

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Η επαγγελματική ταυτότητα του/της
εκπαιδευτή/τριας της σύγχρονης ευάλωτης
ετερότητας: δομικά στοιχεία, διαμόρφωση και
ιδιαιτερότητες

Αναστασία Κεφαλά, Μαρία Πλατσίδου

doi: [10.12681/edro.38726](https://doi.org/10.12681/edro.38726)

Copyright © 2024, Αναστασία Κεφαλά, Μαρία Πλατσίδου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/).

Η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτή/τριας της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας: δομικά στοιχεία, διαμόρφωση και ιδιαιτερότητες

Αναστασία Κεφαλά

Υποψήφια διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, a.kefala@uom.edu.gr

Μαρία Πλατσίδου

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, platsidou@uom.edu.gr

Περίληψη:

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευ(ικ)ών, και ιδιαίτερα όσων εργάζονται με ενήλικα μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων, είναι μία διαρκώς εξελισσόμενη, ενεργητική και συνεχής διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, καθώς και τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες όπου ζουν. Στη χώρα μας, δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα για τον τρόπο διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/ριών ευπαθών κοινωνικών ομάδων και για τα δομικά της χαρακτηριστικά. Προκειμένου να διερευνηθούν τα παραπάνω, διεξήχθησαν συνεντεύξεις με 12 εκπαιδευτές/τριες, οι οποίες αναλύθηκαν με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εν λόγω εκπαιδευτών/τριών αποτελείται από τέσσερα δομικά στοιχεία: (α) Τα κίνητρα να ασχοληθούν με την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων που πηγάζουν από την εσωτερική τους ανάγκη να παρέχουν βοήθεια σε κάθε άτομο που το έχει ανάγκη. (β) Την αυτό-αποτελεσματικότητά τους που επιτυγχάνεται όταν υπάρχει αποδοχή και σεβασμός στη διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων τους, ενσυναίσθηση, ευελιξία, ανοιχτή επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και, τέλος, κατανόηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών τους. (γ) Η ανάληψη ευθυνών και η αίσθηση καθήκοντος απέναντι στην εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων ως αντιστάθμισμα της έλλειψης σχετικών προγραμμάτων από τους αρμόδιους φορείς. (δ) Τη δέσμευσή τους στην εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων, όπως καταδεικνύει η επιμονή τους να παραμένουν στον χώρο, παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχες διεθνείς έρευνες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη σύγχρονη ευάλωτη ετερότητα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή νέας γνώσης στην εκπαίδευση ενηλίκων μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων και τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα, εκπαίδευση ενηλίκων, ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Abstract:

The professional identity of teachers/educators, especially those who work with adult members of socially vulnerable groups, is a constantly evolving, active and ongoing process influenced by their personal and professional characteristics as well as the social, historical and cultural conditions in which they live. In Greece, there is no empirical data on how the professional identity of educators of socially vulnerable groups is formed and on its structural characteristics. In order to investigate the above, interviews were conducted with 12 educators and analyzed using the method of Thematic Analysis. The results showed that the professional identity of these educators is formed on the basis of four distinct components: (a) Motivation: educators are primarily motivated by their social interaction with their students and their intrinsic need to help them; (b) Self-efficacy beliefs: according to their reports, the characteristics that should be included in their professional identity are: acceptance and respect of social differences, empathy, flexibility, open communication with their students, and understanding of their educational and social needs; (c) Sense of responsibility towards students and society; and (d) Commitment to teaching. These findings are in line with similar international research on intercultural education and contemporary vulnerable diversity and can be used to generate new knowledge in the education of adults who are members on socially vulnerable groups and the design of specialized seminars and training programs.

Key words: professional identity, adult education, socially vulnerable groups.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού, ο τρόπος που αυτή διαμορφώνεται καθώς και τα δομικά στοιχεία που συμβάλουν στην ανάπτυξη και εξέλιξή της αποτελούν τις τελευταίες δεκαετίες ένα ανεξάρτητο επιστημονικό πεδίο με έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον (Beauchamp&Thomas, 2009· Beijaardetal., 2004· Olsen, 2010· Pillenetal., 2013). Ως έννοια, διαχωρίζεται από τον ευρύτερο και γενικότερο όρο της «επαγγελματικής ταυτότητας», ο οποίος αποτελεί εξέλιξη των όρων «επαγγελματισμός» και «επαγγελματική αυτό-αντίληψη», κυρίως εξαιτίας της υποκειμενικότητας που την χαρακτηρίζει αναφορικά με την αξία που αποδίδει κανείς στο έργο του/της εκπαιδευτικού, αλλά και της άμεσης επιρροής που επιδέχεται από τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώνεται (Beijaardetal., 2004· Connelly&Clandinin, 1999· Kompf, et. al., 1996).

Σύμφωνα με τις μελέτες που τη διερευνούν, η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού φαίνεται ότι είναι μία εν εξελίξει διαδικασία (Beijaardetal., 2004· Kelchtermans, 2009).Ο πληρέστερος ορισμός που προκύπτει από τη βιβλιογραφία εξηγεί πως δεν πρόκειται για μία σταθερή οντότητα, αλλά για μία διαρκώς εξελισσόμενη, δυναμική, ενεργητική και συνεχιζόμενη διαδικασία. (Beauchamp&Thomas, 2009· Flores&Day, 2006· Schepens,etal., 2009). Η διαμόρφωσή της εξελίσσεται στον χρόνο και επηρεάζεται, αφενός, από το σύνολο των προσωπικών χαρακτηριστικών του/της εκπαιδευτικού, όπως οι προηγούμενες εργασιακές του/της εμπειρίες, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο και η γενική του/της κοσμοθεωρία, και, αφετέρου, από τα επαγγελματικά του/της χαρακτηριστικά, όπως το γνωστικό του/της αντικείμενο, οι γνώσεις του/της, οι δεξιότητες του/της και η επαφή του/της με τους σημαντικούς Άλλους της ζωής του/της, όπως αυτά διαμορφώνονται στις κοινωνικές συνθήκες που ζει (Cooper&Olson, 1996· Hong, 2010· Olsen, 2010). Όπως γίνεται αντιληπτό, πρόκειται για μια υποκειμενική εννοιολογική κατασκευή, καθώς είναι το αποτέλεσμα της προσωπικής ερμηνείας του ατόμου για τον/την ίδιο/α υπό την ιδιότητα του/της εκπαιδευτικού. Παράλληλα, όμως, εξαρτάται απολύτως από τις κοινωνικές, τις ιστορικές, τις οικονομικές και τις πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτή η ταυτότητα αναπτύσσεται, διαμορφώνεται και εξελίσσεται.

Οι περισσότερες έρευνες στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία αφορούν στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών γενικά και επιχειρούν να διερευνήσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή της, τα δομικά χαρακτηριστικά που τη στοιχειοθετούν και τη σημασία της ανάπτυξής της (Coldron&Smith, 1999·Schepens,et. al., 2009·Καμπάταγη, 2021· Σκόδρα, 2010). Η παρούσα ερευνητική μελέτηεστιάζει σε μία ιδιαίτερη κατηγορία εκπαιδευτικώνπου δεν έχει ως τώρα μελετηθεί, των εκπαιδευτών που διδάσκουν σε ενήλικα μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων, η οποία παρουσιάζει ομοιότητες αλλά και διαφορές με την γενική ομάδα των εκπαιδευτικών, όπως θα περιγραφεί αναλυτικότερα στη συνέχεια. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα και τα δομικά της χαρακτηριστικά που τη στοιχειοθετούν.

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και τα δομικά στοιχεία που την αποτελούν

Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται και επαναδιαμορφώνεται μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδρασή τους, αφενός, με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους, τους/τις συναδέλφους τους και κάθε εμπλεκόμενο/η στο εργασιακό τους περιβάλλον και, αφετέρου, με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και διαρθρωτικές εργασιακές συνθήκες που επικρατούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που απασχολούνται (Kelchtermans, 1993). Σύμφωνα με τον Day και τους συνεργάτες του (2006), η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να ισορροπεί μεταξύ τριών διαστάσεων: (α) της προσωπικής διάστασης, της ζωής, δηλαδή, και όλων όσων αυτή περιλαμβάνει έξω από το σχολείο ή οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον εκπαίδευσης, (β) της επαγγελματικής διάστασης, που εξαρτάται κυρίως από τις προσδοκίες που η κοινωνία ορίζει και αναμένει από έναν «καλό εκπαιδευτικό», αλλά και από τις ίδιες τις επαφές που ο/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει στο περιβάλλον που εργάζεται, και (γ) της καταστασιακής διάστασης, η οποία περιλαμβάνει τις διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε διαφορετική εκπαιδευτική συνθήκη όπου καλείται ο/η εκπαιδευτικός να εργαστεί. Επιπλέον παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι οι προσωπικές τους εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές, από την δική τους σχολική ηλικία (Φρυδάκη, 2015), όπως επίσης και η επιρροή που δέχονται από συναδέλφους/ισσες, συνήθως, μεγαλύτερους σε ηλικία και με περισσότερη προϋπηρεσία στον χώρο, οι οποίοι/ες λειτουργούν ως *μέντορες* στους/ιες νεότερους/ες εκπαιδευτικούς (Schwartz, 2007).

Οι επιρροές που δέχεται ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της εργασιακής του/της πορείας για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητάς του, είτε είναι εσωτερικές (προσωπικές επιλογές), είτε εξωτερικές (κοινωνικές συνθήκες), οδηγούν στον τρόπο που τελικά ο/η ίδιος/α θα αντιληφθεί τον εαυτό του/της ως εκπαιδευτικό (Olsen, 2008). Η αλληλεπίδραση των παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση της αυτό-εικόνας του/της εκπαιδευτικού υπό αυτήν την ιδιότητα, καθώς και των τεσσάρων δομικών χαρακτηριστικών που συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του/της ταυτότητας (Canpinus, 2011):(α) τα κίνητρα για να επιλέξει κάποιος/α το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, (β) την αυτό-αποτελεσματικότητά του/της, (γ) την αίσθηση καθήκοντος και την ανάληψη ευθυνών απέναντι σε αυτό, και (δ) την επαγγελματική του/της δέσμευση. Αναλυτικότερα:

(α) Τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν όλους εκείνους τους παράγοντες που λειτουργούν ως κινητήριες δυνάμεις προκειμένου το άτομο να επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα. Θεωρούνται ένα σημαντικότατο συστατικό της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού, καθώς εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον ρόλο του, τις γνωστικές ικανότητές του και τις απαιτήσεις που προκύπτουν από την ιδιότητά του/της ως εκπαιδευτικός (Berger&Van, 2018). Επιπλέον, αντανακλούν την αξία που αναγνωρίζει κανείς στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας, καθώς, σύμφωνα με τον Eccles (2009), η προσδοκία για επαγγελματική επιτυχία και η αναγνώριση της σημαντικότητας του επαγγέλματος αποτελούν τα βασικότερα κίνητρα για την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος. Επομένως, από αυτήν την οπτική, η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού παρουσιάζεται ως το αποτέλεσμα επιλογών που προκύπτουν από την προσδοκία του/της για επιτυχία και την υποκειμενική αξιολόγησή του/της για τη σημασία του επαγγέλματος. Οι επιλογές αυτές επηρεάζονται, αφενός, από τα πολιτισμικά, κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, και, αφετέρου, από τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες που δημιουργεί το ίδιο το επάγγελμα (Berger&Van, 2018).

(β) Η αυτό-αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού αναφέρεται στην ικανότητά του/της να οργανώσει και να εκτελέσει αποτελεσματικά όλα όσα απαιτούνται, προκειμένου να διδάξει με επιτυχία ένα γνωστικό αντικείμενο σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κοινό, σε συγκεκριμένες χρονικές και κοινωνικές συνθήκες (Tschannen-Moranetal., 1998). Επιπρόσθετα, περιλαμβάνει τις προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού για το αν η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και να επιφέρει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα (Tschannen-Moranetal., 2001). Με άλλα λόγια, το συγκεκριμένο δομικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού δεν αφορά μόνο τις πεποιθήσεις του/της για το δικό του/της έργο, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση του/της εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό του/της κοινό. Συγκεκριμένα, αναφέρεται επίσης στο κατά πόσο μαθησιακή διαδικασία θα έχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα ωθήσουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να δεσμευθούν και να παραμείνουν σε αυτή, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να νιώσει αποτελεσματικός σε ό,τι προετοίμασε, οργάνωσε και τελικά δίδαξε (Beijaardetal., 2004).

(γ) Η αίσθηση καθήκοντος και η ανάληψη ευθυνών ως δομικά στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού αναφέρονται στις ανησυχίες και συνάμα στις προσδοκίες που δημιουργούνται στον/την εκπαιδευτικό σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον τρόπο που θα τα φέρουν επιτυχώς εις πέρας (Linn, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η αίσθηση του προσωπικού καθήκοντος αναφέρεται στην αυστηρή κριτική που ασκεί ο/η εκπαιδευτικός στον/την εαυτό του/της, στην «αίσθηση ότι υπάρχει μία εσωτερική, επιτακτική υποχρέωση και δέσμευση να οδηγήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στα αναμενόμενα αποτελέσματα που ανταποκρίνονται στους στόχους που οι ίδιοι/ες έθεσαν ή να τους προφυλάξει από το ενδεχόμενο αποτυχίας τους» (Lauermann&Karaberick, 2011, σ. 127). Επιπρόσθετα, η έννοια της *ανάληψης ευθυνών* για τον/την εκπαιδευτικό παρουσιάζεται ως ένα πολυδιάστατο κατασκευάσμα που αποτελείται από το βάρος των ευθυνών για τέσσερα επιθυμητά αποτελέσματα: την παρότρυνση των εκπαιδευόμενων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, την επιτυχία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη δημιουργία λειτουργικών σχέσεων μεταξύ τους και την εξασφάλιση ποιοτικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας του γνωστικού τους αντικειμένου (Lauermann&Karaberick, 2013). Η στόχευση σε αυτά τα αποτελέσματα επικουρεί στην διαδικασία της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού προσθέτοντας το στοιχείο των προσδοκιών και της συνειδητοποίησης των ευθυνών που φέρει το επάγγελμα του/της.

(δ) Η επαγγελματική δέσμευση, που αποτελεί το τέταρτο και τελευταίο δομικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού, αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και εκτιμά την αξία του επαγγέλματός του/της και στο κατά πόσο νιώθει συνδεδεμένος/η με αυτό (Lamote&Engels, 2010). Πρόκειται για έναν πολυδιάστατο μηχανισμό, ο οποίος περιλαμβάνει διάφορα είδη δεσμεύσεων, όπως η δέσμευση παραμονής σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μέχρι την περάτωση των καθηκόντων του/της ανά ακαδημαϊκό έτος, η ευθύνη επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί τόσο από τον οργανισμό όσο και από τους/τις εκπαιδευόμενους του/της, το κόστος, οικονομικό και ψυχολογικό, που θα δημιουργηθεί σε περίπτωση πρόωρης αποχώρησής του/της από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, κ.ά. Μάλιστα, έρευνες έδειξαν ότι υψηλότερος βαθμός επαγγελματικής δέσμευσης μπορεί να προβλεφθεί στους εκπαιδευτικούς που έχουν υψηλά κίνητρα εργασίας ή μεγαλύτερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (Rots&Aelterman, 2008). Από την άλλη, στις περιπτώσεις που δεν επιτυγχάνεται η

επαγγελματική δέσμευση, είναι συχνότερη η εμφάνιση ψυχολογικής εξάντλησης και σταδιακής έλλειψης κινήτρων προς την εργασία (Hong, 2010).

Οι εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας

Οι εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας αποτελούν μία ιδιαίτερη κατηγορία εκπαιδευτών ενηλίκων για την οποία ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν στην χώρα μας. Πρόκειται για τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικα μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων και συγκεκριμένα σε πρόσφυγες, μετανάστες/τριες, άστεγους/ες, πρώην χρήστες/τριες ναρκωτικών ουσιών ή άτομα που βρίσκονται στη διαδικασία της απεξάρτησης, κρατούμενους/ες σε σωφρονιστικά ιδρύματα, άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, όπως οι Ρομά, οι Πομάκοι/ες, κ.ά. Ορισμένοι εκπαιδευτές/τριες απασχολούνται σε δομές ή εκπαιδευτικούς οργανισμούς με έμμισθη σχέση εργασίας, όπως στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ή σε προγράμματα Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων ή Διεθνών Οργανισμών που αποσκοπούν στην εκπαίδευση συγκεκριμένων ανά περίπτωση ευάλωτων ομάδων. Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ες ασχολούνται με την εκπαίδευση της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας εθελοντικά. Σε αυτή τη δεύτερη περίπτωση, η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα σε οποιοδήποτε διαθέσιμο, έστω και υποτυπωδώς κατάλληλο, χώρο, όπως είναι οι αίθουσες πολιτιστικών ή εκκλησιαστικών ιδρυμάτων, οι χώροι των εθελοντικών ομάδων και τα εθελοντικά σχολεία ενηλίκων (π.χ., για την πόλη της Θεσσαλονίκης, το σχολείο αλληλεγγύης «Οδυσσέας» και το «Κοινωνικό Κέντρο-Στέκι Μεταναστών»).

Όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, οι συνθήκες διεξαγωγής των μαθημάτων στις προαναφερθείσες περιπτώσεις δεν είναι ιδανικές, καθώς τόσο οι κτιριακές εγκαταστάσεις, όσο και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός είναι ανεπαρκείς, ενώ η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στηρίζεται στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτών/τριών. Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στους/τις εκπαιδευόμενους/ες ποικίλλουν, αλλά, στις περισσότερες περιπτώσεις, εστιάζουν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν οι διαφορετικές ομάδες των εκπαιδευόμενων. Από τα παραπάνω και με δεδομένο ότι στις σύγχρονες κοινωνίες τα άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες αυξάνονται ολοένα, αναδεικνύεται η ανάγκη άμεσης και ενιαίας πλαισίωσης της εκπαίδευσης της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς. Επιπλέον, προβάλλει η ανάγκη εκπόνησης κατάλληλων επιμορφωτικών

προγραμμάτων για τους εκπαιδευτές/τριες που θα αναλάβουν το συγκεκριμένο έργο. Αυτά, βέβαια, προϋποθέτουν τη συγκέντρωση των κατάλληλων ερευνητικών δεδομένων, δεδομένου ότι η σχετική ερευνητική συγκομιδή είναι ελλιπής στην διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία. Αυτό το κενό αποσκοπεί να καλύψει η παρούσα ερευνητική μελέτη.

Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Βασικός ερευνητικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών/τριών των ενήλικων μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων για τους παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα στοχεύει να:

(α) διερευνήσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας τον εαυτό τους υπό αυτήν την ιδιότητα, με τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα που έχει.

(β) αναδειξεί τα δομικά στοιχεία της επαγγελματικής τους ταυτότητας και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τη διαμόρφωσή της και

(γ) παρέχει μία ολοκληρωμένη, ερευνητικά τεκμηριωμένη, εικόνα για την επαγγελματική ταυτότητα αυτής της ιδιαίτερης ομάδας εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτέλεσαν 12 εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν σε ενήλικα μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων και συγκεκριμένα σε πρόσφυγες, μετανάστες/τριες, άστεγους/ες, πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, μέλη της φυλής Ρομά, γυναίκες Πομάκες και κρατούμενους/ες σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Ο μέσος όρος ηλικίας των ατόμων του δείγματος ήταν τα 42,2 έτη και ο μέσος όρος της προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων ήταν 9,8 έτη. Τέσσερις από τους συμμετέχοντες ήταν άνδρες, ενώ οι υπόλοιπες οκτώ ήταν γυναίκες. Οι πέντε από αυτούς/ες απασχολούνταν ως εκπαιδευτές/τριες ευπαθών κοινωνικών ομάδων επαγγελματικά, ενώ οι υπόλοιποι/εξεπτά το έπρατταν εθελοντικά. Η μέθοδος δειγματοληψίας που υιοθετήθηκε για τη συλλογή του απαραίτητου αριθμού συμμετεχόντων/ουσών ήταν αυτή της χιονοστιβάδας.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Ειδικότερα, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης αποτελούμενος από έξι ερωτήσεις που αποσκοπούσαν να συγκεντρώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες/ουσες τον ρόλο τους ως εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας, τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους ταυτότητα και τα δομικά στοιχεία που τη διαμορφώνουν. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο έως και τον Ιούνιο του 2021 με τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας zoom, εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων στις δια ζώσεις συναντήσεις που είχαν επιβληθεί εκείνο το χρονικό διάστημα εξαιτίας της πανδημίας COVID-19. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν τα 42 λεπτά. Η κωδικοποίηση, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων που συνελέγησαν έγιναν με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης.

Θέματα Ηθικής-Δεοντολογίας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με αριθμό πρωτοκόλλου: 37/19-03-21. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην ερευνητική διαδικασία δεν έλαβαν οποιουδήποτε είδους αμοιβή. Για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους και της εμπιστευτικότητας της έρευνας στα αποτελέσματα παρουσιάζονται τα ψευδώνυμα που οι ίδιοι/ες επέλεξαν να χρησιμοποιούνται αντί των ονομάτων τους.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας επηρεάζεται κυρίως από τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους, τη μεταξύ τους επικοινωνία, τη συνδιαλλαγή, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ζωής. Επιπλέον, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτών/ριών αυτών ενσωματώνει στοιχεία τόσο της προσωπικής τους ταυτότητας, όπως οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τα πιστεύω και η γενική κοσμοθεωρία τους για τη ζωή, όσο και της κοινωνικής τους ταυτότητας, όπως οι στόχοι και τα ιδανικά των κοινωνικών ομάδων των οποίων είναι μέλη και κατ' επέκταση το μοτίβο συμπεριφοράς που διαμορφώνουν σύμφωνα με αυτά. Επίσης, η επαγγελματική τους

ταυτότητα συμπεριλαμβάνει την ικανοποίηση προσωπικών τους αξιών που σχετίζονται με την ισότητα, την ειλικρίνεια και την τιμιότητα ως απαραίτητα και επιθυμητά χαρακτηριστικά στις ανθρώπινες σχέσεις. Προς τεκμηρίωση των παραπάνω, παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων/ουσών:

Μάγδα (26): *«Συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό ήταν για μένα να βλέπω τον εαυτό μου ως εκπαιδύτρια αυτών των ανθρώπων (προσφύγων) όταν κατάλαβα ότι στην τάξη μας ένιωθαν την ασφάλεια να εκφραστούν ελεύθερα και να μιλήσουν για τις ζωές τους, τις εμπειρίες τους, τις ανάγκες και τους φόβους τους. Αυτή ακριβώς η ειλικρίνεια, η ασφάλεια και η εμπιστοσύνη στην επικοινωνία μας με έκανε να καταλάβω ποια εκπαιδύτρια θέλω να γίνω για αυτούς».*

Νεφέλη (35): *«Είναι πραγματικά πολύ σημαντικό να καταλάβουμε ότι εμείς (ως εκπαιδευτές/τριες) δεν έχουμε λόγο να παρουσιάσουμε σε αυτές τις ομάδες (άστεγοι) τον σπουδαίο, αλτρουιστικό εαυτό μας που θα τους σώσει από τα δεινά του κόσμου τους. Οφείλουμε να εστιάσουμε στους ίδιους, στο τι έχουν ζήσει, τι περιμένουν από τη ζωή τους και από εμάς. Είμαστε ισότιμοι άνθρωποι που απλά είχαμε την τύχη να μη ζούμε σε συνθήκες πολέμου, φτώχειας, χωρίς σπίτι ή φαγητό. Επομένως, έτσι βλέπω τον εαυτό μου. Απλώς είμαι ένας άνθρωπος που μπορεί και θέλει να βοηθήσει».*

Αναφορικά με τα δομικά στοιχεία που συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τα εξής τέσσερα στοιχεία:

(α)Κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων: τα κίνητρα των εκπαιδευτών/τριών που τους/τις ωθούν στην ενασχόλησή τους με αυτού του τύπου την εκπαίδευση πηγάζουν κυρίως από το ενδιαφέρον τους να έρθουν σε επαφή με άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, να γνωρίσουν τις εμπειρίες τους, και να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ώστε να αντιληφθούν καλύτερα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στον καθημερινό τους βίο. Επιπρόσθετα, τα κίνητρά τους προκύπτουν από τη βαθιά, εσωτερική τους ανάγκη να παρέχουν βοήθεια σε κάθε μέλος της κοινωνίας που τη χρειάζεται, ανεξαρτήτου χρώματος, φύλου, εθνικότητας, σεξουαλικού προσανατολισμού κ.ά. Ο βασικός παράγοντας που ωθεί τους/τις εκπαιδευτές/τριες να παραμείνουν στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων είναι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η ικανοποίηση που λαμβάνουν από το

είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους και με τους/τις συναδέλφους τους ή τα μέλη που αποτελούν την ομάδα μέσω της οποίας διδάσκουν στους συγκεκριμένους πληθυσμούς. Κατά τους/τις ίδιους/ες:

Μάγδα (26):*«Παρέμεινα στην εθελοντική μου διδασκαλία (μετά την αποφοίτησή μου από το πανεπιστήμιο) παρά το γεγονός πως έπρεπε πια να βρω μία δουλειά για να βιοποριστώ, εξαιτίας καθαρά προσωπικών και αλτρουιστικών κινήτρων και της εσωτερικής μου ανάγκης να γνωρίζω και να παρέχω βοήθεια μέσω των μαθημάτων μου σε όλο και περισσότερους ανθρώπους που το έχουν ανάγκη».*

Ιφιγένεια (44): *«Η βαθιά και τόσο ουσιαστική επικοινωνία μου με τους μαθητές μου και τους συναδέλφους μου, το όραμα που μοιραζόμαστε, η ειλικρινής μας ανάγκη να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλο με κάθε τρόπο και όπως αυτό είναι δυνατό, είναι ο βασικός λόγος (που την παρακινεί)».*

(β) Αυτό-αποτελεσματικότητα: Μεαξιοσημείωτη συναίνεση, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών/ριών που συμμετείχαν στην έρευνα κατέληξαν σε πέντε συγκεκριμένα χαρακτηριστικάτα οποία κάθε εκπαιδευτικός που ασχολείται με την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων οφείλει να εφαρμόζει, ώστε να νιώθει αλλά και να είναι αποτελεσματικός στο έργο του. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους οι εκπαιδευτικοί των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων οφείλουν: (i) να αποδέχονται και να δείχνουν τον απαραίτητο σεβασμό στη διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων τους, (ii) να σκέφτονται και να πράττουν με ενσυναίσθηση, (iii) να είναι ευέλικτοι κατά τη μαθησιακή διαδικασία, (iv) να επιχειρούν συχνή και ανοιχτή επικοινωνία με τις ομάδες των εκπαιδευόμενων τους, και (v) να στοχεύουν στη διερεύνηση και βαθιά κατανόηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών, κοινωνικών και συναισθηματικών τους αναγκών. Οι απόψεις τους σχετικά με αυτά αντανακλώνται στα παρακάτω:

Γεωργία (39): *«Το πιο σημαντικό στοιχείο που οφείλει κάθε εκπαιδευτής που ασχολείται με ευπαθείς κοινωνικές ομάδες να έχει κατά νου, είναι η ενσυναίσθηση. Οφείλεις να ακούς, να ακούς προσεκτικά, να προσπαθείς να προσεγγίσεις τους μαθητές και τις ανάγκες τους. Να καταλάβουν ότι είσαι ένας απλός άνθρωπος με θέληση να βοηθήσει».*

Λουκάς (30): *«Θεωρώ πως πρέπει να είσαι πραγματικά ευέλικτος καθημερινά, σε κάθε μάθημα, σε κάθε συνθήκη. Οι συνθήκες διαβίωσης των ατόμων αυτών*

αλλάζουν δραματικά σχεδόν καθημερινά, το ίδιο και οι ανάγκες τους. Πρέπει, λοιπόν, να είσαι έτοιμος να προσαρμοστείς και να τροποποιήσεις ο,τιδήποτε σχετικό με το μάθημά σου σε καθημερινή βάση».

(γ)Αίσθηση του καθήκοντος και ανάληψη ευθυνών: Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών, αυτό το δομικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας προκύπτει ως μία βαθιά, επιτακτική εσωτερική ανάγκη να υπηρετήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων, εξαιτίας της έλλειψης οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς. Οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν την ανάγκη αναγνώρισης, τόσο από την κοινωνία, όσο και από την πολιτεία, της σημασίας της εκπαίδευσης για τα συγκεκριμένα μέλη της κοινωνίας και, κατ' επέκταση, τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των ευπαθών κοινωνικών ομάδων σε κοινό πλαίσιο, με εύκολη πρόσβαση και ποιοτικά παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους:

Ιωάννα (42): «Όταν κάποιος θέλει να αποκαλείται ενεργός πολίτης, οφείλει να νοιάζεται και να βοηθά και τους υπόλοιπους πολίτες της κοινωνίας στην οποία ζει. Στην περίπτωση αυτών των ομάδων (των ευπαθών κοινωνικών) που η πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν είναι δυστυχώς καθόλου δεδομένη, πρέπει και εσύ να κάνεις κάτι για αυτούς, να τους κάνεις να αντιληφθούν ότι δεν είναι πολίτες δεύτερης κατηγορίας και ότι μπορούν να συμμετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα όπως κάνουμε οι υπόλοιποι».

Παύλος (55): «Για μένα, η εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων είναι ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Εάν αυτό που αποκαλούμε οργανωμένη κοινωνία δεν κάνει τίποτα για αυτούς, εμείς (οι πολίτες) είμαστε εδώ να το αναλάβουμε».

(δ)Επαγγελματική δέσμευση: Αυτό το δομικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/τριων της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας αποδεικνύεται από την επιμονή τους να παραμένουν στην εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες που συχνά συναντούν σε αυτήν. Μάλιστα, είναι εντυπωσιακό ότι, για αυτούς/ές τους/τις εκπαιδευτές/τριες, οι ποικίλες δυσκολίες όχι απλώς δε λειτουργούν ως αποτρεπτικοί παράγοντες για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων, αλλά ενισχύουν τη θέλησή τους για παραμονή σε αυτήν και τους κάνουν να αναζητούν τρόπους να τις

αντιμετωπίσουν και να τις προσπελάσουν. Σύμφωνα με τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων για την επαγγελματική δέσμευση:

Ιοκάστη (38): *«Μπορείς να φανταστείς τις πρακτικές συνθήκες διεξαγωγής ενός μαθήματος στις φυλακές; Είναι ακόμη χειρότερο από αυτό που μόλις φαντάστηκες. Ε και; Δε θα παρατούσα ποτέ τις μαθήτριες μου και τις ανάγκες τους, εξαιτίας αυτών των συνθηκών».*

Λουκάς (30): *«Είναι πραγματικά πολύ δύσκολο όταν έχεις να κάνεις καθημερινά με τον ανθρώπινο πόνο (αναφέρεται στους πρόσφυγες και τα τραύματά τους). Έχω δει πολλούς συναδέλφους μου να παραιτούνται γιατί δεν μπορούν να το διαχειριστούν. Παρόλα αυτά, θεωρώ ότι ο ρόλος μου ως εκπαιδευτής σε αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων είναι ένα ιερό καθήκον που οφείλω να εκπληρώσω παρά τις δυσκολίες που συναντώ».*

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης ανέδειξαν την αξία των διαπροσωπικών σχέσεων, της ανθρώπινης επαφής, της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα προερχόμενα από διαφορετικά περιβάλλοντα, με άλλα ερεθίσματα, εμπειρίες και βιώματα, για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας. Επιπρόσθετα, διαφάνηκε ότι ο τρόπος που διαμορφώνουν την ταυτότητά τους επηρεάζεται από την εσωτερική, επιτακτική ανάγκη που νιώθουν να παρέχουν βοήθεια σε κάθε άτομο που κρίνουν πως το έχει ανάγκη. Παράλληλα, η επαγγελματική τους ταυτότητα αντικατοπτρίζει τις προσωπικές τους αξίες, την κοσμοθεωρία και τον οραματισμό τους για τη δημιουργία συνεκτικών κοινωνιών, με ισότιμες ευκαιρίες προς όλους/ες και που δεν αποκλείουν κανένα μέλος τους. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες (Eun, 2010·Garcia-Carrion, etal., 2020·Gay&Howard, 2010·Illeris, 2014·Φλωράτου, 2021) σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, προσθέτουν νέα γνώση στον κλάδο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς μελετάται ερευνητικά για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο ο τρόπος που διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα μίας ιδιαίτερης ομάδας εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων που καλύπτουν ένα αρκετά μεγάλο εύρος των

εκπαιδευόμενων της. Επιπρόσθετα, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, η επαγγελματική τους ταυτότητα συνδέεται με την επιθυμία τους να γεφυρώσουν το χάσμα που αφήνουν τα κρατικά κενά στην εκπαίδευση των ενήλικων μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Μάλιστα, στο παραπάνω συμπέρασμα σχετικά με την ανάγκη ανάληψης κρατικής ευθύνης για τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των ευπαθών κοινωνικά συνανθρώπων μας κατέληξαν και οι έρευνες των Gay και Howard (2010) και του Stunell (2020), τονίζοντας ότι είναι αδύνατο να συνεχιστεί η εκπαίδευση τόνων κοινωνικών ομάδων του πληθυσμού να στηρίζεται σε εθελοντικές δράσεις και πρωτοβουλίες.

Τα δομικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας που αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία (Canrinus, 2011·Kelchtermans, 2009·Olsen, 2008) που τεκμηριώνει την ανάδειξη τεσσάρων ευδιάκριτων δομικών στοιχείων που περιλαμβάνει και η επαγγελματική ταυτότητα της γενικής κατηγορίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η έρευνα ανέδειξε:

(α) Τα κίνητρα που ωθούν τους/τις εκπαιδευτές/τριες να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των συνανθρώπων μας που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες αντικατοπτρίζουν την αξία που αποδίδουν στις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις, ως μέσο ενίσχυσης και ενδυνάμωσης του κάθε ανθρώπου. Σε ό,τι αφορά τα κίνητρα για την παραμονή τους σε αυτού του είδους την εκπαίδευση, παρά τις δυσκολίες που συναντούν και την εθελοντική -κατά κύριο λόγο- βάση στην οποία στηρίζεται, αυτά προκύπτουν ως αποτέλεσμα της ικανοποίησης που λαμβάνουν από το έργο τους σε αυτήν και το αποτέλεσμά του.

Οι έρευνες (Berger&D' Ascoli, 2012· Ramarajan, etal., 2017· Watt&Richardson, 2007) που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς με στόχο τη διερεύνηση των κινήτρων που ωθούν ένα άτομο να επιλέξει το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού καταδεικνύουν ότι οι συχνότεροι κινητήριοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι:(α)η αναγνώριση της αξίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και το προσωπικό ενδιαφέρον για αυτό, (β) η παροχή καθοδήγησης και βοήθειας στο εκπαιδευτικό κοινό και άρα στην ίδια την κοινωνία, (γ)η επαγγελματική ασφάλεια και αποκατάσταση, (δ) η επιθυμία διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου και (ε)η αναγκαστική επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος ως η λιγότερο κακή σε σχέση με τις υπόλοιπες διαθέσιμες επιλογές. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι τα αποτελέσματα

της παρούσας ερευνητικής μελέτης, που αφορούν στα κίνητρα των εκπαιδευτών/τριών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, δε συμφωνούν με τα αποτελέσματα των προαναφερθεισών ερευνών, που αναφέροντα γενικά στους/τις εκπαιδευτικούς, παρά μόνο στο κίνητρο που αφορά στην ίδια την αξία του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού, με την έννοια του λειτουργήματος και την προσφορά μέσω αυτού ευρύτερα στην κοινωνία. Ωστόσο, στην έρευνα του Βρούζου (2020), που πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό δείγμα εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι το σημαντικότερο κίνητρο για την επιλογή του επαγγέλματος και την ικανοποίηση που μέσα στον χρόνο λαμβάνει κανείς από αυτό είναι η σχέση των δασκάλων με τους/τις μαθητές/τριες. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τα κίνητρα των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας, καθώς βρέθηκε ότι το βασικότερο τους κίνητρο για την ενασχόληση και την παραμονή τους στον χώρο της εκπαίδευσης ευπαθών ομάδων είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους.

(β) Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας, το δεύτερο δομικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητάς τους, εξαρτάται από την επίτευξη πέντε χαρακτηριστικών, τα οποία οι ίδιοι/ες κρίνουν πως κάθε εκπαιδευτικός που ασχολείται με την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων οφείλει να ενσωματώσει στην ταυτότητά του. Με την επίτευξη και εφαρμογή αυτών, οι εκπαιδευτές/τριες των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων νιώθουν δημιουργικοί και συνάμα αποτελεσματικοί στο έργο τους. Συγκεκριμένα, τα πέντε στοιχεία που προέκυψαν είναι: η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ενσυναίσθηση και η προσπάθεια ειλικρινούς κατανόησης της θέσης στην οποία βρίσκεται ο/η άλλος/η, στην περίπτωση μας οι εκπαιδευόμενοι/ες, η αναζήτηση και συνειδητοποίηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων με σκοπό την από κοινού διαμόρφωση των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία λόγω της ποικιλομορφίας του πεδίου της εκπαίδευσης των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, και η οριοθέτηση του ρόλου τους ως διδάσκοντες/ουσες των συγκεκριμένων ομάδων.

Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε πλήρη συμφωνία με έρευνες που εστιάζουν στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά πλαίσια (Biasutti et al., 2020· Eun, 2011· Garcia-Carrion et al., 2020· Gay & Howard, 2010· Φλωράτου, 2021), μίας ομάδας εκπαιδευτικών με αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με αυτή των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης

ετερότητας.Μάλιστα, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες στον κλάδο της εκπαίδευσης ενήλικων ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτών/τριών τους και τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή της.

(γ) Η αίσθηση ανάληψης καθήκοντος και ευθυνών, που αποτελεί το τρίτο δομικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία (Lauermann&Karaberick, 2013) ως ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα που αποτελείται από το βάρος των ευθυνών για τέσσερα επιθυμητά αποτελέσματα: την παρότρυνση των εκπαιδευόμενων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, την επιτυχία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη δημιουργία λειτουργικών σχέσεων μεταξύ τους καιτην εξασφάλιση ποιοτικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας του γνωστικού τους αντικειμένου. Η παραπάνω περιγραφή αντικατοπτρίζει επακριβώς τον τρόπο που οι εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης εύαλωτης ετερότητας αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους υπό αυτήν την ιδιότητα, τις ευθύνες τους και τα καθήκοντα τους σε αυτήν.

Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, στην περίπτωση της εκπαίδευσης των ενηλίκων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες,το βάρος των ευθυνών είναι ακόμη μεγαλύτερο εξαιτίας της έλλειψης οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τις συγκεκριμένες ομάδες από τους αρμόδιους φορείς. Για τους ίδιους, το δικαίωμα για συμμετοχή στην εκπαίδευση αποτελεί ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Για τον λόγο αυτό εμπλέκονται με κάθε τρόπο και διαθέσιμο μέσο στην εκπαίδευση της κοινωνικά εύαλωτης ετερότητας. Στο ίδιο συμπέρασμα σχετικά με την αίσθηση του κοινωνικού και ηθικού καθήκοντος, έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης (Ebersohnetal., 2015·Gay&Howard, 2010). Οι έρευνες αυτές ανέδειξαν την ανάγκη για συμπερίληψη της εκπαίδευσης ευπαθών κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική πολιτική των σύγχρονων κοινωνιών και στη στοχευμένη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

(δ)Η επαγγελματική δέσμευση, που αποτελεί το τελευταίο δομικό στοιχείο που διαμορφώνει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτών/τριών,διαφαίνεται από την επιμονή τους να υπηρετούν την εκπαίδευση των ενήλικων μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων, παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν. Επιπλέον,

από μόνο του, το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες στη μελέτη ανήκουν στην κατηγορία των εθελοντών/τριών εκπαιδευτών/τριών αναδεικνύει την αξία που αποδίδουν στην ενασχόλησή τους αυτή και συνάμα τη σπουδαιότητα που αναγνωρίζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, καθώς φροντίζουν να εξασφαλίσουν τον χρόνο και τα μέσα, ώστε να είναι όσο το δυνατόν αποδοτικότεροι σε αυτήν. Η συνολική στάση των εθελοντών/τριών εκπαιδευτών/τριών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα απέναντι στην εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικά συνανθρώπων μας, τον χρόνο που αυτή απαιτεί, τους πόρους, υλικούς, οικονομικούς και ψυχικούς, αλλά και η δέσμευση που νιώθουν με αυτήν και κυρίως με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους, ταυτίζεται απόλυτα με τα ευρήματα στην έρευνα των Schnell και Hoof (2012) για τη σύνδεση του νοήματος στη ζωή με την παροχή εθελοντικής εργασίας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, οι εθελοντές/τριες νιώθουν βαθύτατη δέσμευση, όταν αναλαμβάνουν να ολοκληρώσουν ένα έργο που σχετίζεται με κοινωνικά αδύναμες ομάδες ή αποσκοπεί στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπλέον, αντλούν ικανοποίηση από την ανιδιοτελή προσφορά τους προς αυτούς/ές που το έχουν ανάγκη, συμμερίζονται τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους σαν να ήταν δικά τους και νιώθουν ότι η εθελοντική τους ιδιότητα συμβάλλει στην κατανόηση του εαυτού τους. Είναι φανερό ότι τα ευρήματα των δύο ερευνών, της παρούσας και των Schnell και Hoof (2012), συγκλίνουν σε αρκετά σημεία σχετικά με τα κίνητρα και την επαγγελματική δέσμευση που νιώθουν οι εθελοντές/τριες συμμετέχοντες/ουσες.

Καταληκτικά, η διερεύνηση του τρόπου που οι εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα και τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή της προσθέτει νέα γνώση στον κλάδο τόσο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όσο και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα μίας ιδιαίτερης ομάδας εκπαιδευτ(ικ)ών που για πρώτη μελετάται στη χώρα μας ερευνητικά. Ωστόσο, από τη στιγμή που πρόκειται για ποιοτική έρευνα και άρα το δείγμα που μελετήθηκε είναι περιορισμένο αριθμητικά, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν αφορούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, τις δικές τους προσωπικές ιστορίες, πεποιθήσεις και εμπειρίες. Άλλωστε στόχος των ποιοτικών ερευνών δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων τους για τον ευρύ πληθυσμό αλλά η διερεύνηση και ολιστική κατανόηση μίας στάσης ή συμπεριφοράς μίας ομάδας ατόμων μέσω των εμπειριών τους και των υποκειμενικών νοημάτων που τις συγκροτούν.

Συμπεράσματα

Τα βασικότερα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα ερευνητική μελέτη αναφέρονται,καταρχάς,στην ανεκτίμητη αξία των ανθρώπινων, διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε κοινωνικές ομάδες. Οι σχέσεις αυτές λειτουργούν ως σημαντικότερο κίνητρο, μέσο αυτό-αποτελεσματικότητας, πηγή ικανοποίησης και νοηματοδότησης για τους/τις εκπαιδευτές/τριες της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας. Τα συμπεράσματα αναφέρονται, επίσης, στησημαντικότητα της εκπαίδευσης για την ομαλή ένταξη ή επανένταξη ενήλικων ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες στην κοινωνία. Επιπλέον, μέσω της εμπειρίαςκαι της προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων αναδείχθηκαν ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η ανάγκη για ενσυναίσθηση, η ευελιξία κατά τη διδακτική πράξη, η αποδοχή και ο ειλικρινής σεβασμός στη διαφορετικότητα, που δύναται να λειτουργήσουν ως απαραίτητα εφόδια για κάθε εκπαιδευτικό που ασχολείται ή επιθυμεί να ασχοληθεί με αυτού του είδους την εκπαίδευση. Επιλογικά, από την έρευνα διαφάνηκε ότι, παρά τις δυσκολίες, τις μη ιδανικές συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον χρόνο που απαιτεί η ενασχόληση των (εθελοντών/τριών, κυρίως)εκπαιδευτών/τριών με τηνεκπαίδευση αυτών των ομάδων, οι ίδιοι νιώθουν βαθιά δεσμευμένοι σε αυτό το έργο και δεν παύουν να αντλούν ικανοποίηση, νόημα και δύναμη για να γίνονται ακόμη αποτελεσματικότεροι σε αυτό.

Συμβολή της παρούσας έρευνας

Με την υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης επιχειρήθηκε και επιτεύχθηκε η καταγραφή των συνθηκών εκπαίδευσης των ενήλικων μελών που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες για πρώτη φορά στον ελλαδικό χώρο. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την επαγγελματική ταυτότητα μίας ιδιαίτερης ομάδας εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών/τριών της σύγχρονης ευάλωτης ετερότητας. Με την ανάλυση των ευρημάτων σχετικά με αυτήν προστίθεται νέα γνώση σχετικά με την έννοια της *επαγγελματικής ταυτότητας* στον κλάδο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά και ανοίγει μία δίοδος για τον κλάδο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ώστε να συμπεριλάβει ερευνητικά εγχειρήματα που αφορούν εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, πέρας από τους/τις εκπαιδευτικούς των βασικών βαθμίδων εκπαίδευσης, στους κόλπους της. Επιπρόσθετα, από τα

αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται η άμεση ανάγκη ανάληψης κρατικών ευθυνών για την εκπαίδευση των ενήλικων μελών ευπαθών κοινωνικών ομάδων και την εξασφάλιση ποιοτικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, με εύκολη πρόσβαση σε όλους/ες. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για τη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων προς τους/τις εκπαιδευτές/τριες που αναλαμβάνουν το έργο αυτό, ώστε να λάβουν την απαραίτητη καθοδήγηση και κατάρτιση. Τέλος, το σημαντικότερο ίσως εύρημα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι η ανάδειξη της πραγματικής αξίας και της σημαντικότητας της εκπαίδευσης για την ενεργό συμμετοχή των ευπαθών κοινωνικών ομάδων στην κοινωνία μας.

Βιβλιογραφία

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. M., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 319-343.
- Berger, Jean-Louis & Van, Kim Lê. (2018). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*, 45 (2), 163-181.
- Biasutti, Welch, G.F., MacRitchie, J., McPherson, G.E., & Himonides, E. (2020). Editorial: The Impact of Music on Human Development and Well-Being. *Front. Psychol.*, 11(1246). doi: 10.3389/fpsyg.2020.01246
- Βρούζος, Δ. (2020). Τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η επιβεβαίωση ή η διάψευσή τους στην πράξη. *MusEd*, 1 (1), 99-111. DOI: <https://doi.org/10.26220/mused.4175>
- Canrinus, E. T. (2011). *Person and context in interaction: Relating teachers' beliefs and professional identity*. Round-table presented at the 2011 Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 8-12, New Orleans, LA, USA.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726. doi:10.1080/002202799182954

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College.

Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.

Ebersöhn, L., Loots, T., Eloff, I., & Ferreira, R. (2015). In-service teacher training to provide psychosocial support and care in high-risk and high-need schools: school-based intervention partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 41 (3), 1-18. DOI:[10.1080/02607476.2015.1044226](https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1044226)

Eun, B. (2010). From learning to development: a sociocultural approach to instruction. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 401–418. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526593>

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

Φλωράτου, Μ. (2021). *Επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. [Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

García-Carrión. R., LópezdeAguileta. G., Padrós. M., & Ramis-Salas. M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Front. Psychology*, 11(140). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00140

Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>

Hong, J. Y. (2010). Pre-Service and Beginning Teachers Professional Identity and Its Relation to Dropping out of the Profession. *Teaching & Teacher Education*, 26, 1530–1543. doi:10.1016/j.tate.2010.06.003.

Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>

Καμπάταγη, Αι. (2021). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. [Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443–456. doi:10.1016/0742-051x(93)90029-g.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257–272.

Kompef, M., Bond, W. R., Dworet, D., & Boak, R. T. (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London, Washington, DC: Falmer Press.

Lamote, C., & N. Engels. (2010). The Development of Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, (1): 3–18. doi:10.1080/02619760903457735.

Lauermann, F., & S. A. Karabenick. (2011). Taking Teacher Responsibility into Account(Ability): Explicating Its Multiple Dimensions and Theoretical Status. *Educational Psychologist*, 46, 122–140. doi:10.1080/00461520.2011.558818.

Lauermann, F., & S. A. Karabenick. (2013). The Meaning and Measure of Teachers' Sense of Responsibility for Educational Outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26. doi:10.1016/j.tate.2012.10.001.

Linn, R. L. (2006). *Educational Accountability Systems*. Boulder: University of Colorado.

Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35, 3–6.

Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Boulder, CO: Paradigm.

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19 (6), 660–678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>

Ramarajan, L., Berger, I. E., & Greenspan, I. (2017). Multiple identity configurations: The benefits of focused enhancement for prosocial behavior. *Organization Science*, 28(3), 495–513. <https://doi.org/10.1287/orsc.2017.1129>

Rots, I., & A. Aelterman. (2008). “Two Profiles of Teacher Education Graduates: A Discriminant Analysis of Teaching Commitments.” *European Educational Research Journal* 7 (4): 523–534.

Schepens, A., A. Aelterman, & P. Vlerick. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35, 361–78.

Schnell, T. & Hoof, M. (2012): Meaningful commitment: finding meaning in volunteer work, *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 33, (1), 35-53.

Schwartz, S. J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7, 27–49.

Stunell, K. (2020). Supporting student-teachers in the multicultural classroom. *EuropeanJournalofTeacherEducation*, 44 (1), 1-17. DOI:[10.1080/02619768.2020.1758660](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758660)

Σαργιώτη, Α. Ν. (2019). *Διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας*. [Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σκόδρα, Ε. (2010). *Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής*. [Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy, & W. K., Hoy. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. doi:10.3102/00346543068002202.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>