



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής  
στην Προσχολική Ηλικία

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Ειδική Αγωγή

Διπλωματική Εργασία  
**Εκπαίδευση και επαγγελματική  
ταυτότητα εκπαιδευτικών υπό το  
πρίσμα της ένταξης:  
Η Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα  
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:** Τσιρόγκα Ελίνα (Α.Μ: 161124)

**Επιβλέπουσα:** Ανδρούσου Αλεξάνδρα

Αθήνα, Ιανουάριος 2020

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Σχολή Επιστημών της Αγωγής  
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Ειδική Αγωγή

Διπλωματική Εργασία  
**Εκπαίδευση και επαγγελματική  
ταυτότητα εκπαιδευτικών υπό το  
πρίσμα της ένταξης:**  
Η Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα  
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:** Τσιρόγκα Ελίνα (Α.Μ: 161124)

**Επιβλέπουσα:** Ανδρούσου Αλεξάνδρα

**Τριμελής Επιτροπή:** Ανδρούσου Αλεξάνδρα  
Παπαδοπούλου Καλλιρόη  
Τσάφος Βασίλης

Αθήνα, Ιανουάριος 2020

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μελέτη, οφείλω κατ' αρχήν να ευχαριστήσω ξεχωριστά τον καθένα και την καθεμία από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτή για την πολύτιμη συμβολή τους. Χωρίς τις δικιές τους από ψυχής καταθέσεις και αφηγήσεις εμπειριών η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να είχε διεξαχθεί.

Ένα τεράστιο ευχαριστώ και απεριόριστη ευγνωμοσύνη στην επιβλέπουσα μου, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αλεξάνδρα Ανδρούσου, που με στήριξε απεριόριστα καθ' όλη τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας και όχι μόνο. Οι συμβουλές της και οι ιδέες της υπήρξαν πολύτιμες και οι συζητήσεις μαζί της ήταν μία απόλυτα ενδυναμωτική εμπειρία πολύ πέρα από τα όρια της συγκεκριμένης έρευνας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην επίδραση που έχει η εκπαιδευτική εμπειρία της Θεματικής Εργαστηριακής Εβδομάδας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία διεξάγεται στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ, στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών-εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης. Μέσα από ομάδες εστίασης με συμμετέχοντες/ουσες, ανάλυση των ημερολογίων που τηρούν κατά τη διάρκειά της και συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας, επιχειρείται η διερεύνηση της επίδρασης της συμμετοχής σε αυτήν, σε μεταπτυχιακούς φοιτητές/ήτριες των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών “Εκπαίδευσης και Ανθρώπινα Δικαιώματα” και “Ειδική Αγωγή” του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ, που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί. Η ανάλυση των ευρημάτων διεξάγεται με βασικούς θεωρητικούς άξονες την έννοια της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης, την διαδικασία δόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και το ρόλο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης τους σε αυτή τη διεργασία αλλά και τη νοηματοδότηση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε ένα ενταξιακό περιβάλλον μάθησης. Τα δεδομένα που αναλύονται αφορούν στο πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες/ουσες ότι επέδρασε η διεργασία της ΘΕΒ στην αντίληψή τους για την έννοια της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης, στη νοηματοδότηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί, στην εξέλιξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στην ενδυνάμωσή τους, στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, σε θέματα συνεργασίας και λειτουργίας των κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης καθώς και σε θέματα εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη βιωματική διαδικασία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας ως διαφορετική από τις έως τότε εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και ως καθοριστική στη πυροδότηση διαδικασιών αναστοχασμού των συμμετεχόντων/ουσών και ανανοηματοδότησης του ρόλου τους και πτυχών της ταυτότητάς τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη εμπειρία ως ενδυναμωτική και τονίζουν τη συμβολή της στη σύνδεση θεωρίας πράξης στα πλαίσια της διαχείρισης της ετερότητας μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σε αυτές τις διαδικασίες αναστοχασμού και ενδυνάμωσης ξεχωρίζουν ως

καταλυτική τη συλλογική συνθήκη μέσα στην οποία αναπτύχθηκαν και τη δημιουργία ουσιαστικά μίας κοινότητας πρακτικής και μάθησης ενώ εντοπίζουν ως σημαντικό όφελος την απόκτηση μεθοδολογίας που συνίσταται στη διερεύνηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου και των αναγκών του. Διακρίνουν αλλαγές στις αντιλήψεις τους για τις πρακτικές τους και το ρόλο τους στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης, ανανοηματοδοτούν την εκπαίδευση ως εκπαίδευση για όλους, ωστόσο εκφράζονται δισταγμοί και ανασφάλειες σε θέματα αναπηρίας και εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία σε γενικά πλαίσια.

### **Λέξεις Κλειδιά:**

επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών, θεματική εργαστηριακή εβδομάδα, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ρόλος εκπαιδευτικού, κοινότητες πρακτικής και μάθησης, ενταξιακή εκπαίδευση, εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία

## **ABSTRACT**

### ***Education and teacher's professional identity from the perspective of inclusion: the Thematic Laboratory Week of Intercultural Education***

This research focuses on the effects of the educational experience of the thematic laboratory week of intercultural education organized by the Department of Early Childhood Education of the National and Kapodistrian University of Athens on the formation of the professional identity of the participating postgraduate students/active teachers with regards to inclusion. By use of focus groups and analyses of the student diaries kept during the thematic week we explore the effects of participation on postgraduate students enrolled in the postgraduate courses “M.A. Education and Human Rights” and “M.A. Special Education” of by the Department of Early Childhood Education of the National and Kapodistrian University of Athens who are currently teaching. The theoretical base for the analysis are the concepts of inclusion and inclusive education, the process of professional identity formation and the ways in which teachers' education affects this process but also the definition of the teacher's role in an inclusive education environment. The information gathered and analyzed pertains to what the participants themselves perceive to be the effects of the thematic week on their attitudes with regards to a number of educational matters: inclusion and inclusive education, their understanding of their role as teachers, professional identity development and empowerment, connecting theory to practice, matters related to collaboration and communities of practice and learning and matters related to the education of students with disabilities. Our findings highlight the experiential learning experience provided by the thematic week as a distinct educational experience which triggered a process of reflection and reassessment of aspects of their professional identity and of their role as teachers. The participants describe the thematic week experience as empowering and stress its contribution in connecting theory and practice with regards to managing otherness in the educational context. They make special note on the collective environment which acted as a community of practice and learning and in which these reflection and empowerment processes were initiated. Finally, the major gain identified is the redefinition of the teaching act as a research process which starts by researching

the educational context. The participants perceive changes in their perspectives and attitudes regarding their educational practices and their role in the context of inclusive education and they redefine education as education for everyone. However, some hesitation and uncertainty persist with regards to disability and inclusion of disabled students in mainstream schools.

**Keywords:**

Teacher's professional identity, thematic laboratory week, teacher's education, teacher's role, communities of practice and learning, inclusive education, education of students with disabilities

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
Λέξεις Κλειδιά: .....	5
ABSTRACT.....	6
Keywords:.....	7
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	8
Ευρετήριο Πινάκων .....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	17
1.1. Ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση .....	17
1.3.1. Ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση: αποσαφήνιση όρων.....	17
1.3.2. Ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης .....	18
1.2. Αναπηρία και ετερότητα .....	19
1.2.1. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας.....	19
1.2.2. Η ετερότητα που συνιστά η αναπηρία .....	21
1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	22
1.6.1. Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα .....	22
1.6.2. Ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου στην εκπαίδευση .....	23
1.6.3. Ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού σε ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον.....	24
1.4. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ένταξη .....	26
1.4.1. Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση εκπαιδευτικών.....	26
1.4.2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ενταξιακή εκπαίδευση .....	26
1.5. Δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.....	28
1.5.1. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.....	28
1.5.2. Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης .....	30
1.5.3. Η θεωρία του Freire: Η εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή.....	32
1.5.4. Οι κοινότητες πρακτικής και μάθησης .....	33
1.6. Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες.....	34
1.1.1. Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες .....	34



1.1.2. Η Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	35
Συμμετέχοντες/ουσες .....	35
Διάρκεια και χώρος .....	36
Μορφή και Περιεχόμενο .....	37
Η αξιολόγηση του μαθήματος ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – τα ημερολόγια των συμμετεχόντων/ουσών .....	42
Η συμμετοχή των μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών-εν ενεργεία εκπαιδευτικών.....	42
<b>1.7. Προηγούμενες έρευνες.....</b>	<b>43</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>45</b>
2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	45
2.2. Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση .....	46
2.3. Ερευνητικά εργαλεία .....	47
2.4. Δείγμα .....	48
2.5. Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	51
2.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων .....	53
2.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	54
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>56</b>
3.1. Η εκπαιδευτική εμπειρία της Θ.Ε.Β. : Εκπαίδευση που βασίζεται στο βίωμα και στην προϋπάρχουσα γνώση .....	56
3.1.1. Η διαφορετική εκπαιδευτική εμπειρία, η βιωματική διαδικασία και η συναισθηματική εμπλοκή.....	56
3.1.2. Η εσωτερική σύγκρουση, ο αναστοχασμός και η κινητοποίηση για δράση	62
3.2. Ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση: Από τη θεωρητική αντιπαράθεση στις προκλήσεις της πράξης .....	66
3.2.1. Το άνοιγμα της οπτικής: η ενταξιακή εκπαίδευση- εκπαίδευση για όλους	66
3.2.2. Η ορατότητα της ετερότητας και ο φακός στην εφικτότητα .....	69
3.2.3. Οι σχέσεις εξουσίας και οι ανισότητες .....	70
3.3. Σύνδεση θεωρίας πράξης: η επαφή με το πεδίο και η βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία .....	72
3.3.1. Η επαφή με το πεδίο και με υλοποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές .....	72
3.3.2. Η συμμετοχή, ως εκπαιδευόμενοι, σε ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό πλαίσιο	75
3.4. Ανανοηματοδότηση του ρόλου του εκπαιδευτικού: Οι διάφορες ταυτότητες .....	76

3.4.1. Σύγκρουση με τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου.....	77
3.4.2. Η εκπαίδευση ως πολιτική πράξη και ο εκπαιδευτικός ως αναμορφωτής διανοούμενος.....	78
3.4.3. Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας αλλά και ως επάγγελμα με νόημα ....	80
3.4.4. Ο «γενικός» και ο «ειδικός» παιδαγωγός: όροι υπό αμφισβήτηση .....	82
<b>3.5. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές: Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής.....</b>	<b>84</b>
3.5.1. Η εκπαιδευτική μεθοδολογία και ο αναστοχασμός .....	84
3.5.2. Ο αναστοχασμός .....	86
3.5.3. Η «σιωπή» του εκπαιδευτικού ως καθοριστικός παράγοντας δημιουργίας κλίματος επιτρεπτικότητας .....	88
<b>3.6. Η συλλογικότητα: η δημιουργία μίας κοινότητας πρακτικής και μάθησης</b>	<b>92</b>
3.6.1. Η κοινότητα πρακτικής και μάθησης.....	92
3.6.2. Η συλλογικότητα ως αντίβαρο ενάντια στην αίσθηση μοναξιάς .....	94
<b>3.7. Η ενδυνάμωση.....</b>	<b>95</b>
3.7.1. Η επιβεβαίωση της εφικτότητας μέσα από την επαφή με το πεδίο.....	96
3.7.2. Η μεθοδολογία ως όπλο στα χέρια του επαγγελματία εκπαιδευτικού .....	98
3.7.3. Η συλλογικότητα ως «δίχτυ ασφαλείας» .....	99
<b>3.8. Αναπηρία: η “ειδική” ετερότητα.....</b>	<b>102</b>
3.8.1. Η αναπηρία ως ετερότητα σε αντιπαράθεση με το «κανονικό» πρότυπο και η αντίδραση απέναντι στις διαγνώσεις.....	102
3.8.2. Οι «αόρατοι» ανάπηροι μαθητές, η αναπηρία ως «ειδικό» θέμα και η αντίληψη για την απουσία «εξειδικευμένης» γνώσης. ....	104
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4Ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>108</b>
4.1. Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας .....	108
4.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	119
4.3. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	120
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>122</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>131</b>
Οδηγός Συζήτησης (focus group).....	131

## Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 01: Χαρακτηριστικά του δείγματος .....	35
--	----

“Τώρα εγώ εκ των υστέρων το θυμάμαι σαν να είχα μπει σε μία χρονοχρονική σφαίρα. Πραγματικά! Και η φυσική παρουσία στα μέρη που ήμασταν και ο χρόνος που ήταν πολλές ώρες καθημερινά. Ήταν σαν ένα ταξίδι.”

Εκπ9

“Σαν να έχω μπει σε ένα περίεργο μηχάνημα και διαχωρίζω τον εαυτό μου. Και με παρατηρούσα στο παρελθόν ως φοιτήτρια πώς ήμουν στη θεματική, στο παρόν πώς τις έβλεπα και ταυτόχρονα τι θα σκεφτόμουν στο μέλλον, συγκρίνοντας αυτή την αλλαγή.”

Εκπ5

“Εντάξει είναι χαστούκι για μένα, είναι χαστούκι για τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που παλεύω πάρα πολύ να μη θεωρώ ότι έχω.”

Εκπ5

“Ναι, να σας πω, για μένα ήταν χαστούκι αυτογνωσίας.”

Εκπ3

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“It’s my school” φώναζε χαμογελώντας ένας πιτσιρικάς από το παράθυρο. Ήταν η πρώτη μέρα της Θεματικής Εργαστηριακής Εβδομάδας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και βρισκόμουν, Τρίτη απόγευμα, μαζί με περίπου 60 άτομα (φοιτητές/ήτριες, μεταπτυχιακούς και προπτυχιακούς, εμπυχωτές, ακαδημαϊκούς, εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στο νεοϊδρυθέν δημόσιο νηπιαγωγείο του Υπουργείου Παιδείας στην Ανοιχτή Δομή Φιλοξενίας Προσφύγων στον Ελαιώνα. Στο χώρο του νηπιαγωγείου διεξαγόταν εκείνη την ημέρα οι δράσεις της συγκεκριμένης Θεματικής Εργαστηριακής Εβδομάδας. Στα παράθυρα είχαν στην κυριολεξία κρεμαστεί παιδιά που διαμένουν στη συγκεκριμένη δομή και που φοιτούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο και παρακολουθούσαν το τι γινόταν μέσα στο σχολείο τους. Και η σκέψη μου την στιγμή που τα παρακολουθούσα ήταν ότι τα σχολεία είναι των παιδιών, είναι όλων των παιδιών και συχνά αυτό είναι κάτι που το ξεχνάμε όλοι όσοι εμπλεκόμαστε στην εκπαίδευση.

Η συζήτηση για ένα σχολείο που περιλαμβάνει όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο, το χρώμα, τη γλώσσα, τη νοητική και σωματική ικανότητα, με πρόγραμμα ευέλικτο και προσαρμόσιμο, με εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές που απαντούν στις δεξιότητες και στα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού και που στηρίζονται στο δικό του βίωμα, είναι μια συζήτηση που εξελίσσεται διεθνώς εδώ και πολλά χρόνια. Ωστόσο συνήθως γίνεται σε πανεπιστημιακές αίθουσες με τη μορφή ακαδημαϊκών εισηγήσεων, χωρίς ξεκάθαρη σύνδεση ούτε με τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς αλλά ούτε και με την τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Γίνεται στα πλαίσια μαθημάτων που δεν διαφοροποιούνται και που ελάχιστα συμπεριλαμβάνουν τους ίδιους τους φοιτητές/ήτριες, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους ή τα βιώματά τους. Έτσι οι εκπαιδευτικοί συχνά προσλαμβάνουν την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης ως κάτι απόλυτα θεωρητικό και ανεφάρμοστο.

Σε αυτό το πλαίσιο, μέσα από την ιδιότητά μου ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια, αρχικά πληροφορήθηκα για το θεσμό των Θεματικών Εργαστηριακών

Εβδομάδων, μίας εναλλακτικής μορφής εκπαίδευσης, πολύ διαφορετικής από αυτήν των τυπικών μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο, θεσμό που στη συνέχεια παρακολούθησα. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία, στο συμπυκνωμένο χρόνο μίας εβδομάδας, περιλαμβάνει βιωματικά εργαστήρια, επαφή με το πεδίο, εναλλαγή χώρων και παιδαγωγικές πρακτικές πολύ διαφορετικές από αυτές της καθ' έδρας διδασκαλίας. Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες προσφέρονται κατά βάση σε προπτυχιακούς φοιτητές/ήτριες του ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ, ωστόσο σε μία από αυτές, στη Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συμμετέχουν και μεταπτυχιακοί φοιτητές/ήτριες (και συχνά εν ενεργεία εκπαιδευτικοί) των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών του ΤΕΑΠΗ "Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα" και "Ειδική Αγωγή" στα πλαίσια του κοινού μαθήματος επιλογής των δύο ΠΜΣ Διδακτικές Πρακτικές και Ετερότητες.

Αυτή η διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία και η συμμετοχή σε αυτήν μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών που είναι ταυτόχρονα και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί κινητοποίησε το ενδιαφέρον μου και αποτέλεσε και το έναυσμα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας. Σκοπός της είναι η διερεύνηση σε βάθος της επίδρασης που έχει η συμμετοχή στην Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε αυτούς τους μεταπτυχιακούς φοιτητές/ήτριες που είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, όσον αφορά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας υπό το πρίσμα της ένταξης. Πιο συγκεκριμένα γίνεται απόπειρα να διερευνηθεί το πώς μια βιωματική αλλά και αμιγώς ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία, που διαφοροποιείται από τα κλασικής μορφής ακαδημαϊκά μαθήματα, επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών – εκπαιδευτικών για την ένταξη, για τη διαχείριση της ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη, τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης αλλά και τις αντιλήψεις τους για τη συλλογικότητα, για το ρόλο τους και τις πρακτικές τους ως εκπαιδευτικοί.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας αναπτύσσονται οι βασικοί θεωρητικοί άξονες πάνω στους οποίους στηρίζεται η συγκεκριμένη έρευνα και περιλαμβάνει επτά ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μία προσπάθεια αποσαφήνισης των

όρων ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση και μία παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών. των ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης όπως αυτά αποτυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Στη δεύτερη ενότητα αναλύεται ο όρος αναπηρία υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας και γίνεται μία απόπειρα περιγραφής της ετερότητας που συνιστά η αναπηρία. Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού, στη σχέση του με τα αναλυτικά προγράμματα, στο ρόλο του πιο συγκεκριμένα ως αναμορφωτή διανοούμενου στην εκπαίδευση, με κυρίαρχες αναφορές στο θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής αλλά και στο ρόλο του σε ένα ενταξιακό περιβάλλον μάθησης. Η τέταρτη ενότητα πραγματεύεται θέματα που αφορούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων και κατ' επέκταση και των εκπαιδευτικών αλλά και θέματα που αφορούν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ενταξιακή εκπαίδευση. Στην πέμπτη ενότητα γίνεται μία απόπειρα αποσαφήνισης του όρου επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αλλά και των διαδικασιών δόμησης και ανάπτυξης της. Περιγράφονται οι θεωρίες της μετασχηματιστικής μάθησης και η θεωρία του Freire για την εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή ενώ γίνεται και μία εκτενής αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο των κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης. Στην έκτη ενότητα περιγράφεται αναλυτικά ο θεσμός των Θεματικών Εργαστηριακών Εβδομάδων του ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ, η μεθοδολογία και η στοχοθεσία τους. Γίνεται παράλληλα και πιο συγκεκριμένη αναφορά στη Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως προς τη μορφή της, τη συμμετοχή των μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών-εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε αυτήν καθώς και αναλυτική περιγραφή του περιεχομένου της επί δύο διαδοχικές χρονιές. Στο τέλος του πρώτου μέρους γίνεται αναφορά σε προηγούμενες έρευνες που αφορούν τις Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το σκοπό και τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας όπου παρουσιάζονται αναλυτικά ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση, τα ερευνητικά εργαλεία, τα χαρακτηριστικά του δείγματος και η μέθοδος δειγματοληψίας, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που

ακολουθήθηκε καθώς και θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας.

Στο τρίτο μέρος γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των ερρημάτων σε θεματικούς άξονες όπως αυτοί προέκυψαν από τη διαδικασία ανάλυσης και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας. Το τέταρτο μέρος περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας οι περιορισμοί της και οι μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις. Στο τέλος της παρούσας ακολουθεί η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της και το παράρτημα με τον οδηγό συζήτησης που ακολουθήθηκε.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1. Ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση

#### 1.3.1. Ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση: αποσαφήνιση όρων

Σε ένα μάθημα κατά τη διάρκεια του ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή», τέθηκε η ερώτηση από τη διδάσκουσα: “τι είναι ένταξη;” και στην αίθουσα επικράτησε σιγή. Παρ’ όλες τις ώρες συζητήσεων και μελέτης για την ένταξη, για την παιδαγωγική της ένταξης και για ενταξιακές πρακτικές, ήταν και πάλι δύσκολο να διατυπώσουμε έναν απλό ξεκάθαρο ορισμό.

Η συζήτηση για τους όρους ένταξη, συμπερίληψη, συνεκπαίδευση είναι ευρεία στην διεθνή παγκόσμια βιβλιογραφία. Η επί της ουσίας ανάλυση των όρων και ο εννοιολογικός προσδιορισμός τους ξεπερνάει κατά πολύ τη θεματολογία της παρούσας, ωστόσο κρίνεται αναγκαίο να γίνει μια προσπάθεια σύντομης αποσαφήνισης των όρων, καθώς ο όρος ένταξη συναντάται σε όλη της έκταση. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ο όρος ένταξη (integration) και ο όρος συμπερίληψη (inclusion) διαφέρουν εννοιολογικά. Ο όρος inclusion χρησιμοποιήθηκε μεταγενέστερα, σε μια προσπάθεια να διευρυνθεί ο όρος ένταξη (integration) και πρόκειται για την απαίτηση μιας εκπαίδευσης που αφορά ισότιμα όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, χρώματος, γλώσσας, νοητικής και σωματικής ικανότητας. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Κατά τον Slee (2012) η ένταξη μας οδηγεί σε πολιτισμική επαγρύπνηση με στόχο τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Ο αποκλεισμός αυτός, δεν αφορά ατομικά χαρακτηριστικά, ατομική βλάβη ή μειονεξία αλλά προκαλείται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την κοινωνική καταπίεση που υφίστανται τα ανάπηρα άτομα. Σύμφωνα με τους Barnes, Oliver και Barton (2002) τα άτομα με εμφανείς ή μη αναπηρίες είναι ανάπηρα, εξαιτίας της αδυναμίας της κοινωνίας να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους.

Για την ελληνική πραγματικότητα η ένταξη αποτελεί μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός (καλύτερου) σχολείου για ανάπηρους και μη μαθητές, στο πλαίσιο του οποίου θα γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής του κάθε παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Υπό αυτό το

πρίσμα, η ένταξη εννοιολογικά ταυτίζεται με τον όρο inclusion και με αυτό το εννοιολογικό υπόβαθρο χρησιμοποιείται και στην παρούσα μελέτη.

Σε αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο, η αρχική ερώτηση “τι είναι ένταξη;” αποκτά μια πιο συγκεκριμένη απάντηση: ένταξη είναι πολιτική, πολιτική θέση, πολιτικός λόγος, πολιτική πράξη. Είναι ο συνεχής αγώνας για τη δημιουργία καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων και σχολείων που συμπεριλαμβάνουν ανεξαιρέτως όλα τα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Με βάση τον ορισμό της ένταξης, όχι ως σκοπό, αλλά ως μέσο για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι προφανές ότι είναι μια διαδικασία που απαιτεί βαθιές τομές και αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε σύμφωνα με τον Barton (2011), η ένταξη δεν ταυτίζεται με την αφομοίωση και δεν αφορά μόνο ανάπηρους μαθητές ή όσους “αποκλίνουν” από αυτό που το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα έχει ορίσει ως μέσο όρο, αλλά αφορά όλους τους μαθητές και τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Ζώνιου-Σιδέρη (2004) αναλύοντας τις εξελίξεις στην εκπαίδευση των αναπήρων στην Ελλάδα αναφέρει ότι όταν μιλάμε για την ένταξη και τους στόχους της στην ελληνική πραγματικότητα, δεν αναφερόμαστε σε μία συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική, δηλαδή σε μια διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας, αλλά σε μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης. Και υπό το πρίσμα αυτής της διαφορετικής αντιμετώπισης, η ένταξη προϋποθέτει αλλαγές που σχετίζονται με το ήθος και τις αξίες του σχολείου, την οργάνωση, τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα (Barton, 2011)

### **1.3.2. Ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης**

Η ένταξη και συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία είναι αποτελεσματική όταν υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικών, υποστηρικτικού προσωπικού και οικογένειας και τα αποτελέσματα της συνεργασίας είναι εμφανή τόσο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών όσο και στις κοινωνικές τους σχέσεις. (Thousand, Villa, & Nevin, 2006). Ωστόσο η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο έφερε στο προσκήνιο θέματα που αφορούν στη δομή και τη λειτουργία του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και οδήγησε πολλούς μελετητές στο να διερευνήσουν τρόπους που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της

εκπαιδευτικής πρακτικής στο γενικό σχολείο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία. Υπό αυτή την οπτική η δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης αναδείχθηκε ως ανάγκη που ξεπερνά τα στενά όρια της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία και επεκτείνεται στη βελτίωση του σχολείου με τρόπο που να είναι σε θέση να περιλαμβάνει κάθε παιδί ανεξάρτητα με το μαθησιακό του προφίλ ή τις ιδιαιτερότητές του. Σε αυτό το πλαίσιο η δημιουργία συνεργατικών δομών προβάλλεται ως θέμα καθοριστικής σημασίας για τη βελτίωση του σχολείου και για τη δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης (McLaughlin M. J., 2002).

Η παγκόσμια έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση της μορφής και του τρόπου συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και σύμφωνα με τους Morocco και Aguilar (2002) η σύναψη συνεργασιών αποτελεί στοιχείο που προβάλλεται έντονα και συστηματικά στην ερευνητική βιβλιογραφία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των τελευταίων 20 ετών. Η ερευνητική δραστηριότητα των τελευταίων ετών σε σχολεία με υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας, στα οποία φοιτούν μαθητές με και χωρίς αναπηρία αναδεικνύει ότι η διαμόρφωση συνεργατικής νοοτροπίας, η αίσθηση κοινής ευθύνης, η ανταλλαγή και σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων και η αίσθηση της επαγγελματικής κοινότητας στο πλαίσιο του σχολείου ήταν τα κοινά χαρακτηριστικά σε όλα τα υπό μελέτη σχολεία. (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

## **1.2. Αναπηρία και ετερότητα**

### **1.2.1. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας**

Τη δεκαετία του '70, αρχικά στη Μεγάλη Βρετανία και μετέπειτα στις Η.Π.Α. το αναπηρικό κίνημα θα εισάγει ένα νέο ορισμό της αναπηρίας ως εμπειρία καταπίεσης, σε αντίθεση με την κυρίαρχη τότε αντίληψη περί αναπηρίας (UPIAS, 1976). Εισάγει σε αυτόν τον ορισμό τη διάκριση μεταξύ φυσικής βλάβης (impairment) και αναπηρίας (disability) και φέρνει στο προσκήνιο και στο δημόσιο διάλογο τα μέχρι τότε αόρατα κοινωνικά χαρακτηριστικά της αναπηρίας.

Η διάκριση αυτή θα αποτελέσει θεμέλιο για την μετέπειτα θεωρητική κριτική απέναντι στην κατεστημένη έως τότε αναπαράσταση της αναπηρίας στον επιστημονικό λόγο που συνιστά το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας. Σύμφωνα με αυτό η αναπηρία αποτελεί ένα βιολογικό παθολογικό γεγονός που πλήττει εξατομικευμένα το άτομο ως προσωπική τραγωδία και για το οποίο τα μόνα πρόσωπα που νομιμοποιούνται να εκφέρουν γνώμη και έγκυρη άποψη είναι η ιατρική κοινότητα και οι ειδικοί επαγγελματίες (Oliver M. , 2009).

Με βάση αυτόν τον αρχικό ορισμό ο Oliver (1990) περιγράφει τους θεωρητικούς άξονες του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας εντοπίζοντας ότι η αναπηρία επί της ουσίας συνιστά κοινωνική καταπίεση, στο βαθμό που η κοινωνία επιβάλλει κανόνες στους οποίους δεν μπορεί να ανταποκριθεί το ανάπηρο άτομο, διατηρώντας την θεώρηση ότι οι αλλαγές πρέπει να γίνουν στο άτομο ώστε να προσαρμοστεί.

Το βασικό πρόβλημα της ιατρικής προσέγγισης είναι ότι όλες οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται από τη μεριά των προτεινόμενων θεραπειών χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψιν αν αυτές ουσιαστικά βελτιώνουν την ποιότητα ζωής του αναπήρου ατόμου. Η αποτυχία αυτή έγκειται στο γεγονός ότι η ιατρική επί της ουσίας αποτυγχάνει να εμπλέξει σε αυτή τη θεώρηση τους ίδιους τους ανάπηρους με τρόπο που να έχει νόημα για τους ίδιους. Υιοθετεί τη θέση της αντιμετώπισής τους ως παθητικά αντικείμενα, θέση που έχει ουσιαστικά καταπιεστικές συνέπειες για αυτούς, όχι μόνο μέσω της αντιμετώπισης της αναπηρίας ως ατομικό πρόβλημα, αλλά λόγω της αποτυχίας να εντοπίσουν ότι η αναπηρία προκαλείται από κοινωνικές αιτίες. Διαιωνίζοντας την οπτική της ατομικής υπόθεσης δημιουργούν ακόμα και ως διαδικασία έρευνας καταπιεστικές συνθήκες για τους ανάπηρους (Oliver M. , 2009).

Οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τα αντικείμενα στην κοινωνία και στη συνέχεια προσανατολίζουν τη συμπεριφορά τους με όρους που πηγάζουν από τις έννοιες που τους αποδίδουν. Υπό αυτό το πρίσμα, αν η αναπηρία θεωρηθεί προσωπική τραγωδία, τότε οι ανάπηροι θα δεχτούν μεταχείριση ως θύματα μιας τραγωδίας και οι πολιτικές που θα αναπτυχθούν θα είναι στην κατεύθυνση της αποζημίωσης για την τραγωδία που ζουν. Αντίθετα, αν η

αναπηρία θεωρηθεί κοινωνική καταπίεση τότε οι ανάπηροι θα θεωρηθούν θύματα μιας κοινωνίας που δεν τους συμπεριλαμβάνει και τους καταπιέζει και οι πολιτικές που θα αναπτυχθούν θα στοχεύουν στην ανακούφιση από την καταπίεση (Oliver M. , 2009).

### **1.2.2. Η ετερότητα που συνιστά η αναπηρία**

Αυτή η διπλή θεώρηση της αναπηρίας ως προσωπική τραγωδία και ως αντικείμενο αποκλειστικά της ιατρικής κοινότητας επηρεάζει τόσο το θεσμικό πλαίσιο όσο και το κοινωνικό συναίσθημα που πλαισιώνει την έννοια της αναπηρίας. Από τη μία μεριά, σε ένα καπιταλιστικό πλαίσιο, τα ανάπηρα άτομα περιθωριοποιούνται ως αυτά που δεν συμμετέχουν στην παραγωγή πλούτου και άρα απαξιώνονται κοινωνικά και από την άλλη υφίστανται μία σειρά από καταπιέσεις, ελέγχους και κατηγοριοποιήσεις ώστε να πιστοποιηθεί η αδυναμία του προς εργασία και να έχει πρόσβαση σε προνοιακές παροχές (Oliver M. , 2009).

Στο ίδιο πλαίσιο της θεώρησης της αναπηρίας ως εξατομικευμένο τραγικό γεγονός, προκαλείται στους ανθρώπους αμηχανία και φόβος, τα οποία έχουν τις ρίζες τους και στον ενδόμυχο φόβο που προκαλεί η εικόνα αλλά και η λεκτική αναφορά της αναπηρίας, καθώς το ανάπηρο σώμα υπενθυμίζει την ευθραυστότητα του σώματος (Murphy, 2001). Έτσι ο ρατσισμός απέναντι στην αναπηρία δομείται γύρω από την προσπάθεια διατήρησης και αναπαραγωγής της αντίληψης περί απόλυτης ατομικής αυτάρκειας (Hughes, 2012) και αρτιμέλειας. Εκφράζεται παράλληλα μέσα σε ένα κλίμα οίκτου και λύπησης που αφαιρεί από τα ανάπηρα άτομα την ανθρώπινη υπόστασή τους μέσα από μία «έξαρση συναισθηματισμού» (Barnes C. , 1997) με πατερναλιστικά χαρακτηριστικά.

Η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός που υφίστανται τα ανάπηρα άτομα συντελούνται μέσω των προερχόμενων από το ιατρικό μοντέλο νοσηματοδοτήσεων της αναπηρίας ως ανικανότητα να ενεργήσει κάποιος “φυσιολογικά” και ως ανικανότητα να έχει κάποιος ένα “φυσιολογικό” κοινωνικό ρόλο. Η προσέγγιση αυτή αφ’ ενός αγνοεί επί της ουσίας το τι είναι φυσιολογικό, αφ’ ετέρου αποτυγχάνει να αναγνωρίσει την σχετικότητα της

κανονικότητας που εξαρτάται από επιμέρους κουλτούρες, κοινωνική τάξη, φύλο ή εθνικότητα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Goffman (2001) «Οι νάνοι, οι παραμορφωμένοι, οι τυφλοί, οι ομοφυλόφιλοι, οι ψυχικά πάσχοντες, τα μέλη φυλετικών ή θρησκευτικών μειονοτήτων, όλοι μοιράζονται ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό: είναι κοινωνικά «μη φυσιολογικοί» και κινδυνεύουν έτσι να θεωρηθούν λειψοί ως άνθρωποι. Όταν οι λεγόμενοι κανονικοί άνθρωποι τους αντιμετωπίζουν απορριπτικά, πολύ συμπονετικά ή απλώς αμήχανα κύριο μέλημά τους είναι η απόκλιση αυτών των ατόμων και όχι το σύνολο της προσωπικότητά τους.»

### **1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

#### **1.6.1. Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα**

Η διεθνής τάση στην εκπαιδευτική πολιτική, στα πλαίσια της φιλελευθεροποίησης της εκπαίδευσης, επιτάσσει υιοθέτηση αυστηρών κανονιστικών οδηγιών και προσαρμοσμένων πρακτικών σε μετρήσιμα αποτελέσματα, μετατρέποντας το Α.Π. σε ένα μηχανιστικό και τεχνοκρατικό εργαλείο κανονικοποίησης της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η τάση αυτή οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε ένα μοντέλο εντολοδόχου διεκπεραιωτή που πρέπει να ακολουθήσει μια αυστηρά προδιαγεγραμμένη διαδικασία διδασκαλίας και να οδηγηθεί σε αυστηρά καθορισμένα μετρήσιμα αποτελέσματα, αντλώντας το επαγγελματικό του κύρος ακριβώς από αυτή την πιστή τήρηση της διαδικασίας και από την επίτευξη προαποφασισμένων αποτελεσμάτων.

Ωστόσο η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία δυναμική συνθήκη που διαμορφώνεται από παράγοντες όπως η δυναμική της ομάδας, το εκπαιδευτικό πλαίσιο, το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών και πολλά άλλα και ο βασικός προβληματισμός που κυριαρχεί στην έρευνα γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα αφορά στο αν είναι ποτέ εφικτό ένα στατικό σχέδιο διδασκαλίας να περιλάβει όλους τους παράγοντες και τις συνθήκες που επηρεάζουν αυτή τη διεργασία. Μέσα σε αυτόν τον προβληματισμό διατυπώνεται η αναγκαιότητα για ευελιξία στο σχεδιασμό των προγραμμάτων αλλά και η ανάγκη για ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη διαμόρφωση του. Στο πλαίσιο αυτής της ενεργής εμπλοκής αναδεικνύεται

απαραίτητο να διαμορφωθούν συνθήκες που θα επιτρέψουν στους εμπλεκόμενους να συνειδητοποιήσουν τη δυναμική που αναπτύσσεται και να τη νοηματοδοτήσουν, αναζητώντας εναλλακτικές που θα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους (Τσάφος, 2014).

Με δεδομένο επίσης ότι τα αναλυτικά προγράμματα αναπαράγουν την κυρίαρχη κουλτούρα είτε μέσω του περιεχομένου τους, είτε μέσω των διαδικασιών που προωθούν, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ενεργό ρόλο ενάντια σε αυτή τη μορφή καταπίεσης και να αντιληφθούν το ρόλο τους ως διανοούμενοι, με την έννοια της νόησης, ως σκεπτόμενα όντα που επεξεργάζονται και διαμορφώνουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν και εργάζονται. Μέσα από αυτή την προσέγγιση των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων δίνεται η ευκαιρία αντίδρασης στη διαδικασία εξάλειψης από την εκπαίδευση της έννοιας του κριτικού στοχασμού και σύνδεσης των χειραφετικών δυνατοτήτων με κριτικές μορφές ηγεσίας μέσα από την αναθεώρηση και την αναδόμηση των ρόλων αυτών που εργάζονται στο πεδίο τους αναλυτικού προγράμματος (Aronowitz & Giroux, 2010).

### **1.6.2. Ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου στην εκπαίδευση**

Οι μεταρρυθμίσεις που προωθούνται σε παγκόσμιο επίπεδο στον τομέα της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν προτάσεις και πρακτικές που αγνοούν είτε την ανάγκη για προετοιμασία ενεργών και κριτικών πολιτών και τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία, είτε την κριτική ικανότητα και εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατευθύνεται προς την τεχνική μετάδοση ορθολογικών γνώσεων και την υιοθέτηση συμπεριφοριστικών πρακτικών διαχείρισης της τάξης και ο ρόλος τους, ως άτομα που σκέφτονται και αναστοχάζονται, αποδυναμώνεται. Αυτή ωστόσο η αποστασιοποίηση από την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό είναι ενάντια στην ίδια τη φύση της ανθρώπινης δραστηριότητας η οποία σε κάθε πτυχή της χρησιμοποιεί μια κάποια μορφή σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο η θεώρηση των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων ασκεί ισχυρή κριτική σε εκείνες τις ιδεολογίες που νομιμοποιούν κοινωνικές πρακτικές οι οποίες χωρίζουν τη σύλληψη, τον προγραμματισμό και το

σχεδιασμό από τις διαδικασίες εφαρμογής και εκτέλεσης. (Aronowitz & Giroux, 2010).

Σε αυτή τη θεωρητική βάση οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι είναι σε θέση να αναλάβουν το ρόλο του αναμορφωτή διανοούμενου που χρησιμοποιεί τις γνώσεις, την κριτική σκέψη και το λόγο του στον αγώνα για κοινωνική αλλαγή. Είναι σε θέση να συνάψει συμμαχίες με άλλους εκπαιδευτικούς, να δημιουργήσουν ομάδες αντίστασης, να παράγουν υλικό και δημοσιεύσεις που θέτουν κριτικά ερωτήματα για τα αναλυτικά προγράμματα, τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα, τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις σχέσεις εξουσίας και την κυρίαρχη ιδεολογία που όλα τα παραπάνω αναπαραγάγουν. Παράλληλα με την επιδίωξη να ακουστεί η δική τους κριτική φωνή, αναγνωρίζουν το δικαίωμα και δίνουν τη δυνατότητα και στους μαθητές τους να εκφράσουν τη δική τους άποψη για θέματα που τους απασχολούν. Με τον τρόπο αυτό, με αφετηρία το πολιτισμικό, φυλετικό, ταξικό και έμφυλο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί δρουν ως αναμορφωτές διανοούμενοι της κοινωνικής αλλαγής (Τσάφος, 2014).

### **1.6.3. Ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού σε ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον**

Στο πλαίσιο των αλλαγών που απαιτούνται για την εφαρμογή της ένταξης η δημιουργία συνεργατικών δομών αναδεικνύεται καθοριστικής σημασίας τόσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου όσο και για τη δημιουργία ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης (McLaughlin M. J., 2002). Σε αυτές τις αλλαγές συγκαταλέγεται μεταξύ άλλων και η ύπαρξη δεύτερου, ειδικού, εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Η συνύπαρξη των δύο εκπαιδευτικών καλείται να αναβαθμίσει την διδακτική πρακτική, ωστόσο, χωρίς οριοθετημένο πλαίσιο συνεργασίας, μπορεί να δημιουργήσει προστριβές και εντάσεις μεταξύ τους, καθώς έρχεται σε αντίθεση με παγιωμένες αντιλήψεις και συνήθειες χρόνων.

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004) βασικές κατευθυντήριες γραμμές για το ρόλο του ειδικού εκπαιδευτικού είναι οι εξής:

- Ο δεύτερος εκπαιδευτικός δεν είναι βοηθός, αλλά έχει ισότιμο ρόλο με τον εκπαιδευτικό της τάξης.



- Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στο μαθητή ή στους μαθητές που εντάσσονται, αλλά σε όλη την ομάδα. Για το λόγο αυτό πολλές φορές οι δύο εκπαιδευτικοί εναλλάσσουν τους ρόλους τους.
- Ο δεύτερος εκπαιδευτικός δεν παρακολουθεί απλώς τη διαδικασία του πρώτου εκπαιδευτικού, αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος και στη διαφοροποίησή του.
- Η αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας, της επίτευξης των στόχων και της συνεργασίας γίνεται από κοινού και τυχόν διαφωνίες τίθενται και επιλύονται.

Ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού συνιστά πρόκληση καθώς καλείται να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία και την ενταξιακή προοπτική της. Η Ντεροπούλου-Ντέρου (2004) προσδιορίζει την ταυτότητα και το ρόλο του ενταξιακού δασκάλου με βάση τις παρακάτω βασικές αρχές:

- Ο ενταξιακός εκπαιδευτικός, με την εξειδικευμένη γνώση του στην εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών, μετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης στην οποία εντάσσονται ανάπηροι μαθητές, εφαρμόζοντας μεθόδους γενικής και ειδικής παιδαγωγικής.
- Ο ρόλος του ενταξιακού εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται σ' αυτόν του αποκλειστικού δασκάλου-φροντιστή του ανάπηρου μαθητή. Στην αντίθετη περίπτωση, οδηγεί στην από-ένταξη.
- Στην εκπαιδευτική διαδικασία της ένταξης, οι ρόλοι μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών εναλλάσσονται.
- Οι δύο εκπαιδευτικοί, που ασκούν το έργο τους σε τάξη ένταξης, αποφασίζουν και οργανώνουν από κοινού, σε τακτικά διαστήματα, τους τρόπους διδασκαλίας της ύλης.
- Ο ενισχυτής εκπαιδευτικός επωμίζεται την παιδαγωγική στήριξη και άλλων μαθητών με μαθησιακά προβλήματα.

## **1.4. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ένταξη**

### **1.4.1. Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση εκπαιδευτικών**

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένα πολυσύνθετο θέμα καθώς δεν μπορεί να οριστεί ως μια συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική αλλά ουσιαστικά αφορά μια ολιστική προσέγγιση της παιδαγωγικής διαδικασίας που, για να είναι αποτελεσματική, οφείλει να υπακούει σε βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

*«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους, με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1997).*

Στο πλαίσιο του παραπάνω ορισμού είναι βασικό σε κάθε μορφή επιμόρφωσης των ενηλίκων να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων που αφορούν στην ιδιότητα τους ως ενήλικες και στις ήδη διαμορφωμένες στάσεις και αντιλήψεις τους τόσο για το θέμα που πραγματεύεται η κάθε επιμορφωτική διαδικασία όσο και για την ίδια την διαδικασία. Έτσι το βασικό διακύβευμα για κάθε εκπαιδευτική δράση που αφορά ενήλικες είναι η εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε αντικειμένου αλλά και στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις εμπειρίες των επιμορφούμενων (Βλαχούτσικου, 1998).

### **1.4.2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ενταξιακή εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση είναι ένα πολυσύνθετο θέμα. Η ίδια η έννοια της ένταξης και της συμπερίληψης δεν αφορά απλά στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών και

«συνταγών». Αφορά σε ένα διαφορετικό τρόπο αντίληψης του σχολείου και της εκπαίδευσης, σε ένα διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης του μαθητικού δυναμικού που έρχεται σε αντίθεση με την κατεστημένη πρακτική περιμοιογένειας των παιδιών μέσα σε μία σχολική τάξη και σε ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης όσον αφορά στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την “εκπαιδευτική δυσκολία” (Schon, 1987). Έτσι λοιπόν ένα πρόγραμμα που θα αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την ένταξη θα πρέπει αφ’ ενός να στηρίζεται στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, αφ’ ετέρου δεν μπορεί παρά να επιχειρήσει να επηρεάσει κυρίαρχες στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, και με τρόπο που να συνεισφέρει στην περαιτέρω επαγγελματική τους εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ένταξη δεν μπορεί παρά να είναι μια διαδικασία συνεχής που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών με διάφορα προγράμματα-δράσεις επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004) το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να εστιάζει σε 4 σημεία:

- Στην ενεργή μάθηση που κινητοποιεί τους επιμορφούμενους στην κατεύθυνση να αναζητήσουν νέες γνώσεις που τους αφορούν, μέσα σε κλίμα ομαδοσυνεργατικό.
- Η στοχοθεσία να είναι έτσι προσαρμοσμένη ώστε να δίνει «φωνή» στους επιμορφούμενους σχετικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους.
- Να περιλαμβάνει πρακτική εξάσκηση ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να δουν στην πράξη τι είναι εφικτό και τι όχι και να συνεργαστούν με συναδέλφους.
- Η αξιολόγηση να γίνεται ενδελεχώς και ορθά, με συμμετοχή των ιδίων των εκπαιδευόμενων ώστε να βελτιώνονται τα προβληματικά σημεία της επιμόρφωσης.

## **1.5. Δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών**

### **1.5.1. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού**

Ο όρος επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν συναντά έναν απόλυτο ορισμό στη διεθνή βιβλιογραφία καθώς αντανακλά διαφορετικές όψεις του επαγγέλματος που δεν είναι εύκολο να αποτυπωθούν σε έναν σαφή ορισμό. Ο ίδιος ο όρος έχει αναδειχθεί ως ξεχωριστός τομέας έρευνας, ωστόσο οι ερευνητές τον αντιλαμβάνονται με διάφορους τρόπους, διερευνούν ποικίλα θέματα μέσα στο πλαίσιο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, συχνά και με διαφορετική στοχοθεσία (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004)

Η έννοια της ταυτότητας είναι άρρητα συνδεδεμένη με την έννοια του εαυτού «ενός πολύπλοκου, πολυδιάστατου και δυναμικού συστήματος από αναπαραστάσεις και νοήματα που αναπτύσσεται διαχρονικά ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος» (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994). Σε αυτό το πλαίσιο η έννοια της ταυτότητας δεν επιδρά μόνο στον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του αλλά και στον τρόπο που δρα. Έτσι η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας καθίσταται μία έννοια η οποία διαμορφώνεται από διάφορους ιστορικούς, πολιτισμικούς, κοινωνιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον ίδιο του τον επαγγελματικό εαυτό (Cooper & Olson, 1996).

Έχοντας μία τέτοια οπτική της ταυτότητας, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού δεν μπορεί παρά να συνδέεται άμεσα με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν διαχρονικά με το περιβάλλον, με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους. Κατά την Sachs (2005, p. 15) : «η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού στέκεται στον πυρήνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Παρέχει ένα πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς να κατασκευάσουν τις δικές τους ιδέες για το «πώς να είναι», «πώς να δράσουν» και «πώς να κατανοήσουν» την εργασία τους και τη θέση τους στην κοινωνία. Επιπροσθέτως, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι απόλυτα καθορισμένη ούτε επιβάλλεται. Είναι μάλλον διαπραγματεύσιμη μέσα από την εμπειρία και από την αίσθηση ότι κατασκευάζεται από την εμπειρία».

Από μία άλλη οπτική ο Hargreaves (1994, p. 165) αναδεικνύει μία πτυχή της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού που αφορά την εκπαιδευτική κουλτούρα που περιλαμβάνει «τα πιστεύω, τις αξίες, τις συνήθειες και τους τρόπους δράσεις, όπως αυτοί ενσωματώνονται ως αυτονόητοι από τους εκπαιδευτικούς». Τα πιστεύω, οι αξίες και οι πεποιθήσεις ασκούν καθοριστικό ρόλο στο τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών καθώς η ίδια η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού στηρίζεται σε ένα βαθμό στην νοηματοδότηση που δίνει το άτομο στην έννοια της διδασκαλίας και στο να είναι κανείς εκπαιδευτικός (Chong & Low, 2008). Η νοηματοδότηση αυτή ωστόσο, δεν είναι σταθερή και αδιαπραγμάτευτη, αντιθέτως αποτελεί μία διαρκή διαδικασία επεξεργασίας των στάσεων και των αντιλήψεων του ατόμου για το πώς είναι και πώς γίνεται εκπαιδευτικός (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004).

Αυτή η επεξεργασία της νοηματοδότησης της έννοιας του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο ατομική διεργασία, αλλά λειτουργεί, όπως κάθε ταυτότητα, σε συνδυασμό με την αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ του εαυτού και των άλλων. Από αυτή την οπτική, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού περιέχει και μία διαρκή διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο προσδιορίζει ποιος είναι και εντάσσει τον εαυτό του σε αναφορά με τα άλλα άτομα, σε σύνδεση με τις απόψεις που έχουν τα ίδια τα άτομα για τον εαυτό τους ως μέλη της επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004).

Υπό το πρίσμα της συνεχούς επεξεργασίας εισάγεται ως έννοια σχετική με την ταυτότητα και η έννοια του στοχασμού (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004) καθώς θεωρείται ως μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στην προοπτική των στοχαζόμενων εκπαιδευτικών (Τσάφος, 2012). Συνεπώς η επαγγελματική ταυτότητα συνδέεται με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, τον επαγγελματικό εαυτό του εκπαιδευτικού με την έννοια της διαρκούς διεργασίας αναστοχασμού του ρόλου και των πρακτικών αλλά και των προσωπικών στάσεων και αντιλήψεων (Bauer, 1999).

Σε αυτό το πλαίσιο της συνεχούς αναανοηματοδότησης αναπτύχθηκε μία κριτική προσέγγιση του όρου της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού που αναδεικνύει τις πολιτικές, ηθικές και χειραφετικές διαστάσεις της. Έτσι οι Giroux και McLaren αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς ως εν δυνάμει αναμορφωτές διανοούμενους που συμπεριφέρονται στους μαθητές τους ως κριτικούς παράγοντες, που θέτουν υπό αμφισβήτηση τους τρόπους με τους οποίους παράγεται και διανέμεται η γνώση, που χρησιμοποιούν το διάλογο και που κάνουν τη γνώση να έχει νόημα για τους μαθητές τους, να είναι κρίσιμη και εν τέλει χειραφετική (Giroux & McLaren, 1986, p. 215).

Είναι φανερό ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι υπό συνεχή διαπραγμάτευση που συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Στη διαδικασία ανάπτυξης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, οι εκπαιδευτικοί αντλούν δεδομένα από τις προσωπικές τους εμπειρίες ως μαθητές και ως εκπαιδευτικοί, τις επαγγελματικές τους ιστορίες μέσα και έξω από τα σχολεία, όπως επίσης και από τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές παρουσιάζονται στα ΜΜΕ, στις ταινίες κλπ (Sachs, 2005). Πρόκειται για μία έννοια που εξαρτάται άμεσα από το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, βρίσκεται σε άμεση σχέση με τους «άλλους», είτε αυτοί ανήκουν στην ίδια επαγγελματική ομάδα είτε σε ομάδες που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα. Παράλληλα είναι μία έννοια υπό συνεχή διαμόρφωση που συνδέεται με τις έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης και του επαγγελματισμού εν γένει και επί της ουσίας ακολουθεί μία πορεία συνεχούς αναανοηματοδότησης και σχηματισμού μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και επαναδιαπραγμάτευσης.

### **1.5.2. Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης**

Από την κονστρουβιστική οπτική το πώς μαθαίνουν οι ενήλικες ακολουθεί τις ίδιες αρχές και έχει την ίδια δυναμική ποιότητα με το πώς συντελείται γενικά η μάθηση: η νέα γνώση που αποκτάται μέσα από εκπαιδευτικές εμπειρίες αλλά και μέσα από την επαγγελματική εμπειρία χρησιμοποιείται για να οργανώσει και να αναανοηματοδοτήσει την προϋπάρχουσα γνώση και τις μέχρι τότε ισχύουσες οπτικές (Φρυδάκη, 2015). Ειδικότερα στους ενήλικες, όπου οι προϋπάρχουσες στάσεις και αντιλήψεις είναι ισχυρά παγιωμένες λόγω

εμπειρίας, αυτή η οπτική του μετασχηματισμού της προϋπάρχουσας γνώσης είναι καθοριστική στη μελέτη των διαδικασιών μάθησής τους.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές εισήχθη από τον Mezirow (1978) η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες και που βασίζεται στον μετασχηματισμό των παραδοχών για τον εαυτό και για τον κόσμο. Βασικές έννοιες της θεωρίας είναι τα πλαίσια αναφοράς ή νοητικές δομές, το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, οι διαδικασίες μάθησης, η προοπτική μετασχηματισμού, ο κριτικός λόγος και ο κριτικός στοχασμός (Φρυδάκη, 2015).

Με τον όρο πλαίσια αναφοράς ή νοητικές δομές, ο Mezirow περιγράφει ένα σύνολο από αλληλοσυνδεόμενες νοητικές έξεις, στάσεις και σχήματα, οπτικές νοήματος, τρόπους σκέψης και μάθησης, που διαμορφώνονται ενεργητικά μέσω της εμπειρίας (Φρυδάκη, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο μία διαλογική διαδικασία η οποία στοχεύει στην αντίληψη των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αντιφάσεων και στην ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης προς αυτές (Freire, 1977) μπορεί να οδηγήσει στον κριτικό στοχασμό. Ο κριτικός στοχασμός συντελείται μέσω της αμφισβήτησης και της αναθεώρησης των βασικών παραδοχών, πεποιθήσεων και αξιών μας μέσα σε συνθήκες σύγκρουσης με τα δικά μας αυτονόητα, μέσα δηλαδή σε συνθήκες αποπροσανατολιστικών διλημάτων. Ο κριτικός στοχασμός και ο κριτικός λόγος αποτελούν το βασικό μοχλό προς την μετασχηματιστική αλλαγή (Φρυδάκη, 2015).

Η διαδικασία της μάθησης στους ενήλικες, με βάση την συγκεκριμένη θεωρία, προκύπτει μέσα από συνθήκες αποπροσανατολιστικών διλημάτων, όπου οι ενήλικες μετασχηματίζουν τα πλαίσια αναφοράς που έχουν έως εκείνη τη στιγμή δομημένα και σχηματισμένα. Δεν αποτελεί μία διαδικασία αλλαγής μίας άποψης ή υιοθέτησης μίας πιο «ορθής» αλλά μία διαδικασία «ανοίγματος» ως προς τον τρόπο αντίληψης του γύρω κόσμου και κατ' επέκταση του εαυτού και των άλλων (Φρυδάκη, 2015).

### 1.5.3. Η θεωρία του Freire: Η εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία που είναι προσανατολισμένη στο στοχασμό και τη δράση έχει τις ρίζες της στην παιδαγωγική θεωρία του Paulo Freire. Ο Paulo Freire έγινε γνωστός από την επιτυχία των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων στη Βραζιλία για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στους ενήλικες. Η θεώρησή του για την εκπαιδευτική διαδικασία έχει επηρεάσει βαθιά την θεωρητική πλαισίωση της εκπαίδευσης των ενηλίκων και όχι μόνο. Σύμφωνα με τη θεωρία του η εκπαίδευση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην κατεύθυνση της παρέμβασης στα κοινωνικά δρώμενα με στόχο το μετασχηματισμό της κοινωνίας (Τσάφος, 2014).

Κατά τον Freire (2006) (1977) η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασία οφείλει να γίνεται με βάση τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και τις αντιλήψεις τους για την κοινωνική πραγματικότητα. Βασικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασία ορίζει τη διαμόρφωση της κριτικής συνείδησης, μέσω του κριτικού στοχασμού (Γρόλλιος, 2005) με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων στην προοπτική του κοινωνικού μετασχηματισμού (Freire, 1977).

Βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής θεωρίας του Freire είναι η έννοια της συνειδητοποίησης την οποία την ορίζει ως πορεία τριών σταδίων (Τσάφος, 2014): Το στάδιο της ημιαμετάβατης συνείδησης όπου η αντίληψη του ανθρώπου περιορίζεται σε ζητήματα των βιολογικών του αναγκών, το στάδιο της μεταβατικής συνείδησης όπου τα άτομα διαπραγματεύονται επιπλέον θέματα με υπεραπλουστευτική διάθεση και το στάδιο της μεταβατικής κριτικής συνείδησης. Το τρίτο στάδιο χαρακτηρίζεται από κριτικό στοχασμό απέναντι στα θέματα που παρουσιάζονται, διάθεση για αναθεώρηση και για προσπάθεια αποφυγής παραμορφώσεων στην πρόσληψη αλλά και στην ερμηνεία των προβλημάτων (Γρόλλιος, 2005).

Σε αυτή την συνθήκη του κριτικού στοχασμού και της μεταβατικής κριτικής συνείδησης επιτελείται κατά τον Freire (1977) η κριτική συνειδητοποίηση όπου τα άτομα είναι σε θέση να αναλάβουν δράση στην κατεύθυνση του μετασχηματισμού της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας. Με αυτό το στόχο της κριτικής συνειδητοποίησης ο Freire (1977) εισάγει την έννοια της



προβληματίζουσας εκπαίδευσης, μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχει στόχο να συμβάλλει στην κριτική αποτίμηση της πραγματικότητας από τους εκπαιδευόμενους. Και αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από μία εκπαιδευτική διαδικασία που διερευνά το θεματικό σύμπαν των εκπαιδευόμενων, που συμπεριλαμβάνει τα βιώματα και τις εμπειρίες τους και που δημιουργεί τις συνθήκες μετασχηματισμού των τρόπων που οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τον κόσμο γύρω τους (Τσάφος, 2014).

#### **1.5.4. Οι κοινότητες πρακτικής και μάθησης**

Τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα εμπίπτουν σε ένα καθεστώς τυχαιότητας, ωστόσο, ακόμα κι αν προκληθούν μέσα από έκθεση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές παιδαγωγικές δράσεις, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι θα ενεργοποιήσουν διαδικασίες κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού. Ωστόσο οι μετασχηματιστικές διαδικασίες ενεργοποιούνται καλύτερα όταν επιχειρούνται από κοινού με τους άλλους, στο πλαίσιο μίας κοινότητας μάθησης ή πρακτικής (Φρυδάκη, 2015), σε ένα πλαίσιο δηλαδή που ευνοεί την ανταλλαγή, το σπάσιμο των στεγανών και την αλληλεπίδραση.

Οι κοινότητες πρακτικής και μάθησης είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα έντονο ενδιαφέρον για μία δράση τους και που αλληλεπιδρούν συχνά για να μάθουν πώς να τη βελτιώσουν. Προκύπτουν σε κάθε κατάσταση της ζωής επειδή οι άνθρωποι θέλουν να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις για τις αντιλήψεις τους για διάφορα βιώματά τους. Στον επαγγελματικό τομέα, οι κοινότητες πρακτικής και μάθησης είναι ομάδες επαγγελματιών που αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν τις γνώσεις τους και την τεχνογνωσία τους, συζητούν το νόημα της εργασίας τους και παράγουν νέες ιδέες για τις πρακτικές τους στον επαγγελματικό χώρο σε διαρκή βάση (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

Η καθημερινή πρακτική αποτελεί κατά συνέπεια βασική πηγή γνώσης και το ζητούμενο είναι ο τρόπος οργάνωσης των ομάδων ώστε να αποτελούν ουσιαστικό μέρος παραγωγής και ανταλλαγής αυτής της γνώσης. Οι κοινότητες πρακτικής και μάθησης στηρίζονται στη φυσική, αυθόρμητη και αυτοδιοικούμενη σύνθεση και δημιουργία, ωστόσο υπάρχουν κάποιες βασικές

αρχές σχεδιασμού και δημιουργίας μίας κοινότητας πρακτικής και μάθησης σύμφωνα με τους Wenger, McDermott και Snyder (2002):

- Σχεδιασμός για εξέλιξη
- Ανοιχτός διάλογος μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών προοπτικών.
- Πρόσκληση για διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής.
- Ανάπτυξη δημόσιων και ιδιωτικών κοινοτικών χώρων.
- Εστίαση στην αξία.
- Συνδυασμός εξοικείωσης και ενθουσιασμού.
- Δημιουργία ρυθμού για την κοινότητα.

Οι κοινότητες πρακτικής και μάθησης αποτελούν ένα επιτρεπτικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής ιδεών και πειραματισμών και συνιστούν μία πολύ ευνοϊκή συνθήκη για την ενεργοποίηση μετασχηματιστικών διαδικασιών (Φρυδάκη, 2015) και κριτικού στοχασμού, καθώς αυτές ενεργοποιούνται καλύτερα όταν επιχειρούνται από κοινού με τους άλλους.

## **1.6. Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες**

### **1.1.1. Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες**

Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες (Θ.Ε.Β.)<sup>1</sup> είναι crash courses που πραγματοποιούνται στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαρκούν μία εβδομάδα (3-4 ώρες τις καθημερινές και 5 ώρες Σάββατο και Κυριακή) και συμμετέχουν σε αυτές 35-40 φοιτητές/ήτριες κάθε φορά. Συμπεριλαμβάνουν βιωματικά εργαστήρια, προβολή ταινιών, επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος, εργασία σε ομάδες και στην ολομέλεια και παιδαγωγικές πρακτικές-τεχνικές που δημιουργούν ένα εντελώς διαφορετικό παιδαγωγικό πλαίσιο από αυτό των ακαδημαϊκών αιθουσών.

Είναι μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης, πολύ διαφορετική από αυτήν των τυπικών μαθημάτων στο πανεπιστήμιο. Οι βασικοί στόχοι των ΘΕΒ είναι (Ανδρούσου Α. , Ασκούνη, Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόερα, & Τσάφος, 2014):

<sup>1</sup> Από δω και στο εξής για τον όρο Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες θα χρησιμοποιείται η συντομογραφία Θ.Ε.Β.

- Καλλιέργεια “πολυπρισματικής” ανάλυσης και κατανόησης της εκπαιδευτικής πράξης
- Σύνδεση θεωρίας – πράξης στην εκπαιδευτική πρακτική
- Οικοδόμηση της γνώσης αλλά και εξοικείωση με τις μεθόδους οικοδόμησής της
- Αντίληψη της αξίας της συνεργασίας και της πολυφωνίας και της σημασίας τους στην εκπαιδευτική πρακτική

### **1.1.2. Η Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Η ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης πραγματοποιείται την ένταξη στην εκπαίδευση παιδιών με διάφορες κουλτούρες, πολιτισμικό κεφάλαιο κλπ. Κατά τη διάρκεια της οι φοιτητές/ήτριες συμμετέχουν σε βιωματικά εργαστήρια, ψυχοπαιδαγωγικά εργαστήρια, επισκέπτονται ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια, παρακολουθούν εισηγήσεις (σε μορφή ανοιχτής συζήτησης) εν ενεργεία εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν καλές ενταξιακές πρακτικές, παρακολουθούν παρουσιάσεις ενταξιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προβάλλονται ντοκιμαντέρ, ταινίες, και γίνονται εισηγήσεις θεσμικών παραγόντων της εκπαίδευσης.

#### **Συμμετέχοντες/ουσες**

Στη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συμμετέχουν, πέρα από τους προπτυχιακούς φοιτητές/ήτριες, και μεταπτυχιακοί φοιτητές/ήτριες από τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών του ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» και «Ειδική Αγωγή» στο πλαίσιο του κοινού μαθήματος επιλογής «Διδακτικές Πρακτικές και Ετερότητες».

Το ΠΜΣ “Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα” έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της θεωρίας, της έρευνας και της πρακτικής στην Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκει να διαμορφώσει επιστήμονες και επαγγελματίες οι οποίοι συμμετέχουν στην έρευνα, στη διδασκαλία και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών με έμφαση στην

καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην εμπέδωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση.

Το ΠΜΣ “Ειδική Αγωγή” στοχεύει κυρίως στην εξειδίκευση των μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών και φοιτητριών σε θέματα εκπαίδευσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αναλυτικότερα μέσα από το πρόγραμμα σπουδών του επιδιώκεται οι φοιτούντες να αποκτήσουν γνώσεις για την αναπηρία, για τις σύγχρονες προσεγγίσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη ατόμων με αναπηρίες και για την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθείται στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία.

Το αντικείμενό του κοινού μαθήματος επιλογής και των δύο ΠΜΣ «Διδακτικές πρακτικές και ετερότητες», στο πλαίσιο του οποίου παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες/ουσες την ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, είναι η κριτική ανάλυση της έννοιας της ανομοιογένειας των σχολικών τάξεων, η σύνδεσή της με την έννοια της ετερότητας με τη βοήθεια αναλυτικών εργαλείων που προσφέρουν η εκπαιδευτική και η κοινωνική ψυχολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία και η παιδαγωγική θεωρία. Σκοπός του συγκεκριμένου μαθήματος είναι η κατανόηση από μεριάς των συμμετεχόντων/ουσών της πολλαπλότητας των παραγόντων που διέπουν την εκπαιδευτική πράξη και η σύνδεση της ανάλυσης των διδακτικών πρακτικών με την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών θεωριών, όπως η θεσμική παιδαγωγική, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η ενεργός μάθηση. Η απόπειρα αυτή για σύνδεση μεταξύ θεωρίας και διδακτικών πρακτικών είχε σαν βασική προϋπόθεσή της την – θεωρητική και πρακτική – ανάγνωση των συγκεκριμένων σχέσεων εξουσίας που συγκροτούν οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο πάνω στον άξονα ταυτότητα - ετερότητα.

### **Διάρκεια και χώρος**

Σε αυτό το θεωρητικό και ακαδημαϊκό πλαίσιο η ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης διαρκεί 1 εβδομάδα (από Δευτέρα έως Κυριακή) και διεξάγεται σε διάφορους χώρους, έξω από τα πανεπιστημιακά κτήρια. Πιο συγκεκριμένο το 2018 διεξήχθη κατά βάση στο 92<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών και επιμέρους δράσεις της έγιναν στο νηπιαγωγείο μέσα στην Ανοιχτή Δομή Φιλοξενίας

Προσφύγων στον Ελαιώνα αλλά και στο 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών ενώ το 2019 διεξήχθη στο 72<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, επιμέρους δράσεις της έγιναν και πάλι στο νηπιαγωγείο μέσα στην Ανοιχτή Δομή Φιλοξενίας Προσφύγων στον Ελαιώνα αλλά και στο 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, ενώ την πρώτη μέρα οι συμμετέχοντες/ουσες παρακολούθησαν Θεατρική Παράσταση στο Θέατρο Αργώ.

Η επιλογή της εναλλαγής του χώρου δημιουργεί μία παιδαγωγική συνθήκη που είναι ευέλικτη και τοποθετεί την εκπαιδευτική πράξη πέρα και έξω από τις ακαδημαϊκές αίθουσες. Με τον τρόπο αυτό κινητοποιεί τους συμμετέχοντες/ουσες και παράλληλα αποτελεί μία πρόταση εκπαιδευτικής πρακτικής που είναι ευέλικτη, που συνδέεται με το πεδίο και με το χώρο που συμβαίνουν τα γεγονότα.

### **Μορφή και Περιεχόμενο**

Η ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης διεξάγεται στο ΤΕΑΠΗ τα τελευταία 14 χρόνια. Σε αυτό το χρονικό διάστημα η μορφή και το περιεχόμενο της μεταλλάσσεται ανάλογα με τις συνθήκες και το πλαίσιο κάθε χρονιάς. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά η μορφή και το περιεχόμενο των ΘΕΒ του 2028 και του 2019 με βάση τις καταγραφές της ερευνήτριας.

Αναλυτικότερα την πρώτη μέρα διεξαγωγής της ΘΕΒ οι συμμετέχοντες/ουσες παρακολούθησαν το 2018 τη θεατρική παράσταση «Η πολύχρωμη μετανάστευση της πεταλούδας», από το θέατρο φόρουμ και το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ενώ το 2019 παρακολούθησαν την θεατρική παράσταση «Το ξύπνημα της Μνήμης. Παιδιά πρόσφυγες του Ελληνικού Εμφυλίου» σε σκηνοθεσία της Μαρίας Σάββα. Η επιλογή της έναρξης της ΘΕΒ με μία θεατρική παράσταση στοχεύει στην κινητοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών και στην πυροδότηση διαδικασιών επεξεργασίας της ετερότητας. Η θεατρική παράσταση με τις συμβάσεις που έχει και παράλληλα με τη μορφή της ως τέχνη, διεγείρει το συναίσθημα, δίνει χώρο για προσωπικές επεξεργασίες και προβληματισμούς σε ένα εσωτερικό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες/ουσες έρχονται σε επαφή με τη θεματολογία της ΘΕΒ μέσα από ένα διαφορετικό τρόπο από αυτόν που έχουν συνηθίσει με τις εισηγήσεις στις

πανεπιστημιακές αίθουσες και παράλληλα έχουν τον χρόνο να επεξεργαστούν σε προσωπικό επίπεδο αυτά που είδαν ώστε να επανέλθουν τις επόμενες μέρες και να μπορέσουν να συζητήσουν τους προβληματισμούς τους.

Η δεύτερη μέρα της ΘΕΒ και στις δύο χρονιές περιελάμβανε επίσκεψη και εργαστήρια στο νηπιαγωγείο που βρίσκεται εντός της ανοιχτής δομής φιλοξενίας προσφύγων στον Ελαιώνα. Η επιλογή του συγκεκριμένου χώρου υπηρετεί τους στόχους της επαφής με το πραγματικό πεδίο, και παράλληλα οι εισηγήσεις και τα εργαστήρια που έγιναν είχαν συμμετέχοντες/ουσες ανθρώπους που εργάζονται σε αυτό το πεδίο. Με τον τρόπο αυτό τα ερεθίσματα της πρώτης μέρας από τις θεατρικές παραστάσεις έρχονται και συναντούν την πραγματικότητα και πυροδοτούν νέες διαδικασίες προβληματισμού και επεξεργασίας. Τα εργαστήρια που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες/ουσες τη δεύτερη μέρα είχαν ως βασικό εργαλείο το θέατρο, το 2018 με τη μορφή μίας συνθήκης (που αφορούσε το προσφυγικό) την οποία έπρεπε να αναπαραστήσουν σε ομάδες ενώ τη δεύτερη χρονιά με τη μορφή του θεάτρου Playback όπου ιστορίες των συμμετεχόντων/ουσών (αλλά και των εμπυχωτών και των διοργανωτών) απέκτησαν μορφή μέσα από την αναπαράσταση των καλεσμένων του θεάτρου Playback. Αυτού του τύπου τα εργαστήρια έδωσαν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες/ουσες να «φέρουν» τα δικά τους βιώματα και τις δικιές τους στάσεις που αφορούν τον «άλλο», τον «άγνωστο» και να τα επεξεργαστούν σε ένα πρώτο αρχικό επίπεδο μέσα στην ασφαλή συνθήκη της θεατρικής αναπαράστασης. Οι σκέψεις έγιναν εικόνες και δρώμενα ενώ παράλληλα οι εισηγήσεις από ανθρώπους του πεδίου αμέσως μετά τα εργαστήρια ήρθαν να προσθέσουν νέες πληροφορίες και να εκκινήσουν νέες διαδικασίες προβληματισμού. Στο τελείωμα της δεύτερης μέρας οι συμμετέχοντες/ουσες παρακολούθησαν το ντοκιμαντέρ In between που αφορούσε τη ζωή και τα βιώματα ενός έφηβου πρόσφυγα από το Αφγανιστάν, σε σκηνοθεσία του Νίκου Κάτσου και Χρήστου Στεφάνου. Η προβολή του ντοκιμαντέρ στο τέλος της ημέρας είχε ως στόχο τη σύνδεση των πληροφοριών που πήραν οι συμμετέχοντες/ουσες, με το πραγματικό πεδίο που ήρθαν σε επαφή με τις πραγματικές ιστορίες ανθρώπων ώστε όλες οι πληροφορίες να αποκτήσουν νόημα για τους φοιτητές/ήτριες και να συνδεθούν

εκ νέου με τους προβληματισμούς που είχαν δημιουργηθεί από την παρακολούθηση την προηγούμενη της θεατρικής παράστασης.

Την τρίτη μέρα της ΘΕΒ τα εργαστήρια και οι εισηγήσεις έγιναν στο 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθήνας. Εκεί οι φοιτητές/ήτριες συμμετείχαν αρχικά, χωρισμένες σε ομάδες, σε βιωματικά εργαστήρια που διαπραγματεύονταν την παρουσία του «άλλου» στην εκπαίδευση και στόχο είχαν να επεξεργαστούν οι ίδιες τις παγιωμένες αντιλήψεις που έχουν για την εκπαιδευτική πορεία τη δικιά τους αλλά και των «άλλων» και για το πώς προβάλλουν οι ίδιες τα δικά τους στερεότυπα απέναντι σε μαθητές που έχουν διαφορετικό γλωσσικό, εθνοτικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο. Τα εργαστήρια αυτά τους έδωσαν την ευκαιρία, μέσα από μία μορφή «παιχνιδιού» να επεξεργαστούν σε ένα πρώτο βαθμό τις δικιές τους στάσεις και αντιλήψεις πάνω στο τι σημαίνει συμπεριληπτική εκπαίδευση, από ποια στοιχεία αποτελείται, πώς οι στάσεις μας και οι αντιλήψεις μας επηρεάζουν τον τρόπο που αναγιγνώσκουμε την εκπαιδευτική πορεία του «διαφορετικού». Αυτούς τους προβληματισμούς που πυροδοτήθηκαν από τα εργαστήρια, είχαν την ευκαιρία οι συμμετέχοντες/ουσες να τις ανταλλάξουν στη συνέχεια σε συζητήσεις που έγιναν στις ομάδες, να μοιραστούν τις ανησυχίες τους με τους υπόλοιπους και να πάρουν ερεθίσματα από την υπόλοιπη ομάδα και επιπλέον προβληματισμό. Παράλληλα η ίδια η μορφή των εργαστηρίων αποτέλεσε μία εκπαιδευτική πρόταση για το πώς μπορούν να λειτουργήσουν μέσα στην σχολική τάξη με ένα διαφορετικό τρόπο, αλλά και για το πώς η δράση τους μέσα στην τάξη ως εκπαιδευτικοί (μελλοντικοί ή εν ενεργεία) επηρεάζει την εκπαιδευτική πράξη. Μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων οι συμμετέχοντες/ουσες, σε ολομέλεια ήρθαν σε επαφή με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές του 132<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, ενός σχολείου που εφαρμόζει τα τελευταία χρόνια ενταξιακές πρακτικές και είδαν στην πράξη την επίδραση αυτών των πρακτικών σε όλη τη σχολική κοινότητα. Επί της ουσίας, μέσω της επαφής με το πεδίο και με «πραγματικούς» εκπαιδευτικούς τους δόθηκε η ευκαιρία να δουν στην πράξη πώς εφαρμόζονται αυτά που τις προηγούμενες μέρες διαπραγματεύονταν σε θεωρητικό επίπεδο και παράλληλα τους δόθηκε ο χώρος να εκφράσουν

απορίες, προβληματισμούς και να λάβουν απαντήσεις από εκπαιδευτικούς που διαχειρίζονται καθημερινά την ετερότητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Την τέταρτη μέρα οι φοιτητές/φοιτήτριες συμμετείχαν, πάλι σε μικρότερες ομάδες, σε ένα βιωματικό εργαστήριο που αφορούσε την επεξεργασία της αντίληψης του «άλλου» μέσα από διαφορετικές οπτικές. Με εργαλεία την σωματική κίνηση, την επεξεργασία πρωτότυπων κειμένων με τα βιώματα και τις εμπειρίες ανθρώπων που έχουν βιώσει το προσφυγικό, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να αναπαραστήσουν σωματικά τους δικούς τους προβληματισμούς και ανησυχίες. Μέσα από αυτό το εργαστήριο κλήθηκαν να επεξεργαστούν όλα τα ερεθίσματα των προηγούμενων ημερών, παράλληλα να τα αντιπαραβάλλουν με δικιές τους στάσεις και αντιλήψεις γύρω από τον «άλλο» και τελικά να τα αναπαραστήσουν χρησιμοποιώντας το σώμα τους και σε συνεργασία με τους υπόλοιπους της ομάδας τους. Στη συνέχεια ακολούθησε επεξεργασία στην ολομέλεια όπου και πάλι μέσα από τη συζήτηση κλήθηκαν να αναζητήσουν μέσα τους τον δικό τους «άλλο», να ανατρέξουν σε δικά τους βιώματα περιθωριοποίησης και απομόνωσης ενώ παράλληλα τους δόθηκε η ευκαιρία να καταθέσουν και να ανταλλάξουν μεταξύ τους γνώμες και προβληματισμούς.

Την πέμπτη μέρα, το 2018, οι συμμετέχοντες/ουσες παρακολούθησαν την ταινία «Πώς σε λένε;» σε σκηνοθεσία Στέλλας Θεοδωράκη και Θάνου Αναστασόπουλου που παρουσιάζει τις συνθήκες του προγράμματος εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων στη Θράκη. Μέσα από την παρακολούθηση της ταινίας και της συζήτησης που ακολούθησε στην ολομέλεια, οι φοιτητές/ήτριες ήρθαν σε επαφή με τους δικούς μας «άλλους», πήραν πληροφορίες αλλά και προβληματίστηκαν για τις συνθήκες ζωής και εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Μέσα από τη συζήτηση συνδέθηκαν όλες οι πληροφορίες και οι προβληματισμοί των προηγούμενων ημερών, που αφορούσαν τους «άλλους που έρχονται», με τους προβληματισμούς για τους «άλλους» που είναι εδώ, για τη μειονότητα που χρόνια ζει στη Θράκη και για την οποία πολλοί/ές από τους συμμετέχοντες/ουσες δεν γνώριζαν σχεδόν τίποτα.



Την έκτη μέρα, το 2018, οι φοιτητές/ήτριες συμμετείχαν, σε ομάδες, σε βιωματικά εργαστήρια με εργαλείο το εκπαιδευτικό δράμα. Τους δόθηκε μία συνθήκη που αφορούσε την εμπλοκή στην εγγραφή ενός παιδιού πρόσφυγα σε νηπιαγωγείο της Αθήνας και κλήθηκαν να σκεφτούν και να αναπαραστήσουν με τη μορφή θεατρικού δρώμενου τη συνέχεια. Με τη συμβολή των εργαλείων του εκπαιδευτικού δράματος, προβληματίστηκαν, φαντάστηκαν και αναπαρέστησαν τους ήρωες της ιστορίας, το χώρο τους, τις συνθήκες ζωής και εργασίας τους και έστησαν ένα δρώμενο με βάση αυτούς τους χαρακτήρες. Μέσα από αυτή τη συνθήκη, προσέγγισαν την ένταξη του «άλλου» στην εκπαίδευση και από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Στη συζήτηση επεξεργασίας που ακολούθησε, μπόρεσαν να αντιληφθούν τις δικές τους προβολές πάνω στους χαρακτήρες που δημιούργησαν, επεξεργάστηκαν τις δικές τους ανασφάλειες ως προς το τι θα συναντήσουν στα εκπαιδευτικά πλαίσια που θα βρεθούν ως εκπαιδευτικοί αλλά και τις δικιές τους, βαθιά ριζωμένες, προκαταλήψεις και τους τρόπους με τους οποίους τις προβάλλουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Στο δεύτερο μισό της ημέρας οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν παρουσιάσεις και εισηγήσεις από εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν ενταξιακές πρακτικές στα πλαίσια τους, να συζητήσουν μαζί τους, να εκφράσουν απορίες και προβληματισμούς για την εφικτότητα των παρεμβάσεων. Επί της ουσίας, μετά τους προβληματισμούς που αναδείχθηκαν στα εργαστήρια, είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με «πραγματικούς» εκπαιδευτικούς, που συναντάνε και διαχειρίζονται επιτυχημένα τέτοιες συνθήκες καθημερινά και με τον τρόπο αυτό να αναζητήσουν απαντήσεις στις απορίες τους.

Το 2019 το πρόγραμμα της πέμπτης και της έκτης μέρας ήταν αντίστροφο, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες την πέμπτη μέρα παρακολούθησαν τα βιωματικά εργαστήρια και στη συνέχεια τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ την έκτη μέρα ακολούθησε η ταινία και η συζήτηση για το πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων στη Θράκη. Το 2019, μετά την ταινία και τη συζήτηση, οι φοιτητές/ήτριες είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν και το υλικό που χρησιμοποιείται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων. Μέσα από αυτήν την διαζώση γνωριμία με το συγκεκριμένο υλικό, ήρθαν σε επαφή

με διαφοροποιημένα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική πρακτική και μπόρεσαν να γνωρίσουν ουσιαστικά τη χρήση τους και τη χρησιμότητά τους στην πράξη.

Η τελευταία μέρα της ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι εξ ολοκλήρου αφιερωμένη στην αξιολόγηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες, στις ομάδες τους, χωρίς την καθοδήγηση ή εποπτεία από τους εμψυχωτές, είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν για την εμπειρία όλης της εβδομάδας και να σχεδιάσουν μόνες τους τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν την δικιά τους αποτίμηση. Και τις δύο χρονιές, οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν ποικίλους τρόπους να παρουσιάσουν, στην ολομέλεια, την αξιολόγηση τους, μέσα από εικαστικές δημιουργίες, μέσα από θεατρικά δρώμενα και μέσα από αφηγήσεις.

### **Η αξιολόγηση του μαθήματος ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – τα ημερολόγια των συμμετεχόντων/ουσών**

Το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό αξιολογείται με την εκπόνηση ατομικής εργασίας από τους συμμετέχοντες/ουσες που πραγματεύεται θέματα που άπτονται της παρακολούθησης της ΘΕΒ. Μέρος αυτής της εργασίας αποτελούν και τα προσωπικά ημερολόγια που τηρούν οι συμμετέχοντες/ουσες καθ' όλη τη διάρκεια της ΘΕΒ. Σε αυτά τα ημερολόγια καλούνται να καταγράψουν αυτά που βίωσαν, το περιεχόμενό τους, τη μορφή τους αλλά και το πώς οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται ότι επέδρασαν αυτά στους εαυτούς τους και στην διαμόρφωση της ταυτότητάς τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Οι καταγραφές τους είναι ελεύθερο κείμενο χωρίς συγκεκριμένη έκταση ή άλλα χαρακτηριστικά και επί της ουσίας καλούνται να σκεφτούν και να γράψουν αναστοχαστικά, να καταγράψουν τους προβληματισμούς τους, τις επεξεργασίες τους με αφορμή τα ερεθίσματα που πήραν κατά τη διάρκεια ολόκληρης της εβδομάδας και να τα συνδέσουν με την εκπαιδευτική και μελλοντική επαγγελματική τους εξέλιξη.

### **Η συμμετοχή των μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών-εν ενεργεία εκπαιδευτικών**

Όπως προαναφέρθηκε στη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συμμετέχουν και μεταπτυχιακοί φοιτητές/ήτριες, οι οποίοι συχνά είναι και εν ενεργεία

εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του μαθήματος επιλογής των ΠΜΣ του ΤΕΑΠΗ, «Διδακτικές Πρακτικές και Ετερότητες». Σε όλη την παραπάνω διαδικασία οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/ήτριες συμμετέχουν κατά βάση ενεργά, μαζί με τους υπόλοιπους φοιτητές/ήτριες ενώ σε κάποιες δράσεις συμμετέχουν ως απλοί παρατηρητές.

Στόχος της δικής τους συμμετοχής, πέρα από το να βιώσουν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία, είναι να παρατηρήσουν τη μορφή και το περιεχόμενό της, να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που τη διαφοροποιούν από τις συνήθειες εκπαιδευτικές πρακτικές τόσο στις ακαδημαϊκές αίθουσες, όσο και στις σχολικές τάξεις και να μπορέσουν να αποκτήσουν τα εργαλεία εκείνα ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές και στο δικό τους πλαίσιο ως εκπαιδευτικοί πλέον. Υπό αυτή την έννοια ο ρόλος τους είναι διττός, αυτού που συμμετέχει, προβληματίζεται, επεξεργάζεται μαζί με την υπόλοιπη ομάδα αλλά και αυτού που παρατηρεί τη διάρθρωση της ΘΕΒ, που παρατηρεί τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν οι υπόλοιποι φοιτητές/ήτριες, που αναζητά τη στοχοθεσία της κάθε δράσης και που αναλύει και επεξεργάζεται τα αποτελέσματά της. Κατά συνέπεια και τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους στη ΘΕΒ στοχεύουν προς την κατεύθυνση της δικής τους μετακίνησης και μετασχηματισμού της επαγγελματικής τους ταυτότητας, τόσο μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους, όσο και από την παρατήρηση της διαδικασίας.

### **1.7. Προηγούμενες έρευνες**

Η μόνη ερευνητική μελέτη που έχει γίνει για τη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι της Αικατερίνης Παναγιωτοπούλου το 2015 με τίτλο “Πτυχές διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητριών του ΤΕΑΠΗ μέσα από τη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης” που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης της πτυχιακής της εργασίας στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ. Η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε βέβαια προπτυχιακούς φοιτητές/ήτριες, ωστόσο αναδεικνύονται κάποιοι βασικοί παράγοντες όπου οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν ότι επηρεάστηκαν από τη συμμετοχή τους στη ΘΕΒ όπως η ενδυνάμωσή τους, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης, η σύνδεση θεωρίας πράξης (Παναγιωτοπούλου, 2015).

Η θεματολογία, οι διδακτικές πρακτικές και η στοχοθεσία των Θεματικών Εργαστηριακών Εβδομάδων παρουσιάζεται στα πρακτικά του συμποσίου με τίτλο: « Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες στο TEΑΠΗ: Μία Εναλλακτική Πρακτική στο Πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών» από τους Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., Κορτέση-Δαφέρμου Χ., Σφυρόερα Μ. και Τσάφο Β., στα Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία, το 2014. Στην συγκεκριμένη μελέτη περιγράφεται αναλυτικά ο τρόπος οργάνωσης των Θ.Ε.Β. ως εκπαιδευτικές εμπειρίες που, τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και από την ίδια τους τη μορφή, τον τρόπο δηλαδή που οργανώνονται και αναπτύσσονται, υποστηρίζουν ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης (Ανδρούσου Α., Ασκούνη, Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόερα, & Τσάφος, 2014).

Η προώθηση της κριτικής συνείδησης μέσω της συμμετοχής στις Θεματικές Εβδομάδες Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση και Μ.Μ.Ε. ήταν το αντικείμενο της μελέτης των Κούρτη και Ανδρούσου το 2013. Η συγκεκριμένη μελέτη, διερεύνησε την επίδραση της συμμετοχής των προπτυχιακών φοιτητών/ριών στις παραπάνω Θεματικές Εβδομάδες ως προς την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Αναλύονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι των συγκεκριμένων Θεματικών Εβδομάδων και τα ευρήματα που παράχθηκαν από την αξιολόγησή τους. Αναδεικνύεται η επίδραση που είχε η διαφορετική δομή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση των φοιτητριών του TEΑΠΗ του ΕΚΠΑ και η ανάγκη για αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής δομής των πανεπιστημιακών μαθημάτων (Kourti & Androussou, 2013).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση σε βάθος της επίδρασης που έχει η εκπαιδευτική εμπειρία της συμμετοχής στη Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές/ήτριες που είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, όσον αφορά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας υπό το πρίσμα της ένταξης. Απώτερος σκοπός είναι τα ευρήματα που θα προκύψουν και η ανάλυση τους να δώσουν δεδομένα ως προς την επίδραση διαφορετικών μορφών εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε ενεργεία εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις αντιλήψεις τους, τις πρακτικές τους και τη νοηματοδότηση του ρόλου τους μέσα σε ένα ενταξιακό περιβάλλον.

Με βάση τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν είναι:

1. Πως περιγράφουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί την ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως εκπαιδευτική εμπειρία;
2. Με ποιο τρόπο συνέβαλε η συμμετοχή τους στη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας υπό το πρίσμα της ένταξης;
  - i. Σε ποια σημεία εντοπίζουν ότι επηρέασε η συμμετοχή τους στη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους σε ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον;
  - ii. Πώς επηρέασε (αν επηρέασε) η συμμετοχή τους στη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τις πρακτικές τους;
  - iii. Πώς επηρέασε (αν επηρέασε) η συμμετοχή τους στη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τις αντιλήψεις τους για τη συνεργασία και τη συλλογικότητα στην ενταξιακή εκπαίδευση;
  - iv. Πώς αντιλαμβάνονται ότι συνέβαλε (αν συνέβαλε) η συμμετοχή τους στη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας;

3. Εντοπίζουν σημεία όπου η συμμετοχή τους στη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συνέβαλε στη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης;
4. Πώς νοηματοδοτούν οι συμμετέχοντες/ουσες την ένταξη και την ενταξιακή εκπαίδευση;
  - i. Πώς αντιλαμβάνονται ότι επηρέασε η συμμετοχή τους στη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την ένταξη και για τη διαχείριση της ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη;
5. Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο;
  - i. Πώς νοηματοδοτούν την αναπηρία;
  - ii. Εντοπίζουν σημεία όπου επηρέασε η ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τις αντιλήψεις τους για την αναπηρία και την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο;

## **2.2. Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση**

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική ερμηνευτική έρευνα. Η ποιοτική ερμηνευτική έρευνα είναι μέθοδος που επιτρέπει στον ερευνητή να ερευνήσει σε βάθος απόψεις και εμπειρίες, καθώς σέβεται τη μοναδικότητα του κάθε ερωτώμενου, επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει ώστε να κατανοήσει την εμπειρία των ερωτώμενων και εστιάζει στη λεπτομερή και ποιοτική καταγραφή του νοήματος που δίνουν οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες μιας έρευνας (Κυριαζή, 2011). Παράλληλα το κύριο ενδιαφέρον των ποιοτικών μεθόδων εστιάζεται στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας (του βιόκοσμου) των υποκειμένων, στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Σε μία έρευνα σαν αυτή που διερευνά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες/ουσες ότι επέδρασε μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία στη δόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, η ποιοτική έρευνα είναι η ενδεδειγμένη καθώς μελετά την υπό διερεύνηση συνθήκη μέσα από την οπτική των εμπλεκομένων, διεισδύοντας στα δικά τους νοηματικά πλαίσια αναφοράς (Τσιώλης, 2014). Επί της ουσίας σε μια ποιοτική μελέτη μας ενδιαφέρει το πώς τα ανθρώπινα υποκείμενα κατανοούν και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους (Maxwell, 1996). Επίσης η ποιοτική έρευνα ενδείκνυται σε έρευνες σαν κι αυτή, όπου το δείγμα είναι μικρό, καθώς βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι το μικρό μέγεθος δείγματος που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επιδιώξει τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων (Κυριαζή, 2011).

### **2.3. Ερευνητικά εργαλεία**

Το κύριο ερευνητικό εργαλείο που εφαρμόστηκε για τη συλλογή δεδομένων είναι οι ομάδες εστίασης (focus group) καθώς θεωρείται από τις καταλληλότερες μεθόδους για τη συλλογή ποιοτικού υλικού και για τη σε βάθος διερεύνηση. Οι ομάδες εστίασης έχουν βασικούς άξονες και βασικά ερωτήματα προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ωστόσο υπάρχει ελευθερία στη σειρά των ερωτημάτων, στην αναδιατύπωση ή διευκρίνιση στα ερωτήματα που θέτονται και στην επέκταση τους κατά τη διαδικασία τους. Είναι επί της ουσίας μία χαλαρή συζήτηση, ένας διάλογος με συγκεκριμένο θέμα που δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ώστε να αλληλεπιδράσουν ελεύθερα μεταξύ τους, μέσα σε πλαίσια που ορίζεται από τους θεματικούς άξονες. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση οι συμμετέχοντες/ουσες ενδυναμώνονται και εκφράζουν πιο ελεύθερα τη γνώμη τους ενώ παράλληλα παρακινούνται και ενθαρρύνονται από τις σκέψεις και τα σχόλια των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Robson, 2010).

Στη συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκαν 2 focus group των 4 και 7 ατόμων αντίστοιχα. Στόχος των ομάδων εστίασης είναι οι συμμετέχοντες/ουσες να μιλήσουν ελεύθερα για τις θεματικές περιοχές του ερευνητικού εγχειρήματος.

(Ιωσηφίδης, 2003). Παράλληλα οι δυναμικές τις ομάδας μέσα σε ένα focus group συμβάλλουν στην εστίαση στα πιο σημαντικά θέματα και αναδεικνύεται πιο εύκολα η κοινή άποψη (Robson, 2010).

Για όλους τους παραπάνω λόγους και με δεδομένη τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων που διερευνούν το πώς νοηματοδοτούν οι συμμετέχοντες/ουσες την επαγγελματική τους ταυτότητα και το πώς προσλαμβάνουν τις επιρροές της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας στη δόμηση και στον πιθανό μετασχηματισμό της, επιλέχθηκε το εργαλείο των focus group. Συλλέχθηκαν επίσης συμπληρωματικά στοιχεία από τα ημερολόγια που τηρούν οι συμμετέχοντες/ουσες κατά τη διάρκεια της ΘΕΒ και που παραχώρησαν προς ανάλυση στην ερευνήτρια.

Επικουρικά συλλέχθηκαν δεδομένα από την συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια δύο διαδοχικών ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η συμμετοχική παρατήρηση επιλέχτηκε καθώς επιτρέπει την συλλογή πολλών διαφορετικών ειδών δεδομένων, επιτρέπει επίσης την εμπλοκή του ερευνητή σε ευαίσθητες δραστηριότητες όπου αλλιώς μπορεί να μην είχε πρόσβαση και παράλληλα παρέχει στον ερευνητή μια καλύτερη κατανόηση για το τι συμβαίνει στο πολιτισμικό πλαίσιο και καθιστά πιο αξιόπιστη την ερμηνεία του (Bernard, 2011). Παράλληλα επιτρέπει στον ερευνητή να συμμετάσχει σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και να παρατηρήσει συστηματικά κάποιες διαστάσεις αυτού του πεδίου καθώς αυτές εκτυλίσσονται (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η ερευνήτρια συμμετείχε σε δύο διαδοχικές ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το 2018 και το 2019, σε κάποιες δράσεις ως “συμμετέχων ως παρατηρητής”, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Gold (Λάζος, 1998) όπου είχε ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες, ενώ σε κάποιες άλλες ως “παρατηρητής ως συμμετέχων” (Λάζος, 1998) όπου δεν συμμετείχε στις δράσεις.

#### **2.4. Δείγμα**

Το δείγμα μίας έρευνας είναι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αυτή από τους οποίους αντλούνται τα δεδομένα προς ανάλυση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το δείγμα είναι 11 μεταπτυχιακοί φοιτητές/ήτριες των



Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών “Εκπαίδευσης και Ανθρώπινα Δικαιώματα” και “Ειδική Αγωγή” που είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε γενικά και ενταξιακά πλαίσια και παρακολούθησαν τη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του κοινού μαθήματος επιλογής “Διδακτικές Πρακτικές και Ετερότητες”. Στη συγκεκριμένη έρευνα, λόγω της ιδιαιτερότητας της μορφής της ΘΕΒ που αλλάζει κάθε χρόνο, κρίθηκε σκόπιμο από την ερευνήτρια οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα να είναι από δύο διαδοχικές Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες, το 2018 και το 2019, ώστε να είναι συγκρίσιμα τα δεδομένα που θα δώσουν και να υπάρχουν κοινά σημεία αναφοράς των συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με την εκπαιδευτική εμπειρία της ΘΕΒ. Από το δείγμα εξαιρέθηκαν για λόγους αξιοπιστίας και εγκυρότητας οι συμμετέχοντες/ουσες που είναι και συνεργάτες της ερευνήτριας όσο και οι παλαιότεροι συμμετέχοντες/ουσες που πλέον βρίσκονται στη ΘΕΒ ως εμψυχωτές ή εισηγητές.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η σκόπιμη δειγματοληψία. Η σκόπιμη δειγματοληψία επιλέγεται ως μέθοδος όταν ο ερευνητής επιλέγει να ερευνήσει άτομα που έχουν κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό το οποίο αναδεικνύεται ως καταλυτικά ενδιαφέρον για την έρευνα. Είναι μια μέθοδος που συμβάλλει στη δόμηση ενός δείγματος που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ικανοποιήσει τις εξειδικευμένες ανάγκες του σε μία έρευνα (Robson, 2010). Ωστόσο λόγω του μικρού αριθμού του γενικού πληθυσμού της έρευνας (συμμετέχουν κάθε χρόνο 8-10 μεταπτυχιακοί φοιτητές/ήτριες από τους οποίους περίπου οι μισοί είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί) συμπεριλήφθηκε στο δείγμα το σύνολο του πληθυσμού των συμμετεχόντων/ουσών των δύο ΘΕΒ που είχαν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Αναλυτικά το δείγμα αποτελείται από 11 μεταπτυχιακούς φοιτητές/ήτριες 8 γυναίκες και 3 άντρες, από 25 έως 52 ετών με 1 έως 30 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας. Επτά από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες φοιτούσαν στο ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα και τέσσερις στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή, ενώ ένας συμμετέχοντας κατέχει και 2ο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Από τους 11 συμμετέχοντες/ουσες οι 4 είναι εκπαιδευτικοί στην Προσχολική Εκπαίδευση, οι 4 υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (οι 3 από αυτούς ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης) και οι 3 στη Δευτεροβάθμια.

Συνοπτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 01:** Χαρακτηριστικά του δείγματος

A/A	A/Γ	Ηλικία	Εργ/κη Εμπειρία	Σχολικό πλαίσιο	Εργασιακό status	Σπουδές
Εκπ1	Γ	52	24	Δημόσιο Λύκειο	Φιλολόγος	<ul style="list-style-type: none"> <li>Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας</li> <li>ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα</li> </ul>
Εκπ2	Γ	25	2	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο	Νηπιαγωγός	<ul style="list-style-type: none"> <li>Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία</li> <li>ΠΜΣ Ειδική Αγωγή</li> </ul>
Εκπ3	Γ	40	6	Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο	Δασκάλα	<ul style="list-style-type: none"> <li>Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης</li> <li>ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα</li> </ul>
Εκπ4	A.	51	30	Γυμνάσιο-Λύκειο Φυλακών Ανηλίκων	Καθηγητής Φυσικής	<ul style="list-style-type: none"> <li>Φυσικό</li> <li>ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα</li> </ul>
Εκπ5	Γ	25	3	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο	Νηπιαγωγός	<ul style="list-style-type: none"> <li>Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία</li> <li>ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα</li> </ul>
Εκπ6	A	30	6	Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο	Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης (Ιδιωτική)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας</li> <li>ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα</li> </ul>
Εκπ7	Γ	25	2	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο B. Προάστια	Νηπιαγωγός	<ul style="list-style-type: none"> <li>Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία</li> <li>ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα</li> </ul>
Εκπ8	Γ	26	3	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο B. Προάστια	Νηπιαγωγός	<ul style="list-style-type: none"> <li>Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού</li> <li>ΠΜΣ Ειδική Αγωγή</li> </ul>
Εκπ9	Γ	25	1	Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο	Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης (Δημόσια)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης</li> <li>ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα</li> </ul>
Εκπ10	A	30	3	Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο	Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης (Ιδιωτική)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας</li> <li>ΠΜΣ Ιστορία &amp; Φιλοσοφία των Επιστημών και της Τεχνολογίας (ΜΙΘΕ)</li> <li>ΠΜΣ Ειδική Αγωγή</li> </ul>
Εκπ11	Γ	29	6	Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας/ Φροντιστήριο Μ. Εκπαίδευσης	Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>Κοινωνιολογία</li> <li>ΠΜΣ Ειδική Αγωγή</li> </ul>

## 2.5. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Με βάση το αρχικό ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης και την πληροφόρησή της από συναδέλφους για τη διενέργεια των Θεματικών Εβδομάδων και συγκεκριμένα της ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εξειδικεύτηκε το ενδιαφέρον της για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία και μετά από συζήτηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια που είναι και υπεύθυνη για τη συγκεκριμένη ΘΕΒ, ξεκαθάρισε το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας.

Μετά τη διατύπωση του θέματος ξεκίνησε ο σχεδιασμός της έρευνας. Το ίδιο το θέμα καθόρισε το είδος της έρευνας, που είναι η ποιοτική ερμηνευτική ώστε να επιτευχθεί η σε βάθος διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών. Πριν ξεκινήσει η καταγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων, ξεκαθαρίστηκε και διατυπώθηκε ο σκοπός και ο απώτερος σκοπός της έρευνας.

Στην πορεία καταγράφηκαν όλα τα πιθανά ερωτήματα που θεωρήθηκαν σημαντικό να διερευνηθούν με τυχαία σειρά. Σταδιακά τα ερωτήματα εντάχθηκαν σε θεματικούς άξονες, κάποια από αυτά επαναδιατυπώθηκαν ενώ κάποια από αυτά απορρίφθηκαν γιατί δεν είχαν συνάφεια με το περιεχόμενο της έρευνας. Τα ερωτήματα αυτά οργανώθηκαν σε ομάδες και δημιουργήθηκαν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα με τα υποερωτήματά τους. Παράλληλα ξεκίνησε η επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για το θέμα και δημιουργήθηκαν οι βασικοί θεματικοί άξονες του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας.

Επιλέχθηκε το δείγμα, που έτσι κι αλλιώς είναι περιορισμένο λόγω της φύσης της έρευνας και ξεκίνησαν οι πρώτες απόπειρες επικοινωνίας με πιθανούς συμμετέχοντες/ουσες. Από αυτούς έχουν εξαιρεθεί όσοι και όσες συμμετέχουν πλέον ως εμπυχωτές στη συγκεκριμένη ΘΕΒ.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα επιλέχθηκαν και τα μέσα συλλογής δεδομένων και έγινε ο βασικός μεθοδολογικός σχεδιασμός. Επιλέχθηκε η διενέργεια δύο focus group, ένα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της ΘΕΒ το 2018 και ένα για αυτούς του 2019.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκε ο βασικός οδηγός συζήτησης και κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του, έγινε έλεγχος για το αν υπάρχουν ασάφειες σε κάποια ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να επαναδιατυπωθούν και να συμπληρωθούν υποερωτήματα και αποφασίστηκε να ζητηθούν τα ημερολόγια από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ώστε να αντληθούν επιπλέον στοιχεία.

Επίσης αποφασίστηκε και ο χρόνος διεξαγωγής των focus group που ήταν ο Αύγουστος του 2018 για το πρώτο και ο Απρίλιος του 2019 για το δεύτερο ώστε να διασφαλιστεί ότι υπάρχει η όσο το δυνατόν μικρότερη επιρροή τόσο από τη συνύπαρξη της ερευνήτριας με κάποιους/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε κοινά μαθήματα όσο και από τη διαδικασία της αξιολόγησης από την καθηγήτρια κλπ. Έγινε μία πρώτη ανάλυση στα γραπτά ημερολόγια, ώστε να εντοπιστούν τα θέματα που αναδύονται και να διαμορφωθεί κατάλληλα ο οδηγός συζήτησης ώστε να καλύψει και θέματα που προκύπτουν ή ερωτήματα που δεν απαντώνται από τα ημερολόγια.

Τον Ιανουάριο του 2018 η ερευνήτρια παρακολούθησε τη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως συμμετοχική παρατηρήτρια και τον Ιανουάριο του 2019 παρακολούθησε την αντίστοιχη ΘΕΒ ως απλή παρατηρήτρια. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων δημιουργήθηκαν ερευνητικά ημερολόγια καταγραφών και αντλήθηκαν επικουρικά δεδομένα. Με βάση τις συγκεκριμένες παρατηρήσεις επαναξιολογήθηκαν οι οδηγοί συζήτησης και εμπλουτίστηκαν με θέματα που προέκυψαν από την παρατήρηση της ερευνήτριας.

Τα ραντεβού για τα focus groups ορίστηκαν σε μέρος βολικό για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και επιδιώχθηκε να μην είναι στο εργασιακό τους περιβάλλον ώστε να υπάρχει περισσότερη άνεση στη συζήτηση. Επίσης διασφαλίστηκε η άνεση χρόνου (2-3 ώρες) ώστε να υπάρχει χρόνος για εξοικείωση των συμμετεχόντων/ουσών και να επιτευχθεί η σε βάθος διερεύνηση. Η καταγραφή των δεδομένων έγινε με τη χρήση μαγνητοφώνου, μετά από έγκριση των συμμετεχόντων/ουσών. Τα ηχητικά δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν ώστε να αναλυθούν ως γραπτό κείμενο.

Ακολούθησε η ομαδοποίηση των δεδομένων με βάση τους θεματικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά την ταξινόμηση των ευρημάτων έγινε

έλεγχος για το αν υπάρχουν ευρήματα που δεν εντάσσονταν σε κάποιο ερευνητικό υποερώτημα και έγινε αναδιατύπωση των ερωτημάτων και υποερωτημάτων. Παράλληλα η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τα κείμενα των ημερολογίων.

Μετά την ταξινόμηση των ευρημάτων ακολούθησε η ανάλυση τους ανά θεματικό άξονα με αναφορές στην ελληνική αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία και με βάση την ανάλυση οριστικοποιήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Μετά τη συγγραφή του θεωρητικού μέρους ακολούθησε η εξαγωγή των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, διατυπώθηκαν οι περιορισμοί της και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## **2.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα focus group και από τα ημερολόγια επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Συνήθως η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται σε υλικό προερχόμενο από τα ΜΜΕ αλλά εφαρμόζεται και στην ανάλυση κάθε τύπου κειμένου και ποιοτικού υλικού (Κυριαζή, 2011). Γενικά η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να γίνει η ομαδοποίηση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και η συστηματική ταξινόμηση τους σε θεματικούς άξονες ώστε να είναι εφικτή η ερμηνεία τους. Ο στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι η κατανόηση των υποκειμένων καθώς και των επιμέρους τους προοπτικών μαζί με το πλαίσιο που αυτές λειτουργούν (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Πιο συγκεκριμένα η ανάλυση των δεδομένων ήταν μία διαδικασία που διήρκησε πολύ χρονικά καθώς μεσολάβησαν πολλοί μήνες ανάμεσα στη διεξαγωγή των δύο focus group. Αρχικά αναλύθηκε το κείμενο που προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση του πρώτου focus group μαζί με τις σημειώσεις τις ερευνήτριας που αφορούσαν τον τόνο της φωνής και τα εξωλεκτικά μηνύματα των συμμετεχόντων/ουσών καθώς και το κλίμα της συζήτησης. Τα δεδομένα του κωδικοποιήθηκαν σε αρχικές κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Σε αυτά έγινε μία αρχική ανάλυση και παράλληλα μία πρώτη σύνδεση με τη βιβλιογραφία.

Μετά τη διεξαγωγή του 2ου focus group αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από το κείμενο απομαγνητοφώνησής του μαζί με τις αντίστοιχες σημειώσεις της ερευνήτριας όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Δημιουργήθηκαν επίσης αντίστοιχες κατηγορίες και υποκατηγορίες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από την αρχική ανάλυση των κειμένων από τα δύο focus group, ενοποιήθηκαν, έγινε έλεγχος για επικαλύψεις και επαναλήψεις και δημιουργήθηκαν οι τελικοί άξονες ανάλυσης με τις υποκατηγορίες τους. Στη συνέχεια καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν τα αποσπάσματα για τον κάθε θεματικό άξονα.

Τα δεδομένα από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των δύο focus group αντιπαραβλήθηκαν με τα κείμενα των ημερολογίων των συμμετεχόντων/ουσών, που είχαν αποστείλει στην ερευνήτρια, ώστε να εμπλουτιστούν οι κατηγορίες αλλά και να εντοπιστούν τυχόν αντιφάσεις ή στοιχεία που δεν αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων. Η ανάλυση των κειμένων έδωσε την ευκαιρία να διερευνηθούν σε βάθος και οι προσωπικές νοηματοδοτήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ώστε να ερμηνευθούν με περισσότερη ακρίβεια. Επιπροσθέτως έγινε μια μετα-ανάλυση στο λόγο των συμμετεχόντων/ουσών, ώστε να αναδυθούν σε βάθος οι διαφορετικές νοηματοδοτήσεις ως προς τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και να δοθεί η δυνατότητα ερμηνείας των νοηματοδοτήσεων αυτών και σύνδεσής τους με τη βιβλιογραφία.

Καθ' όλη τη διάρκεια της ανάλυσης υπήρχε αναλυτική καταγραφή της διαδικασίας με την τήρηση ερευνητικού ημερολογίου και σημειώσεων. Τα ευρήματα αντιπαρατάσσονταν με τις καταγραφές από τις παρατηρήσεις που είχε διενεργήσει η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των δύο διαδοχικών Θεματικών Εργαστηριακών Εβδομάδων.

## **2.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μίας ποιοτικής έρευνας είναι θέματα που απασχολούν την επιστημονική κοινότητα καθώς οι αξίες και οι αντιλήψεις του ερευνητή είναι δυνατόν να διεισδύσουν σε μία έρευνα μέσω πολλών διαύλων (Guba & Lincoln, 1989). Κατά συνέπεια το διακύβευμα σε μία ποιοτική έρευνα είναι

η ακρίβεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού, η δυνατότητα επιβεβαίωσης και διασταύρωσης των στοιχείων και ο αναστοχασμός του ερευνητή (Maxwell, 1996).

Στην παρούσα έρευνα κατά τη διάρκεια των συζητήσεων επικρατούσε επιτρεπτικό κλίμα στο οποίο συνέβαλλε και η ιδιότητα της ερευνήτριας ως συμφοιτήτρια των συμμετεχόντων/ουσών και η εμπειρία και η επαφή της με το υπό διερεύνηση φαινόμενο (Συμεού, 2007) μέσω της συμμετοχής της και στις δύο διαδοχικές Θ.Ε.Β. Οι ίδιοι/ες αισθάνθηκαν ελεύθεροι να εκφραστούν ανοιχτά για το βίωμα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας και να ανταλλάξουν σε κλίμα εμπιστοσύνης τα βιώματά τους και τον αναστοχασμό τους πάνω σε αυτά. Οι συζητήσεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων/ουσών και δόθηκε η διαβεβαίωση για ανωνυμία με τη χρήση κωδικών αντί για τα ονόματα τους. Τα ηχητικά αρχεία αποθηκεύτηκαν και είναι διαθέσιμα ώστε να υπάρχει δυνατότητα επιβεβαίωσης της ερευνητικής διαδικασίας (Mulholland & Wallace, 2003)

Παράλληλα καταγράφηκε με ακρίβεια και πληρότητα ο λόγος των συμμετεχόντων/ουσών με τη χρήση εκτενών αποσπασμάτων από τις συζητήσεις ώστε να υπάρχει πυκνή περιγραφή των καταθέσεων τους (Συμεού, 2007). Η αναλυτική και εκτεταμένη παρουσίαση επιλέχθηκε ώστε να είναι δυνατή η αποτύπωση της «ιστορίας» που αφηγούνται οι συμμετέχοντες/ουσες καθώς ανάμεσα από την πραγματικότητα και την ιστορία που αφηγούνται διεξάγεται ένας διάλογος και διαμορφώνονται αμοιβαίες θέσεις (Bruner, 1987). Επιτέλεσε ένα επιπλέον ρόλο, αυτόν της αναλυτικής απόδοσης των συναισθημάτων και των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς αυτό κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό σε μία έρευνα που διερευνά τις νοηματοδοτήσεις τους στα συγκεκριμένα θέματα (Creswell, 2011).

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκε από την ερευνήτρια αναστοχαστικό ερευνητικό ημερολόγιο (Συμεού, 2007) (Mulholland & Wallace, 2003) για εντοπισμό της πιθανής ερμηνείας των ευρημάτων με βάση τις δικιές της επεξεργασίες ενώ συγχρόνως υπήρξε και εξωτερική αξιολόγηση (Creswell, 2011) μέσω της επόπτριας καθηγήτριας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

### 3.1. Η εκπαιδευτική εμπειρία της Θ.Ε.Β. : Εκπαίδευση που βασίζεται στο βίωμα και στην προϋπάρχουσα γνώση

Οι συμμετέχοντες/ουσες περιγράφουν την Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως διαφορετική από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες που είχανε και ως μία βιωματική διαδικασία που είχε ενεργή εμπλοκή του εαυτού τους. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν σύνδεση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας με προηγούμενα βιώματα τους και αναδεικνύουν ως καταλυτική την συναισθηματική εμπλοκή κατά τη διάρκειά της. Κατ' επέκταση την περιγράφουν ως μία συνεχόμενη αναστοχαστική διαδικασία που πυροδότησε διαδικασίες προβληματισμού και εσωτερικής σύγκρουσης.

#### 3.1.1. Η διαφορετική εκπαιδευτική εμπειρία, η βιωματική διαδικασία και η συναισθηματική εμπλοκή

Αναλυτικότερα οι συμμετέχοντες/ουσες περιγράφοντας την εκπαιδευτική εμπειρία της Θεματικής Εβδομάδας, αρχικά τη διαχωρίζουν από προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, τονίζοντας τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της με έμφαση στο βιωματικό της χαρακτήρα.

*“Από διάφορες πλευρές ακουμπάει τη διαφορετικότητα αλλά με ένα βιωματικό τρόπο. Δηλαδή θα πω δηλαδή ότι τελικά η μάθηση είναι μία βιωματική διαδικασία κι είναι κάτι που το βλέπουμε να λείπει. Θα μπορούσε κανείς να περιγράψει αυτή τη θεματική εβδομάδα λέγοντας τι δεν είναι αυτή η θεματική εβδομάδα όχι τι είναι. Εγώ με αυτή την έννοια δηλαδή δεν είναι ένα σεμινάριο που κάνεις μπλα μπλα δεν είναι” Εκπ4*

Μία άλλη συμμετέχουσα περιγράφει αυτή τη διαφορετικότητα στην εμπειρία, σε συνάρτηση με το χώρο και το χρόνο, παρομοιάζοντας τη Θεματική Εβδομάδα ως «ταξίδι».

*“Τώρα εγώ εκ των υστέρων το θυμάμαι σαν να είχα μπει σε μία χωροχρονική σφαίρα. Πραγματικά! Και η φυσική παρουσία στα μέρη που ήμασταν και ο χρόνος που ήταν πολλές ώρες καθημερινά. Ήταν σαν ένα ταξίδι τώρα το θυμάμαι έτσι. Σαν να χα πάει κάπου ας πούμε” Εκπ9*



Επίσης, αναφερόμενη στο χρόνο, μία άλλη συμμετέχουσα τονίζει το πόσο συμπυκνωμένη ήταν σαν εμπειρία:

*“Εγώ νομίζω αυτό που έλεγα ήταν ότι είναι συμπυκνωμένο μάθημα. Ένα συμπυκνωμένο μάθημα που το κάνουμε σε μία εβδομάδα” Εκπ7*

Πολλοί/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες τονίζουν σε διάφορα σημεία των συζητήσεων το βιωματικού χαρακτήρα που είχε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία και την ενεργό εμπλοκή τους. Περιγράφουν την Θεματική Εβδομάδα ως μία πολύ συμπυκνωμένη εμπειρία, τονίζοντας παράλληλα και την έντασή της.

*“Είναι πάρα πολύ βιωματικό και αυτό που θα κάναμε και ας πούμε θα μας έπαιρνε ένα εξάμηνο να το βγάλουμε, το βγάζουμε πολύ πιο έντονα μέσα σε μία εβδομάδα” Εκπ7*

*“Σαν σεμινάριο, σαν συνέδριο που διαρκεί και μία εβδομάδα και το Σαββατοκύριακο, γιατί αυτό έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση είναι η αλήθεια [η διάρκεια]. Το οποίο [το σεμινάριο] τους έλεγα ότι είναι βιωματικό, ότι έχει διάφορες δράσεις” Εκπ8*

*“Αυτό ήθελα να πω ότι είχε έτσι έντονο βιωματικό χαρακτήρα, συμμετείχαμε πάρα πολύ ενεργά” Εκπ11*

Το βιωματικό χαρακτήρα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας τον εντοπίζουν και στις προσωπικές αφηγήσεις που παρουσιάστηκαν καθ’ όλη τη διάρκεια της εβδομάδας. Εντοπίζουν πως το βίωμα που κατατέθηκε, είτε με τη μορφή δια ζώσης προσωπικής αφήγησης, είτε μέσα από ντοκιμαντέρ και θεατρικές παραστάσεις, τους άγγιξε συναισθηματικά και τους έβαλε στη διαδικασία να βιώσουν έμμεσα την εμπειρία αυτή και να την επεξεργαστούν (Jarvis, 2004).

*“Αλλά πόσο σε αγγίζει και πόσο σε βάζει μέσα σε αυτό. Αυτό που λέγαμε η προσωπική αφήγηση, το προσωπικό βίωμα, ενώ αν το είχαμε δει σε μία ταινία ή με ένα πιο επιστημονικό λόγο, πιθανόν να μη μας άγγιζε καν.” Εκπ9*

*“Και να συμπληρώσω αυτό που είπε: να ακούγονται ιστορίες και όχι η ιστορία. Πόσο διαφορετικά [είναι] όταν πας να διαβάσεις για την ιστορία έχοντας δει κάτι τέτοιο [τη θεατρική παράσταση]. Πόσο διαφορετικά τα αντιλαμβάνεσαι. Γιατί η επίκληση στο συναίσθημα είναι πολύ έντονη την*

*ώρα που παρακολουθείς κάτι τέτοιο, μέσα από τους ανθρώπους, μέσα από την αφήγηση των ανθρώπων αυτών.” Εκπ11*

Αυτές οι προσωπικές αφηγήσεις συνέβαλλαν καθοριστικά στη συνειδητοποίηση ότι πίσω από τους αριθμούς υπάρχουν άνθρωποι που ζουν αυτές τις καταστάσεις. Αυτή η συνειδητοποίηση κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους και συνέβαλλε στο να διευρύνουν την οπτική τους απέναντι σε συγκεκριμένες καταστάσεις αποκλεισμού.

*“Αλλά σε κάθε περίπτωση ήταν σημαντικό το ότι ακούστηκαν οι ιστορίες και όχι ιστορία, οι ιστορίες των ανθρώπων. Ακόμα και αν δεν είναι βολικό αυτό το άκουσμα. Και εν πάση περιπτώσει αυτό που πάντα θεωρώ σημαντικό είναι ότι να ακούς ότι πίσω από τα νούμερα, υπάρχουν άνθρωποι. Το οποίο ισχύει και τώρα. Δηλαδή δεν μου λέει τίποτα το πέρασαν τόσες χιλιάδες άνθρωποι το Αιγαίο με βαρκούλες. Καθένας από αυτούς έχει μέσα στη βαλίτσα του μία πολύ μεγάλη ιστορία. Και όταν την ακούς νομίζω ότι τα βλέπεις αλλιώς τα πράγματα.” Εκπ3*

Αντίστοιχα επιλέγουν να αναφέρουν με έμφαση την εμπλοκή τους στη διαδικασία ως ενεργή συμμετοχή, αναγνωρίζοντας τη εκπαιδευτική μεθοδολογία και την οργάνωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας που προκάλεσε αυτής της μορφής τη συμμετοχή. Αυτήν την εμπλοκή την περιγράφουν και ως «συνάντηση» με τον εαυτό τους, με τις επιλογές τους και με τις στάσεις και αντιλήψεις τους.

*“Δηλαδή εγώ συνάντησα τον εαυτό μου και τις επιλογές μου μέσα σε αυτά τα πράγματα και αυτό είναι κάτι πολύ διαφορετικό. Και έγινε βέβαια με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και πιστεύω ότι αυτό ήταν μεθοδολογικό. Είχε να κάνει με την οργάνωση της θεματικής και αυτή η ποικιλία στις προσεγγίσεις” Εκπ4*

*“Το πρώτο που θα έλεγα ήταν αυτό, συμφωνώ με όσα ειπώθηκαν θα έλεγα αυτό με το με το βιωματικό και με τον εαυτό. Ότι κάπως κάνει κλικ για σένα συγκεκριμένα” Εκπ10*

*“Σε κινητοποιεί σημαντικά, γιατί σε εμπλέκει και εσένα σε ένα κομμάτι της διαδικασίας” Εκπ4*

*“Και ήταν το βιωματικό κομμάτι, το ότι συμμετείχες ενεργά συνεχώς. Πάρα πολύ έντονο αυτό θυμάμαι ,πάρα πολύ!” Εκπ9*

Αναλύοντας τη βιωματική διάσταση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας οι συμμετέχοντες/ουσες περιγράφουν το πώς η διαδικασία έδωσε τις αφορμές να ανατρέξουν σε δικά τους προηγούμενα βιώματα κινητοποιώντας και συναισθηματικές αντιδράσεις.

*“Αναδείχθηκαν από μέσα μου διαφορετικά συναισθήματα. Μπαίνοντας ας πούμε στον ελαιώνα συνάντησα κάτι αρκετά κοντά σε αυτό που εγώ ζω το οποίο ήταν και αυτό ένα συναίσθημα πολύ διαφορετικό. Η δουλειά που γινόταν εκεί μέσα στον Ελαιώνα, ο Χρήστος, η ταινία και όλα αυτά τα πράγματα αντιστοιχούσαν σε μένα, σε πράγματα που και εγώ έχω κάνει. Και εγώ έχω κάνει ας πούμε ταινία εκεί για το σχολείο της φυλακής” Εκπ4*

Ένας συμμετέχοντας τονίζει ότι αυτή η αναδρομή σε δικά του βιώματα έφερε στο προσκήνιο και δικιές του δυσκολίες στο εκπαιδευτικό του πλαίσιο και πυροδότησε διαδικασίες προβληματισμού για πράγματα που έχει κάνει και για συνθήκες που τον έχουν επηρεάσει.

*“Βρέθηκα και εγώ απέναντι στα δικά μου προβλήματα και στις δικές μου τις φοβίες. Οπότε ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό σχεδόν επώδυνο αυτό να έρθεις απέναντι σε πράγματα που σε έχουν δυσκολέψει. Και όλο αυτό το πράγμα, όλη αυτή η ποικιλία των συναισθημάτων, σιγά-σιγά δημιούργησε το συνολικό” Εκπ4*

Περιγράφοντας το βίωμα της Θ.Ε.Β. πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες τονίζουν τη συναισθηματική του διάσταση, τον τρόπο με τον οποίο τους/τις κινητοποίησε συναισθηματικά. Αυτή τη συναισθηματική διάσταση την περιγράφουν ως διεργασία που συνέδεε τα ερεθίσματα που λάμβαναν με δικές τους εσωτερικές διαδικασίες και αναζητήσεις.

*“Κάτι άλλο πολύ σημαντικό για μένα ότι σε κινητοποιεί όχι μόνο εγκεφαλικά, σε κινητοποιεί πολύ συναισθηματικά. Εμένα μου συνέβη αυτό δηλαδή. Και ναι και αυτό επίσης είναι, ναι είναι και αυτό κομμάτι της διεργασίας.” Εκπ1*

*“Είναι και συναισθηματικό και επειδή είναι και συναισθηματικό και το διεγείρει όλο αυτό για αυτό λέω ότι είναι έτσι μία διεργασία. Δεν είναι μόνο αυτό που λέμε πήρα ερεθίσματα που είναι ένα πράγμα πολύ στεγνό. Δεν είναι απλώς πήρα ερεθίσματα. Σε έβαλε μέσα καθώς σε έβαλε σε μία διεργασία. Και ένα αίσθημα επίσης εγγύτητας πώς να το πω οικειότητας με άλλους ανθρώπους με καταστάσεις” Εκπ1*

“Όλο το συναισθηματικό κομμάτι ήταν αρκετά έντονο συνολικά” Εκπ4

“Δηλαδή ήταν πολύ έντονο και συναισθηματικά και σε βάζει πολύ να ψάξεις τον εαυτό σου μέσα” Εκπ11

“Με άφησε προβληματισμένο, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι έχει στο μυαλό μία αρνητική έννοια. Προβληματισμένος μπορεί να είναι... να έχει μία θετική έννοια στο να προσπαθήσω να βρω τρόπους να πάω τα πράγματα προς τα εκεί που θέλω” Εκπ4

Αντιλαμβάνονται ότι αυτή η συναισθηματική εμπλοκή ήταν μία διαδικασία μάθησης με την έννοια του βιώματος, η οποία διαφοροποιείται από τις διαδικασίες μάθησης που έχουν συνηθίσει και που απευθύνονται μόνο στην επεξεργασία μίας νέας γνώσης. Η Εκπ9 αναφέρει χαρακτηριστικά:

“Ένωθα λίγο σαν να μην από ένα σημείο και μετά ότι δεν καταλάβαινα αν μαθαίνω και τι μαθαίνω, δηλαδή είχε σταματήσει αυτή η διαδικασία να λειτουργεί. Έτσι δεν λειτουργούσα περισσότερο με το μυαλό μου εκείνη τη στιγμή αλλά πιο πολύ έμπαινα μέσα στην κατάσταση. Και νομίζω ότι όλη αυτή η συγκίνηση και η φόρτιση που υπήρχε, ένιωσα ότι ήταν συνολική, ότι δεν ήταν μόνο δική μου. Δημιουργούσε μία άλλη διαδικασία.” Εκπ9

Δύο από τους/τις εκπαιδευτικούς τονίζουν τις επεξεργασίες που πυροδότησε αυτή η συναισθηματική φόρτιση. Οι επεξεργασίες αυτές έχουν να κάνουν με τις δικιές τους επαγγελματικές εμπειρίες, με την επαγγελματική τους πορεία έως τότε αλλά και με τα μελλοντικά τους βήματα:

“Και εγώ προσπαθώ αλλά ταυτόχρονα είναι και μία... υπάρχει και ένα κομμάτι απογοήτευσης με την έννοια ότι όλα αυτά που προσπαθώ και δέχτηκα δεν τα έχω καταφέρει. Τελικά πως μπορώ να τα καταφέρω; Δηλαδή μπαίνει και ένας προβληματισμός. Και αυτός ο προβληματισμός είναι και αυτός ένα συναίσθημα που έχεις όταν είσαι μέσα σε ένα χώρο και προσπαθείς να κάνεις κάποια πράγματα Εκπ4

“Αυτή η αίσθηση ότι από που μου έρχονται, ότι δεν έχω χρόνο να τα επεξεργαστώ όλα αυτά, μέχρι να επεξεργαστώ το ένα έχει σκάσει το άλλο και είμαι τελείως... Πήγαινα και ήμουν «τώρα που είμαι;», «πού πάω;» Δηλαδή «δεν μπορώ... είναι too much αυτό που γίνεται» Εκπ7

Περιγράφοντας τη συναισθηματική εμπλοκή παίρνουν αποστάσεις από το ρηχό συναισθηματισμό και την ορίζουν ως διαδικασία κινητοποίησης και

προβληματισμού προς την κατεύθυνση της δράσης και της ευθύνης του εκπαιδευτικού να δράσει διαφορετικά.

*“Γιατί κάποια από αυτά προσφέρονται, ειδικά με τους πρόσφυγες, προσφέρονται αρκετά για επίκληση στο συναίσθημα, είναι για συναισθηματισμό σε φάση «τα παιδάκια...» που είναι λίγο εξωτικό. Αλλά αυτό με ένα τρόπο ήταν έντονο συναισθηματικά αλλά με ένα τρόπο που όλο αυτό το συναίσθημα να μη γίνεται απόσταση, όπως με το συναισθηματισμό, αλλά να πηγαίνει στο «Τι να κάνουμε» στο «Τι να κάνω εγώ» στο «τι θα έκανα». Σου έβγαине ένα έντονο συναίσθημα επειδή ένωθες ένα είδος ευθύνης δηλαδή» Εκπ10*

*“Αυτή η αμφιθυμία δηλαδή αν πρέπει να πράξουμε και τότε πρέπει να το κάνουμε και με ποιο τρόπο πρέπει να το κάνουμε μπορεί να σε οδηγήσει σε αποφάσεις.” Εκπ4*

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες/ουσες περιγράφουν την εκπαιδευτική εμπειρία της Θεματικής Εργαστηριακής Εβδομάδας ως διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Αυτή η διαφορετική δομή που στηρίζεται στην ενεργητική εμπλοκή και την κινητοποίηση έρχεται σε αντίθεση με τις προγενέστερες ακαδημαϊκές εκπαιδευτικές τους εμπειρίες που κατά κανόνα έχουν την μορφή της παραδοσιακής διδασκαλίας στο αμφιθέατρο από καθέδρας βασισμένο στην αυθεντία κειμένων και διδασκόντων (Ανδρούσου Α. , Ασκούνη, Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόερα, & Τσάφος, 2014).

Τονίζουν τη βιωματική τους διάσταση δίνοντας έμφαση πόσο αυτό της κινητοποίησε ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία (Ανδρούσου, 2002). Τονίζουν παράλληλα πως κατά τη διάρκεια της Θεματικής Εβδομάδας ήρθαν σε επαφή με δικά τους βιώματα και με δικιές τους προγενέστερες εμπειρίες. Επί της ουσίας καταθέτουν ότι δημιουργήθηκαν συνθήκες μάθησης όπου το έξω έρχεται και συνδέεται με το μέσα και η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά θεματολογία και στοιχεία, που, όπως περιγράφει ο Freire, δημιουργούνται μέσα από τις εμπειρίες των ίδιων και τα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι κάπου αλλού ξεκομμένα, είναι μέσα στις σχέσεις μέσα στον κόσμο (Γρόλλιος, 2003).

Σε όλες τις συζητήσεις τονίζεται η συναισθηματική φόρτιση που προκάλεσε η συμμετοχή τους σε αυτήν τη διαδικασία, διαχωρίζοντάς την από το ρηχό συναισθηματισμό και εντοπίζοντας ως βασικό της στοιχείο τη «συνάντηση με τον εαυτό τους», όπως πολύ χαρακτηριστικά περιγράφουν. Η συνάντηση αυτή, συνέβαλλε ώστε να έρθουν αντιμέτωποι με τον τρόπο που οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, να αποστασιοποιηθούν από αυτή την αντίληψη, απαραίτητη προϋπόθεση για να οικοδομήσουν εκ νέου τη γνώση (Dewey, 1986).

Αυτή η συναισθηματική εμπλοκή, η κινητοποίηση, η βιωματική διάσταση και η συνάντηση με τον «εαυτό» αποδεικνύονται τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία από τις προγενέστερες. Περιγράφουν μία εκπαιδευτική διαδικασία που είναι σε πλήρη αντίθεση με την τραπεζική αντίληψη της γνώσης, που προάγει τον προβληματισμό ως μέρος της διαδικασίας και που έχει τα χαρακτηριστικά της, κατά τον Freire, προβληματίζουσας μάθησης (Freire, 1977).

### **3.1.2. Η εσωτερική σύγκρουση, ο αναστοχασμός και η κινητοποίηση για δράση**

Οι διαδικασίες εσωτερικής επεξεργασίας που πυροδοτήθηκαν κατά τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. και οι προβληματισμοί που προέκυψαν κατέληξαν για κάποιους/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε διεργασίες εσωτερικής σύγκρουσης με προηγούμενες στάσεις, αντιλήψεις και προσωπικές δράσεις.

*“Ήταν μία διαδικασία, αυτό προσπαθούσα να εξηγήσω στον κόσμο, που σε έφερνε σε πολλές συγκρούσεις με τον εαυτό σου και είχε πολλές συγκινήσεις. Αυτό ήταν το πιο χαρακτηριστικό” Εκπ8.*

*“Εντάξει είναι χαστούκι για μένα, είναι χαστούκι για τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που παλεύω πάρα πολύ να μη θεωρώ ότι έχω” Εκπ5*

Αυτές οι συγκρούσεις, μέσα σε μία συνθήκη συναισθηματικής εμπλοκής, πυροδότησαν μία στροφή προς τον εαυτό και τη διερεύνηση του. Αυτή η διαδικασία αναστοχασμού αναδύεται σε διάφορα σημεία των συζητήσεων στο λόγο των περισσότερων συμμετεχόντων/ουσών, αρχικά ως διαδικασία αυτοπαρατήρησης:

*“Δεν μπορείς να το αποφύγεις. Μπαίνεις σε μία τέτοια διαδικασία και θες πραγματικά να δεις και τον εαυτό σου και να μην το βλέπεις απλώς απέξω” Εκπ1*

*“Έτσι όπως το σκέφτομαι λίγο αυτό μου δημιουργούσε μία διαδικασία αυτοπαρατήρησης” Εκπ10*

*“Είναι ένα εβδομαδιαίο σεμινάριο ενδοσκόπησης αναστοχασμού, διερώτησης, αποδόμησης εαυτού και πέρα από την παιδαγωγική ιδιότητα και μέσα στην παιδαγωγική ιδιότητα.” Εκπ5*

Η αυτοπαρατήρηση έχει για κάποιους και στοιχεία μετακίνησης στις διάφορες ταυτότητες τους, προγενέστερες και μεταγενέστερες. Χαρακτηριστικά μία συμμετέχουσα περιγράφει πώς η αυτοπαρατήρησή της πέρασε από διάφορα στάδια, από το παρελθόν που ήταν φοιτήτρια, το παρόν που ήταν εκπαιδευτικός σε μεταπτυχιακή εκπαιδευτική διαδικασία και το μέλλον που συνδέεται με τις προσδοκίες της για το τι εκπαιδευτικός θα είναι.

*“Σαν να έχω μπει σε ένα περίεργο μηχάνημα και διαχωρίζω τον εαυτό μου και με παρατηρούσα στο παρελθόν ως φοιτήτρια πώς ήμουν στη θεματική, στο παρόν πώς τις έβλεπα και ταυτόχρονα τι θα σκεφτόμουν στο μέλλον, συγκρίνοντας αυτή την αλλαγή.” Εκπ5*

Αυτή η διαδικασία καταλήγει σε επεξεργασίες του τρόπου με τον οποίου δρούσαν ως εκπαιδευτικοί πριν και σε αυτοκριτική ως προς τα σημεία που θα άλλαζαν ή θα έκαναν με διαφορετικό τρόπο.

*“Ναι να σας πω για μένα ήταν χαστούκι αυτογνωσίας. Έπαιξε ρόλο βέβαια πολύ σημαντικό το ότι δεν είμαι φέτος στην τάξη οπότε μπορώ να το δω με μία απόσταση όλο αυτό.” Εκπ3*

*“Ένα μέρος της θεματικής εβδομάδας, αλλά αυτό είναι και γενικότερα του μαθήματος, θα έλεγα ότι κάνεις την αυτοκριτική σου, και δεν είναι πάντα και τόσο... και το ευκολότερο. Εγώ πολλές φορές και στη θεματική και στο μάθημα σκέφτηκα πως τα κάνω εγώ τα πράγματα, πώς να σου πω, που έχω μείνει πίσω, που έχω δείξει ολιγωρία” Εκπ1*

*“Συναντάς τον εαυτό σου. Μπορείς σε πολύ μεγάλο βαθμό να δεις. Εγώ μπόρεσα δηλαδή να δω δικές μου επιλογές πάνω στη δική μου δουλειά και αυτές τις επιλογές να τις καταλάβω καλύτερα, και να τις αξιολογήσω καλύτερα, όχι πάντοτε με θετικό πρόσημο. Αυτό νομίζω ότι είναι το διαφορετικό στη θεματική εβδομάδα για εμένα” Εκπ4*

“Εμένα μου άφησε πολύ μεγάλα ερωτηματικά σε σχέση με το τι κάνω εγώ και το πως λειτουργώ, πως προσδιορίζω τη θέση μου σε σχέση με το σχολείο, σε σχέση με τη διαφορετικότητα. Δηλαδή μου άφησε αρκετά ερωτηματικά σε σχέση με αυτό που κάνω εγώ, αυτή την αμφισβήτηση που είπε πριν και η Α., ότι φθάνεις σε μία φάση... να αμφισβητήσεις και να ξανασυζητήσεις στα πράγματα. Και τα οποία σε κάποιο βαθμό για μένα που είμαι πολλά χρόνια σε ένα συγκεκριμένο χώρο μπορεί να έχουν αποκτήσει και χαρακτηριστικά αυτοματισμού, τα οποία τα ξαναείδα από μία άλλη οπτική και από μία άλλη πλευρά. Και νομίζω ότι αυτήν την αμφισβήτηση μου την έφερε πολύ έντονη.” Εκπ4

Οι διεργασίες συναισθηματικής εμπλοκής, προβληματισμού, εσωτερικής σύγκρουσης και αναστοχασμού καταλήγουν σε μία έντονη κινητοποίηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν προς την κατεύθυνση της προσωπικής εξέλιξης μέσω της αναζήτησης επιπλέον γνώσης.

“Ξέρεις είναι αυτό το κλασικό που λένε τα παιδιά «και τι με νοιάζουν εμένα αυτά και γιατί να διαβάσουμε αυτά». Και ξαφνικά εκεί είναι ότι θα πας και θα ψάξεις να το διαβάσεις και θα θέλεις να το διαβάσεις και θα καταλαβαίνεις γιατί θες να τα διαβάσεις όλα αυτά. Δηλαδή αποκτάει νόημα το να πας παρακάτω, παραπέρα” Εκπ7

Παράλληλα κινητοποιούνται προς την αλλαγή και τη δράση προς μία διαφορετική κατεύθυνση στον τρόπο που λειτουργούν στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο. Αισθάνονται ενδυναμωμένοι και πιο σίγουροι να δουλέψουν με διαφορετικούς τρόπους και να υλοποιήσουν πράγματα τα οποία είτε είχαν ήδη στο μυαλό τους και δίσταζαν να τα κάνουν πράξη είτε τους προέκυψαν κατά τη διάρκεια.

“Μετά τη θεματική είχα πολύ μεγαλύτερο κέφι, επιθυμία και κίνητρο και όλα αυτά μαζί στο να υλοποιήσω αυτή την προαιρετική δράση που κάνω στα παιδιά. Τους έκανα εφέτος ένα προαιρετικό πρόγραμμα φωτογραφίας. Δεν είναι κάτι που δεν το είχα, ούτε κάτι που μου γεννήθηκε. Απλά αισθάνθηκα πολύ πιο δυνατός στο να κάνω αυτό σε σχέση με το υπόλοιπο κομμάτι του σχολείου.” Εκπ4

“Ήταν και μία μεγάλη πηγή έμπνευσης. Θα γυρίσω και πραγματικά νιώθω άλλος άνθρωπος όχι μόνο από τη θεματική, από όλες τις προσλαμβάνουσες. Και στο μάθημα προφανώς και στη θεματική που ήταν όχι συμπυκνωμένη εμπειρία, όχι εξάμηνο δεν έφτανε, ότι βιβλιοθήκη



υπάρχει και να διαβάσεις δεν υπήρχε περίπτωση ήταν πολύ δυνατή εμπειρία.” Εκπ3

“Νιώθω ότι προσπαθώ λίγο μέσα από τις εμπειρίες αυτές να βρω λίγο το δικό μου δρόμο επαγγελματικά, εκπαιδευτικά. Δηλαδή εκεί νομίζω ότι προσπαθώ λίγο να το βρω.” Εκπ2

Ειδικότερα, μέσα από τις αφηγήσεις τους, οι συμμετέχοντες/ουσες περιγράφουν διαδικασίες εμπλοκής, προβληματισμού και συγκρούσεων που, όπως οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται και καταθέτουν, οδηγούν σε μία μορφή μετασχηματισμού υπαρχόντων εμπειριών και αντιλήψεων.

“Στο τέλος της κάθε μέρας, ίσως έτσι να λειτουργούν και οι άνθρωποι, στο τέλος της κάθε μέρας και ίσως και την επόμενη μέρα κάνεις μία τακτοποίηση όλων αυτών των πραγμάτων στο μυαλό σου και τα βλέπεις να μετασχηματίζονται σε κάποιο βαθμό.” Εκπ4

Όλα τα παραπάνω σκιαγραφούν μία διαδικασία εσωτερικών επεξεργασιών που πυροδότησε η Θ.Ε.Β. στους/στις συμμετέχοντες/ουσες με κυρίαρχα στοιχεία των αναστοχασμό, την εσωτερική σύγκρουση και την κινητοποίηση για περαιτέρω δράση. Η συγκεκριμένη διαδικασία δημιούργησε συνθήκες αποπροσανατολιστικών διλημμάτων, συνθήκες απαραίτητες για το μετασχηματισμό των υπαρχόντων νοητικών σχημάτων (Mezirow, 1978) που είχαν οι συμμετέχοντες/ουσες. Κεντρικό σημείο αυτής της διαδικασίας είναι ο κριτικός στοχασμός που προσανατολίζεται στην αμφισβήτηση των οπτικών και των παραδοχών που αφομοιώθηκαν άκριτα και θεμελιώνεται στην αναζήτηση κριτηρίων εγκυρότητας στη σκέψη του ατόμου (Φρυδάκη, 2015).

Μέσα από τον αναστοχασμό και την αυτοπαρατήρηση μπόρεσαν να επεξεργαστούν με διαφορετικό τρόπο και με επιπλέον εργαλεία τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, είτε ως εκπαιδευόμενοι είτε ως εκπαιδευτικοί και να έρθουν σε σύγκρουση με τις δικιές τους αντιλήψεις, συχνά στερεοτυπικές, για πρακτικές, ρόλους και εκπαιδευτικές αξίες (Darling-Hammond, 2006). Η εσωτερική σύγκρουση με προηγούμενες στάσεις, αντιλήψεις αλλά και με τα δικά τους πεπραγμένα αποτελεί επί της ουσίας σύγκρουση με τα δικά τους αυτονόητα και εξέταση των ορίων αλλά και της σχέσης ανάμεσα στο προφανές και τον επιστημονικό λόγο, συνθήκη απαραίτητη για την καλλιέργεια της

κριτικής σκέψης (Ανδρούσου Α. , Ασκούνη, Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόερα, & Τσάφος, 2014).

Η αυτοπαρατήρηση των συμμετεχόντων/ουσών οδήγησε σε αναστοχασμό πάνω στις διάφορες ταυτότητες τους. Μετακινήθηκαν ανάμεσα από τη θέση του φοιτητή, παρατηρώντας τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στη Θ.Ε.Β. στη θέση του εκπαιδευτικού στο παρόν αλλά και στο μέλλον που καλείται να σχεδιάσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Darling-Hammond, 2006). Μία τέτοια διαδικασία θα μπορούσε όντως να έχει επιδίωξη τη αμφισβήτηση «συμβατικών μορφών κατανόησης που απηχούν αλλά και αναπαραγάγουν συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις» (Τσάφος, 2014, p. 272)

Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι συμμετέχοντες/ουσες δείχνουν να φτάνουν σε αυτό που περιγράφει ο Freire ως τρίτο στάδιο της διαδικασίας συνειδητοποίησης, όπου αναπτύσσεται η μεταβατική κριτική συνείδηση. Σε αυτή τη συνθήκη οι διεργασίες που πραγματοποιούνται σχετίζονται με το βάθος στην ερμηνεία των προβλημάτων, τον έλεγχο των ευρημάτων, την προσπάθεια αποφυγής παραμορφώσεων στην πρόσληψη των προβλημάτων, την αποδοχή στοιχείων αξιόλογων στοιχείων τόσο από το «παλιό» όσο και από το «νέο» και τελικά την αφύπνιση της κριτικής συναίσθησης (Γρόλλιος, 2005, p. 78).

### **3.2. Ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση: Από τη θεωρητική αντιπαράθεση στις προκλήσεις της πράξης**

#### **3.2.1. Το άνοιγμα της οπτικής: η ενταξιακή εκπαίδευση-εκπαίδευση για όλους**

Προσεγγίζοντας τις έννοιες της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης και της επίδρασης που είχε η Θ.Ε.Β. στη νοηματοδότηση τους, οι συμμετέχοντες/ουσες αρχικά την περιγράφουν ως εκπαιδευτική εμπειρία που αφορούσε κάθε μορφής ετερότητα και μειονότητα χωρίς να την περιορίζουν θεματικά.

*“Η θεματική αυτή δεν έχει να κάνει μόνο με μετανάστες, μόνο με προσφυγόπουλα. Θα μπορούσε να είναι μία θεματική που μπορεί να σταθεί σε όλα τα πλαίσια.” Εκπ2*

“Η προσέγγιση εκεί, ο τρόπος δουλειάς, οι ομάδες στις οποίες απευθυνθήκαμε αφορούσε τη σύνδεση ενταξιακής με διαπολιτισμική γιατί εγώ θεωρώ ότι συνδέονται ουσιαστικά, αφότου τους συμπεριλαμβάνει όλους.” Εκπ8

Με αυτό το δεδομένο, η κύρια διαπίστωση όσον αφορά την επίδραση της Θ.Ε.Β. στην νοηματοδότηση της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης αφορά στο «άνοιγμα της οπτικής» των συμμετεχόντων/ουσών. Ουσιαστικά καταθέτουν ότι μέσα από τη διεργασία της Θ.Ε.Β. διευρύνθηκαν τα όρια της έννοιας της ένταξης περιλαμβάνοντας πιο πολλές μεταβλητές και ετερότητες.

“Κάπως οπτικά το σκέφτομαι, σαν μεταφορά, ότι μετά αρχίζει να διευρύνεται ο φακός μου, το πώς βλέπω τα πράγματα, να χωράνε και άλλα πράγματα μέσα. Ταυτόχρονα καθώς ανοίγει ο φακός για να περιλάβει πιο πολλές μεταβλητές ή ετερότητες και λοιπά.” Εκπ10

“Πιο πλατύ νομίζω ότι έχει γίνει στο μυαλό μου, αλλά δεν ξέρω με ποιον τρόπο να στο πω. Αφορά τους πάντες η ενταξιακή.” Εκπ3

“Είδα και το άλλο κομμάτι, των μεταναστών, των προσφυγόπουλων, που είναι ένα κομμάτι που δεν το είχαμε δει τόσο στο μεταπτυχιακό μας.” Εκπ11

Στις περιγραφές τους καταθέτουν ότι η ένταξη και η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, όλα τα παιδιά. Απορρίπτουν τη σύνδεση της ενταξιακής εκπαίδευσης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ομάδων παιδιών (όπως μετανάστες, πρόσφυγες, παιδιά με διαγνώσεις) και αντιστέκονται στο διαχωρισμό των παιδιών ανάλογα με το πόσο συγκλίνουν με το θεωρητικό πρότυπο του «μέσου παιδιού».

“Όλους αφορά αυτό σε κάποιο βαθμό. Θες να το πεις μετανάστη, θες να το πεις πρόσφυγα, θες να το πεις μειονότητα, θες να το πεις από χαμηλότερη κοινωνικο-οικονομική, πες το όπως θες. Θες να το πεις ένα παιδί που έχει μία διάγνωση, ένα παιδί που δεν έχει. Νομίζω ότι αφορά τους πάντες. Και νομίζω ότι το σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό, όχι η πόρτα, πραγματικά ανοιχτό για τους πάντες, να τους εντάσσει όλους μέσα.” Εκπ3

“Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν έχει να κάνει με αυτό που θα έλεγε, πώς να το πω, με το παιδί με τη διάγνωση, με το μετανάστη, με τον πρόσφυγα, είναι γενικά.” Εκπ9

“Είναι μία κοινή ρίζα δηλαδή. Το είχαμε πει και στην αρχή και εμείς ότι η έννοια ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, δεν έχει να κάνει με το αν είσαι μετανάστης, αν έχεις αναπηρία, όχι, αφορά όλους τους μαθητές.” Εκπ9

“Η ενταξιακή εκπαίδευση ήταν και εξακολουθεί να είναι, η εκπαίδευση που δεν έχει φτιαχτεί για αυτό το φανταστικό μέσο όρο, που δεν υπάρχει ποτέ και πουθενά και κανένας μας δεν είναι, που δεν το χει αυτό το πράγμα σαν ζητούμενο και σαν πρότυπο.” Εκπ7

“Αυτός ο όρος που είναι τόσο στενά συνδεδεμένος με αυτό που κάνω εγώ. Ξεκινάει εκεί από τον ορισμό τι εννοούμε κανονικότητα; Τι εννοούμε; Ποιοι είναι οι ενταγμένοι; Πώς ακριβώς το προσδιορίσουμε το πράγμα; Τι περιμένουμε δηλαδή από τα παιδιά που δεν είναι ενταγμένα να κάνουν και σε ποια πράγματα; Και τότε τα θεωρούμε ενταγμένα; Και ποτέ δεν τα θεωρούμε ενταγμένα; Κάτι εντελώς αντίστοιχο συμβαίνει και στη δική μου περίπτωση με την επανένταξη. Δηλαδή έχει να κάνει με μία λειτουργικότητα η οποία όμως ορίζεται εντελώς υποκειμενικά πολλές φορές.” Εκπ4

Αντιστέκονται στον περιορισμό της έννοιας της ένταξης σε μαθητές από συγκεκριμένες ομάδες ή με συγκεκριμένες διαγνώσεις ή προελεύσεις και στο λόγο τους τονίζεται η ανάγκη ανάγνωσης του πεδίου και ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά ως καθοριστικό παράγοντα στην έννοια της ένταξης (Slee, 2011).

“Ένταξη ουσιαστικά είναι το να μπορείς να συμπεριλάβεις κάθε άνθρωπο, κάθε κατάσταση. Να αναγνωρίσεις τις ανάγκες και να μπορέσεις με κάποιο τρόπο να τις διαχειριστείς όσο το δυνατόν καλύτερα.” Εκπ11

“Δεν χρειάζεται απαραίτητα να έχεις ένα Ρομά ή ένα παιδί με αυτισμό. Και μία πιο ομοιογενή ομάδα να έχεις αυτό σου λέει η ενταξιακή εκπαίδευση, ότι πρέπει να δεις τα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες τους και με βάση αυτά να προχωρήσεις παραπέρα στην εκπαιδευτική πράξη.” Εκπ8.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαδικασία της Θ.Ε.Β. επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τη νοηματοδότηση της έννοιας της ένταξης για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Αυτό το «άνοιγμα» της οπτικής που καταθέτουν ουσιαστικά αποτελεί ανοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης ως εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και όχι για συγκεκριμένη «μειονοτική» ομάδα.

Μιλώντας για το σχολείο αναφέρουν ότι το σχολείο οφείλει να τους περιλαμβάνει όλους, να είναι ένα σχολείο για όλα τα παιδιά (Slee, 2011) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Συνεπώς η έννοια της εκπαίδευσης απέκτησε νέο νόημα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην κατεύθυνση της προσαρμογής του σχολείου στο παιδί και όχι του παιδιού προς το σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

### 3.2.2. Η ορατότητα της ετερότητας και ο φακός στην εφικτότητα

Στην πορεία της συζήτησης κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, περιγράφουν πιο αναλυτικά τη διαδικασία της ένταξης ως αποδοχή του «διαφορετικού» από την πλειοψηφία, ως μία διαδικασία εξοικείωσης των μαθητών με την ετερότητα.

*“Βασικά αυτό που λέμε ένταξη για μένα δεν είναι ένταξη του διαφορετικού στο υπάρχον, είναι ένταξη της πλειοψηφίας στη διαφορετικότητα. Και μόνο έτσι μπορώ να την υποστηρίξω, αλλιώς νομίζω ότι είμαι και ενάντια. Τουλάχιστον όσον αφορά το κομμάτι των μειονοτικών ομάδων και γιατί όχι και της αναπηρίας... Την ένταξη την αντιλαμβάνομαι σαν ένταξη των παιδιών της πλειοψηφίας στο διαφορετικό, πώς είναι να μάθεις να ζεις με έναν αυτιστικό στην ίδια τάξη, πώς είναι να μάθεις να ζεις με 2 τσιγγανάκια, με άλλες θρησκείες και οτιδήποτε άλλο.” Εκπ6*

*“Εγώ τείνω περισσότερο να... να μου «αρέσει» αυτό που είπε ο Δημήτρης: ότι εγώ θεωρώ ότι όλοι εμείς οι υπόλοιποι πρέπει να κινηθούμε προς αυτό το κομμάτι και όχι το αντίθετο. Ακόμα και για τα παιδιά που είναι παραβατικά.” Εκπ4*

Αναλύοντας περαιτέρω την επίδραση της Θ.Ε.Β. κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αναγνωρίζουν ότι συνέβαλλε ουσιαστικά στο να αναγνωρίσουν την ετερότητα, να γίνει πιο ορατή για τους ίδιους ως αναπόσπαστο κομμάτι στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο.

*“Στο να αναγνωρίσω την ετερότητα γενικότερα και στο να μπω στις διαδικασίες ώστε να μπορέσω να αντιμετωπίσω την κατάσταση που υπάρχει γενικότερα και να σχεδιάσω πράγματα, ή να σκεφτώ πράγματα. Εκεί σίγουρα με βοήθησε.” Εκπ4*

*“Και εμένα με βοήθησε πάνω σε αυτό, στο να τη βλέπω περισσότερο μπροστά μου την ετερότητα, την έκανε πιο ορατή.” Εκπ1*

Συμπληρώνοντας τις περιγραφές τους για την επίδραση της Θ.Ε.Β. στις αντιλήψεις τους για την ένταξη, αναγνωρίζουν ότι δεν επέδρασε καταλυτικά στο πώς τη νοηματοδοτούν, ωστόσο συνέβαλλε καθοριστικά στο πώς αντιλαμβάνονται ότι μπορεί να επιτευχθεί. Κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες τονίζουν ότι το σημείο που εντοπίζουν διαφοροποίηση στις απόψεις τους είναι στο πώς μπορούν να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές στην καθημερινότητά τους, στο επαγγελματικό τους πεδίο.

*“Η θεματική με βοήθησε στο κομμάτι το οποίο... στο πολιτικοκοινωνικό δεν έφτιαξε κάποια καινούρια ανάλυση για το τι μπορεί να είναι τα παιδιά. Αυτά πίστευα και πριν. Απλά με βοήθησε στο πώς αυτό το λαμβάνεις υπόψη σε καθημερινά πράγματα, στη δουλειά. Ότι το έφερε λίγο στο... στην δουλειά το καθημερινό.” Εκπ10*

*“Εμένα δεν άλλαξε το πώς αντιλαμβάνομαι την ένταξη, Δηλαδή σε αυτό που θεωρούσα και πριν. Το πώς θα επιτευχθεί άλλαξε.” Εκπ6*

Αντιλήφθηκαν επί της ουσίας την αυτονόητη ετερογένεια κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου καθώς οι μαθητές, ακόμα και της ίδιας ηλικιακής ομάδας, διαφοροποιούνται πολλαπλά ανάλογα με πολλούς παράγοντες όπως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, τη γλώσσα, το φύλλο, τις ανάγκες, τις διαφορετικές δεξιότητες, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Ανδρούσου, 2005).

Σημείο – κλειδί σε αυτή τη διαδικασία αναδεικνύεται η έννοια της εξοικείωση των παιδιών με τις διαφορές και τη δουλειά που οφείλει να γίνεται συνεχώς προς αυτή την κατεύθυνση. Τα ευρήματα που αφορούν στην αντίληψη της εφικτότητας των πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν στην κατεύθυνση της «εκπαίδευσης για όλους» μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών απέκτησε ουσιαστικό νόημα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, οι θεωρητικές τους αφετηρίες συνάντησαν, μέσα από τη Θ.Ε.Β. πρακτική εφαρμογή στο πεδίο της αποδοχής και της συμπερίληψη της ετερότητας αλλά και στο ρόλο των εκπαιδευτικών ως αναστοχαζόμενων και ενεργών διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πράξης.

### **3.2.3. Οι σχέσεις εξουσίας και οι ανισότητες**

Στην πορεία των συζητήσεων, κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εξειδικεύουν την επίδραση της Θ.Ε.Β. στο πώς αναλύουν το πλαίσιο τους στην

εκπαιδευτική πραγματικότητα και εντοπίζουν την αλλαγή στο πώς αντιλαμβάνονται τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Αναγνωρίζουν ότι κατά τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. αυτές οι σχέσεις εξουσίας έγιναν πιο ορατές, έγιναν συγκεκριμένες και μέσα από την εμπειρία τους μέσα στη Θ.Ε.Β. ανέπτυξαν τους τρόπους να τις εντοπίζουν και να σχεδιάζουν την εκπαιδευτική τους πρακτική με βάση αυτές.

*“Εμένα η θεματική συνέβαλλε σε σχέση με την ένταξη στο πώς βάζεις την ανάλυση των σχέσεων εξουσίας του πλαισίου σου στη δουλειά σου. Ναι σε αυτό με βοήθησε. Ήταν αυτά που συζητάγαμε και την άλλη φορά για το συνέδριο ότι μου έφτιαξε τα βελάκια ανάμεσα στο πώς είναι το προσωπικό, το επαγγελματικό και το πολιτικό. Πώς αυτά τα τρία μπορούν να έρθουν κοντά. Σε αυτό με βοήθησε.” Εκπ10*

*“Η εκπαίδευση είναι μία κοινωνική ευκαιρία. Είναι μία ευκαιρία να αλλάξεις, τέλος πάντων, το κοινωνικό γίνεσθαι και τις ανισότητες. Οι ανισότητες είναι τα πάντα.” Εκπ5*

*“Το βασικό είναι αυτό: το να έχεις μία αντίληψη ότι όλα τα παιδιά δεν είναι διαφορετικά, ότι κάτι βάση τα παιδιά είναι αγόρια, κορίτσια, straight, gay, πλούσια, φτωχά, ανάπηρα ή μη ανάπηρα. Να έχεις αυτό στο μυαλό σου ότι πηγαίνεις με αυτό. Στο σχολείο τελικά οι ταυτότητές τους καθορίζουν σε ένα βαθμό τις σχέσεις εξουσίας ξεκάθαρα. Αλλά από αυτό πρέπει να αντλείς εσύ για να καθορίζεις τη δράση σου. Εγώ κρατάω αυτό το κομμάτι, αυτό πιο πολύ,” Εκπ10*

Επί της ουσίας οι συμμετέχοντες/ουσες, μέσα από τις διεργασίες της Θ.Ε.Β. εντόπισαν με περισσότερη ακρίβεια την ταξική δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ανανοηματοδότησαν την έννοια της ετερότητας και της ένταξης με ταξικούς όρους. Μπήκαν στη διαδικασία να αναγνωρίσουν ότι τα παιδιά που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με το κυρίαρχο, ανήκουν επίσης σε ομάδες που τοποθετούνται σε χαμηλότερες βαθμίδες της ταξικής ιεραρχίας και συχνά αποκλείονται (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2002). Αυτή η διαδικασία συνέβαλλε στο να αντισταθούν στις «αυτονόητες», όπως αυτές παρουσιάζονται μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ταξινομήσεις, ιεραρχήσεις και αξίες τους σχολείου (Ασκούνη, 2002) και να στραφούν στην επεξεργασία αυτών μέσα από κριτικό στοχασμό.

Αυτός ακριβώς ο ατομικός αλλά και ο συλλογικός αναστοχασμός που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. συνέβαλλε καθοριστικά στο να καταφέρουν οι συμμετέχοντες/ουσες να αναγνωρίσουν τους περιορισμούς που επιβάλλονται στις πρακτικές τους από κοινωνικές δομές και αλληλεπιδράσεις, όπως αναπτύσσονται στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια και στα όρια που θέτονται, τα οποία εκφράζουν και ταυτόχρονα υπηρετούν συμφέροντα εξουσίας και ελέγχου (Τσάφος, 2016).

### **3.3. Σύνδεση θεωρίας πράξης: η επαφή με το πεδίο και η βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία**

#### **3.3.1. Η επαφή με το πεδίο και με υλοποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές**

Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη αναδύεται σε διάφορα σημεία των συζητήσεων με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ως καθοριστικό σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας της θεματικής εβδομάδας. Αυτή η σύνδεση επιτυγχάνεται, με βάση τα λεγόμενά τους, με διάφορους τρόπους καθ' όλη τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. Σε ένα πρώτο επίπεδο οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν ως σημαντικό παράγοντα αυτής της σύνδεσης την επαφή με το πεδίο. Αυτή την επαφή την προσλαμβάνουν ως γνωριμία με εκπαιδευτικά πλαίσια που δεν έχουν ξανασυναντήσει. Αναφέρουν τη σημαντικότητα αυτής της γνωριμίας και τη δυνατότητα που τους έδωσε να κατανοήσουν τις διαφορετικές παραμέτρους που έχει κάθε πλαίσιο και το πώς αυτές συναντιούνται στην πράξη.

*“Επίσης το ότι μπήκαμε στο χώρο του ... μου άρεσε πολύ. Βλέπεις τους μηχανισμούς, το πώς ακριβώς κουμπώνονται και αυτό που έχουμε πει τόσες φορές: Πως όλο αυτό συνεργατικό κλίμα που υπάρχει και αυτό το δημοκρατικό κλίμα, όχι στη θεωρία στην πράξη, στις ζωές και στις σχέσεις των ανθρώπων.” Εκπ4*

Αναφέρονται παράλληλα στη χρησιμότητα του ότι ήρθαν σε επαφή με κλειστά πλαίσια, για τα οποία είχαν μία συγκεκριμένη εικόνα, πιθανόν συχνά πολύ διαφορετική από την πραγματική. Ξεχωρίζουν αυτή την επαφή ως καθοριστική στο να αντιστρέψουν πιθανές παγιωμένες εικόνες που είχαν για αυτά.



“Βούτηγμα στο πεδίο, γιατί πολλά πράγματα ακούμε και διαβάζουμε για τα hot Spots.” Εκπ6

“Το γεγονός και μόνο ότι όλοι εμείς μπήκαμε μέσα σε αυτό το χώρο, άσχετα από το τι κάναμε, ήταν πολύ σημαντικά όλα αυτά... Σε πολύ μεγάλο βαθμό εμείς θεωρούμε αυτούς τους χώρους κλειστούς, τους φτιάχνουμε στο μυαλό μας εμείς να είναι κλειστοί. Και κατά συνέπεια φτιάχνουμε μία εικόνα, όπως κάνουμε κάθε φορά φυσικά, ενός χώρου όπως την φτιάχνουν τα μυαλά μας. Έχω συναντήσει από την εμπειρία μου όλα αυτά τα χρόνια πολλούς ανθρώπους που έχουν μπει μέσα στη φυλακή, στο σχολείο της φυλακής, και δεν περίμεναν ποτέ ότι θα ναι έτσι. Είχαν μία εντελώς διαφορετική εικόνα για το πώς είναι ή θα μπορούσε να είναι ένας τέτοιος χώρος. Οπότε θέλω να πω ότι έχει μία πολύ μεγάλη σημασία το ότι μπήκαμε μέσα σε ένα τέτοιο χώρο έτσι όπως μπήκαμε.” Εκπ4

Τονίζουν ότι αυτή η επαφή τους έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσουν περισσότερο τα συγκεκριμένα πλαίσια αλλά συγχρόνως να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα ανάγνωσης του πλαισίου στη διαδικασία του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πρακτικής.

“Δίνει στην ουσία φωνή, λόγο, χώρο σε αυτούς τους ανθρώπους τους οποίους δεν τους γνωρίζεις, δεν τους ξέρεις. Κι αυτό έχει όπως είπα και πριν ένα πολύ μεγάλο ειδικό βάρος. Δεν μπορείς δηλ να μην γνωρίζεις τους ανθρώπους και να σχεδιάζεις ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα γι αυτούς τους ανθρώπους. Και έδειξε πάρα πολλά πράγματα και διαφορετικά πράγματα. Και εκεί κάποιες αμφισημίες ίσως... Κατά τον τρόπο που ο καθένας από αυτούς ενεργεί.” Εκπ4

Η επαφή με το πεδίο για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες είχε και μία άλλη πτυχή, αυτής της επαφής με υλοποιημένες πρακτικές. Σε διάφορα σημεία των συζητήσεων τονίζουν το πώς η επαφή με τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, όπου είδαν να υλοποιούνται πρακτικές σε ακολουθία με τη βιβλιογραφία, συνέβαλλαν καθοριστικά στο να συνδέσουν οι ίδιοι/ες τη θεωρία με την πράξη.

“Και από κει και πέρα είδαμε και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη όσον αφορά και την πρωτοβουλία που υπάρχει για τα νηπιαγωγεία μέσα στον ελαιώνα.” Εκπ6

Σε άλλα σημεία επισημαίνουν το πώς τα θεωρητικά κείμενα που είχαν διαβάσει κατά καιρούς «πήραν σάρκα και οστά» μπροστά στα μάτια τους μέσα από

πραγματικά παραδείγματα διαφορετικής προσέγγισης. Τονίζουν χαρακτηριστικά πώς αυτή η πρόσληψη συνέβαλλε καθοριστικά στο να συνδέσουν θεωρία με πράξη και να αποκτήσουν πίστη στην αποτελεσματικότητα των θεωρητικών προσεγγίσεων.

*“Είναι το απόλυτο παράδειγμα αυτού που βρήκαμε στη βιβλιογραφία. Είναι το ότι κι αν είναι το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν πράγματα και να προκαλέσουν ρωγμές, όσο συμπαγές κι αν είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν.” Εκπ1*

*“Είναι εντυπωσιακό και για το ίδιο το πρόγραμμα ότι κάποιοι άνθρωποι, εννοώ η Φ. και η ομάδα, όλοι αυτοί. Δείχνει ότι αυτά που λέγανε τόσα χρόνια για την εκπαίδευση και την ετερότητα και όλα αυτά, ότι σκέφτηκαν που αυτά μπορούμε να τα δούμε και στην πράξη, να φτιάξουμε ομάδες και να δουλέψουμε και πήγαν και το ζήτησαν και το κάνανε. Αυτό είναι τρομερό.” Εκπ1*

Η γνωριμία με «άγνωστα» μέχρι τότε πλαίσια επέδρασε ουσιαστικά στους εκπαιδευόμενους στο βαθμό που εντόπισαν την πολυπλοκότητά τους και ήρθαν σε σύγκρουση με τις δικιές τους προϋπάρχουσες απόψεις για τα χαρακτηριστικά αυτών των πλαισίων. Η επαφή με αυτά τα «κλειστά» πλαίσια λειτούργησε ως διαδικασία ανοίγματος από μεριάς των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτά τα πλαίσια, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Μπήκαν στη διαδικασία να ακούσουν και να προσπαθήσουν να καταλάβουν και να βρουν τις ιδιαίτερες συνισταμένες των πλαισίων αυτών (Ζωγραφάκη, 2002).

Αυτή η διαδικασία έδρασε διπλά: σε ένα πρώτο επίπεδο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, κατανόησαν καλύτερα τα συγκεκριμένα πλαίσια με τα οποία ήρθαν σε επαφή και αντιλήφθηκαν την ετερογένεια τους, τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν και τον τρόπο με τον οποία αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές που υλοποιούνται σε αυτά.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο αυτή η διαδικασία έδρασε μεταγνωστικά καθώς έβαλε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικασία να αντιληφθούν την σημασία των πολλαπλών αναγνώσεων στην κατανόηση του πλαισίου ως ουσιαστική συνθήκη για την αναγνώριση της ετερογένειας σε αυτά (Ανδρούσου &

Ασκούνη, 2002). Δεν περιορίστηκαν στην παρατήρηση των συγκεκριμένων πλαισίων, αλλά μέσα από τις διεργασίες της Θ.Ε.Β. και τις συζητήσεις που ακολούθησαν τα ανέλυσαν, συνδέοντας τις παραμέτρους τους με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρακτικών που υλοποιούνται σε αυτά. Με τον τρόπο αυτό μπήκαν στη διαδικασία να προσεγγίσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που παρατήρησαν και την εκπαιδευτική πράξη εν γένει ως μία δυναμική διάδραση σε συγκεκριμένο χώρο, τόπο και χρόνο (Ανδρούσου, Κορτέση-Δαφέρμου, & Τσάφος, 2016)

Αυτή η επαφή με υλοποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές σε ακολουθία με τη βιβλιογραφία ουσιαστικά περιγράφεται ως το σημείο όπου «η θεωρία συναντά την πράξη». Αυτές οι πρακτικές παρουσιάστηκαν εντός των σχολικών πλαισίων δίνοντας την ευκαιρία στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να δουν στην πράξη τους τρόπους με τους οποίους αξιοποιούν τις παιδαγωγικές αρχές στον εναλλακτικό αυτό προσανατολισμό (Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010). Η συμμετοχή πολλών και διαφορετικών ανθρώπων ως προσκεκλημένοι εισηγητές και η συμμετοχή πολλών εμπυχωτών-εκπαιδευτικών στη ΘΕΒ αποτέλεσαν ουσιαστικό διδακτικό παράδειγμα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (Barab, Barnett, & Squire, 2009).

### **3.3.2. Η συμμετοχή, ως εκπαιδευόμενοι, σε ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό πλαίσιο**

Αυτές τις διαφορετικές πρακτικές οι συμμετέχοντες/ουσες σημειώνουν ότι τις βίωσαν και οι ίδιοι/ες ως εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. Αναφέρουν ότι ένας ακόμα παράγοντας σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη ήταν μέσα από το ίδιο το βίωμα τους ως εκπαιδευόμενοι σε ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ανδρούσου Α. , Ασκούνη, Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόερα, & Τσάφος, 2014).

*“Είναι κάτι που είναι πάρα πολύ αποτελεσματικό. Δηλαδή επειδή βλέποντας και πώς επέδρασε σε μένα και με βοήθησε, αλλά βλέποντας και κάποιο από τα εργαστήρια το τι επίδραση είχε στις προπτυχιακές ήταν κάτι που ήταν... Εγώ είχα ανάγκη να δω ότι αυτό το πράγμα δουλεύει και ότι είναι αποτελεσματικό! Και μπορείς να πεις ότι αυτή η άλλη προσέγγιση είναι καλύτερη και με αυτούς τους όρους. Δηλαδή άμα θες να πετύχεις κάτι, έτσι θα το πετύχεις, θα είσαι καλύτερος εκεί πέρα. Δεν είναι ότι είναι*

απλά πιο soft να κάνω κάτι πιο εναλλακτικό δηλαδή να έχει... Είναι με όρους αποτελεσματικότητας! Δηλαδή στο εργαστήριο με τα θεατρικά που πώς το λέγαμε, με το πώς το λένε, το εκπαιδευτικό Δράμα, ναι εκεί πέρα ήτανε.... Ναι μου έκανε και τέτοιο με όρους αποτελεσματικότητάς! Το βλέπεις να λειτουργεί! Και αυτό είναι πολύ σημαντικό! ” Εκπ10

“Ξέρω ότι χρειάζεται μία μεθοδολογία, χρειάζεται να παρατηρήσω περισσότερο τον εαυτό μου, νιώθω ενοχές όταν δεν το κάνω αυτό. Αλλά νιώθω ότι μπορώ, ότι το έχω δει να συμβαίνει, έχω δει πώς γίνεται σε μένα!” Εκπ9

Η διαφορετική εκπαιδευτική μεθοδολογία, καθώς αποδείχθηκε αποτελεσματική και στους ίδιους τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, τους οδήγησε στην προσέγγιση, αλλά και επιβεβαίωση, της θεωρίας μέσω της βιωματικής προσέγγισης της πράξης (Androussou, Dafermou, & Tsafos, 2012). Μέσα από το δικό τους βίωμα αντιλαμβάνονται ότι αποδεικνύεται στην πράξη η εφικτότητα των θεωρητικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που πραγματεύεται η συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία.

Έρχονται σε επαφή με ποικιλία διδακτικών προτάσεων και αντιλαμβάνονται την αξία τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτές ως εκπαιδευόμενοι (Borko, Liston, & Whitcomb, 2007). Η ίδια η μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρουσιάζει ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης και δημιουργεί τις γέφυρες ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (Korthagen, 2007) καθώς οδηγούνται στην προσέγγιση της θεωρίας μέσα από τη συμμετοχική βίωση της πράξης (Kourti & Androussou, 2013).

### **3.4. Ανανοηματοδότηση του ρόλου του εκπαιδευτικού: Οι διάφορες ταυτότητες**

Προσεγγίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού, οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν όλοι την καταλυτική επίδραση που είχε η εμπειρία της Θ.Ε.Β. στη νοηματοδότηση του. Χαρακτηριστικά μία από τις συμμετέχουσες αναφέρει:

“Έπαιξε το πιο συγκλονιστικό ρόλο μέσα μου για το πώς με βλέπω ως παιδαγωγό και τι θέλω στην εκπαίδευση.” Εκπ5

### 3.4.1. Σύγκρουση με τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου

Αυτή η καταλυτική επίδραση αρχικά νοηματοδοτείται ως σύγκρουση με τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου, με την παγιωμένη εικόνα που είχαν οι συμμετέχοντες/ουσες για την εκπαιδευτική διαδικασία και για το ρόλο τους σε αυτήν. Αναφέρουν ότι συγκρούστηκαν με τις δικιές τους αντιλήψεις για την εκπαιδευτική πράξη αλλά και για τη δικιά τους συμβολή σε αυτή. Ένας από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες τονίζει το πόσο καταλυτική ήταν η γνωριμία με τους ανθρώπους της εκπαίδευσης που συμμετείχαν ως εμψυχωτές στην Θ.Ε.Β., που ανήκαν τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα όσο και σε θεσμούς και υπηρεσίες που υπηρετούν άμεση ή έμμεσα την εκπαίδευση.

*“Κάπως τελειώνοντας από τη σχολή έχεις μία αίσθηση του τι είναι η εκπαίδευση και άμα κλείσεις τα μάτια σου και σκεφτείς μία εικόνα συνήθως σκέφτεσαι ένα δάσκαλο μία δασκάλα και μία τάξη και κάπως ρε παιδί μου. Το γεγονός εκεί πέρα που είχε όλο αυτό τον κόσμο με τα διαφορετικά πόστα που σου λέγανε κιόλας πως κατάληξαν εκεί: ότι εγώ ήμουν μεταπτυχιακό στα ανθρώπινα δικαιώματα και μετά πήγα στην Ύπατη. Και ο άλλος με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα που είναι δικηγόρος κι ο άλλος ο διοικητικός, ένας κυριούλης... Και να το έχεις κοινωνιολογικά αλλά να το έχεις και σαν επαγγελματική προοπτική δικιά σου, ότι ας πούμε εκπαίδευση δε σημαίνει μόνο να κάνω μάθημα ή να κάνω ιδιαίτερο, μπορεί να είναι και αυτό, μπορεί να είναι και εκείνο, μπορεί να είναι μέσα στο σχολείο, μπορεί να είναι και έξω.” Εκπ10*

Καταθέτουν επίσης ότι μέσα από τις διαδικασίες της Θ.Ε.Β. και τα βιωματικά εργαστήρια συγκρούστηκαν με παγιωμένες απόψεις για το τι είναι μάθημα και ποια η συμμετοχή των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία. Αναστοχάστηκαν πάνω σε έννοιες που αφορούν τη διαδικασία του μαθήματος, αλλά και του τι σημαίνει πρόβλημα και τι δυσκολία μέσα στην τάξη και ανανοηματοδότησαν το ρόλο τους ως υποστηρικτικό στη διαδικασία μάθησης όλων των παιδιών.

*“Ας πούμε σου μένει ότι πήγα να κάνω αυτό που συνήθως λέμε εμείς οι εκπαιδευτικοί, πήγα να κάνω το μάθημα μου, ε? Το μάθημά μου λες και είναι δικό σου το μάθημα και απλά το φτυαρίζω ας πούμε προς τους μαθητές. Μπήκα να κάνω το μάθημά μου και δεν μπορώ να το κάνω. Και όχι μόνο αυτό, και προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες και το να και το άλλο. Και αυτό, παίρνω ένα παράδειγμα δικό μου, αυτό φάνηκε μέσα σε αυτό το εργαστήρι... Ότι πώς μπορεί να αντιδράσεις σε αυτό... και λες μα*

αυτό το παιδί δεν μπορεί να μιλήσει, δε ξέρει ελληνικά, Θα είναι ένα πρόβλημα. Θα είναι πρόβλημα και για μένα, θα είναι πρόβλημα και για τα άλλα παιδιά. Κι αυτά για να τα αντιμετωπίσεις πρέπει να είσαι πολύ ξεκάθαρος. Αυτό το κούνησε αυτό το εργαστήριο νομίζω.” Εκπ4

Μέσα από αυτήν την εμπειρία επαναπροσδιόρισαν και την έννοια του μαθήματος, της εκπαιδευτικής πρακτικής και του ρόλου τους μέσα σε αυτήν. Συγκρούστηκαν με την παραδοσιακή εικόνα της τραπεζικής έννοια της γνώσης (Freire, 1977) όπου ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων «μεταλαμπαδεύει» τις γνώσεις στους μαθητές και επαναπροσδιόρισαν τον ρόλο τους στη διαδικασία μάθησης των παιδιών.

### **3.4.2. Η εκπαίδευση ως πολιτική πράξη και ο εκπαιδευτικός ως αναμορφωτής διανοούμενος**

Σε αυτή τη διαδικασία σύγκρουσης με τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού αναδύθηκε έντονα η πολιτική διάσταση της δράσης του εκπαιδευτικού. Πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, αναφερόμενοι στο τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός τόνισαν την κοινωνική πτυχή του επαγγέλματος. Έδωσαν έμφαση στον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού ώστε οι μαθητές του, μέσα από την απόκτηση γνώσεων, να ενδυναμωθούν, να αποκτήσουν νέους ορίζοντες και οπτικές και να αποκτήσουν τη δικιά τους φωνή μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσάφος, 2014) αλλά και στη ζωή τους γενικότερα.

“Ο ρόλος μου είναι να ανοίγω ορίζοντες, αυτός είναι ο ρόλος μου και να βοηθάω παιδιά. Τώρα για να γίνει εδώ αυτό φυσικά πρέπει να μπορέσουν τα παιδιά να δουν αυτούς τους ορίζοντες μέσα από κάποιες γνώσεις, από κάποιες δεξιότητες. Εκπ4

“Να πλαταίνει ο νους τους όπως θα έλεγε ο Καζαντζάκης.” Εκπ6

“Να μπορούν να βλέπουν αυτούς τους Ορίζοντες και να πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν” Εκπ4

“Εγώ το αντιλαμβάνομαι ως να προσπαθήσεις να φτάσουν οι εκπαιδευόμενοι όσο πιο κοντά στις δυνατότητές τους.” Εκπ6

“Εμένα με ενδιαφέρει να καταφέρω να αγαπήσουν τα παιδιά κάποια, κάποιους τομείς γνώσης που εγώ θεωρώ ότι είναι χρήσιμα, ότι σε βοηθάνε να προχωρήσεις, ότι σου ανοίγουν το μυαλό.” Εκπ1

Σε αυτή τη διαδικασία υποστήριξης της μαθησιακής πορείας των μαθητών, ένας από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες τονίζει τη σημασία του να αντλούν ικανοποίηση οι ίδιοι οι μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία ως σημείο κλειδί για την αυτοεκτίμησή τους. Τονίζει την χαρά των εκπαιδευόμενων μέσα στην εκπαιδευτική πρακτική ως καθοριστικό παράγοντα κινητοποίησης τους (Freire, 2006).

*“Αλλά το κυριότερο από όλα είναι να πιστέψουν στον εαυτό τους, να έχουν αυτοεκτίμηση, να πάρουν χαρά μέσα από αυτό, έτσι ώστε να μπορέσουν να το κυνηγήσουν αυτό που θέλουν” Εκπ4*

Αναλύοντας σε βάθος το ρόλο του εκπαιδευτικού, πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες νοηματοδοτούν την εκπαίδευση ως πολιτική πράξη και ως χρέος του κάθε εμπλεκόμενου ως πολιτικοποιημένο ον να αντισταθεί και να δημιουργήσει ρωγμές προς όφελος των μαθητών του.

*“Πώς το αντιλαμβάνεται κανείς το ρόλο του ως εκπαιδευτικό πολιτικοποιημένο που θέλει να συμπεριλάβει την ετερότητα ως μία θέση ευθύνης. Που θα πρέπει να βρεις τρόπους να δημιουργήσεις ρωγμές και όχι απλά να χτυπήσει τη γροθιά στο μαχαίρι.” Εκπ6*

*“Οπότε σε έβαζε να αντιληφθείς ότι το χρέος σου και σαν πολιτικοποιημένος άνθρωπος αλλά και σαν εκπαιδευτικός είναι να διαχειριστείς μια σύγκρουση προς όφελος του παιδιού. Οπότε κάπως αυτό πρέπει να το διαχειριστείς. Αυτό νομίζω ότι ήταν το κρίσιμο.” Εκπ4*

*“Σαν εκπαιδευτικός δηλαδή αυτό το να μην είναι στα λόγια. Αυτό όσο και θεωρητικά να το πιστεύεις αυτό, πρέπει να βλέπεις και τις αντιστάσεις σε διάφορα πράγματα στην πράξη και να τις ξεπερνάς όσο μπορείς” Εκπ7*

Εντοπίζουν καθαρά την επιρροή της εκπαιδευτικής εμπειρίας της θεματικής εβδομάδας ως μία διαδικασία «γεφυρώματος» ανάμεσα στη πολιτική και την επαγγελματική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

*“Ήταν το γεφύρωμα της πολιτικοποίησης με το ρόλο του εκπαιδευτικού, το ότι δεν είναι τόσο δύσκολο να συμβεί. Βασικά όχι μόνο δεν είναι δύσκολο μπορείς και να το ενσωματώσεις και σαν πολιτικό πρόταγμα.” Εκπ6*

Ένα πρώτο σημείο που ανέδειξε αυτή η σύγκρουση με τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού είναι η έννοια της ταπεινοφροσύνης του εκπαιδευτικού,

όπως αυτή περιγράφεται από τον Freire (Freire, 2006), που γνωρίζει ότι δεν τα ξέρει όλα και που συνδέεται με την έννοια της διαδικασίας της συνεχόμενης μάθησης, του διαρκούς "χτισίματος" της σκαλωσιάς, της διαρκούς δόμησης της ταυτότητας η οποία συντελείται μέσω τις αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών. Και αυτή η αλληλεπίδραση, κατά τον Freire, διενεργείται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ωστόσο ο εκπαιδευτικός παίρνει αποφάσεις, παίρνει ρίσκα και συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών όπου θέτει στους εκπαιδευόμενους την υπάρχουσα κατάσταση ως πρόβλημα-πρόκληση προς διερεύνηση, ενεργοποιώντας διαδικασίες ανακαλυπτικής, πειραματικής και διερευνητικής μάθησης, δίνοντας υλικό για αναστοχασμό και επεξεργασία.

Σε αυτό το πλαίσιο, αναδείχθηκε έντονα η πολιτική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μία διαδικασία ενάντια στην κοινωνική καταπίεση, ενάντια στις κατεστημένες σχέσεις εξουσίας. Οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες επί τους ουσίας, ανανοηματοδότησαν το ρόλο τους όχι ως «ειδικοί της διδασκαλίας», αλλά ως πολιτικοί αγωνιστές ακριβώς επειδή είναι δάσκαλοι (Freire, 2006).

Μέσα από τη διαδικασία ανανοηματοδότησης του ρόλου τους, οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνωρίζουν ως χρέος του εκπαιδευτικού να υπερασπιστεί το δικαίωμα του κάθε μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τον υποστηρίξει με τρόπο κατάλληλο ώστε να συμπεριλαμβάνεται ουσιαστικά. Παράλληλα εντοπίζουν την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αγωνίζεται ενεργά ενάντια στις συγκαλυμμένες ή ανοιχτές πιέσεις που δέχεται, κάτω από το έμβλημα της απόδοσης λόγου, να ανταποκριθεί σε ζητήματα και κοινωνικές πρακτικές που θεωρούνται νόμιμα από την κυρίαρχη κουλτούρα (Argonowitz & Giroux, 2010).

### **3.4.3. Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας αλλά και ως επάγγελμα με νόημα**

Μία άλλη πτυχή του ρόλου του εκπαιδευτικού που αναδύθηκε μέσα στη διαδικασία της Θ.Ε.Β. είναι αυτή του επαγγελματία, του ατόμου δηλαδή που ασκεί ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, που έχει τη θεωρητική κατάρτιση για αυτό



που εργάζεται στην εκπαίδευση και με σκοπό το βιοπορισμό και που έχει υποχρέωση με βάση αυτό να κάνει σωστά τη δουλειά του.

*“Καταρχάς είναι μία δουλειά. Δηλαδή με την έννοια της δουλειάς είναι ένα πράγμα το οποίο εγώ κάνω για να βγάλω λεφτά... Οπότε υπάρχει ένα τέτοιο ζήτημα. Και την τωρινή δουλειά, την έκανα γιατί είναι κάτι που μπορώ να πουλήσω και κάπως έχει και αυτή τη διάσταση. Από εκεί και πέρα δεν ξέρω να πω την αλήθεια μετά από το Μεταπτυχιακό και μετά κυρίως από αυτό το μάθημα και από λίγο κάποια άλλα, αυτά μου άλλαξαν το πώς το βλέπω, δηλαδή το πώς το βλέπω αυτή τη διάσταση του επαγγελματία.”* Εκπ10

Οι συμμετέχοντες/ουσες αναδεικνύουν αυτή την πτυχή του επαγγελματία παίρνοντας αποστάσεις από το συναισθηματισμό που διέπει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αντιστέκονται στη νοηματοδότηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος όπως αυτή προκύπτει από έρευνες (Nias, 1996) μόνο μέσα από τη συμβολή συναισθημάτων όπως «δέσμευση», «καμάρι», «φροντίδα», «στοργή», αναγνωρίζοντας τις υποχρεώσεις απέναντι σε όλους τους μαθητές όπως αυτές αποπνέουν από το ρόλο του υπεύθυνου επαγγελματία.

*“Και εγώ το αντιλαμβάνομαι σαν μία δουλειά σαν όλες τις άλλες που γίνεται για τα λεφτά. Όταν το αντιληφθείς και έτσι, σου αφαιρεί και όλο το συναισθηματικό βάρος που μπορεί να βιώνεις το οποίο δεν σε διευκολύνει και στη δουλειά σου. Οπότε πλέον αποφεύγω και τις καταδικαστικές απόψεις του τύπου «είστε μπάτσοι των παιδικών μυαλών» αλλά και εξιδανικευτικές του «ποσό ουάου είναι» «είστε οι δεύτεροι γονείς τους»”* Εκπ6

Η συζήτηση για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών ανέδειξε και την πτυχή του επαγγέλματος με νόημα καθώς τόνισαν πώς η εκπαιδευτική διαδικασία της Θ.Ε.Β. συνέβαλλε στην αλλαγή της άποψης που είχαν για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

*“Αυτό που μου άλλαξε είναι ότι το έκανε λίγο πιο cool. Τι θέλω να πω: εγώ είχα μία αντίληψη για τον εκπαιδευτικό αυτή που είχα σαν μαθητής, ότι είναι σχετικά ανιαρό πράγμα και ειδικά κάπως και τα φιλολογικά, δευτεροβάθμια, με αρχαία με τέτοια μπορεί να είναι πάρα πολύ μίζερο. Παρόλο που εμένα ας πούμε αυτά μου άρεσαν σαν αντικείμενα, αλλά παρόλα αυτά. Οπότε κάπως τώρα που έχει αυτή τη διάσταση του κάπως κοινωνικά, μία κοινωνική, μία πολιτική ανάλυση που έχεις, αυτή μπορεί να*

την περάσεις στο παραμικρό πραγματάκι της καθημερινότητας ή μίας σχέσης. Αυτό το κάνει cool με ένα τρόπο, εννοώ το κάνει κάτι ενδιαφέρον. Ότι αυτά που τα συζητάγαμε το τι παιχνίδια παίζει ο άλλος στο διάλειμμα, και αν έχουν να κάνουν με το ότι είναι αγόρι, ότι είναι ανάπηρος και τέτοια. Αυτό το κομμάτι το κάνει το κάνει πιο ελκυστικό σαν δουλειά. Οπότε νομίζω ότι έχει και αυτή τη διάσταση. Οπότε ρε παιδί μου δεν ξέρω, εμένα τώρα η αντίληψή μου είναι ότι πια έχει και όλες αυτές τις διαστάσεις που το κάνουν ενδιαφέρον σαν δουλειά.” Εκπ10

Αυτές οι διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, όπως αυτές αναδύθηκαν στη συζήτηση, τονίζονται ως βασικές στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Hargreaves & Goodson, 1996). Οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν ότι η αρχική τους άποψη αφορούσε ένα επάγγελμα σχετικά ανιαρό και πώς σταδιακά μέσα από την επαφή τους με την εκπαιδευτική πράξη αλλά και την συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία της Θεματικής Εβδομάδας το συγκεκριμένο επάγγελμα απέκτησε νόημα, έγινε ενδιαφέρον. Το νόημα αυτό το τοποθετούν συγκεκριμένα στην πολιτική και κοινωνική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού που μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και μέσα από μη τυπικές διαδικασίες και δράσεις πέρα από τα όρια του Α.Π., να δρα με ιδεολογικό πρόσημο και να δημιουργεί τις συνθήκες μέσα στο σχολείο για αντίσταση και ανατροπή (Apple & Weis, 2010).

#### **3.4.4. Ο «γενικός» και ο «ειδικός» παιδαγωγός: όροι υπό αμφισβήτηση**

Ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο που αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού αναδείχθηκε κατά τη διάρκεια της συζήτησης στο σημείο που στράφηκε προς την αναπηρία και την ειδική αγωγή. Κάποιοι από τις συμμετέχουσες εξέφρασαν έντονα τη διαφωνία τους απέναντι στους όρους «ειδικός» και «γενικός» παιδαγωγός, τονίζοντας την καθολικότητα του ορισμού του παιδαγωγού ως εκπαιδευτικός που απευθύνεται σε όλα τα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

*“Μην ακούσω ειδική αγωγή, ειδικός παιδαγωγός και γενικός παιδαγωγός. Δεν υπάρχει αυτό το πράγμα. Ή είσαι παιδαγωγός ή δεν είσαι. Για όλα τα παιδιά.” Εκπ5*

Τονίστηκε ιδιαίτερα η διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού που συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να διαφοροποιεί αυτά που έχουν κάποια συγκεκριμένη διάγνωση. Παράλληλα οι περισσότεροι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες διαφοροποιήθηκαν από τις συνήθειες απόψεις, που έχουν καταγραφεί σε έρευνες, που ορίζουν τους μαθητές με διαγνώσεις και αναπηρία ως αποκλειστική ευθύνη των «ειδικών» εκπαιδευτικών που έχουν τις «εξειδικευμένες» γνώσεις, περιθωριοποιώντας τα (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

*“Δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός της τάξης, που ζω με το παιδί τόσες ώρες, να μην έχω... να νίπτω τας χείρας μου και πάρτο εσύ έξω από μένα δεν με αφορά. Δηλαδή εγώ τι έχω κάνει; Πώς το έχω προσεγγίσει; Πώς έχω προσπαθήσει να το εντάξω ή ξέρω εγώ. Δεν ξέρω δηλαδή αλλά δεν είμαι ειδική παιδαγωγός, δεν ξέρω τι σημαίνει αυτό το πράγμα. Το ακούω με πολλά ερωτηματικά όλο αυτό.” Εκπ3*

Κατά την εξέλιξη της συζήτησης εκφράστηκαν αντιδράσεις προς τη διαφοροποίηση και το διαχωρισμό των εκπαιδευτικών σε «ειδικούς» και «γενικούς» και εκφράστηκαν ενστάσεις σε όλη την ορολογία που διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς, όπως τον όρο «παράλληλη στήριξη». Αυτές οι ενστάσεις εντοπίστηκαν στο ρόλο του ειδικού εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα σε αυτού της παράλληλης στήριξης, καθώς διαφώνησαν με το διαχωριστικό θεσμικό πλαίσιο που υπάρχει.

*“Και με τις διαγνώσεις και με το εσύ είσαι της ειδικής και θέλεις παράλληλη. Και η παράλληλη στήριξη... δηλαδή εγώ θεωρώ ότι θα ήτανε... Μου χει τύχει μία χρονιά να έχω ένα παιδί που ήταν στο φάσμα αλλά θα θεωρούσα ευλογία να έχω έναν άνθρωπο μέσα στην τάξη. Όχι για εκείνο το παιδί, για όλους μας. Δεν είναι παράλληλη σε ένα παράλληλο σύμπαν ας πούμε. Γιατί ακόμα και η λέξη που χρησιμοποιείς. Τι κάνεις δηλαδή; Εμείς εδώ και εσύ εκεί; Όχι δεν μπορεί να είναι παράλληλη στήριξη, δηλαδή νομίζω ότι και η λέξη...” Εκπ3*

Αυτή η έντονη αντίδραση απέναντι στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών σε «ειδικούς» και «γενικούς» αποκαλύπτει μία αντίληψη για την εκπαιδευτική πρακτική που στηρίζεται στη συνεργασία. Μέσα στο λόγο των συμμετεχόντων/ουσών τονίζεται η ανάγκη για συνεργατικές πρακτικές μέσα στην τάξη και τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτή τη συνεργασία

για την εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυροπαλιάς, 2013). Υπερασπίζονται μια σειρά από συνεργατικές πρακτικές, που συμπεριλαμβάνουν τη συζήτηση και τον προβληματισμό, υποστηρίζοντας επί της ουσίας τόσο τη συνεργατική εκπαιδευτική διαβούλευση όσο και τη συνεργατική διδασκαλία (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009) ως αναπόσπαστα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **3.5. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές: Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής**

#### **3.5.1. Η εκπαιδευτική μεθοδολογία και ο αναστοχασμός**

Στρεφόμενοι οι συμμετέχοντες/ουσες στο πως επηρέασε η Θ.Ε.Β. τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, οι περισσότεροι τονίζουν την απόκτηση μεθοδολογίας δουλειάς ως το κυρίαρχο αποτέλεσμα. Αναφέρουν ότι μέσα από τη διαδικασία της θεματικής απέκτησαν ένα τρόπο σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μία μεθοδολογία που στηρίζεται στον καθορισμό στόχων, στο σχεδιασμό, στην αξιολόγηση, στον αναστοχασμό και στον επανασχεδιασμό.

*“Το πώς θα παρατηρώ, το πώς τα ξανασκεφτομαι και το πως προσπαθώ να βρω τρόπο, σε όποιο βαθμό γίνεται, να δουλέψω αλλιώς μέσα σε ένα πλαίσιο που δεν είναι το πιο εύκολο να δουλέψεις αλλιώς. Σίγουρα έχει να κάνει με αυτό.” Εκπ7*

Αυτή τη μεθοδολογία και αυτά τα εργαλεία αναφέρουν ότι τα απέκτησαν τόσο, μέσα από την συμμετοχή στις διεργασίες της Θ.Ε.Β., όσο και από την παρατήρηση αυτών των διεργασιών μέσα από το ρόλο τους ως μεταπτυχιακοί που είχε και σημεία παρατήρησης της διαδικασίας. Αυτός ακριβώς ο διττός ρόλος τονίζουν ότι τους έδωσε τη δυνατότητα να κάνουν κτήμα τους αυτά τα εργαλεία και να μπουν σε διαδικασίες επεξεργασίας με ποιο τρόπο μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στα δικά τους εκπαιδευτικά πλαίσια.

*“Αυτό ακόμα και για μας που είχαμε το ρόλο που είχαμε ως μεταπτυχιακοί που παρακολουθούσαμε τη θεματική, αυτή την εμπλοκή το ότι είδα δηλαδή εγώ αυτά τα εργαλεία σε εισαγωγικά να τα κρατάω εγώ στα χέρια μου και να αναρωτιέμαι τι θα τα κάνω.” Εκπ4*

Αναφερόμενοι σε αυτά τα εργαλεία που απέκτησαν δεν τα παρουσιάζουν ως πανάκεια, αλλά τονίζουν το πώς αυτά μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν σε μία

κατεύθυνση ώστε να σχεδιάσουν με βάση το πλαίσιο τους, την ομάδα των μαθητών τους.

*“Εργαλεία. Υπάρχει μερικές φορές μια άτυπη πόλωση: Από τη μία μεριά είναι η φάση τεστ, ατομικό και βαθμολογία που αυτά είναι τα πιο παραδοσιακά και από την άλλη είναι τραγούδια, ομαδικά και τέτοια που όλα αυτά πρωτοπορία. Και κάπως σε αυτό το εργαστήριο σου έδειχνε ότι έχει σημασία να μπορείς να συνδέεις τους στόχους σου, την αξιολόγηση και μια, δεν ξέρω πώς να το πω, και μια κοινωνική ανάλυση του τι είναι η ομάδα που έχεις απέναντι σου.” Εκπ10*

Εντοπίζουν ότι αυτή η μεθοδολογία ξεκινάει από την παρατήρηση τόσο του πλαισίου όσο και του εαυτού του εκπαιδευτικού και σημειώνουν πώς αυτός ο ρόλος του επιστήμονα ερευνητή μετουσιώνεται στην εκπαιδευτική πρακτική ως εργαλείο για αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.

*“Και να αντιληφθώ ρε παιδί μου το ότι ο ρόλος του ερευνητή του επιστήμονα ερευνητή συνεχίζεται και εντός. Ότι συνεχίζεις να είσαι ένας κοινωνικός παρατηρητής των πειραμάτων που κάνεις μέσα στην αίθουσα και μετά, πολύ βασικό.” Εκπ6*

Αναγνωρίζουν ότι μέσα από τη διαδικασία της θεματικής και τη συμμετοχή τους σε αυτήν, συνειδητοποίησαν τι σημαίνει σχεδιασμός και στοχοθεσία για το συγκεκριμένο, κάθε φορά, πλαίσιο στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός. Με τον τρόπο αυτό η πρόσληψη τους απέναντι στη μεθοδολογία που βίωσαν αποκτά και πολιτική χροιά καθώς αντιλήφθηκαν ότι οι επιλογές των εκπαιδευτικών εργαλείων γίνονται μετά από έρευνα και αναστοχασμό πάνω στο ποιοι είναι οι μαθητές, ποια τα ενδιαφέροντά τους και πως η διδασκαλία θα ανταποκριθεί σε αυτά.

*“Πήραμε μία μεθοδολογία βασικά και έναν τρόπο στο τι σημαίνει σχεδιάζω την εκπαιδευτική πράξη, τι σημαίνει φτιάχνω στόχους οι οποίοι δεν είναι για συγκεκριμένα περιβάλλοντα, είναι για πολιτική άποψη και θέση ζωής. Στο ότι σέβομαι τα δικαιώματα γενικότερα των ανθρώπων και το τι σημαίνει θέλω να υπάρχει ο άλλος δίπλα μου, στην τάξη μου, στην κοινωνία μου, με ό,τι χαρακτηριστικό έχει. Και παρατηρώ, ακούω και σχεδιάζω σύμφωνα με αυτό.” Εκπ5*

Αυτήν ακριβώς την απόκτηση της μεθοδολογίας του εκπαιδευτικού-ερευνητή την αποτιμούν θετικά ως προς τη δικιά τους αποδοτικότητα στην εκπαιδευτική

πρακτική. Αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά της μεθοδολογίας ως όπλο του εκπαιδευτικού απέναντι στις προκλήσεις της εκπαιδευτικής πράξης και ως εργαλείο οργάνωσης, αλλά και ψυχραιμίας, στην καθημερινότητα μέσα στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο.

*“Γυρνάει και λίγο φακός προς τα σένα: ότι αρχίζεις να βλέπεις τι έκανες. Δηλαδή αυτό με το πείραμα μου κάνει και μένα πολύ κλικ. Ωραία έχω διαβάσει και έχω δει ότι το πρόβλημά μου είναι αυτό. Ωραία σκέφτομαι ότι μπορώ να δουλέψω μία Α στρατηγική μία Β και μία Γ. Με αυτή τη λογική θα κάνω το Α, θα δω πήγε καλά, δεν πήγε καλά; Οπότε κάπως αυτό και σε οργανώνει και σε ηρεμεί. Κάπως σου δίνει τη μέθοδο και είναι πολύ σημαντικό πρακτικά.” Εκπ10*

Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες/ουσες, μέσα από την επαφή με ποικίλα εκπαιδευτικά εργαλεία αλλά και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτά καθώς και πάνω στις πρακτικές που οι ίδιοι/ες εφαρμόζουν συνειδητοποίησαν ότι δεν υπάρχουν έτοιμες λύσεις αλλά κάθε φορά κατασκευάζονται με τα υλικά που προσφέρει το εκάστοτε το πλαίσιο. Αντιλήφθηκαν την αξία της παρατήρησης, της καταγραφής, του αναστοχασμού και με τον τρόπο αυτό αναδύθηκε με αυτό τον τρόπο η ερευνητική διάσταση της καθημερινής εργασίας καταλήγοντας στην απόφρετιχοποίηση των τεχνικών και στην ανάδειξη της αξίας του μεθοδικού πειραματισμού. Η καινοτομία και η ριζοσπαστικότητα με την οποία ήρθαν σε επαφή δεν απέκτησαν χαρακτήρα αυτοσκοπού ούτε κάποιες πετυχημένες μέθοδοι έγιναν «φρετίχ» αλλά εργαλεία για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που μέσα από συνεχή ανασχεδιασμό ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών (Bartolome, 2010).

### **3.5.2. Ο αναστοχασμός**

Σε αυτό το πλαίσιο του εκπαιδευτικού ερευνητή που σχεδιάζει, αξιολογεί και επανασχεδιάζει οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν ως καθοριστικό παράδειγμα τη διαδικασία του αναστοχασμού. Αναφέρουν το πως οι ίδιοι/ες αναστοχάστηκαν κατά τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. και πως αυτή η διαδικασία τους οδήγησε στο να αντιληφθούν τη σημασία του αναστοχασμού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

*“Από το σημείο που βρίσκομαι δύο πράγματα νομίζω ότι έγιναν πολύ ξεκάθαρα που έχουν να κάνουν στο πόσο επηρέασε: Το πρώτο ήταν να ξαναδώ τους δικούς μου αυτοματισμούς και τις δικές μου πρακτικές και να τις αναθεωρήσω, να τις σκεφτώ. Γιατί όταν βάζεις τον εαυτό σου μέσα και κάνεις την αυτοαξιολόγηση σου, βρίσκεις κάποια πράγματα τα οποία τα έχεις κάνει καλά και κάποια άλλα πράγματα όχι και τόσο καλά. Αυτό είναι το ένα κομμάτι που ήταν το πρώτο δείγμα.” Εκπ4*

Τονίζουν την ανάγκη που αναδύθηκε μέσα από τις διεργασίες της Θ.Ε.Β. να αναστοχαστούν πάνω στα πεπραγμένα τους στο σχολείο και να εφαρμόσουν πρακτικές καταγραφής και αυτοαξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο. Αναφέρουν ότι συνειδητοποίησαν τη σημαντικότητα του να μπορούν να εξετάζουν τον εαυτό τους και τον τρόπο με τον οποίο δρουν μέσα στην τάξη και εκφράζουν την θέληση τους για συστηματική καταγραφή και αναστοχασμό πάνω σε αυτήν ώστε να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική.

*“Έχω σκεφτεί, μάλλον έχω είμαι σίγουρη ότι θα το κάνω, θέλω να πιστεύω ότι θα το κάνω, δεν θα κωλώσω εκείνη την ώρα: Θέλω του χρόνου που θα γυρίσω στο σχολείο κάποια στιγμή να με βιντεοσκοπήσω, για να με ξεσκίσω. Δεν γίνεται αλλιώς να τον πιάσεις τον εαυτό σου, δηλαδή δεν το βλέπεις αλλιώς.” Εκπ3*

*“Έχει αλλάξει ένας τρόπος σκέψης μου. Πλέον κάνω συνέχεια εσωτερικό μονόλογο για το οτιδήποτε κάνω σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλά και γενικότερα. Πάνω τον εαυτό μου, ας πούμε, φεύγοντας από τη δουλειά να σκέφτομαι πάρα πολύ τι έκανα, τι δεν έκανα, γιατί, πώς φέρθηκα, γιατί δεν φέρθηκα έτσι, γιατί δεν είπα αυτό. Πολλές φορές μου έχει μπει και αυτό το να τα καταγράψω για να δω τι να αλλάξω.” Εκπ11*

Οι εκπαιδευτικοί σε ατομικό επίπεδο, μετά την εμπειρία της Θ.Ε.Β. καταθέτουν ότι έχουν μπει στη διαδικασία να διερευνούν συστηματικά τη δουλειά τους, εξελίσσοντάς την μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης και αναστοχασμού με βάση τα θεωρητικά εργαλεία που διαθέτουν (Day & Sachs, 2004). Μέσα από επεξεργασία των δικών τους πρακτικών μπήκαν στη διαδικασία να αντισταθούν σε μία καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική που στηρίζεται στη ρουτίνα και σε στερεότυπα και ασυνείδητες εδραιωμένες αντιλήψεις. Κατά συνέπεια αναπτύσσουν αυτό που ονομάζει ο Dewey στοχαστική δράση που προκύπτει από την «ενεργό, συνεπή και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή

υποτιθέμενη μορφή γνώσης υπό το φως των αντιλήψεων που τις υποστηρίζουν και των γενικευμένων συμπερασμάτων στα οποία στηρίζονται» (Dewey, 1933, p. 9).

Μέσα από τις περιγραφές τους καταδεικνύεται η θέληση τους για συστηματική καταγραφή της δράσης τους ώστε να γίνει αποτελεσματικότερος ο αναστοχασμός στο μέλλον και να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική. Μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία που βίωσαν οι ίδιοι/ες αναδείχθηκε η έννοια του αναστοχασμού, της διερεύνησης και της επεξεργασίας των ευρημάτων τους ως βασικές προϋποθέσεις σχεδιασμού και ανάπτυξης της εκπαιδευτικής τους δράσης (Adler, 1991).

Από τα παραπάνω προκύπτει μία συνεχής διαδικασία διερεύνησης και αναστοχασμού που, επί της ουσίας, συνιστά μία συνεχή έρευνα δράσης πάνω στον τρόπο διδασκαλίας τους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κατανοήσουν με πιο σαφή τρόπο την εκπαιδευτική τους πραγματικότητα, κάνουν απόπειρες να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της και να διερευνήσουν δυνατότητες επίλυσής τους (Τσάφος, 2010). Αυτή η διαδικασία συνεχούς έρευνας επηρεάζει πολλαπλά την εκπαιδευτική τους δράση. Η αξιολόγηση εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εργαλείο δουλειάς του εκπαιδευτικού, ώστε να ανασχεδιάσει και να βελτιώσει την εκπαιδευτική του πρακτική στην κατεύθυνση της υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ζωγραφάκη, 2002) (Τσάφος, 2010).

### **3.5.3. Η «σιωπή» του εκπαιδευτικού ως καθοριστικός παράγοντας δημιουργίας κλίματος επιτρεπτικότητας**

Αναλύοντας την επίδραση της Θ.Ε.Β. στις πρακτικές των συμμετεχόντων/ουσών, μία άλλη πτυχή που αναδύθηκε είναι αυτή της σιωπής και της ενεργητικής ακρόασης. Οι συμμετέχοντες/ουσες σε διάφορα σημεία της αφήγησής τους αναφέρουν ότι ένα από τα σημαντικότερα πράγματα που προσέγγισαν κατά τη διάρκεια της θεματικής, είναι η ικανότητα του να σιωπούν και να ακούν περισσότερο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

*“Το να ακούς. Νομίζω το είδαμε όλες τις μέρες.” Εκπ8*

Περιγράφουν διαφορετικούς τρόπους και διεργασίες μέσα από τις οποίες εκπαιδεύτηκαν σε αυτή τη διαδικασία ενεργητικής ακρόασης. Εντοπίζουν την



ίδια τη δομή της Θ.Ε.Β. και τη δικιά τους συμμετοχή ως μεταπτυχιακοί φοιτητές/ήτριες που είχαν διπλό ρόλο και συμμετέχοντα και παρατηρητή ως καθοριστικό σημείο στο να εκπαιδευτούν να αφήνουν χώρο, να μιλάνε λιγότερο και να ακούν περισσότερο.

*“Μας εκπαίδευσε στο πότε να σιωπάμε. (...) Αυτό το... το διπλό επίπεδο μεταπτυχιακοί-προπτυχιακοί, οπότε κοιτάχτε θα πρέπει να αφήσουμε χώρο, εμένα με εκπαίδευσε μία εβδομάδα στο πότε θα πρέπει να παρέμβω, στο αφήνω χώρο.” Εκπ6*

Σε άλλα σημεία της συζήτησης εντοπίζουν ως καθοριστικό σε αυτή την έννοια της σιωπής, τη μορφή κάποιων από τα εργαστήρια. Μία συμμετέχουσα αναφέρεται χαρακτηριστικά στην παρακολούθηση μίας θεατρικής παράστασης όπου η ίδια η θεατρική σύμβαση του σιωπηλού ακροατή την έβαλε σε μία διαδικασία να αναστοχαστεί πάνω στο πόσο επιτρεπτική θα ήταν σε αυτά που λέγονταν αν βρισκόταν σε άλλη συνθήκη.

*“Αν δεν ήμασταν αναγκασμένοι να ακούσουμε στη συνθήκη της σιγής, χωρίς να μιλάμε, γιατί ήταν η σύμβαση της θεατρικής παράστασης, δεν θα μπορούσαμε ποτέ να δούμε πώς σε έναν πόλεμο όλοι έχουν τον ίδιο πόνο και τις ίδιες απώλειες. Ότι μας ξεκίνησε στο να ακούμε την αντίθετη μεριά. Είτε συμφωνούμε, είτε δεν συμφωνούμε, είσαι αναγκασμένος να ακούσεις για να μπορέσεις να δεις συνολικά πώς επηρεάζονται σε αυτή τη δύσκολη συνθήκη οι άνθρωποι.” Εκπ5*

Η επιτρεπτικότητα στο άκουσμα της «άλλης» άποψης τονίζεται και από άλλη συμμετέχουσα. Καταθέτει πως οι επεξεργασίες στις συζητήσεις στην ολομέλεια την έβαλαν στη διαδικασία να επεξεργαστεί την έννοια του «ακούω» ακόμα και όταν δεν συμφωνώ. Το αναφέρει ως σημείο κλειδί στον αναστοχασμό της.

*“Να πω κάτι που μου έμεινε από... νομίζω η κυρία Β. το είπε στο τέλος λίγο πριν φύγουμε: το να ακούς τους άλλους. Το ότι ακούω αυτόν με τον οποίο διαφωνώ δεν σημαίνει ότι συμφώνησα μαζί του.” Εκπ7*

Αυτό το βίωμα της σιωπής και της ενεργητικής ακρόασης, οι συμμετέχοντες/ουσες καταθέτουν ότι τους επηρέασε και στη διδακτική τους πρακτική. Μέσα από την επεξεργασία του, αναστοχάστηκαν πάνω στο ρόλο τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο πόσο αφήνουν χώρο στους μαθητές τους να εκφραστούν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναστοχασμού,

άλλαξαν τη δικιά τους πρακτική με στόχο να αφήσουν τις φωνές των εκπαιδευόμενων τους να ακουστούν. Μία από τις συμμετέχουσες καταθέτει χαρακτηριστικά τον τρόπο με τον οποίο αυτή της η στάση επέδρασε στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη της.

*“Έχοντας στο μυαλό μου όλα αυτά το χω βουλώσει πάρα πολύ και έχω ακούσει πάρα πολύ. Και έχουν ειπωθεί συγκλονιστικά πράγματα! Δεν ξέρω αν θα είχα ησυχάσει τόσο πολύ, αν θα είχα κλείσει τόσο πολύ το στόμα μου αν δεν είχε προηγηθεί η θεματική.” Εκπ3*

Η επεξεργασία της έννοιας του «ακούω», μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών είχε επίδραση και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και αντιλαμβάνονται τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες καταθέτουν ότι εντόπισαν τη σημαντικότητα της ενεργητικής ακρόασης και της κατανόησης των υπολοίπων ως καθοριστικό παράγοντα για αποτελεσματική επικοινωνία. Περιγράφοντας την επίδραση της Θ.Ε.Β. σε αυτόν τον τομέα αναφέρουν ότι μετά από αυτήν την εμπειρία είναι πιο επιτρεπτικοί απέναντι στους συναδέλφους τους και προσπαθούν να τους ακούσουν περισσότερο.

*“Τώρα προσπαθώ να ακούω. Δηλαδή να ακούω και τις άλλες εκπαιδευτικούς και τον τρόπο που σκέφτονται.” Εκπ2*

Αναλύοντας σε βάθος αυτή την αλλαγή στάσης, σε ένα πρώτο επίπεδο εντοπίζουν την ενσυναίσθηση και την κατανόηση της «άλλης οπτικής» ως καθοριστικό στις συζητήσεις με συναδέλφους σε θέματα που έχουν έντονη ιδεολογική χροιά.

*“Προσπαθώ να καταλάβω, να ακούσω πρώτα και να καταλάβω τι είναι αυτό που λέει ο άλλος. Όχι το να το δικαιολογήσω, να δικαιολογήσω ως πούμε τη ρατσιστική στάση, αλλά να δω λίγο τι είναι αυτή η οπτική του αγανακτισμένου κατοίκου της Μυτιλήνης π.χ. Και επειδή έχω βρεθεί πολλές φορές σε χώρους ακροαριστερό-άναρχο αυτό όπου το σύνθημα είναι «κρεμάλα στους φασίστες, τσακιστέ τους φασίστες» και τα λοιπά και τα λοιπά... Και επειδή το έχω δει πόσο τυφλό και αναποτελεσματικό είναι αυτό.” Εκπ1*

*“Ναι ότι μας έβαλε να βιώσεις τη θέση του άλλου ακόμα κι αν τον βλέπεις σαν «εχθρό» και να μπορέσεις να βρεις λύσεις. Δλδ όσον αφορά τη*

*διαχείριση των συγκρούσεων, παίρνοντας την ευθύνη που λέγαμε πριν. Ότι μπορεί να γράφουμε στους τοίχους «ξύλο στους φασίστες» αλλά κανείς από εμάς δεν είναι σε φάση να βγαίνει έξω και να «α τι θα κάνουμε σήμερα, πάμε να δείρουμε φασίστες». Εκπ6*

Καταθέτουν παράλληλα ότι η συνειδητοποίηση της αξίας της ψύχραιμης αντίδρασης και της κατανόησης επέδρασε καθοριστικά στο πως λειτουργούν μέσα στις συλλογικότητες στα πλαίσια τους. Περιγράφουν την αλλαγή στάσης τους, την προσπάθεια κατανόησης των απόψεων και των σκέψεων των συναδέλφων τους. Αυτή ακριβώς την αλλαγή στάσης την αποτιμούν εκτιμώντας ότι συμβάλλει στο να γίνουν οι ίδιοι/ες πιο αποτελεσματικοί στην επικοινωνία και τη συνεργασία τους. Μία από τις συμμετέχουσες καταθέτει χαρακτηριστικά πως η αλλαγή της εκτιμά ότι συμβάλλει στο να είναι και πιο πειστικός ο λόγος της σε θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

*“Και επειδή ακριβώς έχω την ικανότητα τώρα να ακούω τις δικές τους αντιστάσεις να μπορώ να προσαρμόσω τη δικιά μου θεωρία και αντίληψη πάνω στις δικές τους αντιστάσεις, ώστε να μου αφήσουν ένα περιθώριο κάπως να το... Να μην πάω «όχι τα λέτε όλα λάθος και η μάθηση είναι μόνο με ελεύθερες μεθόδους και άντε να το ... Να πείσω ψύχραιμα για το γιατί θέλω εγώ να δουλέψω με ένα συγκεκριμένο τρόπο.” Εκπ5*

Μέσα από διεργασίες που είχαν ως βασικό παράγοντα τη σιωπή, είτε ως επιτρεπτικότητα στην άποψη του άλλου, είτε ως δικαίωμα στο να μην εκφραστούν εκείνη τη στιγμή, μπήκαν στη διαδικασία να αναγνωρίσουν τη δικιά τους εσωτερική φωνή αλλά και να αποκτήσουν επιτρεπτικότητα στο άκουσμα της φωνής του άλλου (MacBeath, 2006).

Αυτές οι συνθήκες είχαν ως αποτέλεσμα μία μετατόπιση της αντίληψής τους για το ρόλο τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Κάνοντας τις συνδέσεις με τη δική τους εκπαιδευτική πραγματικότητα, απορρίπτουν το ρόλο του «ειδήμονα» εκπαιδευτικού του οποίου ο λόγος «κυριαρχεί» στην εκπαιδευτική. Αντίθετα επιλέγουν να δημιουργούν, μέσα από ένα κλίμα επιτρεπτικότητας, της συνθήκες εκείνες που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τη δική τους φωνή (Τσάφος, 2014).

## 3.6. Η συλλογικότητα: η δημιουργία μίας κοινότητας πρακτικής και μάθησης

### 3.6.1. Η κοινότητα πρακτικής και μάθησης

Η συλλογικότητα είναι μία βασική έννοια που διέτρεχε το λόγο των συμμετεχόντων/ουσών σε διάφορα σημεία της συζήτησης. Αρχικά καταθέτουν ότι καθ' όλη τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. δημιουργήθηκαν οι συνθήκες για να συνεργαστούν οι ίδιοι/ες αποτελεσματικότερα, να ανταλλάξουν, να διαφωνήσουν και να αναπτυχθεί μεγαλύτερη οικειότητα μεταξύ τους.

*“Εμείς σαν ομάδα είχαμε το χρόνο να αλληλεπιδράσουμε περισσότερο και να εκφράσουμε τις απόψεις μας. Και ήταν πολύ ωραίο που βγήκαμε έξω και κάναμε τη ζωγραφιά και αυτά που λέγαμε. Και στο τέλος όμως όταν παρουσιάσαμε δηλαδή την ώρα που κάναμε αυτό με το άγαλμα, ήταν πολύ... εγώ ένιωθα πολύ έτσι συγκίνηση.” Εκπ11*

*“Ένιωθα μία οικειότητα παραπάνω από πριν τη θεματική χωρίς να έχουμε μοιραστεί ακριβώς τα ίδια, ένιωσα ότι είμαστε πάρα πολύ κοντά πια. Όποτε μου έκανε πάρα πολύ καλό.” Εκπ3*

Παράλληλα με την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, τονίζουν την καθοριστική επίδραση του παραδείγματος των εισηγητών στην ενδυνάμωση της έννοιας της συλλογικότητας. Η ίδια η μορφή της Θ.Ε.Β. που ήταν σχεδιασμένη συλλογικά και όπου όλες οι δράσεις είχαν έντονη την συνεργασία από πλευράς των διδασκόντων και των εμπυχωτών επέδρασε καθοριστικά στην οπτική που είχαν οι συμμετέχοντες/ουσες για την έννοια της συνεργασίας στην εκπαίδευση.

*“Εγώ νομίζω ότι αυτό, αυτό πήρα σαν μεγάλο εφόδιο από αυτό. Δεν λέω ότι αυτομάτως την άλλη μέρα ότι μπορώ να το λύσω και να πάω στο σχολείο μου και να πω «παιδιά ελάτε, έτσι θα το λύσουμε το πρόβλημα». Δεν γίνεται αυτό φυσικά. Αλλά μου έδειξε πιο καθαρά, όχι ότι δεν το είχα, αλλά μου έδειξε πιο καθαρά το ότι αυτή η συναίνεση δεν είναι αρκετή. Και πρέπει κανείς να κυνηγήσει και τη συμμετοχή, τη συλλογικότητα. Ακόμα κι αν η συναίνεση κάποια στιγμή έρθει, ας έρθει μέσα από τη συλλογικότητα και ας μην έρθει αλλιώς. Γιατί όλο αυτό το πράγμα που προσπαθείς μπορεί να αποδυναμωθεί από τις επιμέρους συνιστώσες ή να ενδυναμωθεί από τις επιμέρους συνιστώσες.” Εκπ4*

Τονίζουν παράλληλα το πόσο τους επηρέασε η συμμετοχή πολλών ανθρώπων από διαφορετικές αφετηρίες σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφέρουν ότι αυτό τους «άνοιξε» την οπτική για το τι σημαίνει εκπαίδευση και πόσο πολυπαραγοντικό πεδίο είναι.

*“Πολλοί άνθρωποι από διάφορες πλευρές. Ήταν ο σύμβουλος που είχε προσπαθήσει να κάνει στην εκπαίδευση να δουλέψει με τα προβλήματα που πολύ ωραία μας τα ανέλυσε και καταλάβαμε ότι αυτό είναι κάτι πολύ δύσκολο ούτως ή άλλως. Το γεγονός ότι είχαμε... ήταν τα παιδιά εκεί. Είχαμε το θεωρητικό κομμάτι βέβαια περί προσφύγων και λοιπά και ήταν πολύ ωραία και πολύ εμπειριστατωμένο, αλλά είχαμε και τα παιδιά που μπαίνουν στο νηπιαγωγείο και κάνουν τις δράσεις που είναι μέσα και προσπαθούνε να βρούνε λύσεις.” Εκπ4*

*“Είχε αυτό... ότι σου έδειχνε περίπου σαν ένα δίκτυο σχέσεων. Η εκπαίδευση είναι όλοι αυτοί μαζί, το οποίο δε... ας πούμε άμα είσαι προπτυχιακός είναι πολύ σημαντικό να το έχεις σαν κοινωνική εικόνα, ότι η εκπαίδευση είναι όλος αυτός ο μηχανισμός όλοι αυτοί οι άνθρωποι.” Εκπ10*

Η συμμετοχή πολλών διαφορετικών ανθρώπων από διαφορετικά πεδία και τομείς της εκπαίδευσης συνέβαλε στην αντίληψη της αξίας της συνεργασίας και της ανάδειξης των διαφορετικών φωνών καθώς και τη σημασία αυτών για την πολυπρισματική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης (Ανδρούσου Α. , Ασκούνη, Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόερα, & Τσάφος, 2014)

Αυτό το «δίκτυο σχέσεων» όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν είναι αυτό που τους νοηματοδότησε διαφορετικά την έννοια της συλλογικότητας. Αντιλαμβάνονται μέσα από το βίωμα τους ότι η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία της Θ.Ε.Β. δημιουργεί και πλαισιώνεται από μία κοινότητα πρακτικής και μάθησης. Εντοπίζουν τα διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής και δέσμευσης που είχε όλη η ομάδα των συμμετεχόντων/ουσών στη Θ.Ε.Β. με μία βασική ομάδα που συμμετέχει ενεργά στο σχεδιασμό και μία σειρά από εθελοντές που συμμετέχουν στο βαθμό που ο καθένας τους έχει τη δυνατότητα (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Σε αυτή την κοινότητα νιώθουν και οι ίδιοι/ες μέλη καθώς βρέθηκαν σε μία συνθήκη επιτρεπτικότητας όπου προβληματίστηκαν και αντάλλαξαν απόψεις τόσο με τους/τις συμφοιτητές/ριες τους όσο και με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμετέχοντες/ουσες.

### 3.6.2. Η συλλογικότητα ως αντίβαρο ενάντια στην αίσθηση μοναξιάς

Συζητώντας σε βάθος την ανανοηματοδότηση της συλλογικότητας μέσα από την εμπειρία της Θ.Ε.Β. αναδείχθηκε στο λόγο πολλών συμμετεχόντων/ουσών η συμβολή της ενάντια στο συναίσθημα της μοναξιάς που βιώνουν στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια. Πολλοί καταθέτουν το πόσο μόνοι νιώθουν στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα, ιδιαίτεροι αυτοί που εργάζονται σε θέσεις που υποστηρίζουν μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και πόση ματαίωση τους προκαλεί αυτό, γεγονός που έχει αναδειχθεί σε αντίστοιχες έρευνες (Μαυροπαλιάς, 2013) (Δρακωτού & Ζώνιου-Σιδέρη, 2016).

*“Μου έφερε πάλι στο προσκήνιο το ζήτημα της συλλογικότητας, της ομάδας, το να έχεις ανθρώπους δίπλα σου με τους οποίους να το ψάχνετε μαζί αυτό το πράγμα. Που πέρσι το έχασα τελείως γιατί αισθανόμουνα τελείως μόνη εκεί πέρα. Και το να... όταν δεν υπάρχει να το βρίσκεις, όταν δεν υπάρχει να το αναζητάς, να το ψάχνεις, να το φτιάχνεις, κάτι να κάνεις εν πάση περιπτώσει. Να μη λες: «α δεν υπάρχει».” Εκπ7*

Εντοπίζουν τη θετική επίδραση της επαφής με τις συλλογικότητες που συμμετείχαν στη Θ.Ε.Β. ενάντια σε αυτό το συναίσθημα μοναξιά που βιώνουν στα πλαίσιά τους.

*Νιώθεις λιγότερο μόνος! Αν είσαι σε ένα πλαίσιο που δεν είναι πολύ ευνοϊκό για τα πράγματα που θέλεις, στο συναίσθημα το βάζω αυτό. Μετά ξέρεις, παίρνεις, νιώθεις αυτή τη χαρά, αυτό το... ένα αίσθημα πληρότητας.” Εκπ1*

*“Η εμπειρία από τη θεματική είναι αυτό που είπα πριν ότι νιώθω μία... νιώθω ότι πατάνε κάπου αυτά που πιστεύω. Δηλαδή νιώθω ότι δεν έχουν κατέβει από το κεφάλι μου, δεν τα έχει γεννήσει το κεφάλι μου και είμαι στο τίποτα, στο πουθενά. Υπάρχει αυτή η προσέγγιση από πολλούς ανθρώπους. Την εφαρμόζουν, την προωθούν, παλεύουν για αυτό. Θέλω να είμαι και εγώ εκεί, με όλες τις δυσκολίες που αυτό έχει.” Εκπ9*

Αυτή η στήριξη ενάντια στην αίσθηση της μοναξιάς αναδεικνύεται και στην επαφή με τις υλοποιημένες πρακτικές που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. Περιγράφουν τη θετική επίδραση που είχε στους ίδιους το γεγονός ότι συνάντησαν συλλογικότητες που εφαρμόζουν επιτυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές και που μπορούν και αντιστέκονται. Εντοπίζουν πως αυτά τα παραδείγματα ενδυναμώνουν τη δικιά τους στάση μέσα στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια ακόμα και όταν αυτά είναι εχθρικά.

*“Και κάτι ακόμα: ότι με τους αληθινούς ανθρώπους που βλέπεις να κάνουν πράγματα εκεί στο αληθινό περιβάλλον, στο αληθινό πεδίο αισθάνεσαι ότι εγώ ας πούμε που έχω πάντα πρόβλημα στο σχολείο και νιώθω τη μοναξιά, αισθάνομαι λιγότερο μόνη τώρα.” Εκπ1*

*“Φυσικά ήταν και όλα αυτά που είπατε, φυσικά ήταν το «βλέπω κάτι να γίνεται που μπορεί να πιστεύω ότι δεν γίνεται» και δεν αισθάνομαι μόνος μου. Είναι και αυτό μία ανακούφιση εκ των πραγμάτων.” Εκπ4*

Σε συμφωνία και με τα ευρήματα ερευνών που διαπιστώνουν την απογοήτευση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 2006) ή έντονα σημάδια επαγγελματικής εξουθένωσης (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010) ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πλαίσια που φοιτούν μαθητές από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (Παπαναγιώτου, 2017) (Τσαγκανέλια, 2016) οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας καταθέτουν το συναίσθημα μοναξιάς και απογοήτευσης που βιώνουν στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια.

Ωστόσο τονίζουν ότι μέσα από τις διαδικασίες της Θ.Ε.Β. βίωσαν διαφορετικά την έννοια της συλλογικότητας, αποτιμώντας της ως άμυνα σε αυτή την απογοήτευση και ως τη δύναμη από την οποία αντλούν για να συνεχίσουν να αγωνίζονται. Σε αυτό το πλαίσιο το αίσθημα της ματαίωσης και της αδυναμίας δράσης αντικαθίσταται από ένα όραμα διαμόρφωσης ενός νοηματοδοτημένου κόσμου, που βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση μέσα σε ένα πλαίσιο ατομικού και συλλογικού στοχασμού και συνομιλίας με τους άλλους αλλά και με την πραγματικότητα (Τσάφος, 2016).

### **3.7. Η ενδυνάμωση**

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων οι συμμετέχοντες/ουσες σε πολλά σημεία τονίζουν το πόσο ενδυναμωτική και εμπυχωτική ήταν η εμπειρία της Θ.Ε.Β. για τους ίδιους.

*“Κοίτα βοηθάει αυτό που είπαμε και πριν ότι ήταν ενδυναμωτική και εμπυχωτική η θεματική. Αυτό το «πάμε»! Βγαίνεις πιο δυνατός σίγουρα.”  
Εκπ1*

Αναφέρονται στην ενδυνάμωση ως καθοριστικό σημείο της επίδρασης της Θ.Ε.Β. στην επαγγελματική τους ταυτότητα και αναδεικνύουν τις πτυχές

αυτής. Τονίζουν την επαφή με υλοποιημένες πρακτικές, την απόκτηση εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και τη συλλογικότητα ως καθοριστικούς παράγοντες αυτής της ενδυνάμωσης.

### **3.7.1. Η επιβεβαίωση της εφικτότητας μέσα από την επαφή με το πεδίο**

Η επαφή με το πεδίο έδρασε καταλυτικά στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω. Ωστόσο αναλύοντας σε βάθος τις αφηγήσεις τους για αυτήν την επαφή, αυτό που αναδύεται ως κυρίαρχο είναι η ενδυνάμωση που τους παρέιχε. Πολλοί καταθέτουν το πόσο εμπυχωτικά λειτούργησε για τους ίδιους και πόσο τα παραδείγματα εκπαιδευτικών πλαισίων με τα οποία ήρθαν σε επαφή λειτούργησαν ουσιαστικά στο να διατηρήσουν την ελπίδα τους.

*“Λειτουργεί πολύ εμπυχωτικά! Επίσης είναι πολύ σημαντικό ότι βλέπεις κάποια πράγματα που κάνουνε στην πράξη άνθρωποι όπως εσύ, δηλαδή που είναι μέσα στην τάξη και που βλέπεις ότι προχωράνε, το ψάχνουν, δοκιμάζουν, φτιάχνουν ένα μικρό πυρήνα. Που βρίσκονται, κάνουν κάτι. Αυτό το ότι βλέπεις που είναι σαν και σένα και, πώς να σου πω, δεν μένουν θεωρητικά ή από πάνω ή από κάπου μακριά λειτουργεί πολύ εμπυχωτικά. Σου δίνει δύναμη ότι δηλαδή βλέπεις το καλό παράδειγμα, μπορείς να το κάνεις και εσύ το κάνεις πολύ δικό σου.” Εκπ1*

*“Βλέπω... βλέπεις όλους αυτούς τους ανθρώπους που κάνουν τόσο τέλεια πράγματα και αυτό μπορεί να είναι πάρα πολύ... να σου δίνει δύναμη και να σου δίνει ελπίδα και να λες «ναι τέλεια πάμε».” Εκπ7*

Στην ίδια κατεύθυνση καταθέτουν πόσο επηρέασε την ψυχολογία τους προς τη θετική κατεύθυνση, δίνοντας τους πίστη και δύναμη ώστε να θέλουν να συνεχίσουν να δουλεύουν διαφορετικά ενάντια στις πιέσεις που μπορεί να δέχονται.

*“Ήμουν εντελώς στο πάτο πριν τη θεματική και μου έδωσε αυτή την... και το ότι ακόμα και με αυτή την τόση αντίθεση που έχω με τους γονείς στο συγκεκριμένο σχολείο, με τις συναδέλφους, με τη διευθύντρια, με τους μαθητές μου μπορώ να βρω τρόπο να το εφαρμόσω.” Εκπ5*

*“Αυτό είναι πολύ ανακουφιστικό, πολύ παρηγορητικό, να ξέρεις ότι εσύ ακόμα κι αν τραβάς τα ζόρια σου στο σχολείο σου ότι σε λίγα χιλιόμετρα από εκεί που είσαι εσύ, στο κέντρο της Αθήνας, υπάρχει ένα σχολείο που*



λειτουργεί έτσι. Ότι δηλαδή κάποια πράγματα δεν είναι μόνο φαντασιώσεις αλλά γίνονται πραγματικότητα.” Εκπ1

Η θετική εμπύχωση και η ενδυνάμωση που τους παρείχε η επαφή με το πεδίο και με επιτυχημένες υλοποιημένες πρακτικές διαφαίνεται σε πολλά σημεία του λόγου των συμμετεχόντων/ουσών. Τονίζουν την ουσιαστική συνεισφορά αυτής της επαφής στην κατεύθυνση της εφικτότητας. Αναφέρουν πόσο σημαντικό ήταν το ότι είδαν «ότι τα πράγματα γίνονται με διαφορετικό τρόπο», ήρθαν σε επαφή με εκπαιδευτικούς που τα υλοποιούν, με μαθητές, με ολόκληρες σχολικές κοινότητες.

“Πώς να στο πω... έτσι ένα... μία ανακούφιση... ότι τα πράγματα κάπως, κάπου γίνονται, μπορούν να γίνουνε, και να το δω αυτό, και όχι μόνο να το διαβάσω.” Εκπ1

“Εκεί πραγματικά βλέπεις υλοποιημένες... δηλαδή βλέπεις τα μπετά: την αλληλεγγύη και την ανθρωπιά, αυτό το «κάνω κάτι για να υποδεχτώ ανθρώπους», που λέει πολλά! Δηλαδή αν έχεις δει τις σκηνές του Πειραιά, τις σκηνές στο Ελληνικό και βλέπεις και τον Ελαιώνα παίρνεις και τη χαρά ότι κάτι εξελίχθηκε εκεί, κάτι κουνήθηκε.” Εκπ1

“Το έβλεπες να λειτουργεί. Και πιο πολύ αυτό με την κοινότητα, ότι κάπως αυτό το πράγμα... Δε ξέρω, δε θυμάμαι, νομίζω το χουμε ξαναπεί, το χουμε ξανασυζητήσει. Υπάρχει αυτή η έκφραση “είναι σα σχολική γιορτή» που λέμε. Όταν το λέμε αυτό εννοούμε ότι κάτι είναι πολύ στημένο, όλοι τα λένε κάπως σαν να λένε ποιηματάκι. Ήταν η πρώτη φορά που πήγα σε δημόσια παρουσίαση σχολείου και δεν ήταν έτσι. Δεν είχε αυτή την αίσθηση καθόλου. Δλδ όλοι ήταν εκεί πέρα και παρότι ήξεραν ότι θα είναι κόσμος θα είχε άγχος, έβγαιναν οι γονείς δλδ κάπως εκεί πέρα καταλάβαινες το πόσο έχει περάσει μέσα τους, ότι είναι εκεί δικό τους χώρος, ότι μπορούν να πουν την άποψή τους, για το κομμάτι στο τέλος κάτω λέω. Ότι κοινότητα είναι όντως κοινότητα. Κι αυτό είναι σπάνιο!” Εκπ10

“Και φυσικά ακόμα και αυτή η πολύ μικρή, αυτό το οπτικό, το πολύ μικρό οπτικό ερέθισμα: το να περιδιαβαίνεις στο σχολείο και να βλέπεις τις γυναίκες με τις μαντήλες μέσα στις τάξεις, όλο αυτό το πράγμα. Δεν είναι ότι δεν το ξέρεις, το ξέρεις ότι γίνεται. Αλλά είναι διαφορετικό να το βλέπεις εκεί, να το παρατηρείς.” Εκπ4

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η εμπειρία της Θ.Ε.Β., που διεξήχθη σε πολλά σημεία της στο πραγματικό πεδίο, έφερε σε επαφή τους/τις

συμμετέχοντες/ουσες με καλές πρακτικές και τους έβαλε στη διαδικασία να παρατηρήσουν την εκπαιδευτική δράση άλλων εκπαιδευτικών πυροδοτώντας αναστοχαστικές διαδικασίες στον καθένα από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Ήταν μία γνωριμία με μία άλλη αντίληψη για την εκπαίδευση, στο πεδίο, στο χώρο δουλειάς και δράσης αληθινών ανθρώπων και με άμεση σύνδεση με τα λόγια και την εμπειρία των ίδιων. Επί της ουσίας οι συμμετέχοντες/ουσες βίωσαν αυθεντικές και όχι διαμεσολαβημένες εμπειρίες, που συνέβαλλαν στις διαδικασίες κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού (Φρυδάκη, 2015) προσφέροντας τους ενδυνάμωση καθώς έγινε δικιά τους.

### **3.7.2. Η μεθοδολογία ως όπλο στα χέρια του επαγγελματία εκπαιδευτικού**

Μία άλλη πτυχή στην ενδυνάμωσή τους αναδεικνύουν οι συμμετέχοντες/ουσες αναφερόμενοι στην απόκτηση εκπαιδευτικής μεθοδολογίας μέσα από τη διαδικασία της Θ.Ε.Β. Σε κάποια σημεία αναφέρονται στην απόκτησή της ως στήριγμα και ως τρόπο να ξεπεράσουν την ανασφάλειά στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική.

*“Αλλά είναι σημαντικό και ψυχολογικά γιατί δε νιώθεις... η μέθοδος είναι στήριγμα... δεν είναι μόνο... έχεις κάπου να ακουμπήσεις δηλαδή, δεν χάνεσαι.” Εκπ10*

*“Όλα αυτά έχουν μία μέθοδο: ότι έχει μία σημασία να δεις πού μπορείς να... πού χρειάζεται να δώσεις χρόνο και να δώσεις χώρο, πού πρέπει να παρέμβεις, πού δεν μπορείς τώρα, ίσως χρειάζεται αργότερα. Εκεί πέρα μου έδωσε κάτι να κάνω, οπότε κάπως ξεπέρασα αυτή την ανασφάλεια.” Εκπ10*

Τονίζουν ότι η απόκτηση εργαλείων για την κατανόηση του πλαισίου συνέβαλλε στο να νιώσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους.

*“Αλλά αυτό που μου έδωσε είναι ότι κάπως ένιωσα μία περισσότερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, ότι με αυτά τα εργαλεία μπορώ να ακούσω το πλαίσιο κάπως περισσότερο.” Εκπ9*

Παράλληλα οι διεργασίες τις Θ.Ε.Β. συνέβαλλαν, όπως αναφέρουν, στο να αλλάξουν οπτική απέναντι στις δυσκολίες που συναντάνε στα πλαίσια τους και

με όλο τη μεθοδολογία να εκμεταλλευτούν αυτές τις δυσκολίες ως εφόδια για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

*“Στο σχολείο άκουγα τα τραγικά πράγματα που άκουγα από τους εκπαιδευτικούς, από τους γονείς και μπορούσα αυτό το πράγμα να μην με ρίχνει, να μην με απογοητεύει. Και είχα... είχα μία αίσθηση ότι ξέρω τη μεθοδολογία, την έχω δει ότι μπορεί να εφαρμοστεί. Οπότε απλά μαζεύω τώρα εμπειρίες. Ότι και ακόμα και αυτά τα αντίθετα για μένα είναι καταγραφές και ότι στο μέλλον υπάρχει ελπίδα να τα εφαρμόσω διαφορετικά.” Εκπ5*

Η μεθοδολογία ως όπλο καταγράφεται στο λόγο σχεδόν όλων των συμμετεχόντων/ουσών. Η εκπαιδευτική εμπειρία της Θ.Ε.Β. και η μεθοδολογία που πραγματεύτηκε τόσο με παραδείγματα, όσο και με την ίδια τη μορφή της ως εκπαιδευτική διαδικασία επέδρασε καταλυτικά στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων/ουσών. Αυτή ακριβώς η αίσθηση αποτελεί τον πυρήνα μιας επαγγελματικά ενδυναμωτικής εμπειρίας καθώς συνιστά «εμπειρία που μας κάνει να νιώθουμε ότι η ταυτότητά μας είναι περισσότερο αποδεκτή και οι ίδιοι περισσότερο ικανοί να επιφέρουμε αλλαγές στη δική μας ζωή ή στην κοινωνική κατάσταση» (Φρυδάκη, 2015, pp. 140-141)

Οι ίδιοι/ες αισθάνονται πιο ενδυναμωμένοι καθώς αντιλαμβάνονται ότι έχουν και τις δεξιότητες και τις γνώσεις για να δράσουν (Frymier, 1987) στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα. Αντιλαμβάνονται ότι μέσα από τις επεξεργασίες που συνόδεψαν τη Θεματική Εβδομάδα ανακάλυψαν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους σε μία προσπάθεια να διεκδικήσουν ένα καλύτερο μέλλον (Rappaport, 1987). Επί της ουσίας μέσα από τη νοηματοδότηση της μεθοδολογίας ως όπλο περιγράφουν μία πολυδιάστατη διεργασία που βίωσαν, διαδικασία που τους ενδυνάμωσε με αποτέλεσμα να αποκτήσουν τον έλεγχο της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής και των κοινωνικών συνιστωσών της (Page & Czuba, 1999).

### **3.7.3. Η συλλογικότητα ως «δίκτυ ασφαλείας»**

Σε αυτό το πλαίσιο της ενδυνάμωσης μέσω της στιβαρής σχέσης με τη μεθοδολογία, τα πιθανά επαγγελματικά λάθη απέκτησαν διαφορετική υπόσταση. Μέσα από τις διεργασίες της Θ.Ε.Β. εντοπίζουν ότι σταδιακά

απορρίπτουν το φόβο απέναντι στην αποτυχία και αναγνωρίζουν ότι η αποδοχή της είναι μία διαδικασία ωριμότητας την οποία και κατακτούν σταδιακά.

*“Ξέρεις μέχρι... όταν είσαι λιγότερο... λιγότερα χρόνια φοβάσαι πάρα πολύ να κάνεις λάθη. Τώρα νομίζω ότι από αυτό θα πάω πιο μπροστά και νομίζω πως θα το κάνω. Τώρα νιώθω πως έχω ίσως την ωριμότητα να το δεχτώ, να το δω.” Εκπ3*

Εντοπίζουν συγχρόνως ότι στέκονται λιγότερο ενοχικά απέναντι στην εκπαιδευτική τους πρακτική, αποδεχόμενοι ότι δεν είναι πάντα εφικτό να υλοποιήσουν όλα όσα σχεδιάζουν. Ωστόσο στέκονται κριτικά απέναντι σε αυτό το γεγονός, αναλύοντας τις συνθήκες και κρατώντας τη θέληση και την πίστη να συνεχίσουν να εργάζονται αποτελεσματικά.

*“Το παλεύω πια πάρα πολύ αυτό το να μην έχω ενοχές όταν δεν είμαι ευχαριστημένη από αυτό που κάνω, να μην με παραλύει το γεγονός ότι θέλω να κάνω κάτι καλύτερο από αυτό που τελικά καταφέρνω να κάνω.” Εκπ7*

Οι συμμετέχοντες/ουσες καταθέτουν πως μέσα από διεργασίες αποδέχτηκαν την πιθανή αποτυχία ως κάτι αποδεκτό και αναμενόμενο. Μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία ανέπτυξαν οι ίδιοι/ες επιτρεπτικότητα απέναντι στα λάθη τους και τα ανανοηματοδότησαν ως ουσιαστικά βήματα στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

*“Επίσης ότι νομίζω κάπως ότι σε ενοχλεί λιγότερο η αποτυχία με την έννοια ότι είναι και αυτό αποδεκτό και αναμενόμενο. Κάπως το επιτρέπει περισσότερο στον εαυτό σου. Δεν ξέρω πώς ακριβώς γίνεται αυτό αλλά υπάρχει και αυτό.” Εκπ1*

Αναλύοντας σε βάθος κατά τη διάρκεια των συζητήσεων την επιτρεπτικότητα στο λάθος, αναδείχτηκε εκ νέου ο παράγοντας συλλογικότητα ως απαραίτητο στοιχείο υποστήριξης της εκπαιδευτικής δράσεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες τονίζουν πως η επαφή με συλλογικότητες που αλληλοϋποστηρίζονται τους έδωσαν ιδέες, εικόνες και ουσιαστική δύναμη ώστε να συνεχίσουν να εργάζονται με συνέπεια.

*“Τέτοιες σχέσεις ανάμεσα στους καθηγητές. Εντάξει δηλαδή εννοείται όλο αυτό σε σχέση με το μαθητικό δυναμικό. Αλλά για μένα είναι πολύ σημαντικό αυτό που είδα με τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Αυτό που λέγαμε κοινότητα πρακτικής και μάθησης, αλληλοϋποστήριξης. Τι να πει κανείς. Δηλαδή για έναν εκπαιδευτικό το να τα έχει αυτά σαν εικόνες και σαν εμπειρία, είναι ένα απόθεμα ας πούμε. Παίρνεις από εκεί. Παίρνεις εικόνες, παίρνεις ιδέες, παίρνεις δύναμη παίρνεις από όλα παίρνεις.” Εκπ1*

Τονίζουν παράλληλα πόσο τους επηρέασε και η ανοιχτότητα όλων των μελών της συλλογικότητας που συνιστά η ίδια η Θ.Ε.Β. Αναφέρουν το πόσο σημαντικό ήταν για αυτούς το ότι είδαν εκπαιδευτικούς να αναζητούν συνεργασίες, πως αυτές οι συνέργιες είχαν αποτέλεσμα και πως το γεγονός αυτό τους προέτρεψε να τις αναζητήσουν και οι ίδιοι/ες στο μέλλον.

*“Όλοι μετακινήθηκαν επειδή κάτι παρατήρησαν ότι κάτι δεν τους πήγαινε καλά και βρήκαν κι άλλα άτομα που σκεφτόντουσαν το ίδιο και μαζί ψάξανε και δοκίμασαν και κάπως εφάρμοσαν. Κάτι που είναι πολύ απελευθερωτικό.” Εκπ5*

*“Γιατί λέω ωραία και να μην μπορέσω να μετακινηθώ και να συνεχίσω με τις ίδιες συνθήκες το σχολείο μου, κάτι θα παρακολουθώ, κάπως θα είμαι σε επαφή με κάτι. Μπορεί να μπορέσω πιθανόν να συνεργαστώ με κάποιο από αυτά τα άτομα.” Εκπ1*

Όλες οι παραπάνω περιγραφές αναδεικνύουν τα ζητήματα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και επιτρεπτικότητας ως κυρίαρχα στο πλαίσιο της συλλογικότητας και στην επίδραση που έχει αυτό στην δικιά τους εκπαιδευτική πρακτική, στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν στο σχολικό πλαίσιο. Το βίωμα, μέσω της Θ.Ε.Β., μέσα σε μία κοινότητα πρακτικής και μάθησης, όπου ο καθένας μπορεί να καταθέσει ελεύθερα τους προβληματισμούς του αλλά και τις προτάσεις του, καταγράφεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ως καταλυτικό. Την ασφάλεια και το κλίμα εμπιστοσύνης που αφήνει χώρο στους εκπαιδευτικούς να προτείνουν, να δοκιμάσουν, να πειραματιστούν, τα αντιλαμβάνονται σαν ένα δίκτυο ασφαλείας που τους επιτρέπει να δοκιμάσουν και να μοιραστούν το λάθος, την πιθανή αποτυχία και να μάθουν μέσα από αυτή τη διαδικασία. (Ανδρούσου, 2010)

Παράλληλα οι συμμετέχοντες/ουσες αντιλήφθηκαν την ουσιαστική επίδραση των συνεργιών και των συμμαχιών με άλλες κοινωνικές ομάδες συνδέοντας τους καθημερινούς αγώνες εντός σχολείου με άλλη δράση για μια πιο προοδευτική κοινωνία σε ευρύτερο επίπεδο. (Apple & Weis, 2010)

### **3.8. Αναπηρία: η “ειδική” ετερότητα**

#### **3.8.1. Η αναπηρία ως ετερότητα σε αντιπαράθεση με το «κανονικό» πρότυπο και η αντίδραση απέναντι στις διαγνώσεις**

Αναλύοντας σε βάθος το λόγο των συμμετεχόντων/ουσών για την αναπηρία παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη νοηματοδότηση της. Η κυρίαρχη νοηματοδότηση της αναπηρίας που επικράτησε στις συζητήσεις είναι αυτή της ετερότητας, που συμπεριλαμβάνεται στις ομάδες που υφίστανται καταπίεση και περιθωριοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν ότι η έννοια της αναπηρίας, ως μία ετερότητα, έχει άμεση σύνδεση με την κοινωνική συνθήκη στην οποία εξετάζεται και εντοπίζουν τα θέματα ορισμού της σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο καλούνται να την ορίσουν.

*“Μία ετερότητα είναι. Ίσως κάποιες φορές να έρχεται πιο έντονο το στοιχείο ας πούμε της ειδικής, άλλες φορές μπορεί να έχει να κάνει με τη διαπολιτισμική, άλλες φορές... Δηλαδή εξαρτάται κάθε φορά με το ποια ομάδα έχεις απέναντί σου, για το πώς θα το ερμηνεύσεις. Και όταν λέω ομάδα δεν εννοώ εμάς εδώ, εννοώ τα παιδιά στο σχολείο. Είναι τελείως διαφορετική κάθε συνθήκη, δεν μπορώ να στο ορίσω εκτός.” Εκπ3*

Κάνοντας πιο συγκεκριμένη αυτή την έννοια της ετερότητας, κατά τη διάρκεια των συζητήσεων αναδείχθηκε και ο ορισμός της αναπηρίας σε αντιπαράθεση με το πρότυπο του «κανονικού» όπως αυτό επικρατεί στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία εν γένει.

*“Η αναπηρία έχει να κάνει με το πώς καθορίζουμε τη σχέση κυριαρχίας, το τι είναι το κανονικό και τι είναι το κυρίαρχο. Παρόλα αυτά όμως υπάρχουν κάποιες δομικές διαφορές: το ότι για παράδειγμα υπάρχει κράτος Συρίων, υπάρχει κράτος Αλβανών. Δεν υπάρχει κράτος αυτιστικών. Δεν έχει γίνει ο αντίστοιχος πειραματισμός να μπορούμε να πούμε ότι θα μπορούσε να ήταν ως πρότυπο του κανονικού ο αυτιστικός τρόπος σκέψης.” Εκπ6*

Στο ίδιο πνεύμα πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αντιδρούν στην κυρίαρχη αντίληψη που ορίζει την αναπηρία στην εκπαίδευση ως ένα «ειδικό» θέμα που χρήζει «ειδικής» αντιμετώπισης.

*“Είναι ένα παιδί που θέλει μία διαφορετική μεταχείριση, ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Αυτό δεν το βλέπα δηλαδή σαν κάτι το οποίο...” Εκπ11*

Παράλληλα κατά τη διάρκεια της συζήτησης φέρνουν το θέμα της αναπηρίας ως θέμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επί της ουσίας οφείλει να αντιμετωπίσει όλα τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο ανεξάρτητα με το αν έχουν κάποια διάγνωση ή όχι, ενώ απορρίπτουν και τις κυρίαρχες λεκτικές εκφράσεις που εντοπίζουν το θέμα της αναπηρίας στο ατομικό μειονέκτημα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

*“Νομίζω ότι όταν προσπαθείς να προσεγγίσεις λιγάκι τα πράγματα με ένα διαφορετικό τρόπο, αγγίζει όλα τα παιδιά. Και συνήθως το πρόβλημα δεν το έχουν τα παιδιά. Όχι συνήθως, σίγουρα δεν το έχουν τα παιδιά.” Εκπ3*

*“Και εγώ στην ομάδα μου που έχω το παιδί με τη διάγνωση του αυτισμού, παρόλο που είναι τριών χρόνων, ποτέ δεν το είδα σαν προβληματικό, σαν το παιδί που θα ξεχωρίσει.” Εκπ2*

Στην πορεία της συζήτησης για την αναπηρία αναδύεται έντονα και η αντίδραση των συμμετεχόντων/ουσών στην κατηγοριοποίηση που υφίσταται οι μαθητές με αναπηρία μέσω της διαδικασίας των διαγνώσεων. Καταθέτουν ότι οι διαγνώσεις δεν τις αφορούν, δεν αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ παράλληλα τονίζουν την περιθωριοποίηση που συχνά επιφέρει μία διάγνωση για ένα παιδί.

*“Υπήρχε στο μυαλό μου αυτό το ενταξιακό, δηλαδή δεν έβλεπα ποτέ διάγνωση. Με ιδιαίτερα ασχολούμαι τα τελευταία δέκα χρόνια, διαγνώσεις παιδιών υπήρχαν. Δηλαδή το συγκεκριμένο παιδί που έχω έχει ΔΕΠΥ, διάγνωση ΔΕΠΥ. Για μένα δεν είναι... Οπότε ποτέ δεν το αντιμετώπιζα σαν κάτι προβληματικό.” Εκπ11*

*“Καλώς ή κακώς η εμπειρία μου η επαγγελματική ξεκίνησε να παλεύω με διαγνώσεις και με «όχι δεν είναι» και «όχι αφήστε το παιδί να ζήσει», ξέρω γω, μην το ρίξουμε στο Καιάδα. Εκπ5*

Αυτήν την περιθωριοποίηση την εντοπίζουν στα εμπόδια που αφορούν κυρίως το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία που

ορίζει ως προϋπόθεση για την ένταξη τους στο γενικό σχολείο, την ανάπτυξη των προσωπικών τους δυνατοτήτων, μετατοπίζοντας το βάρος στο μαθητή που είναι ή δεν είναι ικανός να ενταχθεί. Άρα σύμφωνα με αυτό το θεσμικό πλαίσιο, το παιδί είναι αυτό που πρέπει να προσαρμοστεί και όχι το σχολείο στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των ανάπηρων μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

### **3.8.2. Οι «αόρατοι» ανάπηροι μαθητές, η αναπηρία ως «ειδικό» θέμα και η αντίληψη για την απουσία «εξειδικευμένης» γνώσης.**

Ένα ιδιαίτερο θέμα όσον αφορά την αναπηρία στην εκπαίδευση αναδείχτηκε από κάποιους από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες οι οποίοι κατέθεσαν την άγνοια τους σε θέματα αναπηρίας καθώς δεν την έχουν συναντήσει στα πλαίσια τους.

*“Δεν ξέρω να σου πω πολλά. Κι αν μου τύχαινε εμένα... μου χει τύχει μία φορά παιδί που δεν είχε στήριξη αλλά ήταν διαφορετικό... Δεν έκανα απολύτως τίποτα... δεν ήξερα τι να κάνω.” Εκπ1*

Ενδιαφέρον έχει η άποψη μίας εκπαιδευτικού που υπηρετεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και που καταθέτει ότι δεν συναντά κανείς παιδιά με αναπηρία στο Γενικό Λύκειο.

*“Εκπ1: Δεν υπάρχει αναπηρία στο λύκειο Τα παιδιά είναι ανάπηρα μόνο μέχρι τα 15 (με σαρκασμό)*

*Ερ: παιδιά με διαγνώσεις έχετε; είχατε εσύ;*

*Εκπ1: Ναι αλλά είναι λίγο αδιάφορο αυτό στο Λύκειο. Δηλαδή στα 120 παιδιά είναι τρία παιδιά με δυσλεξία. Και το ξεχνάμε και ποια είναι μας το θυμίζουν εκείνα*

*Εκπ6: Δεν δικαιούνται παράλληλη;*

*Εκπ1: Όχι. Ο αυτισμός δικαιούται, αλλά πολύ σπάνια. Δεν έχουμε αυτισμό όχι στο λύκειο, πολύ σπάνια.*

*Εκπ10: Δεν φτάνουν ποτέ, πάνε στο ειδικό.*

*Εκπ1: Εγώ όλα τα χρόνια... σε αυτό το σχολείο είμαι 10 χρόνια... μία φορά είχαμε ένα αυτιστικό με παράλληλη.*

*Ερ: Τμήμα ένταξης έχετε στο σχολείο;*

*Εκπ1: Όχι*



*Εκπ10: Το ύφος σου... δεν μαγνητοφωνείται το ύφος, αλλά το ύφος σου είναι συγκλονιστικό!*

*Εκπ1: Ναι.. εγώ δυσκολεύομαι να καταλάβω τι είναι το τμήμα ένταξης και πώς λειτουργεί. Στο λύκειο δεν υπάρχουν καθόλου αυτά, τίποτα. Αν έχεις φτάσει στο Λύκειο, τα παιδιά με αυτισμό ή δεν ξέρω γω τι, έχουν πάει στα ειδικά σχολεία. Τα παιδιά με άλλα, με πολύ χαμηλή επίδοση ή με παραβατικότητα πάνε στα ΕΠΑΛ. Τι να σου πω. Κατάλαβες; Δεν είναι ... Δεν είναι όλος ο κόσμος στο Λύκειο, στο Γενικό Λύκειο.”*

Το παραπάνω απόσπασμα είναι ενδεικτικό της συνθήκης που επικρατεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσον αφορά τη φοίτηση των παιδιών με αναπηρία και ειδικότερα στο Γενικό Λύκειο. Διαφαίνεται καθαρά η αντίληψη της συμμετέχουσας για την απουσία των παιδιών με αναπηρία από το Γενικό Λύκειο και την τάση τα παιδιά που «αποκλίνουν» από τον αυστηρό μέσο όρο να δρομολογούνται προς την ειδική ή την τεχνική εκπαίδευση.

Παράλληλα με την άγνοια περί αναπηρίας που κατατέθηκε από κάποιους/ες συμμετέχοντες/ουσες, μία διαφορετική εικόνα από αυτήν που κυριάρχησε στις συζητήσεις, παρουσιάζει ο λόγος μερικών συμμετεχόντων/ουσών όσον αφορά την αναπηρία και ιδιαίτερα την εκπαιδευτική προσέγγιση προς αυτήν. Μερικοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, και στις δύο συζητήσεις και σε αντίθεση με την επικρατούσα τάση, καταθέτουν την άγνοιά τους σε θέματα αναπηρίας καθώς τη νοηματοδοτούν ως θέμα που άπτεται ειδικής μεταχείρισης και αγωγής για την οποί οι ίδιοι/ες θεωρούν ότι δεν έχουν γνώση.

*“Δεν έχω ασχοληθεί με την ειδική αγωγή, δεν μπορώ να μπω σε αυτό το πεδίο.” Εκπ3*

Αναφέρουν την αδυναμία τους και την άποψη τους περί ελλιπούς γνώσης και εμπειρίας πάνω σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία. Εντοπίζουν ότι στην πράξη δεν γνωρίζουν αυτά που χρειάζεται για να διαχειριστούν ένα μαθητή με αναπηρία καθώς δεν τα έχουν συναντήσει αλλά δεν έχουν και τις απαραίτητες πρακτικές γνώσεις για αυτό.

*“Στην πράξη δεν έχω ιδέα πώς γίνεται αυτό, δεν έχω ασχοληθεί με αυτό. Και να δεις ένα παιδί έτυχε και μάλιστα να μην το είχα εγώ δηλαδή, σου είπα, μία φορά είχαμε ένα κορίτσι με παράλληλη στήριξη δεν ήταν σε τμήμα που έμπαινα εγώ.” Εκπ1*

Μία από τις συμμετέχουσες, η οποία εργάζεται για πρώτη φορά ως παράλληλη στήριξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντοπίζει αυτή την αδυναμία σε έλλειψη γνώσης πάνω στα συγκεκριμένα προγράμματα παρέμβασης που θεωρεί ότι χρειάζονται τα παιδιά με αναπηρία.

*“Θέλω... Δεν ξέρω πώς να το χειριστώ ακριβώς, πώς να το πω, σε τεχνικό επίπεδο κάπως. Γιατί δεν είμαι εξοικειωμένη με προγράμματα παρέμβασης, δεν γνωρίζω νομίζω αυτά που χρειάζονται για... Δεν έχω κάποια εξοικείωση και εκπαίδευση στην ειδική αγωγή για παράδειγμα.”*  
Εκπ9

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι σε κάποιους από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες η αναπηρία στην εκπαίδευση συνεχίζει να είναι ένα θέμα για το οποίο εκτιμούν ότι δεν έχουν γνώση και το παραπέμπουν σε «εξειδικευμένους» εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με μία σειρά ερευνών που έχουν γίνει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και εντοπίζουν την αδυναμία και την έλλειψη γνώσης που καταθέτουν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Δρακωτού & Ζώνιου-Σιδέρη, 2016) (Butt & Lowe, 2012) (Μαυροπαλιάς, 2013) (Μωραΐτη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2015).

Ο λόγος των εκπαιδευτικών στα θέματα αναπηρίας παρουσιάζει αντιφάσεις με κοινό σημείο σε κάποιους το δισταγμό και τη δυσκολία να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για να αναφερθούν στους μαθητές τους με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες. Αυτός ο δισταγμός και η δυσκολία πιθανόν να έχουν τις ρίζες τους και στον ενδόμυχο φόβο που προκαλεί η εικόνα αλλά και η λεκτική αναφορά της αναπηρίας καθώς το ανάπηρο σώμα υπενθυμίζει την ευθραυστότητα του σώματος (Murphy, 2001). Ο προβληματισμός που αποτυπώνεται στην επιλογή των “σωστών” λέξεων για να περιγράψουν την αναπηρία πηγάζει σε ένα βαθμό από την επικράτηση μίας πολιτικά ορθής στάσης που επιβάλλει τη χρήση εκφράσεων όπως “ειδικές ανάγκες” ή ακόμα και “ειδικές ικανότητες”, αποκρύπτοντας ουσιαστικά την ταυτότητα του ατόμου με αναπηρία και τοποθετώντας το σε μια “ειδική” κατηγορία που χρήζει “ειδικής” μεταχείρισης.

Κατά συνέπεια για κάποιους από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες οι ανάπηροι μαθητές συνεχίζουν να είναι μία «ειδική» κατηγορία που χρειάζονται τους ειδικούς επαΐοντες εκπαιδευτικούς για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν διαφορετικά προγράμματα εκπαίδευσης. Αυτή την αντίληψη δείχνει να είναι επηρεασμένη από το ατομικό μοντέλο της αναπηρίας που νοηματοδοτεί την αναπηρία ως κατά βάση ιατρικό θέμα και που αποδίδει την εκπαίδευση των αναπήρων μαθητών στους ειδικούς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4Ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 4.1. Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της Θεματικής Εργαστηριακής Εβδομάδας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης. Οι συμμετέχοντες/ουσες παρακολούθησαν τη συγκεκριμένη Θεματική Εβδομάδα στο πλαίσιο του μαθήματος επιλογής «Διδακτικές πρακτικές και ετερότητες» κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών στα ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» και «Ειδική Αγωγή» στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ.

Οι βασικοί άξονες της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν στην πρόσληψη της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και στην επίδρασή της, βάσει των δικών τους νοηματοδοτήσεων, στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας υπό το πρίσμα της ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους για την επίδραση της Θ.Ε.Β. στη νοηματοδότηση του ρόλου τους, στις πρακτικές τους καθώς και στην έννοια της συνεργασίας και της συλλογικότητας σε ένα ενταξιακό περιβάλλον αλλά και στην ενδυνάμωσή τους. Παράλληλα διερευνήθηκε αν και με ποιους τρόπους θεωρούν ότι συνέβαλε η εμπειρία της Θ.Ε.Β. στη σύνδεση θεωρίας και πράξης στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης, στη νοηματοδότηση της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης και αν και με ποιους τρόπους επηρεάστηκαν μέσα από αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία οι αντιλήψεις τους για την αναπηρία και για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία σε γενικά πλαίσια.

Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες περιγράφουν τη Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα ως διαφορετική από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες που είχαν και ως μία βιωματική διαδικασία που εμπειρείχε ενεργή εμπλοκή του εαυτού τους. Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν σύνδεση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας με προηγούμενα βιώματα τους και αναδεικνύουν ως καταλυτική την συναισθηματική εμπλοκή κατά τη διάρκειά της. Κατ' επέκταση την

περιγράφουν ως μία συνεχόμενη αναστοχαστική διαδικασία που πυροδότησε διαδικασίες προβληματισμού και εσωτερικής σύγκρουσης με αποτέλεσμα την κινητοποίηση τους προς μία κατεύθυνση αλλαγής του τρόπου με τον οποίο δρουν στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια.

Αυτή την αλλαγή την αναλύουν αρχικά στο τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, εντοπίζοντας ότι μέσα από τις διεργασίες της Θ.Ε.Β. ήρθαν σε σύγκρουση με τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου, έτσι όπως αυτός έχει επικρατήσει, τον ανανοηματοδότησαν ως υποστηρικτικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης και συγχρόνως αναδύθηκε έντονα η κοινωνική πλευρά του επαγγέλματος και η πολιτική διάσταση της δράσης του εκπαιδευτικού. Παράλληλα επεξεργάστηκαν την πτυχή της ταυτότητας του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία αλλά και ως επάγγελμα με νόημα. Σε αυτό το πλαίσιο αμφισβητήθηκαν έντονα οι όροι «γενικός» και «ειδικός» εκπαιδευτικός, οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν τη διαφωνία τους στη διαφοροποίηση αυτή και εντόπισαν την καθολικότητα του ορισμού του παιδαγωγού που απευθύνεται σε όλα τα παιδιά.

Μέσα από τις διαδικασίες ανανοηματοδότησης του ρόλου τους, δημιουργήθηκε η συνθήκη να επεξεργαστούν επί της ουσίας και τις πρακτικές τους στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια. Η ίδια η εκπαιδευτική μεθοδολογία της Θ.Ε.Β. και το βίωμά τους μέσα σε αυτήν με το διττό ρόλο του συμμετέχοντα αλλά και του παρατηρητή τους έδωσε τη δυνατότητα να κάνουν κτήμα τους εργαλεία και να αναστοχαστούν πάνω στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στα δικά τους εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι ίδιοι/ες αναφέρουν ότι συνειδητοποίησαν τι σημαίνει σχεδιασμός και στοχοθεσία για το συγκεκριμένο, κάθε φορά, πλαίσιο στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός και τονίζουν ότι η εμπειρία της Θ.Ε.Β. τους οδήγησε στο να αντιληφθούν τη σημασία του αναστοχασμού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε αυτές τις διεργασίες σύγκρουσης και ανανοηματοδότησης οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν ως καταλυτική την έννοια της συλλογικότητας έτσι όπως τη βίωσαν μέσα από την εμπειρία της Θ.Ε.Β.

Αναφέρουν ότι η εμπειρία της Θ.Ε.Β. επέδρασε καθοριστικά στην οπτική που είχαν οι συμμετέχοντες/ουσες για την έννοια της συνεργασίας στην εκπαίδευση καθώς από τη μία δημιουργήθηκαν οι συνθήκες για να συνεργαστούν οι ίδιοι/ες αποτελεσματικότερα και από την άλλη συνάντησαν μέσα στη Θ.Ε.Β. συλλογικότητες που εφαρμόζουν επιτυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές και που μπορούν και αντιστέκονται. Επί της ουσίας ένιωσαν οι ίδιοι/ες μέλη μίας κοινότητας πρακτικής και μάθησης μέσα στην οποία δημιουργήθηκε μία συνθήκη επιτρεπτικότητας όπου προβληματίστηκαν και αντάλλαξαν απόψεις τόσο με τους συμφοιτητές/ήτριες τους όσο και με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες/ουσες. Αυτή τη συνθήκη την περιγράφουν ως καταλυτική και αναφέρουν τη συμβολή της ενάντια στο συναίσθημα της μοναξιάς που βιώνουν στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια.

Σε αυτή τη διαδικασία αναστοχασμού και ανανοηματοδοτήσεων οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν ως καταλυτική την επαφή με το πεδίο και με υλοποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές καθώς συνέβαλλαν στο να συνδέσουν οι ίδιοι/ες τη θεωρία με την πράξη. Μέσα από αυτή την επαφή, τα θεωρητικά κείμενα που είχαν διαβάσει «πήραν σάρκα και οστά» μπροστά στα μάτια τους, μέσα από πραγματικά παραδείγματα διαφορετικής προσέγγισης. Το ίδιο το βίωμά τους ως εκπαιδευόμενοι σε ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ταυτόχρονα με τη θεωρητική πλαισίωση σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος στο πλαίσιο του οποίου παρακολουθούν τη Θ.Ε.Β. συνέβαλλε, με βάση τα ευρήματα, καθοριστικά στο να αποκτήσουν πίστη στην αποτελεσματικότητα των θεωρητικών προσεγγίσεων.

Με βάση όλα τα παραπάνω οι συμμετέχοντες/ουσες καταλήγουν στο πόσο ενδυναμωτική και εμπνευστική ήταν η εμπειρία της Θ.Ε.Β. για τους ίδιους/ες καθώς αφενός συνέβαλλε στο να επιβεβαιώσουν την εφικτότητα των εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων μέσα από τα παραδείγματα τα οποία βίωσαν και ήρθαν σε επαφή και αφετέρου τους παρείχε τη μεθοδολογία ως όπλο ενάντια στην ανασφάλειά που τυχόν βιώνουν στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική. Παράλληλα τη συλλογικότητα που βίωσαν και που έχτισαν, σε ένα βαθμό, κατά τη διάρκεια της Θ.Ε.Β., την αντιλαμβάνονται ως «δίχτυ ασφαλείας» καθώς μέσω αυτής αναδείχθηκαν ως κυρίαρχα ζητήματα

εμπιστοσύνης, ασφάλειας και επιτρεπτικότητας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Σε αυτό το πλαίσιο, καθ' όλη τη διάρκεια της Θ.Ε.Β οι συμμετέχοντες/ουσες επεξεργάστηκαν με αναστοχαστική τάση τις έννοιες της ενταξιακής εκπαίδευσης, της αναπηρίας και της εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Ορίζουν τη Θ.Ε.Β. ως μία εκπαιδευτική εμπειρία που αφορούσε κάθε μορφής ετερότητα και μειονότητα και εντοπίζουν ότι συνέβαλλε ουσιαστικά στο να διευρυνθούν στην αντίληψή τους τα όρια της έννοιας της ένταξης περιλαμβάνοντας πιο πολλές μεταβλητές και ετερότητες. Αναφέρουν ότι μέσα από τη Θ.Ε.Β. η ετερότητα έγινε πιο ορατή ως αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού τους πλαισίου ενώ παράλληλα εντοπίζουν αλλαγές στο πώς αντιλαμβάνονται τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό καθώς εντόπισαν με περισσότερη ακρίβεια την ταξική δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ανανοηματοδότησαν την έννοια της ετερότητας και της ένταξης με ταξικούς όρους. Μέσα από αυτές τις αλλαγές στις νοηματοδοτήσεις σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης οι συμμετέχοντες/ουσες ξεχωρίζουν την επίδραση της εμπειρίας της Θ.Ε.Β. και σε θέματα εφικτότητας καθώς αναφέρουν ότι η ίδια η Θ.Ε.Β. ως εκπαιδευτική διαδικασία συνέβαλλε στο να αντιληφθούν πώς μπορεί να επιτευχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση. Εντοπίζουν τις μεταβολές στις αντιλήψεις τους στο πώς μπορούν να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές στην καθημερινότητά τους και στο επαγγελματικό τους πεδίο.

Παράλληλα με τις ανανοηματοδοτήσεις σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης, το θέμα της νοηματοδότησης της αναπηρίας αναδύθηκε με αντιφατικούς όρους. Η κυρίαρχη νοηματοδότηση της αναπηρίας που επικράτησε στις συζητήσεις είναι αυτή της ετερότητα, που συμπεριλαμβάνεται στις ομάδες που υφίστανται καταπίεση και περιθωριοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καταγράφηκε από μεριάς των συμμετεχόντων/ουσών έντονη αντίδραση στην κυρίαρχη αντίληψη που ορίζει την αναπηρία στην εκπαίδευση ως ένα «ειδικό» θέμα που χρήζει «ειδικής» αντιμετώπισης και στην κατηγοριοποίηση που υφίστανται οι μαθητές με αναπηρία μέσω τις διαδικασίας των διαγνώσεων. Ωστόσο μερικοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, και στις δύο συζητήσεις, καταθέτουν την

άγνοιά τους σε θέματα αναπηρίας καθώς τη νοηματοδοτούν ως θέμα που άπτεται ειδικής μεταχείρισης και αγωγής για την οποίοι οι ίδιοι/ες θεωρούν ότι δεν έχουν γνώση. Αποτυπώθηκε κατά τη διάρκεια των συζητήσεων η ανασφάλειά τους για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία σε γενικά σχολεία και ο προβληματισμός τους στο αν μπορούν να ανταποκριθούν σε μία τέτοια συνθήκη.

Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν σε κάποια πρώτα συμπεράσματα όσον αφορά την επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας της Θ.Ε.Β. στους/στις συμμετέχοντες/ουσες. Η σύνδεση με τη βίωμα και η ενεργή εμπλοκή τους που συντελείται μέσα σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στο βίωμα και στην προϋπάρχουσα γνώση, πυροδότησε συγκρούσεις και στην πραγματικότητα δημιούργησε συνθήκες κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού. Μέσα σε αυτό οι συμμετέχοντες/ουσες ξεχωρίζουν την ομαδική συνθήκη ως καταλυτικό παράγοντα για τον αναστοχασμό τους ο οποίος διευκολύνεται επειδή ακριβώς τους επιτρέπει να μοιράζονται και να ανταλλάσσουν τους προβληματισμούς τους. Σε αυτή τη συνθήκη καταλήγουν σε μία διαδικασία που αμφισβητεί προηγούμενες παγιωμένες γνώσεις και αντιλήψεις και οδεύει στο μετασχηματισμό προϋπάρχουσας γνώσης (Φρυδάκη, 2015).

Αυτή η αναστοχαστική διαδικασία καταγράφεται ως διαδικασία ενδυνάμωσης καθώς ο ρόλος τους επαναπροσδιορίζεται και αποκτά καινούργια νοήματα και οι πρακτικές τους αναθεωρούνται και αποκτούν μεθοδικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο το αίσθημα της ματαίωσης και της αδυναμίας δράσης αντικαθίσταται από ένα όραμα και μία έντονη κινητοποίηση στην κατεύθυνση της δράσης και της αλλαγής (Τσάφος, 2016). Ο αναστοχασμός αναδεικνύεται ως εργαλείο δουλειάς, ως μέθοδο που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός ερευνητής που σχεδιάζει, που δρα, που παρατηρεί, που αξιολογεί, που αναστοχάζεται, που επανασχεδιάζει και με αυτό τον τρόπο εξελίσσει την εκπαιδευτική του πρακτική.

Ο προβληματισμός των συμμετεχόντων/ουσών καταλήγει στην αποφετιχοποίηση των τεχνικών τους, στην εισαγωγή του μεθοδικού



πειραματισμού στην εκπαιδευτική πρακτική και την επιτρεπτικότητα στο λάθος. Οι συμμετέχοντες/ουσες αντιλαμβάνονται ότι στόχος δεν είναι να εμμένουν σε συγκεκριμένες “επιτυχημένες” μεθόδους ως φετίχ, αλλά να οργανώνουν περιβάλλον μάθησης διαμορφωμένο από τη δράση και από τον αναστοχασμό (Bartolome, 2010). Αναδύεται με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός, όχι ως απλός εντολοδόχος και διεκπεραιωτής αλλά, ως επαγγελματίας ερευνητής που μπαίνει στη διαδικασία να αναστοχαστεί για τις πρακτικές του, να εντοπίσει τι πέτυχε και τι όχι, να αποδεχτεί το λάθος του ως κομμάτι της διαδικασίας και με αυτό τον τρόπο να εξελίξει την εκπαιδευτική πρακτική του.

Η ίδια η διαδικασία του αναστοχασμού συμβάλλει με τον τρόπο αυτό, στο να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα να αναλύσουν με πιο σαφή τρόπο την εκπαιδευτική τους πραγματικότητα, να κινητοποιηθούν στην κατεύθυνση της απόπειρας ερμηνείας των προκλήσεων που συναντάνε και κατά συνέπεια να προβληματιστούν ως προς τις δυνατότητες επίλυσης των δυσλειτουργιών που εντοπίζουν (Τσάφος, 2010). Μέσα στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα ανάγνωσης του πεδίου, των αντιθέσεων, των περιορισμών και των δυνατοτήτων του, τόσο σε σχέση με τον εαυτό του, όσο και τους άλλους, αλλά και τη δυνατότητα πλοήγησης μέσα στο πεδίο με μεθοδολογία δουλειάς την ανάγνωση του πλαισίου, το σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό.

Η ίδια η εκπαιδευτική εμπειρία της Θ.Ε.Β. με τις αναστοχαστικές και συγκρουσιακές διαδικασίες που πυροδότησε έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες/ουσες να διαπραγματευτούν πτυχές της ίδιας τους της επαγγελματικής ταυτότητας και του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρείται στο ρόλο τους προβληματισμός και σε αρκετές περιπτώσεις αναδιατύπωση των όρων που συνθέτουν μέσα τους την έννοια της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Κατά τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. αλλά και στην μετέπειτα επεξεργασία της εμπειρίας, οι συμμετέχοντες/ουσες αναπτύσσουν διεργασίες ανάπτυξης της επαγγελματικής τους ταυτότητας καθώς μέσα από τις αναστοχαστικές διεργασίες μπήκαν στη διαδικασία να προβληματιστούν

και ουσιαστικά να αναπτύξουν μία βαθύτερη αντίληψη για τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες (Freese, 1999).

Η βιωματική εκπαιδευτική εμπειρία και η συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών έτσι όπως οι ίδιοι/ες την περιγράφουν συνέβαλε ταυτόχρονα σε διαδικασίες επεξεργασίας της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Αυτή η συναισθηματική εμπλοκή αποτέλεσε ουσιαστική πτυχή μίας διαδικασίας μάθησης μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες/ουσες συνειδητοποίησαν πράγματα για τους εαυτούς τους αλλά και για το ρόλο τους. Επί της ουσίας τα συναισθήματα που πυροδότησε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία διαδραμάτισαν ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτή (Hargreaves, 1998).

Μέσα σε αυτό το έντονα βιωματικό και ταυτόχρονα ισχυρά συλλογικό πλαίσιο η αίσθηση που αποτυπώνεται ως αποτέλεσμα αυτής της εκπαιδευτικής εμπειρίας στο λόγο των εκπαιδευτικών είναι αυτή μίας επαγγελματικής ετοιμότητας, ενός αισθήματος «μπορώ» όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν. Αυτή η αίσθηση ετοιμότητας αποτελεί ουσιαστικά και το βασικό χαρακτηριστικό μίας επαγγελματικά ενδυναμωτικής εμπειρίας καθώς αποτελεί μία εμπειρία που συμβάλλει στο να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες/ουσες την ταυτότητά τους ως περισσότερο αποδεκτή και τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς να επιφέρουν αλλαγές στη δική τους ζωή ή στην κοινωνική κατάσταση (Φρυδάκη, 2015, pp. 140-141).

Σε αυτή την ενδυναμωτική εμπειρία, χαρακτηριστικό που δείχνει να ξεχωρίζει είναι η αίσθηση της εφικτότητας των θεωρητικών μεθόδων όπως αυτή αποτυπώνεται στο λόγο των συμμετεχόντων/ουσών. Ο διττός τους ρόλος ως εκπαιδευόμενοι αλλά και ως παρατηρητές μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας τους έδωσε τη δυνατότητα να βιώσουν αλλά και να παρατηρήσουν μία εκπαιδευτική μεθοδολογία διαφορετική από ό,τι είχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή συναντήσει. Αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό με την ισχυρή θεωρητική πλαισίωση που τους παρείχε το μάθημα στο πλαίσιο του οποίου συμμετείχαν στη Θ.Ε.Β., αποτέλεσε για τους ίδιους/ες μία απόδειξη ότι είναι εφικτό μία εκπαιδευτική διαδικασία να

εφαρμόζει στην πράξη τις θεωρίες που πραγματεύεται συμβάλλοντας ουσιαστικά στη σύνδεση θεωρίας πράξης.

Κυρίαρχος όρος σε αυτή τη διαδικασία αναστοχασμού και ανανοηματοδότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας καθ' όλη τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. αλλά και κατά τη διενέργεια των focus group, αναδύθηκε η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης καθώς αποτέλεσε τον πυρήνα του αναστοχασμού των συμμετεχόντων/ουσών ακολουθώντας κάθε προβληματισμό τους για το «ποιοί είναι» και «τι καλούνται να κάνουν» στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια. Μέσα από τη διαδικασίες σύγκρουσης, οδηγήθηκαν επί της ουσίας σε μετασχηματισμό της έννοιας της ενταξιακής εκπαίδευσης και την ανανοηματοδότησαν ως εκπαίδευση που δεν αποκλείει και δεν περιθωριοποιεί παιδιά με βάση τα φυλετικά ή τα σωματικά χαρακτηριστικά τους και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες του κάθε παιδιού (Slee, 2011).

Στο λόγο τους απορρίπτουν την κατεστημένη άποψη για την αναπηρία που την περιγράφει ως ατομικό πρόβλημα και ως προσωπική τραγωδία και αναγνωρίζουν την κοινωνική διάσταση της έννοιας της αναπηρίας και την κοινωνική καταπίεση που βιώνουν οι ανάπηροι (Oliver M. , 2009). Αντιστέκονται στη διαδεδομένη πρακτική περιθωριοποίησης των μαθητών μέσω της σύγκρισής τους με ένα ανύπαρκτο «κανονικό» πρότυπο, με αποτέλεσμα τον στιγματισμό τους (Μακρυνιώτη, 2001). Καταδικάζουν έντονα το θεσμικό πλαίσιο και τις διαδεδομένες πρακτικές διάγνωσης και ιατροκοποίησης που χωρίζουν τους μαθητές σε κατηγορίες ανάλογα με το πόσο ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και στη συνέχεια τους κατατάσσουν στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά πλαίσια, γενικά ή ειδικά (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2002).

Αυτή η ανανοηματοδότηση αποτελεί ένα ουσιαστικό αποτέλεσμα της συγκεκριμένης εμπειρίας, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες βρέθηκαν οι ίδιοι/ες σε μία συνθήκη όπου μπόρεσαν να βιώσουν αλλά και να παρατηρήσουν μία εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται στις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αυτή η εμπειρία, σε συνδυασμό με το υπόβαθρο που είχαν ήδη μέσα από την φοίτησή τους στα συγκεκριμένα δύο Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και

Ανθρώπινα Δικαιώματα» και «Ειδική Αγωγή» του ΤΕΑΠΗ τους έδωσε τη δυνατότητα να συνδέσουν ουσιαστικά τη θεωρητική τους κατάρτιση με ενταξιακές πρακτικές που παρατήρησαν να εφαρμόζονται και να αποκτήσουν εκ νέου πίστη σε αυτές. Παράλληλα, η διεύρυνση των όρων «ετερότητα» και «μειονότητα» που ίδιοι/ες εντοπίζουν ότι επήλθε μέσα από την συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία, τους έδωσε τη δυνατότητα να αναγνώσουν με διαφορετικό τρόπο τα εκπαιδευτικά τους πλαίσια και να αποκτήσουν μία πιο διευρυμένη και ουσιαστική αντίληψη για τις έννοιες της συμπερίληψης και της ενταξιακής εκπαίδευσης επαναορίζοντάς την ως εκπαίδευση που δεν αποκλείει, ως εκπαίδευση για όλους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Ωστόσο η δυσκολία έκφρασης κάποιων εκπαιδευτικών στο θέμα των ανάπηρων μαθητών προδίδει πιθανή απουσία θεωρητικής εξοικείωσης με την αναπηρία και την εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών, καθώς υπάρχει βαθιά ριζωμένη αντίληψη που κατατάσσει τους μαθητές αυτούς σε μία ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα στην οποία τις ανάγκες οι γενικοί εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009) καθώς δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ή την εξειδικευμένη εκπαίδευση.

Τα παραπάνω ευρήματα παρουσιάζουν μία αντίφαση αν τα συγκρίνει κανείς με τα υπόλοιπα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Η σύγκριση δείχνει ότι η αναστοχαστική εκπαιδευτική διαδικασία που βίωσαν οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες/ουσες πιθανόν δεν στάθηκε αρκετή για να κλονίσει τις αντιλήψεις τους περί αναπηρίας καθώς δείχνουν να κρατάνε τις αντιστάσεις τους απέναντι στη συγκεκριμένη ετερότητα, αντιστάσεις που πηγάζουν από τις παγιωμένες αντιλήψεις περί αναπηρίας ως προσωπική τραγωδία. Η συγκρότηση της αναπηρίας ως καθολική αντίληψη δείχνει και στη συγκεκριμένη ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα να κατέχει χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες ετερότητες. Ο λόγος κάποιων από τους συμμετέχοντες/ουσες όταν αναφέρονται σε ζητήματα αναπηρίας, αποκτά δισταγμό, παρουσιάζει ανασφάλεια και παράλληλα συχνά μία αίσθηση ανεπάρκειας ως προς το ρόλο τους στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία.

Η αιτία αυτού του δισταγμού θα μπορούσε να αναζητηθεί στην πιθανή έλλειψη εξοικείωσης με την αναπηρία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Φαίνεται ότι οι γνώσεις που κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες απέκτησαν για θέματα ένταξης και αναπηρίας δεν μπόρεσαν να συνδεθούν με το δικό τους κόσμο. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι κάποιοι από αυτούς δεν έχουν εμπειρία στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια με μαθητές με αναπηρία, με αποτέλεσμα αυτές οι γνώσεις να μη γίνουν λειτουργικές, να μην φέρουν δηλαδή αλλαγή στον τρόπο σκέψης και δράσης τους (Raths & McAninch, 2004).

Σε αυτή την απόπειρα εξαγωγής κάποιων αρχικών συμπερασμάτων είναι σημαντικό να ληφθούν υπ' όψιν τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος καθώς πρόκειται για συμμετέχοντες/ουσες με πολύ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αρχικά οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει πολύ συγκεκριμένες ιδεολογικές επιλογές πολύ πριν τη συμμετοχή τους στη Θ.Ε.Β. τόσο με την επιλογή τους να φοιτήσουν στα συγκεκριμένα μεταπτυχιακά προγράμματα όσο και με την επιλογή τους για το συγκεκριμένο μάθημα επιλογής.

Παράλληλα έχει σημασία να τονιστεί ότι τη χρονική στιγμή στην οποία συμμετέχουν στη Θ.Ε.Β. έχουν ήδη αποκτήσει μία ισχυρή θεωρητική πλαισίωση καθώς η Θ.Ε.Β. διεξάγεται στο τέλος του 3<sup>ου</sup> από τα 4 εξάμηνα των Π.Μ.Σ. και στο τέλος του κοινού μαθήματος επιλογής. Το γεγονός αυτό δεν είναι τυχαίο καθώς στο κοινό μάθημα επιλογής μπορούν να συμμετάσχουν μόνο δευτεροετείς από τα δύο Π.Μ.Σ.

Όλα τα παραπάνω δεδομένα, τόσο οι επιλογές Π.Μ.Σ. και μαθήματος όσο και η χρονική συγκυρία, φανερώνουν ότι οι συμμετέχοντες πιθανόν βρίσκονται ήδη σε μία διαδικασία αναστοχασμού πάνω στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη δράση τους στα πλαίσια τους. Παράλληλα αυτές οι επιλογές τους σε επίπεδο ακαδημαϊκό αλλά και οι επιλογές τους σε επίπεδο επαγγελματικό, με δεδομένη την ιδιαιτερότητα των πλαισίων και των θέσεων στα οποία υπηρετούν, αποκαλύπτουν μία επαγγελματική ταυτότητα που δείχνει να είναι εξ' αρχής υπό διαπραγμάτευση και σε σύγκρουση με την κυρίαρχη αντίληψη για το «τι σημαίνει εκπαιδευτικός».

Υπό αυτό το πρίσμα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου δείγματος, μπορούν να ερμηνευθούν και οι αντιφάσεις των συμμετεχόντων/ουσών στα θέματα αναπηρίας. Κάποιοι από αυτούς στα πλαίσιά τους έρχονται σε επαφή με την έννοια της ετερότητας με όρους κοινωνικής ανισότητας, ενώ κάποιοι άλλοι δεν έρχονται καθόλου σε επαφή με την αναπηρία και αυτό το δεδομένο επηρεάζει και το λόγο τους καθώς οι δισταγμοί ήταν πιο ισχυροί σε συμμετέχοντες που δεν συναντούν την αναπηρία στα πλαίσιά τους.

Διαφοροποιήσεις στην νοηματοδότηση της αναπηρίας παρατηρούνται και ανάμεσα στους συμμετέχοντες/ουσες των δύο Π.Μ.Σ. με αυτούς που προέρχονται από το Π.Μ.Σ. της Ειδικής Αγωγής να εκφράζουν πολύ λιγότερους δισταγμούς και αντιφάσεις. Ωστόσο και στα δύο focus group οι συμμετέχοντες/ουσες καταθέτουν, ότι όσο αφορά το θέμα «αναπηρία», «ζυμωθήκαν» μεταξύ τους κατά τη διάρκεια τόσο της θεματικής όσο και του κοινού μαθήματος κι αυτό είναι ένα δεδομένο που πιθανόν έχει επηρεάσει σε ένα βαθμό τόσο τις αντιλήψεις τους όσο και τον τρόπο με τον οποίο τις εκφράζουν.

Σε αντίθεση ωστόσο με τις αντιφάσεις και τους δισταγμούς που καταγράφονται σε θέματα αναπηρίας και που δείχνουν να πηγάζουν τόσο από την εξοικείωση στα πλαίσιά τους όσο και από την ακαδημαϊκή τους προέλευση (δύο διαφορετικά Π.Μ.Σ.), στην νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν παρατηρούνται αντίστοιχες διαφοροποιήσεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες, στο σύνολό τους, παρόλα τα πολύ διαφορετικά πλαίσια και τις διαφορετικές τους οπτικές εκφράζουν στο λόγο τους μία κοινή αντίληψη για την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, με βάση τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας εντοπίζεται ότι η εκπαιδευτική εμπειρία της Θ.Ε.Β. με τις διαδικασίες αναθεώρησης και αναστοχασμού πάνω στις πρακτικές που πυροδότησε, την απόκτηση συγκεκριμένης μεθοδολογίας δουλειάς που στηρίζεται στη διερεύνηση του πλαισίου, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη αλλά και τη συλλογική συνθήκη που δημιουργήθηκε, συνέβαλλαν ουσιαστικά στην επαγγελματική

εξέλιξη των συμμετεχόντων/ουσών. Σε αυτό το πλαίσιο, η ανανοηματοδότηση της έννοιας της ένταξης στην εκπαίδευση αλλά και του ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτήν από μεριάς των συμμετεχόντων/ουσών, συνέβαλλαν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στην ανάπτυξη πτυχών αυτής που αφορούν την ταξική δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ρόλου των εκπαιδευτικών σε αυτή. Η αναπηρία αναδείχθηκε ως ουσιαστικός προβληματισμός που εμφάνισε αντιφάσεις και ανασφάλειες από μεριάς των συμμετεχόντων/ουσών και που αποτέλεσε ζήτημα προς επεξεργασία καθ' όλη τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. αλλά και των συζητήσεων που ακολούθησαν.

#### **4.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας**

Η παρούσα έρευνα είναι μία απόπειρα διερεύνησης της επίδρασης που είχε στην επαγγελματική ταυτότητα σε ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης, εν ενεργεία εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη Θ.Ε.Β. είναι στα πλαίσια της παρακολούθησης του μαθήματος επιλογής «Διδακτικές πρακτικές και ετερότητες» που προσφέρεται στα δύο Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών του ΤΕΑΠΗ, «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» και «Ειδική Αγωγή». Τα παραπάνω δεδομένα καθιστούν το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας, δείγμα με πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τόσο μορφωτικά όσο και ιδεολογικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά καθιστούν δύσκολη την εξαγωγή συμπερασμάτων για την μεμονωμένη επίδραση της Θ.Ε.Β. στις αντιλήψεις τους, καθώς είναι εξαιρετικά δύσκολο να ξεχωρίσουν, όπως καταθέτουν ακόμα και οι ίδιοι/ες, τι επέδρασε πού.

Ένας άλλος περιορισμός είναι το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε καθώς το focus group είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης όπου οι συμμετέχοντες/ουσες πιθανόν να εκφράζουν απόψεις με βάση τις κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις ή με βάση αυτά που εκτιμούν ότι θα καλύψουν την ερευνήτρια. Και παρόλο που το συγκεκριμένο εργαλείο του focus group που ελαχιστοποιεί την επίδραση του ερευνητή και επιτρέπει τη διεξαγωγή πιο ελεύθερης συζήτησης μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών (Frey & Fontana,

1991), η ιδιότητα της ερευνήτριας μπορεί να επηρέασε την αυθόρμητη έκφραση των συμμετεχόντων/ουσών. Το δεδομένο ότι η ερευνήτρια ήταν φοιτήτρια σε ένα από τα δύο συγκεκριμένα μεταπτυχιακά οδηγεί στην πιθανότητα αυτή ακριβώς η ιδιότητά της να συνέβαλλε σε ένα βαθμό στην κατάθεση απόψεων που να συνάδουν με τη θεωρητική πλαισίωση των συγκεκριμένων προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών.

Επιπλέον, αυτή η ιδιότητα της ερευνήτριας πιθανόν να επηρέασε αρχικά τις απόψεις που κατατέθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες όσον αφορά την ενταξιακή εκπαίδευση και την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία. Σε αυτό τον άξονα άλλωστε εντοπίστηκαν και αντιφάσεις στα λόγια των συμμετεχόντων/ουσών. Στο ίδιο πλαίσιο, λόγω της ιδιότητας της ερευνήτριας ελλοχεύει ο κίνδυνος της ερμηνείας των ευρημάτων με βάση τις δικιές της στάσεις και αντιλήψεις, εξ ου και κρίθηκε μεθοδολογικά απαραίτητη η τήρηση αναλυτικών αναστοχαστικών καταγραφών καθ όλη τη διάρκεια της έρευνας και αναζητήθηκε εξωτερική αξιολόγηση από την επόπτρια αλλά και από κριτικούς φίλους.

#### **4.3. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις**

Η συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκε με συμμετέχοντες/ουσες εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε δύο διαδοχικές Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες διερευνώντας την επίδραση που είχε η συγκεκριμένη εμπειρία σε τομείς της επαγγελματικής τους ταυτότητας υπό το πρίσμα της ένταξης. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της προέκυψαν ενδιαφέρουσα δεδομένα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

Μία τέτοια ερευνητική πρόταση θα μπορούσε να ήταν η διερεύνηση αυτής της επίδρασης διαχρονικά μέσω της διεξαγωγής διαδοχικών focus group με τους ίδιους συμμετέχοντες/ουσες, σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα ώστε να διερευνηθεί η διαχρονική επίδραση αυτής της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Παράλληλα θα μπορούσε, πάλι υπό το πρίσμα της διαχρονικότητας, να διερευνηθεί και η επίδραση που είχε αυτή η εμπειρία στις πρακτικές τους. Μία τέτοια διερεύνηση θα είχε τη μορφή επιτόπιας παρατήρησης, σε συνδυασμό με



ατομικές συνεντεύξεις, ώστε να εντοπιστούν με ακρίβεια οι επιδράσεις της Θ.Ε.Β. στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές.

Μία άλλη μελλοντική πρόταση θα μπορούσε να είναι η διεξαγωγή έρευνας στις προπτυχιακές φοιτήτριες που συμμετέχουν στη Θεματική Εβδομάδα με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της Θ.Ε.Β. στην υπό διαμόρφωση επαγγελματική τους ταυτότητα. Μία τέτοια έρευνα θα μπορούσε να γίνει με τη χρήση ερωτηματολογίων, ώστε να εντοπιστούν σε μεγάλο δείγμα, τυχόν επιδράσεις σε πτυχές που αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Στην κατεύθυνση της διερεύνησης της επίδρασης της συμμετοχής σε Θεματικές Εβδομάδες, θα μπορούσε να διεξαχθεί και μία έρευνα που να περιλαμβάνει και συμμετέχοντες/ουσες σε άλλες Θεματικές Εβδομάδες που οργανώνονται στο ΤΕΑΠΗ. Μία τέτοια έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει την επίδραση των Θεματικών Εβδομάδων στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους όσον αφορά τη θεματολογία των Θ.Ε.Β., αλλά και όσον αφορά την εκπαιδευτική μεθοδολογία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Σε μία τέτοια έρευνα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια πριν και μετά τις Θεματικές Εβδομάδες που θα περιέχουν ερωτήσεις με τη μορφή "attitude statements" ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών για συγκεκριμένα θέματα και η επίδραση της συμμετοχής στις Θ.Ε.Β. σε συγκεκριμένους τομείς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139-150.
- Androussou, A., Dafermou, C., & Tsafos, V. (2012). Educating Teachers' Observation of a Classroom's Framework as Part of Student Teachers' Education. *The International Journal of Learning*, 18(8), 191-212.
- Apple, M. W., & Weis, L. (2010). Ιδεολογία και Πρακτική στη σχολική εκπαίδευση: μια πολιτική και εννοιολογική προσέγγιση. In Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Eds.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Κ. Θεριανός, Trans., pp. 189-220). Αθήνα: Gutenberg.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. In Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Eds.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Κ. Θεριανός, Trans., pp. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2010). Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, εξουσία και πολιτισμική πολιτική. In Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Eds.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Γ. Θεριανός, Trans., pp. 189-220). Αθήνα: Gutenberg.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Barab, S. A., Barnett, M., & Squire, K. (2009). Developing an Empirical Account of a Community of Practice: Characterizing the Essential Tensions. *Journal of the Learning Sciences*, 11(4), 489-542.
- Barnes, C. (1997). A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture. In L. Barton, & M. Oliver, *Disability Studies: Past, Present and Future* (p. 13). Leeds: The Disability Press.
- Barnes, C., Oliver, M., & Barton, L. (2002). Introduction. In C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton, *Disability Studies Today* (pp. 2-17). Cam: Polity Press.
- Bartolome, L. L. (2010). Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων. In Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Eds.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Α. Χριστοδουλάκου, Trans., pp. 378-410). Αθήνα: Gutenberg.
- Barton, L. (2011). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). In Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία* (Vol. Τόμος Α', pp. 49-60). Αθήνα: Πεδίο.

- Bauer, K. O. (1999). The Professional Self. Στο M. Lang, J. Olson, H. Hansen, & W. Bunder (Επιμ.), *Changing Schools, Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism* (σσ. 193-200). Louvain: Garant Publishers.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bernard, H. R. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Plymouth: Altamira Press.
- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2007). Genres of Empirical Research in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3-11.
- Bruner, J. (1987). Life as Narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Butt, R., & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207-219.
- Chong, S., & Low, E. L. (2008). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8, 59-72.
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple “I”s’ of teacher identity. Στο M. Kompf, R. W. Bond, D. Dworet, & T. Boak (Επιμ.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities, and knowledge* (σσ. 78-89). London: The Falmer Press.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (N. Κουβαράκου, Trans.) Αθήνα: Ίων.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Day, C., & Sachs, J. (Eds.). (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Massachusetts: DC Heath and Company.
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.

- Freese, A. R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15, 895-909.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Frey, J. H., & Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, 28, 175-187.
- Frymier, J. (1987). Bureaucracy and the Neutering of Teachers. *Phi Delta Kappa*, 69(1), 9-14.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-239.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα - Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. (Δ. Μακρυνιώτη, Trans.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth Generation Evaluation. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I. F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Hughes, B. (2012). Fear, Pity and Disgust: emotions and the non-disabled imaginary. In N. Watson, A. Roulstone, & C. Thomas, *Routledge Handbook of Disability Studies* (p. 67). London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. (Α. Μανιάτη, Trans.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.

- Korthagen, F. A. (2007 йил 6). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(3), 303-310.
- Kourti, E., & Androussou, A. (2013). Promoting critical awareness in the initial training of preschool teachers in Greece: resistance and perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 192-206.
- MacBeath, J. (2006). Finding a voice, finding self. *Educational Review*, 58(2), 195-207.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McLaughlin, M. J. (2002). Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 279-283.
- McLaughlin, M. J. (2002). Examining Special and General Education Collaborative Practices in Exemplary Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 279-283.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28, 100-110.
- Morocco, C. C., & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 315-347.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2003). Strength, Sharing and Service: Restorying and the legitimization of research texts. *British Educational Research Journal*, 29(1), 5-23.
- Murphy, R. (2001). *The Body Silent, The Different World of the Disabled*. Norton, W. W. & Company, Inc.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Page, N., & Czuba, C. E. (1999). Empowerment: What Is It? *The Journal of Extension*, 37(5).

- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Raths, J. D., & McAninch, A. C. (2004). *What Counts as Knowledge in Teacher Education?* (Vol. 5). (J. D. Raths, & A. C. McAninch, Eds.) Greenwich: Information Age Publishing.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου - ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sachs, J. (2005). Teacher Education and the Development of Professional Identity: Learning to be a Teacher. In M. P. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp. 5-21). Oxon: Routledge.
- Schon, D. A. (1987). *Edycating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Calif: Jossey Bass.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School - Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Oxon: Routledge.
- Slee, R. (2012). Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό. In Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη, *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (pp. 179-188). Αθήνα: Πεδίο.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45, 239-248.
- UNESCO. (1997). *What is Adult Education?*
- UPIAS. (1976). *Fundamental Principles of Disability*. Union of the Physically Impaired Against Segregation.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Seven Principles for Cultivating Communities of Practice*. HBSWK Pub.
- Ανδρούσου, Α. (2002). Κίνητρο στην εκπαίδευση. In Α. Ανδρούσου, *Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Retrieved 2018 ηιλ 25-5 from Κλειδιά και Αντικλείδια.
- Ανδρούσου, Α. (2005). *"Πώς σε λένε;" Διεργασίες μίας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ανδρούσου, Α. (2010). Από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής και μαθητείας: διεργασίες και δυναμική μιας πορείας. *Action Researcher in Education*, 1.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2002). Ετερογένεια και σχολείο. In Α. Ανδρούσου (Ed.), *Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., & Τσάφος, Β. (2014). Οι θεματικές εργαστηριακές εβδομάδες στο ΤΕΑΠΗ: Μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Ανα στοχασμοί για την παιδική ηλικία* (pp. 89-102). Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., & Τσάφος, Β. (2016). Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. In Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Eds.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ασκούνη, Ν. (2002). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. In Α. Ανδρούσου (Ed.), *Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180-204.
- Βλαχούτσικου, Μ. (1998). *Λαϊκή επιμόρφωση και Παιδαγωγική (Ο χαρακτήρας της μάθησης και ο ρόλος του επιμορφωτή)*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γρόλλιος, Γ. (2003). *Στοιχεία της συμβολής του Paulo Freire στο σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος*.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δημητρίου, Α., & Ανδρούσου, Α. (2013). Η ενταξιακή διάσταση στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. In Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου, *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (Vol. Γ, pp. 35-57). Αθήνα: Πεδίο.
- Δρακωτού, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2016). Οι απόψεις και οι εμπειρίες εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. In A. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου, Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία (Vol. Ε, pp. 11-27). Αθήνα: Πεδίο.

Ζωγραφάκη, Μ. (2002). Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη. In Α. Ανδρούσου (Ed.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. In Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Ed.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις - Πράξη* (Vol. Τόμος Β, pp. 45-57). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. In Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Τόμος Β' Πράξη* (pp. 9-31). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η αναγκαιότητα της ένταξης. In Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη* (pp. 33-51). Αθήνα: Πεδίο.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καμπανέλου, Π. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μακρυγιώτη, Δ. (2001). Ο κοινωνικός στιγματισμός του εαυτού και του σώματος. In Ε. Goffman, *Στίγμα* (p. 253). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.



- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μωραΐτη, Χ., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2015). Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης και παράλληλης στήριξης για τη μεταξύ τους συνεργασία σε νηπιαγωγεία που φοιτούν μαθητές με αναπηρία. Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2002). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψύφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. In Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη, *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική - Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (pp. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση). In Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη* (Vol. Τόμος Β, pp. 151-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παναγιωτοπούλου, Α. (2015). Πτυχές διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητριών του ΤΕΑΠΗ μέσα από τη ΘΕΒ Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης”,. Πτυχιακή εργασία., ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ, Αθήνα.
- Παπαναγιώτου, Η. (2017). Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη δημόσια εκπαίδευση σε σχολικές μονάδες με μεικτό πληθυσμό μαθητών. Το παράδειγμα σχολικής μονάδας στο Δήμο Αθηναίων. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα: ΕΑΠ.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 10.
- Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας”. 2, pp. 333-339. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδοι Αφοι.
- Τσαγκανέλια, Α. (2016). Η εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζομένους σε Υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Μια εμπειρική μελέτη. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

- Τσάφος, Β. (2010). Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 77.
- Τσάφος, Β. (2012). Αναπτύσσοντας δεξιότητες έρευνας και στοχασμού σε φοιτητές – υποψήφιους εκπαιδευτικούς: Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. *Action Researcher in Education*, 3, 44-65.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθρές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2016). Κριτική παιδαγωγική και έρευνα δράσης: ανιχνεύοντας τη χειραφετική προοπτική στο μετανεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. *Action Researcher in Education*, 7.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού - Τσερούλη, Φ. (2006). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Οδηγός Συζήτησης (focus group)

#### → Εισαγωγή

- Να γνωριστούμε λίγο πρώτα πιο αναλυτικά.. Όνομα, που δουλεύετε κλπ

#### → Η Θεματική Εβδομάδα ως εκπαιδευτική εμπειρία

- Αν έπρεπε να περιγράψετε σε κάποιον που δεν έχει παρακολουθήσει τη Θεματική, τι είναι, τι θα λέγατε;
- Ποια μέρα ξεχωρίσατε;
- Να τις πάρουμε με τη σειρά; (1<sup>η</sup> μέρα, 2<sup>η</sup> μέρα, 3<sup>η</sup> μέρα, 4<sup>η</sup> μέρα, 5<sup>η</sup> μέρα 6<sup>η</sup> μέρα, 7<sup>η</sup> μέρα)
- Ποια πράγματα σας έμειναν ως πιο σημαντικά από τη Θεματική;
- Υπάρχει κάτι που σας δυσκόλεψε;

#### → Η επίδραση της Θεματικής Εβδομάδας στην επαγγελματική ταυτότητα

- Επέδρασε με κάποιο τρόπο στη δουλειά σας; Με ποιο;
- Σε άλλους τομείς; (σε ποιο προσωπικό επίπεδο πχ)
- Αν έπρεπε να περιγράψετε τους εαυτούς σας πριν και μετά τη Θεματική τι θα λέγατε; Εντοπίζετε σημεία που άλλαξαν; Ποια;
- Πως ήταν το να παρατηρείτε; Σας βοήθησε; Σας δυσκόλεψε; Σε ποιους τομείς;

#### → Η συλλογικότητα

- Την ομάδα μας; Πως την είδατε κατά τη διάρκεια της θεματικής; Πριν; Μετά;
- Πως είδατε τις προπτυχιακές;
- Τους εμπυχωτές; Σας ομάδα;
- Μετά από όλα αυτά, αν έπρεπε να ξεχωρίσετε κάτι από τη θεματική, τι σας έμεινε;
- να ξανασυστηθούμε...

#### → Οι διδακτικές πρακτικές

- Θέλετε να μου περιγράψετε λίγο τις περσινές σας τάξεις;
- Μια τυπική μέρα στην τάξη;
- Μία δύσκολη στιγμή;
- Μία στιγμή με χαρά;
- Οι σχέσεις με τους συναδέλφους πως είναι;

→ **Η ένταξη, η ενταξιακή εκπαίδευση, η αναπηρία**

- Η σύνθεση της τάξης; (Παιδιά με διαγνώσεις, με αναπηρία, πρόσφυγες, αλλόγλωσσα κλπ)
- Πως τα χειρίζεστε; Ένα παράδειγμα;
- Τι σημαίνει ένταξη, ενταξιακή εκπαίδευση, ενταξιακό σχολείο; (αν προκύψει εδώ ή όπου προκύψει)

→ **Δημογραφικά στοιχεία**

- Ηλικία
- Σπουδές
- Χρόνια στην εκπαίδευση
- Σε τι πλαίσια