

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επαγγελματική Ταυτότητα
των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία»

ΤΗΣ ΦΛΩΡΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2021

Η Φλωράτου Μαρία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επαγγελματική Ταυτότητα των Εκπαιδευτικών στα 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

ΦΛΩΡΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑ

*Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες
στον καθηγητή μου κ.ο Χρήστο Γκόβαρη
για την συνεισφορά του στην ολοκλήρωσή του έργου μου,
καθώς και όλους, όσοι με υποστήριξαν
σε αυτή μου την προσπάθεια.*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλότητα, μετά και τις εισροές μεταναστών, τις τελευταίες δεκαετίες. Η πολυπολιτισμικότητα αυτή αποτυπώνεται έντονα και μέσα στις σχολικές τάξεις. Η πολιτισμική ομοιογένεια, ειδικά σε σχολικές μονάδες των μεγάλων αστικών κέντρων, δεν υφίσταται. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί αυτήν, την πολιτισμική ανομοιογένεια, με τα διαφορετικά, κατά περίπτωση, χαρακτηριστικά. Ουσιαστική προετοιμασία των εκπαιδευτικών, εκ μέρους της πολιτείας, για ένα τέτοιο έργο, δεν υπάρχει. Ο εκπαιδευτικός αφήνεται μόνος του να τα καταφέρει απέναντι στις προκλήσεις και τις δυσκολίες, που προκύπτουν από την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών του. Κρίνεται λοιπόν επιτακτική η ανάγκη για καλλιέργεια δεξιοτήτων και ανάπτυξη ικανοτήτων, που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Παράλληλα, μέσα από την όλη εμπειρία επηρεάζεται και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους και τα μέσα, που συντελείται η επαγγελματική τους ανάπτυξη, πώς διαμορφώνεται η επαγγελματική τους ταυτότητα σε αυτό το πολυπολιτισμικό πλαίσιο και τέλος ποιοι τρόποι της επαγγελματικής τους ανάπτυξης συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους. Η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε στην ποιοτική μεθοδολογία, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις εννέα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πολιτισμική ετερότητα του μαθητικού δυναμικού αφορούσε σε παιδιά μεταναστών και ρομά. Από την έρευνα προέκυψε ότι βασικός μοχλός για επαγγελματική ανάπτυξη είναι το εσωτερικό κίνητρο, που πυροδοτεί την προσωπική αναζήτηση για νέα γνώση, είτε μέσα από παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης, είτε μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Η νοηματοδότηση της εμπειρίας και του βιώματος τους στα πλαίσια αυτά, οδηγούν σε αλλαγή στις παραδοχές τους, στις πρακτικές τους και στους στόχους που θέτουν, καταλήγοντας στην ανάπτυξη νέων χαρακτηριστικών στην επαγγελματική τους ταυτότητα.

Λέξεις κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, επαγγελματική ταυτότητα, επαγγελματική ανάπτυξη

ABSTRACT

Modern Greek society is characterized by cultural diversity, following the influx of immigrants in recent decades. This multiculturalism is strongly reflected in school classes. Cultural homogeneity, especially in school units in large urban centers, does not exist. The modern educator is called upon to manage this cultural dissimilarity, with the different, where appropriate, characteristics. Substantial preparation of teachers, on the part of the state, for such work, does not exist. The teacher is left alone to cope with the challenges and difficulties arising from the cultural distinctness of his students. It is therefore imperative to cultivate skills and develop abilities that will help them cope to this situation. This is achieved through their professional development. At the same time, through the whole experience, the professional identity of teachers is affected. The purpose of this study is to investigate the perceptions of teachers about the ways and means of their professional development, how their professional identity is formed in this multicultural context and finally what ways of their professional development contribute to the formation of their identity. The research was based on the qualitative methodology, through semi-structured interviews of nine primary school teachers. The cultural diversity of the student potential, is regarding migrant and Roma children. The research showed that the main driver for professional development is the internal motivation, which triggers the personal search for new knowledge, either through traditional forms of training, or through interaction with those involved in the school process. The meaning of their experience in this context leads to a change in their assumptions, their practices and the goals they set, resulting in the development of new characteristics in their professional identity.

Keywords: multiculturalism, professional identity, professional development

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	6
2.1 Η έννοια της Επαγγελματικής Ταυτότητας.....	6
2.2 Ψυχολογική Θεώρηση.....	9
2.2.1 Προνεωτερικό μοντέλο.....	11
2.2.2 Νεωτερικό μοντέλο.....	11
2.2.3 Μετα-νεωτερικό μοντέλο.....	12
2.2.4 Η θεωρία του Διαλογικού Εαυτού.....	13
2.3 Κοινωνιολογική Θεώρηση.....	15
2.3.1 Η Θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας.....	15
2.3.2 Η θεωρία της Βέλτιστης Διάκρισης.....	16
2.3.3 Η Θεωρία του ρόλου.....	17
2.4 Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις.....	18
2.4.1 Θεωρία Δραστηριοτήτων (Activity Theory)	20
2.4.2 Θεωρία της Τοποθέτησης (Positioning Theory).....	21
2.4.3 Θεωρία της Ταυτότητας (Identity Theory).....	22
2.4.4 Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης και Επαγγελματική Ταυτότητα.....	23
2.4.5 Θεωρία Κοινωνικής Πρακτικής - Κοινότητες Πρακτικής.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	27
3.1 Η έννοια της Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	27
3.2 Παραδοσιακή μορφή Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	33
3.3 Η Επαγγελματική Ανάπτυξη ως Επαγγελματική Μάθηση.....	35
3.4 Επαγγελματικές Κοινότητες Πρακτικής- Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης.....	43
3.5 Μετασχηματιστική Θεωρία και Επαγγελματική Ανάπτυξη	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	55
4.1 Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας.....	55
4.2 Η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική κοινωνία.....	57
4.3 Τα χαρακτηριστικά του πολυπολιτισμικού ελληνικού σχολείου.....	58
4.4 Ο διαπολιτισμικός λόγος στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του ελληνικού σχολείου.....	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	63
5.1 Σκοπός της Έρευνας και τα Ερευνητικά Ερωτήματα.....	63
5.2 Μέθοδος της έρευνας.....	63
5.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	65
5.4 Το δείγμα της έρευνας	66
5.5 Ηθική και Δεοντολογία.....	67
5.6 Δυσκολίες κατά τη διαδικασία.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΝΑΛΥΣΗ.....	70
6.1 Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πριν την εμπειρία τους στην ετερογενή τάξη.....	70
6.1.1 Η επιλογή του σχολείου.....	70
6.1.2 Αντιλήψεις και προβληματισμοί για την πολιτισμική ετερότητα.....	70
6.2 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών τάξεων.....	74
6.3. Τρόποι και μέσα επαγγελματικής ανάπτυξης στα πολυπολιτισμικά σχολεία..	75
6.3.1 Επιμορφώσεις και Σεμινάρια.....	76
6.3.2 Η συμβολή των «σημαντικών άλλων»	77
• Ο συντονιστής εκπαίδευσης.....	77
• Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.....	78
• Οι συνάδελφοι και η κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο.....	80
• Εκπαιδευτικοί εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.....	81
6.3.3 Η λειτουργία τυπικών και άτυπων ομάδων ως κοινότητες μάθησης εντός του σχολικού συγκείμενου.....	83
• Ο Σύλλογος Διδασκόντων.....	83
• Άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών και μη της σχολικής μονάδας.....	85
6.3.4 Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια ως μέσο διαχείρισης της ετερότητας.....	86
6.3.5 Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.....	88
• Η συνεργασία με την οικογένεια.....	89
• Οι μαθητές.....	91
6.4. Η αλλαγή στις πρότερες παραδοχές και αντιλήψεις μετά την εμπειρία στις πολυπολιτισμικές τάξεις.....	94
6.5. Ο εκπαιδευτικός στην πολυπολιτισμική τάξη.....	95
6.5.1. Γενικές αντιλήψεις για τη στάση του εκπαιδευτικού	95
6.5.2. Εκτιμήσεις της επαγγελματικής ταυτότητας.....	97
6.5.3. Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και επαγγελματικής ταυτότητας	99
6.5.4. Η συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας.....	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	107
7.1 Συμπεράσματα.....	107
7.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	111

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	112
Ξένη.....	112
Ελληνική.....	123
Νόμοι & Υπουργικές Αποφάσεις.....	125
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	 126

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ραγδαία αλλαγή στον κοινωνικό ιστό της χώρας, που αντικατοπτρίζεται και στις σχολικές τάξεις. Ειδικά στα μεγάλα αστικά κέντρα, η ετερότητα όσον αφορά στο κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυξάνεται. Ως πολιτισμική ετερότητα θεωρείται από πολλούς «*τα διαφορετικά βιώματα, ο τρόπος που τα άτομα τα αντιλαμβάνονται και οι αντιδράσεις σε αυτά, που χρησιμεύουν στη διαφοροποίηση των συλλογικών πληθυσμών μεταξύ τους*» (Marshall, 2002, σελ.7 όπ. αναφ. στους Guo & Jamal, 2007, σελ.29). Μέσα σε αυτό το πολυπολιτισμικό πλαίσιο γεννιούνται νέες προκλήσεις και απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό, στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί, δρώντας σε ένα ανομοιογενές εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο τρόπος αντιμετώπισης αυτών των προκλήσεων δεν μπορεί να είναι μια ενστικτώδης απόκριση καθώς η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση δεν αποτελεί χαρακτηριστικό όλων των εκπαιδευτικών. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, όλο και περισσότερο, ότι αυτή η ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού, ως προς το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να αποκτήσουν τη διάθεση εκείνη, που θα τους καταστήσει ικανούς να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό και ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους μαθητές τους (Buxton & Santau, 2008· Segura-Robles & Parra-González, 2019). Η νέα κατάσταση, που διαμορφώνεται στα σχολικά περιβάλλοντα και που αφορά στην ποικιλομορφία -εθνική, φυλετική, κοινωνικοπολιτισμική, οικονομική- του μαθητικού δυναμικού, φαίνεται να συνδράμει στην κρίση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε αυτά, καθιστώντας έντονη την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω απόκτησης νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διαχειριστούν αυτή τη νέα κατάσταση στις τάξεις τους (Bolívar & Domingo, 2006).

Όσον αφορά στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας εκεί που συμφωνούν όλοι οι ερευνητές είναι ότι δεν μπορεί να υπάρχει ένας κοινός και σταθερός ορισμός (Ματσαγγούρας, 2019). Ο ορισμός διαμορφώνεται ανάλογα με το θεωρητικό πρίσμα κάτω από το οποίο ερευνάται, όπως φαίνεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση των Beijgaard, Meijer & Verloop (2004), οι οποίοι κατέδειξαν διάφορες νοηματοδοτήσεις της επαγγελματικής ταυτότητας. Για τις θεωρίες που βασίζονται στις ψυχολογικές ή στις κοινωνικές προσεγγίσεις, η επαγγελματική ταυτότητα είναι κάτι που αενάως μεταβάλλεται και εξελίσσεται στο χρονικό συνεχές. Για τις ψυχολογικές προσεγγίσεις αυτή η δυναμική εξέλιξη καθορίζεται κυρίως από τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις προηγούμενες εμπειρίες και τη μόρφωση που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός, ενώ για τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις οι μεταβολές στην επαγγελματική ταυτότητα επηρεάζονται από το εργασιακό περιβάλλον, τους σημαντικούς άλλους, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τη γνώση που αποκομίζει από αυτήν την εμπειρία (Pillen, Beijgaard, & den Brok, 2013). Η διαφορά τους έγκειται ότι στις μεν ψυχολογικές θεωρήσεις η ταυτότητα αναπτύσσεται νομοτελειακά, μέσα από συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης φτάνοντας στο τελικό σημείο, ενώ για τις κοινωνικές θεωρήσεις αποτελεί προϊόν κοινωνικών καθορισμών και μόνο (Φρυδάκη, 2015). Ο Day (2002) αναφέρει ότι είναι ένα αμάλγαμα προσωπικών εμπειριών (βιογραφίας), κουλτούρας, κοινωνικής επιρροής και αξιών του σχολείου, που μπορεί να αλλάζουν ανάλογα με τον ρόλο και τις συνθήκες. Στην παρούσα έρευνα συμφωνούμε με τον ορισμό των Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink, & Hofman, (2011), όπου «*η επαγγελματική ταυτότητα των*

εκπαιδευτικών περιέχει τον τρόπο, που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους βασιζόμενοι στις επεξηγήσεις της συνεχούς διάδρασης τους, με το συγκείμενο τους» (σελ. 594). Στην ερευνα μας, υιοθετούμε την θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, ως πιο κατάλληλης, καθώς η μετασχηματιστική μάθηση αφορά σε κάθε μάθηση που οδηγεί σε αλλαγή στην ταυτότητα (Illeris (2014a). Παράλληλα, αυτό θα το εξετάσουμε στα πλαίσια μιας κοινότητας πρακτικής, οι οποίες, κατά τον Wenger (1998), δημιουργούν πλακαιοθετημένες συνθήκες δράσης, όπου συγκροτούνται η ταυτότητα και η μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας. Οι συνθήκες δράσεις αφορούν σε κοινωνικές νόρμες, ανάλογα με την κοινότητα πρακτικής στην οποία ανήκει κάθε φορά (Wenger, 1998), αλλά και ευρύτερους πολιτισμικούς κανόνες όπως η κουλτούρα (Baumgartner, 2001) καθώς και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως η εθνικότητα ή η κοινωνική τάξη (Merriam & Cafarella, 1999 όπ. αναφ. στη Φρυδάκη, 2015, σελ.54).

Για την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ακόμα και σημαντικοί ερευνητές όπως η Darling-Hammond (1994), ο Leithwood (1992) και ο Fullan (1992) έχουν αποτύχει να δώσουν έναν λειτουργικό ορισμό. Ένας από τους πιο σαφείς ορισμούς είναι του Day (2002a), σύμφωνα με τον οποίο «η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία με την οποία, μόνοι τους ή με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως παράγοντες αλλαγής στους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και με την οποία αποκτούν και αναπτύσσουν με κριτικό πνεύμα τις γνώσεις, τις δεξιότητες, το σχεδιασμό και την πρακτική με τα παιδιά, τους νέους και τους συναδέλφους τους σε κάθε φάση της διδασκαλικής τους ζωής» (σελ.4), ενώ κατά την Evans (2002) είναι η ενίσχυση του επαγγελματισμού ή/και του επαγγελματικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2010), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τον όρο επιμόρφωση. Ως επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε δραστηριότητα μαθησιακή/εκπαιδευτική συμβαίνει μετά την ένταξη τους στο επάγγελμα. Μπορεί να είναι οργανωμένη επιμόρφωση (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική ή εξωσχολική) ή άτυπες μορφές επιμόρφωσης, όπως είναι η συνεργατική μάθηση και η έρευνα δράσης. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2019), διάφοροι ερευνητές όπως ο Illeris και οι Grundy and Robinson, βασιζόμενοι στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης και ανάπτυξης του Vigotsky, τονίζουν τη σημαντικότητα της μετασχηματιστικής μάθησης και του μετασχηματισμού, καθώς η ανάπτυξη δεν αναφέρεται απλά σε διαδικασίες «αύξησης» γνώσεων και ικανοτήτων αλλά σε μετασχηματισμούς οπτικών, παραδοχών, τρόπων σκέψης, γνώσεων ή ικανοτήτων, πρακτικών, σχέσεων και στάσεων. Σύμφωνα με τις κριτικές προσεγγίσεις, η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω του διαλόγου, αναστοχασμού και συνεργασίας. Η αλληλεπίδραση με τους άλλους βρίσκεται στην καρδιά της μετασχηματιστικής μάθησης, που σύμφωνα με τους Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015) εξομοιώνεται με τις κοινότητες πρακτικής ή κοινότητες μάθησης. Τα σχολεία αποτελούν τέτοιες κοινότητες μάθησης (Wenger, 1998). Οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη μιας τέτοιας κοινότητας, έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίζουν τις εμπειρίες τους, τις παραδοχές τους, τον τρόπο σκέψης τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Ματσαγγούρας, 2019). Στην παρούσα έρευνα υιοθετούμε τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης για την διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η έρευνα, για τις έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, έχει αναδείξει μια ασάφεια, όσον αφορά στη σχέση αιτιότητας και αποτελέσματος. Οι Beijaard κ.συν. (2004) στη βιβλιογραφική τους επισκόπηση καταδεικνύουν ότι επαγγελματική ταυτότητα συνυφίνεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη καθορίζεται από την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Day & Gu, 2007), άλλες ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι αυτή που καθορίζει τις επιλογές των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη (Rodgers & Scott, 2008), ενώ υπάρχει και η οπτική, ότι η σχέση είναι αμφίδρομη και επομένως οι δύο έννοιες εμπλέκονται επηρεάζοντας η μια την άλλη ταυτόχρονα. Ο Avidon-Ungar (2016) υποστηρίζει την αμφίδρομη σχέση, όπου από τη μία η επαγγελματική ανάπτυξη, μέσω της νέας γνώσης που αποκτά ο εκπαιδευτικός, διευκολύνει την αναδιαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, ενώ από την άλλη αυτή η επαγγελματική ταυτότητα, που κατασκευάζεται, καθορίζει και τον τύπο της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Οι Peressini, Borko, Romagnano, Knuth, & Willis (2004) στην ανάλυσή τους για την ταυτότητα, αναφερόμενοι στη σχέση αυτή, διαπιστώνουν ότι από τη μία, η επαγγελματική ταυτότητα είναι αυτή που καθορίζει τον τρόπο που εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός στις συνεργατικές δράσεις και στις σχέσεις, που αναπτύσσει στο εργασιακό του περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα, λειτουργώντας ως φίλτρο, επηρεάζει τον τρόπο και αυτό που μαθαίνει ο εκπαιδευτικός στην επαγγελματική του πορεία, από την άλλη πλευρά θεωρούν ότι, όπως οι προσωπικές ταυτότητες διαμορφώνονται βάσει των κοινωνικών πρακτικών, έτσι και οι επαγγελματικές ταυτότητες κατασκευάζονται μέσα από την εμπειρία που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τις διάφορες κοινότητες πρακτικής, στις οποίες συμμετέχουν. Το κοινωνικό πλαίσιο του σχολικού συγκείμενου συμβάλλει καθοριστικά στην κατασκευή, στη διαμόρφωση και στη διαπραγμάτευση της επαγγελματικής ταυτότητας, μέσα από το διάλογο, τις συλλογικές δράσεις, την αλληλεπίδραση και τις σχέσεις, που αναπτύσσονται με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία, όπως είναι οι συνάδελφοι και οι μαθητές (Hökkä & Eteläpelto, 2014· Johnson, 2003). Η επαγγελματική ανάπτυξη, που λαμβάνει χώρα μέσα σε αυτούς τους τόπους, όχι μόνο παράγει νέες γνώσεις, αλλά και υποστηρίζει ατομικές, κοινωνικές και οργανωσιακές διαδικασίες και μετασχηματισμούς μέσα από την νοηματοδότηση των εμπειριών που αποκομίζονται (Hökkä & Eteläpelto, 2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη επομένως, είναι μια διαδικασία, κατά την οποία διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Avidon-Ungar, 2016). Διεθνώς η έρευνα για την ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι περιορισμένη (Wenger, Dinsmore & Villagomez, 2012). Συνήθως, σε αυτές τις έρευνες, η επαγγελματική ταυτότητα εξετάζεται ως προς την «εθνική» διάσταση της και τον ορισμό του «εαυτού» και του «ετέρου» (Santoro, 2009), ή σε σχέση με τα συναισθήματα (Karousiou, Hajisoteriou & Angelides, 2019). Η επαγγελματική ανάπτυξη, από την άλλη, ερευνάται περισσότερο ως επαγγελματική μάθηση και κυρίως, ως προς τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών (Calderon, 1997· Wenger κ.συν., 2012). Στις έρευνες αυτές, η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με την αλληλεπίδραση, τόσο με το μαθητικό δυναμικό, όσο και με τους συναδέλφους, τον μέντορα, που σε πολλές περιπτώσεις είναι ο διευθυντής τους σχολείου, τη συμμετοχή του σε επαγγελματικές κοινότητες

μάθησης και τέλος με τις επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχει (Haberman & Post, 1998· Santoro, 2009· Wenger κ.συν., 2012).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και η συμβολή της στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια του ετερογενούς πολυπολιτισμικού σχολείου, δεν έχει ερευνηθεί. Η παρούσα έρευνα αφορά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτών, που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία χαρακτηρίζονται από την πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού τους δυναμικού, μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Σκοπός λοιπόν είναι να διερευνήσουμε αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά, όσον αφορά στο μαθητικό δυναμικό, σχολεία, για την επαγγελματική τους ταυτότητα, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και με ποιον τρόπο η επαγγελματική τους ανάπτυξη συντελεί στη διαμόρφωση αυτής της ταυτότητας, μέσα σε αυτό το πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η μελέτη στηρίχθηκε στη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας και πραγματοποιήθηκε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις. Επιλέχθηκε αυτού του τύπου η έρευνα, καθώς μπορεί να παράγει μια σφαιρική αντίληψη, επί τη βάση, πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο κι επομένως δεν περιορίζεται στην αποτύπωση μοντέλων, τάσεων και συσχετισμών (Mason, 2017). Το δείγμα αποτέλεσαν εννέα εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα σχολεία των οποίων χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα στο μαθητικό δυναμικό. Η πολυπολιτισμικότητα αφορά στην ύπαρξη μαθητών κοινωνικών ομάδων, όπως ρομά ή στην ύπαρξη παιδιών μεταναστών πρώτης ή και δεύτερης γενιάς. Το ερευνητικό εργαλείο, κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Η μελέτη αναπτύσσεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζουμε θεωρητικά την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας. Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται θεωρήσεις της επαγγελματικής ταυτότητας, με υπόβαθρο ψυχολογικό, κοινωνιολογικό και κοινωνικοπολιτισμικό.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αυτή ορίζεται, είτε ως παραδοσιακή, είτε ως επαγγελματική μάθηση, που συντελείται μέσα σε κοινότητες μάθησης και επεξηγείται με βάση τη μετασχηματιστική θεωρία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο προσεγγίζουμε την έννοια της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία, τα χαρακτηριστικά του πολυπολιτισμικού σχολείου καθώς και τον διαπολιτισμικό λόγο, που διέπει τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ..

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει. Αναλύεται η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας που ακολουθήσαμε, η δεοντολογία, το δείγμα και οι περιορισμοί της.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των πληροφοριών που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων. Αναλύουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα πριν την ενασχόλησή τους με αυτήν, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τους τρόπους και τα μέσα που επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη στα πλαίσια αυτά, τις αλλαγές που επήλθαν στους εκπαιδευτικούς, καθώς και πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα, μετά από αυτές τις αλλαγές, ως εκπαιδευτικών μίας πολυπολιτισμικής τάξης.

Στο έβδομο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε η έρευνα, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

2.1 Η έννοια της Επαγγελματικής Ταυτότητας

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών έχει καταστεί αντικείμενο μελέτης σχετικά πρόσφατα, από τη δεκαετία του 1980 κυρίως και μετά, δημιουργώντας έτσι ένα ξεχωριστό τομέα έρευνας. Μέσα σε αυτά τα χρόνια, αρκετοί ήταν αυτοί που προσπάθησαν να συλλάβουν την έννοια, να της προσδώσουν χαρακτηριστικά και να ανακαλύψουν τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή της (Akkerman & Meijer, 2011· Alsup, 2006· Beauchamp & Thomas, 2009· Beijard κ.συν., 2004· Cohen, 2010· Kelchtermans, 2005· Pillen κ.συν., 2013). Αυτό που αποκαλύπτεται και στο οποίο όλοι συμφωνούν, είναι η πολυπλοκότητα της έννοιας αυτής, καθώς εμπεριέχει διαφορετικά νοήματα, καθιστώντας την έτσι ασαφή (Lamote & Engels, 2010).

Ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο των ερευνητών, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας προσλαμβάνει διαφορετικό περιεχόμενο. Οι μελέτες με βάση την ψυχολογία συνέδεσαν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών με την έννοια του εαυτού (Akkerman & Meijer, 2011) και κατ' επέκταση με έννοιες όπως αυτοαντίληψη (Kelchtermans, 2005· Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009), αυτογνωσία (Warin, Maddock, Pell, & Hargreaves, 2006), αυτοπραγμάτωση (Alsup, 2006) αυτοεκτίμηση (Beijaard κ.συν., 2004), αυτοεικόνα (Korthagen, 2004). Οι έρευνες με κοινωνιολογικό υπόβαθρο την συσχέτισαν κυρίως με την έννοια του ρόλου (Miller, 2009· Stets & Burke, 2000), ενώ εκείνες με κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο με τις έννοιες της θέσης (Harré & van Langenhove, 1991) ή της δράσης (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004). Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας έχει ερευνηθεί μέσα σε κοινότητες πρακτικής (Wenger, 2010) προχωρώντας σε διαχωρισμό μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας.

Το περίπλοκο της έννοιας επισημαίνεται από όλους τους ερευνητές. Οι Pillen, den Brok & Beijaard (2013) αναφέρουν ότι ο τρόπος, που προσεγγίζουν οι διάφοροι μελετητές την έννοια αυτή, διαφέρει, τόσο ως προς τον ορισμό αυτής, όσο και στη θεώρηση και μελέτη της. Σε αυτό που τείνουν οι περισσότεροι να συμφωνήσουν, είναι το γεγονός, ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι σταθερό παράγωγο, μια στέρεη ολότητα, αλλά περισσότερο μια ατέρμονη διαδικασία συνεχούς αλλαγής, εξέλιξης και δράσης (Beijaard κ.συν., 2004· Miller, 2009). Άλλοι, όπως ο Olsen (2008), θεωρούν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι τόσο αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με διάφορους παράγοντες, όσο και διαδικασία αλλαγής των πεποιθήσεων και των αντιλήψεών του. Οι Koutouzis & Spyriadou (2017) υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μια εννοιολογική κατασκευή, πολύπλευρη και ποικιλόμορφη και η οποία διαμορφώνεται μέσα από την επίδραση, που ασκούν στον εκπαιδευτικό, κοινωνικοί, πολιτισμικοί, ψυχολογικοί και ιστορικοί παράγοντες. Ο Day (2002), υποστηρίζοντας και αυτός το ευμετάβλητο της επαγγελματικής ταυτότητας, τη χαρακτηρίζει ως το παραγόμενο της αλληλεπίδρασης της προσωπικής βιογραφίας, της κουλτούρας και των αξιών του εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο διαφοροποιείται και μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες. Πολλαπλοί και αντικρουόμενοι, πολλές φορές, είναι και οι χαρακτηρισμοί που της προσδίδουν: λογική, διαπραγματευόμενη, κατασκευασμένη, ενσάρκωμένη,

μετασχηματιζόμενη, μεταβατική, συνεχής, πολύπλοκη, ατομική, κοινωνική, σχεσιακή, μεταλλασσόμενη, σε συνεχή ροή (Miller, 2009).

Διαφορετική είναι και η ορολογία που χρησιμοποιείται για την έννοια της πραγμάτωσης της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι Beauchamp & Thomas (2009), στη βιβλιογραφική τους επισκόπηση, διακρίνουν τη χρήση πολλαπλών και αντιφατικών, μεταξύ τους, όρων από τους ερευνητές, όπως αυτός της «ανάπτυξης» της ταυτότητας (Olsen, 2008), της «κατασκευής» (Lasky, 2005· Lave & Wenger, 1991), της «διαμόρφωσης» (Rodgers & Scott, 2008), της «δημιουργίας» και της «δόμησης» (Sfard & Prusak, 2005), της «διάπλασης» (Parkison, 2008), του «σχηματισμού» της (Flores & Day, 2006) ακόμα και της «αρχιτεκτονικής» της (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006, σελ.612).

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών έχει αποδοθεί στην εμπλοκή διάφορων παραγόντων, τόσο προσωπικών, όσο και κοινωνικών και εκπαιδευτικών (Beijaard κ.συν., 2004, σελ.113). Δεν επηρεάζεται μόνο από προσωπικά χαρακτηριστικά, την προϋπάρχουσα γνώση και τις πρότερες εμπειρίες τους, τους κανόνες και τις αξίες τους (Pillen κ.συν., 2013), τη βιογραφία τους και τις αφηγήσεις του εαυτού τους (Alsup, 2004 & 2006· Geijsel & Meijers, 2005), την προσωπική τους άποψη για το πως πρέπει να είναι ένας δάσκαλος (Pillen κ.συν., 2013), τους λόγους που επέλεξαν αυτό το επάγγελμα (Sinclair, Dowson, and McInerney, 2006), τις προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις (Alsup, 2004 & 2006), τα συναισθήματα που βιώνουν (Flores & Day, 2006· Hargreaves, 2001· Timoštšuk & Ugaste, 2010· Zembylas, 2003), το ρόλο της αυτενέργειας (Beauchamp & Thomas, 2009), την περίοδο της ζωής αλλά και της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας στην οποία βρίσκονται (Hargreaves, 1994), την αποτελεσματικότητα (Hong, 2010), αλλά και από τις παραμέτρους του συγκεκριμένου, επαγγελματικού (μαθητές, συναδέλφους και μέντορα) και ευρύτερου και από την αλληλεπίδρασή του με αυτό (Cohen, 2010· Coldron & Smith, 1999· Korthagen, 2004· Timoštšuk & Ugaste, 2010· Vokatis & Zhang, 2016), την κουλτούρα του σχολείου (Day, 2002· Hargreaves, 2000), τις εργασιακές συνθήκες (Cohen, 2010), τις ταγές της πολιτείας (Lasky, 2005), την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Mockler, 2011· Rodgers & Scott, 2008) ή ακόμα και από τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι αλλά και οι άλλοι, μαθητές, συνάδελφοι, γονείς, κοινωνία, πολιτεία (Beijaard κ.συν., 2004).

Οι Beijaard κ.συν. (2004) διακρίνουν τέσσερις βασικές παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας: α) είναι μια δυναμική, μια ατέρμονη διαδικασία που συνυφαίνεται με την επαγγελματική ανάπτυξη, β) διαμορφώνεται κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το συγκεκριμένο, γ) περιλαμβάνει την αυτενέργεια και δ) αποτελείται από υπο-ταυτότητες, λιγότερο ή περισσότερο αναγνωρίσιμες. Οι Rodgers & Scot (2008), στην βιβλιογραφική τους επισκόπηση, καταλήγουν σε τέσσερις βασικές παραδοχές για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών: α) πολιτικοί, ιστορικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες των διαφόρων πλαισίων, μέσα στα οποία δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί, επιδρούν στη διαμόρφωσή της, β) η αλληλεπίδραση με τους άλλους συντελεί τα μέγιστα στην κατασκευή της καθώς και στα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτή την αλληλεπίδραση, γ) δεν πρόκειται για κάτι άτεγκτο και σταθερό αλλά εξελισσόμενο και μεταβαλλόμενο στο χρόνο και τέλος δ) οι προσωπικές αφηγήσεις συντελούν στη νοηματοδότηση των εμπειριών και τα νοήματα που προκύπτουν την διαμορφώνουν.

Η επαγγελματική ταυτότητα δεν επιβάλλεται από άλλους αλλά προκύπτει μέσα από διαπραγμάτευση και τη νοηματοδότηση των εμπειριών και επομένως θα μεταβάλλεται συνεχώς, ανάλογα με το περιεχόμενο των νέων, κάθε φορά, εμπειριών (Geijsel & Meijers, 2005· Sachs, 2005). Καθίσταται λοιπόν κατανοητό ότι η πολυπλοκότητα, η περιπλοκότητα, η πολυπλευρικότητα, το πολυδιάστατό της επαγγελματικής ταυτότητας, λειτουργούν αποτρεπτικά στην διατύπωση ενός και μόνο, αποδεκτού από όλους, ορισμού της. Η Lasky (2005) διατυπώνει την άποψη ότι η επαγγελματική ταυτότητα «είναι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τους εαυτούς τους στους εαυτούς τους και στους άλλους...» (σελ.901) ενώ η Varghese (2006), συμπληρώνει στον ορισμό αυτό ότι και ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός ασκεί το επάγγελμά του αποτελεί στοιχείο της επαγγελματικής του ταυτότητας. Κατά τους Timoštšuk & Ugaste (2010) η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών «είναι η αυτογνωσία του ατόμου σε καταστάσεις και σχέσεις σχετικές με τη διδασκαλία, που εκδηλώνονται σε πρακτικές επαγγελματικές δραστηριότητες, σε συναισθήματα του ανήκειν και σε μαθησιακές εμπειρίες» (σελ.1564).

Οι έρευνες, για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, έχουν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων, αλλά και προσεγγίσεων και οπτικών όπως φάνηκε στην μελέτη των Beijard κ.συν. (2004), οι οποίοι κατέληξαν σε μια κατηγοριοποίηση αυτών σε τρεις κατηγορίες: α) αυτές που εξετάζουν το σχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας, β) αυτές που προσπαθούν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά της και γ) αυτές που αναλύουν πως η επαγγελματική ταυτότητα αναδύεται μέσα από τις προσωπικές ιστορίες των εκπαιδευτικών. Η Φρυδάκη (2015) ταξινομεί τις έρευνες για την επαγγελματική ταυτότητα σε αυτές α) με *επαγγελματική οπτική*, πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επάρκεια τους για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν, τη σχέση τους με τους μαθητές και το ρόλο τους, β) έρευνες με *βιογραφική οπτική*, πως αναδεικνύεται και συγκροτείται η ταυτότητα μέσα από τις αφηγήσεις και τις ιστορίες ζωής των εκπαιδευτικών, γ) έρευνες με κεντρικό στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του *συναισθήματος* στη συγκρότησή τους, δ) έρευνες με *κονστрукτιβιστική οπτική*, που εστιάζουν στη νέα, μέσα από την εκπαίδευση και την εμπειρία, γνώση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί και η οποία χρησιμοποιείται για να οργανώσει την υπάρχουσα γνώση και τις ισχύουσες πρακτικές τους, και ε) έρευνες με *κριτική/κοινωνικοπολιτισμική οπτική* που αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως «μετασχηματιστή διανοούμενο» εστιάζοντας στην ικανότητα μετασχηματισμού της υπάρχουσας γνώσης και πρακτικών με βάση τα νέα δεδομένα για την συγκρότηση της νέας τους ταυτότητας στο προσωπικό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο.

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, έχει επίσης εξεταστεί ως προς την ηθική καθώς και ως προς την εθνική της διάσταση, κυρίως σε περιβάλλοντα πολυπολιτισμικά. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι ακόμα πιο νέος τομέας έρευνας. Στις μελέτες που έχουν διεξαχθεί, συναντάμε τους όρους «φυλετική ταυτότητα», «εθνική ταυτότητα», «πολιτιστική ταυτότητα». Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών εξετάζεται υπο το πρίσμα της νοηματοδότησης και της αντιμετώπισης του διαφορετικού «άλλου» σε σχέση με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και της επίδρασης των συναισθημάτων (Gay & Howard, 2000· Haberman & Post, 1998· Kelchtermans, 2005) στη διαμόρφωσή της. Στις έρευνες έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν δύο τρόπους αντιμετώπισης του διαφορετικού: από τη μια ως πρόβλημα που πρέπει να διευθετήσουν κι από την άλλη σαν να μην υφίσταται διαφορετικότητα ως προς την φυλή ή την εθνικότητα ή

την πολιτιστική προέλευση, αλλά μόνο ως προς την κοινωνική θέση, την οικονομική κατάσταση, το φύλο, τη δύναμη, τα προνόμια, παράγοντες που απλώνονται σε όλο το φάσμα του μαθητικού δυναμικού, είτε είναι διαφοροποιημένου φυλετικά είτε όχι (Allard & Santoro, 2006· Gay & Howard, 2000· Haberman & Post, 1998· Santoro, 2007). Η Reeves (2009), βάσει της θεωρίας των θέσεων (positioning theory), αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την ταυτότητα του, μέσα από την αναγνώριση της ταυτότητας των άλλων, μαθητών και συναδέλφων, και επιλέγει να δώσει αυτές τις ταυτότητες στους «άλλους», που θα είναι ευνοϊκές για τον ίδιο και που θα υποστηρίζουν την αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση του. Εστιάζοντας στον τρόπο μορφοποίησης της ταυτότητας, μέσω των πολιτιστικών παραγόντων και με έμφαση στο στοιχείο της διαφορετικότητας, οι Crafter & de Abreu (2010), κάνουν λόγο για «πολιτιστικές» ταυτότητες, υποστηρίζουν «τις τρεις διαδικασίες ταυτότητας»: α) πως το άτομο αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές ταυτότητες, που έχουν αποδοθεί από το κοινωνικό πλαίσιο στους άλλους, β) πως το άτομο νοεί την ταυτότητα που αποδίδεται στο ίδιο από τους άλλους και γ) πως προσδιορίζει το ίδιο τον εαυτό του. Αυτές οι τρεις συμπληρωματικές διαδικασίες δεν είναι σταθερές, αλλά εξελίσσονται μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας στο πολυπολιτισμικό σχολείο, γίνεται αντικείμενο μελέτης από τους Haberman & Post (1998), όπου, πέρα όλων των άλλων, τονίζεται η σπουδαιότητα της προσωπικής ιδεολογίας -θέσεις, αντιλήψεις, προκαταλήψεις, αξίες, πιστεύω- για τη φύση της διδασκαλίας, της ανάπτυξης και των παισίων, με την οποία προσέρχεται ο εκπαιδευτικός.

2.2 Ψυχολογική Θεώρηση

Σύμφωνα με τις θεωρίες της ψυχολογίας, η ταυτότητα συνδέθηκε με τον εαυτό και κατ' επέκταση με όρους όπως αληθινός εαυτός, πραγματικός εαυτός, βασικός εαυτός, πιθανός εαυτός, κοινωνικός εαυτός, συναισθηματικός εαυτός, εαυτός που μαθαίνει (Korthagen, 2004) καθώς επίσης και με έννοιες όπως αυτοαντίληψη (Schepens κ.συν., 2009), αυτογνωσία (Warin κ.συν., 2006), αυτοπραγμάτωση (Alsup, 2004), αυτοεκτίμηση - αυτοεικόνα (Korthagen, 2004). Στις θεωρήσεις αυτές, ανάλογα με την φιλοσοφική τους βάση, η ταυτότητα μπορεί να είναι σταθερή, συμπαγής, κάτι που αναπτύσσεται εσωτερικά στον άνθρωπο, ανεξάρτητα από το περιβάλλον, χωρικό ή χρονικό, στο οποίο δρα και κινείται. Η ανάπτυξη αυτή προϋποθέτει το πέρασμα μέσα από ηλικιακά στάδια, σε μια κατεύθυνση, από τη γέννηση μέχρι το τέλος. Σύμφωνα με τον Erikson, η ταυτότητα δεν είναι κάτι που κάποιος έχει, αλλά κάτι που αναπτύσσει κατά τη διάρκεια όλης της ζωής, μέσα από την βιολογική και ψυχολογική του ωρίμανση. *«Η διαδικασία του σχηματισμού της ταυτότητας ολοκληρώνεται οριστικά μόνο όταν το άτομο έχει υποτάξει τα αυτοπροσδιοριστικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας σε ένα νέο είδος αυτοπροσδιορισμού... αυτοί οι νέοι προσδιορισμοίεπιβάλλουν στο νέο άτομο επιλογές και αποφάσεις που θα οδηγήσουν με αυξανόμενη αμεσότητα σε δεσμεύσεις “ζωής”»* (Erikson, 1968, σελ.155 όπ. αναφ. στη Φρυδάκη, 2015, σελ.45-46). Από την άλλη, υπάρχουν προσεγγίσεις που εξετάζουν την ταυτότητα σαν κάτι, που είναι άμεσα εξαρτώμενο από τις συνθήκες, μέσα στις οποίες δρα και ενεργοποιείται το άτομο, όχι όμως σαν αποτέλεσμα αυτών

των συνθήκων, αλλά κυρίως μέσα από την εσωτερίκευση αυτών των συνθηκών και το πως το άτομο τις αντιλαμβάνεται και τις ερμηνεύει.

Πολλοί μελετητές, παραβλέποντας την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, υιοθετούν ένα διαχωρισμό μεταξύ προσωπικού εαυτού, που αφορά στη λειτουργία του ατόμου στο προσωπικό του περιβάλλον, και επαγγελματικού εαυτού, που εστιάζει στη λειτουργία του ατόμου στον εργασιακό του χώρο. Οι Day κ.συν. (2006) διακρίνουν τρεις διαστάσεις για τους εκπαιδευτικούς: α) την προσωπική διάσταση, που αφορά στην προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού έξω από το σχολείο, β) την επαγγελματική διάσταση, που αφορά στις προσδοκίες, από την κοινωνία και την πολιτεία, για το τι θεωρείται καλός εκπαιδευτικός, καθώς και τα δικά του εκπαιδευτικά ιδανικά και τέλος γ) την περιστασιακή διάσταση, που αφορά στο εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού. Οι Rodgers and Scott (2008), ερευνώντας τις έννοιες του εαυτού και της ταυτότητας, εντοπίζουν τις εξωτερικές πτυχές (συγκεκριμένο και σχέσεις) και τις εσωτερικές πτυχές (προσωπικές ιστορίες και συναισθήματα), που επιδρούν στο «σηματισμού της ταυτότητας». Κατά την άποψή τους, ο εαυτός είναι κάτι εσωτερικό, που αν και μεταβάλλεται στο χρονικό συνεχές, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους στα πολιτισμικά πλαίσια που κινείται, διατηρεί τη συνοχή του και που παραμένει αναγνωρίσιμος σε όλα τα περιβάλλοντα. Μπορεί να νοηθεί ως ο κατασκευαστής νοήματος. Η ταυτότητα από την άλλη θεωρείται ότι υπόκειται σε συνεχείς μεταβολές και αντιμετωπίζεται ως το εννοιολογικό κατασκεύασμα του εαυτού. Κάθε εαυτός μπορεί να εμπεριέχει πολλαπλές ταυτότητες. Σε συνάφεια και η Φρυδάκη (2015) υποστηρίζει ότι η γενική παραδοχή για την έννοια του εαυτού είναι, ότι υπάρχει ένας εσωτερικός, αμετάβλητος πυρήνας, πραγματικός εαυτός, που δεν αλλάζει αλλά ταυτόχρονα εξελίσσεται στο χρόνο, ανάλογα με τις συνθήκες και τα περιβάλλοντα, που ζει και ενεργεί το άτομο. Η Nias (1987), ακολουθώντας τον Mead (1913), κάνει διάκριση μεταξύ ενός ουσιαστικού εαυτού (Εγώ) και του περιστασιακών εαυτών (Εμένα). Ο ουσιαστικός εαυτός, που σχηματίστηκε πρώτος, ακόμη και πριν τη γέννηση, και στα πρώτα χρόνια, ενσωματώνεται σε αξίες, που διαμορφώνονται από την οικογένεια και την προσωπική κουλτούρα και παραμένει παγιωμένος και ανθεκτικός στην αλλαγή, καθώς σχετίζεται με ένα σύμπλεγμα στάσεων, παραδοχών, αντιλήψεων και αξιών, που το ίδιο το άτομο θεωρεί ότι το προσδιορίζουν και το ξεχωρίζουν (Nias, 1987). Οι περιστασιακοί εαυτοί μπορούν να θεωρηθούν και ως ταυτότητες κάποιου και ενσωματώνουν εκείνες τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές, που μπορούν να αλλάζουν, καθώς αλληλοεπιδρούμε με διαφορετικούς ανθρώπους, σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ο «Εγώ» ουσιαστικός εαυτός είναι το υποκείμενο και ο «Εμένα» περιστασιακός εαυτός το αντικείμενο. Από αυτή την άποψη το «εγώ» και το «εμένα» δεν μπορούν να υπάρχουν το ένα χωρίς το άλλο (Beijaard κ.συν., 2004).

Ο Mead (1913) χρησιμοποίησε την έννοια της ταυτότητας σε σχέση με την έννοια του εαυτού. Η έννοια του εαυτού μας, μπορεί να οριστεί ως μια οργανωμένη αναπαράσταση των θεωριών, των στάσεων και των πεποιθήσεών μας για τον εαυτό μας (Beijaard κ.συν., 2004). Η ανάπτυξη ταυτότητας, για τους δασκάλους, αφορά στην κατανόηση του εαυτού και στην νόηση αυτού του εαυτού σε ένα εξωτερικό πλαίσιο, όπως μια τάξη ή ένα σχολείο, που απαιτεί την εξέταση του εαυτού σε σχέση με τους άλλους. Η ταυτότητα ενός δασκάλου διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται σε αλληλεπίδραση με άλλους, στο επαγγελματικό πλαίσιο. Ωστόσο, η ταυτότητα μπορεί να θεωρηθεί, όχι μόνο σε σχέση με την προσωπική διάσταση του εαυτού, αλλά και σε σχέση με το ίδιο το επάγγελμα, μια επαγγελματική ταυτότητα (Beauchamp & Thomas, 2009).

Οι Richardson, Rogers & McCarroll (1998) κάνουν διάκριση σε τέσσερις νοηματοδοτήσεις της έννοιας του εαυτού: α) την «παραδοσιακή» όπως την ονομάζουν, όπου ο εαυτός γίνεται αντιληπτός με τον τρόπο που καθορίζεται και παίζει ο ίδιος ρόλο, σε μια κοσμική τάξη εννοιών, β) την «νεωτερική», όπου ο εαυτός ορίζεται ως «αυτόνομος ατομικισμός» και περιγράφεται ως «ένα σταθερό κέντρο που είναι ανεπηρέαστα παρόν στον εαυτό του και διαπραγματεύεται με τον περιβάλλοντα κόσμο του μέσα από τις δικά του στερεές δυνάμεις γνώσης και θέλησης» (Dunne, 1996, σελ. 139, όπ.αναφ. στους Richardson κ.συν., 1998), γ) την «αποκεντρωμένη» ιδέα της ανθρώπινης αυτενέργειας, η οποία συναντάται σε μετα-νεωτερικές και μετα-στρουκτουραλιστικές θεωρήσεις, που ριζοσπαστικά υπονομεύει την ιδέα ενός οριοθετημένου αριστοτεχνικού εαυτού· θεωρεί τόσο τη δραστηριότητα όσο και την ίδια τη φύση του εαυτού ως το προϊόν ενός απρόσωπου γλωσσικού συστήματος ή σχέσεων εξουσίας που λειτουργούν πέρα από τον έλεγχο των ανθρώπων-ηθοποιών και τέλος δ) τη διαλογική νοηματοδότηση του εαυτού, που αναπτύχθηκε από ερμηνευτικούς διαλογιστές και τις απόψεις του Mikhail Bakhtin (2010), και συνδυάζει μερικές από τις απόψεις των προαναφερθέντων νοηματοδοτήσεων. Προσπαθεί να δικαιολογήσει το πως οι εαυτοί μπλέκονται μέσα στο ίδιο ύφασμα της πολιτιστικής και ιστορικής ζωής του κόσμου, χωρίς να υποσκάπτονται οι έννοιες της ελευθερίας και της υπευθυνότητας.

2.2.1 Προνεωτερικό μοντέλο

Στο προνεωτερικό μοντέλο, η ταυτότητα διαμορφωνόταν μέσα από ένα γενικότερο κοσμικό πλαίσιο. Το άτομο έπρεπε να ζει σύμφωνα με τις νόρμες και τους κανόνες τις κοινωνίας, της θρησκείας, των νόμων, χωρίς έντονο και καθοριστικό το στοιχείο της αυτενέργειας και της βούλησης. Η ταυτότητα επομένως, ήταν κάτι πέρα από το άτομο και έξω από αυτό (Akkerman & Meijer, 2011). Στις κοινωνίες του συγκεκριμένου μοντέλου, η θρησκεία και η ηθική συντελούν στο χτίσιμο των χαρακτηριστικών του ατόμου. Ο άνθρωπος, ζώντας σύμφωνα με τους όρους της θρησκείας και της ηθικής, περνά από την απλή επιβίωση, στην επιλογή μίας καλύτερης ζωής, μέσα από την πειθαρχία και την τιθάσευση των μη αποδεκτών επιθυμιών του (Richardson κ.συν., 1998).

Στο κομμάτι της εκπαίδευσης δεν υφίστατο επαγγελματική ταυτότητα, καθώς υπήρχαν δάσκαλοι και σχολεία που λειτουργούσαν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά όχι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικά συστήματα. Στόχος του σχολείου ήταν η αναπαραγωγή των καθεστηκυίων αρχών και ο δάσκαλος ήταν η αυθεντία για την επίτευξη αυτού του στόχου. Επομένως, η θέση και η ταυτότητα του ήταν συμπαγής και δεδομένη, μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Φρυδάκη, 2015).

2.2.2 Νεωτερικό μοντέλο

Όπως και στο προηγούμενο μοντέλο, έτσι κι εδώ, η ταυτότητα νοείται ως μοναδική, συνεχής και προσωπική ολότητα. Η αίσθηση του εαυτού όμως, πλέον, δεν καθορίζεται από μια νοηματοδοτική κοσμική τάξη. Τόσο ο εαυτός, όσο και οι εσωτερικευμένες εμπειρίες του, σκιαγραφούνται ως αντικείμενα, που περιέχουν όψεις

του εαυτού, που δεν ορίζονται ή εξαρτώνται από οτιδήποτε άλλο, πέρα από τον ίδιο (Richardson κ.συν., 1998). Ο Descartes, με τη φράση του “[Dubito, ergo] cogito, ergo sum” “[αμφιβάλω, άρα] σκέπτομαι, άρα υπάρχω”, στρέφει την προσοχή του ατόμου στον ίδιο του τον εαυτό, για να ανακαλύψει την προέλευση και την νομιμοποίησή του. Ο εαυτός, ως συνείδηση, προϋπάρχει στα άτομα, ανεξάρτητος από τη γλώσσα, την κουλτούρα ή την κοινωνία (Akkerman & Meijer, 2011· Richardson κ.συν., 1998). Η βαθιά βούληση και φιλοδοξία, για ιδιοσυστασία και διάκριση, αποτελεί το ιδανικό της ηθικής και επιστημονικής πραγματικότητας, της νεωτερικής εποχής του διαφωτισμού και της βιομηχανικής επανάστασης (Richardson κ.συν., 1998). Το άτομο βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο και διακρίνεται σε έναν εσωτερικό ενιαίο εαυτό και έναν εξωτερικευμένο «άλλον» (Akkerman & Meijer, 2011). Ο εσωτερικός αυτός εαυτός, υπάρχει πέρα από τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες. Δεν ορίζεται από πολιτισμικές έννοιες και πρακτικές, αλλά τις χρησιμοποιεί για την δική του αυτοπραγμάτωση και την επίτευξη του πλήρους δυναμικού του, μέσω της δημιουργικότητας, της ανεξαρτησίας, του αυθορμητισμού και της κατανόησης του πραγματικού κόσμου (Richardson κ.συν., 1998). Ο εαυτός του νεωτερικού μοντέλου, απαλλαγμένος από δεσμεύσεις της κοσμικής τάξης, ελεύθερα προβαίνει σε επιλογές των δικών του αξιών και νοημάτων και είναι οι προσωπικές αξίες και δεσμεύσεις που καθορίζουν την διαμόρφωσή του.

Η ίδια η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, όπως και του επαγγέλματος αυτού καθ' αυτού, είναι δημιουργήματα της νεωτερικότητας. Ο εκπαιδευτικός εδώ, έχει το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό σε μια ατομικότητα και επομένως σε μια επαγγελματική ταυτότητα προσωπική, διαφορετική από των υπολοίπων. Στις προσεγγίσεις με βάση αυτό το μοντέλο, με εμφανή την επιρροή από τις ιδέες του Erikson, η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται καθώς περνά μέσα από συνεχή και συγκεκριμένα στάδια και μέσα από τις διαδικασίες συγκρούσεων και αντιθέσεων καταλήγει να παρουσιάζεται ως ομοιογενές σύνολο (Φρυδάκη, 2015).

2.2.3 Μετα-νεωτερικό μοντέλο

Η θεώρηση του προνεωτερικού εαυτού, ως μια και μοναδική αλήθεια σε μια ευρύτερη κοσμική ολότητα και του νεωτερικού εαυτού, ως αυθεντικού και ατομικά αυτόνομου, αμφισβητήθηκαν και αντικαταστάθηκαν από τη μετανεωτερική θεώρηση, ως ένας εαυτός, που σχετίζεται στενά, με το πως οι άνθρωποι οργανώνουν τις εμπειρίες τους σε προσωπικές ιστορίες, διαφορετικές κάθε φορά, ανάλογα με το χρόνο και τα περιβάλλοντα, στα οποία δρουν και κινούνται (Beijaard κ.συν., 2004). Οι χαρακτηρισμοί της ταυτότητας στο μοντέλο αυτό, ως πολλαπλή, ασυνεχής και κοινωνικής φύσης, τονίζουν την άποψη, ότι η ταυτότητα δεν είναι κάτι σταθερό και στέρεο, αλλά ότι αλλάζει με τον καιρό και το συγκεκριμένο και δείχνουν έτσι μια βασική αλλαγή από τις πρότερες πεποιθήσεις.

Στις μετανεωτερικές προσεγγίσεις, η ταυτότητα δεν θεωρείται πλέον ως μία ενιαία ολότητα, αλλά, αντίθετα, ως κατακερματισμένη, ανάλογα με τα πολλαπλά κοινωνικά περιβάλλοντα, στα οποία εμπλέκονται οι άνθρωποι. Κατά συνέπεια, ο εαυτός δεν θεωρείται πλέον ότι έχει ένα κέντρο ή έναν πυρήνα, αλλά είναι ποικίλος

και δυναμικός. Ο Gee (2015), μιλώντας για την ταυτότητα, κάνει λόγο για την πολλαπλότητά της, καθώς το άτομο χαρακτηρίζεται ως έχον μια ταυτότητα σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο και η ταυτότητα αυτή μπορεί να αλλάξει από στιγμή σε στιγμή και από πλαίσιο σε πλαίσιο. Επομένως, κάθε άτομο έχει πολλαπλές ταυτότητες, συνδεδεμένες όχι με την εσωτερική του κατάσταση, όπως στο νεωτερικό μοντέλο, αλλά με το πως δρα στην κοινωνία. Παράλληλα υποστηρίζει την ύπαρξη μιας «βασικής ταυτότητας», που διατηρεί μια ομοιομορφία, για τον εαυτό μας και τους άλλους, σε όλα τα πλαίσια.

Προκειμένου να κατανοήσουμε την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, είναι φρόνιμο να δούμε, τι συνεπάγεται η πολλαπλότητα, η ασυνέχεια και η κοινωνική φύση της ταυτότητας, καθώς και να εξετάσουμε αυτούς τους χαρακτηρισμούς σε σχέση με τους ομολόγους τους, δηλαδή την ενότητα, τη συνέχεια και την ατομική φύση της ταυτότητας.

Οι πρόσφατες θεωρήσεις, για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, φαίνεται να αντικατοπτρίζουν μετανεωτερικές απόψεις σχετικά με την ταυτότητα. Σύμφωνα με αυτές, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού εμπεριέχει υποταυτότητες (πολλαπλότητα), είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία κατασκευής (ασυνέχεια) και είναι ανάλογη με τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια και σχέσεις (κοινωνική φύση της ταυτότητας). Η ιδέα της πολλαπλότητας φαίνεται να είναι κοινώς αποδεκτή στην πρόσφατη βιβλιογραφία σχετικά με την ταυτότητα των δασκάλων. Οι Beijaard κ.συν. (2004) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελείται από υποταυτότητες, που σχετίζονται με τα διαφορετικά πλαίσια και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Η πρόσφατη βιβλιογραφία μιλά επίσης για διαφορετικές «ταυτότητες» ή «δευτερεύουσες ταυτότητες» για να υποδηλώσει την πολλαπλότητα της ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Beauchamp & Thomas, 2009· Rodgers & Scott, 2008). Σε σχέση με την έννοια της ασυνέχειας, αρκετοί μελετητές, στον τομέα της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, περιέγραψαν την ταυτότητα ως ρευστή και μετατρέπόμενη από στιγμή σε στιγμή και από περιβάλλον σε περιβάλλον. Οι Beijaard κ.συν. (2004) υποστηρίζουν ότι η ταυτότητα είναι μια συνεχής διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας των εμπειριών. Ως εκ τούτου, η ταυτότητα μπορεί να θεωρηθεί ως η απάντηση στο επαναλαμβανόμενο ερώτημα του ποιος είμαι αυτή τη δεδομένη στιγμή (Beijaard κ.συν., 2004). Με παρόμοιο τρόπο, οι Rodgers & Scott (2008) υποστήριξαν ότι η ταυτότητα είναι «μεταβλητή» και «ασταθής». Σε σχέση με τον κοινωνικό χαρακτήρα της ταυτότητας, οι Flores & Day (2006) ανέφεραν ότι η διαμόρφωση και η αναμόρφωση των ταυτοτήτων, των αρχάριων εκπαιδευτικών, επηρεάζεται από μια ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ των προσωπικών ιστοριών αυτών των εκπαιδευτικών και των επιρροών του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Ομοίως, οι Rodgers & Scott (2008) θεωρούσαν ότι η ταυτότητα σχηματίζεται σε σχέση με άλλους.

2.2.4 Η θεωρία του Διαλογικού Εαυτού

Η Θεωρία του Διαλογικού Εαυτού παρέχει ένα πλαίσιο κατανόησης του, πως ταυτότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να θεωρηθεί ταυτόχρονα μοναδική και

πολλαπλή, συνεχής και ασυνεχής, προσωπική και κοινωνική και επεξηγεί αυτούς τους χαρακτηρισμούς και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Η ανάπτυξη αυτής της θεωρίας βασίστηκε στις απόψεις του M. Bakhtin (1984,2010) ο οποίος έκανε λόγο για το «Πολυφωνικό Εγώ». Στον άνθρωπο υπάρχουν ταυτόχρονα ενεργές πολλές φωνές. Οι φωνές αυτές δεν αντιπροσωπεύουν μόνο πιστεύω και πεποιθήσεις του ατόμου, αλλά και του κοινωνικού του περίγυρου. Κάθε τι που εκφράζεται δεν αποτελεί απάντηση σε προηγούμενες ρήσεις αλλά και σε αυτές που έπονται (Akkerman & Meijer, 2011). Οι διάφορες φωνές δεν εκφράζουν πάντα την ίδια λογική, αλλά συμφωνούν και αντιτίθενται μεταξύ τους με διαλογικό τρόπο. Για τον Bakhtin, η σχέση συμφωνίας και διαφωνίας είναι βασικές διαλογικές μορφές. Ο διάλογος εξυπηρετεί τη μελέτη του εσωτερικού κόσμου του ίδιου του ατόμου, με τη μορφή μιας διαπροσωπικής σχέσης. Οι διαλογικές σχέσεις εμφανίζονται αυθόρμητα, μεταξύ αυτής της έκφρασης και της έκφρασης των πραγματικών ή φανταστικών άλλων (Hermans, 1996). Ο κάθε άνθρωπος για να ορίσει τον εαυτό του έχει ανάγκη τον άλλον, να γνωρίσει τον εαυτό του μέσα από την οπτική του άλλου ακόμα κι όταν αυτός ο άλλος βρίσκεται μέσα του, ως εσωτερικευμένη φωνή (Bakhtin, 1984).

Η Θεωρία του Διαλογικού Εαυτού κατανοεί τον εαυτό ως κατέχοντα πολλαπλές θέσεις του «Εγώ». Η υιοθέτηση, κάθε φορά, από το εγώ διαφορετικής θέσης οδηγεί σε μία ταυτότητα, που συνεχώς αλλάζει, ανακατασκευάζεται και διαπραγματεύεται. Η παρουσία πολλαπλών, πιθανώς αντικρουόμενων, θέσεων «Εγώ» μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διλήμματα ή εντάσεις καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας τους. Κι ενώ αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα, ότι η ταυτότητα κατακερματίζεται, ταυτόχρονα διατηρεί τη συνοχή της μέσα από την προσπάθεια της σύνθεσης όλων των μερών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τον αυτό-διάλογο, όπου οι διάφορες θέσεις του «Εγώ» συνδιαλέγονται μεταξύ τους, για την προσωρινή τους επικράτηση (Akkerman & Meijer, 2011). Η διαλογική προσέγγιση αντιλαμβάνεται την ταυτότητα ως ρευστή και μεταβλητή, που αλλάζει από στιγμή σε στιγμή και ανάλογα με την κατάσταση, που καλείται το άτομο να αντιμετωπίσει, τις συνθήκες και το πλαίσιο. Καταφέρει να διατηρεί τη συνοχή και τη συνέχεια της, μέσα από τις αφηγήσεις των προσωπικών ιστοριών, στις οποίες το άτομο διαπραγματεύεται και νοηματοδοτεί, κάθε φορά, την ταυτότητά του. Η ταυτότητα, συνεπώς, μπορεί να θεωρηθεί ως η αφήγηση του καθενός για τον εαυτό του. Οι αφηγήσεις του εαυτού προσφέρουν τον τρόπο της ανάμειξης και της οργάνωσης των διαφόρων εαυτών (Warin κ.συν., 2006). Η συνέχεια, επίσης, εξασφαλίζεται και μέσα από παγιωμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές που δεν είναι μόνο θέμα προσωπικό, αλλά αποτελούν εργαλείο της κοινωνικής συνδιαλλαγής (Akkerman & Meijer, 2011).

Σε ότι αφορά την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, εκτός από τη γλώσσα και το λόγο, άλλα εργαλεία, που εξασφαλίζουν τη συνέχειά της, βασίζονται σε πολιτιστικές και σημειολογικές κατασκευές, που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Akkerman & Meijer, 2011). Για τον Gee (2000) η επαγγελματική ταυτότητα θεωρείται αυτή που «αφηγούνται» οι εκπαιδευτικοί ως βασική τους ταυτότητα στο επάγγελμα και που τη θεωρούν ατελή και συνεχώς εξελισσόμενη. Οι Warin κ.συν.

(2006) την χαρακτηρίζουν ως «συσκευή δημιουργίας λογικής», η οποία επιδρά με ουσιαστικό τρόπο στις επιλογές και στις αποφάσεις του ατόμου. Η Θεωρία του διαλογικού εαυτού αναγνωρίζει την προσωπική και κοινωνική φύση της ταυτότητας. Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, οφείλεται κατά μεγάλο ποσοστό στους σημαντικούς άλλους, ομάδες ή άτομα. Η κοινωνική φύση όμως εδώ, δεν νοείται μόνο ως ο αντίκτυπος που έχουν οι άλλοι στο άτομο. Μια διαλογική προσέγγιση κινείται ένα βήμα παραπέρα στην έννοια της κοινωνικής φύσης της ταυτότητας. Οι φωνές των άλλων γίνονται ένα πιο δομικό μέρος της σκέψης και της συλλογιστικής μας και μπορούν, επίσης, να γίνουν μέρος αυτού που είμαι.

2.3 Κοινωνιολογική Θεώρηση

Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, εστιάζουν στην κοινωνική φύση της ταυτότητας και ερευνούν εκείνους τους κοινωνικούς παράγοντες, που συντελούν στη διαμόρφωσή της. Σε αυτές τις προσεγγίσεις, η ταυτότητα συνδέεται με την κατηγοριοποίηση του εαυτού βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (Brewer, 1991· Canrinus κ.συν., 2011· Hogg, 2016) ή την ανάληψη από το άτομο συγκεκριμένων ρόλων μέσα στα κοινωνικά πλαίσια δράσης τους (Stets & Burke, 2000). Ο Mead στο άρθρο του «The social self» (1913) υποστηρίζει ότι ο εαυτός είναι πρωτίστως κοινωνικός, καθώς αυτό που θεωρούμε «προσωπικό εαυτό», έχει διαμορφωθεί από την διάδραση με τον κοινωνικό περίγυρο, ήδη, από τη στιγμή της γέννησής μας. Επομένως, ο εαυτός διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον. Η κοινωνιο-γνωστική θεωρία απορρίπτει τη διχοτομημένη θεώρηση του εαυτού, αναμεσά στο δρώντα «Εγώ» και στο παθητικό «Εμένα» του Mead, υποστηρίζοντας ότι το άτομο ενεργεί με παρόμοιο τρόπο στο περιβάλλον, όπως και στον εαυτό του, αλλάζοντας απλά την οπτική και όχι δημιουργώντας διαφορετικούς εαυτούς, που ρυθμίζουν ο ένας τον άλλον ή μετατρέπουν τον εαυτό από ενεργό ον σε αντικείμενο (Bandura, 1989). Η Φρυδάκη (2015) υποστηρίζει την νεωτερική διάσταση του «κοινωνικά δομημένου εαυτού» στις προσεγγίσεις αυτές. Σε αντιπαράθεση με τον «αδιάκοπα εξελισσόμενο εαυτό» των ψυχολογικών προσεγγίσεων, διαπιστώνει τη μεταξύ τους διαφορά στο ότι ενώ ο εαυτός θα εξελιχθεί μέσα από μια συνεπή αλληλουχία εξελικτικών σταδίων, ο κοινωνικά δομημένος εαυτός θα αναπτυχθεί, υπο τον όρο να απαγκιστρωθεί και να αποτινάξει πρότερες στρεβλωμένες και ψευδείς παραδοχές, που έχει ήδη διαμορφώσει στις συνθήκες των κοινωνικών πλαισίων, που αναπτύσσεται. Οι Bolívar, Domingo & Pérez-García, (2014) επισημαίνουν ότι η κρίση του νεωτερικού μοντέλου στην εκπαίδευση έχει ως επακόλουθο, την κρίση και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

2.3.1 Η Θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας

Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια κοινωνική ταυτότητα. Ορίζοντας την κοινωνική ταυτότητα, ο Tejfel υποστηρίζει ότι αυτή αποτελεί «τη γνώση ενός ατόμου ότι ανήκει σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες μαζί με κάποια συναισθηματική και αξιακή σπουδαιότητα για αυτόν της ένταξής του σε αυτή την ομάδα» (Tejfel, 1972, σελ. 292

όπ. αναφ. στον Hogg, 2016, σελ.6). Οι διαδικασίες της αυτό-κατηγοριοποίησης και της κοινωνικής σύγκρισης οδηγούν τα άτομα στην επιλογή των ομάδων, που θα ανήκουν. Οι διαδικασίες, που ενεργοποιούν την κοινωνική ταυτότητα, είναι αυτές της «αποπροσωποποίησης», όπου το άτομο λειτουργεί βάσει του προτύπου, που ορίζεται από την ομάδα και ενεργεί σύμφωνα με τους κανόνες της και της «αυτοεκτίμησης» που κερδίζει το άτομο, με τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη ομάδα, η οποία είναι ανάλογη της αξίας και του status που προσδίδεται στην ομάδα· οποιαδήποτε μορφή αλληλεπίδρασης και αυτενέργειας έχει αποκλειστεί (Stets & Burke, 2000). Οι κοινωνικές ομάδες παρέχουν στα μέλη τους «*μια κοινή ταυτότητα που υπαγορεύει και αξιολογεί ποια είναι, τι πρέπει να πιστεύουν και πως πρέπει να συμπεριφέρονται*» (Hogg, 2016, σελ.6). Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, επομένως, ορίζεται από τη συμμετοχή τους στην ομάδα των εκπαιδευτικών, που ως κοινωνική ομάδα ή κατηγορία ορίζεται από τη σύγκριση με άλλες ομάδες. Το σημαντικό, λοιπόν, είναι η ιδιότητα μέλους σε αυτή την ομάδα, καθώς και τα ζητήματα μέσα σε αυτή. Κάθε άτομο ωστόσο, κατά τη διάρκεια της προσωπικής του ιστορίας, είναι μέλος ενός μοναδικού συνδυασμού κοινωνικών κατηγοριών. Ως εκ τούτου, το σύνολο των κοινωνικών ταυτοτήτων, που απαρτίζουν την αυτο-έννοια αυτού του ατόμου, είναι μοναδικό. Στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, γενικά, εμπλέκονται τρία επίπεδα συμπερίληψης ταυτοτήτων για το κάθε άτομο: ένα ανώτερο επίπεδο, όπως π.χ. «άνθρωπος», ένα ενδιάμεσο επίπεδο, όπως «εκπαιδευτικός» και ένα υποδεέστερο επίπεδο, όπως «δάσκαλος». Η ιεράρχηση των επιπέδων δεν είναι σταθερή και επηρεάζεται από το συγκεκριμένο και τις συνθήκες (Φρυδάκη, 2015). Οι Day κ.συν. (2006) διακρίνουν τρεις διαστάσεις για τους εκπαιδευτικούς: α) την προσωπική διάσταση, που αφορά στην προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού έξω από το σχολείο, β) την επαγγελματική διάσταση, που αφορά στις προσδοκίες από την κοινωνία και την πολιτεία για το τι θεωρείται καλός εκπαιδευτικός, καθώς και τα δικά του εκπαιδευτικά ιδανικά και τέλος γ) την περιστασιακή διάσταση, που αφορά στο εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού.

2.3.2 Η θεωρία της Βέλτιστης Διάκρισης

Οι Bolívar & Domingo (2006) αναφέρουν ότι εφόσον η ταυτότητα θεωρείται κοινωνική κατασκευή τότε η επαγγελματική ταυτότητα κατασκευάζεται μέσα από μια διαδικασία αποτίμησης και συμπερασμάτων, που επιδρούν στον τρόπο, που αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους και την κοινωνική τους εικόνα. Αυτή η διαδικασία αποτίμησης και οι στρατηγικές αναγνώρισης, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή τέτοιων κοινωνικών, και κατ' επέκταση, επαγγελματικών ταυτοτήτων, που θα ικανοποιεί δύο αντικρουόμενες βασικές ανάγκες τους, αυτές της ομοιότητας αλλά και της διάκρισης από την κοινωνική και επομένως και την επαγγελματική ομάδα, που ανήκουν. Αυτό σχετίζεται με τη θεωρία της Βέλτιστης Διάκρισης της Brewer (1991), σύμφωνα με την οποία, η προσωπική ανάγκη για διάκριση και η κοινωνική ανάγκη για αφομοίωση και ταύτιση με την ομάδα θα πρέπει να είναι ισορροπημένες. Το άτομο προσπαθεί να αποκτήσει μια τέλεια ισορροπία μεταξύ αφομοίωσης και διαφοροποίησης εντός και μεταξύ ομάδων. Όταν δεν υπάρχει ισορροπία, τότε το

άτομο θα οδηγηθεί στην ανάπτυξη αντισταθμιστικής συμπεριφοράς. Έτσι, όταν ένα άτομο αισθανθεί ότι η αφομοίωση από την ομάδα γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό από το επιθυμητό, σε σημείο αποπροσωποποίησης, θα αναζητήσει διακριτικά χαρακτηριστικά του εαυτού του, που το κάνουν διαφορετικό από τα χαρακτηριστικά της ομάδας σύγκρισης. Από την άλλη πλευρά, όταν ένα άτομο βιώνει πάρα πολύ διαφοροποίηση, αυτό το άτομο θα ψάξει για χαρακτηριστικά που το κάνουν παρόμοιο με αυτήν την ομάδα. Η εφαρμογή αυτής της θεωρίας στην αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν κοινή ταυτότητα στο επάγγελμά τους, αλλά, ταυτόχρονα, θα διαφοροποιηθούν από την ομάδα για να εξισορροπήσουν το επίπεδο ένταξής τους. Όντως, δεν μπορεί κανείς να δει την επαγγελματική ταυτότητα ως ταυτότητα που αποδίδεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο. Και οι παράγοντες που θα επηρεάσουν τη διαδικασία αυτή σχετίζονται με την προσωπική επάρκεια, την ικανοποίηση, το κίνητρο και την αυτοαντίληψη (Caprinus κ.συν., 2011).

2.3.3 Η Θεωρία του ρόλου

Στην ερμηνεία για την κατασκευή της ταυτότητας, και δη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, έχει χρησιμοποιηθεί και η θεωρία του ρόλου. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε στη βάση, ότι ουσιαστικά η υιοθέτηση ενός ρόλου αποτελεί μια μορφή κοινωνικοποίησης σε μια συγκεκριμένη επαγγελματική θέση (Simpson & Carroll, 2008). Η κοινωνικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα ενστερνίζονται στάσεις, αντιλήψεις, αξίες και συμπεριφορές, με άλλα λόγια την κουλτούρα, των ομάδων στις οποίες επιθυμούν να γίνουν μέλη. Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση είναι επομένως μια διαδικασία, κατά την οποία ο επαγγελματίας διαμορφώνει την αντίληψη για τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις, τις συμπεριφορές και τις προοπτικές, που ο ρόλος, που αναλαμβάνει, συνεπάγεται (O'Connor & Mac Donald, 2002). Ο όρος «ρόλος» κατά τον Schmidt (2000) παραμένει αμφιλεγόμενος. Ο ρόλος έχει αντιμετωπιστεί ως διαμορφωμένες και χαρακτηριστικές κοινωνικές και, κατ' επέκταση, επαγγελματικές συμπεριφορές, ρόλοι ή ταυτότητες που αναλαμβάνονται από τους κοινωνικούς συμμετέχοντες, σενάρια ή προσδοκίες για συμπεριφορά που κατανοούνται από όλους και τηρούνται από τους ερμηνευτές (Biddle, 1986) και σκοποί ιδανικοί ή πραγματικοί (Schmidt, 2000). Ο Biddle (1986) θεωρεί ότι οι προσδοκίες ρόλων μπορούν να εκφραστούν ως κανόνες, προτιμήσεις και πεποιθήσεις. Στις βασικές παραδοχές οι ρόλοι νοούνται είτε ως «κοινές, κανονιστικές προσδοκίες που καθορίζουν και εξηγούν συμπεριφορές» (Biddle, 1986, σελ.70), είτε ως ένα προϋπάρχον σύνολο αξιών, αντιλήψεων, συμπεριφορών και θεσμικών παραδοχών συνυφασμένων με τη θέση, που αναλαμβάνει το άτομο και που του αποδίδονται (Schmidt, 2000). Αυτή η στατική και συμπαγής θεώρηση καθιστά το ρόλο δύσχρηστο και ανεπαρκή, για τους ερευνητές, στην κατανόηση της κατασκευής της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, καθώς εστιάζει υπερβολικά στη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας από τους άλλους, υπονοώντας ελάχιστες δυνατότητες αυτενέργειας των ατόμων και παραβλέποντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τη θέση τους (O'Connor & Mac Donald, 2002).

Simpson & Carroll, 2008). Για να μπορέσει η έννοια του ρόλου, να εξυπηρετήσει τις σύγχρονες παραδοχές της επαγγελματικής ταυτότητας, ως κάτι όχι σταθερό αλλά μεταβαλλόμενο στο χρόνο και στο συγκεκριμένο, οι θεωρητικοί μέσα από την θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του ρόλου, δίνουν νέα ερμηνεία σε αυτόν, πλησιάζοντας στις αρχές των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων. Με βάση αυτή τη νέα ερμηνεία αναγνωρίζεται η διαλεκτική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των πολιτισμικών και κοινωνικών πλαισίων της δουλειάς τους. Κατά τον Kunda, (1986) παρόλο που υπάρχουν έτοιμοι ρόλοι μέσα στους οργανισμούς για να επικοινωνούν, πως πρέπει να σκέφτονται, να αισθάνονται και ενεργούν τα άτομα, υπάρχει παράλληλα η δυνατότητα δημιουργίας δυναμικής-προσωπικής επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς τα άτομα επιλέγουν το βαθμό, στον οποίο θα υιοθετήσουν ή θα αποστασιοποιηθούν από αυτούς τους ρόλους. Ο ρόλος είναι μια συσκευή ερμηνείας στις δυναμικές, κοινωνικές διεργασίες κατασκευής ταυτοτήτων. Οι ρόλοι δε γίνονται ποτέ ταυτότητες· αντίθετα μεσολαβούν στη διαδικασία δημιουργίας ταυτότητας. Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαφέρει από τους λειτουργικούς ρόλους των εκπαιδευτικών: οι ρόλοι τους συνδέονται με συγκεκριμένες θέσεις εργασίας και δεξιότητες διδασκαλίας, ενώ η ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι μια πιο προσωπική οντότητα, που δείχνει τον τρόπο που κάποιος ταυτίζεται ως δάσκαλος (Vokatis & Zhang, 2016). Η ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο, με τον οποίο διαπραγματεύεται τον ρόλο του σε σχέση με τη διοίκηση, το πρόγραμμα σπουδών και τους μαθητές και αυτές οι σχέσεις επηρεάζουν περαιτέρω την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Enyedy, Goldberg & Welsh, 2006).

2.4 Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις

Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις προσφέρουν, στην εξέταση της επαγγελματικής ταυτότητας, μια διέξοδο στο δίλλημα μεταξύ ατομικού και κοινωνικού σχηματισμού της. Απορρίπτοντας λοιπόν το απόλυτο των ψυχολογικών και των κοινωνικών θεωρήσεων, ερευνούν την επαγγελματική ταυτότητα με βάση την αρχή, ότι πρόκειται για ένα κατασκεύασμα των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων, που αναπτύσσονται στα συνδιαλλακτικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μέσα στα οποία τα άτομα δραστηριοποιούνται (Bucholtz & Hall, 2005). Πράγματι, πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται μόνο από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, το ιστορικό της μάθησης, τις προηγούμενες εμπειρίες και τις πεποιθήσεις, αλλά και από τα επαγγελματικά πλαίσια, στα οποία δρουν. Υποστηρίζουν ότι το περιβάλλον επιδρά κι έχει αντίκτυπο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και επομένως, καθώς αυτή διαπλάθεται μέσω της αλληλεπίδρασης με το συγκεκριμένο, καθίσταται ένα σχεσιακό φαινόμενο (Akkerman & Meijer, 2011· Beauchamp & Thomas, 2009· Beijaard κ.συν., 2004· Schepens κ.συν., 2009). Τα πολλαπλά πλαίσια, μέσα στα οποία σχηματίζεται η επαγγελματική ταυτότητα, φέρουν συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτισμικά, ιστορικά και πολιτικά χαρακτηριστικά, για τα οποία θα πρέπει να υπάρχει σαφής γνώση, ώστε να αποφεύγεται η απόδοση ελλείπων ή λανθασμένων χαρακτηρισμών στους εκπαιδευτικούς (Borg, 2003· Rodgers & Scott, 2008). Ο Gee (2000) διατυπώνει την

άποψη, ότι η ταυτότητα που αναγνωρίζεται σε κάποιον, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον μπορεί εύκολα να αλλάξει καθώς είναι ασταθής και μεταβαλλόμενη στο χρονικό συνεχές και εξαρτώμενη από το πλαίσιο μέσα στο οποίο κατασκευάζεται.

Το έργο του Vygotsky αποτέλεσε τον θεμέλιο λίθο αυτών των προσεγγίσεων για τη διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας, παρά το γεγονός, όπως αναφέρει η Φρυδάκη (2015), ότι ο ίδιος ασχολήθηκε με την ανάπτυξη του ατόμου και όχι με την ταυτότητα. Βάση της θεωρίας του είναι η πεποίθηση ότι *«η κοινωνική διάσταση της συνείδησης είναι πρωταρχική στο χρόνο και στην πραγματικότητα. Η ατομική διάσταση της συνείδησης είναι παράγωγη και δευτερεύουσα»* (Vygotsky, 1979, σελ.30 όπ. αναφ. στους Wertsch & Tulviste, 1992, σελ.549). Με άλλα λόγια η κοινωνική προέλευση της ανθρώπινης διανοητικής λειτουργίας *«πρώτα εμφανίζεται στο κοινωνικό επίπεδο και μετά στο ψυχολογικό επίπεδο»* (Vygotsky, 1981b, σελ.163 όπ.αναφ. στους Wertsch & Tulviste, 1992, σελ.549). Η ανάπτυξη, κατά τον Vygotsky, πραγματοποιείται μέσω της εσωτερικοποίησης των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων. Το διαπροσωπικό προηγείται του ενδοπροσωπικού. Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι, επομένως, μια διαδικασία συνδιαλλαγής και διαπραγμάτευσης, κατά την οποία τα άτομα αναδιαμορφώνουν, αποδέχονται ή απορρίπτουν, κατά τρόπο συνειδητό ή ασυνειδητό, τις ταυτότητες που τους αποδίδονται (Crafter & de Abreu, 2010). Το άτομο αλληλεπιδρά και στη συνέχεια επεξεργάζεται, με τα διάφορα πολιτισμικά εργαλεία, την προηγούμενη αλληλεπίδραση. Επομένως, ο μόνος τρόπος για να υπάρξει ορθή κατανόηση μιας δραστηριότητας, είναι η επίγνωση των χαρακτηριστικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και ιστορικών, του πλαισίου, στο οποίο λαμβάνει χώρα (Cross, 2006).

Ένα καίριο στοιχείο αυτής της θεώρησης, είναι η έννοια της διαμεσολαβημένης δραστηριότητας. Τα άτομα χρησιμοποιούν διαμεσολαβητικά εργαλεία, πολιτισμικού περιεχομένου, όπως είναι η γλώσσα, για να ενεργήσουν και να αλληλοεπιδράσουν με τους άλλους. Οποιαδήποτε ενέργεια, φυσική ή διανοητική, των ατόμων, σε σχέση με τους άλλους ή ατομικά, εμπίπτει στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση, καθώς εμπεριέχει τέτοια είδους διαμεσολαβητικά εργαλεία (Cross, 2006· Wertsch & Tulviste, 1992). Μια τέτοια προσέγγιση επομένως εστιάζει σε αυτά τα πολιτιστικά εργαλεία, που διατίθενται στα άτομα μέσα στις ιστορικές, πολιτιστικές και κοινωνικές δομές, όπου ζουν και τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης τους. Τα διαμεσολαβητικά αυτά εργαλεία, όπως η λογοτεχνία, η τέχνη, τα μέσα ενημέρωσης, η γλώσσα, η τεχνολογία και τα συστήματα αριθμητικής (Wertsch & Tulviste, 1992) ή πιο συγκεκριμένα για την παιδεία, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, τα προγράμματα σπουδών, είναι προϊόντα κοινωνικής, πολιτιστικής και ιστορικής εξέλιξης και συνεχίζουν να εξελίσσονται, καθώς τα άτομα τα χρησιμοποιούν στην καθημερινή και εργασιακή τους ζωή και τα οποία χρησιμεύουν επίσης ως ένα σύστημα διαμεσολάβησης που διαμορφώνει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Lasky, 2005).

Με βάση τις προσεγγίσεις αυτές, η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια κατασκευή, που προκύπτει μέσα από τη συνεχή διαπραγμάτευση για τον τρόπο, που αλληλοεπιδρούμε και δημιουργούμε σχέσεις με τους άλλους (Pennycook, 2001·

Johnson, 2003). Στις διαδικασίες ταυτότητας κεντρικό ρόλο παίζουν ο λόγος και οι «σημαντικοί άλλοι». Η διαπραγμάτευση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών συμβαίνει επί τόπου, συνεχώς, με τη χρήση πόρων, τόσο ατομικών, όπως η προσωπική βιογραφία, οι δεξιότητες αλληλεπίδρασης, η γνώση και οι στάσεις, όσο και κοινωνικών, όπως οι συνθήκες στο χώρο εργασίας, η πολιτική προγράμματος σπουδών (Cross & Gearon, 2007), κι αν αναφερθούμε στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η πολιτική για τη διγλωσσία (Varghese, 2006), οι πολιτιστικές διαφορές (Johnson, 2003), τα κοινωνικά δημογραφικά στοιχεία του σχολείου και των μαθητών, οι πρακτικές των ιδρυμάτων, τα πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικοί πόροι, η πρόσβαση στην επαγγελματική ανάπτυξη (Miller, 2009).

2.4.1 Θεωρία Δραστηριοτήτων (Activity Theory)

Η Θεωρία Δραστηριοτήτων βασίζεται στην αντίληψη του Vygotsky, ότι οι ρίζες της ανθρώπινης συνείδησης βρίσκονται πρώτα στον πολιτισμό, δηλαδή, οι άνθρωποι δρουν και συνδιαλέγονται μέσα σε ήδη διαμορφωμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία καθορίζουν τον τρόπο και τα πλαίσια της σκέψης τους. Η θεωρία αυτή εστιάζει στη φύση των συγκεκριμένων πολιτισμών και στους τρόπους, με τους οποίους τα άτομα υιοθετούν συγκεκριμένες πρακτικές και τρόπους σκέψης για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων μέσα σε ένα περιβάλλον (Smagorinsky κ.συν. 2004). Υποστηρίζει, έτσι, την υπόθεση, ότι τα πλαίσια σκέψης που εσωτερικεύουν τα άτομα αναπτύσσονται, όταν αυτά καλούνται να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα, που προκύπτουν σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια με παγιωμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Grossman, Smagorinsky & Valencia, 1999).

Κατά τους Kaptelinin, Kuutti, & Bannon (1995) η Θεωρία Δραστηριοτήτων είναι ένα σύνολο βασικών αρχών, που αποτελούν ένα γενικό εννοιολογικό σύστημα, όπου η μονάδα ανάλυσης είναι μία δραστηριότητα στραμμένη σε έναν στόχο, ο οποίος παρακινεί τη δραστηριότητα προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση. Το άτομο αναλαμβάνει στοχευμένες και διαφορετικές δράσεις, που υλοποιούνται μέσα από συνειδητές ενέργειες. Διακρίνουμε, επομένως, μια ιεραρχική δομή της δραστηριότητας, τα συστατικά της οποίας δύνανται να μεταβάλλονται, καθώς αλλάζουν οι συνθήκες. Η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα σε αντικειμενικά, κατά μια ευρεία έννοια, περιβάλλοντα, που χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες, φυσικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιότητες. Η διαδικασία της εσωτερίκευσης είναι απαραίτητη, καθώς έτσι δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να «δοκιμάσουν» νοερά πιθανές δράσεις και αλληλεπιδράσεις, προτού προβούν σε εξωτερίκευση και πραγματική εφαρμογή αυτών. Τέλος, βασική αρχή, και σε αυτή τη θεωρία, είναι η χρήση διαμεσολαβητικών εργαλείων, τα οποία δημιουργούνται και μεταμορφώνονται κατά τη διάρκεια ανάπτυξης της δραστηριότητας.

Η θεωρία Δραστηριοτήτων εκλαμβάνει την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ως μια συνάρτηση της δράσης μέσα σε κοινωνικά πλαίσια με συγκεκριμένες αξίες, οι οποίες εμπειρικλείουν τις πολιτιστικές ιστορίες των πλαισίων αυτών. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, που περιλαμβάνει το ευρύ πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής,

το όραμα της κοινότητας για την εκπαίδευση, την αποστολή του σχολείου για την πραγματοποίησή του, το πρόγραμμα σπουδών για να το εφαρμόσει, τους επιβλέποντες που τους ανατέθηκε η επιβολή του, τους συναδέλφους που βοηθούν στην εγκαθίδρυσή του, τους μαθητές που έχουν κοινωνικοποιηθεί για να συμμετάσχουν σε αυτό και σε άλλες σχέσεις (Smagorinsky κ.συν. 2004).

2.4.2 Θεωρία της Τοποθέτησης (Positioning Theory)

Χτίζοντας πάνω στη σχεσιακή φύση της ταυτότητας, που υποδεικνύει ότι τα άτομα δεν είναι οι μοναδικοί κατασκευαστές της ταυτότητάς τους και ότι αυτή δεν είναι, πλέον, μια εσωτερική διαδικασία, αλλά το αποτέλεσμα, της από κοινού συμμετοχής του εαυτού και των «άλλων» (Reeves, 2009), ο Harré με τους συνεργάτες τους ανέπτυξε τη θεωρία της τοποθέτησης. Θεωρώντας τον «ρόλο», όπως εμφανίζεται στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις ως κάτι «στατικό» (Harré & van Langenhove, 1999, σελ.393), ο Harré αντιπρότεινε την έννοια της θέσης και της τοποθέτησης ως κάτι ρευστό, που εναλλάσσεται ανάλογα με το συγκείμενο (Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart & Sabat, 2009· Harré & van Langenhove, 1991). Θεμελιώδης αρχή αυτή της θεώρησης είναι, ότι τα ίδια τα άτομα εμπλέκονται ενεργά στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους (Burns & Bell, 2011). Η τοποθέτηση γίνεται αντιληπτή ως μια «διαλογική κατασκευή», ένα μέσο για να αντιληφθούμε, πώς τα άτομα βλέπουν τον εαυτό τους και θέλουν να γίνονται αντιληπτά από τους άλλους, ενώ ταυτόχρονα συνδράμει στην καλύτερη κατανόηση των ενεργειών τους ως κοινωνικές πράξεις, στα πλαίσια των συνομιλιών με τους άλλους, μέσα στις οποίες τα άτομα καταλαμβάνουν μια συγκεκριμένη θέση. Η θέση, από την άλλη, συνεπάγεται ένα σύμπλεγμα καθηκόντων και δικαιωμάτων, που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ενεργούν (Harré & van Langenhove, 1991· Reeves, 2009)

Η αρχική τοποθέτηση, τόσο του εαυτού του όσο και του «άλλου» εμπλεκόμενου στη συνομιλία, γίνεται μέσα από τη γραμμή αφήγησης του ατόμου. Σε αυτήν, την πρώτη σειράς τοποθέτηση ή αλλιώς «εκτελεστική», το άτομο τοποθετεί τον εαυτό του και τον άλλον μέσα στην ιστορία που κατασκευάζει. Τα άτομα τοποθετούν τους εαυτούς τους σε συγκεκριμένη θέση και αυτή η θέση καθορίζει τον τρόπο, που δρουν και δραστηριοποιούνται και που ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν το ρολό, και τις υποχρεώσεις τους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Yoon, 2008). Συνήθως η θέση, που τοποθετεί τον εαυτό του το άτομο, είναι μια ευνοϊκή θέση, συγκριτικά με αυτές που αποδίδει στους άλλους κι αυτή η διαδικασία τις περισσότερες φορές γίνεται ασυνείδητα κι όχι πάντα μέσα από λεκτικές ενέργειες (Reeves, 2009). Στο επόμενο στάδιο, τα άτομα διαπραγματεύονται διαλογικά τις θέσεις και τις τοποθετήσεις αυτές, στην επονομαζόμενη τοποθέτηση δεύτερης σειράς ή «ανακλαστική» ή «υπολογιστική» (Harré & van Langenhove, 1991). Οι τοποθετήσεις εδώ, σε αντίθεση με τις πρώτης σειράς, είναι πάντα συνειδητές και σκόπιμες. Δύναται να υπάρξει στην πορεία και μια, τρίτης σειράς, τοποθέτηση, όπου οι πρότερες τοποθετήσεις γίνονται θέμα διαλόγου ανάμεσα σε μη εμπλεκόμενα άτομα.

Η διαπραγματευτική αυτή διαδικασία, της αυτοτοποθέτησης και της ετεροτοποθέτησης, θα περιλαμβάνει πάντα μια ηθική-κοινωνική και μια προσωπική

τοποθέτηση. Οι van Langenhove & Harré (2016) υποστηρίζουν τη διπλή φύση των ταυτοτήτων των ατόμων, την προσωπική και την κοινωνική και τονίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης και των δύο, για να μπορεί το άτομο να θεωρείται ολοκληρωμένο (Harré & van Langenhove 1991). Καθώς τα άτομα διαπραγματεύονται τις ταυτότητες, αποδέχονται, διεκδικούν και απορρίπτουν θέσεις ταυτότητας, που τους ανατίθενται (Reeves, 2009). Η Reeves (2009) στηρίχθηκε στη Θεωρία της Τοποθέτησης, για να διερευνήσει τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί, από τη θέση ισχύος που βρίσκονται έναντι των ετερόγλωσσων μαθητών, σκόπιμα και στρατηγικά επενδύουν σε συγκεκριμένες θέσεις ταυτότητας για αυτούς τους μαθητές, που να είναι ευνοϊκές για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποκρύπτονται οι όποιες αδυναμίες τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την άποψη των Harré & van Langenhove (1999), ότι όλα τα άτομα δεν έχουν ίσα δικαιώματα τοποθέτησης του άλλου και αυτοτοποθέτησης και συμμετέχουν σε μια εσκεμμένη διαδικασία αυτοτοποθέτησης, για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου.

2.4.3 Θεωρία της Ταυτότητας (Identity Theory)

Η Θεωρία της Ταυτότητας αναπτύσσει την έννοια της ταυτότητας ρόλου. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ταυτότητα δεν αντανάκλα την άκριτη συμμόρφωση στο περιεχόμενο του κοινωνικού ρόλου και την προσπάθεια συμπεριφοράς του ατόμου σύμφωνα με τους κανόνες και τις προσδοκίες, που αυτός συνεπάγεται όπως αναπτύχθηκε στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Η θεωρία της Ταυτότητας αναπτύσσει την άποψη, ότι η ταυτότητα αποτελεί την κατηγοριοποίηση του εαυτού ως κατόχου ενός ρόλου και ταυτόχρονα την αποδοχή από το άτομο των νοημάτων και των προσδοκιών που συνοδεύουν αυτόν τον ρόλο. Αυτό το πλέγμα νοημάτων και προσδοκιών θα οδηγήσει το άτομο στην υιοθέτηση και ανάπτυξη συγκεκριμένων συμπεριφορών (Stets & Burke, 2000).

Ο ρόλος ορίζεται ως ένα σχετικά σταθερό μορφολογικό στοιχείο της κοινωνικής δομής, σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον. Τα άτομα κατηγοριοποιούνται βάσει των ρόλων που αναλαμβάνουν. Η ταυτότητα ρόλου αποτελεί το αποτέλεσμα της συνεχούς αλληλεπίδρασης και της διαπραγμάτευσης του νοήματος μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας (Φρυδάκη, 2015). Οι Stets & Burke (2000) όπως και ο Stryker (2007) αναγνωρίζουν ότι η προσωπική ταυτότητα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων εμπλέκονται στην διαμόρφωση της ταυτότητας ρόλου, που τα άτομα εμφανίζουν. Τα άτομα αποδίδουν προσωπικά νοήματα σε ένα ρόλο που κατέχουν κι αυτό καθορίζει τις συμπεριφορές που αναπτύσσουν καθώς αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα στο περιβάλλον που δρουν. *«Έτσι μια ταυτότητα βασισμένη στο ρόλο εκφράζει τη διασυνδεδεμένη μοναδικότητα»* (Stets & Burke, 2000, σελ.227)

Η κατοχή επομένως μιας ταυτότητας ρόλου συνεπάγεται ότι το άτομο ενεργεί, ώστε να εκπληρώσει τις προσδοκίες του ρόλου, συντονίζει και διαπραγματεύεται την αλληλεπίδραση με τους ρόλους των άλλων, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να διαχειριστεί το κοινωνικό συγκείμενο και να ελέγξει τους πόρους, για τους οποίους ο

ρόλος έχει ευθύνη. Η επιλογή του ρόλου «είναι συνέπεια της υπεροχής μιας ταυτότητας, και του ψυχολογικού εστιασμού» (Stryker, 2007, σελ.1091). Ο ψυχολογικός εστιασμός ορίζεται ως «η αντιληπτή σημασία, για το άτομο, μιας ταυτότητας που κατέχει» (Stryker, 2007, σελ.1092). Η υπεροχή ταυτότητας και ο ψυχολογικός εστιασμός ορίζονται ως δέσμευση. Η έννοια της δέσμευσης σε μια ταυτότητα είναι βασική σε αυτή τη θεωρία. Η δέσμευση νοείται ως «δεσμός με κοινωνικά δίκτυα» (Stryker, 2007, σελ.1093), πράγμα που σημαίνει ότι οι σχέσεις του ατόμου με τα υπόλοιπα μέλη του δικτύου εξαρτώνται από το γεγονός, ότι έχουν αναλάβει τον συγκεκριμένο ρόλο μέσα στο δίκτυο και έχουν εμφανίσει μια συγκεκριμένη ταυτότητα. Η δέσμευση λοιπόν είναι αυτή που ενεργοποιεί μια ταυτότητα, συνήθως την προεξέχουσα από αυτές που το άτομο έχει, για να λειτουργήσει σε ένα ρόλο. Τα άτομα θα επιλέξουν να εμφανίσουν την πιο κατάλληλη, για την συνθήκη, ταυτότητα. Η καταλληλότητα, ως κίνητρο, σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα, την αυτοεπαλήθευση μέσα από τον ρόλο, όπως επίσης κι από τον αυτοέλεγχο και την αυτοσυγκράτηση. Όσο περισσότερα είναι τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρά κάποιος κι όσο πιο ισχυροί είναι οι δεσμοί που δημιουργεί, μέσω μιας ταυτότητας, τόσο πιο πιθανή καθίσταται η ενεργοποίηση της ταυτότητας αυτής. Επομένως, όσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση σε μια ταυτότητα και η υπεροχή αυτή της ταυτότητας, τόσο περισσότερο θα προσπαθεί το άτομο για την ενεργοποίηση αυτής (Stets & Burke, 2000).

Για τους εκπαιδευτικούς, η ταυτότητα ρόλου συνδέεται με την έννοια της αυτο-εικόνας, της άποψης που έχει κάποιος για το πώς πρέπει να «ερμηνεύσει» και να «αποδώσει» το ρόλο που του έχει ανατεθεί, τα χαρακτηριστικά που θα του προσδώσει κι αυτό συνεπάγεται μια ζεύξη με το στοιχείο της φαντασίας (Stets & Burke, 2000· Stronach, Corbin, McNamara, Stark & Warne, 2002). Μια ταυτότητα ρόλου αποτελεί μια φαντασιακή εκδοχή της επαγγελματικής ταυτότητας, που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, ιδεατά για τον ίδιο, να αναπτύξει (Φρυδάκη, 2015). Οι Varghese & Stritikus (2005), στην έρευνά της στους καθηγητές γλώσσας σε πολυπολιτισμικό σχολείο, υποστήριξε ότι κατανοούν τον εκπαιδευτικό ρόλο, που η εκπαιδευτική πολιτική έχει θεσμοθετήσει, μόνο μέσα από το πρίσμα των προσωπικών τους πεποιθήσεων και των επαγγελματικών τους εμπειριών. Οι Stronach κ. συν. (2002) στην έρευνά τους παρουσίασαν τη σύγκρουση, που δημιουργείται ανάμεσα στο ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως καθορίζεται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές, και στην προσωπική αντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για αυτόν τον ρόλο και τις διαφορετικές (τυπολογίες) ταυτότητες ρόλου, που το δείγμα τους εμφάνισε, ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του καθενός.

2.4.4 Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης και Επαγγελματική Ταυτότητα

Θεμέλιος λίθος της θεωρίας της μετασχηματιστικής μάθησης αποτελεί η άποψη, ότι το κάθε άτομο νοηματοδοτεί και επεξηγεί τις εμπειρίες του με το δικό του τρόπο και ότι ο τρόπος, με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, είναι απόρροια των παραδοχών και των πεποιθήσεων, που προκύπτουν από την ερμηνεία αυτών των εμπειριών (Taylor & Cranton, 2012). Για τον Mezirow (1997, 2000), η

μετασχηματιστική μάθηση είναι η διεργασία, κατά την οποία το άτομο διευρύνει, εμπλουτίζει και αλλάζει, δηλαδή μετασχηματίζει, τα πλαίσια αναφοράς, τα δικά τους και των άλλων, καθώς στοχάζεται κριτικά πάνω στις παραδοχές του και θέτει υποαμφισβήτηση παγιωμένες πεποιθήσεις, τις οποίες θεωρούσε δεδομένες. Ο Κόκκος (2019), σχολιάζοντας τις θέσεις του Mezirow για την ταυτότητα, αναφέρει ότι κατά τον τελευταίο ο τρόπος, με τον οποίο το άτομο μαθαίνει και οικοδομεί την ταυτότητά του, αποτελεί συνάρτηση των σχέσεων που δημιουργεί με τους άλλους και της συνεχούς συνδιαλλαγής μαζί τους. Οι απόψεις του Mezirow δέχτηκαν φυσικά κριτική από άλλους θεωρητικούς της μετασχηματιστικής μάθησης (Ileris, 2014b, 2014c).

Για τον Ileris (2014b), η θεώρηση του Mezirow υπερτονίζει τη γνωστική διάσταση, καθώς δίνει σημασία στις οπτικές νοήματος περισσότερο, παραγκωνίζοντας, με αυτόν τον τρόπο, τη σπουδαιότητα των συναισθηματικών και των κοινωνικών διαστάσεων. Ο ίδιος θεωρεί ότι η περιοχή, που στοχεύει ο μετασχηματισμός, δεν αφορά μόνο τη γνωστική αυτή διάσταση, αλλά οφείλει να επεκτείνεται σε όλες τις διαστάσεις της μάθησης, ήτοι τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές (Ileris, 2014b, 2014c), ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει ότι κάθε αλλαγή, που συντελείται σε αυτές τις διαστάσεις, δεν μπορεί να οριστεί αυτομάτως ως μετασχηματισμός, καθώς για να συμβεί αυτό θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Ο μετασχηματισμός, λοιπόν, αφορά το άτομο ως ολότητα κι ο Ileris (2014b, 2014c) επιλέγει τον όρο ταυτότητα για να περιγράψει την πνευματική αυτή ολότητα. Η επιλογή του οφείλεται στο γεγονός ότι *«Η έννοια έχει λοιπόν τόσο μια εσωτερική ψυχολογική όσο και μια εξωτερική όψη που αναφέρεται στη σχέση μας με άλλους ανθρώπους και τον έξω κόσμο»* (Ileris, 2014b, σελ.154) συμμεριζόμενος την άποψη, ότι η ταυτότητα δεν είναι κάτι σταθερό αλλά εξελίσσεται στο χρόνο μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Προχωρά σε μια σχηματοποίηση της ταυτότητας, η οποία περιλαμβάνει τρεις ομόκεντρους κύκλους. Στον πυρήνα βρίσκεται η «βασική ταυτότητα, η αυτο-ταυτότητα ή η βιογραφική ταυτότητα», την οποία τα άτομα προσπαθούν να διατηρούν αναλλοίωτη, χωρίς πάντα να το καταφέρνουν. Το μεσαίο στρώμα καλύπτει η «προσωπικότητα» και αφορά στον τρόπο, με τον οποίο το άτομο σχετίζεται με τον κοινωνικό του περίγυρο και τους άλλους, πρόκειται δε για ένα στρώμα, στο οποίο τα άτομα είναι πρόθυμα να προβούν σε αλλαγές, όταν το θεωρούν απαραίτητο. Το εξωτερικό στρώμα αναφέρεται ως «στρώμα των προτιμήσεων» και αφορά σε πράγματα και ζητήματα της καθημερινής ζωής που έχουν κάποια σημασία, δεν είναι όμως κρίσιμα. Η προσπάθεια για αλλαγή σε αυτό το επίπεδο δεν έχει να κάνει με τα συναισθήματα και τις παραδοχές, αλλά περισσότερο με το πόσο το άτομο αισθάνεται διατεθειμένο και ικανό να προβεί σε αυτή την αλλαγή. (Ileris, 2014b). Η δομή αυτή, της ταυτότητας δεν αφορά μόνο την προσωπική αλλά και άλλα είδη όπως η επαγγελματική. Ο Mezirow θεωρεί ότι οι ίδιοι οι μετασχηματισμοί βρίσκονται μέσα σε μεμονωμένα άτομα εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ατομικότητα της ταυτότητας. Για τον Ileris (2014a) *«η έννοια της μετασχηματιστικής μάθησης περιέχει κάθε μάθηση που συνεπάγεται αλλαγή στην ταυτότητα»* (σελ.40). Σε αυτή τη θεώρηση της μετασχηματιστικής μάθησης σε σχέση με την ταυτότητα, η ατομικότητα συνδυάζεται και συνυπάρχει παράλληλα με τις κοινωνικές επιδράσεις που τη διαμορφώνουν (Λιντζέρης, 2019). Για το μετασχηματισμό της ταυτότητας κατά τον

Illeris (2014c) δύο στοιχεία είναι καθοριστικά, το κίνητρο και η αντίσταση-άμυνα στον μετασχηματισμό. Όσον αφορά στο κίνητρο, αυτό πρέπει να προέρχεται από το ίδιο το άτομο, να είναι δηλαδή εσωτερικά υποκινούμενο και όχι εξωτερικά επιβεβλημένο από τρίτους, καθώς τότε δε θα έχει καμία ισχύ. Οι λόγοι που ενεργοποιούν το κίνητρο όμως μπορεί να προέρχονται από εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες. Ένα ισχυρό κίνητρο, που ενεργοποιείται εσωτερικά στο άτομο, είναι τελικά αυτό που θα ενεργοποιήσει τη μετασχηματιστική διεργασία. Όσον αφορά στην αντίσταση-άμυνα απέναντι στη μετασχηματιστική μάθηση, αυτή ενεργοποιείται τις περισσότερες φορές αυτόματα και ασυνείδητα, καθώς τα άτομα προσπαθούν να υπερασπιστούν την ταυτότητά τους από καταστάσεις αστάθειας και συνεχούς αλλαγής, λόγω των συνθηκών συνεχούς ρευστότητας, που υπάρχουν ειδικά στο σύγχρονο κόσμο (Illeris, 2014c).

Κατά τον Λιντζέρη (2019) αυτή η θεώρηση της μετασχηματιστικής μάθησης για την ταυτότητα από τον Illeris επιτρέπει τη σύζευξη της μετασχηματιστικής μάθησης με την επαγγελματική ανάπτυξη, όσον αφορά στην απόκτηση νέων πρακτικών και ικανοτήτων, που είναι απαραίτητες για έναν επιτυχή επαγγελματικό βίο, όπως είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η ενσυναίσθηση.

2.4.5 Θεωρία Κοινωνικής Πρακτικής - Κοινότητες Πρακτικής

Στηριζόμενοι στις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες και στη γνωστική ψυχολογία οι Lave & Wenger (1991) ανέπτυξαν τη θεωρία της κοινωνικής πρακτικής. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το άτομο δρα και κινείται πάντα μέσα σε κοινωνικά πλαίσια, τα οποία ορίζονται ως κοινότητες πρακτικής. Με αρχική την κοινότητα της οικογένειας, η ύπαρξή αυτών επεκτείνεται σε όλους τους τομείς δραστηριοποίησης του ατόμου. Μέσα σε αυτές τις κοινότητες, το άτομο αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη αναπτύσσοντας διάφορες πρακτικές και τρόπους διάδρασης, εμπλέκοντας την προσωπική εμπειρία με τις κοινωνικές επιρροές. Ο Wenger (2011) συνδέει στενά τη ταυτότητα με την πρακτική, καθώς μέσα από την πρακτική το άτομο διαπραγματεύεται τον τρόπο που υφίσταται εντός του συγκεκριμένου πλαισίου. Επομένως η συμμετοχή σε μια κοινότητα πρακτικής συνεπάγεται μια διαπραγμάτευση ταυτότητας. Ο Wenger υποστηρίζει τη σχέση μεταξύ του προσωπικού εαυτού και του επαγγελματικού εαυτού και θεωρεί ότι η έννοια της ανάπτυξης της ταυτότητας *«χρησιμεύει ως νοητός άξονας περιστροφής ανάμεσα στο ατομικό και το κοινωνικό έτσι ώστε το καθένα να μπορεί να θεωρείται και συζητείται με τους όρους του άλλου»* (Wenger, 1998, σελ.145 όπ. αναφ. στη Φρυδάκη, 2015, σελ.52). Ο ίδιος επισημαίνει ότι μια ταυτότητα καθορίζεται ως εμπειρία του εαυτού υπό διαπραγμάτευση, ως μέλος μιας κοινότητας, ως μαθησιακή πορεία, ως άξονας συμμετοχής σε πολλαπλές κοινότητες και ως σχέση μεταξύ του τοπικού και του παγκόσμιου (Wenger, 2011).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ανάπτυξη της ταυτότητας συνδέεται με την κοινωνική μάθηση, που λαμβάνει χώρα μέσα στα πλαίσια μιας κοινότητας πρακτικής, όπου ως κοινότητα νοείται *«ένα σύστημα δραστηριοτήτων για το οποίο οι συμμετέχοντες μοιράζονται κατανόηση σχετικά με το τι κάνουν και τι σημαίνει αυτό για τη ζωή τους και για τις κοινότητές τους»* (Lave & Wenger, 1991, σελ.98). Ως κοινωνική

μάθηση θεωρείται η «αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνικής ικανότητας και της προσωπικής εμπειρίας» (Wenger, 2002, σελ.78). Αυτό συνεπάγεται ότι η ταυτότητα δεν είναι μια, μοναδική και ενιαία σε όλες τις περιστάσεις αλλά πολλαπλή, καθώς τα άτομα συμμετέχουν σε πολλές κοινότητες πρακτικής και αποτελεί μια διαδικασία συνεχώς εξελισσόμενη στο χρόνο και στο πλαίσιο και όχι κάτι σταθερό και αναλλοίωτο. Η ταυτότητα αποτελεί μια μαθησιακή πορεία, η οποία έχει μια συνοχή μέσα στο χρόνο και που συνδέει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Ο χρόνος δεν γίνεται αντιληπτός ως μια γραμμική διαδρομή, αλλά το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον ενσωματώνονται σε αλληλοσυνδεόμενες πορείες, που αναπτύσσουν ταυτόχρονα τα μέλη μιας κοινότητας πρακτικής. Επομένως, πολύ σημαντικές είναι οι προσωπικές ιστορίες του κάθε μέλους, καθώς επηρεάζουν και επιδρούν στην εξέλιξη της κοινότητας, μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται. Κάθε τέτοια κοινότητα παρέχει ένα σύνολο, μοντέλων για διαπραγμάτευση, πορειών, μέσα από την ιστορία της και την εξέλιξή της. Επομένως, η πληθώρα των πορειών, που προτείνονται μέσα σε κάθε κοινότητα, αντιστοιχεί ταυτόχρονα σε μια πληθώρα προτεινόμενων ταυτοτήτων (Wenger, 2011).

Αυτού του τύπου μάθηση ορίζεται από τους Lave & Wenger (1991) ως «νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή», όπου η συμμετοχή μπορεί να συμβαίνει σε διαφορετικά επίπεδα και με διαφορετικούς τρόπους εμπλοκής. Ο τρόπος, με τον οποίο το άτομο συμμετέχει σε μια κοινότητα, περιφερειακά, κεντρικά, εισερχόμενο ή εξερχόμενο από αυτήν, καθώς και ως πλήρη ή περιφερειακά μέλη, επιδρά στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Το άτομο, καθώς συμμετέχει σε διάφορες κοινότητες πρακτικής δημιουργεί ένα πλέγμα συμμετοχών, χωρίς αυτό να σημαίνει τη δημιουργία μιας κατακερματισμένης ταυτότητας. Το άτομο αναπτύσσει ικανότητες να συνδυάσει τους διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής του σε κάθε κοινότητα, τις διαφορετικές μορφές λογοδοσίας καθώς και στοιχεία μιας γκάμας συμπεριφορών και εργαλείων, που μπορεί να είναι ακατάλληλα, ακατανόητα ή ακόμη και προσβλητικά σε μια άλλη κοινότητα, όπως φαίνεται και στην μελέτη των Crafter & de Abreu (2010) για την κατασκευή της ταυτότητας σε πολυπολιτισμικό σχολείο, σύμφωνα με την οποία τα άτομα δεν αποδέχονται παθητικά τις αναπαραστάσεις της κοινότητας που συμμετέχουν και δεν χρησιμοποιούν απαραίτητα την ταυτότητα ως μέσο δημιουργίας ενός κοινού τρόπου αντίληψης της κοινότητάς τους, αλλά ως μέσο για την επιβεβαίωση της αλλαγής. Η αλλαγή αυτή θα συμβάλλει με μοναδικό τρόπο στην διαμόρφωση της ταυτότητας. Αντίθετα στην έρευνα της Varghese (2006) έγινε εμφανές, ότι η επίδραση των δομικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα η έλλειψη ενιαίας πολιτικής για τη δίγλωσση εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικό σχολείο, καθώς και η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τις προσωπικές ιστορίες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οδήγησαν σε διαφορετικές μορφές συμμετοχής, που όμως λειτούργησαν απαγορευτικά στη δημιουργία μιας συνεκτικής κοινότητας πρακτικής στο σχολείο μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

3.1 Η έννοια της Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναδύθηκε, ως ξεχωριστός τομέας έρευνας, από το 1992 και μετά, όπως αναφέρει η Evans (2002). Μέχρι τότε ακόμα και ερευνητές, που ασχολούνταν διεξοδικά με το αντικείμενο αυτό, δεν είχαν καταφέρει να υιοθετήσουν ένα σαφή ορισμό. Η πολλαπλότητα των ορισμών της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης υποδηλώνει ότι υπάρχει ένας βαθμός εννοιολογικής ασάφειας, που την περιβάλλει, με αποτέλεσμα τις ανταγωνιστικές, ακόμη και αντιφατικές, ερμηνείες της (Fraser, Kennedy, Reid, & Mckinney, 2007).

Για άλλους η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί την διαδικασία, ενώ για κάποιους είναι το αποτέλεσμα αυτής. Μπορεί να εκληφθεί ως αποτέλεσμα, που προκύπτει από τις αλλαγές, κάθε φορά, στην εκπαιδευτική πολιτική και τις νόρμες που επιβάλλονται από την πολιτεία (Avidon-Ungar, 2016). Στην περίπτωση που ορίζεται ως διαδικασία, τότε αυτή λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει σχεδιασμένες τακτικές δραστηριότητες και εμπειρίες. Στηρίζεται δε, τόσο στο κίνητρο όσο και στη δέσμευση των εκπαιδευτικών, τα οποία διαμορφώνονται και καθορίζονται με βάση τις προσωπικές απόψεις και πεποιθήσεις τους (Avidon-Ungar, 2016· Villegas-Reimers, 2003). Η προσωπική τους ιστορία και οι συνθήκες της προσωπικής τους ζωής, η επαγγελματική τους πορεία, η αίσθηση της αποτελεσματικότητας που έχουν στο ρόλο τους καθώς και η επιθυμία για επαγγελματική ανέλιξη, αποτελούν κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επενδύουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Day κ.συν., 2006).

Η Evans (2002) ερμηνεύει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μια «μια διαδικασία παρά ένα προϊόν» (σελ.131), η οποία μπορεί να είναι «υποκειμενική ή αντικειμενική», ήτοι μια διαδικασία που ενεργοποιείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή από την άλλη, μια διαδικασία που επιβάλλεται, οργανώνεται και προωθείται από εξωτερικούς φορείς. Σε κάθε περίπτωση στόχος είναι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και να κατέχουν τη νέα γνώση, που θα τους καθιστά αποτελεσματικούς στη δουλειά τους (Leat, 1999· Starkey, Yates, Meyer, Hall, Taylor, Stevens & Toia, 2009).

Η πολλαπλότητα των ορισμών, της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης, υποδηλώνει ότι υπάρχει ένας βαθμός εννοιολογικής ασάφειας που την περιβάλλει, με αποτέλεσμα τις αντιφατικές πολλές φορές ερμηνείες που της αποδίδονται. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί και αντιλήψεις για την έννοια (Avidon-Ungar, 2016). Η Little 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» (1987, σελ.491 όπ. αναφ. στο Desimone 2009, σελ.182). Οι Gall & Renchler (1985) περιέγραψαν την επαγγελματική ανάπτυξη πιο συγκεκριμένα ως «προσπάθειες βελτίωσης της ικανότητας των εκπαιδευτικών να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί επαγγελματίες με το να τους βάζουν να μάθουν νέες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες» (σελ.6). Ο Fullan (1992) δεν προχωρά σε σαφή ορισμό της έννοιας, αλλά αναφέρεται «... τόσο σε

συγκεκριμένες εξελίξεις μέσω της ενδοϋπηρεσιακής ανάπτυξης ή της ανάπτυξης προσωπικού, καθώς και σε πιο εμπειριστατωμένες εξελίξεις στην αίσθηση του σκοπού των εκπαιδευτικών, στις εκπαιδευτικές δεξιότητες και στην ικανότητα εργασίας με συναδέλφους» (σελ.8-9). Τέλος, ο ορισμός που έχει περισσότερη σαφήνεια και γενικότερη αποδοχή διατυπώθηκε από τον Day, σύμφωνα με τον οποίο (1999): «Επαγγελματική ανάπτυξη, είναι η διαδικασία με την οποία, μόνοι και με άλλους, οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως παραγόντων αλλαγής στους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας. και μέσω των οποίων αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες, τον σχεδιασμό και την πρακτική με παιδιά, νέους και συναδέλφους σε κάθε φάση της διδακτικής τους ζωής.» (σελ. 4).

Οι Bell και Gilbert (1994) προσδιορίζουν και περιγράφουν τρεις τύπους ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, την προσωπική, την επαγγελματική και την κοινωνική. Η προσωπική αφορά στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, η επαγγελματική αναφέρεται στις αλλαγές των απόψεων και των παραδοχών για την εκπαίδευση και τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζουν στην τάξη και τέλος η κοινωνική αφορά στη συνεργασία και στις σχέσεις που καλλιεργούν με τα άτομα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα οι συνάδελφοι και οι μαθητές. Οι τρεις αυτοί τύποι είναι αλληλεξαρτώμενοι και διαδραστικοί και επομένως δεν μπορεί να συμβεί ο ένας ανεξάρτητα από τον άλλον, παρά μόνο παράλληλα. Για να επέλθουν και οι τρεις αυτοί τύποι ανάπτυξης, θα πρέπει η επαγγελματική ανάπτυξη να περιλαμβάνει δύο πτυχές. Από τη μια την απόκτηση νέας γνώσης, που αντιστοιχεί τόσο σε θεωρητικές ιδέες όσο και σε πρακτικές διδακτικές προτάσεις και από την άλλη την εφαρμογή και την αξιολόγηση της νέας αυτής γνώσης. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται συνεργατικά με τους συναδέλφους, οι οποίοι θα μπορούν να παρέχουν την αναγκαία ανατροφοδότηση και υποστήριξη.

Η Evans (2008) διακρίνει δύο συστατικά στοιχεία της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: α) τη *Λειτουργική Ανάπτυξη* που ορίζεται ως η διαδικασία, κατά την οποία η απόδοση των ατόμων θεωρείται βελτιωμένη, όταν ενσωματώνονται σε αυτή δύο είδη αλλαγών, η διαδικαστική, που αφορά στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται και η παραγωγική, που αφορά στο τι και/ή πόσα άτομα «παράγουν» στην εργασία. Σε αυτού του τύπου την ανάπτυξη εστιάζουν οι έξωθεν επιβαλλόμενες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις για παράδειγμα η Εκπαιδευτική Πολιτική του Υπουργείου. Μόνο αυτή όμως η λειτουργική ανάπτυξη δεν επαρκεί· β) τη *Συμπεριφορική Ανάπτυξη* που ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία οι στάσεις και οι συμπεριφορές των ατόμων στην εργασία τους τροποποιούνται. Ενσωματώνει δύο είδη αλλαγών, τη διανοητική, που αφορά στην ανάπτυξη των ατόμων σε σχέση με τη σκέψη, τις διαδικασίες της σκέψης και τις ιδέες τους, και την παρακινητική, που αφορά στο κίνητρό τους. Η συμπεριφορική ανάπτυξη θα έρθει ως αντίδραση-αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών στις έξωθεν επιβληθείσες αλλαγές. Αξιολογώντας τους δύο αυτούς τύπους ανάπτυξης, η Evans (2008) εκτιμά ότι η συμπεριφορική έχει ισχυρότερη επιρροή από την λειτουργική, ακριβώς επειδή προέρχεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και φανερώνει την δέσμευσή του στην αλλαγή. Ωστόσο θεωρεί ότι για να είναι επαρκής και

ολοκληρωμένη η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να ενσωματώνει και τα δύο αυτά συστατικά στοιχεία.

Για τους Darling-Hammond και McLaughlin (1995), η επαγγελματική ανάπτυξη νοείται, ως αύξηση της κατανόησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Επισημαίνουν ότι όλα τα συστήματα, που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επίσημα και ανεπίσημα θα πρέπει να προσαρμόζονται εύκολα και να ανταποκρίνονται γρήγορα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη οφείλει να εμβαθύνει τη γνώση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και πώς να το διδάξει στους μαθητές, να βοηθά τους καθηγητές να κατανοήσουν πώς οι μαθητές μαθαίνουν το συγκεκριμένο περιεχόμενο, να παρέχει ευκαιρίες για ενεργή και πρακτική μάθηση, να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν νέες γνώσεις, τις οποίες στη συνέχεια να τις εφαρμόσουν στην πρακτική και να αναστοχαστούν τα σχετικά αποτελέσματα με τους συναδέλφους τους, να είναι συνεργατική και συλλογική, να είναι εντατική και να διατηρείται σε βάθος χρόνου και τέλος να αποτελεί μέρος μιας προσπάθειας σχολικής μεταρρύθμισης, που να συνδέει το πρόγραμμα σπουδών, την αξιολόγηση και τα πρότυπα επαγγελματική μάθηση (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Αντίθετα, δε θα πρέπει να βασίζεται στο μονόπλευρο εργαστήριο μοντέλο έξω από την τάξη, να επικεντρώνεται μόνο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε νέες τεχνικές και συμπεριφορές, να είναι αυτοτελείς προσπάθειες και κατακερματισμένες χωρίς διάρκεια στο χρόνο, να αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν αλλαγές μεμονωμένα και χωρίς υποστήριξη και να είναι άσχετη με αυτά που συμβαίνουν και διδάσκονται στα συγκεκριμένα πλαίσια της τάξης των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει συνεχώς να επιτρέπει την ισορροπία μεταξύ των αναγκών του σχολείου, των αναγκών του ατόμου και των εθνικών αναγκών και στοχεύει στην προώθηση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των αξιών (Fraser κ.συν., 2007).

Αυτό που θα πρέπει να επιζητά η επαγγελματική ανάπτυξη, κατά τους ερευνητές και σχεδιαστές των διαφόρων προγραμμάτων, είναι να επέλθουν αλλαγές τόσο στη στάση, στη συμπεριφορά και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, όσο και στις πρακτικές τους μέσα στην τάξη αλλά και στην μαθησιακή και συμπεριφορική ανάπτυξη και στη συμπερίληψη των μαθητών (Guskey, 2020). Η Little (1993) πιστή σε αυτές τις επιταγές συστήνει ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να είναι συνεργατικά, συχνά και σε εξέλιξη, να περιλαμβάνουν εκπαίδευση, πρακτική και ανατροφοδότηση, να βασίζονται στο σχολείο, να υποστηρίζουν την πρακτική των εκπαιδευτικών ως ερευνητές και να αναγνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες. Τέτοια μακροπρόθεσμα προγράμματα έντονης, βασισμένης στην έρευνα, επαγγελματικής ανάπτυξης, προβληματισμού και διερεύνησης υπόσχονται ότι μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς, να επηρεάσουν τις μακροπρόθεσμες αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική και τελικά να ενισχύσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Pape & Costner, 2001). Βασικό για την επιτυχία κάθε προσπάθειας επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το κίνητρο, που εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε αυτή και το οποίο δε μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός συγκεντρωτικού ελέγχου (Day, 2000). Οι στρατηγικές στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, θα πρέπει να στοχεύουν στην τόνωση της αυτοεκτίμησης

των εκπαιδευτικών, στην ολιστική τους ανάπτυξη, τόσο ως επαγγελματίες αλλά και ως άτομα, καθώς είναι οι προσωπικές αντιλήψεις, αξίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, που εμφανίζονται στις πρακτικές τους στην τάξη, στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης της ολιστικής αυτής ανάπτυξης με τις επιρροές και τις ταγές από το κοινωνικοπολιτισμικό και οργανωσιακό περιβάλλον και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, στην αυτενέργεια των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης και τέλος στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας με όλους τους εμπλεκόμενους, συναδέλφους, διευθυντές, μαθητές, γονείς και φορείς (Day, 2000).

Οι πιο ελπιδοφόρες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στον προβληματισμό για την εκπαίδευση και στη δια βίου αναζήτηση νέας γνώσης και τους αντιμετωπίζουν όχι απλά ως εκπαιδευτικούς μέσα στα στενά πλαίσια της τάξης αλλά και ως υπεύθυνα μέλη της ευρύτερης επαγγελματικής κοινότητας, που μπορούν να παράγουν και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτικών (Little, 1993). Θα πρέπει να κατασκευαστεί με τρόπους, που εμβαθύνουν τη συζήτηση, ανοίγουν το δημόσιο διάλογο και εμπλουτίζουν τις δυνατότητες δράσης. Στο πλαίσιο αυτό η Little (1993) προτείνει έξι αρχές σύμφωνα με τις οποίες η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να: α) Προσφέρει ουσιαστική πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική δέσμευση με ιδέες, με υλικό και με συναδέλφους τόσο εντός όσο και εκτός της διδασκαλίας· β) Λαμβάνει ρητά υπόψη τα περιβάλλοντα, που λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και την εμπειρία των εκπαιδευτικών· γ) Προσφέρει υποστήριξη για τις αιτιολογημένες διαφορετικές απόψεις. Κατά την επιδίωξη των καλών σχολείων, η συναίνεση μπορεί να αποδειχθεί υπερεκτιμημένη αρετή· δ) Τοποθετεί την πρακτική στην τάξη, στα ευρύτερα πλαίσια της σχολικής πρακτικής· ε) Προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς (καθώς και τους μαθητές και τους γονείς τους) να χρησιμοποιήσουν τις τεχνικές και τις προοπτικές της έρευνας. Η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και τεχνικών μέσα από την επιμόρφωση είναι καλή, αλλά το να εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός ενεργά στην αναζήτηση της γνώσης είναι καλύτερη· στ) Εξασφαλίζει την ισορροπία μεταξύ των συμφερόντων των ατόμων και των συμφερόντων των θεσμών.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει καταλήξει στα χαρακτηριστικά εκείνα, που θα πρέπει να συγκεντρώνει η επαγγελματική ανάπτυξη για να είναι αποτελεσματική. Μια τέτοια λοιπόν ανάπτυξη θα πρέπει: α) να είναι εστιασμένη στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, β) να ενσωματώνει την ενεργή μάθηση, απομακρυνόμενη έτσι από τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης, που βασίζονται σε διαλέξεις χωρίς άμεση σύνδεση με την τάξη, γ) να υποστηρίζει τη συνεργασία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και με σημαντικούς άλλους, όπως είναι οι διευθυντές, οι γονείς ή οι σύμβουλοι, δ) να χρησιμοποιεί μοντέλα αποτελεσματικής πρακτικής, ε) να είναι ενσωματωμένη στην εργασία, στ) να παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση από ειδήμονες, ζ) να λαμβάνει υπόψη της, τις ανησυχίες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών καθώς και των σχολείων, η) να εμπεριέχει την παιδαγωγική γνώση, θ) να έχει συνοχή με τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, ι) να προωθεί και να ενθαρρύνει την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών, παρέχοντας την ευκαιρία να ορίζουν οι ίδιοι την διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, ια) να προσφέρει αναστοχασμό πάνω στις πρακτικές τις δικές τους, αλλά και των

συναδέλφων τους, όπως επίσης ανατροφοδότηση και προβληματισμό, ιβ) να έχει επαρκή διάρκεια και τέλος ιγ) να είναι συνεχής, βιώσιμη, εντατική και εξελισσόμενη (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017· Darling-Hammond & McLaughlin, 1995· Desimone, 2009· Hökkä & Eteläpelto, 2014· Hunzicker, 2010· Sales, Traver, and García, 2011). Θα πρέπει, βέβαια, να τονιστεί ότι στοιχεία, όπως η κουλτούρα του σχολείου, η στάση του διευθυντή, η αίσθηση θετικής επαγγελματικής ταυτότητας και τέλος οι φιλοδοξίες για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στην επαγγελματική ανάπτυξη (Day & Gu, 2007· Kennedy, 2011· Jurasaitė-Harbisson & Rex, 2010· Postholm, 2012).

Η Hunzicker (2010) υποστηρίζει ότι η νέα αντίληψη για την επαγγελματική ανάπτυξη έχει οδηγήσει από τα μοντέλα αυτοτελών εξωτερικών επιμορφώσεων σε μοντέλα, όπου η μάθηση συντελείται καθημερινά μέσα από τη σχολική διαδικασία. Όταν η επαγγελματική ανάπτυξη είναι υποστηρικτική, λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τα συμφέροντα των μεμονωμένων εκπαιδευτικών μαζί με εκείνες του σχολείου, είναι ενσωματωμένη στην εργασία, καθώς συνδέεται με τις καθημερινές ευθύνες των εκπαιδευτικών και τους προσκαλεί να δοκιμάσουν νέες τεχνικές και να αναστοχαστούν πάνω στα αποτελέσματα αυτών, είναι επικεντρωμένη στη διδασκαλία, είναι συνεργατική προσφέροντας ευκαιρίες για ενεργή και διαδραστική μάθηση, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται σωματικά, γνωστικά και συναισθηματικά σε αυτή, να μοιράζονται προβλήματα, απόψεις και ιδέες και να συνεργάζονται για την επίλυση αυτών και τέλος είναι συνεχής για πολύ καιρό, τότε οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να τη θεωρήσουν σχετική με την εργασία τους, κάτι που καθιστά πιθανότερο να οδηγήσει σε μάθηση εκπαιδευτικών και βελτιωμένη πρακτική διδασκαλίας (Hunzicker, 2011). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η επαγγελματική μάθηση έχουν πολλές φορές ταυτιστεί και χρησιμοποιηθεί ως ταυτόσημες στη βιβλιογραφία. *«Ωστόσο, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι έννοια ευρύτερη και 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).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αντιμετωπίσει ένα ακόμα ζήτημα, αυτό της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας του μαθητικού δυναμικού (Eun, 2011). Οι εκπαιδευτικοί, όλο και πιο συχνά, καλούνται να διδάξουν μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, που αφορούν στο κοινωνικό, εθνικό, φυλετικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, χωρίς να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για αυτό και με άγνοια τρόπων καλής επικοινωνίας και συνεργασίας με αυτούς τους μαθητές, καθώς και μέσων και πρακτικών, που θα οδηγούσαν στην μάθηση και στην καλύτερη απόδοση των μαθητών αυτών, όπως επίσης και στην συμπερίληψή τους (Knight & Wiseman, 2005). Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης στα πολυπολιτισμικά σχολεία, που φιλοξενούν μαθητές με ποικιλόμορφα φυλετικά, εθνικά, κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, ορίζεται από τους Knight & Wiseman (2005) ως οι ενέργειες εκείνες που θα συμβάλλουν στην αύξηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε αυτούς τους μαθητές. Η ικανότητα αυτή αφορά στη γνώση, στις συμπεριφορές, στις στάσεις και στις πεποιθήσεις και τέλος στις πρακτικές μέσα στην τάξη. Στα

πολυπολιτισμικά σχολεία, η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να έχουν ενημερωθεί σχετικά με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, να γνωρίζουν το αναπτυξιακό τους υπόβαθρο καθώς και να μπορούν να συνδυάσουν τις εξελιγμένες γνώσεις, που οφείλουν να κατέχουν, για το αντικείμενο διδασκαλίας τους, με μια ευρεία γκάμα πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας, τις σύγχρονες θεωρίες της παιδαγωγικής, τα προγράμματα σπουδών, τις νέες τεχνολογίες, την αξιολόγηση και τέλος την κριτική σκέψη (Calderon, 1997). Θα πρέπει λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να έχουν μαθησιακές ευκαιρίες και υποστήριξη, στα πλαίσια ενός καλά δομημένου προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, πόρους και εργαλεία ώστε να γίνουν ικανοί επαγγελματίες για αυτές τις πολυπολιτισμικές τάξεις και να αναπτύξουν τέτοιου είδους δεξιότητες. Τα προγράμματα μιας επιτυχημένης επαγγελματικής ανάπτυξης, σε τέτοια σχολικά περιβάλλοντα, απαιτούν οι εκπαιδευτικοί να ορίζουν οι ίδιοι, τί θα αφορούν, βάσει των προσωπικών τους αναγκών, έτσι ώστε να χρησιμοποιήσουν τη νέα γνώση και δεξιότητες άμεσα στη σχολική τους τάξη, συμβάλλοντας στον σχεδιασμό τους. Μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι ενσωματωμένη στην σχολική πραγματικότητα και εμφυσεί στους εκπαιδευτικούς ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών τους μέσα από το πρίσμα, ότι οι περιορισμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες ορισμένων δεν αποτελούν μια μη αναστρέψιμη και χωρίς δυνατότητες βελτίωσης κατάσταση (Clair & Adger, 1999).

Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης εξοπλίζονται με εκείνες τις δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν αυτήν την ποικιλομορφία, με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές (Eun, 2011). Τα προγράμματα θα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στην καλλιέργεια νέας εμπειρογνομosύνης, αλλά και στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων και των διαφορών, με μια λογική μακριά από την συνήθη του «αφήνουμε τα πράγματα ως έχουν» (Calderon, 1997). Μέσα από τέτοια προγράμματα διαμορφώνονται αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ποικιλόμορφων μαθητικών πληθυσμών, οι οποίοι αναπτύσσουν δεξιότητες κατάλληλες, όπως τη δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, την αποδοχή και την καλλιέργεια στενών δεσμών με τους μαθητές τους, τη διαμόρφωση της διδασκαλίας τους ώστε να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, την προώθηση της συνεργατικότητας με όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό βίο -μαθητές, συναδέλφους, γονείς, κοινότητα (Knight & Wiseman, 2005). Στόχοι αυτών των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να αποτελούν, α) το να αποκτήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί μια ποικιλία προσεγγίσεων, ώστε να ανταπεξέρχονται στις υψηλές απαιτήσεις όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των διαφορών τους, όχι παραβλέποντας αλλά αναγνωρίζοντάς αυτές, εμφυσώντας παράλληλα στους μαθητές τους το σεβασμό προς σε αυτή τη διαφορετικότητα, β) το να αναπτύξουν οι ίδιοι μεγαλύτερη κατανόηση για όλων των ειδών τις διαφορές, που υπάρχουν στο μαθητικό δυναμικό και τέλος γ) το να καταστούν ικανοί να εξερευνήσουν τα ζητήματα διαφορών και των προκαταλήψεων, που τις συνοδεύουν και να εγκαθιδρύσουν τη συνεργατικότητα με όλα τα μέλη, που αντιπροσωπεύουν αυτή την πολυπολιτισμική διαφορετικότητα. Η συνεργατικότητα σε όλα τα επίπεδα, μαθητή, δασκάλου, συμβούλου, διευθυντή και βοηθητικού προσωπικού, θα πρέπει να

αποτελεί προϋπόθεση (Calderon, 1997). Ο Villarreal (2005) οργανώνει σε επτά, τις βασικές αρχές που πρέπει να έχει ένα επιτυχημένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς ποικιλόμορφων μαθητικών πληθυσμών: α) Πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία· β) Βασίζεται σε μαθησιακές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων· γ) Είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ποιοτικών σχολείων για παιδιά μειονοτήτων· δ) Μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση της τεχνολογίας· ε) Οφείλει να συνοδεύεται από ένα ισχυρό πρόγραμμα σπουδών· στ) Είναι βασική για ένα σύστημα αξιολόγησης· ζ) Απαιτεί τη δέσμευση και την υποστήριξη της πολιτείας.

3.2 Παραδοσιακή μορφή Επαγγελματικής Ανάπτυξης

«Η θετικιστική προσέγγιση, περιγράφει έναν άνθρωπο ως ένα κενό αγγείο, ως “tabula rasa”, ο οποίος είναι παθητικός στη μαθησιακή διαδικασία» (Prawat 1996 όπ. αναφ. στην Postholm, 2012, σελ. 406). Παραδοσιακά οι εκπαιδευτικοί, για να συμβαδίζουν με τις νέες τάσεις της παιδαγωγικής, επιζητούν τη νέα γνώση μέσα από σεμινάρια, διαλέξεις και επιμορφώσεις ή ακόμα και μόνοι τους μέσα από τη βιβλιογραφία (Kwakman, 2003). Η συμβατική θεώρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, την αντιμετωπίζει ως ένα πακέτο γνώσης, που μπορεί να μεταφερθεί σε μικρές δόσεις στους εκπαιδευτικούς. Με αυτόν τον τρόπο η γνώση, που αποκτάται από τους εκπαιδευτικούς μέσω της δικής τους πρακτικής, θεωρείται υποδεέστερη από την γνώση που τους μεταφέρεται (Cochran-Smith and Lytle, 1990). *«Οι εξωτερικοί ειδήμονες έχουν αντιμετωπίσει τη διδασκαλία ως τεχνική, τη μάθηση ως πακέτο και τους εκπαιδευτικούς ως παθητικούς δέκτες της “αντικειμενικής έρευνας”»* (Lieberman, 1995, σελ.67). Το μοντέλο αυτό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, επικεντρώνεται κυρίως στην διεύρυνση ενός ατομικού ρεπερτορίου καλά καθορισμένων και επιδέξιων πρακτικών στην τάξη, εισάγοντας σε μεγάλο βαθμό τυποποιημένο περιεχόμενο σε άτομα, των οποίων η διδακτική εμπειρία, οι ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις ποικίλλουν πολύ και υιοθετείται ανεξάρτητα από το περιβάλλον, στηριζόμενο στη λογική ότι κάθε πρόγραμμα ανάπτυξης μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία παντού (Lieberman, 1995). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο ενεργός τους ρόλος των εκπαιδευτικών περιορίζεται απλά στη συμμετοχή σε μια «πρακτική» δραστηριότητα ως μέρος ενός εργαστηρίου (Little, 1993).

Το μοντέλο της παραδοσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης, της κατάρτισης με νέες γνώσεις, ήταν κυρίαρχο στα πρώτα στάδια της εκπαιδευτικής πολιτικής, που αφορούσε στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο παρελθόν, το μοναδικό τύπο επαγγελματικής ανάπτυξης, που ήταν διαθέσιμος στους εκπαιδευτικούς, αποτελούσαν τα σεμινάρια, τα εργαστήρια και οι μικρής διάρκειας επιμορφώσεις, τα οποία αφορούσαν στην παροχή νέας γνώσης πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα της εργασίας τους και η οποία γνώση, πολλές φορές, δεν ήταν κάτι που εύκολα και άμεσα μπορούσαν να εφαρμόσουν στην τάξη τους ή στην χειρότερη των περιπτώσεων ήταν άσχετη με αυτό, που οι ίδιοι καλούνταν να κάνουν (Little, 1993· Villegas-Reimers, 2003). Ο όρος κατάρτιση περιλαμβάνει για τον Bolam τις δραστηριότητες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που *«προορίζονται κυρίως ή αποκλειστικά για τη*

βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων που αφορούν στο επάγγελμα, ώστε να μπορούν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά πιο αποτελεσματικά» (Bolam ,1982, σελ.3 όπ. αναφ. στη Villegas-Reimers, 2003, σελ.55). Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η μορφή της επαγγελματικής ανάπτυξης, που επικρατούσε, ακολουθούσε το παραδοσιακό μοντέλο. Ήταν λοιπόν μεθοδευμένη και κατευθυνόμενη από τους κρατικούς φορείς, σχεδιασμένη για μια καθολική εφαρμογή σε όλα τα σχολικά πλαίσια, χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν, ούτε οι επιμέρους ανάγκες, τόσο των σχολείων, όσο και των εκπαιδευτικών, αλλά ούτε και οι ιδιαιτερότητες των σχολικών και κοινωνικών περιβάλλοντων. Τα προγράμματα αυτά πραγματοποιούνταν από ειδήμονες, αφορούσαν στην μεταφορά γνώσης και ενημέρωσης για τις νέες εξελίξεις, κάθε φορά, στην εκπαίδευση. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν παθητική και περιορίζονταν στην κατανόηση και εφαρμογή στην τάξη τους όσων «διδάχτηκαν», χωρίς να τους παρέχεται καμία υποστήριξη, τις περισσότερες φορές, μετά το πέρας των προγραμμάτων (Lieberman, 1995· Little, 1993· Villegas-Reimers & Reimers, 1996). Αν και οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως ενδιαφέροντα πολλά από τα θέματα, που αναπτύσσονται σε τέτοιου τύπου καταρτίσεις και εργαστήρια, ωστόσο θεωρούν ότι δεν είναι κατάλληλες μέθοδοι για να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, τις πρακτικές τους, όπως επίσης και τη γνώση πάνω στο αντικείμενο τους. Η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ακόμα ακολουθείται και επικρατεί το μοντέλο της παραδοσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης, με την κατακερματισμένη και άσχετη από την δική τους τάξη και τις ανάγκες τους γνώση, την οποία προσλαμβάνουν παθητικά από τους «ειδήμονες» (Boyle, While & Boyle, 2004). Στην Ελλάδα οι επιμορφώσεις αποτελούν τη μόνη πρόταση για επαγγελματική ανάπτυξη. Είναι ευκαιριακές, κατακερματισμένες και πολλές φορές σχεδιάζονται χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψη οι ανάγκες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους. Η επιμόρφωση ως συνεχής και συνδεδεμένη με τη σχολική διαδικασία δεν υφίσταται στην ελληνική πραγματικότητα (Παπαναούμ, 2010). Η επιμόρφωση ορίζεται ως οι «οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες και μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση, κατά τη διάρκεια της θητείας του, αφενός να βελτιώσει τις σχετικές με το διδακτικό του έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας» (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ.27 όπ. αναφ. στο Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδη, 2017, σελ.108). Η επιμόρφωση, ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, μπορεί να παίξει ρόλο στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αυτό όμως δεν συμβαίνει αυτόματα. Πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, διαφορετικά στην καλύτερη περίπτωση απλά θα αποτύχει, ενώ στη χειρότερη μπορεί και να έχει αρνητικές συνέπειες. Για να θεωρείται επιτυχής θα πρέπει να ενισχύει την επαγγελματική γνώση και να καθιστά τον εκπαιδευτικό αποτελεσματικότερο στο έργο του. Οι προϋποθέσεις, για την επιτυχία της επιμόρφωσης, αφορούν είτε στη φιλοσοφία πάνω στην οποία βασίζεται ο σχεδιασμός της, είτε στο αν σχεδιάζεται με βάση επιστημονικά δεδομένα

και τέλος είτε στο αν είναι οργανικά ενταγμένη στην πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2010).

Για την παραδοσιακή μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης η Hunzicker (2011) αναφέρει ότι όσο κι αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι πρέπει να ακολουθούν τις εξελίξεις και να ενημερώνονται, το να γίνεται αυτό στα πλαίσια ενός «μαθήματος» με μηδενική ενεργή συμμετοχή από τους ίδιους και με απόκτηση γνώσης, ξεκομμένης από τη διδασκαλική τους εμπειρία, δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στη σημερινή πραγματικότητα. Πολλές από τις γνώσεις, που θα αποκτηθούν με αυτόν τον τρόπο, το πιθανότερο είναι εύκολα να χαθούν και να μη βρεθεί τρόπος εφαρμογής τους, στην καθημερινή δραστηριότητα και πρακτική μέσα στην σχολική τάξη.

Τα παραδοσιακά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης οργάνονται από τους άνωθεν και επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν κανένα λόγο στο σχεδιασμό τους. Εστιασμένα, καθώς είναι, στη γνώση που πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς, παραβλέπουν τα αποτελέσματα, που πιθανόν θα επιφέρει αυτή η επιμόρφωση, στη μάθηση των μαθητών. Μετά το πέρας των προγραμμάτων δεν παρέχεται καμία υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν τη νέα γνώση στην τάξη αλλά και δεν γίνεται καμία αξιολόγηση για την αποτελεσματικότητα που τελικά έχουν (Byrd-Blake & Hundley, 2012). Οι ερευνητές έχουν επικρίνει τις δραστηριότητες παραδοσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης, επειδή, ενώ απαιτούν σύντομη χρονικά δέσμευση από τους συμμετέχοντες, τείνουν να είναι λιγότερο αποτελεσματικές στην επίτευξη του επιθυμητού στόχου τους, ενώ τις περισσότερες φορές δεν αντιστοιχούν και είναι άσχετες με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000· Easton, 2008· Villegas-Reimers, 2003). Επομένως, προσφέρουν ελάχιστο ή καθόλου αντίκτυπο στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Boyle κ.συν., 2004). Ο Collinson (2000) σημείωσε επίσης ότι τα παραδοσιακά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στερούνται αποτελεσματικότητας, σχετικά με συγκεκριμένα θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Το βασικό στοιχείο, που προσάπτουν ως μειονέκτημα αυτής της μορφής επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι ότι ανεξάρτητα από το πόσο ευέλικτη και καλά σχεδιασμένη είναι, προωθεί την απλή μεταφορά γνώσης στους εκπαιδευόμενους από ένα «ειδήμονα», χωρίς η γνώση αυτή πολλές φορές να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα αυτών (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011· Lieberman, 1995).

3.3 Η Επαγγελματική Ανάπτυξη ως Επαγγελματική Μάθηση

Η ανάγκη για τη διατήρηση και την εφαρμογή σωστών πρακτικών υψηλής ποιότητας, έχει αναγάγει σήμερα τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, σε σιωπηρή ευθύνη των εκπαιδευτικών, ενισχυμένη από τις ρητές απαιτήσεις επαγγελματικών προτύπων (Friedman & Phillips, 2004). Η παραδοσιακή εκδοχή της επαγγελματικής ανάπτυξης, με την μεταφορά γνώσης, φαίνεται στις νέες συνθήκες να μην επαρκεί. Αντίθετα, στη σύγχρονη πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προβληματίζονται οι ίδιοι, να έχουν λόγο, να εκφέρουν τις απόψεις και τις γνώμες τους και να συμβάλλουν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, πράγμα που σημαίνει ότι θα πρέπει να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της επαγγελματικής τους μάθησης και να αποτυπώνουν και να εφαρμόζουν νέες ιδέες

με τους μαθητές τους (Lieberman, 1995). Οι διάφορες θεωρίες, που πλαισιώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη, συγκλίνουν στην αρχή, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αντιστοιχεί στη μάθηση των εκπαιδευτικών· πώς μαθαίνουν να μαθαίνουν και πώς εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην πράξη, με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Η Evans (2002) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως «μάθηση» και αναγνωρίζει δύο διαστάσεις στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Η πρώτη αφορά στην ανάπτυξη ρόλων, ήτοι στη διαμόρφωση και υιοθέτηση κατάλληλων στάσεων, συμπεριφορών και καθηκόντων, ενώ η δεύτερη αφορά στην ανάπτυξη του επαγγελματικού πολιτισμού των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα έχει δείξει ότι η μάθηση και η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού σχετίζονται με αλλαγές στη γνώση του εκπαιδευτικού, τον προσανατολισμό προς τους μαθητές, την επαγγελματική στάση και ταυτότητα, τη γνώση των θεμάτων και τις παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες (DeVries, Jansen, van de Grift, 2013· Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2016· Meirink, Meijer, Verloop, 2007). Κοινός τόπος διαφόρων ερευνών είναι η άποψη, ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη βασίζεται στην έννοια της επαγγελματικής μάθησης ως συνεχούς, ενεργής, κοινωνικής και σχετιζόμενης με την πράξη (Webster-Wright, 2009). Η μάθηση μπορεί να συμβεί με διάφορους τρόπους, τόσο επίσημα, μέσα από οργανωμένες, εκ των προτέρων, δραστηριότητες, όπως καθορισμένες συνεδρίες αναστοχασμού και συζήτησης με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όσο και ανεπίσημα, μέσα από την άτυπη διάδραση και συζήτηση με τους άλλους για θέματα που τους απασχολούν καθώς και με την προσωπική σκέψη και τον αναστοχασμό. Έτσι, η μάθηση στο χώρο εργασίας νοείται ως συμμετοχή σε επαγγελματικές δραστηριότητες μάθησης, οι οποίες μπορούν να χωριστούν σε ατομικές δραστηριότητες, όπως διάβασμα, πειραματισμός και προβληματισμός και σε συνεργατικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στο σχολείο (Kwakman, 2003). Οι διεργασίες αυτές θα εκτείνονται στο χρονικό συνεχές, θα διαμορφώνουν τις προσδοκίες για το ρόλο του εκπαιδευτικού και θα αποτελούν κομμάτι της σχολικής διαδικασίας και κουλτούρας (Lieberman, 1995). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν μέσα στο δικό τους σχολείο, με το να αναστοχάζονται πάνω στη δική τους διδασκαλία, αλλά και με το να συμμετέχουν στην παρατήρηση και στον αναστοχασμό της διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι όλες οι εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, δε σημαίνει απαραίτητα ότι θα οδηγήσουν αυτόματα σε επαγγελματική ανάπτυξη. Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει να πληρούνται κατά τη Λιακοπούλου (2014) κάποιες προϋποθέσεις: α) Ανίχνευση και συνειδητοποίηση των προσωπικών άρρητων θεωριών. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του διαμορφώνει μια προσωπική θεωρία που λειτουργεί ως φίλτρο σε όποια νέα γνώση αποκτά, και μέσα από την οποία συνειδητά ή ασυνείδητα επεξηγεί και ερμηνεύει την επαγγελματική πραγματικότητα και επιδρά στις επιλογές του. Αυτή η προσωπική θεωρία συχνά αποτυπώνει στρεβλές αντιλήψεις για το ρόλο του· β) Σύνδεση ακαδημαϊκής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεταφέρουν στην πρακτική τους, αυτά που μαθαίνουν, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει άκριτη εφαρμογή, αλλά οργάνωση της νέας γνώσης ώστε να είναι αξιοποιήσιμη· γ) Προώθηση του στοχασμού. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να στοχάζεται, να σκέπτεται κριτικά, να αναλύει, να αξιολογεί και, ως αποτέλεσμα, να τροποποιεί τη διδασκαλική πρακτική του, ανάλογα με τις συνθήκες και τα δεδομένα.

Η μάθηση μπορεί να οριστεί με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο. Η παραδοσιακή «θεωρία των σταδίων» ερμηνεύει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μετακίνηση σε διάφορα στάδια ανάπτυξης δεξιοτήτων, από «αρχάριος» έως «ειδήμων». Η θεωρία βασίστηκε στην γενικά αποδεκτή άποψη, ότι η εμπειρία είναι αυτή, μέσω της οποίας μαθαίνουν να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί (Day, 2002a). Αναγνώρισε πρωτίστως τον ισχυρισμό της δια βίου μάθησης (Trotter, 2006). Παρ' όλα αυτά, η έρευνα έχει δείξει ότι η εμπειρική μάθηση από μόνη της δεν επαρκεί για να αποκτήσει κανείς εμπειρογνωμοσύνη (Day & Gu, 2007). Σύμφωνα με τον Brookfield (1995), το να βασιζόμαστε αποκλειστικά στη συσσωρευμένη εμπειρία, ως καθοριστικό παράγοντα της μάθησης ενηλίκων, περιέχει δύο διακριτές παγίδες: από τη μία, η εμπειρία μας διαμορφώνεται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτιστικά πλαίσια, τα οποία έχουν ενσωματώσει πολιτισμικά φίλτρα, που στρεβλώνουν την αντικειμενική πραγματικότητα και που οδηγούν σε συγκεκριμένες ερμηνείες και παραδοχές και από την άλλη, η ποιότητα και ο πλούτος αυτής της εμπειρίας δεν είναι απαραίτητα ανάλογος με τη διάρκεια και την ποσότητα αυτής. Η ανάπτυξη με βάση τα στάδια δε συνεπάγεται τη σύνδεσή τους με την ηλικία του εκπαιδευτικού, καθώς παράγοντες, όπως αυτός της κουλτούρας, της προσωπικότητας, της εθνικότητας, του πολιτικού ήθους και της συναισθηματικής δέσμευσης, έχουν φανεί να είναι πιο σημαντικοί (Day & Gu, 2007). Οι Day & Gu (2007) ως αποτέλεσμα της έρευνάς τους (VITAE) πρότειναν έξι τέτοια στάδια φάσης επαγγελματικής ζωής:

1. 0–3 ετών: μάθηση που δημιουργεί ταυτότητα και ικανότητες στην τάξη. Σε αυτό το στάδιο, οι επιρροές των συναδέλφων και της κουλτούρας του σχολείου είναι σημαντικές για την οικοδόμηση της αίσθησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, για το πώς να συμπεριφέρονται ως επαγγελματίες, ώστε να είναι αποτελεσματικοί
2. 4-7 έτη: ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας. Σε αυτό το στάδιο, η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας, στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικών, είναι πιο σημαντική από τις επιρροές της ηγεσίας του σχολείου, των συναδέλφων και των μαθητών τους, στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.
3. 8-15 έτη: καθορισμός της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Σε αυτό το στάδιο, σημαντικό είναι οι ευκαιρίες για επαγγελματική μάθηση να είναι στοχευμένες στις διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και αυτό γιατί είναι πιθανό να επηρεάσει την τελική πορεία δέσμευσης και αποτελεσματικότητάς τους.
4. 16–23 έτη: διαχείριση της εργασίας-εντάσεις στη ζωή. Οι δυσκολίες της προσωπικής τους ζωής δημιουργούν εντάσεις στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, που οδηγούν σε αμφισβήτηση των ικανοτήτων τους και συνεπώς διακυβεύεται η δέσμευση και η αποτελεσματικότητά τους. Οι ευκαιρίες μάθησης, που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, είναι πολύτιμες. Ωστόσο, επίσης σημαντική αναδεικνύεται η μεγαλύτερη υποστήριξη από έμπειρους διευθυντές και συναδέλφους που μπορούν να εμπιστευτούν.
5. 24-30 χρόνια: προσαρμογή στην αλλαγή. Σε αυτό το στάδιο οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών αμφισβητούνται συνεχώς από την ανάγκη προσαρμογής στα νέα, κάθε φορά, δεδομένα, τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής τους πορείας. Η υποστήριξη και πάλι μέσα μέσα στο σχολείο, που τους βοηθάει να προσαρμοστούν επιτυχώς σε αυτές, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη

διατήρηση του κινήτρου και της δέσμευσής τους και τους δίνει τη δυνατότητα να διδάξουν όσο καλύτερα μπορούσαν.

6. 31+: διατήρηση της δέσμευσης. Οι ανάγκες επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης, στην τελική φάση της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, επικεντρώνονται στη στάση της σχολικής ηγεσίας και στις κουλτούρες, που προβλέπουν επαγγελματική φροντίδα και συναισθηματική ευεξία. Αυτά είναι ζωτικής σημασίας για τη δέσμευση και την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε αυτήν την τελική φάση.

Βάση, για τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης των εκπαιδευτικών, αποτελεί η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και οι απόψεις του Vigotsky. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, αντιλαμβάνεται την ανθρώπινη δράση, μέσα από τη χρήση της γλώσσας και άλλων συμβολικών εργαλείων, σε συγκεκριμένα πολιτιστικά περιβάλλοντα. Κατά συνέπεια, δίνεται προτεραιότητα στο κοινωνικό πλαίσιο και τα πολιτιστικά εργαλεία, που διαμορφώνουν την οικοδόμηση της ανθρώπινης κατανόησης και δράσης. Με αυτόν τον τρόπο, αυτό που πιστεύουν τα άτομα και το πώς ενεργούν, διαμορφώνονται από ιστορικές, πολιτιστικές και κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στα διαμεσολαβητικά εργαλεία. Ως ένα σημαντικό εργαλείο διαμεσολάβησης, η γλώσσα είναι υψίστης σημασίας. Η συμμετοχή σε κοινωνικοπολιτισμικά κατασκευασμένες πρακτικές θεωρείται βασικός παράγοντας στην επαγγελματική μάθηση (Hökkä & Eteläpelto, 2014). Η γνώση δεν μεταφέρεται απλά στους εκπαιδευόμενους, αλλά οι ίδιοι ενεργούν προσδίδοντας τα δικά τους νοήματα στο αντικείμενο της μάθησης, μέσα από τη χρήση διάφορων πολιτιστικών εργαλείων, όπως για παράδειγμα η γλώσσα. Κατά τη διαδικασία της μάθησης ενεργοποιείται ένας διάλογος στους εκπαιδευτικούς, που περιλαμβάνει τις πρότερες εμπειρίες τους, τις παιδαγωγικές τους θεωρήσεις και το περιεχόμενο της μάθησης στο οποίο αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Σε αυτή τη διαδικασία σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ικανότεροι άλλοι, όπως συνάδελφοι, εκπαιδευτές ή τρίτα άτομα.

Σημαντικό εργαλείο στην επαγγελματική μάθηση είναι η διαδικασία του αναστοχασμού. Η Shepel (1995) ορίζει τον αναστοχασμό ως την δεξιότητα κάποιου να μελετά και να προβληματίζεται πάνω στην ίδια του τη συμπεριφορά, καθιστώντας τον εαυτό του τον «ιδανικό άλλον». Μέσω του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται πράξεις πίσω στο χρόνο και στο χώρο. Επομένως, αναστοχασμός είναι ένας νέος τρόπος με τον οποίο σκεπτόμαστε ή μια νέα οπτική γωνία που βλέπουμε τα πράγματα και που στόχο έχουν την ανάπτυξη (Postholm, 2008). Μέσω αυτού, οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας τίθενται υπο αλλαγή. Οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι αναστοχάζονται, τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά από ενέργειες, για τη βελτίωση της πρακτικής, όχι απαραίτητα χρησιμοποιώντας, ως εργαλεία, μόνο τις θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και την πρακτική τους εκπαίδευση, τις δεξιότητές τους και την προσωπική τους εμπειρία. Μέσω του αναστοχασμού, οι κανόνες, οι θεωρίες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ενσωματώνονται και αυτοματοποιούνται σιγά-σιγά, γίνονται μέρος της διαίσθησης των εκπαιδευτικών. Τα προσωπικά στοιχεία θα είναι πάντα μέρος της γνώσης. Επομένως, είναι σημαντικό ποια «γνώση», βασισμένη στις προηγούμενες εμπειρίες τους, καθένας εκπαιδευτικός έχει ως σημείο εκκίνησης. Ο Dewey (1916) αναφέρει ότι μια εκπαιδευτική εμπειρία σημαίνει αλλαγές που γίνονται στα άτομα, που τη βιώνουν. Αυτό σημαίνει ότι η αλλαγή, που προκαλείται από μια ενέργεια,

αντικατοπτρίζεται στα ενεργά άτομα που μπορούν, στη συνέχεια, να μάθουν κάτι. Υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι το πιο σημαντικό μέσο, που μπορεί να δημιουργήσει μια κοινή αναφορά των ενεργειών μας. Όπως αναφέρεται στην Postholm (2012), σύμφωνα με τους Dewey και Tiller, η γλώσσα θα είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, στην κοινή τους δραστηριότητα, να αναπτύξουν πρακτική. Η ίδια υποστηρίζει ότι η κατανόηση της γλώσσας δεν εξαντλείται στην κατανόηση των λέξεων που εκφέρει ο άλλος, καθώς οι λέξεις εμπερικλείουν τη σκέψη, το κίνητρο και τα συναισθήματά του. Αυτά είναι που καθορίζουν και τις ενέργειες του και επομένως μπορούμε να ερμηνεύουμε και να κατανοούμε τις ενέργειες της επαγγελματικής μάθησης μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς.

Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, ο εκπαιδευτικός που μαθαίνει θεωρείται ενεργός στη μαθησιακή διαδικασία. Οι παραδοσιακές γνωστικές προοπτικές αντιμετωπίζουν συνήθως τη γνώση, ως χειρισμό συμβόλων μέσα στο μυαλό του ατόμου. Η μάθηση περιγράφεται συνήθως ως ατομική απόκτηση γνώσης, αλλαγή στις δομές γνώσης ή αύξηση της εννοιολογικής κατανόησης. Οι στόχοι, οι πεποιθήσεις, η πρότερη γνώση των εκπαιδευτικών είναι αυτά, που καθορίζουν τις αποφάσεις τους για την πορεία μάθησης τους και κατά μία έννοια πώς λειτουργούν μέσα στην τάξη (Peressini κ.συν. 2004, Schoenfeld, 1998). Οι γνωστικοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι ενώ κάποια μάθηση λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. εκπαίδευση κατά την εργασία), αυτό που μαθαίνεται μπορεί επίσης να είναι ανεξάρτητο από το πλαίσιο στο οποίο μαθαίνεται (Anderson, Reder, & Simon, 1997). Εστιάζει, έτσι, στην γνώση που αποκτάται από το άτομο, η οποία αντιμετωπίζεται ως μια ολότητα που αποκτιέται σε ένα πλαίσιο και που έπειτα μπορεί να μεταφερθεί σε ένα άλλο πλαίσιο. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη θεώρηση, το άτομο είναι η μονάδα ανάλυσης. Η μάθηση λαμβάνει χώρα, όταν ένα άτομο διδάσκεται ή διεγείρεται διανοητικά με άλλους τρόπους, όταν προκαλείται δηλαδή σε αυτό, αυτό που οι γνωστικοί ψυχολόγοι αποκαλούν, «γνωστική ασυμφωνία» (Postholm, 2012). Όταν λοιπόν τα άτομα βρεθούν αντιμέτωπα και καλούνται να διαχειριστούν μία νέα κατάσταση, που εμπεριέχει ένα νέα σύστημα ιδεών, αξιών και νοημάτων, τα οποία έρχονται σε αντίθεση με τα δικά τους, τότε προκαλείται σε αυτά «γνωστική ασυμφωνία». Για την αντιμετώπιση αυτής της άβολης κατάστασης, τα άτομα καταφεύγουν σε τρεις μεθόδους: α) να αδιαφορήσουν για τη νέα συνθήκη, β) να διαμορφώνουν τις νέες καταστάσεις ώστε να ταιριάζουν στις αντιλήψεις τους ή τέλος γ) να αλλάξουν οι ίδιοι αντιλήψεις και πεποιθήσεις ώστε να συμβαδίζουν και να συμμορφωθούν στην νέα κατάσταση. Το πιο δύσκολο και επίπονο για να συμβεί, φυσικά, είναι το τρίτο, καθώς απαιτεί αναθεώρηση αξιών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων, που ενστερνίζονται για χρόνια (Guskey, 2020).

Πλέον, όμως, ο ρόλος των άλλων στη μαθησιακή διαδικασία έχει αναγνωριστεί ότι υπερβαίνει την παροχή διέγερσης και ενθάρρυνσης για την ατομική κατασκευή γνώσεων. Αντίθετα, οι αλληλεπιδράσεις με τους ανθρώπους στο περιβάλλον κάποιου είναι σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες, τόσο του τί μαθαίνεται, όσο και του πώς γίνεται η μάθηση (Putnam & Borko, 2000). Το κοινωνικό περιβάλλον παίζει ρόλο στο πώς αναπτύσσεται ένας άνθρωπος, αλλά το άτομο πρωταγωνιστεί και βρίσκεται στο προσκήνιο, από την προοπτική αυτή (Postholm, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, ο Warford (2011) υποστηρίζει ότι η μάθηση των εκπαιδευτικών είναι πλαισιωμένη, δηλαδή το πώς οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ένα συγκεκριμένο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων

και η κατάσταση στην οποία μαθαίνουν, είναι ένα θεμελιώδες μέρος αυτού που μαθαίνεται (Greeno, Collins & Resnick, 1996). Ο θεωρήσεις της πλαισιωμένη μάθησης εστιάζουν στις πρακτικές, στις οποίες τα άτομα έχουν μάθει να συμμετέχουν, καθώς η νέα γνώση, που τα άτομα θα αποκτήσουν και θα χρησιμοποιήσουν, προκύπτει μέσα από τις κοινωνικές πρακτικές, στις οποίες συμμετέχουν (Peressini et al, 2004) και εξετάζουν τα χαρακτηριστικά αυτών των πρακτικών, τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε αυτές, καθώς και τις προσωπικές ταυτότητες, που αναπτύσσουν μέσα από αυτές τις πρακτικές (Greeno, 1998). Μια προοπτική πλαισιωμένης μάθησης υποδηλώνει ότι η γνώση και οι πεποιθήσεις, οι πρακτικές που επηρεάζουν και οι ίδιες οι επιρροές, είναι αδιαχώριστες από τις καταστάσεις, στις οποίες ενσωματώνονται (Peressini et al, 2004). Αυτό συνεπάγεται ότι το κοινωνικό συλλογικό ή το σύστημα δραστηριότητας αποτελεί την κύρια μονάδα ανάλυσης (Anderson κ.συν., 1997). Οι Putnam & Borko (2000) υποστηρίζουν την τριπλή φύση της γνωστικής θεώρησης, σύμφωνα με την οποία, η μάθηση πρέπει να αντιμετωπίζεται: α) ως πλαισιωμένη, καθώς συμβαίνει σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, β) κοινωνική, καθώς επηρεάζεται από αυτά τα περιβάλλοντα αλλά και τα επηρεάζει και τέλος γ) ως διανεμημένη, καθώς η γνώση που παράγεται μπορεί υπο συνθήκες να μοιραστεί και σε άλλους. Η φύση της μάθησης ως πλαισιωμένης οδηγεί στην αρχή, ότι η μάθηση συμβαίνει μέσω των καθημερινών δραστηριοτήτων και επομένως η εργασία και η μάθηση μπλέκονται, οδηγώντας τα άτομα στην ανάπτυξη τους. Η κοινωνική φύση υποστηρίζεται από την ανάγκη για συνεργασία με τους άλλους, καθώς η καλύτερη ανατροφοδότηση, για την αποτελεσματικότητα μιας πρακτικής έρχεται μέσα από τον διάλογο και την διάδραση με τους άλλους. Με αυτό τον τρόπο, παράλληλα, υποστηρίζεται η κατανεμημένη φύση της μάθησης, αφού τα αποτελέσματα διανέμονται σε όλους τους συμμετέχοντες. Η μάθηση, λοιπόν, θεωρείται απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η γνωστική θεώρηση αποτελεί τη βάση για τη μεταγνωστική θεώρηση. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο αναστοχασμού από τις γνωστικές στρατηγικές. Όταν χρησιμοποιούμε μεταγνωστικές στρατηγικές, η πρόθεση δεν είναι να ικανοποιήσουμε συγκεκριμένους στόχους, αλλά μάλλον να εκτιμήσουμε πώς πρέπει να είναι ή έχουν ικανοποιηθεί οι στόχοι. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές υπονοούν σκέψεις για σκέψεις ή γνώση για γνώση για γνωστικά φαινόμενα. Η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να σχεδιάσουν, να καθοδηγήσουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τη δική τους μάθηση (Postholm, 2012, Zimmerman, 2006). Η μεταγνωσία είναι μέρος αυτού, που ονομάζεται αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Στο σχολικό πλαίσιο, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να μαθαίνουν. Η αυτορρύθμιση είναι η αυτοκατευθυντική διαδικασία, με την οποία οι μαθητευόμενοι μετατρέπουν τις πνευματικές τους ικανότητες σε ακαδημαϊκές δεξιότητες. Η μάθηση εκτιμάται ως μια δραστηριότητα, που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι για τον εαυτό τους, με έναν ενεργό τρόπο. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται σε αυτοπαραγόμενες σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές, που προσανατολίζονται στην επίτευξη στόχων. Αυτού του είδους οι μαθητευόμενοι γνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία και τους περιορισμούς τους και, επειδή καθοδηγούνται από προσωπικά καθορισμένους στόχους και στρατηγικές, που σχετίζονται με την εργασία, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τους στόχους τους και αναστοχάζονται πάνω στην αυξανόμενη αποτελεσματικότητά τους. Αυτό ενισχύει την αυτο-ικανοποίηση και το κίνητρο να συνεχίσουν να βελτιώνουν τις

μεθόδους μάθησης και οδηγεί σε μια δια βίου μάθηση. Η αυτορρύθμιση της μάθησης συνεπάγεται κάτι περισσότερο από τη λεπτομερή γνώση μιας ικανότητας. Εμπεριέχει την αυτογνωσία, το αυτο-κίνητρο και τη συμπεριφορική ικανότητα για την κατάλληλη εφαρμογή αυτής της γνώσης. Περιλαμβάνει την επιλεκτική χρήση συγκεκριμένων διαδικασιών, που πρέπει να προσαρμοστούν προσωπικά σε κάθε μαθησιακή εργασία. Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν: (α) τον καθορισμό συγκεκριμένων κοντινών στόχων για τον εαυτό του, (β) την υιοθέτηση ισχυρών στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων, (γ) την επιλεκτική παρακολούθηση της απόδοσης του για σημάδια προόδου, (δ) την αναδιάρθρωση του φυσικού και κοινωνικού πλαισίου κάποιου για να το κάνει συμβατό με τους στόχους του, (ε) την αποτελεσματική διαχείριση της χρήσης του χρόνου, (στ) την αυτο-αξιολόγηση των μεθόδων του, (ζ) την απόδοση της αιτιότητας στα αποτελέσματα και (η) την προσαρμογή μελλοντικών μεθόδων. Το επίπεδο μάθησης των μαθητευομένων, διαμορφώνεται ανάλογα με την παρουσία ή την απουσία αυτών των βασικών διαδικασιών αυτορρύθμισης. Η ποιότητα, από το προσωπικό κίνητρο των αυτορρυθμιζόμενων μαθητευομένων, εξαρτάται από πολλές υποκείμενες πεποιθήσεις, συμπεριλαμβανομένης της αντιληπτής αποτελεσματικότητας και του εγγενούς ενδιαφέροντος (Zimmerman, 2002). Η μεταγνωστική γνώση είναι εξαιρετικά σημαντική για την κατανόηση των στρατηγικών, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικές καταστάσεις. Ο Flavell (1979) διαιρεί τη μεταγνωστική γνώση σε τρεις συνιστώσες: α) τη γνώση για ένα άτομο, ήτοι πώς κάποιος κατανοεί τον εαυτό του ως μαθητευόμενο και σκεπτόμενο άτομο, β) τη γνώση σχετικά με τα καθήκοντα, ήτοι τα διάφορα γνωστικά καθήκοντα και τις διαφορετικές λύσεις που απαιτούνται και τέλος γ) τη γνώση σχετικά με τις στρατηγικές, δηλαδή σχετικά με τις διάφορες μεθόδους που μπορεί να εφαρμοστούν για την διευθέτηση ενός καθήκοντος.

Και στην κονστρουκτιβιστική θεώρηση ο εκπαιδευτικός, που μαθαίνει, θεωρείται ενεργός στη μαθησιακή διαδικασία. Η γνώση θεωρείται ως η κατασκευή νοήματος και κατανόησης μέσα στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα άτομα δημιουργούν γνώσεις και μαθαίνουν, μέσω πράξεων μεσολάβησης κατά τη συνάντηση με ένα ή περισσότερα άτομα και το περιβάλλον στο οποίο ζουν και ενεργούν. Για το λόγο αυτό, το κοινωνικό περιβάλλον θεωρείται καθοριστικό για το πώς μαθαίνει και αναπτύσσεται το άτομο. Σύμφωνα με τους Schwartz και Bransford (1998), υπάρχει επίσης «χρόνος για αφήγηση» μέσα σε ένα κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα. Τα ζητήματα, που σχετίζονται με «έναν χρόνο για αφήγηση», είναι ιδιαίτερα σημαντικά στο πλαίσιο των κονστρουκτιβιστικών μοντέλων, που δίνουν έμφαση στην ενεργή δόμηση της γνώσης από τους εκπαιδευόμενους, σε βαθμό που συχνά συγκρίνονται με μοντέλα μεταφοράς, για παράδειγμα διαλέξεις, που υποθέτουν ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις, μέσω της μεταφοράς αυτών από έναν δάσκαλο ή ένα κείμενο. Ο κονστρουκτιβισμός αναφέρεται σε μια θεωρία αύξησης της γνώσης, που λειτουργεί, είτε κάποιος διερευνά ενεργά, είτε κάθεται ακίνητος και ακούει μια διάλεξη ή διαβάζει ένα βιβλίο. Σε μια διάλεξη, ενδέχεται να προκύψουν πολλοί διάλογοι μεταξύ ακροατών και ομιλητών, χωρίς ανταλλαγή λέξεων. Ο καθηγητής μπορεί να ξυπνήσει εσωτερικούς διαλόγους σε κάθε ακροατή. Αυτοί οι διάλογοι μπορεί να αναπτύξουν την κατανόηση του κάθε ατόμου, αλλά αυτό απαιτεί ο ακροατής να αποφασίσει να παρακολουθήσει μια διάλεξη, η οποία έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον του και που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του (Postholm, 2012). Έτσι, οι διαλέξεις, που βασίζονται στο ενδιαφέρον και στο υπόβαθρο της γνώσης και,

επομένως, βρίσκονται εντός της ζώνης εγγύς ανάπτυξης των εκπαιδευόμενων, (Vygotsky, 1978) μπορούν να συμβάλουν στη μάθηση. Εκτός από την ίδια τη διάλεξη, προκειμένου η διαδικασία μάθησης να είναι βέλτιστη, ο διάλογος πρέπει να συνεχιστεί, κάτι που για τους εκπαιδευτικούς σημαίνει τη συνέχιση του διαλόγου στο σχολείο. Για τους κονστρουκτιβιστές, σημασία έχουν τα είδη δραστηριοτήτων, που απαιτούνται για να βοηθήσουν τους ανθρώπους να κατασκευάσουν καλύτερα τις νέες γνώσεις για τον εαυτό τους. Μια αρχή του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου είναι, ότι η μάθηση συμβαίνει καλύτερα, όταν τα άτομα καταβάλλουν προσπάθεια και προσοχή για να δημιουργήσουν σημαντικές συνδέσεις στις ιδέες και τις γνώσεις τους. Αυτή η άποψη «συναρμολόγησης γνώσης» αντικατοπτρίζεται στις θεωρίες επεξεργασίας που περιγράφουν τη μάθηση ως μια διαδικασία σύνδεσης ιδεών (Schwartz και Bransford, 1998).

Σύμφωνα με τους Darling-Hammond κ.συν. (2017) η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως μια καλά δομημένη επαγγελματική μάθηση, αποτέλεσμα της οποίας είναι οι αλλαγές στις πρακτικές, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους και η οποία έχει θετικό αντίκτυπο στην απόδοση των μαθητών. Η αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση θεωρείται ότι απαιτεί συνθήκες, που ευνοούν την ανάπτυξη διαλεκτικής σχέσης μεταξύ επαγγελματικής και οργανωτικής ανάπτυξης (Day & Gu, 2007). Για τον Guskey (2020) πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία που εκτείνεται στο χρόνο κι όχι σε μεμονωμένο γεγονός. Το κλειδί για την επιτυχία έγκειται στην αλλαγή της εμπειρίας τους. Ομοίως, η ουσιαστική αλλαγή στην εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι το κλειδί για σημαντική αλλαγή στη στάση και τις πεποιθήσεις τους. Η αλλαγή είναι μία σταδιακή και δύσκολη διαδικασία, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς και απαιτεί χρόνο και προσπάθεια. Οποιαδήποτε αλλαγή πρέπει να επιτύχει την κατάλληλη ισορροπία μεταξύ της πιστής εφαρμογής του προγράμματος και των συνθηκών του περιβάλλοντος. Τα άτομα πρέπει να προσαρμοστούν, για να εφαρμόσουν τις νέες πολιτικές και πρακτικές, αλλά η καινοτομία πρέπει επίσης να προσαρμοστεί, ώστε να ταιριάζει στα μοναδικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Η ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα είναι απαραίτητη. Η επιτυχία δρα ενισχυτικά, έτσι τα άτομα τείνουν να επαναλαμβάνουν τις ενέργειες που την προκαλούν και να σταματούν τις ενέργειες που την εμποδίζουν. Τα σημάδια βελτίωσης και αλλαγής θα πρέπει να είναι άμεσα, εντός ολίγων εβδομάδων ή ενός μήνα το πολύ. Η αλλαγή απαιτεί συνεχή επανάληψη (follow-up), υποστήριξη και πίεση (Guskey, 2020). Για τους Day & Gu (2007), η ιδανική επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να ενεργοποιείται και να διαμορφώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και θα εμπλέκει πνευματικές και συναισθηματικές διαδικασίες. Στόχο θα πρέπει να αποτελεί ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών, η υιοθέτηση καταλληλότερων πρακτικών, η ενδυνάμωση του επαγγελματισμού και της αποτελεσματικότητας τους. Ακόμα και στα πολυπολιτισμικά σχολεία φαίνεται να ισχύει το ίδιο. Τα μοντέλα λοιπόν επαγγελματικής ανάπτυξης που συνδιαμορφώνονται με τους εκπαιδευτικούς και που αντιμετωπίζουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως αέναη, καθιστούν τα σχολικά πλαίσια ένα καλύτερο τόπο, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Clair & Adger, 1999). Ο Guskey (2020), συνδέοντας την αλλαγή στις συμπεριφορές και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών με αυτές των μαθητών, υποστηρίζει ότι για να είναι πετυχημένο ένα μοντέλο επαγγελματικής μάθησης, για τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να έχει αποτελέσματα πάνω στους μαθητές, να τους οδηγήσει σε βελτίωση,

τόσο στην επίδοσή τους στα μαθήματα, όσο και στη βελτίωσή τους στη συμπεριφορά και τη δέσμευση. Προτείνει ότι μετά τη διαδικασία της μάθησης, θα πρέπει να επέλθει αλλαγή στις πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και εφόσον αυτό έχει θετική επίπτωση στην απόδοση των μαθητών, θα επέλθει τελικά αλλαγή και στις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

3.4 Επαγγελματικές Κοινότητες Πρακτικής – Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης

Η μάθηση μέσα σε μια επαγγελματική κοινότητα εκτιμάται, ως πιο αποτελεσματική από τις παραδοσιακές μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Stewart, 2014). Οι μελέτες των Lave και Wenger (Lave and Wenger, 1991· Wenger, 1998) έχουν αναπτύξει την έννοια των κοινοτήτων πρακτικής για να περιγράψουν θέσεις, όπου τα άτομα κατασκευάζουν από κοινού, μετασχηματίζουν, διατηρούν και/ή διαπραγματεύονται τις έννοιες της πρακτικής τους. Σε οποιοδήποτε εργασιακό χώρο ο Wenger (1998, 2002) υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι δρουν, κινούνται και σχηματίζουν κοινότητες πρακτικής. Κατά τους Wenger, McDermott & Snyder (2002) ως κοινότητα πρακτικής μπορεί να οριστεί *«μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία, ένα σύνολο προβλημάτων ή ένα πάθος για ένα θέμα, και που εμβαθύνουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους σε αυτόν τον τομέα αλληλοεπιδρώντας σε συνεχή βάση»* (σελ.4), ή όπως θα διατυπώσει αργότερα ο Wenger (2010) *«Οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία ή ένα πάθος για κάτι που κάνουν και μαθαίνουν πώς να το κάνουν καλύτερα καθώς αλληλεπιδρούν τακτικά»* (σελ.1). Τέτοιες κοινότητες λοιπόν αναπτύσσονται γύρω από πράγματα, που έχουν σημασία για τα άτομα και χαρακτηρίζονται από τα διαφορετικά επίπεδα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών και τα διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων. Η ιδιότητα μέλους μίας τέτοιας κοινότητας καθορίζεται κατά την πρακτική διαδικασία, καθώς τα μέλη αναπτύσσουν μια κοινή κατανόηση, που αφορά στην πρακτική τους (Wenger, 1998) και όχι μέσα από ένα επίσημο πλαίσιο, που να δεσμεύεται από οργανωσιακές σχέσεις. Η κοινή μάθηση και το ενδιαφέρον των μελών της, τη συντηρούν και ως εκ τούτου ορίζεται από τη γνώση και όχι από την εργασία. Η γνώση δημιουργείται, μοιράζεται, οργανώνεται, αναθεωρείται και μεταδίδεται εντός της κοινότητας αλλά πολλές φορές και σε άλλες, μέσα από ένα δίκτυο κοινοτήτων (Wenger, 1998, 2010). Οι κοινότητες πρακτικής δομούν το μαθησιακό δυναμικό ενός οργανισμού με δύο τρόπους: μέσω της γνώσης που αναπτύσσουν στον πυρήνα τους και μέσω αλληλεπιδράσεων στα όριά τους. Η δημιουργία της και η διατήρησή της στο χρονικό συνεχές καθορίζεται από την αξία, που παρέχει στα μέλη της και όχι από ένα θεσμικό πρόγραμμα. Χρειάζεται κάποιος χρόνος για να δημιουργηθεί και μπορεί να διατηρηθεί για καιρό μετά την ολοκλήρωση ενός έργου. Ο Wenger (1998) προτείνει ότι μια αποτελεσματική κοινότητα πρακτικής ακολουθεί σε τρεις βασικές αρχές: την αμοιβαία δέσμευση, την κοινή επιχείρηση και ένα κοινό ρεπερτόριο. Η αμοιβαία δέσμευση ωθεί τα μέλη της κοινότητας να μοιράζονται τις επαγγελματικές τους εμπειρίες και να είναι αφοσιωμένα στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, δημιουργώντας μια κοινωνική οντότητα, της οποίας τα μέλη συνδέονται με ουσιαστικές σχέσεις και όχι λόγω επιφανειακών ομοιοτήτων (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis & Simons, 2012· Wenger, 1998· Wenger κ.συν.,

2002). Η κοινή επιχείρηση συνίσταται με τη δέσμευση των μελών σε έναν καθορισμένο στόχο, στο πλαίσιο της διαδικασίας της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αποτελεί τη συλλογικά ανεπτυγμένη κατανόηση του τί είναι η κοινότητα και είναι το αποτέλεσμα μιας συλλογικής διαδικασίας συνεχών διαπραγματεύσεων. Δημιουργεί σχέσεις αμοιβαίας ευθύνης μεταξύ των μελών της ομάδας, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της πρακτικής (Brouwer κ.συν., 2012· Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt, 2017· Wenger, 1998). Το κοινό ρεπερτόριο παράγεται και προσαρμόζεται, κατά τη διάρκεια της ύπαρξης της κοινότητας (Wenger, 1998), αναφέρεται στο κοινό σύνολο κοινοτικών πόρων, όπως ρουτίνες, λέξεις, εργαλεία, διδακτικές γνώσεις, τεχνικές, ιστορίες και έννοιες, οι οποίοι είναι σημαντικοί για τους στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης (Akerson, Cullen & Hanson, 2010). Οι έννοιες, η γλώσσα και τα εργαλεία ενσωματώνουν την ιστορία της κοινότητας και την προοπτική της για τον κόσμο (Brouwer κ.συν., 2012). Οι κοινότητες πρακτικής δεν είναι κάτι στατικό και σταθερό, αλλά διαρκώς εξελισσόμενο (Wenger, 1998· Wenger, 2002).

Κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης, στα πλαίσια του σχολείου ή και σε ευρύτερα οργανωσιακά πλαίσια, σχηματίζονται διάφορες κοινότητες εκπαιδευτικών. Τα βασικά στοιχεία των κοινοτήτων αυτών είναι η ανάπτυξη, η δομή, οι εμπνευστές, η φύση των δραστηριοτήτων, η ατζέντα αυτών, οι στόχοι, οι ομαδικές αλληλεπιδράσεις και οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία (Vangrieken κ.συν., 2017). Οι Vangrieken κ.συν. (2017) προβαίνουν σε κατηγοριοποίηση αυτών των κοινοτήτων σε τρεις διαφορετικούς τύπους. Έτσι μπορεί να δημιουργούνται επίσημες κοινότητες εκπαιδευτικών, που προέρχονται από κυβερνητικές πρωτοβουλίες και στοχεύουν κυρίως στην εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων σε εθνικό επίπεδο (Lakshmanan, Heath, Perlmutter & Elder, 2011· Wong, 2010), με χαρακτηριστικό τις τακτικές συναντήσεις των μελών, την εστίαση, τις περισσότερες φορές, στη μεταφορά γνώσης, τη συμμετοχή και άλλων πέραν των εκπαιδευτικών, όπως ειδήμονες, την ύπαρξη προκαθορισμένων στόχων, την πιθανότητα παύσης τους, μετά το πέρας του προκαθορισμένου χρονικού πλαισίου και τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτές (Vangrieken κ.συν., 2017). Άλλες φορές, αφορούν κοινότητες εκπαιδευτικών με προκαθορισμένη ατζέντα, οι οποίες στην πλειονότητά τους ξεκινούν μέσα από το σχολείο, είτε από τον διευθυντή, τους δασκάλους ή κάποιους ερευνητές. Χαρακτηρίζονται από προκαθορισμένα πλάνα, μορφές συνεδρίας και στόχους που έχουν οριστεί πριν από την έναρξη των συνεδριών και η χρονική τους διάρκεια δεν είναι προκαθορισμένη, κάτι που επιτρέπει τη μακροχρόνια ύπαρξή τους. Τελευταίος τύπος, κατά τους Vangrieken κ.συν. (2017), είναι οι διαμορφωτικές κοινότητες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από έλλειψη προκαθορισμένων στόχων και πλάνων πριν την αρχική συνάντηση, από τον φυσικά καθορισμένο τρόπο εργασίας από τη μία συνεδρία στην άλλη, από τη μεγάλη χρονική έκταση της ύπαρξής τους, από την εθελοντική συμμετοχή των μελών σε αυτές και τέλος από την εναλλαγή των μελών στο συντονιστικό ρόλο.

Στο σχολικό, λοιπόν, πλαίσιο, οι επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής συγκεκριμενοποιούνται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Στην πράξη και τα δύο πλαίσια κοινοτήτων, της πρακτικής και της μάθησης, δείχνουν να έχουν πολλές ομοιότητες και ως εκ τούτου δεν είναι πάντα δυνατό να οριοθετηθεί, με σαφήνεια, το ένα από το άλλο. Έτσι συχνά χρησιμοποιούνται εναλλάξ, καθώς αμφότερα τα είδη χρησιμοποιούν συχνά τις ίδιες στρατηγικές, για την επίτευξη παρόμοιων στόχων στην

πράξη, οδηγώντας σε εννοιολογική σύγχυση στο πεδίο και αφήνοντας τα όρια μεταξύ των δύο πλαισίων θολά (Vangrieken κ.συν., 2017). Η κατασκευή επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι βέβαια πιο ακριβής για το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Owen, 2014). Η έννοια των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, ως συσπείρωση εκπαιδευτικών με κοινό στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, άρχισε να γίνεται όλο και πιο δημοφιλής πριν από τρεις δεκαετίες και ήρθε ως απάντηση, τόσο στη φυσική, όσο και στην πνευματική και ψυχική απομόνωση των εκπαιδευτικών στη σχολική δομή (Vangrieken κ.συν., 2017). Πλέον γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε διάφορες τέτοιες κοινότητες λόγου, που αφορούν είτε σε επιστημονικούς τομείς, είτε σε ομάδες που μοιράζονται ένα κοινό ενδιαφέρον. Αυτές οι κοινότητες παρέχουν τα γνωστικά εργαλεία, ιδέες, θεωρίες και έννοιες, που τα άτομα οικειοποιούνται, ώστε να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους. Η κοινωνική φύση της μάθησης έχει επίσης αναγνωριστεί, καθώς γίνεται αντιληπτή ως η απόκτηση της γνώσης του τρόπου, που κάποιος συμμετέχει σε ένα διάλογο και των πρακτικών μιας συγκεκριμένης κοινότητας. Η μάθηση αυτή είναι αμφίδρομη, επειδή και η κοινότητα, κι όχι μόνο τα μέλη της, αλλάζει μέσα από τις ιδέες και τους τρόπους σκέψης, που τα νέα μέλη της φέρνουν στο λόγο (Putnam & Borko, 2000).

Οι DuFour & Eaker (1998) υποστηρίζουν ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης χαρακτηρίζονται από:

- Κοινές αξίες, όραμα και αποστολή. Είναι βασικότατο τα μέλη μιας κοινότητας να μοιράζονται τις ίδιες αξίες, να έχουν το ίδιο όραμα και να θεωρούν ότι έχουν αναλάβει μια κοινή αποστολή.
- Συλλογική έρευνα. Τα μέλη μιας κοινότητας οφείλουν να βρίσκονται συνεχώς σε εγρήγορση αναζητώντας τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης.
- Ομάδες συνεργασίας. Η βασική δομή των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι ένας συνασπισμός συνεργαζόμενων ομάδων, που έχουν έναν κοινό σκοπό. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση μέσα στο σχολείο γίνεται μια ομαδική, παρά ατομική, εργασία.
- Προσανατολισμός στη δράση και στον πειραματισμό. Τα μέλη μιας τέτοιας ομάδας αποστρέφονται την παθητικότητα και γίνονται πάντα ενεργά στη δράση και τον πειραματισμό, πάνω στα αποτελέσματα των οποίων αναστοχάζονται αξιολογώντας τις πράξεις τους, παράγοντας με αυτόν τον τρόπο νέα γνώση
- Συνεχής βελτίωση. Συνεχής αμφισβήτηση της επικρατούσας κατάστασης και επίμονη έρευνα, για το πώς μπορεί μια πρακτική να βελτιωθεί, μπορεί να επιτυγχάνεται κυρίως σε ένα περιβάλλον πειραματισμού και καινοτομίας, όπως είναι μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης.
- Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα. Μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης πιστεύει ότι η επιτυχία όλων των παραπάνω προσπαθειών κρίνεται στα αποτελέσματα που επιφέρουν και όχι στην προσπάθεια και στις προθέσεις των μελών της.

Για τους Borko, Elliott & Uchiyama (2002) για να καταστεί μια επαγγελματική κοινότητα ισχυρή θα πρέπει να υιοθετεί κοινούς στόχους για τη μάθηση, τη συνεργατικότητα και το αίσθημα κοινής ευθύνης. Επιπλέον, θα πρέπει να περιλαμβάνει τον προβληματισμό για τις προκλήσεις, που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν και τέλος να εξασφαλίζει τη συμμετοχή τους στη χάραξη των δραστηριοτήτων και των πολιτικών, που θα ακολουθούνται. Τέλος στη βιβλιογραφική

τους επισκόπηση οι Vangrieken κ.συν. (2017) συνοψίζουν τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να συγκεντρώνει μια επαγγελματική κοινότητα για να είναι αποτελεσματική:

- Υποστηρικτική και κατανεμημένη ηγεσία. Η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να δρα υποστηρικτικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και μελών μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, ενώ παράλληλα θα πρέπει ο ηγετικός ρόλος σε μια τέτοια κοινότητα να δίνεται σε όλα τα μέλη, καθώς όλα τα μέλη πρέπει να εκλαμβάνονται ως ισάξια και ομότιμα.
- Κοινές αξίες, όραμα και σκοποί. Τα μέλη της κοινότητας θα πρέπει να μοιράζονται κοινούς στόχους, απόψεις και κανόνες, έτσι ώστε να αναπτυχθεί προσωπική και επαγγελματική εμπιστοσύνη μεταξύ τους και να καλλιεργηθεί η συλλογικότητα για την επίτευξη των σκοπών και του οράματός τους. Εάν τα μέλη μιας ομάδας μάθησης δεν αισθάνονται άνετα μαζί, μπορεί να μην είναι σε θέση να προσφέρουν ή να λάβουν ανατροφοδότηση με εποικοδομητικό τρόπο (Stewart, 2014).
- Συλλογική μάθηση και εφαρμογή. Η γνωστικοί πόροι, όλων των μελών της κοινότητας, θα πρέπει να συνδυάζονται, ώστε να δημιουργείται και να εφαρμόζεται στις πρακτικές τους νέα γνώση και ικανότητες, προκειμένου να βελτιώνουν τη διδασκαλία τους.
- Κοινή ατομική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συζητούν και να προβληματίζονται πάνω σε βασικά εκπαιδευτικά θέματα και να μοιράζονται με τα μέλη της κοινότητας πρακτικές, που λειτούργησαν επιτυχώς στην τάξη τους. Έτσι λοιπόν η συνεργασία και η συλλογική ευθύνη θα καθίστανται βασικά συστατικά μιας κοινότητας.
- Υποστηρικτικές συνθήκες (τόσο φυσικές όσο και ανθρώπινες). Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον είναι απαραίτητο για την αποτελεσματικότητα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Οι φυσικές συνθήκες σχετίζονται με το πότε, πού και πώς συναντιούνται τα μέλη. Οι ανθρώπινες συνθήκες σχετίζονται με την ικανότητα κάθε μέλους να «έχει φωνή», να συζητάει, αντί να ακούει μόνο και να νιώθει ότι η γνώμη και η συμβολή του στο συλλογικό ζήτημα είναι σημαντικές.
- Εστίαση στα μαθητικά αποτελέσματα και στη μάθηση και τη συνεργασία των μαθητών.
- Πρόσθετες πτυχές, όπως η συνοχή, η βιωσιμότητα, η επαγγελματική μάθηση, που ενσωματώνεται στην καθημερινή εργασία, η ανάληψη ρίσκων και η αξιολόγηση αποτελεσμάτων των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρούνται σημαντικά χαρακτηριστικά για κάθε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Στην έρευνα των Capraro, Capraro, Scheurich, Jones, Morgan, Huggins, Corlu, Younes & Han (2016), σε σχολεία με μαθητές με διαφορετικά φυλετικά υπόβαθρα και προερχόμενα από χαμηλού εισοδήματος οικογένειες, φάνηκε ότι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, ως μέσου επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι τα μέλη αυτών να γνωρίζουν και να κατανοούν επακριβώς τα χαρακτηριστικά, που θα πρέπει να συγκεντρώνει μια επιτυχημένη κοινότητα μάθησης και να τα διατηρούν. Αυτές οι κοινότητες μάθησης, εφόσον έχουν την υποστήριξη των διευθυντών και χρησιμοποιώντας ένα μοντέλο βέλτιστων πρακτικών, βάσει του οποίου θα διεξάγεται η επαγγελματική μάθηση, θα μπορούσαν να συνεισφέρουν, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν τις στάσεις και τις πρακτικές στην τάξη, με τρόπο που να οδηγήσουν στην βελτίωση της μαθησιακής ανάπτυξης των μαθητών (Capraro κ. συν., 2016).

Η Lieberman (1995) υποστηρίζει ότι τέτοιες κοινότητες μάθησης, που υπάρχουν μέσα στα σχολεία, μπορούν να οργανωθούν σε δίκτυα, συνεργασίες και συνασπισμούς πέρα από τα περιορισμένα σχολικά όρια, τα οποία θα μπορούν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς επαγγελματικές ευκαιρίες, που είναι διαφορετικές σε ποιότητα και είδος από αυτές που είναι διαθέσιμες στο σχολείο. Θεωρεί ότι κάτι τέτοιο θα συντελούσε στη μεγαλύτερη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο έργο τους και θα παρείχε το κίνητρο και το ερέθισμα για διαρκή προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη. Οι Hökkä & Eteläpelto (2014) αντιλαμβάνονται τη μάθηση και την αλλαγή πρωτίστως με όρους κοινωνικής και πολιτισμικής διαμεσολαβημένης κατασκευής νοήματος, η οποία πραγματοποιείται μέσω της συμμετοχής σε κοινές κοινότητες μάθησης. Οι πολλαπλές σχέσεις μεταξύ των ατομικών και κοινωνικών πτυχών της μάθησης και οι διαδικασίες, μέσω των οποίων κατασκευάζεται η ατομική και οργανωσιακή μάθηση, η οποία θα περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο, τη συμμετοχή ατόμων στην κατασκευή κοινών νοημάτων μέσα στις κοινότητες μάθησης και την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων, εντός και πέραν των ορίων του οργανισμού, είναι βασικές για την αποτελεσματικότητά όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Η σχέση μεταξύ κοινοτήτων και επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να ερμηνευθεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Από τη μία πλευρά, μια κοινότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πολύτιμο πλαίσιο για τη μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την επιτυχή ανάπτυξη μίας κοινότητας εκπαιδευομένων. Αμφότερες είναι πολύτιμες προοπτικές και δεν αλληλοαποκλείονται, αντίθετα, το αποτέλεσμα γίνεται καλύτερο όταν και οι δύο διαδικασίες είναι αμοιβαίες. Οι κοινότητες λειτουργούν ως ένα ουσιαστικό πλαίσιο για την επαγγελματική ανάπτυξη σε αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, και οι τελευταίοι ενισχύουν και αναπτύσσουν τα χαρακτηριστικά της κοινότητας. Ο όρος «κοινότητα» δε, μερικές φορές φαίνεται να αναφέρεται σε μια κουλτούρα μάθησης και συνεργασίας, και όχι σε μια σταθερή και οριοθετημένη ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζεται (Vangrieken κ.συν., 2017).

Στα πολυπολιτισμικά σχολεία, που το δυναμικό αποτελείται από μαθητές με διαφορετικά φυλετικά/εθνικά, κοινωνικοοικονομικά, γλωσσικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά, η εφαρμογή ενός κοινού μοντέλου ανάπτυξης για όλα, φυσικά και είναι ακατάλληλη. Αντίθετα, θα πρέπει να υπάρχει προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαμορφώνονται στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο. Βασικό στοιχείο για αυτή την προσαρμογή και τη δημιουργία αποτελεσματικών προγραμμάτων ανάπτυξης, σε τέτοια ετερόκλητα περιβάλλοντα, είναι η κατανόηση και αναγνώριση της μοναδικότητας του κάθε σχολικού πλαισίου και των ξεχωριστών αναγκών που αυτό συνεπάγεται. Για να κριθεί ως ποιοτικό και αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, σε τέτοια περιβάλλοντα, θα πρέπει να επηρεάζει την κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, ώστε να επέρχεται βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και σε αυτά που έχουν καταφέρει, μέσα από την επίτευξη κοινά διαμορφωμένων στόχων (Byrd-Blake & Hundley, 2012). Για τα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, η πρόκληση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι να προσφέρει στην αντιστάθμιση της ελλειμματικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, για την κάλυψη των αναγκών των

διαφορετικών πληθυσμών. Σε αυτό μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα η λειτουργία κοινοτήτων μάθησης. Όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011): «*Τα σχολεία ως “κοινότητες μάθησης” συμφωνούν σε ένα κοινό όραμα, βασικές αξίες και στόχους της σχολικής ανάπτυξης. Αυξάνει τη δέσμευση μαθητών, δασκάλων, γονέων και άλλων ενδιαφερομένων και υποστηρίζει την ποιότητα και την ανάπτυξη του σχολείου. Οι “εκπαιδευτικές κοινότητες” εμπνέουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να αναζητήσουν βελτίωση και να αναλάβουν την κυριότητα των μαθησιακών τους διαδικασιών*» (σελ.7). Η οργάνωση κοινοτήτων μάθησης στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν ως ουσιαστικοί καθοδηγητές για τους συναδέλφους τους. Παράλληλα, συντελεί στο να αυξηθεί η συνεργασία και η συλλογικότητα, οδηγώντας στην υιοθέτηση κοινών στόχων για την απόκτηση νέας γνώσης και την τροποποίηση πρότερων αντιλήψεων και παραδοχών, που αφορούσαν στους μαθητές τους, όπως επίσης σε αλλαγή σε πρότερες στάσεις, μεθόδους και πρακτικές καθώς και στη δική τους μάθηση (Calderon, 1997). Ένα σχολικό περιβάλλον, που ευνοεί και ενθαρρύνει τον ισότιμο διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, οικογενειών και μελών της κοινότητας, έχει αντίκτυπο στις πρωτοβουλίες, που εφαρμόζονται στο σχολείο για τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, όταν το σχολείο οργανώνεται και λειτουργεί ως μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για μια δια βίου επαγγελματική μάθηση στους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα αξιοποιεί όλα τα μέλη της κοινότητας στο μέγιστο βαθμό, για την επίτευξη των κοινών στόχων, τόσο σε ότι αφορά στην επαγγελματική τους εξέλιξη, όσο και στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών, ακόμα και σε μη προνομιακά περιβάλλοντα. (García-Carrión, Padrós Cuxart, Alvarez & Flecha, 2020)

3.5 Μετασχηματιστική Θεωρία και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, η μάθηση εκλαμβάνεται ως η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να ανταπεξέλθουν στις εκάστοτε απαιτήσεις του επαγγελματικού, αλλά και κοινωνικού τους βίου. Πλέον όμως υφίσταται και μια άλλη άποψη, η οποία δεν υποτιμά την απόκτηση της νέας γνώσης και εφοδίων, αλλά παράλληλα θεωρεί ότι κύριος σκοπός της μάθησης θα πρέπει να είναι η υποστήριξη των ατόμων, ώστε να καθίστανται ικανά να προβαίνουν σε κριτική επεξεργασία και σε μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών απόψεων, πεποιθήσεων, παραδοχών και αξιών τους, που τα εμποδίζουν να ενεργούν σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες τους. Η πρώτη άποψη επικεντρώνεται στην απόκτηση νέας γνώσης ενώ η δεύτερη στην αλλαγή του τρόπου, με τον οποίο το άτομο κατανοεί και ερμηνεύει τις εμπειρίες του (Κόκκος & συν.,2019). Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης αφορά κυρίως την ανάπτυξη των ενήλικων ατόμων και όχι των μικρών παιδιών, πράγμα που την καθιστά ιδανική για την θεωρητική ερμηνεία της εκπαίδευσης ενηλίκων και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών, αποτελώντας έτσι το θεωρητικό υπόβαθρο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού πλέον η ανάπτυξη θεωρείται ότι εμπεριέχει κατά βάση τη μάθηση (Segers & De Greef, 2011). Πρόκειται για την πιο σύγχρονη θεωρία, θεμελιωτής της οποίας είναι ο Mezirow. Σύμφωνα με αυτή, τα άτομα διαμορφώνουν συμβολικά μοντέλα,

αποτελούμενα από εικόνες και προσαρμοσμένες συναισθηματικές αντιδράσεις, που αποκτήθηκαν νωρίτερα μέσω της κουλτούρας ή των ιδιοσυγκρασιών των ατόμων που διέδρασαν, ήδη από την παιδική τους ηλικία. Η αιτιολόγηση για την απόδειξη της εγκυρότητας των παραδοχών, των γνώσεων, των αξιών, των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων, που αντιπροσωπεύουν αυτά τα συμβολικά μοντέλα, εξαρτάται από το πλαίσιο, βιογραφικό, ιστορικό, πολιτισμικό, στο οποίο ενσωματώνονται. Έτσι, βλέπουμε, από τη μία η μάθηση να είναι εντελώς εξατομικευμένη, αφού το κάθε άτομο αναπτύσσεται σε συγκεκριμένα συγκείμενα κι επομένως ζει στη δική του διαφορετική πραγματικότητα και από την άλλη να τονίζεται και η κοινωνική διάσταση της μάθησης, καθώς το πλαίσιο ασκεί επίδραση στον τρόπο, που το άτομο αιτιολογεί τις πεποιθήσεις που διαμορφώνει (Mezirow, 2000). Η μετασχηματιστική μάθηση αφορά στην ερμηνεία, από το άτομο, των εμπειριών της ζωής του. Τρία είναι τα κεντρικά στοιχεία για την μετασχηματιστική μάθηση: η εμπειρία, ο κριτικός στοχασμός και η ανάπτυξη. Οι παραδοχές, που έχει αναπτύξει το άτομο βάσει μιας εμπειρίας, δε μπορούν απλά να μετασχηματιστούν λόγω μιας νέας διαφορετικής εμπειρίας. Θα πρέπει να μεσολαβήσει κριτικός στοχασμός. Μόνο όταν λάβει χώρα ο στοχασμός, θα επέλθει αλλαγή στις παραδοχές και άρα ανάπτυξη. Αυτός ο μηχανισμός δικαιολογεί γιατί η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης είναι θεμελιώδης και για την επαγγελματική ανάπτυξη (Segers & De Greef, 2011).

Ο Mezirow ενσωμάτωσε, για τη διαμόρφωση της θεωρίας του, πρότερες θεωρίες και έννοιες οι οποίες τον οδήγησαν στην ανάπτυξη και την ενημέρωση των εννοιών του αποπροσανατολιστικού διλήμματος, των σχημάτων νοήματος, των οπτικών νοήματος, της οπτικής μετασχηματισμού, του πλαισίου αναφοράς, των επιπέδων μαθησιακών διαδικασιών, των έξεων του νου και του κριτικού αυτο-στοχασμού, που είναι θεμελιώδεις στη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης. Στην αρχή ο Mezirow χρησιμοποιούσε όρους όπως «σχήματα νοήματος» που εμπεριέχουν παραδοχές, πεποιθήσεις, συναισθήματα, συμπεριφορές, κρίσεις και αξίες, που διαμορφώνει το άτομο, τα οποία λειτουργούν συνήθως ασυνείδητα, καθορίζουν αυθαίρετα τι βλέπει και πώς το βλέπει και ορίζουν μια γραμμή δράσης, που τείνει το άτομο να ακολουθεί αυτόματα και «οπτικές νοήματος», που ορίζονται ως ένα δίκτυο από σχήματα νοήματος, που σχηματίζει μια ευρύτερη κοσμοθεωρία του ατόμου (Kitchenham, 2008· Kroth & Cranton, 2014). Αργότερα η ορολογία άλλαξε. Γίνεται χρήση πλέον των όρων «πλαίσιο αναφοράς», «έξεις του νου» και «οπτικές νοήματος». Ένα «πλαίσιο αναφοράς» εμπεριέχει παραδοχές, πεποιθήσεις, νοοτροπίες, έξεις του νου και οπτικές νοήματος που έχει διαμορφώσει το άτομο. Εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και αυτή που σχετίζεται με την προσωπική βούληση. Είναι υπεύθυνο, επομένως, για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των γνώσεων και των συναισθημάτων, με το να καθορίζει τις προσδοκίες και τους σκοπούς που θέτει το άτομο. Μέσα στο πλαίσιο αναφοράς νοηματοδοτείται, ερμηνεύεται και οικειοποιείται κάθε αισθητηριακή εμπειρία (Mezirow, 2000). Τα πλαίσια αναφοράς λειτουργούν ως φίλτρο ή φακός για την ερμηνεία μιας εμπειρίας που βιώνει το άτομο (Mezirow, 2000· Kroth & Cranton, 2014). Οι «έξεις του νου» εμπεριέχουν ένα σύνολο παραδοχών, ένα σύμπλεγμα από σχήματα νοήματος και εμπεριέχουν ευρείες, γενικευμένες και προσανατολισμένες προδιαθέσεις, που λειτουργούν ως φίλτρο ή φακός για την κατανόηση το νοήματος μιας εμπειρίας τους ατόμου. Χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία, καθώς μπορεί να αφορούν στην κοινωνιο-γλωσσολογική, την ηθική, την αισθητική, την επιστημονική, την ψυχολογική και τη φιλοσοφική διάσταση

του ατόμου. Μια έξη του νου εκφράζεται ως άποψη, ως οπτική νοήματος (Mezirow, 2000· Kroth & Cranton, 2014). Η οπτικές νοήματος περιλαμβάνουν σχήματα νοήματος, δηλαδή σύνολα από συγκεκριμένες προσδοκίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα, συμπεριφορές και κρίσεις που ερμηνεύουν και ορίζουν τον τρόπο που αξιολογούμε, χαρακτηρίζουμε και σχετίζουμε τα πράγματα (Mezirow, 2000). Τα πλαίσια αναφοράς και οι έξεις του νου εγχαράσσονται στο μυαλό, αποτελούν τον τρόπο που αυτόματα το άτομο σκέπτεται, αισθάνεται και λειτουργεί και άπαξ εδραιωθούν απαιτείται προσπάθεια για την συνειδητοποίηση και ακόμη περισσότερο την αλλαγή τους (Kroth & Cranton, 2014).

Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν σταθερές αλήθειες ή εντελώς οριστική γνώση και επειδή οι συνθήκες αλλάζουν, και αυτές οι αλλαγές είναι συνεχείς, το άτομο βρίσκεται σε μια κατάσταση αέναης αμφισβήτησης της ήδη, από το ίδιο, αποκτημένης γνώσης και συνεχούς διαπραγματεύσεως αυτών των αμφισβητούμενων εννοιών (Mezirow, 2000· Taylor 2018). Η μετασχηματιστική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία, με την οποία το άτομο μετασχηματίζει ένα πλαίσιο αναφοράς, δικό του και κάποιου άλλου, που θεωρεί δεδομένο, αλλά που πλέον αποδεικνύεται προβληματικό, ώστε να το καταστήσει πιο αξιόπιστο, πιο περιεκτικό, διακριτικό, ανοιχτό, συναισθηματικά ικανό για αλλαγή και στοχαστικό, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν πεποιθήσεις και οπτικές, οι οποίες θα αποδειχθούν πιο αληθινές ή δικαιολογημένες για να καθοδηγήσουν τη δράση (Mezirow, 2000). Η Θεωρία της Μετασχηματιστική Μάθησης εστιάζει στο τρόπο, με τον οποίο το άτομο μαθαίνει να διαπραγματεύεται και να ενεργεί πάνω στους δικούς του σκοπούς, αξίες, συναισθήματα και νοήματα και όχι σε εκείνους, που έχει αποδεχτεί και αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους, με σκοπό να αποκτήσει μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή του ως κοινωνικά υπεύθυνο και χειραφετημένο. Στην καρδιά της μετασχηματιστικής μάθησης και βασικά στοιχεία στη διαδικασία είναι ο κριτικός στοχασμός, ο κριτικός αυτό-στοχασμός και η συμμετοχή σε στοχαστικό διάλογο με τους άλλους. Σύμφωνα με τον «κριτικό στοχασμό» των παραδοχών το άτομο, ο εκπαιδευόμενος, εξετάζει όχι μόνο κάτι που συνέβη στο παρελθόν αλλά κυρίως τις παραδοχές, τις αιτίες ή τις προϋποθέσεις που έλαβαν, τότε, χώρα στη διαδικασία στοχασμού (Mezirow, 2000). Ο Κόκκος (2019) ερμηνεύοντας τις απόψεις του Mezirow αναφέρει ότι ο κριτικός στοχασμός είναι μια διεργασία ορθολογισμού, κατά την οποία τα άτομα στοχάζονται με κριτική σκέψη πάνω στις ίδιες αντιλήψεις και πεποιθήσεις, προσπαθώντας να κατανοήσουν αν είναι δικαιολογημένες στις τρέχουσες συνθήκες. Διαχωρίζεται δε αυτός ο κριτικός στοχασμός σε τρία είδη: α) το στοχασμό του περιεχομένου, ήτοι στοχασμό πάνω στο τί το άτομο αντιλαμβάνεται, σκέπτεται, αισθάνεται και τελικά πράττει, β) το στοχασμό για τη διαδικασία, ήτοι στοχασμό πάνω στον τρόπο και στην αποτελεσματικότητα της άνωθεν διαδικασίας και γ) το στοχασμό πάνω στις πρότερες αντιλήψεις, ήτοι στο στοχασμό των αιτιών βιογραφικών, κοινωνικών και πολιτισμικών που οδήγησαν στην διαμόρφωση και στην υιοθέτηση των αντιλήψεων αυτών (Κόκκος & συν., 2019). Οι εκπαιδευόμενοι εξετάζουν την κοσμοθεωρία τους με βάση το δικό τους σύστημα πεποιθήσεων ή αξιών. Ένας μετασχηματισμός μπορεί να συμβεί σταδιακά ή γρήγορα αλλά σίγουρα θα περιλαμβάνει τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού. Η μετασχηματιστική μάθηση μπορεί να συντελεστεί, είτε μέσω κριτικού στοχασμού πάνω στις παραδοχές των άλλων, οπότε αφορά στην αντικειμενική αναπλαισίωση, είτε μέσω κρατικού αυτο-στοχασμού πάνω στις παραδοχές του ίδιου του ατόμου, οπότε αφορά στην υποκειμενική αναπλαισίωση (Attebury, 2017· Mezirow, 2000). «Ο

στοχαστικός διάλογος» περιλαμβάνει μια κριτική αξιολόγηση των παραδοχών και συνυφαίνεται με τον κριτικό στοχασμό (Κόκκος & συν., 2019). Για να θεωρηθεί επιτυχημένη η συμμετοχή του ατόμου στον διάλογο αυτό και κατ' επέκταση στη μετασχηματιστική μάθηση, απαιτείται από το άτομο να επιδεικνύει συναισθηματική ωριμότητα και ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, να μπορεί δηλαδή να διακρίνει και να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να μπορεί να τα διαχειριστεί, μέσα στις σχέσεις που αναπτύσσει, καθώς και ακριβή σκέψη (Mezirow, 2000). Ο στοχαστικός διάλογος θα πρέπει να βασίζεται στην αρχή της ελεύθερης διατύπωσης των απόψεων και άρα της δημοκρατικής συμμετοχής όλων των συμμετεχόντων και στην επιδίωξη της κάλλιστης κατανόησης, όσων διατυπώνονται από τους συμμετέχοντες, ώστε να καταλήξουν από κοινού στο επιχείρημα εκείνο, που θα δικαιολογεί καλύτερα και θα εδραιώνει μια παραδοχή. Αυτό δε θα πρέπει να εμπεριέχει ανταγωνισμό και επιδίωξη υπερίσχυσης κάποιου «νικηφόρου επιχειρήματος», αλλά αυτό το επιχείρημα να αποτελεί το εξαγόμενο μιας συλλογικής διαδικασίας για την εύρεση του νοήματος. Οποιοδήποτε αποτέλεσμα αυτού του στοχαστικού διαλόγου, δε μπορεί να εκλαμβάνεται ως νομοτελειακό, αλλά προσωρινό, το καλύτερο που επιτρέπουν οι παρούσες κάθε φορά συνθήκες (Κόκκος & συν., 2019).

Ο Mezirow (1981) τονίζει τη σημασία της αυτενέργειας και της χειραφετημένης δράσης από το άτομο, για την επίτευξη του μετασχηματισμού. Βασίζόμενος στη θεωρία του Habermas, ο Mezirow (2000) διακρίνει τη μάθηση σε δύο τομείς, την εργαλειακή μάθηση (instrumental learning) και την επικοινωνιακή (communicative learning). Η εργαλειακή μάθηση αφορά στη μάθηση να ελέγχει και να χειρίζεται το περιβάλλον ή άλλους ανθρώπους, όπως στην επίλυση προβλημάτων με γνώμονα την εργασία για τη βελτίωση της απόδοσης. Στην εργαλειακή μάθηση το άτομο χρησιμοποιεί τον κριτικό στοχασμό πάνω στις παραδοχές που υποστηρίζουν το περιεχόμενο ή/και τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που έρχεται αντιμέτωπο, οδηγούμενο με αυτόν τον τρόπο στο μετασχηματισμό της άποψής του. Αμφισβητώντας την εγκυρότητα των παραδοχών του, το άτομο μπορεί να μετατρέψει μια συνήθεια του νου του με το να στοχαστεί κριτικά τις παραδοχές του. Κατά τη διαδικασία της εργαλειακής μάθησης το άτομο μαθαίνει μέσω της δοκιμής και της απόρριψης ή τελικής υιοθέτησης. Δοκιμάζει εμπειρικά μια παραδοχή και αξιολογεί αν ισχύει ή όχι αναλύοντας τις συνέπειές της. Η ορθότητα της λογικής κρίνεται από το αν το άτομο πέτυχε τους στόχους του.

Η επικοινωνιακή μάθηση αναφέρεται στη μάθηση, του τί σημαίνουν οι άλλοι, όταν επικοινωνούν με το άτομο (Mezirow, 2000). Αυτή η μάθηση περιλαμβάνει συχνά συναισθήματα, προθέσεις, αξίες και ηθικά ζητήματα. Η επικοινωνιακή μάθηση απαιτεί το άτομο να εκτιμήσει τα νοήματα πίσω από τις λέξεις, τη συνοχή, την αλήθεια και την καταλληλότητα αυτού που κοινοποιείται, την αλήθεια και τα προσόντα του συνδιαλεγόμενου του και την αυθεντικότητα των εκφράσεων του συναισθήματος. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να προβεί σε κριτικό στοχασμό των παραδοχών του ατόμου που επικοινωνεί όπως αυτές φανερώνονται μέσα από το νόημα των λέξεων που χρησιμοποιεί. Οι παραδοχές περιλαμβάνουν πρόθεση, μερικές φορές υπονοούμενη πίσω από τις λέξεις. Επομένως το άτομο θα πρέπει να εκτιμήσει αν κάποιος εννοεί αυτό που λέει και με ποια έννοια το λέει, τα πλαίσια αναφοράς του και αν αυτό που του κοινωνείται έχει νόημα μέσα στο συγκεκριμένο βιογραφικό, ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα. Η επικοινωνιακή μάθηση

περιλαμβάνει συχνά μια κριτική αξιολόγηση των παραδοχών. Η μάθηση εδώ συντελείται μέσα από την μεταφορική – επαγωγική διαδικασία. Το άτομο κάνει μια αντιστοιχία, μια αναφορά και με βάση του τί αντιλαμβάνεται, προχωρά στο επόμενο βήμα. Με αυτόν τον τρόπο ελέγχει την αιτιολόγηση μιας προβληματικής πεποίθησης, μέσω του λογικού διαλόγου, για να φτάσει σε μια δοκιμαστική καλύτερη πεποίθηση. Εδώ, η ορθότητα της λογικής εκτιμάται από την επιτυχία να καταλήξει σε μια κατανόηση, σχετικά με τα ζητήματα που αντιμετωπίζει (Mezirow, 2000). Τις περισσότερες φορές η μάθηση, που συντελείται, εμπεριέχει στοιχεία και των δύο τομέων και περιλαμβάνει μετασχηματισμό σε πλαίσιο αναφοράς και στις οπτικές νοήματος σε κάθε τομέα, έτσι ώστε να είναι δυνατές νέες ερμηνείες εμπειριών.

Μια μετασχηματιστική διαδικασία ξεκινά, όταν το άτομο δεν μπορεί πλέον να δικαιολογήσει και να αιτιολογήσει μια παραδοχή του, μια έννοια που κατέχει, την υπάρχουσα κοσμοθεωρία του, όταν προκύψει δηλαδή τυχαία ή προκληθεί μέσα από μια οργανωμένη διαδικασία ένα «αποπροσανατολιστικό δίλλημα» (Kroth & Cranton, 2014). Το αποπροσανατολιστικό δίλλημα συμβαίνει, όταν το άτομο βρεθεί αντιμέτωπο με κάτι, που δεν εμπίπτει στη δική του κοσμοθεωρία και που οδηγεί στην αμφισβήτηση των πλαισίων αναφοράς του. Μπορεί να προκύψει μέσα από μια νέα πληροφορία, ένα νέο τρόπο σκέψης ή αντίληψης ή μια νέα συμπεριφορά (Φρυδάκη, 2015). Με τη συνειδητοποίηση αυτή, το άτομο αρχίζει να ερευνά νέες επιλογές και να σχεδιάζει μία νέα πορεία δράσης, που να ενσωματώνει την νέα οπτική στους υπάρχοντες ρόλους, σχέσεις και συμπεριφορές του (Attebury, 2017). Το αποπροσανατολιστικό δίλλημα μπορεί να εμφανιστεί τυχαία ή να είναι απόρροια μιας οργανωμένης δραστηριότητας (Mezirow, 2000). Στη συνέχεια, ακολουθεί μια σειρά βημάτων και φάσεων, που περνά το άτομο, μέχρι να καταλήξει στο μετασχηματισμό. Ο Kitchenham (2008) επισημαίνει ότι δεν είναι απαραίτητο ένα άτομο να βιώσει όλες τις φάσεις ή να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη σειρά, για να βιώσει το μετασχηματισμό.

Η Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης χρησιμοποιείται ευρέως στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων (Attebury, 2017). Στην έρευνά της, για τη συμβολή της μετασχηματιστικής μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη, η Attebury (2017) διαπίστωσε ότι η μακροπρόθεσμη φύση μιας δραστηριότητας και η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους είναι σημαντικές συνιστώσες. Οι μακρόχρονες δραστηριότητες παρέχουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες, να έρθουν σε επαφή με τις κοσμοθεωρίες των υπολοίπων, μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων, κάτι που μπορεί να αποβεί εξαιρετικά ωφέλιμο για όλους. Η μετασχηματιστική μάθηση λαμβάνει χώρα, όταν αυτή η διαδικασία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να «ανοίξουν» το πλαίσιο αναφοράς τους, να απορρίψουν μια έξη του νου τους, να εντοπίσουν εναλλακτικές λύσεις και έτσι να διαφοροποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους (Cranton & King, 2003). Τα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευτικών αφορούν στις παραδοχές, που έχουν ενστερνιστεί σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, τον τύπο της μάθησης που πρέπει να εφαρμόζεται στα σχολεία, τις διαδικασίες σχετικά με τη διδασκαλία καθώς επίσης και τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των μαθητών. Μερικές από τις πιο σημαντικές στρεβλώσεις οπτικών νοήματος, για τους εκπαιδευτικούς, αφορούν παραδοχές, όπως ότι η θεωρία που αφορά στην εκπαιδευτική πρακτική δεν είναι πάντοτε εφαρμόσιμη στην πραγματικότητα της τάξης, το στυλ διδασκαλίας τους και τις πρακτικές τους, με αποτέλεσμα να περιορίζονται μόνο σε αυτά που γνωρίζουν καλά και αρνούνται να

δοκιμάσουν κάτι νέο. Άλλες φορές πάλι, αυτές οι στρεβλώσεις τους οδηγούν να προβαίνουν σε χαρακτηρισμούς προσώπων, γεγονότων και καταστάσεων, χρησιμοποιώντας «ετικέτες», οι οποίες φέρουν ήδη μια νοηματοδότηση, στερώντας έτσι τη δυνατότητα από άλλους, να τα νοηματοδοτήσουν διαφορετικά και τέλος σημαντική στρέβλωση αποτελεί η άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι άκαμπτο και δεν μπορεί να αλλάξει, μη επιτρέποντας καμία ευελιξία στους ίδιους (Φρυδάκη, 2015).

Η μάθηση που αφορά στη διδασκαλία είναι, αφ' ενός εργαλειακή και επομένως οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, που εστιάζουν στον τρόπο παρά στα ευρύτερα ζητήματα της πρακτικής, στοχεύουν σε αυτού του τύπου μάθηση και αφ' εταίρου χειραφετητική, προϋποθέτοντας ένα βαθμό ελευθερίας και αυτενέργειας των εκπαιδευτικών, καθώς ο μετασχηματισμός δεν προωθείται μέσα από την άσκηση εξουσίας και ελέγχου από τρίτους, αλλά περισσότερο μέσα από το πραγματικό ενδιαφέρον του ίδιου του ατόμου για χειραφέτηση, μέσα σε συνθήκες εμπιστοσύνης και σεβασμού (Cranton & King, 2003· Φρυδάκη, 2015). Η μετασχηματιστική μάθηση καλλιεργεί την αυθεντικότητα και την μοναδικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή επέρχεται μέσα από την προσωπική αμφισβήτηση των δικών τους έξεων του νου. Επομένως, ο στόχος των προγραμμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της μετασχηματιστικής μάθησης, καθώς αν δε εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί να στοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους, θα είναι απλά εκτελεστές κανόνων και αρχών, που τους επιβάλλονται εκ των άνωθεν και που πιθανόν να μην έχουν καμία σχέση με το περίπλοκο και συνεχώς μεταβαλλόμενο σχολικό πλαίσιο Cranton & King (2003).

Η μετασχηματιστική μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε ένα άτομο ή να είναι μέρος μια ομαδικής, συλλογικής αφύπνισης, ειδικά μέσα στα πλαίσια μιας κοινότητας μάθησης (Attebury, 2017). Οι Cranton & King (2003) τονίζουν τη σπουδαιότητα της ατομικής διάκρισης και της αυθεντικότητας μέσα σε μια κοινότητα. Κάθε εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει και υιοθετήσει τις παραδοχές του, τα πλαίσια αναφοράς του και τις έξεις του νου του σχετικά με τη διδασκαλία, μέσα από τις εμπειρίες του ως μαθητής, το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, την σχολική κοινότητα, στην οποία εργάζεται, αλλά και από τις προσωπικές του προτιμήσεις, εν γένει αλλά ειδικότερα, σχετικά με τη διδασκαλία, την προσωπικότητά του και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά (Φρυδάκη, 2015). Ένας εκπαιδευτικός, που έχει συνειδητοποιήσει την αυθεντικότητά του και την ατομική του διάκριση, οι οποίες τον διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητάς, είναι ικανός να προβεί σε επικοινωνιακή μάθηση και μετασχηματισμούς, πράγμα που θα οδηγήσει σε βελτίωση της διδασκαλίας του κι επομένως σε επαγγελματική ανάπτυξη. Η ιδανική επαγγελματική ανάπτυξη προωθεί την εμπλοκή των εκπαιδευτικών ως ολόκληρες, με τις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις σχετικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας και με το δικό τους τρόπο να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους. Μέσα από αυτή, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις προσωπικές έξεις του νου, που αφορούν στη διδασκαλία και στοχάζονται κριτικά πάνω στις παραδοχές τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στόχος, μίας τέτοιας ανάπτυξης, είναι η εισαγωγή νέων τρόπων σκέψης και νέες λύσεις στα προβλήματα, που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, στόχος που μπορεί να χαρακτηριστεί και μετασχηματιστικός. Έτσι λοιπόν μια επαγγελματική ανάπτυξη, που προάγει το μετασχηματισμό, θέτει τα θεμέλια για μια διαρκή και δια βίου επαγγελματική μάθηση (Cranton & King, 2003).

Παρά το γεγονός όμως, ότι η μετασχηματιστική μάθηση αφορά μια βαθιά προσωπική αλλαγή, η αλλαγή αυτή συμβαίνει κυρίως μέσα σε ομάδες, ειδικά όταν τα μέλη τους δεσμεύονται να συζητήσουν διαλεκτικά, πάνω στις οπτικές και τις παραδοχές τους (Mezirow, 1997). Η Φρυδάκη αναφέρει (2015, σελ.167) ότι κατά τους Brookfield & Brookfield (1995) οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν σε μετασχηματισμούς μεμονωμένα. Πολλές φορές για να διαπιστώσουν την ύπαρξη των στρεβλώσεων και την ανάγκη μετασχηματισμού χρειάζονται τις παρατηρήσεις και τις προκλήσεις των άλλων. Τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν ως οργανισμοί μάθησης, μέσα στα οποία θα αναπτύσσονται κοινότητες μάθησης. Οι Marsick & Watkins (1994) ορίζουν τον οργανισμό μάθησης ως ένα οργανισμό που συνεχώς μαθαίνει και δύναται να προβεί σε μετασχηματισμούς του ίδιου του, του εαυτού, μέσα από τη διαδικασία ενδυνάμωσης των μελών του, την προαγωγή της συνεργατικότητας και της συλλογικής μάθησης, τη θεμελίωση του ελεύθερου διαλόγου και την αναγνώριση των σχέσεων αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα άτομα, στον οργανισμό και στις κοινότητες που ανήκουν. Αυτό που ενεργοποιεί τις μετασχηματιστικές διαδικασίες, είναι η από κοινού προσπάθεια με τους άλλους μέσα στα πλαίσια μιας κοινότητας μάθησης, καθώς οι αλληλεπιδράσεις και η μάθηση μέσω των άλλων προωθούνται μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Φρυδάκη, 2015). Μέσα στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, θα πρέπει να καλλιεργείται ο στοχαστικός διάλογος, η συνεργασία, ο συλλογικός προγραμματισμός, η ετεροπαρατήρηση και η αλληλοτροφοδότηση καθώς και η συλλογική έρευνα δράσης, πάνω σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος (Servage, 2008), καθιστώντας απαραίτητες προϋποθέσεις τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ύπαρξη κοινωνικού κεφαλαίου -ανεπίσημες κοινές αξίες και νόρμες- ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας (Marsick & Watkins, 1994). Οι κοινότητες μάθησης, λοιπόν, αναδεικνύονται σε «χώρους» που ευνοούν και ενθαρρύνουν τις διαδικασίες της μετασχηματιστικής μάθησης, προωθώντας έτσι την επαγγελματική ανάπτυξη και το μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Ματσαγούρας, 2019· Φρυδάκη, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

4.1 Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια στην σύστασή τους. Ένας βασικός λόγος είναι τα μεταναστευτικά ρεύματα που υποδέχονται. Παρ' όλα αυτά, για την Ευρώπη και κατ' επέκταση για την Ελλάδα, αυτό δεν είναι κάτι νέο. Η συνύπαρξη διαφορετικών, ως προς το εθνικό, θρησκευτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, ομάδων και κοινοτήτων μέσα στα πλαίσια ενός κράτους λάμβανε χώρα, πολύ πριν αναγνωρίσουν και ταυτοποιήσουν, οι γηγενείς κάτοικοι της Ευρώπης, τον εαυτό τους ως Ευρωπαίο. Οι μετακινήσεις και οι μετεγκαταστάσεις λαών, πέρα από τα ευρωπαϊκά σύνορα, σε χώρες της Ευρώπης καθώς επίσης και από τη μια χώρα στην άλλη, δεν αποτελεί μέρος μόνο της σύγχρονης πραγματικότητας (Raz, 1998). Παρά το γεγονός, ότι η συνθήκη αυτή, κατά μία έννοια, υπήρχε εδώ και δεκαετίες, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» αποτελεί νέα προσθήκη στο σύγχρονο πολιτικό λόγο και στην πολιτική φιλοσοφία και χρησιμοποιείται για να περιγράψει την πολιτισμική ετερότητα μεταξύ των μελών των κοινωνιών. Ταυτόχρονα, αντανάκλα τον τρόπο, με τον οποίο κατανοούμε και ανταποκρινόμαστε στη συνθήκη αυτή και τον τρόπο, που οι σύγχρονες πολιτικές και οι κοινωνίες αντιμετωπίζουν τις όποιες προκλήσεις προκύπτουν από αυτή τη συνύπαρξη των ετερόκλητων πολιτιστικά, θρησκευτικά, εθνικά και εθνοτικά μελών τους (Alexander, 2013· Song, 2010).

Ο όρος «Πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται για να καταδείξει την συνθήκη εκείνη, κατά την οποία τα ετερόκλητα μέλη, οι διαφοροποιημένες πολιτισμικά, φυλετικά, κοινωνικά ομάδες μιας σύνθετης κοινωνίας μπορούν να διατηρήσουν τα χαρακτηριστικά που τις διαφοροποιούν, να διατηρήσουν την ιδιαίτερη τους ταυτότητα (Raz, 1998). Ως πολύπλευρη έννοια δεν έχει μόνο ένα νόημα και μια εκδοχή. Μπορεί να ιδωθεί ως πολιτική διαχείρισης της πολυπολιτισμικής ποικιλότητας, η οποία ακολουθείται από πολλές δυτικές χώρες. Παράλληλα μπορεί εκληφθεί και ως ιδεολογία, που προωθεί αυτή την πολιτική. Εμπεριέχει και αντανάκλα την απαίτηση για ισότητα, σεβασμό και δικαιοσύνη, με τα οποία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όλα τα μέλη μιας πολιτισμικά ετερόκλητης κοινωνίας, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν. Ως ιδεολογία αλλά και ως πολιτική, η πολυπολιτισμικότητα δηλώνει την αναγκαιότητα, όχι μόνο για εγκατάλειψη οποιασδήποτε προσπάθειας να εξαλειφθούν τα χαρακτηριστικά της πολιτισμική ετερότητας που εμφανίζουν μεταξύ τους τα μέλη μιας κοινωνίας και ενός κράτους, αλλά αντίθετα για ενίσχυση της προσπάθειας να αναδεικνύονται και να αντιμετωπίζονται με σεβασμό, καλλιεργώντας ένα πνεύμα ισότητας και δικαιοσύνης (Sapountzis & Papanikolaou, 2017). Σε αυτό που καλείται, λοιπόν, να ανταπεξέλθει η πολυπολιτισμικότητα είναι, από τη μία όλες οι πολιτισμικές ομάδες να απολαμβάνουν μια δίκαιη και ίση αντιμετώπιση, που θα αποτρέπει τις «ιδιαιτερές» μεταχειρίσεις, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να διασφαλίζεται και η ιδιαιτερότητα της κάθε ομάδας (Raz, 1998).

Για να χαρακτηριστεί μια κοινωνία ως πολυπολιτισμική θα πρέπει να πληρούνται δύο προϋποθέσεις. Από την μία, να υπάρχουν μέσα στην κοινωνία πολιτισμικά διαφοροποιημένοι πληθυσμοί, ως προς κάποια βασικά χαρακτηριστικά, όπως γλώσσα, θρησκεία, χρώμα, κουλτούρα αλλά και ως προς κάποια δευτερεύοντα όπως κοινωνική θέση, οικονομική κατάσταση. Η δεύτερη προϋπόθεση είναι να

εξασφαλίζεται η δυνατότητα σε όλες τις διαφοροποιημένες, πολιτισμικά, ομάδες, που συγκροτούν την κοινωνία, να συμμετέχουν ισότιμα και δίκαια σε αυτήν, χωρίς να υπάρχουν διακρίσεις (Sapountzis & Papanikolaou, 2017). Κατά τον Alexander (2013) ο σεβασμός ανάμεσα στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και τις «εξωτερικές» μπορεί να υπάρξει, όμως η ένταξη και η αποδοχή δε θεωρούνται δεδομένες. Η συμπερίληψη δεν νοείται ως αυτονόητη ακόμα και σε μια τέτοια συνθήκη, καθώς εύκολα μπορεί να προκύψουν εμπόδια που θα την αποτρέψουν.

Οι πολιτικές, που είχαν επικρατήσει αρχικά, ήταν πολιτικές αφομοίωσης. Στα σύγχρονα κράτη, η κυρίαρχη πολιτιστική κουλτούρα, με τα δικά της χαρακτηριστικά της εθνικής καταγωγής, της γλώσσας και της θρησκείας, επιδρούσε καθοριστικά στην οργάνωση και λειτουργία της πολιτείας και της κοινωνίας. Αυτό δεν άφηνε χώρο και στερούσε από τα μέλη, των μειονοτικών πολιτισμικών κοινοτήτων, δυνατότητες για ισότιμη ένταξη και για άσκηση κοινωνικών πρακτικών, κάτι που δεν ίσχυε για τους εκπροσώπους της κυρίαρχης κουλτούρας (Song, 2010). Κατά συνέπεια, θεμελιώδης προϋπόθεση για να ενταχθούν τα μέλη μίας μειονοτικής κοινότητας στην κοινωνία αυτή, ήταν να υιοθετήσουν και να ενστερνιστούν τα ήθη, τις συνήθειες, τις αξίες και τις πρακτικές της κυρίαρχης κουλτούρας. Το περιεχόμενο του δικού τους πολιτισμού θα έπρεπε να διατηρείται αφανές και η άσκηση των ιδιαίτερων κοινωνικών πρακτικών τους θα μπορούσε να γίνεται απρόσκοπτα, μόνο ιδιωτικά και όχι στο δημόσιο βίο. Αυτό σήμαινε ότι οι εκπρόσωποι των μειονοτικών κοινοτήτων, ως άτομα, θα μπορούσαν να ενταχθούν πλήρως, μόνο και εφόσον αποποιούνταν τα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούσαν. Αυτό αποτελούσε προαπαιτούμενο των αφομοιωτικών μοντέλων (Alexander 2013). Οι αφομοιωτικές πολιτικές όμως είχαν το μειονέκτημά, ότι στερούσαν από τις κοινωνίες τους, τις δεξιότητες της προσαρμογής και της εξέλιξης. Κατά συνέπεια, η συνεχής επιδίωξη της επικράτησης και της διατήρησης της κυρίαρχης κουλτούρας, της καθαρότητας τους επικρατούντος πολιτισμού σε βάρος των υπόλοιπων μειονοτικών πολιτισμών, που συγκροτούν μια σύγχρονη κοινωνία, την καθιστά αυτομάτως άκαμπτη και αμετακίνητη, ανίκανη για οποιαδήποτε αναδιαμόρφωση και εξέλιξη (Song, 2010).

Ο τρόπος, με τον οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες διαχειρίζονται τις πολιτισμικά διαφοροποιημένες «εξωτερικές» κοινότητες, αντανάκλα την προσπάθεια για ενσωμάτωση των ατόμων στη συλλογική ταυτότητα, που νοείται ότι έχει αναπτυχθεί και επικρατήσει (Alexander, 2013). Στην ουσία η πολυπολιτισμικότητα είναι άρρητα συνδεδεμένη με την «πολιτική ταυτότητας», την «πολιτική της διαφοράς» και την «πολιτική της αναγνώρισης», οι οποίες εξετάζουν και αξιολογούν τις μη σεβαστές ταυτότητες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά κοινοτήτων και καθορίζουν τα πρότυπα εκπροσώπησης και επικοινωνίας, ώστε να εμπερικλείονται όλες οι ομάδες, αποκλείοντας την περιθωριοποίησή τους (Song, 2010). Αυτό, που οφείλουν να κατανοήσουν τα μέλη μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, είναι ότι θα πρέπει, πλέον, να την αντιλαμβάνονται ως αποτελούμενη από πολλές διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες και όχι ως μια κοινωνία στην οποία, δίπλα στην κυρίαρχη πλειοψηφική κουλτούρα, υπάρχουν και κάποιες μειονότητες (Raz, 1998). Η λογική αυτή ώθησε σε μια μετακίνηση, από αφομοιωτικές πολιτικές που ασκούνταν σε πολλές χώρες, σε πολιτικές ενσωμάτωσης και συμπερίληψης, ακολουθώντας το διαπολιτισμικό μοντέλο, ώστε να καταστήσουν τις κοινωνίες τους, κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς. Μέσα σε τέτοιου τύπου κοινωνίες, όπου αποτρέπουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό, τα άτομα από τις πολιτισμικά

διαφοροποιημένες κοινότητες αντιμετωπίζονται ισότιμα, τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες για να επιδιώξουν και να επιτύχουν τους στόχους τους, και απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα, σε θέματα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά αλλά και εκπαίδευσης (Markou & Parthenis, 2015).

4.2 Η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική κοινωνία

Η ελληνική κοινωνία ανέκαθεν χαρακτηριζόταν από μια σχετική ομοιογένεια. Η σχετικότητα οφείλεται στο γεγονός, ότι στους κόλπους της συμπεριλαμβάνονταν και κοινότητες διαφοροποιημένες, όπως οι ρομά. Τα τελευταία χρόνια η ομοιογένεια αυτή έχει διαταραχθεί. Η Ελλάδα, είτε ως χώρα υποδοχής είτε ως χώρα τελικού προορισμού, έχει πλέον διαμορφώσει μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλομορφία (Markou & Parthenis, 2015), την οποία, τόσο η επίσημη πολιτεία όσο και η κοινωνία η ίδια, καλούνται να διαχειριστούν. Πέρα όμως από την επίσημη κρατική πολιτική, που εκδηλώνεται με προγράμματα και νομοθεσίες και τα ίδια τα άτομα, είτε ως μέλη αυτής της κοινωνίας είτε ως λειτουργοί της, θα πρέπει να αντιμετωπίσουν. Όλα τα άτομα όμως δεν πρεσβεύουν κοινές απόψεις, πεποιθήσεις και παραδοχές απέναντι στην ποικιλότητα αυτή (Sapountzis & Parapanikolaou, 2017). Ταυτόχρονα και η ίδια η ετερότητα φαίνεται να ασκεί διαφορετική επίδραση και επιρροή στα άτομα, ως μελών της κοινωνίας (Spinthourakis, 2007).

Το 2015 οι Markou & Parthenis αναφέρουν ότι το 2013 ο αριθμός των «ξένων» μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση έφτανε τις 126,365. Ο ορισμός «ξένοι μαθητές» αφορούσε παιδιά από γείτονες χώρες αλλά και από περιοχές της Αφρικής, της Ασίας και της Ανατολικής Ευρώπης στην πλειονότητά τους. Σε αυτούς φυσικά δεν συνυπολογίζονται οι πολιτισμικά διαφορετικοί, μαθητικοί πληθυσμοί των ρομά. Βασικό χαρακτηριστικό διαφοροποίησης, στο σχολικό πλαίσιο, αποτελεί πέρα από όλα τα άλλα, η γλώσσα. Εκτός από τους μαθητές, που προέρχονται από άλλες χώρες και οι μαθητές ρομά κουβαλούν και χρησιμοποιούν το δικό τους γλωσσικό ιδίωμα. Μάλιστα παρά το γεγονός ότι είναι «Έλληνες πολίτες» δεν μπορούν να διδαχθούν στη γλώσσα τους, αφού δεν υπάρχουν ούτε σχολικά εγχειρίδια, αλλά ούτε και πρόβλεψη για κάτι τέτοιο Zachos (2017).

Το ελληνικό κράτος, αντιλαμβανόμενο την αυξανόμενη ανάγκη για ισότητα και δημοκρατικότερο καθεστώς, όσον αφορά στους πολιτισμικά διαφοροποιημένους κατοίκους της χώρας, προχώρησε σε μια αλλαγή πολιτικής με μια μεταρρυθμιστική διαδικασία, που συμπεριέλαβε αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι αλλοδαποί θα μπορούν να αποκτούν την ελληνική ιθαγένεια (Ν.2910/2001 και Ν. 3284/2004). Επίσης προχώρησε στην ψήφιση νομοθεσίας που συνδέει την απόκτηση της ιθαγενείας με την πολιτική και κοινωνική ένταξη, τόσο για τους ομογενείς όσο και για τους αλλοδαπούς μετανάστες (Ν. 2790/2000 και Ν.3838/2010). Στα πλαίσια αυτής της αλλαγής στη στάση της, η πολιτεία και αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα που παίζει το σχολικό πλαίσιο για την εφαρμογή μιας τέτοιας πολιτικής, προχώρησε στην αλλαγή του νόμου, που επιτρέπει πλέον σε παιδιά μεταναστών, νόμιμων και παρανόμων, να εγγραφούν στα σχολικά ιδρύματα οποιασδήποτε υποχρεωτικής εκπαιδευτικής βαθμίδας. Παράλληλα ενίσχυσε με τη δημιουργία ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) το ελληνικό σχολείο, ώστε να μπορεί να σταθεί βοηθητικά στους μαθητικούς πληθυσμούς που έχουν ανάγκη.

4.3 Τα χαρακτηριστικά του πολυπολιτισμικού ελληνικού σχολείου

Ο ρόλος κι ο σκοπός του σχολείου ήταν και παραμένει διττός. Όπως ορίζεται και από το Σύνταγμα (άρθρο 16, §2) «*Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες*». Από τη μία το σχολείο καθίσταται υπεύθυνο για την μετάδοση και παροχή των απαιτούμενων γνώσεων, για την επαγγελματική εξέλιξη του παιδιού, παράλληλα επιφορτίζεται με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, απόψεων και στάσεων που θα οδηγήσουν στην εγκαθίδρυση της εθνικής ταυτότητας και στην εξασφάλιση με αυτόν τον τρόπο της κοινωνικής συνοχής.

Παράλληλα η δομή της ελληνικής κοινωνίας υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές. Από τη μια μεταναστευτικές εισροές και η μείωση των αποστάσεων, από την άλλη η διεθνοποίηση του πολιτισμού και η παγκοσμιοποίηση στην οικονομία διαμορφώνουν μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, πολιτισμική, γλωσσική, εθνοτική και κοινωνικοοικονομική (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται πλέον από τον πολυπολιτισμικό πλούτο, που έχει διαφοροποιήσει τις προϋποθέσεις για την κοινωνική συνοχή όπως αποτυπώνεται στο Ν. 1566/85 (άρθρο 1, §1) για τη «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*» όπου ορίζεται ότι «*Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά*». Γι' αυτό πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξеноφοβίας και ρατσισμού.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες της πολυπολιτισμικότητας, έπρεπε να προβεί σε εκτεταμένες αλλαγές προς μια προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία, η πολιτισμική ποικιλομορφία όχι μόνο δεν θα αποτελεί μειονέκτημα αλλά θα πρέπει να εκτιμάται ως ευκαιρία για αναμόρφωση των ισχυουσών και παγιωμένων πρακτικών και μεθόδων καθώς και των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις. Στα σχολικά πλαίσια οφείλεται να καλλιεργούνται και να προωθούνται οι ανθρωπιστικές αξίες του αμοιβαίου σεβασμού και της αλληλεγγύης, ενώ παράλληλα να καταργούνται οι πρακτικές αποκλεισμού και οι υπάρχουσες προκαταλήψεις (Markou & Parthenis, 2015). Αυτές οι αλλαγές αφορούσαν τόσο νομικά και διαδικαστικά ζητήματα, όσο και διαπολιτισμικές αξίες και προσεγγίσεις, που θα έπρεπε να συμπεριληφθούν στα προγράμματα σπουδών.

Το νομικό πλαίσιο λοιπόν αναδιαμορφώθηκε έτσι που να διευκολύνει την απρόσκοπτη προσέλευση των μαθητών, από γονείς μετανάστες, στο ελληνικό σχολικό σύστημα. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, Νόμος 2910/2001 - ΦΕΚ 91/Α/2-5-2001, άρθρο 40, οι μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα πρέπει να ενταχθούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Με τον νόμο αυτό, ακόμα και παιδιά μεταναστών, που δεν έχουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά ή βρίσκονται παράνομα στη χώρα, μπορούν να πραγματοποιήσουν εγγραφή στα σχολεία ανεξαρτήτου βαθμίδας. Η προοπτική

αυτή, της απρόσκοπτης πρόσβασης στην εκπαίδευση, που εκτείνεται από το νηπιαγωγείο ως και το πανεπιστήμιο, καλύπτοντας έτσι όλο το εύρος του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία της ενσωμάτωσης. Αυτό αποτελεί όφελος για τους μαθητές γιατί, εκτός των άλλων, παρέχει ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα και ανέλιξη. Το σχολείο καλείται να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο, όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη αυτών των παιδιών αλλά και στην κοινωνική τους προσαρμογή και ενσωμάτωση στην κοινότητα. Η εκπαίδευση προωθεί την πολιτισμική ολοκλήρωση, η οποία εμπερικλείει την έννοια της υιοθέτησης των αξιών, των στάσεων, των κανόνων και την αναδιαμόρφωση των παραδοχών. Για την επίτευξη αυτής της επιδίωξης εξέχοντα ρόλο παίζει η γλώσσα (Markou & Parthenis, 2015).

Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και να καλυφθούν οι αυξημένες ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, προχώρησε σε μια σειρά μέτρων είτε γενικών, που αφορούν στο σύνολο το μαθητικό πληθυσμό, είτε πιο εξειδικευμένων, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των διαφοροποιημένων μαθητών. Στα γενικά μέτρα, πέρα από την αντισταθμιστική και ενισχυτική διδασκαλία, που αφορά όλους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, προωθείται η ανάπτυξη διαθεματικών δράσεων και δίνονται ευκαιρίες για πολιτισμικές παρεμβάσεις. Στόχος είναι η πολιτισμική ευαισθητοποίηση των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά τα μέτρα περιλαμβάνουν: α) την προώθηση προγραμμάτων συνεργασίας με σχολεία του εξωτερικού μέσω Erasmus ή e-twinning, β) των επανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να ανταποκρίνονται στους σκοπούς και στις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολικών πλαισίων, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γ) την προώθηση προγραμμάτων διαπολιτισμικής παρέμβασης στα σχολεία, δ) την εισαγωγή, στα σχολεία, θεματικών που παρέχουν πληροφόρηση και δίνουν ευκαιρίες επαφής των μαθητών με ζητήματα που αφορούν στην πολυπολιτισμικότητα, στην ευρωπαϊκή ένωση και του τί σημαίνει να είσαι πολίτης αυτής και στην παγκοσμιοποίηση, ε) τη διοργάνωση σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς ώστε να λάβουν την αναγκαία γνώση και στ) την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, μέσα από τα προγράμματα σπουδών (Markou & Parthenis, 2015)

Παρόλα αυτά η έρευνα των Palaiologou και Faas (2012) κατέδειξε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο συχνά σχετίζεται με την αφομοίωση, παρά με την συμπερίληψη των διαφορετικών μαθητών, με έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ παράλληλα αγνοούνται οι διαφορετικές γλώσσες και ιδιώματα των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών (Zachos, 2017). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μοιάζει να εξαντλείται, στο ελληνικό σχολείο, στη διοργάνωση των παραδοσιακών εορτών της κυρίαρχης κουλτούρας, μένοντας αποστασιοποιημένη από την καλλιέργεια της γνωριμίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας, όπως αυτή καθορίζεται από παράγοντες πολιτισμικούς, θρησκευτικούς και γλωσσικούς. (Palaiologou και Faas, 2012).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο φαίνεται να αποτελεί ένα περίπλοκο και δύσκολο εγχείρημα, που ακόμα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει επιτευχθεί. Η επιτυχία της εξαρτάται κυρίως από του εκπαιδευτικούς που καλούνται να την εφαρμόσουν και να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο που τους έχει ανατεθεί. Είναι δική τους ευθύνη να εξοπλίσουν και να εφοδιάσουν με τις κατάλληλες

δεξιότητες, καθώς και να ενδυναμώσουν τους ξένους μαθητές, καθιστώντας τους ικανούς να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ευρύτερης κοινωνίας, μέλη της οποίας αποτελούν (Marioleni, 2016). Όπως κατέδειξε η έρευνα της Sakka (2010) η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία διέπεται από έναν αντιφατικό και «διλημματικό» χαρακτήρα και επισημαίνει την ανάγκη εφαρμογής νέων προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών που θα ενσωματώνουν, όχι μόνο στρατηγικές για τη διδασκαλία νέων προγραμμάτων σπουδών, αλλά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές εμφανίζονται στη σημερινή πολυπολιτισμική τάξη. Επιπρόσθετα, οι ενδοϋπηρεσιακές προσπάθειες επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα, θα πρέπει να είναι συνεχείς και όχι αποσπασματικές. Παράλληλα, θα πρέπει να επανεξεταστούν και να αναδιαμορφωθούν τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, ώστε να υπηρετούν τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς τα ισχύοντα αξιολογούνται ως ακατάλληλα και ανεπαρκή για το σκοπό αυτό (Palaiologou και Faas, 2012).

4.4 Ο διαπολιτισμικός λόγος στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του ελληνικού σχολείου

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών είναι ένα μέσο εφαρμογής της πολιτικής, που ακολουθείται από την πολιτεία απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Επομένως, εφόσον ο στόχος της πολιτείας είναι η κατάργηση των προκαταλήψεων, των πολιτικών αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των πολιτισμικά διαφοροποιημένων κοινοτήτων από τη μία, αλλά ταυτόχρονα και η προώθηση πολιτικών, που προάγουν την αποδοχή, την αλληλοκατανόηση και την συνεργασία μεταξύ των κοινοτήτων αυτών, αποβλέποντας στη θεμελίωση μίας δημοκρατικά δομημένης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, τότε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στα σχολεία θα πρέπει να ανταποκρίνονται, και αυτά, στους σκοπούς αυτούς και να είναι σχεδιασμένα με ανάλογο τρόπο. Μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, θα πρέπει να εκπαιδεύονται οι αυριανοί πολίτες για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, που θα επιμερίζονται ως μέλη των πολυπολιτισμικών περιβάλλοντων. Ταυτόχρονα οφείλουν να προωθούν και να καλλιεργούν ανθρωπιστικές αξίες, που θα συντελέσουν στην θεμελίωση μίας δεμένης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως είναι η αλληλεγγύη, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η συνεργασία, και η ανεκτικότητα (Markou & Parthenis, 2015). Προκειμένου ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) σπουδών να είναι διαπολιτισμικό, θα πρέπει: α) να εξασφαλίζει την αντιπροσώπευση της κουλτούρας και των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, β) να εξαλείψει λογικές ρατσισμού και να προασπίζει την διαφυλετική κατανόηση, γ) να είναι ελκυστικό και να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τέλος δ) να μην καλλιεργεί την οπτική μίας μονοδιάστατης αλλά αντίθετα μίας πλουραλιστικής κοινωνίας (Παπαπέτρου, χ.χ.).

Ο διαπολιτισμικός λόγος μπορεί να συνεισφέρει στα ανωτέρω, δεδομένου ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων που είναι απαραίτητες για την αποδοχή του πλουραλισμού και της ετερότητας (Γκόβαρης, 2001). Άλλωστε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπεριέχει την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα και τον αποκλεισμό εθνοκεντρικών οπτικών (Νικολάου, 2013). Στόχος της

οφείλει να είναι η εξασφάλιση ιδανικών συνθηκών, για να μπορεί να υπάρξει ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων, ώστε μέσα από αυτή την επικοινωνία να δομηθούν τόσο οι ατομικές, όσο και συλλογικές ταυτότητες (Μαρινίδου & Τριανταφύλλου, 2019). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σήμερα, δεδομένου του μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων στους σχολικούς οργανισμούς της Ελλάδας (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019). Το ερώτημα που τίθεται στο πλαίσιο αυτό, αφορά στην ενσωμάτωση του διαπολιτισμικού λόγου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ελληνικού σχολείου. Πολλοί έχουν καταδείξει την αναγκαιότητα για αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολικών περιβάλλοντων και του ετερόκλητου μαθητικού δυναμικού, με τρόπο που να συμπεριλαμβάνονται και να αναδεικνύονται στοιχεία από τους πολιτισμούς και τις κουλτούρες όλων των μαθητών. Η γνωριμία και η καλή γνώση του διαφορετικού θα βοηθούσε στην εδραίωση του αμοιβαίου σεβασμού και της αλληλοεκτίμησης. Παράλληλα τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να σχεδιαστούν, ώστε να αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές διαφορές, τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες. Θα πρέπει να αναδεικνύουν τα προβλήματα και τα επιτεύγματα όλων των μελών του μαθητικού δυναμικού κάθε σχολείου, ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, προέλευση, γλώσσα, ειδικές ανάγκες και άλλα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά (Zachos, 2017· Βερυκίου και Κωνσταντίνου, 2019).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) /καθώς και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) ενσωμάτωσε το 2000 τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Στην ενότητα «Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης» (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, τομ. Α', 3734-3775) αναφέρεται ότι *«για την ομαλή κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας “επικοινωνίας” με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων»* (σελ.4) θέτοντας έτσι στους εκπαιδευτικούς στόχους, που απορρέουν από τη διαπολιτισμική αγωγή, ως θεμελιώδεις τη γνωριμία με όλα τα βασικά διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά και την επικοινωνία ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες, που υπάρχουν σε κάθε σχολικό πλαίσιο. Με αναφορά στα νέα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, ο Γκόβαρης (2015) επισημαίνει πως ενώ πλέον υπάρχει μία αλλαγή στάσης από την «αποσιώπηση» ζητημάτων, που αφορούσαν σε πολιτισμικές διαφορές, σε μια στάση που στοχεύει στο «σεβασμό» της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας και που ενσωματώνει την διαπολιτισμική μάθηση, παράλληλα αναγνωρίζει μια έλλειψη κατανόησης του νοήματος της «διαπολιτισμικής μάθησης», που οδηγεί στην νοηματοδότηση του διαφορετικού μέσα από ένα πρίσμα εγωκεντρισμού της κυρίαρχης κουλτούρας. Ως εκ τούτου, τα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ δεν ενισχύουν όσο θα έπρεπε την διαπολιτισμική εκπαίδευση και μάθηση.

Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αποτελεί ένα ανεξάρτητο μάθημα, αλλά αντίθετα να τέμνει εγκάρσια το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όπως υποστηρίζει ο Νικολάου (2013), προκειμένου να γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές. Για τον λόγο αυτό, η διαθεματική προσέγγιση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του διαπολιτισμικού λόγου στο ελληνικό σχολείο, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση διέπεται, μεταξύ άλλων, από την αρχή της ολιστικής

προσέγγισης. Μέσω αυτής της προσέγγισης, ο διαπολιτισμικός λόγος, μέσα από έννοιες της διαπολιτισμικότητας, όπως αλληλεγγύη, δικαιοσύνη, ανεκτικότητα, εμπιστοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα, μπορεί να ενταχθεί σε οποιοδήποτε μάθημα Νικολάου (2013). Στη βάση αυτή, ο Νικολάου (2013) προτείνει πως η βιωματική μέθοδος μάθησης μπορεί να αποτελέσει μία μέθοδο, που θα ενισχύει τη διαθεματική διδασκαλία της διαπολιτισμικότητας, καθώς μέσα από το βίωμα οι μαθητές θα γνωρίσουν καλύτερα τις ετερότητες και τις καταστάσεις, που οι ετερόκλητοι συμμαθητές τους και τα άτομα της κοινότητας τους αντιμετωπίζουν και μέσω της ενσυναίσθησης θα προχωρήσουν στη διαμόρφωση και υιοθέτηση ορθότερων πολιτικά παραδοχών και πεποιθήσεων. Η Νικολακοπούλου (2019) δίνει έμφαση στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων, που προάγουν τον διαπολιτισμό, όπως είναι ερευνητικές και συνθετικές εργασίες, καθώς και γλωσσολογικές και επικοινωνιακές ασκήσεις.

Περαιτέρω, απαραίτητη είναι και η εξάλειψη των σχετικών στερεοτυπικών αντιλήψεων από μέρους των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να διαμορφωθεί η απαραίτητη σχολική κουλτούρα και η εξάλειψη του ρατσισμού (Γκόβαρης, 2001), καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να εφαρμόζουν μεθόδους συνεργατικής μάθησης, υγιούς αλληλεπίδρασης και διαλόγου, ενώ παράλληλα θα έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να διαχειρίζονται την ετερότητα στην τάξη (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019· Γκόβαρης, 2001· Νικολακοπούλου, 2019· Νικολάου, 2014). Ουσιαστικά, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν διαπολιτισμική ικανότητα, η οποία συνίσταται στην ενσυναίσθηση, σε γνώσεις, σε αξίες και σε επικοινωνιακή ικανότητα (Γκόβαρης & Χοντολίδου, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός της Έρευνας και τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Διεθνώς η έρευνα για την ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι περιορισμένη (Wenger, Dinsmore & Villagomez, 2012). Συνήθως σε αυτές τις έρευνες, η επαγγελματική ταυτότητα εξετάζεται ως προς την «εθνική» διάσταση της και τον ορισμό του «εαυτού» και του «ετέρου» (Santoro, 2009), ή σε σχέση με τα συναισθήματα (Καρούσιου κ.συν., 2019). Η επαγγελματική ανάπτυξη από την άλλη, ερευνάται περισσότερο ως επαγγελματική μάθηση και κυρίως ως προς τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών (Wenger, Dinsmore & Villagomez, 2012· Calderon, 1997). Στις έρευνες αυτές η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού, τόσο με το μαθητικό δυναμικό, όσο και με τους συναδέλφους, τον μέντορα, που σε πολλές περιπτώσεις είναι ο διευθυντής του σχολείου, τη συμμετοχή του σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και τέλος με τις επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχει (Wenger, Dinsmore & Villagomez, 2012· Santoro, 2009· Haberman & Post, 1998).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και η συμβολή της στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια του ετερογενούς πολυπολιτισμικού σχολείου δεν έχει ερευνηθεί. Η παρούσα μελέτη ερευνά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτών, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που χαρακτηρίζονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία του μαθητικού τους δυναμικού, μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά, όσον αφορά στο μαθητικό δυναμικό, σχολεία για την επαγγελματική τους ταυτότητα και με ποιον τρόπο η επαγγελματική τους ανάπτυξη συντελεί στη διαμόρφωση αυτής της ταυτότητας, μέσα σε αυτό το πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

A) Ποιες παράμετροι της επαγγελματικής τους ανάπτυξης θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συντελούν περισσότερο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας;

B) Πώς οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η διδασκαλία σε τάξεις με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό έχει επηρεάσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Γ) Με ποιον τρόπο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η διδακτικής τους εμπειρία και η επαγγελματική τους ανάπτυξη έχει επηρεάσει την επαγγελματική τους ταυτότητα;

Δ) Συνιστά, για τους εκπαιδευτικούς, η αλληλεπίδραση με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού/γλωσσικού κεφαλαίου ένα δυναμικό παράγοντα διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας;

5.2 Μέθοδος της έρευνας

Όταν ο στόχος της μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων, των προσωπικών νοημάτων, των πεποιθήσεων που κατέχουν τα άτομα που ερευνώνται, καθώς και όταν αναζητείται ο τρόπος, που δημιουργείται η κοινωνική εμπειρία και τα νοήματα που τη

συνοδεύουν, τότε επιλέγεται η ποιοτική μεθοδολογία (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Patton, 1990). Η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης έγινε χρησιμοποιώντας την ποιοτική μέθοδο έρευνας, καθώς κύριο χαρακτηριστικό της είναι, πως μπορεί να διερευνήσει σε βάθος ένα φαινόμενο, μέσα από τις απόψεις των ίδιων των ενδιαφερομένων-υποκειμένων της έρευνας, στη βάση των εμπειριών τους και του νοήματος που αποδίδουν σε αυτές. Κατά συνέπεια, η ποιοτική μέθοδος εμβαθύνει σε ένα φαινόμενο, καθώς το προσεγγίζει στη βάση της πραγματικότητας με την οποία αλληλεπιδρούν τα άτομα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, 2019· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) μέσω της μεθόδου αυτής, ο ερευνητής καταφέρνει να αποσπά τις οπτικές και τα νοήματα που οι συμμετέχοντες αποδίδουν στις εμπειρίες τους, εκμαιεύουν την προσωπική ερμηνεία της πραγματικότητας και την υποκειμενική αλήθεια των ερωτώμενων και όχι αντικειμενικά δεδομένα. Ο ερευνητής προσπαθεί, με βάση τη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα της έρευνας, να κατασκευάσει την ερμηνεία του υπό εξέταση φαινομένου. Ως εκ τούτου, η ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε διότι μπορεί να ερμηνεύσει ένα φαινόμενο μέσα από το πώς τα υποκείμενα της έρευνας αποδίδουν νόημα, πώς αισθάνονται, πώς συμπεριφέρονται στις εμπειρίες τους στον πραγματικό κόσμο. Μέσα από την κατάθεση των απόψεων των ερωτηθέντων, στη βάση των εμπειριών τους και του τρόπου ερμηνείας τους για ένα φαινόμενο, είναι δυνατή η παραγωγή νέας γνώσης, ένα ακόμη πλεονέκτημα της ποιοτικής μεθόδου που οδήγησε στην επιλογή της έναντι της ποσοτικής (Tong, Sainsbury & Craig, 2007).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης καθώς πρόκειται για μια μέθοδο «...που λειτουργεί τόσο για να αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα όσο και για να ξεδιαλέγει ή να ζετυλίγει την επιφάνεια της “πραγματικότητας”» (Braun & Clarke, 2006, σελ.81). Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των συνεντεύξεων ακολουθήθηκαν τα βήματα της θεματικής ανάλυσης όπως αυτά περιγράφονται από τις Braun & Clarke (2006) ήτοι: α) αρχικά υπήρξε μια εξοικείωση με τα δεδομένα μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις, β) κωδικοποιήθηκαν τα σημεία ενδιαφέροντος, με τρόπο συστηματικό, στο σύνολο των δεδομένων και ταξινομήθηκαν οι κωδικοί, γ) δημιουργήθηκαν τα πιθανά θέματα προς ανάλυση με το διαχωρισμό των κωδικών ανά θέμα, δ) ελέγχθηκε η ορθότητα των θεμάτων και δημιουργήθηκε ένα θεματικό πλάνο ανάλυσης, ε) οριστικοποιήθηκε ο καθορισμός και η ονομασία των, προς ανάλυση, θεμάτων και τέλος στ) εκπονήθηκε η τελική αναλυτική έκθεση, επιλέχθηκαν προς παράθεση αποσπάσματα που παραδειγματικά υποστηρίζουν την ανάλυση και συνδέθηκαν τα θέματα που αναλύθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη βιβλιογραφία.

Το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι η ευελιξία που παρέχει στον ερευνητή για τον καθορισμό των θεμάτων, καθώς για να χαρακτηριστεί κάτι ως «θέμα» αρκεί να καταγράψει, κατά την κρίση του ερευνητή, κάτι σημαντικό σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2006· Patton, 1990). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η επαγωγική προσέγγιση για την θεματική ανάλυση, καθώς αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη στενής σχέσης ανάμεσα στα δεδομένα, που έχουν συλλεχθεί, με τα θέματα, που προσδιορίζονται να αναλυθούν και στην ουσία είναι τα ίδια τα εμπειρικά δεδομένα που καθορίζουν την πορεία και το θεματικό χάρτη της ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006· Γαλάνης, 2018).

Θα πρέπει βεβαίως να αναφέρουμε ότι μειονέκτημα της συνέντευξης, ως ερευνητικού εργαλείου είναι, ότι λόγω της αμεσότητας στην αλληλεπίδραση ανάμεσα

στον ερευνητή και στον ερευνώμενο, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της θεωρείται δυνητικά μειωμένη, καθώς αμφισβητείται η αμεροληψία και αντικειμενικότητα, που εξασφαλίζουν άλλες ερευνητικές μέθοδοι (Παρασκευόπουλος, 1993). Η «αξιοπιστία» σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα (Lincoln, 2001· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

5.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η μελέτη αυτή στηρίζεται στην μέθοδο της ποιοτικής έρευνας και πραγματοποιήθηκε μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις, καθώς αυτού του τύπου οι συνεντεύξεις προσφέρουν ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο, ώστε να μπορέσουν οι άνθρωποι που ερωτώνται να δίνουν απαντήσεις, που να αναπαριστούν, με όσο το δυνατόν περισσότερη ακρίβεια και πιστότητα, τις απόψεις τους για το φαινόμενο το οποίο εξετάζεται (Patton, 1990). Αποτελούν δε, τον πιο άμεσο και σύντομο τρόπο να λάβουμε απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουμε θέσει στην μελέτη μας (Robson, 2010). Η συνέντευξη, όπως υποστηρίζει η Παρασκευοπούλου-Κόλλια στοχεύει στο να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο» (Mialaret, 1997, σελ.148 όπως αναφέρεται στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια 2008, σελ.4), δεδομένου ότι «οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις)» (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σελ.4). Σε παρόμοιο πλαίσιο, ο Γαλάνης (2018) υποστηρίζει ότι οι συνεντεύξεις αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για τον ερευνητή, που θέλει να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις, τα συναισθήματα, τις ερμηνείες, τις πεποιθήσεις, τις προσωπικές αντιλήψεις και τα κίνητρα των συμμετεχόντων, αναφορικά με τα προς διερεύνηση θέματα. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει, να συλλάβει και να ερμηνεύσει τις απόψεις, συμπεριφορές, αισθήματα, νοήματα των ερωτηθέντων, όπως αυτά απορρέουν από τις εμπειρίες τους (Tong κ.συν., 2007), στη βάση του τρόπου με τον οποίον αποδίδονται, λαμβάνοντας υπόψη, εκτός του ιδίου του λόγου, της χροιάς της φωνής, της έμφασης που δίνεται σε ορισμένες λέξεις/φράσεις, αλλά και τη γλώσσα του σώματος (Ruona, 2005).

Στην παρούσα έρευνα οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσα από τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες Skype, Webex και Viber, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών, εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 που βιώνουμε στην παρούσα χρονική περίοδο και που απαγορεύουν κάθε είδους προσωπικής, δια ζώσης επαφής. Οι συνεντεύξεις, που πραγματοποιούνται με τον σύγχρονο, εξ' αποστάσεως και σε πραγματικό χρόνο τρόπο, μπορούν να προσφέρουν εξαιρετικές δυνατότητες στον ερευνητή και στον συμμετέχοντα, καθώς μπορούν να πραγματοποιηθούν οποιαδήποτε στιγμή, από οπουδήποτε περιβάλλον, κάτι που μπορεί να προσφέρει άνεση στο συμμετέχοντα, ενώ ταυτόχρονα τα άτομα μπορούν να έχουν οπτική επαφή, καθ' όλη τη διαδικασία των συνεντεύξεων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Ο Hanna (2012) επιβεβαιώνει τα πλεονεκτήματα των συνεντεύξεων, μέσω διαφόρων πλατφορμών του διαδικτύου, υποστηρίζοντας ότι εξασφαλίζεται με αυτόν τον τρόπο μια αίσθηση ασφάλειας, στη

λογική ότι κανένας από τους δύο δεν μπορεί να επιβληθεί στον προσωπικό χώρο του άλλου. Για την Seitz (2016) αυτός ο τρόπος παρέχει ακόμα μερικά πλεονεκτήματα, καθώς αφού δεν υπάρχουν μετακινήσεις, από τη μία τα άτομα κερδίζουν χρόνο και χρήματα, ενώ από την άλλη καθίσταται ευκολότερος ο προγραμματισμός και η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στο ερευνητή να προσεγγίσει συμμετέχοντες, στην έρευνά του, από απομακρυσμένες, από τον ίδιο, περιοχές.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, δημιουργήθηκε με βάση τη θεωρία που έχουμε ήδη αναπτύξει σε προηγούμενα κεφάλαια, με σκοπό να προσφέρει τις καταλληλότερες απαντήσεις για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, σε σχέση με το θέμα που ερευνάται. Χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο συγκεντρώνονται κάποια προσωπικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων καθώς και στοιχεία που αφορούν τόσο στις σχολικές μονάδες που εργάζονται και όσο και στο τμήμα που έχουν ως σημείο αναφοράς. Το δεύτερο τμήμα αποτελεί το κύριο ερευνητικό μέρος και συγκεντρώνει τις ερωτήσεις της συνέντευξης, οι απαντήσεις στις οποίες στη συνέχεια θα αναλυθούν. Θα λέγαμε ότι και αυτό το μέρος χωρίζεται σε δύο τμήματα. Το πρώτο αφορά στην εκμείωση αντιλήψεων, παραδοχών και οπτικών για την πολυπολιτισμικότητα, πριν την εμπειρία των εκπαιδευτικών στην πολυπολιτισμική τους τάξη. Το δεύτερο τμήμα αφορά στην εμπειρία αυτή και στον τρόπο που επηρέασε την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

5.4 Το δείγμα της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αναζητήθηκαν σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες στις τάξεις τους περιλαμβάνουν μαθητές με πολιτισμική ετερότητα. Η ετερότητα αυτή αφορούσε δύο κατηγορίες μαθητών. Στην πρώτη κατηγορία, που αφορά σε δύο σχολικές μονάδες, συμπεριλαμβάνονται μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες μεταναστών, που πρόσφατα ήρθαν στη χώρα μας από εμπόλεμες περιοχές και που εντάχθηκαν σε κανονικά σχολεία, στον αστικό ιστό και όχι σε σχολεία δομών, ενώ στη δεύτερη κατηγορία, που αφορά στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, ανήκουν μαθητές που προέρχονται από οικογένειες ρομά. Εντοπίστηκαν οκτώ τέτοιες σχολικές μονάδες, σε αστικές περιοχές. Στη συνέχεια υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε αυτά τα σχολεία, ενημερώνοντάς τους για το λόγο της έρευνας, το σκοπό αυτής καθώς και για το θέμα της και εξηγώντας ότι η συμμετοχή τους θα είναι ανώνυμη και εθελοντική. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε ένα χρονικό περιθώριο για να αποφασίσουν, αν θα δεχθούν ή θα αρνηθούν να συμμετέχουν. Από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς, με τους οποίους υπήρξε επικοινωνία, ανταποκρίθηκαν θετικά οι εννέα, οι οποίοι υπηρετούν σε τέσσερις, από τις οκτώ αρχικά, επιλεγμένες σχολικές μονάδες. Στη δεύτερη τηλεφωνική επικοινωνία, με την οποία οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν τη συμμετοχή τους στην έρευνα, ορίστηκε ο χρόνος και η πλατφόρμα διαδικτυακής επικοινωνίας, μέσω της οποίας θα πραγματοποιούνταν οι συνεντεύξεις. Υπήρξε, δε, η δέσμευση, ότι για τις συνεντεύξεις αυτές δεν θα υπήρχε οπτική καταγραφή, αλλά μόνο θα ηχογραφούνταν με τη χρήση κινητού τηλεφώνου. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό διάστημα Ιανουαρίου - Φεβρουαρίου 2021.

Το δείγμα, λοιπόν, της έρευνας αποτέλεσαν εννέα εκπαιδευτικοί, έξι γυναίκες και τρεις άντρες, οι οποίοι έχουν στο τμήμα τους μαθητές χαρακτηριζόμενους από πολιτισμική ετερότητα. Δύο εκπαιδευτικοί είναι νηπιαγωγοί ενώ οι υπόλοιποι επτά είναι δάσκαλοι. Οι οκτώ είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και ο ένας εργάζεται ως αναπληρωτής. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 48 έτη με ένα εκπαιδευτικό να ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 30-40, δύο εκπαιδευτικούς να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 και οι υπόλοιποι έξι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 51-60. Ο μέσος όρος της συνολικής προϋπηρεσίας τους είναι τα 20,5 έτη με έναν εκπαιδευτικό να έχει συνολική προϋπηρεσία κάτω από 10 έτη, δύο εκπαιδευτικούς να έχουν 11-20 έτη συνολικής προϋπηρεσίας και έξι εκπαιδευτικούς να έχουν συνολική προϋπηρεσία 21-30 έτη. Ο μέσος όρος υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο είναι τα 7 έτη περίπου, όπου για πέντε εκπαιδευτικούς αντιστοιχεί σε 1-5 έτη, για έναν εκπαιδευτικό σε 6-10 έτη, για δύο εκπαιδευτικούς σε 11-15 έτη, ενώ ένας εκπαιδευτικός εργάζεται στο συγκεκριμένο σχολείο για 16-20 έτη. Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις ήταν τα 8 έτη περίπου, με τέσσερεις εκπαιδευτικούς να έχουν τέτοια εμπειρία από 1-5 έτη, δύο από 6-10 έτη, έναν από 11-15 έτη, έναν από 16-20 έτη και τέλος έναν από 21- 25 έτη. Ο μέσος όρος εργασίας στη συγκεκριμένη τάξη ήταν τα 2,5 περίπου έτη. Δύο από τους συμμετέχοντες έχουν μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ άλλοι δύο βρίσκονται στη φάση της εκπόνησης της πτυχιακής τους για την απόκτησή του. Υπάρχει ένας εκπαιδευτικός που είναι υποψήφιος διδάκτωρ, ενώ ένας έχει δεύτερο πτυχίο στην ειδική αγωγή. Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν άλλες σπουδές όπως, Διδασκαλείο, Μαράσλειο και εξομοίωση ενώ άλλοι τρεις ανέφεραν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια μεγάλης διάρκειας πάνω στον αυτισμό, την ειδική αγωγή, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη σχολική ψυχολογία και τις νέες τεχνολογίες. Αξίζει να σημειώσουμε ότι δύο εκπαιδευτικοί είχαν εργασιακή εμπειρία στο ευρωπαϊκό σχολείο του Βερολίνου. Όσον αφορά στις τάξεις τους, ο μέσος όρος των μαθητών ανά τμήμα είναι τα δεκαεπτά παιδιά περίπου με το μικρότερο αριθμητικά τμήμα να αποτελείται αποκλειστικά από παιδιά ρομά, δώδεκα τον αριθμό. Ο μέσος όρος μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο διαφορετικό από το γενικό μαθητικό πληθυσμό είναι τα έξι παιδιά ανά τμήμα.

5.5 Ηθική και Δεοντολογία

Στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν βασικές αρχές ηθικής και δεοντολογίας που πρέπει να τηρούνται, ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητα των ευρημάτων. Η Mertens (2012) διατυπώνει τρεις βασικές αρχές που οφείλουν να ακολουθούν οι ερευνητές: α) ευεργεσία, τα αποτελέσματα της έρευνας θα πρέπει να στοχεύουν στο καλύτερο για την επιστήμη και την ανθρωπότητα, β) σεβασμός, οι ερευνητές οφείλουν να αντιμετωπίζουν με σεβασμό τους συμμετέχοντες και τέλος γ) δικαιοσύνη, τα οφέλη της έρευνας θα πρέπει πρώτα να τα νέμονται οι συμμετέχοντες. Παράλληλα θα πρέπει να ακολουθούν προσεκτικά σχεδιασμένες διαδικασίες, τέτοιες που να μην εκμεταλλεύονται, αλλά να χειρίζονται δίκαια τους συμμετέχοντες. Τα άτομα θα πρέπει να συμμετέχουν εντελώς εθελοντικά, χωρίς την προσδοκία κάποιου οφέλους ή χωρίς απειλή, να είναι πλήρως ενημερωμένα για την έρευνα, να δώσουν την έγκυρη συγκατάθεσή τους, ενώ τέλος, οι ερευνητές θα πρέπει να δεσμευτούν στην τήρηση εχεμύθειας σχετικά με τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων και η αναφορά

τους στην ανάλυση των δεδομένων να είναι τέτοια που να μπορεί κάποιος να συσχετίσει μια απάντηση με ένα συγκεκριμένο υποκείμενο (Bell, 2014).

Στην παρούσα έρευνα, οι κανόνες δεοντολογίας και ηθικής έχουν τηρηθεί. Οι συμμετέχοντες δε γνώριζαν το ερωτηματολόγιο. Πριν από κάθε συνέντευξη, τους διαβάζονταν ένα κείμενο, που ανέφερε το όνομα του ερευνητή, το σκοπό, το θέμα και ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν με ένα "συναινώ" ή "δεν συναινώ" στην παραχώρηση της συνέντευξης. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιούνταν, καθώς δεν μπορούσε να συμπληρωθεί κάποια ανάλογη φόρμα συγκατάθεσης, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών, που απαγόρευαν την δια ζώσης επαφή. Στην αρχή της κάθε συνέντευξης γινόταν εκ νέου, καθώς ήδη είχε προηγηθεί μια τηλεφωνική επικοινωνία και σχετική ενημέρωση, μία σύντομη αναφορά στο θέμα της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονταν να ζητήσουν οποιαδήποτε διευκρίνιση ή επεξήγηση, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, όπου αυτοί θεωρούσαν σκόπιμο και βοηθητικό. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων γινόταν, επίσης, κάποιες δευτερεύουσες ερωτήσεις με στόχο την καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων ή την αποκόμιση μιας πιο επεξηγηματικής απάντησης. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή τους. Σε κάθε συνεντευξιαζόμενο δόθηκε ένας κωδικός, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Έτσι προέκυψαν οι κωδικές ονομασίες E1 έως E9, όπου E είναι το αρχικό της λέξης "Εκπαιδευτικός". Ο μέσος όρος χρονικής διάρκειας των συνεντεύξεων υπήρξαν τα τριάντα λεπτά περίπου.

5.6 Δυσκολίες κατά τη διαδικασία

Παρά το γεγονός, ότι η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων, εξ' αποστάσεως σύγχρονης επικοινωνίας, ουσιαστικά έδωσε τη λύση στη διεξαγωγή της έρευνας, εντούτοις θα πρέπει να αναφέρουμε και τις δυσκολίες που προέκυψαν. Αρχικά, αυτό ήρθε σαν κάτι πρόσθετο στην όλη τηλε-εργασία των εκπαιδευτικών μέσω διαδικτύου, που τους είχε επιφορτίσει αρκετά. Η σύνδεση σε κάποιες περιπτώσεις ήταν προβληματική και έπρεπε ξανά και ξανά να προσπαθούμε να συνδεθούμε. Όπως είχαν εντοπίσει οι Deakin & Wakefield (2014), λόγω τεχνολογικών και τεχνικών προβλημάτων, πολλές φορές η ποιότητα του ήχου ήταν χαμηλή, δημιουργώντας δυσκολίες κατά την απομαγνητοφώνηση, καθώς ο ήχος που είχε εγγραφεί δεν ακουγόταν καθαρά. Ένα άλλο πρόβλημα ήταν, ότι σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε αντιπερισπασμός από το περιβάλλον και διακόπηκε η διαδικασία για λίγο, όπως έχει αναφερθεί να συμβαίνει και από ερευνητές του θέματος όπως οι Deakin & Wakefield (2014). Οι ίδιοι όπως και η Seitz (2016) αναφέρουν ότι τέτοιου τύπου συνεντεύξεις είναι πιθανό να διατηρούν την «απόσταση» μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα, παρακωλύοντας κάποιους συμμετέχοντες να νιώσουν άνετα και οικεία αμέσως. Αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνέβη στην αρχή με κάποιους από τους συνεντευξιαζόμενους, αλλά πολύ γρήγορα η αμεσότητα επήλθε. Εξάλλου, οι πρότερες τηλεφωνικές επικοινωνίες είχαν συνεισφέρει αρκετά. Τέλος σίγουρα αντιμετωπίσαμε αυτό, που και η Seitz (2016) εντοπίζει, ότι η εξ' αποστάσεως επικοινωνία μέσω οθόνης, παρ' όλο που επιτρέπει την οπτική επαφή, δεν κατορθώνει να φτάσει στο επίπεδο της δια ζώσης επικοινωνίας. Μέσα από μια οθόνη περιορισμένων διαστάσεων, δεν μπορεί ο ερευνητής να έχει πλήρη εικόνα για τη στάση του σώματος

του συμμετέχοντα και χάνονται έτσι πληροφορίες από τη γλώσσα του σώματος και από το γενικότερο αίσθημα που παρέχεται από τα μη λεκτικά στοιχεία μιας διαδικασίας συνέντευξης.

Σε αυτές τις δυσκολίες θα πρέπει να προστεθεί και η απειρία της ερευνήτριας, κάτι που αρχικά την δυσκόλεψε στη διεξαγωγή, καθώς έπρεπε να επιτυγχάνει την καλύτερη δυνατή επικοινωνία με τους συμμετέχοντες και να δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας και άνεσης, που θα τους επέτρεπε να κοινωνήσουν ανοιχτά και χωρίς ενδοιασμούς τις απόψεις τους. Αυτό δεν ήταν εύκολο στην αρχή, στη πορεία όμως επιτυγχάνονταν με μεγαλύτερη ευκολία, κάτι που της παρείχε την ευχέρεια να επικοινωνεί με τον κάθε συμμετέχοντα, ώστε να λαμβάνει πιο ολοκληρωμένες και τεκμηριωμένες απόψεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΝΑΛΥΣΗ

6.1 Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πριν την εμπειρία τους στην ετερογενή τάξη

Σε πρώτη φάση, στην έρευνά μας, θέλαμε να εξακριβώσουμε τον λόγο που βρέθηκαν οι εκπαιδευτικοί στις συγκεκριμένες τάξεις, τους προβληματισμούς που προέκυψαν όταν κλήθηκαν να υπηρετήσουν σε αυτές, τον τρόπο που οι ίδιοι όριζαν την ετερότητα στο μαθητικό δυναμικό καθώς και κατά πόσο αισθάνονταν έτοιμοι για το έργο αυτό. Αυτή η γνώση θα έκανε ευκολότερα αντιληπτή και πιο κατανοητή την αλλαγή ή ακόμα και μετασχηματισμούς στις αντιλήψεις, στις στάσεις και στις πρακτικές, αν και εφόσον θα συντελούνταν, μετά την επαφή τους με την πολυπολιτισμικότητα.

6.1.1 Η επιλογή του σχολείου

Η εργασία των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες τάξεις ήταν αρχικά τυχαίο συμβάν. Ο Ε1 υπηρετεί με οργανική στο σχολείο που βρίσκεται και του προτάθηκε προσωπικά, από το συντονιστή εκπαιδευτικού έργου, να αναλάβει το παιδί που χαρακτηρίζεται με ετερότητα ως προς το πολιτισμικό του υπόβαθρο. Ο Ε3 βρέθηκε ως αποσπασμένος στο σχολείο που υπάρχει το ετερογενές μαθητικό δυναμικό. Οι Ε6 και Ε9 εργάζονται σε σχολεία, ο Δήμος στον οποίον ανήκουν, προβαίνει σε καταμερισμό παιδιών με πολιτισμική ετερότητα σε όλα τα σχολεία, οπότε δεν υπήρχε δυνατότητα να την αποφύγουν. Ο Ε5 εργάζεται ως αναπληρωτής και επομένως καλύπτει ανάγκες όπου προκύψουν. Τέλος οι εκπαιδευτικοί Ε2, Ε4, Ε7 και Ε8 συνεχίζουν να εργάζονται για πολλά έτη, σε σχολείο με ετερογενές πολιτισμικά μαθητικό δυναμικό, από προσωπική επιλογή και ενδιαφέρον, ενώ λόγω των ετών προϋπηρεσίας θα μπορούσαν να αλλάξουν σχολική μονάδα. Η αρχική τους τοποθέτηση στο σχολείο που εργάζονται είχε γίνει τυχαία, βάσει μορίων όπως ισχύει στις τοποθετήσεις εκπαιδευτικών στις οποίες προβαίνουν οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι για κανέναν από τους εκπαιδευτικούς η αρχική τοποθέτηση σε τέτοιο σχολείο με πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό δεν υπήρξε προσωπική επιλογή, εξ αιτίας αυτής της πολυπολιτισμικότητας, αλλά άλλοι λόγοι, κυρίως υπηρεσιακοί ή δημοτικής πολιτικής συντέλεσαν να εμπλακούν με αυτήν.

6.1.2 Αντιλήψεις και προβληματισμοί για την πολιτισμική ετερότητα

Μέχρι τώρα έχει φανεί ότι για κανέναν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η ενασχόληση με ετερογενές πολιτισμικά μαθητικό δυναμικό, δεν ήταν συνειδητή επιλογή, αλλά κάτι που προέκυψε λόγω συνθηκών. Ο ορισμός, δε, από τους εκπαιδευτικούς της πολιτισμικής ετερότητας χρωματίζεται από μια ποικιλότητα. Δύο βασικές κατηγορίες προέκυψαν. Η μία αντιστοιχούσε σε άλλη «καταγωγή» και αφορά σε παιδιά μεταναστών και η δεύτερη κατηγορία, σε άλλη «κοινωνική ομάδα» και αφορά στους ρομά όπως φαίνεται από τις διατυπώσεις των εκπαιδευτικών:

Ε3 «...οι μαθητές με καταγωγή από τη Συρία...»

Ε2 «...την κοινωνική ομάδα..... 'Όταν λέτε κοινωνική ομάδα.' Ρομά.»

Στη συνέχεια εντοπίζονται και αναφέρονται χαρακτηριστικά, που διαφοροποιούν αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς από το γενικό πληθυσμό. Βασικό χαρακτηριστικό διαφοροποίησης είναι η γλώσσα, που αφορά τόσο σε παιδιά μεταναστών όσο και σε ρομά:

E1 «...δε γνώριζε καθόλου τη γλώσσα.» αλλά και

E9 «...και παιδιά δίγλωσσα που δε μιλούσαν καν την ελληνική γλώσσα,»

Οι E1 & E3 συγκαταλέγουν και τη θρησκεία:

E1 «...πολιτισμική διαφορά δεν είναι μόνο θέμα γεωγραφικής θέσης – θρησκείας...» και

E3 «Νομίζω ότι είναι κάποια στοιχεία, έτσι, της κουλτούρας περισσότερο. Η θρησκεία, ναι, θα μπορούσε να είναι ένα στοιχείο, όπως η γλώσσα, αυτά. Η γλώσσα και η θρησκεία»

Ο E1 κάνει αναφορά και στο «χρώμα», που μπορεί να διαφοροποιεί το ετερογενές μαθητικό δυναμικό από τα υπόλοιπα παιδιά, όχι όμως ως κάτι που ξενίζει τον ίδιο, αλλά ως κάτι που ίσως προκαλέσει διαφοροποιημένες συμπεριφορές από τα υπόλοιπα παιδιά και τους γονείς τους.

Πέρα από αυτά τα ευδιάκριτα, αυτά, χαρακτηριστικά, οι συμμετέχοντες όρισαν την ετερότητα ως διαφορές στις αξίες και στις πεποιθήσεις, στις νοοτροπίες και στις συνήθειες, στα ήθη και στα έθιμα, στις διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες, στη διαφορετική ταυτότητα και χαρακτήρα, στην ύπαρξη της δικής τους ξεχωριστής ιστορίας, στις δυνατότητές τους, στις δυσκολίες τους για ένταξη στο πρόγραμμα του σχολείου, υπογραμμίζοντας την ξεχωριστή κουλτούρα και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και στοιχεία, που διαφοροποιούν το ετερογενές μαθητικό δυναμικό από την «...δική μας, ξεκάθαρα πράγματα, την κυρίαρχη πολιτισμική κουλτούρα», όπως αναφέρει ο E7.

E4 «...τα έθιμά τους, τίποτα για την ιστορία τους, την καταγωγή τους, τις δυνατότητες ... τι δυνατότητες έχουν.»

E7 «...πρόκειται για μία ξεχωριστή κουλτούρα, ένας ξεχωριστός πολιτισμός, με τα δικά του πιστεύω, με τις δικές του αρχές, με τα δικά του ήθη και έθιμα, ...»

Από την άλλη εκπαιδευτικοί όπως ο E2, E6 και E9 εκτιμούν ότι είναι «όλα παιδιά» και δεν αντιμετωπίζουν το μαθητικό δυναμικό ως ετερογενές, αλλά ως παιδιά το ίδιο όμοια και διαφορετικά, όπως τα παιδιά κάθε τάξης, οποιοδήποτε σχολείου, όπως αναφέρουν οι:

E2 «...θεωρώ ότι όλα είναι παιδάκια, ότι όλα θέλουνε να μάθουνε πράγματα, ότι όλα έρχονται στο σχολείο...»

E9 «Αυτά τα θεωρώ όλα παιδιά που θέλουν να μάθουν.» &

E6 «Δεν είχα κάποια συγκεκριμένη άποψη, ιδιαίτερη για τους ρομά»

Η στάση, που οι εκπαιδευτικοί διατηρούν, απέναντι σε αυτή την ετερότητα και οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους για αυτήν, ποικίλουν ανάλογα με το πως οι ίδιοι την έχουν ορίσει. Έτσι βλέπουμε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναφέρουν ότι αυτή την ετερότητα την προσεγγίζουν με θετική διάθεση, ως κάτι που θα βοηθήσει όχι μόνο τους ίδιους, όντας μία πρόκληση επαγγελματική για αυτούς αλλά και ως κάτι που θα επηρέαζε θετικά όλη την τάξη:

E2 «Οι αντιλήψεις μου δεν νομίζω να ήταν πολύ διαφορετικές από αυτά που βρήκα και από αυτά που αντιμετώπισα . Ήμουν πολύ θετικά προσκείμενη..»

E3 «Ήμουν πολύ θετική, σαν εκπαιδευτικός, στο να έχω στην τάξη μου μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, γιατί αυτό νομίζω θα πρόσθετε στον χαρακτήρα της τάξης νέα στοιχεία πολύ ενδιαφέροντα και θα μπορούσαμε έτσι να έχουμε μία, πώς να το πούμε, μία άλλη οπτική σε πολλά θέματα, να γνωρίσουμε κι άλλες κουλτούρες κι άλλους πολιτισμούς. Είχα δηλαδή θετική στάση»

E6 «Γενικώς οι αντιλήψεις μου για τη διαφορετικότητα είναι θετικές. Δεν έχω κάποιο....., ίσα-ίσα, επαγγελματικά με ερεθίζουν οι διαφορετικότητες... Δεν έχω κάποιο.... κάποια αρνητικότητα, δεν ήμουν αρνητικός απέναντί τους.»

E1 «Ναι, θα έλεγα ότι ήταν μια πρόκληση για μένα, όταν μου προτάθηκε από τη συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου -εντάξει έπρεπε το παιδί να έρθει στο δικό μας σχολείο, στη δική μας περιοχή- για εμένα ήταν μία πρόκληση να αντιμετωπίσω αυτήν την περίπτωση του παιδιού.»

E9 «Δεν είχα συγκεκριμένες αντιλήψεις πριν, ούτε ήμουν προκατειλημμένη. Δεν είχα κάποια στερεότυπα μέσα μου.»

Στον αντίποδα υπήρξαν εκπαιδευτικοί, που αρχικά είχαν μια επιφυλακτική έως και αρνητική στάση απέναντι σε αυτή τη διαφορετικότητα, είτε λόγω άγνοιας, είτε λόγω στερεοτύπων κοινωνικών και προκαταλήψεων, των οποίων ήταν οι ίδιοι φορείς:

E4 «Μου φαινόταν κάτι που, που θα είναι μια..... αισθανόμουν μία αμηχανία γιατί δεν τη γνώριζα, δεν γνώριζα ούτε τους φίλους μου ρομά, ούτε τι σημαίνει, μου έλεγαν είναι διαφορετικοί, θα τα κάνεις λίγο πιο απλά, αλλά αυτά εγώ δεν τα γνώριζα, δεν ήξερα, τι σημαίνει 'πιο απλά', δεν γνώριζα. Οπότε αυτό οπότε αυτό...πραγματικά αισθανόμουν μία αμηχανία και θα έλεγα και μία, έτσι, δυσανεμία που προερχόταν από τις συμπεριφορές τις επιθετικές των γονιών ρομά ορισμένες φορές.

E7 «Ήτανε θα έλεγα, έβλεπα τους ανθρώπους αυτούς, γιατί μιλάμε για μία συγκεκριμένη κατηγορία ανθρώπων, πάρα πολύ υποτιμητικά θα έλεγα, όχι ίσους με εμάς. Έβλεπα υποτιμητικά και τον χαρακτήρα τους, ενδεχομένως δεν μπορώ να πω ρατσιστ.....έχοντας κάποιο ρατσιστικό υπόβαθρο απέναντί τους, αλλά υποτιμητικά, όσον αφορά την ύπαρξή τους, τις συνήθειές τους, ήμουν πάρα πολύ αρνητικός, απέναντι στη συγκεκριμένη κατηγορία των ανθρώπων.»

Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία, στα οποία θα έπρεπε να διαχειριστούν αυτήν την ετερότητα, προξένησε σε πολλούς, συναισθήματα ανασφάλειας, φόβου, αμηχανίας και άγχους μήπως δε φανούν ικανοί και αρκετοί, λόγω της άγνοιας και της σχετικής απειρίας, σε τέτοιου τύπου πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα συναισθήματα αυτά ενισχύονταν και από την πλήρη έλλειψη ενημέρωσης και προετοιμασίας, για την εργασία σε ένα τέτοιο σχολείο. Αυτά που τους προβλημάτιζαν και που τα θεωρούσαν ως δυσκολίες, που πιθανόν θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν, ήταν η γλωσσική επικοινωνία, η συνέπεια που θα επιδείκνυαν οι μαθητές στη φοίτηση, ειδικά οι ρομά μαθητές που απέχουν, λόγω οικογενειακών καταστάσεων, από το σχολείο για μεγάλα διαστήματα, το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, η συνεργασία με τους γονείς και κάποιες συμπεριφορές των παιδιών που θεωρούσαν αναμενόμενες αλλά μη θεμιτές:

E1 «Υπήρχε μια ανασφάλεια....»

E2 «Η προσέλευση των μαθητών αν εγώ θα μπορούσα να ανταπεξέλθω με αυτήν την κοινωνική ομάδα, γιατί δεν είχα εμπειρία..... Απλά το μόνο που

φοβόμουνα σαν εκπαιδευτικός ήταν αν θα μπορώ να έχω καλή συνεργασία με τους γονείς.»

E3 «Η αλήθεια είναι ότι δεν αισθανόμουνα πολύ έτοιμη, διότι δεν είχα αντίστοιχη επιμόρφωση, σαν εκπαιδευτικός, πέρα από κάποια σεμινάρια μικρής διάρκειας. Δεν αισθανόμουν ιδιαίτερα έτοιμη. Ίσως θα έπρεπε να έχω περισσότερη επιμόρφωση για να αντιμετωπίσω κάποιες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν.....Περισσότερο με προβλημάτισε το γεγονός της γλώσσας, της γλωσσικής επικοινωνίας»

E4 «Πρωτόγνωρο και με τα συναισθήματα της αμηχανίας, της άγνοιας.... της απόλυτης άγνοιας, της έλλειψης καθοδήγησης, έτσι, γιατί είσαι σε αυτό το σχολείο, μπες στην τάξη μέσα και ότι σε φωτίσει, κάνε. Έλλειψη καθοδήγησης, έλλειψη εξοικείωσης, έλλειψη ενημέρωσης..... δεν είχα καμία πληροφορία, ούτε για τα έθιμα του λαού, ούτε για τις συνθήκες τις ιδιαίτερες τις κοινωνικές, δηλαδή εεεε....δε μιλάμε για γλώσσα και τα λοιπά, έτσι, κι άλλα πιο βαθιά ζητήματα [...]Δεν ήξερα τίποτα από αυτά! Τίποτα από αυτά και οπωσδήποτε αυτό έκανε και τη διδασκαλία μου να έχει κάποια μειονεκτήματα, έτσι».

E5 «Ότι είναι παιδιά πιο ατίθασα, πιο δύσκολο να τα.... να μουν σε κανόνες, ένα αυτό και δεύτερον, μαθησιακά, ότι γνωρίζοντας ότι δεν έχουν πάει στο νηπιαγωγείο, θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο να ενταχθούν στο σχολείο για να παρακολουθήσουν κανονικά ένα πρόγραμμα πρώτης δημοτικού.»

E6 «Σίγουρα οι δυσκολίες θα ήταν μαθησιακές. Ήξερα ότι τα παιδιά αυτά θα είχαν τέτοιες δυσκολίες..... Το πόσο έτοιμος είναι σχετικό [...]Το σχολείο..., δεν με ενημέρωσε κάποιος για τις ιδιαιτερότητες που έχουν αυτά τα παιδιά ή ότι άλλο.»

E7 «Καταρχήν, καθώς ήρθα, έμαθα ότι το σχολείο αυτό, είναι σχολείο υποδοχής τσιγγανοπαίδων κι αμέσως-αμέσως μου δημιουργήθηκε, έτσι, ένας φόβος και μία ανασφάλεια, ακριβώς επειδή δεν..... δεν τους είχα γνωρίσει στενά πριν, πολύ περισσότερο πριν έρθω να διδάξω στα παιδιά τους. Οπότε, υπήρχε ένας φόβος, μία ανασφάλεια, η οποία, στη συνέχεια, μετατράπηκε κιόλας σε πολύ μεγάλη επιφύλαξη, μέχρι και αρνητισμό..... Εδώ λοιπόν, ήρθαμε εντελώς απροετοίμαστοι, οπότε τολμώ να πω ότι....και να κρίνω και το έργο μου στα χαμηλότερα επίπεδα, δηλαδή μηδέν έργο τα πρώτα χρόνια. Μηδέν έργο τα πρώτα χρόνια, καθόλου έτοιμος.»

Πριν την εργασία τους σε αυτές τις ιδιαίτερες τάξεις, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι το κύριο μέλημά τους, για την διαχείριση της ετερότητας, θα έπρεπε να είναι η καλλιέργεια ενός θετικού τμήματος για ένταξη και κοινωνικοποίηση, με απαλοιφή των οποιωνδήποτε αρνητικών διαθέσεων και αντιδράσεων, ενός κλίματος ασφάλειας και αποδοχής, που θα ενίσχυε τη συνεργασία και τη φιλία. Θεωρούσαν ότι όφειλαν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τους κανόνες της αποδεκτής συμπεριφοράς, ώστε να γίνουν μέλη της ομάδας. Οι ίδιοι, αφήνοντας οποιεσδήποτε προκαταλήψεις στην άκρη και προσεγγίζοντας τους με αγάπη, θα έπρεπε να κάνουν τους «διαφορετικούς» μαθητές να τους εμπιστευτούν, να τους νιώσουν δίπλα τους κι όχι απέναντι και να διαμορφώσουν έναν τρόπο διδασκαλίας που θα είναι κατάλληλος για τα δικά τους δεδομένα, για τις δικές τους δυνατότητες και ανάγκες, με έναν τρόπο ελκυστικό προσελκύοντας ταυτόχρονα το ενδιαφέρον τους:

E2 «Πιστεύω βασικά ότι κι αυτά τα παιδιά όπως και όλα τα παιδιά, τον

δάσκαλο να τον αισθανθούν κοντά και να καταλάβουν ότι ο δάσκαλος είναι αληθινός. Ο δάσκαλος έχει μόνο μέλημα στο μυαλό του να μεταφέρει τη γνώση, ότι είναι δίπλα, αυτό πρέπει να το καταλάβουν και οι γονείς, ότι είναι δίπλα στα παιδιά και δεν είναι απέναντι...»

E3 «Νομίζω ότι καταρχήν σαν εκπαιδευτικός, θα έπρεπε να φροντίσω ώστε να υπάρχει ένα κλίμα ασφαλείας και αποδοχής μέσα στην τάξη τόσο από εμένα όσο και από τους άλλους μαθητές μου. Αυτό είναι το βασικό, ασφάλεια, αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής προς τους νέους μαθητές και ένταξη μέσα στο περιβάλλον της τάξης, επικοινωνία με τα άλλα παιδιά, δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και φιλίας με τους συμμαθητές τους.»

E6 «Πίστευα ότι έπρεπε να τα βοηθήσω να κατανοήσουν και τους κανόνες, αλλά και να γίνουν αποδεκτά από τα άλλα παιδιά, να τα βοηθήσω να ενταχθούν μέσα στην ομάδα.»

E8 «Πιστεύω ότι δεν έπρεπε να είμαι προκατειλημμένος. Πιστεύω ότι έπρεπε να προσελκύσω το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους κερδίσω. Με αυτή τη διάθεση πήγα στο σχολείο»

E9 «Δεν είχα κάποια συγκεκριμένη άποψη όσον αφορά στη συμπεριφορά, δηλαδή, θεωρώ ότι πρέπει να είσαι ανοιχτός γενικά στα παιδιάκια γιατί είναι παιδιάκια και θέλουν αγάπη, τίποτα άλλο.»

6.2 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών τάξεων

Οι δυσκολίες που περίμεναν να βρουν οι εκπαιδευτικοί, φάνηκε να έχουν μια αντιστοιχία, με αυτές που βίωσαν στην πρώτη επαφή τους με την ετερότητα. Οι συχνές απουσίες, το χαμηλότερο γνωστικό επίπεδο, η αδιαφορία από την οικογένεια σχετικά με τα μαθήματα, που αφήνει το μαθητή μόνο του να ανταπεξέλθει, κάποιες συμπεριφορές όχι επιτρεπτές, η απομόνωση αυτών των παιδιών από την υπόλοιπη ομάδα, η δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία, που πολλές φορές οδήγησε τους μαθητές σε μια άρνηση συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης, το αίσθημα της προσωπικής ανεπάρκειας αλλά και απόστασης από τους μαθητές, ήτοι να αισθάνεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός «ο ξένος» στην τάξη και τέλος η ανάγκη για αναδιαμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας και προσαρμογής στο επίπεδο και στις δυνατότητες των μαθητών ήταν αυτά τα οποία οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αντιμετωπίσουν:

E5 «Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε ήταν αυτές που φοβόσασταν· Ναι και με τη συμπεριφορά και με τα μαθησιακά.»

E3 «Η γλώσσα ήταν ένα σημείο που πραγματικά, που μας δυσκόλεψε τόσο εμένα όσο και τους μαθητές μου, διότι δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τις δράσεις δεν μπορούσαν να καταλάβουν απλά πράγματα... το θέμα της γλώσσας δημιούργησε και κάποιες δυσκολίες και άρνηση και από τα παιδιά που δεν ήθελαν μετά να συμμετέχουν διότι δεν μπορούσαν να καταλάβουν αυτά που άκουγαν τόσο από εμένα όσο και από τους συμμαθητές τους.»

E4 «Οι δυσκολίες είναι ... έπρεπε να βρεις... το να κρατήσεις το ενδιαφέρον, να κρατήσεις βασικά το μαθητή στην τάξη, να μη σου φύγει. Να κρατήσεις τον γονιό να έχει ένα... να έχει μία μίνιμουμ υπακοή στις εντολές που δίνεις. Να

βρεις πράγματα που να -πέρα από τα γνωστικά, δηλαδή Γλώσσα, Μαθηματικά- να βρεις πράγματα που τους ενδιαφέρουν, που να μπορούν να ανταποκριθούν και που να θέλουν να ανταποκριθούν.»

E6 «Οι δυσκολίες ήταν ότι τα παιδιά αυτά μαθησιακά ήταν πίσω σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Άρα έπρεπε να υπάρχει κάποια παρέμβαση δική μου στο χρόνο που μου δινόταν, σελ. 5 λεπτά, 10 λεπτά, 20, ανάλογα με την ημέρα.... Όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο, στο γνωστικό αντικείμενο και εντάζει..... Και στο ότι πολλές φορές κάποια παιδιά αισθανόταν ξένα με την ομάδα.»

E7 «Αισθανόμουν ότι εγώ ήμουν ο ξένος στην όλη διαδικασία και ότι εγώ δεν μπορούσα να σταθώ όπως έπρεπε μέσα στην τάξη»

E8 «Κυρίως οι δυσκολίες ήτανε με την ελλιπή φοίτηση των μαθητών....ελλιπής φοίτηση των ρομά μαθητών, έτσι... Επίσης το οικογενειακό υπόβαθρο κάποιων μαθητών, δηλαδή δεν είναι το σχολείο ενταγμένο στο πολιτιστικό τους πλαίσιο όπως στις υπόλοιπες οικογένειες, όχι τουλάχιστον σε όλους. Αυτά τα γνώρισα στη συνέχεια και τα αντιμετώπισα»

6.3. Τρόποι και μέσα επαγγελματικής ανάπτυξης στα πολυπολιτισμικά σχολεία

Από την βιβλιογραφία έχει προκύψει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους και μέσα, όπως οι επιμορφώσεις, η βοήθεια από τον συντονιστή εκπαίδευσης, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους συναδέλφους, από επίσημα όργανα όπως ο Σύλλογος Διδασκόντων, τη συνδιαλλαγή και τη συνεργασία με τους ίδιους τους μαθητές και της οικογένειές τους ή ακόμα και από το προσωπικό κίνητρο και την προσωπική αναζήτηση. Όπως αναφέρθηκε και στο αντίστοιχο κεφάλαιο, τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική ανάπτυξη ταυτίζεται με την επαγγελματική μάθηση και έχει τονιστεί ότι αυτό μπορεί να συμβεί καλύτερα μέσα στα πλαίσια μίας κοινότητας μάθησης και όχι τόσο σε αποκομμένα, από την εμπειρία και τη δράση των εκπαιδευτικών, περιβάλλοντα (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995· Darling-Hammond κ.συν. , 2017· Desimone, 2009· Hökkä & Eteläpelto, 2014· Hunzicker, 2010· Postholm, 2012· Sales, Traver, and García, 2011). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οργανωμένη, από τους θεσμούς, κοινότητα μάθησης δεν υπάρχει στα σχολεία, γι' αυτό στην παρούσα έρευνα θα θεωρήσουμε ότι το ίδιο το σχολείο αποτελεί μια τέτοια άτυπη κοινότητα μάθησης, καθώς είναι το μέρος ανταλλαγής απόψεων, συζήτησης, κοινού προβληματισμού και εκ των εν' όντων εξεύρεσης λύσεων στα διάφορα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό συνάδει με την άποψη των Marsick & Watkins (1994) σύμφωνα με τις οποίες ένας οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός που συνεχώς μαθαίνει και δύναται να προβεί σε μετασχηματισμούς του ίδιου του, του εαυτού μέσα από τη διαδικασία ενδυνάμωσης των μελών του, την προαγωγή της συνεργατικότητας και της ομαδικής μάθησης, την θεμελίωση του ελεύθερου διαλόγου και την αναγνώριση των σχέσεων αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα άτομα, στον οργανισμό και στις κοινότητες που ανήκουν.

Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, κλήθηκαν να αξιολογήσουν την επίδραση και τη συμβολή διαφόρων μέσων επαγγελματικής μάθησης, στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη, όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πολυπολιτισμικό εργασιακό τους περιβάλλον. Αυτό πάντως που φάνηκε να ισχύει ως βασικός παράγοντας πυροδότησης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, είναι το προσωπικό κίνητρο, το προσωπικό ενδιαφέρον που είχαν και η προσωπική τους αναζήτηση:

E1 «Προσπάθησα μέσα από προσωπική έρευνα της βιβλιογραφίας...»

E6 «Από μόνος μου δηλαδή»

E7 «Εγώ θα έλεγα όμως, χωρίς να θέλω να μειώσω καμία από αυτές, ότι μόνο μέσα από προσωπική αναζήτηση [...] Έπρεπε να περάσουν χρόνια και μετά από προσωπική αναζήτηση και επιμόρφωση για να δω πώς θα μπορέσω να σταθώ και να ομαδοποιήσω ή αν θέλετε να προσπαθήσω να βοηθήσω στην ένταξη και αυτών των παιδιών.»

Ακολουθεί εκτενής αναφορά αξιολόγησης, από τους ερωτηθέντες, σε αυτά τα μέσα και τρόπους επίτευξης επαγγελματικής ανάπτυξης.

6.3.1 Επιμορφώσεις και Σεμινάρια

Η νέα γνώση που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από επιμορφώσεις θεωρείται σημαντική:

E2 «Η γνώση πάντα είναι σημαντική και ότι καινούργιο μαθαίνουμε κι από σεμινάρια και από άλλες δράσεις που γίνονται...»

Τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις διαχωρίζονται, από τους εκπαιδευτικούς, σε δύο κατηγορίες. Από τη μια, είναι αυτά τα σεμινάρια και οι ημερίδες που οργανώνονται και διεξάγονται, είτε από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε από τα ΠΕΚΕΣ και από την άλλη είναι τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις μεγάλης διάρκειας, που διοργανώνονται από πανεπιστημιακά ιδρύματα ή άλλους φορείς όπως ο ΕΕΠΕΚ. Στα μεν πρώτα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών συνήθως είναι υποχρεωτική, ενώ η παρακολούθηση σεμιναρίων και οι επιμορφώσεων της δεύτερης κατηγορίας, υπόκειται καθαρά στην επιλογή, στο προσωπικό κίνητρο και στο ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευτικού· αν, πάνω σε ποιο θέμα και από ποιο φορέα θα επιλέξει να παρακολουθήσει. Επομένως, οι δύο αυτές κατηγορίες αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς και με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι επιμορφώσεις, που διοργανώνονται από τη Διεύθυνση πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή από τα ΠΕΚΕΣ, δεν γίνονται με σωστό τρόπο και επομένως δεν έχουν να προσφέρουν πολλά, σε αντίθεση με τις επιμορφώσεις μακράς διάρκειας, που επιλέγουν οι ίδιοι να παρακολουθήσουν και που διοργανώνονται από άλλους φορείς όπως τα πανεπιστήμια και τα οποία αξιολογούν ως σημαντική βοήθεια στην προσπάθειά τους:

E3 «Σίγουρα μία επιμόρφωση πάντα βοηθάει και σε εμένα ήτανε πολύ υποστηρικτική. Με βοήθησε, έτσι, να δω κάποια γενικά θέματα αντιμετώπισης, κάποια γενικά θέματα για το πώς θα επικοινωνούσα με τα παιδιά, τους πρόσφυγες στη συγκεκριμένη περίπτωση [...] Αρκετά υποστηρικτική αλλά θα μπορούσε να είναι ακόμα περισσότερο, δηλαδή αισθάνομαι ότι χρειαζόμουν πολύ περισσότερη επιμόρφωση για να μπορέσω και εγώ να ανταπεξέλθω όσο

θα ήθελα.»

E4 «Κοίταξε να δεις, δεν θα έλεγα ότι είμαι ενθουσιασμένη από τις επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει, όμως πάντα κάθε είδους επιμόρφωση σε βάζει σε μία.... σε έναν τρόπο σκέψης που αυτά που εσύ έχεις στο κεφάλι σου, που έχεις στην πραγματικότητα σου, σου δίνει μία άλλη οπτική, έτσι. Οπότε από αυτή την πλευρά, από αυτήν την σκοπιά, ναι, νομίζω ότι ήταν χρήσιμες οι επιμορφώσεις, αλλά πιο χρήσιμη ήταν η προσωπική αναζήτηση.»

E6 «...αλλά από σεμινάρια και τέτοια πράγματα δεν..... Αυτά είναι άγνωστα στην ελληνική εκπαίδευση ή γίνονται πολύ πρόχειρα που δεν σε βοηθάνε και πολύ»

E7 «Όλες, για μένα, οι επιμορφώσεις που γίνονται είναι ευκαιριακές. Είναι μόνο και μόνο για να γίνουνε, κάποιοι για να πάρουν τα χαρτιά από τα σεμινάρια, κάποιοι για να πουν ότι τα κάνανε και τελείωσαν. Μπορώ όμως να πω, μίας και αναφερθήκατε και δεν ξέρω αν είναι εκτός ερώτησης, ότι από το πανεπιστήμιο του Βόλου γίνεται μία συστηματική δουλειά. Γίνεται μία συστηματική δουλειά, έχουμε μία συστηματική, αρκετά καλή, έτσι, βοήθεια όποτε τη ζητήσουμε. Ίσως, θα έλεγα, μόνο αυτή ήταν μία αξιόλογη προσπάθεια για οργανωμένη, συστημική προσπάθεια»

E8 «Εγώ θα περίμενα μία πιο οργανωμένη επιμόρφωση, καλύτερα οργανωμένη, περισσότερο ενταγμένη στα σχολεία μας και άλλωστε υπήρχαν και οι πόροι. Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας είναι ενταγμένο σε ένα τέτοιο πρόγραμμα [...] Αποσπασματική θα έλεγα ότι είναι η αντιμετώπιση. Έτσι, προσπαθείς αναζητώντας μόνος σου, ατομικά και τα λοιπά ή κάποιες ημερίδες ας πούμε. Κάπως έτσι γίνεται.»

E9 «Από το πανεπιστήμιο. Εννοείται ότι μαθαίνεις πολλά πράγματα και αναθεωρείς κάποια άλλα. Αυτό γίνεται συνέχεια, Όχι μόνο δηλαδή με τη.. από τη διαφορετικότητα. Γενικότερα το αντιμετωπίζουμε, ας πούμε, εμείς οι εκπαιδευτικοί. Όσο επιμορφωνόμαστε, τόσο αναθεωρούμε πολλά πράγματα μέσα μας.»

6.3.2 Η συμβολή των «σημαντικών άλλων»

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία «σημαντικοί άλλοι» χαρακτηρίζονται εκείνα τα άτομα που με τη στάση, το παράδειγμά τους, τις γνώσεις, τις συμβουλές και την εν γένει συμβολή τους, επηρεάζουν και «καθοδηγούν» τους εκπαιδευτικούς, συνδράμοντας, με αυτόν τον τρόπο, στην επαγγελματική τους εξέλιξη. «Σημαντικοί άλλοι», λοιπόν, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποτελούν ο συντονιστής εκπαίδευσης, ο διευθυντής του σχολείου καθώς και οι συνάδελφοι από το σχολείο ή και από άλλα σχολεία.

• Ο συντονιστής εκπαίδευσης

Η συμβολή του συντονιστή εκπαίδευσης (αναφέρεται και με την παλαιότερη ονομασία «Σύμβουλος») αντιμετωπίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς θετικά. Αναγνωρίζοντας το μεγάλο φόρτο εργασίας λόγω των πολλών σχολείων, την

ευθύνη των οποίων έχουν, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στάθηκε δίπλα τους υποστηρικτικά, παρέχοντας πληροφορίες, στήριξη και χρήσιμο υλικό όταν το ζητούσαν. Μάλιστα ένας εκπαιδευτικός βρήκε τη συμβολή της συντονιστριάς του παρωθητική, για την εκπόνηση καινοτόμων προγραμμάτων στην τάξη του. Βέβαια, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι μικρή συμβολή είχε ο συντονιστής εκπαίδευσης, καθώς η επαφή και η συνεργασία μαζί του ήταν ελάχιστη έως μηδαμινή και περιορισμένη στα τυπικά πλαίσια κάποιων επισκέψεων στις σχολικές μονάδες ή στη διοργάνωση κάποιων σεμιναρίων. Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρονται στα ίδια πρόσωπα συντονιστών και επίσης δεν αφορά η γνώμη τους, αποκλειστικά τους τρέχοντες συντονιστές, αλλά κάποιοι αναφέρουν την θετική τους άποψη για εκείνους τους συντονιστές, με τους οποίους είχαν συνεργαστεί άψογα στο παρελθόν:

E8 «Η βοήθειά του συντονιστή εκπαίδευσης ήταν σημαντική και στο θέμα του υλικού και στο θέμα της ενιαίας αντιμετώπισης όλης της σχολικής μονάδας. Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος τους και πρέπει να ενισχυθεί. Θεωρώ ότι βοήθησε πολύ. Με ποιον τρόπο· Και με υλικό και με την έννοια της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης και διαμορφώνοντας το κλίμα θετικά απέναντι στις δυσκολίες που υπάρχουν, που είναι ευνόητο να υπάρχουν απέναντι σε αυτούς τους μαθητές. Με όλους τους τρόπους θα έλεγα. Και με τη διοργάνωση ημερίδων.»

E4 «...συνάντησα σχολικούς συμβούλους που μου έδωσαν το κίνητρο να ασχοληθώ παραπάνω. Συνάντησα σχολικούς συμβούλους που με επιβράβευσαν και αυτό είναι σημαντικό, έτσι, σχολικούς συμβούλους που μου 'δωσαν συμβουλές και μου είπαν "πολύ ωραία το κάνεις αυτό αλλά ίσως αν το έβλεπες και έτσι, αν το έκανες και εκείνο". Και στην δικιά μου την καλή διάθεση και την όρεξη, έδωσαν την εμπειρία και την επιστημονική γνώση και τα λοιπά, δηλαδή θεωρώ ότι από άποψη σχολικών συμβούλων και συντονιστών εκπαίδευσης και τα λοιπά, ήμασταν η τυχερή περιφέρεια γιατί αυτοί που αναλαμβάνουν επειδή ξέρουν τα σχολεία και τις δυσκολίες έρχονται με διάθεση να βοηθήσουν, ότι θετικό να το εξελίσσουν, ναι.»

E5 «Από τις λίγες φορές που είχαμε συναντήσεις ήταν πάρα πολύ βοηθητικός και ο συντονιστής. Με ποιον τρόπο· και με κανόνες που έπρεπε να μπου στην τάξη και με υλικό επίσης και αυτός διάφορες συμβουλές.»

E6 «Οι σύμβουλοι έχουν πολλά σχολεία. Η παρέμβασή τους είναι πολύ μικρή. Έχει, ας το πούμε στο πλαίσιο των δύο τριών συναντήσεων τον χρόνο με τους συναδέλφους. Ερχόταν δυο-τρεις φορές το χρόνο και συζητούσαμε για κάποια προβλήματα μέχρι εκεί. Παραπάνω δεν.»

E2 «Το συντονιστή εκπαίδευσης...ε...λοιπόν...τον είδαμε, δεν τον είδαμε και πάρα πολλές φορές, η αλήθεια είναι. Όσες φορές ήρθε ο άνθρωπος στις τάξεις των δύοκάποια γραφικά θέματα...»

• Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κρίθηκε, από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ως σημαίνον πρόσωπο. Για τους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής του

σχολείου δίνει το στίγμα και θέτει τους στόχους και το όραμα. Κάποιοι διευθυντές αποτέλεσαν πρότυπα στάσεων και συμπεριφορών, χαρισματικοί καθοδηγητές, εξισορροπιστές των δύσκολων καταστάσεων μέσα από το χιούμορ, την κατανόηση και την υπομονή που επιδείκνυαν. Για πολλούς εκπαιδευτικούς αποτελούν ηγετικές φυσιογνωμίες που τους προκαλούν να προσπαθούν για το καλύτερο και που αποπνέουν σιγουριά και ασφάλεια στους υφιστάμενούς τους. Και πάλι εδώ, όπως και στην περίπτωση των συντονιστών εκπαίδευσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αφορούν όχι μόνο στους τωρινούς διευθυντές των σχολείων που εργάζονται αλλά και σε διευθυντές του παρελθόντος που θεώρησαν την συμβολή τους καθοριστική και εξέχουσα:

E2 «Ήταν ένας διευθυντής που είχε το χάρισμα να είναι διευθυντής, είχε....ε δε δημιουργούσε εντάσεις, μετρίαζε τυχόν διαφορές,[...] Ήταν ένας διευθυντής ηγέτης. Από εκεί και πέρα, δεν ξέρω τι άλλο να πω, οπωσδήποτε όταν έχεις ένα τέτοιο διευθυντή αισθάνεσαι σιγουριά, αισθάνεσαι ότι δεν είσαι εκτεθειμένος πουθενά, ούτε σε συναδέλφους, ούτε σε γονείς, ε και όταν έχεις έναν τέτοιο διευθυντή προσφέρεις και εσύ τον καλύτερό σου εαυτό.»

E3 «Πάρα πολύ σημαντική η βοήθεια και η υποστήριξη διότι είχαμε ένα κοινό στόχο, οπότε εργαστήκαμε από κοινού για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Ήταν πολύ υποστηρικτική η διεύθυνση.»

E4 «Θα έλεγα ότι ήταν το ίδιο καθοριστική. Γιατί το να έχεις έναν διευθυντή που, σε αυτές τις σχολικές μονάδες, σε ακούει με κατανόηση, έχει αυτές τις αρχές της κατανόησης, της υπομονής, του χιούμορ, το χιούμορ είναι πολύ βασικό σε αυτές τις καταστάσεις, έτσι, διαμορφώνει και τη στάση τη δική σου...Το να είσαι πιο ανεκτικός....Να μην είσαι τόσο, να μην είσαι τόσο σε κουτάκια βρε παιδί μου κι ότι όλα πρέπει να τα βλέπεις σε μία ...με μία άλλη οπτική. Με περισσότερη υπομονή, με χιούμορ, να είσαι πιο εφευρετικός, πιο επινοητικός σε καταστάσεις [...] Μου έμαθε πάρα πολλά πράγματα, ναι.»

E7 «Από τους διευθυντές που πέρασαν, μόνο ο πρώτος διευθυντής που είχα, πραγματικά με βοήθησε όσον αφορά στο κομμάτι της διαχείρισης των παιδιών αυτών»

E8 «Ναι, Βέβαια πρέπει να πούμε ότι δεν ήταν ένας. Ήταν περισσότεροι από τρεις-τέσσερις τέλος πάντων. Ο καθένας είχε μία θεωρία ας πούμε είχε μία τάση και διαμόρφωσε ένα κλίμα στο σχολείο, ναι. Δεν μπορώ να πω θετικά ή αρνητικά. Κάποια ήταν πολύ θετικά, κάποια λιγότερο.»

Στον αντίποδα, εκφράστηκε και η άποψη, για τωρινό διευθυντή, χαρακτηρίζοντάς τον εντελώς ακατάλληλο για το σχολείο που βρίσκεται και για το έργο που καλείται να επιτελέσει:

E7 «...όχι, όχι, όχι (αναφέρεται στον τωρινό διευθυντή) είναι εντελώς ακατάλληλος για το συγκεκριμένο σχολείο [...] Φαίνεται ότι δεν μπορεί ούτε να βοηθήσει τα παιδιά της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, ούτε τα παιδιά με ιδιαίτερες πολιτισμικές ανάγκες. Είμαι ξεκάθαρος σε αυτό.»

• Οι συνάδελφοι και η κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο

Το σύνολο των εκπαιδευτικών χαρακτήρισε ως ίσως την πιο σημαντική, την επίδραση που δέχονται από τους συναδέλφους τους. Πέρα από τη γνώση, τις πρακτικές και την εμπειρία, που μοιράζονται μαζί τους, πολλές φορές παρέχουν και ψυχολογική στήριξη, όταν νιώθουν το αίσθημα της ματαιώσης ή το burn-out ως αποτέλεσμα των άκαρπων προσπάθειών σε κάποια ζητήματα. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, οι συνάδελφοι, πάντα είναι αρωγοί και υποστηρικτές των ενεργειών τους, τα άτομα με τα οποία μοιράζονται και συζητούν τους προβληματισμούς τους για τα διάφορα θέματα, που έχουν να αντιμετωπίσουν στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής τους τάξης και του πολυπολιτισμικού σχολείου γενικότερα. Αποτελούν το πιο κοντινό και προσβάσιμο μέσο βοήθειας. Η καλή συνεργασία μαζί τους αξιολογήθηκε ως απαραίτητη:

E2 «Ήταν πολύ σημαντική η βοήθεια των συναδέλφων, ε να εντάζουν σε όλο αυτό το κλίμα του σχολείου και πως αντιμετωπίζουμε διάφορα πράγματα, διάφορα θέματα γιατί δεν είναι μόνο μέσα στην τάξη, είναι και όλο το σχολείο, και στα διαλείμματα και στις εκδρομές και σε άλλες δράσεις. Πολύ σημαντική.»

E4 «Καθοριστική, γιατί μαζί με τους συναδέλφους συζητάγαμε, όχι μόνο τις δυσκολίες, γιατί αυτό σε οδηγεί και σε μία μιζέρια και σε μία γκρίνια, ότι “ωχ! Αυτός έκανε εκείνο” και εσύ... έτσι, αλλά κυρίως οδηγεί σε μία σε μία διάθεση να, τα θετικά σημεία που βλέπεις, να τα εξελίξεις, έτσι. Και πώς να τα εξελίξεις· Επειδή βλέπαμε τα ίδια πράγματα με τους συναδέλφους βοηθιόμασταν πάρα πολύ. Θεωρώ καθοριστική τη συμβολή τους.»

E6 «Η βοήθεια από τους συναδέλφους είναι πάντοτε πολύτιμη. Μαθαίνεις από τους συναδέλφους. Σίγουρα είναι πολύτιμη»

E7 «... μέσα από τη συνδιαλλαγή με συναδέλφους οι οποίοι ήδη ήταν στο σχολείο αυτό κι οποίοι, θα έλεγα ορθά κοφτά, ότι είχαν μία θετική άποψη και μια θετική αντίληψη για την παραμονή των παιδιών αυτών στα σχολεία και να μην γίνουν σχολεία γκέτο για παράδειγμα ή για να το πω διαφορετικά είχαν μία πολύ πιο.... έτσι, μία πολύ θετική άποψη σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών αυτών στα σχολεία αυτά.»

E8 «Αναμφίβολα! Τη μεγαλύτερη βοήθεια! την μεγαλύτερη βοήθεια σε αυτό το σχολείο την πήρα από τους συναδέλφους και από την εμπειρία τους Και από τη βοήθειά τους και από τη γνώση τους. Η βοήθειά τους αυτή αφορούσε σε υλικό· γνώσεις· συμβουλές· κάτι άλλο· Κυρίως στο θέμα της αντιμετώπισης των δυσκολιών. Κυρίως σε αυτό. Στο πρακτικό κομμάτι κυρίως· όχι τόσο στο υλικό, όχι, δεν θα το έλεγα. Στο θέμα το πρακτικό, το καθημερινό.»

Αυτή η καλή συνδιαλλαγή, μεταξύ των συναδέλφων, θεωρείται ,από σχεδόν όλους τους συμμετέχοντες, ότι ενισχύεται και προάγεται από την κουλτούρα συνεργασίας και συνεργατικότητας που υπάρχει στο σχολείο τους, το οποίο την ευνοεί και την καλλιεργεί, μέσα από δράσεις που οργώνονται και στις οποίες, όλοι οι εκπαιδευτικοί και αυτοί των ειδικοτήτων, θα πρέπει να συνεισφέρουν και να συνδράμουν:

E2 «Βεβαίως και την ευνοεί και σε δράσεις που γίνονται ο ένας συνάδελφος

συμπληρώνει τον άλλον, παράδειγμα σε κάποιες γιορτές και σε κάποιες παρουσιάσεις, [...] τέτοιες δράσεις που συμμετέχουν, και οι συνάδελφοι συνεργάζονται μεταξύ τους.»

E3 «Ναι, η κουλτούρα του σχολείου υποστηρίζει πάρα πολύ τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυτό ξεκινάει από την προϊσταμένη, αλλά και από εμάς τους εκπαιδευτικούς, γιατί έχουμε ένα πολύ καλό κλίμα επικοινωνίας μεταξύ μας, ανταλλάσσουμε απόψεις, ο ένας βοηθάει τον άλλον όταν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα και έχουμε κοινούς στόχους και για ένα κοινό όραμα για το σχολείο μας. Θέλουμε ένα σχολείο αποδοχής, ένα σχολείο που να καλύπτει, να αγκαλιάζει όλους τους μαθητές και να έχουμε τη συμπερίληψη μέσα στο πρόγραμμά μας και να μην κάνουμε καθόλου διαχωρισμούς.

E4 «Δεν πρέπει να βλέπεις μόνο τη δουλειά στην τάξη και αυτό γίνεται μόνο σε συνεργασία με τους συναδέλφους. Ένας κούκος δεν φέρνει την Άνοιξη [...] Λοιπόν, αυτό γίνεται μόνο με δουλειά συνεργατική κι εμείς στο σχολείο έχουμε, σε αυτό το πράγμα, έχουμε πολύ»

E8 «Η κουλτούρα του σχολείου. Ναι, βέβαια, ευνοεί τη συνεργατικότητα. Άλλωστε, αν δεν υπάρχει αυτή η ιδιαίτερη κουλτούρα, σε αυτά τα σχολεία, τότε μπορώ να πω ότι έχεις αποτύχει. Ναι, το κλίμα, η κουλτούρα, το υπόβαθρο το ιδεολογικό θα έλεγα, ναι, και το παιδαγωγικό κλίμα που πρέπει να υπάρχει είναι κυρίαρχος σύμμαχος για αυτά τα σχολεία»

Θα πρέπει, βέβαια, να διευκρινίσουμε ότι δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο όλοι οι συνάδελφοι, σύμφωνα με τους ερωτώμενους. Ο E2 αναφέρει ότι στο δικό του σχολείο:

«... με τους άλλους τους συναδέλφους είμαστε μια πάρα πολύ καλή ομάδα, δεμένη, και υπάρχει αυτό το...ο ένας στηρίζει τον άλλον, θέλω να πω αυτό δεν το βρίσκεις σε πολλά σχολεία»

Ο E8, από την άλλη, έρχεται να επιβεβαιώσει την άποψη των διαφορετικών τάσεων σε ένα πολυδύναμο, ειδικά, σχολείο τονίζοντας ότι υπάρχει η πιθανότητα να συναντήσεις συναδέλφους λιγότερο ή καθόλου συνεργάσιμους, που ενστερνίζονται κι επηρεάζονται πολύ, λίγο ή καθόλου και την κουλτούρα συνεργατικότητας του σχολείου:

E8 «Ναι, εδώ πρέπει να πούμε ότι υπάρχουν διάφορες τάσεις. Υπάρχει μία μερίδα συναδέλφων που αντιμετωπίζει εντελώς αρνητικά τον μαθητικό πληθυσμό των ρομά. Μέσα στο ίδιο σχολείο· Ναι, μέσα στο ίδιο σχολείο. Υπάρχει μία άλλη τάση, η οποία είναι σχετικά ουδέτερη, ούτε αρνητικά τιθέμενη, ούτε θετικά και υπάρχει και μία μερίδα, αρκετά σημαντική που προσπαθεί να αλλάξει όλο αυτό το κλίμα, κάνοντας διάφορες δράσεις, ενέργειες και τα λοιπά. Δεν είναι ενιαία η περίπτωση, ούτε μέσα στο ίδιο σχολείο.»

• Εκπαιδευτικοί εκτός του σχολικού περιβάλλοντος

Μια μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων στην έρευνα επιζητά και επιδιώκει τη συνδιαλλαγή και με εκπαιδευτικούς που, είτε είναι σε παρόμοια, ως προς το πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό, σχολεία, είτε με συναδέλφους, των οποίων τη

γνώμη εκτιμούν και σέβονται. Αναφέρεται, λοιπόν, ότι οι συμμετέχοντες προστρέχουν σε αυτούς τους συναδέλφους είτε αποζητώντας γνώση, συμβουλές και δοκιμασμένες πρακτικές, είτε για να συζητήσουν θέματα και ζητήματα που τους απασχολούν, είτε ακόμη αποζητώντας την εξεύρεση, από κοινού, λύσεων σε όμοια προβλήματα που αντιμετωπίζουν:

E1 «Είχα πάρει κάποιες πληροφορίες, επειδή την προηγούμενη χρονιά στο συστεγαζόμενο δημοτικό που είναι το σχολείο μου, το νηπιαγωγείου μου, είχανε πάλι ανάλογη περίπτωση από προσφυγόπουλα και εκείνοι με βοηθήσανε για κάποια πράγματα τελείως πρακτικά στο θέμα της επικοινωνίας. Από εκεί πήρα κάποιες πληροφορίες, με βοηθήσανε δηλαδή από το συστεγαζόμενο δημοτικό και επίσης με κάποιες συναδέλφισσες που είχανε τη ίδια χρονιά προσφυγόπουλα, συζητούσαμε τις δυσκολίες και όλα τα θέματα που προκύπτανε, και κυρίως όλοι είχαμε το θέμα της επικοινωνίας, ως σημαντικό θέμα, το πως δηλαδή θα έπρεπε να επικοινωνούμε καλύτερα.»

E5 «Υπήρχε βοήθεια και ανταλλαγή έτσι απόψεων και συμβουλών, από το σχολείο, το οποίο ήταν στην ίδια γειτονιά, το 11ο. Με αυτό υπήρχε αλληλοβοήθεια γιατί είχαν παρόμοιες τάξεις. Μικτό σχολείο και αυτό. Εσείς η ίδια προσωπικά είχατε επικοινωνία με κάποιον. Είχα επικοινωνία με την αντίστοιχη εκπαιδευτικό.»

E8 «Ναι, βοήθεια, όχι με την έννοια, ας πούμε, αυτή που θα λέγαμε βοήθεια αλλά με την έννοια της συζήτησης, μεταφοράς κάποιων ιδιαίτερων στιγμών, προβλημάτων, να ακούσω τη γνώμη τους να πω και εγώ τη δική μου, ναι, έχω αναζητήσει τέτοιες βοήθειες.»

E9 «Ναι, ναι, συμβαίνει αυτό, ισχύει. Από τον πρώην διευθυντή μου, ας πούμε, που είχα εγώ πέρσι, είναι πολύ υποστηρικτικός σε οτιδήποτε και να αντιμετωπίσω, όχι απαραίτητα πρόβλημα, είτε για την επιμόρφωσή μου, είτε για τα παιδάκια, τι μπορώ να κάνω, ας πούμε, άλλο, θα το συζητήσω μαζί του...»

Επίσης οι συνάδελφοι, με την ευρύτερη έννοια, λειτουργούν ως πηγή εφαρμοσμένης γνώσης, μέσα από τη δοκιμασμένη εμπειρία που μοιράζονται, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο E7:

«Αλλά αυτό που με βοήθησε ιδιαίτερα, ήταν το γεγονός ότι προσπάθησα να δω είτε μέσα από σπουδές, είτε από αυτό-επιμόρφωση, το πώς συμπεριφέρθηκαν άλλοι συνάδελφοι, άλλοι δάσκαλοι, την προσπάθεια αυτή που κάνανε και ποια ήταν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Σε τι απέτυχαν, τι πέτυχαν. Κατά κάποιον τρόπο είτε να αντιγράψω, με κριτική διάθεση, είτε να απορρίψω, πάλι με κριτική διάθεση»

Εκτιμάται, από τρεις εκπαιδευτικούς ότι αυτή η πρακτική που γίνεται σε μια τυχαία, αποσπασματική, άτυπη και ανεπίσημη βάση, θα πρέπει να οργανωθεί από την πολιτεία σε κάτι επίσημο, σαφώς δομημένο και τακτικό. Οι εκπαιδευτικοί, δύο εκ των οποίων έχουν εργαστεί σε ευρωπαϊκά σχολεία και έχουν παρόμοια εμπειρία, προτείνουν τη δημιουργία δικτύων σχολείων με παρόμοιο μαθητικό δυναμικό. Μέσα από τα δίκτυα αυτά, οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί σε παρόμοια πολυπολιτισμικά σχολεία θα έχουν τη δυνατότητα να καταθέσουν απόψεις και εμπειρίες, να ανταλλάξουν γνώμες και πρακτικές, να παράξουν νέα γνώση, χρήσιμη σε κάθε

εκπαιδευτικό που εργάζεται ή θα ήθελε να εργαστεί σε τέτοια ετερόκλητα σχολικά περιβάλλοντα:

E8 «Μάλιστα, εδώ πρέπει πούμε ότι δεν κάτι οργανωμένο. Η έννοια αυτή που ίσως συναντιέται περισσότερο σε άλλες χώρες, η έννοια των δικτύων, ας πούμε, σχολείων, ή της συνεργασίας μεταξύ σχολείων, στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχει. Είναι ένα ζητούμενο αυτό, θα έλεγα. Βέβαια άτυπα, έτσι, αναζητείς γνώμες, συμβουλές, τάσεις, σε συζητήσεις που κάνουμε, τις ατελείωτες, με συναδέλφους, αλλά δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο, ενταγμένο σε πλαίσιο, που να μπορείς να δικτυωθείς, να απευθυνθείς, είναι ένα ζητούμενο η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων άλλων σχολικών μονάδων ή μεταξύ σχολικών μονάδων όμορων, ας πούμε, διαπολιτισμικών αλλά...είναι δύο στην περιοχή, αλλά δεν υπάρχει αυτή...Υπάρχει άτυπα μόνο θα έλεγα. Έτσι, αν κάνεις συζητήσεις παίρνεις σίγουρα πράγματα. Σε αυτό το πλαίσιο όμως, για αυτό διευκρινίζω.»

E7 «Αποσπασματικά, καθώς βρισκόμασταν σε διάφορες συνελεύσεις, σε διάφορους συλλόγους, σε διάφορες επιμορφώσεις, αποσπασματικά, ανταλλάσσαμε απόψεις αλλά ήταν πολύ πρόχειρες αυτές. Δεν υπήρχε μία επίσημη καταγραφή, να υπάρξει ένα επίσημο portfolio, για να μπορούμε να αλλάζουμε υλικό, να καταθέτουμε το υλικό μας, να παίρνουμε καινούργιο υλικό, να το ανανεώνουμε. Προσωπικά θεωρώ ότι θα ήταν πάρα πολύ σημαντικό αυτό, είτε για μας που έχουμε χρόνια στα σχολεία αυτά είτε για οποιονδήποτε άλλο συνάδελφο θα ήθελε να ξεκινήσει να δουλεύει στα σχολεία αυτά.»

6.3.3 Η λειτουργία τυπικών και άτυπων ομάδων ως κοινότητες μάθησης εντός του σχολικού συγκείμενου

Όπως σε κάθε χώρο εργασίας, όπου σύμφωνα με τον Wenger (1998, 2002) οι εργαζόμενοι δρουν, κινούνται και σχηματίζουν κοινότητες πρακτικής, έτσι και στα σχολικά πλαίσια κάτι ανάλογο είναι δυνατό να συμβεί. Κατά τους Wenger κ.συν. (2002), όπως έχουμε δει, μια κοινότητα πρακτικής είναι «*μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία, ένα σύνολο προβλημάτων ή ένα πάθος για ένα θέμα, και που εμβαθύνουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους σε αυτόν τον τομέα αλληλοεπιδρώντας σε συνεχή βάση*» (σελ. 4). Μέχρι τώρα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει ότι κάθε φορά που αντιμετωπίζουν ζητήματα, που προέρχονται από τη διαχείριση της ετερότητας στις τάξεις τους, καταφεύγουν σε διάφορα μέσα και άτομα για να μπορέσουν να τα αντιμετωπίσουν. Ένα από αυτά τα μέσα, που αναδείχθηκε μέσα από την έρευνα, είναι οι ομάδες, αποτελούμενες από εκπαιδευτικούς και όχι μόνο, που υπάρχουν και δημιουργούνται μέσα στα σχολικά περιβάλλοντα. Οι ομάδες αυτές μπορεί να αφορούν σε επίσημα θεσμοθετημένα όργανα, όπως ο Σύλλογος Διδασκόντων, είτε σε άτυπες ομάδες που δημιουργούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και άλλα άτομα που εμπλέκονται με τη σχολική ζωή και διαδικασία. Ήδη έχει επισημανθεί, από τον E8 ότι σε ένα σχολείο αναδεικνύονται διαφορετικές τάσεις και δυναμικές, που εκπροσωπούνται από διαφορετικά άτομα, πράγμα που ενισχύει τη δημιουργία επιμέρους ομάδων, σε έναν πολυάριθμο σύλλογο διδασκόντων.

• Ο Σύλλογος Διδασκόντων

Η μόνη θεσμοθετημένη ομάδα εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων. Εκεί συζητούνται και επιλύονται, τόσο ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, όσο και θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους. Σύμφωνα με τα άρθρα 38 και 39 στο ΦΕΚ 1340/2002, πέρα από τα διαδικαστικά καθήκοντα που αφορούν την, εν γένει, λειτουργία του σχολείου, ο Σύλλογος Διδασκόντων «έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο έργο του σχολείου περιλαμβάνονται τρεις κυρίως εκπαιδευτικοί σκοποί: α) Η καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών και των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών, β) Η συναισθηματική καλλιέργεια για την αποδοχή αρχών που θα στηρίζουν τις αξίες τους και θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση για τη ζωή και την κοινωνία και γ) Η καλλιέργεια και διεύρυνση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του μαθητή για την απόκτηση δεξιοτήτων και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία[...]. Συνεργάζεται με όλα τα στελέχη Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και της Διοίκησης για τον καλύτερο συντονισμό και την υλοποίηση του διδακτικού έργου, την ανταλλαγή απόψεων και την αντιμετώπιση των διάφορων διδακτικών και άλλων ζητημάτων που ενδεχομένως προκύπτουν.»

Οι συμμετέχοντες, στην έρευνα, εκπαιδευτικοί αναφέρονται θετικά στο Σύλλογο Διδασκόντων, δηλώνοντας ότι είναι υποστηρικτικός και παρέχει τη βοήθεια που κάθε φορά χρειάζονται. Στις περιπτώσεις που εξετάζουμε φάνηκε ότι οι Σύλλογοι, έχοντας στις τάξεις τους μέλη που εργάζονται πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο, έχουν διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα και στάση απέναντι στη διαχείριση της ετερότητας και στην αντιμετώπιση καταστάσεων που προβληματίζουν, πράγμα που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως σημαντικό υποστηρικτικό στο έργο τους. Ο Σύλλογος είναι το μέρος, που συζητούνται τα θέματα, ανταλλάσσονται οι απόψεις, χαράσσεται η πολιτική και η γραμμή που θα ακολουθήσει η σχολική μονάδα στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, προσφέρει λύσεις σε ζητήματα που απασχολούν τα μέλη του, αναλαμβάνει ευθύνες που αφορούν εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους γονείς:

E3 «Υπήρξε ανταλλαγή απόψεων. Ο ένας βοήθησε τον άλλον σύμφωνα με τις εμπειρίες του και τα βιώματά του και τις γνώσεις που είχε και έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο πραγματικά. Υπήρξε μία συνεργασία, όπως έχω πει και σε προηγούμενες ερωτήσεις, μία σύμπνοια και ένα πολύ καλό κλίμα αλληλοκατανόησης και αλληλοβοήθειας.»

E4 «Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι γνώστης των προβλημάτων της περιοχής. Οπότε, είναι αυτό που είπα και πριν, ότι υπάρχει συνεργασία με τους γονείς, όσο μπορούμε. Και είναι σημαντικό όταν γνωρίζει τα προβ.....τα θέματα και τις δυσκολίες προσπαθεί να το..... με μία καλοπροαίρετη.....με μία καλοπροαίρετη εεεε προσέγγιση να τα βελτιώσει.»

E7 «Ναι, είναι πάρα πολύ σημαντικό, γιατί ουσιαστικά καλούμαστε, έτσι, πολλές φορές να αποφασίσουμε και να πάρουμε βοήθεια εκ των εν όντων, δηλαδή μεταξύ μας. Αντιμετωπίζουμε ένα πρόβλημα, έχουμε μία αμφιβολία σε αυτό που γίνεται, αναγκαστικά και υποχρεωτικά θα περάσουμε στο Σύλλογο και πραγματικά ο Σύλλογος βοήθησε.»

E8 «Οπωσδήποτε έχεις ανάγκη τη βοήθεια και του Συλλόγου. Το σχολείο, η σχολική μονάδα, ιδιαίτερα η δική μας, είναι ένας οργανισμός, θα έλεγα, που ο ένας πρέπει να στηρίζει τον άλλον και πρέπει να έχεις μία κοινή αντιμετώπιση των προβλημάτων, μία εικόνα κοινή προς τα έξω. Άρα, υπό αυτή την έννοια, η βοήθειά του συλλόγου είναι πάρα πολύ σημαντική στη διαμόρφωση του γενικότερου κλίματος, το οποίο αντανακλά και στην αντιμετώπιση των δικό σου προβλημάτων της τάξης. Βέβαια είναι κυρίαρχο, δεν μπορείς μόνος σου να κάνεις.»

• Άτυπες ομάδες εκπαιδευτικών και μη της σχολικής μονάδας

Μέσα σε μια σχολική μονάδα και σε έναν ενιαίο σύλλογο διδασκόντων είναι δυνατό να αναπτυχθούν υπο-ομάδες ατόμων, που δρουν περισσότερο υποστηρικτικά και έχουν αναπτύξει σχέσεις μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης, εμπιστοσύνης, και επιρροής στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν. Είναι οι ομάδες αυτές, που θα προστρέξουν πιο άμεσα οι εκπαιδευτικοί, θα νιώσουν πιο οικεία να ανοιχτούν ή πιο σίγουροι ότι θα βοηθηθούν σε κάποιο θέμα που αντιμετωπίζουν. Τα μέλη αυτών των ομάδων μπορεί να είναι μόνο εκπαιδευτικοί, που συμμαρύνονται μια κοινή γραμμή και θεωρία αντιμετώπισης της ετερότητας, μπορεί όμως στην ομάδα να συμμετέχουν άτομα από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, όπως βοηθητικό προσωπικό και άτομα που συνδράμουν σε δράσεις εκτός σχολικής τάξης ή ακόμα και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και μέλη Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) ήτοι, κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος κ.α.. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, που εργάζονται σε πολυδύναμες σχολικές μονάδες, ανέδειξαν την ύπαρξη, με κάποιο τρόπο, τέτοιων ομάδων, ενώ κάτι τέτοιο δεν υποστηρίχτηκε από τους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε μικρές σχολικές μονάδες, όπως για παράδειγμα τα ολιγοθέσια νηπιαγωγεία:

E4 «... έχουμε μία καλή συνεργασία δηλαδή με τις ειδικότητες που θα μπουν στην τάξη, με τις κυρίες των γενικών καθηκόντων, με τις καθαρίστριες, έτσι, έχουμε μία καλή συνεργασία.[...]Βεβαίως υπάρχουν άτυπες ομάδες. [...] Έτσι ένα παράδειγμα ή ότι κάνουμε κάποιες δράσεις να βάζουμε.... να φυτέψουμε λουλούδια, δέντρα, ας πούμε. Έχουμε βοήθεια και από.... και από άλλους που δεν είναι εκπαιδευτικοίκαι από άλλους στο σχολείο.»

E6 «Κοιτάζτε, ο σύλλογος με την έννοια τη θεωρητική, δηλαδή του να καθίσουμε να κάνουμε πρακτικό και τα λοιπά, δεν λειτουργούμε με αυτό τον τρόπο· μόνο αν χρειαστεί κάτι πολύ συγκεκριμένο. Τις περισσότερες φορές είμαστε στο γραφείο και συζητάμε. Δεν είναι σύλλογος αλλά συζητάμε για θέματα εκπαιδευτικά. Οπότε, πολλές φορές δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί εκεί, είναι μία ομάδα, πάντοτε μία ομάδα. Δεν είναι δηλαδή να καθίσουμε όλος ο σύλλογος να μιλήσουμε για τέτοια ζητήματα που.... Δεν είναι στην κουλτούρα τη δικιά μας, την ελληνική δηλαδή. Άρα η απάντησή σας είναι ότι υπάρχουν τέτοιες ομάδες δηλαδή που λειτουργούν· Ναι, ομάδες είναι. Δεν υπάρχει ομάδα. Υπάρχει μόνο υπό-ομάδα. Εκτός αν είναι κάποιο σοβαρό ζήτημα, πρόβλημα, έτσι. Εκεί συζητάμε.»

E7 «Πέρα από τη διεπιστημονική ομάδα που έχουμε μεταξύ μας και ανά τακτά

χρονικά διαστήματα μιλάμε, τα τελευταία χρόνια ήρθαν, έρχονται αποσπασματικά βέβαια οι ομάδες ΕΔΕΑΥ, δηλαδή ψυχολόγος, κοινωνική λειτουργός.»

Ε3 «Κοιτάζτε, εμείς ως νηπιαγωγείο είμαστε ένα μικρό σχολείο[...]. Ημουν σε συστεγαζόμενο αλλά η συμβολή των άλλων συναδέλφων δεν ήταν δεν υπήρξε. Περισσότερο συνάδελφοί του ίδιου σχολείου συνεργαστήκαμε»

Από τον Ε7 τέθηκε η ανάγκη θεσμοθέτησης τέτοιων υποστηρικτικών ομάδων στα σχολεία, που θα αποτελούνται από εκπαιδευτικούς, μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, σελ.

«Θαρρώ ότι τα σχολεία αυτά, θα έπρεπε να έχουν ειδικό team, προσεγγμένο team, με συνεχόμενες επισκέψεις, με συνεχόμενες επιμορφώσεις, συνεχόμενες ενημερώσεις».

6.3.4 Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια ως μέσο διαχείρισης της ετερότητας

Η εκπαιδευτική πολιτική με τον νόμο 2413/1996 και αργότερα με τα νέα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Σ. (2003) υιοθετεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να διαφαίνεται και να αντικατοπτρίζεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια, δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν νέες πρακτικές και νέες προσεγγίσεις, για την συμπερίληψη του ετερογενούς μαθητικού δυναμικού. Παρ' όλα αυτά, οι ερωτηθέντες δείχνουν να έχουν διαφορετική άποψη. Για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, τα αναλυτικά προγράμματα είναι κάτι που πρέπει να γνωρίζεις, να έχεις γνώση του περιεχομένου τους, καθώς προσφέρουν κάποιες πληροφορίες και οπτικές που μπορεί να φανούν χρήσιμες, μόνο υπό την προϋπόθεση της πλήρους τροποποίησης. Στο σύνολό τους θεωρούν ότι τόσο τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, όσο και τα σχολικά εγχειρίδια, έχουν ελάχιστη χρησιμότητα για αυτούς στα σχολεία που εργάζονται. Θεωρούν ότι δεν τους αφορούν, ότι δεν μπορούν να τα εφαρμόσουν και ότι στην ουσία, δεν αποτελούν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια τους, ώστε να επιτελέσουν το έργο, για το οποίο έχουν κληθεί. Φτάνουν στο σημείο να τα χαρακτηρίσουν από ανεπαρκή, έως και εντελώς ακατάλληλα, καθώς δεν προσφέρουν τίποτα, ούτε στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ούτε στους μαθητές, αφού όπως υποστηρίζουν, δεν έχουν καμία σχέση με αυτό που πραγματικά έχουν να αντιμετωπίσουν στη σχολική τάξη. Πιστεύουν δε, ότι έχοντας σχεδιαστεί, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των σχολείων ολόκληρης της επικράτειας, από το πιο απομακρυσμένο μέχρι το πιο κεντρικό σχολείο, από το σχολείο με μαθητές που ζουν σε προνομιακές συνθήκες ως αυτό που περιλαμβάνει μαθητές με οικονομικές ή κοινωνικές δυσκολίες, δεν λαμβάνουν υπ' όψη τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις, που έχουν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί. Επομένως είναι κάτι που, ναι μεν, μπορεί να σου προσφέρει μια άλλη οπτική, που δεν είχες κατά νου, όμως, για να μπορέσεις να μεταφέρεις αυτήν την οπτική στη συγκεκριμένη τάξη, θα πρέπει να προβείς σε πλήρη τροποποίηση:

Ε2 «Τώρα με το αναλυτικό πρόγραμμα λίγο...εντάξει συμβαδίζουμε, σίγουρα δεν κάνω του κεφαλιού μου, αλλά και νομίζω μπαίνει πολύ το προσωπικό στοιχείο μέσα στη διδασκαλία κι ανάλογα προσαρμόζουμε τον τρόπο

διδασκαλίας με τις ανάγκες της τάξης, με τις ανάγκες των παιδιών· δε μένουμε δηλαδή στη στεία εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος από μας.»

E4 «χα, χα, χα.. τα αναλυτικά προγράμματα. Δεν μπορούμε να τα ακολουθήσουμε τα αναλυτικά προγράμματα εμείς. Πρέπει να πάρεις κάποια στιγμή την απόφαση ότι δεν μπορείς κυρία μου, δεν μπορείς κυρία XXXXX να τα κάνεις τα αναλυτικά προγράμματα. Πρέπει να κάνεις κάτι άλλο[...]
Καταρχήν πρέπει να τα διαβάξεις, έτσι. Ένα, πρέπει να τα διαβάξεις και να..... Και να βρεις, γιατί πάντα εκεί πέρα βλέπεις χρήσιμες ιδέες, μια προσέγγιση που μπορεί να μηννα πεις αυτή δεν μου αρέσει, αλλά ωπ! Μου δίνει μία κατεύθυνση άλλη. Οπότε αν έχεις τη γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων και.... Και τη γνώση επίσης ότι δεν μπορείς να τα ακολουθήσεις, ότι δεν είναι για σένα αυτά, αλλά μπορείς να τα τροποποιήσεις όμως, να δεις τι σου δίνουν και αναλόγως να φτιάξεις το πρόγραμμά σου, τη διδασκαλία σου.»

E7 «Εντελώς ακατάλληλα, εντελώς ακατάλληλα, από τα αναλυτικά προγράμματα τα ΔΕΠΣ, τα ΑΠΣ, μέχρι τα σχολικά βιβλία. Ουσιαστικά τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία όσο δεν μας αφήνουν την ευελιξία να προσαρμοστούμε επάνω ή να προσαρμόσουμε στα παιδιά μας, είναι φτιαγμένα για παιδιά τα οποία είναι της κυρίαρχης πολιτισμικής κουλτούρας. Οτιδήποτε είναι έξω από αυτό ή τέλος πάντων πολύ κοντά ή πολύ μακριά, πολλά παιδιά από τα δικά μας παιδιά είναι πολύ μακριά από την κυρίαρχη πολιτισμική κουλτούρα, ούτε καν μπορούν να τα πλησιάσουν.»

E8 «Όχι, τα αναλυτικά προγράμματα δεν βοηθούν σε αυτά τα σχολεία γιατί..... για τον λόγο τον απλούστατο ότι είναι κλειστά αναλυτικά προγράμματα, δεν είναι ανοιχτά, τα open curriculum που λέμε. Δηλαδή, έχουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που αφορά από το τελευταίο σχολείο στην Αλεξανδρούπολη μέχρι το σχολείο του αστικού κέντρου. Οπότε δεν έχεις ούτε την ευχέρεια να διαμορφώσεις ένα πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις ιδιαίτερες αυτών των σχολείων. Και δεν έχεις τη δυνατότητα από το αναλυτικό πρόγραμμα.»

Αντί αυτών, των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων, που στερούν τη δυνατότητα ευελιξίας από τον εκπαιδευτικό, προτείνεται η δημιουργία open curriculum, ανοιχτών δηλαδή αναλυτικών προγραμμάτων που θα τους βοηθούσε αρκετά και θα βελτίωνε την εργασία τους:

E8 «Θα έπρεπε δηλαδή να είναι, κατά την ταπεινή μου γνώμη, αναλυτικά προγράμματα ανοιχτά που να μπορούσαμε να τα συνδιαμορφώσουμε ειδικά στο ενδιαφέρον αυτών των μαθητών και να κάνουμε πολύ καλύτερη δουλειά, να λύσει και τα δικά μας χέρια και να αφορά περισσότερο τους μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου»

Ο σχεδιασμός αυτών των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, θα πρέπει να γίνει λαμβάνοντας υπ' όψη τις απόψεις, τη γνώμη και την εμπειρία των εκπαιδευτικών και σε συνεργασία μαζί τους, ώστε να έχουν το καλύτερο αποτέλεσμα:

E7 «Σε κάποια στιγμή το Πανεπιστήμιο Κρήτης, ο κύριος XXXXXXXX νομίζω, ήταν το 9, το 10, κάτι προσπάθησε να κάνει αλλά ήταν μία εντελώς αποτυχημένη προσπάθεια, καθόλου συντονισμένη και φυσικά προσπάθεια η οποία ήρθαν κάποια βιβλία αλλά μετά δεν μας ζητήθηκε καθόλου αξιολόγηση. Απλά μας τα

έφεραν κι έφυγαν. Σας έχει ζητηθεί ποτέ, αυτή η ερώτηση δεν είναι μέσα στην συνέντευξη απλά έχω την περιέργεια, σας έχει ζητηθεί ποτέ, όλους εσάς τους εκπαιδευτικούς που είστε σε τέτοια σχολεία η γνώμη σας ή η άποψή σας για το πως θα πρέπει να διαμορφώνονται κάποια αναλυτικά προγράμματα ή βιβλία. Είναι το μεγάλο μας παράπονο και η μεγάλη μας απαίτηση εδώ και πάρα πολλά χρόνια»

6.3.5 Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας

Η επαγγελματική ανάπτυξη, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, πλέον εκτιμάται ως επαγγελματική μάθηση. Σύμφωνα με τους Putnam & Boroko (2000), οι αλληλεπιδράσεις με τους άλλους σε ένα πλαίσιο παίζουν καθοριστικό ρόλο, τόσο στο τι θα μάθουν όσο και στο πώς θα το μάθουν. Βασικός παράγοντας, στα πολυπολιτισμικά σχολεία, είναι ο ίδιος ο μαθητικός πληθυσμός, καθώς και οι οικογένειες αυτών. Όπως αναφέρουν και οι συμμετέχοντες, ο εκπαιδευτικός, για να μπορέσει να επιτελέσει το έργο του μέσα σε αυτό το ετερόκλητο πλαίσιο, θα πρέπει να εξελιχθεί προς μια κατεύθυνση, που θα εξυπηρετεί το σκοπό αυτό, αφουγκραζόμενος τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του πολυπολιτισμικού συγκείμενου και ίσως θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει, ποιο είναι αυτό το έργο, που πρέπει να επιτελέσει, ποιους σκοπούς και ποιους εκπαιδευτικούς στόχους πρέπει να θέσει, τι πρέπει να κρατήσει και τι να απορρίψει, από τις μέχρι τότε πρακτικές που χρησιμοποιούσε. Η επαφή τους με την ετερότητα και η διαχείριση αυτής, αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μια θετική πρόκληση που τους κινητοποιεί να θέσουν νέες φιλοδοξίες και να χαράζουν νέα πορεία:

E4 «Πάρα πολύ! Τι να πω! να πω ότι με καθόρισε η διδασκαλία της διαφορετικότητας. Με καθόρισε γιατί αλλιώς είχα ξεκινήσει, με αλλά θέλω, φιλοδοξίες και τα λοιπά, αλλά με καθόρισε γιατί τη βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα τη διαφορετικότητα. Βρήκα πολύ ενδιαφέρον να αλλάζεις έναν άνθρωπο, να αλλάζεις, δηλαδή με την έννοια κάτι που φαινόταν αδύνατο στο γνωστικό κομμάτι, στο... Να το κατορθώνεις και να βάζεις ένα λιθαράκι στη ζωή αυτού του ανθρώπου, έτσι. Σημαντικό λιθαράκι. Οπότε με καθόρισε στην επαγγελματική μου εξέλιξη και για αυτό και είμαι ακόμα εδώ, 14 χρόνια εδώ.»

Η συνδιαλλαγή, η συνεργασία και η καθημερινή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην επαγγελματική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα από την εμπειρία τους αυτή, είτε μέσω της πρακτικής είτε αναζητώντας γνώση και επιμόρφωση πάνω στη διαχείριση της ετερότητας αυτής:

E4 «Διάβασα πάρα πολύ για την ιστορία των ρομά γενικά και ειδικά εδώ της συγκεκριμένης περιοχής»

E9 «Άρα αυτή η διαχείριση της διαφορετικότητας σας ώθησε στην παρακολούθηση αυτών των σεμιναρίων· Στην παρακολούθηση, στην επιμόρφωση γενικά, στη συνεχή επιμόρφωση, ναι»

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επομένως, δε συντελείται

αυτόνομα, άσχετα από το περιβάλλον δράσης τους, αλλά σε πλήρη συσχέτιση με αυτό. Οι μαθητές και οι γονείς αποτελούν βασικά στοιχεία αυτού του περιβάλλοντος και παίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς ασκούν μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση συναισθημάτων, αντιλήψεων, προσδοκιών και πρακτικών των εκπαιδευτικών, αλλά ακόμα και στη γενικότερη φιλοσοφία τους και στάση ζωής τους:

E4 «Κοίτα να δεις, διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο θα έλεγα, γιατί, μου έδειξαν καταρχήν έναν άλλο τρόπο....μια άλλη οπτική για τη ζωή, έτσι. Ότι μπορούν τα πράγματα να είναι πιο απλά. Θεωρώ ότι είναι πιο....σα λαός οι Ρόμα είναι πιο φιλόξενοι. Έχουν μία ξεγνοιασιά, μία στωικότητα στη ζωή και τα λοιπά, που εμένα μου αρέσει πολύ έτσι όπως τους βλέπω, έτσι όπως τους ζω. Οπότε νομίζω ότι άλλαξαν.... με άλλαξαν και εμέναάλλαξαν τον τρόπο που κι εγώ βλέπω τη ζωή και επίσης και κάποιες.... κάποια πράγματα που με εξοργίζουν επάνω τους, ας πούμε, και αυτά τα βλέπεις και λες “Αφού δεν τα κάνουν”..... Είναι και αυτός ένας τρόπος αυτοβελτίωσης, έτσι[...]. Μετά όμως νομίζω ότι με έκαναν λίγο καλύτερο άνθρωπο. Γιατί πρέπει, για να τους βοηθήσεις να είσαι πιο εφευρετικός, πιο επινοητικός, πρέπει να έχεις το αίσθημα της αλληλεγγύης, της αλληλοβοήθειας, της αγάπης. Νομίζω ότι με έκαναν λίγο καλύτερο άνθρωπο λοιπόν».

• Η συνεργασία με την οικογένεια

Η συνεργασία με την οικογένεια στα πλαίσια αυτά δεν θεωρείται δεδομένη. Από την έρευνα φαίνεται ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων έπρεπε να καταβληθεί προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ακόμα κι όταν οι γονείς ήταν θετικά διακείμενοι. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δύο μόνο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η καλή συνεργασία αποτέλεσε και ζητούμενο για τους ίδιους τους γονείς που στάθηκαν δεκτικοί και θετικοί στην ενίσχυση αυτής της σχέσης και επεδίωξαν και οι ίδιοι να την καλλιεργήσουν παρά τις όποιες δυσκολίες:

E1 «Ενώ υπήρχε το θέμα επικοινωνίας και της γλώσσας, οι γονείς του παιδιού ήταν πάρα πολύ συνεργάσιμοι, θέλησαν πάρα πολύ...τους απασχολούσε πάρα πολύ να ενταχθεί η μικρή τους στο σχολικό περιβάλλον, ήταν πολύ δεκτικοί..... Υπήρχε ένα κλίμα συνεργασίας γενικότερα. Εγώ επιδίωξα να συναντήσω τους γονείς. Πήγα στο σπίτι τους. Με δεχτήκανε, βγήκαμε έξω για ένα καφέ παρ' όλο που ήταν ελάχιστα αυτά που είχαμε να πούμε (λόγω γλώσσας)[...]. Καταφέραμε θεωρώ πολλά, καταφέραμε πολλά για το ίδιο το παιδί και είμαι πάρα- πάρα πολύ ευχαριστημένη και γι' αυτό που βίωσα εγώ, αλλά κυρίως και γι' αυτό που βίωσαν οι ίδιοι οι γονείς. Το εισέπραξα.»

E2 «Βεβαίως επεδίωξα συνεργασία γιατί χωρίς συνεργασία δε γίνεται με γονείς και έχω...είμαι απόλυτα ικανοποιημένη. Όλοι οι γονείς, ΌΛΟΙ, του τμήματος είναι πρόθυμοι...δεν αντιμετώπισα δυσκολία. Δηλαδή θέλουν και αυτοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους, θέλουν μάθουν τα παιδιά τους, εμπιστεύονται το δάσκαλο, δεν αντιμετώπισα καμία δυσκολία, όχι.»

Από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών τονίστηκε η δυσκολία που υπάρχει στη συνεργασία με τους γονείς. Αρχικά, εντοπίστηκε μια επιφυλακτικότητα από μέρους των γονέων, μια άρνηση. Αυτή η στάση αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς, είτε στο

πρόβλημα της γλωσσικής επικοινωνίας, είτε των ιδιαίτερων συνθήκων διαβίωσης αλλά και στη διαφορετική κουλτούρα και φιλοσοφία προσέγγισης του σχολείου από τους ίδιους τους γονείς. Ειδικότερα για τους γονείς ρομά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι «δεν νοιάζονται, δεν τους ενδιαφέρει» να αναπτύξουν σχέσεις με το σχολείο, να ακολουθήσουν τη διαδικασία και τις υποχρεώσεις που αυτή συνεπάγεται:

E5 «Δεν υπήρξε συνεργασία με τους γονείς διότι απέχουν από το σχολείο... Δηλαδή και να θες να έχεις συνεργασία μαζί τους δεν γίνεται, δεν θέλουν! Δεν τους αφορά, δεν τους ενδιαφέρει. Δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ μας.»

Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειονότητα, αξιολογώντας την αλληλεπίδραση αυτή ως σημαντική, την επεδίωξαν και την προσπάθησαν. Τρεις μόνο εκπαιδευτικοί δεν επένδυσαν σε μια τέτοια προσπάθεια καθώς, για τους πρώτους δύο, η όποια επικοινωνία με τους γονείς γινόταν μέσω τρίτων, διερμηνέα στη μία περίπτωση και ατόμου από τον Δήμο στην άλλη, ενώ για τον τρίτο η συνεργασία αυτή ήταν κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί, δεχόμενοι ως de facto την μη προσέλευση των γονέων στο σχολείο:

E3 «Η συνεργασία με τους γονείς ήταν πάρα πολύ δύσκολη λόγω των συνθηκών. Οι γονείς δεν μιλούσαν καθόλου την γλώσσα, ούτε μπορούσαν να την αντιληφθούν στο ελάχιστο και δεν μιλούσαν επίσης ούτε αγγλικά, οπότε υπήρξε μία πολύ μεγάλη δυσκολία με τους γονείς. Ήταν επίσης δύσκολο να τους βρούμε. Περισσότερο μιλούσαμε με την κοινωνική λειτουργό για κάποια..... για ότι θέλαμε, ας πούμε, να τους ενημερώσουμε. Μιλούσαμε μέσω της κοινωνικής λειτουργού και όχι απευθείας με τους ίδιους, είτε γιατί δεν μιλούσαν τη γλώσσα είτε γιατί εργάζονταν και δεν είχαν χρόνο, όχι εργάζονταν...μάλλον....δεν εμφανίζονταν συχνά στο σχολείο.»

E6 .» Δεν είχαμε επαφή με γονείς ρομά, μικρή επαφή. Δεν έρχονται στο σχολείο. Υπάρχουν, από ότι γνωρίζω, κάποιιοι που είναι υπεύθυνοι που φέρνουν σε επαφή το σχολείο με την κοινότητα των ρομά, αλλά στο σχολείο δεν έρχονται και πολύ οι ρομά, οι γονείς των ρομά.»

E5 «Δεν υπήρξε συνεργασία με τους γονείς διότι απέχουν από το σχολείο... Δηλαδή και να θες να έχεις συνεργασία μαζί τους δεν γίνεται, δεν θέλουν! Δεν τους αφορά, δεν τους ενδιαφέρει. Δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ μας.»

Για να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν μια σχέση εμπιστοσύνης, αμοιβαίας συνδιαλλαγής και συνεργασίας μαζί τους, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν από τη μια, οι ίδιοι να πλησιάσουν τους γονείς, να κατανοήσουν τη δική τους φιλοσοφία και οπτική, να σταθμίσουν τις προσδοκίες που πρέπει να έχουν, να αξιολογήσουν τη συνεργασία όχι με γνώμονα αυτό που θεωρείται «κανονικό», αλλά με αυτό, που οι γονείς μπορούν και είναι διατεθειμένοι να δώσουν:

E4 «Πολλά μου δίδαξαν η επαφή με τους ανθρώπους. Δηλαδή εγώ προσπάθησα να τους γνωρίσω αυτούς τους ανθρώπους[...]Η επαφή με τους ίδιους τους ανθρώπους νομίζω ότι με βοήθησε πολύ να δημιουργήσω μία σχέση εμπιστοσύνης, που είναι πολύ βασικό, έτσι, σε αυτές τις ομάδες και να κάνει ίσως και τη διδασκαλία μου πιο αποτελεσματική.»

Από την άλλη, ενδιαφέρθηκαν να τους φέρουν κοντά τους, κοντά στο σχολείο. Ειδικά για τους ρομά, το σχολείο αποτελεί ένα θεσμό ξένο προς αυτούς και την κουλτούρα τους, ενώ παράλληλά αποτελεί σημαντικό πυλώνα μιας κουλτούρας που ανέκαθεν την αντιλαμβάνονταν ως απειλή για αυτούς. «*Το σχολείο για τους Τσιγγάνους κατέχει κεντρικό ρόλο μέσα στην “εχθρική” περιβάλλουσα κοινωνία*» (Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2011, σελ. 23). Προσπάθησαν, λοιπόν, μέσα από δράσεις να τους κινητοποιήσουν, όσον αφορά στη σχολική ζωή, να τους φέρουν κοντά στη συνολική, εμπλεκόμενη στο σχολείο, κοινότητα. Με μικρά βήματα και λίγο-λίγο προσπάθησαν να τους μεταλαμπαδεύσουν μια άλλη οπτική, την οπτική της εκπαίδευσης και του σχολείου, να τους εμψυχήσουν «τον κανόνα» και να διασφαλίσουν τη δέσμευσή τους σε αυτόν, με τον συνεπέστερο δυνατό τρόπο. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

E4 «Λοιπόν, η συνεργασία δεν είναι απλή. Οι άνθρωποι αυτοί δεν γνωρίζουν τη διαδικ...ενώ κάποιοι ξέρουν να διαβάζουν, οι περισσότεροι πια ξέρουν να διαβάζουν, δεν γνωρίζουν και ούτε θέλουν να μάθουν τις υποχρεώσεις του σχολείου. Δεν έχουν χαβά οι άνθρωποι! Δεν γουστάρουν! Κι εμείς, στη φάση τώρα, πρέπει να πας με γνώση ότι γίνεσαι εξαιρετικά δυσάρεστος, έτσι. Αυτό πρέπει να το ξέρεις, ότι.....Οπότε να δεις τον καθέναν σε τι συχνότητα είναι. Είναι ο τύπος που δεν θα ασχοληθεί με τίποτα· Θα σε αφήσει μόνο· Μπορεί να σε αφήσει μόνο και να είσαι μόνος αλλά μπορείς να έχεις μία συνεργασία, έτσι. Σε ένα άλλο επίπεδο[...] Οπότε, αν την επιδίωξα· την επιδίωξα. Και πρέπει οι στόχοι να είναι..... να μην το βλέπεις κάπως στενόμυαλα ‘Διαβάζω-Δεν διαβάζω’. Η σχολική ζωή είναι ένα σωρό πράγματα[...] Οι γονείς λοιπόν είναι ένα..... θέλουν και αυτοί εκπαίδευση. Πρέπει να το βλέπεις ότι παίρνω μία τάξη με 17 μαθητές κι άλλους τόσους γονείς. Με ιώβεια υπομονή και..... αυτό..... ιώβεια υπομονή. Και με στόχους όχι..... πρέπει να τους.... να τους.....να μην είσαι.... να μην είσαι κολλημένος στο γνωστικό. Η ζωή δεν είναι μόνο τα γράμματα, υπάρχουν πολλά ακόμα.»

E7 «Είναι καταλυτική. Είναι καταλυτική η συνεργασία. Για μένα είναι, γενικότερα, καταλυτικός ο ρόλος της οικογένειας, των γονιών ή των κηδεμόνων μέσα σε μια σχολική τάξη. Στις τάξεις όμως, σε τμήματα, που υπάρχουν και διαφορετικά έτσι.... αυτές οι ιδιαιτερότητες, θα έλεγα εγώ, όχι οι δυσκολίες, οι ιδιαιτερότητες, είναι ακόμα μία φορά επιτακτική η ανάγκη για να συνεργαστούν. Είναι πάρα πολύ σημαντικό ο ένας να γνωρίζει τον άλλον, με ποιον έχει να κάνει. Δεν σας κρύβω ότι είναι μία γειτονιά η οποία συνυπάρχουν.....στην ίδια γειτονιά συνυπάρχουν και υπήρχαν και προστριβές αναμεταξύ τους και καλέστηκ.....πήγαμε εμείς στο σχολείο να φέρουμε κοντά τους δύο πολιτισμούς, να γνωρίσει ο ένας τον άλλον. Όχι, επένδυσα και επενδύουμε στο να έρθουν οι γονείς να ενδοσχολιαστούν και οι γονείς να έρθουννομίζω ότι έχουμε κερδίσει πάνω σε αυτό. Έχουμε κερδίσει και οι γονείς δείχνουν κατανόηση, άρχισαν πλέον να βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ τους.»

• Οι μαθητές

Η συνδιαλλαγή και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, ίσως, είναι και ο πιο

καθοριστικός παράγοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια, όπως αναφέρει ο Ε1:

«Με επηρέασαν οι ίδιοι, κυρίως η μαθήτρια, με τον τρόπο της[...]. Το ίδιο το παιδί καθόρισε το πόσο θα πήγαινε αυτό το εγχείρημα για να το πω πιο απλά.[...] Ήμουν κι εγώ πολύ θετική, πολύ υποστηρικτική αλλά η ίδια με το τον τρόπο της με προέτρεπε γι' αυτό».

Η οπτική με την οποία προσεγγίζουν τους ετερόκλητους μαθητές τους, καθορίζει και την πορεία της ανάπτυξής τους. Από την έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που στάθηκαν με αμετακίνητη διάθεση απέναντί τους, οδηγήθηκαν απλά σε επιβεβαίωση των πρότερων, αρνητικών, κατά βάση, παραδοχών τους και δεν μπήκαν στη διαδικασία οποιασδήποτε αλλαγής:

Ε5 «Αυτά που πίστευα εξ αρχής μου τα επιβεβαίωσαν. 'Τα οποία αφορούσαν στο ατίθασο και στο ανυπάκουο.' Ναι και στο μαθησιακό, έτσι! 'Άρα δεν άλλαξε κάτι, δεν διαφοροποιήθηκε κάτι από τις πρότερες αντιλήψεις.' Όχι»

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, αναγνωρίζουν το θετικό ρόλο των μαθητών αυτών στην εξέλιξή τους. Για τους περισσότερους, αποτέλεσαν έναυσμα και κίνητρο για αλλαγή, τόσο σε πρότερες παραδοχές, όσο και σε πρακτικές που εφαρμόζαν μέσα στην τάξη. Η καθημερινή επαφή με τους μαθητές αυτούς, επέφερε αλλαγή στις παραδοχές και στις αντιλήψεις τους για το διαφορετικό. Δεν αποτελούσε πλέον κάτι ξένο προς αυτούς, αλλά κάτι που γνώριζαν και κατανοούσαν και ήθελαν να βοηθήσουν. Εστίασαν πάνω στους ετερόκλητους μαθητές, προσπαθώντας να τους εντάξουν στην ομάδα και να αποτρέψουν κάθε προσπάθεια κοινωνικού αποκλεισμού, με πραγματικό ενδιαφέρον. Αυτό αντικατοπτρίζει μια μετακίνηση από τον πρότερο αρνητισμό, που είχαν εκφράσει κάποιοι εκπαιδευτικοί. Ταυτόχρονα προσπάθησαν να διευκολύνουν τους μαθητές αυτούς, προσαρμόζοντας τις πρακτικές τους μέσα στην τάξη, ώστε να εξυπηρετούν και τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες. Αφιέρωσαν χρόνο για να παράγουν νέα μέσα και τρόπους διδασκαλίας ή για να ενημερωθούν, μέσα από βιβλιογραφία ή επιμορφώσεις, για καταλληλότερες πρακτικές:

Ε3 «Νομίζω ότι και εγώ έχω εξελιχθεί σαν εκπαιδευτικός. Προσπάθησα να βρω, να θέσω νέους στόχους, διαφορετικούς από όσους ήξερα μέχρι τώρα. Προσπάθησα να αναζητήσω νέους τρόπους προσέγγισης, νέες μεθόδους διδασκαλίας και αυτό ήταν προς όφελός μου[...] Θεωρώ ότι ήταν μία πρόκληση για μένα η επαφή με παιδιά πρόσφυγες και πραγματικά με ωφέλησε πάρα πολύ.»

Ε7 «Σημαντικότατο, σημαντικότατο και καθοριστικό ρόλο. Καθώς δουλεύεις με διαφορετικά παιδιά, πολύ απλά, διαμορφώνεις και εσύ τις πρακτικές σου. Όσο πιο γρήγορα το καταλάβεις αυτό, τόσο καλύτερα είναι.»

Ε8 «Ναι, βέβαια, με έχουν επηρεάσει. Εκεί θα πρέπει να εντάξεις τη διδασκαλία σου να απευθύνεται στα ενδιαφέροντά τους, στις ιδιαίτερες τάσεις, στις ιδιαίτερες...στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών, ναι, με έχουν επηρεάσει βέβαια. Διαφοροποιείς κάπως το πλαίσιο της διδασκαλίας σου όπως και σε όλα τα σχολεία όμως. Πρέπει να βλέπεις τα ενδιαφέροντα των μαθητών, την κουλτούρα τους και να αλλάζεις, δηλαδή, έτσι είναι και εδώ, δεν είναι κάτι

διαφορετικό»

E9 «Καθημερινά αλλάζουμε γνώμη, γενικότερα και άποψη και..... για το πώς να κάνουμε καλύτερα το μάθημα, πώς να βοηθήσουμε. Εννοείται ότι επηρεαζόμαστε, στο να κάνουμε καλύτερα τα πράγματα, έτσι ώστε να γίνουν πιο κατανοητά να μην έχουν προβλήματα αυτά τα παιδιά και στην ένταξή τους και στο ψυχολογικό υπόβαθρο, γιατί πρέπει να γίνουν αποδεκτά και από τους συμμαθητές τους»

Υπήρξαν η αιτία, να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί μια νέα οπτική για την εκπαίδευση και το ρόλο, που πρέπει να παίζει στις ζωές των παιδιών. Αξιολόγησαν με διαφορετικό τρόπο το σημαντικό και το ασήμαντο στην εκπαιδευτική διαδικασία, δείχνοντας μεγαλύτερη επιείκεια στις επιδόσεις των παιδιών στα μαθήματα, μεγαλύτερη ανοχή σε κάποιες ασυνέπειες απέναντι στις σχολικές υποχρεώσεις και επενδύοντας στο κοινωνικό και συναισθηματικό κομμάτι. Η διαφορετική προσέγγιση αυτών των μαθητών για τη σχολική διαδικασία, η μεγαλύτερη ανεμελιά και αίσθηση ελευθερίας που έχουν, προξένησε τον θαυμασμό προς σε αυτούς και συνάμα τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για την πίεση που νιώθουν τα υπόλοιπα παιδιά:

E2 «Αλλάζουνε κάποια στάνταρτς, δηλαδή αρχίζεις και χαμηλώνεις λίγο τον πήχη, όταν είσαι σε αυτές τις τάξεις, αρχίζεις να έχεις λιγότερες απαιτήσεις γιατί αντιλαμβάνεσαι και όλο το κλίμα, δεν μπορώ εγώ να έχω απαιτήσεις από παιδιά που..... Και πάλι λέω ότι στο δικό μου το τμήμα έχω πολύ λίγα παιδιά που δεν φοιτούν, δηλαδή έχουν σταδιακή φοίτηση, αλλά από αυτά τα παιδιά τα συγκεκριμένα δεν μπορείς να έχεις αυτές τις απαιτήσεις όπως έχεις από έναν άλλο μαθητή που έρχεται πιο συγκροτημένος, πιο διαβασμένος μέσα στην τάξη. Αυτό μόνο, κάτι άλλο όχι.»

E6 «Κοιτάζτε, σίγουρα οι εμπειρίες αυτές, σε αλλάζουν και σε βελτιώνουν. Σε αλλάζουν και σε βελτιώνουν! Το ότι βλέπεις την... ας το πούμε, πώς να το πω, την ελευθερία σε αυτά τα παιδιά, την διάθεση, σίγουρα σε αλλάζει. Σε αλλάζει. Επαγγελματικά σε κάνει καλύτερο. Τα παιδιά αυτά, οι ιδιαιτερότητες τους, κατανοείς και βλέπεις τον κόσμο λίγο καλύτερα, όσον αφορά στο χώρο της παιδείας. Τι είναι χρήσιμο, τι λάθη έχουν γίνει, δηλαδή η πίεση που νιώθουν τα άλλα τα παιδιά, με τα πολλά φροντιστήρια και με όλα αυτά, την καταλαβαίνεις καλύτερα βλέποντας αυτά τα παιδιά, τη χαρά που έχουν, την κίνηση που έχουν, επειδή είναι πιο γυμνασμένα, πιο κινητικά, σε κάποιες στιγμές πιο χαρούμενα. Αυτό σε κάνει να αναθεωρήσεις κάποια πράγματα. Τι έχετε αναθεωρήσει δηλαδή· Πιο πριν είχατε πει ότι γίνατε λίγο καλύτερος... Έχω αναθεωρήσει, ότι η πίεση στα παιδιά και οι απαιτήσεις οι πολλές παίζουν αρνητικό ρόλο παρά θετικό»

Προσεγγίζοντας, με ανοιχτό μυαλό και χωρίς παρωπίδες τους μαθητές αυτούς, κατανόησαν τη θετική επίδραση, που θα μπορέσουν να ασκήσουν, όχι μόνο στους ίδιους αλλά και στους άλλους μαθητές της τάξης. Θεώρησαν ότι η ετερότητα στην τάξη μπορεί να αποτελέσει αιτία για καλλιέργεια ενός νέου κλίματος, μιας νέας κουλτούρας εμποτισμένης με ανθρωπιστικές αξίες, η οποία μπορεί να διαχυθεί και σε ολόκληρο το σχολείο:

E3 «Νομίζω έπαιζαν έναν σημαντικό ρόλο διότι και εμείς σαν εκπαιδευτικοί προσπαθήσαμε να αλλάξουμε κάποια πράγματα, τόσο στις δικές μας προσεγγίσεις όσο και στο κλίμα και στην κουλτούρα της τάξης. Προσπαθήσαμε να αλλάξουμε κάποιες συμπεριφορές, κάποιους τρόπους επικοινωνίας, κάποιες μεθόδους διδασκαλίας και αυτό ήταν προς όφελός μας, θεωρώ, γιατί προσπαθήσαμε να κάνουμε μία αλλαγή και κάθε αλλαγή στην τάξη νομίζω ότι έχει να φέρει έναν νέο αέρα κάτι καινούργιο μέσα στην τάξη. Επίσης και οι μαθητές οι ίδιοι, θεωρώ ότι ωφελήθηκαν από την παρουσία των παιδιών-μεταναστών μες στην τάξη διότι γνώρισαν, ήρθαν σε επαφή μάλλον με τη δική τους κουλτούρα, γνώρισαν Νέα στοιχεία και όλα αυτά ας πούμε. Όλοι ωφεληθήκαμε δηλαδή, και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές.»

E7 «Αλλά τα παιδιά αυτά, μας έδωσαν την ευκαιρία και μας έδωσαν τα εναύσματα πολλές φορές να μιλήσουμε για τη διαφορετικότητα, να μιλήσουμε για την ανοχή, να μιλήσουμε για το ρατσισμό, να μιλήσουμε για την καταπίεση, να μιλήσουμε για την εκμετάλλευση, μέσα είτε από προσωπικά βιώματα, είτε από καταστάσεις τις οποίες βίωναν αυτά τα παιδιά και τα άλλα παιδιά δεν τις βίωναν και ήταν ζωντανά παραδείγματα αυτά. Γενικότερα όμως, αυτή η έννοια της διαφοράς και της διαφορετικότητας και προσωπικά αλλά και στο σχολείο μας βοήθησε πάρα πολύ στο να προωθήσουμε έννοιες που έχουν να κάνουν με την αλληλεγγύη, με τη συνεργασία, με το σεβασμό, με τη διαφορετικότητα»

6.4. Η αλλαγή στις πρότερες παραδοχές και αντιλήψεις μετά την εμπειρία στις πολυπολιτισμικές τάξεις

Από την έρευνα φαίνεται ότι δύο παράγοντες παίζουν ρόλο στην μεταστροφή ή όχι των πρότερων αντιλήψεων: α) ποιες ήταν, αρχικά, αυτές οι αντιλήψεις και β) η διάθεση με την οποία πλησιάζουν την ετερότητα αυτή.

Εκπαιδευτικοί, που εξ' αρχής είχαν εκφραστεί θετικά ως προς την ετερότητα και είχαν τονίσει τις ανθρωπιστικές αξίες της ισότητας και της αλληλεγγύης προς αυτούς τους μαθητές, δεν έχουν μεταβάλει την άποψή τους:

E9 «Εντάξει, απλά σας λέω παλιότερα, ίσως επειδή ήμουν και πιο νέα, ας πούμε και τα λοιπά, δεν έδινα τόσο σημασία, ας πούμε, στο να έχω, έτσι, αντιλήψεις συγκεκριμένες και τα λοιπά. Τώρα πια, που σκεφτόμαστε, ας πούμε, το πώς είμαστε σαν άνθρωποι, θεωρώ ότι είσαι δάσκαλος και πρέπει να επιμορφώνεις και να μαθαίνεις παιδιά. Δεν διαφέρει. Ανεξαρτήτως θρησκείας, ας πούμε, εθνικότητας και τα λοιπά, είναι παιδιά. Αυτό. Δεν έχω κάτι, δηλαδή δεν είχα κάτι συγκεκριμένο, ας πούμε, να.....κάποια άλλη αντίληψη. “Α, έτσι θα κάνει εκείνος γιατί προέρχεται από κει”, δεν το έχω σκεφτεί ποτέ!»

Το ίδιο συνέβη, βέβαια, και σε εκπαιδευτικό που από την αρχή είχε εκφραστεί αρνητικά. Και στη δική του περίπτωση η ενασχόληση τους με το ετερόκλητο μαθητικό δυναμικό περισσότερο ενίσχυσε παρά μετέστρεψε τις πρότερες παραδοχές του:

E5 «Με επιβεβαίωσε. Αυτό που είπα, με επιβεβαίωσε.»

Εδώ διαφαίνεται η σημαντικότητα του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν αυτήν την ετερότητα. Ο αρνητισμός στον άνωθεν εκπαιδευτικό, δεν άφησε περιθώρια ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, καθώς είχε «κλειδώσει» σε μια συγκεκριμένη άποψη, που απλά επιβεβαίωνε κάθε φορά, παραμένοντας έτσι ανεπηρέαστος στις αρχικές παραδοχές του.

Συμμετέχοντες στην έρευνα από την άλλη επέδειξαν ένα πραγματικό ενδιαφέρον για την ετερότητα αυτή. Πλησίασαν τους διαφορετικούς μαθητές με ανοιχτό μυαλό και με διάθεση να τους κατανοήσουν και να τους βοηθήσουν. Είναι χαρακτηριστικό αυτό που αναφέρει ο Ε4: «πρέπει να βρεις το δικό σου δρόμο σε κάθε παιδί, πράγμα που συμβαίνει και στα άλλα σχολεία αλλά εδώ σε μας είναι ο κανόνας αυτός, ότι πρέπει να βρίσκεις έναν άλλον δρόμο, είναι ο κανόνας αυτός». Αυτή η προσέγγιση επέτρεψε την ουσιαστική αλληλεπίδραση, η οποία είχε ως αποτέλεσμα και μία μετάλλαξη στις πρότερες παραδοχές και αντιλήψεις τους προς το θετικότερο:

Ε3 «Με θετικό τρόπο, όπως είπα και προηγουμένως, και μάλιστα πολύ περισσότερο από ότι περίμενα δηλαδή ανακάλυψα νέα στοιχεία που πριν, σε θεωρητικό επίπεδο, δεν τα φανταζόμουν[...] Στους μαθητές αλλά και στον εαυτό μου...»

Ε8 «Βέβαια κάθε εμπειρία, ιδιαίτερα αυτό το σχολείο, σε κάνει πιο πλούσιο εργασιακά. Εντάξει, άλλαξα...άλλαξα αντιλήψεις αλλά προσπαθώντας βέβαια να προσεγγίσω, με την έννοια αυτή, να προσεγγίσω όλους τους μαθητές εξίσου και να βοηθήσω όλους τους μαθητές.»

Το έντονο ενδιαφέρον και η προσωπική προσπάθεια, ειδικά όσον αφορά στην ψυχολογική στήριξη αυτών των μαθητών και στην υποστήριξη της συμπερίληψής τους στην ομάδα, αλλά και στο γνωστικό κομμάτι, καθώς πρέπει να προσαρμόζονται και να αλλάζουν τις πρακτικές τους συνεχώς, για να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών, επέφερε μια κόπωση στους εκπαιδευτικούς που ένιωσαν την ανάγκη να προστατέψουν τον εαυτό τους από την συναισθηματική εξάντληση και το burn-out:

Ε1 «Στο δικό μου το κομμάτι προσωπικά και τελειώνοντας η χρονιά και κατόπιν συζήτησης τόσο και με τη συντονίστρια όσο με τις συναδέλφισσες, αυτό που αναθεώρησα ήταν ότι θα έπρεπε στο κομμάτι το συναισθηματικό, να μη δεθώ τόσο πολύ με το παιδί. Υπήρξε δηλαδή μια οικειότητα, την οποία δεν αναπτύσσω με τους άλλους μου μαθητές, δεν επιδιώκω, δεν είναι στο πλαίσιο το μαθησιακό. Επειδή όμως στερούνταν όλη αυτή η επικοινωνία το γλωσσικό κώδικα, αναγκαστικά, έπρεπε να αναπτύξω κάτι άλλο. [...]. Οπότε αυτό που θα άλλαζα θα ήταν να μην είμαι τόσο οικεία, αλλά δε γινόταν αλλιώς. Το θεώρησα το πιο σημαντικό κομμάτι για να επιτευχθεί. Άρα ο φόβος σας κι ανασφάλειά σας όσον αφορά στη χρήση της διαφορετικής γλώσσας υπερκαλύφθηκε από το συναισθηματικό δέσιμο· Ναι.»

Ε9 «γιατί έρχεται και η κόπωση μετά από τόσα χρόνια, θα ήθελα..... Έχω φτάσει πια στο επίπεδο πού οριοθετώ τον εαυτό μου. Ότι αυτό, ναι είναι πολύ καλό για αυτόν αλλά εδώ ωπ!... γιατί έρχεται ...πρέπει να προστατέψεις και τον εαυτό σου από το burn-out[...]Οπότε είμαι ένας εκπαιδευτικός που πρέπει να βάζει όρια στον εαυτό του, αυτοπροστασίας. Γιατί αυτές οι ομάδες, έχουν αυτά

τα θετικά που είπα, όμως επειδή απαιτούν πάρα πολλή δουλειά, αν θες να κάνεις... να κάνεις αυτό που πρέπει να κάνεις, πρέπει να προστατεύσεις τον εαυτό σου εσύ ο ίδιος από το burn-out.»

E7 « Θέλω να σας πω λοιπόν ότι υπήρχαν στιγμές τις οποίες είπα τα παρατήσω, αλλά σιγά-σιγά όμως, βρήκα αυτές τις αντιστάσεις και αυτές τις δυνατότητες ούτως ώστε να κάνω τη δουλειά μου πιο παραγωγική και για τους..... για όλους τους μαθητές, να πω τώρα γενικότερα για όλους αυτούς, ναι.»

6.5. Ο εκπαιδευτικός στην πολυπολιτισμική τάξη

6.5.1. Γενικές αντιλήψεις για τη στάση του εκπαιδευτικού

Η εργασία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, όπως φάνηκε μέχρι τώρα, επιδρά, σε άλλους περισσότερο σε άλλους λιγότερο, στην αναδιαμόρφωση των πρότερων παραδοχών και πρακτικών των εκπαιδευτικών, ανασχηματίζοντας ταυτόχρονα τις πεποιθήσεις τους, για τη στάση που οφείλει να διατηρεί, τα χαρακτηριστικά που πρέπει να επιδεικνύει καθώς και για τον τρόπο, με τον οποίο κρίνεται σωστό να λειτουργεί ο εκπαιδευτικός, μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Δύο από τους συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός πυλώνας μέσα στην τάξη, αυτός που θα καθορίσει την όλη διαδικασία και θα επιδράσει στη στάση και των υπολοίπων μαθητών, απέναντι στους ετερόκλητους μαθητές:

E1 «Θεωρώ ότι είναι καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, είναι αυτός που υποκινεί την όλη διαδικασία και κυρίως όταν δεν υπάρχει η επικοινωνία με τη γλώσσα.»

E3 «Σαφώς και ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός πυλώνας μέσα στην τάξη, αυτό είναι γεγονός αναμφισβήτητο. Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του, πραγματικά, γιατί αυτός κινεί όλα τα νήματα μέσα στην τάξη. Διαχειρίζεται όλες τις καταστάσεις...»

Εφόσον λειτουργεί, λοιπόν, ως πρότυπο, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να προσεγγίζει αυτά τα παιδιά με πνεύμα ανοικτό, παραγκωνίζοντας και απορρίπτοντας κάθε προκατάληψη και αρνητικό στερεότυπο, δικό τους ή του περιβάλλοντος. Κύριο ζητούμενο είναι η ανάπτυξη εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, από τους ετερόκλητους μαθητές, να αισθανθούν οι μαθητές, τον δάσκαλο, δίπλα. Πρώτο μέλημα, θα πρέπει να είναι η εδραίωση ενός αισθήματος ασφάλειας, αποδοχής και υποστήριξης αυτών των παιδιών. Κατά την άποψη των ερωτηθέντων, μόνο μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα αποδοχής και ασφάλειας, οι μαθητές με πολιτισμική ετερότητα θα νιώσουν άνετα και θα καταβάλουν προσπάθειες ένταξης και συμμετοχής στην ομάδα, καλλιέργειας δεσμών και σχέσεων με το υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό αλλά και ανάδειξης της προσωπικότητάς τους:

E9 «Πρέπει να είναι ανοιχτός, να είναι φιλικός, να μην έχει μέσα του προκαταλήψεις και στερεότυπα σαν αυτά που αναφέρατε πριν, για κάτι συγκεκριμένο και να επιμορφώνεται συνεχώς, γιατί οι κοινωνίες αλλάζουν και αλλάζουν πολύ γρήγορα. Νομίζω το παν είναι να κερδίσει την εμπιστοσύνη»

E1 «Ναι, ο ρόλος του θα είναι, θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός. Θα πρέπει να είναι....ο ρόλος τους εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι, θα πρέπει να υποστηρίζει, θα πρέπει να δίνει στο μαθητή τη σιγουριά, την ασφάλεια και με πολύ.... τρόπο που συχνά επαναλαμβάνεται να του δίνει την ώθηση να θέλει να συμμετέχει στη διαδικασία, να εντάσσεται κυρίως κοινωνικά χωρίς φόβο, γιατί σε αυτά τα παιδιά υπάρχει το θέμα της αποδοχής, στο πως θα γίνει αποδεκτό από τους συμμαθητές του και το πως θα αναπτύξει το ίδιο την προσωπικότητά του.»

Σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων, αυτό το κλίμα ασφάλειας και αποδοχής αναμένεται να επιδράσει θετικά και στην μαθησιακή προσπάθεια των ετεροκλήτων μαθητών, με την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων και στο γνωσιακό κομμάτι. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά και να ενθαρρύνει κάθε τους προσπάθεια, να γίνεται το πρίσμα, μέσα από το οποίο οι μαθητές αυτοί θα μπορέσουν να δουν τον εαυτό τους, να επιτυγχάνει το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, ο δρόμος μέσα από τον οποίο θα προσεγγίσουν τη μάθηση με αγάπη:

E9 «Άρα δουλεύουμε πρώτα αυτό το κομμάτι, της κοινωνικοποίησης, της ένταξης, έτσι ώστε να αισθανθεί όμορφα μέσα σε αυτό το περιβάλλον και να προσπαθήσει, γιατί άμα αισθάνεται αποξενωμένο, δεν προσπαθεί, οπότε έχει αντίκτυπο στο γνωστικό κομμάτι αυτό.»

E8 «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να γίνει γέφυρα, ας πούμε, σε αυτούς τους μαθητές, να τους βοηθήσει να αναπτύξουν αυτό που λέμε αγάπη για τη μάθηση, αγάπη για τη γνώση και να προσπαθήσει να τους κάνει να πιστέψουν ότι μπορούν όλοι εξίσου να φτάσουν όσο ψηλά εκείνοι διαλέξουν.»

Τρεις συμμετέχοντες χαρακτηρίζουν ως καθοριστικό το ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός μιας τέτοια τάξης, στις ζωές αυτών των μαθητών, πέρα από τη μόρφωση και τη γνώση. Θεωρούν ότι οφείλει να παρέχει τη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη, που είναι ιδιαίτερος αναγκαία στα παιδιά αυτά. Αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος αυτός δεν περιορίζεται στα στενά σχολικά πλαίσια, αλλά εκτείνεται σε ολόκληρη τη ζωή των μαθητών τους. Εκτιμούν τον εκπαιδευτικό, ως ικανό να επηρεάσει μακροπρόθεσμα τις πορείες των μαθητών αυτών:

E4 «Δηλαδή ότι μπορείς..... μπορεί ο εκπαιδευτικός πραγματικά να αλλάζει τη ζωή ενός παιδιού»

E6 «Οπότε το καταλαβαίνεις ότι τον ρόλο σου πιο....ότι είναι πιο σημαντικός σε αυτά τα παιδιά[...]. σε αυτά το καταλαβαίνεις πιο καλά, στα παιδιά αυτά την παρέμβαση σου, και την κοινωνική ας πούμε και τη συναισθηματική και όλα αυτά, είναι πιο κατανοητά γιατί είναι πιο ακραία.»

Οι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού, μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό συγκείμενο, ως πολύπλευρο και ανάλογο με τις πολυδιάστατες ανάγκες που καλούνται να εξυπηρετήσουν. Γι' αυτούς, ο ρόλος τους, δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια της παροχής γνώσεων και των διδασκαλικών πρακτικών, αλλά είναι ένα σύνολο στάσεων, συμπεριφορών και δράσεων που έχει να κάνει με την ανάπτυξη των μαθητών ως ολότητα:

E7 «Είναι πολύπλευρος ο ρόλος μας. Είναι πολύ μεγαλύτερες οι ανάγκες που έχουμε να επιτελέσουμε, οι ανάγκες των παιδιών δηλαδή, τις οποίες έχουμε να εξυπηρετήσουμε.»

E6 «Ναι, με έχει επηρεάσει. Με έχει επηρεάσει γιατί σας είπα ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι, δεν έχω την αντίληψη αυτή, να κάνει μόνο μαθησιακά, να κάνει μία παρέμβαση μαθησιακή. Είναι ένα σύνολο. Παρεμβαίνει στο κοινωνικό, στο ψυχολογικό, στο συναισθηματικό κομμάτι.»

6.5.2. Εκτιμήσεις της επαγγελματικής ταυτότητας

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, επιδεικνύουν μια θετική και υποστηρικτική στάση απέναντι στους ετερόκλητους μαθητές, εκφράζοντας το πραγματικό τους ενδιαφέρον για την ευημερία και την πρόοδό τους. Είναι εστιασμένοι στο μαθητή ως ολότητα, επενδύοντας αρχικά στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους, στην συμπερίληψή τους και στην αποτροπή φαινομένων κοινωνικής τους απομόνωσης:

E1 «Θεωρώ ότι ήμουν υποστηρικτική, θετική.....»

E3 «.. να αισθανθούν ασφαλείς μέσα στην τάξη να αισθανθούν την αγάπη από εμάς την αποδοχή την αλληλεγγύη και όλα αυτά τα συναισθήματα. Αυτός ήταν ο βασικός μου στόχος.»

Προσέρχονται ανοιχτοί, με διευρυμένα τα όρια ανοχής κι ανεκτικότητάς τους, έτσι που να ταιριάζουν στους μαθητές τους. Είναι πρόθυμοι να εργαστούν περισσότερο, καθώς αναγνωρίζουν ότι τι μαθητικό τους δυναμικό έχει αυξημένες απαιτήσεις:

E8 «.. ανοιχτός θα έλεγα, ανοιχτός, δηλαδή, για να αναφέρω παραδείγματα για να μη λέμε θεωρητικά πράγματα. Ας πούμε σε αυτά τα σχολεία δεν υπάρχει πίστη τήρηση του κανόνα του ωραρίου προσέλευσης. Όλα αυτά τα χρόνια το αντιμετώπισα. Παίξει ρόλο μεγάλο, το πλαίσιο που βάζει το σχολείο αλλά αυτό δε μπόρεσα να το πετύχω ακόμα στο σχολείο. Εκεί πρέπει να είσαι ανεκτικός, να δεχτείς το μαθητή να έρθει και ένα τέταρτο μετά και 20 λεπτά μετά και μισή ώρα μετά, γιατί μπορεί να μην έρθει καθόλου, αν είσαι αυστηρός όπως είσαι σε άλλα σχολεία, δηλαδή βάζεις νερό στο κρασί σου σε αυτό.»

E9 «Εργάτρια· Ναι, νομίζω γενικά, μπαίνω και κάνω τη δουλειά μου όσο καλύτερα μπορώ.»

Προσπαθούν να κάνουν την δουλειά τους, όσο καλύτερα μπορούν, έτσι ώστε οι ίδιοι να μένουν ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα, να έχουν μια αίσθηση δικαίωσης και όχι ματαιώσης. Αντιλαμβάνονται ότι στην εργασία τους βασικό ρόλο παίζει η συνεργατικότητα και η επικοινωνία, τόσο με τους μαθητές και τους γονείς τους, όσο και με τους συναδέλφους και προσπαθούν να την καλλιεργήσουν και να την ενδυναμώσουν:

E2 «Ένας εκπαιδευτικός που προσπαθεί να κάνει τη δουλειά του, που προσπαθεί να προσαρμοστεί σε αυτές τις συνθήκες σε εισαγωγικά που επικρατούν σε αυτό το σχολείο, από εκεί και πέρα, τυπικός στο ωράριο του, επικοινωνιακός με τα παιδιά, με τους γονείς, άριστες σχέσεις. Αυτό, έτσι θα

χαρακτήριζα[...] να κάνει τη δουλειά του, να είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του, έτσι, απέναντι στο σχολείο και να μην δημιουργεί προβλήματα. Αυτά, τα αυτονόητα. Να μη δημιουργεί προβλήματα ούτε με τους συναδέλφους του, ούτε με τα παιδιά...απλά να συνεργαστεί. Γιατί και η διδασκαλία είναι μια συνεργασία με τα παιδιά. Δεν είναι ούτε ανεβαίνουμε στο βήμα και αρχίζουμε μονόλογο, μια συνεργασία, μία καλή συμβίωση μέσα στην τάξη, όχι ανεβαίνουμε πάνω στην έδρα και λέμε, λέμε, λέμε»

Για να πέτυχουν στους στόχους που έχουν θέσει και να «κρατήσουν» τους μαθητές, πρέπει οι ίδιοι να αλλάζουν, στάσεις και πρακτικές, να γίνονται πιο εφευρετικοί, περισσότερο ευπροσάρμοστοι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες των ετερόκλητων μαθητών τους που, με την πάροδο του χρόνου, αλλάζουν. Αναπτύσσουν μια διαλλακτικότητα ως προς τις απαιτήσεις τους, όσον αφορά στο μαθησιακό κομμάτι:

E7 «(θα με χαρακτήριζα) Ευμετάβλητο, σαν το μαθητικό δυναμικό, δηλαδή σαν θα πρέπει κάθε φορά να μεταβάλλουμε και κάθε φορά θα πρέπει να μεταβάλλομαι, με α-ι, εγώ ο ίδιος δηλαδή, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες αυτές. Γιατί υπάρχουν άλλες ανάγκες τώρα της οικογένειας και τα παιδιά που έχουμε στα χέρια μας, άλλες ανάγκες ήταν πριν μία δεκαετία. Αναγκαστικά λοιπόν και εμείς, πρέπει λοιπόν να αναπροσαρμόσουμε ξανά και να αναπλάσουμε και τις μεθόδους και τους τρόπους διδασκαλίας που έχουμε»

E4. «...γιατί εμένα μου δίνει μία αίσθηση συνεχούς εξέλιξης, προσωπικής, αυτή η ομάδα. Μ' αρέσει που πρέπει να είσαι...να ακονίζεις το μυαλό σου για να βρίσκεις τι τους ενδ.... τι πρέπει να κάνεις για να προχωρήσουν. Μ' αρέσει αυτό..»

Ανάλογα προσαρμόζουν και τις απαιτήσεις στο μαθησιακό κομμάτι που έχουν από αυτούς τους μαθητές, καθώς αντιλαμβάνονται το, λόγω συνθηκών, γνωσιακό τους έλλειμμα. Ο E2 αναφέρει ότι οι μαθητές τους δε στερούνται πραγματικών δυνατοτήτων, αλλά εξωτερικοί παράμετροι είναι αυτοί, που εμποδίζουν την ισότιμη πρόοδο με τους υπόλοιπους μαθητές. Έτσι καταλήγουν να αξιολογούν τους ετεροκλήτους μαθητές, όχι με κριτήριο τα αντικειμενικά στάνταρτς, αλλά με βάση αυτό, που οι ίδιοι μπορούν να αποδώσουν, αναγνωρίζοντας τη θέληση και την προσπάθεια που καταβάλουν:

E2 «Λοιπόν, τα παιδάκια, ανάλογα και το οικογενειακό περιβάλλον, από που προέρχεται το καθένα, είναι πανέξυπνα, θέλουν να μάθουν, αλλά πολλές φορές είναι οι συγκυρίες τέτοιες που είτε δεν έρχονται...αυτά...είτε αλλάζουνε πόλεις και οπωσδήποτε χάνουν κι αυτά τη σειρά τους...αλλά είναι πανέξυπνα παιδιά και φιλότιμα παιδιά και σε πράγματα δηλαδή που μπορούν να συμμετέχουνε πέραν της γνώσης... κάτι που να κάνουν μια κατασκευή που δε χρειάζεται ας πούμε το διάβασμα στο σπίτι και να πάρουν από το σχολείο αυτό το κλασσικό, όπως κάνουμε το μάθημα, ε θέλουν να προσφέρουν πολλά πράγματα...»

E1 «Κάποιες φορές αναγκαστικά απαιτούσα κάποια διαφορετικά πράγματα, οι απαιτήσεις μου ήταν διαφορετικές στο συγκεκριμένο μαθητή, σε σχέση με τους άλλους μαθητές μου.»

Οι τροποποιημένες και, σε κάποιο βαθμό, χαμηλότερες απαιτήσεις δε σημαίνει για τους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να επιδεικνύουν και μικρότερο ενδιαφέρον, στο μαθησιακό κομμάτι, για αυτούς τους μαθητές. Το ενδιαφέρον πρέπει να είναι έκδηλο, γιατί διαφορετικά το ερμηνεύουν ως συναισθηματική παραμέληση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ε6:

«Περισσότερο δίνουμε και στο συναισθηματικό κομμάτι μεγάλη βαρύτητα μέσα στην τάξη αλλά και στο γνωστικό. Γιατί αν δεν δώσεις στο γνωστικό κομμάτι νιώθουν ότι τα παραμελείς. Άρα είναι και στα δύο γιατί.....γιατί αν ένα παιδί δεν ενδιαφερθείς για το γνωστικό κομμάτι λίγο, το αντιλαμβάνεται σαν να μην του δίνεις σημασία. Οπότε επηρεάζει και το συναισθηματικό κομμάτι. Αυτό. Το παιδί πρέπει να νιώσει ότι ενδιαφέρεσαι και για αυτό[...] Αλλά αν μπω εγώ στο μάθημα της γλώσσας και τα αγνοήσω και δεν κάνω τίποτα για αυτά, γιατί δεν ξέρουν....τα περισσότερα, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν κανονικά το μάθημα, θα νιώσουν συναισθηματικά παραμελημένα.»

6.5.3. Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και επαγγελματικής ταυτότητας

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, έχουμε ήδη δει ότι η διαπραγμάτευση των επαγγελματικών ταυτοτήτων, των εκπαιδευτικών, είναι συνεχής και αδιάλειπτη, συμβαίνει στο χώρο εργασίας, με τη χρήση πόρων τόσο ατομικών, όπως οι προσωπικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης, η γνώση, οι ατομικές παραδοχές και οι αντιλήψεις, όσο και κοινωνικών, όπως οι συνθήκες στο χώρο εργασίας, η πολιτική του προγράμματος σπουδών (Cross & Gearon, 2007). Στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα εμπλέκονται στη διαμόρφωση αυτή, η πολιτικές, όπως για παράδειγμα για τη διγλωσσία (Varghese, 2006), οι πολιτιστικές διαφορές (Johnson, 2003), τα κοινωνικά και δημογραφικά στοιχεία του σχολείου και των μαθητών, οι πρακτικές των ιδρυμάτων, οι διδακτικοί πόροι. Η διαμόρφωση, δε, της επαγγελματικής ταυτότητας, συνυφαίνεται με την επαγγελματική ανάπτυξη (Miller, 2009).

Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι βίωσαν αλλαγή, ως εκπαιδευτικοί, σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Αυτό συνέβη, όπως δήλωσαν, τόσο λόγω της αλληλεπίδρασης με το ετερόκλητο μαθητικό δυναμικό, όσο και από την εμπειρία που απέκτησαν μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση, ειδικά αυτοί που εργάζονται χρόνια σε τέτοιες τάξεις:

E2 «Οποσδήποτε με τα χρόνια έρχεται και κάποια αλλαγή. Τα πρώτα χρόνια της σχολικής μου ζωής οποσδήποτε δεν ήμουνα όπως είμαι σήμερα. Η γνώση...πιο κατασταλαγμένη, πιο...κάπως τα πράγματα λίγο διαφορετικά...»

E3 «Πραγματικά έχω αλλάξει, έχω αλλάξει σαν εκπαιδευτικός.»

E9 «Κάθε φορά, η επαφή μου, ας πούμε, σε πολυπολιτισμικές τάξεις πάντα βάζει ένα λιθαράκι, ας πούμε, και αναθεωρώ τα προηγούμενα, προχωρώντας στα επόμενα, δηλαδή, προσθέτω πράγματα κάθε χρονιά, μαθαίνουμε πράγματα»

Δύο εκπαιδευτικοί εντόπισαν αλλαγή στις φιλοδοξίες και στα όνειρα που είχαν για την πορεία της σταδιοδρομίας και της εξέλιξής τους:

E2 «Δεν είναι όπως όταν ξεκινάς, στην πορεία αλλάζουν λίγο τα πράγματα.»

Όταν πάει ένας δάσκαλος νέος να διδάξει ονειρεύεται κάποια άλλα πράγματα και μετά στην πορεία πολλές φορές τα βρίσκει, πολλές φορές δεν τα βρίσκει, πολλές φορές συμβιβάζεται, πολλές φορές....»

E4 «Γιατί πριν μπω δεν το είχα καθόλου, καθόλου, σκεφτεί ότι θα δουλέψω εγώ σε σχολείο με ρομά. Εγώ είχα έρθει από το Παρίσι, με ένα μεταπτυχιακό δυνατό, δενΔεν είχα ποτέ σκεφτεί ότι θα μπω σε τέτοιο σχολείο, έτσι. Δεν ήταν κάτι που ήθελα να ασχοληθώ, κάτι που ήταν στους στόχους μου βρε παιδί μου, έτσι.»

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η εργασία τους σε μια τέτοια τάξη, άλλαξε ή και διεύρυνε την οπτική τους για κάποια θέματα, αναθεώρησαν τη σημαντικότητα που απέδιδαν, για παράδειγμα στο γνωστικό κομμάτι και πλέον αποδίδουν τη σπουδαιότητα σε άλλες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας. Αναλαμβάνουν το ρόλο του διαμεσολαβητή της γνώσης, παρά της «αυθεντίας», μέσα στην τάξη, επιδιώκοντας οι μαθητές τους να αγαπήσουν τη μάθηση και να ανακαλύψουν τους τρόπους, για να την κατακτήσουν μόνοι τους:

E2 «Ότι λέμε ότι τελικά το ζητούμενο είναι η γνώση ή σε μια τέτοια φάση το ζητούμενο είναι να βάλουμε τα παιδιά, έτσι, σε ένα δρόμο, γενικά το λέω, πολύ γενικά, σε ένα δρόμο και σε μια σειρά, σε εισαγωγικά, ας το πούμε ότι μέσα από το σχολείο, μέσα από τη μόρφωση, μέσα από το ότι θα έρχονται κάθε μέρα, και να μη μάθουν και πολλά πράγματα, θα ανοίξει το μυαλό τους και θα κατακτήσουν άλλα πράγματα που από το σπίτι δεν μπορούν. Γι' αυτό και τα βλέπω ότι τα παιδάκια το θέλουν το σχολείο.»

E8 «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να γίνει γέφυρα, ας πούμε, σε αυτούς τους μαθητές, να τους βοηθήσει να αναπτύξουν αυτό που λέμε αγάπη για τη μάθηση, αγάπη για τη γνώση και να προσπαθήσει να τους κάνει να πιστέψουν ότι μπορούν όλοι εξίσου να φτάσουν όσο ψηλά εκείνοι διαλέξουν. Κυρίως αυτόν το ρόλο εγώ επέλεξα, παρά το ρόλο του φωτεινού παντογνώστη, ας πούμε, που τα ξέρει όλα. Προσπάθησα να τους δείξω τους τρόπους που εκείνοι, οι ίδιοι, να το πραγματώσουν. Αυτόν, αυτόν το ρόλο συνήθως επιλέγω.»

Θεωρούν ότι η εμπειρία τους αυτή, έδωσε το έναυσμα και στάθηκε η αφορμή για να βελτιωθούν οι ίδιοι, τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και ως άτομα. Τους παρακίνησε δε, ώστε αυτή η προσπάθεια αυτοβελτίωσής τους, να είναι συνεχής και να επιδιώκεται ποικιλοτρόπως, όπως για παράδειγμα μέσα από την αυτοαξιολόγηση, την προσωπική αναζήτηση και το διάβασμα:

E2 «...βλέπουμε τα πράγματα από μια άλλη οπτική γωνία....»

E3 «Εντάξει, νομίζω ότι ένας εκπαιδευτικός στη σημερινή εποχή πρέπει να έχει πολύπλευρες οπτικές, Πρέπει να μπορεί να συμβαδίσει με τις αλλαγές που υπάρχουν στη ζωή μας να μπορεί να ανταπεξέλθει. Νομίζω ότι απέκτησα βιώματα και γνώσεις που με έχουν βοηθήσει να αλλάξω να βελτιωθώ και εγώ σαν εκπαιδευτικός»

E6 «Πάντα βοηθάει η εμπειρία όταν αντιμετωπίζεις παιδιά που έχουν προβλήματα, πώς να σου πω τώρα, φτώχειας, πιο έντονα, μαθησιακά. Βλέπεις έναν άλλον κόσμο. Βλέπεις έναν κόσμο που δεν μπορεί το παιδί αυτό να

αναμειχθεί εύκολα με τους άλλους, απομονώνεται νιώθει άσχημα και αυτό σε κάνει καλύτερο γιατί παρατηρείς αυτές τις καταστάσεις και σε αναγκάζει να βρίσκεις...να προσπαθείς να τα βοηθήσεις, άρα γίνεσαι καλύτερος. Εξάλλου αυτός δεν είναι ο ρόλος· Μου λέτε αν με βοήθησαν τα παιδιά σε τέτοιες καταστάσεις και λέω σίγουρα με βοήθησαν να γίνω καλύτερος ή λιγότερο κακός»

E4 «Πιστεύω πάρα πολύ..... πιστεύω ότι έχω εξελιχθεί, μου έχει δώσει κίνητρα να διαβάσω πολύ, να διαβάσω πολύ..... να διαβάσω πολύ όχι μόνο για τη βελτίωση του μαθησιακού και ψυχολογία πολλή. Νομίζω ότι είναι μία πολύ καλή περίπτωση αυτοβελτίωσης, οι διαφορετικές ομάδες.»

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, δείχνουν να έχουν εστίασει στους μαθητές και στην καλή συνεργασία μαζί τους, γιατί όπως χαρακτηριστικά λέει ο E2: «...και η διδασκαλία είναι μια συνεργασία με τα παιδιά». Προσπαθούν να τους κατανοήσουν, να έρθουν κοντά τους, να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους. Επενδύουν αρχικά στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη αυτών των μαθητών. Πρωταρχικός τους στόχος είναι, να δημιουργήσουν ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής, να ενισχύσουν την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, συμπερίληψης και φιλίας και με τους υπόλοιπους μαθητές:

E3 «Πραγματικά έχω αλλάξει, έχω αλλάξει σαν εκπαιδευτικός. Έχω μάθει να βλέπω τους..... να βλέπω τα πραγματικά..... έχω αλλάξει συναισθηματικά περισσότερο και μου δόθηκε η ευκαιρία να διαχειριστώ νέες καταστάσεις... νέες καταστάσεις και να προσπαθήσω να.... να ολοκληρώσω και εγώ τον ρόλο μου σαν εκπαιδευτικός δηλαδή να δημιουργήσω μέσα στην τάξη κλίμα αποδοχής και ασφάλειας για όλους τους μαθητές. Να δημιουργήσω να δώσω κίνητρα στους Έλληνες μαθητές, ας το πούμε, να γνωρίσουν τα παιδιά από άλλες κουλτούρες και να τους καλλιεργήσω στάσεις ζωής, έτσι, απέναντι στην ισότητα, στη διαφορετικότητα, στο σεβασμό προς το συνάνθρωπο, στην αλληλεγγύη, στην αλληλοκατανόηση, όλα αυτά.»

E9 «Εντάξει, αυξάνεται η αλληλεγγύη, αυξάνεται.....γενικότερα συναισθήματα, στο να βοηθήσεις.....»

E8 «Αποδοχή, συμπερίληψη,...»

Αφού έχουν κατορθώσει αυτό και καθώς γνωρίζουν, πλέον, τους μαθητές τους, αντιλαμβάνονται την επιτακτική ανάγκη αλλαγής, των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, ώστε να ικανοποιούν, κάθε φορά, τις εκάστοτε ανάγκες και να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών τους. Αυτή η ανάγκη να φανούν αποδοτικότεροι και ικανοί στο έργο τους, τους πεισμώνει, τους κάνει πιο επίμονους, περισσότερο εφευρετικούς και επινοητικούς, ευπροσάρμοστους στις ανάλογες, κάθε φορά, απαιτήσεις:

E7 «Πάρα πολύ! Σας είπα για μένα ήρθαν τα πάνω κάτω. Αναμόρφωσα όλο τον τρόπο διδασκαλίας σιγά-σιγά, τα υλικά, τα μέσα διδασκαλίας που είχα, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάλιστα από τη στιγμή που αναμόρφωσα και προσάρμοσα όλα τα υλικά αυτά που είχα, νομίζω ότι έγινε πιο αποδοτικό και το έργο μου.»

E8 «...ευελιξία, έτσι, τι άλλο θα μπορούσαμε να πούμε, πείσμα να το βάλουμε και αυτό και διαρκής ενημέρωση, διαρκής ενημέρωση.»

E6 «Πάντοτε πρέπει να προσαρμόζεσαι γιατί τα παιδιά και γνωστικά είχαν διαφορετικά επίπεδα. Οπότε έπρεπε εγώ να προσαρμόζομαι συνεχώς. Μπορεί να έχω τρεις μαθητές τέσσερις, το ένα να διαβάζει το άλλο να μισοδιαβάζει, το άλλο ναΟπότε πρέπει να προσαρμόζομαι ανάλογα με το....με τις εμπειρίες τους. Οπότε με βοήθησε. Επίσης το να κατανοείς και τον τρόπο σκέψης των μαθητών, έτσι, πως σκέφτονται. Και σε αυτό με βοήθησε πιστεύω.»

Η εργασία τους με αυτό το ετερόκλητο μαθητικό δυναμικό και οι ιδιαίτερες συνθήκες που δημιουργούνται, έχουν επιδράσει στα όρια της ανοχής και της αντοχής που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους περισσότερο υπομονετικούς, και διαλλακτικούς, τόσο απέναντι σε συμπεριφορές, όσο και στο θέμα των μαθησιακών επιδόσεων:

E5 «Νομίζω ότι σε αλλάζει ως προς το θέμα της υπομονής, το πώς διαχειρίζεσαι συμπεριφορές. Όχι για το μαθησιακό σε σχέση με το συμπεριφορικό κομμάτι. Αναπτύξετε δηλαδή μεγαλύτερες αντοχές: Μεγαλύτερη υπομονή, μεγαλύτερες αντοχές, ναι.»

E2 «Ότι έχω γίνει περισσότερο ανεκτική, έχω πιο χαμηλούς τόνους, πως να το πω...πιο διαλλακτική. Και πιο διαλλακτική, περισσότερο ανοχή στα πράγματα, περισσότερο κατανόηση»

E8 «Βελτίωσα κάποια πράγματα, σίγουρα, στα πλαίσια αυτά που είπα της ανεκτικότητας, ας πούμε, και της μη πίστης τήρησης, εδώ, των κανόνων του πρέπει και τα λοιπά. Πρέπει να είσαι πιο ευέλικτος με αυτά τα παιδιά»

Μέσα από την εμπειρία αυτή οι εκπαιδευτικοί αποκόμισαν νέα γνώση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο E8: «Με έκανε σοφότερο μπορώ να πω ότι με πλούτισε όπως και όλες οι εμπειρίες». Η επαφή με το διαφορετικό αποτέλεσε μια θετική εμπειρία για τον E1: «Με έχει επηρεάσει θετικά, στο να είμαι πιο δεκτική, στο να είμαι πιο υποστηρικτική, στο να θέλω να αντιμετωπίζω...να εμπλέκομαι σε τέτοιες, σε παρόμοιες προκλήσεις, στο να είμαι πολύ πιο θετική με περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται από τέτοιες χώρες». Για τον E7, η ενασχόληση με την ετερότητα, στα πλαίσια μια πολυπολιτισμικής τάξης υπήρξε καταλυτική για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας:

E7 «Έλεγα λοιπόν ότι ουσιαστικά σε όλο το φάσμα της επαγγελματικής μου ταυτότητας, μπορώ να πω ότι τα σχολεία αυτά συνέβαλαν στο να αναθεωρηθεί. Δε μπορώ να πάρω και να επιλέξω κάποιο από τα στοιχεία της επαγγελματικής μου ταυτότητας και να πω αυτό περισσότερο, αυτο λιγότερο. Εγώ θα έλεγα ότι.... ενδεχομένως, ότι και εμείς οι δάσκαλοι πρέπει να μαθαίνουμε συνέχεια και πρέπει να προσαρμοζόμαστε συνέχεια, με καλύπτει, σαν το Σωκράτη, έτσι και εμείς, γηράσκω αεί διδασκόμενος»

6.5.4. Η συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας

Σε προηγούμενο τμήμα της έρευνας, οι συμμετέχοντες είχαν αξιολογήσει διάφορους τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi (2014) η επαγγελματική μάθηση, είναι ένα φαινόμενο που περιλαμβάνει την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας. Στο τελικό, αυτό, στάδιο, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τους τρόπους της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, που θεωρούν ότι επέδρασαν στην τωρινή τους επαγγελματική ταυτότητα.

Οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών επέδειξε δύο παράγοντες ως ιδιαίτερα σημαντικούς, για την επαγγελματική τους ταυτότητα. Οι πέντε από τους συμμετέχοντες θεώρησαν ότι οι επιπρόσθετες σπουδές, είτε αφορούν σε δεύτερο πτυχίο, είτε σε σεμινάρια και επιμορφώσεις, είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας επίδρασης. Σημαντικό είναι το περιεχόμενο αυτών των σπουδών, καθώς θέματα συναφή ή βοηθητικά στη διαχείριση της ετερότητας, όπως για παράδειγμα σπουδές στην ειδική αγωγή, τη διαπολιτισμικότητα ή τη σχολική ψυχολογία, κρίθηκαν ότι συνέβαλαν πολύ:

E1 «το γεγονός ότι είχα κάποια εμπειρία στο να αναπτύσσω κάποιες διαδικασίες μάθησης εξατομικευμένες από τις σπουδές μου στην ειδική αγωγή.»

E8 «... όπως λέμε “Δια Βίου Μάθηση” στο επάγγελμα το δικό μας πρέπει συνεχώς να ψάχνεις, να αναζητείς τρόπους, ημερίδες, σεμινάρια, γνώμες, είναι όλα αυτά. Όλα αυτά τα αξιοποιείς... να ψάχνεις υλικό διαφορετικό, να προσπαθείς να το εντάξεις. Ναι όλα αυτά. Ότι βάλεις μέσα είναι πλούτος.»

E9 «Νομίζω και η σχολική ψυχολογία που ασχολήθηκα, διαμόρφωσε πάρα πολύ όσον αφορά στην ψυχοσύνθεση των παιδιών και η διαπολιτισμική εκπαίδευση πάρα πολύ με βοήθησε σε αυτό το κομμάτι. Γενικά ότι μαθαίνεις σε βοηθάει πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το συνδυάζεις. Άρα είναι οι επιμορφώσεις που κάνατε· Ναι, ναι, ναι. Εγώ επιμένω πάρα πολύ στις επιμορφώσεις, γιατί είναι ένας τρόπος για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αναθεωρήσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και να μάθει, να ξεμάθει και να ζαναμάθει.»

Ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας είναι η προσωπική αναζήτηση, το εσωτερικό κίνητρο για να ασχοληθεί κάποιος με την αυτοβελτίωσή του, ως εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, η διάθεση που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός να προχωρήσει σε αλλαγές σε παραδοχές και πρακτικές, που δε λειτουργούν, σε αυτό το πλαίσιο:

E4 «Λοιπόν, η προσωπική έρευνα...»

E6 «...και αυτό παίρνει ο καθένας από τα δικά του, από τη δική του προσπάθεια, από το πόσο διαβάζει, από το πόσο ευαίσθητος είναι στο να παρακολουθεί διάφορα πολιτιστικά πράγματα κλπ. Αυτό πιστεύω ότι βοηθάει τον εκπαιδευτικό.»

E7 «...κατά πόσο έχει διάθεση ο καθένας από μας να αλλάξει, προς την έννοια, να αλλάξει τον εαυτό του και να μπορέσει να αλλάξει και τα υπόλοιπα

ζητήματα· να αναθεωρήσει κάποιες, δεν θα έλεγα, έτσι, ρατσιστικές απόψεις, αλλά κάποιες απόλυτες απόψεις· να νιώσει βαθιά μες στο πετσί του ότι δεν μπορεί να διδάξει σε όλα τα παιδιά το ίδιο, αναγκαστικά θα πρέπει να προσαρμόσει και να κάνει εξατομικευμένη διδασκαλία.»

Η αλληλεπίδραση, με τους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειές τους, αξιολογήθηκε από δύο εκπαιδευτικούς σημαντική, καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα και να έρθουν πιο κοντά στην πολιτισμική ετερότητα, που όπως είδαμε, αρχικά τους προξενούσε ανασφάλεια:

E1 «Όλα συντέλεσαν, κυρίως η πολύ καλή επικοινωνία και η συναναστροφή με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, ο χαρακτήρας του παιδιού...»

E7 « Επίσης, θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό το ότι μας δόθηκε και πρέπει να μας δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουμε καλά, πρέπει να γνωρίσεις πάρα πολύ καλά το μαθητικό δυναμικό, τις οικογένειες και το υπόβαθρο του πολιτισμού που έχεις να διαχειριστείς.»

Οι συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια αυτά και η αλληλεπίδραση με τα άτομα, που εμπλέκονται σε αυτή τη σχολική διαδικασία, αναδείχθηκαν ως στοιχεία που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας:

E7 «Κοιτάζτε να δείτε, είναι αναφαίρετα η συνεργασία, είναι το Α και το Ω.»

E2 «Και ο συνεργασίες, δηλαδή δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός να κάνει μόνο σεμινάρια και να μην μπορεί να σταθεί μέσα σε μία τάξη»

Από τους «σημαντικούς άλλους», όπως τους έχουμε ορίσει πιο πάνω, οι συνάδελφοι, ο σύλλογος διδασκόντων, ο συντονιστής εκπαίδευσης σε δύο περιπτώσεις αλλά και άτομα εκτός σχολικής διαδικασίας, που όμως έχουν μια θετική ματιά ως προς την ετερότητα αυτή, συγκεντρώνουν την εκτίμηση των εκπαιδευτικών ως παράγοντες μεγαλύτερης επιρροής:

E1 «..η συντονίστρια -ήταν πάρα πολύ υποστηρικτική και βοηθητική, όλο το πλαίσιο ήταν υποστηρικτικό...»

E4 «..και ο σύλλογος διδασκόντων.»

E5 «Ο σύλλογος των διδασκόντων και ο σύμβουλος.»

E6 «Οι άλλοι, σας είπα, συνάδελφοι και τα λοιπά επηρέασαν. Οι συνάδελφοι δηλαδή ήταν τελικά, τελικά αυτοί που..... επηρέασαν, επηρέασαν[...]Οι άνθρωποι, οι θετικοί άνθρωποι δηλαδή, οι καλλιτέχνες, οι επιστήμονες, αυτοί που έχουν μία θετική ματιά ως πούμε στο διαφορετικό, αυτοί με βοήθησαν.»

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι το σύνολο της εμπειρίας τους σε ένα τέτοιο περιβάλλον, με τις αλληλεπιδράσεις, τη γνώση, εμπειρική ή μέσα από επιμορφώσεις, τις συνεργασίες και γενικά, όλα όσα βιώνει ο εκπαιδευτικός μέσα στο πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο λειτουργούν ως μοχλός αλλαγής και ανασχηματισμού της επαγγελματικής του ταυτότητας:

E2 «Νομίζω όλα μαζί, ότι διαμορφώνει έναν εκπαιδευτικό είναι όλα αυτά που βιώνει, όλα.»

E3 «Νομίζω ότι η προσωπική μου εμπειρία, η ίδια η εμπειρία που είχα ως εκπαιδευτικός. Νομίζω ότι προσωπική μου εμπειρία και το προσωπικό μου

βίωμα ήταν αυτό που έπαιξε τον πιο σημαντικό ρόλο, αυτό με βοήθησε πραγματικά να δω στην πράξη, όλα αυτά που είχα ακούσει στα σεμινάρια και τις επιμορφώσεις. Η προσωπική μου εμπειρία ήταν αυτή που πραγματικά επισφράγισε και με βοήθησε να σκεφτώ και λίγο περισσότερο, να αναζητήσω, έτσι, καινούργιους στόχους. Αυτό ήταν που με που με βοήθησε, το προσωπικό μου βίωμα.»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συμπεράσματα

Η ελληνική κοινωνία έχει, τα τελευταία χρόνια, εμπλουτιστεί με πολιτισμικά στοιχεία από πληθυσμούς μεταναστών, που εισρέουν στη χώρα. Θα μπορούσαμε, όμως, να υποστηρίξουμε ότι και πριν από τη συνθήκη αυτή, εκτός της κυρίαρχης κουλτούρας, υπήρχε παράλληλα και η κουλτούρα μιας άλλης κοινωνικής ομάδας, αυτής των ρομά. Οι τάξεις, λοιπόν, στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, δεν χαρακτηρίζονται όλες από ομοιογένεια στο μαθητικό τους δυναμικό, ως προς το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Αυτό, όπως φάνηκε από την έρευνα, δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα ανασφάλειας και φόβου, καθώς θέτουν υπό αμφισβήτηση τις ικανότητές τους να ανταποκριθούν σε αυτήν την κλήτευση, όπως έχει καταδείξει και η Stunell (2020) στην έρευνά της. Αυτά τα συναισθήματα ενισχύονται από την πλήρη έλλειψη προετοιμασίας τους, από την πολιτεία, για τη διαχείριση αυτής της ετερότητας, όπως επισημάνθηκε και από τους Gay & Howard (2010).

Από την ανάλυση, που προηγήθηκε, βρέθηκε ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και για τον μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας, είναι το προσωπικό κίνητρο και η θετική διάθεση για αλλαγή. Αυτό συνάδει με την άποψη του Illeris (2014b) συμφωνά με την οποία το κίνητρο αποτελεί κεντρικό μοχλό κινητοποίησης των ενηλίκων για να προβούν σε μετασχηματισμούς και αλλαγές ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κατέδειξαν ότι μόνο όταν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί την ετερότητα ως πρόκληση για αυτοβελτίωση, θα κινητοποιηθεί. Για να χαρακτηρίσουν όμως ως κίνητρο την ετερότητα, θα πρέπει πρώτα να σχηματίσουν μια στάση θετική απέναντι σε αυτή. Οι εκπαιδευτικοί, που διατήρησαν την αρχική αρνητική τους στάση, δεν βρήκαν λόγο για να προχωρήσουν σε τροποποίηση παραδοχών και πρακτικών. Αντίθετα, ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που είχαν έντονα αρνητική στάση αρχικά, λόγω της θετικής διάθεσης που επέδειξαν στο να γνωρίσουν καλύτερα το ετερόκλητο μαθητικό δυναμικό, ανέστρεψαν την πρότερη, επιφυλακτική τους στάση και κινητοποιήθηκαν προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της μεταστροφής των παραδοχών και των πρακτικών τους. Αυτή η θετική διάθεση έστρεψε τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Προσπάθησαν να διευκολύνουν τους μαθητές αυτούς, προσαρμόζοντας τις πρακτικές τους μέσα στην τάξη, ώστε να εξυπηρετούν καλύτερα και τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες. Αφιέρωσαν χρόνο για να παράγουν νέα μέσα και τρόπους διδασκαλίας ή για να ενημερωθούν, μέσα από βιβλιογραφία ή επιμορφώσεις, για καταλληλότερες πρακτικές καθώς *«η προετοιμασία για την πολυπολιτισμική διδασκαλία μαθαίνει πώς να μεταφράζει τις πολυπολιτισμικές γνώσεις σε παιδαγωγικές πρακτικές»* (Gay & Howard, 2010, σελ.10). Επέδειξαν πραγματικό ενδιαφέρον για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αυτών, την συμπερίληψή τους και την καλλιέργεια στο μαθητικό σύνολο, ανθρωπιστικών αξιών που θα προωθούσαν την πλήρη αποδοχή τους.

Παράλληλα, ενδιαφέρθηκαν για την καλλιέργεια της συνεργασίας με τους γονείς των ετερόκλητων μαθητών και για την εμπλοκή των γονέων στην ευρύτερη σχολική ζωή. Η έρευνα κατέδειξε ότι η συνεργασία αυτή δεν θεωρείται δεδομένη και

ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιδείξουν υπομονή και επιμονή για να την επιτύχουν και να καταφέρουν να αναπτύξουν μια σχέση εμπιστοσύνης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να πλησιάσουν τους γονείς, να κατανοήσουν τη δική τους φιλοσοφία και οπτική, να σταθμίσουν τις προσδοκίες που πρέπει να έχουν, να αξιολογήσουν τη συνεργασία, όχι με γνώμονα αυτό που θεωρείται «κανονικό», αλλά με αυτό που οι γονείς μπορούν και είναι διατεθειμένοι να δώσουν. Οι επιτυχημένες, λοιπόν, σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με τους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειές τους βρέθηκαν να παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών, όπως έχουν ήδη καταδείξει η Eun (2011) στην έρευνά της για τη δυναμική αυτών των σχέσεων, καθώς και οι García-Carrión κ.συν. (2020) που την χαρακτηρίζουν παιδαγωγικό πόρο.

Η απόκτηση νέας, πιο εξειδικευμένης γνώσης, για να καλυφθεί το έλλειμμα προετοιμασίας τους από την πολιτεία, είναι ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης. Η νέα αυτή γνώση προέρχεται, όχι μόνο από την προσωπική αναζήτηση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, αλλά και από σεμινάρια και επιμορφώσεις μακράς διάρκειας, που επιλέγουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν και που οργανώνονται από φορείς εξω-υπηρεσιακούς, όπως Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., Πανεπιστημιακά Ιδρύματα ή ΕΕΠΕΚ. Η άποψή τους για τα ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια και ημερίδες βρίσκεται στον αντίποδα, εκτιμώντας ότι δεν προσφέρουν κάτι σημαντικό.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι στην επαγγελματική ανάπτυξη, που συντελείται στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, συμβάλλει και η αλληλεπίδραση με τους σημαντικούς άλλους. Σε αυτούς συγκαταλέγονται πρωτίστως οι συνάδελφοι και μετά ο συντονιστής εκπαίδευσης και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Και οι δύο θεωρούνται σημαντικοί, κυρίως από τους νεοεισερχόμενους, στα πολυπολιτισμικά πλαίσια, εκπαιδευτικούς, δρώντας κυρίως συμβουλευτικά. Ο διευθυντής επίσης θεωρείται, ότι δίνει το στίγμα και θέτει τους στόχους και το όραμα του σχολείου, αποτελεί πρότυπο στάσεων και συμπεριφορών και αναμένεται να δρα ως εξισορροπιστής των δύσκολων καταστάσεων και ως ηγετική φυσιογνωμία, που αποπνέει σιγουριά και ασφάλεια στους υφιστάμενούς τους.

Εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, οι συνάδελφοι αξιολογούνται ως σημαντικός παράγοντας της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο πρόσωπο τους οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν όχι μόνο τη βοήθεια για θέματα και προβλήματα που τους απασχολούν, αλλά και την ψυχολογική υποστήριξη που απαιτείται κάποιες φορές, εξαιτίας συναισθημάτων απογοήτευσης, ματαίωσης και burn-out. Παράλληλα, εντός σχολικού πλαισίου, πέρα από το ατομικό και προσωπικό επίπεδο συνδιαλλαγής, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, αλλά και μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, δημιουργούν άτυπες ομάδες συνεργασίας, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί αναζητούν βοήθεια και στήριξη. Σε αυτές τις ομάδες, πρέπει να προσθέσουμε και τη μόνη θεσμοθετημένη ομάδα, που είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ο σύλλογος διδασκόντων όπως επίσης και οι άτυπες ομάδες, λειτουργούν, για τους εκπαιδευτικούς, ως κοινότητες μάθησης, καθώς μέσα από τις συζητήσεις, τις συνεργασίες και την ανταλλαγή εμπειριών και δοκιμασμένων λύσεων, παράγεται νέα γνώση, χρήσιμη στους συμμετέχοντες, αλλά και παρέχεται η συναισθηματική κάλυψη που χρειάζονται. Η πρόταση, που υπάρχει από τους εκπαιδευτικούς, είναι αυτές οι άτυπες ομάδες να πάρουν μια επίσημη μορφή. Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της υποστήριξης, που δέχονται από τέτοιες ομάδες, προτείνεται η δημιουργία, σε κάθε σχολική μονάδα, ενός «team» με της συμμετοχή και μελών ΕΔΕΑΥ αλλά και της

επιστημονικής κοινότητας, κάτι που εκτιμάται ως θετικό και από την έρευνα των Ebersöhn, Loots, Eloff & Ferreira (2015) οι οποίοι παρατήρησαν βελτιώσεις στους εν ενέργεια εκπαιδευτικούς μετά από παρεμβάσεις, που πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία τους, σε συνεργασία με πανεπιστημιακούς καθηγητές. Θέτουν επίσης την πρόταση για τη δημιουργία δικτύων σχολείων, με παρόμοιο μαθητικό δυναμικό, εκτιμώντας ότι η διάχυση ιδεών, εμπειριών και προβληματισμών θα συμβάλει στην απόκτηση νέας γνώσης. Αυτή η πρόταση ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις απόψεις της Eun (2011) και της Lieberman (1995), για τα οφέλη της ανάπτυξης συνεργατικών δικτύων καθώς και με τα ευρήματα της έρευνας των (Haberman & Post, 1998).

Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια κρίθηκαν ως αμελητέα συνεισφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αξιολογήθηκαν ως μη χρήσιμα και εντελώς ακατάλληλα στην εφαρμογή τους. Προτείνεται, δε, από τους εκπαιδευτικούς η δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων, που να εξυπηρετούν τις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών και που θα αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Για να συμβεί αυτό, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι πρέπει να ληφθούν υπόψιν των υπευθύνων σχεδιασμού τους, οι απόψεις, η γνώση και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε τέτοια πλαίσια.

Κλείνοντας, οι εκπαιδευτικοί, αξιολογώντας τις παραμέτρους επαγγελματικής ανάπτυξης που επέδρασαν περισσότερο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, αναδεικνύουν ως πιο σημαντική την προσωπική αναζήτηση για εξειδικευμένη νέα γνώση, που πυροδοτείται από την εσωτερική ανάγκη για αυτοβελτίωση. Καίρια θεωρούν και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους γονείς αυτών. Οι συνεργασίες που αναπτύχθηκαν με συναδέλφους, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και το συντονιστή εκπαίδευσης συνέβαλαν αρκετά. Σε κάθε εργασιακό περιβάλλον *«οι εργαζόμενοι δημιουργούν τις δικές τους ατομικές διαδρομές μάθησης και ότι επιλέγουν διάφορους τρόπους ή στρατηγικές για να το κάνουν»* (Poell, Lundgren, Bang, Justice, Marsick, Sung & Yorks, 2018, σελ.323). Γενικά θεωρήθηκε ότι το σύνολο της εμπειρίας τους σε ένα τέτοιο περιβάλλον, με τις αλληλεπιδράσεις, τη γνώση, εμπειρική ή θεωρητική, τις συνεργασίες και γενικά, όλα όσα βιώνει ο εκπαιδευτικός μέσα στο πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο λειτουργούν ως μοχλός αλλαγής και μετασχηματισμού της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Φάνηκε λοιπόν από την έρευνα ότι η εργασία σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, η επαγγελματική ανάπτυξη που συντελείται στο πλαίσιο αυτό και η διαχείριση του ετερόκλητου και πολιτισμικά διαφοροποιημένου μαθητικού δυναμικού επιδρούν στη διαμόρφωση και στο μετασχηματισμό, σε κάποιες περιπτώσεις, της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους García-Carrión κ.συν. (2020) ένα σχολείο με εκπαιδευτικό προσανατολισμό, που βασίζεται στην κοινότητα, φέρνει αντιμέτωπους με νέες προκλήσεις και απαιτήσεις, ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς χωρίς πρότερη σχετική εμπειρία, και προωθεί το μετασχηματισμό των παραδοχών τους και των οραμάτων τους έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνουν την ενεργή συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας στη σχολική διαδικασία. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί επενδύουν στο μαθητή, εστιάζουν σε αυτόν και στην αλληλεπίδραση και επικοινωνία μαζί του, αλλά και με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την αποδοχή, συμπερίληψη, συναισθηματική κάλυψη και πρόοδο του.

Η έρευνα ανέδειξε ότι στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών πλαισίων βιώνουν μια αλλαγή στις φιλοδοξίες και στα όνειρα για επαγγελματική εξέλιξη, που καθοδηγείται και στρέφεται στην κατεύθυνση της πολιτισμικής ετερότητας. Αυτό θα μπορούσε να εξηγήσει τη δέσμευση ορισμένων στα σχολεία που υπηρετούν. Παράλληλα, οι πρότερες αρνητικές στάσεις μεταστρέφονται και πλέον εκδηλώνεται, από τους εκπαιδευτικούς έντονο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των μαθητών αυτών, όχι μόνο στο γνωστικό κομμάτι αλλά στο σύνολό τους ως προσωπικότητων. Αυτό συνεπάγεται για τους εκπαιδευτικούς, αλλαγή τόσο στις πρότερες πεποιθήσεις, όσο και στις συμπεριφορές, αλλά και στις πρακτικές που χρησιμοποιούν.

Καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες και αφιερώνουν περισσότερο προσωπικό χρόνο για την προσαρμογή της διδασκαλίας τους, στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις για την παιδεία των ετερόκλητων μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο εκτιμούν ότι γίνονται ευπροσάρμοστοι στις εκάστοτε συνθήκες, πιο εφευρετικοί και περισσότερο επινοητικοί, ώστε να καταστήσουν τους ίδιους και τη διδασκαλία τους ελκυστικότερη στους μαθητές αυτούς, όπως κατέδειξε αντίστοιχα και η έρευνα των Biasutti, Concina & Frate (2020). Η ανάγκη να φανούν αποδοτικότεροι και ικανοί στο έργο τους, τους πεισμώνει και τους κάνει πιο επίμονους. Αυτό εξάλλου τους δίνει ένα υψηλό αίσθημα ικανοποίησης και αυτό-επιβεβαίωσης και όπως υποστηρίζουν οι Ebersöhn κ.συν. (2015) *«Η ανάγκη για ικανότητα σχετίζεται με θετικές ψυχολογικές καταστάσεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε θετικό σχηματισμό ταυτότητας»* (σελ.280). Παράλληλα τους ωθεί σε μια δια βίου αναζήτηση για νέα γνώση, μάθηση και πρακτική όπως επισημαίνουν και οι Jokikokko & Uitto (2017).

Έχοντας γνωρίσει και κατανοήσει την ετερότητα, προσέρχονται πλέον πιο ανοιχτοί σε αυτήν, με διευρυμένα τα όρια ανοχής τους, χαρακτηρίζοντας τους εαυτούς τους περισσότερο υπομονετικούς και διαλλακτικούς. Εμφανίζονται πιο ανεκτικοί σε συμπεριφορές, όπως η ασυνέπεια των μαθητών αυτών σε κάποιες υποχρεώσεις της σχολικής ζωής, όπως για παράδειγμα η έγκαιρη προσέλευση στο σχολείο ή η αδιάληπτη φοίτηση, ενώ ανάλογα προσαρμόζουν και τις απαιτήσεις στο μαθησιακό κομμάτι, που έχουν από αυτούς τους μαθητές, καθώς αντιλαμβάνονται το γνωσιακό τους έλλειμα, που υφίσταται όχι επειδή οι μαθητές τους στερούνται πραγματικών δυνατοτήτων, αλλά λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσης.

Παρατηρούμε, ότι σε κάποιους εκπαιδευτικούς επήλθε μετασχηματισμός στην κοσμοθεωρία τους. Θεωρούν ότι η εμπειρία τους αυτή, έδωσε το έναυσμα και στάθηκε η αφορμή για να βελτιωθούν οι ίδιοι, τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και ως άτομα, έγινε επομένως το αποπροσανατολιστικό ερέθισμα που αναφέρεται στη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης. Άλλαξε ή και διεύρυνε την οπτική τους για κάποια θέματα, όπως για παράδειγμα το σκοπό της εκπαίδευσης, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στην επαναξιολόγηση του ρόλου τους, που πλέον τον αντιμετωπίζουν ως πολύπλευρο, καθώς και στην αναθεώρηση της σημαντικότητας που απέδιδαν, για παράδειγμα, στο γνωσιακό κομμάτι και πλέον αποδίδουν τη σπουδαιότητα σε άλλες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, όπως η συμπερίληψη και η ανάπτυξη της προσωπικότητας αυτών των μαθητών. Η ετερότητα, σε κάποιους εκπαιδευτικούς, έθεσε τον προβληματισμό για τη φιλοσοφία ζωής που ενστερνίζονται γενικότερα.

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Έτσι, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι πρόκειται για μικρής κλίμακας έρευνα, σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, δύο συγκεκριμένων αστικών περιοχών και επομένως θα ήταν λάθος να

θεωρήσουμε ότι τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να γενικευθούν. Για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων, προτείνεται η έρευνα να επεκταθεί και σε σχολικές μονάδες από άλλες περιοχές όπου το μαθητικό δυναμικό θα παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά πολιτισμικής ετερότητας.

7.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, από την ανάλυση των πληροφοριών που συλλέχθηκαν προέκυψαν ζητήματα, που χρήζουν, κατά την άποψή μας, περεταίρω διερεύνηση. Προτείνουμε λοιπόν τις ακόλουθες θεματικές:

- **Κίνητρο για αλλαγή:** Από την ανάλυση προέκυψε η δυναμική του προσωπικού κινήτρου, για αλλαγή και μετασχηματισμό των πρότερων παραδοχών, πεποιθήσεων και πρακτικών, με τις οποίες προσήλθαν οι εκπαιδευτικοί στην πολυπολιτισμική τάξη. Θεωρούμε ότι μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ασχοληθεί με τους προσωπικούς, υπηρεσιακούς και κοινωνικούς παράγοντες που ενεργοποιούν αυτό το κίνητρο στον κάθε εκπαιδευτικό.

- **Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια:** Ένα άλλο θέμα, που προέκυψε από την παρούσα έρευνα, είναι η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια σε σχέση με την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών. Θα μπορούσε μελλοντικά να ερευνηθούν σε βάθος, τα συναισθήματα που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς αυτή η ανεπάρκεια των ΔΕΠΣ-ΑΠΣ και των σχολικών εγχειριδίων, καθώς επίσης και οι αντιλήψεις, οι γνώμες και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό καταλληλότερων τέτοιων μέσων.

- **Γονείς-κοινότητα-σχολείο:** Μια ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε στο μέλλον να εξετάσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ανήκουν, για την ενίσχυση των σχέσεων συνεργασίας και ενεργούς συμμετοχής των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στη σχολική ζωή, στα κέντρα λήψης αποφάσεων και στη σχολική διαδικασία.

- **Δίκτυα σχολείων ως κοινότητες μάθησης:** Μια τελευταία πρόταση μελλοντικής έρευνας αφορά στη διερεύνηση των απόψεων και των προτάσεων εκπαιδευτικών των πολυπολιτισμικών τάξεων, μελών της επιστημονικής κοινότητας και παραγόντων των διευθύνσεων εκπαίδευσης για τη δημιουργία δικτύων σχολείων, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που θα λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης.

B I B Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

ΞΕΝΗ

- Akerson, V. L., Cullen, T. A., & Hanson, D. L. (2010). Experienced teachers' strategies for assessing nature of science conceptions in the elementary classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 21(6), 723-745.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.
- Allard, A. C., & Santoro, N. (2006). Troubling identities: Teacher education students' constructions of class and ethnicity. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 115-129.
- Alexander, J. C. (2013). Struggling over the mode of incorporation: backlash against multiculturalism in Europe. *Ethnic and Racial Studies*, 36(4), 531-556.
- Alsop, J. (2004). Am I a teacher? Exploring the development of professional identity. *Language Arts Journal of Michigan*, 20(1), 7.
- Alsop, J. (2006). Speaking from the borderlands: Exploring narratives of teacher identity. *Identity papers: Literacy and power in higher education*, 109-121.
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1997). Situative versus cognitive perspectives: Form versus substance. *Educational researcher*, 26(1), 18-21.
- Attebury, R. I. (2017). Professional development: A qualitative study of high impact characteristics affecting meaningful and transformational learning. *The Journal of Academic Librarianship*, 43(3), 232-241.
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653-669.
- Bakhtin, M. (1984). Dostoevsky's poetics. Trans. C. Emerson.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays (Vol. 1)*. University of Texas Press.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.
- Baumgartner, L. M. (2001). An update on transformational learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 15.
- 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.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Bell, J. (2014). *Doing Your Research Project: A guide for first-time researchers*. McGraw-Hill Education (UK).
- 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.

- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual review of sociology*, 12(1), 67-92.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355.
- Bolívar, A., Domingo Segovia, J., & Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: The case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Borko, H., Elliott, R., & Uchiyama, K. (2002). Professional development: A key to Kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 969-987.
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective?. *Curriculum Journal*, 15(1), 45-68.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and social psychology bulletin*, 17(5), 475-482.
- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. *International encyclopedia of education*, 10, 375-380.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. J. (2012). Communities of practice in the school workplace. *Journal of Educational Administration*, 26(4), 403-418
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, 7(4-5), 585-614.
- Burns, E., & Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 952-960.
- Buxton, C., Lee, O., & Santau, A. (2008). Promoting science among English language learners: Professional development for today's culturally and linguistically diverse classrooms. *Journal of science teacher education*, 19(5), 495-511.
- Byrd-Blake, M., & Hundley, E. (2012). Promoting teacher development in a racially/ethnically, socioeconomically, linguistically and academically diverse school: a US case study. *Professional development in education*, 38(4), 551-570.
- Calderon, M. (1997). Staff Development in Multilingual Multicultural Schools. ERIC/CUE Digest 124.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational studies*, 37(5), 593-608.
- Capraro, R. M., Capraro, M. M., Scheurich, J. J., Jones, M., Morgan, J., Huggins, K. S., Corlu, M. S., Younes, R. & Han, S. (2016). Impact of sustained professional development in STEM on outcome measures in a diverse urban district. *The Journal of Educational Research*, 109(2), 181-196.

- Clair, N., & Adger, C. T. (1999). Professional Development for Teachers in Culturally Diverse Schools. ERIC Digest.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational researcher*, 19(2), 2-11.
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473-481.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, 31(6), 711-726.
- Collinson, V. (2000, June). Staff development by any other name: Changing words or changing practices?. In *The Educational Forum* (Vol. 64, No. 2, pp. 124-132). Taylor & Francis Group.
- Crafter, S., & de Abreu, G. (2010). Constructing identities in multicultural learning contexts. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 102-118.
- Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative learning as a professional development goal. *New directions for adult and continuing education*, 98, 31-37.
- Cross, R., & Gearon, M. (2007). The confluence of doing, thinking and knowing: Classroom practice as the crucible of foreign language teacher identity. In *Dimensions of professional learning* (pp. 53-67). Brill Sense.
- Cross, R. (2006, November). Identity and language teacher education: The potential for sociocultural perspectives in researching language teacher identity. In *Teaching, and Education at the Australian Association for Research in Education Annual Conference: Engaging Pedagogies* (Vol. 2730).
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027..
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. *Teachers and teaching*, 6(1), 101-115.
- Day, C. (2002a). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford review of education*, 33(4), 423-443.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601-616.

- de Vries, S., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and teacher education, 33*, 78-89.
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing, σελ. Reflections of two PhD researchers. *Qualitative research, 14*(5), 603-616.
- 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 by John Dewey. *Project Gutenberg*.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional learning communities. *Bloomington, IN: National Educational Service*.
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta kappan, 89*(10), 755-761.
- Ebersöhn, L., Loots, T., Eloff, I., & Ferreira, R. (2015). In-service teacher training to provide psychosocial support and care in high-risk and high-need schools: School-based intervention partnerships. *Journal of Education for Teaching, 41*(3), 267-284.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education, 90*(1), 68-93.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. In *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 645-672). Springer, Dordrecht.
- Eun, B. (2011). A Vygotskian theory-based professional development: Implications for culturally diverse classrooms. *Professional development in education, 37*(3), 319-333.
- European Commission (Ευρωπαϊκή Επιτροπή). (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*.
- 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.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist, 34*(10), 906.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education, 22*(2), 219-232.
- 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.
- Friedman, A., & Phillips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of education and work, 17*(3), 361-376.
- Fullan, M. (1992). Teacher Development and Educational Change Michael Fullan and Andy Hargreaves. *Teacher development and educational change, 1*.
- Gall, M. D., & Renchler, R. S. (1985). *Effective Staff Development for Teachers: A Research-Based Model*. Publication Sales, ERIC Clearinghouse on Educational Management, Center

for Advanced Technology in Education, University of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene, OR 97403.

- García-Carrión, R., Padrós Cuxart, M., Alvarez, P., & Flecha, A. (2020). Teacher Induction in Schools as Learning Communities: Successful Pathways to Teachers' Professional Development in a Diverse School Serving Students Living in Poverty. *Sustainability*, *12*(17), 7146.
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The teacher educator*, *36*(1), 1-16.
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, *25*(1), 99-125.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, *31*(4), 419-430.
- Greeno, J. G. (1998). Where is teaching?. *Issues in Education*, *4*(1), 111-119.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. *Handbook of educational psychology*, *77*, 15-46.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American journal of Education*, *108*(1), 1-29.
- Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: a critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, *37*(3), 27-49.
- Guskey, T. R. (2020). Flip the script on change. *The Learning Professional*, *41*(2), 18-22.
- Haberman, M., & Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools: The power of selection. *Theory into practice*, *37*(2), 96-104.
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: A research note. *Qualitative research*, *12*(2), 239-242.
- Hargreaves, A. (1994). Development and desire: A postmodern perspective.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, *6*(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International journal of educational research*, *35*(5), 503-527.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the theory of social behaviour*.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & psychology*, *19*(1), 5-31.
- Hermans, H. J. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological bulletin*, *119*(1), 31.
- Hogg, M. A. (2016). Social identity theory. In *Understanding peace and conflict through social identity theory* (pp. 3-17). Springer, Cham.

- 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.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hunzicker, J. (2010). Teacher learning through National Board Candidacy: A comparative case study. *International journal of teacher leadership*, 3(3), 1-15.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional development in education*, 37(2), 177-179.
- Illeris, K. (2014a). *Transformative Learning and Identity*. London & New York, Routledge
- Illeris, K. (2014b). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163.
- Illeris, K. (2014c). Transformative Learning re-defined: as changes in elements of the identity. *International journal of lifelong education*, 33(5), 573-586.
- Illeris, K. (2014d). What is the purpose of transformative learning. *What's the point of transformative learning*, 27-32.
- Johnson, K. A. (2003). "Every experience is a moving force": identity and growth through mentoring. *Teaching and teacher education*, 19(8), 787-800.
- Jokikokko, K., & Uitto, M. (2017). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 15-29.
- Jurasaitė-Harison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(2), 267-277.
- Kaptelinin, V., Kuutti, K., & Bannon, L. (1995, July). Activity theory: Basic concepts and applications. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 189-201). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: Teachers as agents of intercultural education. *Teachers and teaching*, 25(2), 240-258.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006.
- 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.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of transformative education*, 6(2), 104-123.
- Knight, S. L., & Wiseman, D. L. (2005). Professional development for teachers of diverse students: A summary of the research. *Journal of education for students placed at risk*, 10(4), 387-405.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.

- Koutouzis, M., & Spyriadou, K. (2017). The interaction between professional and social identity of Greek primary school educators. *Interaction*, 9(4).
- Kroth, M., & Cranton, P. (2014). *Stories of transformative learning*. Springer.
- Kunda, G. (1986). *Engineering culture: Culture and control in a high-tech organization* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150.
- Lakshmanan, A., Heath, B. P., Perlmutter, A., & Elder, M. (2011). The impact of science content and professional learning communities on science teaching efficacy and standards-based instruction. *Journal of research in science teaching*, 48(5), 534-551.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European journal of teacher education*, 33(1), 3-18.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge 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.
- Leithwood, K. A. (1992). The principal's role in teacher development. *Teacher development and educational change*, 86-103.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and evaluating science education*, 95(64), 67-78.
- Lincoln, Y. S. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. *HIGHER EDUCATION-NEW YORK-AGATHON PRESS INCORPORATED-*, 16, 25-72.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129-151.
- Marioleni, A. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 29.
- 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.
- Marsick, V., & Watkins, K. (1994, March). The learning organization: An integrative vision for HRD. In *Academy of Human Resource Development Conference Proceedings* (pp. 129-134).
- Mason, J. (2017). *Qualitative researching*. sage.
- Mertens, D. M. (2012). Ethics in qualitative research in education and the social sciences. *Qualitative research: An introduction to methods and designs*, 19-39.

- Mead, G. H. (1913). The social self. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10(14), 374-380.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 145-164.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult education*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, 3-33.
- Miller, J. M. (2009). Teacher identity. In *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 172-181). Cambridge University Press. [Eds Burns & Richards]
- Mockler, N. (2011). Becoming and 'being' a teacher: Understanding teacher professional identity. In *Rethinking educational practice through reflexive inquiry* (pp. 123-138). Springer, Dordrecht.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Nias, J. (1987). Teaching and the self. *Cambridge journal of Education*, 17(3), 178-185.
- O'Connor, A., & MacDonald, D. (2002). Up close and personal on physical education teachers' identity: Is conflict an issue?. *Sport, Education and Society*, 7(1), 37-54.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 3-6.
- Owen, S. (2014). Teacher Professional Learning Communities: Going beyond Contrived Collegiality toward Challenging Debate and Collegial Learning and Professional Growth. *Australian journal of adult learning*, 54(2), 54-77.
- 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.
- Pape, S. J., & Costner, B. G. (2001). Components of Effective Professional Development. MSaTERs, σελ. Mathematics, Science, and Technology Educators & Researchers of the Ohio State University. Proceedings of the Annual Spring Conference, 123-127.
- Parkison, P. (2008). Space for performing teacher identity: Through the lens of Kafka and Hegel. *Teachers and teaching: theory and practice*, 14(1), 51-60.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge.
- Peressini, D., Borko, H., Romagnano, L., Knuth, E., & Willis, C. (2004). A conceptual framework for learning to teach secondary mathematics: A situative perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 56(1), 67-96.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678.
- 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.

- Poell, R. F., Lundgren, H., Bang, A., Justice, S. B., Marsick, V. J., Sung, S., & Yorks, L. (2018). How do employees' individual learning paths differ across occupations? A review of 10 years of empirical research. *Journal of Workplace Learning*.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1717-1728.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational research*, 54(4), 405-429.
- 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.
- Raz, J. (1998). Multiculturalism. *Ratio Juris*, 11(3), 193-205.
- Reeves, J. (2009). Teacher investment in learner identity. *Teaching and teacher education*, 25(1), 34-41.
- Richardson, F. C., Rogers, A., & McCarroll, J. (1998). Toward a dialogical self. *American Behavioral Scientist*, 41(4), 496-515.
- Robson, C. (2010). (μετ. Νταλάκου, Β., Βασιλικού, Κ.). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Αθήνα, σελ. Gutenberg.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). 40 The development of the personal self and professional identity in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 732.
- Ruona, W. E. (2005). Analyzing qualitative data. *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, 223, 263.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, 5-21.
- Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(9), 98-123.
- 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.
- Santoro, N. (2007). 'Outsiders' and 'others': 'different' teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(1), 81-97.
- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: What knowledge about 'self' and 'others' do teachers need?. *Journal of education for teaching*, 35(1), 33-45.
- 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.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 827-842.

- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in education*, 4(1), 1-94.
- Schwartz, D. L., & Bransford, J. D. (1998). A time for telling. *Cognition and instruction*, 16(4), 475-5223.
- Segers, M., & De Greef, M. (2012). Transformational learning: the perspective of J. Mezirow. *Theories of learning for the workplace: Building blocks for training and professional development programs*, 37.
- Segura-Robles, A., & Parra-González, M. E. (2019). Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability*, 11(11), 3137.
- Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative Research*, 16(2), 229-235.
- Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher education quarterly*, 35(1), 63-77.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher*, 34(4), 14-22.
- Shepel, E. N. L. (1995). Teacher Self-Identification in Culture from Vygotsky's Developmental Perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 26(4), 425-442.
- Simpson, B., & Carroll, B. (2008). Re-viewing role in processes of identity construction. *Organization*, 15(1), 29-50.
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of teacher education*, 55(1), 8-24.
- Song, S. (2010). Multiculturalism.
- Spinthourakis, J. A. (2007). Recognizing and Working with Multiculturalism: A Reflective Analysis of a University Multicultural Education Course. *International Journal of Learning*, 14(5).
- 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.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 224-237.
- Stewart, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. *Journal of adult education*, 43(1), 28-33.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of education policy*, 17(1), 109-138.
- Stryker, S. (2007). Identity theory and personality theory: Mutual relevance. *Journal of personality*, 75(6), 1083-1102.

- Stunell, K. (2021). Supporting student-teachers in the multicultural classroom. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 217-233.
- Taylor, E. W. (2018). Transformative learning theory. *Transformative learning theory*, 301-320.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- Tennant, M. (2009). Lifelong learning as a technology of the self. *Contemporary theories of learning*, 147-58.
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1563-1570.
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International journal for quality in health care*, 19(6), 349-357.
- Trotter, Y. D. (2006). Adult Learning Theories: Impacting Professional Development Programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2).
- Van Langenhove, L., & Harré, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. *Revista de Educación*, (9), 77-96.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59.
- Varghese, M. M. (2006). Bilingual teachers-in-the-making in Urbantown. *Journal of multilingual and multicultural development*, 27(3), 211-224.
- Varghese, M. M., & Stritikus, T. (2005). "Nadie Me Dijó [Nobody Told Me]" Language Policy Negotiation and Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 73-87.
- Villarreal, A. (2005). Seven principles for effective professional development for diverse schools. *IDRA Newsletter Retrieved March, 6, 2010*.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Villegas-Reimers, E., & Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world. *Prospects*, 26(3), 469-492.
- Vokatis, B., & Zhang, J. (2016). The Professional Identity of Three Innovative Teachers Engaging in Sustained Knowledge Building Using Technology. *Frontline Learning Research*, 4(1), 58-77.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Warford, M. K. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and teacher education*, 27(2), 252-258.
- Warin, J., Maddock, M., Pell, A., & Hargreaves, L. (2006). Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching. *Reflective Practice*, 7(2), 233-245.

- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702-739.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wenger, E. (2002). Communities of practice: Learning as a social system. In Nicolini, D., Gherardi, S., & Yanow, D. (Eds.). (2003). *Knowing in organizations: A practice-based approach*. ME Sharpe
- Wenger, E. (2010). Conceptual tools for CoPs as social learning systems: Boundaries, identity, trajectories and participation. In *Social learning systems and communities of practice* (pp. 125-143). Springer, London.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.
- Wenger, K. J., Dinsmore, J., & Villagómez, A. (2012). Teacher identity in a multicultural rural school: Lessons learned at Vista Charter. *Journal of research in rural education (online)*, 27(5), 1.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in landscapes of practice. *Learning in landscapes of practice. Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*, 13-30.
- Wertsch J, & Tulviste P. (1992). L.S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), 548–557.
- Wong, J. L. (2010). What makes a professional learning community possible? A case study of a mathematics department in a junior secondary school of China. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 131-139.
- Yoon, B. (2008). Uninvited guests: The influence of teachers' roles and pedagogies on the positioning of English language learners in the regular classroom. *American Educational Research Journal*, 45(2), 495-522.
- Zachos, D. T. (2017). Roma, Curriculum, and Textbooks: The Case of Greece. *Creative Education*, 8(10), 1656.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 186, 705-722.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Βερυκίου, Θ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2019). Εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων στη σύγχρονη Ελλάδα. Στο, σελ. Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό* (σελ. 205-210). Πάτρα.

- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).
- Γκόβαρης, Χ. (2015) Διαπολιτισμική μάθηση στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, σελ. Κριτικές επισημάνσεις. Στο, σελ. Ανδρουλάκης, Γ. (Επιμ.), Γλωσσική Παιδεία-35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση (σελ. 413-426). Αθήνα, σελ. Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα, σελ. Ατραπός.
- Γκόβαρης Χ, & Χοντολίδου Ε. (2019). Οδηγός Εκπαιδευτικού ανά Βαθμίδα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για την Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών Προσφύγων. *Ινστιτούτο Εκπαιδευτική Πολιτικής*.
- Ίσαρη Φ, & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση* (Kallipos). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr
- Κόκκος, Α. (2019). «Εισαγωγή». Στο , σελ. . Κόκκος Α (Επιμ.) *Διευρύνοντας τη θεωρία του μετασχηματισμού, σελ. η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σελ. 13-39). Αθήνα
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. *Στο Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 36-60.
- Λιντζέρης, Π. (2019). «Ο Knud Illeris και το μετασχηματιστικό είδος ανθρώπινης μάθησης». Στο, σελ. Κόκκος Α. (Επιμ.) *Διευρύνοντας τη θεωρία του μετασχηματισμού, σελ. η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σελ.199-225). Αθήνα
- Μαρινίδου, Μ., & Τριανταφύλλου, Χ. (2019). Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων Αστικού Ιστού. Η περίπτωση των Ιωαννίνων. Στο, σελ. Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό* (σελ. 244-258). Πάτρα
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2019). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη & Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Έργου τους* (1η έκδοση). Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Νικολακοπούλου, Ε. (2019). Ο Διαπολιτισμός, σελ. Ένα δυναμικό εργαλείο στην ξενόγλωσση εκπαίδευση με σχέδια μαθημάτων και τις ΤΠΕ. Στο, σελ. Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό* (σελ. 259-274). Πάτρα
- Νικολάου Γ. (2013). *Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου*. 1173–1185.
- Νικολάου, Ξ. (2014). *Πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα στη μάθηση*. Αθήνα, σελ. Ατραπός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2010). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- Παπαπέτρου, Σ. (n.d.). *Το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (τάξεις και προοπτικές)*.
- Παρασκευόπουλος Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, σελ. το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 4(1), 72-81.

- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας, σελ. συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, σελ. το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 15(2), 24-37.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σελ. ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις, στο *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, τομ. 5(1), 104-126.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας* (1η έκδοση). Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ.

Νόμοι και Υπουργικές Αποφάσεις

- ΦΕΚ Αρ. Φ.1340/16-10-2002: Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων
- Νόμος 1566/1985 - ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985: Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2910/2001 - ΦΕΚ 91/Α/2-5-2001, (άρθρο 40): Είσοδος και παραμονή Αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια, κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3284/2004 - ΦΕΚ 217/Α/10-11-2004: Περί κυρώσεως του Κώδικα της Ελληνικής Ιθαγένειας.
- Νόμος 2790/2000 - ΦΕΚ 24/Α/16-2-2000: Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3838/2010- ΦΕΚ Α-49/24-3-2010: Σύγχρονες διατάξεις για την Ελληνική Ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομικώς διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις.
- Νόμος 2413/1996 - ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996 (Κωδικοποιημένος - Μερική κατάργηση) : Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 79/2017 ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017: Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.
- Σύνταγμα της Ελλάδας (άρθρο 16 παρ. 2,)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Τόμος Α' (ΦΕΚ τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-3-2003).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Το πρώτο μέρος της συνέντευξης αφορά σε κάποια γενικά προσωπικά στοιχεία όπως επίσης και στοιχεία της μονάδας που εργάζεστε.

Ερωτηματολόγιο Α: Γενικά Στοιχεία

Προσωπικά στοιχεία:

Ηλικία _____

Φύλο _____

Χρόνια συνολικής υπηρεσίας _____

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο _____

Συνολικά έτη προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις _____

Σπουδές:

Μεταπτυχιακό: _____

Διδακτορικό: _____

Δεύτερο πτυχίο· Ποιας σχολής: _____

Άλλες σπουδές: _____

Στοιχεία σχολικής μονάδας:

Νηπιαγωγείο _____

Δημοτικό _____

Η μονάδα βρίσκεται σε αστική περιοχή· Σε ημιαστική· Σε χωριό·

Συνολικός αριθμός μαθητών της τάξης: _____

Αριθμός μαθητών της τάξης χαρακτηριζόμενος «διαφορετικός» ως προς το πολιτισμικό υπόβαθρο: _____

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αποτελούν το κύριο σώμα της συνέντευξης. Θα ήθελα να σας επισημάνω ότι οι ερωτήσεις 2 – 5 αφορούν στην περίοδο ΠΡΙΝ την εργασίας σας στο συγκεκριμένο πολυπολιτισμικό πλαίσιο και στη συγκεκριμένη τάξη.

Ερωτηματολόγιο Β: Συνέντευξη

1. Ποιοι λόγοι ή συγκυρίες σας οδήγησαν να διδάσκετε στο συγκεκριμένο σχολείο και στη συγκεκριμένη τάξη; Πόσα χρόνια τώρα;

2. Στην αρχή, ποιες δυσκολίες πιστεύατε ότι θα αντιμετωπίζατε λόγω της διαφορετικότητας των μαθητών; (Γιατί είχατε αυτή την άποψη; Πως εννοείτε τις έννοιες του πολιτισμού και της πολιτισμικής διαφοράς; Μπορείτε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα);

3. Ποιες ήταν οι αντιλήψεις σας, πριν την εργασία σας στη συγκεκριμένη τάξη, γύρω από αυτή τη διαφορετικότητα; Γιατί είχατε αυτήν την άποψη; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;

4. Πριν την εργασία σας στη συγκεκριμένη τάξη, πως πιστεύατε ότι θα έπρεπε να διαμορφώσετε την προσέγγιση, τη συμπεριφορά σας και τις απαιτήσεις σας σε αυτούς τους μαθητές; Γιατί είχατε αυτήν την άποψη; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;

5. Πόσο έτοιμοι αισθανόσασταν για τη διδασκαλία σε μια διαφορετική τάξη; (Για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων; Για την διαχείριση της ομαδοποίησης των μαθητών; Για την αντιμετώπιση προκαταλήψεων); Γιατί είχατε αυτήν την άποψη; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;

Από εδώ και κάτω οι ερωτήσεις αφορούν στο παρόν

6. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε τελικά στην τάξη σε σχέση με το διαφορετικό μαθητικό δυναμικό; Ήσασταν προετοιμασμένος/η; Γιατί είχατε αυτήν την άποψη; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;

7. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι βοηθηθήκατε στο να αντιμετωπίσετε αυτά τα προβλήματα; (Σεμινάρια; επιμορφώσεις μικρής διάρκειας; Περαιτέρω σπουδές; Συζήτηση με συνάδελφους; Συζήτηση με τον/την διευθυντή/τρια; με τον/την συντονιστή/συντονίστρια; Συζήτηση με τους ίδιους τους μαθητές; Με τους γονείς; Προσωπική έρευνα; Άλλον τρόπο;);

8. Πόσο σημαντική ήταν η απόκτηση νέας γνώσης από τυχόν επιμορφώσεις στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και τις στάσεις σας απέναντι στους «διαφορετικούς» μαθητές; (ως προς τι ακριβώς);

9. Πως αξιολογείτε τη συμβολή των συναδέλφων σας στη διαμόρφωση της στάσης σας και των πρακτικών που ακολουθείτε στην πολυπολιτισμική τάξη;

10. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι συνέβαλε ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας στην δική σας πορεία και στάση;

11. Ποια ήταν η συμβολή του συντονιστή εκπαίδευσης στον καθορισμό της στάσης σας και των πρακτικών σας μέσα στην τάξη;

12. Πως αξιολογείτε τη βοήθεια, αν αυτή υπήρξε, από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια;

13. Πόσο σημαντική υπήρξε η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών για την διαμόρφωση της στάσης και των πρακτικών σας; Επιδιώξατε τέτοια συνεργασία και πόσο εύκολο αποδείχθηκε να συμβεί;

14. Θεωρείτε ότι η κουλτούρα του σχολείου που εργάζεστε ευνοεί τη συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών; Πως γίνεται αυτό και αν μπορείτε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;

15. Ποια ήταν η συμβολή του συλλόγου Διδασκόντων στα ζητήματα που σας έχουν προβληματίσει αναφορικά με την πολυπολιτισμική τάξη σας;

16. Υπάρχουν άλλες ομάδες συναδέλφων που δρουν υποστηρικτικά στο έργο σας και ποια ήταν η συμβολή τους;
17. Θεωρείτε ότι γενικά στη σχολική σας μονάδα υπάρχουν τυπικές ή άτυπες ομάδες αποτελούμενες όχι μόνο από εκπαιδευτικούς που να δρουν υποστηρικτικά στο έργο σας και στις οποίες μπορείτε να στραφείτε ώστε να συζητήσετε κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζετε στην τάξη σας; Πως γίνεται αυτό και αν μπορείτε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;
18. Με ποιόν τρόπο θεωρείτε ότι έχετε δεχθεί βοήθεια από το ευρύτερο εργασιακό σας περιβάλλον, ήτοι συνάδελφοι από άλλα σχολεία με παρόμοιο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό ή συνάδελφοι που εμπιστεύεστε τη γνώμη τους αλλά δεν ανήκουν στο σχολείο σας;
19. Ποιο ρόλο πιστεύετε ότι διαδραμάτισαν οι «διαφορετικοί» μαθητές και η συνεργασία και συνδιαλλαγή μαζί τους, στη διαμόρφωση των παραδοχών και των πρακτικών σας;
20. Με ποιο τρόπο, η διαχείριση της διαφορετικότητας επηρέασε την πορεία της επαγγελματικής σας ανάπτυξης; Τι έχετε μάθει μέσα από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας; Έχουν αλλάξει κάποιες αρχικές σας αντιλήψεις γύρω από τη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη;
21. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι η εργασία σας σε τέτοιο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό τελικά επηρέασε τις πρότερες παραδοχές και αντιλήψεις σας;
22. Η εμπειρία μέσα από την εργασία σας σε αυτό το πολυπολιτισμικό περιβάλλον με ποιον τρόπο εκτιμάτε ότι έχει επηρεάσει την άποψή σας για το ρόλο του εκπαιδευτικού και πως αυτός πρέπει να λειτουργεί;
23. Προσωπικά, πόσο πιστεύετε ότι έχετε αλλάξει ως εκπαιδευτικός μέσα από την εμπειρία της διδασκαλίας σε ετερόκλητο μαθητικό δυναμικό;
24. Πως θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού δυναμικού;
25. Ποιοι τρόποι της επαγγελματικής σας ανάπτυξης εκτιμάτε ότι επηρέασαν περισσότερο στη διαμόρφωση της σημερινής σας επαγγελματικής ταυτότητας;
26. Σε ποια χαρακτηριστικά της επαγγελματικής σας ταυτότητας θεωρείτε ότι έχει επέλθει αλλαγή λόγω της αποκτηθείσας γνώσης και εμπειρίας μέσα από τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο;