

Αντιλήψεις Φοιτητών/τριών για το Ρόλο του Εκπαιδευτικού - Η Περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου: Ανάλυση Περιεχομένου Ηλεκτρονικών Μηνυμάτων Διαδικτυακής Κοινότητας

Κώστας Απόστολος

Μέλος Ε.Δ.Ι.Π., Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

apkostas@aegean.gr

Σαρρή Ασημίνα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, , Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

premnt15037@aegean.gr

Σοφός Αλιβίζος

Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Isofos@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευση (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, αναφορικά με τις διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού, κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης και σχετίζεται με την έννοια της «αναδυόμενης» επαγγελματικής ταυτότητας και βιωμένες προσωπικές εμπειρίες. Πηγή δεδομένων αποτέλεσαν οι ηλεκτρονικές αναρτήσεις των φοιτητών/τριών σε Διαδικτυακή Κοινότητα, ενώ για την επεξεργασία τους ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου.

Λέξεις-Κλειδιά: ρόλος/ταυτότητα εκπαιδευτικού, εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις που συντελούνται στις μέρες μας σε κοινωνικό, πολιτικό και τεχνολογικό επίπεδο έχουν επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργήσουν ως ικανοί διαχειριστές αυτού του νέου πλαισίου αλλαγών, μέσα από το οποίο αναδύονται ζητήματα που αφορούν τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη, τα οποία συνθέτουν την επαγγελματική οντότητα του εκπαιδευτικού και προσδιορίζουν την επαγγελματική του υπόσταση. Η συζήτηση για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται μεταξύ άλλων στη δυνατότητά του να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες και να αντιμετωπίσει με επάρκεια το σύνολο των προκλήσεων και των διευρυμένων αλλαγών (Φωτοπούλου, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Αιγαίου, αναφορικά με τις διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού και τα βασικά

χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός. Η εργασία εστιάζει στον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό κατά την διάρκεια της πρακτικής του άσκησης και σχετίζεται με την έννοια της «αναδυόμενης» επαγγελματικής ταυτότητας και τις βιωμένες προσωπικές εμπειρίες, μέσα σε ένα πλαίσιο διαμεσολάβησης που υλοποιείται από μια Διαδικτυακή Κοινότητα (Κώστας, 2015).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο ορισμός του επαγγελματισμού είναι αρκετά δύσκολο να προσδιοριστεί. Η βιβλιογραφία αποκαλύπτει το πολυσύνθετο της έννοιας καθώς και την ποικιλία των ορισμών που της αποδίδονται. Η Kolsaker (2008) αναφέρει ότι ο επαγγελματισμός είναι μια έννοια που αποτελεί πρόκληση για την έρευνα αφού υπάρχουν εγγενείς δυσκολίες στον εντοπισμό της σύστασης και των χαρακτηριστικών του. Η Evans (2011) παρουσιάζει ένα ευρύ φάσμα απόψεων και τρόπων, μέσω των οποίων ο επαγγελματισμός μπορεί να προσδιοριστεί ως μια μορφή επαγγελματικού ελέγχου, μια κοινωνικά θεμελιωμένη και δυναμική οντότητα, η εφαρμογή της γνώσης σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, η αξιοποίηση της γνώσης ως κοινωνικό κεφάλαιο, ένα κανονιστικό σύστημα αξιών που ενσωματώνει την εξέταση των προτύπων και της ποιότητας των υπηρεσιών, η πηγή συγκεκριμένων ταυτοτήτων και τέλος, ως η βάση και ο καθορισμός της κοινωνικής και επαγγελματικής δύναμης και του κύρους. Οι Graham & Phelps (2003) στην προσπάθειά τους να καθορίσουν το «τι είναι εκπαιδευτικός» διέκριναν τις εξής οχτώ διαστάσεις: 1) να συνδυάζει την θεωρία με την πράξη, 2) να δημιουργεί ένα μαθησιακό κλίμα, 3) να ενστερνίζεται την δια βίου μάθηση, 4) να εργάζεται συνεργατικά με τους άλλους, 5) να ανταποκρίνεται σε κοινωνικά ζητήματα, 6) να αναπτύσσει δεξιότητες και στρατηγική για την διδασκαλία του, 7) να κατανοεί όντας εργαζόμενος το σχολικό περιβάλλον και 8) να διατρέχει ένα ευρύ φάσμα του προγράμματος σπουδών (Εικόνα 1).



Εικόνα 1 – «τι είναι εκπαιδευτικός;» (Graham & Phelps, 2003)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Walkingston, 2005). Η έρευνα έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, ειδικά στο πεδίο της εκπαίδευσης των

εκπαιδευτικών (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), συνδέοντας την ταυτότητα του εκπαιδευτικού με την εκπαιδευτική διαδικασία, την διδακτική πρακτική που αναπτύσσει, τον τρόπο που μαθαίνει να διδάσκει, το πώς αναπτύσσεται επαγγελματικά και τον τρόπο που προσεγγίζει τις εκπαιδευτικές αλλαγές, την ποιότητα και καινοτομία στην εκπαιδευτική πρακτική. Εστιάζοντας στους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς (φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων), ενδιαφέρον αποκτά η διερεύνηση της κατασκευής και ενδυνάμωσης της *Προ-Διδακτικής Ταυτότητας* (Flores & Day, 2006), δηλαδή της ταυτότητας που αναδύεται μέσα από την εικόνα που έχει ο φοιτητής για τον εκπαιδευτικό μέσα από την δική του μαθητική ζωή, μέσα τις από τις δικές του προσωπικές αντιλήψεις και πιστεύω για το τι σημαίνει καλός δάσκαλος και μέσα από τις θεωρίες μάθησης που έχει διδαχθεί. Αυτή η «πρώιμη ταυτότητα» αναδιαμορφώνεται και εμπλουτίζεται μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού καθώς ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός αποκτάει μεγαλύτερη κατανόηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μέσα από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες του τυπικού προγράμματος σπουδών και την διδακτική εμπειρία μέσα από τις πρακτικές σε σχολεία και τάξεις (Geijssels & Meijers, 2005; Korthagen & Vasalos, 2005). Η ανάπτυξη της ταυτότητας παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθώς ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός «χτίζει» την αυτό-αντίληψη του για το επάγγελμα, μέσα από άρρητες διαδικασίες καθώς σταδιακά διατρέχει το πρόγραμμα σπουδών του: *απόκτηση θεωρίας από τα πανεπιστημιακά μαθήματα, απόκτηση εμπειρίας μέσα από την πρακτική άσκηση και σύνδεση που επιτυγχάνει ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη* (Carrington et al., 2009).

Ερευνητικό Πλαίσιο

Σκοπός Έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις φοιτητών/τριων, όντας την περίοδο της πρακτικής τους άσκησης στο σχολείο, αναφορικά με την έννοια του «καλού εκπαιδευτικού», τόσο μέσα από την ιεράρχηση ενός συνόλου λειτουργικών ρόλων του εκπαιδευτικού, όσο και μέσα από την αποτύπωση της προσωπικής τους βιογραφίας, δηλαδή των προσωπικών εμπειριών από τα σχολικά τους χρόνια. Η προβληματική και ο σκοπός της παρούσας εργασίας οδήγησαν στα παρακάτω βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Ερευνητικό Ερώτημα 1: *Ποιες από τις διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το μοντέλο του Graham & Phelps (2003), θεωρούν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, ως σημαντικότερες;*
- Ερευνητικό Ερώτημα 2: *Ανατρέχοντας στα σχολικά τους χρόνια ποιους παράγοντες ή ενέργειες του εκπαιδευτικού θεωρούν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί πως επέδρασαν θετικά στη μάθησή τους;*

Μεθοδολογία Έρευνας

Στο πλαίσιο έρευνας διδακτορικής διατριβής (Κώστας, 2015) 165 φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, κατά την διάρκεια των πρακτικών

ασκήσεων του 4^{ου} έτους, συμμετείχαν σε Διαδικτυακή Κοινότητα, ως μέσο στήριξης και ενδυνάμωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Μια από τις δραστηριότητες ήταν και η συμμετοχή στο δημόσιο διάλογο της κοινότητας (*forum, blog*) σε συγκεκριμένα ζητήματα του τίθεντο περιοδικά. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάλυση του περιεχομένου των ηλεκτρονικών μηνυμάτων που αντιστοιχούν στις απαντήσεις των φοιτητών/τριων στο Ερώτημα «*Σχολιάστε το μοντέλο των Graham & Phelps (2003) και προτείνετε τις 3 σημαντικότερες, κατά την άποψη σας, διαστάσεις. Τεκμηριώστε την απάντηση σας. Σε σχέση με την απάντηση σας, ανατρέξτε στα σχολικά σας χρόνια σε μια στιγμή που εργαστήκατε και μάθατε κατά τη διδασκαλία: ποιοι παράγοντες ή ενέργειες του εκπαιδευτικού ήταν αυτές που επίδρασαν θετικά και σας βοήθησαν να μάθετε;*». Σε σύνολο **165 μελών** της κοινότητας, απάντησαν στο ερώτημα **124 φοιτητές/τριες (75,15%)**. Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της *οιονεί στατιστικής ανάλυσης*, δηλαδή η ανάλυση περιεχομένου για την μετατροπή δευτερογενούς υλικού ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων και η *θεματική ανάλυση* (Ιωσηφίδης, 2008). Ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε το μήνυμα (Garrison, Anderson, & Archer, 2000) και χρησιμοποιήθηκε το QDA Miner Lite για την κωδικοποίηση των μηνυμάτων.

Αποτελέσματα Έρευνας

Διαστάσεις Ρόλου Εκπαιδευτικού

Οι ηλεκτρονικές αναρτήσεις των φοιτητών/τριων κατά την διάρκεια του εξαμήνου ανέδειξαν την αντίληψη τους σχετικά με το «τι είναι δάσκαλος», βάση του μοντέλου των Graham & Phelps (2003) (Πίνακας 1).

Διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού (Graham & Phelps, 2003)	Πλήθος	
Να δημιουργεί μαθησιακό κλίμα	117	94%
Να αναπτύσσει δεξιότητες και στρατηγική για την διδασκαλία του	68	55%
Να εργάζεται συνεργατικά με τους άλλους	48	39%
Να διατρέχει ένα ευρύ φάσμα προγράμματος σπουδών	46	37%
Να συνδυάζει θεωρία και πράξη	46	37%
Να ανταποκρίνεται σε κοινωνικά ζητήματα	28	23%
Να ενστερνίζεται την δια βίου μάθηση	20	16%
Να κατανοεί το σχολικό περιβάλλον	3	2%

Πίνακας 1 – Ανάλυση Απαντήσεων στο Ερώτημα 1

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριων (94%) θεωρεί ως σημαντικότερο χαρακτηριστικό την ικανότητα που εκπαιδευτικού **να μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα**.

«*Η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη συμβάλει ουσιαστικά και αποφασιστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής τάξης καθώς επίσης και στην ευχάριστη διάθεση για μάθηση που δημιουργείται στους μαθητές...*», αναφέρει ο Φ1.

Δεύτερο σημαντικότερο χαρακτηριστικό (55%) αναδείχθηκε η ικανότητα του εκπαιδευτικού **να μπορεί να αναπτύξει δεξιότητες στους μαθητές του καθώς και να αναπτύξει στρατηγικές διδασκαλίας.**

«Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να μεταδίδει αποτελεσματικά τις όποιες γνώσεις και να βοηθήσει τους μαθητές του να τις κατανοούν βραχυπρόθεσμα και να τις διαχειρίζονται σωστά μακροπρόθεσμα, πρέπει συνεχώς να επινοεί στρατηγικές και μεθόδους που θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Επίσης, πρέπει να αναπτύσσει τις δεξιότητες εκείνες που θα τον διευκολύνουν να κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ενθουσιώδη και πιο ενδιαφέρουσα (π.χ. χιούμορ)», αναφέρει ο Φ16.

Τρίτο σημαντικότερο χαρακτηριστικό (39%) αναδείχθηκε η ικανότητα του εκπαιδευτικού **να εργάζεται συνεργατικά με τους άλλους.**

«Η συνεργατική μάθηση (κοινωνικές μορφές εργασίας) αποτελεί μία από τις πιο δημοφιλείς εκπαιδευτικές στρατηγικές. Έχει αποδειχθεί πως όταν οι μαθητές συνεργάζονται πέρα από την ανάπτυξη των δια μαθητικών σχέσεων, κατανοούν καλύτερα τη νέα γνώση και την συγκρατούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη μακρόχρονη μνήμη τους. Και βέβαια η μάθηση αποκτά πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον!», αναφέρει ο Φ16.

Σημαντικά χαρακτηριστικά είναι η ικανότητά του εκπαιδευτικού να **συνδέει την θεωρία με την πράξη (37%)** και η ικανότητα του να **διατρέχει ένα ευρύ φάσμα του προγράμματος σπουδών (37%).**

«Είναι μείζονος σημασίας ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει στην πράξη όλες τις γνώσεις που έχει μάθει και αποκομίσει από τις πανεπιστημιακές του σπουδές», αναφέρει ο Φ1.

«Ο δάσκαλος οφείλει να είναι άριστα κατατοπισμένος σε αυτό που καλείται να διδάξει γιατί αυτό θα βοηθήσει στην καλύτερη διδασκαλία του μαθήματος κι επίσης θα είναι προετοιμασμένος να απαντήσει σε πιθανές απορίες των παιδιών», αναφέρει ο Φ7.

Τέλος, σύμφωνα με την άποψη των φοιτητών/τριων, οι λιγότερο σημαντικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι η **ανταπόκριση του σε κοινωνικά ζητήματα (23%)**, η ένταξη δηλαδή στη διδασκαλία κοινωνικών και σύγχρονων θεμάτων, η **δια βίου μάθηση και η συνεχιζόμενη κατάρτιση (16%)** και η **κατανόηση των κανόνων της σχολικής μονάδας(2%).**

Παράγοντες/ενέργειες Εκπαιδευτικού

Αναλύοντας τις απαντήσεις των φοιτητών/τριων σχετικά με τις αναμνήσεις που έχουν από τα σχολικά τους χρόνια, τις εμπειρίες που αποκόμισαν καθώς και τους παράγοντες ή ενέργειες των εκπαιδευτικών που επέδρασαν θετικά ή αρνητικά στη διδασκαλία, δηλαδή την αποτύπωση της προσωπικής τους βιογραφίας, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης (Εικόνα 3).

Προσωπική βιώματα φοιτητών/τριων (θεματική ανάλυση)	Πλήθος	
Θετικό κλίμα	65	52%
Ενθάρρυνση + επιβράβευση+ενίσχυση αυτοπεποίθησης	15	12%
Ομαδική διδασκαλία	14	11%
Δασκαλοκεντρική διδασκαλία	12	10%
Εμπειρικό-βιωματική μάθηση	11	9%

Δεν γνωρίζω/δεν θυμάμαι	11	9%
Εξατομικευμένη διδασκαλία	8	6%
Καλή γνώση του αντικειμένου	7	6%

Πίνακας 3 – Προσωπικά Βιώματα Φοιτητών/τριων

Το μεγαλύτερο ποσοστό (65%) των ερωτηθέντων θυμόταν το **θετικό κλίμα** που επικρατούσε στη σχολική τάξη. Αυτό οφείλονταν στην προσωπικότητα και στις ενέργειες του εκπαιδευτικού. Η φιλικότητα του, το χιούμορ, η αγάπη για τη γνώση και τους μαθητές έκαναν τους τελευταίους να νιώθουν οικεία και να διδάσκονται μέσα σε ένα ευχάριστο και δημοκρατικό κλίμα.

«Τα γνωρίσματα των δικών μου δασκάλων που επίδρασαν θετικά στη μαθησιακή διδασκαλία ήταν το χιούμορ, η αγάπη και η αφοσίωσή τους και το πνεύμα δικαιοσύνης που διακατείχε τον δάσκαλό μου και συγκεκριμένα της Δ τάξης του Δημοτικού. Ήταν πάντα φιλικός, ευχάριστος και αγαπητός από όλους τους μαθητές διότι δεν ένιωθαν, πιστεύω τη διάκριση οι χαμηλής απόδοσης μαθητές από τους μαθητές υψηλής απόδοσης», αναφέρει ο Φ6.

Ως αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό ενός εκπαιδευτικού εκτιμάται η **ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητευομένων** (12%) μέσω της ενθάρρυνσης και της επιβράβευσης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν παρείχαν μόνο γνώση στους μαθητές τους αλλά τους βοηθούσαν και συναισθηματικά. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ενίσχυαν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση, ωθούσαν τους μαθητές τους να προσπαθούν μέχρι να πετύχουν τους στόχους τους και τους προέτρεπαν να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους.

«Θυμάμαι ότι με βοήθησε να ανεβάσω την αυτοπεποίθησή μου και να πιστέψω στον εαυτό μου», αναφέρει ο Φ7.

Θετικά επίσης φαίνεται να είχε αποτυπωθεί στη μνήμη των φοιτητών/τριων (11%) η **ικανότητα του εκπαιδευτικού να προωθεί την εργασία σε ομάδες** από την οποία οι μαθητές απέκτησαν ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και επίλυσης διάφορων παρεξηγήσεων.

«Πρωτοθύσε συγκεκριμένα την εργασία σε ομάδες, μέσα από την οποία καλλιεργήθηκαν ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, επίλυσης διαφορών και κριτικής αντιμετώπισης των πραγμάτων», αναφέρει ο Φ5.

Αντιθέτως, ένα ποσοστό (10%) των φοιτητών/τριων αποτυπώνει αρνητικά τη χρήση της **δασκαλοκεντρικής μεθόδου** από τον εκπαιδευτικό. Αυτή η αντίληψη προκύπτει από την απόσταση που προσπαθούσε να δημιουργήσει και να διατηρήσει ο εκπαιδευτικός ανάμεσα στον ίδιο και στους μαθητές του και την παροχή τυπικής γνώσης ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

«Όσον αφορά στις σχολικές μου αναμνήσεις, η αλήθεια είναι πως όλες μου οι δασκάλες χρησιμοποιούσαν δασκαλοκεντρικές μεθόδους. Ορισμένες μόνο επιχείρησαν την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής αλλά με λανθασμένο τρόπο. Με τέτοιο τρόπο δηλαδή που μας οδήγησε στο να θεωρούμε ότι κάνουμε διάλειμμα από το μάθημα ή ότι είναι ευκαιρία για να "χάσουμε" μάθημα», αναφέρει ο Φ16.

Θετικά επίσης αποτυπώνεται (9%) η εφαρμογή της **εμπειρικό-βιωματικής μάθησης**. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τη μέθοδο του debate, το παιχνίδι ρόλων και προσπαθούσαν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη.

«Θα ανατρέξω σε έναν δάσκαλο που είχαμε στην Έ δημοτικού ο οποίος οργάνωνε συνέχεια περιπάτους στο χωριό μας. Θεωρούσε πως οι δραστηριότητες εκτός τάξης θα μας βοηθούσαν να δούμε κάποια πράγματα, που εντός τάξης δεν υπήρχαν. Είχε διοργανώσει μια φορά λοιπόν περίπατο σε ελαιώνα του χωριού μου και κάναμε το μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος στη φύση», αναφέρει ο Φ23.

Επίσης, η χρήση της **εξατομικευμένης διδασκαλίας** αποτυπώθηκε στη συνείδηση των φοιτητών/τριων (6%), όπως αυτό συμπεραίνεται από τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που γνώριζαν τις ανάγκες των μαθητών τους, τις ικανότητες και τις δυσκολίες τους και προσαρμοζε τη διδασκαλία προκειμένου να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών του.

«Στην προσπάθειά του να με κάνει να αγαπήσω τη γλώσσα χρησιμοποίησε ένα τέχνασμα. Κατάλαβε ότι μου άρεσε να απαγγέλω ποιήματα. Καθημερινά λοιπόν μου έδινε ένα ποίημα να το διαβάσω, να το αντιγράψω και φυσικά να το μάθω για ορθογραφία, ώστε να το απαγγείλω. Με αυτό τον τρόπο ασχολούμουν καθημερινά με τη γλώσσα, όπου στο τέλος κατάφερα να την αγαπήσω και να καταλάβω τη μεγάλη αξία της.», αναφέρει ο Φ75.

Τέλος, αποτυπώνεται η **καλή γνώση του αντικειμένου**, η **μεθοδικότητα** και η **καλή οργάνωση της διδασκαλίας** (6%).

«...η δασκάλα μου στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού, σε μεγάλο βαθμό διέθετε τα στοιχεία εκείνα που την χαρακτηρίζουν «σωστή εκπαιδευτικό». Όχι μόνο ήταν καλή κάτοχος του γνωστικού αντικειμένου που επρόκειτο κάθε φορά να μας διδάξει, ...», αναφέρει ο Φ55.

«Ήταν σίγουρος πάντα γι' αυτό που δίδασκε και πολύ καλά προετοιμασμένος. Έδειχνε σιγουριά για τις ενέργειές του και ποτέ δε νιώσαμε -ως μαθητές- κάποια ανασφάλεια ως προς το τι διδασκόμαστε», αναφέρει ο Φ28.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η αρχική παιδαγωγική κατάρτιση αποτελεί τη φάση προετοιμασίας, κυρίως για ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό ρόλο, αυτόν του εκπαιδευτικού και εμπεριέχει τον μετασχηματισμό του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού από τον ρόλο του φοιτητή σε αυτόν του δασκάλου. Αν και οι σημαντικότερες αλλαγές στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας συμβαίνουν μετά την αποφοίτηση και την τοποθέτηση σε σχολείο και τάξη, εντούτοις η ανάπτυξη και διαμόρφωση της ταυτότητας εκπαιδευτικού δυνητικά ξεκινάει από την φάση προετοιμασίας (Flores & Day, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία προσπάθησε να αναδείξει την αυτό-αντίληψη των φοιτητών/τριων αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα κατά την φάση των πρακτικών ασκήσεων όπου για πρώτη φορά ήρθαν σε άμεση επαφή με το σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων αναδεικνύουν τις απόψεις και αντιλήψεις των φοιτητών/τριων για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τόσο σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πρότυπο διαστάσεων, όσο και σε σχέση με την προσωπική τους βιογραφία, όπου ως κυρίαρχη διάσταση αναδεικνύεται η **ικανότητα του εκπαιδευτικού να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στη τάξη**.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Cooper & Olson, 1996; Lamote & Engels, 2010), στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς ο «εαυτός» δεν έχει ακόμα αποκτήσει υπόσταση αλλά διαμορφώνεται μέσα από μια συνεχή διαδικασία απόκτησης εμπειριών σε καθημερινή βάση και πως η νοηματοδότηση αναπτύσσεται από τα άτομα μέσα από τη διάδραση, όπου ο «εαυτός» είναι μεταβλητή οντότητα, ενώ εδράζει τόσο στις δικές τους προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες της δικής τους παιδικής ηλικίας, όσο και στα ορθολογικά μοντέλα και γνωσιακές δομές που διδάσκονται. Συνεπώς, αποτελεί μια αναγκαιότητα η συστηματική διερεύνηση και ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού, καθώς μπορεί δυνητικά να αποτελέσει, είτε **εμπόδιο** στην αλλαγή και πρόοδο του, είτε **κίνητρο** ώστε να δοκιμάσει εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδακτική πρακτική του. Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνεται ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων (Σοφός, 2013; Κώστας, 2015) το στοχασμό πάνω στην πρακτική (*reflection on practice*) καθώς ενισχύει τους λειτουργικούς ρόλους και βοηθάει την περαιτέρω ανάπτυξη, την ανατροφοδότηση/καθοδήγηση που θα βοηθήσει τους φοιτητές/τριες να αναπλαισιώσουν τις ήδη προ υπάρχουσες αντιλήψεις τους και χρόνος για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε κριτικούς διαλόγους, το μετασχηματισμό του άρρητου σε ρητό, μέσα από την καθοδήγηση του πανεπιστημίου και του σχολείου και την ένταξη των παραπάνω σε ένα μοντέλο στοχαστικής πρακτικής άσκησης και μεντορικής και την διαμεσολάβηση τους από τα Νέα Μέσα.

Βιβλιογραφία

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κώστας, Α. (2015). *Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-ΚΠΑ): διερευνητική μελέτη περίπτωσης των Κοινοτήτων Πρακτικής με έμφαση στο Στοχασμό και την Επαγγελματική Ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (Διαθέσιμο online: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/36821>, προσπελάστηκε στις 15/09/2016)

Σοφός, Α. (2013). Η προσέγγιση της μεντορείας (mentoring) στο πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία στο Π.Τ.Δ.Ε. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό* (σ. 192-220). Αθήνα: Ταξιδευτής

Φωτοπούλου, Β.(2013). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού- Θέσεις φοιτητών Π.Σ.Δ.Ε. και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην

Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. (Διαθέσιμο online: <http://hdl.handle.net/10889/1683>, προσπελάστηκε στις 20/09/2016)

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.

Carrington, L., Kervin, L., & Ferry, B. (2009). Enhancing the development of pre-service teacher professional identity through the use of a virtual learning environment. In I. Gibson (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (pp. 1402-1409). Chesapeake, VA: AACE.

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

Evans, L. (2011). The "shape" of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.

Flores, M., A. & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teacher's identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

Garrison, D., R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 485-499.

Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.

Graham, A., & Phelps, R. (2003). 'Being a Teacher': Developing Teacher Identity and Enhancing Practice Through Metacognitive and Reflective Learning Processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.

Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialistic era: A study of English universities. *Studies in Higher Education*, 33(5), 513-525.

Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.

Walkingston, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.