

**Η έρευνα δράσης ως μέσο επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για τη
διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης**

Δέσποινα Σακκά

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Νέα Χηλή 68100 Αλεξανδρούπολη

Email: dsakka@eled.duth.gr

Η έρευνα δράσης ως μέσο επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

Δέσποινα Σακκά

Εισαγωγή

Βασιζόμενη στην παράδοση της έρευνας δράσης στην Κοινωνική Ψυχολογία (Lewin, 1946· 1948), αλλά και την κριτική παιδαγωγική θεωρία (Carr & Kemmis, 1997), η παρούσα εργασία επιχειρεί να περιγράψει ένα συγκεκριμένο παράδειγμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών το οποίο εφαρμόστηκε σε πιλοτικό επίπεδο και στόχευε στην προετοιμασία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν την πολιτισμική ποικιλομορφία της σύγχρονης σχολικής τάξης.¹

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι, όταν η επιμόρφωση αφορά στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί την εθνοπολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης, μετατρέπεται σε μια περίπλοκη διαδικασία η οποία αποσκοπεί τόσο στην αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων όσο και στην αλλαγή πρακτικών σε ατομικό (εκπαιδευτικός) και συλλογικό επίπεδο (σχολική μονάδα). Επιπρόσθετα, οι παραπάνω διεργασίες γίνονται ακόμα πιο περίπλοκες καθώς διαπλέκονται με θέματα πολιτισμικής (Δραγώνα, 2004) και επαγγελματικής ταυτότητας (Gonzalez & Darling-Hammond, 1997) ή ζητήματα ιδεολογίας ή/και εκπαιδευτικής πολιτικής (Carr & Kemmis, 1997).

Παράλληλα, είναι γνωστό ότι διαθέτουμε τα θεωρητικά εργαλεία από την Κοινωνική Ψυχολογία όχι μόνο για την κατανόηση των στάσεων και στερεοτύπων, της ιδεολογίας, των ταυτοτήτων και της συμπεριφοράς αλλά και για τις διαδικασίες αλλαγής τους. Για παράδειγμα, κατανοούμε επαρκώς φαινόμενα όπως είναι οι λειτουργίες της κοινωνικής κατηγοριοποίησης και των στερεοτύπων στις δι-ομαδικές σχέσεις, η δι-ομαδική σύγκρουση και ο εθνοκεντρισμός (συμπεριλαμβανομένης της φυλετικής προκατάληψης), η κοινωνική αλλαγή, η κοινωνική επιρροή κ.ά. Σε σχέση με τον εθνοτικά «άλλο», κοινωνιοψυχολογικές προσεγγίσεις όπως η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας ή η ψυχολογία του λόγου προσέγγισαν, η καθεμιά από την πλευρά της, φαινόμενα όπως η ρατσιστική ιδεολογία και πρακτική καθώς και η προκατάληψη (Tajfel, 1981· Wetherell & Potter, 1992). Ωστόσο, πολύ

¹ ΕΠΕΑΕΚ II, Άξονας Προτεραιότητας Α.1., Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.1./ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Φορέας Υλοποίησης Έργου: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/ Φορέας Υλοποίησης Υποέργου: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/ Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και ΥΠΕΠΘ.

λίγα έχουν γίνει σε ό,τι αφορά τη μεταφορά αυτής της γνώσης στο χώρο της εκπαίδευσης σε επίπεδο μελέτης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σε επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα κοινωνιοψυχολογικών διεργασιών στην τάξη ή το σχολείο. Επίσης, πολύ λίγα έχουν γίνει σε ό,τι αφορά την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής κοινότητας να διαχειριστεί την (εθνο)πολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης (Δικαίου, 2004).

Ζητούμενο, επομένως, για την παρούσα μελέτη αποτέλεσε (α) η εισαγωγή της κοινωνιοψυχολογικής γνώσης για τον ανοίκειο «άλλο» στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναλύσουν κριτικά τις ευρέως διαδεδομένες παραδοχές για την εθνοπολιτισμική ετερότητα και να κατανοήσουν τις διεργασίες που τις αναπαράγουν (είτε ατομικά είτε μέσω του θεσμού της εκπαίδευσης). Η εισαγωγή αυτή έγινε τόσο μέσα από την καλλιέργεια της πολιτισμικής ενημερότητας των εκπαιδευτικών όσο και μέσα από σειρά παρεμβάσεων στη σχολική τάξη. (β) Επίσης ζητούμενο αποτέλεσε η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη.

Ως μέσο επιμόρφωσης επιλέχθηκε η έρευνα δράσης καθώς αυτή επιτρέπει τη σύζευξη της θεωρίας με την πράξη και μπορεί να αποτελέσει μοχλό κινητοποίησης της κοινωνικής αλλαγής. Όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, η έρευνα δράσης συμβάλει και αυτή στην ενδυνάμωση παρέχοντας στους επιμορφούμενους τη δυνατότητα να συμμετέχουν ως ερευνητές στη συμπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Στην προσπάθειά μας αυτή αντλήθηκαν θεωρητικά εργαλεία από ποικίλα επιστημονικά πεδία όπως αυτά της Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Κοινοτικής και Συμβουλευτικής Ψυχολογίας καθώς και της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας για την έρευνα δράσης.

Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση

Η έρευνα δράσης ως συμπληρωματική προσέγγιση στην πειραματική μέθοδο και ως μορφή έρευνας πεδίου προτάθηκε πρώτα από τον Kurt Lewin (1946· 1948) ο οποίος παρατηρώντας το χάσμα ανάμεσα στην κοινωνική δράση και την κοινωνική θεωρία καθώς και την έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους ανθρώπους της πράξης και τους ερευνητές, επιδίωξε να μειώσει την απόσταση θεωρίας και πράξης και να συνδυάσει την ανάπτυξη της επιστημονικής θεωρίας με την έρευνα για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Lewin, 1946). Σύμφωνα με το συγγραφέα, η σύζευξη θεωρίας και πράξης επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής στην έρευνα όλων εκείνων που επηρεάζονται από τη δράση-παρέμβαση σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας (ερευνητές και

άνθρωποι της δράσης).

Εκτός από τα παραπάνω, μέσα από την εφαρμογή της έρευνας δράσης για ποικίλους σκοπούς σε διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως την εφαρμοσμένη κοινωνική ψυχολογία (π.χ. Cherry & Borshuk, 1998), την κριτική παιδαγωγική (π.χ. Carr & Kemmis, 1997), τη φεμινιστική κοινωνική ψυχολογία ή /και κοινωνιολογία (π.χ. Condor, 1986 · Arnot, 1993) κ.ά., αναδείχθηκε η κοινωνική σημασία της έρευνας δράσης τόσο ως μέσου διερεύνησης και καταγραφής των διαδικασιών κοινωνικής αλλαγής όσο και ως μέσου που επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή, με το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενεργειών που οδηγούν στην κινητοποίηση όλων των συμμετεχόντων και στη διαπραγμάτευση της ισχύουσας πρακτικής. Όπως, επίσης, επισημαίνει ο Lewin (1946· 1948) αλλά και άλλοι ερευνητές (Carr & Kemmis, 1997 · Arnot, 1993 κ.ά.), η έρευνα δράσης αποτελεί η ίδια μορφή παρέμβασης και ως διαδικασία καταλήγει να γίνεται η ίδια φορέας κοινωνικής αλλαγής.

Ο Lewin (1948) εφάρμοσε την έρευνα δράσης σε διάφορα κοινωνικά πεδία κάνοντας αναφορά στα τρία σημαντικά της χαρακτηριστικά: το συμμετοχικό της χαρακτήρα, τη δημοκρατική της πρόθεση και τη συμβολή της στην κοινωνική επιστήμη και την κοινωνική αλλαγή. Στο χώρο της εκπαίδευσης, θεωρήθηκε ότι η έρευνα δράσης αποτελεί «έκφραση μιας κριτικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική θεωρία» που μπορεί με τη σειρά της να τροφοδοτήσει την ανάπτυξη μιας κριτικής θεωρίας της εκπαίδευσης (Carr & Kemmis, 1997, σελ. 72).

Σύμφωνα με τους Carr & Kemmis, η εκπαιδευτική έρευνα επιδιώκει την κριτική ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης αποσκοπώντας στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών, των αντιλήψεων και των αξιών όσων αναμειγνύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επειδή η διαδικασία της αλλαγής αυτή καθ' αυτή είναι συμμετοχική και συνεργατική, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν οι ίδιοι τις αντιλήψεις τους, τις πρακτικές τους και τις καταστάσεις μέσα στις οποίες ασκούνται αυτές οι πρακτικές. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν τη δική τους πρακτική, να μετακινηθούν προς μια αλλαγή του ρόλου τους και να δουν τούς εαυτούς τους ως ερευνητές (McNiff, 1988 · Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η έρευνα δράσης εφαρμόστηκε σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια και για ποικίλους σκοπούς ως μέσο εισαγωγής καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση (Carr & Kemmis, 1997· Κατσαρού & Τσάφος, 2003 · Avgitidou & Marselou, 2008 · Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Έχει, ωστόσο, χρησιμοποιηθεί και ως μέσο *επιμόρφωσης εκπαιδευτικών* για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν τα πορίσματα της ακαδημαϊκής έρευνας ιδιαίτερα όταν στόχος είναι η διεύρυνση των στερεοτύπων των εκπαιδευτικών και η εκπαίδευσή τους σε ζητήματα φύλου στη σχολική τάξη (Arnot, 1993 ·

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005 · Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008).

Σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (1997), ένα πρόγραμμα δράσης αποτελεί ταυτόχρονα και ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης αποσκοπώντας τόσο στην αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών όσο και στην αλλαγή των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων. Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής θεώρησης, πηγή αυτού του είδους των προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες (σελ. 211) ενώ η έρευνα δεν κρίνεται μόνο για τη συμβολή της στην εκπαιδευτική αλλαγή αλλά και για τη συμβολή της στην αλλαγή του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών (σελ. 214).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα συγκεκριμένο παράδειγμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών το οποίο υλοποιήθηκε σε πιλοτικό επίπεδο μέσω της έρευνας δράσης και απέβλεπε στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη.

Το πλαίσιο

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους ζητήματα είναι σημαντικό δεδομένης της μεγάλης αύξησης της μετανάστευσης/ παλιννόστησης στη χώρα (Μάρκου, 1997· Δαμανάκης, 1997 · Ψάλτη, 2000 · Γκόβαρης, 2001 κ.ά.) και των αλλαγών που αυτή επέφερε στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Οι αλλαγές αυτές οδήγησαν σε αμφισβήτηση του ρόλου πολλών θεσμών· ανάμεσά τους και του θεσμού της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στη σημερινή εκπαιδευτική πρακτική φαίνεται ότι κυριαρχούν δύο πόλοι: αυτός που επιδιώκει να αποτελέσει το σχολείο ένα μηχανισμό πολιτισμικής ομογενοποίησης (και αποτέλεσε αρχικά τμήμα της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής) και εκείνος που θέλει το σχολείο να αναγνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και την εθνότητα. Ανάμεσα σε αυτούς τους δύο αντίθετους πόλους, οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να έχουν τα εφόδια να το πράξουν, καλούνται να διαχειριστούν την εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων στο πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την ένταξη (Ψάλτη, 2000 · Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Στο βαθμό που γνωρίζουμε, οι προσπάθειες στο χώρο της εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση αυτής της νέας πραγματικότητας επικεντρώθηκαν στο θέμα της *σχολικής* ένταξης των μαθητών/-τριών διαφόρων ομάδων με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την Π/βάθμια εκπαίδευση) παρά στο ζήτημα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιήθηκαν επικεντρώθηκαν κύρια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής νέου εκπαιδευτικού υλικού που

απευθύνεται σε ειδικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού και λιγότερο στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα αρμονικής συνύπαρξης και συνεκπαίδευσης μαθητών/-τριών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Δαμανάκης, 1997 · Μάρκου, 1997 κ.ά.). Παράλληλα, οι μέχρι τώρα εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές παρεμβάσεις συμπεριέλαβαν προτάσεις που αφορούν εκείνους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται είτε σε σχολεία με υψηλούς αριθμούς παλιννοστούντων ή/και αλλοδαπών μαθητών (Μάρκου, 1997) ή υψηλούς αριθμούς παιδιών της μειονότητας (Μάγος, 2008 · Ανδρούσου, 2008· Σφυρόερα, 2008) ή/και παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής (Δικαίου, 2004).

Δεδομένα σύγχρονων μελετών υποδεικνύουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού όχι μόνο του ρόλου του σχολείου, αλλά και του ρόλου των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζεται ότι δεν αρκεί μόνο η ενημέρωση των εκπαιδευτικών στη χρήση νέου διδακτικού υλικού αλλά είναι απαραίτητη μια διαφορετική νοηματοδότηση της έννοιας της «διδασκαλίας» καθώς και η ανάπτυξη νέων πεποιθήσεων για το περιεχόμενο και το είδος της εργασίας στην τάξη (Δικαίου, 2004· Μάγος, 2008 · Ανδρούσου, 2008 · Σφυρόερα, 2008). Σήμερα αποτελεί κοινό τόπο στη διεθνή βιβλιογραφία ότι, όταν ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί τις προσωπικές του στάσεις και πεποιθήσεις σχετικά με την ποικιλομορφία της σχολικής τάξης, τότε διευρύνεται και η ικανότητά του να διδάσκει τους μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αποδεχόμενος τις ιδιαιτερότητές τους (Calderon, 1995 · Gonzalez & Darling-Hammond, 1997). Παράλληλα, οι σύγχρονες τάσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τονίζουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε απλές διαλέξεις και σεμινάρια. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη τόσο από την καλή γνώση των θεωριών που αποτελούν τη βάση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά χρειάζονται εξίσου να ερευνήσουν, να πειραματιστούν και να εφαρμόσουν οι ίδιοι παρεμβάσεις μέσα στο σχολείο τους (McLaughlin, 1991).

Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης, επομένως, επιδιώχθηκε η προετοιμασία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στην πραγματικότητα της σύγχρονης τάξης που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, μιας τάξης, δηλαδή, όπου μέσα συνυπάρχουν μαθητές τόσο της κυρίαρχης ομάδας όσο και διαφόρων άλλων πολιτισμικών/εθνοτικών ομάδων.

Η ιδιαιτερότητα ενός τέτοιου εγχειρήματος έγκειται στον πολύ-επίπεδο χαρακτήρα του ζητήματος που καλείται ο ερευνητής να προσεγγίσει και καθόρισε τόσο τη στελέχωση της ερευνητικής ομάδας όσο και τον προσδιορισμό των στόχων του προγράμματος και τη διαδικασία υλοποίησής τους. Για παράδειγμα, η ερευνητική ομάδα στελεχώθηκε με

ψυχολόγους διαφόρων ειδικοτήτων (κοινωνική ψυχολογία, σχολική ψυχολογία, κλινική ψυχολογία, γνωστική ψυχολογία), παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους και εκπαιδευτικούς². Επιπλέον, όπως ήδη αναφέρθηκε, αντλήθηκαν πληροφορίες από διάφορα θεωρητικά πεδία προκειμένου να προσδιοριστούν οι στόχοι του προγράμματος καθώς και να σχεδιαστεί η διαδικασία υλοποίησής τους.

Η παρούσα έρευνα δράσης

Ένα χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ο σπειροειδής της χαρακτήρας με κύκλους σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, αναστοχασμού και επανασχεδιασμού, περαιτέρω δράσης, περαιτέρω παρατήρησης κ.ο.κ. (Lewin, 1946 · 1948). Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα επιμόρφωσης αναπτύχθηκε σε τρία στάδια: (α) προκαταρκτική μελέτη και σχεδιασμός, (β) καλλιέργεια της πολιτισμικής ενημερότητας, και (γ) παρέμβαση στη σχολική κοινότητα. Σε κάθε στάδιο υλοποιήθηκε αξιολόγηση³ των δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς (ή/και τα παιδιά κατά το τελευταίο στάδιο) καθώς και σχεδιασμός των επόμενων ενεργειών. Κατά τη διαδικασία αυτή οι στόχοι του προγράμματος καθώς και η διαδικασία υλοποίησής τους ήταν αντικείμενο συνεχούς διαπραγμάτευσης λόγω των νέων συνθηκών που αναπτύσσονταν κάθε φορά.

1.Στάδιο Ι: Προκαταρκτική μελέτη και σχεδιασμός

1.1. Προκαταρκτική μελέτη

Στόχοι αυτής της προκαταρκτικής μελέτης ήταν να προσδιορίσει τα ζητήματα που

² Η συμμετοχή στην ομάδα μικρού αριθμού εκπαιδευτικών από την αρχή κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να αποτελέσουν αυτοί συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους κοινωνικούς επιστήμονες και τους εκπαιδευτικούς.

³ Οι στόχοι της αξιολόγησης ήταν πολλαπλοί και αφορούσαν (α) στο βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος επιμόρφωσης (ψυχολογική ενδυνάμωση μέσω της καλλιέργειας πολιτισμικής ενημερότητας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων που αφορούσαν στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης), (β) τη χρησιμότητα του όλου εγχειρήματος αλλά και του κάθε σταδίου επιμόρφωσης χωριστά, (γ) την εκφρασμένη ανάγκη των εκπαιδευτικών για το συνδυασμό θεωρίας και πράξης, και (δ) την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών από την εφαρμογή παρεμβάσεων μέσα στην τάξη. Η αξιολόγηση έγινε σε τρεις φάσεις (αρχική, ενδιάμεση και τελική): (α) πριν από την έναρξη του προγράμματος εκπαίδευσης και με βάση την αρχική πληροφόρηση που είχαν οι εκπαιδευτικοί για το πρόγραμμα, (β) μετά το τέλος του 2ου σταδίου του προγράμματος (καλλιέργεια της πολιτισμικής ενημερότητας) και (γ) μετά το τέλος του 3ου σταδίου (παρέμβαση στη σχολική κοινότητα). Επίσης, ωστόσο, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε τόσο από τους ίδιους όσο και από τα παιδιά των τάξεων στις οποίες αυτές υλοποιήθηκαν σε δύο φάσεις (αρχική και τελική) (Σακκά & Ψάλτη, 2004).

απασχολούν τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και να διερευνήσει τις αντιλήψεις, τις στάσεις τους καθώς και τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης. Πρόκειται για την αρχική φάση της αξιολόγησης η οποία αποσκοπούσε στη συγκέντρωση πληροφοριών οι οποίες θα αποτελούσαν τη βάση για τον καθορισμό των γενικών και των επιμέρους στόχων της έρευνας δράσης καθώς και το σχεδιασμό των επόμενων δύο σταδίων.

Στην προκαταρκτική μελέτη συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα ενώ έγινε η συλλογή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων. Σε συμφωνία με υπάρχουσες μελέτες τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (Becker, 1990 · Gougeon, 1993 · Ψάλτη, 2000 · Μάγος, 2008 κ.ά.), η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε, μεταξύ άλλων, το διλημματικό χαρακτήρα των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την ετερότητα, οι οποίοι, ενώ δείχνουν ανοχή προς την ετερότητα, την αντιμετωπίζουν, ταυτόχρονα, ως έλλειμμα ή τοποθετούνται υπέρ της αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα. Επίσης έδειξε ότι βασικό τους αίτημα είναι η επιμόρφωση και η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Τέλος, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ιδιαίτερα χαμηλές προσδοκίες σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ η συνεργασία των γονιών των παραπάνω ομάδων με το σχολείο φαίνεται να προσθέτει, όπως δήλωσαν οι ίδιοι, μια ακόμα δυσκολία στο έργο τους (Σακκά & Ψάλτη, 2004 · Sakka, 2010).

1.2. Σχεδιασμός

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η έρευνα δράσης στοχεύει στην αλλαγή ενώ αυτό που δεν προσδιορίζεται είναι η κατεύθυνση της αλλαγής. Μέσα από τις συζητήσεις της ερευνητικής ομάδας για τα βιβλιογραφικά δεδομένα σχετικά με τους νέους ρόλους που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός και τις ανάγκες που δημιουργούνται λόγω της αλλαγής στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και τη μετατροπή της τάξης σε πολυπολιτισμική (α) συγκεκριμενοποιήθηκε ο κεντρικός στόχος του προγράμματος σε ό,τι αφορά την κατεύθυνση της αλλαγής, και (β) αποφασίστηκαν μια σειρά από ενέργειες που απέβλεπαν στην προετοιμασία της ερευνητικής ομάδας προκειμένου να προσδιοριστούν οι επιμέρους στόχοι και η πιθανή διαδικασία υλοποίησής τους.

1.2.1. Ο κεντρικός στόχος του προγράμματος: Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Κεντρικός στόχος του προγράμματος αποφασίστηκε να είναι η *ενδυνάμωση* των εν ενεργεία εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη σύγχρονη πολιτισμική τάξη.

Η ενδυνάμωση αποτελεί μια κοινωνιοψυχολογική έννοια που έχει χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους στους χώρους των Πολιτικών και των Κοινωνικών Επιστημών. Ταυτόχρονα αποτέλεσε στόχο κοινωνικής πολιτικής στη δεκαετία του 1960 (Rappaport, 1981) καθώς και αντικείμενο έρευνας ή στόχο παρέμβασης στο χώρο της εκπαίδευσης. Η επιστημονική συζήτηση για την έννοια της «ενδυνάμωσης» αποτελεί ένα ευρύ πεδίο θεωρητικού και ερευνητικού προβληματισμού και δε μπορεί να παρουσιαστεί στα στενά πλαίσια αυτής της εργασίας. Αυτό που, ωστόσο, μπορεί πολύ σύντομα να αναφερθεί είναι ότι πρόκειται για ένα πολύ-επίπεδο φαινόμενο μέσω της οποίας τα άτομα, ένας οργανισμός ή μια κοινότητα αποκτούν *έλεγχο* για θέματα που τους αφορούν (Rappaport, 1987).

Στο παρόν πρόγραμμα υιοθετήθηκε ο όρος «ψυχολογική ενδυνάμωση» όχι μόνο ως μία ενδοψυχική διαδικασία απόκτησης δύναμης να προσδιορίσει το άτομο τον εαυτό του (π.χ. αντίληψη προσωπικού ελέγχου, αίσθημα αυτεπάρκειας, κίνητρα) αλλά και ως διαδικασία που εμπεριέχει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης και της συμπεριφοράς (Zimmermann, 1995). Η αλληλεπίδραση αφορά στην κατανόηση των αιτιών ή των παραγόντων που αναχαιτίζουν ή διευκολύνουν την υλοποίηση ενός στόχου καθώς και στην ενημερότητα ή/την κινητοποίηση διαθέσιμων αποθεμάτων. Το στοιχείο της συμπεριφοράς αφορά στην εμπλοκή του ατόμου στην κοινότητα ή στη συμμετοχή ή στους τρόποι αντιμετώπισης προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος. Σύμφωνα με τον Zimmermann, η ψυχολογική ενδυνάμωση, αναφέρεται στο ατομικό επίπεδο αλλά επηρεάζεται και επηρεάζει τα άλλα επίπεδα ανάλυσης (οργανωσιακό και κοινοτικό).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η έρευνα δράσης, μεταξύ άλλων, μπορεί να αποτελέσει και αυτή έναν τρόπο προώθησης της ανάπτυξης και της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996 · Carr & Kemmis, 1997). Όπως επισημαίνει ο Grundy (1988), η έρευνα δράσης συντελεί στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών επειδή τους βοηθά να μειώσουν την απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, καθώς επίσης και επειδή ενισχύει τον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και προωθεί τις γνώσεις τους και την κατανόηση του αντικειμένου τους.

1.2.2. Επιμέρους στόχοι του προγράμματος επιμόρφωσης. Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου έγιναν ξεκάθαρες σε όλα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας οι πολιτικές διαστάσεις του όλου εγχειρήματος με την επεξεργασία μιας σειράς σημαντικών ερωτημάτων. Ποιοι θα έπρεπε, για παράδειγμα, να είναι οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος; Ποιος ήταν ο ρόλος μας ως κοινωνικών επιστημόνων στο πλαίσιο του συγκεκριμένου έργου; Ποιες θα ήταν (ή θα έπρεπε να είναι) οι αντιδράσεις μας εάν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφραζαν διαφορετικές πολιτικές θέσεις για τα διάφορα ζητήματα που θα προέκυπταν στην

πορεία υλοποίησης του προγράμματος; Τα ερωτήματα αυτά έδωσαν το έναυσμα για γόνιμες συζητήσεις εντός και εκτός του προγράμματος και βοήθησαν στο ξεκαθάρισμα των επιμέρους στόχων. Επίσης, βοήθησαν, στο να συζητηθούν οι πολιτικές θέσεις ή/και επιλογές τόσο των μελών της ομάδας όσο και της συγκεκριμένης έρευνας δράσης.

Οι παραπάνω συζητήσεις έδωσαν την ευκαιρία να αποσαφηνιστούν οι παραδοχές του προγράμματος, όπως, για παράδειγμα, η παραδοχή ότι η οποιαδήποτε έρευνα ή/και παρέμβαση δεν είναι απαλλαγμένη ούτε από προκαταλήψεις ούτε από ιδεολογικές τοποθετήσεις. Αντίθετα, παράγει ή/και αναπαράγει ιδεολογία (Παπαστάμου, 2000· Παπαστάμου, 2009 · Δικαίου, παρόν τόμος) . Στο πλαίσιο αυτό, στόχος θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια ενός πλαισίου που θα παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις ευκαιρίες, σε συνεργασία με συναδέλφους τους, να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να διαπραγματευτούν τις πεποιθήσεις και τις αξίες που έχουν σχετικά με την ετερότητα έτσι όπως αυτή προσδιορίζεται εθνοπολιτισμικά και ταξικά. Επίσης, θα πρέπει να τους δοθεί η ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με ζητήματα πολιτισμικών διαφορών και να κατανοήσουν πώς η γνώση, οι πεποιθήσεις και οι αξίες τους καθορίζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές τους που προέρχονται από ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, θεωρήθηκε, ότι με την καινούρια γνώση και οπτική που θα αποκτήσουν, θα είναι σε θέση, στη συνέχεια, να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές τους και να διαμορφώσουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης τους.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος επιμόρφωσης ανά στάδιο προσδιορίστηκαν ως εξής:

Κατά το 2^ο στάδιο (καλλιέργεια της πολιτισμικής ενημερότητας) επιμέρους στόχος ήταν (α) η καλλιέργεια της πολιτισμικής ενημερότητας στους εκπαιδευτικούς προκειμένου αυτοί να αναστοχαστούν σχετικά με τις δικές τους πεποιθήσεις και αξίες για την ετερότητα, να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους η γνώση, οι πεποιθήσεις τους και οι αξίες τους επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται τον εαυτό και τον εθνοτικά «άλλο», και να πάρουν θέση απέναντι στα διλήμματα που αναπόφευκτα τίθενται. (β) Επιπλέον στόχος ήταν η διερεύνηση από κοινού με τους εκπαιδευτικούς των αναγκών των εμπλεκόμενων ομάδων (γονείς, παιδιά), καθώς και των τρόπων με τους οποίους οι γονείς και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας «μιλούν» για τα παιδιά με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, όπως θα δούμε αμέσως μετά, η πολιτισμική ενημερότητα περιγράφεται ως μία διεργασία που αποβλέπει στην επίγνωση του εαυτού και του άλλου ενώ στοχεύει στην ατομική αλλαγή μέσα από γνωστικού τύπου

επεξεργασίες (Sue, 1991· Sue, Arredondo, & McDavis, 1992). Κατά συνέπεια, θα λέγαμε ότι αδυνατεί να παρέχει το πλαίσιο για τη διαπραγμάτευση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και για την κινητοποίηση αλλαγών σε συλλογικό επίπεδο.

Κατά το 3^ο στάδιο (παρέμβαση στη σχολική κοινότητα), επομένως, επιμέρους στόχος αποφασίστηκε να είναι η αξιοποίηση της εμπειρίας που αποκτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά το προηγούμενο στάδιο προκειμένου να σχεδιαστούν, να υλοποιηθούν και να καταγραφούν με συστηματικό τρόπο δραστηριότητες παρέμβασης στη σχολική τάξη και τη σχολική κοινότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ωθήθηκαν στον αναστοχασμό και την αυτενέργεια, δύο βασικές διαδικασίες, στις οποίες, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αποσκοπεί η έρευνα δράσης (Carr & Kemmis, 1997) και στις οποίες στηρίζεται η ψυχολογική ενδυνάμωση (Zimmermann, 1995).

2. Στάδια II και III: Το πρόγραμμα επιμόρφωσης

2.1. Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί

Στο Πρόγραμμα συμμετείχαν εβδομήντα (70) από τους εκατόν δέκα (110) εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην προκαταρκτική μελέτη⁴. Οι υπόλοιποι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (χωρίς επιμόρφωση). Οι συμμετέχοντες υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Έβρου (14 σχολεία), Ξάνθης (22 σχολεία) και Θεσσαλονίκης (11 σχολεία). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες (61%), ενώ πάνω από τους μισούς (58%) προέρχονταν από την Π/βάθμια Εκπαίδευση. Οι περισσότεροι (85%) είχαν ηλικία μικρότερη από τα 44 έτη.

Ωστόσο, είκοσι δύο (22) από τους εβδομήντα (70) εκπαιδευτικούς αποχώρησαν μετά την υλοποίηση του 2^{ου} σταδίου της έρευνας δράσης (καλλιέργεια της πολιτισμικής ενημερότητας) για διάφορους λόγους (Σακκά & Ψάλτη, 2004).⁵ Κατά συνέπεια, μόνο σαράντα οκτώ (48) παρέμειναν στο στάδιο της παρέμβασης στη σχολική κοινότητα.

⁴ Οι 110 εκπαιδευτικοί επιλέχτηκαν με τυχαίο τρόπο από τους συνολικά 700 εκπαιδευτικούς που έκαναν αίτηση να συμμετάσχουν στο Πρόγραμμα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από τους 72 εκπαιδευτικούς που επιλέχτηκαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης μόνο 2 αποχώρησαν κατά το πρώτο στάδιο, ο ένας διαφωνώντας με τον τρόπο επιμόρφωσης (βιωματικές ασκήσεις) και ο άλλος λόγω μετάθεσης σε σχολείο άλλης περιοχής. Οι υπόλοιποι δήλωσαν κατά την αξιολόγηση αυτού του σταδίου ότι βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τη συγκεκριμένη προσέγγιση και διαφορετική από εκείνες άλλων προγραμμάτων επιμόρφωσης (Σακκά & Ψάλτη, 2004).

⁵ Κάποιοι αποχώρησαν γιατί μετατέθηκαν σε άλλες περιοχές από αυτές που αποτελούσαν χώρο υλοποίησης του προγράμματος, άλλοι λόγω ανειλημμένων υποχρεώσεων, και άλλοι γιατί, μετά την ενημέρωσή τους σχετικά με το έργο που είχαν να επιτελέσουν στο πλαίσιο αυτής της φάσης του προγράμματος, έκριναν ότι δεν μπορούσαν, για διάφορους λόγους, να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις που απέρρεαν από τη συμμετοχή τους σε αυτό (Σακκά & Ψάλτη, 2004).

Ταυτόχρονα, κατά τη φάση της ενδιάμεσης αξιολόγησης ήταν αδύνατο να εντοπιστεί ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών της ομάδας ελέγχου ενώ άλλοι αρνήθηκαν να συμπληρώσουν τα σχετικά ερωτηματολόγια.

Οι παραπάνω δυσκολίες⁶ είχαν ως αποτέλεσμα την αλλαγή του ερευνητικού σχεδίου και την τροποποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν κατά την αξιολόγηση⁷. Αποφασίστηκε, λοιπόν, ότι οι 48 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε όλα τα στάδια επιμόρφωσης και σε όλες τις φάσεις αξιολόγησης θα αποτελέσουν την πειραματική ομάδα ενώ οι 22 εκπαιδευτικοί που αποχώρησαν μετά την υλοποίηση του 2^{ου} σταδίου θα αποτελέσουν την ομάδα ελέγχου.

Το πρόγραμμα απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά στην πορεία ενεπλάκησαν (α) παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, (β) οι συμμαθητές-μέλη της κυρίαρχης ομάδας, (γ) οι γονείς των μαθητών, και (δ) άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (π.χ. μικρός αριθμός στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης).

2.2. Διαδικασία υλοποίησης

Κατά τη διάρκεια του σταδίου της καλλιέργειας της πολιτισμικής ενημερότητας (στάδιο 2), την κάθε συνάντηση συντόνιζαν δύο άτομα: η Εκπαιδύτρια και η Βοηθός – Εκπαιδύτρια. Η εκπαιδύτρια ήταν υπεύθυνη για την παρουσίαση και εκτέλεση των διαφόρων δραστηριοτήτων, την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας και το συντονισμό των συζητήσεων. Η βοηθός ήταν υπεύθυνη για τα διαδικαστικά, τη συμπλήρωση του Φύλλου Παρατήρησης και για τη διατήρηση σημειώσεων για όσα συνέβησαν μέσα στην ομάδα. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στη σχολική κοινότητα (στάδιο 3), οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν κυρίως με τη βοηθό-εκπαιδύτρια προκειμένου να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τις παρεμβάσεις στη σχολική τάξη.

2.3. Στάδια προγράμματος επιμόρφωσης

Στάδιο II: Καλλιέργεια της πολιτισμικής ενημερότητας. Στο πλαίσιο αυτού του σταδίου

⁶ Όλο και περισσότερο αναγνωρίζονται σήμερα οι ιδιαίτερες δυσκολίες που συνεπάγεται η έρευνα στην κοινότητα, μακριά από το περιβάλλον του εργαστηρίου. Οι Bickman (1992) και Suarez-Balcazar, Balcazar & Fawcett (1992) αναφερόμενοι στην έρευνα πεδίου επισημαίνουν ότι οι δυσκολίες αυτές έχουν σχέση τόσο με το σχεδιασμό της μελέτης και την τελική διαμόρφωση του θέματος, όσο και με το σχεδιασμό των μετρήσεων και τη συλλογή των δεδομένων. Εξαιτίας των παραπάνω, ο ερευνητής καλείται να αναπτύσσει διαρκώς νέες στρατηγικές και να τροποποιεί τους στόχους του στη προσπάθειά του να καταγράψει την ισχύουσα κοινωνική πραγματικότητα.

⁷ Βλ. Υποσημείωση 3.

φάνηκε ότι κινητοποιήθηκαν βαθύτερες ψυχολογικές διεργασίες που επέτρεψαν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την έννοια του πολιτισμού όχι ως χαρακτηριστικού διαφοράς αλλά ως πλαισίου κατανόησης του εαυτού και του «άλλου». Συγκεκριμένα, στο στάδιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κατανοήσουν διάφορες κοινωνιοψυχολογικές έννοιες και φαινόμενα όπως π.χ. αυτό της πολυπλοκότητας της κοινωνικής ταυτότητας καθώς και να προσεγγίσουν το ζήτημα της απαίτησης που θέτουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες για διαπραγμάτευση των παλαιών ταυτοτήτων και τη δημιουργία νέων (Χρυσόχοου, 2005). Επίσης, κλήθηκαν να γνωρίσουν ποιοι είναι οι ανοίκειοι «άλλοι» και από πού προέρχονται, ποιες είναι οι αντιδράσεις εκείνων που ανήκουν στις κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες προς αυτούς καθώς και ποια είναι τα εμπόδια που θέτουν αυτές οι αντιδράσεις (προκατάληψη, διακρίσεις, ρατσισμός) στην κατανόηση του εαυτού και του «άλλου».

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτό το στάδιο βασίστηκε στο μοντέλο καλλιέργειας της πολιτισμικής ενημερότητας ASK⁸, ένα μοντέλο που χρησιμοποιείται για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων σχετικών επαγγελματιών (συμβούλων, ψυχολόγων κλπ.) με στόχο την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επάρκειας⁹ έτσι ώστε αυτοί να μπορούν να λειτουργούν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και να αλληλεπιδρούν αρμονικά με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Sue, 1991· Sue, Arredondo, & McDavis, 1992).

Το πρώτο συστατικό στοιχείο του μοντέλου (Α – ενημερότητα) αναφέρεται στην ενημερότητα για τον εαυτό και στην ενημερότητα για τους άλλους, το δεύτερο στοιχείο (S - δεξιότητες και ευαισθητοποίηση) αφορά στην ευαισθητοποίηση και στην εκδήλωση προθυμίας να γνωρίσει και να κατανοήσει κάποιος τους «άλλους», καθώς στην ανάπτυξη «πολιτισμικά ευαίσθητων», ευέλικτων στρατηγικών αντιμετώπισης και γενικά παροχής υπηρεσιών ενώ το τελευταίο στοιχείο (Κ - γνώση) περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών σχετικά με τις αξίες, τις κοσμοθεωρίες και τους κοινωνικούς κανόνες τόσο του προσωπικού πολιτισμικού υπόβαθρου του καθενός όσο και αυτού των άλλων (Sue, 1991· Sue, Arredondo, & McDavis, 1992 · Minami, 2009).

⁸ Το ASK αποτελεί ακρωνύμιο των λέξεων Επίγνωση/Ενημερότητα (Awareness), Δεξιότητες & Ευαισθητοποίηση (Skills & Sensitivity) και Γνώση (Knowledge).

⁹ Πρόκειται για μια έννοια που αναπτύχθηκε στο χώρο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και αφορά ένα σύνολο από συγκλίνουσες συμπεριφορές, στάσεις και τακτικές που συγκεντρώνονται σε ένα σύστημα, σ' έναν οργανισμό ή μεταξύ επαγγελματιών και διευκολύνουν το συγκεκριμένο σύστημα ή οργανισμό ή τους συγκεκριμένους επαγγελματίες ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές καταστάσεις (Sue, 1991· Sue, Arredondo, & McDavis, 1992· Minami, 2009).

Το πρόγραμμα καλλιέργειας της πολιτισμικής ενημερότητας στηρίχτηκε στη *βιωματική μάθηση* με βάση το γεγονός ότι αυτή επιτρέπει, μέσω βιωματικών ασκήσεων και παιχνιδιών ρόλων, την απόκτηση *εμπειριών*, τη διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων δράσης και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του αναστοχασμού (Sue, 1991· Sue, Arredondo, & McDavis, 1992 · Chisholm, 1994), δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στην έρευνα δράσης. Οι εκπαιδευτικοί, κατά συνέπεια, συμμετείχαν σε μια σειρά από δραστηριότητες οι οποίες δομήθηκαν γύρω από τρεις θεματικές ενότητες.

Οι θεματικές ενότητες του προγράμματος επιμόρφωσης. Λαμβάνοντας υπόψη τα τρία συστατικά στοιχεία του μοντέλου ASK, δημιουργήθηκαν τρεις θεματικές ενότητες: Στην ενότητα Α' («Ποιος είμαι»- Πολιτισμική επίγνωση εαυτού), στόχος ήταν η διερεύνηση της προσωπικής πολιτισμικής παράδοσης των εκπαιδευόμενων και του ρόλου της στη διαμόρφωση αντιλήψεων και υποθέσεων, καθώς και η ανακάλυψη και αποδοχή του εαυτού τους ως πολιτισμικού όντος. Ο στόχος της Β' ενότητας («Πώς βλέπω τους άλλους;» - Στερεότυπα και Προκαταλήψεις) περιλάμβανε τη διερεύνηση των προσωπικών πεποιθήσεων και ιδεών των εκπαιδευόμενων σχετικά με τον ανοίκειο «άλλο», την κατανόηση των τρόπων που διαμορφώνονται οι αντιλήψεις τους γι' αυτόν και τη διευκρίνιση των τρόπων με τον οποίο αυτές τους οι απόψεις επηρέαζαν τις διδακτικές τους πρακτικές. Η ενότητα είχε ως άξονες τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν αναφορικά με άλλες κοινωνίες και πολιτισμούς και οι δραστηριότητες συνέβαλαν στον αναστοχασμό σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων για την ετερότητα.

Στην τελευταία ενότητα («Ποιοι είναι οι άλλοι;» - Η πραγματικότητα του άλλου), στόχος ήταν η γνώση και η κατανόηση της πραγματικότητας του εθνοτικά και πολιτισμικά «άλλου» και της επίδρασης αυτής της πραγματικότητας στη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του, καθώς και η κατανόηση του ρόλου που οι εκπαιδευτικοί παίζουν μέσα σε αυτήν την πραγματικότητα (Για την περιγραφή του μοντέλου, βλ. Σακκά & Ψάλτη, 2004 · Psalti, 2007).

Εκτός των παραπάνω, στο στάδιο αυτό, δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε μια προκαταρκτική μελέτη στις τάξεις τους ή/και στο σχολείο τους με στόχο τη διερεύνηση (α) των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των παιδιών που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα καθώς και των γονιών τους για την ετερότητα, (β) των προσδοκιών των παιδιών από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών ποίκιλε ανάλογα με τις επιθυμίες τους. Συγκεκριμένα, ορισμένοι περιορίστηκαν στη συλλογή δεδομένων μέσω εργαλείων που κατασκεύασε η ερευνητική ομάδα, ορισμένοι ζήτησαν να συμμετάσχουν στην ανάλυση των δεδομένων αυτών των ερωτηματολογίων, ενώ μια τρίτη ομάδα συμμετείχε τόσο στην κατασκευή των εργαλείων όσο και στην ανάλυση

δεδομένων.

Σε αυτήν την προκαταρκτική μελέτη συμμετείχαν 300 παιδιά από δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια-Λύκεια των πόλεων της Θεσσαλονίκης, της Ξάνθης και της Αλεξανδρούπολης καθώς και οι γονείς τους ενώ συλλέχθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα.

Σε συμφωνία με υπάρχουσες μελέτες τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (βλ. ενδεικτικά Reid & Reich, 1992 · Ψάλτη, 2000 · Johansson et al., 2007 κ.ά.), η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε την ύπαρξη συγκρουσιακών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας και εκείνους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, την ύπαρξη διαφορών στις πεποιθήσεις των μαθητών του δημοτικού και εκείνων του Γυμνασίου-Λυκείου για την ετερότητα (που, ωστόσο, παραμένουν ρατσιστικές ως προς τον χαρακτήρα και για τις δύο ομάδες) καθώς και διαφορές στις προσδοκίες των συμμετεχόντων τόσο ανάλογα με την ηλικία (παιδιά του δημοτικού και έφηβοι) όσο την εθνοπολιτισμική προέλευση (μαθητές της κυρίαρχης ομάδας και μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα). Τα δεδομένα, επίσης, έδειξαν ότι οι γονείς της κυρίαρχης ομάδας και εκείνοι που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα υιοθετούν διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και, κατά συνέπεια, έχουν και διαφορετικές προσδοκίες από αυτό (Σακκά & Ψάλτη, 2004 · Sakka, 2009).

Στάδιο III: Παρέμβαση στη σχολική κοινότητα. Στόχος των παρεμβάσεων ήταν η διαμόρφωση από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, στρατηγικών παρέμβασης στη σχολική κοινότητα, με βάση τα αποτελέσματα της διερεύνησης του 2^{ου} σταδίου, που αποσκοπούσαν (α) στην ενδυνάμωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές της τάξης τους καθώς και της σχέσης των παλιννοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών με τους συμμαθητές τους, (β) στην ευαισθητοποίηση των γονιών της κυρίαρχης ομάδας καθώς και (γ) στη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα των παλιννοστούντων/αλλοδαπών.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, πηγή των προγραμμάτων εκπαίδευσης που βασίζονται στην έρευνα δράσης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Carr & Kemmis, 1997). Στο στάδιο αυτό, επομένως, ένα ζητούμενο ήταν η ενδυνάμωση μέσα από διαδικασίες που απέβλεπαν (α) στην ενθάρρυνση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο προκειμένου να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν παρεμβατικές δραστηριότητες στη σχολική κοινότητα καθώς και (β) στην ενίσχυση των συλλογικών διαδικασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ένα επιπλέον ζητούμενο αποτέλεσε, η σύζευξη θεωρίας και πράξης μέσα από την μετατόπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτόν του ερευνητή.

Στο πλαίσιο των παραπάνω, τα αποτελέσματα από την έρευνα αναγκών κοινοποιήθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μέσω Ημερίδας κατά τη διάρκεια της οποίας δημιουργήθηκαν στη συνέχεια ομάδες εργασίας προκειμένου να ξεκινήσει ο σχεδιασμός των παρεμβατικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε σειρά συναντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με μέλη της επιστημονικής ομάδας (εκπαιδευτριες) (α) προκειμένου να συζητηθούν σε βάθος οι διαπιστώσεις της έρευνας αναγκών ή/και σε συνδυασμό με τις ανάγκες της τάξης του κάθε εκπαιδευτικού καθώς και να σχεδιαστούν οι παρεμβατικές δραστηριότητες. (β) Αποφασίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς *από κοινού* με τα μέλη της επιστημονικής ομάδας οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους θα κινούνταν οι παρεμβατικές δραστηριότητες καθώς και τα εργαλεία καταγραφής και αξιολόγησης της παρέμβασης (Φύλλο γενικής περιγραφής της παρεμβατικής δραστηριότητας, Ημερολόγιο εκπαιδευτικού, Φύλλο αξιολόγησης της δραστηριότητας από τα παιδιά).

Κατά τη διάρκεια αυτών των παρεμβάσεων δε δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς έτοιμες συνταγές καθώς επιδιώχθηκε η κινητοποίηση των ίδιων. Σχεδιάστηκαν, υλοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν εβδομήντα (70) παρεμβατικές δραστηριότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και είκοσι πέντε (25) στη δευτεροβάθμια οι οποίες ήταν δύο ειδών:

1. *διδασκτικές παρεμβάσεις*, με την αξιοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων από δασκάλους και καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των οποίων τα διδακτικά αντικείμενα προσφέρονται για κάτι τέτοιο.¹⁰

2. *εξω-διδασκτικές παρεμβάσεις*, που αποφασίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς που τις υλοποίησαν και τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτές.¹¹

¹⁰ Αυτή η μορφή των παρεμβάσεων έχει ορισμένα πλεονεκτήματα έναντι των άλλων. Κατ' αρχάς, δεν απαιτεί από τα παιδιά, τα οποία έχουν πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες, να παραμένουν περισσότερες ώρες στο σχολείο, πέρα δηλαδή από το καθημερινό τους ωράριο. Δίνει τη δυνατότητα εμπλοκής περισσότερων μαθητών/-τριών, επομένως, ο πληθυσμός-στόχος διευρύνεται. Επιπλέον, η δεξιότητα του εκπαιδευτικού να σχεδιάζει και να υλοποιεί διδακτικές παρεμβάσεις μπορεί να αξιοποιηθεί και πέρα από τα χρονικά όρια ενός προγράμματος εκπαίδευσης.

¹¹ Ενδεικτικά παραδείγματα είναι: κατασκευή πολύγλωσσων λεξικών, οργάνωση έκθεσης φωτογραφίας που αφορά στις δραστηριότητες (εργασία, διασκέδαση κλπ.) διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ή την συνύπαρξη μελών της κυρίαρχης ομάδας με μέλη άλλων πολιτισμικών ομάδων στην εργασία, την καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση, θεατρικές παραστάσεις κλπ.).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια υλοποίησης των παρεμβάσεων, δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς (α) να αναρωτηθούν για τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας καθώς και να αναζητήσουν νέους τρόπους προσέγγισης της διδακτέας ύλης προκειμένου να ικανοποιήσουν τους στόχους της παρέμβασης, (β) να συστηματοποιήσουν τις επιλογές και τις πρακτικές τους γενικά και ειδικά σε σχέση με το σκοπό των παρεμβάσεων, και (γ) να αναστοχαστούν σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις τους, τις θεωρίες τους και τις δράσεις τους τόσο σε γενικότερο επίπεδο (εκπαιδευτική-διδακτική διαδικασία) όσο και σε ειδικότερο (διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας).

Παράλληλα, οι παραπάνω παρεμβάσεις φαίνεται να συνετέλεσαν κύρια στη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν την εμπειρία που απέκτησαν κατά το πρώτο στάδιο στην εκπαιδευτική πρακτική και σχεδίασαν και υλοποίησαν παρεμβατικές δεξιότητες που είχαν ως σκοπό (1) να βοηθήσουν τα παιδιά να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν την έννοια της ποικιλομορφίας στην τάξη και την κοινωνία, (2) να τα προσφέρουν την ευκαιρία να συζητήσουν στην τάξη θέματα σχετικά με τις διαφορετικές κουλτούρες (αξίες, συνήθειες, τρόπο ζωής κλπ.), (3) να ενθαρρύνουν τον προβληματισμό των παιδιών σχετικά με τα προβλήματα - δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι των άλλων πολιτισμικών ομάδων στη σχολική ή ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα της χώρας όπου ζουν, (4) να δώσουν την ευκαιρία στους γονείς ή/και στην κοινότητα να γνωρίσουν τις διαφορετικές κουλτούρες (αξίες, συνήθειες, τρόπο ζωής κλπ.), (5) να προωθήσουν την ιδέα της συμφιλίωσης και συνύπαρξης ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Τέλος, η υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί με ενεργητικό τρόπο για να συζητήσει το θέμα της συνύπαρξης παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλοντα μέσα στην τάξη εμπλουτίζοντας το ήδη υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, αρχικά, οι εκπαιδευτικοί πρόβαλαν πολλές δυσκολίες προκειμένου να αποδεχτούν ότι θα σχεδιάσουν και θα αποφασίσουν οι ίδιοι τις στρατηγικές παρέμβασης και τις επιμέρους δραστηριότητες. Οι αντιδράσεις αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν αναμενόμενες εφόσον υπάρχει ένας κεντρικός σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος που δεν επιτρέπει τη λήψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς ενώ, ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει στην υλοποίηση έτοιμων διδακτικών πακέτων (όταν πρόκειται για την υλοποίηση καινοτόμων παρεμβάσεων στο σχολείο όπως π.χ.

ευαισθητοποίηση στο ζήτημα των ναρκωτικών κ.ά.). Στο τέλος, ωστόσο, δήλωσαν προσωπικά και επαγγελματικά ενισχυμένοι καθώς το πρόγραμμα τους πρόσφερε τη δυνατότητα να πειραματιστούν σε νέες στρατηγικές διαχείρισης της τάξης τους.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κεντρικός στόχος αυτής της πιλοτικής μελέτης ήταν να προτείνει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο επιμόρφωσης το οποίο στηρίχτηκε στην έρευνα δράσης και είχε ως στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προκειμένου, αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές αλλαγές που έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, να διαχειριστούν την πολιτισμική ποικιλομορφία της σύγχρονης σχολικής τάξης και να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ένταξη όλων των παιδιών σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η ανάγκη υλοποίησης παρόμοιων προγραμμάτων προκύπτει μέσα από κοινωνικά φαινόμενα όπως οι μετακινήσεις πληθυσμών από τις οικονομικά μη ευνοημένες χώρες σε άλλες περισσότερο προνομιούχες ενώ τα περισσότερα από αυτά, όπως υποστηρίζει ο Μάρκου (1997), συνήθως σχεδιάζονται και υλοποιούνται για να «θεραπεύσουν» αυτό που εκλαμβάνεται ως «πρόβλημα» ή έλλειμμα (π.χ., ψυχολογική ενίσχυση και στήριξη εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία), και, κατά συνέπεια, δρουν «πυροσβεστικά». Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής, συνήθως δεν αμφισβητούνται οι υπάρχουσες δομές ή/και τρόποι λειτουργίας αυτών των δομών. Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω επισήμανση, κύριο χαρακτηριστικό του παρόντος προγράμματος ήταν ότι απέβλεπε στην κινητοποίηση αλλαγών τόσο σε ατομικό επίπεδο (εκπαιδευτικοί) όσο και σε ομαδικό (τάξη) και όχι στην επίλυση ή θεραπεία ενός προβλήματος καλώντας τους εκπαιδευτικούς να δουν κριτικά τις πρακτικές τους και το ρόλο τους καθώς και το ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση της ετερότητας, ακόμα και αν δε διέθεταν ή διέθεταν μικρούς αριθμούς αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και μαθητριών στις τάξεις τους.

Επιπλέον, πρόκειται για μια προσπάθεια εισαγωγής της εκπαιδευτικής καινοτομίας και κινητοποίησης της αλλαγής «από κάτω προς τα πάνω» μια και η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι οι «από πάνω προς τα κάτω» τρόποι οργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων είναι αναποτελεσματικοί και δεν προσφέρουν ευκαιρίες για βελτίωση ή αλλαγή των επαγγελματικών πρακτικών ιδιαίτερα εάν δε συμπεριλάβουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Fullan, 1991).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, επιμέρους στόχοι της μελέτης ήταν (α) η έκθεση των εκπαιδευτικών στην επιστημονική γνώση για τον ανοίκειο «άλλο» προκειμένου αυτοί να αναλύσουν κριτικά τις αντιλήψεις τους καθώς και τις ευρέως διαδεδομένες παραδοχές για την εθνοπολιτισμική ετερότητα, να κατανοήσουν τις διεργασίες που τις αναπαράγουν (είτε ατομικά είτε μέσω του θεσμού της εκπαίδευσης) και να υιοθετήσουν μια προσωπική θέση απέναντι στα διλήμματα που τίθενται. (β) Επίσης επιδιώχθηκε η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω των παραπάνω καθώς και μέσω της εμπλοκής τους σε παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου.

Από την υλοποίηση του προγράμματος φάνηκε ότι η σύζευξη έρευνας και δράσης έως ένα βαθμό μπορεί να κινητοποιήσει τη διαδικασία αλλαγής στις κοινωνιοψυχολογικές διεργασίες. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η έρευνα δράσης ως μέσο επιμόρφωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη συζήτηση και επεξεργασία θεμάτων που άπτονται εθνοτικών ταυτοτήτων, στερεοτύπων, συναισθημάτων και πεποιθήσεων και μπορεί, επίσης, να συντελέσει στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την υπό μελέτη κοινότητα.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν στην παρούσα έρευνα ως ενεργοί δράστες και όχι παθητικοί αποδέκτες αποκτώντας εμπειρίες τόσο σε επίπεδο ενδοατομικό όσο και διαπροσωπικό-συλλογικό. Επίσης, ενεπλάκησαν σταδιακά σε όλες τις φάσεις της, δηλαδή, στην έρευνα αναγκών, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος καλλιέργειας της πολιτισμικής ενημερότητας καθώς και στην παρέμβαση στη σχολική κοινότητα. Ο βαθμός ενεργούς εμπλοκής των εκπαιδευτικών ποίκιλε ανάλογα με το στάδιο του προγράμματος επιμόρφωσης. Ενώ ο ρόλος τους ήταν επικουρικός κατά τη διάρκεια υλοποίησης της προκαταρκτικής μελέτης (1^ο στάδιο) και στο στάδιο της καλλιέργειας της πολιτισμικής ενημερότητας (2^ο στάδιο), μετατράπηκε σε κύριο κατά το τελευταίο στάδιο της παρέμβασης στη σχολική κοινότητα (με επικουρικό το ρόλο των μελών της επιστημονικής ομάδας). Θα μπορούσαμε, επομένως, να πούμε ότι στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται να δόθηκε η δυνατότητα για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών προς μια διαδικασία συμπαράγωγής της επιστημονικής γνώσης μέσα από την κοινή προσπάθεια εκπαιδευτικών και μελών της επιστημονικής ομάδας να διερευνήσουν και να αναζητήσουν τρόπους αποτελεσματικής (ως προς την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος) παρέμβασης στη σχολική κοινότητα.

Τα δεδομένα από την αξιολόγηση του προγράμματος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνουν τις παραπάνω διαπιστώσεις (Σακκά & Ψάλτη, 2004). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σημαντική εμπειρία γι' αυτούς ήταν η εστίαση του προγράμματος καλλιέργειας της πολιτισμικής ενημερότητας στο ζήτημα του πολιτισμού ως στοιχείου που

ενώνει παρά διαφοροποιεί τους ανθρώπους. Παράλληλα, δήλωσαν «ενδυναμωμένοι» μετά το πέρας του τρίτου σταδίου (στάδιο παρέμβασης στη σχολική κοινότητα) και φάνηκε ότι μπόρεσαν να αξιοποιήσουν στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη φάση της καλλιέργειας της πολιτισμικής ενημερότητας. Τέλος, δήλωσαν ότι, μέσω του συνόλου του προγράμματος, ήταν σε θέση πλέον να κατανοούν και να αναγνωρίζουν την πραγματικότητα όλων των μαθητών/-τριών τους (περιλαμβανομένων και εκείνων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα) και έγιναν ικανοί να προσεγγίζουν ουσιαστικά τους μαθητές και τις μαθήτριές τους και να αναλαμβάνουν δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν ή/ και ανέπτυξαν σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο παρόν πρόγραμμα μετά την ολοκλήρωσή του; Μολονότι η διαχρονική παρακολούθηση των εκπαιδευτικών, μετά το πέρας του προγράμματος ήταν εκτός των ορίων της μελέτης μας, εν τούτοις η διερεύνηση παρόμοιων ερωτημάτων θα είχε ουσιαστική σημασία για να διαφανεί η ισχύς τέτοιου είδους παρεμβάσεων και να κατανοηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό το ζήτημα της αλλαγής «από κάτω προς τα πάνω».

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να πούμε ότι ένα ζήτημα που χρήζει προσοχής αφορά το γεγονός ότι για την υλοποίηση της μελέτης αντλήθηκαν θεωρητικά εργαλεία από ποικίλα επιστημονικά πεδία όπως αυτά της Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Κοινοτικής και Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι διεργασίες που συζητήθηκαν παραπάνω (πολιτισμική ενημερότητα, πολιτισμική επάρκεια) έχουν γίνει αντικείμενο επεξεργασίας στο χώρο της Συμβουλευτικής ή/και της Οργανωσιακής Ψυχολογίας (Sue, 1991· Sue, Arredondo, & McDavis, 1992) και αποβλέπουν στην αλλαγή σε ατομικό επίπεδο με την έννοια της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ή άλλων επαγγελματιών.

Ταυτόχρονα, καθώς η έρευνα δράσης είναι ουσιαστικά συμμετοχική και συνεργατική (Lewin, 1948 · Carr & Kemmis, 1997), με την τοποθέτησή των παραπάνω διεργασιών στο πλαίσιο της έρευνας δράσης επιδιώχθηκε η κινητοποίηση της αλλαγής σε συλλογικό επίπεδο με την έννοια (α) της κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς του κοινωνικοπολιτισμικού προσδιορισμού των αναπαραστάσεων για την ετερότητα, (β) της εμπλοκής και άλλων (μαθητών ή/και γονιών) και της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους μαθητές (ή/και τους γονείς) της τάξης τους επιδιώκοντας τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους και δοκιμάζοντας ποικίλες πρακτικές που δε χρησιμοποιούνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (όπως, για παράδειγμα, ενίσχυση

της αυτενέργειας των μαθητών, διαχείριση κοινωνικών σχέσεων χωρίς να δίνεται έμφαση στην επίδοση, δημιουργία συνθηκών συνεργατικής μάθησης κ.ο.κ.) και (γ) μέσω της μετατόπισης του ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτόν του συμπαραγωγού της επιστημονικής γνώσης.

Στο πλαίσιο των παραπάνω, φαίνεται πως η έρευνα δράσης μετατρέπεται σε μια ενδυναμωτική διαδικασία. Όπως επισημαίνουν οι Carr & Kemmis (1997, σελ.253), η έρευνα δράσης είναι μια «σκόπιμη διαδικασία για τη χειραφέτηση των επαγγελματιών από τους συχνά αδιόρατους περιορισμούς των πεποιθήσεων, της συνήθειας, των προηγούμενων καταστάσεων, του εξαναγκασμού και της ιδεολογίας». Παράλληλα, θα λέγαμε ότι αναδεικνύει το σύνθετο χαρακτήρα ενός εγχειρήματος όπως είναι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών και φέρνει στην επιφάνεια την αλληλεξάρτηση των εννοιών που μελετώνται, τη μοναδικότητα του υπό μελέτη πληθυσμού και την ποικιλία των συνθηκών στις οποίες αυτός ζει. Όπως ήδη έχει αναφερθεί από τον ίδιο τον Lewin (1946, σελ. 36), «Η προσπάθεια ... εμπεριέχει διάφορες διαστάσεις που υπαγορεύουν τη συνεργασία διαφόρων επιστημών, για να προσεγγίσουν έναν πρακτικό στόχο, αυτό της βελτίωσης της διαχείρισης μιας κατάστασης».

Σε γενικότερο θεσμικό επίπεδο, από την υλοποίηση του προγράμματος φάνηκε ότι, σε αντίθεση, με τα συμβατικά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (π.χ. μέσω εισηγήσεων ή σεμιναρίων) σε ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης, η έρευνα δράσης κινητοποιεί αλλαγές όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο, τουλάχιστο, σχολικής τάξης ή ενός σχολείου αναδεικνύοντας την ατομική ευθύνη στο πλαίσιο μιας συλλογικής δράσης προκειμένου ο ρόλος της εκπαίδευσης να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής ανάλυσης και διαπραγμάτευσης. Βέβαια, όπως, κάθε έρευνα, εκτός από απαντήσεις δημιουργεί και νέα ερωτήματα που μπορεί να έχουν σχέση, για παράδειγμα, με τη δυνατότητα γενίκευσης ή και σταθερότητας των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

Στο σημείο αυτό, ωστόσο, δημιουργείται το εύλογο ερώτημα κατά πόσο μπορεί κανείς να περιμένει μέσα από μια παρέμβαση να επιτύχει την ισότιμη μεταχείριση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στο σχολείο αγνοώντας τις διακρίσεις που συμβαίνουν εκτός σχολείου (Δικαίου, 2004). Το τελικό ερώτημα διαμορφώνεται ως εξής: Πώς μπορεί ένα παρόμοιο πρόγραμμα να προωθήσει τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα κι επιπλέον την ενδυνάμωση της ίδιας της κοινότητας (συστατικό στοιχείο της οποίας αποτελεί το σχολείο) να αποδεχθεί τον εθνοτικά «άλλο»; Τα δεδομένα από την εφαρμογή του προγράμματος δεν μας επιτρέπουν να απαντήσουμε τα παραπάνω ερωτήματα με ασφάλεια. Η εμπειρία μας, ωστόσο, από την εφαρμογή παρόμοιου

είδους προγραμμάτων στην Ελλάδα που αφορούν στην ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σε θέματα φύλου δείχνει ότι, έστω και με αργούς ρυθμούς, αυτό που είναι εφικτό είναι η γενικευμένη εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο πλαίσιο της διεύρυνσης των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής.¹²

Ένα άλλο ζήτημα που χρήζει προσοχής είναι αυτό της αντίστασης στην αλλαγή (Χρηστάκης, 2008). Μολονότι η συζήτηση των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών δε μπορεί να γίνει στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, μπορούμε να πούμε ότι η αποχώρηση σχετικά υψηλού αριθμού συμμετεχόντων και η άρνησή τους να συμμετέχουν στο στάδιο υλοποίησης παρεμβάσεων στη σχολική τάξη (παρά τη συχνά εκφρασμένη από την πλευρά των εκπαιδευτικών ανάγκη για απόκτηση πρακτικών εκπαιδευτικών δεξιοτήτων) καθώς και ο ιδιαίτερα χαμηλός βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που αφορούσαν στη σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια ή την ευρύτερη κοινότητα (μολονότι καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια από την πλευρά της επιστημονικής ομάδας για τέτοιου είδους εμπλοκή), αποτελούν συμπεριφορές (ανάμεσα σε άλλες που δεν αναφέρθηκαν στο πλαίσιο αυτής της σύντομης παρουσίασης) που θα μπορούσαν εν δυνάμει, να αντανακλούν αυτές τις αντιστάσεις.

Καταλήγοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η έρευνα δράσης εκτός από ένα μέσο επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης, αποτελεί και ένα μέσο παραγωγής γνώσης τόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε ό,τι αφορά τα εμπλεκόμενα μέρη όσο και σε ό,τι αφορά αυτή καθ' αυτή τη διαδικασία της έρευνας. Όπως επισημαίνουν οι Bryant, Edwards, Tindale, Posavac, Heath, Henderson & Suarez-Balcazar (1992), οι ερευνητικές μέθοδοι αποτελούν εργαλεία για να παραχθεί γνώση και η γνώση στη συνέχεια αποτελεί εργαλείο λύσης προβλημάτων. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι όπως συμβαίνει και με άλλες μεθόδους, η έρευνα δράσης, είχε διαφορετική μορφή στο παρελθόν αλλά στην πορεία αναπτύχθηκε(και αναπτύσσεται) ανάλογα με τις νέες ανάγκες που δημιουργούνται κάθε φορά και τη δημιουργικότητα των εμπλεκόμενων μερών. Δεν παύει, ωστόσο, να εμπλουτίζει την εμπειρία μας ως μέσο συμμετοχικής κινητοποίησης αλλαγών και ως μέσο διερεύνησης της συνθετότητας των κοινωνικών φαινομένων.

¹² Βλ. για παράδειγμα, Δεληγιάννη & Σακκά, 2005 για την πιλοτική εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος «Αριάδνη» Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008 για την πανελλαδική εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος «Καλλιρόη».

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μειονοτικής εκπαίδευσης: Η δυναμική μιας τριετίας. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.) *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση* (σελ. 361-377). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arnot, M. (1993). Arnot, M. (1993). Η πρόσκληση των ίσων ευκαιριών: Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη για τους Εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (Επιμ.). *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ασκούνη Ν. & Ανδρούσου Α. (2001). Οι άλλοι μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ.Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Avgitidou, S. & Marselou, V. (2008). The development of an educational programme on peer acceptance and co-operative learning through a collaborative action research. Στο P. Kutnick, M. L. Genta, A. Brighi, A., & A. Sansavini (Eds), *Relational approaches in early education: Enhancing social inclusion and personal growth for Learning* (177-209). Bologna: CLUEB.
- Becker, A. (1990). The role of the school in the maintenance and change of ethnic group affiliation. *Human Organization*, 49 (1), 48-55.
- Bickman, L. (1992). Resource planning for applied research. In F.B. Bryant, J. Edwards, R.S. Tindale, E.J. Posavac, L. Heath, E. Henderson, & Y. Suarez-Balcazar (Eds), *Methodological Issues in Applied Social Psychology* (2-24). London: Plenum Press.
- Bryant, F. B., Edwards, J., Tindale, R.S., Posavac, E. J., Heath, L., Henderson, E., & Suarez-Balcazar, Y. (1992). Preface. In F.B. Bryant, J. Edwards, R.S. Tindale, E.J. Posavac, L. Heath, E. Henderson, & Y. Suarez-Balcazar (Eds), *Methodological Issues in Applied Social Psychology* (ix-xiii). London: Plenum Press.
- Calderon, M. (1995). *Dual language programs and team-teachers' professional development*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

- Cherry, F. & Borshuk, C. (1998). Social action research and the commission on Community interrelations. *Journal of Social Issues*, 54(1), 119-142.
- Chisholm, I.M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43 – 68.
- Condor, S. (1986). Sex roles belief and “traditional” women: Feminist and intergroup perspectives. In S. Wilkinson (Ed.), *Feminist social psychology: Developing theory and practice* (97-118). Philadelphia: Open University Press.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008) (Επιμ.). *Μοντέλο Δράσεων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την οπτική του φύλου*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΕΠΕΑΕΚ 2, Έργο «Καλλιρόη»).
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι. Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δικαίου, Μ. (2004). Η έρευνα δράσης ως μέσο κινητοποίησης διαλόγου σε Σχολικούς οργανισμούς. Στο Μ. Δικαίου & D. Berkeley (Επιμ. Έκδ), *Οργανισμοί: Ζητήματα έρευνας και ανάπτυξης στις σύγχρονες κοινωνίες* (130-150). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δραγώνα, Θ. (2004). Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Το παράδειγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 11 (1), 20-34.
- Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2008). Εισαγωγή: Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση* (17-58). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher's College Press.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Gonzalez, J.M. & Darling-Hammond, L. (1997). *New Concepts for New Challenges*. Ill: CAL.
- Gougeon, T. D. (1993). Urban schools and immigrant families: Teacher perspectives. *The Urban Review*, 25(4), 251-287.
- Grundy, S. (1988). Three Modes Of Action Research. In S. Kemmis, & R. McTaggart (Ed). *The Action Research Reader*. 3rd ed. Geelong: Deakin University Press.
- Johansson, O., Davis, A. & Geijer, L. (2007). A perspective on diversity, equality and equity in Swedish schools. *School Leadership and Management*, 27(1), 21-33.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική*

Formatted: Greek

Formatted: Greek

Formatted: Greek

Formatted: Greek

Formatted: Greek

έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 4 (2), 34-46.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. New York: Harper and Brothers.
- Μάγος, Κ. (2008). Η επιμόρφωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση* (139-154). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- McLaughlin, M.W. (1991). Enabling professional development: What have we learned? In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff Development for Education in the '90s*, 2nd ed. (61-82). New York: Teachers College Press.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. Hong Kong: McMillan Education.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Minami, M. (2009). Role of attitude in Multicultural Counseling Competency. *World Cultural Psychiatry Research Review*, 4 (1), 39-46.
- Παπαστάμου, Σ. (2000). Κοινωνική ψυχολογία και ιδεολογία. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ. Εκδ.), *Η κοινωνική ψυχολογία στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα* (71-109). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστάμου, Σ. (2009). Πρόλογος στο W. Doise, *Κοινωνικές διακρίσεις και οικουμενικά δικαιώματα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Psalti, A. (2007). Training Greek teachers in cultural awareness. A pilot teacher-training programme. Implications for the practice of School Psychology. *School Psychology International*, 28 (2), 148-162.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9 (1), 1-25.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15 (2), 121-148.
- Reid, E. & Reich, H. (1992). *Breaking the boundaries. Migrant workers' children in the EC*. Philadelphia, USA: Multilingual Matters Ltd.
- Sakka, D. (2009). The views of migrant and non migrant students on cultural diversity in the

- Greek classroom. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12 (1), 21-41.
- Sakka, D. (2010) «Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity». *Hellenic Journal of Psychology. Special Issue*, 7(1), 98-123 (υπό έκδοση).
- Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α. (2004). *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Αναλυτική Έκθεση Δραστηριοτήτων*. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δ.Π.Θ. (ΕΠΕΑΕΚ II).
- Σφυρόερα, Μ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διδακτική πράξη: Μια πορεία γεμάτη αντιφάσεις. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.) *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση* (378-390). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Suarez-Balcazar, Y., Balcazar, F.E. & Fawcett, S.B. (1992). Problem identification in social intervention research. In F.B. Bryant, J. Edwards, R.S. Tindale, E.J. Posavac, L. Heath, E. Henderson, & Y. Suarez-Balcazar (Eds), *Methodological Issues in Applied Social Psychology* (24-42). London: Plenum Press.
- Sue, D.W. (1991). A model for cultural diversity training. *Journal of Counseling and Development*, 70 (1), 99 – 105.
- Sue, D.W., Arredondo, P., & McDavis, R.J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70 (4), 477 – 486.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories. Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Χρηστάκης, Ν. (2008). Το φαινόμενο της πειθούς: Οι κοινωνικές στάσεις και η αλλαγή τους. Στο Στ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Β. Η παράδοση* (131-197). Αθήνα: Πεδίο.
- Χρυσόχου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψάλτη, Α. (2000). *Μαθητές και μαθήτριες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία στα ελληνικά σχολεία: Στάσεις, ανάγκες, προσδοκίες*. Αθην. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimization of exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Zimmermann, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American*

Journal of Community Psychology, 23 (5), 581-599.