ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΗΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟΥ

ΛΟΥΚΑΔΑΚΗ ΜΑΝΩΛΗ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 2304

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΤΡΙΛΙΒΑ ΣΟΦΙΑ

ΡΕΘΥΜΝΟ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2010-2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή……3

Κεφάλαιο 1: Ταυτότητα Δασκάλου……6

1.1) Κοινωνική Ταυτότητα……6
1.2) Τι Είναι Ταυτότητα Δασκάλου……8

Κεφάλαιο 2: Ανάπτυξη Ταυτότητας Δασκάλου……..23

2.1) Γενικά Στοιχειά……23
2.2) Μοντέλο Ανάπτυξης Beauchap Και Thomas……..27
2.3) Μοντέλο «Κρεμμύδι» των Korthagen και Vasalos……..…..33
2.4) Μοντέλο ανάπτυξης των Flores και Day ……36
2.5) Βιογραφικό Αλληλεπιδραστικό Μοντέλο.....39

Κεφάλαιο 3: Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού.....52

3.1) Εισαγωγικά Στοιχεία……52
3.2) Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας.....52
3.3) Χαρακτηριστικά Εξειδίκευσης……..…..55
2.2) Πρακτικές Εφαρμογές……..……63
2.3) Αποτελεσματικότητα……..……..65

Συμπεράσματα……..……67

Βιβλιογραφία……..……..……71

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Πολιτεία □τις δεν □χει ω ς βάσιν τήν παιδείαν ε□ναι ο□κοδόμημα ε□ς □μμον».

«Αδαμάντιος Κοραής»

Ο δάσκαλος παίρνει παιδιά στα χέρια του και πλάθει άντρες και γυναίκες. Γίνεται ο οδηγός τους, που αναπτύσσει τη σωματική, ψυχική και πνευματική τους φύση, εκπαιδεύοντας τα να γίνουν ολοκληρωμένα άτομα, υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας. Η δύναμη και η αγάπη που διαχέονται μέσω των μαθητών του σε ολόκληρη την ανθρωπότητα, τον ευρύτερο εαυτό του, το μεγάλο εαυτό όλων των ανθρώπων (Λυκιαρδοπούλου, 1994).

Κανείς δεν μπορεί να δώσει αγάπη αν δεν την βιώνει ο ίδιος. Κανείς δεν μπορεί να διδάξει ακολουθώντας ένα σύστημα, αν αυτό δεν το έχει κάνει βίωμα του. Και για να γίνει βίωμα δεν αρκεί να διαβάσει τα σχετικά βιβλία, πρέπει να το ζήσει με όλο του το είναι. Πρέπει η γνώση να αφομοιωθεί να περάσει στα κύτταρα του, στο νευρικό του σύστημα να γίνει μέρος της ύπαρξης του. Καμιά θεωρία, όσο σωστή και αν είναι όσοι άνθρωποι και αν έχουν αφιερώσει τη ζωή τους για να τη χτίσουν και να τη διατυπώσουν, δεν μπορεί να εφαρμοστεί από εκείνον που δεν την έχει κάνει κτήμα του, δεν την έχει κάνει ένα με τον εαυτό του (Λυκιαρδοπούλου, 1994).

Η παρακάτω πρόταση: «οι δάσκαλοι διδάσκουν και οι μαθητές μαθαίνουν» είναι ένας παραδοσιακός τρόπος σκέψης σχετικά με τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Αυτό όμως μεταφέρει μία ασύμμετρη σχέση που ο ένας παρέχει και ο άλλος λαμβάνει. Η εκπαίδευση όμως αναφέρεται σε μία διαδικασία η οποία είναι πιο πολύπλοκη απ' ότι συχνά εκφράζεται σε μία γραμμική μέθοδο «καλής διδασκαλίας» (Hoveid & Hoveid, 2008). Ο Peter Kemp (2006), περιγράφει την εκπαίδευση σαν « μια ενήμερη επικοινωνία, η οποία περικλείει μια διαίσθηση του τι εσωτερικεύσεις και τι αντιλήψεις μπορεί κανείς να λάβει σε πραγματικές καταστάσεις, όπως αφέρεται στους Hoveid και Hoveid (2008).

Σύμφωνα με τη Quality Framework (κατευθυντήριες οδηγίες που έχουν να κάνουν με κλασικές αξίες στην εκπαίδευση, όπως προσωπική ανάπτυξη, δημοκρατική

κατανόηση και συμμετοχή, ένας οδηγός προαγωγής της εκπαίδευσης) δηλώνεται ότι τα σχολεία και οι χώροι μαθητείας πρέπει:

1. Να δίνουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητες τους ατομικά και σε συνεργασία με άλλους.
2. Να διεγείρουν τους μαθητές με κίνητρα, εγκαρτέρηση και περιέργεια
3. Να διεγείρουν τους μαθητές στην ανάπτυξη προσωπικών στρατηγικών μάθησης και αναλυτική ικανότητα κριτικής σκέψης
4. Να διεγείρουν τους μαθητές στη προσωπική ανάπτυξη και ταυτότητα, να τους βοηθάει στην ανάπτυξη κοινωνικής ταυτότητας και στην ανάπτυξη δημοκρατικής αντίληψης και συμμετοχής.
5. Να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών, να καθιστούν ικανούς τους μαθητές για συναισθανόμενες ηθικές κρίσεις και αποφάσεις στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και στη μελλοντική τους απασχόληση (Hoveid & Hoveid, 2008).

Ένα σχολείο που πραγματικά πετυχαίνει να διεγείρει και να ενθαρρύνει τους μαθητές να κερδίσουν γνώση μέσα από τη μάθηση και τη διδασκαλεία, είναι το κύριο αποτέλεσμα της ικανότητας των σχολείων να παράγει μαθητή σαν άνθρωπο. Οι δάσκαλοι πρέπει να διδάξουν στον εαυτό τους να μαθαίνουν από ερωτήσεις. Πρέπει να προσκαλέσουν τους μαθητές σε ένα περιβάλλον μάθησης όπου οι σκέψεις και οι πρακτικές εκφράζονται συζητούνται και αναλύονται. Σε αυτό το περιβάλλον μάθησης πρέπει να παρέχει ο ένας στον άλλο αρκετό χώρο, να επιτρέπει στον άλλο να εκφράσει τις σκέψεις του χωρίς να υπάρχει κριτική εναντίον του (Hoveid και Hoveid, 2008).

Η εργασία αυτή σκοπό έχει να θέσει και να απαντήσει κάποια ερωτήματα γύρω από το ρόλο του δασκάλου, το έργο και τη προσωπικότητα του. Θα γίνει μία προσπάθεια να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά, θα εξερευνήσουμε το δάσκαλο ως άνθρωπο, ως επαγγελματία αλλά και ως παιδαγωγό. Το θέμα είναι πολύπλοκο γιατί σ’ αυτό που ονομάζουμε σήμερα δάσκαλο και αυτό που έχει κάποιο άτομο στο μυαλό για το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος, ίσως είναι τελείως διαφορετικό από αυτό που ισχύει στη πραγματικότητα.

Το πρώτο ερώτημα που τίθεται προς απάντηση έχει να κάνει με τη ταυτότητα του δασκάλου, τι είναι ταυτότητα και γιατί είναι σημαντική; Τι είναι αυτό που ονομάζουμε ταυτότητα του ρόλου ενός εκπαιδευτικού; Στα πλαίσια αυτής της

ερώτησης θα παρουσιαστούν διάφορες θεωρίες και εμπειρικά δεδομένα από διάφορους ερευνητές, πολλές από τις απόψεις συγκρούονται μεταξύ τους, ενώ άλλες πάλι αλληλοσυμπληρώνονται. Καθένας από τους ερευνητές παρουσιάζει και υποστηρίζει με μια πλειάδα επιχειρημάτων τη δική του άποψη και για αυτό το λόγο η απάντηση σε αυτό το ερώτημα δεν είναι εύκολη.

Η δεύτερη προς απάντηση ερώτηση έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο πλάθεται αυτή η ταυτότητα. Πως αναπτύσσεται η ταυτότητα του εκπαιδευτικού; Ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι που παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη ανάπτυξη της; Ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στο να αναπτυχθεί η ταυτότητα του ρόλου ενός εκπαιδευτικού; Θα παρουσιαστούν διάφορες θεωρίες και απόψεις που έχουν να κάνουν με αυτό το θέμα, επίσης θα παρουσιαστούν διάφορα μοντέλα ανάπτυξης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Τα μοντέλα αυτά, συνδέουν τα στάδια ανάπτυξης της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού με φάσεις του βιογραφικού αλληλεπιδραστικού μοντέλου. Θα ήταν παράλογο να μιλάμε για ανάπτυξη και διαμόρφωση ταυτότητας, όταν δε κάνουμε λόγο για τη πληθώρα των εμπειριών που βιώνει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της ζωής του. Οι εμπειρίες του ατόμου και ο τρόπος βίωσης τους από τον εν δυνάμει εκπαιδευτικό, παίζουν καταιγιστικό ρόλο στο τρόπο που θα αναπτυχθεί η ταυτότητα του.

Η τρίτη και τελευταία ερώτηση έχει να κάνει με το σύνολο των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού. Από ποια στοιχεία απαρτίζεται η ταυτότητα του εκπαιδευτικού; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που πρέπει να διαθέτει ένας «καλός» και «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός; Πως τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν την ψυχική, συναισθηματική, κοινωνική, σωματική υγεία του εκάστοτε παιδιού-μαθητή; Κάθε δάσκαλος διαθέτει τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα και ασφαλώς τα δικά του χαρακτηριστικά, σκοπός δεν είναι να προσπαθήσουμε να κάνουμε ομοιώματα δασκάλων, που όλοι θα διαθέτουν τα «ιδανικά» και χρηστά χαρακτηριστικά. Σκοπός είναι να παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία θα ήταν χρήσιμο να υιοθετήσει ο κάθε εκπαιδευτικός με το δικό του προσωπικό τρόπο, προκειμένου να γίνει αποτελεσματική η μάθηση.

1. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

1.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Στην ψυχολογία η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας αναπτύχθηκε προκειμένου να ενσωματωθεί η κοινωνική στην προσωπική διάσταση του ατόμου. Αντίθετα στην κοινωνιολογία η έννοια αυτή συνιστά μία προέκταση των εννοιών, των κανόνων και των αξιών που προσδιορίζουν τις προσδοκίες του ατομικού ρόλου. Οι κανόνες και οι αξίες θεωρούνται από πολλούς κοινωνιολόγους ως τα μέσα που επιτρέπουν την ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύστημα. Παρέχουν οδηγίες δράσης που καθιστούν εφικτή την κοινωνική αλληλεπίδραση: « Οι προσδοκίες του ρόλου αποτελούν χαρακτηριστικά και των δύο: του Εγώ και του Άλλου, της αρμόζουσας συμπεριφοράς για τον καθένα στην προκείμενη σχέση και κατάσταση. Αυτές οι προσδοκίες εδραιώνονται από τη στιγμή που θα εκφράσουν κοινές αξίες στα μέλη της κοινότητας» (Zavalloni & Guerin, 1996).

Ο Moscovici, επανειλημμένα έχει τονίσει ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι «εσωτερικά διανοητικά σχήματα» και προκατασκευασμένες ιδέες, σκέψεις κρίσεις, φορτισμένες με συναισθήματα, μέσω δε αυτών των «σχημάτων του νου», οι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν, ν' αντιληφθούν και να αξιολογήσουν συμπεριφορές, αξίες, πράξεις και ιδεολογίες (Ρήγα Α.Β., 2010).

Ο πρώτος που επεξεργάστηκε συστηματικά την έννοια της ταυτότητας ήταν ο ψυχαναλυτής Erik Erikson. Ο Erikson το 1972 υπογράμμισε την υποκειμενική και ζωογόνο εντύπωση της προσωπικής ενότητας (το να αισθάνεται κανείς ότι είναι ο ίδιος) και της χρονικής συνέχειας, καθώς και τη διπλή διεργασία, ψυχική και κοινωνική, που προΐσταται αυτών των εντυπώσεων (Παπαστάμου, 2006). Ο Erikson αναπτύσσει τον ορισμό για την ταυτότητα ως: μια διαδικασία που τοποθετείται στην καρδιά του ατόμου, όπως και στην καρδιά του πολιτισμού της κοινότητας του, διαδικασία που συνδέει πρακτικά την ταυτότητα αυτών των δύο επιμέρους ταυτοτήτων (Zavalloni & Guerin, 1996)

Η έννοια της ταυτότητας έχει οριστεί σύμφωνα με τέσσερις διαστάσεις: (1) της συνείδησης μιας ατομικής ταυτότητας του Εγώ, (2) τη σταθερότητα του ατομικού χαρακτήρα, (3) τη σύνθεση του εγώ, που συλλαμβάνεται ως μια μορφή ολοκλήρωσης, «που είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των ταυτίσεων της

παιδικής ηλικίας» και (4) μια εσωτερική αλληλεγγύη με τα ιδανικά και την ταυτότητα μιας ομάδας. Με άλλα λόγια η ψυχοκοινωνική ταυτότητα δεν περιορίζεται στη σύνθεση του Εγώ, περιέχει και άλλα στοιχεία , αυτά που συνδέονται με τις ατομικές νοητικές ικανότητες και τους κοινωνικούς ρόλους. Η ταυτότητα συνδέεται με την ομάδα ως διαμεσολάβηση ανάμεσα στην ουσία ενός κοινού πολιτισμού και στο άτομο (Zavalloni & Guerin, 1996).

Η ταυτότητα αποτελεί στοιχείο κλειδί της υποκειμενικής πραγματικότητας και όπως όλη η κοινωνική πραγματικότητα, έχει μια διαλεκτική σχέση με την κοινωνία. Η ταυτότητα διαμορφώνεται από κοινωνικές διαδικασίες. Από τη στιγμή που έχει αποκρυσταλλωθεί , συντηρείται, τροποποιείται ή ακόμα και αναδιαμορφώνεται από κοινωνικές σχέσεις. Η ταυτότητα είναι φαινόμενο που αναδύεται μέσα από τη διαλεκτική σχέση ατόμου και κοινωνίας. Οι τύποι ταυτότητας από την άλλη πλευρά είναι κοινωνικά προϊόντα, σχετικά σταθερά στοιχεία της αντικειμενικής κοινωνικής πραγματικότητας. Η ταυτότητα παραμένει ακατανόητη αν δεν τοποθετηθεί σε κάποιο κόσμο (Μπέργκερ & Λουκμαν, 2003).

Ένα σημαντικό πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας είναι η σύνδεση του ατόμου με την ομάδα στην οποία αυτό είναι μέλος, οι λόγοι για τους οποίους τα άτομα παραμένουν στην ομάδα, ακολουθούν τους κανόνες κα λειτουργούν προς το συμφέρον της. Θα αναφερθούν δύο όψεις αυτής της σχέσης: ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα επηρεάζουν την ομάδα και ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα επηρεάζουν αυτή. Σύμφωνα με τη πρώτη σχέση οι ομάδες αναπτύσσουν στα άτομα ορισμούς του εαυτού και αισθήματα αξίας. Οι θεωρητικοί της κοινωνικής ταυτότητας έχουν προτείνει ότι τα μέλη της ομάδας ασκούν επιρροή πάνω στην αντίληψη των κοινωνικών τους εαυτών, η όψη του εαυτού η οποία αναπτύσσεται μέσα από τη ταυτοποίηση με μέλη της ομάδας. Οι ομάδες ορίζουν ποιοι είναι τα άτομα και γίνεται μία αποτίμηση της αξίας τους. Όσον αφορά το δεύτερο κομμάτι εμπλεκόμαστε με προηγούμενες εμπειρίες ατόμων για δράση συμμετοχής υπέρ των ομάδων. Τέτοιες συμπεριφορές περιλαμβάνουν την επιθυμία για υπακοή στους κανόνες της ομάδας (συμπεριφορά υπακοής) και στην επιθυμία να δραστηριοποιούμαστε υπέρ της ομάδας (επιβεβαιωτική συμπεριφορά). Η ομάδα ευεργετείται όταν τα μέλη της συμμετέχουν υπέρ αυτής (Tyler, Kramer & John, 1999)

Λειτουργικά ο ρόλος είναι ένα σύνολο συμπεριφορών που επιβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες. Φαντασιακά ο ρόλος παραπέμπει στο ιδανικό πρόσωπο με το οποίο ταυτιζόμαστε ή στο προσωπείο από το οποίο κρυβόμαστε. Θεωρείται το

σύνολο των προτύπων που συνδέονται σε μία δεδομένη θέση, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων, των αξιών και των συμπεριφορών που η κοινωνία αποδίδει στα άτομα μιας θέσης (Παπαστάμου, 2006). Η θέση είναι κατά κάποιο τρόπο η στατική όψη ενός ρόλου, μία τοποθέτηση στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων. Ο ρόλος είναι η δυναμική πλευρά του ίδιου φαινομένου, είτε η δέσμη των προσδοκιών που απευθύνονται στη πραγματική συμπεριφορά αυτών που παίζουν τους ρόλους σε μία θέση είτε το καθεαυτό «δυναμικό» παίξιμο των ρόλων (Ritsert, 1996).

1.2. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Σύμφωνα με τους Somers και Gibson (1994), τον Weedon, (1997), το Mishler, (1999), τους Clandinin και Connelly (2000), τους Holstein και Gubrium (2000) και τους Brockemeier και Carbaugh (2001), ταυτότητες είναι παρεκβατικές και αφηγηματικές κατασκευές που οι άνθρωποι σχετίζονται με τον κόσμο και τους άλλους ανθρώπους, οι επιλογές που κάνουν, οι πρακτικές τους, η χρήση της γλώσσας τους και οι αφηγήσεις που ακούν και λένε για αυτούς και τους άλλους όπως αναφέρεται στη Søreide (2007). Οι Somers και Gibson (1994) αναφέρουν ότι αφηγήσεις ειπωμένες για παράδειγμα από τα μέσα, από ερευνητές, από επίσημα έγγραφα, πολιτικούς και άτομα σχετικά με ομάδες και άλλα άτομα τα οποία είναι προσαρτημένα στη κουλτούρα και τις καθιερωμένες δομές περισσότερο από ότι στα ατομικά χαρακτηριστικά αποκαλούνται *δημόσιες αφηγήσεις*, όπως αναφέρεται στη Søreide (2007). Οι Holstein και Gubrium (2000), λένε ότι οι δημόσιες αφηγήσεις εξηγούν τον καθημερινό κόσμο, όπως αναφέρεται στη Søriede (2007). Οι Weber και Mitchel (1995), Connelly και Cladinin (1999), ο Zembilas (2003) και η Søreide (2001), αναφέρουν πως οι δημόσιες αφηγήσεις μας πληροφορούν για τους δασκάλους και είναι πολύ σημαντικές για τη κατασκευή και τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας τους, ενώ σύμφωνα με τους Holstein και Gubrium (2000) και τους Davies και Harre (2001), μέλη καταλαβαίνουν και χρησιμοποιούν αυτούς τους αφηγητικούς πόρους ταυτότητας προκειμένου να κατασκευάσουν ταυτότητες και ίσως διαφέρει από άτομο σε άτομο και από περιστάσεις σε περιστάσεις όπως αναφέρεται στη Søreide (2007). Η κατασκευή της ταυτότητας θεωρείται μια συνεχής διαδικασία, που οι πόροι αφήγησης συνδυάζονται, αναγνωρίζονται, απορρίπτονται και επανεξετάζεται με διαφορετικούς τρόπους στις δημόσιες αφηγήσεις που λέγονται για τους δασκάλους (Søreide, 2007).

Η *θέση υποκειμένου* αναφέρεται σε μια ξεχωριστή άποψη για τον κόσμο, καθώς αυτό προλαμβάνει άλλους τρόπους βίωσης και κατανόησης του κόσμου. Άλλοι αφηγηματικοί πόροι κατασκευής της ταυτότητας του δασκάλου είναι οι εικόνες ή οι κατασκευές από πιθανές ταυτότητες οι οποίες περιγράφουν χαρακτηριστικά, στάσεις και συμπεριφορές (Søreide, 2007). Οι Holstein και Gubrium (2000), αναφέρουν πως ο συνδυασμός διαφορετικών αφηγηματικών πόρων και το πως αυτοί σχετίζονται ο ένας με τον άλλο αποκαλείται *αφηγηματική σύνταξη*, όπως αναφέρεται στη Søreide (2007). Ο Berger (1997), αναφέρει πως υπάρχουν διαφορετικές τεχνικές σε μια τέτοια αφηγηματική σύνταξη και μια από αυτές είναι η δημιουργία αφηγηματικής *πλοκής*, όπως αναφέρεται στη Søreide (2007). Πλοκή είναι ο τρόπος που η αφήγηση λέγεται και ο τρόπος που γεγονότα, στοιχεία και δράσεις συνδέονται μεταξύ τους στην αφήγηση. Σαν αποτέλεσμα η αφηγηματική πλοκή δημιουργεί ειδική κατανόηση για ένα φαινόμενο από μια κυρίαρχη εναλλακτική κατανόηση του φαινομένου (Søreide, 2007).

Οι Welkerdine (1981) και Weedon (1987), αναφέρουν πως η αυτό-αναγνώριση είναι κλειδί αξίας, το οποίο αναπόφευκτα εμπλέκεται στις θεωρητικές προσεγγίσεις της ταυτότητας. Υπάρχει διαμάχη σχετικά με τους τρόπους που οι άνθρωποι κατασκευάζουν την αίσθηση του εαυτού. Μια συνεχής θεωρητική τάση διαπερνά μέσα από τις θεωρίες ταυτότητας: από τη μία πλευρά έχουμε τις θεωρίες που δίνουν έμφαση στη πολυπλοκότητα και την εγκατεστημένη κοινωνικά φύση της ταυτότητας. Αυτό τείνει να εκφράζεται από τις μετά-στρουκτουραλιστικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της ταυτότητας, όπως αναφέρεται στους Warin, Maddok, Pell και Hargraves (2009). Οι Marsh και Hattie (1996), κάνουν λόγο για θεωρίες οι οποίες δίνουν έμφαση σε χρονολογικές και ολοκληρωμένες απόψεις, οι θεωρίες αυτές υποστηρίζονται κυρίως από ψυχολογικές προσεγγίσεις, όπως αναφέρεται στους Warin και συν. (2009).

Ο Pollard (1985), αναφέρει πως η κατασκευή ταυτότητας σημαίνει βίωση εμπειριών που ενέχουν συνεχή αρμονική συνύπαρξη. Πράγματι ένας τρόπος περιγραφής της ταυτότητας είναι σαν «χαρακτηριστικές μορφές αποφάσεων» οι οποίες αναπτύσσονται σύμφωνα με ατομικές, βιογραφικές, ιστορικές , κοινωνικές και σχετικές με τη κατάσταση κατασκευές εαυτού, όπως αναφέρεται στους Warin και συν. (2009). Ταυτότητα είναι μία αίσθηση να φτιάχνεις στρατηγήματα, η οποία παρέχει τη ψευδαίσθηση αρμονίας, και παρέχει μια ζωτική λειτουργία να κατευθύνουμε τις επιλογές και τις αποφάσεις μας (Warin & συν., 2009).

Οι Stryker και Burke (2000), λένε πως οι αφηγήσεις για τον εαυτό μας, μας δίνουν έναν τρόπο ολοκλήρωσης και οργάνωσης διαφορετικών ατομικών εμπειριών. Δεν είμαστε όλοι ξεχωριστά προσφιλής ή ξεχωριστά σημαντικοί για ένα άτομο και μερικοί είναι πιο αξιοπρόσεκτοι σε κάποιες περιστάσεις και έχουν περισσότερη δύναμη και σπουδαιότητα από άλλους, όπως αναφέρεται στους Warin και συν. (2009). Η Nias (1989), περιγράφει την αρχή του εαυτού σαν «ταυτοχρόνως να είναι κοινωνικά οικοδομημένος (το «εμένα») και αυτόνομος (το «εγώ»). Ο πολλαπλός ή ο περιστασιακός εαυτός (το «εμένα»), μπορεί να αλλάζει καθώς αλληλεπιδρούμε με διαφορετικούς ανθρώπους σε ποικιλία περιβαλλοντικών περιστάσεων. Ο ουσιαστικός εαυτός ή το εγώ, όμως, είναι πιο οχυρωμένο καθώς σχετίζεται με ένα σύνολο αυτό-καθορισμένων πιστεύω, αξιών και στάσεων. Ο προσωπικός και επαγγελματικός εαυτός των δασκάλων σύμφωνα με τη μελέτη της Nias, βρίσκουμε να είναι σε σύγκρουση, σαν τροποποιήσεις στην επαγγελματική πρακτική, που συχνά χρειάζεται βαθιά αλλαγή της προσωπικότητας, των αυτό-καθορισμένων στάσεων, αξιών και πιστεύω του ατόμου. Ο προσωπικός επανακαθορισμός (του ουσιαστικού εαυτού ή του εγώ) που αυτό περιλαμβάνει, είναι αργός στρεσσογόνος και μερικές φορές τραυματικός, όπως αναφέρεται στους Warin και συν. (2009). Ο Sachs (2001), πιστεύει πως η διαδικασία ολοκλήρωσης είναι διαφορετική για τους επαγγελματίες δασκάλους εξαιτίας της ποικιλίας των διαθέσιμων επαγγελματικών ταυτοτήτων ή των εξωτερικά καταλογιζόμενων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που οι έμπειροι δάσκαλοι γενικά και οι αρχάριοι δάσκαλοι περιστασιακά ψάχνουν, όπως αναφέρεται στους Warin και συν. (2009). Το ενδεχομένως αποτέλεσμα διαστροφής των πολλών ανταγωνιστικών μηνυμάτων σχετικά με τις ζωές των επαγγελματιών δασκάλων είναι ξεκάθαρο και οι μαθητές δάσκαλοι κυρίως, καθώς εισάγονται στην επαγγελματική ζωή, είναι ικανοί να προσαρμόζουν μια αίσθηση εαυτού σαν επαγγελματίες με προηγούμενες όψεις εαυτού. Οι αφηγήσεις εαυτού μας δίνουν έναν τρόπο να ορίζουμε τον εαυτό μας (Warin & συν., 2009).

Οι Stets και Bruke (2000), αναγνωρίζουν ότι η ταυτότητα ενεργοποιείται όταν συμβαίνουν ασυμφωνίες. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι αναφέρουν ότι η «δράση του εαυτού» είναι σαν ένα συμβάν που χρειάζεται να παράγει περιγραφές του εαυτού. Ένα σύνολο περιπτώσεων στις οποίες ο εαυτός ενεργοποιείται, είναι μια εμπειρία διάσπασης ή ανακολουθίας της ταυτότητας, όπως αναφέρεται στους Warin και συν. (2009).

Ο Warin (2003), υιοθετεί τον όρο « ασυμφωνία ταυτότητας», προκειμένου να αναγνωριστεί η ψυχολογική ενόχληση που μπορεί να νιώσει κάποιος όταν είναι ενήμερος για τις εμπειρίες δυσαρμονίας του εαυτού. Η εμπειρία της ασυμφωνίας της ταυτότητας μπορεί να ενεργοποιήσει πλουσιότερες αφηγήσεις εαυτού της οποίας η λειτουργία να προσαρμόζει ανταγωνιστικά αισθήματα σχετικά με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον όπως αναφέρεται στους Warin και συν. (2009).

Η μεταμοντέρνα σκέψη της ταυτότητας αναφέρει πως υπάρχει μία «κρίση ταυτότητας», η οποία φθείρει την ασφάλεια των ατόμων και των ομάδων. Οι ταυτότητες δεν είναι ούτε σταθερές, ούτε ακλόνητες, ούτε μόνιμες, αλλά αλλάζουν ανάλογα με την κουλτούρα στην οποία βρίσκονται, γι' αυτό το λόγο προσλαμβάνονται διαφορετικές ταυτότητες σε διαφορετικές στιγμές, όπως αναφέρεται στην Jones (2007). Ο Hall (1992), τοποθετείται: «ερχόμαστε αντιμέτωποι με μία σύγχυση, προσωρινή πολλαπλότητα από πιθανές ταυτότητες, καθεμία από τις οποίες ταυτιζόμαστε τουλάχιστον προσωρινά», όπως αναφέρεται στην Jones (2007).

Ο Bordieu (1984), κάνει λόγο πως τα άτομα λειτουργούν δια μέσου μιας ποικιλίας περιβαλλοντικών συνθηκών ή «πεδίων» όπως η οικογένεια και η δουλειά, όπως αναφέρεται στην Jones (2007). Οι Curry-Johnson (1995), λένε πως ενεργώντας μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα μπορεί να ανακύψουν από μας μία ποικιλία διαφορετικών ταυτοτήτων. Όχι μόνο ερχόμαστε αντιμέτωποι με μία πολλαπλότητα ταυτοτήτων αλλά μερικές φορές συγκρούονται και είναι αποτέλεσμα έντασης για το άτομο, όπως αναφέρεται στην Jones (2007).

Ο Rutherfold (1990), προτείνει ότι ταυτότητα είναι: « μία διασταύρωση των καθημερινών μας ζωών με οικονομικές και πολιτικές σχέσεις κατωτερότητας και ανωτερότητας», όπως αναφέρεται στην Jones (2007). Ο Foucault (1984), αναφέρει ότι πρακτικές οι οποίες παράγουν νόημα περιλαμβάνουν σχέσεις εξουσίας. Τα άτομα δε μπορούν ούτε να είναι ελεύθερα ούτε έξω από την άσκηση της εξουσίας, όπως αναφέρεται στην Jones (2007).

Σύμφωνα με τους Snow και Anderson (1987), για τη κατασκευή της ταυτότητας, αυτή αναλύεται σε κοινωνική, προσωπική και ταυτότητα αυτοαντίληψης. Οι κοινωνικές ταυτότητες ταξινομούνται και αποδίδονται στις άλλες σε μια προσπάθεια να τις καταστήσει κοινωνικά υποκείμενα, όπως αναφέρεται στους Woods και Jeffrey (2002). Ο Ball (1972), αναφέρεται πως αυτές είναι περισσότερο «κατηγορίες βασισμένες κυρίως στις πληροφορίες που συλλέγονται στη βάση της εμφάνισης, της συμπεριφοράς, της τοποθεσίας και της στιγμής που συμβαίνει η

πράξη. Βρίσκουμε την ιδέα της « προσδιορισμένης κοινωνικής αντίληψης» χρήσιμη. Αυτές είναι κατηγορίες βασισμένες στην «επιθυμία» ή στην «προκαθορισμένη» εμφάνιση. Οι προσωπικές ταυτότητες αναφέρονται στα «νοήματα αποδιδόμενα στον εαυτό από αυτόν που προβαίνει σε δράση» και είναι «αυτό-προσδιορισμοί και αυτό-αποδόσεις που έρχονται στη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης», όπως αναφέρεται στους Woods και Jeffrey (2002). Μπορεί να είναι σύμφωνα ή ασύμφωνα με τις κοινωνικές ταυτότητες. Οι Snow και Anderson (1987), αναφέρουν πως η αυτοαντίληψη είναι «η κυριαρχούσα όψη του εαυτού μας ως φυσική, κοινωνική, πνευματική και ηθική» και είναι «ένα είδος συμβιβαστικής δουλειάς» ανάμεσα στις ιδανικές εικόνες και στις αποδιδόμενες κοινωνικές ταυτότητες, όπως αναφέρεται στους Woods και Jeffrey (2002).

Η Nias (1989), γράφει: ο προσωπικός και επαγγελματικός εαυτός πρέπει να είναι κοντά σχετιζόμενοι. Πολλοί δάσκαλοι , σε μέρος ή σε όλη τους την εργασιακή ζωή επενδύουν στην προσωπική αίσθηση ταυτότητας στη δουλειά τους όπως αναφέρεται στους Woods και Jeffrey (2002). Όμως ο Giddens (1991), παρέχει μία χρήσιμη αναφορά για επίκαιρη ανάπτυξη. Η καθημερινή ζωή μπορεί να διοριστεί από την αρχή. Πολλά στην καθημερινή ζωή χρησιμοποιούνται στη βάση υψηλού βαθμού εμπιστοσύνης ανάμεσα στους ανθρώπους, αλλά τώρα η εμπιστοσύνη είναι λιγότερο εξατομικευμένη και περισσότερο επενδυμένη στη διαδικασία. Ζούμε σε μία κουλτούρα υψηλών ρίσκων γενικής προέλευσης, η οποία ενέχει κίνδυνο, όπως αναφέρεται στους Woods και Jeffrey (2002). Ο Hargreaves (1994), τοποθετείται με τη φράση: «ο εύθραυστος εαυτός ως συνεχόμενο αντανακλαστικό σχέδιο, πρέπει σταθερά και συνεχόμενα να φτιάχνεται και να βεβαιώνεται», όπως αναφέρεται στους Woods και Jeffrey (2002).

Σύμφωνα με το Giddens (1991), ο εαυτός στην ώριμη νεωτερικότητα τυπικά διαθέτει τέσσερα κύρια διλλήματα: (1) ο βαθμός στον οποίο ο εαυτός μπορεί να ενωθεί ή να τεμαχιστεί, (2) κατά πόσον κατάλληλες αλλαγές οφείλονται στο ίδιο το άτομο (3) το ζήτημα της αυθεντίας έναντι της αμφιβολίας και (4) προσωπικής έναντι πιο ευρείας εμπειρίας. Όμως, αυτό είναι διαφορετικό από αυτό που αναφέρεται στην έρευνα της Nias (1989). Ο Giddens δίνει έμφαση στο ρόλο της ενέργειας και στη μελλοντική αξία της σύνθεσης όπως και της αποσύνθεσης, για ευκαιρία, όπως ρίσκο. Ο «ιδανικός εαυτός» λέει, είναι ένα μέρος κλειδί της προσωπικής ταυτότητας, επειδή αποκτά ένα κανάλι θετικών φιλοδοξιών με όρια, στα οποία η αφήγηση του εαυτού εξελίσσεται, όπως αναφέρεται στους Woods και Jeffrey (2002).

Η αναδόμηση της ταυτότητας του δασκάλου δημιουργεί μία χρήσιμη υπόθεση για τη θεωρία του Giddens, καθώς παρέχει την ευκαιρία να μελετήσουμε τη θεωρία ταυτότητας γενικά. Μέχρι τώρα οι ανθρωπιστικές θεωρίες έδιναν έμφαση στο σε συμφωνία και ενωμένο εαυτό, (υποστηρίζονταν από έρευνες όπως αυτή της Nias) έχοντας επικρατήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Όμως αυτό ήρθε σε αντιπαράθεση από τους μετα-στρουκτουραλιστές, οι οποίοι διαφώνησαν στο ότι έχουμε πολλαπλούς εαυτούς και ταυτότητες. Σύμφωνα με τους τελευταίους, δεν υπάρχει ιδανικός ή ουσιαστικός εαυτός ή ταυτότητα. Και οι δύο απόψεις-θεωρίες είναι χρήσιμες για τη κατανόηση της αναδόμησης της ταυτότητας (Woods & Jeffrey, 2002).

Ο Archer (1996, 2000), αναφέρει πως μία κατανόηση της προσωπικότητας των δασκάλων, των γνωστικών και συναισθηματικών τους ταυτοτήτων, είναι στο κέντρο της ανάλυσης μιας ποικιλίας παραγόντων στη δουλειά, στις ζωές τους και στην αποτελεσματικότητα όποιας δομής (εξωτερικοί παράγοντες) και ενέργειας (η ικανότητα να επιδιώκει κανείς τους στόχους που αξίζουν) αντιλαμβάνονται ως δυναμικές τάσεις. Η αρχή του εαυτού και της ταυτότητας των δασκάλων χρησιμοποιείται εναλλακτικά στη βιβλιογραφία στην εκπαίδευση των δασκάλων. Και τα δύο είναι πολύπλοκα κατασκευάσματα, όχι μόνο επειδή είναι κοντά στη κύρια έρευνα και στις θεωρητικές περιοχές της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της ψυχοθεραπείας, όπως αναφέρεται στους Day, Kington, Stobart και Sammons (2006). Προγενέστεροι συγγραφείς, όπως ο Cooley (1902), έτειναν να τοποθετούν τον εαυτό ως μοναδική, σταθερή και ακλόνητή αίσθηση ο οποίος είναι ελάχιστα επηρεασμένος από το περιβάλλον και τη βιογραφία. Αυτές οι αρχικές βλέψεις κατασκευής του εαυτού επικεντρώνονταν στην ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί συγκεκριμένο σύστημα αντιλήψεων. Προοδεύοντας από αυτή τη θεμελιώδη αρχή η σύνδεση μεταξύ αυτοαντίληψης και της αντιλαμβανόμενης σκέψης για τους άλλους, άρχισε να αναπτύσσει μία κύρια επιρροή στην κατασκευή του εαυτού. Αυτή η θεωρητική πρόοδος , την οποία ο Cooley αποκαλεί «οπτικό γυαλί εαυτού», εμπλούτισε τις αρχικές του σκέψεις, όπως τοποθετήθηκαν στην ανάπτυξη του εαυτού, ως ένα μέρος αντανακλαστικής μαθησιακής προόδου από την οποία αξίες, στάσεις, συμπεριφορές, ρόλοι και ταυτότητες είναι συσσωρευμένα στο χρόνο (*Day &* συν., 2006). Όπως ο Cooley έτσι και ο Mead (1934), συσχέτισε τον εαυτό να είναι μέρος μιας αντανακλαστικής προόδου, προτείνοντας ότι τα άτομα δημιουργούν ένα «γενικευμένο άλλο». Αυτός ο γενικευμένος άλλος δεν είναι μόνο μία

συσσώρευση αξιών, ρόλων και ταυτοτήτων, αλλά είναι ένας συνδυασμός πολλών διαφορετικών στάσεων προς ένα άτομο, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Αυτές οι πλευρές δεν λαμβάνουν υπόψη ότι οι ζωές των ανθρώπων είναι πολυπρόσωπες. Ο Goffman (1959), παρουσίασε την ιδέα πως κάθε άτομο έχει ένα αριθμό από εαυτούς, ο καθένας από τους οποίους επικεντρώνεται στην εκτέλεση ενός ρόλου μία δεδομένη στιγμή και κατάσταση. Πίστευε ότι η ικανότητα να προσαρμόζεται ο εαυτός είναι απαραίτητο στην αποτελεσματική επικοινωνία των κοινωνικών διαδικασιών, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006). Όμως αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις δεν επιτρέπουν μία συνεχόμενη μακροχρόνια ανάπτυξη του εαυτού η οποία μπορεί να υφίσταται πολλές αλλαγές με το χρόνο (Day & συν., 2006). Περισσότερο από μία δεκαετία αργότερα, αναφέρθηκε η «επαγγελματική ταυτότητα», ο Ball (1972), χρήσιμα διαχώρισε τον *ευρισκόμενη* από την *ουσιώδη* ταυτότητα, η ευρισκόμενη ταυτότητα ενός ατόμου είναι η εύπλαστη παρουσίαση του εαυτού η οποία διαφέρει από τη ακλόνητη, ουσιώδη παρουσίαση του εαυτού η οποία είναι βασική για το πώς το άτομο σκέφτεται για τον εαυτό του, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Οι Sikes και συν. (1985), αναφέρουν πως ο Erikson (1959), παράλληλα με αυτές τις απόψεις, προτείνει τρία «στάδια» στη ζωή των ενηλίκων τα οποία τα χαρακτήρισε ως κρίσεις. Προτείνει ότι «η ταυτότητα ποτέ δεν κερδίζετε, ούτε διατηρείται μια για πάντα», όπως αναφέρεται στους *Day* και συν. (2006). Ο Erikson διακρίνει οχτώ φάσεις ψυχοκοινωνικής εξέλιξης του ανθρώπου, εκ των οποίων η πέμπτη (εφηβεία), θεωρείται ως η σπουδαιότερη, αφού σ' αυτή συγκροτείται η «ταυτότητα», δηλαδή το «ιδιαίτερο στοιχείο της ατομικότητας», που συνιστά το διαβατήριο για την ενήλικη ζωή του ατόμου ή αλλιώς για την κοινωνικοποίηση του ενήλικα, αφού ο Erikson αντιλαμβάνεται τη κοινωνικοποίηση ως δια βίου διαδικασία (Νόβα-Καλτσούνη, 2007).

Οι Kelchtermans και Vandenberghe (1994), όσον αφορά την εκπαίδευση των δασκάλων, περιγράφουν ότι η γνώση του εαυτού είναι κρίσιμο στοιχείο στον τρόπο που οι δάσκαλοι ερμηνεύουν και χτίζουν τη φύση της δουλειάς τους ενώ οι Ball και Goodson (1985), ο Goodson και Hargreaves (1996) και ο Acker (1999), περιγράφουν ότι γεγονότα και εμπειρίες στις προσωπικές ζωές των δασκάλων είναι βαθιά συνδεδεμένα με την εκπλήρωση των επαγγελματικών τους ρόλων , όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006). Πολλοί ερευνητές όπως η Nias (1989,1996), ο Hargreaves (1994) και ο Sumion (2002), έχουν επισημάνει ότι η ταυτότητα των δασκάλων δεν

χτίζεται μόνο από τεχνικές και συναισθηματικές όψεις διδασκαλίας και των προσωπικών τους ζωών, αλλά επίσης «σαν αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις προσωπικές εμπειρίες των δασκάλων και των κοινωνικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που λειτουργούν σε καθημερινή βάση, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Οι James και Wilson (2001), αναφέρουν πως υπάρχει αναπόφευκτη αλληλοσυσχέτιση ανάμεσα σε επαγγελματικές και προσωπικές ταυτότητες. Οι τρόποι με τους οποίους οι δάσκαλοι αναπτύσσουν τις επαγγελματικές τους ταυτότητες, είναι επηρεασμένοι και από τον τρόπο που αισθάνονται για τον εαυτό τους και για τον τρόπο που αισθάνονται για τους μαθητές τους. Αυτή η επαγγελματική ταυτότητα τους βοηθά να τοποθετηθούν σε σχέση με τους μαθητές τους και να φτιάξουν κατάλληλες και αποτελεσματικές ρυθμίσεις στην πρακτική, στα πιστεύω και στην εμπλοκή με τους μαθητές τους, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Ο Pennington (2002), κάνει λόγο πως κάθε δάσκαλος φοράει ένα αριθμό από διαφορετικά καπέλα και κάθε ταυτότητα δασκάλου περιλαμβάνει πολλές επιρροές, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006). Όπως αναφέρεται από το κοινωνικό ψυχολόγο Tajfel (1978, 1981), η κοινωνική ταυτότητα είναι ένα μέρος της αυτοαντίληψης του ατόμου η οποία ενσωματώνει τρία στοιχεία: (1) ενημερότητα ότι είσαι μέρος μιας κοινωνικής ομάδας (2) η σύνδεση των αξιών με τη κατάσταση να είσαι μέλος και (3) η αφοσίωση ή η δύναμη των συναισθημάτων συνδεδεμένη με αυτή τη κατάσταση του να είσαι μέλος. Η επαγγελματική ταυτότητα των δασκάλων μπορεί να περιγραφεί ως μία τάση ή διαλεκτική ανάμεσα σε υποκειμενικές ή προσωπικές απόψεις διδασκαλίας και σε αντικειμενικές ή συλλογικές απόψεις διδασκαλίας, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006). Ο Pennington αναφέρει πως η ταυτότητα του δασκάλου ως επαγγελματία μπορεί να θεωρηθεί ως ο ‘μέσος δρόμος’, ανάμεσα σε μία εντελώς ιδιοσυγκρασιακή και γενική ταυτότητα δασκάλου, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Ο Geert Kelchtermans (1993), προτείνει ότι ο επαγγελματικός εαυτός, όπως και ο προσωπικός, αναπτύσσεται συνεχώς και αυτό παρέχει πέντε αλληλοσχετιζόμενα μέρη:

- *Αυτό-εικόνα:* πως οι δάσκαλοι περιγράφουν τον εαυτό τους μέσα από τις επαγγελματικές ιστορίες

- *Αυτοεκτίμηση:* η εξέλιξη του εαυτού ως δάσκαλος, πόσο καλοί ή κακοί οριζόμαστε από τον εαυτό ή τους άλλους
- *Επαγγελματικά κίνητρα:* τι κάνει τους δάσκαλους να διαλέξουν, να παραμείνουν ή να φύγουν από τη δουλειά.
- *Αντίληψη καθήκοντος:* πως οι δάσκαλοι ορίζουν τις δουλειές τους
- *Μελλοντική προοπτική:* οι προσδοκίες των δασκάλων για την ανάπτυξη του επαγγέλματος , όπως αναφέρεται στους *Day και συν.* (2006).

Ο Day (2004), λέει ότι μία θετική αίσθηση ταυτότητας με υποκείμενα, σχέσεις και ρόλους είναι σημαντικό για τη διατήρηση της αυτό-εικόνας ή της αυτό-αποτελεσματικότητας, είναι σημαντικό για τη παραμονή και το πάθος για διδασκαλία, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Η Jenifer Nias (1989), τοποθετεί τον εαυτό των δασκάλων στο κοινωνικό περιβάλλον εκπαίδευσης, τον οποίο περιγράφει ως ενθαρρυντικό 'ατομισμό, απομόνωση, πίστη ο καθένας στην αυτονομία του και επένδυση σε προσωπικά προσόντα' . Η συνεισφορά των αρχών της Nias ήταν να αναγνωρίσει μία διάκριση ανάμεσα στα προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία των ζωών και των ταυτοτήτων των δασκάλων. Η Nias αναφέρει ότι υπάρχουν διαφορές στην υποχρέωση των δασκάλων ανάμεσα στην απόδοση και το κίνητρο. Οι δάσκαλοι διακρίνονται ανάμεσα σε αυτούς οι οποίοι 'νοιάζονται για τα παιδιά' και 'παίρνουν τη δουλεία τους στα σοβαρά' και σε αυτούς που δε το κάνουν, ανάμεσα σε αυτούς οι οποίοι είναι 'πραγματικοί δάσκαλοι' και σε αυτούς που ενδιαφέρονται για κάτι άλλο, ανάμεσα σε αυτούς οι οποίοι είναι 'επαγγελματίες' και σε αυτούς που δεν είναι. Η έρευνα της Nias κάνει μνεία στην ένταση και την αντίφαση στο ρόλο των δασκάλων, ο οποίος παράγεται κυρίως μέσα από την αντίθεση ανάμεσα στο κίνητρο κα την ανάγκη 'να φροντίζει και να ανατρέφει' και στο κίνητρο και την ανάγκη να 'ελέγχει', όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Για τον Beijaard (1995), όπως και τη Nias, ένα σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας των δασκάλων είναι συσχετισμένο με τις σχολικές εμπειρίες, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006). Οι Rutter και συν. (1979), οι Galloway και συν. (1982), οι Mortimore και συν. (1988), ο Pollard (1985) και οι Woods και συν. (1979), βρήκαν ότι η κουλτούρα του σχολείου, οι εσωτερικές δυναμικές και η οργάνωση, ενδυναμώνουν και δεσμεύουν την επίτευξη της 'ικανοποίησης', την 'υποχρέωση' και το 'κίνητρο' και στον αντίκτυπο που έχει στην κατασκευή της

ταυτότητας των δασκάλων, στην αποδοχή ή απόρριψη της ταυτότητας ‘δάσκαλος’ ως πλευρά του εαυτού, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006). Ο Beijaard (1995), υποστηρίζει ότι δάσκαλοι έχουν υψηλή σταθερότητα στη δουλειά τους ‘όταν έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές και λειτουργούν καλά με τη δομή του σχολείου’. Η πιο σημαντική συνεισφορά του Beijaard στην κατανόηση της ταυτότητας του δασκάλου αναφέρει: (1) την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη σχέση του δασκάλου με τους μαθητές, (2) την αντίληψη του κύρους τους, (3) την επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος, (4) τη σχέση μεταξύ αυτών και τη σταθερότητας ή όχι της ταυτότητας, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Ο Cooper και Olsen (1996), αναφέρουν ότι η συναισθηματική ταυτότητα του δασκάλου μπορεί να ανασταλεί καθώς αναλαμβάνουν καθορισμένους ρόλους οι οποίοι απαιτούν αναστολή της προσωπικής για χάρη της αντικειμενικής και σε απόσταση άποψης , όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Η MacLure (1993), συνηγορεί υπέρ της άποψης των μετά-στρουκτουραλιστών για την ταυτότητα η οποία αναπτύσσεται και πληροφορείται μέσα από παρεκβατικές πρακτικές και αλληλεπιδράσεις στις οποίες το άτομο εμπλέκεται. Η ταυτότητα δεν είναι μία σταθερή ύπαρξη που κυριαρχούνται τα άτομα, αλλά κατασκευάζεται με κοινωνικές σχέσεις και χρησιμοποιείται από τα άτομα ως αλληλεπιδραστικό προσόν. Η MacLure, βρήκε ότι οι αντιδράσεις και οι αντιλήψεις σε επίκαιρη εκπαιδευτική αναμόρφωση ήταν επηρεασμένη από τοπικά περιβάλλοντα και συνθήκες του κάθε δασκάλου. Διαφώνησε στο ότι οι δάσκαλοι εμπλέκονται μερικώς στην αναδόμηση του περιβάλλοντος τους, σύμφωνα με τα βιογραφικά τους σχέδια, το δίκτυο των προσωπικών υποθέσεων, αξιών και φιλοδοξιών έναντι σε όποια στοιχεία είναι υπεύθυνα για κρίση και λήψη αποφάσεων, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Οι προσωπικές και κοινωνικές ταυτότητες των δασκάλων είναι στενά συνδεδεμένες και συμβάλλουν στη κινητοποίηση, την υποχρέωση και την επαγγελματική ικανοποίηση. Η ταυτότητα θα είναι επιτηδευμένη από εξωτερικές (πολιτική), εσωτερικές (οργανισμός) και προσωπικές εμπειρίες παρελθοντικές και παρόντες και έτσι δεν είναι πάντα σταθερές. Οι δάσκαλοι θα ορίζουν τον εαυτό τους όχι μόνο από προηγούμενες και τωρινές ταυτότητες, όπως ορίζονται από προσωπικές και κοινωνικές ιστορίες και τωρινούς ρόλους, αλλά μέσα από τα πιστεύω και τις αξίες τους σχετικά με το είδος του δασκάλου που επιθυμούν να είναι στην αναπόφευκτη

αλλαγή πολιτικών, κοινωνικών, ιδρυματικών και προσωπικών συνθηκών (Day & συν., 2006). Σύμφωνα με τον Castells (1997), η κατασκευή της ταυτότητας χρησιμοποιεί υλικά κατασκευής από την ιστορία, από τη γεωγραφία, από τη βιολογία, από τις παραγωγικές και αναπαραγωγικές παραδόσεις, από συλλεγμένες μνήμες και φαντασιώσεις, από δυναμικές συσκευές και θρησκευτικές αποκαλύψεις, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της βιογραφίας, της εμπειρίας και του περιβάλλοντος στη κατασκευή και αναδόμηση της ταυτότητας φαίνεται να είναι υπό αμφισβήτηση. Για κάποιους ερευνητές (όπως Nias και Beijaard), οι δάσκαλοι έχουν μια σχετικά σταθερή ταυτότητα, ριζωμένη στον πυρήνα των αξιών, των πιστεύω και των πρακτικών. Για άλλους (όπως Cooper και Olson, MacLure), οι ταυτότητες των δασκάλων είναι ασταθής, η προσωρινή σταθερότητα μοιάζει να επηρεάζεται από τα καθημερινά σχέδια της ζωής τους και το εργασιακό περιβάλλον (Day & συν., 2006).

Ένα σημαντικό και προοδεύων μέρος του να είναι κανείς δάσκαλος είναι η βίωση και διαχείριση ισχυρών συναισθημάτων. Το συναισθηματικό κλίμα του σχολείου και της τάξης θα επηρεάσει στάσεις και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Οι δάσκαλοι (και οι μαθητές τους) βιώνουν μια σειρά από διαφορετικά συναισθήματα μέσα στη τάξη (Day και συν., 2006).

Ο Sutton (2000), αναφέρει ότι η αγάπη (ως κοινωνική σχέση) και η φροντίδα, η έκπληξη και η χαρά, ο θυμός, η λύπη και ο φόβος, ο ενθουσιασμός και η ευχαρίστηση στην πρόοδο και την επιτυχία των μαθητών είναι ανάμεσα στα πιο κοινά συναισθήματα. Εξαιτίας των συναισθηματικών επενδύσεων, οι δάσκαλοι αναπόφευκτα βιώνουν μια ποικιλία αρνητικών συναισθημάτων, όταν η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός από τους γονείς, το κοινό και τους μαθητές διαβρώνεται, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006). Ο Kelchtermans (1996), έχει επίσης αναφέρει την *τρωτότητα* στα συναισθήματα των δασκάλων, δημιουργείται όταν η επαγγελματική ταυτότητα και η ηθική ακεραιότητα αμφισβητείται είτε από πολιτικές αλλαγές, από γονείς, από επιθεωρητές είτε από συναδέλφους στο φως μη ρεαλιστικών προσδοκιών ή της αποτυχημένης βοήθειας τους προς τους μαθητές για την επίτευξη υψηλότερων στόχων, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006). Οι Jerffey και Woods (1996), κάνουν λόγο για *επαγγελματική ανασφάλεια*, σύγχυση, ανεπάρκεια, άγχος, ταπείνωση και αμφιβολία μεταξύ των δασκάλων, όταν ερεύνησαν τις αντιδράσεις τους σε εξωτερική επιθεώρηση, σχετίζοντας τα με ‘απανθρωπιά’ και

‘αντιεπαγγελματισμό’, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006). Άλλα αρνητικά συναισθήματα είναι: η ματαίωση, θυμός αυξανόμενος με τη κούραση, άγχος και κακή συμπεριφορά των μαθητών, ανησυχία εξαιτίας της πολυπλοκότητας της δουλειάς, ενοχή, λύπη, κατηγόρια και ντροπή του να μην είσαι ικανός να επιτύχεις ιδανικά και στόχους που επιβάλλονται από άλλους, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006). Ο Zembylas (2003), αναφέρει πως τα συναισθήματα παίζουν ένα ρόλο κλειδί για τη κατασκευή της ταυτότητας, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006). Ο Giddens (1991), αναφέρει πως οι ταυτότητες αποτελούν μία συγχώνευση προσωπικών, βιογραφικών, πολιτισμικών, κοινωνικής επιρροής και καθιερωμένων αξιών που μπορεί να αλλάζουν σύμφωνα με το ρόλο και τις συνθήκες. Εξαρτώνται από τη διατήρηση σύνδεσης, τη συνεχόμενη αναθεώρηση, τις βιογραφικές αφηγήσεις οι οποίες παίρνουν μέρος σε πολλαπλό περιβάλλον επιλογών, η αντανακλαστική οργάνωση σχεδίου ζωής γίνεται το κεντρικό χαρακτηριστικό κατασκευής της ταυτότητας του εαυτού, όπως αναφέρεται στους Day και συν. (2006).

Οι Lave και Wenger (1991), προτείνουν ότι για να γίνεις ειδικός, εμπλέκεσαι σε ιδιαίτερες κοινωνικές πρακτικές και μετακινείσαι από την επιφάνεια σε πλήρη συμμετοχή σε θέματα που βελτιώνουν την υπευθυνότητα και τα άτομα χτίζουν ταυτότητες, όπως αναφέρεται στον Kelly (2006). Στη μετακίνηση από αρχάριο σε ειδικό, τα άτομα υιοθετούν διαφορετικές στάσεις σε θέματα με τα οποία εμπλέκονται και έτσι αλλάζουν τη ταυτότητα τους. Οι Lave (1993) και Wenger (1998), αναφέρουν πως αυτές οι ταυτότητες βρίσκονται σε μία κατάσταση συνεχούς επανάστασης μέσα από μια διαδικασία η οποία αποτελείται από διαπραγμάτευση των νοημάτων και των εμπειριών μας ως συμμετέχοντες στη κοινότητα, όπως αναφέρεται στον Kelly (2006). Ο Gordon Wells (2000), τοποθετείται με την άποψη ότι η μάθηση είναι η μεταφορά που παίρνει μέρος στην ταυτότητα κάποιου και τους τρόπους εμπλοκής σε ειδικό κίνητρο κοινωνικών δραστηριοτήτων με άλλους, όπως αναφέρεται στον Kelly (2006). Ο Wenger (1998), προτείνει ότι η κατασκευή ταυτότητας παίρνει μέρος μέσα από τη συμμετοχή σε κοινωνικές καταστάσεις μέσα από την αντανάκλαση και τη θεώρηση ως αφηρημένη έννοια αυτής της συμμετοχής, όπως αναφέρεται στον Kelly (2006).

Οι Woods και Jeffrey’s (2002), δηλώνουν ότι οι δάσκαλοι ανακατασκευάζουν τις ταυτότητες τους ως ανταπόκριση στην ανακατασκευή του εκπαιδευτικού συστήματος: η ολιστική, η ανθρωπιστική και η έμφαση στη παιδεία ταυτότητα, έχει αλλάξει από μια καινούρια προσδιορισμένη κοινωνική ταυτότητα, με επίθεση στη

παιδοκεντρική φιλοσοφία, την υποβάθμιση της πρώιμης εμπιστοσύνης και αλλαγές στο ρόλο του δασκάλου, όπως αναφέρεται στον Kelly (2006).

Η Poole ορίζει την ταυτότητα με κοινωνικούς, ψυχολογικούς και συμβολικούς όρους που περιλαμβάνουν αυτοκατηγοριοποίηση και κοινωνική κατασκευή εαυτού (Poole, 2008). Ο Tajfel (1978, 1982), διαφωνεί ότι οι ατομικές και ομαδικές συμπεριφορές δεν είναι ψυχολογικά ισοδύναμες επειδή οι ομαδικές σχέσεις αλλάζουν τις συμπεριφορές και τη ψυχολογία των ατόμων ποιοτικά. Για να καταλάβουμε την ομαδική και ενδο-ομαδική συμπεριφορά πρέπει αναγκαστικά να επικεντρωθούμε σε συλλογικές ψυχολογικές (ή κοινωνικές) διαδικασίες και την αντίληψης των μελών για τις ενδο-ομαδικές σχέσεις, όπως αναφέρεται στην Poole (2006).

Η θεωρία της αυτό-κατηγοριοποίησης σύμφωνα με τους Turner και Onorato (1999), ξεκινά με ένα διαχωρισμό ανάμεσα στη κοινωνική (αυτό-προσδιορισμός με όρους κοινωνικής συμμετοχής) και προσωπική ταυτότητα (αυτό-προσδιορισμός με προσωπικά ή ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά). Κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, ιδιαίτερα όπου άτομα ταυτίζονται με μια ομάδα η κοινωνική ταυτότητα μερικές φορές λειτουργεί απαγορευτικά της προσωπικής ταυτότητας, όπως αναφέρεται στην Poole (2006).

Οι Turner και Onorato (1999), ισχυρίζονται ότι η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα δεν είναι δύο αντίθετοι πόλοι ενός συνεχούς. Αντίθετα αναπαριστούν δύο διαφορετικά επίπεδα της αυτό-κατηγοριοποίησης. Κοινωνική ταυτότητα δε σημαίνει απώλεια εαυτού, αλλά μία αλλαγή στο επίπεδο και το περιβάλλον του εαυτού. Η προσωπική ταυτότητα κατεβάζει τους τόνους, καθώς η κοινωνική γίνεται προεξέχουσα, όπως αναφέρεται στην Poole (2006).

Σύμφωνα με τους Tyler και Smith (1999), από σχεσιακή όψη: τα άτομα χρησιμοποιούν τις ομάδες για να ορίσουν τους κοινωνικούς τους εαυτούς. Αναπτύσσουν αισθήματα αξίας εαυτού και αυτοαντίληψης, από τη κοινωνική τοποθέτηση στις ομάδες με την οποία συναναστρέφονται, όπως αναφέρεται στην Poole (2006).

Οι Korthagen, Loughran και Russel (2006), παρουσιάζουν επτά αρχές οι οποίες διαπλάθουν τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι επτά αρχές δημιουργούν μία κοινή γλώσσα για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής της εκπαίδευσης των δασκάλων. Αυτές οι αρχές προσφέρουν τις κατευθυντήριες γραμμές και τις πιθανότητες σε αυτούς τους εκπαιδευτές δασκάλων που επιθυμούν να δεχτούν τη πρόκληση αναδόμησης της εκπαίδευσης των δασκάλων από μέσα. Θεωρούν ότι αυτές

οι αρχές είναι διδακτικές και εφαρμόσιμες δια μέσου περιβαλλοντικών συνθηκών. Οι αρχές είναι:

1. *Μαθαίνοντας σχετικά με την διδακτική, περιλαμβάνεται η εμπλοκή συνεχόμενων αντιθέσεων και ανταγωνιστικών απαιτήσεων*. Η εκπαίδευση των δασκάλων είναι ανεπαρκής και δεν μπορεί πλήρως να προετοιμάσει τους δασκάλους για ολόκληρη την καριέρα τους. Αυτό προτείνει ότι η εκπαίδευση των δασκάλων χρειάζεται να επικεντρωθεί στο πώς να μαθαίνουν από την εμπειρία και πώς να χτίζουν επαγγελματική γνώση. Χρειάζεται ανταπόκριση σε μία ποικιλία ανταγωνιστικών και αντιτιθέμενων απαιτήσεων.
2. *Μαθαίνοντας σχετικά με τη διδακτική, απαιτείται μία όψη ως άτομο που δημιουργεί.*
3. *Μαθαίνοντας σχετικά με τη διδακτική, απαιτείται εναλλαγή θέσεων στην εστίαση των μαθημάτων.*
4. *Μαθαίνοντας σχετικά με τη διδακτική, εμπλουτίζεται η έρευνα για το (μαθητή) δασκάλου*. Οι δάσκαλοι μαθητές αναδύουν τον επαγγελματισμό τους, που είναι ικανός να κατευθύνει τη δικιά τους επαγγελματική ανάπτυξη ερευνώντας προσωπικούς τρόπους διδασκαλίας.
5. *Μαθαίνοντας σχετικά με τη διδακτική, απαιτείται μία έμφαση σ' αυτούς που μαθαίνουν να διδάσκουν κοντά στους συναδέλφους τους.*
6. *Μαθαίνοντας σχετικά με τη διδακτική, απαιτείται μία σημαντική σχέση ανάμεσα στα σχολεία, τα πανεπιστήμια και στους μαθητές δασκάλους.*
7. *Μαθαίνοντας σχετικά με τη διδακτική, αυτή εμπλουτίζεται όταν οι διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις συνηγορούν στα προγράμματα που σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτές δασκάλων μέσα από τη πρακτική τους.*

Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας του δασκάλου είναι αδιαχώριστη από την αίσθηση του εαυτού. Όταν στους δασκάλους δίνεται η ευκαιρία να αφηγηθούν ιστορίες από τη ζωή τους που έχουν να κάνουν με μάθηση και διδασκαλία, μπορούν να ανακατασκευάσουν και να επαναδιαπραγματευθούν την αίσθηση του εαυτού (Gill & Pryor, 2006).

Για τον Hall (2000), ταυτότητες είναι 'σημεία προσωρινής προσκόλλησης σε θέματα που παρεκβατικές πρακτικές κατασκευάζουν για μας τα πάντα' και για τον McGuigan (1999), η ταυτότητα μπορεί να κατανοηθεί ως μια πολυτονική αντίληψη,

μεσολαβώντας τον εαυτό και την ιστορία με πολλούς πολύπλοκους τρόπους, όπως αναφέρεται στους Gill και Pryor (2006).

Η ταυτότητα και η προσωπική βιογραφία είναι αλληλοσχετιζόμενες. Ο Bruner (1996), βλέπει τις αφηγήσεις ως ένα τρόπο θεμελιώδης σκέψης για άρθρωσης ανθρώπινων εμπειριών και ο Polkinghorne (1988), διαφωνεί πως 'επιτυγχάνουμε τις προσωπικές ταυτότητες και την αυτοαντίληψη μέσα από τη χρήση των αφηγήσεων', όπως αναφέρεται στους Gill και Pryor (2006). Οι προσωπικές αφηγήσεις των δασκάλων σχετίζονται και γίνονται σημαντικές για την εγκαθίδρυση της παιδαγωγικής τους προσέγγισης και της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι αφηγήσεις αναπτύσσουν όχι μόνο το προσωπικό αλλά και το κοινωνικό χαρακτήρα (Gill και Pryor, 2006).

Η ταυτότητα είναι μία προοδεύουσα και δυναμική διαδικασία η οποία συνεπάγεται μία αίσθηση και (επαν)ερμηνεία των αξιών και των εμπειριών κάποιου. Το να γίνει κάποιος δάσκαλος συνεπάγεται η ανάπτυξη της ταυτότητας του δασκάλου, μία διαδικασία που η Sachs (2001), την περιγράφει ανοιχτή διαπραγματεύσιμη και μεταλλασσόμενη, όπως αναφέρεται στους Flores και Day (2006). Ο MacLure (1993), αναφέρει πως αυτό δεν θα πρέπει να θεωρείται ως κάτι μόνιμο, κάτι που οι άνθρωποι έχουν, αλλά ως κάτι που χρησιμοποιούν για να δικαιολογήσουν, για να εκφράσουν και να αποδώσουν νόημα στους ίδιους σε σχέση με τους άλλους και στο περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν, όπως αναφέρεται στους Flores και Day (2006).

1. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

2.1. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ο Richards (1998), αναφέρεται πως πριν το 1990 τα προγράμματα προετοιμασίας δασκάλων έδιναν έμφαση στη 'γνώση' και πως μια τέτοια γνώση μπορεί αποτελεσματικά να μεταφερθεί σε αναμενόμενους δασκάλους. Ο προσανατολισμός εκπαίδευσης των δασκάλων προσεγγίζει τη φράση: 'διδάσκοντας τη διδασκαλία', πράγμα που σημαίνει την αποκλειστική μεταφορά γνώσης, του τι δηλαδή είναι αυτό που πρέπει να διδάσκεις. Αργότερα από το 1990, ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης των δασκάλων προσεγγίζει τη φράση 'μαθαίνοντας τη διδασκαλία' καθώς οι εκπαιδευτές δασκάλων αντιλήφθηκαν πως η αποτελεσματική διδασκαλία δεν διδάσκετε άμεσα, όπως αναφέρεται στο Hung (2008).

Ο Hung (2008), αναφέρεται στη σπουδαιότητα της *αντανάκλασης* στη γνώση των δασκάλων σχετικά με το τι και το πώς να διδάσκουν πιο αποτελεσματικά. Οι Boud, Keogh και Walker (1985), ορίζουν την αντανάκλαση ως: «διανόηση και αποτελεσματικές δραστηριότητες στις οποίες το άτομο εμπλέκεται στην εξερεύνηση των εμπειριών του με σκοπό να επιτύχει νέες ερμηνείες και εκτιμήσεις», όπως αναφέρεται στο Hung (2008). Οι Hatton και Smith (1995), ορίζουν την αντανάκλαση ως: «προμελετημένη σκέψη για δράση με σκοπό τη βελτίωση», όπως αναφέρεται στο Hung (2008). Ο Daudelin (1996), την θεωρεί ως: «διαδικασία υψηλής προσωπικής γνώσης η οποία συμβαίνει στο πνευματικό εαυτό» όπως αναφέρεται στο Hung (2008). Οι Osterman και Kottakamp (2004) βλέπουν την αντανάκλαση ως «μία επαγγελματική στρατηγική ανάπτυξης η οποία παρέχει στους επαγγελματίες ευκαιρίες να εκφράσουν και να αναπαραστήσουν δικές τους ιδέες και γνώσεις», όπως αναφέρεται στο Hung (2008). Οι ορισμοί αποκαλύπτουν ότι η αντανάκλαση κατανοείται ως μια γνωστική κατασκευή η οποία λειτουργεί σε προσωπικό επίπεδο (Hung, 2008).

Ο Zeichner (1994), κάνει μία σημαντική διάκριση ανάμεσα στην αντανάκλαση ως ιδιωτική δραστηριότητα και στην αντανάκλαση ως κοινωνική πρακτική και δημόσια δραστηριότητα. Συνοψίζει, στην άποψη ότι πολλοί συνηγορούν στην αντανάκλαση ως κοινωνική πρακτική και τονίζει ότι η έλλειψη κοινωνικού περιβάλλοντος για τους δασκάλους να συζητάν τα προσωπικά τους πιστεύω και να μοιράζονται κατανοητά όρια χτίζει μία επαγγελματική ανάπτυξη γι' αυτούς, επειδή τα πιστεύω των δασκάλων τους φέρνουν σε ενημερότητα μέσα από την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους, όπως αναφέρεται στο Hung (2008).

Οι Lave και Wenger (1991), ο Gee (1996) και ο Wenger (1998), θεωρούν ότι η κοινωνικό-πολιτισμική πλευρά επικεντρώνεται στη σύνδεση μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας, η γλώσσα είναι συνδεδεμένη με τη κατασκευή ταυτότητας, όπως αναφέρεται στο Hung (2008). Ο Gee (2003), θεωρεί τη γλώσσα ως έμφυτη αξία η οποία ενσωματώνει τη ταυτότητα. Όλη η μάθηση που έχει να κάνει με πρακτική γλώσσας περιλαμβάνει 'δουλεία ταυτότητας' σε κάποιο βαθμό, όπως αναφέρεται στο Hung (2008).

Οι Varghese, Morgan, Johnston και Johnson (2005), διαφώνησαν ότι η μάθηση δεν είναι μόνο η γνωστική απόκτηση γνώσης αλλά μια 'διαδικασία αναγνώρισης, αυτό είναι η απόκτηση ταυτότητας, του να γίνεις κάποιος ή κάτι', όπως αναφέρεται στο Hung (2008). Η μάθηση, η ταυτότητα και η πρακτική γλώσσας είναι αλληλοσχετιζόμενες κατασκευές. Η συμμετοχή σε μία κοινότητα παρέχει χώρο συν-κατασκευής της ταυτότητας του δασκάλου και κυρίως παρέχει μία πρώιμη κοινωνικοποίηση στην επαγγελματική διδασκαλία, στο τι σημαίνει να είσαι επαγγελματίας δάσκαλος (Hung, 2008).

Οι Flores και Day (2005), αναφέρουν πως η ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας εμφανίζεται να είναι το στοιχείο κλειδί στη μεταφορά της εκπαίδευσης των δασκάλων στη διδασκαλεία στο σχολείο κάνοντας το σχολείο αποτελεσματικό χώρο μάθησης. Αυτή η ανάπτυξη ορίζεται ως : «μία προοδεύων και δυναμική διαδικασία η οποία περιέχει την ερμηνεία αξιών και εμπειριών κάποιου», η οποία μπορεί να είναι επηρεασμένη από προσωπικούς, κοινωνικούς και γνωστικούς παράγοντες, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007).

Οι Connely και Clandinin (1999), θέτουν τις παρακάτω ερωτήσεις: «ποιος είμαι στην ιστορία της εκπαίδευσης; Ποιος είμαι στο χώρο του σχολείου;», τέτοιες ερωτήσεις αποκαλύπτουν πόσο σημαντική είναι η ταυτότητα στη γνώση του

δασκάλου, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007). Ο Huberman (1989), αναγνωρίζει κάποια στάδια στην ανάπτυξη των δασκάλων, τονίζοντας ότι τα πρώτα χρόνια έχουν σχέση με την επιβίωση και την ανακάλυψη, ένα μέρος της ανακάλυψης έχει να κάνει με τους εαυτούς των δασκάλων, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007). Η Featherstone (1993), βλέπει την αυτογνωσία ως: «ώριμο φρούτο στη πρώιμη εμπειρία διδασκαλίας» στιγμή που την θεωρεί «προσπάθεια κατανόησης και αλλαγής του εαυτού». Προσοχή πρέπει να δίνεται στη σύνθεση και στη προσωπική μάθηση του μαθητευόμενου δασκάλου. Μαθαίνουν πράγματα για τον εαυτό τους και κυρίως πράγματα για τον εαυτό τους ως δάσκαλοι. Προσπαθούν διανοητικά και συναισθηματικά με αυτούς τους καινούρια αποκαλυπτόμενους εαυτούς, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007).

Αν τα πανεπιστημιακά μαθήματα δεν έχουν επιρροή στην ανάπτυξη της ταυτότητας, το σχολικό περιβάλλον από μόνο του σίγουρα έχει μία πολύ σημαντική επιρροή στο τρόπο που οι δάσκαλοι βλέπουν τον εαυτό τους σαν επαγγελματία (Thomas & Beauchamp, 2007). Οι Clandinin και Connelly (1995), γράφουν για τις ζωές των δασκάλων: είναι χαρακτήρες με δικές τους ιστορίες διδασκαλίας και αυτές οι ιστορίες είναι συνήθως μέσα στους τοίχους των σχολείων. Καθώς αυτοί επιχειρούν να κατασκευάσουν δικές τους ιστορίες βασισμένες στις προσωπικές εμπειρίες, δουλεύουν σε ένα γραφειοκρατικό ίδρυμα που κυβερνάται από κανονισμούς πάνω στους οποίους ασκούν μικρό έλεγχο, αλλά στον οποίο σταθερά διαμορφώνουν τις ζωές τους, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007). Ο Mead (1934), είχε γράψει για το πώς κατανοούμε τη ταυτότητα στα όρια της κοινωνίας στην οποία ζούμε. Το σχολείο σαν κοινότητα είναι ένα μέρος που οι δάσκαλοι, μαζί με τους μαθητές, δρουν και αλληλεπιδρούν με περιορισμούς και προκλήσεις συνταιριασμένα με τη διαδικασία διδασκαλίας, μάθησης και προετοιμασίας της επόμενης γενιάς για είσοδο στην κοινωνία. Οι δάσκαλοι πρέπει πάντα να είναι μαθητές αρχικά, , όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τον αντίκτυπο των συναισθημάτων, στην ανάπτυξη της ταυτότητας του δασκάλου. Ο Hargreaves (1998), αναγνωρίζει το μέγεθος αυτό στη διδασκαλία: ‘τα συναισθήματα παίζουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση’, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007). Οι Flores και Day (2006), δίνουν έμφαση στα συναισθήματα στις ταυτότητες των δασκάλων, χαρακτηρίζοντας τα σπουδαίο και προοδεύον μέρος του να γίνεις δάσκαλος, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007). Οι δάσκαλοι

πρέπει να ασκούνται συναισθηματικά στις λειτουργίες τους και πρέπει να αντιλαμβάνονται και τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα ως αναπόσπαστο μέρος της πρακτικής τους. Ο Freese (2006), επίσης αναφέρεται στο πόσο σημαντικό είναι να δίνουμε προσοχή στο συναισθηματικό αντίκτυπο των αρχάριων δασκάλων, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007).

Η *φαντασία* και η *αντανάκλαση* είναι δύο σημαντικά στοιχεία στη διαδικασία ανάπτυξης επαγγελματικών ταυτοτήτων. Η φαντασία είναι ένας τρόπος οραματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας κάποιου πριν αλλά και κατά τη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματος του (Thomas & Beauchamp, 2007). Οι Russel (2005) και Schon (1987), θεωρούν ότι η αντανάκλαση είναι ένας αναγνωρισμένος τρόπος βελτίωσης του τρόπου διδασκαλίας, μέσα από την εξέταση υπαρχόντων υποθέσεων και αξιών, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007). Ο Wenger (1998), θεωρεί την εκπαιδευτική φαντασία ένα στοιχείο αντανακλαστικής πρακτικής. Οι δύο αυτές αρχές συνδεδεμένες μπορούν να εμπλουτίσουν τα προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων και να παρέχουν μια ουσιαστική υποστήριξη για τους μαθητές δασκάλους στην ανάπτυξη των επαγγελματικών τους ταυτοτήτων, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007).

Ο Wenger (1998), έχει αναγνωρίσει το ρόλο της φαντασίας στην ανάπτυξη του εαυτού σε αυτούς που λειτουργούν σε μια κοινότητα εξάσκησης. Η εμπλοκή στην εξάσκηση επιτρέπει την ανάπτυξη της ταυτότητας, επειδή οι συμμετέχοντες στην εξάσκηση όχι μόνο εμπλέκονται στον επαγγελματισμό τους, αλλά συνήθως εμπλέκονται σε σχέση με τους άλλους: «καθώς χτίζονται κοινότητες εξάσκησης, μέσα από αυτή τη διαδικασία σχετιζόμαστε με τους άλλους και με τον κόσμο και αποκτούμε μια ζωτική αίσθηση του ποιου είμαστε», όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007). Ο Wenger (1998), βλέπει την εκπαιδευτική φαντασία ως ένα τρόπο: «να κοιτάζουμε τους εαυτούς και τις καταστάσεις με νέα οπτική, παίρνοντας μία απόσταση και βλέποντας εκ νέου, αντιλαμβανόμαστε τους πολλαπλούς τρόπους που βλέπουμε τις ζωές μας. Για τον Wenger (1998), η φαντασία έχει ένα κοινωνικό συστατικό: η εμπλοκή αυτών που συμμετέχουν στο επάγγελμα είναι μέρος κοινωνικής διαδικασίας, και η φαντασία επομένως μπορεί να αναχαιτιστεί από τη κοινοτική δραστηριότητα. Στην εκπαίδευση των δασκάλων οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να συμμετέχουν σε αυτή τη κοινωνική διαδικασία με διάφορους υποστηρικτικούς τρόπους και μπορούν να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιούν τη

φαντασίας τους και να οραματιστούν τους μελλοντικούς τους ρόλους, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007).

Ο Beauchap (1998), σημειώνει ότι η αντανάκλαση μπορεί να είναι ένας τρόπος «αλλαγής του εαυτού και της κοινωνίας», μπορεί να οδηγήσει στην «ανακάλυψη και την αποτίμηση προσωπικού νοήματος» στο «προσωπικό μετασχηματισμό» και στην «ανάπτυξη του εαυτού» , όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007). Ο Freese (1999), είναι πεπεισμένος για τη δύναμη της αντανάκλασης να βοηθά τους δασκάλους να αναπτύξουν μια βαθύτερη αίσθηση εαυτού ως συμμετέχοντες στην εξάσκηση και κάνει ξεκάθαρη την αξία που έχει η αντανάκλαση στο να επιτρέπει στους μαθητές δάσκαλους να εκφράζουν την ανερχόμενη τους ταυτότητα, όπως αναφέρεται στους Thomas και Beauchamp (2007).

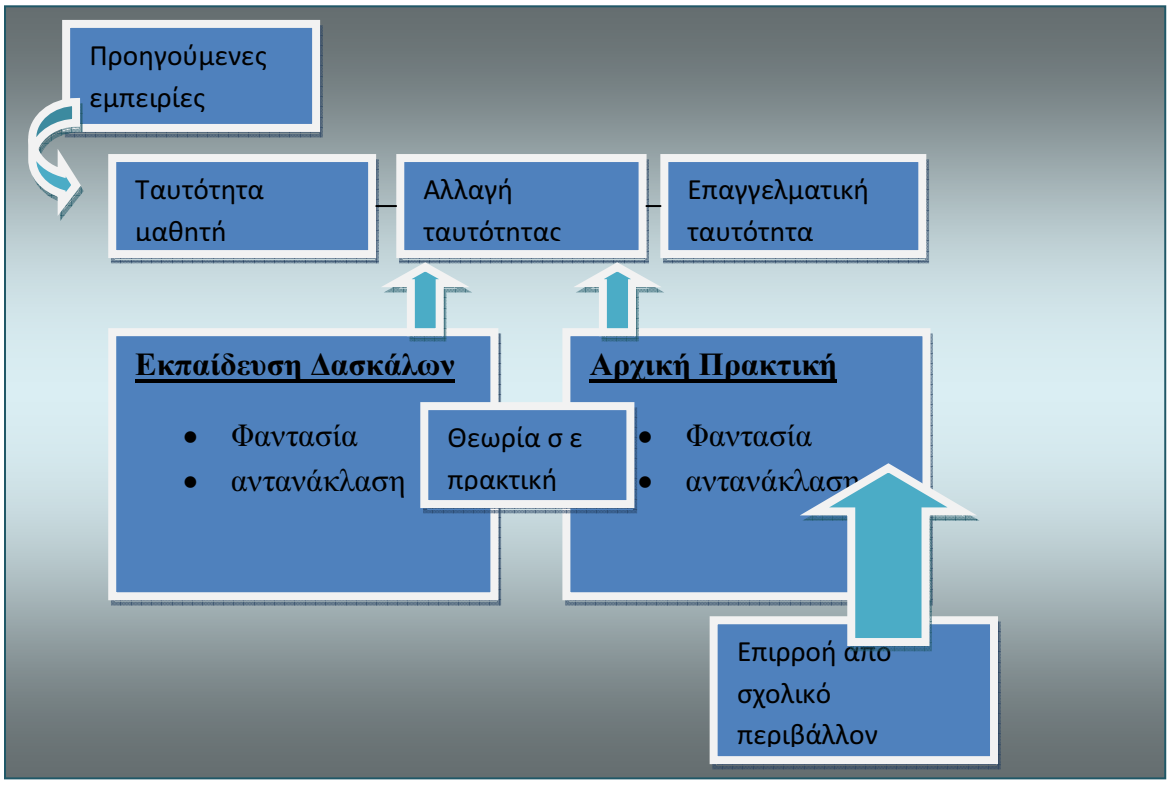
Είναι ορατό ότι η μεταφορά των δασκάλων από το μαθησιακό στο επαγγελματικό επίπεδο, η ικανότητα να φαντάζονται καινούριους τρόπους ερμηνείας της επαγγελματικής ζωής , μπορεί να είναι κρίσιμο για την επιτυχία τους , όπως αναφέρεται στους (Thomas & Beauchamp, 2007).

2.2 ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ BEAUCHAP ΚΑΙ THOMAS

Σύμφωνα με τους Beauchap και Thomas (2007), οι νέοι δάσκαλοι είναι χαμένοι κατά τη διάρκεια των πρώτων τους χρόνων στη τάξη. Αναμειγνύοντας τις αρχές της επαγγελματικής ταυτότητας, της φαντασίας και της αντανάκλασης, οι Beauchap και Thomas βλέπουν την ταυτότητα του δασκάλου ως μία αναπτυσσόμενη και επικαλυπτόμενη διαδικασία. Προτείνουν το εξής μοντέλο (Σχήμα 1) : οι μαθητευόμενοι δάσκαλοι έρχονται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης με προηγούμενες εμπειρίες ως μαθητές που τους ενδυναμώνουν να δουλεύουν μέσα σε μία μαθησιακή ταυτότητα που έχουν αναπτύξει.

Δύο πιθανά σημεία μεσολάβησης στη ταυτότητα τους ως δάσκαλοι τους ενδυναμώνουν να μεταμορφώσουν αυτή τη ταυτότητα σε επαγγελματική. Το πρώτο είναι μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που υπάρχουν ευκαιρίες για προβλεπτική αντανάκλαση και φαντασίωση της μελλοντικής ζωής ως δάσκαλος. Το δεύτερο έρχεται κατά τη διάρκεια της αρχικής πρακτικής, όταν περισσότερη αντανάκλαση και φαντασίωση είναι πιθανή, αυτή τη φορά όμως βρίσκεται μέσα στην επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος.

Η μεταφορά από τη θεωρία στη πράξη συνδέει τα δύο σημεία μεσολάβησης. Η ανάπτυξη της ταυτότητας των δασκάλων μπορεί να κατανοηθεί σε τρία στάδια: τη ταυτότητα του μαθητή με την οποία ξεκινούν, η διαμόρφωση της ταυτότητας καθώς αυτοί προχωρούν στην πρακτική και μία επαγγελματική ταυτότητα σαν αποτέλεσμα εμπειρίας εκπαίδευσης και αρχικής εκπαίδευσης (Thomas & Beauchamp, 2007).



Σχήμα 1. Ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας δασκάλων (Thomas & Beauchamp, 2007).

Όταν η γλώσσα της αντανάκλασης εφαρμόζεται επιπόλαια και με βιαστικό τρόπο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των δασκάλων η αναγνώριση, η ανατροφή και η διεκδίκηση της ανάπτυξης της ταυτότητας του δασκάλου είναι περιορισμένη. Οι Esson, Johnson και Vinson (2002), έχουν τονίσει σημαντικό ενδιαφέρον για διατήρηση των έμπειρων των δασκάλων και της διαθεσιμότητας τους να καθοδηγούν αρχάριους δασκάλους. Θέμα κλειδί ήταν το στρες και η επαγγελματική εξουθένωση, όπως αναφέρεται στους Graham και Phelps (2003).

Ο εναλλασσόμενος ρόλος των δασκάλων μαζί με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες που έχουν θα επηρεάσει σημαντικά τις γνώσεις δασκάλων αξιώνοντας τις προπτυχιακές σπουδές και τη προοδεύον επαγγελματική ανάπτυξη (Graham και

Phelps, 2003). Ο Beattie (1995), αναφέρει πως η διαδικασία του να γίνεις (και να παραμείνεις) δάσκαλος αναγνωρίζεται ως πολύπλευρη διαδικασία, η οποία εμπλέκει το άτομο διανοητικά, κοινωνικά, ηθικά συναισθηματικά και καλαισθητικά όπως αναφέρεται στους Graham και Phelps (2003).

Αναπόσπαστο μέρος της μετά-γνωστικής προσέγγισης είναι η έμφαση στην αντανάκλαση και στην ανάπτυξη αντανακλαστικών πρακτικών. Η αντανάκλαση, χρησιμοποιούμενη καλά, μπορεί ενδεχομένως να θέσει στην ανάπτυξη του δασκάλου την ικανότητα συνεχόμενης αναδόμησης επαγγελματικής γνώσης ως αντίδραση στις απαιτήσεις, κανόνες και προσδοκίες του να γίνεις δάσκαλος (Graham και Phelps, 2003).

Οι Connelly και Cladinin (1998, 1999), ο Giroux (1992), οι Gubrium και Holstein (2001), οι Holstein και Gubrium (2000) και ο Zembylas (2003), αναφέρουν πως οι δάσκαλοι στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα έρχονται αντιμέτωποι με μία εν αναμονή κρίση. Ο McLure (1993), θέτει την άποψη ότι οι δάσκαλοι προσπαθούν να χτίσουν και να εκτελέσουν μία ταυτότητα, συμμετέχουν σε μία ποικιλία από παρεκβατικές πρακτικές που ορίζουν το χώρο της αυτό-ανάπτυξης, όπως αναφέρεται στον Parkison (2008). Όπως όλα τα άτομα, έτσι και οι δάσκαλοι αναπτύσσουν μία αίσθηση ανήκειν και ένα σκοπό στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργούν. Μία αίσθηση ευεξίας αναπτύσσεται καθώς οι δάσκαλοι αλληλεπιδρούν με ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από ενδυνάμωση και από πολιτική και κοινωνική ενέργεια (Parkison, 2008).

Οι Day και συν. (2006), ο Kelchtermans (1996) και ο Watson (2006), πιστεύουν πως οι δάσκαλοι έχουν την ανάγκη να δημιουργήσουν, να διατηρήσουν και να νομιμοποιήσουν μία ταυτότητα μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται σε εκτίμηση, όπως αναφέρεται στον Parkison (2008). Οι Britzman, (1993), ο Levinson (1997) και ο Zembylas (2003), θεωρούν πως η ταυτότητα του δασκάλου κατασκευάζεται από ένα πολύπλοκο και αλληλοσυγκρουόμενο σύστημα ομιλίας και αναπαράστασης ανάμεσα σ' αυτό το χώρο, όπως αναφέρεται στον Parkison (2008). Αυτή η διαλεκτική, λαμβάνοντας χώρα σε ένα δυναμικό κοινωνικό περιβάλλον, είναι ένα σύστημα συναγωνιζόμενο στη κατασκευή μιας αυθεντικής ταυτότητας (Parkison, 2008).

Σύμφωνα με την Jan και συν. (2005), η ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας βρίσκεται να είναι μία κεντρική διαδικασία του να γίνεις ένας αποτελεσματικός

δάσκαλος. Οι εν δυνάμει δάσκαλοι χρειάζονται ένα εκπαιδευτή δάσκαλο που θα τους παρέχει ευκαιρίες να αναπτύξουν μία ικανοποιητική επαγγελματική ταυτότητα, πρέπει πρώτα να φροντίζουν τον εαυτό τους, για να προσφέρουν καλή φροντίδα και στους άλλους αργότερα. Οι εκπαιδευτές δασκάλων πρέπει να μιλάνε στους εν δυνάμει δασκάλους σχετικά με τις δυσκολίες ανάπτυξης μιας επαγγελματικής ταυτότητας, όπως αναφέρεται στους Grion και Varisco (2007).

Ο John Loughran (2007), εξηγεί ότι οι μαθητές διδασκαλίας χρειάζονται ευκαιρίες να μάθουν και να ξεμάθουν προκειμένου να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, έτσι ώστε αυτοί να καταλάβουν καλύτερα γιατί διδάσκουν με τον τρόπο που διδάσκουν, ειδικότερα όταν αυτοί αναζητούν την αλλαγή. Το να γνωρίζουν πως η αυτοεικόνα κάποιου και η επαγγελματική ταυτότητα μπορεί να σχηματιστεί και να επηρεαστεί από τις αξίες, βοηθώντας τους αναμενόμενους δασκάλους να έχουν περισσότερη ενημερότητα για τις δραστηριότητες τους και να διευθύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη σε προσωπικό τρόπο έκφρασης, όπως αναφέρεται στους Grion και Varisco (2007).

Είναι σημαντικό να προσφέρεις ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που οι συμμετέχοντες αντικρούονται μεταξύ τους, περιγράφουν τους εαυτούς τους ως μελλοντικούς δασκάλους, αναθεωρούν τις αξίες τους και επεξεργάζονται την επαγγελματική συναίσθηση και με αυτό τον τρόπο δουλεύουν την επαγγελματική ταυτότητα (Grion & Varisco, 2007).

Η Joanne Deppeler (2007), θεωρεί τη συνεργασία ως κεντρικό παράγοντα για την επαγγελματική ανάπτυξη: οι δάσκαλοί, όπως όλοι οι μαθητευόμενοι, μαθαίνουν μέσα από την συνεργασία με τους άλλους, δημιουργούν και μοιράζονται ιδέες, προβαίνουν σε λύσεις αντικρουόμενων καταστάσεων του περιβάλλοντος τους, έτσι η επαγγελματική μάθηση είναι μία διαδικασία συνεργασίας που προσδιορίζει τη μεταφορά πρακτικών και τη δημιουργία νέας επαγγελματικής γνώσης, όπως αναφέρεται στους Grion και Varisco (2007).

Η ανάπτυξη της ταυτότητας του δασκάλου είναι μία συνεχόμενη και δυναμική διαδικασία. Οι Cooper και Olson προτείνουν ότι η ταυτότητα πρέπει να είναι ενήμερη, αναπτυσσόμενη και σε αναμόρφωση καθώς τα άτομα αναπτύσσονται συνεχώς και μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Ο Knowles αναγνωρίζει τέσσερις πηγές που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη των δασκάλων: (1) τα μοντέλα ρόλων, ειδικά τα θετικά, (2) προηγούμενες εμπειρίες διδασκαλίας, (3) θετικές ή

αρνητικές εκπαιδευτικές τάξεις και (4) παιδικές εμπειρίες σχετικά με τη διδασκαλία και τις οικογενειακές δραστηριότητες. Ισορροπώντας αυτές τις επιρροές οι μελλοντικοί δάσκαλοι κατασκευάζουν μία σαφή εικόνα εαυτού ως δάσκαλος (Franzak, 2002).

Σύμφωνα με τους Dunne και Honts (1998), οι Κριτικές Ομάδες Φίλων (CPG: Critical Friends Group), είναι ομάδες από αυτούς που εξασκούν το επάγγελμα και αντανακλά την τάση για επαγγελματική ανάπτυξη. Οι συμμετέχοντες στις ομάδες αυτές γίνονται διαχειριστές της δικιάς τους μάθησης, μοιράζονται πρακτικές και βελτιώνουν τη μαθησιακή διδασκαλία, όπως αναφέρεται στο Franzak (2002).

Οι Mayer και Nore (1999), προτείνουν ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές είναι συνταξιδιώτες σ' ένα ταξίδι στο οποίο όλοι είναι μαθητές. Αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές που είναι ενήμεροι για τους ρόλους τους αντανακλούν μετασχηματισμένες εμπειρίες και προθυμία να εξερευνήσουν να αλλάξουν και να ανακαλύψουν τις ταυτότητες τους. Η συνεργατική και μετασχηματιστική φύση της εργασίας της CPG παρέχει μία ευκαιρία συνεχούς επαναδιαπραγμάτευσης της επαγγελματικής ταυτότητας. Αναγνωρίζεται ότι οι μαθητευόμενοι δάσκαλοι χρειάζονται πρόσβαση σε θετικά μοντέλα ρόλων , χρειάζονται ευκαιρίες να επεκτείνουν τη φαντασία τους και να αντικρούσουν την αλαζονεία τους όσον αφορά το επάγγελμα, όπως αναφέρεται στο Franzak (2002).

Οι Δάσκαλοι όλων των επιπέδων μπορούν να συμβουλέψουν και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλο. Η Danna Fox (1995), προσφέρει πέντε υποδείξεις για καθοδήγηση των αρχάριων δασκάλων: (1) ενδυνάμωση των αρχάριων για αντιμετώπιση της διδασκαλίας, (2) να παρέχουν στους αρχάριους την ευκαιρία να εξετάζουν τις αξίες τους, (3) να παρέχουν μία προοδεύων και ίσης εξουσίας υποστήριξης προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αίσθηση της απομόνωσης, (4) να αναγνωρίσουν το περιβάλλον της περιστασιακής εκπαιδευτικής τους κατάστασης και (5) να προάγουν την ανάγνωση επαγγελματικών εκδόσεων, όπως αναφέρεται στο Franzak (2002).

Ο Korthagen (2001), αναγνωρίζει την αντανάκλαση ως ένα σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής διδασκαλίας επειδή επιτρέπει στους δασκάλους να αντιλαμβάνονται τις απόψεις τους , να τις υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση και αν είναι δυνατόν να τις αναδομήσουν, όπως αναφέρεται στο Fazio (2009).

Ο Pajares (1992), αναγνωρίζει ότι οι εν ενεργεία δάσκαλοι αναπτύσσουν τις απόψεις τους από πολλά χρόνια επένδυσης στη τάξη και σαν μαθητές και σαν

δάσκαλοι, όπως αναφέρεται στο Fazio (2009). Ο Fazio (2006) δηλώνει ότι η ανάπτυξη των δασκάλων μπορεί περιληπτικά να περιγραφεί ως η απόκτηση ή η προσαρμογή νέας γνώσης, αξιών και δεξιοτήτων προκειμένου να αλλάξουν την εκπαιδευτική πρακτική, όπως αναφέρεται στο Fazio (2009).

Οι Hatton και Smith (1995),πιστεύουν ότι η αντανάκλαση είναι μία ειδική μορφή διαλογικής και κριτικής σκέψης, όπως αναφέρεται στο Fazio (2009). Ο LaBoskey (1993, 1997) εκθέτει τρία πεδία που συνιστούν την κατασκευή της ταυτότητας. Το πρώτο από αυτά είναι το περιεχόμενο που είναι αντανακλαστικό επ' αυτού και η αντανακλαστική προσαρμογή του αντανακλαστικού περιεχομένου. Το δεύτερο πεδίο αντανάκλασης είναι η διαδικασία με την οποία η λογική και η διαισθητική σκέψη φέρνουν το περιεχόμενο κάτω από αναθεώρηση. Το τρίτο περιλαμβάνει τη διάθεση του δασκάλου για ανοιχτό μυαλό, υπευθυνότητα και ειλικρίνεια, όπως αναφέρεται στο Fazio (2009). Ο Rodgers (2002), συμπληρώνοντας αναφέρει ότι η αντανάκλαση πρέπει τελικά να συμβαίνει σε μια αλληλεπιδραστική κοινότητα, όπως αναφέρεται στο Fazio (2009). Οι Rearick και Feldman's (1999) αναγνωρίζουν τρία μέρη της αντανάκλασης: το αυτοβιογραφικό, το συνεργατικό και το κοινοτικό. Η αυτοβιογραφική αντανάκλαση εμπλέκει τον αυτοέλεγχο και την αυτοεξέταση ως τρόπο καταγραφής, αποκωδικοποίησης και διερμηνείας αντικειμένων και περιστάσεων στο 'πεδίο μελέτης'. Η συνεργατική αντανάκλαση μπορεί να παρέχει στους συμμετέχοντες καλύτερη διαύγεια σε θέματα από ότι μπορεί το άτομο από μόνο του να αντιληφθεί. Στη κοινοτική αντανάκλαση θεωρήσεις από πολιτισμικά ιστορικά και ιδρυματικά αντικείμενα είναι παρόντα. Αυτές είναι κοινωνικές αναπαραστάσεις πέρα από άμεση ομάδα, όπως αναφέρεται στο Fazio (2009).

Είναι σημαντική η χρήση ομάδων συζήτησης και αντανάκλασης για υποστήριξη της αναδόμησης εμπειριών προκειμένου να προωθήσει την ανάπτυξη του δασκάλου. Η αντανάκλαση ομάδας μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο ως κοινωνικό-παιδαγωγική διαδικασία αλλά και ως μία ατομική αντιληπτική διαδικασία αναδόμησης (Fazio, 2009).

Ο Schon (1983, 1987), θεωρεί την επαγγελματική γνώση να είναι γνώση πρακτικής, περιγράφοντας αυτό που οι Stenberg και Horvath (1999), αποκαλούν σιωπηρή γνώση: γνώση η οποία βασίζεται στην επαγγελματική πρακτική και δεν μπορεί πλήρως να εκφραστεί. Τέτοια γνώση μπορεί να δημιουργηθεί από τους

συμμετέχοντες στο περιβάλλον της πρακτικής τους, όπως αναφέρεται στο Kelly (2006).

Είναι σημαντικό για τους δασκάλους να εμπλέκονται ο ένας με τον άλλο με ιστορίες και εμπειρίες. Με αυτή τη διαδικασία οι δάσκαλοι ανακατασκευάζουν το ποιοι είναι, αντιλαμβάνονται ξανά το ταξίδι το οποίο έχουν πάρει, εξετάζουν και αρθρώνουν ξανά τις υποθέσεις, τις αξίες, τα πιστεύω τους, τις παιδαγωγικές βάσεις και τις εκπαιδευτικές προοπτικές. Οι δάσκαλοι που εμπλέκονται ο ένας με τον άλλο ενθαρρύνουν την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, με ένα τρόπο που είναι αμοιβαία ουσιώδης και εμπλουτισμένος (Grill και Pryor, 2006).

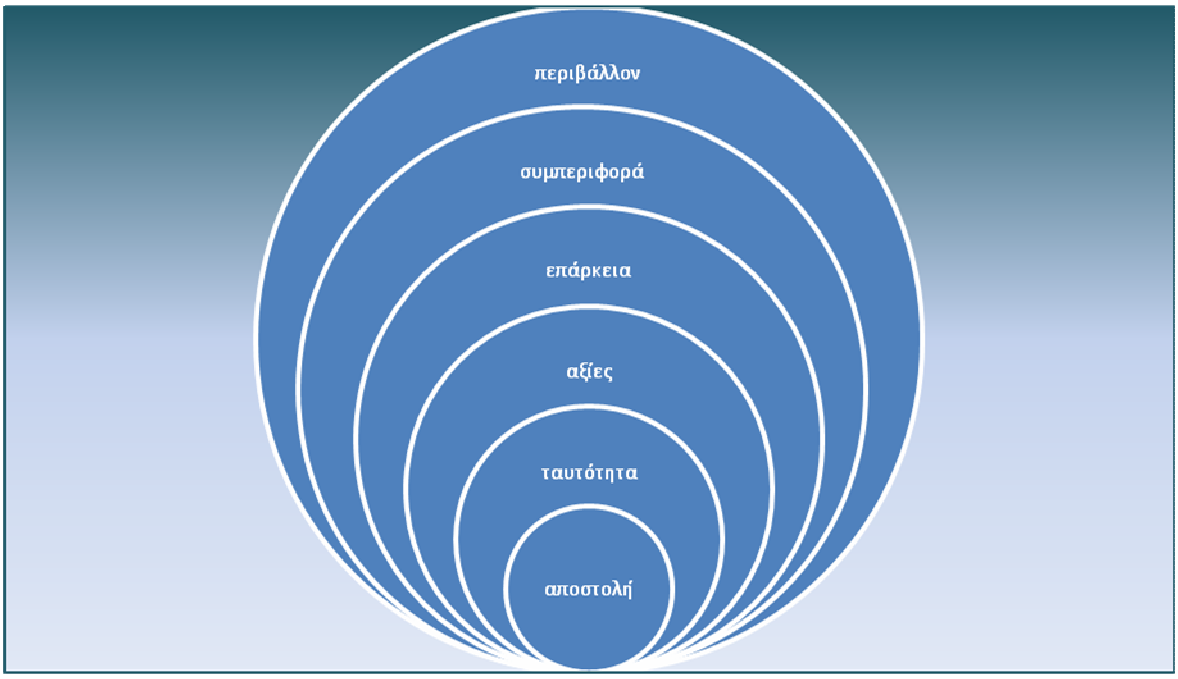
Σύμφωνα με το Hargreave (1998), η διδασκαλία είναι έντονα επηρεασμένη από τα *συναισθήματα* και τις *συγκινήσεις*, όπως αναφέρεται στους Korthagen και Vasalos (2005). Η αυτό-προσδιοριστική θεωρία σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2000), δίνει έμφαση στο κρίσιμο ρόλο των *αναγκαίων* στη λειτουργία των ατόμων, όπως αναφέρεται στους Korthagen και Vasalos (2005). Αν ένας εκπαιδευτής δάσκαλος αποφασίσει να βοηθήσει τους δασκάλους να διερευνήσουν βαθύτερα τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους, αυτό ίσως αγγίξει πολύ προσωπικά θέματα, σχετιζόμενα με την αυτοαντίληψη τους, την ανατροφή τους και τις βαθύτερες παρακινήσεις του να γίνουν δάσκαλοι (Korthagen & Vasalos, 2005).

2.3. ΜΟΝΤΕΛΟ «ΚΡΕΜΜΥΔΙ» ΤΩΝ KORTHAGEN ΚΑΙ VASALOS

Οι Korthagen (2004), Korthagen και Verkuyl, (2007) θεωρούν την επαγγελματική ταυτότητα να βρίσκεται στο κέντρο της έρευνας για την κατανόηση της έννοιας «καλός δάσκαλος». Στο μοντέλο του («μοντέλο κρεμμύδι»), ο Korthagen ξεχωρίζει έξι επίπεδα για να ορίσει την ιδιότητα ενός καλού δασκάλου: τα εξωτερικά επίπεδα (περιβάλλον και συμπεριφορά) είναι ευμετάβλητα, τα κεντρικά επίπεδα (ταυτότητα δασκάλου και αποστολή), είναι περισσότερο συνδεδεμένα με τον εαυτό και είναι πιο αυθεντικά στην αλλαγή. Επειδή μέχρι σήμερα οι εκπαιδευτές δασκάλων έχουν δώσει λιγότερη προσοχή στα ενδότερα επίπεδα, ο Korthagen προτείνει τα εκπαιδευτικά προγράμματα να στοχεύουν σε αυτά τα επίπεδα, όπως αναφέρεται στους Grion και Varisco (2007).

Το μοντέλο κρεμμύδι (Σχήμα 2) δείχνει κάποια επίπεδα που ασκούν επιρροή στο τρόπο που ο δάσκαλος λειτουργεί. Η ιδέα πίσω από το μοντέλο είναι ότι τα εσωτερικά επίπεδα προσδιορίζουν τη λειτουργία του ατόμου στα εξωτερικά επίπεδα, υπάρχει όμως και αντίστροφη επιρροή (από έξω προ τα μέσα). Αντανάκλαση στο επίπεδο της αποστολής προκαλεί θέματα όπως 'γιατί' το άτομο αποφασίζει να γίνει δάσκαλος. Αυτό το επίπεδο έχει να κάνει με το τι μας εμπνέει και τι δίνει νόημα και σημασία στη δουλειά και τη ζωή μας. Το επίπεδο της ταυτότητας έχει να κάνει με το πώς βιώνουμε τους εαυτούς και την αυτοαντίληψη μας, το επίπεδο της αποστολής σχετίζεται του να είμαστε μέρος μιας σημαντικής ακεραιότητας και σε αρμονία με υπερατομικές μονάδες όπως η οικογένεια, η κοινωνική ομάδα , η κουλτούρα και οι κοσμικοί κανόνες (Korthagen & Vasalos, 2005).

Ερχόμενοι σε επαφή με το επίπεδο της ταυτότητας και της αποστολής, η αποστολή έχει πρακτική σημαντικότητα. Αν κάποιος αρχάριος δάσκαλος μπορεί να είναι τόσο απορροφημένος ώστε να επιβιώσει μέσα στη τάξη παίρνοντας έτσι το ρόλο του αστυνομικού (επίπεδο ταυτότητας). Αυτός ο δάσκαλος είναι διαφορετικός στην επιρροή που ασκεί στη τάξη από κάποιο που ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των μαθητών και που οι πράξεις του είναι βαθιά ριζωμένες στα παιδαγωγικά ιδανικά (επίπεδο αποστολής). Ο πρώτος δάσκαλος ίσως προκαλεί ένα έντονο αγώνα, ενώ ο δεύτερος επιτυγχάνει μία δημιουργική ατμόσφαιρα συντροφικότητας και έτσι οι μαθητές θεωρούν σημαντικό να δουλεύουν μαζί σε μία ευχάριστη και παραγωγική ατμόσφαιρα (Korthagen & Vasalos, 2005).



Σχήμα 2. Το «μοντέλο κρεμμύδι», περιγράφοντας τα διαφορετικά επίπεδα στα οποία η αντανάκλαση μπορεί να πάρει μέρος (Korthagen & Vasalos, 2005).

Όταν η αντανάκλαση επεκτείνεται στα δύο πιο βαθιά επίπεδα τότε μιλάμε για *ουσιώδη αντανάκλαση*. Η καλή διδασκαλία χαρακτηρίζεται από μία ισορροπία στα διάφορα επίπεδα και ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης δασκάλου πρέπει να στοχεύει σε όλα τα επίπεδα (Korthagen & Vasalos, 2005).

Μόνο τα εξωτερικά επίπεδα (περιβάλλον και συμπεριφορά) είναι ορατά στους άλλους. Τα πιο εξωτερικά επίπεδα απ' όλα είναι αυτό του *περιβάλλοντος* (τάξη, μαθητές, σχολείο) και της *συμπεριφοράς*. Αυτά είναι τα επίπεδα που τραβάνε περισσότερη προσοχή από τους μαθητές δασκάλους: συνήθως επικεντρώνονται στα προβλήματα της τάξης τους και στην ερώτηση πως αντιμετωπίζονται τέτοια προβλήματα (Korthagen, 2004).

Αυτό που ασκεί επιρροή στο επίπεδο της συμπεριφοράς είναι το επόμενο επίπεδο αυτό της *επάρκειας* (περιλαμβάνει τη γνώση). Είναι χρήσιμο να γίνει διάκριση ανάμεσα στο επίπεδο της συμπεριφοράς και αυτό της επάρκειας. Είναι σημαντικό να δώσουμε έμφαση στο ότι η επάρκεια είναι μία γενική κατανόηση, είναι ένα ολοκληρωμένο σώμα σκέψης, γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων. Αναπαριστά τη δυναμική της συμπεριφοράς και όχι τη συμπεριφορά καθαυτή (Korthagen, 2004).

Η επάρκεια του δασκάλου προσδιορίζεται από τις *αξίες* του (Korthagen, 2004). Διάφοροι ερευνητές όπως Feiman-Nemser (1983), έχουν επισημάνει πως οι δάσκαλοι

σπαταλούν πολλά χρόνια σαν μαθητές στα σχολεία, προκειμένου να αναπτύξουν τις δικές τους αξίες σχετικά με τη διδασκαλία, πολλές από τις οποίες είναι αντίθετες από αυτές που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους όπως αναφέρεται στο Korthagen (2004). Όλα τα επίπεδα είναι βασικά και σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων και οι εκπαιδευτές πρέπει να επεμβαίνουν σε όλα τα επίπεδα (Korthagen, 2004).

Το να γίνεις ένας αποτελεσματικός δάσκαλος είναι μία μακρά και πολύπλοκη διαδικασία. Η έρευνα έχει κάνει φανερό τη πολύπλευρη και ιδιοσυγκρασιακή φύση, η οποία συνεπάγεται μία αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικές και καμιά φορά ασύμβατες πλευρές, αξίες και πρακτικές, οι οποίες συνοδεύονται από την ανάπτυξη του εαυτού του δασκάλου (Flores & Day, 2006). Πολλοί ερευνητές όπως οι Huberman (1991), ο Lacey (1977), ο Lotrie (1975), ο Veerman (1984) και ο Vonk (1993), έχουν δώσει έμφαση στο «σοκ πραγματικότητας» το οποίο αντιμετωπίζουν οι καινούριοι δάσκαλοι όταν αναλαμβάνουν τη πλήρη ευθύνη των ρόλων τους ως δάσκαλοι. Για μερικούς, αισθήματα απομόνωσης και κακού ταιριάσματος ανάμεσα σε ιδεαλιστικές προσδοκίες και στη πραγματικότητα της τάξης. Η έλλειψη υποστήριξης και καθοδήγησης έχει αναγνωριστεί ως το κλειδί το οποίο χαρακτηρίζει τις ζωές τους. Για άλλους τα πρώτα χρόνια στο επάγγελμα περιγράφονται ως λιγότερο αρνητική και τραυματική εμπειρία, όπως αναφέρεται στους Flores και Day (2006). Η ύπαρξη ‘εύκολης’ ή ‘οδυνηρής αρχής’ φαίνεται να σχετίζεται με δυσκολίες στη συγκεκριμένη κουλτούρα του σχολείου και τα αισθήματα προσωπικής εκπλήρωσης (Flores & Day, 2006).

Το σοκ αυτό μπορεί να προέρχεται από το γεγονός πως οι δάσκαλοι δεν μπορούν να μετριάσουν το άγχος που τους δημιουργεί η ευθύνη του εκπαιδευτικού. Οι αρχάριοι δάσκαλοι πρέπει να διεκπεραιώσουν την ίδια αποστολή με αυτή των έμπειρων δασκάλων (Woolfolk, 2005). Ο Codell (2001), αναφέρει: «η διαφορά ανάμεσα σ’ έναν αρχάριο και έναν έμπειρο δάσκαλο είναι ότι ο πρώτος αναρωτιέται πως τα πηγαίνω; ενώ ο δεύτερος πως τα πηγαίνουν τα παιδιά;», όπως αναφέρεται στη Woolfolk (2005).

2.4. ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ FLORES ΚΑΙ DAY

Ο Vonk (1993), έχει ξεχωρίσει δύο φάσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη τα πρώτα χρόνια του δασκάλου: το *κατώφλι* και την *ανάπτυξη μέσα στο επάγγελμα.* Το κατώφλι περιγράφει τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας που οι δάσκαλοι για πρώτη φορά έρχονται αντιμέτωποι με όλες τις ευθύνες και βιώνουν το λεγόμενο 'σοκ μεταφοράς'. Η φάση της ανάπτυξης μέσα στο επάγγελμα χαρακτηρίζεται από την αποδοχή του αρχάριου δασκάλου από τους μαθητές και τους σπουδαστές. Η επιρροή από το σχολικό περιβάλλον και από προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της πρώιμης εκπαίδευσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτίμηση των πρώιμων διδακτικών εμπειριών (Flores & Day, 2006).

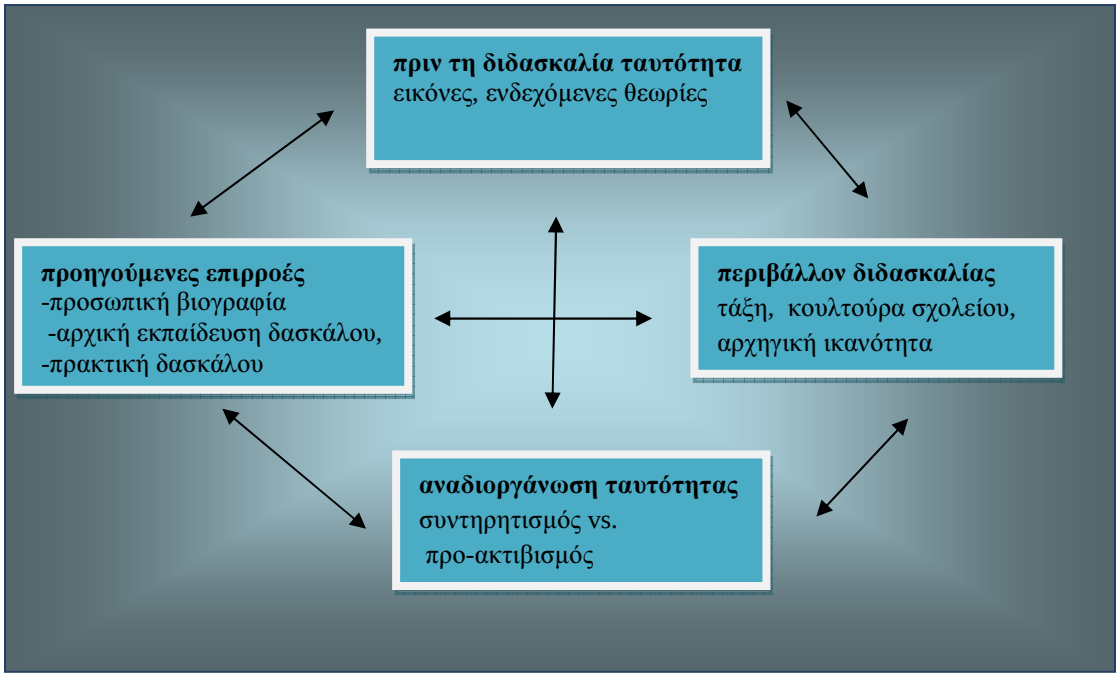
Η αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας συνεισφέρει στην αυτό-αποτελεσματικότητα του δασκάλου, στη κινητοποίηση, την αποστολή και την επαγγελματική ικανοποίηση και είναι κλειδί παράγοντας του να γίνεις και να παραμείνεις ένας αποτελεσματικός δάσκαλος. Το να δημιουργήσεις και να διατηρήσεις μία ταυτότητα ενέχει ένα συνεχή αγώνα, ο οποίος είναι τοποθετημένος σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο. Κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων του επαγγέλματος, αναπτύσσουν επαγγελματικές ταυτότητες οι οποίες 'συνδυάζουν μέρη του παρελθόντος, προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο εμπειρίες από τη προετοιμασία ως δάσκαλοι, με κομμάτια από το παρόν τους', οι οποίες συνδέονται με μία αίσθηση σκοπού για να διδάσκεις και να είσαι δάσκαλος (Flores & Day, 2006).

Οι Flores και Day (2006), όσον αφορά τους δασκάλους που ξεκινούν το επάγγελμα παρέχουν μία σειρά από επιρροές στη ταυτότητα τους: (1) προηγούμενες επιρροές (προσωπική βιογραφία, αρχική εκπαίδευση δασκάλου, πρακτική δασκάλου) (2) πριν τη διδασκαλία ταυτότητα (εικόνες, ενδεχόμενες θεωρίες), (3) αναδιοργάνωση ταυτότητας και (4) περιβάλλον διδασκαλίας (κουλτούρα σχολείου, τάξη, αρχηγική ικανότητα). Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες σχετίζονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλο σε αμφίδρομη διαδικασία. Οι νέοι δάσκαλοι είναι εκτεθειμένοι σε ένα αριθμό σημαντικών επιρροών καθώς αυτοί ξεκινούν την εξάσκηση. Το μοντέλο του Flores και του Day (Σχήμα 3), μπορεί να πληροφορήσει τους εκπαιδευτές δασκάλων σχετικά με τη ποικιλία παραγόντων που επηρεάζει την ανάπτυξη ταυτότητας των δασκάλων. Η μελέτη υπενθυμίζει ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας έχει διάρκεια και χρειάζεται να ξεκινήσει καλά, πριν τη πραγματική πρακτική (Flores & Day, 2006).

Η έρευνα των δείχνει την δυνατή αλληλεπίδραση ανάμεσα στις προσωπικές ιστορίες και των περιβαλλοντικών επιρροών από το χώρο της δουλειάς. Οι δάσκαλοι

που δουλεύουν σε συνεργατικό περιβάλλον είναι πιο δυνατόν να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές διδασκαλίας. Οι ταυτότητες των καινούριων δασκάλων είναι προσωπικά εμπεδωμένες από την αρχή της καριέρας τους, αλλά αποσταθεροποιούνται από τα αρνητικά σχολικά περιβάλλοντα και κουλτούρες στα οποία δουλεύουν (Flores & Day, 2006).

Οι νοηματοδοτήσεις, οι αξίες, οι εικόνες και τα ιδανικά του τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος, με αυτούς οι οποίοι εισάγονται στη διδασκαλία, έρχεται σε αντικρούσεις και για πολλούς η διδασκαλία γίνεται ρουτίνα, κυβερνάται από κανόνες και είναι λιγότερο δημιουργική. Η επιρροή του χώρου εργασίας (θετική ή αρνητική-αντίληψη της κουλτούρας και της αρχηγικής ικανότητας) παίζουν ρόλο κλειδί στην ανάπτυξη κατανόησης της διδασκαλίας, στη διευκόλυνση ή παρεμπόδιση της επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης και στην (ανα)κατασκευή της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Flores & Day, 2006).



Σχήμα 3. Κλειδί μεσολαβουσών επιρροών στην ανάπτυξη της ταυτότητας του δασκάλου (Flores & Day, 2006).

Για τους καινούριους δασκάλους οι ταυτότητες (ανα)κατασκευάζονται συνεχώς σύμφωνα με την επιρροή της βιογραφικού περιβάλλοντος τους, των προγραμμάτων προ-εκπαίδευσης και της κουλτούρας του σχολείου. Η σχετικά αδύναμη επιρροή των

προγραμμάτων προ-εκπαίδευσης μπορεί να ενδυναμωθεί από μία δυνατή επιρροή πάνω στις βιωματικές εμπειρίες, πάνω στη προσωπική βιογραφία και στη κουλτούρα του σχολείου προκειμένου οι εντάσεις αυτών να κατανοηθούν. (Flores και Day, 2006).

Οι εισαγωγικές διαδικασίες, συνήθως, χρειάζονται να επικεντρώνονται πάνω στην ανάπτυξη της κατασκευής της ταυτότητας του δασκάλου, εξερευνώντας τις γραμμές ανάμεσα στη βιογραφία, στην αντανακλαστική πρακτική στη τάξη, την ανατροφοδότηση των μαθητών, την υποστήριξη των συναδέλφων και ενημερότητα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα σε υποστηρικτικές σχολικές κουλτούρες. Ασφαλώς χρειάζεται μία περεταίρω συζήτηση ανάμεσα στα σχολεία και την ανώτατη εκπαίδευση και στις από κοινού ευθύνες για να σιγουρέψουν πως οι νέοι δάσκαλοι είναι ικανοί να διατηρήσουν και να εισάγουν στη πρακτική ένα αριθμό από αξίες οι οποίες αναπαριστούν φιλοδοξίες για υψηλή ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης (Flores και Day, 2006).

Η εξερεύνηση και η άρθρωση της χρήσης της μεταφοράς από κάποιο, είναι ένα σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία αφαίρεσης μυστηρίου του μηνύματος της προσωπικής 'διαισθητικής' γνώσης μέσα στην επαγγελματική πρακτική (Hunt, 2009). Οι ζωές μας σταθερά ανανεώνονται υπό το φως καινούριων γεγονότων και όπως σημειώνει ο Van Manen (1991), οι ιστορίες που λέμε στους εαυτούς μας και στους άλλους είναι μία μορφή καθημερινού σχηματισμού θεωρίας, όπως αναφέρεται στο Hunt (2009). Ο Karpiak (1992), δηλώνει ότι η προσωπική ανάπτυξη περικλείει μία όψη, μία κατανόηση, όχι μόνο της φυσικής, γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης του εαυτού του ατόμου, αλλά μία ταυτότητα πέρα από τον εαυτό, περιλαμβάνοντας ασυνείδητη, συλλογική και πνευματική διάσταση (Hunt, 2009).

2.5. ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα των πολυάριθμων εμπειριών που έχουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Υπάρχουν γεγονότα, μεταβατικά σημεία και καθοριστικές εμπειρίες που διαμορφώνουν και διαπλάθουν τον τρόπο που κάποιος αντιλαμβάνεται τη ζωή του. Ο χάρτης της ζωής ενός εκπαιδευτικού είναι αυτός που μας δίνει πληροφορίες για την ιστορία του, η σύνδεση

αυτής της ιστορίας με παρούσες περιστάσεις διαπλάθουν το ποιος είναι, πως ζει, αλλά και πως ασκεί το ρόλο του. Αντλώντας πληροφορίες από το έργο των Beijaard και συν. (2004), Brtzman (1991), Cohn και Kottkamp (1993), Goodson (1992) και Huberman(1993), ο Πίνακας 1 παρουσιάζει το αλληλεπιδραστικό μοντέλο της ταυτότητας ρόλου των εκπαιδευτικών (Τριλίβα, Ξαρλή & Σπινθάκη, υπό-προετοιμασία).

Πίνακας 1. *Μοντέλο το οποίο συνδέει τα στάδια ανάπτυξης της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού με φάσεις του βιογραφικού αλληλεπιδραστικού μοντέλου* Τριλίβα, Ξαρλή & Σπινθάκη, υπό-προετοιμασία).

Στάδια ανάπτυξης της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού
I. Οικογενειακές εμπειρίες που έχει ως παιδί και το νόημά τους - Οι εργαζόμενοι γονείς ως πρότυπα ρόλων - Οι σχέσεις των γονέων με τα σχολεία και τους δημόσιους φορείς - Οι προτιμήσεις των γονέων για τη σταδιοδρομία και τις επιλογές των παιδιών τους - Οι γνώσεις που κληρονομεί από τους γονείς - Οικογενειακά πρότυπα
II. Προσωπικές εμπειρίες με εκπαιδευτικούς και το νόημά τους - Πρώτη μέρα στο σχολείο - Εκπαιδευτικοί που θυμάται - Εκπαιδευτικοί ως πρότυπα – αρνητικά και θετικά
III. Σχολικές εμπειρίες και το νόημά τους - Συμμαθητές - Στενοί φίλοι - Κλίμα της τάξης - Βαθμοί, εξετάσεις και άλλες σχολικές επιδόσεις

- Εμπειρίες με συγκεκριμένα μαθήματα - Εμπειρίες με το ευρύτερο σύστημα –αρχές, πρόγραμμα, αυλή
IV. Εμπειρίες και γνώσεις που αποκτά στη διάρκεια της κατάρτισης (Πανεπιστήμιο) - Γενικές παιδαγωγικές δεξιότητες και γνώσεις - Γνώσεις ύλης μαθήματος (γνώση του περιεχομένου και τη δομής του γνωστικού αντικειμένου που πρόκειται να διδάξει) - Γνώσεις διδακτικής (γνώση του πώς να μετατρέψει την ύλη του μαθήματος σε κατανοητή μορφή) - Γνώσεις διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και των αρχών αποτελεσματικής πρακτικής (γνώση της εξέλιξης της μάθησης, των ανθρώπινων διαφορών και ιδιαιτεροτήτων, διδακτικών τεχνολογιών, στρατηγικών παρώθησης, τεχνικών διαχείρισης και τεχνικών αξιολόγησης) - Γνώση επαγγελματικών αξιών και ρυθμίσεων (γνώση και εφαρμογή των νόμων που ισχύουν για την εκπαίδευση, των επαγγελματικών κωδίκων συμπεριφοράς, της δεοντολογίας, καθώς και των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών)
V. Εμπειρίες πρακτικής άσκησης - Εμπειρίες σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας και πρακτική άσκηση - Η πρακτική εφαρμογή συνδέεται με τη γνώση - Ο ασκούμενος εκπαιδευτικός ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και οξύνει την ειδημοσύνη του ως εκκολαπτόμενος επαγγελματίας
VI. Ανάπτυξη εκπαιδευτικής φιλοσοφίας
VII. Ιδανικά ως προς τις σχέσεις ενηλίκων-παιδιών
VIII. Ιδεώδεις στρατηγικές διδασκαλίας
IX. Ιδεώδες περιβάλλον διδασκαλίας
X. Σημαντικές εμπειρίες και σημαντικές συναντήσεις με ανθρώπους
XI. Πώς επηρεάζει η άσκηση της διδασκαλία τον εκπαιδευτικό

XII.	Μύθοι της κουλτούρας σχετικά με το επάγγελμα
XIII.	Αναλυτικό πρόγραμμα και εργασία στο πλαίσιο σχολείων

Ο παραπάνω πίνακας αποτελείται από τα στοιχεία εκείνα που μπορεί επηρεάσουν τον εκπαιδευτικό και να ασκήσουν επίδραση στην επαγγελματική του ταυτότητα. Κάθε φάση της ζωής του ατόμου αποτελεί πηγή άντλησης εμπειριών είτε από ανθρώπους είτε από συστήματα μέσα στα οποία διαπλάθεται η ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Τριλίβα, Ξαρλή & Σπινθάκη, υπό-προετοιμασία).

Η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις βιολογικές βάσεις της συμπεριφοράς και τις κοινωνικές συνθήκες μέσα και διαμέσου των οποίων, παρουσιάζεται η ανθρώπινη δραστηριότητα. Η ανταπόκριση του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι κρίσιμη για την απόκτηση σύνθετων ικανοτήτων σκέψης από τα παιδιά: «οι πραγματικές σχέσεις ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα βρίσκονται στη βάση όλων των ανώτερων λειτουργιών» (Βασιλείου, 2007).

Παρακάτω αναλύονται κάποια στοιχεία από το πίνακα προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η συμβολή των βιογραφικών εμπειριών που έχει κάποιος κατά τη διάρκεια της ζωής του, στη διαμόρφωση της ταυτότητας του σαν δάσκαλος αλλά και στην επιρροή που ασκούν αυτοί οι παράγοντες στην ομαλή ανάπτυξη της.

Ανάμεσα στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης του ατόμου η οικογένεια κατέχει πρωταρχική θέση, επειδή οι σχέσεις επικοινωνίας, αγάπης στοργής, συμπάθειας, συνεργασίας και γενικά οι δεσμοί (ανάγκες, συμφέροντα, αξίες) είναι εντονότεροι απ’ ότι σε κάθε άλλη πρωτογενή ομάδα. Έχει μεγάλη μορφωτική αξία και τεράστια επίδραση στα παιδιά, ιδιαίτερα την πρώιμη παιδική ηλικία (Κιτσαράς, 2001).

Ο όρος οικογενειακή αγωγή δηλώνει τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές επιδράσεις της οικογένειας στο παιδί. Οι επιδράσεις της οικογένειας έχουν αποφασιστικό και καθοριστικό ρόλο για την προσωπικότητα του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Η μοναδικότητα της στα πρώτα χρόνια ζωής του ανθρώπου δείχνει τη σημασία και τη ποιότητα της και προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μελλοντική συμπεριφορά. Η οικογενειακή ζωή βάζει τα θεμέλια για τη συγκρότηση και τη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού και η ποιότητα της εξαρτάται από τις

σχέσεις των συζύγων, την ψυχική τους ισορροπία, το παράδειγμα τους κ.α. (Κιτσαράς, 2001).

Οι επιρροές του οικογενειακού περιβάλλοντος παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού, γιατί συμβάλλουν στην ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύστημα και διαμορφώνουν την κοινωνικό-πολιτισμική του ταυτότητα (Αραβανής και Αραβανή, 2002). Ο Παρασκευόπουλος (1992), αναφέρει ότι η κοινωνική θέση των γονέων, το επάγγελμα, η οικονομική κατάσταση, οι σχέσεις των συζύγων ασκούν επίδραση στο παιδί και συντελούν θετικά ή αρνητικά στην ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο, όπως αναφέρεται στους Αραβανή και Αραβανή (2002).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σωστή ανάπτυξη του παιδιού είναι η ήσυχη, αρμονική και σωστή οικογενειακή ατμόσφαιρα, η ασφάλεια και η αγάπη, η ηθικότητα και οι γνήσιες οικείες σχέσεις που διαμορφώνουν αντίστοιχα την κοινωνική και ηθική υπόσταση του παιδιού. Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων, το πνευματικό τους επίπεδο, το επάγγελμα και ο χαρακτήρας τους επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην εύπλαστη νεαρή ύπαρξη, στην προσωπικότητα του. Τα βιώματα και οι εμπειρίες αποτυπώνονται βαθιά στη ζωή του ατόμου και το ακολουθούν καθόλη τη διάρκεια της ζωής του (Κιτσαράς, 2001).

Η οικογένεια είναι αυτή που θα μάθει στο παιδί να μιλάει, να αποκτά γνώσεις, να αντιλαμβάνεται και να μαθαίνει τρόπους επίλυσης κοινωνικών συγκρούσεων. Στην οικογένεια τίθενται τα θεμέλια και αρχίζει να διαπλάθεται η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του ατόμου. Η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς του ενός ή του άλλου γονέα οδηγεί στην ταύτιση και τη μίμηση της συμπεριφοράς τους. Η συμπεριφορά και η προσωπικότητα των γονέων διαμορφώνουν την ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων και γενικότερα το οικογενειακό κλίμα (Κιτσαράς, 2001).

Η διαδικασία της οικογενειακής αγωγής και μόρφωσης δεν είναι μεθοδευμένη και προγραμματισμένη , αλλά τυχαία, ευκαιριακή και συμπτωματική. Οι παιδαγωγικές μορφωτικές επιδράσεις της οικογένειας μπορεί να είναι αρνητικές, όταν υπάρχουν δυσμενείς παράγοντες της αγωγής στην οικογένεια. Δυσμενείς παράγοντες έχουμε σε περιπτώσεις διαλυμένων οικογενειών, ορφάνιας, ψυχικών ασθενειών και ανήθικου βίου των γονέων, έλλειψη ή απομάκρυνση πνευματικών και ηθικών αξιών. Ωστόσο και μόνο ο εσφαλμένος τρόπος μεταχείρισης του παιδιού αποτελεί δυσμενή παράγοντα οικογενειακής αγωγής. Υπερπροστασία του παιδιού, υπερβολική ελευθερία , άλογη πειθαρχία ή αλλοπρόσαλλη συμπεριφορά των γονέων και

μεταχείριση του παιδιού δηλητηριάζουν την οικογενειακή αγωγή του παιδιού (Κιτσαράς, 2001).

Η επαγγελματική προετοιμασία των νέων αρχίζει από την οικογένεια, η οποία μπορεί νωρίς να διακρίνει τις έμφυτες ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Πολλές φορές όμως η οικογένεια αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την επαγγελματική σταδιοδρομία του ατόμου, διότι είτε ένεκα φιλοδοξίας το προτρέπει στην εκλογή επαγγέλματος ανώτερου των ικανοτήτων, είτε λόγω οικονομικών και άλλων δυσχερειών το αναγκάζει να ακολουθήσει κατώτερο επάγγελμα. Η πρώτη περίπτωση είναι δυνατό να οδηγήσει στην αποτυχία, ενώ η δεύτερη στην απογοήτευση (Μετοχιανάκης, 2008).

Η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο είναι αναγκαία για την εξασφάλιση της «αρχής της συνέπειας», των εμπειριών και των μαθησιακών διαδικασιών (Κιτσαράς, 2001). Σύμφωνα με την Παπάζογλου (1984), η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι επιβεβλημένη για την ολοκλήρωση του έργου της αγωγής και τον εμπλουτισμό της ζωής του ατόμου με ιδανικά και αξίες, όπως αναφέρεται στο Μετοχιανάκη (2008).

Όσον αφορά τις εμπειρίες που έχει με τους εκπαιδευτικούς και το νόημα τους θα μπορούσαν να αναφερθούν τα εξής: σύμφωνα με τους Niesel και Griebel (1997), ως πρώτη σημαντική αλλαγή στη ζωή του παιδιού θεωρείται η μετάβαση από το μικρόκοσμο της οικογένειας στη πολυπρόσωπη κοινωνία του σχολικού περιβάλλοντος. Η επιτυχής αντιμετώπιση της μεταβατικής περιόδου ευνοεί, όχι μόνο την υιοθέτηση μιας προσδοκώμενης συμπεριφοράς και την κοινωνική ενσωμάτωση στην ομάδα των συνομηλίκων αλλά και μία μακροπρόθεσμη ωφέλεια από παρόμοιες καταστάσεις, όπως αναφέρεται στο Κορώσης (2002).

Η ένταξη του παιδιού αποτελεί μία κρίσιμη καμπή στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Πρόκειται για μια σημαντική εμπειρία, ένα δεύτερο απογαλακτισμό, που σηματοδοτεί τη πρώτη επίσημη μετάβαση του παιδιού στο χώρο των μεγάλων. Για να μπορέσει το παιδί να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις και να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον θα πρέπει να αισθάνεται ασφαλές. Η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης, κατανόησης και αποδοχής είναι αναγκαία. (Κοντοπούλου, 1996).

Πολύ σημαντική θεωρείται η υποδοχή των παιδιών στο χώρο της εκπαίδευσης. Η πρώτη μέρα είναι αποφασιστική σημασίας , δύσκολη και στενάχωρη για τα περισσότερα παιδιά, γι’ αυτό απαιτείται ειδικός σχεδιασμός και προγραμματισμός. Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεγμένες ευχάριστες, δημιουργικές και

ενθαρρυντικές. Πολύ σημαντικός θεωρείται ο βαθμός αποδοχής κατά τις πρώτες μέρες φοίτησης (Κιτσαράς 2001)

Σύμφωνα με τους Murray και Greenberg (2000), ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός ερευνητών εξετάζει τη σχέση των κοινωνικών εμπειριών των παιδιών στο σχολείο και της ανάπτυξης. Αν και αυτοί οι θεωρητικοί προσεγγίζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη από διαφορετικές πλευρές, οι θεωρίες τους συνδέονται με το κοινό θέμα της περιγραφής του πως οι κοινωνικές σχέσεις και εμπειρίες στο πλαίσιο του σχολείου επηρεάζουν τη συμπεριφορική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών, όπως αναφέρεται στη Βασιλείου (2007).

Το παιδί διέρχεται από σημαντικές αλλαγές κατά τη μετάβαση από την οικογένεια στο χώρο της εκπαίδευσης. Τέτοιες αλλαγές είναι: (1) στη ταυτότητα του, (2) στο ρόλο του, (3) στις σχέσεις του, (4) στην εμφάνιση έντονων συναισθημάτων και (5) στα βιώματα άγχους ή ψυχικής έντασης. Στις αλλαγές που συμβαίνουν ανήκει και η «απώλεια» ενός χρονικού διαστήματος, το οποίο περνούσαν οι γονείς μαζί με το παιδί πριν γίνει η μετάβαση του (Κορώσης, 2002).

Είναι αποδεκτό ότι προσχολική ηλικία είναι μία ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδος, όσον αφορά τις επιδράσεις που δέχεται το παιδί με έναν ενήλικα. Είναι σημαντικός ο ρόλος της σχέσης γονέα-παιδιού και δασκάλου-παιδιού στην κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη, τις αυτορρυθμιστικές του δεξιότητες, τη σχολική προσαρμογή και αυτάρκεια (Ζαφειροπούλου, Αβαγιανού & Παναγιωτίδου, 2002).

Οι δασκαλο-μαθητικές σχέσεις έχουν κατά κοινή διαπίστωση επίπτωση στην άμεση συμπεριφορά (μαθησιακή και κοινωνική) των μαθητών στην μακροπρόθεσμη ανάπτυξη τους (Ματσαγγούρας, 2000). Σύμφωνα με τον Thompson (1997), η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνάπτει με τους μαθητές θετικές σχέσεις που στηρίζουν και παρωθούν τους μαθητές, θεωρείται σημαντικό στοιχείο της διδακτικής ικανότητας, όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρα (2000).

Οι προηγούμενες εμπειρίες μαθητών φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο μεσολάβησης στις ταυτότητες. Τα θετικά και τα αρνητικά επεισόδια που έχει κάποιο άτομο σαν μαθητής είναι αρκετό για να σημαδέψει τη ζωή του (Flores και Day, 2006). Ο Lotrie (1975), δηλώνει ότι οι νέοι δάσκαλοι παρατηρούν πολλούς τύπους διδασκαλίας, σε συνδυασμό με τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες που αποκτούν, φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο κατασκευής ταυτοτήτων, διαμορφώνουν τον τρόπο που αντιδρούν σε διάφορες περιστάσεις ως νέοι δάσκαλοι, όπως αναφέρεται στους Flores και Day (2006). Οι θετικές και αρνητικές εμπειρίες που έχει κάποιος σα

μαθητής παίζουν ρόλο στο τρόπο που τα άτομα βλέπουν τον εαυτό τους σα δάσκαλο αργότερα (Flores & Day, 2006).

Η δασκάλα/δάσκαλος μπορεί να λειτουργήσει ως υποκατάστατο δεσμού. Μία καλή σχέση με το δάσκαλο μπορεί να αλλάξει τα σχήματα δεσμού από ασφαλή σε ανασφαλή. Επομένως οι δάσκαλοι μπορούν να λειτουργήσουν ως ασφαλή βάση για τα παιδιά και να συνεισφέρουν στη ψυχοσυναισθηματική τους εξέλιξη (Καφέτσιος, 2005). Η σχέση ανάμεσα στη ποιότητα των πρώιμων σχέσεων του δασκάλου με το παιδί και στη μετέπειτα επίδοση του παιδιού στο σχολείο μπορεί να είναι ισχυρής και διαρκής (Woolfolk, 2005). Σύμφωνα με τον Kenser (2000) και τους Howes και Segas (1993), οι ιστορίες προσκόλλησης των δασκάλων με τους πρώιμους φροντιστές τους, καθώς επίσης η αξιοπιστία και η εμπλοκή των δασκάλων, προβλέπει την ποιότητα των δασκαλο-μαθησιακών σχέσεων, όπως αναφέρεται στη Yoon (2002).

Πρόσφατα, διάφοροι ερευνητές, που ταυτίζονται με ποικίλους θεωρητικούς προσανατολισμούς, έχουν προτείνει ότι μια στενή και αποδεκτή σχέση με τον δάσκαλο μπορεί να ασκήσει μια βελτιωτική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών «σε κίνδυνο» για προβλήματα συμπεριφοράς. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby (1982), τη γνωστική θεωρία και τη θεωρία των κινήτρων των Connell και Wellborn (1991) και των Deci και Ryan (1985), αλλά και τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες όπως του Bronferbrener (1979) ως πλαίσια για την εξήγηση της επίδρασης της σχέσης δασκάλου-μαθητή στην αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού. Σύμφωνα με τους Hughes, Cavell και Jackson (1999), η καθεμιά άποψη τονίζει ένα διαφορετικό, αλλά όχι αμοιβαία αποκλειόμενο μηχανισμό, με τον οποίο η ποιότητα της σχέσης δασκάλου μαθητή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική προσαρμογή του παιδιού, όπως αναφέρεται στη Βασιλείου (2007).

Οι δάσκαλοι, μερικές φορές, αποτελούν την καλύτερη πηγή βοήθειας για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικά ή διαπροσωπικά προβλήματα. Όταν οι μαθητές έχουν μια χαοτική και απρόβλεπτη ζωή στο σπίτι, χρειάζονται μια στοργική σταθερή δομή μέσα στο σχολείο. Ο δάσκαλος μπορεί να προάγει τη διαμόρφωση ανάπτυξης της ταυτότητας με ποικίλους τρόπους, μερικοί εκ των οποίων αναφέρονται παρακάτω:

1. Να δίνουν στους μαθητές πρότυπα επιλογής επαγγελματικής σταδιοδρομίας και πρότυπα επιλογής ρόλων στην ενήλικη ζωή τους.

2. Να βοηθάνε τα παιδιά να βρίσκουν τρόπους επίλυσης προσωπικών τους προβλημάτων.
3. Να δίνουν στους μαθητές ρεαλιστική ανατροφοδότηση σχετικά με τον εαυτό τους (Woolfolk, 2005).

Σύμφωνα με τον Blote (1995), από τους σχολικούς παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης έχουν επισημανθεί ως ιδιαίτερα σημαντικοί, το ιστορικό των ακαδημαϊκών επιδόσεων του ατόμου και η ανατροφοδότηση που προσλαμβάνει το παιδί από τους δασκάλους του, όπως αναφέρεται στους Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου (2002). Οι Burnett, Craven και Marsh (1999), υποστηρίζουν ειδικά για τη σχέση ανατροφοδότησης με την αυτοαντίληψη των μαθητών έχει διαπιστωθεί ότι η ανατροφοδότηση επηρεάζει την αυτοαντίληψη των μαθητών και η παροχή θετικής ανατροφοδότησης προτείνεται συχνά ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών, όπως αναφέρεται στους Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου (2002).

Σύμφωνα με το Blote (1995), τους Burnett, Craven και Marsh (1999), η σχέση ανατροφοδότησης – αυτοαντίληψης αρχίζει να διαμορφώνεται ήδη από το πρώτο χρόνο στο σχολείο. Η σχέση αυτή λειτουργεί κατά το πρότυπο των ανατροφοδοτούμενων σχέσεων, αφού η πρόσληψη θετικής ανατροφοδότησης συντελεί στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και η υψηλή αυτοαντίληψη σε αποκόμιση θετικότερης ανατροφοδότησης, το οποίο συμβάλλει στη μακρόχρονη διατήρηση και ενίσχυση των αποτελεσμάτων της λειτουργίας του, όπως αναφέρεται στους Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου (2002).

Στην περίπτωση που τα παιδιά δεν έχουν φίλους ή έχουν ελάχιστους τότε ο ρόλος των γονέων και των δασκάλων στην ενθάρρυνση της σχολικής επίτευξης μπορεί να είναι πολύ σημαντικός. Επιπλέον η συμπάθεια που δείχνουν οι δάσκαλοι στους μαθητές εξισορροπεί τα αρνητικά αποτελέσματα της απόρριψης των συνομηλίκων τους. Και οι μαθητές που έχουν ελάχιστους φίλους, αλλά δε βιώνουν την απόρριψη μπορούν να συνεχίσουν να έχουν καλή προσαρμογή όχι μόνο στο σχολείο αλλά και κοινωνικά, αν οι δάσκαλοι τους συμπαθούν και τους υποστηρίζουν (Woolfolk, 2005).

Κάνοντας λόγο για τις σχολικές εμπειρίες και το νόημα που αυτές αποκτούν μέσα από τους συμμαθητές, τους φίλους, το κλίμα της τάξης κτλ., θα λέγαμε τα παρακάτω: πρωταρχική έγνοια των μαθητών μιας σχολικής τάξης είναι να διασφαλίσουν για τους συμμαθητές τους ένα κλίμα κοινωνικής αποδοχής, όταν τα

παιδία είναι αποδεκτά από τους άλλους, τότε ευνοείται η κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. (Ματσαγγούρας, 2000).

Η Αυγητίδου (1999), αναφέρει ότι με τον όρο φιλία εννοούμε τον εξελικτικό συναισθηματικό δεσμό που συνδέει δύο ή περισσότερα πρόσωπα και όχι την απλή αλληλεπίδραση αυτών των προσώπων. Είναι δηλαδή η έντονη, εθελοντική και αμοιβαία συναισθηματική σχέση του παιδιού με έναν ή περισσότερα άτομα, με τα οποία συνδέεται με κάποια κριτήρια, όπως αναφέρεται στη Χριστοδουλούρα (2002). Η σύναψη φιλικών δεσμών μεταξύ παιδιών, είναι σημαντική για την ομαλή συναισθηματική τους ανάπτυξη (Χριστοδουλούρα, 2002).

Σύμφωνα με τους Birch και Ladd (1997), οι συνομήλικοι παίζουν ένα σπουδαίο ρόλο σε πολλές πλευρές της σχολικής προσαρμογής, ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής. Επιπροσθέτως υπάρχει ένα σεβαστό μέγεθος τεκμηρίωσης που δείχνει ότι οι πρόωρες δυσκολίες με τους συμμαθητές σχετίζονται στη συνέχεια με προβλήματα σχολικής προσαρμογής, όπως αναφέρεται στη Βασιλείου (2007). Σύμφωνα με τον Gettinger (2003), οι σχέσεις με τους συνομιλήκους παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά με προβλήματα με τους συνομηλίκους δυσκολεύονται σε πολλές πλευρές της ζωής τους, βιώνοντας περισσότερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά προβλήματα (πχ. εγκατάλειψη σχολείου), όπως αναφέρεται στη Βασιλείου (2007).

Οι κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων διευρύνει τις εμπειρίες και την εξέλιξη του παιδιού. Με αυτό τον τρόπο θα καλλιεργηθεί το κοινωνικό συναίσθημα και θα γίνει ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον (Αραβανής και Αραβανή (2002). Οι φιλίες παίζουν βασικό ρόλο στη ζωή των μαθητών. Όταν ξεκινούν φήμες και γίνονται συμφωνίες για τον εξοστρακισμό του παιδιού τότε οι συνέπειες είναι καταστρεπτικές. Πέρα από το τραύμα που προκαλούν οι αποτυχίες στις φιλικές σχέσεις, οι σχέσεις ανάμεσα στους συνομηλίκους παίζουν σημαντικό ρόλο στην υγιή προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Οι σταθερές υποστηρικτικές σχέσεις με φίλους που είναι κοινωνικοί και ώριμοι ενισχύουν την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Woolfolk, 2005).

Η σχολική αίθουσα και ο αύλειος χώρος αποτελούν το φυσικό περιβάλλον της εκπαίδευσης και επηρεάζουν, τη διδασκαλία και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Ματσαγγούρας, 2000). Σύμφωνα με τους Bozel (1991) και τη Μαλικιώση-Λοΐζου (1993), το άμεσο σχολικό περιβάλλον δημιουργεί κίνητρα, αναπτύσσει στάσεις και

αξίες που ανάλογα , ενισχύουν ή αναιρούν τις επιδιώξεις του σχολείου, ασκεί τις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες των μαθητών και γενικά συμβάλλει στο ρυθμό και το προσανατολισμό της ανάπτυξης, όπως αναφέρεται στο Ματσγγούρα (2000). Ο Εκπαιδευτικός της τάξης επηρεάζει άμεσα και αποφασιστικά το κλίμα της τάξης, διαμορφώνει με αποκλειστικό τρόπο το στυλ της συμπεριφοράς του, επηρεάζει τους μαθητές στην αυτοαντίληψη τους και συμβάλλει στη δημιουργία της γενικότερης κουλτούρας του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί Διαμορφώνουν ορισμένες προσδοκίες για τους μαθητές χρησιμοποιώντας διάφορες μεταβλητές. Μετά άμεσα ή έμμεσα μεταφέρουν συναισθήματα στους εκάστοτε μαθητές οι οποίοι γρήγορα παίρνουν το μήνυμα και ενεργούν ανάλογα. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές κουβαλούν ο καθένας τα δικά του δεδομένα – τον πολιτισμό του , την κοινωνική του τάξη και το φύλο του – και οι αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν από τις ξεχωριστές προσωπικότητες επηρεάζουν την ατμόσφαιρα της τάξης και αποτελούν την βάση σχέσεων εκπαιδευτικού με μαθητή (Elliot, Kratochwil, Cook, και Travers, 2008).

Με τον όρο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Τα σημαντικότερα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι: (1) ο συναισθηματικός τομέας, (2) ο τομέας κοινωνικής οργάνωσης και (3) ο τομέας εργασίας. Η δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος επηρεάζει αποφασιστικά στη μάθηση και τη συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2000).

Έχουν παρατηρηθεί διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα μέσα στην τάξη. Οι δάσκαλοι αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια, υπάρχει μεγαλύτερη ανατροφοδότηση μεταξύ των δασκάλων και των αγοριών μαθητών τους (έπαινοι, επικρίσεις και διορθώσεις) και κάνουν πιο συγκεκριμένα και βαρύτιμα σχόλια στα αγόρια. Τα στερεότυπα διαιωνίζονται με πολλούς τρόπους άλλοτε εμφανής και άλλοτε έμμεσους (Woolfolk, 2007).

Επίσης η αυλή ως φυσικός χώρος προσφέρει το πλαίσιο ανάπτυξης δραστηριοτήτων του διαλείμματος, οι οποίες είναι ιδιαίτερα ευχάριστες για τους μαθητές, αλλά και ιδιαίτερα παιδαγωγικές κατά την εκτίμηση των ειδικών. Έχει χαρακτηριστεί ως το καλύτερο μάθημα και ως η καλύτερη αίθουσα, αφού «στεγάζει» ιδιαίτερα σημαντικές δραστηριότητες από πλευρά παιδαγωγικής. Το παιχνίδι ως φαινόμενο ταυτίζεται με τη διαδικασία της ανάπτυξης και έχουν διατυπωθεί πλήθος

θεωριών για την ερμηνεία και την αποτίμηση της συμβολής του, όπως η ενεργητική εκτόνωση, η κάθαρση, η κοινωνικοποίηση, η συναισθηματική ανάπτυξη, η αφηρημένη σκέψη κ.α. (Ματσαγγούρας, 2000).

Στο χώρο της αυλής και γενικότερα σε χώρους του σχολείου πολλά παιδιά μπορεί να πέσουν θύματα εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός σύμφωνα με τους Tatum και Tatum (1992), είναι: «η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλο και να τον υποβάλλουμε σε μία κατάσταση πίεσης», όπως αναφέρεται στο Rigby (2002). Μπορούν να αναγνωριστούν τέσσερις διαστάσεις της υγείας που επηρεάζονται από τον εκφοβισμό: (1) η ψυχική ευεξία, (2) η κοινωνική προσαρμογή, (3) η ψυχική ευφορία και (4) η σωματική ευεξία (Rigby, 2002).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τις εμπειρίες από το Πανεπιστήμιο και τη μετέπειτα σταδιοδρομία που θα έχει το άτομο σα μελλοντικός δάσκαλος θα γινόταν λόγος για τα εξής: ο σκοπός εκπαίδευσης δασκάλων συνίσταται στην ανάπτυξη της διδασκαλίας και της έρευνας καθώς και την επιστημονική επαγγελματική κατάρτιση του φοιτητή ως αυριανού δασκάλου. Το περιεχόμενο σπουδών πρέπει να συμπεριλαμβάνει τρεις τομείς , ο πρώτος αφορά τα αντικείμενα διδασκαλίας (*ειδικότητα*), ο δεύτερος αναφέρεται στη *παιδαγωγική κατάρτιση* και ο τρίτος στη *πρακτική άσκηση*. Για τη σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη η επαρκής πρακτική άσκηση, σε σχέση με τη θεωρητική τους κατάρτιση (Ξωχέλλης, 2005).

Η σχολική πρακτική είναι αναπόσπαστο τμήμα μιας ολοκληρωμένης εκπαίδευσης του μελλοντικού δασκάλου και πρέπει να αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σωστή οργάνωση της. Σκοπός της είναι να φέρει το φοιτητή σε επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και να τον βοηθήσει να ασκηθεί σταδιακά στην οργάνωση, διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας-μάθησης. Οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης βρίσκονται σε σχέση με την παρατήρηση της διδασκαλίας σε μία ιδιόμορφη κατάσταση , η οποία ορίζεται από εναλλαγή ρόλων του παρατηρητή και του παρατηρούμενου (Παπαδοπούλου, 1999). Υπάρχει ευρεία συναίνεση στη διαπίστωση ότι η απόκτηση της «επάρκειας» για το εκπαιδευτικό έργο προετοιμάζεται ως υποδομή μέσω των βασικών σπουδών και αναπτύσσεται σταδιακά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης σε όλη τη πορεία και βιογραφία του εκπαιδευτικού. Είναι αναγκαία η καθιέρωση μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας από την είσοδο στο επάγγελμα ως την αφυπηρέτηση. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την επαγγελματική του ανάπτυξη (Ξωχέλλης, 2006).

Για την ύπαρξη ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος στις σχολές εκπαίδευσης ενηλίκων, βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη υγιούς σχέσεως μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων (Μετοχιανάκης, (2008). Ο Courau (1994), αναφέρει ότι οι μεταξύ τους υγιές διαπροσωπικές σχέσεις , επαυξάνουν το ενδιαφέρον για μάθηση και οδηγούν στην επιτυχία και την ολοκλήρωση των ατόμων, όπως αναφέρεται στο Μετοχιανάκη (2008). Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής να συγκεντρώνει τα προσόντα και τις αρετές του καλού δασκάλου, να έχει διοικητικές και παιδαγωγικές ικανότητες και να χρησιμοποιεί σύγχρονες απόψεις διδασκαλίας. Είναι ακόμη αναγκαίο να γνωρίζει τον χαρακτήρα και τις δυσκολίες των μαθητών, για να μπορεί να ανταπεξέρχεται ευκολότερα στη λύση των προβλημάτων τους (Μετοχιανάκης, 2008).

Οι καλές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους και η συνεργασία αποτελούν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων. Επίσης η έλλειψη συνεργασίας και οι «κακές» διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν πηγή επαγγελματικής επιβάρυνσης για τους εκπαιδευτικούς (Μλεκάνης, 2005).

Με την επαγγελματική εκπαίδευση αποκτά ο νέος υλικά και πνευματικά εφόδια για την άσκηση του επαγγέλματος, ώστε να μπορεί να αποδίδει έργο παραγωγικό προς χάρη του εαυτού του και προς χάρη της κοινωνίας (Μετοχιανάκης, 2008).

Τα ιδεώδη και οι αξίες κατευθύνουν σε κάθε εποχή την ατομική και τη δημόσια ζωή των ανθρώπων. Με το πέρασμα των αιώνων διαμορφώνονται διαφορετικά ιδεώδη, με τα οποία οφείλει να εναρμονίζεται η αγωγή και η παιδεία κάθε λαού. Τα ιδεώδη των περασμένων εποχών επηρεάζουν πάντοτε την αγωγή και την μόρφωση των νέων. Η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και οι ανάγκες της κοινωνίας απαιτούν την αρμονική σύνθεση ιδεωδών. Έτσι γίνεται λόγος για αγωγή με τα αγαθά της ελευθερίας, της ειρήνης, της φιλίας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Μετοχιανάκης, 2008).

3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΗΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η έρευνα της βιβλιογραφίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά του δασκάλου και την επιτυχή διδασκαλία έχει πάρει δύο διαστάσεις. Πολλοί ερευνητές όπως Cuba και Getzels (1955), έχουν καταλήξει στο ότι «αυτή η έρευνα έχει αποτύχει να παράγει σημαντικά και χρήσιμα αποτελέσματα», ενώ άλλοι όπως ο Hamachek (1968), ισχυρίζονται ότι «ξέρουμε τι ικανός ή αποτελεσματικός ή επιτυχής ή οτιδήποτε άλλο ορίζει το δάσκαλο», όπως αναφέρεται στο Heiltzmann (2001). Ο Coheen (1966), υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά των δασκάλων δεν μπορεί να αναλυθεί γιατί πάντα θα υπάρχουν δάσκαλοι οι οποίοι θα παρεμβαίνουν τους κανόνες και άλλοι οι οποίοι είναι βαθιά αποτελεσματικοί, όπως αναφέρεται στο Heiltzmann (2001). Ο Boundy (1969), ισχυρίζεται ότι μπορούμε να ορίσουμε τη καλή διδασκαλία με οποιοδήποτε τρόπο και ο Turner (1964), προτείνει ότι κρίσεις σχετικά με τους δασκάλους είναι κοινωνικά βασισμένες, όπως αναφέρεται στο Heiltzmann (2001).

Η αποδοτικότητα του δασκάλου εξαρτάται όχι μόνο από τον ίδιο (εσωτερικοί παράγοντες), αλλά και από τους μαθητές, στους οποίους απευθύνεται, καθώς επίσης

και από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργεί (εξωτερικοί παράγοντες). Η διδασκαλία είναι μία σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία και η αποδοτικότητα του δασκάλου δε φαίνεται να μένει σταθερή από μάθημα σε μάθημα και από διδακτικό έτος σε διδακτικό έτος. Κατά πόσο το έργο ενός δασκάλου μπορεί να αξιολογηθεί θετικά ή αρνητικά εξαρτάται από τις ακόλουθες βασικές μεταβλητές: την προσωπικότητα του, τη γνωστική του κατάρτιση, τη διδακτική και επικοινωνιακή ικανότητα (Κογκούλη, 2003). Η διδακτική προσέγγιση των δασκάλων αλλάζει ανάλογα με τα διαφορετικά περιβάλλοντα διδασκαλίας (Stes, Gijbels και Petegem, 2008).

3.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΗΚΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Είναι πιθανό η αντίληψη των δασκάλων για τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών να σχετίζονται με τις εκτιμήσεις που κάνουν οι δάσκαλοι γι’ αυτά τα προβλήματα και είναι πιθανό τα χαρακτηριστικά των δασκάλων να σχετίζονται με αυτές τις εκτιμήσεις. Ένα χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού είναι η εξειδίκευση και το αποτελεσματικό περιβάλλον στο οποίο δρα και παρατηρεί τους μαθητές. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που σχετίζεται σημαντικά με τις εκτιμήσεις των δασκάλων για τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών είναι ο έλεγχος που ασκεί στη συμπεριφορά των μαθητών. Τέλος, ένα ακόμα χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την αντίληψη των συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών είναι: τα ψυχολογικά προβλήματα που εκφράζονται από τους ίδιους τους δασκάλους. Αν ο δάσκαλος είναι πάρα πολύ αγχώδεις, αυτό ίσως να σχετίζεται με τα δικά του ψυχολογικά προβλήματα και όχι με τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα του μαθητή (Liljequista και Renk, 2007).

Οι μαθητές χρειάζονται να έχουν μία αίσθηση υποστήριξης, καθησυχασμού και άνεσης στην έκφραση ιδεών και αξιών. Η σύνδεση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του δασκάλου και τη συμπεριφορά είναι πολύπλοκή, πολλές συμπεριφορές συνδέονται με ένα χαρακτηριστικό και πολλά χαρακτηριστικά μπορεί να συνδέονται με μία συμπεριφορά (Chitsabesan & συν., 2006).

Δύο προσωπικά χαρακτηριστικά εμφανίζεται να είναι σύμφωνα με τη καλή διδασκαλία: «ευελιξία και ζεστασιά» (Heiltzmann, 2001). Σύμφωνα με το Flanders (1960), οι δάσκαλοι που είναι ικανοί να υιοθετήσουν μία ποικιλία ρόλων είναι και οι

πιο επιτυχημένοι. Η ικανότητα του να είσαι ευέλικτος και να κινείσαι από ρόλο σε ρόλο ανάλογα με τις αναδυόμενες ανάγκες, συνιστά μία καλή διδασκαλία και συνιστά επίσης την επιτυχία των μαθητών, όπως αναφέρεται στο Heiltzmann (2001). Η Witty (1947) έδειξε ότι η ευελιξία είναι ένα από τα βασικά χαρακτηρίστηκα των «βοηθητικών- χρήσιμων» δασκάλων. Σύμφωνα με τον Rank (1964) και το Comb (1965), οι 'δάσκαλοι είναι καλοί', όταν κατατάσσουν πολύ ψηλά στη συμπεριφορά των σπουδαστών, τη ζεστασιά και την ευγένεια, όπως αναφέρεται στο Heiltzmann (2001). Σχετικά με τη προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά ο Getzels και Jackson (1963), καταλήγουν στο ότι η «φιλική» συμπεριφορά δηλώνει έναν «καλό» δάσκαλο, όπως αναφέρεται στο Heiltzmann (2001).

Σύμφωνα με τον Maslow (1970), η αυτοπραγμάτωση είναι η αυτοεκπλήρωση, η ενεργοποίηση από το ίδιο το άτομο του συνόλου των δυνατοτήτων. Η θεωρία του Maslow, μας βοηθάει να εξετάσουμε συνολικά το μαθητή, του οποίου οι βιολογικές, οι συναισθηματικές και οι διανοητικές του ανάγκες αλληλοσχετίζονται, όπως αναφέρεται σε Woolfolk (2007). Σύμφωνα με τον Bandura (1997), υπάρχουν τέσσερις δυνάμεις που δημιουργούν τις προσδοκίες του ατόμου για την αυτό-αποτελεσματικότητα του: οι εμπειρίες, οι γνώσεις, η σωματική και η συναισθηματική διέγερση, οι έμμεσες εμπειρίες και η κοινωνική πειθώ, όπως αναφέρεται στη Woolfolk (2007). Η αυτοεκτίμηση είναι οι κρίσεις που κάνει το άτομο για τις ικανότητες του. Η πεποίθηση του δασκάλου ότι μπορεί να πλησιάσει και τους πιο δύσκολους μαθητές ώστε να τους βοηθήσει να μάθουν, φαίνεται ότι είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με την επίτευξη των μαθητών (Woolfolk, 2007). Η αυτο-αναγνώριση είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για τους δασκάλους και είναι το κέντρο αντανακλαστικής πρακτικής (Warin & συν., 2006).

Σύμφωνα με τους Jordan, Mendro και Weerashinghe (1997), Sanders και Rivers (1996), η αποτελεσματικότητα του δασκάλου εμφανίζεται να είναι από τους αποφασιστικότερους παράγοντες αύξησης της μάθησης των μαθητών, σε σύγκριση με άλλους παραμέτρους όπως είναι η διαφορετικότητα των μαθητών και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, όπως αναφέρεται στο Soulis (2009). Σύμφωνα με τους Bowles και Levin (1968) και Murnane (1985), χαρακτηριστικά όπως η επικοινωνικακή ικανότητα, η ευελιξία, η ικανότητα προσαρμογής και η ποιοκιλία παιδαγωγικών μεθόδων είναι απαραίτητα συστατικά ενός αποτελεσματικού δασκάλου, όπως αναφέρεται στο Soulis (2009).

Τρία χαρακτηριστικά κρίνεται να είναι ως τα σπουδαιότερα: η αγάπη προς τα παιδιά, η περιεκτική βασική εκπαίδευση και η σταθερή επανεκπαίδευση καθώς και παροχή επαγγελματισμού και υποχρέωσης στη δουλειά. Επίσης, χαρακτηριστικά όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η καλά εδραιωμένη προσωπικότητα και η μορφωτική ικανότητα είναι απαραίτητα για την αποτελεσματικότητα του δασκάλου. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως κάποιος ο οποίος δέχεται τη διαφορετικότητα των μαθητών, συμπεριφέρεται σύμφωνα με δημοκρατικές αρχές και βλέπει το καθήκον της δουλειά με ζέση (Soulis, 2009).

Χαρακτηριστικά αρχηγικής ικανότητας, που είναι κοινά σε δασκάλους σχολείων γενικής εκπαίδευσης είναι τα παρακάτω: υψηλές προσδοκίες και επιθυμία του να είσαι ο καλύτερος, υψηλή διορατικότητα και πίστη, ικανότητα υπέρβασης φόβου και άγχους, ικανότητα αποτίμησης εργασιακών συνθηκών με ρεαλισμό, αίσθηση υπευθυνότητας, αποφασιστικότητα να μάχεσαι για αποτέλεσμα και ικανότητα να παρακινείς τους μαθητές (Rupsiene και Skarbalience, 2010).

Η διαμόρφωση του παιδιού πραγματοποιείται με τη στενή συνεργασία της οικογενείας με το δάσκαλο. Η Παιδαγωγική κουλτούρα καθορίζεται από την προετοιμασία του δασκάλου, τη μόρφωση του, τον ανθρωπισμό του, την παιδαγωγική του τέχνη. Η επιδίωξη για απόκτηση της παιδαγωγικής καλλιέργειας είναι απαραίτητη για την επιτυχή δραστηριότητα του δασκάλου. Βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας παιδαγωγός είναι: αγάπη στα παιδιά, ειλικρίνεια και ενδιαφέρον για τα παιδιά, πνευματική ευαισθησία που βοηθάει το δάσκαλο να συμμερίζεται την κατάσταση του παιδιού, τη διάθεση του, τα «σκιρτήματα της καρδιάς του παιδιού», καλή προαίρεση στη σχέση του με τα παιδιά και βαθιά εκτίμηση της προσωπικότητας του παιδιού (Παπαδοπούλου, 1997).

Η ευαισθησία του χαρακτήρα του παιδαγωγού είναι ένα απαραίτητο συστατικό στοιχείο, που του δίνει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τη διάθεση του παιδιού, εγκαίρως να βοηθάει αυτούς που χρειάζονται τη βοήθεια του. Η καλή προαίρεση πρέπει να είναι στη βάση των σχέσεων του παιδαγωγού με τα παιδιά. Μεγάλο ρόλο παίζει η πίστη του παιδιού στην ειλικρίνεια και στη καλοσύνη του παιδαγωγού, γι' αυτό ο παιδαγωγός πρέπει να εισχωρεί στο κόσμο των παιδικών σκέψεων και αισθημάτων, να καταλαβαίνει τη γλώσσα της παιδικής ηλικίας, να διατηρεί στον εαυτό του μια σταγόνα της παιδικής ηλικίας (Παπαδοπούλου, 1997).

3.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΗΚΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η αρμονία στις σχέσεις των δασκάλων, πράγμα που τους κάνει πιο προσιτούς. Επίσης πολύ σημαντικό είναι το «στυλ», αυτό αναφέρεται στο τρόπο επικοινωνίας, στο τρόπο μετάδοσης της γνώσης, στο τρόπο που θέτονται ερωτήσεις και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνει χώρα. Πέρα από το τονισμό θετικών στοιχείων, όπως η φιλικότητα, ο ανταποκρινόμενος χρησιμοποιεί αρνητικά στοιχεία, όπως σαρκασμό και θυμό. Αυτά τα χαρακτηριστικά τείνουν να κάνουν τους μαθητές να φοβούνται είτε στο να κάνουν, είτε στο να απαντούν ερωτήσεις (Chitsabesan & συν., 2006).

Οι Grigorenko και Sternberg (1995), ταξινομούν τρεις θεωρίες «στυλ» και τις κατατάσσουν σε τρείς ομάδες: τις γνωστικο-κεντρικές, τις προσωπο-κεντρικές και τις δραστηριο-κεντρικές, όπως αναφέρεται στους Zhank και Sternberg (2002). Ο τρόπος με τον οποίο το γνωστικό στυλ, βοηθάει τους δασκάλους στην ανάπτυξη διδασκαλίας και μάθησης είναι ότι: (1) αλλάζει τον προσδιορισμό της αποτυχίας και της επιτυχίας των μαθητών, (2) αλλάζει τις προσδοκίες του δασκάλου, (3) αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την κινητοποίηση των μαθητών για μάθηση, (4) διαφοροποιεί εκπαιδευτικές μεθόδους, (5) εμπλουτίζει την εμπειρία των μαθητών, (6) προωθεί την ανάπτυξη των μαθητών και (7) διαπλάθει τους μαθητές (Zhank & Sternberg, 2002).

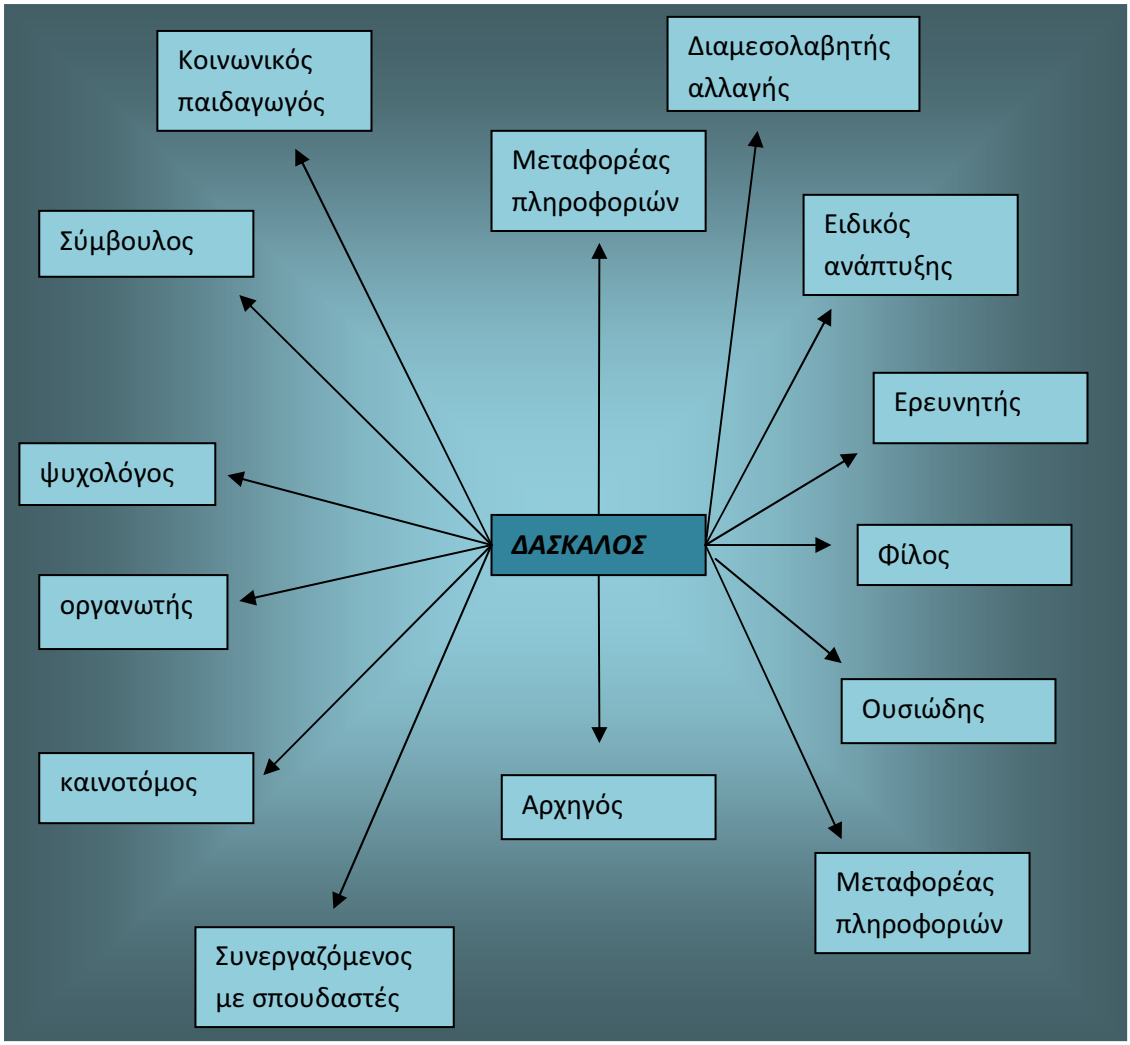
Οι Cotton (1995), Demmon-Berger (1986) Educational Testing Service [ETS] (1997), Finn (1993) Good και Brophy, (1994), National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS] (1987), Redfield και Rousseau (1981), Rosenshine και Stevens (1986), Tobin (1987), Wortruba και Wright (1975) και οι Wubbels, Levy, και Brekelmans, (1997), αναφέρουν ότι το προφίλ των αποτελεσματικών δασκάλων έχει να κάνει με δυνατές γνωστικές δεξιότητες, όπως αναφέρεται στους Minor, Onwuegbuzie, Witcher και Teery (2002). Είναι εξειδικευμένοι με το θέμα, είναι ικανοί να επιλέγουν, να οργανώνουν και να παραδίδουν την ύλη, να είναι ικανοί να διαμορφώνουν τις στρατηγικές διδασκαλίας σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι είναι δημιουργικοί, ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, είναι δεξιοτέχνες στο να χρησιμοποιούν ερωτήσεις, προάγουν τη δημιουργική και τη κριτική σκέψη και περιμένουν όταν οι μαθητές ψάχνουν την απάντηση. Αυτοί οι δάσκαλοι αντανακλούν στη πρακτική τους, μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους, είναι μέλη μαθησιακών κοινοτήτων και ενδιαφέρονται για τη δικιά τους επαγγελματική ανάπτυξη (Minor & συν., 2002).

Επίσης σύμφωνα με τους Cotton (1995), Demmon-Berger (1986), ETS (1997), Norton (1997), Roueche, Baker, Mullin και Boy (1986) και Wubbels και συν.

(1997), οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι πρέπει να παρέχουν φροντίδα, όπως αναφέρεται στο Minor και συν. (2002). Είναι υποκινητές, δηλαδή παρέχουν κίνητρα στους μαθητές μέσα από την αναγνώριση και την ανταμοιβή, ευέλικτοι σε ικανότητες συνεργασίας και αίσθηση ελέγχου. Έχουν ισχυρές προσωπικές δεξιότητες, χειρίζονται την πειθαρχία μέσα από τη πρόληψη και δημιουργούν ένα κλίμα σεβασμού και αρμονικής σχέσης που αντανακλά στους μαθητές και στη μάθηση τους (Minor & συν., 2002).

Οι δάσκαλοι πρέπει να διδαχθούν τα εξής πράγματα: ακαδημαϊκά θέματα, εκπαιδευτική ψυχολογία, μεθόδους διδασκαλίας, αρχές εκπαίδευσης και να είναι ενήμεροι για τις αναπτυξιακές αλλαγές του παιδιού. Οι δάσκαλοι πρέπει να δημιουργούν ένα περιβάλλον που να είναι όλοι σε θέση να μάθουν. Πρέπει ο δάσκαλος, να υιοθετηθεί ένα σύνολο πρακτικών που στοχεύουν σε σύνθετα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές και αυτό είναι το πρώτο βήμα ενδυνάμωσης της επαγγελματικής διδασκαλίας. Αυτές οι πρακτικές παρέχουν ένα κοινό θεμέλιο για την εκπαίδευση του δασκάλου, μία κοινή επαγγελματική γλώσσα και ένα πλαίσιο εργασίας, εκτίμησης και βελτίωσης της διδασκαλίας (Ball & Forzani, 2010).

Οι στρατηγικοί στόχοι της εκπαίδευσης ορίζονται ως εξής: το χτίσιμο ενός αποτελεσματικού συστήματος διδασκαλίας βασισμένο στην υπευθυνότητα, ανάπτυξη ενός συνεχόμενου συστήματος εκπαίδευσης το οποίο θα είναι ευπρόσιτο, θα εγγυάται την μακρόχρονη ανάπτυξη και θα είναι βασισμένο στην κοινωνική δικαιοσύνη (Kiliuviene & Servaite, 2009). Ο παρακάτω πίνακας εμπεριέχει τους ρόλους του δασκάλου που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα αν αυτοί υιοθετηθούν:



Η επάρκεια των επαγγελματιών δασκάλων εξαρτάται από την πολυπολιτισμική, επαγγελματική, γενική και ειδική επάρκεια. Η *πολυπολιτισμική επάρκεια,* περιλαμβάνει: σεβασμό για κοινωνικές, πολιτισμικές, γλωσσικές και εθνικές ταυτότητες, κατανόηση εγχώριου περιβάλλοντος και διαφορετικών αξιών της κάθε οικογένειας, απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών για τη κοινότητα και καλλιέργεια γενικών ανθρώπινων αξιών. Η *επαγγελματική επάρκεια,* του δασκάλου περιλαμβάνει επαγγελματική ανάπτυξη, χρήση τεχνολογίας, δημιουργία διδακτικού/μαθησιακού περιβάλλοντος, σχεδιασμός και βελτίωση της ύλης των μαθημάτων, διαχείριση διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, αποτίμηση των επιτευγμάτων και της προόδου των μαθητών, μαθησιακή υποκίνηση και υποστήριξη και τέλος κατανόηση των μαθητών. Η *γενική επάρκεια,* περιλαμβάνει επικοινωνιακή και πληροφοριακή διαχείριση, επικοινωνία και συνεργασία, αντανάκλαση, έρευνα και οργανωτική βελτίωση. Η *ειδική επάρκεια,* περιλαμβάνει την προσχολική εκπαίδευση, την πρώιμη εκπαίδευση, την βασική εκπαίδευση, τη μέση εκπαίδευση, την

επαγγελματική εκπαίδευση καθώς και την ανεπίσημη εκπαίδευση (Kiliuviene & Servaite, 2009).

Η παιδαγωγική καλλιέργεια αναφέρεται στην ικανότητα του παιδαγωγού να δουλεύει με τα παιδιά χωρίς τιμωρίες, έχει να κάνει με την εκπαίδευση στη βάση της βαθιάς πίστης στο παιδί και στην ικανότητα να βλέπει σε κάθε παιδί μόνο τα θετικά του χαρακτηριστικά, να καταλαβαίνει τα κίνητρα των πράξεων του. Το επάγγελμα του δασκάλου θεωρείται ανθρωπογνωσία, γιατί ο καλός παιδαγωγός συνεχώς ανακαλύπτει τη ψυχή του παιδιού. Όλοι οι τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας είναι άχρηστοι όταν δεν υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού (Παπαδοπούλου, 1997).

Οι δάσκαλοι πρέπει να διδαχθούν τα εξής πράγματα: ακαδημαϊκά θέματα, εκπαιδευτική ψυχολογία, μεθόδους διδασκαλίας, αρχές εκπαίδευσης και να είναι ενήμεροι για τις αναπτυξιακές αλλαγές του παιδιού. Οι δάσκαλοι πρέπει να δημιουργούν ένα περιβάλλον που να είναι όλοι σε θέση να μάθουν. Πρέπει ο δάσκαλος, να υιοθετηθεί ένα σύνολο πρακτικών που στοχεύουν σε σύνθετα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές και αυτό είναι το πρώτο βήμα ενδυνάμωσης της επαγγελματικής διδασκαλίας. Αυτές οι πρακτικές παρέχουν ένα κοινό θεμέλιο για την εκπαίδευση του δασκάλου, μία κοινή επαγγελματική γλώσσα και ένα πλαίσιο εργασίας, εκτίμησης και βελτίωσης της διδασκαλίας (Ball & Forzani, 2010).

Το δημόσιο πρόσωπο της ταυτότητας του δασκάλου και κατασκευή της ταυτότητας του πρέπει να διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά, όπως αναφέρεται στη Søreide (2007):

Ο δάσκαλος ενδιαφέρεται για καθένα μαθητή ξεχωριστά: βλέπει κάθε μαθητή και προσαρμόζει τη διδασκαλία και τις απαιτήσεις αναλόγως. Δίνει στους μαθητές γνώση εμπειρία και προκλήσεις που είναι σύμφωνες με τις ανάγκες και το επίπεδο τους προκειμένου να τους κάνει να νιώθουν επιτυχημένοι και να τους δίνει πιθανότητες για ανάπτυξη.

Ο δάσκαλος είναι προσανατολισμένος στη συνεργασία: επιθυμεί και είναι ικανός να συνεργαστεί με τους μαθητές, με τους σπουδαστές, με τους γονείς και με άτομα της τοπικής κοινότητας.

Ο δάσκαλος είναι εμπειρικά προσανατολισμένος: δίνει στους μαθητές πρακτικές εμπειρίες διαφόρων ειδών εμπλουτίζοντας τη μάθηση και αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες και συναισθήματα.

Ο δάσκαλος είναι συναισθηματικά προσανατολισμένος: φέρνει σε επαφή τους μαθητές με διαφορετικά συναισθήματα. Συχνά διδάσκει στους μαθητές να εκφράζουν/συγκρατούν/αποτιμούν διαφορετικά συναισθήματα στους εαυτούς τους και τους άλλους.

Ο δάσκαλος είναι προσανατολισμένος στην ανάπτυξη, τη μάθηση και την αλλαγή: επιθυμεί και είναι ικανός να αναπτύξει τον εαυτό του και το σχολείο. Επίσης, παρέχει στους μαθητές την ανάπτυξη , τη δημιουργικότητα και τη καινοτόμα σκέψη.

Ο δάσκαλος ενδιαφέρεται για καλό κοινωνικό κλίμα: αναπτύσσει καλές κοινωνικές σχέσεις στη τάξη/στο σχολείο/τη κοινότητα. Κοινωνικό κλίμα με αίσθηση ασφάλειας και ανήκειν. Επίσης διδάσκει στο μαθητή κοινωνικές δεξιότητες.

Ο δάσκαλος είναι δημοκρατικά προσανατολισμένος: βλέπει και ακούει κάθε μαθητή. Σιγουρεύεται ότι το περιβάλλον μάθησης χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα, αλληλεγγύη και ισότητα. Βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ανεξαρτησία, συμπαράσταση και υπευθυνότητα.

Ο δάσκαλος είναι προσανατολισμένος στο αντικείμενο του: ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει και να είναι ικανός να διδάξει βασικά θέματα με επάρκεια.

Ο δάσκαλος είναι ένα καλό πρότυπο: για τους μαθητές σπουδαστές και γονείς, σε συμπεριφορά γνώση συνεργασία και εργατικές μεθόδους.

Ο δάσκαλος παρέχει φροντίδα: προσέχει τους μαθητές και σιγουρεύεται για τις ανάγκες που συναντούν.

Ο δάσκαλος πρέπει να παρακινεί και να εμπνέει τους μαθητές: να κάνε τους μαθητές να ενδιαφέρονται για τη μάθηση, να δουλεύουν σκληρά και να επιτύχουν ανάπτυξη. Να κάνει τους μαθητές να αισθάνονται καλά και επιτυχημένοι.

Ο δάσκαλος είναι ένας φορέας και προαγωγός της κουλτούρας: παραδόσεις, αξίες ιστορία και γνώση τοπική εθνική και παγκόσμια.

Ο δάσκαλος είναι ένας διευκολυντής: για μάθηση και θετικές εμπειρίες σε πρακτικό και θεωρητικό επίπεδο. Δημιουργεί μάθηση σε εμπλουτισμένο περιβάλλον.

Ο δάσκαλος είναι ένας φορέας και προαγωγός αξιών και ηθικής: διδάσκει αξίες και ήθη στους μαθητές. Δείχνει ενδιαφέρον για ηθικές υποθέσεις στη καθημερινή ζωή και σε θέματα που έχουν να κάνουν με το σχολείο. Προωθεί εναλλακτικές αξίες σε καταστρεπτικά στοιχεία σε κοινωνία που εκμεταλλεύεται και σε υγιή κουλτούρα.

Ο δάσκαλος είναι εύκαμπτος και δημιουργικός: χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους τεχνολογίες και υλικά στη ρύθμιση της διδασκαλίας γα τις ανάγκες της τάξης και των μαθητών.

Ο δάσκαλος έχει αυτοπεποίθηση: συνεπής ακλόνητος και γνώστης του εαυτού του και των γνώσεων/επάρκειας που διαθέτει. Χρησιμοποιεί τη προσωπικότητα του. Αντανακλά πάνω στους ρόλους και τις λειτουργίες του.

Ο δάσκαλος είναι ηγέτης: ανάμεσα στις σχέσεις και τη συνεργασία της τάξης και ανάμεσα στους σπουδαστές.

Ο δάσκαλος είναι ένας οργανωτής: πρέπει να σχεδιάζει, να δίνει οδηγίες και να διατάζει για δουλειά.

Ο δάσκαλος είναι προσανατολισμένος σε κοινοτικό πλαίσιο: να μπορεί να βλέπει το σχολείο σα μια μοναδική κοινότητα, που όμως αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας. Να διδάσκει τους μαθητές να λειτουργούν σε τοπικό εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Ο δάσκαλος είναι προσανατολισμένος προς τη σειρά μαθημάτων και το νόμο: είναι υπεύθυνος για τη κάλυψη των στόχων και ιδανικών στα μαθήματα και τους σχετικούς νόμους. Ίσα δικαιώματα σε ίση εκπαίδευση.

Ο δάσκαλος πρέπει να αποτιμά και να αντανακλά: πάνω στη διδασκαλεία το μαθησιακό περιβάλλον και τη μάθηση. Πρέπει να προσανατολιστεί επίσης στη διδασκαλεία του εαυτού.

Ο Jean Piaget (1947), λέει ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι « να εξασφαλίζει σε κάθε παιδί την πλήρη ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και την απόκτηση γνώσεων και ηθικών αξιών, που να ανταποκρίνονται στην άσκηση των αναπτυγμένων λειτουργιών του. Επομένως, και πάνω απ' όλα, αναλαμβάνει να μην καταστρέψει, ούτε να σπαταλήσει καμία από τις δυνατότητες που υπάρχουν σε κάθε άτομο», όπως αναφέρεται στη Λυκιαρδοπούλου (1994).

Το έργο των δασκάλων δεν είναι απλό, απευθύνεται σε ανώριμα άτομα και χρειάζεται πολύ κόπο και γνώσεις. Δεν αρκεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν μάθει τη διδακτέα ύλη, πρέπει να ξέρουν τη φύση του παιδιού, την ανθρώπινη φύση γενικά και ειδικότερα τα γνωρίσματα κάθε ηλικίας. Πρέπει να ξέρουν πώς να χειρίζονται τις δυσκολίες, πώς να εναρμονίζουν τις αντίθετες δυνάμεις που διασταυρώνονται ανάμεσα στα άτομα μιας ομάδας. Πρέπει, τέλος, να είναι πάντα ενημερωμένοι για τα

νέα ρεύματα που επηρεάζουν την παιδεία, για όλα τα τρέχοντα προβλήματα της κοινωνίας και για τις εκάστοτε αναζητήσεις παιδιών (Λυκιαρδοπούλου, 1994).

Ως σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας του μαθητή προβάλλεται επίσης η ψυχολογική κατάσταση, σε όλη τη διάρκεια των σπουδών του ή σε δεδομένη στιγμή κάτω από ειδικές περιστάσεις. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει να προκαλεί αδικαιολόγητο φόβο στον μαθητευόμενο, απεναντίας οφείλει να τον ενθαρρύνει και να τονώνει το ηθικό του, εξαίροντας τα προτερήματα και ελαχιστοποιώντας τα ελαττώματα του. Ο δάσκαλος πρέπει να επιδρά ευεργετικά, κυρίως με το να δείχνει συμπαράσταση και κατανόηση στα προσωπικά προβλήματα του νέου (Κουμάκης, 1993).

Η σχολική αποδοτικότητα μπορεί να ενισχυθεί με τη βοήθεια του δασκάλου με τους παρακάτω τρόπους: με τη βίωση της επιτυχίας (υπό την έννοια της αυτοβεβαίωσης), με την αμοιβή και με την χαρά που νιώθει κανείς όταν εργάζεται. Η σημασία της τιμωρίας στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης φαίνεται ότι χάνει συνεχώς έδαφος, χωρίς ωστόσο να έχει τεθεί εντελώς σε αχρηστία, αφού δεν παύει να αναγνωρίζεται ακόμα η αξία της με μία λελογισμένη χρήση (Κουμάκης, 1993).

Για το προσδιορισμό του καλού δασκάλου έχουν αναφερθεί παράγοντες όπως η συμπεριφορά του, αγάπη του για τα παιδιά και το επάγγελμα, αγάπη προς την πατρίδα, η παιδαγωγική συγκρότηση του, η συστηματικότητα, οι γνώσεις του για τη διδακτέα ύλη η υπομονή του η αυτοπεποίθηση του, η αυτοκυριαρχία του, το ενδιαφέρον και η προσφορά στα κοινοτικά προβλήματα και τα αισθήματα δικαιοσύνης του. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και ότι οι δάσκαλοι παίζουν έναν αποφασιστικό ρόλο σ' αυτήν την διαδικασία (Παπανδρέου, 2002). Σύμφωνα με τον Borich (1988), η *σαφήνεα* (πόσο σαφής και επεξηγηματική είναι μία παρουσίαση μέσα στο μάθημα) και η *ποικιλία* (ποικιλόμορφη παρουσίαση μαθήματος), είναι δύο στοιχεία που συμβάλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία, αν τα υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός, όπως αναφέρεται στον Παπανδρέου (2002).

Ένα πειθαρχικό ζήτημα αρκετά σοβαρό για τους εκπαιδευτικούς είναι το θέμα της τιμωρίας του παιδιού. Στην παλιά αγωγή υπήρχε η άποψη ότι όσο πιο σκληρός είναι ο δάσκαλος τόσο καλύτερος είναι, οι υποστηρικτές αυτής της άποψης είναι οπαδοί της αυταρχικής αγωγής. Η νέα αγωγή κατάργησε την ποινή. Η ποινή δημιουργεί αποξένωση, χωρίζει το δάσκαλο από το μαθητή και προκαλεί εχθρότητα ανάμεσα

τους. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ότι ο σκοπό της ποινής πρέπει να είναι η διόρθωση και η βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού και όχι η εκδίκηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφήσει τις παραδοσιακές μεθόδους παιδονομίας και να εφαρμόσει τις σύγχρονες μεθόδους αγωγής και μόρφωσης των μαθητών (Αραβανής, 1998).

Ο Miller, ο Brownel και ο Smith (1999), προτείνουν ότι: η ηλικία και η ακαδημαϊκή ικανότητα, εμφανίζεται να επηρεάζει την απόφαση των δασκάλων για εγκατάλειψη της εκπαίδευσης, όπως αναφέρεται στους Olivarez και Arnold (2004). Ο Whitaker (2000), αναφέρει ότι οι νεότεροι και αυτοί με τη λιγότερο εμπειρία είναι περισσότερο πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, όπως αναφέρεται στους Olivarez και Arnold (2004). Τα δημογραφικά στοιχεία η εκπαίδευση όταν συνδυάζονται με άλλους σημαντικούς παράγοντες αποτελεί ανεκτίμητη πηγή προκειμένου να προσδιοριστεί ποιοι δάσκαλοι θα παραμείνουν στο πεδίο της εκπαίδευσης (Olivarez και Arnold, 2004).

Σύμφωνα με τον Hoy (1994), έργο του δασκάλου είναι επίσης να μπορεί να εντοπίσει έγκυρα και όσο το δυνατόν γρηγορότερα συγγραφικές ανάγκες του μαθητή και στη συνέχεια να σχεδιάσει, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει την καταλληλότερη διδακτική προσέγγιση, όπως αναφέρεται στο Σπαντιδάκη (2008). Ο Graves (1994), υποστηρίζει ότι ο απώτερος στόχος αποτελεσματική διδασκαλίας, η οποία απευθύνεται σε μαθητές με προβλήματα στη παραγωγή του γραπτού λόγου, είναι αν τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες, γνώσεις στρατηγικές και στάσεις για να μπορούν να χειρίζονται το γραπτό λόγο αυτόνομα, όπως αναφέρεται στο Σπαντιδάκη (2008).

Οι παραδοσιακές ψυχολογικές προσεγγίσεις για τα παιδιά και τις οικογένειες, εστιάζουν μόνο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα ή όταν δημιουργείται κάποια ταραχή. Η θετική ψυχολογία δρα αντίθετα από τις ιστορικές και παραδοσιακές παρεμβατικές πρακτικές στην παθολογία εστιάζοντας στα μοναδικά θετικά χαρακτηριστικά των παιδιών και αυξάνοντας τις δυνατότητες τους. Καλλιεργώντας ένα σύστημα στο οποίο θα ενισχύονται οι θετικές πλευρές της παιδικής ανάπτυξης θα βοηθήσει στην μακρόχρονη μείωση των δυσκολιών που πιθανώς θα υπάρξουν σε ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Terjesen, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί όταν συνεργάζονται με ειδικούς υπηρεσιών στήριξης, αποφασίζουν «από κοινού», σε μία συντονισμένη προσπάθεια που απευθύνεται στο μαθητή και στους γονείς, στην οικογένεια κ.λπ. (Brown, Pryzwansky και Schulte,

2006). Σύμφωνα με τον Gutkin (1981), οι εκπαιδευτικοί είναι χρήσιμο να ζητούν τις υπηρεσίες της διαλεκτικής συμβουλευτικής, επειδή καμιά φορά δεν έχουν τη γνώση και τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία του μαθητή, όπως αναφέρεται στους Brown, Pryzwansky και Schulte (2006).

3.4. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Η American Association of School Administrators (ASSA), περιγράφει τους αποτελεσματικούς δασκάλους ως διαχειριστές οι οποίοι: (1) χειρίζονται την πειθαρχία μέσα απ' την πρόληψη, (2) χρησιμοποιούν συστηματικές και ποικιλόμορφες εκπαιδευτικές τεχνικές, (3) είναι γνώστες του αντικειμένου και είναι προσανατολισμένοι στη κάλυψη των αναγκών των μαθητών, (4) είναι υψηλά ευέλικτοι και επινοητικοί και δίνουν έμφαση περισσότερο σε αντιληπτικά νοήματα περισσότερο από γεγονότα, (5) πιστεύουν στις δικές τους ικανότητες και θέτουν υψηλές προσδοκίες, (6) είναι δημοκρατικοί στις προσεγγίσεις τους και επιδεικνύουν ζεστασιά και φροντίδα όταν αλληλεπιδρούν με τους μαθητές και (7) είναι εύκολα προσιτός έξω από τη τάξη (Minor & συν., 2002).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία από τις ιδιαίτερα σημαντικές ομάδες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών. Ένεκα του σημαντικού τους ρόλου πρέπει οι ίδιοι να διακρίνονται από ψυχική ανθεκτικότητα. Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό ιδιαίτερης σημασίας για την εξασφάλιση της επιτυχίας τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στηρίζεται σε έξι τομείς-στρατηγικές, σύμφωνα με τους Henderson και Milstein (2008):

- *Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών:* τα παιδιά τα οποία έχουν διαμορφώσει ισχυρούς και ζεστούς δεσμούς εκδηλώνουν σε πολύ λιγότερο βαθμό σε επικίνδυνες συμπεριφορές, σε σύγκριση με παιδιά, τα οποία δεν έχουν διαμορφώσει τέτοιους δεσμούς.
- *Δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων.*
- *Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη ζωή:* ο τομέας αυτός αναφέρεται στην ικανότητα σύναψης συνεργατικών σχέσεων, στην επίλυση συγκρούσεων με υγιή τρόπο, σε δεξιότητες αντίστασης και διεκδικητικότητας,

σε δεξιότητες επικοινωνίας, επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων, όπως και δεξιότητες επιτυχούς διαχείρισης άγχους.

- *Παροχή στήριξης και φροντίδας:* ο συγκεκριμένος τομέας αφορά στην παροχή θετικής αποδοχής και ενθάρρυνσης χωρίς όρους.
- *Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφραση τους:* οι προσδοκίες θα πρέπει να είναι υψηλές και παράλληλα ρεαλιστικές , προκειμένου να κινητοποιούν με αποτελεσματικότητα τα παιδιά.
- *Παροχή ευκαιριών για ουσιώδη συμμετοχή:* η συγκεκριμένη στρατηγική αναφέρεται ουσιαστικά στην παροχή ευκαιριών στα παιδιά, στις οικογένειες και στα μέλη των σχολικών κοινοτήτων για την ανάληψη ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης για το τι συμβαίνει στο χώρο του σχολείου

Ο Hawkins (1992), αναφέρει ότι αν εφαρμοστούν σε συνδυασμό οι συγκεκριμένες έξι προσεγγίσεις οδηγούν στην ανάπτυξη μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό, στη δημιουργία μιας στενής σχέσης και διασύνδεσης με το σχολείο, στη διαμόρφωση μιας πίστης στους κανόνες, όπως και σε μία σημαντική μείωση των ποσοστών για μετέπειτα εγκληματικότητα, κατάχρηση ουσιών, όπως αναφέρεται στους Henderson και Milstein (2008). Οι συγκεκριμένες στρατηγικές αναδεικνύονται ως ιδιαίτερης σημασίας παράγοντες στην προσπάθεια υποβοήθησης της ανάπτηξης της ψυχικής ανθεκτικότητας στα παιδιά (Henderson & Milstein, 2008).

Επίσης ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να εμφυσήσει στους μαθητές τα παρακάτω, όπως αναφέρει η Χατζηχρήστου (2008α, β):

- *Δεξιότητες επικοινωνίας:* Βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.
- *Αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων:* απόκτηση βασικών συναισθηματικών δεξιοτήτων.
- *Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση:* αποδοχή και βελτίωση της εικόνας του εαυτού.
- *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων:* κατανόηση της αναγκαιότητας αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και η άσκηση σε δεξιότητες-στρατηγικές χειρισμού του στρες.
- *Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης καταστάσεων σύγκρουσης:* η άσκηση των μαθητών στην

αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

- *Διαφορετικότητα και πολιτισμός:* αναγνώριση και αποδοχή της έννοιας της διαφορετικότητας.
- *Κοινωνικές δεξιότητες.*
- *Μαθησιακή διαδικασία-δεξιότητες οργάνωσης μελέτης.*
- *Στήριξη παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων*

Οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν ως καθήκον να προάγουν ασφαλή σχολεία, αυτό επιτυγχάνεται με τις παρακάτω στρατηγικές: (1) να προσέχουν το σχολείο, (2) να αναπτύξουν μια περιεκτική σχολική ασφάλεια και ένα σχέδιο ανταπόκρισης κρίσεων, (3) να δημιουργήσουν ένα θετικό και περιεκτικό κλίμα και κουλτούρα, (4) κατανόηση της κουλτούρας των συνομήλικων και των προβλημάτων τους, (5) να εμπλέξουν τους γονείς για να κάνουν τα σχολεία ασφαλέστερα και (6) υποστήριξη των κινδύνων και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των νέων (Sprague & Walker, 2005).

3.5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαφαίνεται πως τα χαρακτηριστικά ενός δασκάλου παίζουν ρόλο στην ανατροφή και την εκπαίδευση του παιδιού μαθητή. Ο τρόπος με τον οποίο ένας δάσκαλος θα δώσει και θα μεταλαμπαδεύσει γνώση σε ένα παιδί είναι βασικός. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός με τη διαχείριση των μαθητών, πρέπει να υιοθετήσει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία θα τον βοηθήσουν όχι μόνο να βγάλει εις πέρας τα καθήκοντα του, αλλά και να πλάσει άξια άτομα και προσωπικότητες.

Σύμφωνα με την Pianta, Steinberg και Rollins (1995), αναφέρουν πως οι θετικές σχέσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή έχουν να κάνουν με ζεστασιά, πλησίασμα και επικοινωνιακή συμπεριφορά και συνδέονται με τη συμπεριφορική επάρκεια και τη καλύτερη σχολική ρύθμιση του μαθητή, όπως αναφέρεται στη Yoon (2002). Άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι η σύγκρουση και η εξάρτηση στις σχέσεις δασκάλου μαθητή, συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα όπως είναι η αρνητική σχολική στάση, η αποφυγή του σχολείου σύμφωνα με τους Birch και Ladd (1997) και

η εχθρική συμπεριφορά σύμφωνα με τους Howes, Hamilton και Matheson (1994), όπως αναφέρεται στη Yoon (2002).

Όταν δεν υπάρχει συναισθηματική σύνδεση μεταξύ των φροντιστών του σπιτιού και στο μαθητή, οι σχολικές εμπειρίες παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην προσαρμογή του μαθητή. Ειδικότερα όταν οι δάσκαλοι παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη, αμείβουν την ικανότητα και προάγουν την αυτοπεποίθηση, θεωρείται ότι είναι ένας από τους παράγοντες που κάνει τους μαθητές πιο τρωτούς σε αγχώδη γεγονότα ζωής. Οι δάσκαλοι που ανταποκρίνονται συναισθηματικά με τους μαθητές έχουν καλύτερες σχέσεις με αυτούς (Yoon, 2002). Σύμφωνα με τους Gibson και Dembo (1984), τους Greenwood, Olejnik και Parkay (1990) και τον Glenn (1993), οι δάσκαλοι με υψηλή δύναμη είναι πιο θετικοί στους μαθητές, βιώνουν λιγότερο άγχος και βιώνουν λιγότερο θυμό για αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών, όπως αναφέρεται στη Yoon (2002).

Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις βέλτιστες στρατηγικές και παιδαγωγικές πρακτικές και αναγνωρίζουν και ενισχύουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, επιδεικνύουν την αμεροληψία κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές και καλλιεργούν κατάλληλο κλίμα στην τάξη στο όποιο ενθαρρύνονται οι ερωτήσεις, αυτό έχει σημαντικό αντίκτυπο στους μαθητές (Hayes, Hindle & Withington, 2007). Η υποκειμενική ευεξία στο σχολείο εκφράζεται ως η θετική συναισθηματική ζωή η οποία είναι αποτέλεσμα της αρμονίας μεταξύ του αθροίσματος, αφενός των περιβαλλοντικών παραγόντων και αφετέρου των προσωπικών αναγκών και των προσδοκιών των μαθητών (Gilman, Huebner & Furlong, 2009).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από το σύνολο της συγκεκριμένης εργασίας προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία έρχονται ως απόκριση στις θεωρίες και τα εμπειρικά δεδομένα των απόψεων των ερευνητών. Στο παρόν σημείο θα γίνει μία ανάλυση και μία προσπάθεια στο να απαντηθούν και να αναλυθούν τα ερωτήματα που τεθεί στην αρχή.

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα που είχε τεθεί για το τι είναι ταυτότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού θα συνοψίζαμε τα παρακάτω στοιχεία. Καταρχήν η ταυτότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι σύνθετη, πολύπλοκη και πολυεπίπεδη. Η ταυτότητα φέρνει σε επαφή τον εκπαιδευτικό με το επάγγελμα του και στο τρόπο με τον οποίο προσαρμόζεται στο γενικότερο πλαίσιο της δουλειάς του. Η ταυτότητα ενσωματώνει και περικλείει διάφορους ρόλους οι οποίοι δρουν ανάλογα με το κοινωνικό περίβλημα στο οποίο βρίσκεται κάθε φορά ο εκπαιδευτικός.

Θα κάναμε λόγο για ένα «εργαλείο», το οποίο εξετάζει το γύρω κόσμο και είναι ένας τρόπος αντίληψης και απόδοσης νοήματος στο σύνολο των εμπειριών που οι δάσκαλοι αποκτούν μέσα από το κοινωνικό και εργασιακό τους περιβάλλον. Είναι ένας τρόπος αίσθησης και βίωσης του εαυτού τους. Είναι χαρακτηριστική μορφή που αναπτύσσεται σύμφωνα με ατομικές, βιογραφικές, ιστορικές και κοινωνικές κατασκευές εαυτού. Η ταυτότητα αποτελείται από μία συγχώνευση προσωπικής, βιογραφικής, πολιτισμικής, κοινωνικής επιρροής και καθιερωμένων αξιών, που μπορεί να αλλάζουν ανάλογα με το ρόλο και τις συνθήκες. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι συγκεχυμένη με τις σχολικές εμπειρίες. Η ταυτότητα και η προσωπική βιογραφία είναι αλληλοσχετιζόμενες.

Οι ταυτότητες δεν είναι σταθερές και ακλόνητες αλλά αλλάζουν ανάλογα με τη κουλτούρα και δια μέσου μιας ποικιλίας περιβαλλοντικών συνθηκών ή πεδίων, όπως είναι η οικογένεια και η δουλειά. Επίσης, η ταυτότητα μπορεί να αναλυθεί σε κοινωνική προσωπική και ταυτότητα αυτοαντίληψης. Βέβαια, υπάρχει και η αντίθετη άποψη ότι το άτομο δε διαθέτει πολλαπλούς εαυτούς και ταυτότητες. Όλες οι θεωρίες και οι απόψεις είναι χρήσιμες για τη κατανόηση της έννοιας της ταυτότητας του δασκάλου.

Η γνώση του εαυτού είναι κρίσιμο στοιχείο στο τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι ερμηνεύουν και χτίζουν τη φύση της δουλειάς τους και διαμορφώνουν τη

ταυτότητα τους. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι επηρεασμένη από τον τρόπο που αισθάνονται για τον εαυτό τους και για τον τρόπο που αισθάνονται για τους μαθητές τους. Ο επαγγελματικός και προσωπικός εαυτός εξελίσσεται στο χρόνο και αποτελείται από τα εξής: αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση, επαγγελματικά κίνητρα, αντίληψη καθήκοντος και μελλοντική προοπτική.

Η ταυτότητα του δασκάλου μπορεί να κατανοηθεί ως μία πολυτονική αντίληψη μεσολαβώντας τον εαυτό και την ιστορία με πολύπλοκους τρόπους. Είναι μία προοδεύουσα διαδικασία, η οποία συνεπάγεται μία αίσθηση και ερμηνεία των αξιών και των εμπειριών κάποιου. Απόκτηση ταυτότητας σημαίνει το να γίνεις κάποιος ή κάτι.

Αναφορικά με τη δεύτερη ερώτηση που έχει να κάνει με τον τρόπο που πλάθεται η ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξης της ταυτότητας του μπορούμε να συνοψίζουμε τα παρακάτω. Η ανάπτυξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού ορίζεται ως μία προοδεύων και δυναμική διαδικασία, η οποία περιέχει ερμηνεία αξιών και εμπειριών κάποιου, η οποία μπορεί να είναι επηρεασμένη από προσωπικούς, κοινωνικούς και γνωστικούς παράγοντες. Το να δημιουργήσεις και να διατηρήσεις μία ταυτότητα ενέχει ένα συνεχή αγώνα, ο οποίος είναι τοποθετημένος σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο.

Τα συναισθήματα παίζουν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της ταυτότητας του δασκάλου. Επίσης η φαντασία και η αντανάκλαση είναι δύο σημαντικοί παράγοντες στη διαδικασία ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας. Για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η ταυτότητα του δασκάλου, έχουν δημιουργηθεί κάποια μοντέλα προκειμένου να γίνει κατανοητή η ανάπτυξη αυτή. Τα μοντέλα αυτά αναφέρουν τους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Τα μοντέλα αυτά συνδυάζονται με το βιογραφικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο.

Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο των Beachup και Thomas, η ανάπτυξη της ταυτότητας έρχεται μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα και κατά τη διάρκεια της αρχικής πρακτικής. Το δεύτερο μοντέλο, το μοντέλο «κρεμμύδι» των Korthagen και Vasalos, κάνει μνεία για κάποια επίπεδα λειτουργίας του εκπαιδευτικού, τα επίπεδα αυτά είναι το περιβάλλον, η συμπεριφορά, η επάρκεια , οι αξίες, η ταυτότητα και η αποστολή. Όλα τα επίπεδα είναι βασικά για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Το τρίτο μοντέλο, αυτό των Flores και Day, μπορεί να πληροφορήσει τους εκπαιδευτές δασκάλων σχετικά με τη ποικιλία παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Τέσσερις παράγοντες σχετίζονται και

αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: οι προηγούμενες εμπειρίες, η πριν τη διδασκαλία ταυτότητα, η αναδιοργάνωση της ταυτότητας και το περιβάλλον διδασκαλίας.

Όσον αφορά το βιογραφικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο, αυτό αναφέρει πως η ανάπτυξη της ταυτότητας είναι αποτέλεσμα πολυάριθμων εμπειριών κατά τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Η σύνδεση της ιστορίας του ατόμου με παρούσες περιστάσεις διαπλάθουν το ποιος είναι, πως ζει και το πώς ασκεί το ρόλο του. Επομένως τα τρία πρώτα μοντέλα για την ανάπτυξη της ταυτότητας συνδέονται με το βιογραφικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο.

Η ανάπτυξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού μπορεί περιληπτικά να περιγραφεί ως η απόκτηση ή η προσαρμογή νέας γνώσης αξιών και δεξιοτήτων προκειμένου να αλλάξουν την εκπαιδευτική πρακτική. Οι δάσκαλοι που εμπλέκονται ο ένας με τον άλλο ενθαρρύνουν την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη που είναι αμοιβαία ουσιώδης.

Η βίωση των εμπειριών του εκπαιδευτικού σε διάφορα περιβάλλοντα όπως αυτό της οικογένειας, του σχολείου, της ελεύθερης δραστηριοποίησης του, στις σχέσεις που έχει με το κοινωνικό περιβάλλον και τους ανθρώπους γύρω του βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει μία ταυτότητα. Η κατασκευή της ταυτότητας είναι μία συνεχής διαδικασία και σημαίνει βίωση εμπειριών που ενέχουν συνεχή αρμονική συνύπαρξη.

Η τελευταία ερώτηση η οποία είχε τεθεί, έχει σχέση με τα απαραίτητα και τα κατάλληλα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο «ιδανικός» εκπαιδευτικός. Στη προσπάθεια να απαντήσουμε σ' αυτή την ερώτηση και στο κατά πόσο τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν την όλη λειτουργικότητα και δραστηριοποίηση του παιδιού-μαθητή, θα λέγαμε πως τα χαρακτηριστικά είναι πολυάριθμα και κάθε εκπαιδευτικός στη προσπάθεια του να γίνει αποτελεσματικός θα ήταν χρήσιμο να τα αφουγκραστεί.

Η σύνδεση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του δασκάλου και τη συμπεριφορά είναι πολύπλοκη, πολλές συμπεριφορές συνδέονται με ένα χαρακτηριστικό και πολλά χαρακτηριστικά μπορεί να συνδέονται με μία συμπεριφορά. Οι δάσκαλοι οι οποίοι υιοθετούν μία ποικιλία ρόλων είναι και οι πιο αποτελεσματικοί. Χαρακτηριστικά όπως η ευελιξία, η ζεστασιά, η ευγένεια, η αποδοχή, η συναισθηματική υποστήριξη των δασκάλων προς τα παιδιά, η παρουσία επικοινωνίας μεταξύ τους, η ποικιλία παιδαγωγικών μεθόδων είναι απαραίτητα συστατικά ενός αποτελεσματικού δασκάλου.

Οι δάσκαλοι είναι φορείς αξιών και συμπεριφορών προς τα παιδιά και γι' αυτό το λόγο πρέπει να είναι πάρα πολύ προσεκτικοί στο τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με αυτά. Οι δάσκαλοι παίρνουν μέρος σε ένα μεγάλο και καίριο διάστημα της ζωής των παιδιών, ο τρόπος που συμπεριφέρονται προς αυτά ίσως επηρεάσει καταιγιστικά τη μετέπειτα ανάπτυξη τους είτε τη ψυχική, είτε τη συναισθηματική, είτε τη κοινωνική. Τα χαρακτηριστικά που έχουν ήδη αναφερθεί, αποτελούν ένα μπούσουλα για το πώς πρέπει οι δάσκαλοι να συμπεριφέρονται και να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά προκειμένου να προκληθούν όσο το δυνατό λιγότερα προβλήματα στα παιδιά, γιατί πολλά προβλήματα είναι αποτέλεσμα αρνητικών και δυσάρεστων εμπειριών. Τα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού λοιπόν έχουν άμεσο αντίκτυπο στη ψυχική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική υγεία του παιδιού. Ο χαρακτήρας των δασκάλων προς τα παιδιά και ο τρόπος που συναναστρέφονται με αυτά πρέπει να χαίρει ιδιαίτερης προσοχής, τόσο από τους δασκάλους όσο και από το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο που βρίσκεται το κάθε παιδί.

Ο κύριος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να θέσει και να απαντήσει κάποια ερωτήματα γύρω από τη φύση της ταυτότητας του δασκάλου. Οι ερωτήσεις οι οποίες τέθηκαν απαντήθηκαν με μία παρουσίαση διαφόρων θεωριών και απόψεων για τη ταυτότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού. Η πληθώρα των πληροφοριών και των στοιχείων, με κάνει να πιστεύω πως καλύπτουν μεγάλο μέρος της απάντησης στις ερωτήσεις αυτές και τα δεδομένα που έχουν αναλυθεί καλύπτουν μεγάλο αν όχι όλο το φάσμα της απάντησης. Καθώς η επιστήμη προχωράει θα συνεχίζεται η ανακάλυψη όλο και περισσότερων στοιχείων τα οποία μπορούν να προστεθούν ως απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά. Η παρούσα εργασία πιστεύω πως συνοψίζει και συγκεντρώνει πολλά στοιχεία που έχουν να κάνουν με τη ταυτότητα του δασκάλου, το πώς αναπτύσσεται και από ποια χαρακτηριστικά αποτελείται, γι' αυτό το λόγο θα μπορούσε ίσως και να χαρακτηριστεί ως μία προσφορά και ως μία πρόοδος για την επιστήμη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

<u>Ελληνόγλωσση</u>

Αραβανής, Γ. (1998). *Πειθαρχία και εκπαίδευση, ο ρόλος των αμοιβών και των ποινών στο σχολείο και τστο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Μιχαήλ Π. Γρηγορης.

Αραβανής, Γ., και Αραβανή, Ε. (2002). Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη παιδιού. Στο *ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας (Επιμελ.) Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* (τόμος Α). Ρέθυμνο 18-20 Οκτωβρίου 2001. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΠΕ.

Βασιλείου, Π. Σ. (2007). *Η επίδραση της σχέσης δασκάλου μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο*. Επιστημονικό Βήμα, 6, 49-57.

Brown, D., Pryzwansky W., και Schulte, A. (2006). *Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική*. Επιμέλεια: Χατζηχρήστου Χρυσή. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Elliot, S., Kratochwil, T., Cook, J., και Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία.* Επιμέλεια: Λεοντάρη Αγγελική, Συγκολλίτου Έφη. Μετάφραση: Σόλμαν Μαρία, Καλύβα Φρόσω. Αθήνα: Gutenberg.

Zavaloni, M., και Guerin, C. (1996). *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση, Εισαγωγή στην Εγω-Οικολογία (δ΄ έκδοση).* Επιμέλεια: Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαφειροπούλου, Μ., Αβαγιανού, Π. Α., και Παναγιωτίδου, Μ. (2002). Σχέση μητέρας-παιδιού και ο ρόλος της στη προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Στο *ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας (Επιμελ.) Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* (τόμος Α). Ρέθυμνο 18-20 Οκτωβρίου 2001. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΠΕ.

Henderson, N., και Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα.* Επιμέλεια: Χατζηχρήστου Χρυσή. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κογκούλη, Ι. (2003). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική (2η έκδοση).* Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική (2η έκδοση).* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κουμάκης, Γ. (1993). *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία, προβληματισμός των νεώτερων συνειδήσεων, αναζητήσεις και αδιέξοδα.* Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική Αναστασάκης.

Κοντοπούλου, Μ. (1996). *Η μετάβαση από το σχολείο στο σπίτι.* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Κορώσης, Κ. (2002). Η μετάβαση του παιδιού από το μικρόκοσμο της οικογένειας στη πολυπρόσωπη κοινωνία του νηπιαγωγείου. Στο *ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας (Επιμελ.) Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* (τόμος Α). Ρέθυμνο 18-20 Οκτωβρίου 2001. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΠΕ.

Λυκιαρδοπούλου, Κ. (1994). *Η γνώση του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μέγας Σείριος.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη (2η έκδοση).* Αθήνα: Αυτοέκδοση

Μετοχιανάκης, Η. (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική (Τομ.Α&Τομ.Β).* Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.* Αθήνα Τυπωθήτω.

Μπέργκερ, Π. Λ., και Λουκμαν, Τ. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας (4η έκδοση).* Επιμέλεια: Κουζέλης Γεράσιμος, Μακρυνιώτη Δήμητρα. Αθήνα: Νήσος.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση, η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας: θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές.* Θεσσαλονίκοι: Αδελφών Κυριακίδη.

Παπαδοπούλου, Ε. (1997). *Β. Σουχομλίνσκι: «Το σχολείο της χαράς», εφαρμογές και πρακτικές μιας ανθρωπιστικής παιδείας.* Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Παπανδρέου, Α. (2002). *Αποτελεσματική διδασκαλία.* Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Παπαστάμου, Σ. (2006). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία, η Παράδοση (β' τόμος).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρήγα, Α. Β. (2010). *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις και Ψυχοκοινωνική Ταυτότητα, Σύγχρονες Ελληνικές Μελέτες Βασισμένες στην Εγώ-Οικολογική Θεωρία (γ΄ τόμος).* Αθήνα: Πεδίο.

Rigby, K. (2002). *Σχολικός εκφοβισμός, σύγχρονες απόψεις.* Επιμέλεια: Γιοβαζολιάς Άκης. Αθήνα: Τόπος.

Ritsert, J. (1996). *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας (2η έκδοση).* Επιμέλεια: Κουζέλης Γεράσιμος. Αθήνα: Κριτική.

Σπαντιδάκης, Ι. (2008). *Ο ρόλος του δασκάλου στη διάγνωση και αξιολόγηση των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου.* Στο Κουρκούτας Η. και Chartier J.P. (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές.* Αθήνα: Τόπος.

Σωτηρίου, Α., και Ζαφειροπούλου, Μ. (2002). Σχέσεις μεταξύ αυτοαντίληψης των μαθητών και της ανατροφοδότησης που αντλούν από το δάσκαλο τους. Στο *ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας (Επιμελ.) Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* (τόμος Α). Ρέθυμνο 18-20 Οκτωβρίου 2001. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΠΕ.

Τριλίβα, Σ., Ξαρλή, Π., και Σπινθάκη, Α. (υπό-προετοιμασία). Ταυτότητα και διδασκαλία. Ηράκλειο.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008α). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης , κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008β). *Εισαγωγή στη σχολική Ψυχολογία (6η έκδοση).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χριστοδουλούρα, Α. (2002). Η φιλία στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. . Στο *ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας (Επιμελ.) Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* (τόμος Α). Ρέθυμνο 18-20 Οκτωβρίου 2001. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΠΕ.

Woolfolk, A. (2005). *Εκπαιδευτική ψυχολογία (1η έκδοση).* Επιμέλεια: Μπότσαρη-Μακρή Εύη. Αθήνα: Ελλήν.

<u>Ξενόγλωσση</u>

Ball, D., και Forzani, F. (2010). *Teaching skilful teaching.* ASCD, 40-45.

Chitsabesan, P., Corbett, S., Walker, L., Spencer, J., και Barton J. (2006). *Describing clinical teachers' characteristics and behaviours using critical incidents and repertory grids.* Blackwell, 40, 645-653.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., και Sammons, P. (2005). *The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities.* Routledge, 32 (4), 601-616.

Fazio, X. (2009). *Teacher development using group discussion and reflection.* Routledge, 10 (4), 529-541.

Flores, M., και Day, D. (2006). *Contexts which shape and reshape new teachers' identities: multi-perspective practice.* Elsevier, 22, 219-232.

Franzak, J. K. (2002). *Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the teacher student.* National Council of Teachers English, 34 (4), 258-280.

Gill, S., και Pryor, J. (2006). *The person who teaches? Narrative identity and teachers experience at an international conference.* Forum, 48 (3), 285-296.

Gilman R., Huebner E., και Furlong M. J., (2009). Handbook of p*ositive psychology in schools.* New York: Roudledge.

Graham, A., και Phelps, R. (2003). *Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metagognitive and reflective learning process.* Australian Journal of Teacher Education, 27 (2), 1-14.

Grion, V., και Varisco, B. M. (2007). *On line collaborationfor building a teacher professional identity.* Psychology Journal, 5 (3), 271-284.

Hayes, B., Hindle, S., και Withington, P. (2007). *Strategies for Developing Positive Behavior Management: Teacher Behavior Outcomes and Attitudes to Change Process*. Educational Psychology in Practice, 23 (2), 161-175.

Heiltzmann, R. (2001). *Teacher characteristics and successful teaching.* Project innovation, 95 (3), 298-300.

Hoveid, H., και Hoveid, M. H. (2008). *Teachers' identity, self and the process of learning.* Springer, 27, 125-136.

Hung, H. (2008). *Teacher learning: Reflective practice as a site of engagement for professional identity construction.* Education Review: 5 (42), 39-49.

Hunt, C. (2009). *Travels whith a turtle: Metaphors and the making of professional identity.* Routledge, 7 (3), 315-332.

Jones, D. (2007). *Millenium man: constructing identities of male teachers in early years contexts.* Routledge: 59 (2), 179-194.

Kelly, P. (2006). *What is teacher learning? A socio-cultural perspective.* Routledge, 32(4), 505-519.

Kiliuviene, D., και Servaite, L. (2010*). Teacher training in lithuania: characteristics and tendencies of its strategy and policies.* Petroleum, 61 (2), 35-49.

Korthagen, F. (2004). *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education.* Elsevier, 20, 77-97.

Korthagen, F., Loughran, J., και Russel, T. (2006). *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices.* Elsevier: 22, 1020-1041.

Korthagen, F., και Vassalos, A. (2005). *Levels reflection: Core reflection as a means enhance professional growth.* Routledge, 11 (1), 47-71.

Liljequista, L., και Renk, K. (2007). *The relationships among teachers' perception of student behavior, teachers' characteristics, and ratings of students' emotional and behavioural problems.* Routledge, 27 (4), 557-571.

Minor, L., Onwuegbuzie, A., Witcher, A., και Teery, T. (2002). *Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers.* EBSCO, 96 (2), 116-127.

Olivarez, M., και Arnold, M. (2004). *Personal and demographic characteristics of retained teachers of special education.* Project innovation, 126(4), 702-710.

Parkison, P. (2008). *Space performing teacher identity: through the lens of Kafka and Hegel.* Routledge, 14 (1), 51-60.

Pennington, M. (2002). *Teacher identity in TESOL(a discussion paper).* University of Luton, 1-13.

Poole, W. L. (2008). *Intersection of originalizational justice identity under the new policy direction: important understandings for educational leaders.* Routledge, 11(1), 23-42.

Rupsiene, L., και Skarbalience, A. (2010). *The characteristics of teacher leadership.* Tiltai, 4, 67-76.

Søriede, G. E. (2007). *The public face of teacher identity- narrative construction of teacher identity in public policy documents.* Routledge, 22 (2), 129-146.

Soulis, S. (2009). *Effective special teacher characteristics: perceptions of preschool special educators in Greece.* Routledge, 24 (1), 91-101.

Sprague, J., και Walker, H. (2005). *Safe and healthy schools, practical prevention strategies.* New York: Guilford.

Stes, A., Gijbels, D., και Petegem, P. (2008). *Student focused approachesto teaching in relation to context and teacher characteristics.* Springer, 55, 255-267.

Terjesen, M., Jacofsky, M., Froh, J., και Digiuseppe, R. (2004). *Integrating positive psychology into schools: implications for practice*. Psychology in the schools, 41 (1), 163–171 .

Thomas, L. και Beauchamp, C. (2007). *Learning to live well as teachers in a changing world: insights into developing professional identity in teacher education.* The Journal of Educational Thought, 41 (3), 229-243.

Tyler, T.R., Kramer, R.M., και John, O.P. (1999). *The psychology of the social self.* Malwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Warin, J., Maddok, M., Pell, A., και Hargraves, L. (2009). *Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching.* Routledge, 7 (2), 233-245.

Woods, J., και Jeffrey, B. (2002). *The reconstruction of primary teachers' identities.* Garfax: 23 (1), 89-106.

Yoon, J. (2002). *Teacher characteristics as predictor of student-teacher relationships: stress, negative affect and self-efficacy.* Society of Personality Research, 30 (5), 485-494.

Zhank, L., και Sternberg, R. (2002). *Thinking styles and teachers' characteristics.* International Journal of Psychology, *37* (1), 3–12.