έννοια, αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο οι σύγχρονες πολιτικές και οι κοινωνίες ανταπεξέρχονται στις εκάστοτε προκλήσεις που προκύπτουν από αυτή τη συνύπαρξη των ετερόκλητων πολιτιστικά, θρησκευτικά, εθνικά και εθνοτικά μελών τους (Alexander, 2013· Song, 2010). Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της περιλαμβάνουν την απαίτηση για ισότητα, τον σεβασμό και την δικαιοσύνη ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου. Ωστόσο, αυτό δεν συνεπάγεται πάντα κοινές απόψεις και πεποιθήσεις μεταξύ των μελών της κοινωνίας, σύμφωνα με τους Sapountzis & Papanikolaou (2017). Ως ιδεολογία αλλά και ως πολιτική, οι Sapountzis & Papanikolaou (2017) υποστηρίζουν ότι η πολυπολιτισμικότητα δηλώνει την αναγκαιότητα για ενίσχυση κάθε προσπάθειας για σεβασμό και καλλιέργεια ενός κλίματος και πνεύματος τόσο ισότητας όσο και εμπιστοσύνης, παρά για εξάλειψη των εκάστοτε χαρακτηριστικών της πολιτισμικής ετερότητας των νέων μελών μιας κοινωνίας και χώρας. Η δίκαιη και ίση μεταχείριση των πολιτισμικών ομάδων, εξάλλου, εξασφαλίζει την ίδια την ιδιαιτερότητα της εκάστοτε ομάδας (Raz, 1998).

Η πολυπολιτισμική κοινωνία, τη σημερινή εποχή, διακρίνεται για δύο βασικές συνιστώσες. Αφενός μεν, υπάρχει η παρουσία διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων μέσα στην ίδια κοινωνία, όπου και ενυπάρχουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως είναι η γλώσσα τους, τα θρησκευτικά τους πιστεύω, η καταγωγή, η κοινωνική θέση και η οικονομική τους κατάσταση. Αφετέρου δε, υπάρχει η δυνατότητα, άνευ διακρίσεων, για πρόσβαση σε δίκαιη και ίση κοινωνία των διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων της ίδιας κοινωνίας (Sapountzis & Papanikolaou, 2017). Ωστόσο, η ένταξη, η συμπερίληψη καθώς και η μετέπειτα αποδοχή δεν θεωρούνται αυτονόητες, όπως είναι ο σεβασμός των έτερων πληθυσμών (Alexander, 2013). Συνεπώς, η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης αυτών των ομάδων οφείλει να υλοποιείται με διαφορετικό τρόπο αλλά και για διαφορετικό σκοπό. Προκειμένου, έτσι, να αντιμετωπιστούν αναδυόμενα προβλήματα που αφορούν στην πολυπολιτισμική κοινωνία και στις μειονοτικές ομάδες δημιουργούνται και παρέχονται μοντέλα εκπαίδευσης. Συν τοις άλλοις, η εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να βοηθούν τα άτομα να αποδέχονται τον ρατσισμό, αφού η ανεκτικότητα δεν έχει καμία θέση στην τωρινή κοινωνία και παράλληλα οι διακρίσεις είναι ανεπίτρεπτες (Council of the European Union, 2001).

Οι αρχικές πολιτικές, σε κοινωνικό επίπεδο, ήταν πολιτικές αφομοίωσης καθότι ουσιαστικά η κυρίαρχη κουλτούρα της κοινωνίας δεν άφηνε κανένα περιθώριο για δυνατότητες ίσης ένταξης των νέων λαών με τα χαρακτηριστικά τους να αφομοιώνονται και να εξαλείφονται (Song, 2010). Εφαρμόστηκε στις χώρες που ως, επί το πλείστον, υποδέχονταν μετανάστες μέχρι την δεκαετία του 1960 (Γκόβαρης, 2011). Λόγος γίνεται για το “πολιτισμικό σοκ”, απόρροια της έλλειψης γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αφού όφειλαν υποχρεωτικά να τη μάθουν, σε συνάρτηση, επίσης, με οποιαδήποτε πολιτισμικά ελλείμματα είχε ο μετανάστης, και ιδίως τα παιδιά των μεταναστών, απέναντι στην επικρατούσα κουλτούρα (Μάρκου, 2001) η οποία λειτουργεί ως μέσο απορρόφησης. Ως αποτέλεσμα, οι νέοι αυτοί μειονοτικοί πληθυσμοί όφειλαν να μάθουν τις νέες πρακτικές και να ενστερνιστούν την κυρίαρχη κουλτούρα με ότι αυτή συμπεριελάμβανε, δηλαδή συνήθειες, ήθη, έθιμα, ενώ παράλληλα μόνο ιδιωτικά μπορούσαν να διατηρήσουν κάποιες από τις δικές τους πρακτικές.

Καθίσταται σαφές, λοιπόν, πως σημαντικό μειονέκτημα είναι η στέρηση της ένταξης και της μετέπειτα εξέλιξης του πληθυσμού που φέρει δικά του χαρακτηριστικά στην εκάστοτε κοινωνία. Η επικράτηση αλλά και η εμμονή για καθαρότητα της κυρίαρχης κοινωνίας με ό,τι αυτό συνεπάγεται καθιστά την κοινωνία άκαμπτη και αμετακίνητη αναφέρει η Song (2010). Μπορεί, ωστόσο, να ειπωθεί πως τα άτομα από τη μία δεν είχαν την επιθυμία να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και παράλληλα από την άλλη επιζητούσαν την καθημερινή αλληλεπίδραση με την κυρίαρχη ομάδα. Κατά συνέπεια, το λεγόμενο “χωνευτήρι” πολιτισμών κάνει την εμφάνισή του μέσω της αφομοίωσης και τα άτομα αναμειγνύονται σε τέτοιο βαθμό που η προέλευσή τους είναι δυσδιάκριτη. Ο Μάρκου (2001) δηλώνει πως, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το θέμα τα παιδιά αυτά των μεταναστών προετοιμάζονταν εντατικά σε προπαρασκευαστικές τάξεις. Παρά τις όποιες συγκρούσεις και αρχικές επαφές, υποστηρίζεται ότι η αφομοίωση εξελίσσεται σε μία ομαλή διαδικασία (Τούλιας, 2005). Λιγότερο αισιόδοξος είναι ο Δαμανάκης (2000^α), ο οποίος ισχυρίζεται πως μία τέτοιου είδους αφομοιωτική πολιτική, ουσιαστικά δημιουργεί ανισότητα, αφού αφαιρεί από τα εν λόγω παιδιά τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν το δικό τους μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο.

Αντιθέτως, τα μέλη μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, οφείλουν, πλέον, να την αντιλαμβάνονται ως ένα δοχείο διαφορετικών πολιτισμικών κοινοτήτων και όχι ως μια κοινωνία στην οποία, δίπλα στην κυρίαρχη πλειοψηφική κουλτούρα, υπάρχουν και κάποιες μειονότητες (Raz, 1998). Προς αυτή την κατεύθυνση, δημιουργήθηκαν τα μοντέλα εκπαίδευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία με σκοπό να μην επιτρέπεται η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός και να παρέχονται ίσα δικαιώματα σε πληθυσμιακές ομάδες. Τα μοντέλα εκπαίδευσης διακρίνονται στα «μονοπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης», εν αντιθέσει με τα άλλα που ανήκουν στα «πλουραλιστικά» (Κεσίδου, 2008, σελ. 24-28). Να υπογραμμιστεί στο σημείο αυτό, όμως, πως ο Γκόβαρης (2011) τονίζει πως δεν αφορούν χρονολογικές φάσεις. Κάθε κράτος μέλος, ωστόσο, ακολουθεί διαφορετικό μοντέλο, χωρίς όμως, να παύει να βασίζεται σε χαρακτηριστικά των ήδη υπαρχόντων (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008), όπως αυτά αναλύονται παρακάτω.

Στο μοντέλο ενσωμάτωσης, χαρακτηριστικά όπως η αμοιβαιότητα, οι ίσες ευκαιρίες αλλά και η ανοχή είναι έκδηλα. Η μη κυρίαρχη, λοιπόν, ομάδα επιλέγει τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας ως ενός σημείου όμως, εφόσον εν συνεχεία προσβλέπουν στην ενεργή συμμετοχή της κυρίαρχης ομάδας. Η οποιαδήποτε εκπαιδευτική τροποποίηση προς αυτή την κατεύθυνση δεν θα μπορούσε όμως να διατηρήσει πολιτισμικά στοιχεία τα οποία δυνάμει αμφισβητούν την αξία της κυρίαρχης ομάδας. Λόγου χάρη, ακόμη και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των εν λόγω μαθητών κρίνεται απαραίτητη, διότι υποβοηθά έτσι στην περαιτέρω πρόσκτηση γνώσης της γλώσσας-στόχου (Γκόβαρης, 2011· Μάρκου, 2001). Ο Νικολάου (2000) συμφωνεί και μάλιστα κάνει λόγο για την αξιολόγηση, καθώς, όπως αναφέρει, οφείλει να εμπεριέχει και τα πολιτισμικά πρότυπα των νεοεισαχθέντων μαθητών από κοινού με τον κυρίαρχο πολιτισμό, ούτως ώστε να είναι αποτελεσματική.

Ένα ακόμη μοντέλο που ονομάζεται πολυπολιτισμικό, και χαρακτηρίζεται από το ότι περιορίζει την άγνοια, αναγνωρίζει την ύπαρξη ομάδων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί μια ήρεμη, κοινωνικά, συνύπαρξη. Το εν λόγω μοντέλο, προάγει την ενότητα μέσω της διαφορετικότητας, ιδίως αφού ενθαρρύνει την ύπαρξη αλλά και διατήρηση των εκατέρωθεν πολιτισμικών στοιχείων. Το κράτος, προάγει την ουδετερότητα μέσω του μανδύα της

δίκαιης αντιμετώπισης όλων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συνύπαρξης. Στη σχολική πραγματικότητα, το μοντέλο φροντίζει να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (Banks, 1994). Αυτό συνεπάγεται μεταρρυθμίσεις όπως λόγου χάρη, νέα σχολικά προγράμματα στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ'επέκταση στόχευση στην ενίσχυση του μαθητικού πληθυσμού. Βέβαια, να τονιστεί πως ο Γκόβαρης (2011) είναι επιφυλακτικός ως προς το ότι, ενώ θεωρητικά το πολυπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται να προάγει την ισοτιμία, ενδεχομένως καταλήγει μέσω του εκάστοτε κράτους να ασκεί, ενός είδους, κοινωνικό έλεγχο.

Αναφορικά με το αντιρατσιστικό μοντέλο, αυτό κάνει την εμφάνισή του αρχικά στην Μεγάλη Βρετανία, την Ολλανδία και τις Η.Π.Α., χώρες οι οποίες είχαν φυλετικά, συγκρουσιακά θέματα τη δεκαετία του 1980. Προκειμένου να υπάρξουν ουσιαστικά δικαιώματα σε αυτές τις ομάδες που βιώνουν τον ρατσισμό, δεν αρκεί μονάχα η αλλαγή της στάσης των ατόμων απέναντι σε αυτές, αλλά η άρδην αλλαγή της κοινωνικής δομής, ώστε να καταργηθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος τους (Γεωργογιάννης, 1997). Ο Brand (1986, όπ. αναφ στο Μάρκου, 1996) αναφέρει τρεις θεμελιώδεις στόχους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και συνοψίζονται ως εξής: την ισότητα, τη δικαιοσύνη και τη χειραφέτηση-απελευθέρωση. Δύναται, λοιπόν, να ειπωθεί πως χρειάζεται μία εκπαίδευση που στον πυρήνα της δε θα διαιωνίζει την ανισότητα και παράλληλα θα παρέχει ίσες ευκαιρίες σε διάφορους τομείς και επίπεδα. Σαφώς, απαιτείται η παύση ρατσιστικών πρακτικών τόσο των καταπιεζόμενων όσο και των καταπιεστών.

Τέλος, στο διαπολιτισμικό μοντέλο (Θεμελή, 2010· Μάρκου, 1998· Νικολάου, 2000) προωθείται η συνεργασία στους ετερόκλητους πληθυσμούς με ίσες ευκαιρίες, ανεξαρτήτως προέλευσης είτε γλωσσικής είτε πολιτισμικής, ειδικότερα στην Ευρώπη από το 1980 και μετέπειτα. Υποστηρίζεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επήλθε ως το «προϊόν μιας μοναδικής και φυσικής σειράς γεγονότων» (Neuman, 2007, σελ. 335). Ο εκπαιδευτικός καλείται να προωθεί εκείνου του είδους την εκπαίδευση η οποία να αμφισβητεί σχέσεις εξουσίας και ταυτόχρονα να προάγει την κοινωνική αλλαγή εν γένει (Tiedt & Tiedt, 2010).

3.2. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Για τη θεώρηση των διαπολιτισμικών πόλεων τα σχολεία είναι πολύ σημαντικά (Cantle, 2001, 2005· Wood & Landry 2008) και «επηρεάζουν τα άτομα ως κοινωνικούς παράγοντες» (Zarate, 1995, σελ. 29-30) και κατά συνέπεια τις ίδιες τις κοινωνίες. Ως εκ τούτου, η εμπειρία της κοινωνικής αναγνώρισης είναι προαπαιτούμενη μιας θετικής αυτοαντίληψης του ατόμου κατά τον Γκόβαρη (2011). Η συμβολή των πολιτισμών στον ελλαδικό χώρο είναι έκδηλη, ωστόσο, παρόλο που φαίνεται να συνυπάρχουν, δεν έχουν ενταχθεί πλήρως ακόμη σε μία ενιαία κοινότητα (Oakland, 2005). Όμως, οι πολυπολιτισμικές τάξεις έχουν ήδη κάνει την εμφάνισή τους και στην Ελλάδα, η οποία παραδοσιακά δεν συγκαταλεγόταν στις χώρες υποδοχής μεταναστών. «Από το 1989 και σταδιακά μέχρι σήμερα ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας μας από εθνικά ομοιογενής έχει γίνει πολυπολιτισμικός και η αναγκαιότητα για τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης είναι προφανής» (Παπάζογλου, 2008, σελ. 81).

Στα ελληνικά σχολεία, ως εκ τούτων, συντελούνται αλλαγές που αφορούν στην μεταβολή της πολιτισμικής σύνθεσης των μαθητών, της διδακτικής διαδικασίας αλλά και των αναγκών όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008). Εξάλλου, η διαχείριση του μείζονος θέματος της εκπαίδευσης μειονοτήτων και η ομαλή τους ένταξη στο σχολείο είναι πλέον στο προσκήνιο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Γκόβαρης, 2011· Σούλης, 2002). Ο Γκότοβος (2002) τονίζει πως, υπό το παιδαγωγικό πρίσμα, ο τρόπος αντιμετώπισης της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση ήταν ένα μέλημα παλαιόθεν υπαρκτό.

Το μαθητικό κοινό έρχεται να φοιτήσει στο σχολείο, έτσι ώστε να αποκομίσει εκείνα τα εφόδια, τα κατάλληλα για να επανενταχθεί σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο Νικολάου (2011) χαρακτηριστικά υποστηρίζει πως «κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό, με την έννοια ότι οφείλει να καλλιεργεί ένα συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο έθος, το οποίο συνάδει με τις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού μας» (σελ. 217). Ακόμη, οι Crozier, Reay, James, Jamieson, Beedell, Hollingworth & Williams (2008) αναγνωρίζουν την αξία του πολυπολιτισμικού σχολείου,

αναφερόμενοι στους γονείς των μαθητών, ως ενός τρόπου παροχής δεξιοτήτων ιθαγένειας ειδικότερα μέσω της πρόνοιας, εκ μέρους του σχολικού περιβάλλοντος, για την ποικιλομορφία εμπειριών ζωής που τους παρέχονται. «Κάθε παιδί, όπως και κάθε ενήλικας, έχει τη δική του εσωτερικότητα η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται τη δική του εμπειρία προσφυγιάς/μετανάστευσης» (Γκόβαρης, 2019, σελ. 5).

Σε μία πολυπολιτισμική σχολική τάξη αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί και ο μαθητικός πληθυσμός προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και, ως εκ τούτου ενδέχεται, παρόλο που μπορεί να ομιλούν κοινή γλώσσα και να διαμένουν στην ίδια χώρα ή όπως στην παρούσα έρευνα στο ίδιο νησί, να εμφανίζονται εμπόδια κατά την επικοινωνία και τη μάθηση (Ruben & Kealey, 1979). Οι νεοεισαχθέντες μαθητές στο πολυπολιτισμικό σχολείο βιώνουν a priori μία άλλη πραγματικότητα και ενίοτε τοποθετούνται σε βαθμίδες εκπαίδευσης και σχολικές τάξεις οι οποίες είναι κατώτερες της ηλικίας τους, κυρίως λόγω της ελλιπούς γνώσης της Ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα συχνά αφενός να αμφισβητούν τον εαυτό τους, και κατ' επέκταση την αξία τους, και αφετέρου να αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς τη σύναψη φιλίας με τους συμμαθητές τους (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Μία άλλη πρόκληση στο πολυπολιτισμικό σχολείο αφορά στην οργάνωση των σχέσεων ανάμεσα στους ντόπιους και τους αλλοδαπούς, προκειμένου να επιτευχθεί μία δημιουργική αλληλεπίδραση των εν λόγω πολιτισμών, ενώ δεν αποκλείεται η βίαιη ενσωμάτωσή τους στην κυρίαρχη ομάδα (Γκόβαρης, 2011). Εξάλλου, το σχολείο, ως χώρος έντονης διάδρασης διαμορφώνεται από συχνά αντικρουόμενες ιδέες, όπως λόγου χάρη η θρησκεία, το φύλο, η κοινωνική τάξη, η ασφάλεια, το αίσθημα του ανήκειν, της ιθαγένειας (Flint, 2007· Reay, 2007· Thomas, 2008· Tinker, 2009· Veninga, 2007). Η ετερογένεια, λοιπόν, του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία κάνουν σχεδόν επιτακτική τουλάχιστον την απόπειρα για ανάγκη διασφάλισης ίσων ευκαιριών και ισότιμης περαιτέρω κοινωνικής συμμετοχής (Γκόβαρης, 2013· Γρόλιος, 2001).

Επιπρόσθετα, ο Γκόβαρης (2019) θεωρεί πως «μια βασική προϋπόθεση παροχής αποτελεσματικής βοήθειας προς τα παιδιά προσφύγων/μεταναστών είναι η υιοθέτηση μιας προσέγγισης, π.χ. στο σχολείο, η οποία δεν τα τοποθετεί και δεν τα καθηλώνει

σε μια θέση θύματος» (σελ. 5). Μάλιστα, διαπιστώνεται ότι πολιτισμικές αξίες βρίσκονται σε σύγκρουση μεταξύ του σχολικού περιβάλλοντος και των μεταναστών μαθητών, οι οποίοι συχνά βιώνουν συγκεχυμένη καθημερινότητα στην απόπειρά τους να τα συμφιλιώσουν (Coehlo, 1998). Επομένως, η μεταγνωστική επίγνωση για την οποία διακρίνονται οι δίγλωσσοι, πλέον, μαθητές (Cummins, 1984), εφόσον ομιλούν την μητρική τους γλώσσα και συνάμα μαθαίνουν την Ελληνική γλώσσα στο σχολείο, φαίνεται πως μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα στην επικοινωνία.

Τα σχολεία της παρούσας έρευνας, είναι πολυπολιτισμικά, και διαγράφουν άλλη πορεία πέραν της μονοπολιτισμικής, καθώς αφενός αποτελούν μία μινιατούρα της τοπικής, και όχι μόνο, κοινωνίας, και αφετέρου περιλαμβάνοντας Ρομά, θρησκευτικές μειονότητες, αλλόγλωσσους μετανάστες και πρόσφυγες, συνιστούν δηλαδή ένα κράμα πολιτισμών. Συνεπώς, ο Byram (2011) συνειδητοποιώντας την σημασία του διαλόγου μεταξύ ατόμων, αλλά και ομάδων εν γένει, διαφορετικής ταυτότητας κάνει λόγο για διαπολιτισμική υπηκοότητα. Η Farina-Gravanis (2010), μολονότι προσανατολισμένη αποκλειστικά στη γλωσσοδιδασκτική επισημαίνει πως «κατά την εκμάθηση ή διδασκαλία ... εμπλέκονται δύο μέσα γεωγραφικά, κοινωνικά και πολιτισμικά τα οποία είναι μεταξύ τους διαφορετικά» (σελ. 34). Οι Γκόβαρης & Καλδή (2017) κάνουν λόγο για τον αναστοχαστικό πυρήνα της διαπολιτισμικής ικανότητας και μάλιστα δηλώνουν πως τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται είναι η ενσυναίσθηση, οι γνώσεις, οι αξίες και η επικοινωνιακή ικανότητα. Η Aluffi-Pentini (2005, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2019) αναφέρει πως οι επιλογές περιεχομένων και στόχων της διαπολιτισμικής διδασκαλίας πρέπει να μεριμνούν για την τήρηση μιας σχέσης ισορροπίας.

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό κλάδο είναι σημαντικό να διαθέτει ως κύριο επαγγελματικό χαρακτηριστικό, τη διαπολιτισμική ικανότητα, δηλαδή εκείνη την πολιτισμική εμπειρία ώστε να ανταποκρίνεται σε οποιεσδήποτε ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Κατά τον Γκόβαρη (2019) «συνολικά, η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να οριστεί ως ικανότητα εναντίωσης στις διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής και συντήρησης μιας εικόνας των προσφύγων/μεταναστών ως «ξένων» (σελ. 8). Επιπρόσθετα, με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα νοείται «η διαχείριση διαφορών και διαφορετικότητας που προκύπτουν από την καθημερινή μεταβολή, δηλαδή, ως ικανότητα διαχείρισης του αγνώστου» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003,

σελ. 126). Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προωθή την ισότιμη πρόσβαση ειδικά μαθητών που ανήκουν σε προσφυγικό ή μεταναστευτικό πληθυσμό (Gonaris & Kaldi, 2012). Πιο συγκεκριμένα, λόγου χάρη στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύεται η υιοθέτηση εκπαιδευτικών προερχόμενων από μεταναστευτικά υπόβαθρα ως βοηθών στην σχολική τάξη, γεγονός που αντικατοπτρίζει κατά όμοιο τρόπο την μαθησιακή ποικιλομορφία (Heckmann, 2008). Στην παρούσα ερευνήτρια, ανατίθεται κάθε χρόνο ένας εκπαιδευτικός ως βοηθός της, σχεδόν πάντα αλλόγλωσσος, μετανάστης που διαμένει στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Αρκετοί μελετητές ισχυρίζονται ότι η πολιτισμική ποικιλομορφία στην Ευρώπη έχει μετασχηματίσει τα σχολικά περιγράμματα σε πιο διαπολιτισμικά (Schissler & Soysal, 2005). Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζεται ότι βασικό ρόλο κατέχει η καλλιέργεια της επικοινωνία, καθώς εκπαιδευτικοί αλλά και μαθητές αλληλοεπηρεάζονται, αναπτύσσοντας ωστόσο την ξεχωριστή ατομικότητά τους μέσα στα πλαίσια του σχολείου (Αραβανής, 2017). Ταυτόχρονα, ο Νικολάου (2011) υπογραμμίζει πως υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που αναπαράγουν στερεοτυπικές και ξενοφοβικές στάσεις όπως είναι η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η διατήρηση μονογλωσσικών τάξεων, η αναπαραγωγή των ήδη υπάρχουσών παραδοσιακών προσεγγίσεων αλλά και οι μειωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών, στοιχεία αποτρεπτικά της σωστής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην χώρα μας.

Ωστόσο, δεν υπάρχει μία κοινά αποδεκτή θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2019). Μάλιστα να τονιστεί πως, παρόλες τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις, η επιλογή ενός συγκεκριμένου μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται δύσκολη, καθότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι δυνατότητες όσο και οι περιορισμοί του εν λόγω μοντέλου (Γκόβαρης, 2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται να βοηθήσει στην επίλυση του φλέγοντος ζητήματος που αντιμετωπίζουν οι χώρες σήμερα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα (Banks, 2010) και διακατέχεται από τέσσερις βασικές αρχές. Κατά πρώτον, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης του παιδιού συνιστά μία αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να καθίσταται ικανό να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του Άλλου και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Έπειτα, πρεσβεύει την αλληλεγγύη, και την ανάπτυξη μιας ομαδικής ταυτότητας, που αίρει την αδικία, τις διακρίσεις και την ανισότητα. Η

τρίτη αρχή κατά σειρά αρχή είναι η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού, ώστε να υπάρξει ο σεβασμός του πολιτισμικού υποβάθρου και τέλος, η τέταρτη αρχή συνίσταται στην εκπαίδευση κατά του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

3.2.1. ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

«Με την υιοθέτηση της θέσης ότι η πολυπολιτισμικότητα συνιστά πλέον ένα βασικό γνώρισμα της κοινωνικής πραγματικότητας τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς και τη θετική αναφορά στο φαινόμενο της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας εντάσσεται στο χώρο του σχολείου ένα νέο πεδίο μάθησης, αυτό της διαπολιτισμικής μάθησης» (Γκόβαρης, 2019, σελ. 6). Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας καθιερώνεται επίσημα με τον Ν. 2413/96 με τη δημιουργία των Διαπολιτισμικών Σχολείων, των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) και των Φροντιστηριακών τμημάτων (ΦΤ) για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015).

Επιπρόσθετα, θεσμοθετούνται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) με τον Ν. 3879/10 και αφορούν σε μαθητές προερχόμενους από περιοχές με χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς αλλά και εκπαιδευτικούς δείκτες και μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής (Doe, 2017· Καρανικόλα & Πίτσου, 2015· Palaiologou & Faas, 2012· Tsaliki, 2016). Επιπρόσθετα, δημιουργείται η Ευέλικτη Ζώνη που υποστηρίζει τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν ευκολότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς μέσω της διαθεματικής προσέγγισης επιτρέπει χώρο στους μαθητές να δείξουν τις δυνατότητές τους. Το Ολοήμερο Σχολείο συστήνεται ούτως ώστε οι πρόσφυγες μαθητές να έχουν την ευκαιρία να προετοιμάζονται για την μελέτη της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών τα απογεύματα, όπως υπογραμμίζει ο Νικολάου (2008).

Παράλληλα, ιδρύονται και οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ) και συγκεκριμένα «οι ΔΥΕΠ που ιδρύθηκαν σύμφωνα με την παρ.1 του άρθρου1 λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων κατά τις μεσημεριανές ώρες από 14.00 έως 18.00. Με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή ΠΕ και ΔΕ, κατόπιν εισήγησης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων

(ΣΕΠ), δύναται να μεταβάλλεται η ώρα έναρξης και λήξης του ωραρίου χωρίς να μεταβάλλεται η χρονική διάρκεια του» (Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: Προσφυγικό και Εκπαίδευση, 2016, σελ. 1). Οι Υπουργικές Αποφάσεις με αριθμό Φ10/221Π71236. (ΦΕΚ-874 Β/17-9-96) και αριθμό Φ10/35/Γ1/1058. (ΦΕΚ-1143 Β/29-10-98) αφορούν στη μετατροπή και στη μετονομασία των δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κρίνεται σημαντικό να τονιστεί πως το 2018, μέσα από μια διαδικασία αναδιαμόρφωσης, από το Υπουργείο Παιδείας συστήνεται το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, αρμόδιο διαχείρισης θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση προσφύγων. Η συμβολή του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που ιδρύθηκε ώστε να διερευνά τις συνθήκες διαβίωσης των μειονοτικών ομάδων, την εκπαιδευτική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, στην υποστηρικτική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και την υποστήριξη των αλλοδαπών γονέων ήταν σπουδαίας σημασίας καθώς έτσι αναδεικνύεται το ζήτημα της ύπαρξης και διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Ο Γκόβαρης (2019) υποστηρίζει πως «το ζητούμενο της διαπολιτισμικής ανάπτυξης του σχολείου έχει ενσωματωθεί ως βασικό παιδαγωγικό ζητούμενο ήδη από τις αρχές του 2000 στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) του δημοτικού και του γυμνασίου» (σελ. 6) και μάλιστα στοχεύουν σε έναν πολίτη με διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα προκειμένου να αμβλύνεται τόσο η ξενοφοβία όσο και ο ρατσισμός (Γκόβαρης, 2019). Το Ελληνικό κράτος, μέσω της εφημερίδας της κυβέρνησης, διαχέει την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και, μάλιστα, στο άρθρο 2 με τίτλο «Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης» σχετικά με τις διαπολιτισμικές αρχές στο σχολείο στις παραγράφους γ, δ, ε και ζ, επισημαίνει την ενίσχυση των μαθητών και την παροχή ίσων ευκαιριών, καθώς και την ευαισθητοποίησή τους αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την παγκόσμια ειρήνη (ΦΕΚ-303 Β/13-3-03).

Παράλληλα, επιδιώκεται η εισαγωγή στοιχείων πολυπολιτισμικότητας στα σχολικά εγχειρίδια από το 2006 έως το 2019 (Γρηγορίου, 2020). Αυτό καθίσταται εφικτό με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής δεξιότητας μέσω της διαπολιτισμικής μάθησης στο σχολείο. Ως αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός καλείται να άρει στερεοτυπικές πρότερες καταστάσεις και ενδεχόμενα βιώματά του, ούτως ώστε να γίνει αρωγός στον αλλοδαπό, αλλόγλωσσο, αλλόθρησκο μαθητή προκειμένου οι δύο τους να έχουν μία δημιουργική ενδεχομένως αντιπαράθεση, στοιχείο που ενυπάρχει στην ενσυναίσθηση (Γκόβαρης, 2011). Προς αυτή, λοιπόν, την κατεύθυνση και ως στήριγμα και αρωγή στο έργο του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι το εκάστοτε σχολικό πρόγραμμα και ακολούθως διδακτικό εγχειρίδιο. Συνεπώς, η Ελλάδα, όπως και τα υπόλοιπα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενσωματώνουν το διαπολιτισμικό στοιχείο στο περίγραμμα σπουδών τους, ως ενιαίο και αναπόσπαστο κομμάτι των επιμέρους σχολικών μαθημάτων και αυτό αποτυπώνεται στους στόχους, σκοπούς και στο περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου, ούτως ώστε να περικλείει πολιτισμικές αξίες (Eurydice, 2004).

3.2.2. ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Ένα έγκυρο σχολικό ΑΠ περιλαμβάνει τόσο την πολιτισμική γνώση, άρα αφορά στις αντιλήψεις, στις αξίες και στις συμπεριφορές που αποκτήθηκαν κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, όσο και τη γνώση για τον πολιτισμό, οπότε λόγος γίνεται για την ιστορία, τις πεποιθήσεις, τα έθιμα, τις παραδόσεις, τις αξίες και τα επιτεύγματα μιας συγκεκριμένης ομάδας (Hollins, 2007). Βάσει μίας συγκριτικής έρευνας που έλαβε χώρα στην Ελλάδα, τη Γερμανία και την Αγγλία με κεντρικούς, υπό μελέτη, άξονες τη γεωγραφία, την ιστορία και την Αγωγή του Πολίτη, δηλαδή τη σχετική με την ιθαγένεια εκπαίδευση, διαπιστώθηκε πως η σχέση ανάμεσα σε Ευρωπαϊκές και πολυπολιτισμικές αξίες καθρεπτίζονται στο σχολικό μάθημα (Faas, 2011).

Εν αντιθέσει, οι Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος (2014) διαπιστώνουν ότι η σχετική με την διαπολιτισμική εκπαίδευση βιβλιογραφία, εστιάζει είτε σε μακροεπίπεδο (κυβερνήσεις, θεσμοί), είτε σε μικροεπίπεδο (σχολική τάξη), και ως εκ τούτων, δεν παρέχεται μία ολοκληρωμένη εικόνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έρευνα του Διεθνούς Προγράμματος Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) που πραγματοποιήθηκε το 2000, η οποία επρόκειτο για μεγάλης κλίμακας παγκόσμια έρευνα, έδωσε έμφαση

στην εκπαίδευση μεταναστών μαθητών (Govaris & Kaldi, 2010). Σε μεταγενέστερη έρευνα, ωστόσο, διαπιστώθηκε πως οι ντόπιοι μαθητές τείνουν να απομακρύνονται από το σχολείο σε περιοχές με υψηλό μεταναστευτικό πληθυσμό κι αυτό έχει ως απόρροια τον περαιτέρω διαχωρισμό μεταξύ μαθησιακού πληθυσμού (Commission of European Communities, 2008).

Στην Ελλάδα, παλαιότερες αλλά και πιο πρόσφατες έρευνες περί εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εν γένει και πιο συγκεκριμένα στη γλωσσική ποικιλία στο ελληνικό σχολείο, αποτυπώνουν τις ελλείψεις και τα προβλήματα των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Γκόβαρης, 2005· Δαμανάκης, 2000^β · Κασίμη, 2005· Μάγος, 2005· Μάρκου, 1997· Νικολάου, 2000· Παπαχρήστος, 2005· Σκούρτου, 2005). Οι παραπάνω έρευνες αποτύπωσαν τις εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι επίσης δήλωσαν πως υπάρχουν διακρίσεις ως προς τους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές, ενώ ταυτόχρονα διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και μάλιστα αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση. Προς την ίδια κατεύθυνση διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να εστιάζουν στη γλωσσική τους αφομοίωση μέσω της καλλιέργειας μονάχα της ελληνικής γλώσσας (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017· Καραγιάννη, 2019· Καρανικόλα, 2015· Μαλιγκούδη & Τσαουσιδής, 2020· Μπουγιουκλή, 2014).

Στη σχολική πραγματικότητα, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, προσφέρονται ΤΥ στους μαθητές που καταφθάνουν στη χώρα μας καθώς και σε εκείνους που δεν έχουν καλή απόδοση, έτσι ώστε να εγκλιματιστούν στο ελληνικό σχολείο και να μαθαίνουν τη γλώσσα μας μέσω μίας εξειδικευμένης και εντατικής διδασκαλίας απευθυνόμενη σε μετανάστες (Heckmann, 2008). Ο ίδιος ο ερευνητής υπογραμμίζει τη σημασία της ΕΑΕ στο εγχείρημα της διδασκαλίας της γλώσσας μας ως δεύτερης (Heckmann, 2008). Ωστόσο, λόγω της έλλειψης έγκαιρης πρόσληψης ειδικού επιστημονικού προσωπικού για τη στήριξη της λειτουργίας των ΤΥ και ΦΥ τα αποτελέσματα, σε σχέση με τη συστηματική φοίτηση και τη βελτίωση της επίδοσης των αλλόγλωσσων μαθητών, είναι να μην έχουν βελτιωθεί θεαματικά (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Περαιτέρω, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί «αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους

μαθητές ως “άγλωσσους”, μη δίνοντας αξία στις εμπειρίες και τη γλώσσα των μαθητών, δεν επιτρέπουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην τάξη» (Μάγος, 2005, όπ. αναφ. στο Παπαχρήστος, 2009, σελ. 1).

Παράλληλα, η έρευνα της Καραγιάννη (2019) σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον νομό Αττικής, διαπίστωσε ότι ο πολιτισμικός και γλωσσικός μετασχηματισμός μιας πολυπολιτισμικής τάξης αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο και σημαντικό εγχείρημα από μεριάς των εκπαιδευτικών. Οι Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης (2020), στη σχετική έρευνά τους με τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε ΔΥΕΠ, συγκλίνουν ως προς τα πορίσματα της ανωτέρω ερευνήτριας καθώς κατέληξαν στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ετοιμότητα απέναντι στις γλωσσικές και κοινωνικές προκλήσεις της σχολικής τάξης από την παρουσία αλλοεθνών μαθητών. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως οι προκαταλήψεις και η μεροληπτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (Νάκας, 1994). Ομοίως, σε μελέτη περίπτωσης των ερευνητών Ζάχου, Βελλή & Βιλιάρδου (2016), διαπιστώθηκε πως τα κυριότερα προβλήματα αφορούν στην έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στο ξενοφοβικό κλίμα που καλλιεργείται στο δημόσιο λόγο μέσω των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε), αλλά και κάποιων πολιτικών κομμάτων καθώς και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που εμφανίζεται ως ανεπαρκές στην εξυπηρέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ο Παπαδημητρίου (2020) σε μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών στις Κυκλάδες σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητά τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, διαπίστωσε μέσω ποσοτικής έρευνας πως οι 86 συνολικά εκπαιδευτικοί της έρευνάς του ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα που άπτονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, καθώς «αναδείχθηκε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων παρουσιάζει μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας και αναδείχθηκε πως η αύξηση των χρόνων προϋπηρεσίας συνδέεται με τη μείωση του επιπέδου διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας και ακόμη, οι ερωτηθέντες που έχουν γνώση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών του ή έχουν διδάξει σε πολυπολιτισμικές τάξεις,

παρουσιάζουν υψηλότερη επάρκεια και ετοιμότητα σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά θέματα» (σελ. 116).

Η προγενέστερη έρευνα της Μπουγιουκλή (2014) που πραγματοποιήθηκε σε διαπολιτισμικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας εντοπίζει πάλι ως κύριο πρόβλημα την ανεπάρκεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συμπληρωματικά, οι έρευνες των Αγγελοπούλου & Μάνεση (2017) στην Αχαΐα και της Καρανικόλα (2015) στην Αιτωλοακαρνανία, ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει πολιτισμική επιμόρφωση σε μεγάλο βαθμό και έχουν αποκτήσει την απαιτούμενη πολιτισμική εμπειρία διαχειρίζονται με μεγαλύτερη άνεση και θετική στάση τα εκάστοτε προβλήματα και τις ανάγκες σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Την ανάγκη για επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά ζητήματα της τάξης υποστηρίζουν και οι έρευνες των Μπουγιουκλή (2014), Καρανικόλα, (2015) και Αγγελοπούλου & Μάνεση (2017). Την χρησιμότητα τέτοιων επιμορφώσεων επί διαπολιτισμικών ζητημάτων επιβεβαιώνουν και οι έρευνες του Μαυροσκούφη (2008), της Σακκά (2010) και του Παπαδημητρίου (2020).

Αναφορικά με τα σχολικά βιβλία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο, ο Γκόβαρης (2019) μελέτησε ενδεικτικά δύο κείμενα από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στο Δημοτικό (Το σχολείο του κόσμου, Δ' Δημοτικού και Αρχαίοι Μύθοι, Α' Δημοτικού), προκειμένου να συμπεράνει σχετικά με το ποια από τις δύο κατευθύνσεις, βάσει βιβλιογραφίας, του πολιτισμικού σχετικισμού ή του πολιτισμικού οικουμενισμού, αναφορικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζει περισσότερο τον ρόλο του σχολείου με σκοπό την ένταξη και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού, κυρίως εκείνων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Έτσι, λοιπόν, αποφάνθηκε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση με οικουμενικό προσανατολισμό υπερτερεί του σχετικισμού, επιλέγοντας το δεύτερο κείμενο ως πιο αντιπροσωπευτικό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο. Επισημαίνεται, ωστόσο, με κριτική ματιά πως παρόλο που ο πολιτισμικός οικουμενισμός του δευτέρου κατά σειρά κειμένου βοηθά τους μαθητές να επιτυγχάνεται διαπολιτισμική επαφή, δεν σημαίνει πως έτσι διασφαλίζονται πάντα ίσες ευκαιρίες μάθησης (Γκόβαρης, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν κεφάλαιο συνιστά την ίδια την έρευνα της εν λόγω εργασίας. Κρίνεται ουσιώδες να αναφερθεί στο σημείο αυτό, πως για την εν λόγω έρευνα μελετήθηκε και ακολουθήθηκε η απαιτούμενη δεοντολογία που διέπει την έρευνα εν γένει. Άλλωστε, το θεμέλιο για τους ηθικούς κώδικες στην πρακτική της έρευνας έθεσε η Διακήρυξη στο Ελσίνκι (World Medical Association, 2001, όπ. αναφ. στο King, Horrocks & Brooks, 2019) και η οποία ενστερνίζεται βασικές πανανθρώπινες αξίες στην έρευνα σε ένα ευρύ πλαίσιο, όπως λόγου χάρη αυτή του δικαιώματος στην αξιοπρέπεια και εκείνη της προστασίας της ιδιωτικότητας.

Συγκεκριμένα, εδώ παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου να υλοποιηθεί η έρευνα. Στα ακόλουθα υποκεφάλαια, γίνεται αναφορά στον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και επίσης περιλαμβάνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπεται η μέθοδος της έρευνας που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της και αναλύεται η ανάπτυξη του εργαλείου που στην προκειμένη περίπτωση αποτελεί η συνέντευξη. Ακολούθως, αναφέρεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και προσδιορίζεται ο πληθυσμός της, ο οποίος ουσιαστικά συνιστά το δείγμα της έρευνας. Εν συνεχεία, η ανάλυση περιεχομένου παρουσιάζεται μαζί με την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Τέλος, λόγος γίνεται για ενδεχόμενους περιορισμούς της εν λόγω έρευνας για την ΕΑΕ.

4.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μελέτη εντάσσεται στον εν γένει προβληματισμό για τις πρακτικές που άπτονται της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η θεωρητική έρευνα φανερώνει πως η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολυδιάστατη και καταλαμβάνει χρονικά όλη την επαγγελματική ζωή ενός εκπαιδευτικού. Βάσει, λοιπόν, του θεωρητικού πλαισίου που παρουσιάστηκε έως τώρα, αφενός μεν σχετικού με την ΕΑΕ και αφετέρου δε με την πολυπολιτισμικότητα, στοιχεία δηλαδή που αφορούν στη σχολική πραγματικότητα, στην παρούσα μελέτη διερευνάται η επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε συνάρτηση με την πολυπολιτισμική ταυτότητα για την οποία διακρίνονται οι σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κω.

Η εν λόγω έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση αυτών κυρίως των παραγόντων, στο πλαίσιο της κοινότητας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, και μάλιστα δασκάλων αλλά και ειδικοτήτων, καθώς και σε θέσεις ευθύνης όπως είναι εκείνες του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας. Επιχειρείται, έτσι, μία προσπάθεια διερεύνησης, κατανόησης και ερμηνείας των απόψεων των εκπαιδευτικών προκειμένου να σχηματιστεί μία, όσο το δυνατόν, ξεκάθαρη εικόνα του τι όντως γίνεται και ισχύει, δίνοντας έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη, υπηρεσιακή ανέλιξη και ανάληψη τυχόν θέσεων ευθύνης στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο βλέπουν την εργασία τους είναι κεντρικής σημασίας, καθώς επίσης και αν αποκομίζουν ένα αίσθημα ικανοποίησης. Παράλληλα, αποτιμάται η συμβολή της ΕΑΕ στο πολυπολιτισμικό σχολείο εν έτει 2023. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- να προσδιοριστούν οι αντιλήψεις των συνεντευξιζόμενων αναφορικά με το επάγγελμά τους και τις προσδοκίες τους
- να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών για το πώς συνδέεται η επιμόρφωση με την εκπαιδευτική τους ανάπτυξη και εξέλιξη σε συνάρτηση με την πολυπολιτισμικότητα
- να εκφραστούν απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμοί που αφορούν στο επάγγελμά τους και να προσδιοριστεί το επίπεδο ικανοποίησής τους
- να καταγραφούν ενδεχόμενες διαφορετικές προσεγγίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη και την πολυπολιτισμικότητα.

4.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η Mason (2009) υποστηρίζει πως η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων οδηγεί στον περιορισμό του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα ή, όπως η ίδια το διατυπώνει σε έναν “νοητικό γρίφο”. Ακολουθώντας, μάλιστα, την πρόταση των Lofland & Lofland (1995) αναφορικά με τις συνεντεύξεις, οι οποίοι προτείνουν να γίνει η εξής ερώτηση στον εαυτό μας «Τι είναι αυτό το πράγμα που με προβληματίζει;» (σελ. 78), προκειμένου ίσως να περιορίσουμε το πεδίο, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας συνοψίζονται, ως εκ τούτου, ως εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης;
- Πώς βλέπουν την προσωπική τους εξέλιξη μέσα από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τι προσδοκίες έχουν;
- Σε τι συνίσταται η υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών;
- Πώς δύναται να συμβάλει η επιμόρφωση στην ΕΑΕ;
- Ποιες δυσκολίες ή εμπόδια αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους σε πολυπολιτισμικά σχολεία;

4.3. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μέθοδος της έρευνας συνιστά μία ενέργεια κατά την οποία ο κάθε ερευνητής οφείλει να διαλέξει, να αλληλεπιδράσει, να αξιολογήσει και να προσδιορίσει τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει στην έρευνά του (Wellington, 2000). Ωστόσο, πρόκειται για μία δύσκολη διαδικασία, εκείνη της επιλογής και της μετέπειτα υλοποίησης των μεθόδων αυτών, που εν τέλει θα ακολουθηθεί από τον εκάστοτε ερευνητή, καθώς απαιτείται μία εις βάθος μελέτη και κατανόηση, ούτως ώστε να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το πεδίο της έρευνας και να προκύψουν συμπεράσματα. Στην προκειμένη περίπτωση «για τον ερευνητικό σχεδιασμό χρειάζεται να ληφθούν υπόψη:

- το ερευνητικό πεδίο ή αντικείμενο της έρευνας,
- ο σκοπός (ή στόχοι) της διερεύνησης,
- το θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο,
- τα ερευνητικά ερωτήματα,
- οι μέθοδοι παραγωγής ερευνητικού υλικού,
- η στρατηγική της δειγματοληψίας,
- η ανάλυση του ερευνητικού υλικού,
- η αναστοχαστικότητα των ερευνητή και
- οι αρχές και ζητήματα δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 74).

Για την παρούσα εργασία, λοιπόν, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα προκειμένου να διερευνηθούν τα προαναφερθέντα ερωτήματα, εφόσον κρίνεται η καταλληλότερη καθώς αφενός μεν στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων και αφετέρου δε παρέχει απαντήσεις στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», κύρια ερωτήματα που εξάλλου απασχολούν και την εν λόγω έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003). Κατά συνέπεια, ο μελετητής προχωρά στο επέκεινα της στατιστικής καθώς κατανοεί συμπεριφορικές συνθήκες υπό το πρίσμα των, προς διερεύνηση, υποκειμένων του (Zainal, 2007). Ειδικότερα, η ποιοτική έρευνα ενδείκνυται για ερευνητικά προβλήματα στα οποία χρειάζεται να μελετηθούν μεταβλητές για τις οποίες δεν υπάρχει ικανός αριθμός πληροφοριών (Cresswell, 2011). Όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η Mellon (1998) «υπάρχει μία φυσική παρώθηση και ικανότητα για εξιστόρηση σε όλα τα ανθρώπινα όντα...» (σελ. 174). Ως εκ τούτου, οι συνεντεύξεις θεωρούνται η πιο συχνή μέθοδος συλλογής δεδομένων (Bogdan & Biklen, 2007· Taylor, 2005) και συνάμα η πλέον κοινή (Ballena & Liwag, 2019· Jamshed, 2014· Merriam & Tisdell, 2015· Qu & Dumay, 2011). Ο σκοπός της συνέντευξης είναι να συλλεχθούν οι απαιτούμενες πληροφορίες ή να δοθεί η δυνατότητα στον ερωτώμενο να ερμηνεύσει τα απαιτούμενα ζητήματα (Stake, 2010).

Αναφορικά με το εργαλείο της παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ή ημικατευθυνόμενη-εστιασμένη συνέντευξη, κατά την οποία ο ερευνητής και συνεντευκτής φροντίζει να παρεμβαίνει, με την ελάχιστη δυνατή συχνότητα, αφήνοντας στον ερωτώμενο την πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεων (Βάμβουκας, 2002) η οποία είναι μία εκ των τριών τύπων που προσφέρονται και που σύμφωνα με τους Brinkmann (2015), Cohen & Manion (1994) καθώς και Ravitch & Carl (2019) πρόκειται για τη δομημένη, την ημιδομημένη και τέλος τη μη-δομημένη. Σημαντικό στοιχείο του εργαλείου αυτού έγκειται στο γεγονός πως είναι ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο, μη κατευθυντικό, μη αυστηρά δομημένο και τυποποιημένο, με ερωτήματα που επιδέχονται ανοιχτού τύπου απαντήσεις, ενώ παράλληλα κρίνεται σχετικά εύκολο ως προς τη συλλογή δεδομένων (Wengraf, 2001). Να σημειωθεί, μάλιστα, πως η ημιδομημένη συνέντευξη συνιστά την πιο συχνή τεχνική της ποιοτικής έρευνας (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006) και την πιο εύκολη (Kallio, Pietila, Johnson & Kangasniemi, 2016).

Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Kvale (1996), η εστίαση σε συγκεκριμένα θέματα, αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών συνεντεύξεων, ενώ η συνέντευξη δεν είναι πλήρως δομημένη ούτε παράλληλα απόλυτα μη κατευθυνόμενη. Συνεπώς, στην ημιδομημένη συνέντευξη, ενδέχεται να αλλάζει η σειρά των ερωτημάτων από μεριάς του ερευνητή, ακόμη υπάρχει η δυνατότητα να προσθαφαιρούνται ερωτήματα και θέματα, να τροποποιείται το περιεχόμενο των ερωτημάτων, καθώς και να παρέχονται επεξηγήσεις των ερωτημάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Ιωσηφίδης, 2008). Ο ικανός συνεντευκτής δύναται, μάλιστα, να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, κίνητρα και συναισθήματα (Bell, 2001) και έτσι να κατευθύνει και τη συζήτηση. Συγκεκριμένα, «ο ερευνητής επιδιώκει να διερευνήσει την ιδιαιτερότητα του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μια αποσπασματική, αφαιρετική και στατική του μελέτη» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 40). Από τη μία πλευρά, οι Cohen και Manion (1994) δηλώνουν χαρακτηριστικά πως «...πλεονέκτημα, για παράδειγμα, είναι ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος απ' ό,τι στην περίπτωση άλλων μεθόδων συλλογής στοιχείων. Ένα μειονέκτημα, από την άλλη πλευρά, είναι ότι είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα και μπορεί να επηρεάζεται από τον συνεντευκτή» (σελ. 374).

Η κατάλληλη σύνδεση, όμως, της κοινωνικής πραγματικότητας με την επιστημονική γνώση δύναται να εξασφαλίζει τη συνοχή της ερευνητικής στρατηγικής, στοιχείο σπουδαίο για έναν καλό ερευνητικό σχεδιασμό (Mason, 2003). Ομοίως, να τονιστεί πως ο ερευνητής κάνοντας μία ποιοτική μελέτη εμβυθίζεται στον κοινωνικό χώρο που μελετάει και προσπαθεί να δει τα πράγματα μέσω της σκοπιάς των ερωτώμενων (Κυριαζή, 1999). Με άλλα λόγια, δύναται να ειπωθεί ότι επιχειρείται μία όσο το δυνατόν καλύτερη γνωριμία με τους ερωτώμενους προκειμένου να κατασκευαστεί η πραγματικότητά τους από μεριάς του ερευνητή με παρόμοιο τρόπο όπως ο δικός τους (Κυριαζή, 1999), ενώ όπως υποστηρίζει η Κεδράκα (2009) παρέχεται η ευκαιρία ανακάλυψης πτυχών ή παραγόντων που ενδεχομένως δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί. Εξάλλου, «η θεωρία δεν επιβάλλεται εκ των προτέρων, αλλά ανευρίσκεται και να γεννιέται, μέσα από τα δεδομένα» (Τσουρβάκας, 1997, σελ. 59).

Πιο συγκεκριμένα, ως εργαλείο παραγωγής ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική συνέντευξη βάθους, «καθώς η μελέτη βάθους που συνεπάγεται η ποιοτική έρευνα οδηγεί στη συγκέντρωση λεπτομερών στοιχείων για πολλαπλές πτυχές των

υπό έρευνα περιπτώσεων, διευκολύνεται έτσι και η διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης εννοιολογικών κατηγοριών» (Κυριαζή, 1999, σελ. 52). Κύριο πλεονέκτημά της είναι η αμοιβαιότητα που επιτυγχάνεται μεταξύ των συνδιαλεγόμενων προκειμένου η συνέντευξη να καταστεί επιτυχημένη (Galletta 2012). Επιπρόσθετα, μία νοηματοδοτούμενη διάδραση μεταξύ των δύο ομιλητών λαμβάνει χώρα με σκοπό να εξαχθούν πληροφορίες (Bogdan & Biklen, 2007· Gillham, 2000) ή απλώς «μία ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο ατόμων» (Kvale & Brinkmann, 2009, σελ. 2). Χωρίς να θεωρείται απαραίτητα αρνητικό στοιχείο η υποκειμενικότητα, οι DeJonckheere & Vaughn (2019) δηλώνουν πως αποσκοπείται η συλλογή υποκειμενικής πληροφορίας μέσω των ερωτήσεων.

Υποστηρίζεται ότι η εν λόγω συνέντευξη παρέχει τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να αυτοσχεδιάζει επόμενες, αλληλένδετες ερωτήσεις βάσει πάντα των απαντήσεων του συνεντευξιαζόμενου (Hardon, Hodgkin & Fresle, 2004· Polit & Beck, 2010· Rubin & Rubin, 2005). Στη βιβλιογραφία απαντώνται διαφορετικοί όροι αναφορικά με τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Λόγος γίνεται για τις “γενικές ερωτήσεις” (Krauss, Hamzah, Omar, Suandi, Ismail & Zahari 2009), ή “κατευθυνόμενες ερωτήσεις” (Baumbusch, 2010), ή “θέματα” (Åstedt-Kurki & Heikkinen, 1994· Barriball & While, 1994· Cridland, Jones, Caputi & Magee 2015). Η παρούσα εργασία ενστερνίζεται τον γενικό όρο “ερώτηση” ή “ερώτημα”(Chenail, 2011· Cridland et al., 2015· Dearnley 2005· Rabionet 2011· Whiting, 2008).

Τα ερευνητικά υποκείμενα συνδιαλέγονται με τον συνεντευκτή, δίνοντας την δική τους εξήγηση στα υπό μελέτη ζητήματα, μέσα από την δική τους ξεχωριστή, κριτική ματιά (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Οι Polit & Beck (2010) τονίζουν πως συντελείται μία πλούσια κατανόηση του προς διερεύνηση φαινομένου. Συνεπώς, η συνέντευξη βάθους, στην οποία ο ερευνητής δύναται να κατευθύνει τον συνεντευξιαζόμενο σε βασικά θέματα σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και κατόπιν ο ερωτώμενος αναπτύσσει και μιλάει για τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος, προσβλέπει στην παραγωγή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις στάσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων (Barriball & While, 1994· Ιωσηφίδης, 2008).

Ο Mishler (1996) κάνοντας, λοιπόν, λόγο για τη συνέντευξη αναφέρει πως αυτή κατέχει εξέχουσα θέση μεταξύ των ερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Εντούτοις, οι Fontana & Frey (2000) αναδεικνύουν μία πτυχή δυσκολίας της συνέντευξης, δηλώνοντας πως «ρωτώντας ερωτήσεις και λαμβάνοντας απαντήσεις είναι ένα δυσκολότερο έργο από ότι μοιάζει» (σελ. 645). Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, ωστόσο παρουσιάζει περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτημάτων, την τροποποίηση του περιεχομένου των ίδιων των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτημάτων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008).

Η συνέντευξη μπορεί να εμβαθύνει και να φθάσει σε σημεία, στα οποία άλλα εργαλεία είναι δύσκολο να προσεγγίσουν, και αποτελεί εκείνο το εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σκέψεις, αξίες, προκαταλήψεις, στάσεις, συναισθήματα, εμπειρίες, απόψεις και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων ελεύθερα και σε βάθος (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006· Ιωσηφίδης, 2003· Wellington, 2000). Καθώς, ένας εσφαλμένος σχεδιασμός της ερευνητικής μεθοδολογίας ενδέχεται να διαστρεβλώσει τα τελικά αποτελέσματα, ο Kvale (1996) προτείνει επτά συνολικά στάδια της συνέντευξης, τα οποία ενστερνίστηκε και η παρούσα έρευνα, όπως αποτυπώνονται ακολούθως πρόκειται για:

- τη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος
- τον σχεδιασμό της διαδικασίας και εν προκειμένω του εργαλείου συλλογής δεδομένων
- τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων
- την απομαγνητοφώνηση και προετοιμασία του υλικού για ανάλυση
- την ανάλυση των δεδομένων με ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση
- τον έλεγχο της διαδικασίας και
- τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Ομοίως, οι Kallio, Pietila, Johnson & Kangasniemi (2016) αποτυπώνουν την διαδικασία για τη διεξαγωγή ημιδομημένης συνέντευξης σε πέντε φάσεις ως εξής:

- Μελέτη των προαπαιτούμενων για τη διεξαγωγή ημιδομημένης συνέντευξης
- Εφαρμογή προηγούμενης κατακτημένης γνώσης

- Σύνταξη προκαταρκτικού οδηγού συνέντευξης
- Υλοποίηση πιλοτικής συνέντευξης με τον οδηγό
- Παρουσίαση του ολοκληρωμένου οδηγού συνέντευξης.

4.3.1. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ-Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με την τυπολογία των ερωτήσεων των συνεντεύξεων όπως ενδεικτικά αποτυπώνονται στον Ballena (2021) (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Β). Κρίνεται απαραίτητο να γίνει μνεία σε ορισμένα είδη ερωτήσεων προκειμένου να βασιστεί η παρούσα εργασία στην περαιτέρω ανάπτυξη του εργαλείου της έρευνας. Έτσι, έχοντας κατά νου τη θεωρία που ανέπτυξαν οι Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik (1985) αναφορικά με τη φύση των ερωτήσεων σε μία συνέντευξη, οι οποίοι τις αποκαλούν ερωτηματικές προτάσεις στη γραμματική και θεωρώντας, λοιπόν, «πως οι ερωτήσεις διέπονται από την κατεξοχήν ιδιότητά τους να έχουν προτασιακή ισχύ ερωτήσεων» (Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik, 1985, σελ. 806) βασιζόμαστε κι εμείς για τη δημιουργία του εργαλείου μας. Έτσι δηλαδή η προτασιακή ισχύς, όρος που απαντάται στην Τερζή (2015) για τον αντίστοιχο αγγλόφωνο όρο “illocutionary force” έχει τη δυνατότητα να ασκεί επιρροή στον συνεντευξιαζόμενο μέσω του λόγου.

Ως εκ τούτων, διακρίνονται τρεις κατηγορίες βάσει των πιθανών απαντήσεων των ερωτώμενων, οι οποίες περιλαμβάνουν το δίπτυχο ναι/όχι, τις ερωτήσεις που ξεκινούν με αναφορικές αντωνυμίες και, τέλος, τις εναλλακτικές ερωτήσεις, στις οποίες δύναται η απάντηση να εμπεριέχει μέρος της ερώτησης (Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik, 1985). Άλλοι μελετητές, όμως, υποστηρίζουν πως ειδικότερα οι ερωτήσεις που καθοδηγούν, καθώς και οι ναι/όχι θα πρέπει να αποφεύγονται (Merriam & Tisdell, 2015). Συν τοις άλλοις, είναι θεμιτό να τίθεται μία κατά σειρά ερώτηση από τον συνεντευκτή (Lichtman, 2006). Η παρούσα εργασία, τείνει στο να ακολουθήσει την τυπολογία που προσφέρεται από τον Kvale (1996) σε συνδυασμό με τους πιο σύγχρονους μελετητές όπως είναι ο Τκαϋκονα (2010), ο οποίος κάνει λόγο για μία σειρά ερωτήσεων που περιέχει το τρίπτυχο λέω-εξηγώ-περιγράφο, αν και προσανατολίζεται στην εξέταση κατ’αντιπαράθεση συνεντεύξεων και, επίσης, ο

Patton (2002, 2015), ο οποίος εμπεριέχει γνώμη, αξία, συναίσθημα, στοιχεία δηλαδή που κρίνονται σημαντικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

Τα ερωτήματα, όπως είναι εύληπτο, πρέπει να καθοριστούν πριν την διεξαγωγή της συνέντευξης και έτσι, λοιπόν, να προκύψει ο οδηγός της συνέντευξης (Mason, 2004· Rubin & Rubin, 2005). Έτσι, προτού προβούμε στη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης ή πρόγραμμα συνέντευξης (Barriball & While 1994), ή πλαίσιο συνέντευξης (Dearnley, 2005). Στην παρούσα μελέτη, ωστόσο, υιοθετείται ο όρος «Πρωτόκολλο Συνέντευξης» όπως κατονομάζεται από τους Ίσαρη & Πουρκό (2015, σελ. 130) οι οποίοι βασίζονται στον αντίστοιχο αγγλόφωνο όρο του Rabionet (2011) και, ως εκ τούτου, βάσει των κύριων ερωτημάτων που συνιστούν τους άξονες της έρευνας δημιουργήθηκε το εν λόγω πρωτόκολλο (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Γ). Στο ίδιο το Παράρτημα Γ ενσωματώνεται και το έντυπο συναίνεσης των συμμετεχόντων.

Θετικό στοιχείο του οδηγού συνέντευξης, επομένως, θεωρείται πως είναι η παροχή καθοδήγησης σε αυτά που θα ειπωθούν από τα υποκείμενα (Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008). Οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να εμπλουτίσουν τους δύο άξονες βασίστηκαν στο γεγονός πως συνήθως οι ερωτήσεις για μια ποιοτική συνέντευξη είναι 8-12 (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Για την παρούσα συνέντευξη, το πρωτόκολλό μας απαρτίζεται από συνολικά 14 ερωτήματα ανοιχτού τύπου, τα οποία διαρθρώνονται στους δύο άξονες και εμπίπτουν τόσο στις γενικές όσο και στις διευκρινιστικές ερωτήσεις. Η σειρά των ερωτήσεων διέπεται από μία λογική σειρά (Krauss et al., 2009). Περιγραφικές απαντήσεις, επίσης, ενθαρρύνονται βάσει των ερωτήσεων ποιος, τι, που, πότε και πώς (Chenail, 2011). Μάλιστα, τα ερωτήματα κρίνονται σημαντικά προκειμένου να δημιουργηθεί το πρωτόκολλο (Taylor, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή των ανοιχτών ερωτήσεων έγινε, διότι έδωσε στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της συνέντευξης ερωτήσεις εμβάθυνσης, όπως είναι οι ερωτήσεις συνέχειας, οι ερωτήσεις προσοχής και αποσαφήνισης, οι ερωτήσεις απόδειξης και πρίσματος (Rubin & Rubin, 2005). Σύμφωνα με τους Rabionet (2010) και Whiting (2008), οι συμπληρωματικές ερωτήσεις δύνανται να είναι προσχεδιασμένες ή όπως υποστηρίζουν οι Chenail (2011), Turner (2010) και Whiting (2008) να βασίζονται και να προσαρμόζονται στην

εκάστοτε απάντηση του ερωτώμενου. Στη δεύτερη, ειδικότερα, περίπτωση της αυθόρμητης επερώτησης, συνιστάται η παρακίνηση ενός παραδείγματος εκ μέρους του ερωτώμενου (Dearnley, 2005) ή η περαιτέρω ανάλυση (Whiting, 2008). Σύμφωνα βρίσκει το ανωτέρω αναφερόμενο και τον Creswell (2007), ο οποίος ονομάζει τη διαδικασία αναδυόμενο σχεδιασμό και ως είναι εύληπτο θεωρεί πως το να μείνει κανείς αποκλειστικά πιστός στο πρωτόκολλο συνέντευξης δεν επιτρέπει τη φυσική ροή της έρευνας.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, στο σημείο αυτό, πως η μη λεκτική επικοινωνία είναι εξίσου απαραίτητη όσο και η λεκτική, καθώς έτσι καταδεικνύεται η συμφωνία από μεριάς του συνεντευκτή και δύναται ακόμη να χρησιμοποιηθεί και ως ενός είδους τεχνικής συμπληρωματικής ερώτησης (Turner, 2010· Whiting, 2008). Να τονιστεί μάλιστα πως υπήρξε φροντίδα και μέριμνα προκειμένου να τεθούν θέματα που ενδεχομένως να τους έκαναν να νιώσουν ακόμη και στενάχωρα (Creswell, 2007). Όπως είναι εύληπτο, ακόμη κι αν ο συνεντευξιαζόμενος παρουσιάσει δυσκολία στην κατανόηση των ερωτημάτων, ο συνεντευκτής δύναται να τον παρωθήσει ευγενικά προς την περαιτέρω κατανόηση (Smith & Osborn, 2008). Άλλωστε, η γενικότερη ιδέα της έρευνας είναι να συλλεχθούν παρόμοιοι τύποι πληροφοριών από τον κάθε συμμετέχοντα (Holloway & Wheeler 2010).

Να αποσαφηνιστεί εδώ πως απαιτήθηκε ο προέλεγχος του οδηγού των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, πριν την υλοποίησή τους έλαβαν χώρα δύο πιλοτικές συνεντεύξεις ούτως ώστε να δοκιμαστεί ο οδηγός συνέντευξης υπό, όσο το δυνατόν, πραγματικές συνθήκες και εν τέλει να γίνει αλλαγή σε ορισμένα ερωτήματα ή στη θέση αυτών μέσα στη ροή της συνέντευξης (Barriball & While, 1994· Chenail, 2011). Έτσι, διαμορφώθηκε ο τελικός οδηγός της συνέντευξης.

4.3.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο εκάστοτε ερευνητής οφείλει να είναι ικανός να γνωρίζει a priori ορισμένες εκφάνσεις του υπό διερεύνηση φαινομένου πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Turner, 2010). Η παρούσα μελέτη ακολούθησε την βιβλιογραφική επισκόπηση, την ημιδομημένη συνέντευξη και την μεταγενέστερη ανάλυση περιεχομένου των

συνεντεύξεων. Συνάμα, με σκοπό να αυξηθεί ακόμη περισσότερο η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, έννοιες που αναλύονται παρακάτω, υιοθετήθηκαν τα παρακάτω:

- Η ατομική συνέντευξη αποτέλεσε τον τρόπο υλοποίησης της έρευνας, αφού είναι και η πλέον διαδεδομένη μορφή συνέντευξης (King, Horrocks & Brooks, 2019· Oltmann, 2016).
- Οι συναντήσεις για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων, στα μέρη και τις ώρες που του διευκόλυναν (Elmir, Schmied, Jackson & Wilkes, 2011· Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Άλλωστε, χαρακτηριστικό είναι η ευελιξία του συνεντευκτή (King, Horrocks & Brooks, 2019).
- Οι συμμετέχοντες υπέγραψαν τη φόρμα συγκατάθεσης και έτσι έδωσαν την άδεια να μαγνητοφωνηθούν όσα ειώθηκαν (Seidman, 1998) και ενημερώθηκαν για την πρόσβασή τους στα δεδομένα της έρευνας και τα δικαιώματά τους σε αυτά (Dörnyei, 2007). Έτσι, δημιουργήθηκε και ένα κλίμα εμπιστοσύνης.
- Η ερευνήτρια δεν έλαβε προσωπικά δεδομένα των ερωτώμενων, παρά μόνο δημογραφικά προς όφελος της έρευνας. Δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την τήρηση της ανωνυμίας τους κατά την παρουσίαση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Για αυτό άλλωστε και χρησιμοποιήθηκαν κωδικοποιημένες λέξεις ή κατά τους King, Horrocks & Brooks (2019) ψευδώνυμα ή έστω διαφορετικά ονόματα αντί των πραγματικών ονομάτων τους, ειδικότερα κατά την απομαγνητοφώνηση και περαιτέρω ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.
- Σύμφωνα με τον Kvale (1996), οι συνεντευξιαζόμενοι διαβεβαιώθηκαν για την πιστή αποτύπωση της συνέντευξης και των όσων λέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.
- Κατέστη σαφές το γεγονός ότι η εν λόγω συνέντευξη πραγματοποιούνταν για ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της ερευνήτριας για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου και πως δεν αποσκοπούσε σε κανενός είδους αξιολόγηση των συμμετεχόντων (Bell, 1991, οπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994).

- Η συνεντεύκτρια απηύθυνε ερωτήματα σε απλή γλώσσα και με σαφήνεια (Åstedt-Kurki & Heikkinen, 1994· Turner, 2010), δίχως να κατευθύνεται ο ερωτώμενος. Εξάλλου, ένα από τα γνωρίσματα του καλού συνεντευκτή είναι η δυνατότητα καλλιέργειας καλού και φιλικού κλίματος (Βαβουρανάκης, 1986).
- Αναφορικά με τη δεοντολογία της διεξαγωγής της ποιοτικής αυτής έρευνας, λήφθηκαν υπόψη βασικές αρχές που διέπουν την ποιοτική έρευνα εν γένει, όπως είναι λόγου χάρη το ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας αντιμετωπίζονται ως ολόκληροι και όχι αποσπασμένες μεταβλητές και ότι είναι εύληπτο πως, επίσης, αντιμετωπίζονται ως υποκείμενα της έρευνας προκειμένου να συλλεχθούν χρήσιμα δεδομένα (Howitt, 2010).

4.3.3. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

«Ο επιστήμονας σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού εξετάζει τη δική του υποκειμενικότητα, καθώς και εκείνη των συμμετεχόντων στην έρευνα, και λαμβάνει υπόψη του τρόπους με τους οποίους οι προσωπικές θέσεις, επενδύσεις, αξίες, εμπειρίες και προσδοκίες και των δύο πλευρών επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας» (Morawski, 1994, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Αναφορικά με τον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας δύναται να ειπωθεί πως η ποιοτική δειγματοληψία οφείλει να διέπεται από δύο βασικά χαρακτηριστικά, την καταλληλότητα και την επάρκεια. Με άλλα λόγια, το δείγμα θα πρέπει να κρίνεται κατάλληλο για την ερμηνεία των προς διερεύνηση ερωτημάτων, ενώ παράλληλα να είναι επαρκές, ως προς την παροχή ποιοτικών πληροφοριών και όχι της ποσότητας αυτών. Επομένως, άρα, ο Μαντζούκας (2007) υποστηρίζει πως ο βασικός σκοπός της ποιοτικής έρευνας δεν είναι το γενικό και το αντικειμενικό, αλλά το ειδικό και το συγκεκριμένο, και πως το δείγμα δεν χρειάζεται να είναι αντιπροσωπευτικό.

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές πως και το εν λόγω δείγμα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας δεν απαιτείται να είναι ποσοτικά μεγάλο προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα, εφόσον στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος (Ιωσηφίδης, 2008· Patton,

2002). Έτσι, το είδος αυτού του δείγματος ονομάζεται δείγμα σκοπιμότητας, εν αντιθέσει με το είδος της δειγματοληψίας που ονομάζεται σκόπιμη δειγματοληψία και ανήκει στις δειγματοληπτικές μεθόδους χωρίς πιθανότητα (Δημητρόπουλος, 2001). Η σκόπιμη δειγματοληψία σχετίζεται με τη διαδικασία επιλογής των, προς μελέτη, ομάδων ή κατηγοριών με γνώμονα τη σχετικότητά τους με τα ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2003).

Η Marshall (1996) επιπλέον αναφέρει πως «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση» (σελ. 523), ενώ συνήθως δεν είναι μεγάλο (Gillham, 2000). Ο τύπος δειγματοληψίας, όμως, βάσει της εγγύτητας και προσβασιμότητας των υποκειμένων, είναι αυτός της «ευκολίας» (Robson, 2007, σελ. 314). Το προφίλ των εκπαιδευτικών της μελέτης είναι συνάδελφοι από σχολικά περιβάλλοντα στα οποία η ίδια η ερευνήτρια έχει εργαστεί, και δεδομένου του ότι έχει πρόσβαση σε αυτά καθώς διαμένει ακόμη στο νησί της Κω, αυτό συνεπάγεται πως το δείγμα μας είναι αυτό που ο Robson (2007) ορίζει.

Πιο συγκεκριμένα, το προφίλ των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα μπορεί να αποτυπωθεί συνοπτικά στον πίνακα που προκύπτει (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Δ). Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ εκπαιδευτικοί, τρεις εξ αυτών άντρες και έξι γυναίκες. Η ηλικία τους είναι μεταξύ 31 έως 57 ετών. Τρεις εκπαιδευτικοί εξ αυτών είναι ανύπαντροι και χωρίς παιδιά, ενώ τέσσερις είναι έγγαμοι με παιδιά, εκ των οποίων η μία δεν έχει παιδιά, δύο εξ αυτών έχουν τρία παιδιά και οι υπόλοιπες δύο έχουν από δύο παιδιά εκάστη. Ένας εκπαιδευτικός είναι διαζευγμένος και έχει μία κόρη 14 ετών η οποία ζει με τη μητέρα της σε άλλη πόλη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της περιοχής Β' Δωδεκανήσου, στην Κω και σε χωριά του νησιού. Μάλιστα, έξι εκ των συνεντευξιζόμενων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στις οικείες σχολικές μονάδες (τρεις νεοδιοριζόμενοι και συγκεκριμένα, δύο εκπαιδευτικοί την τρέχουσα σχολική χρονιά και μία εκπαιδευτικός την προηγούμενη). Να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως μία εκ των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας, που είναι μόνιμη εκπαιδευτικός, τη φετινή σχολική χρονιά είναι Διευθύντρια στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κω (την περσινή σχολική χρονιά είχε το ένα εκ των δύο τμημάτων Ένταξης στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Κω), ενώ οι υπόλοιποι δύο εκ των συνολικά οκτώ εκπαιδευτικών εργάζονται

με το εργασιακό καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση κυμαίνονται μεταξύ τριών και είκοσι-δύο ετών.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας είναι δάσκαλοι, απόφοιτοι δηλαδή παιδαγωγικών τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (στο σύνολό τους τρεις), καθώς οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ανήκουν σε άλλους κλάδους ή, όπως έχει επικρατήσει να κατονομάζονται ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ειδικότητες. Συνεπώς, έχουμε έναν εκπαιδευτικό της Αγγλικής Γλώσσας, μία Θεατρολόγο, μία εκπαιδευτικό Εικαστικών και τέλος δύο Γυμναστές. Οι έξι εκ των οκτώ είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών, καθώς η μία εκπαιδευτικός από τους συνεντευξιζόμενους της παρούσας έρευνας βρίσκεται αυτή τη στιγμή στο τελευταίο στάδιο της συγγραφής της διπλωματικής της εργασίας προκειμένου να της απονεμηθεί ο τίτλος Μεταπτυχιακού Διπλώματος. Ένας εκπαιδευτικός έχει Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών από το Ηνωμένο Βασίλειο και μία εκπαιδευτικός είναι Διδασκώρισα με τίτλο από Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει τους Μεταπτυχιακούς τίτλους από την Ελλάδα, από διάφορα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, από το Πανεπιστήμιο Νοτίου Αιγαίου με έδρα τη Ρόδο, από το Πανεπιστήμιο Βόλου), ενώ μία εξ' αυτών κατέχει δύο Μεταπτυχιακούς Τίτλους.

Οι λόγοι που επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σχετίζονται τόσο με την αγάπη που νιώθουν για τα παιδιά και τη διδασκαλία, καθώς αυτό καταγράφηκε από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων, ενώ υπήρχε και συνεντευξιζόμενη που αναφέρθηκε στις οικονομικές απολαβές του εν λόγω επαγγέλματος. Ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας ανέφερε πως λόγω των γονιών του, καθότι εκπαιδευτικοί οι ίδιοι, πλέον συνταξιούχοι, αποφάσισε να ακολουθήσει και ο ίδιος την εκπαίδευση ως επάγγελμα σε συνδυασμό με την αρέσκειά του για τις ξένες γλώσσες.

Ειδικότερα, δύο εκ των συνεντευξιζόμενων αναφέρθηκαν στην ειδική αγωγή, η μία συνεντευξιζόμενη λόγω και της ιδιότητάς της ως Διευθύντριας, όπως ήδη προαναφέρθηκε, του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου και η άλλη η οποία απασχολείται στο Τμήμα Ένταξης του Δημοτικού Σχολείου της Καρδάμαινας, Κω, αναφερόμενη στο παιδαγωγικό, δηλώνει ότι της άρεσε, γιατί έτσι πάντοτε είχε μια καλή σχέση με τα παιδιά και της προκαλούσε το ενδιαφέρον οι δυσκολίες των παιδιών αυτών και ο

τρόπος αντιμετώπισης στο πλαίσιο του σχολείου. Η ίδια, μάλιστα, είναι και η μόνη συνεντευξιζόμενη μας η οποία κατέχει Διδακτορικό τίτλο στην ειδική αγωγή με ειδίκευση στις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία.

Για τη μία εκπαιδευτικό της έρευνας και, εν προκειμένω, πρόκειται για την Εικαστικό, εκπαιδευτικό των Καλλιτεχνικών μαθημάτων, ο λόγος επιλογής του επαγγέλματος αποτέλεσε μάλλον τυχαίο γεγονός. Όπως η ίδια επισημαίνει, τελειώνοντας τη σχολή της εργάστηκε ως γλύπτρια και πήρε μέρος σε διάφορες εικαστικές εκθέσεις και δρώμενα. Ωστόσο, βρέθηκε στη δυσάρεστη θέση να μας εξομολογηθεί πως πολύ προσωπικά και υπαρξιακά, αισθάνθηκε την ανάγκη ότι η τέχνη στους χώρους τους εκθεσιακούς χαρακτηρίζεται από μια αποστείρωση, και συμπληρώνοντας, αναφέρει πως δεν είμαστε εξοικειωμένοι δυστυχώς με την τέχνη. Μάλιστα, δηλώνει πως είμαστε ελλιπείς στην εκπαίδευση, οπότε η ίδια αισθάνθηκε την ανάγκη να μπει στην εκπαίδευση, δεδομένου και των καλών αποδοχών που είχε όταν πρωτοξεκίνησε.

Έξι συμμετέχοντες εργάζονται φέτος σε μία αποκλειστικά σχολική μονάδα, μία συμμετέχουσα απασχολείται σε τρεις, ενώ μόλις μία απασχολείται σε συνολικά τέσσερις σχολικές μονάδες καθ' όλη τη διάρκεια της εβδομάδος, τόσο στην πόλη της Κω, όσο και τρία άλλα χωριά του νησιού (πρόκειται για τα Δημοτικά Σχολεία της Καρδάμαινας, της Αντιμάχειας και της Κεφάλου). Ένας εκ των συμμετεχόντων διδάσκει στο ολόημερο φέτος, αλλά δεν κάνει πρωινή ζώνη. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρες ωράριο, δηλαδή 24 ώρες την εβδομάδα, ενώ άλλοι λόγω και παλαιότητας και προϋπηρεσίας έχουν μειωμένο ωράριο και απασχολούνται για 23 ώρες και άλλοι για 21 ώρες ανά διδακτική εβδομάδα. Μάλιστα, μία τέτοια εξαίρεση αποτελεί η εκπαιδευτικός, με χρέη Διευθύντριας, όπου πέραν του διοικητικού της έργου απασχολείται στην σχολική τάξη για 21 ώρες εβδομαδιαίως. Όσον αφορά στις τάξεις τους, ο μέσος όρος των μαθητών ανά τμήμα είναι τα είκοσι δύο παιδιά περίπου με το μικρότερο αριθμητικά τμήμα να αποτελείται από δεκαεπτά παιδιά. Ο μέσος όρος μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο διαφορετικό από το γενικό μαθητικό πληθυσμό είναι τα έξι παιδιά ανά τμήμα, καθώς πρόκειται για παιδιά προερχόμενα από αραβόφωνες χώρες καθώς και χώρες της Ευρώπης. Φυσικά, ανάλογα και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού, το πλήθος των μαθητών που διδάσκει και τις σχολικές

μονάδες ανά εβδομάδα κυμαίνεται από 120 και, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων της έρευνας, ανέρχεται ακόμη και τους 300.

Όλοι μιλούν ξένη ή ξένες γλώσσες (τα Αγγλικά κατέχουν την πρώτη θέση και στη συνέχεια έρχονται τα Γαλλικά μαζί με τα Ισπανικά, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός μιλάει Γερμανικά) και γνωρίζουν υπολογιστές (είτε σε επίπεδο πιστοποίησης είτε όχι). Τέλος, αναφορικά με την επιμόρφωσή τους σε προγράμματα Ειδικής Αγωγής, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ψυχολογίας κ.ά. μεγαλύτερης διάρκειας, δύο συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας έχουν επιμορφωθεί στην Ειδική Αγωγή (ακόμη πιο συγκεκριμένα και στη νοηματική γλώσσα αλλά και στον Κώδικα Μπράι), τέσσερις στη Διαπολιτισμική Αγωγή, πέντε σε διάφορα πεδία (π.χ. εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιοριζόμενων, πολυμέσα και γραφικές τέχνες, κουκλοθέατρο και θέατρο σκιών, τα Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο, επιμόρφωση στις δεξιότητες, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολική Ψυχολογία, κ.ά.).

4.3.4. ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Οι ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες αποτέλεσαν και τα δεδομένα της έρευνας πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα από τον Απρίλιο του 2023 μέχρι τον Μάιο του 2023. Η συνολική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν κατά μέσο όρο περίπου 30 λεπτά, γεγονός που σημαίνει πως ο χρόνος όφειλε να είναι επικοινωνητικός (Robson, 2007). Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έλαβε χώρα μαγνητοσκόπηση και κατόπιν οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί για την παραγωγή γραπτού κειμένου. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην πόλη της Κω, στο Πυλί της Κω, στην Καρδάμαινα της Κω, στη Β΄ Δωδεκανήσου δηλαδή, τόποι διαμονής και εργασίας του πληθυσμού της μελέτης.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να ειπωθεί πως λόγω του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς και της ερευνήτριας χρειάστηκε, πλην της διαζώσης συνέντευξης, να πραγματοποιηθεί και ένας αριθμός συνεντεύξεων μέσω της τεχνολογίας, τηλεφωνική και με βιντεοκλήση (Burnard, 1994· Howard, Meade, Booth & Whall, 1988· Musselwhite, Cuff, Mcgregor & King, 2007· Sweet, 2002· Trier-

Bieniek, 2012). Φυσικά, όπως ήδη έχει προαναφερθεί, ζητήθηκε η άδεια από μεριάς των συμμετεχόντων όχι μόνο για τη μαγνητοφώνηση, αλλά και για τη δημοσίευση στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας των ανώνυμων γραπτών κειμένων ή αποσπασμάτων τους που προέκυψαν από τη διαδικασία απομαγνητοφώνησης.

Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος ανάλυσης των συνεντεύξεων. Εξάλλου, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου δηλώνεται ως: « ... μια ερευνητική μέθοδος για την υποκειμενική ερμηνεία του περιεχομένου των δεδομένων κειμένου μέσω της συστηματικής διαδικασίας της κωδικοποίησης και τον εντοπισμό θεμάτων ή επαναλαμβανόμενων μοτίβων» (Hsieh & Shannon, 2005, σελ. 1278). Εν προκειμένω, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου συνιστά μια αξιολογη εναλλακτική λύση εν αντιθέσει με τις πιο παραδοσιακές ποσοτικές αναλύσεις, ειδικότερα στην περίπτωση που ο εκάστοτε ερευνητής μελετά ένα ερμηνευτικό θέμα. Έτσι, η μετατροπή των συνεντεύξεων σε γραπτό λόγο παρέχει τη δυνατότητα να μετατραπεί ο προφορικός λόγος σε γραπτός και φυσικά να αξιολογηθούν μηνύματα βάσει αντιλήψεων και απόψεων. Επιπρόσθετα, σπουδαίας σημασίας συνιστούν και τα μη λεκτικά μηνύματα που προέκυψαν στην πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, που ήταν δυνατόν ακόμη και να μεταβάλουν το νόημα της προφορικής απάντησης.

Σημαντική παράμετρος, ως εκ τούτων, καθίσταται ο προσδιορισμός σημαντικών κατηγοριών εντός ενός σώματος δεδομένων με αποτέλεσμα να παραχθεί μία, ως επί το πλείστον, πλούσια περιγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας που δημιουργείται από τις εν λόγω κατηγορίες και μάλιστα όπως τα βιώνουν τα υποκείμενα της έρευνας σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η θεματική ανάλυση συνιστά μια εύχρηστη μέθοδο καθώς αποτιμάται ιδιαίτερα σημαντική για τον νέο ερευνητή, ειδικά εφόσον προσφέρει σημαντικές δεξιότητες, ιδιαίτερα εύχρηστες για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Εύστοχα ο Τσιώλης (2015) τονίζει πως έγκειται σε εισαγωγή γνώσης σε ένα σύνολο εμπειριών.

Κατά τους Zhang & Wildemuth (2009) δύναται η επικύρωση υφιστάμενων θεωριών, ακόμη και η ανάπτυξη νέων θεωριών αλλά και μοντέλων μέσω της ενδεδειγμένης διαδικασίας της προετοιμασίας των προς ανάλυση δεδομένων, την κωδικοποίησή τους και την μετέπειτα ερμηνεία, βήματα με τα οποία συγκλίνει και η άποψη της

Κεδράκα (2009). Πιο συγκεκριμένα, οι Braun & Clarke (2012) παρουσιάζουν τα κάτωθι βήματα προκειμένου να ολοκληρωθεί η ανάλυση περιεχομένου:

- «εξοικείωση με τα δεδομένα
- δημιουργία αρχικών κωδικών
- αναζήτηση θεμάτων
- αναθεώρηση πιθανών θεμάτων
- προσδιορισμός και ονομασία των θεμάτων
- δημιουργία τελικής αναφοράς» (σελ. 5-11).

4.3.4.1. ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Βάσει της οργάνωσης των δεδομένων της έρευνας, την σύνταξη των πινάκων ταξινόμησης, σε συνδυασμό και με τη μελέτη του υλικού που έχει συλλεχθεί, το περιεχόμενο των συνεντεύξεων δύναται να κατηγοριοποιηθεί σε πέντε εννοιολογικές ενότητες κατά αντιστοίχιση των πέντε ερευνητικών ερωτημάτων. Καταρχάς, κατά την άποψη του Τσιώλη (2014) «η κωδικοποίηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα δεδομένα αναλύονται με τρόπο αφαιρετικό, δηλαδή διαχωρίζονται, δημιουργούνται έννοιες και τελικά κατασκευάζεται μια θεωρία. Η κάθε έννοια που δημιουργείται ονομάζεται κώδικας» (σελ. 45). Εν προκειμένω, οι κωδικοί που προέκυψαν από τον πρώτο άξονα της συνέντευξης είναι:

- μη ετοιμότητα για διδασκαλία μετά τις σπουδές, δυσκολίες κυρίως παιδαγωγικής φύσης
- η αρχή της καριέρας και προβλήματα στο σχολείο, ελλιπής υποστήριξη
- προσωπικοί και επαγγελματικοί στόχοι για ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων
- προκλήσεις σχολικού περιβάλλοντος αναφορικά με ελλείψεις εποπτικών και άλλων μέσων, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, δυσκαμψία και δυσκολία επικοινωνίας με τον Σύλλογο Διδασκόντων και ανάγκη για υποστήριξη
- επιμορφώσεις και κατάκτηση στόχων με προσωπικό οικονομικό κόστος, πολύωρη απασχόληση πέραν του εργασιακού ωραρίου, καταπόνηση πνευματική, δυσκολία σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, ανομοιογενής υποχρεωτική παρακολούθηση εισαγωγικής επιμόρφωσης
- αρνητική αξιολόγηση επιμορφώσεων υλοποιούμενων από μεριάς του Υπουργείου, στοιχειώδης ενδοσχολικές επιμορφώσεις

- κίνητρα για επιμόρφωση κυρίως προσωπικής ανάπτυξης για βελτίωση, ενώ αναφορικά με τον δεύτερο άξονα είναι:
 - προκλήσεις πολυπολιτισμικού σχολείου με παιδιά αλλόγλωσσα, μετανάστες και πρόσφυγες που εισέρχονται στην τάξη για λίγο χρονικό διάστημα και μετά φεύγουν και επανέρχονται προς το τέλος της σχολικής χρονιάς
 - επιμορφώσεις για διδακτικές ανάγκες στο πολυπολιτισμικό σχολείο, απουσία ενημέρωσης για πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό ενδοσχολικά
 - προσωπικές γνώσεις και ικανότητες του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο βάσει των εμπειριών τους
 - προφίλ ικανοτήτων εκπαιδευτικού πολυπολιτισμικού σχολείου
 - ικανοποίηση ή μη εξέλιξης ιεραρχικά, μελλοντικοί επαγγελματικοί στόχοι, ενδεχόμενη αλλαγή διευθύνσεων και διοικητική θέση απασχόλησης σε εκπαιδευτικό φορέα.

4.3.4.2. ΘΕΜΑΤΑ

Πιο συγκεκριμένα, ύστερα από την αρχική κωδικοποίηση των ερωτημάτων και των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων, έπεται το «στάδιο της οριζόντιας κωδικοποίησης, όπου συλλέγονται οι κωδικοί από το σύνολο των δεδομένων και ομαδοποιούνται σε διακριτά σύνολα, τις θεματικές, βάσει των κοινών στοιχείων τους» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 133). Με τον τρόπο αυτό, άλλωστε, αναδύονται νέα εννοιολογικά σχήματα ή άλλα μετατρέπονται, σε συνάρτηση με αυτά που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο (Kelle, 1992, όπ. αναφ. στο Τσιώλης, 2015). Τα θέματα που προέκυψαν από την κωδικοποίησή μας ήταν πιο γενικά από τους κωδικούς και πιο αφηρημένα. Πολλοί κωδικοί, ως εκ τούτου, ενοποιήθηκαν για να ανήκουν σε ένα βασικό θέμα, καθώς όπως προέκυψε απέδιδαν παρόμοια νοήματα. Αρκετοί από τους πρότερους κωδικούς έλαβαν τη θέση υποθεμάτων, καθώς συγκεκριμενοποιούν τα θέματα (Τσιώλης, 2015). Κατόπιν, λοιπόν, επιχειρήθηκε μία περαιτέρω ταξινόμηση και έτσι προκύπτουν τα εξής:

- Η αρχή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας
 - Προβλήματα και εμπόδια*
 - Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών*
 - Επαγγελματική Ανάπτυξη και στόχοι*

Επιμορφωτικές ανάγκες και αναδυόμενα συναισθήματα

- Προσωπική εξέλιξη
Εξέλιξη ως άτομο
Επαγγελματική ικανοποίηση
Δυσσυνέπειες
Προοπτικές και προσδοκίες
- Επιμόρφωση
Ρόλος της επιμόρφωσης
Επιμορφωτικές εμπειρίες
Ικανοποίηση ή μη
Προτάσεις για επιμόρφωση
- Πολυπολιτισμικότητα
Διδακτικό αντικείμενο
Διδακτικές μέθοδοι
Σχολική τάξη και σχολικό περιβάλλον
Ανάγκη για ενημέρωση
Ενδοσχολική επιμόρφωση ή επιμόρφωση εκτός σχολείου
- Υπηρεσιακή και εκπαιδευτική εξέλιξη
Βελτίωση επαγγελματικής θέσης
Ανέλιξη στην διοικητική ιεραρχία
Εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη ή μη

4.4. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Κάθε έρευνα οφείλει να διακρίνεται από την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, καθώς αυτά τα δύο χαρακτηριστικά αποτελούν αναγκαία και καθόλα απαραίτητα στοιχεία για την ορθή διεξαγωγή μιας έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Η συλλογή των δεδομένων οφείλει να πραγματοποιείται σε πραγματικά και καθημερινά πλαίσια της ζωής των υποκειμένων και μάλιστα, όχι σπάνια, στο πεδίο ή στον εν γένει τόπο του προς μελέτη ζητήματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο Koulaouzides (2008) υποστηρίζει πως η ερμηνεία των δεδομένων από μεριάς του ερευνητή είναι ταυτόχρονα ενδιαφέρον και δύσκολο επίτευγμα, διότι αφενός η όλη διαδικασία της συνέντευξης συνιστά μία πρόκληση (Adams, 2010· Brayda & Boyce, 2014· Roulston,

2011), και αφετέρου καθότι υπόκειται σε ερμηνείες του αφηγητή και η αλήθεια δεν βασίζεται σε αδιαμφισβήτητα γεγονότα.

Από τη μία, η εγκυρότητα αναφέρεται στην ακρίβεια του, προς επιλογή της μελέτης, ερευνητικού εργαλείου προκειμένου να παρατηρεί, να εντοπίζει ή και να μετρά εκείνο το χαρακτηριστικό προς διερεύνηση (Ιωσηφίδης, 2008· Mason, 2003). Μάλιστα, κατά την Mason (2003) αναφορικά με την εγκυρότητα, αυτή συμβάλλει στη δημιουργία λειτουργικών ορισμών και συνάμα στη σύνθεση του σωστού δείγματος της έρευνας, εκ μέρους του εκάστοτε ερευνητή. Επιπρόσθετα, βασικά κριτήρια της εγκυρότητας περιλαμβάνουν την μεθοδικότητα, την επαναληπτικότητα, την εμπειρική, τη δημοσιότητα, καθώς και την επικύρωση από τους συμμετέχοντες και την αντικειμενικότητα (Βάμβουκας, 2002· Ιωσηφίδης, 2008· Λαμπίρη-Δημάκη, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδικότητα σχετίζεται με τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, δηλαδή με τις μεθόδους που υιοθετούνται σε μία έρευνα αλλά και με τις τεχνικές. Στην παρούσα μελέτη, όπως προαναφέρθηκε, λόγος γίνεται για την ποιοτική μέθοδο και την ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία μάλιστα διαθέτει οδηγό ερωτημάτων. Εν συνεχεία, η επαναληπτικότητα αφορά στην περιγραφή του τρόπου διεξαγωγής λεπτομερώς και με ακρίβεια ούτως ώστε να δύναται η επανάληψή της από έτερους μελλοντικούς μελετητές. Για την εμπειρική να ειπωθεί πως έχει να κάνει με την ακρίβεια και τη σαφήνεια προσδιορισμού του εννοιολογικού περιεχομένου των ερευνητικών ερωτημάτων, προκειμένου οι σχετικές έννοιες να εντοπιστούν και εν συνεχεία να καταγραφούν. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2002), η δημοσιότητα σχετίζεται στη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της μελέτης αλλά και στην παροχή της δυνατότητας σε άλλους να αποκτούν πρόσβαση σε αυτά, ούτως ώστε να αναπαραχθούν και να επαναληφθούν, όπου αυτό είναι εφικτό. Ο Ιωσηφίδης (2008) αναφερόμενος στην επικύρωση από τους συμμετέχοντες-συνεντευξιαζόμενους της έρευνας, δηλώνει πως μετά την ολοκλήρωση αυτής, δύνανται να επιβεβαιώνουν τα ευρήματα και τις ερμηνείες.

Όσον αφορά στην αντικειμενικότητα, να διευκρινιστεί πως λόγω έλλειψης χρόνου και λόγω των συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας δεν τηρήθηκε εξ ολοκλήρου ο έλεγχός της. Ειδικότερα, καθώς απαιτούνται για τον έλεγχο της αντικειμενικότητας δύο

διαφορετικά μεταξύ τους εργαλεία, αυτό δεν κατέστη δυνατό για την περάτωση της παρούσας μελέτης. Παρόλα τα ανωτέρω, παρατηρείται ένας ικανοποιητικός βαθμός αντικειμενικότητας αφού για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα που παρείχε υψηλής ποιότητας δεδομένα (Mason, 2003), υπήρξε, επίσης, καθοδήγηση από τον επιβλέποντα αναφορικά με τον ελάχιστο αριθμό των συνεντεύξεων που απαιτούνται για να θεωρείται επιστημονική η έρευνα και να συλλεχθεί ένα κατάλληλο σώμα απαντήσεων κομβικών ερωτημάτων (Bell, 1997). Εξάλλου, τα αποτελέσματα ισχύουν για συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και νομό και μάλιστα, τα αποτελέσματα δύνανται να γνωστοποιηθούν στην ερευνητική κοινότητα, προκειμένου να επαληθευθούν ή να διαψευστούν (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003).

Η αξιοπιστία της έρευνας εμπλέκει την ακρίβεια των ερευνητικών μεθόδων και των τεχνικών και έτσι δύναται να ειπωθεί πως επηρεάζεται από τις απαιτητικές συλλογές δεδομένων (Kitto, Chesters & Grbich, 2008). Μάλιστα, βασίζεται στη συμφωνία των μετρήσεων που πραγματοποιούνται από διαφορετικούς μελετητές, στο ίδιο κοινό-στόχο και υπό τις ίδιες συνθήκες. Ο Ιωσηφίδης (2008) κάνει λόγο για τη σημασία και την αξία των αποτελεσμάτων, ως βαθμού συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας. Δεν είναι, άλλωστε, σπάνιο το γεγονός η αξιοπιστία μιας έρευνας να στηρίζεται σε ερευνητικό υλικό που αντλείται από διαφορετικές πηγές, προσεγγίζοντας τα τυχόν ερευνητικά ερωτήματα υπό διαφορετικά πρίσματα και με διαφορετικούς τρόπους (Βάμβουκας, 2002· Ζαφειρόπουλος, 2005).

4.5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός πως δεν δύναται να γενικευτούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα σε όλο τον εκπαιδευτικό πληθυσμό της Β΄ Δωδεκανήσου, πόσο μάλλον πανελληνίως. Συν τοις άλλοις, συγκυρίες όπως οι εκάστοτε απεργίες και η αποχή των εκπαιδευτικών από τις σχολικές μονάδες, σχετική με θέματα αξιολόγησης, έθεσαν περιορισμούς όσον αφορά στο δείγμα της έρευνας. Ως εκ τούτου, ο τρόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ποικίλει. Να σημειωθεί, επίσης, πως η μελέτη αυτή περιορίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία καθότι είναι και η γλώσσα συγγραφής της. Αναφορικά με τα αποτελέσματα και την ερμηνεία τους, να τονιστεί πως, όπως άλλωστε αναφέρουν οι

Rubin & Rubin (1995), σχεδόν πάντα ενυπάρχει το προσωπικό στοιχείο στη διαδικασία της συνέντευξης και, ως τούτου, ενδέχεται να χρωματίζεται η μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων.

«Οι επιστημολογικοί περιορισμοί της συνέντευξης αφορούν στο γεγονός ότι οι ερευνητές δεν έχουν ουσιαστικά πρόσβαση στο μυαλό των ερωτώμενων και μπορούν να πληροφορηθούν μόνο για εκείνες τις διαστάσεις (αντιλήψεις, εμπειρίες, ερμηνείες) που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να αποκαλύψουν στο πλαίσιο μιας ποιοτικής συνέντευξης» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 96). Ομοίως, φαίνεται να συμφωνεί και ο Τσουρβάκας (1997) ο οποίος με τη σειρά του τονίζει πως ενδέχεται ο συνεντευξιαζόμενος να προσαρμόζει μάλλον ακούσια τις απαντήσεις του όπως επιθυμεί ο συνεντευκτής. Ορθά, λοιπόν, υποστηρίζουν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015) ότι «όλα αυτά στα οποία αναφερόμαστε και αντιλαμβανόμαστε ως πραγματικότητα βρίσκονται σε μια συνεχή και αβέβαιη διαδικασία κατασκευής και ανακατασκευής. Η γνώση θεωρείται τοπική, ρευστή και προσωρινή» (σελ. 57). Μολονότι, όπως αναφέρθηκε οι συμπληρωματικές ερωτήσεις είναι χρήσιμες, ενδεχομένως να καθιστούν ένα ηθικό δίλλημα (Kvale, 2007).

Σημαντικός περιορισμός, ενδέχεται να είναι το μέσο καταγραφής της συνέντευξης, διότι σύμφωνα με τον Warren (2002, όπ. αναφ. στο King, Horrocks & Brooks, 2019) έχει διαπιστωθεί πως το μέσο αυτό επιδρά στον εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο, είτε πρόκειται για ακουστικό μέσο, είτε μαγνητόφωνο, είτε για καταγραφή σε βίντεο. Μάλιστα, αν και ήταν εξαιρετικά βολικό σε μία εκ των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκε μέσω πλατφόρμας συνδιασκέψεων και συγκεκριμένα με τον Συν. 1, ενδέχεται ο συνεντευξιαζόμενος να απέκρυψε πληροφορίες ή ακόμη και να μην είτε την αλήθεια, δεδομένου ότι δεν ήταν εμφανής η μη λεκτική επικοινωνία, ειδικότερα λόγω της κακής, για κάποιες μικρές χρονικές στιγμές σύνδεση, όπως συμβαίνει στην πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη (Cohen κ.συν., 2007). Ενδεχόμενη τροχόπεδη στην μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε είναι πως οι περισσότερες μελέτες για τις συνεντεύξεις έχουν επικεντρωθεί στον συνεντευκτή παρά στον συνεντευξιαζόμενο (Shuy, 2002).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Deakin & Wakefield (2014), λόγω τεχνολογικών και τεχνικών προβλημάτων πάσης φύσης αναφερόμενοι σε Skype συνεντεύξεις,

υποστηρίζουν πως δεν είναι σπάνιο το γεγονός πως η ποιότητα του ήχου είναι χαμηλή, δημιουργώντας ενδεχομένως περαιτέρω δυσκολίες κατά την διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, καθώς ο ήχος που είχε εγγραφεί δεν ακουγόταν καθαρά (σε ορισμένες δια ζώσης συνεντεύξεις μας υπήρξε το γεγονός αυτό κυρίως λόγω εξωτερικών ήχων και ομιλιών άλλων προσώπων). Ένα επιπλέον πρόβλημα ήταν, ότι σε κάποιες περιπτώσεις που οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης σε καφετέρια, υπήρξε αντιπερισπασμός από το περιβάλλον και διακόπηκε η διαδικασία για λίγο, γεγονός που έχει καταγραφεί (Deakin & Wakefield, 2014). Σύμφωνα με τους Γούτσο & Φραγκάκη (2015) εμπλέκονται χρονοβόρες διαδικασίες μαγνητοφώνησης και κατόπιν απομαγνητοφώνησης των προφορικών δεδομένων.

Τέλος, να σημειωθεί και η απειρία της ερευνήτριας, καθώς δεν είχε πρότερη εμπειρία με τη διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων. Ως εκ τούτου, χρειαζόταν να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης αλλά και άνεσης κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προκειμένου τα προς μελέτη υποκείμενα να καθίστανται ικανά να ξεδιπλώσουν τις απόψεις τους τεκμηριωμένα και να εκφραστούν ελεύθερα για τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα προς όφελος της όλης της διαδικασίας μακροπρόθεσμα των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το παρόν κεφάλαιο αφορά στην ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων της μελέτης και στην μετέπειτα ερμηνεία τους βάσει της βιβλιογραφίας, όπως αυτή παρουσιάστηκε στα κεφάλαια της θεωρίας για την ΕΑΕ και την πολυπολιτισμικότητα.

5.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Για την περαιτέρω διευκόλυνση της ανάλυσης, παρέχονται υποκεφάλαια βάσει της επιμέρους κατηγοριοποίησης των δεδομένων. Κατά τη δημιουργία της τελικής αναφοράς δόθηκαν αρκετά παραδείγματα, οι μαρτυρίες δηλαδή μέσα από τα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων, με στόχο να επιβεβαιωθούν τα δεδομένα. Να σημειωθεί για άλλη μία φορά πως στο πλαίσιο της ανωνυμίας των συμμετεχόντων που τους υποσχθήκαμε, οι απαντήσεις τους αναφέρονται με τη χρήση ενός

κωδικού και της κατόπιν σχετικής αρίθμησης, η οποία φανερώνει την χρονική σειρά πραγματοποίησης της εκάστοτε συνέντευξης (π.χ. Συν. 2 δηλώνοντας τον δεύτερο κατά χρονική σειρά συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό της έρευνάς μας).

Οι συνεντεύξεις της παρούσας εργασίας συνιστούν ένα προφορικό σώμα κειμένων. Έτσι, «μια βασική αρχή για τα προφορικά σώματα κειμένων είναι ότι τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα θα πρέπει να συνοδεύονται από τις αντίστοιχες ηχογραφήσεις έτσι ώστε να είναι δυνατή σε κάθε περίπτωση η αναγωγή στο πρωταρχικό ηχητικό υλικό. Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, όχι μόνο για λόγους ελέγχου και επαναληψιμότητας, αλλά και για να δοθεί η δυνατότητα να προσδιοριστούν στοιχεία που είναι επίπονο να αποδοθούν σε γραπτή μορφή όπως λ.χ. ο επιτονισμός και άλλα προσωδιακά στοιχεία» (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015, σελ. 33).

Σημαντικό είναι να τονιστεί, μάλιστα, πως οι απομαγνητοφωνήσεις ακολούθησαν την τρέχουσα βιβλιογραφία, τη σχετική με τις απομαγνητοφωνήσεις, προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν πιο πιστή η απόδοση του κειμένου στα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων. Προς αυτή την κατεύθυνση, υιοθετήθηκαν ορισμένα σύμβολα απόδοσης του κειμένου (Makri-Tsilipakou, 1994· Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974· Σαραφίδου, 2002, Tannen & Kakava, 1995). Προκειμένου να καταστεί πιο σαφές το νόημα των λεγομένων, να υπογραμμιστεί πως χρησιμοποιήθηκαν τα κάτωθι:

- (.) μικρή παύση
- () μεγάλη παύση
- [ταυτόχρονη ομιλία αλληλοεπικαλύπτονται επιφωνήματα
- - διακοπή από τον ίδιο τον ομιλητή
- (()) σχόλιο του ομιλητή για τις περιστάσεις της επικοινωνίας π χ γέλια χειροκροτήματα χειρονομίες διακοπή επανάληψη διευκρίνιση
- :: παράταση, επίσυρση της κατάληξης λέξεων
- @ @ @ φθόγγος ακαθόριστης φωνητικής αξίας
- ΚΕΦΑΛΑΙΑ αύξηση έντασης στη λέξη ή στη συλλαβή
- ; χρήση ερωτηματικού επιτονισμού.

Να σημειωθεί, επίσης, πως δεν γίνεται χρήση κεφαλαίων ούτε άλλων σημείων στίξης και πως οι ξενόγλωσσες λέξεις αποτυπώνονται στην ελληνική και οι αριθμοί παρέχονται ολογράφως.

5.1.1. Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

5.1.1.1. Ο ΛΟΓΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ

Στις ερωτήσεις που προηγήθηκαν των βασικών και εντάσσονταν, κατά κάποιο τρόπο, στα δημογραφικά στοιχεία συμπεριλήφθηκε και ο λόγος της επιλογής του επαγγέλματός τους. Έτσι:

«((υπάρχουν φωνές από ομιλητές πελάτες της καφετέριας)) κοιτάζτε από μικρή μου άρεσε να δουλεύω σε σχολεία με είχα φανταστεί έτσι εκπαιδευτικό ίσως να μου άρεσε να κάνω το δικό σας επάγγελμα ε αγγλικών καθηγήτρια παρόλα αυτά προέκυψε ε η θεατρολογία και έτσι μπήκαμε στα σχολεία σιγά σιγά κι εμείς το δυο χιλιάδες δέκα και εργάζομαι σαν εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής» (Συν. 2)

«το παιδαγωγικό μου άρεσε γιατί έτσι πάντοτε είχα μια καλή έτσι σχέση με τα παιδιά η ειδική αγωγή από κει και πέρα γιατί πάντοτε μου προκαλούσε έτσι το ενδιαφέρον οι δυσκολίες των παιδιών αυτών και πως έτσι θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν στα πλαίσια του σχολείου» (Συν. 3)

«μου άρεσε πάντα γιατί ασχολείσαι με τα παιδιά ή και η εκπαίδευση και στη συνέχεια επειδή εξειδικεύτηκα στην ειδική αγωγή με ενδιέφερε να μάθω κάποιες άλλες πτυχές και αδυναμίες φέτος είμαι διευθύντρια στο ειδικό δημοτικό σχολείο Κω μάλιστα να είναι κυρίως λόγω της ιδιότητας της ειδικότητάς μου στην ειδική αγωγή και επειδή με ενδιέφερε να δω και το το (.) για τον τομέα της διοίκησης» (Συν. 4)

Μια άλλη, όμως, διάσταση, προστίθεται από τους εκπαιδευτικούς της φυσικής αγωγής καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«ήταν όνειρο ζωής γιατί το θυμάμαι στο παρελθόν επειδή είμαι πενήντα ένα χρονών κάθε τέλος στο δημοτικό έκτης δημοτικού γράφει ο καθένας τι θέλει

να γίνει όταν μεγαλώσει; εγώ ήθελα πάρα πολύ να γίνω γυμναστής γιατί μου άρεσε πολύ όλος ο κόσμος και γενικά όλα τα δρώμενα γύρω από τον αθλητισμό» (Συν. 5)

«ο πιο σημαντικός λόγος είναι ότι ήμουν και εγώ αθλητής από μικρό παιδί μπορεί να κάνω το ποδόσφαιρο να παίξω σε υψηλό επίπεδο μπορώ να πω για την εποχή οπότε ήταν σχεδόν μονόδρομος για μένα» (Συν. 8)

γεγονότα που υποδηλώνουν την αγάπη για το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο αλλά και για τον αθλητισμό εν γένει. Παράλληλα, η εικαστικός αποδίδει την επιλογή του επαγγέλματός της σε καθαρά υπαρξιακούς, όπως αναφέρει, λόγους και δηλώνει πως:

«βρέθηκα στη δυσάρεστη θέση να σας το πω έτσι πολύ προσωπικά και υπαρξιακά αισθάνθηκα την ανάγκη ότι η τέχνη στους χώρους τους εκθεσιακούς χαρακτηρίζεται από μια αποστείρωση και ότι βλέπετε είμαστε ούτε εξοικειωμένοι ιδιαίτερα δυστυχώς και είμαστε ελλιπείς στην εκπαίδευση οπότε αισθάνθηκα την ανάγκη να μπω στην εκπαίδευση δεδομένου και των καλών αποδοχών που είχε όταν εγώ ξεκίνησα» (Συν. 6)

Διαπιστώνεται, λοιπόν, με βάση τα παραπάνω λεγόμενα, πως η αγάπη για τα παιδιά αλλά και για την εν γένει εκπαίδευση είναι η κοινή κινητήρια δύναμη της επιλογής του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών αυτών, ενώ παράλληλα παρατηρείται μία διαφοροποιημένη οπτική επί του λόγου επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που συνίσταται στην έλλειψη εξοικείωσης με την τέχνη.

5.1.1.2. ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ Ή ΜΗ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΤΥΧΙΟ

Καταρχάς, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτήθηκαν αναφορικά με την αρχή της καριέρας τους ως εκπαιδευτικοί και αναφορικά με το πως ένιωσαν, σχετικά με την ετοιμότητά τους ή μη προς διδασκαλία στο σχολείο. Η πλειοψηφία, όπως άλλωστε, διαφαίνεται και από τα ίδια τα λεγόμενά τους δεν πιστεύει πως ένιωθαν έτοιμοι να μπου στις σχολικές τάξεις να διδάξουν αμέσως μετά την απόκτηση του βασικού τους πτυχίου. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν την ισχύουσα βιβλιογραφία, καθώς κάνει αναφορά στους αρχάριους εκπαιδευτικούς οι οποίοι «ευρίσκονται στο πρώτο σημείο του συνεχούς

και έχουν περιορισμένη επαγγελματικότητα, γεγονός που σημαίνει ότι βασίζονται στην εμπειρία τους, μαθητικής και φοιτητικής κυρίως προέλευσης, και στη διαίσθησή τους και ότι η προβληματική τους περιορίζεται στη διαχειριστική προσέγγιση της καθημερινότητας στη σχολική τάξη» (Chong & Low, 2009· Hoyle, 1975, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 110).

Είναι εύληπτο, λοιπόν, πως η επιμόρφωση είναι απαραίτητη και αναγκαία και εξαιτίας των ελλείψεων των αρχικών σπουδών των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, 2015, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019). Συν τοις άλλοις, ο Ματσαγγούρας (2019) τονίζει τον επικριτικό τόνο του Κωνσταντίου (2015), με τον οποίο συμφωνεί, σε σχέση με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα διότι προσέφερε ανεπαρκή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση (Κωνσταντίνου 2015, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019). Πιο συγκεκριμένα ενδεικτικά παρατίθενται τα εξής:

«σε ένα τμήμα επιπέδου β2 αυτό που θυμάμαι τον εαυτό μου είναι ότι (.) έπιανα τον εαυτό μου να μην μπορεί να εξηγήσει στα παιδιά γιατί η απάντησή τους ήταν λάθος γνώριζα ότι ήταν λάθος εκατό τοις εκατό απλά αυτό με το οποίο δεν είχα μεγάλη εξοικείωση μέχρι τότε ήτανε τους κανόνες πίσω από τα γραμματικά φαινόμενα» (Συν. 1)

«ήμουν χαρούμενος γιατί είχα τελειώσει μια σχολή στα τέσσερα χρόνια αλλά στη συνέχεια όταν ασχολήθηκα μετά από πολλά χρόνια με προπονητική κι είδα ότι είχα μερικές ελλείψεις έπρεπε να διαβάσω κι άλλο και (.) γιατί συνεχώς αλλάζουν τα πράγματα στην προπονητική ... και σήκωσα τα χέρια ψηλά λοιπόν επειδή προέρχομαι από αγωνιστικό αθλητισμό υπήρξα κωπηλάτης στο παρελθόν και πρωταθλητής Ελλάδος» (Συν. 5)

Το κοινό στοιχείο των δύο αυτών συνεντευξιαζόμενων είναι ότι αφενός μεν θίγουν το γεγονός της μη ετοιμότητάς τους, αφετέρου δε κάνουν αναφορά σε προκείμενες περιστάσεις, καθώς είναι ειδικότητες και, ως φαίνεται, και οι δύο συνηγορούν στο ότι υπήρχαν πρότερες ελλείψεις ακόμη και μετά την λήψη του βασικού τίτλου σπουδών τους, κάτι που τους επιφορτίζει με περαιτέρω προσωπικό διάβασμα. Εξάλλου, όπως ο Ματσαγγούρας (2019) έχει εντοπίσει πρόκειται για «τη σχέση της με την αρχική εκπαίδευση, θεωρούμε την συνέχεια της αρχικής αλλά με

προδιαγραφές προσαρμογής στις σχολικές συνθήκες και επικαιροποίησης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών γνώσεων» (σελ. 48).

Εν συνεχεία, οι κάτωθι ερωτώμενοι εστιάζουν στη θεωρητική βαρύτητα των προπτυχιακών σπουδών τους, γεγονός που τους κατέστησε ανίκανους για την σχολική ετοιμότητα. Επίσης, συμπεριλαμβάνεται και η ανασφάλεια της απειρίας σε συνδυασμό με τη θεωρία των γνώσεων τους. Μάλιστα, οι ερωτώμενοι δηλώνουν πως η έλλειψη αυτή της εμπειρίας συνδέεται τόσο με το μετέπειτα γνωστικό αντικείμενό τους όσο και με συμπεριφορικά ζητήματα του μαθητικού πληθυσμού:

«α η αλήθεια έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε καθώς αποφοίτησα το δύο χιλιάδες έξι και πίστευα ότι θα μπορούσα να δουλέψω στα σχολεία παρόλα αυτά δεν ένιωθα μεγάλη ετοιμότητα είναι αλήθεια γιατί δεν είχαμε κάνει και πολλά μαθήματα στο πανεπιστήμιο σχετικά με τη διδασκαλία της θεατρικής αγωγής ήταν περισσότερο θεωρητικά» (Συν. 2)

«μπαινοντας στην τάξη αντιμετωπίζεις μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα και πρέπει να το διαχειριστείς και και ανάλογα για παράδειγμα δεν είναι μόνο το γνωστικό κομμάτι αλλά (.) δεν οι σπουδές ας πούμε οι θεωρητικές δεν σε προετοιμάζουν για το κομμάτι των συμπεριφορικό των μαθητών που θα συναντήσεις μέσα στην τάξη και τρόπους έτσι διαχείρισής τους θέλοντας και μη ο καθένας πρέπει να βρει τρόπο να το να το αντιμετωπίσει αν θέλει να λειτουργήσει σωστά η τάξη του» (Συν. 3)

Σε ό,τι αφορά στην ετοιμότητα μετά τις σπουδές, η παρακάτω εκπαιδευτικός πιστεύει πως με τις συμβουλές των συναδέλφων της κατόρθωσε να νιώσει υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης. Παρατηρείται, μάλιστα, η επαναληψιμότητα του όρου bullying τόσο στην παρακάτω εκπαιδευτικό όσο και στον ανωτέρω εκπαιδευτικό. Ενδεχομένως, η ετοιμότητα, λοιπόν, για αυτούς τους δύο εκπαιδευτικούς επαφίεται στην εν γένει διαχείριση των μαθητικών συμπεριφορών. Άλλωστε, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως η σχολική βία στις διάφορες εκφάνσεις της, όπως είναι λόγου χάρη η ενδοσχολική βία, που παρουσιάζει μία έξαρση στην τωρινή εποχή επιτάσσει την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής λειτουργίας (Γκότοβος, 2002). Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός δηλώνει πως:

«όχι δεν ένιωθα έτοιμη χρειαζόμουν πιστεύω αρκετή υποστήριξη και κυρίως χρειάστηκε πολλές φορές τις συμβουλές των συναδέλφων μου ήταν κυρίως συγκρούσεις των μαθητών όπου εκεί πραγματικά δεν είχαμε ιδιαίτερη εκπαίδευση και αυτό πάλι αντιμετωπίστηκε με σεμινάρια που γινόταν κατά καιρούς στις περιφέρειες όπου εργαζόμουν κυρίως στα πλαίσια των προγραμμάτων ψυχικής υγείας όπου εκεί γινόταν γινόταν προγράμματα για διαχείριση ας πούμε βίας σχετικά με το μπουλινγκ για όλα αυτά» (Συν. 4)

Η κάτωθι εκπαιδευτικός φαίνεται πως έχει μία διαφορετική άποψη αναφορικά με την ετοιμότητα για διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο και δηλώνει πως αρχικά λόγω της πρότερής της πανεπιστημιακής διδασκαλίας είχε την απαιτούμενη εμπειρία, ωστόσο εντοπίζει πως η εμπειρία της αυτή δεν επαρκούσε για την επαγγελματική της θέση σε πολυπολιτισμικά σχολεία, στα οποία είχε παλαιότερα τοποθετηθεί σε άλλη περιφέρεια. Χωρίς, ωστόσο, να νοούνται ότι τα έτη προϋπηρεσίας καθιστούν, a priori, τον εκπαιδευτικό με πολλά έτη εμπειρίας και ειδήμονα (Ματσαγγούρας, 2019), η εκπαιδευτικός συγκεκριμένα, δηλώνει πως:

«ένιωσα σχετικά έτοιμη γιατί άργησα λίγο ηλικιακά να ξεκινήσω και ήδη είχα εμπειρία από διδασκαλία σε πανεπιστήμιο ήταν λίγο η πολυπολιτισμικότητα των τάξεων γιατί ήμουν σε στην Α' Αθηνών σε πολλά και διαφορετικά σχολεία, οπότε στην αρχή θεωρώ ότι χρειαζόταν εμπειρία περισσότερο χρόνο και (.) δική μου μελέτη» (Συν. 7)

Μάλιστα, μία άλλη άποψη διατυπώθηκε, εν μέρει γενική αλλά είναι σαφέστατα έκδηλη η ανυπομονησία του εν λόγω εκπαιδευτικού να διδάξει στο σχολείο μετά την απόκτηση του πτυχίου του, καθώς ρητά μας λέει:

«περίμενα τη μέρα που θα εργαστώ βέβαια και λατρεύω τη δουλειά μου πραγματικά αλλά αυτή άργησε να έρθει δυστυχώς αυτή η πρώτη μέρα» (Συν. 8)

Παρατηρείται πως στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είναι ανέτοιμοι για διδασκαλία με ελάχιστες εξαιρέσεις, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω.

5.1.1.3. ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Ο παρακάτω εκπαιδευτικός κάνει μνεία στη σημασία του συλλόγου διδασκόντων καθώς και στο ότι ήδη είναι γνώριμος με τον μαθητικό πληθυσμό και έτσι του φαίνεται τόσο αρεστό όσο και προτιμητέο να δηλώσει να εργαστεί στην ίδια σχολική μονάδα. Αναφορικά με την τρέχουσα επαγγελματική τους κατάσταση, ειπώθηκαν τα εξής:

«να πω την αλήθεια δεν είχα επιλογή την πρώτη χρονιά δεδομένης της θέσης που μπήκα στο νόμο ως αναπληρωτής την δεύτερη χρονιά το επέλεξα γιατί και ο σύλλογος διδασκόντων ήταν πολύ φιλικός οπότε σαφώς και ήθελα να είμαι στο ίδιο σχολείο ένας ήταν αυτός ο λόγος και δεύτερον θεωρώ πολύ βασικό το να μπαίνεις και να ξεκινά η χρονιά με παιδιά που τα ξέρεις και σε ξέρουν» (Συν. 1)

Κατά την εξιστόρηση της αρχής της καριέρας του, ο γυμναστής, θέλησε να αναφερθεί στις σχολικές που απασχολήθηκε μέχρι το σήμερα, όπου και έγινε μόνιμος εκπαιδευτικός στο Δημοτικό Σχολείο της Καρδάμαινας. Η ιστορία του περί αθλητικών πρωταθλημάτων τον έκανε να νιώθει αρκετά υπερήφανο καθώς διαφαίνεται και παρακάτω:

«η σχολική μου εκπαιδευτική μου καριέρα ξεκίνησε το ενενήντα πέντε το δύο χιλιάδες πέντε συγγνώμη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ήμουν σε αθλητικό γυμνάσιο τμήμα αθλητικής διεύθυνσης οπότε φανταστείτε ότι τα σχολεία αυτά λειτουργούν με κάθε άθλημα έχει το δικό του γυμναστή παράδειγμα εγώ έκανα το (.) μανατζάριζα όλη την ομάδα της κωπηλασίας του συλλόγου μου την είχα στο σχολείο» (Συν. 5)

Σε αντίθεση με τον συνάδελφό του, ο έτερος εκπαιδευτικός της φυσικής αγωγής, εστιάζει στην μηδαμινή βοήθεια και υποστήριξη που ο ίδιος θα ήθελε να είχε λάβει από τους συναδέλφους του και κάνει λόγο για την εργασιακή κατάσταση εν γένει. Έτσι, ο Μαρσαγγούρας (2019) εκφέρει την άποψη πως «η συνειδητοποίηση και συνεξέταση μαζί με τους συναδέλφους της προσωπικής θεωρίας για εκπαίδευση, καθώς και για τη διδασκαλία και τη μάθηση ως βασικών πρακτικών της» (σελ. 113) είναι σημαντική. Επιπρόσθετα, «το ενδοσχολικό πλαίσιο συναδέλφων με παρόμοιες, αλλά και διαφορετικές,

οπτικές, έξεις και πλαίσια, που λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (Dufour & Eaker 1998, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 117), κρίνεται ένα ιδανικό πλαίσιο ανταλλαγής απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ωστόσο, με βάση τους συμμετέχοντες της έρευνάς μας, μάλλον αυτό ισχύει μόνο θεωρητικά ή έστω σε ελάχιστες περιπτώσεις, όπως αποτυπώνεται και παρακάτω.

5.1.1.4. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ανέκυψαν διάφορα θέματα και αναφέρθηκαν κατόπιν ορισμένοι τρόποι αντιμετώπισης των ενδεχόμενων προβλημάτων που οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν είτε στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας είτε μεταγενέστερα, καθώς φαίνεται πως αυτό τους απασχολεί αρκετά.

«ΣΙΓΟΥΡΑ η εμπλοκή των γονέων μέσα στο σχολείο (.) έχει γίνει ως μάστιγα θα έλεγα η παρέμβαση των γονέων στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού νομίζουν ότι έχουν λόγο στο να αποφασίσουνε ή στο να κρίνουν αν αυτά που βάζει ο εκπαιδευτικός είναι πολλά ή λίγα είναι καλά ή όχι και τα λοιπά με αποτέλεσμα αυτό να κουράζει ψυχολογικά ειδικά όταν υπάρχει μια μόνιμη επικοινωνία» (Συν. 1)

Έτσι, ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής Γλώσσας δηλώνει πως έκανε:

«ΕΠΙΚΛΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΥΘΕΝΤΙΑ και συγκεκριμένα τους γονείς μου όπως προανέφερα είναι και οι δύο συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στον δημόσιο τομέα άνω των τριάντα ετών και οι δύο οπότε θυμάμαι πολύ χαρακτηριστικά ότι είχα ρωτήσει τους γονείς μου τι μπορώ να κάνω; πώς με συμβούλευαν να κινηθώ για το συγκεκριμένο θέμα όσον αφορά το (.) στοχοποίησης του μαθητή» (Συν. 1)

Αναφορικά με το μάθημα της Γυμναστικής, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει ως πρόβλημα την γεωγραφική θέση του Δημοτικού Σχολείου της Καρδάμαινας, Κω, και προβληματισμένος αναφέρθηκε στο εξής:

«ο αθλητισμός θα μείνει πίσω το αγωνιστικό το κομμάτι γιατί είμαστε περιφέρεια είμαστε δυσπρόσιτη περιοχή δεν μπορούμε να φτάσουμε μέχρι εκεί που θέλουμε» (Συν. 5)

Παράλληλα, ο έτερος γυμναστής αναγνωρίζει τα θέματα που υφίστανται στις σχολικές μονάδες εν γένει και τα οποία σχετίζονται με το μάθημα της Γυμναστικής. Είναι έκδηλη η έλλειψη κτιριακής υποδομής και αυτό ενισχύεται μέσω των παραδειγμάτων που ο ίδιος μας δίνει κατά την συνέντευξή μας ειδικότερα αν αναλογιστούμε πως ο ίδιος, ως δήλωσε, υπήρξε μαθητής στην Γερμανία όπου διέμενε:

«σε σχολικό περιβάλλον είναι καταρχήν όσον αφορά εμάς τους της φυσικής αγωγής το μεγάλο πρόβλημα είναι οι χώροι σε πολλά σχολεία είναι ανεπαρκείς είναι η πληρότητα των χώρων είναι σχεδόν οι περισσότεροι χώροι έχουν παγίδες καρφιά στον τοίχο δέντρα μέσα στο γήπεδο δηλαδή είναι πολλά πράγματα που πρέπει να κοιτάζω γιατί προέχει η ασφάλεια των μαθητών» (Συν. 8)

Τέλος, μία δασκάλα κάνει λόγο για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς για την ίδια συνιστά τροχοπέδη στο καθημερινό της διδακτικό έργο στο σχολείο και μας λέει:

«ας πούμε είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο θεωρώ ότι είναι πολύ απαιτητικό και ότι δεν έχει κάποια ελευθερία ο εκπαιδευτικός να προσαρμοστεί στις ανάγκες της τάξης» (Συν. 7)

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2019) «οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από το άγχος διαχείρισης των πολύπλοκων διαδικασιών που εκτυλίσσονται, συχνά ταυτόχρονα, μέσα στην τάξη. Οπότε αισθάνονται την ανάγκη απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων ελέγχου της κατάστασης, που σημαίνει ότι λειτουργούν δασκαλοκεντρικά» (σελ. 101). Συμπερασματικά, δύναται να ειπωθεί πως τα προβλήματα κατηγοριοποιούνται στην εμπλοκή των γονέων, στη γεωγραφική θέση του σχολείου, σε κτιριακές υποδομές, στο Α.Π. Επιπρόσθετα, λόγος γίνεται για προσαρμοστικότητα και ευελιξία σε συνδυασμό, όπως καταγράφηκε από άλλον εκπαιδευτικό, της σημασίας των διδασκόντων, με την έννοια της διαπροσωπικής σχέσης αλλά και παράλληλα του Συλλόγου Διδασκόντων προς την διευκόλυνση ή ακόμη και επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Αναφορικά με τρόπους αντιμετώπισης έχει καταγραφεί η επίκληση στην αυθεντία προκειμένου να κατορθώσει ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί μία κατάσταση στο σχολείο.

5.1.2. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

«Σε αντίθεση με τις τεχνοκρατικές γνώσεις και ικανότητες, που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο υποχρεωτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, οι πρακτικού/επικοινωνιακού και χειραφετικού ενδιαφέροντος στάσεις, αξίες, κίνητρα, οπτικές και αντιλήψεις προωθούνται, κυρίως, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων προσωπικού ενδιαφέροντος και εθελοντικής συμμετοχής» (Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 48). Συνακολούθως, οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτήθηκαν για την προσωπική τους εξέλιξη, συζητώντας για προκλήσεις στο ελληνικό σχολείο και οι περισσότεροι ερωτηθέντες βιώνουν αντίστοιχα προβλήματα, ανησυχίες και μάλιστα, ως διακρίνεται, κόπωση και αρκετή δυσαρέσκεια εν γένει.

«κοιτάζτε προκλήσεις πάντα υπήρχαν και πάντα θα υπάρχουν για μένα για παράδειγμα πρόκληση αποτελεί το (.) το να βάλω στο μάθημά μου τις ΤΠΕ» (Συν. 2)

«θα ήθελα να μάθω κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα παρουσίασης ή θα ήθελα να εντάξω ως πούμε το θέατρο σκιών στο μάθημά μου» (Συν. 2)

«θα με ενδιέφερε κάτι στην ειδική αγωγή» (Συν. 7)

Συνάμα, η κάτωθι εκπαιδευτικός μας αφηγείται τις έως τώρα προσωπικές επιμορφωτικές εμπειρίες της, οι οποίες είναι εξειδικευμένες ως στο διδακτικό της αντικείμενο:

«έχω συμμετάσχει σε ένα έτσι αρκετά μεγάλο σεμινάριο που αφορούσε την οργάνωση της διοίκησης των σχολικών μονάδων ήταν από το ΚΔΒΜ Πελοποννήσου έχω συμμετάσχει σε ένα σεμινάριο περίπου διακοσίων ωρών που αφορούσε την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και αυτό ήταν στο ΤΕΙ Λάρισας επίσης έχω κάνει κάποια σεμινάρια εξειδικευμένα στην στην στις μαθησιακές δυσκολίες και την στη νοηματική και βέβαια πρόσφατα του ΙΕΠ τα εργαστήρια δεξιοτήτων» (Συν. 4)

Παράλληλα, ο μόνιμος εκπαιδευτικός της γυμναστικής μας κάνει αναφορά στο ένα και, όπως άλλωστε, λέει τελευταίο για τον ίδιο επιμορφωτικό σεμινάριο. Ο λόγος

που μας αναφέρει μάλλον τη δυσαρέσκειά του είναι το χρηματικό ποσό που ο ίδιος προσωπικά κατέβαλε για την παρακολούθηση και περάτωση του σεμιναρίου.

«το πρώτο και μάλλον τελευταίο σεμινάριο που έκανα ήταν με θέμα διαπολιτισμικότητα και μου άρεσε πάρα πολύ γιατί κάθε χρόνο στο σχολείο έρχονται παιδιά από όλες τις περιοχές της Ελλάδας και από όλα τα Βαλκάνια βέβαια το είχα πληρώσει και ήταν αρκετά τα χρήματα (.) ήτανε όσο ήμουν αναπληρωτής το ένα τρίτο του μισθού δηλαδή τετρακόσια ευρώ»
(Συν. 5)

Μία νέα διάσταση προστίθεται στους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών, καθώς όπως μας αφηγείται η εικαστικός από τη μία προσπαθεί να επιμορφώνεται στο αντικείμενό της και από την άλλη το ίδιο το σχολείο δεν της παρέχει την επιμόρφωση που αποζητά ούτε ένα από τα σχολεία στα οποία απασχολείται την φετινή χρονιά (π.χ. μας αναφέρει για τα προγράμματα μετακίνησης εκπαιδευτικού αλλά και μαθητικού πληθυσμού Erasmus+). Κρίνεται ουσιαστικά να επισημανθεί ότι στη βιβλιογραφία για τη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών το ενδιαφέρον μετακινείται από την ενδοσχολική προς τη δια-σχολική συνεργασία μέσω της δημιουργίας δικτύων σχολείων (Prenger, Poortman & Handelzalts, 2017). Συνάμα, «η συνεργασία μεταξύ ομάδων καθιστά εφικτές συνέργειες που σε άλλη περίπτωση θα ήταν αδύνατες» (Ματσαγγούρας, 2019, σελ.138). Έτσι, η εκπαιδευτικός μας αναφέρει πως:

«προσπαθώ να βρίσκω επιμορφώσεις σχετικές με το αντικείμενό μου και τις καταστάσεις που αντιμετωπίζω γιατί τα σχολεία έχουν τις ιδιομορφίες τους είτε είναι πολυπολιτισμικά είτε έχουνε συγκεκριμένα (.) οικονομικά ασ πούμε τα παιδιά προέρχονται από συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις με το πούμε έτσι και με ενδιαφέρει και το εράσμουσ ιδιαίτερα που δυστυχώς φέτος δεν (.) κανένα από τα σχολεία μου» (Συν. 6)

Είναι, ωστόσο, αξιοσημείωτο το ότι ο γυμναστής εκφράζοντας τις σκέψεις του και αναλύοντάς μας τα έως τώρα βιώματά του, κατορθώνει να μας περνάει μία θετική ματιά, διότι, όπως ο ίδιος ισχυρίζεται, έχει καταφέρει να υπάρχει στη σχολική μονάδα της Καρδάμαινας μία μπάλα για αρκετά αθλήματα, έτσι ώστε οι μαθητές του να επωφελούνται όσο το δυνατόν περισσότερο από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Είναι εύληπτο, πως, όπως, άλλωστε δηλώνει και ο Ματσαγγούρας (2019)

οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ατομικά ή συλλογικά ως παράγοντες αλλαγής και έτσι δύνανται να αναδεικνύουν τον επαγγελματισμό τους.

Ακόμη, ο ίδιος εκπαιδευτικός προσωπικά δηλώνει πως απαιτείται πολύτιμος χρόνος προκειμένου να γίνει η οποιαδήποτε διεργασία προς αυτή την κατεύθυνση. Ο Gitlin «συμπεριλαμβάνει σε αυτές τη λελογισμένη επιβάρυνση χρόνου και μόχθου, που συνεπάγεται η συλλογική δράση, τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να καθορίζουν το αντικείμενο της συνεργασίας και την άμεση συσχέτιση του θέματος με την πραγματικότητα του σχολείου (1999, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 76). Πιο συγκεκριμένα, ειπώθηκαν τα εξής:

«εφόσον πήγα στην πρωτοβάθμια έμεινα εκτός αγώνων οπότε και το αγωνιστικό γονίδιο και να δίνει αίμα τότε να μείνει ζωντανό οπότε ξεκίνησα να κοιτάω με πιο όμορφο μάτι στους σχολικούς αγώνες μάλιστα τα πρωταθλήματα τα σχολικά κάθε νομού πρώτα να ευλογήσω τα γένια μου πρώτα για τη δική μου ευχαρίστηση, για να νιώσω και εγώ χρήσιμος πάλι»
(Συν. 5).

Τέλος, αναφορικά με επικείμενους στόχους που ενδέχεται να έχουν τεθεί από μεριάς των εκπαιδευτικών, διακρίνονται η τρέχουσα συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε ένα σεμινάριο το οποίο παρακολουθεί για προσωπική ανάπτυξη, οι στόχοι μιας εκπαιδευτικού αναφορικά με την προσωπική της εικαστική εργασία ανεξάρτητα κι όμως αλληλοβοηθούμενα με τη διδασκαλία της και τέλος την επιθυμία παρακολούθησης επιμορφώσεων καθότι δηλώνεται η άγνοια. Στην ίδια πλευση, παρατηρείται πως η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα είναι ένα προσόν που διαθέτει μια εκπαιδευτικός αναφορικά με τις επιμορφώσεις αποσκοπώντας σε μία πιο διαθεματική διδασκαλία, όπως η ίδια ισχυρίζεται ότι προσεγγίζει στις τάξεις της.

5.1.3. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

5.1.3.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Καταρχάς, ο Κασσωτάκης (2018) κάνει λόγο για την επιμόρφωση και την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, στο πλαίσιο της συνέντευξης

κλήθηκαν οι ίδιοι να αξιολογήσουν την επιμόρφωση εν γένει. Αυτό ενδέχεται να περιλαμβάνει και την αξιολόγηση στην οποία αναφέρεται ο Κασσωτάκης (2018) «αναλυτικά στους λόγους για τους οποίους η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, καθώς και τους όρους με τους οποίους πρέπει η εν λόγω αξιολόγηση να διεξάγεται» (σελ. 169).

Μιλώντας αποκλειστικά για τις επιμορφώσεις και την ουσία τους, οι απόψεις φαίνεται να συγκλίνουν ως προς το πρακτικό κομμάτι που απουσιάζει, τη δυσκαμψία του ωρολογίου προγράμματος και το γεγονός της εξωσχολικής υλοποίησης σε ώρες απογευματινές και πέραν του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών και τέλος αναφορικά με τις εργασίες και πιο συγκεκριμένα αφενός μεν σε ό,τι αφορά στο είδος της εκπόνησης και στο μέγεθός τους και αφετέρου δε σε ό,τι αφορά στην ανατροφοδότηση και βαθμολογία. Σύμφωνα, άλλωστε, με την άποψη του Ματσαγγούρα (2019) «η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης» (σελ. 104). Δυστυχώς, ακόμη και μελέτες που έχουν εκπονηθεί σε διεθνές επίπεδο και οι οποίες αναγνωρίζουν ως σημαντικότερες αδυναμίες των προγραμμάτων εξωτερικής επιμόρφωσης την αποσπασματικότητά τους σε συνδυασμό με την απουσία ενιαίου προσανατολισμού στο σχεδιασμό τους και την αδυναμία συγκρότησης ευέλικτων δομών για την παροχή δράσεων συνεχούς επιμόρφωσης (Buczynski & Hansen, 2010, Cochran-Smith & Lytle, 2002, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019) έρχονται να επιβεβαιωθούν από τις προσωπικές απόψεις και τα έως τώρα βιώματα των συνεντευξιαζόμενων της παρούσας έρευνας.

Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο το γεγονός πως τονίζεται πως «ως προς τη φύση της επιμορφωτικής γνώσης που προκύπτει, θεωρούμε ότι δεν πρέπει να αρκείται σε διαδικασίες προσθήκης και επικαιροποίησης αλλά να ενεργοποιεί μετασχηματιστικές διαδικασίες, μέσα από τις οποίες ανασυγκροτούνται οι υφιστάμενες παραδοχές, γνώσεις και πρακτικές. Διευκρινίζεται ότι οι μετασχηματισμοί συντελούνται μέσα σε ειδικά πλαίσια, τα οποία η επιμόρφωση οφείλει να αναδεικνύει» (Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 48). Συγκεκριμένα:

«έτσι να δείτε μας την πλασάρανε σαν υποχρεωτική στην πραγματικότητα όμως υποχρεωτική είναι μόνο για όσους θέλουν να γίνουν στελέχη της

εκπαίδευσης εγώ προσωπικά δεν με ενδιέφερε κάτι τέτοιο παρόλα αυτά νιώθω ανασφάλεια» (Συν. 2)

«δεν βρίσκω κανένα ενδιαφέρον σε αυτό οι εργασίες είναι πάρα πολλές μας ενδιαφέρουν οι εργασίες και δεν μας ενδιαφέρει η ουσία το πώς να βοηθήσουμε πώς να στηρίζουμε έναν εκπαιδευτικό στο έργο που έχει» (Συν. 2)

«όσο μπορώ και όσο έχω χρόνο ναι αν και για την ώρα είμαι λίγο ΚΡΥΟΣ, λίγο χλιαρός με αυτό της επιμόρφωσης σίγουρα δεν μπορεί να συγκριθεί η δουλειά σου σε κάποιο σχολείο κάνοντας την ίδια δουλειά χωρίς να έχει τα απαραίτητα υλικά το εποπτικό μέσο που σας έλεγα πριν δηλαδή πώς μπορώ εγώ να εντάξω το άλμα εις μήκος αν δεν έχω σκάμμα σε ένα» (Συν. 5)

«δυστυχώς είναι εκτός διδακτικού ωραρίου το οποίο είναι παράνομο βεβαίως σύμφωνα με την ΔΟΕ τη διδασκαλική ομοσπονδία δε θα έπρεπε εκτός διδακτικού» (Συν. 2)

Ο Ματσαγγούρας (2019) τάσσεται υπέρ των θεωρητικών και πρακτικών σπουδών καθότι, όπως ο ίδιος δηλώνει, πιστεύει πως στοχεύουν αποκλειστικά στη βελτίωση των σχετικών με το έργο τους γνώσεων και συνάμα στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων παράλληλα με τις στάσεις τους, ούτως ώστε να καταστούν ικανοί να δίνουν πιο εκπαίδευση στους μαθητές τους. Δυστυχώς, όμως, κατά την έρευνά μας, αναδύθηκε το εξής παράδοξο του εκπαιδευτικού της Αγγλικής Γλώσσας ο οποίος ενώ δήλωσε στο ΙΕΠ να συμμετάσχει να επιμορφωθεί στα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Αγγλικών για το Λύκειο, τοποθετήθηκε σε ένα παντελώς άσχετο σεμινάριο, εκ διαμέτρου αντίθετο τόσο με το γνωστικό αντικείμενο όσο και με την επιλογή του, με θέμα την Αειφορία.

Στο πλαίσιο της ευρύτερης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για την τρέχουσα εισαγωγική επιμόρφωση, διαπιστώνεται πως η θεατρολόγος είναι πεπεισμένη πως δεν της αποφέρει εφόδια και δεν βρίσκει λόγο υλοποίησης της εν λόγω επιμόρφωσης. Παρόλο που «δύο βασικές και αλληλοσχετιζόμενες προδιαγραφές ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η εθελοντική συμμετοχή σε

αυτά και η ανταπόκριση των προγραμμάτων στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών» (Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 63), η παρακάτω εκπαιδευτικός μόνο ενδιαφέρουσα δεν βρίσκει την εισαγωγική επιμόρφωση. Αν μη τι άλλο, όπως σωστά επισημαίνεται από τον Ματσαγγούρα (2019) με σκοπό να διασφαλισθούν αφενός η συνέχεια και αφετέρου η εξέλιξη στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι επαγγελματικές τους ανάγκες χρειάζεται να αξιολογούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Μάλιστα, σημαντικό είναι να σημειωθεί, πως στα παραγλωσσικά στοιχεία της συνέντευξης την ίδια την συνεντευξιαζόμενη σε ερώτησή μας σχετικά με τη χρησιμότητα της επιμόρφωσης, η γλώσσα του σώματος της ήταν διαφωτιστική των λεγομένων που ακολούθησαν, μάλιστα στην αρχή την έπιασαν τα γέλια.

«((γέλια της συνεντευξιαζόμενης)) γελάω γιατί πραγματικά η απάντηση είναι ΟΧΙ και είμαι κάθετη σε αυτό η επιμόρφωση αυτή γίνεται για να γίνει δεν ξέρω κάποια χρήματα έχουν πάρει από το ΕΣΠΑ» (Συν. 2)

Σύμφωνη βρίσκει και την εξής εκπαιδευτικό, ειδικότερα όταν κάνει μνεία στην εκπόνηση εργασιών, έχοντας και ως παράδειγμα την ψυχολογική πίεση του νεοδιόριστου συζύγου της καθώς αγανακτισμένη, αναφέρει για το υλικό που το χαρακτηρίζει αδύναμο και γενικόλογο:

«το υλικό είναι πάρα πολύ λίγο πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός να παράγει δικό του υλικό και εδώ θέλω να εκφράσω πραγματικά την την αγανάκτησή μου και το παράπονό μου γιατί είναι; γιατί να μας ζητάνε μας να παράγουμε υλικό;» (Συν. 4)

Παράλληλα, η θεατρολόγος συνεχίζει και εξιστορεί τα μάλλον αρνητικά φορτισμένα βιώματά της αναφορικά με την ίδια επιμόρφωση και μας αναφέρει πως δεν είναι ανά ειδικότητες και μάλιστα πως ενώ η ίδια έχει μονιμοποιηθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το παρόν σεμινάριο αφορά εκπαιδευτικούς τοποθετημένους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, γεγονός που σαφέστατα την ενοχλεί, καθώς δεν την αφορά για παράδειγμα το θέμα των πανελληνίων εξετάσεων.

«όχι και μάλιστα αυτό είναι και ένα ακόμη θέμα μάλιστα εμείς είμαστε θεατρολόγοι εικαστικοί γυμναστές (. . .)» (Συν. 2)

Κρίνεται χρήσιμη η ανάδειξη μιας διαφορούμενης οπτικής και αξιολόγησης της λεγόμενης εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων, κυρίως διότι ο ένας εκ των γυμναστών, παρόλο που είναι αρνητικά διακείμενος ως προς τον τρόπο υλοποίησης και παρακολούθησης της επιμόρφωσης, ωστόσο θεωρεί πως το υλικό είναι χρήσιμο. Ενδεχομένως, στην περίπτωση αυτή να ισχύει ο απώτερος σκοπός της επιμόρφωσης όπως αυτός ορίζεται από την Sachs (2001, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019) η οποία θεωρεί ότι μέσω της μάθησης αλλά και της ανάπτυξης, συντελείται μία διαρκής μετασχηματιστική διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και παράλληλα και της επαγγελματικής ταυτότητάς τους, στοιχεία άμεσα συνδεδεμένα με τη βελτίωση της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Αναφέρει, λοιπόν, ο εν λόγω εκπαιδευτικός, μεταξύ άλλων, για το υλικό:

«εισαγωγική επιμόρφωση της ουσίας αν όχι γιατί επαναλαμβάνω πάλι θα προτιμούσα να γινόταν δια ζώσης όλα αυτά εκεί είμαι απόλυτος όμως εντάξει δεν έκανα κάποια» (Συν. 8)

Σε μία γενικότερη αποτίμηση ποικίλων επιμορφώσεων, δηλώνεται και πάλι η μη χρησιμότητα αυτών και η συνάρτησή τους με προσωπικό κόπο και χρόνο. «Αυτό σημαίνει ότι, όπου και όταν απουσιάζουν τα κίνητρα και η βούληση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη, η μόνη εφικτή μορφή είναι η, εξωτερικά εισαγόμενη και υποχρεωτική, τεχνοκρατική επαγγελματική ανάπτυξη» (Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 60):

«από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας επάνω στην διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θέλω να εκφραστώ όπως νιώθω οπότε θα προσπαθήσω να περιοριστώ (.) ήτανε μόνο θεωρία σαφώς η μόνη γνώση που έχει προσθέσει είναι για ατάκτως ειρημένες θεωρίες» (Συν. 1)

«(.) και αυτές που οι επιμορφώσεις που έχουμε παρακολουθήσει μέσω του ΙΕΠ για παράδειγμα μέσω του υπουργείου και τα λοιπά θεωρώ πως δεν με έχουν βοηθήσει προσωπικά» (Συν. 3)

«Ηρθε περίπου δύο χρόνια που είχα ξεκινήσει κάναμε τα γνωστά ΠΕΚ τα οποία βέβαια για μένα ήτανε ανεπαρκή κάτι θα πω μια λέξη ANEΠΑΡΚΕΙΑ» (Συν. 8)

Μάλιστα, η επιμόρφωση με τις ποικίλες μορφές της, ενδοσχολικές και εξωσχολικές (Lingard, Ladwig, Mills, Bahr, Chant, Warry, Ailwood, Capeness, Christie, Gore, Hayes & Luke, 2001, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019) προωθεί, φυσικά και αποτελεσματικά, την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κλάδου. Σε σχέση με την ενδοσχολική επιμόρφωση με στόχο την επαγγελματική μάθηση, διατυπώνεται η άποψη πως ο απαιτούμενος χρόνος οφείλει να προβλέπεται από την σχολική μονάδα, τουλάχιστον μία μέρα την εβδομάδα προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κλίμα διαμοιρασμού και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά μάλιστα όχι μόνο με την εργασία τους, αλλά και τις ελπίδες και ακόμη και τους ενδεχόμενους προβληματισμούς τους (Eisner, 2002, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019). Επιπλέον, «βασικός όρος, όμως, για την επιτυχία των ενδοσχολικών επιμορφώσεων είναι η σχολική μονάδα να λειτουργεί ως επαγγελματική «κοινότητα μάθησης» (Φρυδάκη 2015, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 68)

Στο ίδιο κλίμα, λοιπόν, γίνεται λόγος για ενδοσχολική επιμόρφωση, όπου η ίδια η διευθύντρια έχει αναλάβει, ενώ άλλος εκπαιδευτικός αποζητά το μυστικό των άλλων στις επιμορφώσεις. Δεν είναι τυχαίο άρα που ο εκπαιδευτικός συνιστά τη σημαντικότερη από τις εκπαιδευτικές παραμέτρους (Ξωχέλλης, 2005). Άλλωστε, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίζουν τις εμπειρίες τους, τις παραδοχές, τον τρόπο σκέψης και τέλος την επαγγελματική ταυτότητά τους (Mockler, 2005, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019).

Διαφαίνεται άρα ότι οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν ως προς μία αρνητική αξιολόγηση των επιμορφώσεων που έχουν έως τώρα παρακολουθήσει και μάλιστα διακρίνονται ποικίλες συνιστώσες για αυτή την άποψή τους. Αξίζει να τονιστεί πως ενώ οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας προτίθενται να συμμετάσχουν σε επιμορφώσεις γενικά, δείχνουν ωστόσο μία μεγάλη δυσαρέσκεια στην τρέχουσα του Υπουργείου ο καθένας ποικιλοτρόπως και για διαφορετικό λόγο, όπως για παράδειγμα, αναφέρουν

την προχειρότητα του εγχειρήματος, τη λάθος σύσταση ομάδων και το λάθος πρόγραμμα, την ανεπάρκεια, την έλλειψη σύνδεσης θεωρίας και πράξης, το κόστος, κ.ά.

5.1.3.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

Σε ό,τι έχει να κάνει με τις επιμορφώσεις, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα αποκαλυπτικοί με τις προτάσεις τους. Όπως υποστηρίζεται, «σε διεθνές επίπεδο αυξάνονται τα δεδομένα που δείχνουν ότι τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να αποτελέσουν μία ευέλικτη και εναλλακτική πρόταση επιμόρφωσης, καλύπτοντας αφενός τις νέες ανάγκες που δημιουργεί το δυναμικά εξελισσόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον και αφετέρου τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών» (Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 85). Εξάλλου, «το σχολείο και όχι το πανεπιστήμιο αποτελεί το πραγματικό κέντρο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» (Eisner (2002, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 55). Παρόλα τα ανωτέρω, όμως, αναφερόμενα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μας, δείχνουν να διαφωνούν με τη βιβλιογραφία.

Κατόπιν, ο Ματσαγγούρας (2019) παρουσιάζει την άποψη του Champion (2003) αναφορικά με τη σημασία ύπαρξης και υλοποίησης των εξωτερικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, είτε αυτών δια ζώσης είτε εκείνων εξ αποστάσεως, τα οποία προκειμένου να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οφείλουν «να ξεπεράσουν την περιστασιακή και αποσπασματική μορφή που τα διακρίνει, και να εστιάσουν συστηματικά και με διάρκεια στους στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης που θέτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ή οι ανάγκες της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Champion, 2003, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, σελ. 85). Ενδεικτικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα εξής:

«το πολύ συγκεκριμένο ζαναλέω θα ήθελα να είναι κάποια επιμόρφωση δια ζώσης επί του πρακτέος και με τεχνικές και ιδέες και όχι με θεωρίες» (Συν. 1)

«(.)θα με ενδιέφερε να γίνεται δια ζώσης δια ζώσης και μάλιστα να γίνεται και τις ώρες που είμαστε μέσα στο σχολείο δεν μπορείς να υποχρεώνεις έναν εκπαιδευτικό να έχει πρόσβαση στο ίντερνετ» (Συν. 2)

Συγκεκριμένα, ο Ματσαγγούρας (2019) αποφαινεται ότι «πρέπει στη θεωρία να αναδειχθούν και στην πράξη να εφαρμοστούν οι δυνατότητες του διαλόγου και της συμμετοχικότητας που προωθεί, οι οποίες μετασχηματίζουν τις παραδοσιακές σχέσεις και τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη φωνή, την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των μαθητών» (σελ. 48). Συμπληρωματικά, διατυπώνεται και η άποψη της σύμπραξης προσεγγίσεων πρακτικού ενδιαφέροντος (Sachs, 2000), όπως αναφέρεται και στο απόσπασμα:

«όπως είναι τα πολυτροπικά κείμενα θα προτιμούσα να υπάρχει αυτό το υλικό έτοιμο κάπου σε κάποια πλατφόρμα ίσως είναι να μπορώ να το χρησιμοποιώ και να το βρίσκω εύκολα και όχι να το τροποποιώ» (Συν. 4)

Ο Ματσαγγούρας (2019) υποστηρίζει πως οι ίδιες οι προ- και μετα-αξιολογικές διαδικασίες εμπεριέχουν στοιχεία τα οποία είναι κατά βάση επιμορφωτικά. Παράλληλα, σύμφωνα βρίσκει και τον Μαυρογιώργο (2000) η ανωτέρω δήλωση, καθώς κάνει λόγο για τις «επιμορφωτικές συνεδριάσεις είναι δυνατόν να οργανωθούν γύρω από τρεις άξονες: πριν από την έναρξη του σχολικού έτους, οπότε οι διαδικασίες μπορούν να συνδυαστούν με διαδικασίες προκαταρκτικής αξιολόγησης, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, οπότε μπορούν να συνδυαστούν με διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης και στο τέλος του σχολικού έτους, οπότε μπορούν να συνδυαστούν με διαδικασίες τελικής αξιολόγησης» (όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 49). Εξάλλου, την ίδια εκτίμηση έχει εκφράζοντας την άποψή της και η παρακάτω εκπαιδευτικός, αναφορικά με την επιμόρφωση:

«επιμόρφωση εντός εντός του σχολείου γιατί η επιμόρφωση καλή είναι από μόνη της και δεν αντιλέγω όμως πρέπει να είναι επί των θεμάτων που απασχολούν το συγκεκριμένο σχολείο» (Συν.2)

Καθίσταται σαφές, ωστόσο, το γεγονός της απουσίας της ίσης δοθείσας ευκαιρίας σε σχολεία και κατ' επέκταση εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδών και τύπων επιμόρφωσης. Όπως, επισημαίνεται μάλιστα, «δεν αρκεί οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν απλώς τους τρόπους αναπαραγωγής της εκπαιδευτικής ανισότητας, αλλά πρέπει, πρωτίστως να αποκτήσουν πολλές άλλες γνώσεις και ευέλικτες ικανότητες, τις οποίες απαιτεί το έργο της διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, που κατέχει κύρια θέση στην αποστολή του σχολείου»

(Gore, 2001, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 39-40). Με παράπονο, λοιπόν, μας εξιστορεί η εικαστικός πως θα ήθελε να ζήσει την εμπειρία ανταλλαγής με πρόγραμμα ευρωπαϊκό, το οποίο για την τρέχουσα σχολική χρονιά έστω, δεν της προσφέρεται, γιατί όπως ρητά μας αναφέρει:

«στη Γερμανία οι εικαστικοί έχουν εργαστήρια ξυλογλυπτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αυτό με αφορά πάρα πολύ γιατί λέω ότι εκτός του ότι τα περισσότερα σχολεία δυστυχώς δεν μας παρέχουν εργαστήριο τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε μια δυσκολία των παιδιών με τα ψαλίδια και είναι πολύ ενδιαφέρον ότι στη Γερμανία οι ίδιες ηλικίες χειρίζονται πολύ πιο δύσκολα εργαλεία όπως τα εργαλεία της ξυλογλυπτικής και θα ήθελα να πάρω ιδέες να εμπνευστώ και εδώ έχω ένα όνειρο να καταφέρω να βρεθώ σε ένα σχολείο με εργαστήριο» (Συν. 6)

Συν τοις άλλοις, είναι ουσιαστικό να σημειωθεί, πως μία εκ των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκε στο ζήτημα της αξιολόγησης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί στο σημείο αυτό πως «η αξιολόγηση και η επιμόρφωση, ως έννοιες και διαδικασίες, έχουν άμεση σχέση και αλληλοσυμπληρώνονται, έτσι όπως αποτυπώνεται στα περισσότερα νομοθετικά κείμενα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα» (Φερεσίδη, 2016, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019). Το εν λόγω θέμα προέκυψε και κατόπιν καταγράφηκε, καθώς η ίδια η εκπαιδευτικός θέλησε να αναφερθεί σε αυτό αφενός διατυπώνοντας την άποψή της σχετικά με τη δυσκολία κατανόησης της όλης διαδικασίας που ζητείται εκ μέρους του οικείου Υπουργείου προς διεκπεραίωση τα τελευταία δύο σχολικά έτη και αφενός εκφράζοντας την δυσαρέσκειά της και μάλλον την ενόχλησή της προς την υλοποίηση της αξιολόγησης και των επιμέρους αξόνων της, σε ομάδες και στόχους και δράσεις, τονίζοντας ιδιαίτερος την έλλειψη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού πληθυσμού για την αξιολόγηση.

Συνεπώς, «για αυτό, στα επιμορφωτικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών εντάσσονται και θέματα που αφορούν στις διαδικασίες, στα κριτήρια και στα εργαλεία αξιολόγησης. Για παράδειγμα, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα ποσοτικά (π.χ. συχνότητα, διάρκεια) και τα ποιοτικά (π.χ. αλληλουχία, εστίαση, συστηματικότητα, ένταση, εφαρμογή σε διαφορετικά πλαίσια, διαφοροποίηση κατά περίπτωση) χαρακτηριστικά των διδακτικών και μαθησιακών ρόλων και

διαδικασιών που εμπεριέχονται σε ρούμπρικες η εφαρμογή τους σε πραγματικές συνθήκες τάξης, καθώς και η συνακόλουθη ανατροφοδότηση πριν από την αξιολόγηση» (Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 89). Εν προκειμένω:

«πώς τον αξιολογώ; την αξιολόγηση θεωρώ ότι δεν γνωρίζω πως θα γίνει ακριβώς επομένως θα ήθελα περισσότερες στα διαδικαστικά να κάνει για την αξιολόγηση και μετά από καιρό και υπό συγκεκριμένες συνθήκες να γίνεται και στο γνωστικό κομμάτι» (Συν. 7)

Στην πλειοψηφία τους, τονίζουν πως θέλουν να έχουν ως κεντρικό άξονα το γνωστικό τους αντικείμενο ή ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και ειδικών μαθησιακών αναγκών. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στις προτάσεις τους ως προς τον τρόπο διεξαγωγής των επιμορφώσεων και δηλώνουν ρητά πως επιθυμούν την δια ζώσης παρακολούθηση έναντι, δηλαδή, της τωρινής εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη μέθοδο υλοποίησης. Εν προκειμένω, αναλογιζόμενοι το γεγονός πως σχεδόν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν στο σύνολό τους το μέλημά τους για πρακτική και όχι θεωρία στις επιμορφώσεις, αποδεικνύει πως δεν ικανοποιεί τις ανάγκες τους και έτσι υπάρχει μία αναντιστοιχία μεταξύ της θεωρίας και της πράξης.

5.1.4. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

5.1.4.1. ΒΙΩΜΑΤΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Στις ερωτήσεις, λοιπόν, σχετικές με την πολυπολιτισμικότητα, η στάση που οι εκπαιδευτικοί διατηρούν είναι παρόλα αυτά θετική, με την έννοια ότι ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα και να μπορέσουν να εργαστούν αποτελεσματικά στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Είναι εύληπτο, επίσης, πως η οποιαδήποτε ετερότητα εκλαμβάνεται θετικά και μάλιστα, μέσω των πολύ γλαφυρών παραδειγμάτων τους, οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις προσωπικές τους μαρτυρίες για περιστατικά στα σχολεία αυτά, στα οποία, σύμφωνα με τους ίδιους, αποτελούν επαγγελματική πρόκληση μα συνάμα αντιλαμβάνονται το κενό των γνώσεων και στάσεων από μεριάς του εκπαιδευτικού κλάδου. Λόγος γίνεται για αλλόθρησκους μαθητές,

πρόσφυγες, για μετακίνηση ξένου μαθητικού πληθυσμού εντός της ίδιας σχολικής χρονιάς, για συμπερίληψη, για ένταξη και επανένταξη και για ρατσισμό.

Παρόλο που πλανάται το ερώτημα, σχετικό με το «ποιες οπτικές, φωνές και πρόσωπα προβάλλονται ή αγνοούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα συγκεκριμένου μαθήματος καθώς και με το ποιους ρόλους αποκαλύπτει η κριτική ανάλυση ότι παίζει η λεκτική επικοινωνία εντός τάξης στη δημιουργία σχέσεων εξουσίας, επιβολής ή ισονομίας» όπως ισχυρίζεται ο Ματσαγγούρας (2019, σελ. 88), ένας εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής βρίσκει θετικό στοιχείο την κοινή γλώσσα του αθλητισμού στα πολυπολιτισμικά σχολεία και δηλώνει πως είναι χαρούμενος. Συνάμα, ο άλλος γυμναστής, παρόλο που αναγνωρίζει τις δυσκολίες ενός τέτοιου πολυπολιτισμικού σχολείου έχοντας ο ίδιος αρκετή εμπειρία, συμφωνεί και ταυτίζεται ως προς την κοινή γλώσσα του αθλητισμού με τον συνάδελφό του. Εν προκειμένω:

«έχω εργαστεί για χρόνια σε διαπολιτισμικό σχολείο στα Χανιά είναι το δέκατο διαπολιτισμικό σχολείο Χανίων δημοτικό βέβαια γενικά στα νησιά μας υπάρχουν πολλά μεταναστόπουλα και υπάρχουν και οι γονείς που εργάζονται αλλά στο (...) ... απλά αναπροσαρμόζεις το πρόγραμμα γιατί έχει το πρόβλημα το πρόβλημα της γλώσσας όμως ευτυχώς το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι τέτοιο που δεν χρειάζεται να κάνεις και πολλά πράγματα γιατί μέσα από το παιχνίδι τα παιδάκια μια εικόνα είναι χίλιες λέξεις οπότε αυτό με βοηθάει» (Συν. 8)

Εν συνεχεία, παρατίθενται βιοματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών της έρευνας προκειμένου να μας περιγράψουν την ύπαρξή τους, τη συνύπαρξη αλλά και τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Σύμφωνα με τον Παπαδημητρίου (2020), οι εκπαιδευτικοί έχουν μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας, διότι το κράτος δεν τους παρέχει συστηματικά, οργανωμένα και δωρεάν προγράμματα αντίστοιχης επιμόρφωσης.

«()στην δευτέρα την πρώτη τάξη συγγνώμη ήταν ένα παιδάκι μόλις είχε έρθει ε Ταϊλάνδη μάλιστα δεν γνώριζα ότι είναι μουσουλμάνος δεν είχα ενημερωθεί δεν το γνώριζα οκεί υπήρχε η τσικνοπέμπτη μπροστά μας όλα τα παιδιά στήθηκαν στην ουρά για να πάρουν ένα σουβλάκι και το συγκεκριμένο το είδα σε μία γωνία χωρίς να έχει διάθεση να πάρει και

ρωτώντας το γιατί στα αγγλικά γιατί δεν μιλούσε ακόμη τα ελληνικά καλά μου είπε ότι δεν τρώω χοιρινό αισθάνθηκα πολύ άσχημα αισθάνθηκα ότι ήταν αποκλεισμένο ότι είχε αποκλειστεί δεν υπήρχε η συμπερίληψη» (Συν. 1)

«Πάσχα δουλεύω με τα παιδιά μου τον πηλό φτιάχναμε ένα καλαθάκι και είχα μια μαθήτριά από το Ιράν η οποία αρνήθηκε να κάνει το καλαθάκι διότι θεώρησε ότι είναι σύμβολο του» (Συν. 6)

«ένα μεγάλο θέμα στο συγκεκριμένο σχολείο στο Ζεφύρι συγκεκριμένα βόλει οπότε κάναμε κάποιες προασκήσεις τους άρεσε το μάθημα συμμετείχαν και είμαι ευχαριστημένος στο μέτρο του δυνατού ε και κάποια στιγμή επειδή τους άρεσε και άλλο να παίζουμε και άλλο να παίζουμε χτυπάει το κουδούνι χωρίς να το καταλάβουμε άρχισαν να βγαίνουν και τα άλλα οπότε λέω εγώ κάποια στιγμή ένα κορίτσι ε Ρομά μια μαθήτριά η οποία ήταν λίγο μεγαλύτερη ηλικία δεκατρία δεκατέσσερα αυτό το κορίτσι από την πρώτη στιγμή το είχα συμπαθήσει και αυτό το ίδιο και είχαμε μία άνεση και κάποια στιγμή την πλευρίζω και λέω άντε Μαρία πήγαινε να βοηθήσεις και την ακουμπάω στην πλάτη δεν πρόλαβα να την ακουμπήσω την πλάτη και ακούω έναν πιτσιρικό μαθητή πίσω μου επίσης Ρομά να μου λέει δάσκαλε ΚΟΝΤΑ ΤΑ ΧΕΡΙΑ το κορίτσι είναι αρραβωνιασμένο» (Συν. 8)

Σύμφωνα με τον Παυλή (2016), οι πολιτικές πρακτικές αφήνουν τον ίδιο το μαθητή να βρει μόνο του τον τρόπο της προσαρμογής στο ελληνικό σχολείο, διακινδυνεύοντας τον σχολικό του αποκλεισμό ενώ παράλληλα στερεί από τους Έλληνες μαθητές την δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους και τις επικοινωνιακές τους ικανότητες από την συνύπαρξη και την αλληλεπίδρασή τους με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα.

(.) να σας πω το πιο απλό μπαίνω σε ένα καινούργιο τμήμα όπως μπάκα πρόπερσι είναι λογιών λογιών παιδιά μέσα σε μια τάξη από διαφορετικά ή μπακράουντ με διαφορετικά ονόματα και τα λοιπά όλα τα παιδιά όλα τα παιχνίδια γνωριμίας που πάντα ζούμε υπάρχουν και παιχνίδια γνωριμίας με έχουν μέσα τη συμπερίληψη θεωρίες και τα λοιπά δεν μας είπε κανένας

τίποτα ΠΩΣ μπορούμε από την αρχή να κάνουμε μια τάξη πιο συμπεριληπτική;» (Συν. 1)

Συμπερασματικά, αναφορικά με την συζήτηση για τα πολυπολιτισμικά σχολεία, η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες στις οποίες θα έπρεπε να διαχειριστούν αυτήν την ετερότητα, προξένησε σε πολλούς, συναισθήματα ανασφάλειας, ενδεχομένως ακόμη και φόβου, σίγουρα αμηχανίας και άγχους εξαιτίας της ενδεχόμενης ανικανότητας, λόγω της άγνοιας και της σχετικής απειρίας τους. Τα συναισθήματα αυτά ενισχύονταν και από την έλλειψη ενημέρωσης και προετοιμασίας, για την εργασία σε ένα τέτοιο σχολείο.

5.1.4.2. ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Μιλώντας για τις προκλήσεις, λοιπόν, είναι εύληπτο πως οι εκπαιδευτικοί συζητούν και αναλύουν τα στοιχεία που πρέπει ή δεν πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταπεξέρθει σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Εξάλλου, ο Ματσαγγούρας (2019) διερωτάται αναφορικά με τα «ζητήματα επιπέδου σχολικής τάξης και εκπαιδευτικού, τα οποία αφορούν στοιχεία που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει το έργο του, όπως είναι, για παράδειγμα, τα εξής: Ποιες είναι οι υποκείμενες παραδοχές των εκπαιδευτικών και ποιες οι συνέπειές τους για τους μαθητές και την κοινωνία; Ποιες εναλλακτικές προσεγγίσεις μπορούν να περιορίσουν στην τάξη του την κοινωνική αδικία μέσα από την ένταξη στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι των περιθωριοποιημένων μαθητών από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες;» (σελ. 88), προκειμένου να διερευνηθεί η ανάγκη και η μετέπειτα πρακτική εφαρμογή στην σχολική τάξη από μεριάς του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης αναφέρουν:

«είναι ένας συνδυασμός και γνώσεων σαφώς αλλά και ίδιον του χαρακτήρα τους δηλαδή σίγουρα θα πρέπει να είναι ο ίδιος ανοιχτό μυαλό δεν μπορεί ένας πολύ συντηρητικός εκπαιδευτικός να υπάρξει μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο π.χ. ένας ρατσιστής να το πω πολύ ωμά δεν θα μπορούσε να υπάρξει ένα πολυπολιτισμικό σχολείο γιατί κάποιος ρατσιστής εκπαιδευτικός που ας μη γελιόμαστε; υπάρχουν και αυτοί (.) ή ένας βαθιά θρησκευόμενος να το πω έτσι; με ένα αλλόθρησκο παιδί ή με μια διαφορετική γνώμη ενός παιδιού;» (Συν. 1)

«θεωρώ εγώ είναι να (.) είναι ελκυστικός στη διδασκαλία του γιατί είναι το πρώτο πράγμα που ένα παιδάκι που ακόμα δεν ξέρει να μιλάει δεν μπορεί να έχει οπτική επαφή με τον δάσκαλο να είναι ελεύθερο χωρίς προσβολές όλα αυτά τα παιδιά που πρέπει να ισχύουν πολύ περισσότερο που σε μια πολυπολιτισμική τάξη χωρίς βέβαια να χάνεται και η αυστηρότητα και τα όρια που πρέπει να έχει ένας τέτοιος μαθητής» (Συν. 7)

«καταρχήν πρέπει να γνωρίζει καλά το αντικείμενό του και ξεκινά από κει δεύτερο να έχει αγάπη για τα όχι για τους μαθητές για τα παιδιά γενικώς θα πρέπει να είναι;» (Συν. 8)

Τα στοιχεία που προβληματίζουν τους ερωτώμενους και τα οποία εκλαμβάνονταν ως δυσκολίες, που πιθανόν θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν, ήταν μεταξύ άλλων, η ομιλούμενη γλώσσα, οι οικογενειακές καταστάσεις, η απουσία των μαθητών από το σχολείο για μεγάλα χρονικά διαστήματα και η μετέπειτα επαναφοίτησή τους, το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, η συνεργασία με τους γονείς και κάποιες συμπεριφορές των παιδιών που θεωρούσαν αναμενόμενες αλλά μη θεμιτές. Μάλιστα, να υπογραμμιστεί πως το οικογενειακό περιβάλλον κρίνεται αρκετά σημαντικό καθώς είναι το άμεσο περιβάλλον όπου οι φιλοδοξίες που δημιουργεί στο παιδί διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο. Λόγος γίνεται ακόμη και για τα όρια που πρέπει να υπάρχουν σε αυτά τα σχολεία. Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί από έρευνες πως οι φιλοδοξίες είναι υψηλότερες στα μεσαία και ανώτερα στρώματα (Λάμνιας 2002, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019).

5.1.4.3. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Ο Charlot (1993) «ανακεφαλαιώνοντας συμπεράσματα ερευνών Άγγλων εθνογράφων και εμπειρίας τονίζει πως δεν κατανοούμε τίποτα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αν δεν καταλάβουμε πως για ένα εκπαιδευτικό η πρωταρχική ανάγκη είναι να επιβιώσει (στην τάξη) και η δεύτερη είναι, αν μπορεί, να μορφώσει τους μαθητές του» (όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 101). Ωστόσο, οι MacGilchrist, Myers & Reed (2004) κάνουν λόγο για την αδυναμία διαχείρισης αυτών των καταστάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, διότι δε διαθέτουν τις

κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς κατά τη βασική παιδαγωγική τους κατάρτιση δεν είχαν προετοιμαστεί για αυτές τις συνθήκες. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν τα εξής λεγόμενα, ορισμένα ιδιαίτερα γλαφυρά:

«βέβαια σίγουρα έχω μάθει και εγώ από τα παιδιά που έρχονται από άλλους πολιτισμούς έχω πάρει διάφορες πληροφορίες σχετικά με τις καταβολές τους και την κουλτούρα τους έχω αναπτύξει, θεωρώ την δεξιότητα του να διαχειρίζομαι σίγουρα θα πρέπει να είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις ρατσιστικές αντιλήψεις για μίσση πάθη» (Συν. 6)

«το πρώτο είναι η συμμετοχή όλων των παιδιών να νιώσουν σε τέτοιο βαθμό άνεση ώστε να ξεκινήσει η συμμετοχή τους όχι πάντως στο γνωστικό κομμάτι στη συνέχεια να δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής το παιδί να μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα και σε δεύτερο επίπεδο στο σημείο που μπορεί το κάθε παιδί να αναπτυχθεί γλωσσικά πάντα και μαθησιακά» (Συν. 7)

«το καλό κλίμα όπως θα το δημιουργήσεις εγώ επειδή αυτό που έκανα στη δουλειά μου τέλος πάντων είναι ότι έβαζα μαζί αδύνατους και δυνατούς μαθητές ως βοηθούς νομίζω ότι αυτό μπορεί να γίνει σε όλα τα μαθήματα θα δημιουργούνται σχέσεις μεταξύ των μαθητών των αλλοδαπών και των γηγενών οπότε αν φτιάξεις δηλαδή πρώτα πρέπει να φτιάξεις το καλό κλίμα από εκεί ξεκινάνε όλα να δούμε από τα αποδυτήρια και από τότε είπαμε μας έλεγε κάποιος μεγάλος προπονητής που είχα παλιά ένας Γερμανός λέει ο αγώνας και το ποδόσφαιρο ξεκινάει από τα» (Συν. 8)

«ας πούμε όπως σας είπα και πριν κάθε τέλος σχολικής χρονιάς έρχονται καινούργιοι μαθητές οπότε πρέπει να ξέρουμε τα ήθη τα έθιμα ότι έχει να κάνει με λαογραφία από την καταγωγή τους για να μπορέσουμε να κάνουμε καλύτερα τη δουλειά μας οπότε σκεφτείτε ότι κάθε χώρα έχει τα δικά της έθιμα αλλά το μόνο θετικό που υπάρχει σε αυτό εδώ τα σπορ είναι διεθνής γλώσσα οπότε λίγο πολύ νομίζω ότι αισθάνομαι πολύ όμορφα και ασφάλεια με αυτά που ήδη ξέρω» (Συν. 5)

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν αναφορικά με τα δικά τους οφέλη κατά τη διδασκαλία τους σε αυτά τα σχολικά πλαίσια και δύναται να ειπωθεί πως η αποτίμηση φαίνεται να είναι θετική εν γένει, καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν βιώματα πια και ενδεχομένως πλέον λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία του πολιτισμού μεταξύ του σχολείου και των μαθητών.

5.1.4.4. ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Εν συνεχεία, ανέκυψε το ζήτημα της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικότητας, όπως διαφαίνεται ακολούθως:

«όχι η αλήθεια είναι ότι δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο στην διαπολιτισμική αγωγή και είναι στα άμεσα σχέδιά μου να το ήθελα γιατί έχουμε εδώ μαθητές που όπως προείπα να μην μιλούν καλά την γλώσσα ή δεν την μιλούν καθόλου» (Συν. 2)

«υπάρχει μια βοήθεια εκεί εντάξει δηλαδή έμαθα πράγματα τα οποία δεν γνώριζα πραγματικά όχι πολλά διάφορες διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούμε εντάξει κάποιες μπορεί να τις χρησιμοποιήσω και εγώ αλλά γενικά θεωρητικά πήρα κάτι από αυτό εγώ όπως το λες να έχω μάθει περισσότερο ως (.) χωρίς να κάνω τον χωρισμό της τάξης να βάζω επίπεδα βέβαια αυτό γινότανε αλλά τώρα νομίζω ότι έχω πιο ξεκάθαρη εικόνα πάνω σε αυτό οπότε αυτό είναι κάτι που βοηθάει στο να γίνει το μάθημα πιο σωστό να δέσουμε τις μεταξύ τους οπότε ναι και επιμένω ότι τυχόν επιμορφώσεις για νέα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να γίνονται διαζώσης τελεία και παύλα» (Συν. 8)

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως είναι στα άμεσα τους σχέδια, εκείνοι δηλαδή που δεν έχουν ήδη παρακολουθήσει ένα σχετικό με το θέμα. Στην κουβέντα, τίθεται και το θέμα της εμπιστοσύνης και το πως αυτή οικοδομείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των Άλλων μαθητών, καθώς και η φιλική διάθεση προς αυτούς.

5.1.5. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

Προς την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αναφορικά με την υπηρεσιακή και εκπαιδευτική τους εξέλιξη, σε μία απόπειρα να καταγραφούν οι προσωπικές τους γνώμες για το επαγγελματικό τους μέλλον. Ενδεικτικά παρατίθενται οι εξής απόψεις:

«(.) για να πω την αλήθεια όχι δεν είχα (.) κάποιο ιδιαίτερο στόχο αυτό το κυνήγι επειδή είχα στο πίσω μέρος του μυαλού μου την έννοια του αναπληρωτή και του δημόσιου τομέα ήξερα ότι το κυνήγι χαρτιών και προσόντων είναι μέσα στο παιχνίδι προκειμένου να καταταχτείς σε μια καλή θέση στον πίνακα» (Συν. 1).

«κοιτάζτε μετά από δεκατρία χρόνια εμπειρίας στα δημοτικά σχολεία (.) μπορώ να πω ότι συνεχίζω να πιστεύω ότι δεν θέλω να ασχοληθώ με τα παιδιά στην @@@ για πολλούς λόγους κυρίως σε πρώτη φάση οι ευθύνες είναι πολύ μεγάλες για τους διευθυντές οι οικονομικές απολαβές δεν είναι αυτές που θα έπρεπε να είναι και ίσως εμένα προσωπικά να με ενδιέφερε να μετακινηθώ σε κάποια διεύθυνση πρωτοβάθμιας έστω για ένα δύο χρόνια προκειμένου να δω λίγο και το κομμάτι το διοικητικό» (Συν. 2)

«γενικότερα στις άμεσες βλέψεις μου δεν θα ήτανε αυτό αλλά στο μέλλον δεν το αποκλείω ότι ίσως ας πούμε το σκεφτόμουν να διεκδικήσω κάποια τέτοια θέση δεν το αποκλείω γιατί καλώς ή κακώς όλοι οι εκπαιδευτικοί φτάνουν κάποια στιγμή και στο σημείο που κουράζονται από την τάξη και θέλουν να βγουν έξω από αυτή» (Συν. 3)

Καταγράφηκε, έτσι, η άποψη πως η παρούσα θέση είναι συμπαθής και πως δεν υπάρχει άλλη μελλοντική επιθυμία για αλλαγή ή προσαρμογή. Ενώ, παράλληλα, άλλη εκπαιδευτικός μας αποκάλυψε πως δεν την ενδιαφέρει η ιεραρχική ανέλιξη στο σχολείο καθώς προτιμά τη λαϊκή προσέγγιση της διδασκαλίας και όχι της διοίκησης, καθώς όπως μας εκμυστηρεύτηκε έτσι χάνεται η ελευθερία. Ωστόσο, υπήρξε εκπαιδευτικός η οποία αποκρίθηκε πως θα της ήταν αρεστή η μετάταξη σε μία διοικητική πλέον θέση σε άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, πέραν της Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης καθότι η στασιμότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που δεν της αρέσει στην τρέχουσα επαγγελματική τους πορεία σε συνδυασμό με την κόπωση.

Σημαντική διατύπωση παρατίθεται από τον Ματσαγγούρα (2019) ο οποίος ουσιαστικά προβάλλει ένα απόσπασμα του Day (2003) όπου αναφέρονται τα εξής: «Το να οραματίζονται τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς με ευρύτερους στόχους είναι πιθανό να εκλείψει, χωρίς τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, δεν αρκεί οι εκπαιδευτικοί να είναι επαγγελματίες, θα πρέπει να συμπεριφέρονται ως επαγγελματίες» (Day, 2003, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019, σελ. 114). Στην πλειονότητά τους, οι ερωτώμενοι, δεν ενδιαφέρονται και δεν τους απασχολεί ιδιαίτερα η ανέλιξη τους ιεραρχικά στις σχολικές μονάδες, παρά τείνουν να έχουν μία προτίμηση ως προς την προσωπική τους εξέλιξη, είτε αυτή συνεπάγεται κάποια εκ νέου επιμόρφωση, είτε πρόκειται για μηδαμινή έως ελάχιστη μελλοντική βλέψη σχετικά με την επαγγελματική τους θέση στα σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ελληνική πραγματικότητα στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κω, περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου, σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με βάση την έρευνά μας, ανέδειξε σημαντικά θέματα σε συνδυασμό πάντα με το διαπολιτισμικό στοιχείο το οποίο ενυπάρχει στην εν λόγω περιφέρεια στις σχολικές μονάδες. Αυτό που διαφαίνεται και κρίνεται σπουδαίο να παρουσιαστεί, είναι πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά στην παρούσα έρευνα, φαίνεται να γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό το επάγγελμά τους και μάλιστα διαθέτουν ουσιαστικές απόψεις με κριτική και αναστοχαστική ματιά σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βέβαια, ο Ματσαγγούρας (2019) αναφέρει πολύ εύστοχα πως «για τη λειτουργικότητα τάξεων και σχολείων, δεν αρκούν μόνο οι παιδαγωγικά καταρτισμένοι και αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αξιοποιούν τις εμπειρίες και τις δυνατότητες των μαθητών για διερεύνηση θεμάτων, ούτε οι ενεργοποιημένοι μαθητές, οι οποίοι δρουν ως υποκείμενα των διαδικασιών μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας» (σελ. 38).

Καταρχάς, διαπιστώθηκε πως με το πέρασμα των χρόνων στην επαγγελματική τους καριέρα στα σχολεία, λίγο πολύ όλοι οι συμμετέχοντες έχουν ποικιλοτρόπως εντάξει διάφορες μορφές και είδη επιμορφώσεων στην εκπαιδευτική τους ατζέντα και ζωή εν γένει και ιδιαίτερα διακρίνονται από ένα αίσθημα προσωπικής ανάγκης και ενδεχομένως εσωτερικής κινητροδότησης, η οποία πηγάζει ανεξαρτήτως σκοπού, προκειμένου να γίνουν όσο το δυνατόν καλύτεροι στο διδακτικό και όχι μόνο αντικείμενό τους. Έτσι, διαπιστώθηκε πως έγκειται στην προσωπική ενασχόληση των εκπαιδευτικών αναφορικά με οποιαδήποτε ζητήματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και εν συνεχεία επικροτείται και παράλληλα χαρακτηρίζεται σπουδαία. Το εύρημα αυτό κρίνεται σημαντικό, καθώς προσεγγίζει, σε ατομικό επίπεδο, τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το επάγγελμα που ασκούν και το έμφυτο μέλημά τους για διαρκή και περαιτέρω ενημέρωση.

Έπειτα, διαπιστώθηκε πως αν και η αρχική επαγγελματική απασχόληση μετά δηλαδή την απόκτηση του πτυχίου τους ήταν μάλλον δύσκολη, έστω για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, εκείνοι δεν έπαψαν να προσπαθούν να βρίσκουν λύσεις και να καταφεύγουν σε μέτρα και μεθόδους, ούτως ώστε να κατορθώσουν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις ως νέοι επαγγελματίες. Σε συνάρτηση με την αέναη προσπάθεια από μεριάς του εκπαιδευτικού κλάδου να συνδέσει την οποιαδήποτε θεωρία στην σχολική πράξη τείνουν να συμφωνούν και οι μελέτες των Θεοφιλίδη, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μαρτίδου-Φορσιέρ, Μιχαηλίδου-Ευριπίδου & Μπουζάκης, (2008)· Κατσαφούρου (2009)· Χριστοφορίδου (2012) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα που άπτονται των προβλημάτων τους που τους απασχολούν στον επαγγελματικό βίο και των ενδιαφερόντων τους. Να τονιστεί στο σημείο αυτό πως «η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων, η οποία αντιστοιχεί στο τεχνικό ενδιαφέρον και εστιάζει στην εργαλειακή-χρηστική γνώση με σκοπό την ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την κάλυψη των κενών της αρχικής εκπαίδευσης» είναι άλλωστε κάτι που ο Ματσαγγούρας (2019, σελ. 100) έχει θίξει στο πρόσφατο βιβλίο του με τίτλο «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους» αναδεικνύοντας έτσι την ΕΑΕ.

Μάλιστα, η παρούσα έρευνα αποκάλυψε πως η εργασία των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνον μία απασχόληση για τους ίδιους, καθότι διαφάνηκε η προϋπάρχουσα

αγάπη, είτε για τον μαθητικό πληθυσμό, είτε για το διδακτικό αντικείμενο του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Ωστόσο, στην επαγγελματική τους πορεία, κατά τους Thomas & Beauchamp (2011) αρκετές από τις συντελούμενες αλλαγές είναι μεγάλες και συχνά απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν νέους ρόλους ενώ παράλληλα από το σχολείο νέες λειτουργίες, οδηγώντας τους σε κρίση ταυτότητας.

Μετέπειτα, και με γνώμονα την ανωτέρω ανάλυση των λεγομένων των εκπαιδευτικών, συνάγεται πως η πλειονότητα δεν είναι ικανοποιημένη ούτε ευχαριστημένη από την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων, αλλά ούτε από αντίστοιχες επιμορφώσεις του ΙΕΠ, οι οποίες απευθύνονται και σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Μετά λύπης, διαπιστώθηκε πως παρόλο που η προτεραιότητα των αναγκών των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα ΕΑΕ είναι αυτονόητη, δυστυχώς δεν συνεπάγεται πως είναι εν τέλει αυτονόητη και η σύνδεσή τους με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας αλλά και του σχολικού συστήματος στο πλαίσιο των οποίων καλούνται να λειτουργήσουν (Hargreaves, 1994). Επιπλέον, τα πορίσματα της έρευνας των Αναστασιάδη & Μανούσου (2016) είναι επιβεβαιωτικά της αρνητικής στάσης από μεριάς των εκπαιδευτικών για υλοποίηση τηλεδιασκέψεων, όπως λόγου χάρη είναι η περίπτωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης, και έτσι οι ανωτέρω ερευνητές τονίζουν την επιφύλαξη των εκπαιδευτικών.

Είναι αξιοσημείωτη η δυσαρέσκεια που εκφράστηκε για τον τρόπο, τον χρόνο και το μέσο υλοποίησης της εν λόγω επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και δη του φόρτου εργασίας σε συνδυασμό με τη μην ωφελιμότητα των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένας επιπρόσθετος παράγοντας που επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις, το ωράριο και ο όγκος εργασίας και η έγκαιρη πληροφόρηση, ευρήματα δηλαδή τα οποία συμφωνούν με τους Θεοφιλίδη κ.συν. (2008).

Επιπρόσθετα, η αρνητική αυτή στάση χαρακτηρίστηκε περαιτέρω και από τους ισχυρισμούς εκπαιδευτικών οι οποίοι ταυτόχρονα παρακολουθούν και άλλες επιμορφώσεις ή βρίσκονται σε στάδιο περάτωσης σπουδών Β' Κύκλου,

εκφράζοντας έτσι την ματαίωση προσωπικών και επαγγελματικών προσδοκιών (Day, 2004). Συν τοις άλλοις, η Cross (1981) υποστήριξε ότι τα εμπόδια συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δύνανται να είναι θεσμικά και να άπτονται των φορέων σχεδιασμού και υλοποίησης, καθώς και τα ωράρια διεξαγωγής. Ο Μαρσαγγούρας (2019) έρχεται να επιβεβαιώσει τις απόψεις των συμμετεχόντων της έρευνάς μας σχετικών με τις εξωτερικές επιμορφώσεις, καθώς όπως ο ίδιος αναφέρει πως βάσει της ελληνικής βιβλιογραφίας με ποσοτικά και όσο και με ποιοτικά δεδομένα από τη διεξαγωγή προγραμμάτων εξωτερικής επιμόρφωσης, αποφαίνεται πως τα εν λόγω ευρήματα να μεν αναγνωρίζουν αλλά δεν πιστοποιούν την αποδοτικότητα και τη συνεισφορά τέτοιου είδους δράσεων στην ΕΑΕ.

Άλλωστε, είναι εύληπτο πως τα αναδυόμενα προβλήματα που καταγράφηκαν στις σχολικές μονάδες της Κω, καθώς και σε άλλες πρότερες βάσει βιοματικής αφήγησης των συνεντευξιζόμενων, καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση, όχι όμως ως έχει. Κατέστη, άρα, σαφές το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να λαμβάνουν γνώσεις, όμως όχι με τον ισχύοντα έως τώρα τρόπο του οικείου Υπουργείου που εκλαμβάνεται ως περιοδική επιμόρφωση. Αναφορικά με τον χρόνο υλοποίησης των επιμορφώσεων, δύναται να ειπωθεί πως οι απόψεις που εκφράστηκαν στην παρούσα έρευνα ταυτίζονται με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από την Μπουκουβάλα (2014), στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια για επιμόρφωση σε Ευρωπαϊκά προγράμματα στον Νομό Λάρισας, και μάλιστα συγκλίνουν ως προς την επιλογή της χρονικής περιόδου για την υλοποίηση των επιμορφώσεων. Εν προκειμένω, οι συνεντευξιζόμενοι της έρευνάς της επέλεξαν την αρχή ή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ως καλύτερο χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ζήτημα που προφανώς προτάθηκε και από τα υποκείμενα προς έρευνα της παρούσας μελέτης.

Ο οικονομικός, επίσης, παράγοντας διαδραματίζει ρόλο στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, άλλοτε με τη μορφή διδάκτρων (Aseeri, 2015), άλλοτε με μία σύνδεση ίντερνετ, όπως αυτό καταγράφηκε από μία εκπαιδευτικό της έρευνάς μας. Παρουσιάζεται, έτσι, μία καταπόνηση των εκπαιδευτικών, οικονομικής φύσεως αλλά και προσωπικής. Παράλληλα, ο Day (2004) επισημαίνει τις αντίξοες συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς στοιβάζονται μέσα σε πληθωρικές τάξεις χωρίς

να τους παρέχεται πολλές φορές η δέουσα στήριξη, ενώ κάνει λόγο στους ανεπαρκείς πόρους λόγω υποχρηματοδότησης, οι οποίοι όχι μόνο ευθύνονται για την πίεση και το άγχος των εκπαιδευτικών αλλά αρκετά συχνά τους οδηγούν στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Επιπλέον εμπόδιο, όμως όπως δηλώνεται, είναι η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η εν γένει αξιολόγησή τους, διότι αισθάνονται επιπλέον επιφορτισμένοι πέραν των συμβατικών τους υποχρεώσεων.

Κρίνεται ουσιαστικό να υπογραμμιστεί, πως ανεξάρτητα από αναδυόμενα προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν σε ένα κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας ανταλλαγής με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, παρόλο που αυτό, όπως καταγράφηκε, δεν καθίσταται πάντα εφικτό. Εφόσον, λοιπόν, αυτό δεν θεωρείται πάντα δεδομένο, φαίνεται πως ακολουθείται ένας πιο προσωπικός και μοναχικός δρόμος προς την ανεύρεση λύσεων οποιασδήποτε φύσης ζητημάτων στο σχολείο. Ως εκ τούτου, η λεγόμενη συναδελφική οπτική, είναι αυτή που ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ακολουθεί προκειμένου να αναζητήσει άλλους, εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης σχολικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2019). Σίγουρα, στη θετική αποτίμηση, θα πρέπει να συμπεριληφθεί η αίσθηση που μας δόθηκε αναφορικά με την προσωπική τους ανάπτυξη, καθότι οι περισσότεροι εκ των εκπαιδευτικών επιθυμούν να ενημερώνονται για νέες εξελίξεις στον κλάδο τους αλλά και για εκπαιδευτικά ζητήματα. Ο Kennedy (1987) δήλωσε για τον εκπαιδευτικό που επιμορφώνεται πως η αλλαγή καθιστά μία σημαντική παράμετρο της ίδιας της επιμόρφωσης. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί έτσι καθίστανται ικανότεροι να διαχειριστούν την σχολική τάξη και μάλιστα ενισχύεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hier, 2001).

Σε συνάρτηση με το πολυπολιτισμικό στοιχείο των σχολείων και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά δοτικοί ως προς τις περιγραφές του, διότι μοιράστηκαν τις προσωπικές τους εμπειρίες, άλλες θετικές και άλλες αρνητικές σχετικές με τον μαθητικό πληθυσμό. Καίρια θεωρείται η κριτική αποτίμησή τους, κυρίως διότι, η πλειονότητα διακατέχεται από θετική επιθυμία διαχείρισης του Άλλου πολιτισμού και αυτό διαπιστώθηκε και μέσω των γλαφυρών παραδειγμάτων που μοιράστηκαν μαζί μας. Επιπρόσθετα, διαφάνηκαν οι έννοιες της συμπερίληψης, της συνεργασίας, της αρμονικής συνύπαρξης μέσω των λεγομένων των εκπαιδευτικών. Κατά τον Ματσαγγούρα (2019), εξάλλου,

«απαιτείται, ταυτόχρονα, η δημιουργία σχολείων συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών, αδιακρίτως φύλου, φυλής, κοινωνικής τάξης ή λοιπών χαρακτηριστικών της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητάς τους, καθώς, επίσης, και η διασφάλιση συμπεριληπτικών τάξεων, οι οποίες παρέχουν ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας, όπως επιτάσσουν οι δημοκρατικές αρχές και οι κοινωνικές προδιαγραφές της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης» (σελ.38).

Η πρόοδος στο εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο υπήρξε μεταξύ των στόχων αρκετών εκπαιδευτικών για τους μαθητές αυτούς. Διαφάνηκε, εξάλλου, και η προσαρμοστικότητα για ετερότητα, ακόμη και όταν αφηγούνταν περιστατικά στα οποία δεν είχαν πρότερη γνώση διαχείρισης. Σχετικά πρόσφατη έρευνα των Biasutti, Concina & Frate (2020) κατέδειξε, άλλωστε, την εφευρετικότητα και την επινοητικότητα από μεριάς των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστήσουν τη διδασκαλία τους, ανεξαρτήτως διδακτικού αντικειμένου, όσο το δυνατόν περισσότερο ελκυστική για το μαθητικό κοινό τους.

Μέσω των βιωματικών εμπειριών τους, δύναται να ειπωθεί πως, επιμορφωτικά μιλώντας, οι εκπαιδευτικοί έχουν αλλάξει την κοσμοθεωρία τους και για αυτό να μην ορισμένοι έχουν ήδη παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο επιμορφωτικό πρόγραμμα αλλά θεωρούν δε πως απαιτείται ενδεχομένως περαιτέρω επιμόρφωση για το ζήτημα αυτό. Οι όποιοι προβληματισμοί διατυπώθηκαν συγκλίνουν ως φαίνεται στην ανεπάρκεια ή στην ελλειμματική εν γένει υποδομή των επιμορφώσεων, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που άπτονται διαπολιτισμικά θέματα. Ενδεχομένως, να απαιτείται η δημιουργία και υλοποίηση «υβριδικών χώρων» (Zeichner, Payne & Brayko, 2014, σελ. 124) στοχεύοντας στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη εν γένει, με τρόπο τέτοιο ώστε να διαπλέκονται οι κοινοτικές γνώσεις. Εκπαιδευτικοί άλλης έρευνας θεώρησαν επιτακτική την επιμόρφωση γύρω από συγκεκριμένο θέμα και μάλιστα αποζήτησαν την επιμόρφωση σχετική με τη σχολική βία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μπελαφέμινε, 2011) γεγονός που συμβαδίζει με τις απόψεις και των συμμετεχόντων της δικής μας έρευνας, όπως αυτό παρουσιάστηκε παραπάνω. Ένα ακόμη πεδίο όμως, όπως η Ειδική Αγωγή πέραν της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

εντοπίστηκε σαν εύρημα από τα υποκείμενα της συνέντευξης, γεγονός που ανιχνεύθηκε σε έτερες έρευνες (Κεραμίδα & Βαϊούλη, 2017· Στράτη, 2014).

Όπως είναι ήδη εύληπτο, η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς, κυρίως λόγω της μικρής σε κλίμακα έρευνας και ως εκ τούτου τα συμπεράσματα δεν δύνανται να γενικευθούν εφόσον αφορούν αποκλειστικά και μόνο τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κω. Βάσει των ανωτέρω αναφερθέντων, οι προτάσεις μας, όπως περιγράφονται στην επόμενη υποενότητα, συμπεριλαμβάνουν τόσο τις επιμορφώσεις εν γένει, όσο και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά σχολεία στην προκειμένη περίπτωση. Συγκεκριμένα και με γνώμονα τις υποστηρικτικές επιμορφωτικές δράσεις, αυτές θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εξελικτικών φάσεων της πορείας του εκπαιδευτικού (Sachs, 2000), καθώς και παράλληλα «στα δεδομένα της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας της σχολικής τάξης, των προτεραιοτήτων και ιδιαιτεροτήτων του σχολείου και της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Ματσαγγούρας, 2019).

6.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Εφόσον, η ανάγκη για επιμόρφωση υπαγορεύεται από τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 2011· Ξωχέλλης, 2005) και λαμβάνοντας υπόψη ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με κάποιο τρόπο σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές απαιτήσεις και δυνατότητες εμπλοκής, ευθυγράμμισης και φαντασίας αποκτούνε ταυτόχρονα διαφορετικές ταυτότητες που βρίσκονται πάντα υπό έναν διαρκή μετασχηματισμό (Φρυδάκη 2015, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019). Συνεπώς, για τη διαμόρφωση του ορισμού και του σκοπού της ΕΑΕ, τα ανωτέρω ιδεολογικά και πραγματιστικά στοιχεία είναι υψίστης σημασίας (Avalos, 2011· Broad & Evans, 2006).

Η παρούσα εργασία συμφωνεί με την άποψη του Ματσαγγούρα (2019) ο οποίος αποφαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών καταφεύγει στην ασφάλεια που δίνουν δοκιμασμένες διαδικασίες ρουτίνας. Η εν λόγω διαπίστωση δεν μπορεί παρά να υπογραμμίζει, όμως, την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα ύπαρξης ενός

πλαίσιου στήριξης της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης. Συνεπώς, προτείνονται να μελετηθούν σε μελλοντική έρευνα τα κάτωθι:

- Κατά πόσο σχεδιάζονται, δοκιμάζονται, αναδιαμορφώνονται μέσω της αξιολόγησης και εν τέλει υλοποιούνται επιμορφώσεις κυρίως από το οικείο Υπουργείο για τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως σχέσης εργασίας, διδακτικού αντικειμένου, μονάδων τοποθέτησης, κ.ά., αλλά παράλληλα όλα τα ανωτέρω σε ποιο βαθμό λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να διακρίνονται για αποτελεσματικότητα, ενίσχυση εκείνων των δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων που ο εκπαιδευτικός αποζητά, αφουγκράζοντας έτσι τη σχολική και διδακτική πραγματικότητα.
- Σε τι βαθμό παρέχονται ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, με την επιλογή του μέσου, είτε αυτό πρόκειται για δια ζώσης επιμόρφωση είτε για εξ αποστάσεως είτε για μία μεικτή επιμόρφωση. Το κβαντικό άλμα της τεχνολογίας με τους γοργούς ρυθμούς όσο αρεστό και άνετο μπορεί να είναι σε κάποιους, δυσχεραίνει κάποιους άλλους και πώς μπορεί αυτό να επιλυθεί;
- Πώς διαφοροποιούνται οι επιμορφώσεις ανά γεωγραφική περιοχή στην χώρα μας; Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί ο γεωγραφικός αυτός παράγοντας, καθώς μέσω και της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε πως παίζει ρόλο τόσο στην επιμόρφωση αλλά και στην περαιτέρω διδακτική των εκπαιδευτικών των εν λόγω σχολείων.
- Με ποιο τρόπο δύναται να καταστεί εφικτή η επιμόρφωση εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε πολυπολιτισμικά σχολεία, εφόσον, βάσει της έρευνάς μας, κατέστη σαφής η ανάγκη αυτή.

Προκειμένου, λοιπόν, να ερευνηθούν τα ανωτέρω, χρειάζεται εντατικότερη μελέτη και μία πιο ευρεία σε σχέση με την παρούσα. Για να ευοδωθούν οι περιστάσεις μελέτης, σίγουρα απαιτείται χρόνος και κόπος, καθώς και προσωπική παρακίνηση. Ευελπιστούμε να έγινε εφικτή έστω μία πρώτη εισαγωγική προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Αβραμίδης, Η. & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), 228-236.
- Αθανασούλα-Ρέππα., Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ. (1999), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, (τόμ. 2, σελ. 137-186). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αναστασιάδης, Θ. & Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 60-75.
- Ανδρέου, Α. (1991). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Προς την πολυτυπία και πολυμορφία. *Λόγος και Πράξη*, 46, 76-86.
- Αραβανής, Σ. (2017). Από την "Πολιτισμική" (CQ) στη "Διαπολιτισμική" (ICI) Νοημοσύνη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 55, 1-12.
- Βαβουρανάκης, Χ. (1986). *Στοιχεία Πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Ι. (2006). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών*. Ρόδος: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg. Ελληνική απόδοση: Ρήγα, Α. Β.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βερδής, Α. Παπαδοπούλου, Α. & Χαλκιαδάκη, Α. (2006). Ευέλικτη Ζώνη: Το ανεκπλήρωτο όνειρο. Στο Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 238-246). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος «Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2(10), 37-39.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και*

- έρευνα δράσης*. (Μτφρ. Α. Παγανού-Λαμπράκη, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cresswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπ/σης - πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. Στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, (σελ. 65-74). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2019). Διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο– Προβληματισμοί, θέσεις και προτάσεις. Στο: Π. Τρούκη & Μ. Δοκοπούλου (Επιμ.), *Οδηγός εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων: Γ' Τόμος Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Γυμνάσιο* (σελ. 5-18). Αθήνα: ΙΕΠ. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2019/04_10_2019/odigos_ekpaideftikou_g_tomos_gymnasio.pdf (18/07/2023).
- Γκόβαρης, Χ. & Σ. Καλδή (2017). Οικοδομώντας την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο: Σκέψεις για την αξιοποίηση του διδακτικού σχεδίου "φιλοσοφώντας με παιδιά". Στο: Α. Κοντάκος & Π. Σταμάτης (Επιμ). *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (σελ. 369-384). Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*. 6(1), 154-156.
- Γούτσος, Δ., & Φραγκάκη, Γ. (2015). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Γρηγορίου, Ν. (2020). Οι αναπαραστάσεις της πολυπολιτισμικότητας στα σχολικά εγχειρίδια

- του δημοτικού από το 2006 έως σήμερα. Στο: Ο. Παχή (επιμ.), *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες: Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο*, 4 - 6 Οκτωβρίου 2019: Πρακτικά εργασιών (σ. 174-189). Κέρκυρα: 1ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Ιονίων Νήσων.
- Γρίβα, Ε. (2005). *Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: εμπειρική διερεύνηση των παραμέτρων και των θεσμικών δομών της επιμόρφωσης*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γρόλιος, Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 119, 73-79.
- Δαμανάκης, Μ. (2000α). Γλώσσα και μετανάστευση. Στο: Χριστίδης Α.-Φ (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, επιμέλεια Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Δαμανάκης, Μ. (2000β). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκολιά, Μ.Κ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα..* Αθήνα: Gutenberg
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες, Στο: Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Αθήνα: εκδ. Δαρδανός.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δούκας, Χ. Βαβουράκη, Α. Θωμοπούλου, Μ. Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 113-123.
- Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2016). *Προσφυγικό και Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στη σελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/24158-23-09-16-organosi-kai-leitourgia-ton-domon-ypodoxis-gia-tin-ekpaidefsi-ton-prosfygon-dyep-4> (19/07/2023).
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία-Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

- Ζάχος, Δ., Βελλή, Σ. & Βιλιάρδου, Σ. (2016). Εκπαιδευτικοί & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Αρτάκης (Ευβοίας). Στο: *Το “Τι” και το “Πώς” στην αγωγή, στη διδασκαλία, στην έρευνα και στη μάθηση: Ακούω και ξεχνώ – Βλέπω και θυμάμαι – Κάνω και καταλαβαίνω: 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.* (σελ. 1-12). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Ζμας, Α. (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 7-23.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ. & Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (Επιμ), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1993). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών.* Μτφ. Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα: Έκδ. Πατάκη.
- Hollins, E.R. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση.* Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Θελεμή, Ο. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτών και Στελεχών για Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες.* Πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 25 ωρών, (Επιμ. Δημητρούλη Καλλιόπη). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).
- Θεοδοσόπουλος, Κ. (1967). *Επιμόρφωσις, Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, 2, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδωροπούλου, Ι. (2012). *Τα Εικαστικά στο Δημοτικό σχολείο: η σχολική πραγματικότητα, τα σχολικά εγχειρίδια και ο ρόλος του δασκάλου. Έρευνα δράσης στην Ε' τάξη του Δημοτικού. Προτάσεις και προοπτικές* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., Μαρτίδου-Φορσιέρ, Μ., Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σύντομη έκθεση αποτελεσμάτων.* Ερευνητικό Έργο στο πλαίσιο της Δέσμης προγραμμάτων του Ιδρύματος Προώθησης Έρευνας για έρευνα και τεχνολογική ανάπτυξη την περίοδο 2003-2005. Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου. Λευκωσία, 1-11.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/11419/5826> (9/02/2023).
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες,* Αθήνα:

Κριτική.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (Eds.) (1995). *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο: Δ. Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 13-25.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου* (επιμ. Κ. Χρυσαιφίδης). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Ε. (2019). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διεύρυνση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 7, (3), 43-63.
- Καραμαγκάλης, Γ. (2016). *Το προσφυγικό πρόβλημα το 2015*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Dianeosis: <https://www.dianeosis.org/2016/02/to-profil-twn-prosfygikwn-rown-pros-tin-ellada-to-2015/> (19/07/2023).
- Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9142/3/Karanikola%28teeapi%29.pdf> (17/07/2023).
- Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128-151.
- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 13-24.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Συμβουλευτική και Επαγγελματισμός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Η Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κατσαφούρος, Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Ν.Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τ.Ε.Κ.Π., Θεσσαλονίκη.
- Κεδράκα, Κ. (2004). Επαγγελματική ανάπτυξη και ένταξη των νέων στον κόσμο της εργασίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 71-72, 123-134.
- Κεδράκα, Κ. (2009). *Εκπαιδευτές Ενηλίκων στην Ελλάδα. Εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κεραμίδα, Κ., & Βαϊούλη, Π. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στη μουσική εκπαίδευση: Απόψεις και προβληματισμοί καθηγητών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Approaches: Ένα Διεπιστημονικό Περιοδικό Μουσικοθεραπείας*, Πρώτη Ματιά (Προκαταβολική ηλεκτρονική δημοσίευση), 1-14.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σελ. 21-36), Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνηχωτή. Στο Βεργίδης Δ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Τομ Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Κοτσιφάκης, Θ., & Κάππος, Δ. (2001). Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (Κριτική στο τριπλό νομοσχέδιο του ΥΠΕΠΘ). *Το Δικό μας Βήμα*, 17, 19-20.
- Κουμέντος, Ι. (2013). *Τα ολόήμερα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών και οι δυσκολίες εφαρμογής του προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Διηγεκές.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής ή Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%C

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7&dq= (5/9/2022).

- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής ή Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7&dq= (5/9/2022).
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σελ. 36-60).
- Λιγνός, Δ. (2006). Σκέψεις και Διαπιστώσεις για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Virtual School*, 3(3), 1-9.
- Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, (σελ. 143-153), Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσιδής, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9 (1), 22-34.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1994). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση, *Νοσηλευτική*, 46 (1), 88-98.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας: Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα: Κε.Δ.Α.
- Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μετ. Δημητριάδου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν.Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο.

- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαυροειδής, Γ. & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Ν. 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 5, 17-35.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Εισαγωγή και γενική επισκόπηση περιεχομένων. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ.7-18). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Γεωργιάδου, Σ., Μπινιάρη, Λ., Σκουτίδας, Λ. Κοσμίδης, Π. & Τσεμπερλίδου, Μ. (2007). Νέες πτυχές γνωστών ερευνητικών εργαλείων όπως εφαρμόστηκαν στα ελληνικά σχολεία. Στο Γ., Μπαγάκης, Κ., Δεμερτζή, Θ., Σταμάτης, Θ., *Ένα σχολείο μαθαίνει, Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning*, Αθήνα: Λιβάνη.
- Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2006). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπελαφεμίνε, Φ. (2011). *Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Περιστερίου για την αντιμετώπιση προβλημάτων βίας στο χώρο του σχολείου*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπουγιουκλή, Π. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16260/3/BougioukliPolyxeniMsc2014.pdf>

(5/07/2023).

- Μπουκουβάλα, Σ. (2014). *Κίνητρα και εμπόδια των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Λάρισας για την επιμόρφωση τους στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, μεταπτυχιακή εργασία*, Τύρναβος: Ε.Α.Π.
- Μπρούσας, Π. (2017). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: το ιδιωτικό και το δημόσιο κόστος της. Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Νάκας, Θ. (1994). Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις - Η στάση των εκπαιδευτικών. Στο: Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (επιμ.), Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: *Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β..
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Αθήνα/Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σήμερα. Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2016). Κομβικοί σταθμοί στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (2006). Ζητείται: Νέα στρατηγική σύνδεσης του ΣΕΠ με την Αγορά Εργασίας. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Ε.Κ.Ε.Π.- ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*, (σελ.101-111). Αθήνα: ΕΛΕΣΥΠ .
- Παπαδάκης, Ν. & Σπυριδάκης, Μ. (2010). *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, δια βίου μάθηση και απασχόληση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 69, 97-119.
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-87.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική

- τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ.82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). *Αλληλεπιδράσεις μεταξύ Ακαδημαϊκής Κοινότητας και Εκπαιδευτικών Θεσμών. Ο Ρόλος του Επόπτη Καθηγητή. Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. (σελ.187-195). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παπαχρήστος, Κ. (2005). Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το Ολοήμερο Σχολείο; Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε. Στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-*Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, τομ. ΙΙ, (σελ. 340-352), Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#arxi (19/07/2023)
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1).
- Πατσός, Χ. (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 36-51. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-03.pdf (15/02/2023).
- Παυλής, Δ. (2016). Μετανάστες μαθητές προκλήσεις στην ελληνική εκπαίδευση. Στο: Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής: Πρακτικά* (σελ. 1079-1096). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφ.: Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Σακκά, Δ. (2010). Η έρευνα δράσης ως μέσο επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης . Στο Στ. Παπαστάμου, Γ. Προδρομίτης & Β. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνική σκέψη, νόηση και*

- συμπεριφορά: 29 Έλληνες κοινωνικοί ψυχολόγοι ανα-κρίνουν την επιστήμη τους (σελ. 349-380). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Σακκούλης, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 71-83.
- Σαραφίδου, Γ. (2002). Κανόνες εναλλαγής των ομιλητών σε συζητήσεις αντιπαράθεσης: Το παράδειγμα των τηλεοπτικών ιδεολογικών συζητήσεων. *Πρακτικά της 22^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής*, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη. 555-565.
- Σιπητάνου, Α., Σαλπυγίδης, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. (σελ. 620-632). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης: Πρόγραμμα 5, Εμπειρογνωμοσύνη*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου & Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ).
- Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους. Στο Κ.Α. Βρατσάλη (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία* (σελ. 261-272). Αθήνα, Νήσος.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στράτη, Β. (2014). *Απόψεις θεατρολόγων και δασκάλων για χρήση της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Τερζή, Α. (2015). *Συγκριτική σύνταξη και γλωσσικές διαταραχές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τούλιας, Η. (2005). *Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα. Μύθος και πραγματικότητα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*.

- Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σελ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσουρβάκας, Γ. Ε. (1997). *Ποιοτική Έρευνα: οι εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- ΦΕΚ Τεύχος Β' 874/17.09.1996. Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofaseis/YA874_1996.pdf (18/07/2023).
- ΦΕΚ Τεύχος Β' 1143/29.10.1998. Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/YpourgikesApofaseisDiapEkp.htm (18/07/2023).
- ΦΕΚ Τεύχος Β' 303/13.03.2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> (3/1/2023).
- ΦΕΚ Τεύχος Α' 3879/21.09.2010. Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf (10/12/2022).
- ΦΕΚ Τεύχος Β' 4509/25.08.2022. Λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων- Υπεύθυνοι εκπαιδευτικών ομίλων, Ενδοσχολικός συντονιστής, Παιδαγωγικός σύμβουλος- μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.nomotelia.gr/photos/File/4509b-22.pdf> (10/11/2022).
- ΦΕΚ Τεύχος Β' 5939/21.11.2022. Πραγματοποίηση Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-143616-e3-2022.html> (26/02/2023).
- Φωκιάλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Συζήτηση για επιμόρφωση: Οι

συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φωτοπούλου, Β. (2013) *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.openbook.gr/diapolitismiki-ekpaideysi/> (18/07/2023).

Χριστοφορίδου, Σ. (2012). Οι προσδοκίες και τα κίνητρα των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα: η περίπτωση των Νηπιαγωγών του νομού Χανίων. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ)*, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, σσ. 1-9.

Ξερόγλωσσες

Adams, E. (2010). The joys and challenges of semi-structured interviewing. *Community Practitioner: The Journal of the Community Practitioners' and Health Visitors' Association*. 83. 18-21.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.

Alexander, J. C. (2013). Struggling over the mode of incorporation: backlash against multiculturalism in Europe. *Ethnic and Racial Studies*, 36(4), 531-556.

Alsup, J. (2006). Speaking from the borderlands: Exploring narratives of teacher identity. *Identity papers: Literacy and power in higher education*, 109-121.

Aseeri, M.M.Y. (2015). The reality of professional development of mathematics and science teachers at elementary schools in Najran, Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 6 (23), 85-99.

Åstedt-Kurki, P. & Heikkinen, R-L. (1994). Two approaches to the study of experiences of health and old age: the thematic interview and the narrative method. *Journal of Advanced Nursing*, 20, 418-421.

Atay, D. (2008). Teacher research for professional development. *ELT Journal*, 62 (2), 139-147.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education

- over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653-669.
- Bailey, F. (1996). The role of collaborative dialogue in teacher education. In D. Freeman, & J. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 260-280). Cambridge: Cambridge University Press,
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D. & Wubbels. T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20 (6), 533–548.
- Ballena, C.T., & Liwag, E.F. (2019). Carpe diem or carpe thesis? How graduate students deal with their thesis writing. *International Journal of Research*, 6, 68-76.
- Ball, D.L. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *Elementary School Journal*, 90(4), 449-466.
- Ball, S.J. & Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Ballena, C. (2021). Qualitative Research Interviewing: Typology of Graduate Students' Interview Questions. *Philippine Social Science Journal*. 4. 96-112.
- Banks, J. A. (1994). *Multicultural education: Theory and practice*. New York: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In: J. A. Banks & C. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-30). USA: John Wiley & sons.
- Barriball, K. L. & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 328-335.
- Barth, R.(1990). *Improving schools from within*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baumbusch, J. (2010). Semi-structured interviewing in practice-close research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 15(3), 255-258.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Beaumont, M. (2005). *Teacher education in ELT: Key concepts and approaches to teacher training and education*. Patras: Hellenic Open University.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation *Applied Psychology: An*

- International Review*, 46(1), 5–34.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129.
- Bogdan, R., C. & Biklen, S., K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (5th Ed.). New York, USA: Pearson.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Bolam, R. (2008). Professional learning communities and teachers' professional development. In D. Johnson, & R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* (pp. 159-179). Dordrecht: Springer Science and Business Media B.V.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. Cambridge: Polity Press.
- Brayda, W. C., & Boyce, T. D. (2014). So you really want to interview me?: navigating “sensitive” qualitative research interviewing. *International Journal of Qualitative Methods*, 318-334.
- Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.
- Bredeson, P.V. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. CA: Thousand Oaks, Corwin Press.
- Brinkmann, S. (2015). The interview. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). *The sage handbook of qualitative research*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Broad, K. & Evans, M. (2006). *Initial teacher education program. A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. Toronto: University of Toronto, OISE/Ontario Institute for Studies in Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Στο H. Cooper (Επιμ.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (σελ. 51-77). American Psychological Association.
- Buczynski, S., & Hansen. C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 599–607.
- Burnard, P. (1994). The telephone interview as a data collection method. *Nurse Education Today*, 14(1), 67–72.
- Byram, M. (2011). Intercultural citizenship from an internationalist perspective. *Journal of the NUS, Teaching Academy*, 1, 10-20.
- Campbell, A. (2003). Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education*, 29(3), 375-388.

- Cantle, T. (2001). *Community cohesion: a report of the independent review team*. London: Home Office.
- Cantle, T. (2005). *Community cohesion: a new framework for race and diversity*. Palgrave: Basingstoke.
- Chenail, R. J. (2011). Interviewing the Investigator: strategies for addressing instrumentation and researcher bias concerns in qualitative research. *The Qualitative Report*, 16(1), 255-262.
- Christie, D. & Kirkwood, M. (2006). The new standards framework for Scottish teachers: Facilitating or constraining reflective practice? *Reflective Practice*, 7(2), 265-276.
- Christopher, D & Judyth, S. (2005). *International Handbook On The Continuing Professional Development Of Teachers*. UK: McGraw-Hill Education.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (1994). Reconceptualising teacher change. In G. Bell, B. Wright, N. Leeson, & J. Geake (Eds.), *Challenges in mathematics education: Constraints on construction*, Vol. 1. *Proceedings of the 17th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 153–164). Lismore, NSW: Southern Cross University.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods (3rd ed.)* (pp. 222-248). London: Sage.
- Cobb, P., Wood, T., & Yackel, E. (1990). Classrooms as learning environments for teachers and researchers. In R. B. Davis, C. A. Mayer, & N. Noddings (Eds.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* (pp. 125–146). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Coehlo, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coffield, F. (2010). (Ed.). *Differing visions of a learning society: Research Findings*. Bristol: Policy Press.
- Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer.
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473-481.
- Collinson, V. & Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248.
- Commission of the European Communities. (2008). *Green paper: migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. Brussels.

- Council of the European Union, (2001). *The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council*, 5980/01 EDUC 23.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cridland, E. K., Jones, S. C., Caputi, P. & Magee, C. A. (2015). Qualitative research with families living with autism spectrum disorder: recommendations for conducting semistructured interviews. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 40(1), 78-91.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crozier, G. Reay, D. James, D. Jamieson, F. Beedell, P. Hollingworth, S. & Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*. 29, 261- 272.
- Cummins, J. (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.
- Day, C. (2001). Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P. Xochellis and Z. Papanoum (Eds.), *Continuing teacher education and school development* (Symposium Proceedings) (pp.17-25), Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge.
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing, Reflections of two PhD researchers. *Qualitative research*, 14(5), 603-616.
- Dearnley, C. (2005). A reflection on the use of semi-structured interviews. *Nurse Researcher*, 13(1), 19-28.
- DeJonckheere, M., & Vaughn, L.M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, 7(2).
- DeLaat, M. F. (2006). *Networked learning* (Unpublished doctoral dissertation). The Netherlands: Utrecht, Utrecht University, Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.e-learning.nl/files/dissertatie%20maarten.pdf> (10/11/2022).

- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. France: UNESCO.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan Company.
- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40 (4), 314-321.
- Doe, J. (2017). Support measures for learners in early childhood and school education. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Eurydice: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education> (19/07/2023).
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W.R. Hewson (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 3–24). New York: Macmillan.
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington IN: Solution Tree.
- Edge, J. (2001). Search and re-search: An attitude to life, action and theory. *English Teaching Professional*, 20, 5-7.
- Elmir, R., Schmied, V., Jackson, D., & Wilkes, L. (2011). Interviewing people about potentially sensitive topics. *Nurse Researcher*, 19(1), 12-16.
- Epstein, A., L. (2009). *Ethos and Identity: Three studies in Ethnicity*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishing.
- Evans, L. (2002). What is teacher development?. *Oxford review of education*, 28(1), 123-137.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Eun, B. (2011). A Vygotskian theory-based professional development: Implications for culturally diverse classrooms. *Professional development in education*, 37(3), 319-333.
- Eurydice (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels.
- European Commission. (2005). Common European principles for teacher competences and qualifications. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://education.ec.europa.eu/policies/2010/doc/principles> (10/12/2022).
- European Commission (2007). *Report of the peer learning activity. How can teacher*

- education and training policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings?* Oslo.
- Faas, D. (2011). The Nation, Europe and migration: A comparison of geography, history and citizenship education curricula in Greece, Germany and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471–492.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Farina-Gravanis, L. (2010). *Du Francais pour l' etranger a la didactologie des langues-cultures. Une evolution disciplinaire et conceptuelle*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Farrell, T. (1998). Reflective Teaching: The principles and practices. *English Teaching Forum*, 36(4), 10-17.
- Farrell, T. (2001). Critical friendships: colleagues helping each other develop. *English Language Teaching Journal*, 55(4), 368-374.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fennes, H. & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom. crossing borders*. London: Cassell.
- Fisher, L. & Liu, Y. (2006). The development patterns of modern foreign language student teachers' conceptions of self and their explanations about change: three cases. *Teacher Development*, 10(3), 343-360.
- Flint, J. (2007). Faith schools, multiculturalism and community cohesion: Muslim and Roman Catholic state schools in England and Scotland. *Policy and Politics* 35, 251–68.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd Ed., pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33(2), 153-169.
- Freeman, D. & Richards, J.C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, 27(2), 193-216.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargeaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

- Galletta, A. (2012). *Mastering the Semi-structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York: New York University Press.
- Gall, M.D., Renchler, R.S. (1985). *Effective staff development for teachers: A research-based model (ERIC)*. Oregon: College of Education, University of Oregon.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gewirtz, S. (2002). *The Managerial School: post welfarism and social justice in education*. London: Routledge.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291-295.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. New York, USA: Bloomsbury Publishing.
- Giroux, H. (1984). *Teachers as Intellectuals, Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin and Garvey Publishers.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, pp. 1-11, Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001> (15/02/2023).
- Govaris, C., & Kaldi, S. (2010). *The Educational challenge of cultural diversity in the international context*. Waxmann Verlag.
- Govaris, C., & Kaldi, S. (2012). Project-based learning to enhance recognition and acceptance of cultural diversity in the elementary school. In Bekerman, Z. & Geisen, T. (Eds.), *International Handbook of Migration, Minorities and Education* (pp. 403-418). Springer Netherlands.
- Greenhouse, J. H. (1987). *Career management*. Chicago: Dryden Press.
- Guskey, T. R. (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57-60.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T.R. & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. CA: Thousand Oaks, Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3), 381-391.
- Han, I. (2017). Conceptualization of English teachers' professional identity and

- comprehension of its dynamics. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(5), 549-569.
- Hardon, A., Hodgkin, C. & Fresle, D. (2004). *How to Investigate the Use of Medicines by Consumers*. World Health Organization and University of Amsterdam.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teachers' development*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- Hart, A.W. & Bredeson, P.V. (1996). *The principalship: A theory of professional learning and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Haworth, P. (2003). Students from diverse language backgrounds in the primary classroom. In Barnard, R. & Glynn, T. (Eds.), *Bilingual children's language and literacy development* (pp. 136-165). Clevedon, U.K: Multilingual Matters.
- Head, K., & Taylor, P. (1997). *Readings in teacher development*. Oxford: Macmillan
- Heckmann, F. (2008). *Education and migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. European Commission.
- Hiep, P.H. (2001). Teacher development: A real need for English departments in Vietnam. *English teaching forum*, 39(4), 30-34.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of teacher education*, 65(1), 39-52.
- Holloway, I. & Wheeler, S. (2010). *Qualitative research in nursing and health care*. Iowa: Wiley-Blackwell, Chichester, Ames.
- Howard, B. J., Meade, P. A., Booth, D., & Whall, A. (1988). The telephone interview. *Applied Nursing Research*, 1(1), 45-46.
- Howey, K. R., & Joyce, B. R. (1978). A data base for future directions in in-service education. *Theory Into Practice*, 27, 206-211.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle and J. Megarry (Eds.), *World yearbook of education 1980: professional development of teachers* (pp. 42-57). London: Kogan Page.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

- Huberman, M. (1989). *On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush*.
International Journal of Educational Research, 13(4), 347–362.
- Huberman, M. (2001). Networks that alter teaching: conceptualisations, exchanges, and experiments. In: J. Soler, A. Craft & H. Burgess (Eds.). *Teacher development: exploring our own practice*. (pp.141-159). London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Hunzicker, J. (2010). Teacher learning through National Board Candidacy: A comparative case study. *International journal of teacher leadership*, 3(3), 1-15.
- Isaacson, L., & Brown, D. (1993). *Career information, career counseling, & career development* (5th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- James, M., & McCormick, P. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25 (7), 973–982.
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of basic and clinical pharmacy*, 5(4), 87–88.
- Johnson, N. (1989). *Teachers and change: A literature review*. Melbourne University, Melbourne, unpublished paper.
- Johnson, N. (1996). School leadership and the management of change. *IARTV Seminar Series*, 55.
- Johnston, M., Brosnan, P., Cramer, D. & Dove, T. (Eds.). (2000). *Collaborative reform and other improbable dreams: The challenges of professional development schools*. New York: State University of New York Press.
- Joyce, B. R., Howey, K. & Yarger, S. (1976). *I.S.T.E. Report I*. Palo Alto. California: Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student Achievement through staff Development*, New York: Longman.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002a). *Designing training and peer coaching: Our needs for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002b). *Student achievement through staff development*, (3rd Ed.). Alexandria: ASCD.
- Joyce, E. M. (2011). *Greek state-school EFL teachers and lifelong learning: proposals for training/learning procedures*. Unpublished PhD thesis, Aristotle University of Thessaloniki, Departments of French, German and Italian Languages and Philology in the Faculty of Philosophy, Department of Electrical and Computer Engineering in the Faculty of Engineering, Department of Economic Sciences in the Faculty of Law, Economics and Political. Thessaloniki, Greece.
- Jurasaitė-Harbison, E., & Rex, L.A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267–277.

- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965.
- Karagianni, E. (2012). *Teacher Development and Emotions: An ICT-based reflective/collaborative approach*. Unpublished PhD Thesis, National and Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy, Faculty of English Language and Literature, Department of Language and Linguistics, Athens, Greece.
- Karatsiori, M. (2013). Initial-language teacher education in Europe: Best Practices and Recommendations. *European Journal of Language Policy*, 5 (1), 41-64.
- Karatsiori, M. (2014). A common curriculum for the initial training of TEFL teachers in Europe. *European Journal of Language Policy*, 6(1), 23-112.
- Karatsiori, M. (2016). European profile for language teacher education. *Cogent education*, 3(1), 119-125.
- Karavas, E. (1993). *English Language teachers in the Greek Secondary School: A Study of their Classroom Practices and their Attitudes Towards Methodological and Materials Innovation*. Unpublished PhD thesis, University of Warwick.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day and J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006.
- Kennedy, C. (1987). Innovating for a change: teacher development and innovation. *ELT Journal*, 41(3), 163-170.
- Kennedy A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In service Education*, 31(2), 235-250.
- Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research Papers in Education*, 22 (1), 95-111.
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: Aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34 (1), 25-41.
- King, E. (1999). Education Revised for a World in Transformation. *Comparative Education*. 35 (2), 109-117.
- Kings, N., Horrocks, C. & Brooks, J. (2019). *Interviews in Qualitative Research*. (2nd Ed). London: SAGE Publications.
- Kitto, S. C., Chesters, J. & Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research. *Medical Journal*

- of Australia*, 188 (4), 243-246.
- Klenowski, V., & Askew, S. (2005). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-186.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.
- Koulaouzides G. (2008). Educational biographies of adult educators: the “voices” of the tutors of the Hellenic Open University. In: *3rd International Conference “Adult Educators: their training and professionalisation”*, Hellenic Adult Education Association, Athens, Greece.
- Kourkouli, E. (2010). *Investigating the effectiveness of the training processes employed in Greek EFL state induction teacher education courses*. Patras: Hellenic Open University.
- Krajewski, R. (1996). Enculturating the school: The principal’s principles. *NASSP Bulletin*, 80, 3-8.
- Krasnova, L. A., & Shurygin, V. Y. (2020). Blended learning of physics in the context of the professional development of teachers. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(1), 38-52.
- Krauss, S. E., Hamzah, A., Omar, Z., Suandi, T., Ismail, I. A. & Zahari, M. Z. (2009). Preliminary investigation and interview guide development for studying how Malaysian farmers form their mental models of farming. *The Qualitative Report*, 14(2), 245-260.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Los Angeles, London: SAGE.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd Ed.). Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage.
- Larsen-Freeman, D. (1983). Training teachers or educating a teacher. In P. Alatis, P. Stevens, & H. Stern (Eds.), *Applied Linguistics and the preparation of second language teachers: Towards a rationale* (pp. 264-274). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Law, S. & Glover, D. (1995). The Professional Development Business: school evaluations of LEA and higher education INSET provision, *British Journal of Inservice Education*, 21, 181-192.
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning: practice, policy and*

- research. Buckingham: Open University Press.
- Leat, D. (1999). Rolling the stone uphill: teacher development and the implementation of thinking skills programmes. *Oxford Review of Education*, 25(3), 387-403.
- Lieberman, A. (1995). Practices That Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning, *The Phi Delta Kappan*, 76 (8), 591–596.
- Lieberman, A., & Wood, D.R. (2003). *Inside the National Writing Project: connecting network learning and classroom teaching*. NY: Teachers College Press.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129-151.
- Lofland, J., & Lofland, L.H. (1995). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Wadsworth.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lovitt, C., & Clarke, D. M. (1988). *Mathematics curriculum and teaching program*. Carlton, Victoria: Curriculum Corporation.
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). *The intelligent school*. Sage Publications.
- Makri-Tsilipakou, M. (1994). Interruption revisited: Affiliative vs disaffiliative intervention. In Georgakopoulou, A & Spanaki, M. (Eds). *A Reader in Greek Sociolinguistics*. Bern: Peter Lang (pp.253-284).
- Markou, G. P., & Parthenis, C. (2015). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience. *Intercultural Education in the European Context: Theories, experiences, challenges*. Farnham, Surrey, and Burlington, VT: Ashgate, 167-202.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Mason, J. (2004). Semistructured interview. In *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods* (Lewis-Beck, M.S, Bryman, A. & Futing Liao, E. Eds.), SAGE, London: Thousand Oaks, pp. 1021-1022.
- McIntyre, D.I. & Byrd, D.M. (Eds.) (1998). *Strategies for career-long teacher*. Teacher Education Yearbook VI. CA: Thousand Oaks, Corwin Press.
- McLaughlin, M. W., & Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 69–94.
- McLaughlin, M. W. & Zarrow, J. (2001). Teachers engaged in evidence-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matter* (pp. 79 – 101).
- Mellon, N. (1998). *The art of storytelling*. Rockport, MA: Element Inc.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Vancouver, B. C.: Langara College.
- Mezirow, J. (2007). Update on transformative learning. In Connolly, B. et al. (Eds.), *Radical learning for liberation, 2*. Dublin: MACE.
- Musselwhite, K., Cuff, L., McGregor, L., & King, K. M. (2007). The telephone interview is an effective method of data collection in clinical nursing research: A discussion paper. *International Journal of Nursing Studies, 44*(6), 1064–1070.
- National Board for Professional Teaching Standards (1989). *Toward high and rigorous standards for the teaching profession*. Washington, DC.
- Neuman, W. L. (2007). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. New Jersey: Pearson Education.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 293-306.
- Ntoula, E. C. (2007). *EFL initial teacher training in Greek Peripheral Educational Centres: present and future*. Unpublished M.Ed dissertation. Patras: Hellenic Open University.
- Oakland, T. (2005). Commentary #1: What is Multicultural School Psychology?. In: C.L. Frisby and C.R. Reynolds (Eds.), *Comprehensive Handbook of Multicultural School Psychology* (p.p.3-13). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Oltmann, S. M. (2016). Qualitative Interviews: A methodological discussion of the interviewer and respondent contexts. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 17*(2), Art. 15, 1-16,), Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2551/3999> (13/02/2023).
- Operation Data Portal, Refugee Situations, Mediterranean Situation. (2023). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179> (19/07/2023).
- Owens, J.M., Loucks-Horsley, S. & Horsley, D. L. (1991). Three roles of Staff development in restructuring schools. *Staff Development, 12* (3), 10-14.
- Packett, A. (2002). Self-development with others: Reflections on doing 'Cooperative development'. *Special Edition of Teacher Development & Teacher Trainers & Educators Special Interest Groups, 25-26*.
- 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.
- Palmér, H. (2016). Professional primary school teacher identity development: A pursuit in line with an unexpressed image. *Teacher Development, 20* (5), 682-700.
- Paraskeva F., Mysirlaki S., Talanti I. (2008). ‘Edutainment’ as An Emerging Trend in

- Teacher Professional Development. *Proceedings of the 1st e-Learning Excellence in the Middle East Forum: Define. Design. Deliver* (pp. 194-212). Dubai UE.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Polit, D. S. & Beck, C. T. (2010). *Essentials of Nursing Research. Appraising Evidence for Nursing Practice*. Lippincott-Raven Publishers.
- Prenger, R., Poortman, C., & Handelzalts, A. (2017). Factors Influencing Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77-90.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Qu, S., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Rabionet, S. E. (2011). How I learned to design and conduct semi-structured interviews: an ongoing and continuous journey. *The Qualitative Report*, 16(2), 563-566.
- Ravitch, S. M. & Carl, M. N. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications, Inc.
- Raz, J. (1998). Multiculturalism. *Ratio Juris*, 11(3), 193-205.
- Reay, D. (2007) 'Unruly places': inner-city comprehensives, middle-class imaginaries and working-class children. *Urban Studies*, 44, 1191-201.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). The nature of teacher education. *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*, 1-22.
- Richter, D., Kunter, M., Klausmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional Development across the Teaching Career: Teachers' Uptake of Formal and Informal Learning Opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.
- Roulston, K. (2011). Working through challenges in doing interview research. *International Journal of Qualitative Methods*, 348-366.
- Ruben, B. D., & Kealey, D. (1979). Behavioral Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-cultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 15-47.
- Rubin, J. H., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing: the Art of Hearing data*. London: SAGE Publications.

- Sachs, J. (2000). The activist profession. *International Journal of Educational Change*, 1(1), 77-95.
- Sacks, H, Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50 (4). 696-735.
- Saitis, C. (1990). Management in the Public Sector in Greece: The case of the Ministry of Education. *Educational Management and Administration*, 5, 156-164.
- Sales, A., Traver, J. A., & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- Sapountzis, A., & Papanikolaou, M. (2017). Multiculturalism and cultural diversity in discourse: Kindergarten and primary school teachers talk about the Muslim minority in Thrace, Greece. *Hellenic Journal of Psychology*, 14(3), 280-298.
- Schissler, H. & Soysal, Y. N. (2005). *The Nation, Europe and the world: Textbooks and curricula in transition*. Oxford: Berghahn Books.
- Schlager, M. S., & Fusco, J. (2003). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? *The Information Society*, 19, 203-220.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 41-45.
- Shulman, L. & Sparks, D. (1992). Merging content knowledge and pedagogy: An interview with Lee Shulman. *Journal of Staff Development*, 13(1), 14-16.
- Shuy, Roger W. (2002). In-person versus telephone interviewing. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp.537-555). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skrtic, T.M. (1995). Deconstructing/reconstructing public education: Social reconstruction in the postmodern era. In T.M. Skrtic (Ed.), *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity* (233-273). New York: Teachers College Press.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, 205-244.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. 2nd Ed. (Smith A. Ed.), SAGE, Los Angeles, London: CA, pp. 53-80.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-217.

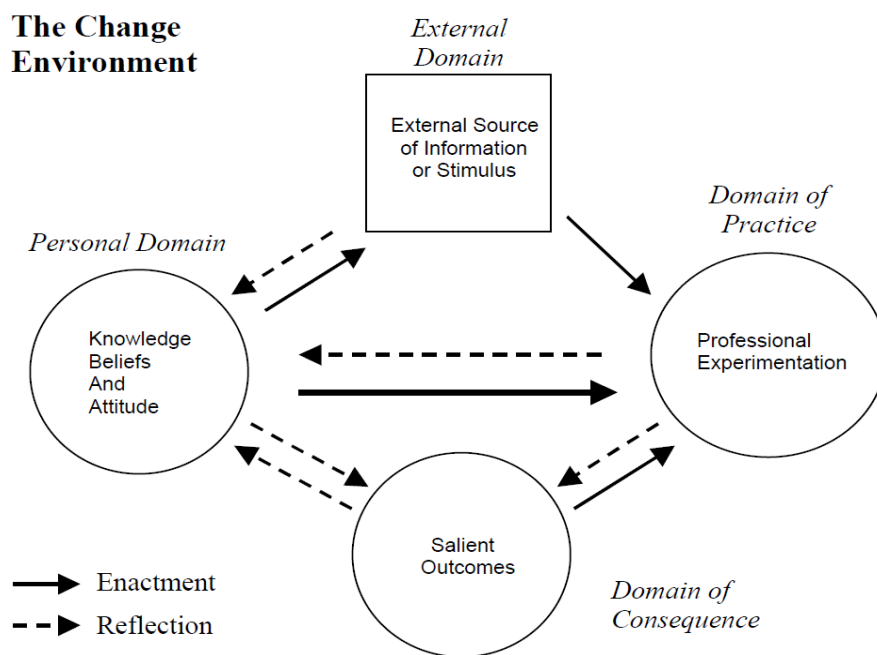
- Song, S. (2010). Multiculturalism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. The Metaphysics Research Lab, Center for the Study of Language and Information, Stanford: Stanford University.
- Speck, M & Knipe, C. (2001). *Why can't we get it right: professional development in our schools*. California: Thousand Oaks, Corwin Press.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. London, UK: Guilford.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L. H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S., & Toia, R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and teacher education*, 25(1), 181-189.
- Stéger, C. (2014). Review and Analysis of the EU Teacher-related Policies and Activities. *European Journal of Education*. 49(3), 332-347.
- Suslu, S. (2006). Motivation of ESL teachers. *The Internet TESL Journal*, 12(1), Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://iteslj.org/Articles/Suslu-TeacherMotivation.html> (17/12/2022).
- Sweet, L. (2002). Telephone interviewing: Is it compatible with interpretive phenomenological research? *Contemporary Nurse*, 12(1), 58–63.
- Tannen, D. & Kakava, C. (1992). Power and Solidarity in Modern Greek conversation: Disagreeing to agree. In Georgakopoulou, A. & Spanaki, M (Eds.). *A Reader in Greek Sociolinguistics*. Bern: Peter Lang (pp. 225-252).
- Taylor, M. C. (2005). Interviewing. In *Qualitative Research in Health Care*. (Holloway I. Ed.), McGraw-Hill Education, England: Maidenhead, pp. 39-55.
- Thomas, M. E. (2008). The paradoxes of personhood: banal multiculturalism and racial-ethnic identification among Latina and Armenian girls at a Los Angeles high school. *Environment and Planning*, 40(1), 2864–2878.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding New Teachers' Professional Identities through Metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (2010). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information and resources*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tinker, C. (2009). Rights, social cohesion and identity: arguments for and against state-funded Muslim schools in Britain, *Race Ethnicity and Education*, 12, 539–553.
- Tkačuková, T. (2010). Representing oneself. Cross-examination questioning: Lay people as crossexaminers. In M. Coulthard & A. Johnson (Eds.), *The Routledge handbook of forensic linguistics* (pp. 333-346). London and New York: Routledge.
- Trier-Bieniek, A. (2012). Framing the telephone interview as a participant-centred tool for qualitative research: A methodological discussion. *Qualitative Research*, 12(6), 630-644.
- Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural

- and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 348-365.
- Turner, D., W. (2010) Qualitative interview design: a practical guide for novice researcher. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760.
- Underhill, A. (1992). The role of groups in developing teacher self-awareness. *English Language Teaching Journal*, 46(1), 71-80.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Velez-Rendon, G. (2002). Second Language Teacher Education: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 35(4), 457-467.
- Veninga, C. (2007). Fitting in: the embodied politics of race in Seattle's desegregated schools. *Social and Cultural Geography*, 10, 107-129.
- Villegas-Reimers E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris, FR: International Institute for Educational Planning.
- Vrasidas, C., & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang, S. (2019). The Application of the Interconnected Model of Professional Growth and the Change of Teacher Role in the Development Process of Expert Teacher. In *2nd International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2019) Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (vol. 369, pp. 236-239). Atlantis Press.
- Warford, M.K. (2011). The zone of proximal teacher education. *Teacher and Teacher Education*. 27(2), 252-258.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Wellington, J., (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: biographic narrative and semistructured methods*. London: SAGE.
- Whiting, L. S. (2008). Semi-structured interviews: guidance for novice researchers. *Nursing Standard*, 22(23), 35-40.
- Widdowson, H. (1984). The incentive value of theory in teacher education. *ELT Journal*, 38(2), 86-90.
- Wood, F. H., & Thompson, S. R. (1980). Guidelines for better staff development. *Educational Leadership*, 37(5), 374-378.
- Zafeirakou, A. (2004). In-service training and teacher professional development. In Koulaidis,

- V. (ed), *Quality of education*. Athens: Education research centre.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal kemanusiaan*, 5(1), 1-6.
- Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zeichner, K., Payne, K. A. & Brayko, K. (2014). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 66 (2), 122-135.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp.308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α



Πηγή: Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967 (p. 951, Fig. 3).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Quirk, et al. (1985) <ol style="list-style-type: none">1. Yes-no questions<ol style="list-style-type: none">a. Tagb. Declarative2. Wh-questions3. Alternative<ol style="list-style-type: none">a. Alternative yes-nob. Alternative Wh-	Daviesl, et al. (2000) <ol style="list-style-type: none">1. Open2. Closed3. Specific, yet not leading4. Leading	Patton (2002 & 2015) <ol style="list-style-type: none">1. Experiential and Behavioral2. Opinion and Value3. Feeling4. Knowledge5. Sensory6. Demographic
Richardson, et. al. (1974) <ol style="list-style-type: none">1. Open2. Closed<ol style="list-style-type: none">a. Identificationb. Selectionc. Yes-no	Bailey (2018) <ol style="list-style-type: none">1. Open-ended2. Close-ended3. Probe4. Follow-up	Korkman, et al. (2006) <ol style="list-style-type: none">1. Facilitators2. Clarifications3. Invitation4. Directive Utterances5. Option-Posing6. Suggestive
Loftus (1982) <p>Closed-specific: 5Wh</p>	Aidridge and Cameron (1999) <ol style="list-style-type: none">1. Free reports2. Open3. Specific4. Leading5. Non-leading	Shepherd (2007, 2013) <ol style="list-style-type: none">1. Productive<ol style="list-style-type: none">a. TED: Tell, Explain, Describeb. Probing, narrative /explanation seekingc. Parameterd. Closed Identificatory: 5Wh + Whose2. Risky<ol style="list-style-type: none">a. Closed Yes-nob. Open cofirmatory3. Counterproductive<ol style="list-style-type: none">a. Leadingb. Optionc. Filling the paused. Marathone. Hypotheticalf. Parroting
Fisher, et al. (1987) <ol style="list-style-type: none">1. Open2. Closed	Cederborg, et al. (2000) <ol style="list-style-type: none">1. Invitation2. Directive3. Option-posing4. Suggestive	
Milne and Bull (1999) <ol style="list-style-type: none">1. Open: Tell and Describe2. Closed Specific: Wh	Griffiths and Milne (2006) <ol style="list-style-type: none">1. Productive<ol style="list-style-type: none">a. Open: Tell and Describeb. Probing: Whc. Appropriate Closed: Yes-no2. Unproductive<ol style="list-style-type: none">a. Inappropriateb. Leadingc. Forced-Choiced. Multiplee. Opinion or Statement	
Myklebust and Bjorklund (2006) <ol style="list-style-type: none">1. Open2. Closed<ol style="list-style-type: none">a. Identificationb. Selectionc. Yes-no		
Tkačukova (2010) <ol style="list-style-type: none">1. Open: Wh2. Closed<ol style="list-style-type: none">a. Yes-nob. Alternativec. Declaratived. Tags	Litchman (2006) <ol style="list-style-type: none">1. Grand-tour2. Specific examples3. Comaprison/contrast4. Topics5. Closing	Kvale (1996) <ol style="list-style-type: none">1. Introducing2. Follow-up3. Probing4. Specifying5. Direct6. Indirect7. Structuring8. Silence9. Interpreting
Johnson (2002) <ol style="list-style-type: none">1. and-prefaced2. so-prefaced	Lamb (1996) <ol style="list-style-type: none">1. Invitational2. Facilitative3. Directive4. Leading5. Suggestive	

Πηγή: Ballena, C. (2021). Qualitative Research Interviewing: Typology of Graduate Students' Interview Questions. *Philippine Social Science Journal*. 4. 96-112. (p. 98, Table.1).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΕΝΤΥΠΟ-ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Όρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που παίρνει συνέντευξη:

Άτομο που δίνει συνέντευξη:

Μέρος που το άτομο δίνει συνέντευξη:

Η συνέντευξη που ακολουθεί πραγματοποιείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και συνιστά μία μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Η εστίαση είναι το Δημοτικό σχολείο στο νησί της Κω. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον προκύπτει σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί στα πολυπολιτισμικά αυτά σχολεία. Θα ήθελα να σας ενημερώσω, ωστόσο, πως θα διατηρηθεί ανωνυμία και όσα ειπωθούν θα χρησιμοποιηθούν μονάχα για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας μελέτης. Ακολουθεί το έντυπο συναίνεσης, το οποίο θα ήθελα να διαβάσετε και στη συνέχεια να υπογράψετε πριν προχωρήσουμε στην υλοποίηση της συνέντευξης.

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΤΛΟ: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία.

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος στην έρευνα:

Όνοματεπώνυμο ερευνήτριας:

Το έντυπο αυτό απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο δίνονται πληροφορίες σχετικά με την έρευνα και στο δεύτερο θα δηλώσετε τη συγκατάθεσή σας για συμμετοχή στην έρευνα, εφόσον το αποφασίσετε.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Πληροφορίες για την έρευνα

Εισαγωγή: Ονομάζομαι Μάνη Αναστασία και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, της Σχολής

Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την φετινή χρονιά εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό της περάτωσης των σπουδών μου καλούμαι να πραγματοποιήσω έρευνα σχετική με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Επέλεξα τη διάσταση αυτή, καθώς είμαι και εγώ εκπαιδευτικός ΠΕ06, Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και ήδη εργάζομαι στην Κω για τρία συναπτά έτη.

Σκοπός της έρευνας: Είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, διαφόρων ειδικοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τις ανάγκες τους σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Η μελέτη θα επικεντρωθεί σε Δημοτικά σχολεία της περιοχής Β' Δωδεκανήσου, δηλαδή σε δήμους του νησιού της Κω.

Τύπος της έρευνας: Για να μελετηθεί εις βάθος το ζήτημα, πραγματοποιούνται πρόσωπο με πρόσωπο συνεντεύξεις δια ζώσης ή τηλεφωνικές με βιντεοκλήσεις και τη συνδρομή της τεχνολογίας που θα διαρκέσουν από 30 ως 35 λεπτά, με στόχο να εκφραστούν ελεύθερα οι απόψεις των συμμετεχόντων της έρευνας.

Εθελοντική συμμετοχή: Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και είναι δική σας η επιλογή της συμμετοχής ή όχι. Επίσης, να γνωρίζετε ότι, αν αποφασίσετε να συμμετάσχετε, μπορείτε να άρετε τη συμμετοχή σας όποια στιγμή το θελήσετε.

Διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης: Η συνέντευξη θα γίνει, αν αποφασίσετε να συμμετάσχετε, όπου και όποτε εσείς κρίνετε ότι θα είναι βολικότερο δια ζώσης ή μέσω τηλεφώνου και βιντεοσυνεδρίας. Θα ηχογραφηθεί/καταγραφεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί.

Εμπιστευτικότητα και ανωνυμία: Οι πληροφορίες που θα δώσετε θα είναι εντελώς εμπιστευτικές. Τα δεδομένα θα κωδικοποιηθούν και έτσι το όνομά σας δεν θα φαίνεται πουθενά. Τα αποτελέσματά της έρευνάς μου θα γνωστοποιηθούν μόνο στους καθηγητές μου στο πανεπιστήμιο.

Πληροφορίες: Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Επίσης, αν επιθυμείτε, μπορείτε να ενημερωθείτε για το περιεχόμενο της

μελέτης, εφόσον αυτή θα έχει ολοκληρωθεί.

Ευχαριστίες: Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων, που δέχεστε να συμμετάσχετε και να βοηθήσετε έμπρακτα στην έρευνά μου.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Δήλωση συναίνεσης

1. Έχω μελετήσει τις παραπάνω πληροφορίες σχετικά με την έρευνα που πραγματοποιείται.
2. Δίνω τη συγκατάθεσή μου να γίνει ηχογράφηση της συνέντευξης.
3. Συναινώ να συμμετάσχω στην έρευνα.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο:

Άνδρας..... Γυναίκα.....

Ηλικία:

Τόπος και έτος γέννησης:

Οικογενειακή κατάσταση:

Αριθμός παιδιών:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

Πτυχίο:

Μεταπτυχιακό:

Διδακτορικό:

Έτη υπηρεσίας:

Σχέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος): (Εφόσον είναι μόνιμος)

Βρίσκεται στην Α' βάρδια μετά από μετάταξη: ΝΑΙ.....ΟΧΙ.....

Λόγοι επιλογής επαγγέλματος εκπαιδευτικού:

Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:

Λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου σχολείου:

Τάξεις που έχει αναλάβει φέτος:

Ώρες εβδομαδιαίως σε κάθε τάξη:

Διδασκαλία του μαθήματος στο Ολοήμερο: ΝΑΙ.....ΟΧΙ.....

(Εάν ναι) ώρες εβδομαδιαίως και πλήθος μαθητών:

Ξένη (-ες) γλώσσα (-ες):

Ηλεκτρονικοί υπολογιστές:

Συμμετοχή σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. ετήσιο σεμινάριο Ειδικής Αγωγής, Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Σχολικής Ψυχολογίας κ.ά.):

ΑΞΟΝΑΣ 1

Απόψεις και εμπειρίες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, ασκώντας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Ξεκινώντας από την αρχή της επαγγελματικής σας σταδιοδρομίας θα ήθελα να μου πείτε πότε αποφοιτήσατε από το Πανεπιστήμιο. Νιώθατε μετά τις σπουδές έτοιμοι για την τάξη; Θυμάστε να είχατε αντιμετωπίσει κάποιες καταστάσεις για τις οποίες δεν είχατε προετοιμασθεί στις σπουδές σας;
2. Πώς προσπαθήσατε να αντιμετωπίσετε αυτές τις δυσκολίες στην αρχή της καριέρα σας ως εκπαιδευτικός;
3. Είχατε βάλει κάποιους στόχους σε ότι αφορά στην περαιτέρω ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων; Ποιους και για ποιους ακριβώς λόγους;

ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Ποιους από αυτούς τους στόχους έχετε κατακτήσει μέχρι σήμερα; Μέσα από ποιες διαδικασίες; Π.χ. επιμορφώσεις; Υπάρχουν κάποιοι στόχοι που δεν έχουν ακόμη επιτευχθεί; Για ποιους λόγους; Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού; Πώς έχετε εσείς βιώσει μέχρι σήμερα τη δική σας επαγγελματική ανάπτυξη; Με ποιες προκλήσεις στο περιβάλλον του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα συνδέεται η δική σας επαγγελματική ανάπτυξη; Υπάρχουν προκλήσεις σήμερα στο χώρο του σχολείου για τις οποίες δεν νιώθετε έτοιμος και θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη περαιτέρω επαγγελματικής ανάπτυξης;
2. Ποιοι σας βοήθησαν/σας στήριξαν μέχρι σήμερα; Πώς αξιολογείτε τις επιμορφώσεις;
3. Πώς αισθάνεστε από την τρέχουσα επιμόρφωση του Υπουργείου; Αισθάνεστε ικανοποιημένος/η από την επιμόρφωση του Υπουργείου; Έχετε συγκεκριμένα κίνητρα που σας ωθούν στην επιμόρφωση; Την υλοποιείτε επειδή θέλετε, επειδή είναι υποχρεωτική;
4. Έχετε κάνει κάποιες περαιτέρω σπουδές;

ΑΞΟΝΑΣ 2

Απόψεις και εμπειρίες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη σε πολυπολιτισμικό σχολείο.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Ποιες είναι οι πιο σημαντικές προκλήσεις ενός πολυπολιτισμικού σχολείου για έναν εκπαιδευτικό;
2. Σας βοήθησαν οι επιμορφώσεις για να ανταποκριθείτε καλύτερα στις διδακτικές ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού σχολείου;

ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Τι έχει προσθέσει στις γνώσεις και στις ικανότητές σας η διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο;
2. Ποιες γνώσεις και ποιες ικανότητες πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο; Τι χρειάζεστε για να ανταπεξέρθετε στη σχολική τάξη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου;
3. Ποιο είναι κατά τη γνώμη σας το προφίλ των ικανοτήτων ενός εκπαιδευτικού που διδάσκει σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο;
4. Πώς οικοδομείται αυτό το προφίλ σύμφωνα με την εμπειρία σας;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ:

1. Αισθάνεστε ευχαριστημένος/η από την εξέλιξή σας; Θα θέλατε να ανεβείτε ιεραρχικά;

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ-ΔΙΑΒΕΒΑΙΩΣΕΙΣ

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου. Σας διαβεβαιώνω για ακόμη μια φορά ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεών σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ										
	Φύλο	Ηλικία	Οικ. κατ/ση	Πτυχίο	Μετ/κό	Έτη Υπηρ.	Σχέση εργασίας	Πλήθος φετινών σχολείων	Ξένες γλώσσες	Επιμ. Προγρ. (6μηνο +)
Συν. 1	Α	37	Άγαμος	Αγγλικής Γλώσσας & Φιλ/γίας	Ναι	3	Αν/τής	1	Γαλλικά/Ισπανικά	Ναι
Συν. 2	Θ	40	Άγαμη	Θεατρικών Σπουδών	Ναι	13	Μόνιμη	4	Αγγλικά/Ισπανικά/Γαλλικά	Ναι
Συν. 3	Θ	40	Έγγαμη	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκ/σης	Ναι	10	Μόνιμη	1	Αγγλικά/Γαλλικά/Ισπανικά	Ναι
Συν. 4	Θ	53	Έγγαμη	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκ/σης	Ναι	22	Μόνιμη	1	Αγγλικά/Γαλλικά/	Ναι
Συν. 5	Α	51	Διαζ/νος	Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού	Ναι	18	Μόνιμος	1	Αγγλικά	Ναι
Συν. 6	Θ	31	Άγαμη	Πλαστικών Τεχνών & Επιστημών της Τέχνης	Όχι	5	Αν/τρια	3	Αγγλικά	Ναι
Συν. 7	Θ	50	Έγγαμη	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκ/σης	Ναι	22	Μόνιμη	1	Αγγλικά	Ναι
Συν. 8	Α	57	Έγγαμος	Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού	Όχι	19	Μόνιμος	1	Γερμανικά	Ναι

Πίνακας: Προφίλ δείγματος εκπαιδευτικών-συνεντευξιαζόμενων