

**Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης
τον καιρό της πανδημίας - Αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών**

**The formation of professional identity in the context of internship in the time of the
pandemic - Perceptions of future teachers**

Φωτεινή Θεοδοροπούλου., ΔΔΠΜΣ MaHer, MSc Εκπαιδευτικός Α' /θμιας, fotinitheodor77@gmail.com

Βασιλική Φωτοπούλου., ΤΕΕΑΠΗ - Πανεπιστήμιο Πατρών – PhD ΕΔΙΠ - vfotopoulou@upatras.gr

Μαρία Φρούντα., ΤΕΠΕΚΕ - Πανεπιστήμιο Πατρών – PhD ΕΔΙΠ – mariafggm@upatras.gr

[Fotini Theodoropoulou., MSc MaHer, MSc Teacher of Primary Education, fotinitheodor77@gmail.com

FotopoulouVasiliki., ΤΕΕΑΠΙ - University of Patras - PhD H.E.D. - vfotopoulou@upatras.gr

Maria Frounta., ΤΕΠΕΚΕ - University of Patras - PhD HPEP - mariafggm@upatras.gr

Abstract: The higher education with the appearance of COVID-19 functioned through distance education. However, the management and handling of the changes that took place did not leave the students unaffected, as they had to respond to the new conditions. The aim of this research project is to investigate and record the impact of the pandemic COVID- 19 on the formation of the professional identity of graduates - future teachers of the Department of Education and Social Work of the University of Patras, which is attempted through their internship in the academic year 2020 - 2021. The qualitative research method with semi-directed interview as a tool was used for data collection, in which 10 graduates - future teachers who carried out their internship during the pandemic participated. The interviews were conducted online. Based on the results, graduates - future teachers seem to recognise the importance of the internship and to be familiar with the distance teaching and learning function. However, they do not seem to make explicit reference to the concept of professional identity as it is formed through the internship.

Keywords: students, professional identity, internship, COVID- 19 pandemic

Περίληψη: Η τριτοβάθμια εκπαίδευση με την εμφάνιση της νόσου COVID-19 λειτούργησε μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η διαχείριση και η αντιμετώπιση των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν δεν άφησαν ανεπηρέαστους τους/τις φοιτητές/τριες, που έπρεπε να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή της επίδρασης που είχε η πανδημία COVID- 19 στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των αποφοίτων - μελλοντικών εκπαιδευτικών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, που επιχειρείται μέσω της πρακτικής τους άσκησης το ακαδημαϊκό έτος 2020 - 2021. Για τη

συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας με εργαλείο την ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη, στην οποία συμμετείχαν 10 απόφοιτοι – μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση κατά την περίοδο της πανδημίας. Οι συνεντεύξεις έγιναν διαδικτυακά. Με βάση τα αποτελέσματα, οι απόφοιτοι – μελλοντικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της πρακτικής άσκησης και να έχουν εξοικειωθεί με την εξ αποστάσεως διδακτική και εκπαιδευτική λειτουργία. Ωστόσο, δεν φαίνεται να κάνουν σαφή αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την ΠΑ.

Λέξεις κλειδιά: φοιτητές, επαγγελματική ταυτότητα, πρακτική άσκηση, πανδημία COVID- 19

Εισαγωγή

Η έναρξη του 2020 σηματοδοτείται και διακρίνεται με την εμφάνιση της νόσου COVID-19, η οποία επέφερε και επέβαλε σε παγκόσμιο επίπεδο, επιτακτικά και χωρίς άλλη επιλογή, μια πληθώρα σαρωτικών αλλαγών και μεταβολών σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας του ανθρώπου. Κύριο χαρακτηριστικό ήταν η μετατροπή και ο επαναπροσδιορισμός καταστάσεων που απαιτούσαν παρουσία σε μια ασύγχρονη, διαδικτυακή επικοινωνία. Μεταξύ των τομέων που χρειάστηκε να αναδιπλωθούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να συμπλεύσουν με τις τρέχουσες απαιτήσεις και τις επιτακτικές ανάγκες συγκαταλέγεται ο τομέας της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων. Φυσικά η μετάβαση αυτή δεν ήταν εύκολη ή αυτονόητη, καθώς συνοδεύτηκε από δυσκολίες που ήταν αποτέλεσμα επιβολής της δεδομένης κατάστασης, στην προσπάθεια να λειτουργήσει αποδοτικά και αντισταθμιστικά στις ασφυκτικές συνθήκες που είχε επιφέρει η πανδημία (Κόσσυβας, 2023).

Αν και, όπως επισημαίνεται από σχετική έρευνα των Giner-Gomis και των συνεργατών τους (2022), η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπόρεσε σε σύντομο χρονικό διάστημα να επαναλειτουργήσει ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η διαχείριση και η αντιμετώπιση των αλλαγών δεν άφησε ανεπηρέαστους τους/τις φοιτητές/τριες, που έπρεπε να ανταποκριθούν σε νέα περιβάλλοντα, ως προς την εκπαίδευσή τους (Aizenberg, 2022. Carrillo & Flores, 2020).

Με σημείο αναφοράς το ανωτέρω πλαίσιο των αλλαγών και με δεδομένο ότι η ταυτότητα δέχεται επιρροές, προσαρμόζεται και επαναπροσδιορίζεται μέσα από αλλαγές που συντελούνται (Ifanti & Fotopoulou, 2010; Nguyen & Yang, 2018), αλλά ταυτόχρονα λαμβάνοντας υπόψη ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού εκκινεί ήδη από την προπτυχιακή εκπαίδευση καθώς οι ακαδημαϊκές σπουδές σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο συνεισφέρουν ουσιαστικά στη διαμόρφωσή της, συνθέτουν ένα τρίπτυχο στο οποίο δομείται και εδράζει ο προβληματισμός της παρούσας εργασίας.

Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας αρκετοί προβληματισμοί σχετίζονταν με το αν η πρακτική άσκηση (ΠΑ) θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί εξ αποστάσεως (Flores & Gago, 2020). Γι' αυτό, θεωρήθηκε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναζητηθεί η άποψη των

μελλοντικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον τρόπο που εξελίχθηκε και διαμορφώθηκε η επαγγελματική τους ταυτότητα κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στην περίοδο της πανδημίας. Συνεπώς, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης που είχε η πανδημία COVID – 19 στην επαγγελματική ταυτότητα που επιχειρείται να διαμορφωθεί μέσω της πρακτικής άσκησης σε φοιτητές – μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

1. Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού

Εκκινώντας με την εννοιολογική αποτύπωση και τον προσδιορισμό της ταυτότητας γίνεται αναφορά στον εαυτό και στην αυτοαντίληψη. Η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, είναι σε θέση να διαμορφώσει την επαγγελματική ταυτότητα. Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς έχουν αναφερθεί τρεις διαστάσεις που σχετίζονται με τον εαυτό: ο *πραγματικός εαυτός*, ο *εαυτός όπως θα έπρεπε να είναι* (oughtself), δηλαδή σύμφωνα με τα εξωτερικά ερεθίσματα και τις προσδοκίες και ο *ιδεατός εαυτός*, που αποτελεί επιδίωξη για το άτομο (Lauriala & Kukkonen, 2005).

Την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι Zhao και Zhang (2017) την προσδιορίζουν ως τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημαντικότητα και τις αξίες της εκπαιδευτικής πράξης. Ο Sachs (2005) ορίζει την επαγγελματική ταυτότητα ως τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πράξης, που διαμορφώνει τις πεποιθήσεις του ατόμου για τον τρόπο που επιθυμεί να είναι και να λειτουργεί ως εκπαιδευτικός. Στη περίπτωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της είναι ότι δεν αποτελεί μια σταθερή ολότητα και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως κάτι σταθερό και αμετάβλητο (Beijaard et al., 2004).

Οι Day και Kington (2008) διακρίνουν τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού: α) επαγγελματική, β) κοινωνική και γ) προσωπική. Η επαγγελματική ταυτότητα σχετίζεται με αξίες και δεξιότητες μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός ασκεί το επάγγελμά του. Η κοινωνική ταυτότητα εστιάζει στη διαχείριση της σχολικής μονάδας και την υποστήριξη που λαμβάνει από τους συναδέλφους και τον διευθυντή. Τέλος, η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται στους ρόλους που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί εκτός σχολικού πλαισίου, όπως είναι η οικογένεια και το φιλικό περιβάλλον. Οι παραπάνω κατηγορίες ταυτοτήτων αλληλεπιδρούν και αλληλεπικαλύπτονται. Μάλιστα σε κάποιες χρονικές περιόδους μπορεί να κυριαρχεί μία από αυτές, χωρίς όμως αυτό να είναι απόλυτο, εφόσον άλλες φορές συνυπάρχουν και οι τρεις.

Στην πολυπλοκότητα και στη δυναμική φύση της ταυτότητας εστιάζουν οι Volkman και Anderson (1998), ενώ στα τρία διακριτά στάδια μέσω των οποίων γίνεται αντιληπτή η ταυτότητα αναφέρεται η Νάτσιου (2019). Πιο αναλυτικά, το πρώτο στάδιο ξεκινά από τη σχολική ζωή του ατόμου περίπου 5 ετών, χωρίς να το γνωρίζει, όταν έρχεται σε επαφή με εκπαιδευτικές πρακτικές, συμπεριφορές και αντιλήψεις που σχετίζονται με το επάγγελμα που θα επιθυμούσε να ασχοληθεί όταν μεγαλώσει. Το στάδιο αυτό ολοκληρώνεται μαζί με τη βασική εκπαίδευση του ατόμου (17-18 ετών). Το δεύτερο στάδιο, αφορά στην πανεπιστημιακή

εκπαίδευση του μελλοντικού δασκάλου, στη φάση που αρχίζει να αποκτά μια εικόνα για το επάγγελμα που έχει επιλέξει να ακολουθήσει και τον τρόπο που αυτό λειτουργεί. Το τρίτο στάδιο αφορά στη μετάβαση του εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό στίβο, όπου το άτομο καλείται να διαχειριστεί μια πληθώρα προκλήσεων, να προσαρμοστεί στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και να συνεργαστεί με το ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικούς και μαθητές). Παρόλα αυτά, η ταυτότητα συνεχίζει να διαμορφώνεται διότι οι προκλήσεις δε σταματούν τη στιγμή της προσαρμογής, συνεχίζουν καθόλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου. Στα τρία παραπάνω στάδια, το σύνολο των εμπειριών, των συναισθημάτων και των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, συνδράμουν στη δημιουργία της επαγγελματικής ταυτότητας (Νάτσιου 2019).

Σε συνάφεια με τα ανωτέρω, ένας ακόμη παράγοντας που εμπλέκεται στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας είναι και οι βιογραφικές εμπειρίες. Με τον όρο αυτό εννοούνται όλες εκείνες οι καταστάσεις που έχουν εντυπωθεί στο παιδί (τωρινό ενήλικα) και έχουν συμβάλει στη δημιουργία της προσωπικότητας του και των αντιλήψεων για το επάγγελμα του (Pennington & Richards, 2016). Αρκετοί μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δρουν σύμφωνα με τις αναπαραστάσεις που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές και ακολουθούν πρακτικές με τις οποίες διδάχθηκαν οι ίδιοι, τουλάχιστον σε ένα μέρος της σχολικής τους ζωής, συνθέτοντας έτσι την εκπαιδευτική ταυτότητα που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της φοιτητικής ζωής και αργότερα της επαγγελματικής, δηλαδή ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός (Lamote & Engels, 2010).

Σημαντικό ρόλο στην εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού φαίνεται να παίζουν τα συναισθήματα (Deng et al., 2018; Beauchamp & Thomas, 2009). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Zembylas (2003) τα συναισθήματα επηρεάζουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, εντοπίζονται στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και τους παρέχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν σε βάθος την εργασία τους ενώ ταυτόχρονα επηρεάζουν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Η παράμετρος της συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας (Nguyen & Loughland, 2017; Parr & Chan, 2015).

Επίσης, στη δημιουργία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών καίριο ρόλο κατέχουν οι προσωπικές αντιλήψεις, οι εμπειρίες που έχει κάποιος ως παιδί και ο τρόπος που μεγαλώνει (Leefderink, Koopman, Beijaard & Schellings, 2019). Με εφιαλτήριο την αλληλεπίδραση του προσωπικού με τον επαγγελματικό εαυτό δεν είναι λίγες οι φορές που οι φοιτητές αλλά και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί βιώνουν στρες ταυτότητας ή κρίση ταυτότητας. Ο όρος «στρες ταυτότητας», σχετίζεται με την ανασφάλεια που νιώθει κάποιος για την ταυτότητα του. Αυτού του είδους η κρίση δύναται να πηγάζει από την αμφισβήτηση των άλλων ή από τις ριζικές αλλαγές που βιώνει το άτομο και το καθιστούν ευάλωτο. Παρόλα αυτά, τα διαστήματα που χαρακτηρίζονται ως στρεσογόνα σχετικά με τη ταυτότητα συνήθως είναι αυτά που συνεισφέρουν στον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις αλλαγές και στις μεταβολές (Pennington & Richards, 2016).

1.1 Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού και πρακτική άσκηση

Στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει το χρονικό διάστημα των ακαδημαϊκών σπουδών τους σε συνδυασμό με την ΠΑ. Η ΠΑ αποτελεί την πρώτη επαφή των μελλοντικών εκπαιδευτικών με το αντικείμενο εργασίας τους σε πραγματικό χρόνο (Cattley, 2007) και συνδέει τη θεωρία του προπτυχιακού επιπέδου με την επαγγελματική ζωή (Sasaki et al., 2020. Zhu, Iglesia & Wang, 2020). Οι Pennington και Richards (2016), αναφέρουν ότι η εκπαίδευση των δασκάλων περιλαμβάνει το τί πραγματικά σημαίνει να είσαι/να γίνεσαι εκπαιδευτικός (Oven et al., 2016) ενώ οι Sepulveda-Escobar και Morrison (2020) σημειώνουν ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τους προετοιμάζει, ώστε να εξελιχθούν σε επαγγελματίες. Συνεπώς, η πρακτική άσκηση αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, την εφαρμογή των γνώσεων που έλαβαν σε θεωρητικό επίπεδο και την προσαρμογή και κοινωνικοποίησή τους στο σχολικό περιβάλλον (Aspden, 2017).

Ένα σημαντικό ζήτημα που διαμορφώνει ακόμα την ταυτότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι η ευημερία, η οποία διακρίνεται σε επαγγελματικό άγχος και αυτοαποτελεσματικότητα (Theelen et al., 2019). Το άγχος στους μελλοντικούς δασκάλους μπορεί να προέρχεται από την αστάθεια του εργασιακού περιβάλλοντος ή από την αδυναμία τους να διαχειριστούν μια σχολική τάξη αποτελεσματικά. Όμως, η πιθανότητα να βιώσει επαγγελματικό άγχος ένας φοιτητής μειώνεται, όταν παρουσιάζει αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, σχετικά με την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και του γενικότερου κλίματος του σχολείου (Theelen et al., 2019).

Οι Zhu, Iglesia και Wang (2020) μελετούν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης μέσω της μετασχηματιστικής θεωρίας της μάθησης του Mezirow (1994), που σχετίζεται με τη μάθηση κατά την ενήλικη ζωή και αποτελεί μια διαδικασία που οδηγεί σε αλλαγές στο υπάρχον πλαίσιο αναφοράς. Ως πλαίσιο αναφοράς αναφέρεται το σύνολο των σκέψεων και των εμπειριών του ατόμου, τα οποία φιλτράρονται και επεξεργάζονται από το άτομο. Το πλαίσιο αναφοράς νοηματοδοτείται και επαναπροσδιορίζεται μέσα από αλλαγές και προκλήσεις καθώς δημιουργείται ένα άλλο βελτιωμένο και ολοκληρωμένο πλαίσιο (Mezirow, 1994).

Συνοψίζοντας, η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται και επαναπροσδιορίζεται κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (Zhao & Zhang, 2017). Ειδικότερα, ενισχύει και ενδυναμώνει το πρότυπο που έχει αναπτύξει ο φοιτητής για τη φύση της διδασκαλίας και διευρύνει τους νοητικούς και συναισθηματικούς του ορίζοντες καθώς προβαίνει στη συγκρότηση μιας δυναμικής επαγγελματικής ταυτότητας που ανταποκρίνεται στη προσωπικότητα και το ρόλο του (Lofthouse et al., 2020; Pennigton & Richards, 2016).

2. COVID-19: επιδράσεις στην πρακτική άσκηση και την επαγγελματική ταυτότητα

Από τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι, η μετάβαση της πρακτικής

άσκησης των φοιτητών σε εξ αποστάσεως διακρίνεται από πολυπλοκότητα και συνοδεύεται από μια πληθώρα στοιχείων με θετικό αλλά και αρνητικό αντίκτυπο για τους φοιτητές (βλ. ενδεικτικά: Flores & Gago, 2020. Kim & Asbury, 2020. Thomas et al., 2021). Οι Bozkurt και Sharma (2020) αναφέρουν επίσης ότι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο που ανταποκρίνεται στους περιορισμούς της πανδημίας. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπονται και άλλες διαστάσεις και παράμετροι που εγείρουν δυσκολίες και εμπόδια, τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη και να αντιμετωπιστούν προκειμένου να λειτουργήσουν ενισχυτικά στους φοιτητές που προσπαθούν να περατώσουν επιτυχώς την πρακτική τους άσκηση σε περιόδους έντονων και εκτεταμένων αλλαγών.

Πιο αναλυτικά, η εξ αποστάσεως ΠΑ παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο εντός του οποίου προσφέρεται η δυνατότητα στους φοιτητές να λειτουργούν κατάλληλα προετοιμασμένοι μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση νέων στρατηγικών που θα είναι προσαρμοσμένες σε καταστάσεις που προσιδιάζουν της πανδημίας (Moyo, 2020). Σύμφωνα μάλιστα, με τους Flores και Gago (2020), η εξ αποστάσεως ΠΑ μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους φοιτητές ως μια πρόκληση για περαιτέρω εξέλιξη, που προωθεί την καινοτομία, ενισχύοντας ταυτόχρονα, και τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επιπλέον, μια τέτοια προσέγγιση ωφελεί αμφίδρομα εκπαιδευτικούς και φοιτητές καθώς αποτελεί ευκαιρία προώθησης καινοτόμων και ευέλικτων στρατηγικών που προάγουν πολύπλευρα την εκπαίδευση τους (Flores & Gago, 2020; Moyo, 2020).

Από την άλλη μεριά, οι δυσκολίες των φοιτητών μέσα από τη λειτουργία τους στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης εντοπίζονται στα εξής: α) αρκετοί φοιτητές δεν παρουσιάζουν την ίδια ετοιμότητα ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης με αποτέλεσμα η δυσκολία να εντείνεται λόγω έλλειψης κατάλληλων μέσων και πόρων β) ο χώρος του σχολείου παρέχει πληθώρα μέσων με τα οποία διευκολύνεται η διδασκαλία και τα οποία συχνά απουσιάζουν από τα σπίτια των μαθητών (Thomas et al., 2021), και γ) η δημιουργία δραστηριοτήτων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών, που να ανταποκρίνονται στην ηλικία και το αναπτυξιακό τους στάδιο, αρκετές φορές μπορεί να παραμερίζει τις ανάγκες τους (Kim & Asbury, 2020). Έτσι, οι φοιτητές ήρθαν αντιμέτωποι με νέες συνθήκες στις οποίες αναγκάστηκαν άμεσα να προσαρμοστούν και να λειτουργήσουν. Αυτό αποτέλεσε πηγή άγχους στους φοιτητές, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις συνοδεύτηκε από μείωση στην κινητοποίησή τους για διδασκαλία (Sepulveda-Escobar & Morrison, 2020).

Ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών κατά την πρακτική τους άσκηση δόθηκε την περίοδο της πανδημίας (ενδεικτικά: Carilo & Flores, 2020; Kadir & Aziz, 2021; Giner-Gomis et al., 2022; Φωτοπούλου, 2023). Ειδικά, οι Sasaki et al. (2020) αναφέρουν ότι η εξ αποστάσεως ΠΑ συνέβαλε στην άμεση επαφή των φοιτητών με το αντικείμενο τους και στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής ταυτότητας ανάλογης με αυτή της δια ζώσης, ίσως και περισσότερο αναπτυγμένης. Γενικά, η συμβολή της εξ αποστάσεως πρακτικής στην υψηλής ποιότητας εκπαίδευση τονίζεται από ερευνητές, οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι μέσω αυτής ενισχύονται ή επαναπροσδιορίζονται οι διδακτικές και

εκπαιδευτικές δεξιότητες/πρακτικές των μελλοντικών δασκάλων, διαμορφώνοντας έτσι μια ευέλικτη ταυτότητα (Kadir & Aziz, 2021). Τέλος, οι Carillo και Flores (2020) συνδέουν τον ρόλο της εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπως αυτός προέκυψε από τις νέες συνθήκες, με την επαγγελματική ταυτότητα με τη σημείωση ότι μέσα από τη διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπως για παράδειγμα της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης, πραγματοποιείται και η ανάλογη αναδιαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας.

3. Μεθοδολογικό πλαίσιο

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα προαναφερθέντα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή της επίδρασης που είχε η πανδημία COVID – 19 στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, που επιχειρείται μέσω της πρακτικής άσκησης, των φοιτητών – μελλοντικών δασκάλων του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του πανεπιστημίου Πατρών. Πιο συγκεκριμένα, κατόπιν μελέτης της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και την επίδραση της πανδημίας COVID-19, προέκυψαν τα ακόλουθα 3 ερευνητικά ερωτήματα:

1. πώς αντιλαμβάνονται οι απόφοιτοι - μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας κατά την πρακτική άσκηση;
2. οι απόφοιτοι - μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συνδέουν την πρακτική άσκηση με την επαγγελματική ταυτότητα;
3. πώς επηρεάστηκε, κατά την άποψή τους, η επαγγελματική τους ταυτότητα από την πανδημία COVID-19 κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης;

3.2 Ερευνητική μέθοδος και εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου έγινε διότι, αφενός αναδεικνύει τη σύνδεση της θεωρίας με τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν αφετέρου είναι ευέλικτη μέθοδος και ταιριάζει στην παρούσα έρευνα. Επίσης, θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη επιλογή, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να αναπτύξουν τα βιώματά και τους προβληματισμούς τους σχετικά με το θέμα, κάτι που δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Cohen et al., 2008; Κυριαζή, 2011).

Από τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκαν θεματικοί άξονες συζήτησης για τα σημεία που προσπαθούσε να καλύψει η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αλλά και για διευκόλυνση της μετέπειτα ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικοί άξονες βοήθησαν στη σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία για τις ανάγκες της εν λόγω

έρευνας κινήθηκαν γύρω από τα παρακάτω θέματα (Πίνακας 1):

- επαγγελματική ταυτότητα και στοιχεία που τη διαμορφώνουν
- πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών
- πανδημία COVID- 19 και επίδρασή αυτής στην πρακτική άσκηση

Με βάση τους παραπάνω άξονες συζήτησης προέκυψαν οι ερωτήσεις που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της ημιδομημένης συνέντευξης. Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις στην παρούσα εργασία χωρίζονται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης υπήρχαν κλειστές ερωτήσεις που είχαν σχέση με το προφίλ των απόφοιτων – μελλοντικών εκπαιδευτικών και τα δημογραφικά τους στοιχεία όπως ηλικία, φύλο, έτος σπουδών, επιπλέον τίτλοι σπουδών κ.λπ. ενώ στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που προέκυψαν από τους άξονες συζήτησης, οι οποίες ήταν ανοιχτού τύπου και ήταν οι κάτωθι:

- 1) Πώς θεωρείτε ότι συντελείται, κατά τη διάρκεια της ΠΑ η εξέλιξή σας σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς;
- 2) Κατά την άποψή σας, πώς σχετίζονται πανδημία COVID-19, εξέλιξη φοιτητών – μελλοντικών δασκάλων και ΠΑ;
- 3) Με το πέρας της πανδημίας, πιστεύετε ότι άλλαξε κάτι σε σχέση με την ΠΑ των φοιτητών; Αν ναι, τι άλλαξε; Πιστεύετε ότι αυτό θα συνεχίσει να υφίσταται και στο μέλλον;
- 4) Πώς κρίνετε τα όσα συνέβησαν;

Πίνακας 1. Ερευνητικά ερωτήματα και άξονες συζήτησης

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ	(1) Πώς αντιλαμβάνονται οι απόφοιτοι-μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας κατά την ΠΑ;	(2) Οι απόφοιτοι-μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συνδέουν την ΠΑ με την επαγγελματική ταυτότητα;	(3) Πώς επηρεάστηκε, κατά την άποψή τους, η επαγγελματική τους ταυτότητα από την πανδημία COVID-19 κατά τη διάρκεια της ΠΑ;
Επαγγελματική ταυτότητα και στοιχεία που τη διαμορφώνουν	X	X	
ΠΑ μελλοντικών εκπαιδευτικών	X	X	X
Πανδημία COVID-19 και η επίδραση της στην ΠΑ	X		X

3.3 Δείγμα έρευνας

Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία, καθώς το δείγμα επιλέχθηκε για να καλύψει τις ανάγκες της έρευνας (Cohen et al., 2008). Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από απόφοιτους – μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, που ξεκίνησαν την ΠΑ του 8^{ου} εξαμήνου σε Δημοτικά σχολεία της Πάτρας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 και την ολοκλήρωσαν εξ αποστάσεως (Οδηγός Σπουδών, 2020). Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 η πρακτική άσκηση του 8^{ου} εξαμήνου πραγματοποιήθηκε ως εξής: Από τον Φεβρουάριο 2020 έως και αρχές Μαρτίου 2020 υλοποιήθηκε δια ζώσης για 3 εβδομάδες σε Δημοτικά σχολεία της Πάτρας, για όλους τους συμμετέχοντες υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση μεντόρων (εκπαιδευτικοί της τάξης) και εμψυχωτών από το πανεπιστήμιο (μέλη ΕΔΙΠ του συγκεκριμένου Τμήματος). Κατόπιν, λόγω της πανδημίας, η πρακτική άσκηση ανεστάλη και συνεχίστηκε μετά από κάποιες ημέρες με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έως το τέλος του ακαδημαϊκού εξαμήνου, όπου και ολοκληρώθηκε. Να σημειωθεί ότι και κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης, συνέχισε απρόσκοπτα η καθοδήγηση από τους εμψυχωτές αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι φοιτητές του εν λόγω Τμήματος στο 8ο εξάμηνο των σπουδών τους, υπό κανονικές συνθήκες, πηγαίνουν στο σχολείο τρεις ημέρες την εβδομάδα και ο εκπαιδευτικός της τάξης στην οποία εντάσσονται αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα, είναι δηλαδή το άτομο με το οποίο θα συνεργαστούν σε επίπεδο καθοδηγητή – καθοδηγούμενου. Ενώ οι «εμψυχωτές», τα μέλη ΕΔΙΠ που προέρχονται από το πανεπιστήμιο, συνοδεύουν τους φοιτητές στα σχολεία και λειτουργούν ως σύνδεσμος ανάμεσα στο σχολείο,

τον μέντορα (εκπαιδευτικό της τάξης) και το πανεπιστήμιο, εμπυχώνοντας τους φοιτητές, όταν και όποτε αυτό χρειάζεται αλλά βοηθώντας τους φοιτητές μέσω ομάδων αναστοχασμού που πραγματοποιούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα (ΤΕΠΕΚΕ - Οδηγός σπουδών ακαδημαϊκού έτους 2019-20; Φρούντα κ.ά, 2023). Ωστόσο, την περίοδο της πανδημίας, και συγκεκριμένα όταν η ΠΑ ξεκίνησε να γίνεται εξ αποστάσεως οι εμπυχωτές ανέλαβαν εξ ολοκλήρου τους φοιτητές χωρίς την παρουσία των μεντόρων.

3.4 Συλλογή και ανάλυση των δεδομένων

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-23 και όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο από 2 Ιανουαρίου 2023 έως και 29 Ιανουαρίου 2023. Κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες καθοριζόταν η μέρα και η ώρα της διαδικτυακής συνέντευξης. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 20-25 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά λόγω απουσίας της ερευνήτριας από την Πάτρα και μαγνητοφωνήθηκαν έχοντας λάβει τη συγκατάθεση των συνεντευξιζόμενων. Η διαδικασία έγινε ατομικά και οι ερωτήσεις τέθηκαν προφορικά. Πριν την έναρξη της συνέντευξης οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν με ακρίβεια για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, καθώς και ότι μπορούσαν να μην αποκαλύψουν οποιαδήποτε προσωπική πληροφορία θα αποκάλυπτε την ταυτότητά τους.

Για την ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις αρχικά κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανάλυσή τους (Mason, 2003. Robson, 2010).

4. Αποτελέσματα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δέκα (10) άτομα, οκτώ (8) γυναίκες και δύο (2) άντρες. Οι συνεντευξιζόμενοι ήταν απόφοιτοι από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του πανεπιστημίου Πατρών. Δύο εκ των συμμετεχόντων, και οι δύο γυναίκες, συνεχίζουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο ενώ ταυτόχρονα εργάζονται σε Δημοτικό σχολείο για πρώτη χρονιά ως αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί. Ως προς την ηλικία, πέντε από τους δέκα συμμετέχοντες ήταν 23 ετών, τέσσερις ήταν 24 ετών και ένας ήταν 25 ετών. Κανένας/καμία δεν διέθετε επιπλέον τίτλο σπουδών.

Οδηγό στη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων αποτέλεσαν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Ως εκ τούτου, μετά από προσεκτική ανάγνωση των μετεγγραμμένων κειμένων των συνεντεύξεων, ακολούθησε η κωδικοποίηση με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Η παρουσίαση που ακολουθεί γίνεται ανά ερευνητικό ερώτημα. Για την παρουσίαση των ποιοτικών αποτελεσμάτων επιλέχθηκαν σχετικά αποσπάσματα των

απαντήσεων του δείγματος, για τα οποία προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία του συνόλου, αλλά του παράγοντα φύλου, επιλέχθηκε ενιαία γραμματική και αριθμητική της μορφής «Συν.00» κωδικοποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Πώς αντιλαμβάνονται οι απόφοιτοι - μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας κατά την πρακτική τους άσκηση;» οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση της ημιδομημένης συνέντευξης: «Πώς θεωρείτε ότι συντελείται, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, η εξέλιξή σας σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς;».

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, μόνο σε μια περίπτωση εντοπίζεται αναφορά στην καθαυτή έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας: «[...] βοηθάει ώστε να ενδυναμώσουν την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί [...]» (Συν.04). Ωστόσο, υπάρχει και ένας ακόμα συνεντευξιαζόμενος, ο οποίος αναφέρεται στον όρο «προφίλ» δηλώνοντας ότι:

«Η πρακτική άσκηση θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική για έναν εκπαιδευτικό [...]σε προετοιμάζει για τη μετέπειτα πορεία, για την τάξη που θα κληθείς να αναλάβεις. Με αυτό τον τρόπο φτιάχνεις το επαγγελματικό σου προφίλ» (Συν.09).

Στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους υπόλοιπους συνεντευξιαζόμενους, φαίνεται να επισημαίνονται ορισμένα στοιχεία τα οποία - αν και δεν αναφέρονται αμιγώς στην εννοιολογική εκφορά του όρου επαγγελματική ταυτότητα - συνιστούν ωστόσο προσδιοριστικά στοιχεία και γνωρίσματα της επαγγελματικής ταυτότητας. Πιο αναλυτικά, σε μια περίπτωση, γίνεται αναφορά στη γνωριμία με τον ρόλο του εκπαιδευτικού: «Η πρακτική άσκηση βοηθάει τον φοιτητή - μελλοντικό δάσκαλο να ενταχθεί και ψυχολογικά στον ρόλο του εκπαιδευτικού [...]» (Συν.06).

Επίσης, σε δυο απαντήσεις δίνεται έμφαση στην προσέγγιση του μελλοντικού εαυτού ως εκπαιδευτικού, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσω των επερχόμενων δυσκολιών που θα κληθούν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν, στοιχείο που φανερώνει την αντίληψή τους για την επαγγελματική ταυτότητα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «[...]τους προετοιμάζει για πιθανά προβλήματα και πιθανές δυσκολίες που θα μπορούσαν να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους...» (Συν.04) και «Ερχόμαστε αντιμέτωποι με δυσκολίες, τις οποίες πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας» (Συν.08).

Μια ακόμα παράμετρος επαγγελματικής ταυτότητας που εντοπίζεται σε δύο απαντήσεις του δείγματος αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση, τόσο των ίδιων ως μελλοντικών εκπαιδευτικών όσο και των διδακτικών/εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζουν: «[...] μέσα από την πρακτική άσκηση οι φοιτητές εξελίσσονται και μαθαίνουν νέους τρόπους διδασκαλίας, τι είναι σωστό, τι πρέπει να αποφύγουν αργότερα ως μελλοντικοί δάσκαλοι [...]» (Συν.01), «[...] σε ποια πράγματα έχεις πάρα πολύ καλές δεξιότητες αλλά και πού χρειάζεται να βελτιωθείς. Επιπλέον βλέπουμε τον εαυτό μας στην πράξη και καταλαβαίνουμε τι κάνουμε και τι δεν κάνουμε καλά...» (Συν.05).

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα για το αν «συνδέουν την πρακτική άσκηση με την επαγγελματική ταυτότητα», οι συνεντευξιαζόμενοι δίνουν απαντήσεις που

διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) η πρακτική άσκηση συνεισφέρει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, β) η συμβολή του/της εκπαιδευτικού της τάξης και γ) η επαφή και επικοινωνία με μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά:

α) σε πέντε απαντήσεις οι ερωτώμενοι του δείγματος υπογραμμίζουν τη συμβολή της πρακτικής άσκησης στη δυνατότητα να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να αντιληφθούν βιωματικά το θεωρητικό πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών.

Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«[...] εγώ πάντα πίστευα ότι η σχολή είναι πιο πολύ πρακτική αν και μας έλεγαν ότι η θεωρία είναι πιο βασική γιατί είναι ένα επάγγελμα που η θεωρία είναι απαραίτητη για την πράξη αλλά και η πράξη είναι η εφαρμογή της θεωρίας [...]» (Συν.02),

«[...]είναι η καλύτερη σύνδεση της θεωρίας που έχουμε διδαχθεί με την πράξη.» (Συν.06),

«Η πρακτική άσκηση βοηθάει να δεις τα πράγματα από άλλη οπτική. [...] Συνδέεις κατευθείαν τη θεωρία με την πράξη.» (Συν.07),

«Θεωρώ πως η πρακτική άσκηση αποτελεί το κλειδί σύνδεσης πρακτικής και θεωριών που διδασκόμαστε τα προηγούμενα έτη» (Συν.08) και

«...η πρακτική όπως ξανά είπα είναι πάρα πολύ ωραία για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό γιατί ουσιαστικά είναι μια εφαρμογή, εφαρμόζεις αυτά που μαθαίνεις στο πανεπιστήμιο, στην πράξη μέσα στην τάξη και βλέπεις πόσο τελείως διαφορετικά είναι τα πράγματα» (Συν10).

β) σημαντική αναδεικνύεται η συμβολή του/της εκπαιδευτικού της τάξης εντός της οποίας λαμβάνει χώρα η πρακτική άσκηση των φοιτητών:

«Με βοήθησε πάρα πολύ ο δάσκαλος, πάρα πολύ! Στην πρακτική στο 3^ο έτος ήταν και η πρώτη μου επαφή με τάξη. Δηλαδή εγώ στην πρακτική στο 3^ο έτος είχα μάθει όντως πως είναι μία τάξη» (Συν.02),

αλλά και η συμβολή του εκπαιδευτικού, η οποία φαίνεται να διακρίνεται σε άμεση και έμμεση. Στην άμεση ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση επισημαίνοντας τα θετικά ή τρωτά σημεία των φοιτητών:

«[...] προφανώς και βοηθάει πολύ η πρακτική άσκηση, καθώς σου επισημαίνονται τα λάθη σου, τα οποία όμως θα είναι καθοριστικά για τη μετέπειτα επαγγελματική σου εξέλιξη» (Συν.05),

«Όταν ήμουν για λίγο καιρό στην τάξη, η συνεργασία μου με την εκπαιδευτικό της τάξης που αποτελούσε ουσιαστικά και τη μέντορά μας, ήταν πάρα πολύ καλή» (Συν.09)

«Η δασκάλα μας συμβούλευε και στην παρακολούθηση έμαθα κάποια χρήσιμα πράγματα για τη διαχείριση της τάξης» (Συν.10).

Ενώ, η έμμεση συμβολή του εκπαιδευτικού της τάξης αφορά την παρουσία του που λειτουργεί για τους φοιτητές ως σημείο αναφοράς διδακτικών, εκπαιδευτικών ή άλλων συναφών προσεγγίσεων στο πλαίσιο της τάξης:

«Αρχικά πιστεύω ότι εξοικειώνεσαι με το μελλοντικό σου επάγγελμα, δηλαδή είναι μία πρώτη επαφή, παίρνεις διάφορες πληροφορίες, βλέπεις πως διδάσκει, πως φέρεται ο κάθε εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη του και σίγουρα παίρνεις και την εμπειρία αφού ο κάθε εκπαιδευτικός κάνει διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, δηλαδή διαχειρίζεται διαφορετικά την τάξη του» (Συν.10),
«Βλέπεις πως λειτουργεί ο δάσκαλος, παίρνεις ανατροφοδότηση κι από αυτόν. Είναι πολύ χρήσιμο. [...]» (Συν.03).

γ) Η πρακτική άσκηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (2 αναφορές):

«[...] δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν από κοντά την τάξη, να έρθουν σε επαφή με μαθητές και δασκάλους και αυτό τους βοηθάει να πάνε προετοιμασμένοι αργότερα στην δική τους τάξη» (Συν.01)

«Η πρακτική άσκηση θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική για έναν εκπαιδευτικό γιατί τον βοηθάει να δει πως λειτουργούν τα πράγματα, τον βοηθάει ως προς το κομμάτι της εμπειρίας σίγουρα, να δει πως είναι να συναναστρέφεται με παιδιά» (Συν.09).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Πώς επηρεάστηκε, κατά την άποψή τους, η επαγγελματική τους ταυτότητα από την πανδημία COVID-19 κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης;», οι απόφοιτοι ανέφεραν πως η πανδημία με την καθιέρωση της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης επηρέασε την εξέλιξή τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας τόσο με αρνητικό όσο και με θετικό τρόπο.

Αρνητική επίδραση της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης

Από τις απαντήσεις του δείγματος διαπιστώθηκε ότι, μεγάλο μέρος των ερωτώμενων εστίασε στην έλλειψη εμπειρίας στην τάξη:

«Κατά τη διάρκεια της πρακτικής εντόπισα πόσο σημαντική είναι η δια ζώσης πρακτική καθώς έχεις μπροστά σου τους μαθητές, σε πραγματικό χρόνο. Δεν μπόρεσα να αποκτήσω νέες εμπειρίες, να δω τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι» (Συν.01),

«Για μένα το δια ζώσης είναι ό, τι καλύτερο γιατί όπως είπα αποκτάς και εμπειρία [...] ενώ στο εξ αποστάσεως είναι κάτι ουτοπικό να το πω;» (Συν.10).

Σε μια άλλη περίπτωση η απουσία της δια ζώσης εμπειρίας εστιάζει στην αδυναμία διαχείρισης ιδιαιτεροτήτων τάξης,

«Το κακό ήταν ότι δεν μπορούσαμε να μιλήσουμε για τις εμπειρίες μας, να θέσουμε παραδείγματα μαθητών γιατί δεν είχαμε πιθανότητα στο μυαλό μας κάποιους μαθητές, έτσι ώστε να μπορέσουμε να συζητήσουμε για προβληματικές συμπεριφορές και πως τις χειριζόμαστε ή για έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τι κάνουμε σε εκείνη την περίπτωση [...]» (Συν.05),

αλλά και σε εν γένει δυσκολίες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν οι ίδιοι ως νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην τάξη:

«Πιστεύω δε θα ανταπεξέλθουν τα πρώτα χρόνια άσκησης τους επαγγέλματός τους επειδή δεν έχουν έρθει σε επαφή με τους μαθητές. Πιστεύω ότι υπάρχει μία μερίδα, μεγάλη κιόλας, φοιτητών οι οποίοι μόλις διοριστούν θα έχουν πρόβλημα. Όταν βρεθούν σε κάποια αίθουσα θα έχουν δυσκολία» (Συν.02),

«Δεν το ζήσαμε, εννοείται ότι δε θα πάμε προετοιμασμένοι την πρώτη φορά ας πούμε όταν θα διδάξουμε» (Συν.03)

Σε ορισμένες, ακόμα περιπτώσεις αναφέρεται η αδυναμία πρακτικής εφαρμογής πλάνων διδασκαλίας σε πραγματική τάξη και συνεπώς η δυνατότητα αξιολόγησης και αναστοχασμού της υλοποίησης των σχετικών πλάνων:

«Φτιάχναμε κανονικά τα πλάνα όπως τα φτιάχναμε και στη δια ζώσης εκπαίδευσης. Απλά όλα ήταν θεωρητικά, δεν τα πραγματοποιήσαμε σε σχολεία. Πιστεύω ότι σίγουρα θα είχαμε πάρει πολλά περισσότερα αν είχε συνεχιστεί η δια ζώσης πρακτική» (Συν07),

«Φτιάχνεις απλά τα πλάνα διδασκαλίας και δεν ξέρεις αν πας να διδάξεις αν θα πετύχει αυτό το πλάνο, θα σου φτάσει ο χρόνος;» (Συν10).

Τέλος, μόνο ένας από τους συνεντευξιαζόμενους αναφέρει ότι η εξ αποστάσεως πρακτική άσκηση δεν συνέβαλε στη γνωριμία με το πραγματικό επαγγελματικό τους πεδίο, το πεδίο που θα κληθούν στο μέλλον να δράσουν:

«Επιπλέον δεν έδωσε την ευκαιρία στους φοιτητές να έρθουν σε επαφή με την πραγματικότητα του επαγγέλματός τους, να προσεγγίσουν είτε μαθητές είτε συναδέλφους, να μάθουν καινούρια πράγματα, να επηρεάσουν αλλά και να επηρεαστούν» (Συν.04).

Θετική επίδραση της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης

Εκτός από τα αρνητικά σημεία στα οποία στάθηκαν οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν και κάποια θετικά. Σε δυο περιπτώσεις εντοπίστηκαν πλεονεκτήματα τα οποία οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι έχει η εξ αποστάσεως πρακτική. Ειδικότερα, επισημάνθηκε ότι η εξ αποστάσεως πρακτική άσκηση παρείχε τη δυνατότητα να γνωρίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικές, να εξοικειωθούν περισσότερο με την τεχνολογία. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«[...] το γεγονός ότι η πρακτική άσκηση έγινε εξ αποστάσεως έδωσε την ευκαιρία στους φοιτητές να γνωρίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και νέες πρακτικές [...]» (Συν.06).

Ακόμα, προσφέρεται η ευελιξία να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε παρόμοιες συνθήκες, αν αυτό απαιτηθεί: «**Είναι ότι νιώθω περισσότερο προετοιμασμένη από όταν συνέβη πρώτη φορά αυτό, [...], να αντιμετωπίσω μία ανάλογη κατάσταση από την άποψη ότι πλέον θα μπορώ [...]** να προχωρήσω κι εγώ σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση. [...]» (Συν.07).

Επίσης, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων του δείγματος διαπιστώθηκε ότι οι ίδιοι, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται τη συμβολή της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης ως αναπόφευκτη λύση για να υπερκεραστούν εμπόδια και δυσκολίες, όπως η

πανδημία. Επιπροσθέτως, αν και δεν πιστεύουν ότι αντικαθιστά πλήρως και ουσιαστικά τη διαζώσης πρακτική άσκηση και τα οφέλη που απορρέουν από αυτή όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Συν.09 «... .. η δια ζώσης επικοινωνία είναι διαφορετική, πάντα είναι καλύτερη θεωρώ από έναν υπολογιστή», θεωρούν ότι πρόκειται για την καλύτερη δυνατή λύση που θα μπορούσαν να έχουν δεδομένων των συνθηκών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Ήταν μία διαδικασία που έπρεπε να γίνει κι αυτή ήταν η λύση» (Συν.04)

«Θεωρώ πως ανάμεσα στις χειρίστες επιλογές η τηλεκπαίδευση ήταν η καλύτερη επιλογή των εκπαιδευτικών» (Συν.08),

Σκέψεις και στάσεις των φοιτητών/τριών του δείγματος σχετικά με το πέρας της πανδημίας και το αποτόπωμά της στην πρακτική άσκηση.

Σε δύο περιπτώσεις, παρότι αυτά τα άτομα έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε αυτό το επίπεδο, εκφράζεται η πλήρης άρνηση σε μελλοντική πιθανή επαναφορά της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης:

«Δε θα ήθελα βέβαια να υπάρξει ξανά εξ αποστάσεως πρακτική άσκηση» (Συν.01),

«Δεν υπάρχει λόγος για εμένα να γίνει ξανά εξ αποστάσεως. Εξ αποστάσεως πρακτική; Όχι. Πιστεύω ότι είναι άστοχο και άσκοπο» (Συν.02).

Ενώ σε μία περίπτωση επισημαίνεται ότι η πανδημία συνέβαλλε στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα συνεισφέρουν μελλοντικά:

«Πήραμε ωστόσο και ένα θετικό, το ότι θα μπορούμε να δουλέψουμε μελλοντικά με παρόμοιο τρόπο γιατί δεν είναι μόνο ο κορονοϊός» (Συν.07)

Συζήτηση

Από τα δεδομένα της έρευνας ως προς τη σύνδεση της συγκρότησης επαγγελματικής ταυτότητας και πρακτικής άσκησης φαίνεται πως οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται κάποια από τα στοιχεία που προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα. Χαρακτηριστικά, δύο συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν τον όρο «επαγγελματικό προφίλ» και την «ενδυνάμωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού», ενώ σε αρκετές περιπτώσεις, αν και μεμονωμένα, εντοπίζονται αναφορές σχετικά με την επικοινωνία/επαφή με τους μαθητές, το σχολικό περιβάλλον και τη λειτουργία τους σε αυτό, αλλά και την ενδυνάμωσή τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μέσω της απόκτησης γνώσεων και εμπειριών. Τα ευρήματα αυτά ταυτίζονται με τα στοιχεία που διαμορφώνουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, όπως αναφέρονται από τον Ματσαγγούρα (2005).

Παρότι δεν αναφέρουν την «επαγγελματική ταυτότητα» ως όρο, ουσιαστική, όπως συνάγεται από τις απαντήσεις τους, φαίνεται να αναδεικνύουν τη συμβολή της πρακτικής άσκησης στη διαμόρφωσή της. Μέσα από τη λειτουργία τους ως εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης εκκινούν να αντιλαμβάνονται το μελλοντικό τους εαυτό ως εκπαιδευτικό και να προσεγγίζουν στην πράξη το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Το εύρημα αυτό ταυτίζεται με

τους Lofthouse και συνεργάτες (2020), που εύστοχα αναφέρουν ότι η σύζευξη, που βιώνουν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, μετατρέπει τη νοοτροπία του φοιτητή σε νοοτροπία του εκπαιδευτικού.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, οι αναπαραστάσεις για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας εκκινούν πολύ νωρίτερα, από την παιδική ηλικία, με ανάλογες αναπαραστάσεις που είχαν ως μαθητές αλλά και με τα πρότυπα βάση των οποίων διδάχθηκαν οι ίδιοι. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώθηκε ότι οι ερωτώμενοι σύμφωνα με όσα δηλώνουν προβαίνουν στην εφαρμογή αντίστοιχων πρακτικών. Δηλαδή, πρακτικών που βίωσαν όταν οι ίδιοι ήταν μαθητές/τριες ή που βλέπουν να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, που παρακολουθούν. Με άλλα λόγια, φαίνεται να ισχύει αυτό που υποστηρίζουν οι Owen et al. (2016) δηλαδή ότι, η αντίληψη του τί σημαίνει να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός, προκύπτει από τις προσωπικές του εμπειρίες, από τη βασική του εκπαίδευση και την πρακτική άσκηση. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται σε αυτές τις περιπτώσεις είναι, κατά πόσο οι προσωπικές εμπειρίες υποσκελίζουν τη θεωρία που διδάσκονται στο πανεπιστήμιο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Επιπλέον, σημαντική φαίνεται να αναδεικνύεται η παρουσία του/της εκπαιδευτικού της τάξης, καθώς οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνολική παρουσία τους στην τάξη αλλά και στη λειτουργία τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Να σημειωθεί ότι η θετική στάση των ερωτώμενων του δείγματος για την παρουσία και τη συμβολή του/της εκπαιδευτικού της τάξης προέρχεται κατά κύριο λόγο από τη βιωμένη εμπειρία τους στη διαζώση διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε πριν την έναρξη της πανδημίας.

Ιδιαίτερως αξίζει να σημειωθεί ότι, οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους θεωρούν εξαιρετικά σημαντική την πρακτική άσκηση. Πράγματι, η αξία της πρακτικής άσκησης είναι ανεκτίμητη και θα μπορούσε να αποδοθεί σε δυο λόγους. Πρώτον, διότι συνεισφέρει στη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, αποτελώντας το επιστέγασμα των ακαδημαϊκών διαλέξεων και οδηγώντας σε μια γόνιμη σύνθεση του θεωρητικού με το πρακτικό μέρος και δεύτερον, διότι μέσα από αυτή παρέχεται η δυνατότητα, να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί σε πραγματικές συνθήκες, να αλληλοεπιδράσουν, να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν μια τάξη, γεγονός που προσφέρει εκπαιδευτικές εμπειρίες και τους βοηθά να αντιληφθούν εν δράσει τόσο τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό όσο και το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν.

Παρόλα αυτά, η σημασία που έχει γι' αυτούς η πρακτική άσκηση δεν φαίνεται να συνδέεται με τον προαναφερθέντα πρώτο λόγο. Οι συνεντευξιαζόμενοι στην παρούσα έρευνα φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται ότι στο σχολείο εφαρμόζουν όσα έμαθαν στη θεωρία, στο βαθμό που δηλώνουν ότι αντιγράφουν τον εκπαιδευτικό της τάξης ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η συνεντευξιαζόμενη (E1) «κατά τη διάρκεια της πρακτικής μαθαίνεις νέους τρόπους διδασκαλίας». Σημειώνεται ότι τους νέους τρόπους διδασκαλίας τους μαθαίνεις στη θεωρία και στη συνέχεια καλείσαι να τους εφαρμόσεις στην ΠΑ. Συνεπώς, διαπιστώνεται η ουσιαστική συμβολή της πρακτικής άσκησης και η εκκίνηση της διαμόρφωσης αλλά και της αντίληψης των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα, η οποία

προσδιορίζεται σταδιακά από τα έτη εκπαίδευσης και εξελίσσεται κατά τη διάρκεια των επαγγελματικών τους εμπειριών, αλλά δεν φαίνεται να αναδεικνύεται η ουσιαστική σύνδεση των ακαδημαϊκών σπουδών στο χώρο του πανεπιστημίου με την πρακτική άσκηση στο χώρο του σχολείου.

Τέλος, ως προς την εξ αποστάσεως ΠΑ κατά την περίοδο της πανδημίας, η οποία παρά το γεγονός ότι ήταν η καλύτερη δυνατή λύση, ορισμένοι ισχυρίστηκαν ότι δεν αποκόμισαν σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία μέσω αυτής. Εκτίμησαν ότι η πρακτική άσκηση ήταν ελλιπής και δεν θεωρούν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι για τη μετέπειτα πορεία τους. Ο σκεπτικισμός και η αρνητική στάση των ερωτώμενων απέναντι στην εξ αποστάσεως ΠΑ πηγάζει - όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις τους - από το γεγονός ότι πρόκειται για δείγμα αποφοίτων που κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών πραγματοποίησαν ΠΑ και με τις δυο μορφές. Αυτή η βιωμένη εμπειρία, τους δίνει τη δυνατότητα να προσδιορίσουν μέσα από συγκριτική προσέγγιση και προσωπική ενδοσκόπηση τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που αποκόμισαν οι ίδιοι/ες μέσα από τη λειτουργία τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στις δυο αυτές μορφές της πρακτικής άσκησης.

Παρόλα αυτά, εκτός από τα αρνητικά επισημάνθηκαν και τα θετικά σημεία της εξ αποστάσεως ΠΑ σε συνάφεια με την επαγγελματική τους ταυτότητα. Κυρίως εστίασαν στην ικανότητά τους να λειτουργούν εξ αποστάσεως ικανοποιητικά και να φέρουν εις πέρας το διδακτικό τους έργο καθώς θα έχουν εξοικειωθεί με την τεχνολογία. Ο νέος αυτός τρόπος της εξ αποστάσεως διδασκαλίας παρότι δεν φαίνεται να τους αρέσει αναγνωρίζουν ότι είναι μια λύση σε ανάλογες περιπτώσεις Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί και σε άλλες μελέτες (βλ. π.χ. Giner-Gomis et al., 2022. Φωτοπούλου, 2023). Σε μία, ακόμα, περίπτωση τονίστηκε ότι η εξ αποστάσεως ΠΑ ενίσχυσε την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων τόσο με τους συμφοιτητές όσο και με τους μαθητές της τάξης, στοιχείο το οποίο σύμφωνα με τους Dikilitas & Yayli (2018), συμβάλλει στη διαμόρφωση και αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας, καθώς αυτή επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα στο ίδιο επαγγελματικό πλαίσιο.

Διαπιστώσεις

Η εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των μελλοντικών εκπαιδευτικών συνιστά μια διαδικασία πολύπλοκη, καθώς πρόκειται για μια ατέρμονη, δια βίου εξέλιξη και διαμόρφωση, όπου ποικίλοι παράγοντες παρεμβαίνουν και ασκούν επιρροή. Η παρούσα εργασία, η οποία εστιάζει στη μελέτη διαμόρφωσης της ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα μιας ιδιάζουσας χρονικής συγκυρίας της πανδημίας COVID-19 συνοδευόμενης από μια πληθώρα απρόβλεπτων αλλαγών και μεταβολών, ανέδειξε ότι δεν έμεινε ανεπηρέαστος ο χώρος της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εννοιολογική ανασκόπηση που διεξήχθη συνεπικουρούμενη από την ερευνητική προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο για περαιτέρω ερευνητική μελέτη στο βαθμό που προσφέρει ένα αρχικό

ερευνητικό πλαίσιο μιας χρονικής συγκυρίας η οποία συγκεντρώνει το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό της ερευνητικής κοινότητας σε παγκόσμιο επίπεδο. Το εν λόγω πλαίσιο μπορεί να αξιοποιηθεί συγκριτικά με παρόμοιες μελέτες προκειμένου να αναδειχθούν ομοιότητες, που θα ενισχύσουν την αρχική έρευνα αλλά και ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που θα αποτελέσουν γόνιμο προβληματισμό για περαιτέρω διερεύνηση. Παράλληλα, η διεξαγωγή μιας ευρύτερης έρευνας σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας θα είχε ενδιαφέρον καθώς θα παρείχε χρήσιμες πληροφορίες για την εξ αποστάσεως ΠΑ σε περίπτωση που χρειαστεί να πραγματοποιηθεί ξανά στο μέλλον.

Η παρούσα ερευνητική εργασία όπως κάθε έρευνα συνοδεύεται από ορισμένους περιορισμούς. Για παράδειγμα, το μικρό σχετικά δείγμα των ερωτώμενων είναι ένας σημαντικός περιορισμός, ο οποίος δυσχεραίνει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, μέσα από την παρούσα εργασία αναδεικνύεται η πολυδιάστατη φύση της επαγγελματικής ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς και η συμβολή της τόσο κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών όσο και αργότερα στη μετάβαση στο επαγγελματικό περιβάλλον. Παράλληλα, γίνεται φανερό ότι οι αλλαγές και οι μεταβολές δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτώμενοι/νες μέσα από τη διαδικασία της ΠΑ προσεγγίζουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα και αποκτούν πολύτιμη εμπειρία στο σχολικό πλαίσιο, καθώς έρχονται σε επαφή με το μελλοντικό τους επάγγελμα και αντιλαμβάνονται τις ποικίλες διαστάσεις που το προσδιορίζουν. Παρόλα αυτά, κατά την περίοδο της πανδημίας, η εκπαιδευτική εμπειρία που αποκόμισαν από την ΠΑ περιλάμβανε την παράμετρο που αφορούσε την επαφή και εξοικείωση με την εξ αποστάσεως διδακτική και εκπαιδευτική λειτουργία. Ως εκ τούτου, λαμβάνοντας υπόψη το νέο πλαίσιο λειτουργίας της ΠΑ αλλά και τα δεδομένα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται ότι οι ερωτώμενοι, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά στην εξ αποστάσεως λειτουργία της ΠΑ, παρά τις νέες και αντίξοες συνθήκες που δημιουργήθηκαν λόγω της πανδημίας, μπόρεσαν να αξιοποιήσουν το πρωτόγνωρο και σε ελάχιστο χρόνο διαμορφωμένο ψηφιακό περιβάλλον και να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ολοκλήρωση της ΠΑ. Ωστόσο παράλληλα, μέσα από τις απαντήσεις τους δεν εντοπίζεται σαφής αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, και πιο συγκεκριμένα στην εννοιολογική της οντότητα, στα γνωρίσματα που τη συνιστούν, καθώς και στο πως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την ΠΑ. Μια πιθανή εξήγηση που μπορεί να τεκμηριώσει την παρατηρούμενη αντίφαση ως προς τα δυο παραπάνω ευρήματα μπορεί να είναι η αποκλειστική εξ αποστάσεως υλοποίηση της ΠΑ που βίωσαν οι ερωτώμενοι, η οποία τους στέρησε την δια ζώσης εμπειρία στα σχολεία και κατ' επέκταση τη βιωματική εμπειρία σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Αυτή η απουσία ενδεχομένως να λειτούργησε ανασταλτικά στο να προσδώσουν οι ερωτώμενοι στον εαυτό τους τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Επίσης, από την προαναφερθείσα διαπίστωση προκύπτουν δύο σημεία που είναι σημαντικό να επισημανθούν. Πρώτον, το παραπάνω εύρημα δεν ακυρώνει την ύπαρξη της επαγγελματικής ταυτότητας των ερωτώμενων του δείγματος ούτε αποδυναμώνει τη συμβολή του

προγράμματος σπουδών στη διαμόρφωσή της. Δεύτερον και συμπληρωματικά ως προς το πρώτο, επικυρώνεται και ενισχύεται η θέση ότι εκτεταμένες αλλαγές και μεταβολές, όπως η πανδημία Covid-19 στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, επιφέρουν επιπλέον αλλαγές στον τρόπο που η επαγγελματική ταυτότητα επαναπροσδιορίζεται και γίνεται αντιληπτή. Πρόκειται, για ένα εύρημα που εγείρει ερευνητικό προβληματισμό και συνιστά έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση προκειμένου να αναδειχθούν πτυχές και δυναμικές της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που ενδεχομένως διαμορφώνονται και νοηματοδοτούνται μέσα σε συνθήκες αλλαγών και μεταβολών στον εκπαιδευτικό χώρο. Η παρούσα εργασία λειτουργεί ως εφαλτήριο για σπουδή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε πρωτόγνωρες συνθήκες και σηματοδοτεί την αναγκαιότητα συνεχούς ερευνητικής αφύπνισης και μελέτης του πολυδύναμου και πολυδιάστατου χαρακτήρα της επαγγελματικής ταυτότητας ενταγμένης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aizenberg, M. (2022) Preservice kindergarten teachers' narratives during the COVID-19 pandemic. *Quality Assurance in Education*, 30 (1):73-86. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2021-0099>
- Aspden, K. M. (2017). The complexity of practicum assessment in teacher education: An examination of four New Zealand case studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss12/8>
- 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. & Verlop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Carrillo, C. & M.A. Flores (2020) COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4):466-487.
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Educational Journal*, 8(2), 337-347.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.

- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A. & Rivera, H. (2018). Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicums. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(2), 441-453.
- Dikilitas, K. & Yayli, D. (2018). Teachers' professional identity development through action research. *ELT Journal*, 72(4), 415-424.
- Ersin, P., Atay, D. & Mede, E. (2020). Boosting preservice teachers' competence and online teaching readiness through E-Practicum during the COVID-19 outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 112-124.
- Flores, M. A. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.
- Giner-Gomis, A., González-Fernández, R., Iglesias-Martínez, M.J., López-Gómez, E. & I. Lozano-Cabezas, (2022) Investigating the teaching practicum during COVID-19 through the lens of preservice teachers. *Quality Assurance in Education*. <https://doi.org/10.1108/QAE-03-2022-0062>
- Ifanti, A.A. & V.F. Fotopoulou (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.
- Kadir, F. A. & Aziz, A. A. (2021). Teaching practicum during Covid-19 Pandemic: A review of the challenges and opportunities of pre-service teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(4), 1175-1183.
- Kim, L. & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 1062-1083.
- Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων κα των τεχνικών, Αθήνα: Πεδίο.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- 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* (pp. 199-208). Oxford: Routledge.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D. & Schellings, G.L.M. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 25(1), 69-89.
- Lofthouse, R., Greenway C., Davies P., Davies, D. & Lundholm, C. (2020). Pre-service teachers' conceptions of their own learning: Does context make a difference?, *Research Papers in Education*, 36(6), 682-703.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4). Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/074171369404400403>
- Moyo, N. (2020). Covid- 19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the ‘new normal’ in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 536-545.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Nguyen, H.T.M. & H. Yang (2018) Learning to become a teacher in Australia: A study of pre-service teachers’ identity development. *The Australian Educational Researcher*, 45: 625–645. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0276-9>
- Nguyen, H.T.M. & Loughland, T. (2017). Pre-service teachers’ construction of professional identity through peer collaboration during professional experience: A case study in Australia. *Teaching Education*, 46(4), 536-545.
- Oven, A., Garbett, D. & Hutchinson, D. (2016). Becoming Teacher: Exploring the Transition from Student to Teacher. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp.353-378). Springer.
- Οδηγός Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (2020). Πρακτική Άσκηση Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <https://www.edu-sw.upatras.gr/programma-praktiki-askisi-panepistimiou-patron-tmima-epistimon-tis-ekpaidefsis-kai-koinonikis-ergasias-proin-paidagogiko-tmima-dimotikis-ekpaidefsis/>
- Parr, G. & Chan, J. (2015). Identity work in a dialogic international teaching practicum. *Teaching Education*, 26(1), 38-54.
- Pennington, M. C. & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, Μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford: Routledge.
- Sasaki, R., Goff, W., Dowsett, A., Parossien, D., Matthies, J., Di Iorio, C., Montey, S., Rowe, S., Puddy, G. (2020). The practicum experience during Covid-19 –Supporting initial teacher education student’s practicum experience through a simulated classroom. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 329-339.

- Sepulveda-Escobar, P. & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: Challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607.
- Theelen, H., van den Beemt, A. & den Brock, P. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: Systematic literature review. *Computers & Education*, 129, 14-26.
- Thomas, M. A., Norgaard, M., Stambaugh, L. A., Atkins, R. L., Kumar, A. B. & Farley, A.L.P. (2021). Online Involvement for Georgia Student Teachers During Covid-19. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Volkman, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zhao, H. & Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 8:1264, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>
- Zhu, G., Iglesia, P.M. & Wang, K. (2020). Examining Chinese and Spanish preservice teachers' practicum teaching experiences: A transformative learning perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 124-128.
- Κόσσυβας, Γ. (2023). Η ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση κατά την πανδημία COVID-19: Το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. *Μέντορας*, 20, 239-276.
- Νάτσιου, Θ. Μ. (2019). Η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού και η επιρροή της στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 7(1), 73-90.
- Φρούντα Μ., Ντότσικας Ν., Ρήγα Α. (2023). «Μέντορας και mentoring: μία εμπειρική διερεύνηση της οπτικής μελλοντικών εκπαιδευτικών». ΜΕΝΤΟΡΑΣ - Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τεύχος 20. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα. ISSN 2529-1211. <http://www.iep.edu.gr/library/index.php/mentoras-ekdoseis-i-e-p/mentoras-teyxos-20>
- Φωτοπούλου, Β. (2023). Επαγγελματική ταυτότητα και προπτυχιακοί φοιτητές/τριες κατά την πανδημία COVID-19. Μια μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 3 (έγινε δεκτό /υπό έκδοση).