

Παιδαγωγική Επιθεώρηση

Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Τόμος 37, Τεύχος 69/2020

Educational Review

The Journal of the Hellenic Educational Society
Volume 37, Issue 69/2020

ιδιάδραση

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Οι εργασίες προς κρίση και δημοσίευση στο περιοδικό υποβάλλονται μόνο ηλεκτρονικά, στη διεύθυνση: info@pee.gr
Εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών. Η κρίση είναι τυφλή.

Υπεύθυνος Εκδόσεως:

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α, 10680 Αθήνα

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2018-2020)

Πρόεδρος:	Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Αντιπρόεδρος:	Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου
Γεν. Γραμματέας:	Γεώργιος Δ. Γρόλλιος
Ειδ. Γραμματέας:	Γεώργιος Α. Νικολάου
Ταμίας:	Γεώργιος Αραβανής
Μέλη:	Λέλα Γώγου Γεώργιος Φ. Αλεξανδράτος

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των εργασιών που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των εργασιών.

Copyright 2018: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (www.pee.gr)
Κανένα τμήμα του περιοδικού αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ.

Το περιοδικό αυτό εκδίδεται για λογαριασμό της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (www.pee.gr) από τις εκδόσεις Διάδραση.

Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι. Τηλ. 210 2474950, fax 210 2474902.
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr, info@diadrassi.gr, <http://www.diadrassi.gr>
ISSN 1106-2177

Όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας υποψήφιων εκπαιδευτικών: η περίπτωση των τελειόφοιτων φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

Βασιλική Παπαδοπούλου, Ευμορφία Κηπουροπούλου

Εισαγωγή

Στην ακαδημαϊκή συζήτηση για το επάγγελμα και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τις δύο τελευταίες δεκαετίες, εμπλέκεται ολοένα και περισσότερο η επαγγελματική ταυτότητα ως εννοιολογική και αναλυτική κατηγορία στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης, η οποία στηρίζεται στην παραδοχή ότι «για να γίνει κανείς δάσκαλος σημαίνει κυρίως την ανάπτυξη μιας προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας» (Φρυδάκη, 2015: 18-19). Η παραπάνω παραδοχή απορρέει από την εξής αντιφατική συνθήκη: ενώ, τόσο τα εκπαιδευτικά συστήματα όσο και οι εκπαιδευτικοί ως διακριτός επαγγελματικός κλάδος, αποτελούν απότοκα της νεωτερικότητας, σήμερα, στο πλαίσιο ενός μεταβατικού, μετανεωτερικού κόσμου, με κυρίαρχα χαρακτηριστικά την αντιφατικότητα, τη ρευστότητα, και τη γενικότερη αβεβαιότητα ο εκπαιδευτικός καλείται να εκπληρώσει αιτήματα μετανεωτερικά, δηλ. να είναι ένα δρών ενεργητικό υποκείμενο, ικανό να παίρνει συνεχώς κρίσιμες αποφάσεις σε πολλά επίπεδα της παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής του. Εργάζεται επομένως σε ένα θεσμικό μόρφωμα νεωτερικής κοπής, το σχολείο, ενώ παράλληλα οφείλει να αφουγκράζεται προτάγματα ενός ραγδαία μεταβαλλόμενου μετανεωτερικού κόσμου και να τα μεταγράφει σε εκπαιδευτικές αρχές αλλά και πρακτικές (Hargreaves, 1994· Κοσσυβάκη, 2003· Ξωχέλλης, 2005). Για να ανταποκριθεί σε αυτήν τη συνθήκη χρειάζεται να έχει αναπτύξει μια συμπαγή προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα.

Η επαγγελματική ταυτότητα ως εννοιολογική και αναλυτική κατηγορία χρησιμοποιείται σε διαφορετικά συγκείμενα, όπως αυτά που περιλαμβάνουν την αρχική εκπαίδευση, την επαγγελματική ανάπτυξη, την επαγγελματική κοινωνικοποίηση, και πιο συγκεκριμένα όλα όσα σχετίζονται με την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών, την ανάπτυξη ενός αισθήματος κοινωνικής ευθύνης. Η επαγγελματική ταυτότητα έχει, επίσης, χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως στους λόγους (discourses) για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Σε κάποιες μελέτες σχετίζεται με της εικόνες του εαυτού, οι οποίες καθορίζουν

τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται ως δάσκαλοι/ες και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Σε αυτές τις εικόνες του εαυτού σημαντικό δεν είναι μόνο το ερώτημα «ποιος είμαι αυτή τη στιγμή;», αλλά και το ερώτημα «ποιος θα ήθελα να γίνω;».

Η επαγγελματική ταυτότητα αφορά τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι θεωρούν σημαντικό στην επαγγελματική τους δραστηριότητα και ζωή, αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί υπό την επίδραση των βιωμάτων τους και των προσωπικών τους ιστοριών. Από την άλλη όμως, αφορά και την επίδραση των αντιλήψεων και των προσδοκιών των άλλων που περιλαμβάνουν την εικόνα που έχει διαμορφωθεί στην κοινωνία για το τι οφείλει να γνωρίζει και να πράττει ο εκπαιδευτικός. Έτσι οι εκπαιδευτικοί¹ βιώνουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, αντιμετωπίζοντας συνεχώς όχι μόνο τις δικές τους προσδοκίες, τις πεποιθήσεις και τις απαιτήσεις, αλλά και νέες προσδοκίες, πεποιθήσεις και απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Με αυτήν την έννοια αναπτύσσουν μια επαγγελματική ταυτότητα που δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται και ο τρόπος με τον οποίο το άτομο κατανοεί αυτό το πλαίσιο (Lyhty & Moate, 2016: 319).

Η επαγγελματική ταυτότητα δεν αντιπροσωπεύει μία παγιωμένη κατάσταση, αλλά είναι διαρκώς υπό διαπραγμάτευση μέσα από την εμπειρία (Beijaard et al., 2004· Tredea et.al, 2011). Η διαμόρφωση της αποτελεί μια αέναη διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας των εμπειριών που συνδέεται με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους θητείας αλλά και της ζωής του (Beijaard et.al., 2004: 107κ.κ.· Φρυδάκη, 2015: 191). Κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται στον χρόνο και στον χώρο, όπως όλες οι κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες (Timostsuk & Ugaste, 2010· Akkerman & Meijer, 2011). Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών γενικά, προκύπτει μέσω του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους, στηριζόμενοι στις ερμηνείες που παράγουν στη διάρκεια των πολλαπλών αλληλεπιδράσεων τους στο πλαίσιο της εργασίας τους. Σε αυτές τις πολλαπλές αλληλεπιδράσεις εμπλέκονται η ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμά τους, η επαγγελματική τους δέσμευση, οι ικανότητες και τα κίνητρά τους. Αυτές οι παράμετροι θεωρούνται σημαντικές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και αναπαριστούν την προσωπική τους οπτική, στον τρό-

1. Για λόγους φραστικής οικονομίας και πέρα από κάθε είδους στερεοτυπική προκατάληψη, στο παρόν κείμενο οι όροι «φοιτητής» και «φοιτητές»/«δάσκαλος» και «δάσκαλοι», εκπαιδευτικός/εκπαιδευτικοί», «συμμετέχοντες» αναφέρονται και στα δυο γένη.

πο με τον οποίο οι ίδιοι βλέπουν τον ρόλο τους ως επαγγελματίες στην εργασία τους (Pillen et.al., 2016).

Σε σχέση με τον σκληρό πυρήνα της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, είναι σαφές ότι αυτή συγκροτείται σε αναφορά πάντοτε με το βασικό τρίπτυχο του εκπαιδευτικού του έργου: α) ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων του γνωστικού αντικειμένου (the teacher as a subject matter expert), β) ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων της διδακτικής (the teacher as a didactical expert) και γ) ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων της αγωγής (the teacher as a pedagogical expert) (Beijaard et al., 2000). Όσον αφορά τη διάσταση της γνώσης του αντικειμένου διδασκαλίας, είναι γνωστό ότι ενώ παλαιότερα θεωρούνταν πως αρκούσε η βαθιά γνώση του αντικειμένου- μαζί με κάποια εξάσκηση- για να γίνει κανείς καλός εκπαιδευτικός, σήμερα αυτό δεν ισχύει. Ωστόσο η βαθιά γνώση των διδακτικών αντικειμένων εξακολουθεί να συνιστά μια βασική παράμετρο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Beijaard et.al., 2004: 751). Σχετικά με τη διάσταση του ειδήμονα της διδακτικής ως βασικής συνιστώσας της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, και εδώ έχουν ενδιαφέρον οι αλλαγές που συντελέστηκαν σε επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλαγές που απηχούν όχι μόνο νέα ερευνητικά δεδομένα αλλά και νέα εκπαιδευτικά προτάγματα που ξεπήδησαν από τις ρωγμές της νεωτερικότητας. Έτσι, ενώ αρχικά ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσής τους ήταν επικεντρωμένο στη μεταφορά συγκεκριμένων διδακτικών μοντέλων, σήμερα θεωρείται πως η διδακτική ικανότητα οφείλει κυρίως να ελεγχθεί σε σχέση με τη δημιουργία κατάλληλων και ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων και λιγότερο σε σχέση με την εφαρμογή προτυποποιημένων διδακτικών μοντέλων (Κοσσυβάκη, 2003). Τέλος, σε σχέση με τη διάσταση του ειδήμονα της αγωγής πρέπει να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας έρχεται διαρκώς αντιμέτωπος με ηθικά κι άλλα διλήμματα, τα οποία η συνθήκη της μετανεωτερικότητας έχει οξύνει ακόμη περισσότερο. Αυτά τα διλήμματα μπορεί να τα αντιμετωπίσει και να πάρει αποφάσεις μόνο στον ορίζοντα αυτής της διάστασης της επαγγελματικής του ταυτότητας. Οι έρευνες μάλιστα δείχνουν πως αυτή η διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι κυρίαρχη (Beijaard & De Vries, 1997).

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ξεκινάει ήδη κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους και τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πόση σημαντική μπορεί να είναι η επίδραση των προγραμμάτων σπουδών τους (Stenberg et al., 2014· Fomunyam, 2017). Άλλα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα με αναφορές στις σπουδές τους και τη θετική επίδρασή τους στη μελλοντικά αμειβόμενη εργασία τους (Κηπουροπούλου, 2018). Αν και οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δεν βλέπουν ακόμα τον εαυτό τους ως επαγ-

γελματίες, η επαγγελματική τους ταυτότητα καθώς αναπτύσσεται δεν αποτελεί έναν «κενό χώρο», αλλά είναι πλήρης ανταγωνιστικών περιεχομένων (Lanas & Kelchtermans, 2015: 24).

Όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι ταυτότητες κατασκευάζονται, για να είναι σε θέση να υποστηρίξουν στοχευμένα την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Η παρούσα έρευνα στοχεύει προς αυτή την κατεύθυνση.

Επιστημολογικό πλαίσιο

Στην παρούσα έρευνα διερευνούμε τις βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, στη βάση του σχήματος που προαναφέρθηκε όσον αφορά το περιεχόμενό της, εστιάζοντας στο λόγο που παράγουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Το επιστημολογικό πλαίσιο αυτής της μεθοδολογικής επιλογής συγκροτείται από τις παραδοχές των μεταδομιστικών προσεγγίσεων και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού.

Σύμφωνα με αυτές τις παραδοχές στη διαμόρφωση των κοινωνικών ταυτοτήτων -και η επαγγελματική ταυτότητα είναι και κοινωνική ταυτότητα- εμπλέκεται η έννοια της υποκειμενικότητας. Ακόμη πιο συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η κοινωνική κατασκευή του υποκειμένου και των ταυτοτήτων και συγκεκριμένα η δια του λόγου κοινωνική κατασκευή τους (Kress, 1988, 1989· Yudell 2006· Grossberg, 1996). Η γλωσσική χρήση αποτελεί μια μορφή κοινωνικής πρακτικής περισσότερο, παρά μια ατομική δραστηριότητα ή μια αντανάκλαση των κοινωνικών μεταβλητών. Καθώς λοιπόν ο λόγος αποτελεί έναν τρόπο δράσης των ατόμων αλλά και έναν τρόπο αναπαράστασης, και καθώς υπάρχει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ του λόγου και της κοινωνικής πρακτικής, η ταυτότητα παράγεται, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, και μετασχηματίζεται μέσω των πρακτικών του λόγου. Ο λόγος είναι αυτός που διαμορφώνει τα υποκείμενα σε κάθε περίπτωση και σε κάθε θεσμό, αφού κατασκευάζει τις θέσεις που καλούνται τα υποκείμενα να καταλάβουν αλλά και τις ταυτότητες που συγκροτούν σε κάθε κοινωνική περίπτωση.

Συσχετίζοντας την υποκειμενικότητα με τις ταυτότητες μπορούμε να πούμε ότι με τον προσδιορισμό των κοινωνικών ταυτοτήτων οργανώνονται τα υποκείμενα στο πλαίσιο των πολιτισμικών θεσμών, όπου και τους αποδίδονται συγκεκριμένες θέσεις, οι οποίες είτε δίνουν είτε περιορίζουν τις δυνατότητες απόκτησης εμπειριών και αναπαράστασής τους (Fairclough, 1989, 1992, 1995· Kress, 1988, 1989· Yudell, 2006· Grossberg, 1996). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήματα προς τον εαυτό τους και

να στοχάζονται σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούν και τον βαθμό στον οποίο η γλώσσα που χρησιμοποιούν επιβάλλει και κωδικοποιεί τις έννοιες της αυθεντίας, καθώς και το είδος της αυθεντίας που εκπροσωπούν. Οι μαθητές από τη μεριά τους μπορεί να αντιδράσουν στις δομές της εξουσίας και των αποτελεσμάτων της στην αντίληψη που διαμορφώνουν βαθμιαία γύρω από τη γνώση. Οι παραπάνω τοποθετήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι πιθανό να οδηγήσουν σε μια αναδόμηση στις σχέσεις ελέγχου και εξουσίας στη σχολική τάξη. Οι ταυτότητες και οι θέσεις υποκειμένου κατασκευάζονται μεν από τους κοινωνικούς θεσμούς και τους λόγους τους, ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες στην παιδαγωγική διαδικασία είναι είτε παθητικοί εκπαιδευτικοί είτε παθητικά παιδαγωγικά υποκείμενα (Kress, 1988: 127· Bernstein, 1989: 78 κ.κ.) κυρίως στη μετανεωτερική εποχή. Τα υποκείμενα είναι δυναμικά, και πάντοτε τοποθετούνται σε σχέση με συγκεκριμένους λόγους και πρακτικές που παράγονται από αυτούς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το άτομο αποτελεί απλώς το σύνολο αυτών των θέσεων και των λόγων, αλλά συμμετέχει στη διαμόρφωση, την παραγωγή ή αναπαραγωγή τους.

Ερευνητικά ερωτήματα-ερευνητικό υλικό

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές θα εξετάσουμε πώς αποτυπώνονται οι διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας στον λόγο των υποψήφιων εκπαιδευτικών, έτσι όπως αυτός καταγράφεται στα ημερολόγια που καταθέτουν μετά το τέλος της πρακτικής τους άσκησης.

Οι υποθέσεις εργασίας που τέθηκαν στην έρευνα αφορούν τις όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας που φαίνεται να διαμορφώνουν δια του λόγου τους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Οι όψεις αυτές εξετάστηκαν σε σχέση πάντοτε με το τρίπτυχο του εκπαιδευτικού έργο και τις διαστάσεις που απορρέουν από αυτό. Συγκεκριμένα, στη διάρκεια της μελέτης των ημερολογίων αναζητήσαμε εκφορές λόγου που απαντούσαν στα εξής τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών κατασκευάζονται;
 - Ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων του γνωστικού αντικειμένου (subject matter expert);
 - Ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων της διδασκαλίας (didactical expert);
 - Ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων της αγωγής, ως παιδαγωγός (pedagogical expert);
- Ποιες από τις παραπάνω διαστάσεις του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού προτάσσονται και ποιες αναπαρίστανται ως λιγότερο ισχυρές;

- Υπάρχουν επιμέρους «εκδοχές» αυτών των διαστάσεων και πώς εμφανίζονται;
- Πώς συμπλέκονται μεταξύ τους οι διάφορες «εκδοχές» των διαστάσεων αυτών για να σχηματίσουν συνολικά την επαγγελματική ταυτότητα;

Το υλικό της ανάλυσης αποτέλεσαν 35 (από ένα σύνολο 110) ημερολόγια των τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. Δε λάβαμε υπόψη μας ως μεταβλητή το φύλο, ενώ στο πλαίσιο της βολικής δειγματοληψίας το κριτήριο ήταν κατά πόσο μπορούσαν τα γραπτά κείμενα των φοιτητών και φοιτητριών να αποτελέσουν επαρκές υλικό ανάλυσης με βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Το υλικό αντλήθηκε από εκείνο το τμήμα των Ημερολογίων, στο οποίο οι τελειόφοιτοι καταγράφουν συνολικά τις εμπειρίες και τον αναστοχασμό τους από την διεξαγωγή της τελικής φάσης της πρακτικής τους άσκησης, όταν αναλαμβάνουν για δυο εβδομάδες την πλήρη ευθύνη μιας σχολικής τάξης. Αναζητήθηκαν και αναλύθηκαν εκείνες οι αναφορές λόγου των φοιτητών, οι οποίες απαντούσαν στα ερευνητικά μας ερωτήματα σύμφωνα με τις τεχνικές ανάλυσης και ερμηνείας της προσέγγισης της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, έτσι όπως διαμορφώνεται από τους Norman Fairclough (1989, 1992, 1995) και Gunther Kress (1988, 1989). Επομένως, η παρουσίαση, ανάλυση και συζήτηση που ακολουθεί, αφορά τη μελέτη των συγκεκριμένων ημερολογίων και κατά συνέπεια τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα. Αποτελούν ωστόσο, ένα δείγμα των αντιλήψεων των φοιτητών και φοιτητριών για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους ως εκπαιδευτικών, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί περαιτέρω.

Το ημερολόγιο αποτελεί μια κοινή στρατηγική στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται σε μια διαδικασία συσχέτισης της θεωρίας με την πράξη και καταγραφής των σχεδιασμών διδασκαλίας, λογοδοτούν για τις παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές τους, τις εξετάζουν και επανεξετάζουν στο πλαίσιο του αναστοχασμού τους (Stevens & Cooper, 2009). Διαμορφώνουν και διαπραγματεύονται παράλληλα την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς καταλαμβάνουν και τις αντίστοιχες θέσεις υποκειμένου, αυτού του ενεργού εκπαιδευτικού και συχνά του αναστοχαζόμενου επαγγελματία, έστω και για μία σύντομη χρονική περίοδο.

Η ανάλυση των ημερολογίων κατέδειξε ως κυρίαρχη τη διάσταση του εκπαιδευτικού ως ειδικού της αγωγής, ως παιδαγωγού (Αντωνίου, 2009: 48κ.κ.) με δύο διαφορετικές εκδοχές:

1. Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός με έμφαση στη λειτουργηματική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις η άλλη βασική διάσταση που εμφανίζεται ως «δευτερεύουσα» κατά τις δηλώσεις τους, είναι αυτή του ειδήμονα της διδακτικής.

2. Ο εκπαιδευτικός ως αναστοχαζόμενος παιδαγωγός με έμφαση στην αναστοχαστική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας. Και σε αυτές τις περιπτώσεις, στον αντίστοιχο λόγο εμφανίζεται η διάσταση του ειδήμονα της διδακτικής. Σε αυτές τις περιπτώσεις ωστόσο, διεκδικώντας μια ισοτιμία ως προς τη διάσταση του παιδαγωγού και όχι ως δευτερεύουσα όπως στην προηγούμενη περίπτωση.

Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός: η λειτουργηματική διάσταση

Στις περισσότερες αναφορές τους οι φοιτητές μιλούν για τον ρόλο του δασκάλου ως φορέα αγωγής, ο οποίος υπερτερεί έναντι της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Πρόκειται για την πλειοψηφία των αναφορών λόγου –σε 23 ημερολόγια- μέσω των οποίων οι φοιτητές προσδιορίζουν το επάγγελμα του δασκάλου ως λειτουργημα και προσδίδουν σε αυτό χαρακτηριστικά συναισθηματικής σχέσης ακόμα και πλατωνικού έρωτα (Κιρουγορουλίου & Παπαδορουλίου, 2018). Οι φοιτητές εκφέρουν τον λόγο τους είτε σε α' ενικό είτε σε α' πληθυντικό πρόσωπο, καθώς φαίνεται να ταυτίζονται με την επαγγελματική τους ιδιότητα ως δάσκαλοι, όταν αναφέρονται στην προσωπική τους εμπειρία. Στην περίπτωση που διατυπώνουν τις απόψεις τους σχετικά με το επάγγελμα του δασκάλου με γενική, συνήθως εισαγωγική εκφορά, επιλέγουν κυρίως το τρίτο πρόσωπο, μιλώντας αποστασιοποιημένα και εκφέροντας με βεβαιότητα και σοβαρότητα ύφους τι σημαίνει να είναι κάποιος δάσκαλος.

«Η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι λειτουργημα και έτσι πρέπει να την αντιμετωπίζουμε. Δεν αφορά μόνο το μαθησιακό και γνωστικό κομμάτι. Εξίσου σημαντικό-αν όχι σημαντικότερο- είναι πως έχουμε την ευθύνη παιδιών που βρίσκονται στην πιο κρίσιμη ηλικία, που πλάθονται οι προσωπικότητές τους, που χρειάζονται στήριξη ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική και που έχουν προσδοκίες από εμάς».

«Ο ρόλος του δασκάλου θεωρώ ότι ακόμα αποτελεί λειτουργημα καθώς καλείται να μεταλαμπαδεύσει γνώσεις και ηθικές αξίες μέσα από την παιδευτική αυτή διαδικασία».

«Το γεγονός δηλαδή, ότι ο δάσκαλος δεν προσφέρει μόνο γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες στα παιδιά, αλλά συμβάλλει επίσης στην καλλιέργεια του πνεύματος και του ψυχικού τους κόσμου».

«Η διαφορά όμως είναι ότι ένας καλός δάσκαλος δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με την επίδοση του μαθητή στον γνωστικό τομέα. Πρέπει να ασχολείται και με τον συναισθηματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό κόσμο των μαθητών. Δεν

πρέπει ποτέ να ξεχνά ότι οι γονείς αποτελούν τους φυσικούς παιδαγωγούς των παιδιών αλλά οι δάσκαλοι τους επαγγελματίες παιδαγωγούς».

Με την ισχυρή τροπικότητα των ρημάτων «πρέπει» και των επαναλήψεων «πρέπει να ασχολείται» και της οριστικής έγκλισης δηλώνεται η βεβαιότητα και η αξιοπιστία του λόγου που εκφράζεται (Hodge & Kress, 1993: 122 κ.κ.) για τον ρόλο του δασκάλου ως φορέα αγωγής στο παραπάνω απόσπασμα. Με τη χρήση της φράσης «με τη διαφορά» υπονοείται το χαρακτηριστικό που διακρίνει τον καλό δάσκαλο από τον «κακό», προσδίδοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τόσο αυτά του παιδαγωγού όσο και αυτά του καλού γνώστη της διδασκαλίας, της οποίας αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί η μαθητική επίδοση. Παρατηρούμε ότι προτάσσεται από τη μία η λειτουργηματική εκδοχή στην παιδαγωγική διάσταση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, από την άλλη όμως ακολουθεί η διάσταση του ειδικού της διδακτικής με την ευρύτερη βέβαια έννοια: *«ένας καλός δάσκαλος δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με την επίδοση του μαθητή στον γνωστικό τομέα», «ο δάσκαλος δεν προσφέρει μόνο γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες στα παιδιά».* Επομένως ο κυρίαρχος, λειτουργηματικής γενεαλογίας παιδαγωγικός ρόλος, συνδυάζεται με το ρόλο του ειδήμονα της διδακτικής και μάλιστα συνδυάζεται και σε επίπεδο εκφοράς λόγου.

Η εστίαση του λόγου εξάλλου στη λειτουργηματική διάσταση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι φανερή και στην παρακάτω αναφορά μιας φοιτήτριας:

«Η πρακτική άσκηση με βοήθησε να συνειδητοποιήσω πόσο σημαντικός και βαρύς συνάμα, είναι ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου. Είναι σε θέση, δηλαδή, και να τους γαλουχήσει με αξίες και ιδεώδη ταυτόχρονα να είναι υπεύθυνος για τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον».

Η βεβαιότητα των διατυπώσεων ενισχύεται από τα εμφατικά ρήματα «πρέπει» και «οφείλει», οπότε δεν επιδέχεται η συγκεκριμένη κρίση καμία αμφισβήτηση. Στη συνέχεια η υψηλή τροπικότητα ενισχύεται και από την εμφατική φράση συγκριτικού βαθμού «αν όχι σημαντικότερο». Η λογοδότηση που ακολουθεί ενισχύει τον ρόλο ενός υπεύθυνου δασκάλου ως καθοδηγητή και συμβούλου. Το «μαθησιακό και γνωστικό κομμάτι» είναι δευτερεύον. Στον λόγο τους ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου επικεντρώνεται στη «μεταλαμπάδευση αξιών και ιδεωδών και στη διαμόρφωση ήθους». Χαρακτηριστικές είναι άλλωστε οι μεταφορικές εκφράσεις «να μεταλαμπαδεύσει», «να γαλουχήσει», ενδεικτικές ενός λόγου για την ηθική. Πολλές μεταφορές, όπως η μεταφορική χρήση του ρήματος «να γαλουχήσει» φυσικοποιούνται σε έναν παραδοσιακό λόγο για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ώστε να μη γίνονται αντιληπτές ως μεταφορές αλλά να ισχυροποιούν την αντίστοιχη κατασκευή της ταυτότητας (Fairclough, 1995: 194-195).

Δύο φοιτήτριες εκφράζουν παρόμοιες τοποθετήσεις σχετικά με την πρόταξη μεν της παιδαγωγικής διάστασης, αναφέροντας όμως και τη διάσταση του ειδήμονα της διδακτικής :

«Το έργο μας ως εκπαιδευτικών οφείλει να επικεντρώνεται τόσο στη μεταλαμπάδευση γνώσεων όσο και στη διαμόρφωση ήθους και αξιών του κάθε μαθητή».

«Ο παιδαγωγός θα πρέπει να γίνει ο ιχνηλάτης και ο καθοδηγητής, ώστε να φτάσουν οι μαθητές στο κέντρο της γνώσης».

Στην προκειμένη περίπτωση μια μικρή διαφοροποίηση έγκειται στη λεκτική επιλογή των συνυποδηλωτικών αναφορών «μεταλαμπάδευση γνώσεων», «διαμόρφωση ήθους», «ιχνηλάτης», οι οποίες αναπαριστούν έναν παραδοσιακό λόγο για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Φρειδερίκου & Τσερούλη-Φολερού, 1991· Παπαδοπούλου κ.ά., 2011). Εξίσου ενδιαφέρον έχει ο τρόπος με τον οποίο αρθρώνεται ο λόγος για τη διδακτική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας. Η «μεταλαμπάδευση γνώσεων», ο «ιχνηλάτης» και «το κέντρο της γνώσης» παραπέμπουν σε ένα λόγο έμφορτο συγκινησιακά με λογοτεχνίζοντα στοιχεία (μεταφορές) που συστοιχίζεται με τη λειτουργηματική εκδοχή της παιδαγωγικής διάστασης.

Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός: η διάσταση του αναστοχασμού

Μια μικρότερη ομάδα φοιτητριών εκφράζουν μία διαφορετική θέση σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη. Συγκεκριμένα στις αναφορές του λόγου τους σε 12 ημερολόγια, εστιάζουν σε εκείνα του στοιχεία που συγκροτούν τον τύπο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία: ανάπτυξη φιλομάθειας, πειραματισμού, κριτικού στοχασμού, ενεργητικής συμμετοχής, αλληλοσεβασμού και καλλιέργεια εμπιστοσύνης (Schön, 1983, 1987· Zeichner & Liston, 1996· Loughran, 2002). Ο στοχασμός έχει συνδεθεί με διαδικασίες, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός επιστρέφει σε μια θεωρία, εμπειρία ή πρακτική και την επανεξετάζει προκειμένου να γνωρίσει τις συνέπειές της. Μια διάσταση αυτής της διαδικασίας αποτελεί η κριτική στάση απέναντι στις εκπαιδευτικές πρακτικές και η προσπάθεια αλλαγής τους (Αυγητίδου, 2007). Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι οι εκφορές στον λόγο που εκφράζουν την ταυτότητα του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού, κατασκευάζονται έτσι ώστε να αναπαρίσταται σχεδόν ισότιμα η διάσταση του ειδικού ή ειδήμονα της διδακτικής.

«Διδασκαλία και μάθηση συγκροτούν τα δύο άκρα της αμφίδρομης διδακτικής διαδικασίας, η οποία δρομολογείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αλλά και επηρεάζεται από το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που περιβάλλει το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός ξεκινά τη διδασκαλία με βάση τους διδα-

κτικούς στόχους όπως: τη δημιουργία πνεύματος φιλομάθειας, την καλλιέργεια της ερευνητικής διάθεσης του μαθητή, την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας κι σύγκρισης απόψεων, την υποβοήθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή, την ηθική καλλιέργεια του μαθητή».

Στο παραπάνω απόσπασμα το υποκείμενο δομεί τον λόγο του, αναπτύσσοντας με ισχυρή τροπικότητα (ενεστωτικός χρόνος, οριστική έγκλιση) μια «κάθετη άποψη» σχετικά με τους στόχους του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση. Το ύφος των διατυπώσεών του ενισχύεται μέσω ενός σύνθετου λόγου πλούσιου σε ονοματικοποιήσεις, και με τη χρήση γ' ρηματικού προσώπου. Ο λόγος είναι οργανωμένος σε επιχειρήματα, στα οποία εκφράζεται ο συνδυασμός της διάστασης της ταυτότητας του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού με αυτή του γνώστη της διδακτικής.

Με παρόμοιο τρόπο αναπτύσσουν τις θέσεις τους και οι παρακάτω φοιτήτριες:

«Πρωταρχικός σκοπός πιστεύω για έναν δάσκαλο είναι να δώσει στους μαθητές του να κατανοήσουν, μέσα από συζητήσεις που θα κάνει μαζί τους την σημασία που έχει να σεβόμαστε τον συνομιλητή μας και να λύνουμε τις διαφωνίες μας με διάλογο [...]».

«Αυτό που αντιλήφθηκα ήταν το κατά πόσο η καλή επικοινωνία του εκπαιδευτικού και του μαθητή μπορεί να κάνει τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη στο με τον δάσκαλό τους, ώστε μέσα στην τάξη να είναι πιο ενεργά αλλά και να μοιράζονται μαζί του τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν».

Οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν τον λόγο τους στο πλαίσιο μιας επιχειρηματολογίας με κυρίαρχο το γ' πρόσωπο και πολλές ονοματικοποιήσεις (ασφάλεια, εμπιστοσύνη, δημιουργία πνεύματος φιλομάθειας, καλλιέργεια της ερευνητικής διάθεσης του μαθητή, ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και σύγκρισης απόψεων κ.τ.λ.). Εκφράζονται από απόσταση και αξιολογούν με βάση την εμπειρία τους στη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης τις εκπαιδευτικές πρακτικές γενικά των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν περιορίζονται στη μεταβίβαση γνώσεων αλλά επεκτείνονται στην καλλιέργεια κριτικού στοχασμού και την επιτυχημένη αλληλεπίδραση και επικοινωνία, οι οποίες προτάσσονται στις εκφορές τους.

Μία φοιτήτρια αναπτύσσει τον λόγο της με λογοδοτήσεις σε τρίτο πρόσωπο και με την εμφατική χρήση του τροπικού ρήματος της υποχρέωσης «πρέπει», εισάγει την σημαντικότητα της διαμόρφωσης υπεύθυνων πολιτών, σε ένα σύνταγμα όπου μετατρέπει ταυτόχρονα το γ' πρόσωπο σε α' πληθυντικό υποδηλώνοντας την ευθύνη του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση μιας πολιτειακής ταυτότητας των μαθητών:

«Το σχολείο δεν πρέπει να αποτελεί χώρο απόκτησης «αποστειρωμένων» γνώσεων αλλά κυρίως θα πρέπει να αποτελεί αρωγό στην απόκτηση κριτικής

σκέψης για τα παιδιά. Γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτοί που θέλουμε σήμερα να μορφώσουμε, θα είναι οι πολίτες της αυριανής κοινωνίας-η οποία έχει ήδη πληγεί από εμάς-που πράττουμε συνέχεια τα ίδια, θα κληθούν να πάρουν αποφάσεις για το μέλλον και το παρόν τους [...] Ο πομπός είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει ως ρόλο να συμβουλεύει το παιδί, να του παρέχει βοήθεια, γνώσεις, τη δυνατότητα επιλογής και γενικά να λειτουργεί σαν σύμβουλος και φίλος, παρά σαν παντογνώστης».

Εμφατικά λειτουργούν και οι αντιθετικές φράσεις «σήμερα/αύριο», «ο εκπαιδευτικός έχει ως ρόλο να παρέχει βοήθεια, γνώσεις [...] να λειτουργεί ως σύμβουλος/παρά σας παντογνώστης», με τις οποίες αντιπαραθέτει τις παγιωμένες αντιλήψεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μάντα μεταβίβασης γνώσεων σε έναν παιδαγωγικό ρόλο που φαίνεται να αντικατοπτρίζει ακόμη και στοιχεία της Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 1998). Σύμφωνα με το επιστημολογικό πλαίσιο άλλωστε της Κριτικής Παιδαγωγικής η προσωπική ενδυνάμωση και ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι αλληλένδετες διαδικασίες στο πλαίσιο μια εκπαίδευσης, όπου η οργάνωση του παιδαγωγικού περιεχόμενου αποτελεί και πολιτική πράξη: μπορεί να απελευθερώνει ή να χειραγωγεί ανάλογα με τον προοδευτικό ή συντηρητικό της χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός είναι σύμβουλος, παρέχει βοήθεια και δυνατότητες επιλογής και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μελλοντικών πολιτών.

Συζήτηση

Η διαδικασία ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ξεκινά από το προπτυχιακό επίπεδο, κατά το οποίο φοιτητές και φοιτήτριες αποκτούν προσωπική γνώση και επίγνωση της ταυτοτικής τους ανάπτυξης. Καθώς εξελίσσονται μάλιστα ακαδημαϊκά, αρχίζουν να αναπτύσσουν ιδέες και να αποκτούν εμπειρίες για το τι σημαίνει να γίνεται κάποιος δάσκαλος (Φρυδάκη, 2015· Beijaard et al., 2000).

Η μελέτη του λόγου των φοιτητών και φοιτητριών ανέδειξε ως κυρίαρχη διάσταση της διαμορφούμενης επαγγελματικής ταυτότητας τους, τη διάσταση του ειδήμονα της αγωγής, του παιδαγωγού και μάλιστα σε δυο διακριτές εκδοχές: α) τον παιδαγωγό με έμφαση στη λειτουργηματική διάσταση του έργου του και β) τον παιδαγωγό ως αναστοχασζόμενο εκπαιδευτικό με έμφαση στην αναστοχαστική διάσταση της πρακτικής του. Τα ευρήματα αυτά, σχετικά με την πρόταξη της παιδαγωγικής διάστασης στην επαγγελματική τους ταυτότητα, συμφωνούν με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών (Beijaard & De Vries, 1997· Ξωχέλλης, 2005). Ωστόσο, παράλληλα με την προεξάρχουσα αυτή παιδαγωγική διάσταση, υπάρχει και η διάσταση η διδακτική, η οποία φαίνεται και αυτή

να έχει τις αντίστοιχες δυο εκδοχές της που συστοιχίζονται με τις δυο εκδοχές της παιδαγωγικής διάστασης ως προς τα χαρακτηριστικά τους.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που εστιάζουν στη λειτουργηματική διάσταση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, εκφράζονται κυρίως με αναφορά στο προσωπικό βίωμα με τη χρήση του α' προσώπου και αναπαριστώντας συχνά μια συλλογική ταυτότητα ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται πρωταρχικά να επιθυμούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αξιών των μαθητών και των μαθητριών τους. Σε αρκετές αναφορές των φοιτητριών και των φοιτητών τα παιδαγωγικά υποκείμενα αναπαρίστανται ως εύπλαστα υποκείμενα, με την επίδραση του δασκάλου ιδιαίτερα βαρύνουσα στην διαπαιδαγώγησή τους. Μάλιστα σε αυτήν την κατηγορία των φοιτητών, των οποίων ο λόγος παρουσιάζει ως εξαιρετικά εύπλαστα τα παιδαγωγικά υποκείμενα, δεν υπάρχει η διάσταση του ειδήμονα της διδακτικής: ο εκπαιδευτικός είναι αποκλειστικά και κυρίαρχα παιδαγωγός και έχει ένα ρόλο «ηγεμονικό» στο πλαίσιο του παιδαγωγικού ζεύγους εκπαιδευτικός– μαθητής. Στις δηλώσεις αυτής της τάξης απηχείται ο παραδοσιακός λόγος για το επάγγελμα του δασκάλου και της δασκάλας ως ηθική αποστολή (Φύκαρης, 2010: 29), με πρωταρχικό μέλημα τη διάπλαση χαρακτήρα και όχι τη μεταβίβαση γνώσεων και δεξιοτήτων (Ξωχέλλης, 1984: 56· Ξωχέλλης, 2005: 60 κ.κ.).

Από την άλλη αρκετές είναι και οι φωνές όσων αποποιούνται την αυθεντία του δασκάλου και δηλώνουν ότι βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώσει κριτικά σκεπτόμενα άτομα και ευσυνείδητους πολίτες με κοινωνικές δεξιότητες και ενεργητική συμμετοχή. Στην περίπτωση αυτή κατασκευάζοντας την ταυτότητά τους ως κυρίως αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί, επιλέγουν γενικά τη χρήση του τρίτου προσώπου, χωρίς να εμπλέκονται άμεσα στις αναφορές τους και προσδίδοντας έτσι ένα ακαδημαϊκό ύφος. Οι ίδιοι αυτοί φοιτητές και φοιτήτριες αναφέρουν ότι προσπάθησαν να εφαρμόσουν στην πρακτική τους καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, στις οποίες εντάσσουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη βιωματική μάθηση, τη μέθοδο project, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την ανακαλυπτική μέθοδο, τον καταγισμό ιδεών και στρατηγικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Η πλειοψηφία δηλώνει emphatically ότι εκτιμά θετικά τη διαδικασία του αναστοχασμού, τοποθετώντας τον εαυτό τους σε θέση του αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Υιοθετούν μια στάση προβληματισμού απέναντι στις πρακτικές διδασκαλίας, αναστοχαζονται και είναι πρόθυμοι να δεχτούν ανατροφοδότηση και να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές με βάση τα εκάστοτε μαθησιακά περιβάλλοντα. Στον λόγο τους φαίνεται να εμφανίζεται το αποτέλεσμα της μετασηματιστικής δράσης της παιδαγωγικής τους εμπειρίας, την οποία κατέγραψαν στα Ημερολόγιά τους, και η οποία φαίνεται να συμβάλει στην ενδυνάμωση

(Cummins, 2005: 225-226) μιας συγκεκριμένης εκδοχής κατά τη διαδικασία συγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως παιδαγωγών αλλά και ως ειδημόνων της διδασκαλίας. Οι δηλώσεις τους απηχούν το επίκαιρο πρόταγμα ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία, έτσι όπως αυτό εγγράφεται στα επιμέρους καθήκοντα που έχει να επιτελέσει όχι μόνο σε σχέση με το σχολείο αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Η μελέτη της ανάλυσης του λόγου των φοιτητών ανέδειξε ένα ενδιαφέρον εύρημα: στην περίπτωση κατά την οποία προτάσσουν τη λειτουργηματική διάσταση του εκπαιδευτικού, ο λόγος τους εμφανίζει ισχυρές τροπικότητες, ενώ στην περίπτωση στην οποία φαίνεται να προτάσσουν τη διάσταση του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού οι τροπικότητες είναι αδύναμες, σημαίνουν αβεβαιότητας αλλά και κριτικής στάσης απέναντι στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Και στις δύο περιπτώσεις είναι χαρακτηριστική η χρήση ουσιαστικοποιήσεων στην πλειοψηφία των εκφορών των φοιτητών και φοιτητριών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σε σχέση με την κατηγορία της λειτουργηματικής εκδοχής στην παιδαγωγική διάσταση της διαμορφούμενης επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών-η οποία φαίνεται να υπερισχύει- ένα ενδιαφέρον ερώτημα, όχι μόνο αυτής της έρευνας (Stenberg et al., 2014: 214) θα ήταν το εξής: αν και η συνειδητοποίηση της ηθικής φύσης της διδασκαλίας είναι ζωτικής σημασίας για τη διδασκαλία, μήπως υπάρχει ο κίνδυνος μια ισχυρή προσωπική θεωρία σε λανθάνουσα κατάσταση (Παπαδοπούλου κ.ά., 2011) να δυσχεραίνει την αντίληψη της πολυπλοκότητας του έργου των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, αν στην προσωπική αυτή θεωρία κυρίαρχη προοπτική για το επαγγελματικό έργο είναι η πρόσληψή του ως λειτούργημα. Ενθαρρυντικό ωστόσο είναι ότι ορισμένοι φοιτητές και φοιτήτριες-έστω πιο λίγοι- προτάσσοντας την παιδαγωγική διάσταση μιας υπό διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας επιλέγουν εκείνη την εκδοχή που συστοιχίζεται με τα προτάγματα ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Φαίνεται μάλιστα, τελικά, να αναγνωρίζουν τις παιδαγωγικές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν ως εκπαιδευτικοί, αναστοχαζόμενοι το δικό τους επίπεδο γνωστικής και ηθικής επίγνωσης, το οποίο αποτελεί μέρος μιας δια βίου -και όχι μόνο ακαδημαϊκής- εκπαιδευτικής εμπειρίας (Campbell, 2006: 103-104).

Ως ένας περιορισμός της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι ο λόγος φοιτητών και φοιτητριών παρήχθη μέσα σε ένα πλαίσιο ακαδημαϊκή γραφής που υπόκειται σε διαδικασίες αξιολόγησης- αφού τα Ημερολόγια Πρακτικής Άσκησης αξιολογούνται-και επομένως αυτή η συνθήκη θέτει όρια και όρους ως προς την αυθεντικότητα και άρα την αξιοπιστία των καταγραφών. Ως επιπλέον περιορισμοί της έρευνας μπορούν να αναφερθούν το μικρό –αναγκαστικά

στο πλαίσιο μιας ποιοτικά προσανατολισμένης έρευνας- δείγμα των συμμετεχόντων, καθώς και η απουσία διαχρονικότητας στη μελέτη των απόψεών τους.

Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σημαντικά, καθώς προδιαγράφουν τάσεις που αξίζει να μελετηθούν και να διερευνηθούν περαιτέρω με μεγαλύτερα δείγματα και με διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που θα συνδυάζουν εργαλεία τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Akkerman, S., & Meijer, C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Beijaard, D., & De Vries, Y. (1997). Building expertise: A process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20, 243-255.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermut, J. A. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Campbell, E. (2006). The Ethical Teacher. *Paideysis*, 15(1), 103-106.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fomunyam, G. K. (2017). Students Teachers Negotiating the Teachers' Professional Identity. *International Journal of Educational Sciences*, 13(2), 185-193.
- Grossberg, L. (1996). Identity and Cultural Studies: Is that all there is? In Hall, S. (Ed.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 87-107). London: Sage.
- Hagreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the Postmodern Age*. London & N. York: Continuum.
- Hodge, R., & Kress, G. (1992). *Language as Ideology*. London: Routledge.
- Kipouroupolou, E., & Papadopoulou, V. (2018). *Students Teachers' Concepts of Professional Identity: Investigating their Teaching Practice Portfolios*. Presentation paper at the 4th International Conference «Education Across Borders» at the University of Western Macedonia, Faculty of Education, Florina – Greece.
- Kress, G. (1988). *Communication and Culture*. Sydney: University of New South Wales Press.

- Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). This has more to do with who I am than with my skills-student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22-29.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.
- Lyhty, R. M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-329.
- Pillen, M., Beeijard, D., & Brock, D. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 19(6), 659-678.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, Inc.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37, 204-218.
- Stevens, D. D., & Cooper, J. E. (2009). *Journal keeping: How to use reflective writing for effective learning, teaching, professional insight, and positive change*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Timostsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
- Yudell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivity*. London: Springer.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 45-57.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό*

- την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. (μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P. (1998). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. (μτφρ. Μ. Νταμπαράκης). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κηπουροπούλου, Ε. (2018). *Καλλιτέχνης, Εκπαιδευτικός Εικαστικών ή και τα δύο; Η διαπραγμάτευση της καλλιτεχνικής και επαγγελματικής ταυτότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών-Μια μελέτη περίπτωσης*. Αθήνα: Οσελότος.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδοπούλου, Β., Χόνδρας, Α., & Τσακίριδου, Ε. (2011). Προσωπικές Θεωρίες Υποψήφιων και Υπηρετούντων Εκπαιδευτικών: Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Ερευνητικά Δεδομένα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 159-179.
- Φρειδερίκου, Α., & Τσερούλη-Φολερού, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Abstract

In this study we investigate students' concepts of their professional identity as it is constructed in their teaching practice portfolios. In our research we adopt the epistemological perspective of the social construction of the subject and his/her identity and more specifically his/her discursive social construction. Teachers' professional identity has multiple dimensions and it is studied under a holistic approach of identity. Research material is selected by students' portfolios, while our sample consisted of 35 of them. The main research purpose is to explore which dimensions of the professional identity are constructed, which of them are the dominant ones and if they are combined or not. The dominant dimension appears to be teachers' identity as education specialist while two identity aspects are revealed: the educator as a pedagogue and that of the reflective teacher. The analysis was conducted using the methodological approach of Critical Discourse Analysis by Normal Fairclough and Gunther Kress.

Key-words: Teaching practice Portfolios, Teachers' Professional Identity, Teacher Education, Critical Discourse Analysis.

Βασιλική Παπαδοπούλου

Καθηγήτρια Σχολικής Παιδαγωγικής, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας
Πηλέως 14, 546 33 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 6946927773
E-mail: vrapa@uowm.gr

Ευμορφία Κηπουροπούλου

Ειδική Επιστήμων, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας
Δημητρίου Λαμπράκη 11, 531 00 Φλώρινα
Τηλ.: 69743250239
E-mail: kipouropoulou@gmail.com,
ekipouropoulou@uowm.gr