

# ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ: ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΟΥΝ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

## PROFESSIONAL IDENTITY IN FORMATION: UNDERGRADUATE STUDENTS PERCEIVE AND DESCRIBE THEMSELVES AS TEACHER

Δρ. Βασιλική Σ. Φωτοπούλου  
Ε.Δι.Π., Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και  
της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία  
Πανεπιστήμιο Πατρών  
Email: vforopoulou@upatras.gr

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται τα εμπειρικά δεδομένα μιας έρευνας, που αφορά στις απόψεις προπτυχιακών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, διερευνώνται οι απόψεις 120 φοιτητών για τον τρόπο που προσέγγισαν και βίωσαν τον επαγγελματικό τους εαυτό κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στο τρίτο έτος σπουδών τους. Αναλυτικότερα, μελετώνται οι παράμετροι και τα ζητήματα που απασχόλησαν τους φοιτητές, μέσα από τη βιωματική κυρίως προσέγγιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, και τα οποία φαίνεται να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν την επαγγελματική υπόσταση και αντίληψή τους ως εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα της εργασίας προέκυψε ότι οι φοιτητές μέσα από την πληθώρα των στοιχείων που ανέδειξαν φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα προσεγγίζουν την πολυδιάστατη φύση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, μέσα από την απόκτηση εκπαιδευτικών εμπειριών στο σχολικό πλαίσιο σε συνδυασμό με το προσωπικό στοιχείο συγκροτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα μέσω της οποίας είναι σε θέση να προσδιορίσουν και να οραματιστούν τον εαυτό τους ως εν ενεργεία εκπαιδευτικό στο σχολικό πλαίσιο.

### Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική ταυτότητα, εκπαιδευτικός, προπτυχιακοί φοιτητές, Πανεπιστήμιο Πατρών.

## Abstract

In this study we explore the empirical data of a research on the views of undergraduate students of the Department of Education and Early Childhood Education (TEEAPI) of the University of Patras on how they perceive and describe themselves as educational. In particular, we explored the views of 120 undergraduate students for the way they approached and experienced in their professional self during their teaching-practice at schools in their third year of study. Specifically, we study the parameters and the issues that occupied the undergraduate students, through mostly experiential approach of the teaching profession, which seems to influence and shape their professional sense and perception of themselves as teachers. From the results of this research work showed that the undergraduate students through the multitude of data appear highlighted that perceive themselves as educational and simultaneously approach the multidimensional nature of their educational identity. At the same time, through the acquisition of educational experiences in schools in conjunction with the personal information form their professional identity through which it is able to identify and envision themselves as in-service teachers in schools.

### *Key words*

*Professional identity, teacher, undergraduate students, University of Patras.*

## **1. Εισαγωγικό: Θεωρητικές προσεγγίσεις στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας και του εαυτού με αναφορά στον εκπαιδευτικό**

Όπως επισημαίνεται από αρκετούς ερευνητές η μελέτη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού συμβάλει στην καλύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, της επαγγελματικής του πορείας, εξέλιξης και ανάπτυξης καθώς και της γενικότερης επαγγελματικής του παρουσίας και λειτουργίας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (βλ. π.χ.: Day & Kington, 2008, Day & Leitch, 2001, Hong, 2010, Timostsuk & Ugaste, 2010). Παρομοίως, ο Beijaard και οι συνεργάτες του (2004) διαπιστώνουν ότι η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας προσδιορίζεται με ποικίλους τρόπους και διαφορετικές προσεγγίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, ενώ ωστόσο, οι Cooper και Olson (1996) υπογραμμίζουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια έννοια με διάφορες εκφάνσεις, όπου πλείστοι παράγοντες, ιστορικοί, κοινωνιολογικοί, ψυχολογικοί και πολιτισμικοί συνεισφέρουν στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον ίδιο του τον εαυτό ως εκπαιδευτικό (Cooper & Olson, 1996, στο: Chong & Low, 2009: 60).

Στην παραδοσιακή προσέγγιση, η ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως μια οντότητα καλά προσδιορισμένη, σταθερή και αμετάβλητη, που εντοπίζεται μέσα μας (Currie, 1998: 2). Η ανωτέρω ωστόσο θεώρηση τείνει να υποσκελιζεται από θέσεις που αντίκεινται και απορρίπτουν την εσωτερικότητα της ταυτότητας, καθώς υποστηρίζεται

ότι η έννοια της ταυτότητας δεν εκφέρεται μονοδιάστατα αλλά αντιθέτως απαντάται με ποικίλους όρους (βλ. π.χ.: «ταυτότητες (identities)» ή «εαυτοί (selves)»), ακριβώς για να εκφράσει τη διαλειτουργικότητα των απόψεων και των ρόλων της σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Beijaard et al., 2004, Lee & Yin, 2011, Smith, 2007). Οι ταυτότητες πόρρω απέχουν από το να θεωρούνται ως μια ενοποιημένη οντότητα ή ο βασικός εαυτός (core identity) καθώς χαρακτηρίζονται ως μεταβαλλόμενες, εύθραυστες και τυχαίες κατασκευές (Maguire, 2008).

Ως εκ τούτου, κάθε προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης και ορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας δε συνιστά ιδιαίτερα εφικτό ερευνητικό εγχείρημα και σε αρκετές μελέτες επισημαίνεται η απουσία του σχετικού ορισμού, όπως διαπιστώνουν οι Beijaard et al. (2004). Η αδυναμία στοιχειοθέτησης ενός σαφούς ορισμού έγκειται κατά κύριο λόγο στην πληθώρα των παραγόντων που διεκδικούν μερίδιο στη συγκρότηση του ορισμού (Beauchamp & Thomas, 2009).

Στη σχετική ωστόσο με το θέμα βιβλιογραφία και παραμερίζοντας τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που προσεγγίζουν την έννοια της ταυτότητας, εντοπίζονται ορισμένα σημεία σύγκλισης σχετικά με αυτήν. Ειδικότερα, πρόκειται για μια ατέρμονη διαδικασία που επιδέχεται αλλαγές και αναπροσαρμογές, είναι δυναμική και μεταβάλλεται σε συνάρτηση με το χρόνο. Δέχεται επιρροές από εσωτερικούς παράγοντες (π.χ.: συναισθήματα) και εξωτερικούς παράγοντες (π.χ.: εμπειρίες που αφορούν στα προσωπικά ή επαγγελματικά βιώματα του ατόμου). Είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει την ερμηνεία και την επαν-ερμηνεία των εμπειριών του ατόμου, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνύπαρξη του προσωπικού με το επαγγελματικό στοιχείο, όπου συχνά ο διαχωρισμός τους καθίσταται δυσδιάκριτος (Beauchamp & Thomas, 2009). Το άτομο έχει ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας μέσω των ατομικών του επιδιώξεων και στόχων. Σημαντικό, επίσης, στοιχείο είναι η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τους άλλους, καθώς και το εκάστοτε δεδομένο περιβάλλον και οι σχέσεις του ατόμου με τον εαυτό του και τους άλλους μέσα στο οποίο λειτουργεί (Beauchamp & Thomas, 2009, Beijaard et al., 2004).

Στον προσδιορισμό, επίσης, της ταυτότητας περιλαμβάνεται και η έννοια του εαυτού (self) (Beauchamp & Thomas, 2009). Ο εαυτός αποτελεί μια έννοια αρκετά πολύπλοκη, η οποία εδράζει το ερευνητικό και το θεωρητικό της υπόβαθρο στις επιστήμες της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας (Day et al., 2006). Στη σχετική με τον εκπαιδευτικό βιβλιογραφία, οι έννοιες του εαυτού και της ταυτότητας συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μεταξύ τους, με ασαφή ή χωρίς περαιτέρω διάκριση (Beijaard et al., 2000), ενώ ως προς τον προσδιορισμό της φύσης του εαυτού παρατηρούνται ακόμα και αποκλίσεις (Day et al., 2005).

Όσον αφορά στην ταυτότητα με αναφορά στον εκπαιδευτικό, που αποτελεί και το σημείο αναφοράς της παρούσας έρευνας, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει και την αντίληψη του εαυτού, ενώ επίσης η έννοια του εαυτού ενταγμένη

σε εξωτερικά πλαίσια, όπως η τάξη και το σχολείο, θέτει ως αναγκαιότητα τον έλεγχο του εαυτού σε σχέση με τα άλλα άτομα (Beauchamp & Thomas, 2009). Χαρακτηριστικά, η Nias (1989) υπογραμμίζει ότι η ταυτότητα διαμορφώνει ένα μέρος του εαυτού και κατά συνέπεια η ταυτότητα ενδέχεται να επηρεάζει και τον εαυτό. Παρομοίως, ο Foucault (1984) μέσα από μια περισσότερο κοινωνιολογική προσέγγιση, τονίζει την αναγκαιότητα να ανιχνεύσουμε τη σύσταση του εαυτού μέσω ενός ιστορικού πλαισίου, όπου η απόκτηση νοήματος εμπλέκεται με την εμπειρία. Υποστηρίζει ότι ο εαυτός θα μπορούσε να θεωρηθεί τόσο ως αντικείμενο όσο και ως υποκείμενο της εμπειρίας, δηλαδή η προσέγγιση της έννοιας του εαυτού και η εμπειρία του ατόμου αποτελούν το λόγο (discourse) της εμπειρίας και όχι την εμπειρία καθεαυτή, καθώς η εμπειρία από μόνη της, όπως επισημαίνεται, δε συνιστά την αυτογνωσία (self-knowledge) (Zembylas, 2003).

Σύμφωνα με τους Rogers και Scott (2008: 751), ο εαυτός περιλαμβάνει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και είναι μια εξελισσόμενη και συνεκτική οντότητα, η οποία συνειδητά αλλά και ασυνειδητά κατασκευάζει και κατασκευάζεται, αναδομεί και αναδομείται σε αλληλεπίδραση με πολιτισμικά πλαίσια, θεσμούς και άτομα, με τα οποία (ο εαυτός) συμβιώνει, υπάρχει, μαθαίνει και λειτουργεί. Οι Day και Hadfield (1996) υποστηρίζουν ότι μέσα από τα ερευνητικά τους δεδομένα φάνηκε ότι εκπαιδευτικοί διατηρούν ταυτόχρονα στο εργασιακό τους περιβάλλον τουλάχιστον τρεις εαυτούς, τον πραγματικό (= πώς οι τρέχουσες συνθήκες διαμορφώνουν τις πρακτικές τους), τον ιδεατό (= πώς αντιλαμβάνονται το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός) και τον μεταβατικό εαυτό (= λειτουργεί μεσολαβητικά ανάμεσα στις δυνατότητες του πραγματικού και του ιδεατού). Παρομοίως, οι Lauriala και Kukkonen (2005) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τους «εαυτούς» τους και περιγράφουν τον εαυτό μέσα από τρεις διαστάσεις. Ο πραγματικός εαυτός (= αυτός που στη δεδομένη στιγμή επικρατεί), ο εαυτός που ενδεχομένως θα υπάρξει στο μέλλον, με την προσπάθεια που καταβάλλεται προς αυτή την κατεύθυνση, και τέλος ο εαυτός ως ένα κοινωνικό ή παγκόσμιο κατασκεύασμα που περιβάλλει τους εκπαιδευτικούς. Στην τελευταία αυτή διάσταση πρόκειται για έναν εαυτό που υποδηλώνει αυτό που πρέπει και αυτό που αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να επιτελέσουν. Γίνεται λόγος για το ρόλο που καλούνται να εκπληρώσουν στην εκπαίδευση σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές. Οι διαφορετικές αυτές έννοιες των εαυτών, όπως έχει παρατηρηθεί, ίσως βρίσκονται σε αντίθεση όσον αφορά στους νέους εκπαιδευτικούς οι οποίοι τείνουν έντονα να δέχονται επιρροή από το διδακτικό τους περιβάλλον (Flores & Day, 2006).

Παρά το γεγονός ότι οι έννοιες του εαυτού και της ταυτότητας έχουν αποτελέσει σημείο διαφοροποιήσεων και αποκλίσεων μεταξύ των επιστημόνων, όπως αποκάλυπτεται στη σχετική βιβλιογραφία σε ποικίλους τομείς, υπάρχουν ορισμένα κοινά

σημεία και εννοιολογικές συγκλίσεις (Wilson & Deaney, 2010). Η άποψη αυτή ενισχύεται από τους Kelchtermans και Vandenberghe (1994), που υποστηρίζουν ότι μεταξύ των ερευνητών υφίσταται μια γενική παραδοχή ότι ο εαυτός αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και δημιουργούν τη φύση της εργασίας τους.

Μέσα λοιπόν στο εργασιακό περιβάλλον, ο εαυτός γίνεται αντιληπτός ως ένας παράγοντας που είναι επιφορτισμένος με ενεργητικό ρόλο, μέσω του οποίου το άτομο αποκτά ικανότητες και αρμοδιότητες και διαχειρίζεται δύσκολες συγκυρίες. Παράλληλα, ο εαυτός αποτελεί και κοινωνικό δημιούργημα που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους, με τρέχουσες και παλαιότερες εμπειρίες, που συμβαίνουν μεταξύ των κοινωνικών πλαισίων (Oyserman, 2001). Τέλος, σχετικά με τον εκπαιδευτικό, που μας αφορά στην ανά χείρας εργασία, η έννοια του εαυτού δεν περιλαμβάνει μόνο το ποιος είναι αλλά και το ποιος είναι ως εκπαιδευτικός (Thomas & Beauchamp, 2011).

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των προπτυχιακών φοιτητών<sup>1</sup> του τρίτου έτους σπουδών τους στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (εφεξής: ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό μέσα στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης ως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί και έχοντας ήδη περατώσει σημαντικό μέρος των προπτυχιακών τους σπουδών. Πιο αναλυτικά, θέλουμε να εξετάσουμε τους παράγοντες, τις συνιστώσες και τις παραμέτρους, τις οποίες οι ίδιοι οι φοιτητές εντοπίζουν και εκτιμούν ότι επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης ή λειτουργίας τους με αναφορά στην εκπαιδευτική τους προσέγγιση και πράξη.

Η παρούσα έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης με άμεσο επακόλουθο να υπόκειται στους σχετικούς περιορισμούς και δεσμεύσεις σχετικά με τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Πρόκειται για ερευνητικά αποτελέσματα που εστιάζουν σε ένα δείγμα προπτυχιακών φοιτητών του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών. Συνεπώς, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι είναι γενικεύσιμα και συνιστούν χρήσιμα ερευνητικά εργαλεία ως προς το βαθμό που μπορούν να αξιοποιηθούν μέσω μιας συγκριτικής προσέγγισης που αφορά στην ερευνητική αποτύπωση αντίστοιχων ή παρεμφερών εννοιών και ερευνητικών προβληματισμών.

Θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, οι θεωρητικές προσεγγίσεις του εαυτού και της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η δομή της πρακτικής άσκησης στο ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών, το δείγμα και η μέθοδος, τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος, η συζήτηση και τα συμπεράσματα.

## **2. Η επαγγελματική ταυτότητα του νέου εκπαιδευτικού: Γνωρίσματα και παράγοντες**

**Η** έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας σχετίζεται με τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους. Υποστηρίζεται ότι οι σκέψεις και οι αντιλήψεις αυτές ασκούν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι εξελίσσονται και αναπτύσσονται καθώς και τις στάσεις που υιοθετούν ενώπιον των εκπαιδευτικών αλλαγών (Chong & Low, 2009). Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού στηρίζεται σε ένα σύνολο πεποιθήσεων που έχει διαμορφώσει το άτομο σχετικά με την έννοια της διδασκαλίας αλλά και με το να είναι εκπαιδευτικός, οι οποίες (πεποιθήσεις), όπως έχει διαπιστωθεί, βρίσκονται υπό διαρκή σχηματισμό και ανασχηματισμό μέσω των εμπειριών που αποκτάει το άτομο (Chong & Low, 2009: 60).

Όσον αφορά στους νέους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζεται η άποψη ότι οι εμπειρίες τους τείνουν να δέχονται επιρροές από τις απόψεις και τις προσδοκίες που έχουν διαμορφωθεί πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Cheng, et al., 2016, Menon & Christou, 2002, στο: Chong & Low, 2009: 60, Yuan & Lee, 2016). Επιπλέον, οι πεποιθήσεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τις έννοιες της μάθησης και της διδασκαλίας συνιστούν ακρογωνιαίο λίθο για την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και, επομένως, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού θεωρείται ότι θα πρέπει πρωτίστως να εκκινεί από τη διερεύνηση των κινήτρων των νέων εκπαιδευτικών για διδασκαλία, καθώς και από τις θέσεις και τις αντιλήψεις τους για το επάγγελμα (Bullough, 1997). Στο σύνολο των στάσεων και των πεποιθήσεων που συντελούν στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού πρέπει να προστεθεί και ο ρόλος των εικόνων που έχουν αποτυπωθεί στους εκπαιδευτικούς και σαφώς ασκούν επιρροή στην ταυτότητα. Κατά τη διάρκεια δηλαδή των προπτυχιακών τους σπουδών, η επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών έχει ως αφετηρία τις εικόνες που έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι ως μαθητευόμενοι για τους δικούς τους διδάσκοντες, τις αρχικές τους απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με το πώς ορίζεται ο σωστός εκπαιδευτικός καθώς και τις θεωρίες διδασκαλίας, που έχουν εμπειδώσει (Lortie, 1975).

Οι Beauchamp και Thomas (2011) υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί, ήδη από την έναρξη της προπτυχιακής τους εκπαίδευσης έχουν αποκρυσταλλώσει ορισμένες πεποιθήσεις σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, οι οποίες όμως έχουν προκύψει σε σχέση με το ρόλο τους ως μαθητές, ένα ρόλο που ασκούσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα και έχουν αποκομίσει τεράστια εμπειρία. Παρομοίως, οι Dome et al. (2005) σε μελέτη τους με προπτυχιακούς φοιτητές, η οποία αφορούσε στις αντιλήψεις τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έχουν διαπιστώσει ότι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους με τις συσχετίσεις που κάνουν με τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες στο παρελθόν (όντας οι ίδιοι μαθητές).

Αυτή η αρχική ταυτότητα των φοιτητών-εκπαιδευτικών τείνει να βελτιώνεται μέσα από μια συλλογιστική διαδικασία καθώς, όπως αποκαλύπτεται σε έρευνες, αναπτύσσουν μια εκλεπτυσμένη αντίληψη για το επάγγελμά τους ως μέλλοντες εκπαιδευτικοί, η οποία προέρχεται από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που τους παρέχει η προπτυχιακή τους εκπαίδευση καθώς και οι πρακτικές ασκήσεις στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Cheng, et al., 2016, Geijssels & Meijers, 2005, Korthagen & Vasalos, 2005, Yuan & Lee, 2016).

Οι νεοεισερχόμενοι λοιπόν στον επαγγελματικό χώρο εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν μια αντίληψη για τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες, η οποία δομείται τόσο σε στοιχεία του παρελθόντος, όπως είναι οι σχολικές εμπειρίες της μαθητικής τους ζωής, όσο και σε στοιχεία που προέρχονται από το τρέχον σχολικό πλαίσιο σε συνδυασμό με τα στοιχεία και τις εικόνες που συγκροτούν τον τύπο του εκπαιδευτικού που οραματίζονται να ακολουθήσουν και την τάξη που προσδοκούν να δημιουργήσουν (Featherstone, 1993). Οι Thomas και Beauchamp (2007, 2011) αναφέρουν ότι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται και οραματίζεται τον εαυτό του ως επαγγελματία σηματοδοτεί την επαγγελματική του πορεία, την εξέλιξη του και την αποτελεσματική του επαγγελματική ανάπτυξη.

### **3. Το πλαίσιο λειτουργίας της Πρακτικής Άσκησης στο ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών**

Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας και οργάνωσης της πρακτικής άσκησης στο ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών νοηματοδοτείται από την ακαδημαϊκή και ερευνητική στοχοθεσία του Τμήματος, που επιδιώκει να παρέχει στους αποφοίτους άρτια επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση. Η πρακτική άσκηση στο ΤΕΕΑΠΗ έχει χαρακτήρα υποχρεωτικό και μέσω αυτής συνάγεται σε μεγάλο βαθμό η επαγγελματική επάρκεια των φοιτητών (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών 2016-2017<sup>2</sup>).

Στην πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών ΤΕΕΑΠΗ του τρίτου έτους των σπουδών τους, που μας απασχολεί στην παρούσα έρευνα, το μάθημα προσφέρεται σε δύο (2) εξάμηνα (Ε' και ΣΤ' εξάμηνο). Ως σκοπός του μαθήματος ορίζεται η ουσιαστική προσέγγιση της προσχολικής εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας υπό το πρίσμα της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη (ό.π.). Οι φοιτητές επισκέπτονται ανά ζεύγη το χειμερινό και το εαρινό εξάμηνο δημόσια νηπιαγωγεία της Αχαΐας.

### **4. Το Δείγμα και η Μέθοδος**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών που βρίσκονται στο Γ' έτος των σπουδών τους. Η επιλογή του δείγματος έγινε διότι οι φοιτητές του συγκεκριμένου έτους σπουδών προβαίνουν πλέον στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο,

ενώ ταυτόχρονα έχουν καλύψει σημαντικό μέρος των θεωρητικών τους μαθημάτων. Παράλληλα, έχουν ολοκληρώσει το υποχρεωτικό μέρος της πρακτικής άσκησης του προηγούμενου έτους (Β' έτους) των σπουδών τους μέσα από το οποίο έχουν ήδη αποκτήσει εκπαιδευτική εμπειρία και σχετική εξοικείωση με τις δομές και τους άξονες λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Αξιοποιώντας λοιπόν τις πρακτικές εφαρμογές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο σε συνδυασμό με τις θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει στην ως τώρα στη φοιτητική τους πορεία θεωρούμε ότι διαθέτουν ένα δυναμικό και επαρκές υπόβαθρο γνώσεων και εμπειρίας. Ως εκ τούτου, είναι σε θέση να εκφέρουν και να διατυπώσουν τις θέσεις και τις απόψεις τους για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό.

Για τη διερεύνηση των θέσεων των φοιτητών αξιοποιήθηκε δομημένο ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε διότι μέσω της ανωνυμίας επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του ερωτώμενου, ενώ ενδείκνυται για την ταυτόχρονη συλλογή στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα (Βάμβουκας, 2010, Κυριαζή, 2011).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος, που αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ζητείται από τους φοιτητές να συμπληρώσουν φύλο και έτος σπουδών (για τυχόν περιπτώσεις φοιτητών μεγαλύτερων ετών). Στο δεύτερο μέρος ακολουθούν τα κυρίως ερωτήματα (7 συνολικά) μέσω των οποίων διερευνώνται οι απόψεις των φοιτητών του δείγματος σχετικά με την εν γένει εκπαιδευτική τους παρουσία στο σχολικό πλαίσιο μέσω της πρακτικής άσκησης. Η παρούσα εργασία εστιάζει στο ερώτημα που αφορούσε στην αποτύπωση των σκέψεων και των απόψεων των φοιτητών για τον τρόπο που περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό μέσα από τη λειτουργία τους ως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Το ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου και ήταν διατυπωμένο ως εξής: «Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής σας δραστηριότητας μέσα από τη λειτουργία σας στο νηπιαγωγείο, πως περιγράφετε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό;»

Για τη σύνταξη και το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου ελήφθησαν υπόψη το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος και η σχετική με το θέμα τρέχουσα ερευνητική βιβλιογραφία.

Πιο αναλυτικά, η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου θεμελιώνεται και δομείται στις βασικές ακαδημαϊκές επιδιώξεις και επαγγελματικές στοχεύσεις του ΤΕΕΑΠΗ σχετικά με την πρακτική άσκηση και την κατάρτιση των αποφοίτων του, καθώς και στην αξιοποίηση συναφών ερευνητικών ευρημάτων από το ελληνικό και διεθνές συγκείμενο, που αφορούν στη σύμπραξη της πρακτικής άσκησης και την αντίληψη των φοιτητών ως εκπαιδευτικών (βλ. π.χ.: Οικονομίδης, 2007, 2011, Φωτοπούλου, 2017).



Προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε δείγμα φοιτητών προκειμένου να λάβει την τελική του μορφή. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη λήξη του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017. Η σχετική ενημέρωση, η διανομή και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκαν στο περιθώριο της τελευταίας ακαδημαϊκής παράδοσης και είχε χαρακτήρα προαιρετικό. Συγκεντρώθηκαν 120 ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης: 57,4% επί του συνόλου εγγεγραμμένων φοιτητών Γ έτους για το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017) και απαντήθηκαν 120 (ποσοστό απόκρισης: 100%). Το μέγεθος του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικό του υπό διερεύνηση πληθυσμού.

Για την επεξεργασία του ερωτήματος (ανοιχτού τύπου) που παρουσιάζεται στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων (content analysis).

## 5. Αποτελέσματα

Η κατανομή των 120 προπτυχιακών φοιτητών του δείγματος ως προς τα δημογραφικά στοιχεία:

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά στοιχεία του συνόλου των φοιτητών του δείγματος

Φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ		(N)	%
Φύλο	Άνδρες	3	2,5
	Γυναίκες	117	97,5
Έτος σπουδών	Γ' έτος	120	100
	Άλλο έτος	0	0

Όπως διαπιστώνεται, το σύνολο των φοιτητών του δείγματος αποτελείται σχεδόν αποκλειστικά από γυναίκες και ως εκ τούτου ο παράγοντας φύλο παραλείπεται από τις συσχετίσεις. Το ίδιο ισχύει και για το έτος σπουδών, όπου το συγκεκριμένο δημογραφικό χαρακτηριστικό παραλείπεται από περαιτέρω επεξεργασία, διότι το σύνολο των φοιτητών του δείγματος (100%) ανήκε στο Γ' έτος των σπουδών του.

Ακολουθώς, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των προπτυχιακών φοιτητών του δείγματος που αφορούν στη διερεύνηση και ανίχνευση των θέσεων και των απόψεών τους για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης στο νηπιαγωγείο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω πρόκειται για ένα ανοιχτού τύπου ερώτημα, όπου για την επεξεργασία των απαντήσεων η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου σε επίπεδο φράσης. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε καθώς επιτρέπει τη

συστηματική διερεύνηση του κειμένου και οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού λόγου, που στην περίπτωση μας, είναι το υπό μελέτη ερευνητικό γραπτό ερώτημα προς τους φοιτητές (βλ. π.χ.: Κυριαζή, 2011: 281-292).

Να σημειωθεί ότι για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων δεν προσδιορίστηκαν οι άξονες εκ των προτέρων αλλά διαμορφώθηκαν και οριστικοποιήθηκαν μέσα από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων στο ερώτημα.

### **Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

Οι άξονες, όπως προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των φοιτητών αφορούν στα εξής:

- 5.1. Λειτουργώ ως εκπαιδευτικός
- 5.2. Αξιολογώ τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό
- 5.3. Ο εαυτός μου ως εκπαιδευτικός με αναγωγή στο μέλλον

Ακολουθεί η παρουσίαση και η ανάλυση για καθέναν από τους παραπάνω άξονες. Σε ορισμένες περιπτώσεις δημιουργήθηκαν υποκατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται και παρουσιάζονται στην μελέτη μας καθώς αποδίδουν εκτενέστερα και αναλυτικότερα το περιεχόμενο των διαστάσεων του κάθε άξονα.

#### **5.1. Λειτουργώ ως εκπαιδευτικός**

Ένας σημαντικός αριθμός απαντήσεων (40 αναφορές) επικεντρώνεται στη δυνατότητα που έχουν οι ίδιοι οι φοιτητές μέσα από το θεσμοθετημένο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο, να αναλάβουν τα διδακτικά καθήκοντα και να προσεγγίσουν βιωματικά τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*«Το γεγονός ότι είχα άμεση επαφή με τα παιδιά και μπορούσα μέσα από δραστηριότητες που πραγματοποίησα να δω τι κάνω σωστά, τι λάθος, τι να διαφοροποιήσω την επόμενη φορά» (κωδ. 16).*

*«... μέσα από την πρακτική άσκηση εξοικειώνομαι με το αντικείμενο και γενικά με το επάγγελμα της νηπιαγωγού αλλά και ότι μέσα από κάθε δραστηριότητα αποκομίζω κάτι νέο» (κωδ. 17).*

*«Ήταν πολύ ενδιαφέρον ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, η υλοποίηση αλλά και η διδασκαλία στην τάξη» (κωδ. 46).*

*«Η επαφή με τα παιδιά αλλά και με το επάγγελμα του νηπιαγωγού και το γεγονός ότι έμαθα πως λειτουργεί πραγματικά το νηπιαγωγείο» (κωδ. 72).*

*«Πιο πολύ μου άρεσε ότι η πρακτική άσκηση μου έδωσε τη δυνατότητα να σχεδιάσω δραστηριότητες, να κάνω λάθη και να μαθαίνω από αυτά.*

*Επίσης, μέσω της πρακτικής εξοικειώθηκα με το αντικείμενο και είμαι έτοιμη να αντιμετωπίσω διάφορες καταστάσεις που μπορεί να συμβούν στο νηπιαγωγείο» (κωδ. 108).*

Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν στο συγκεκριμένο άξονα διακρίνονται σε δυο υποκατηγορίες:

### **5.1.1. Λαμβάνω υπόψη τις ανάγκες των μαθητών / κινητοποίηση της μάθησης των μαθητών**

Τονίζεται η προσπάθεια και η μέριμνα που καταβάλλουν οι φοιτητές προκειμένου να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που θα ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και θα προάγει τη μάθησή τους με τρόπο που ανταποκρίνεται στα ενδιαιφέροντα και τις ανάγκες τους (10 αναφορές):

*«Άρχισα να κατανοώ τον τρόπο σχεδιασμού των δραστηριοτήτων και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών» (κωδ. 1).*

*«Ανακάλυψα περισσότερες δραστηριότητες πολύ πιο ενδιαφέρουσες για τα παιδιά» (κωδ. 67).*

*«Η επαφή μου με τα παιδιά και η εξάσκηση στην οργάνωση των δραστηριοτήτων για να αποκτήσουν κατάλληλες γνώσεις» (κωδ. 76).*

### **5.1.2. Επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές**

Σημαντική παράμετρος στον άξονα «Λειτουργώ ως εκπαιδευτικός» αναδεικνύεται η αλληλεπίδραση, η προσέγγιση και η επικοινωνία με τους μαθητές (10 αναφορές).

*«Μου άρεσε η συναναστροφή μου με τα μικρά παιδιά και η αντιμετώπισή τους προς εμένα» (κωδ. 28).*

*«Η ευκαιρία να έρθω σε επαφή με τα παιδιά και να πάρω μια ιδέα του πως θα γίνεται το μάθημα» (κωδ. 39).*

*«... η επαφή με τα παιδιά και τον τρόπο σκέψης, επικοινωνίας και κίνησής τους» (κωδ. 64). «Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά και η συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ μας» (κωδ. 95).*

Η επικοινωνία με τους μαθητές είναι σημαντική διότι εκτός των άλλων έχει αντίκτυπο και στο παραγόμενο αποτέλεσμα που σχετίζεται με τη διδακτική πράξη, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις τους:

*«Προσπαθούσα να συνεργάζομαι όσο το δυνατόν καλύτερα με τα παιδιά για να υπάρχει ένα όμορφο και ουσιαστικό αποτέλεσμα» (κωδ. 46).*

*«Η συναναστροφή με τα παιδιά. Η εμπειρία του να διδάξεις σε κάποιον καθώς και η προετοιμασία για τις δραστηριότητες» (κωδ. 101).*

## 5.2. Αξιολογώ τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό

Ένα μεγάλο μέρος των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος (57 αναφορές) εστιάζει στην αξιολόγηση του των ίδιων ως εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των φοιτητών στο συγκεκριμένο άξονα ήταν ποικίλες και αυτό έδωσε τη δυνατότητα για περαιτέρω κατηγοριοποίηση και ανάλυση. Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν είναι τρεις, η παρουσίαση των οποίων ακολουθεί στη συνέχεια.

### 5.2.1. Εκφράζουν θετική αποτίμηση και ικανοποίηση από τη λειτουργία τους ως εκπαιδευτικοί

Σε δεκατρείς (13) αναφορές τονίζεται η έννοια της ικανοποίησης που βιώνουν και αισπράττουν μέσα από τον τρόπο που λειτούργησαν ως εκπαιδευτικοί στο σχολικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

*«Τη φετινή χρονιά απέκτησα περισσότερες εμπειρίες και μέσα από της δυσκολίες, κυρίως διαχείρισης της τάξης, κατόρθωσα να βρω διαφόρους τρόπους αντιμετώπισης αλλά και να της εφαρμόσω» (κωδ. 89).*

*«Ως εκπαιδευτικός πιστεύω ότι είμαι πιο έτοιμη για να αντιμετωπίσω διάφορα προβλήματα μέσα στην αίθουσα αλλά και να επικοινωνήσω και να διδάξω στα παιδιά» (κωδ. 120).*

Γίνεται, ακόμα αναφορά στην αντίδραση των μαθητών απέναντι της δραστηριότητες των φοιτητών, η οποία λειτουργεί και ως σημείο ανατροφοδότησης και αξιολόγησης της δραστηριότητας. Ενδεικτικά:

*«Περισσότερο μου άρεσε ο ενθουσιασμός των παιδιών με της δραστηριότητες καθώς και η δημιουργία και διεξαγωγή δραστηριοτήτων αφού ήταν κάτι πολύ δημιουργικό» (κωδ. 24).*

*«Αυτό που μου άρεσε περισσότερο είναι ότι εκτέλεσα της δραστηριότητες, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό ενθουσίασαν τα παιδιά και περνούσαν ευχάριστα κατά τη διάρκειά της» (κωδ. 78).*

Σε λίγες περιπτώσεις οι φοιτητές εκφράζουν αδυναμία να χαρακτηρίσουν οι ίδιοι της εαυτούς της ως εκπαιδευτικούς μέσα από τη λειτουργία της στο σχολείο (3 αναφορές):

*«Πιστεύω πως εγώ η ίδια δε μπορώ να κρίνω τον εαυτό μου» (κωδ. 10).*

*«Δεν υπάρχει ακόμα εμπειρία ώστε να με χαρακτηρίσω» (κωδ. 47).*

### 5.2.2. Εστιάζουν στις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους από τον τρόπο που ενήργησαν ως εκπαιδευτικοί

Σε έντεκα (11) αναφορές γίνεται λόγος για τις ελλείψεις και τις αδυναμίες που ενοπίζονται οι ίδιοι στον εαυτό της, οι οποίες εστιάζουν:

Στα ζητήματα διαχείρισης των μαθητών:

«... χρειάζομαι βελτίωση στην ικανότητα διαχείρισης των παιδιών» (κωδ. 1).

«Σε γενικές γραμμές εκτιμώ ότι σχεδιάζα επαρκώς της δραστηριότητες και η συμβολή μου ως εκπαιδευτικός ήταν ουσιαστική. Παρόλα αυτά στο κομμάτι συντονισμού και διαχείρισης απρόβλεπτων γεγονότων αντιμετωπίζω σίγουρα ακόμα κάποιες αδυναμίες» (κωδ. 69).

Στη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζουν:

«Μπορώ να δημιουργήσω ωραίες δραστηριότητες και να της εκτελέσω αλλά δυσκολεύομαι στη διατύπωση των ερωτήσεων της τα παιδιά» (κωδ. 22).

«Ακόμα μαθαίνω. Είναι δύσκολη η διαδικασία σχεδιασμού δραστηριοτήτων» (κωδ. 70).

### **5.2.3. Αντιλαμβάνονται και διαπιστώνουν σημεία βελτίωσης στη λειτουργία της ως εκπαιδευτικοί**

Σε αρκετές αναφορές (19 αναφορές) οι φοιτητές επικεντρώνονται στη λειτουργία της στο σχολικό πλαίσιο μέσα από διαδικασίες βελτίωσης. Η έννοια της βελτίωσης, όπως προσεγγίζεται και αποτιμάται από τους φοιτητές, γίνεται σε συνάρτηση με τη χρονική διάσταση της παρουσίας και της λειτουργίας τους στην πρακτική άσκηση και αφορά στην αποκτηθείσα εμπειρία στον εργασιακό χώρο ή τις δεξιότητες με αναφορά στη διδακτική και εκπαιδευτική πράξη καθώς και σε υφιστάμενες καταστάσεις και δεδομένα της σχολικής τάξης. Ενδεικτικά αναφέρουν:

«... αρχίζω να αποκτώ σιγά σιγά εμπειρία και να κατανοώ τον τρόπο που πρέπει να συμπεριφέρομαι» (κωδ. 2).

«... απέκτησα φέτος περισσότερη εμπειρία ως εκπαιδευτικός και όσο αφορά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων αλλά και την υλοποίηση αυτών» (κωδ. 88).

«Πιστεύω ότι ενώ αρχικά ήμουν αγχωμένη στη συνέχεια σταμάτησα να αγχώνομαι. Θεωρώ ότι μέσω της πρακτικής γίνομαι ακόμα καλύτερη και διορθώνω τα λάθη μου» (κωδ. 115).

Επισημαίνουν την προσπάθεια που καταβάλλουν για να ανταποκριθούν όσο το δυνατό καλύτερα στα διδακτικά καθήκοντα που της έχουν ανατεθεί, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν μια εν δυνάμει δυνατότητα προσωπικής βελτίωσης:

«Θεωρώ πως μπορώ να ανταπεξέλθω ως εκπαιδευτικός με το να υλοποιώ δραστηριότητες αλλά είμαι σε θέση να καταλάβω την απειρία μου και να προσπαθώ για το καλύτερο και για βελτίωση» (κωδ. 48).

*«Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ για το επίπεδο στο οποίο βρίσκομαι με βάση την εμπειρία που έχω αποκτήσει της το παρόν» (κωδ. 118).*

### **5.3. Ο εαυτός μου ως εκπαιδευτικός με αναγωγή στο μέλλον**

Σε δεκαεννέα (19) αναφορές οι ερωτώμενοι αναφέρονται στη μελλοντική προσέγγιση της παρουσίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία προσδιορίζεται μέσα από μια προοπτική διαρκούς εμπλουτισμού και περαιτέρω ενίσχυσης του γνωσιακού επαγγελματικού τους υπόβαθρου με σαφή αναφορά στον εκπαιδευτικό τους εαυτό:

*«Θεωρώ πώς είμαι ικανή να βρίσκομαι σε έναν τέτοιο χώρο αλλά όχι «τώρα». Χρειάζομαι περισσότερο εξάσκηση και παρακολούθηση διαφόρων σεμιναρίων τα οποία με βοηθούν πολύ στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ένας νηπιαγωγός» (κωδ. 18).*

*«... ακόμα μαθαίνω από την πρακτική άσκηση αποκομίζοντας γνώσεις συνεχώς ώστε να γίνω μια καλή εκπαιδευτικός στο μέλλον» (κωδ. 65).*

*«Θεωρώ ότι έχω πολλά πραγματικά να μάθω ακόμα για να μπορέσω να είμαι έτοιμη να γίνω νηπιαγωγός» (κωδ. 84).*

#### **5.3.1. Αντικείμενο σπουδών και μελλοντικό επάγγελμα**

Στον άξονα αυτό εντάσσεται και μια υποκατηγορία απαντήσεων που αναφέρονται στη συσχέτιση του αντικειμένου των σπουδών τους, που αφορά στο παρόν, με την μελλοντική διάσταση ως προς το επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσουν. Στις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν (5 αναφορές), το παρόν λειτουργεί επιβεβαιωτικά και επικυρώνει την επιθυμία και τη θέληση να ακολουθήσουν το επάγγελμα που επέλεξαν να σπουδάσουν. Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν:

*«... ήρθα σε επαφή με αυτό που θέλω να ασχοληθώ και συνειδητοποίησα ακόμα περισσότερο ότι είναι το επάγγελμα που με γεμίζει» (κωδ. 50).*

*«... επιβεβαίωσα κατά πόσο επιθυμώ να ακολουθήσω το επάγγελμα αυτό για το υπόλοιπο της ζωής μου» (κωδ. 106).*

*«... ήρθα πιο «κοντά» με το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω» (κωδ. 115).*

Σε μια περίπτωση αναφέρεται η συσχέτιση του αντικείμενου των σπουδών με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χωρίς ωστόσο να καθίσταται σαφές αν λειτουργεί ενισχυτικά ή αποτρεπτικά από την επιθυμία να ακολουθήσει το συγκεκριμένο επάγγελμα στο μέλλον:

*«... σε βοηθάει να δεις πως θα ήταν να διδάσκεις και στο να καταλάβεις αν σου αρέσει αυτό που κάνεις» (κωδ. 71).*

### 5.3.2. Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στο μελλοντικό επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Τέλος, σε δύο περιπτώσεις επισημαίνεται η σύνδεση και ειδικότερα η συνδρομή και η ουσιαστική συμβολή της πρακτικής άσκησης στο μελλοντικό επάγγελμα. Αναφέρεται χαρακτηριστικά:

*«Θεωρώ ότι ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων αποτελεί ένα βασικό κομμάτι της πρακτικής άσκησης, καθώς μέσα από την παρουσίαση των δραστηριοτήτων αντλήσαμε πραγματικά πολλές ιδέες, οι οποίες θα μας φανούν χρήσιμες στο μέλλον μας ως νηπιαγωγοί» (κωδ. 69).*

*«... θεωρώ ότι η πρακτική άσκηση μας προσφέρει μια αρχική εμπειρία, σημαντική για το μέλλον στο επάγγελμα» κωδ. 84).*

## 6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η προπτυχιακή εκπαίδευση των προπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της εκπαίδευσης, μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση και την πρακτική άσκηση παρέχει στους προπτυχιακούς φοιτητές τη δυνατότητα να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον και να προσεγγίσουν βιωματικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το οποίο αποτελεί εφαλτήριο -όπως διαπιστώθηκε και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας- για την αντίληψη και τον προσδιορισμό των ιδίων ως εκπαιδευτικών.

Στη συζήτηση για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, σημαντική παράμετρο συνιστά η χρονική διάσταση. Η ταυτότητα με αναφορά στον εκπαιδευτικό και η ειδικότερα η διαμόρφωσή της είναι μια διαδικασία εξελισσόμενη, που η εκκίνησή της εντοπίζεται ήδη από το στάδιο των προπτυχιακών σπουδών κάθε ατόμου, που η επαγγελματική του σταδιοδρομία εντάσσεται στο χώρο της εκπαίδευσης. Η θέση αυτή αναδεικνύεται και από τα ευρήματα άλλων μελετών: Beauchamp & Thomas, 2009, Beijaard et al., 2004, Ifanti & Fotopoulou, 2010, 2011, Υφαντή & Φωτοπούλου, 2016, Φωτοπούλου & Υφαντή, 2011.

Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη το δεδομένο ότι η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας νοηματοδοτείται από τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους καθώς και ένα σύνολο πεποιθήσεων που έχει διαμορφώσει το ίδιο το άτομο σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία, την εν γένει εκπαιδευτική πράξη και διαδικασία, τα δυο αυτά στοιχεία διαμορφώνουν ένα πλαίσιο εντός του οποίου το άτομο λειτουργεί ως εκπαιδευτικός. Σαφώς το σύνολο των προαναφερόμενων σκέψεων και αντιλήψεων δεν συνιστά μια στάσιμη ή αμετάβλητη οντότητα αλλά υπόκειται σε διαρκή ανασχηματισμό, αλλαγή και αλληλεπίδραση κυρίως μέσα από τις εμπειρίες που προσλαμβάνει το άτομο. Η ερμηνεία και η επανερμηνεία των εμπειριών του ατόμου που οδηγεί στην αλλαγή στάσεων και απόψεων

απέναντι στο επάγγελμα αποκλείοντας κάθε έννοια παθητικότητας προϋποθέτει σαφώς έναν ενεργητικό ρόλο του ατόμου, όπου μέσα από τις ατομικές επιδιώξεις, οραματισμούς και στόχους διαμορφώνει μια δυναμική αλλαγών και προσαρμογών.

Στο σύνολο των εργασιακών εμπειριών που προσλαμβάνει το άτομο εντάσσονται και οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι φοιτητές στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων μας, οι φοιτητές, λειτουργώντας οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον και αναλαμβάνοντας τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προσέγγισαν βιωματικά τη διδακτική και εκπαιδευτική πράξη με αποτέλεσμα να προβαίνουν σε μια διαδικασία αυτό-αξιολόγησης, προσωπικής ή επαγγελματικής αποτίμησης και αναστοχασμού. Η αυτό-αξιολόγησή τους αφορά κυρίως στον τρόπο που λειτούργησαν ως εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της τάξης και διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στο αίσθημα της ικανοποίησης και της θετικής αποτίμησης που εισέπραξαν με την ολοκλήρωση των διδακτικών και εκπαιδευτικών τους καθηκόντων στο νηπιαγωγείο. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των φοιτητών που εστιάζουν σε αδυναμίες ή ελλείψεις που εντοπίζουν οι ίδιοι στον εαυτό τους. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι περιπτώσεις των φοιτητών που ενώ αντιλαμβάνονται τα θετικά τους στοιχεία ωστόσο δεν αρκούνται σε αυτά αλλά προβαίνουν σε μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη ενδοσκόπηση, όπου εντοπίζουν τη δυνατότητα για περαιτέρω εν δυνάμει βελτίωση προσωπικών τους χαρακτηριστικών που θα έχουν αντίκτυπο στην παρεχόμενη εκπαιδευτική τους προσέγγιση.

Το ανωτέρω αυτό εύρημα, που αφορά στις τρεις περιπτώσεις αξιολόγησής και προσωπικού αναστοχασμού των φοιτητών ως εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για δυο κυρίως λόγους. Πρώτον, διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές είναι σε θέση να αντιληφθούν και να περιγράψουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς, επομένως έχουν ξεκινήσει -όπως φαίνεται- να κατανοούν και προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η δυνατότητά τους να αντιληφθούν την λειτουργία τους ως εκπαιδευτικοί και η βιωματική προσέγγιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ενθαρρύνει τη διαδικασία της κριτικής προσέγγισης του επαγγελματικού τους εαυτού με απώτερη στόχευση την προσωπική βελτίωση των ιδίων των εκπαιδευτικών. Παρατηρείται λοιπόν και μια συνέχεια της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η οποία προσδιορίζεται χρονικά στη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών (Bullough, 1997, Cheng et al., 2016, Lortie, 1975, Φωτοπούλου, 2017). Δεύτερον, μέσα από το εύρημα αυτό αναδεικνύεται η ουσιαστική συμβολή και ο ρόλος που διαδραματίζει ο παράγοντας της εμπειρίας στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και ειδικότερα στην περίπτωση μας του φοιτητή, που λειτουργεί ως εν δυνάμει εκπαιδευτικός. Η έννοια της εμπειρίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική καθημερινότητα των φοιτητών στο πλαί-



σιο της τάξης. Η αναφορά στην εμπειρία γίνεται μέσα από την απόκτηση και σωρευση ή την απουσία και την ανάγκη για απόκτηση νέων και περισσότερων εμπειριών στον εκπαιδευτικό χώρο. Αυτό που ωστόσο αξίζει να επισημανθεί -όπως διαπιστώθηκε από τη μελέτη των απαντήσεων- είναι ότι οι περιπτώσεις που αφορούν στην απουσία εμπειρίας, η οποία ενδεχομένως λειτουργεί ανασταλτικά στην επιτυχή έκβαση της διδακτικής πράξης, δε φαίνεται να αποτελεί τροχοπέδη στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι φοιτητές για τη βελτίωση των ιδίων ως εκπαιδευτικών. Το σχετικό εύρημα που αφορά στην απόκτηση εμπειρίας με απώτερο στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους εαυτών, φανερώνει τη δυναμική και μεταβαλλόμενη υπόσταση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η οποία βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία ανατροφοδότησης μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου.

Η στάση των φοιτητών για την βελτίωση της επαγγελματικής τους υπόστασης αποκαλύπτει την αντίληψη που έχουν για την επαγγελματική τους ταυτότητα, ενώ η παράμετρος της ήδη αποκτηθείσας εμπειρίας προέρχεται κατά κύριο λόγο από τις ακαδημαϊκές γνώσεις σε συνδυασμό με την εμπλοκή τους στην πρακτική άσκηση, τα οποία τεκμηριώνουν τη συμβολή των προπτυχιακών σπουδών στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, όπως διαπιστώνεται και από άλλες μελέτες (βλ. π.χ.: Kaldi, 2009, Ng, et al., 2010, Φωτοπούλου, 2017, Χανιωτάκης & Πούλου, 2006). Το σχετικό ωστόσο εύρημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης προκειμένου να προσδιοριστεί ο τρόπος ή οι τρόποι με τους οποίους εκτιμούν οι φοιτητές ότι θα μπορούσαν να ξεπεράσουν ή να επιλύσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Ξεχωριστή αναδεικνύεται η μελλοντική διάσταση του επαγγελματικού εαυτού των φοιτητών. Μέσα από το πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών και ειδικότερα της πρακτικής άσκησης μπορούν να αντιληφθούν τα στοιχεία εκείνα που συνιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η προσέγγιση με βιωματικό τρόπο των πολλών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων που συνθέτουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έδωσε τη δυνατότητα όχι μόνο να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί κατά το χρονικά προσδιορισμένο διάστημα της παρουσίας τους στα νηπιαγωγεία αλλά ταυτόχρονα λειτούργησε ως εφαλτήριο για μελλοντική αναγωγή και προοπτική της λειτουργίας των ιδίων ως εν ενεργεία πλέον εκπαιδευτικών στο σχολικό χώρο. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερη σημαντικότητα σχετικά με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η οποία εκκινεί ήδη από την προπτυχιακή κατάρτιση και συνεχίζεται στη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Μάλιστα η προσπάθεια των φοιτητών να προσδιορίσουν τον εκπαιδευτικό τους εαυτό στο μέλλον καθώς και η σημασία της λειτουργικής παρουσίας αυτού του σταδίου έχουν επισημανθεί από ερευνητές (Lauriala & Kukonen, 2005, Flores & Day, 2006, Kelchtermans & Vandenberghe, 1994). Ο στοχασμός και ο οραματισμός του εκπαιδευτικού εαυτού με μελλοντικούς όρους και προεκτάσεις, όπως προέκυψε στην έρευνά μας, επιβεβαιώνει τη διαμόρφωση της ταυτότητας των νέων εκπαιδευτικών

κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών αποκαλύπτοντας τη συνεχή πορεία εξέλιξης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, γίνεται φανερή η συμβολή και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι προπτυχιακές σπουδές στην αντίληψη του επαγγελματικού εαυτού των φοιτητών.

Έμφαση, επίσης, δίνεται στην παρουσία του μαθητή. Ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής λειτουργίας και διδακτικής προσέγγισης των φοιτητών, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της επικοινωνίας με τους μαθητές. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις η επικοινωνία με τους μαθητές λειτουργεί ως ανατροφολογικό εργαλείο ή ως μέσο αξιολόγησης της διδακτικής ή παιδαγωγικής προσέγγισης των φοιτητών και εν συνεχεία τον προσδιορισμό και την κατανόηση της λειτουργίας τους στην τάξη με ποιοτικούς όρους. Στο επικοινωνιακό πλαίσιο που αναπτύσσουν οι φοιτητές με τους μαθητές τους εντοπίζεται ταυτόχρονα και μια ετεροαναφορική προσέγγιση σχετικά με τον προσδιορισμό και την αξιολόγηση του εαυτού τους ως εκπαιδευτικού. Αν και οι απαντήσεις τους θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν σε επόμενο βήμα αν και κατά πόσο σχετίζονται και συνδέονται και με τις εικόνες και τις εμπειρίες που έχουν οι ίδιοι όταν ήταν μαθητές, εντούτοις το στοιχείο αυτό έχει ιδιαίτερη ερευνητική σημασία διότι φανερώνει τη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού μαθητή τόσο στην καθημερινή ζωή του σχολείου και την εκπαιδευτική δράση του εκπαιδευτικού που προσπαθεί να λειτουργεί αφυγκραζόμενος τις μαθησιακές, εκπαιδευτικές και διδακτικές ανάγκες των θητών του, όσο και στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Κλείνοντας, μέσα από την έρευνά μας φάνηκε ότι οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, μέρος των οποίων αποτελεί η πρακτική άσκηση στα νηπιαγωγεία, προσεγγίζουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα και ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό. Αυτή η βιωματική προσέγγιση του εκπαιδευτικού τους εαυτού εκτός από τη γνωριμία με το επάγγελμα που επέλεξαν να σπουδάσουν, σηματοδοτεί βασικό σημείο στην περαιτέρω πορεία τους ως εκπαιδευτικοί, καθώς αρχίζουν ήδη να διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η προσπάθειά τους να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί στο δεδομένο πλαίσιο και να ανταποκριθούν όσο το δυνατό καλύτερα στα ανατιθέμενα διδακτικά και εκπαιδευτικά τους καθήκοντα σε συνδυασμό με το διαρκή αναστοχασμό που αποσκοπεί σε μια διαδικασία περαιτέρω βελτίωσης καθώς και την μελλοντική προοπτική και προσέγγιση των εκπαιδευτικών τους εαυτών συντελούν στην οριοθέτηση μιας κρίσιμης και ουσιαστικής χρονικής συμβολής στην επαγγελματική ταυτότητα του νέου εκπαιδευτικού. Οι προπτυχιακές σπουδές σηματοδοτούν μια διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσα από την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται την επαγγελματική του υπόσταση και κατ' επέκταση προάγει την επαγγελματική του ανάπτυξη και τη μελλοντική του πορεία στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

## Σημειώσεις

1. Η χρήση του όρου φοιτητής/ές γίνεται ανεξάρτητα από το φύλο.
2. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 και ως εκ τούτου αντλούνται στοιχεία από τον Οδηγό Σπουδών του αντίστοιχου ακαδημαϊκού έτους. Οι αλλαγές που έχουν επέλθει στον Οδηγό Σπουδών σχετικά με την πρακτική άσκηση δεν έχουν επηρεάσει τις βασικές επιδιώξεις.

## Βιβλιογραφία

- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2011) New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50: 6-13.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2): 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20: 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000) Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16: 749-764.
- Bullough, R.V. (1997) Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran and T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London & Washington, DC: The Falmer Press, 13-31.
- Cheng, A.Y.N., Tang, S.Y.F. & Cheng, M.M.H. (2016) Changing conceptions of teaching: A four-year learning journey for student teachers. *Teachers and Teaching*, 22(2): 177-197.
- Chong, S. & Low, E.L. (2009) Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8: 59-72.
- Cooper, K. & Olson, M.R. (1996) The multiple "I's" of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet and R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London/Washington, DC: The Falmer Press, 78-89.
- Currie, M. (1998) *Postmodern narrative theory*. London: Macmillan.
- Day, C. & Hadfield, M. (1996) Metaphors for movement: Accounts of professional development. In M. Kompf, R.T. Boak, W.R. Bond and D.H. Dworek (Eds.),

- Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge.* London: Falmer Press, 149-166.
- Day, C. & Kington, A. (2008) Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1): 7-23.
- Day, C. & Leitch, R. (2001) Teachers and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17: 403-415.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005) Reforms, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21: 563-577.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006) The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4): 601-616.
- Dome, N., Prado-Olmos, P., Ulanoff, S.H. & Garcia Ramos, R.G. (2005) I don't like not knowing how the world works: Examining pre-service teachers; narrative reflections. *Teacher Education Quarterly*, 32(2): 63-83.
- Featherstone, H. (1993) Learning from the first years of classroom teaching: The journey in, the journey out. *Teachers College Record*, 95(1): 93-112.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006) Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22: 219-232.
- Foucault, M. (1984) The subject and power. In B. Wallis (Ed.), *Art after postmodernism*. Boston, MA: David R. Godine Publishers, 417-432.
- Geijssel, F. & Meijers, F. (2005) Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4): 419-430.
- Hong, J.Y. (2010) Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1530-1543.
- Ifanti, A.A. & Fotopoulou, V.S. (2011) Teachers' perceptions of professionalism and professional development. A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1): 40-51.
- Ifanti, A.A. & Fotopoulou, V.S. (2010) Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1): 157-174.
- Kaldi, S. (2009) Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3): 349-360.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994) Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1): 45-62.
- 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.

- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005) Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and Practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*. Oxford: Routledge, 199-208.
- Lee, J.C.K. & Yin, H.B. (2011) Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12: 25-46.
- Lortie, D.C. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maguire, M. (2008) "End of term": Teacher identities in a post-work context. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1): 43-55.
- Menon, M. & Christou, C. (2002) Perceptions of future and current teachers on the organisation of elementary schools: A dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44(1): 97-110.
- Ng, W., Nicholas, H. & Williams, A. (2010) School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26: 278-289.
- Nias, J. (1989) *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Oyserman, D. (2001) Self concept and identity. In A. Tesser and N. Schwarz (Eds.), *The Blackwell handbook of social psychology*. Malden, MA: Blackwell.
- Rodgers, C.R. & Scott, K.H. (2008) The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre and K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/ Association of Teacher Educators.
- Smith, R.G. (2007) Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4): 377-397.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2007) Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in teacher education. *Journal of Educational Thought*, 41(3): 229-243.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011) Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27: 762-769.
- Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010) Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1563-1570.
- Wilson, E. & Deaney, R. (2010) Changing career and changing identity: How to do teacher career changers exercise agency in identity construction? *Social Psychology Education*, 13: 169-183.

- Yuan, R. & Lee, I. (2016) "I need to be strong and competent": a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7): 819-841.
- Zembylas, M. (2003) Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3): 213-238.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κυριαζή, Ν. (2011) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Οδηγός Σπουδών Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) Πανεπιστημίου Πατρών (2016) (Ακαδημαϊκό Έτος 2016-2017), <http://www.ecedu.upatras.gr/services/site/index.php>
- Οικονομίδης, Β. (2007) Οι φοιτητές κρίνουν την πρακτική άσκηση: Μελέτη περίπτωσης. Στο Δ.Χρ. Χατζηδημού, Κ.Γ. Μπίκου, Π.Α. Στραβάκου & Κ.Δ. Χατζηδημού (Επιμ.), *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 205-214.
- Οικονομίδης, Β. (2011) Ζητήματα σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών. Στο Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 561-569.
- Υφαντή, Α.Α. & Φωτοπούλου, Β.Σ. (2016) Απόψεις τελειόφοιτων Παιδαγωγικών Τμημάτων για την επαγγελματική τους ταυτότητα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 146-161.
- Φωτοπούλου, Β.Σ. (2017) Ανιχνεύοντας την επαγγελματική ταυτότητα των προπτυχιακών φοιτητών μέσα από την πρακτική τους άσκηση. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64 (34): 164-183.
- Φωτοπούλου, Β.Σ. & Υφαντή, Α.Α. (2011) Η συμβολή της πρακτικής άσκησης προπτυχιακών φοιτητών δημοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Στο Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 509-520.
- Χανιωτάκης, Ν. & Πούλου, Μ. (2006) Διδακτικές και συναισθηματικές διαστάσεις της διδασκαλίας: Αντιλήψεις υποψηφίων εκπαιδευτικών. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπινιώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τομ. 4: Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 141-174.