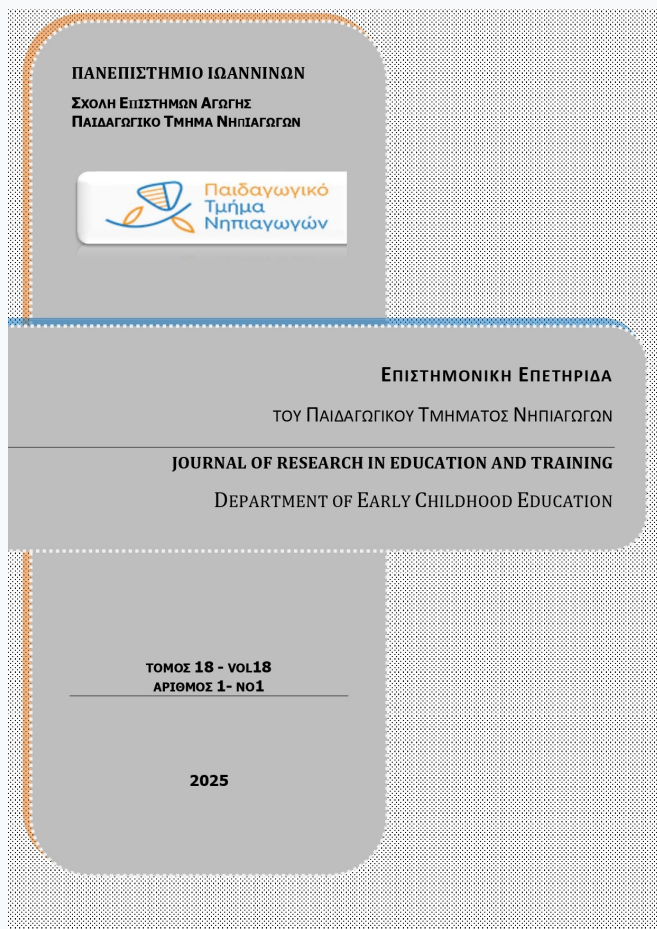


Journal of Research in Education and Training

Vol 18, No 1 (2025)



Using a drawing method to explore the emerging identity of students early childhood teachers

Efstratia Sofou

doi: [10.12681/jret.40355](https://doi.org/10.12681/jret.40355)

Copyright © 2025, Ευστρατία Σοφού



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Sofou, E. (2025). Using a drawing method to explore the emerging identity of students early childhood teachers . *Journal of Research in Education and Training*, 18(1), 72–102. <https://doi.org/10.12681/jret.40355>

Η αξιοποίηση της σχεδίασης για τη διερεύνηση της αναδυόμενης ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

Ευστρατία Σοφού

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και τις πρακτικές του στην τάξη καθώς και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η κατανόηση της ανάπτυξης της ταυτότητας του υποψηφίου εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς σε αυτό το στάδιο ο υποψήφιος εκπαιδευτικός βιώνει τη μετάβαση από τον ρόλο του μαθητή σε αυτόν του εκπαιδευτικού και προετοιμάζεται για τις πολυπλοκότητες του επαγγέλματος. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τον επαγγελματικό τους εαυτό και τη διδασκαλία και μάθηση στο Νηπιαγωγείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 134 τεταρτοετείς φοιτήτριες ενός Παιδαγωγικού Τμήματος της χώρας μας. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω των σχεδίων που δημιούργησαν οι φοιτήτριες για να αναπαραστήσουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, τα παιδιά και το μαθησιακό περιβάλλον καθώς και των γραπτών κειμένων που συνόδευαν τα σχέδιά τους. Για την ανάλυση των σχεδίων και των κειμένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχουσες είχαν κυρίως θετικές και ιδεαλιστικές απόψεις για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και απεικόνισαν τον εαυτό τους με θετικά χαρακτηριστικά. Οι οπτικές τους για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τη διδασκαλία και μάθηση στο Νηπιαγωγείο αντανακλούν μια σύνθετη εικόνα που εμπεριέχει παραδοσιακές και σύγχρονες αντιλήψεις για το μελλοντικό τους επάγγελμα. Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει τα ευρήματα άλλων ερευνών σχετικά με τη χρησιμότητα της σχεδίασης ως αναστοχαστικού εργαλείου που μπορεί να φωτίσει τις εσωτερικευμένες εικόνες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός και υπό προϋποθέσεις να συμβάλει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Σχεδίαση, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, προσχολική εκπαίδευση, επαγγελματική ταυτότητα

Using a drawing method to explore the emerging identity of students early childhood teachers

Efstratia Sofou

Department of Early Childhood Education, University of Ioannina

Abstract

Teacher's identity significantly influences educational decisions and practices in the classroom as well as professional development. Understanding the development of preservice teacher identity is particularly important during initial teacher education, as it is at this stage that he or she experiences the transition from the role of learner to that of teacher and prepares for the complexities of the profession. In this context, the present study explores the perceptions of future pre-primary teachers about their professional self and teaching and learning in kindergarten. 134 fourth-year female students participated in the study. The survey data was collected through the drawings created by the students to represent themselves as teachers, children and learning environments, as well as their written texts that accompanied their drawings. The content analysis method was used to analyse the drawings and texts. The findings of the study showed that the participants had mostly positive and idealistic views of teacher identity and portrayed themselves with positive characteristics. Their views on teacher identity and teaching and learning in kindergarten reflect a complex picture that includes traditional and contemporary perceptions of their future profession. The present study confirms the findings of other research on the usefulness of design activity as a reflective tool that can illuminate future teachers' internalized images of what it means to be a teacher and, under certain conditions, contribute to the development of their professional identity.

Keywords: Drawing method, student teachers, pre-school education, professional identity

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού αρχίζει πολύ πιο πριν από την αρχική του εκπαίδευση (Παπανδρέου & Νάτσιου, 2018· Ozbay Ozdemir, 2024). Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν βιώματα, εικόνες της διδασκαλίας, των μαθητών και του σχολείου και διαμορφωμένες αντιλήψεις σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχοντας υπάρξει επί σειρά ετών μαθητές και μαθήτριες (Murphy, Delli, & Edwards, 2004· Pajares, 1992· Παπανδρέου & Νάτσιου, 2018). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι προσωπικές εμπειρίες ζωής, οι εκπαιδευτικές εμπειρίες, οι προσδοκίες και οι πολιτισμικές παραδόσεις επηρεάζουν τις επαγγελματικές ερμηνείες και πρακτικές της διδασκαλίας και μάθησης των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016· Kestere & Kalke, 2015). Η «μάθηση μέσω παρατήρησης», ένας όρος που επινοήθηκε από τον Lortie (1975), υπογραμμίζει τη βαθιά επίδραση των προηγούμενων εμπειριών των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην κατανόηση του ρόλου και της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού αλλά και στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Καθώς η αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού υπαγορεύει τις εκπαιδευτικές τους αποφάσεις και πρακτικές, η διερεύνησή της φωτίζει σημαντικές πτυχές της αναπτυσσόμενης επαγγελματικής του ταυτότητας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις πεποιθήσεις υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την αναδυόμενη επαγγελματική τους ταυτότητα. Παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διερευνά τις απόψεις τεταρτοετών φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα της χώρας μας σχετικά με το αυριανό τους επάγγελμα μέσω των σχεδίων και των γραπτών κειμένων τους. Η διερεύνηση της εικόνας που έχουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες για το επάγγελμά τους μπορεί να αποκαλύψει εικόνες ρεαλιστικές, απροσδόκητες, αλλά και ελλειμματικές (Beltman et al., 2015· Niikko, 2020). Σύμφωνα, μάλιστα, με ορισμένους ερευνητές (π.χ. Niikko, 2020) οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να εστιάζουν στη μάθηση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη μόνο όταν αναπτύξουν επίγνωση της προσωπικής τους θεωρίας για τον ρόλο τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σημαντικά και πολύτιμα για την κατανόηση της αναδυόμενης ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και την αποτελεσματική υποστήριξη της διαμόρφωσής της, της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και των διδακτικών πρακτικών τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού

Αν και η έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο να αποδοθεί με έναν κοινά αποδεκτό ορισμό (Beltman et al., 2015· Shin & Alpern, 2024), λόγω των διαφορετικών θεωρητικών αφετηριών για την προσέγγισή της (Φρυδάκη, 2015), οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ότι αυτού του είδους η ταυτότητα περιλαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις που σχετίζονται τόσο με την προσωπική όσο και με την επαγγελματική ταυτότητα και οι οποίες αλληλεπιδρούν αμφίδρομα και δυναμικά με αποτέλεσμα τη συνεχή αναδιαμόρφωσή της κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Beijaard et al., 2004· Beltman et al., 2015). Η προσωπική ταυτότητα «υποδηλώνει τη μοναδικότητα της ατομικής οντότητας (χαρακτηριστικές ιδιότητες και γεγονότα, ιστορία ζωής, υποκειμενική εμπειρία του εγώ). Παραπέμπει στη συγκρότηση του ατομικού υποκειμένου βάσει της προσωπικής του ιστορίας, των προσανατολισμών, των επιλογών και των επιτευγμάτων του και κυρίως του τρόπου με τον οποίο τα αντιλαμβάνεται και τα νοηματοδοτεί» (Φρυδάκη, 2015, σ. 33). Η επαγγελματική ταυτότητα αναφέρεται στο πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του στην επαγγελματική του ζωή και τι είδους επαγγελματίας θέλει να είναι (Beijaard et al., 2004· Buchanan, 2015). Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού αφορά «την αίσθηση που έχει ο ίδιος για τον επαγγελματικό του εαυτό, μια αίσθηση που βασίζεται σ' ένα σώμα πεποιθήσεων σχετικά με τη διδασκαλία και με το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος· πεποιθήσεων που διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται συχνά μέσω της εμπειρίας και των αλληλεπιδράσεων» (Φρυδάκη, 2015, σ. 89).

Συνοψίζοντας τις τρέχουσες αντιλήψεις σχετικά με την ταυτότητα οι Rodgers και Scott (2008) σημειώνουν ότι: α) η ταυτότητα διαμορφώνεται σε πολλαπλά περιβάλλοντα που ορίζονται από κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και ιστορικές δυνάμεις, β) διαμορφώνεται κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους και περικλείει συγκινησιακά στοιχεία, γ) είναι ασταθής, πολλαπλή και υφίσταται αλλαγές και δ) περικλείει την κατασκευή νοήματος που ανακατασκευάζεται στο χρόνο. Δεν αποτελεί, δηλαδή, «μια άκαμπτη έννοια που υπονοεί ότι το εγώ διαμορφώνεται οριστικά, αλλά μια ρευστή έννοια που συνυποδηλώνει ότι το εγώ συγκροτείται από υπο-ταυτότητες που εγγράφουν το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε κάθε βήμα της επαγγελματικής τους πορείας» οι οποίες τροποποιούνται κάτω από το φως νέων εμπειριών και αλληλεπιδράσεων (Μαμούρα, 2023, σ. 22). Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού εμπεριέχει, επομένως, μια διαδικασία διαπραγμάτευσης, η οποία είναι συνεχής, πολυπαραγοντική και μεταβαλλόμενη και κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί (επαν)ερμηνεύουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις τους και τις γνώσεις τους (Beijaard et al., 2004· Izadinia, 2013). Ο Sachs (2005, σ. 15) θεωρεί την ταυτότητα των

εκπαιδευτικών ως τον πυρήνα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθώς τους επιτρέπει να «κατασκευάζουν τα δικά νοήματα για το ‘πώς να είναι’, ‘πώς να ενεργούν’ και ‘πώς να κατανοούν’ το έργο τους και τη θέση τους στην κοινωνία».

Σύμφωνα με τους Beijaard et al. (2004), η ταυτότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει τις αποφάσεις που λαμβάνει σχετικά με τις εκπαιδευτικές του πρακτικές, το γνωστικό αντικείμενο, τις σχέσεις του με τους μαθητές και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Hahl & Mikulec, 2018· Meyer et al., 2023). Διαμορφώνει, δηλαδή, την παιδαγωγική του, την παρουσία του στην τάξη, ποιος είναι στη ζωή του μέσα στην τάξη (Zembylas, 2003· Woods et al., 2014). Η πολύπλευρη φύση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού εξηγεί την πολυπλοκότητά της και υπογραμμίζει τη σημασία της εξέτασης των διαφόρων παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της (Shin & Alpern, 2024). Για παράδειγμα, οι Beijaard et al. (2004) επισημαίνουν ότι παράγοντες όπως οι γνώσεις, οι προσωπικές εμπειρίες, η αυτοαντίληψη και οι διδακτικές εμπειρίες επηρεάζουν τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Ως εκ τούτου η ταυτότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Shin & Alpern, 2024).

Όπως εξηγεί η Ozbay Ozdemir (2024) είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού αρχίζει πολύ πριν ο υποψήφιος εκπαιδευτικός εισέλθει στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χώρα σε ένα κρίσιμο στάδιο της ανάπτυξης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού κατά το οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί βιώνουν τη μετάβαση από τον ρόλο του μαθητή σε αυτόν του εκπαιδευτικού και προετοιμάζονται για τις πολυπλοκότητες του επαγγέλματος. Επιπλέον τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που θέτουν ως προτεραιότητα την ανάπτυξη του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην αναδιαμόρφωση της ταυτότητάς του (Aldemir & Sezer, 2009· Shin & Alpern, 2024). Ο αναστοχασμός είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου να αναπτύξουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τη δυνατότητα να αναψηλαφούν τις πρακτικές του, να διερωτώνται για όσα τις θεμελιώνουν, να αναθεωρούν προηγούμενες βεβαιότητες και να διαμορφώνουν μια πιο εμπλουτισμένη και συνεχώς εξελίξιμη ταυτότητα (Μαμούρα, 2023).

Η σχεδίαση ως εργαλείο έρευνας για τη διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τους Beltman et al. (2015), η διερεύνηση της υπό οικοδόμηση ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών αφορά κυρίως ποιοτικές έρευνες και συλλογή ποιοτικών δεδομένων

μέσω συνεντεύξεων, ημερολογίων και ομάδων εστίασης. Ορισμένοι ερευνητές ωστόσο προτείνουν και τη χρήση της σχεδίασης (Weber & Mitchell, 1995, 1996). Ο Lin (2024), συνοψίζοντας τα πλεονεκτήματά της ως ερευνητικού εργαλείου επισημαίνει τα εξής: Πρώτον, η χρήση της σχεδίασης μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, η σιωπηρή ή ασυνείδητη φύση των οποίων καθιστά δύσκολη τη διερεύνησή τους μέσω παραδοσιακών μεθόδων (Bagnoli, 2009· Shin & Alpern, 2024). Δεύτερον, μπορεί να συλλέξει πιο ακριβείς πληροφορίες σχετικά με τις στάσεις, τα συναισθήματα, τις γνώσεις και/ή τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως καταδεικνύει η έρευνα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις τους (Lee & Zepelin, 2014). Τρίτον, μπορεί να συμβάλει στη μείωση του άγχους που ασκείται στους συμμετέχοντες σε παραδοσιακά ερευνητικά περιβάλλοντα και, ως εκ τούτου, να τους επιτρέψει να εκφράσουν τις απόψεις τους πιο ελεύθερα και με μεγαλύτερη ακρίβεια. Τέλος, μπορεί να περιορίσει τις παρανοήσεις των ερευνητών σχετικά με τις απόψεις των ερωτηθέντων, καθώς το σχέδιο αποκαλύπτει νοητικές εικόνες πιο συγκεκριμένες από ό,τι μπορούν να προσφέρουν οι γραπτές ή προφορικές δηλώσεις τους (Hancock & Gallard, 2004).

Υποστηρίζεται επίσης ότι η σχεδίαση ως ερευνητικό εργαλείο μπορεί να συλλέξει πληροφορίες που αντιπροσωπεύουν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και όχι τις προσδοκίες των ερευνητών (Weber & Mitchell, 1995,1996· Woods et al., 2014) όπως πολλές φορές συμβαίνει με τη χρήση άλλων ερευνητικών μεθόδων. Τα σχέδια προσφέρουν «ένα διαφορετικό είδος ματιάς στις ανθρώπινες αισθήσεις από ό,τι τα γραπτά ή προφορικά κείμενα, επειδή μπορούν να εκφράσουν αυτό που δεν είναι εύκολο να εκφραστεί με λέξεις: το απερίγραπτο, το φευγαλέο, το μη μελετημένο, το υποσυνείδητο» (Weber & Mitchell, 1996, σ. 304). Αυτό που θα μπορούσαμε να λογοκρίνουμε στον προφορικό ή γραπτό μας λόγο, συχνά διαφεύγει στα σχέδια που δημιουργούμε: «Πολλά από όσα έχουμε δει ή γνωρίσει, σκεφτεί ή φανταστεί, θυμηθεί ή καταπιέσει, ‘γλιστρούν’ απρόσκλητα στο σχέδιό μας, αποκαλύπτοντας ασάφειες, αντιφάσεις και συνδέσεις» (Weber & Mitchell, 1996, σ. 305).

Αρκετοί ερευνητές χρησιμοποίησαν τη σχεδιαστική δραστηριότητα ως μια δημιουργική μέθοδο για να μελετήσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ταυτότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι Beltman et al. (2015) διαπίστωσαν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στο πρώτο έτος σπουδών τους σε ένα πανεπιστήμιο της Αυστραλίας απεικονίζαν τους εαυτούς τους ως χαμογελαστούς και στοργικούς εκπαιδευτικούς οργανώνοντας ευχάριστες μαθησιακές εμπειρίες και αναπτύσσοντας θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Οι Murphy et al. (2004) αξιοποιώντας τη σχεδιαστική δραστηριότητα σε συνδυασμό με συνεντεύξεις διερεύνησαν τις πεποιθήσεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τους «καλούς»

εκπαιδευτικούς και την «καλή «διδασκαλία». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο «καλός» εκπαιδευτικός είναι στοργικός, υπομονετικός και ευγενικός. «Καλή» διδασκαλία θεωρήθηκε από τους συμμετέχοντες η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η διδασκαλία σε ομάδες και «καλός» εκπαιδευτικός αυτός που δίνει έμφαση στη συνεργατική μάθηση και διδάσκει σε μικρές ομάδες.

Η ερευνητική ανασκόπηση κατέδειξε, ωστόσο, ότι οι έρευνες σχετικά με τη χρήση της σχεδίασης για τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, υποψηφίων και εν ενεργεία και της επαγγελματικής τους ταυτότητας είναι περιορισμένες σε σχέση με αυτές που αφορούν άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, τόσο στον διεθνή χώρο όσο και στη χώρα μας (Παπανδρέου & Νάτσιου, 2018). Ενδεικτικά, θα αναφερθούμε στις έρευνες της Niikko (2020) και των Rech Penn, Lee, Caruozzo και Pase (2021) από τη διεθνή βιβλιογραφία και αυτήν των Παπανδρέου και Νάτσιου (2018) από την ελληνική ερευνητική δραστηριότητα.

Στη μελέτη της Niikko (2020) διερευνήθηκαν οι πεποιθήσεις μελλοντικών νηπιαγωγών σχετικά με τον/την εκπαιδευτικό, τα παιδιά και το Νηπιαγωγείο στο ξεκίνημα της αρχικής τους εκπαίδευσής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 156 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε τέσσερις διαφορετικές χρονικές στιγμές μέσω της σχεδίασης και ερωτημάτων ανοιχτού τύπου. Η επεξεργασία των δεδομένων κατέδειξε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει παραδοσιακές και στερεοτυπικές εικόνες για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και παιδιών όπως και της διδασκαλίας και της μάθησης στο Νηπιαγωγείο.

Η έρευνα των Rech Penn, Lee, Caruozzo και Pase (2021) εξέτασε τις οπτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τις τέχνες και το παιδαγωγικό υλικό στην προσχολική εκπαίδευση μέσω των σχεδίων τους και του γραπτού αναστοχασμού τους για την ιδανική τάξη. Η έρευνα είχε διάρκεια τέσσερα έτη και διενεργήθηκε στο πλαίσιο ενός προπτυχιακού μαθήματος σχετικά με τις τέχνες και τη δημιουργικότητα στην προσχολική εκπαίδευση. Οι 56 φοιτητές και φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα σχεδίασαν την ιδανική τάξη Νηπιαγωγείου και περιέγραψαν συνοπτικά τα σχέδιά τους τόσο πριν την έναρξη του μαθήματος και της πρακτικής άσκησης τους σε νηπιαγωγεία όσο και μετά την ολοκλήρωσή τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι κατά την έναρξη του μαθήματος και πριν την πρακτική άσκηση η πλειονότητα των συμμετεχόντων σχεδίασε παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Ωστόσο, μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής άσκησης και την παρακολούθηση του μαθήματος, οι οπτικές των περισσότερων για την ιδανική τάξη στην πρώιμη παιδική ηλικία διαφοροποιήθηκαν. Η διαφοροποίηση έγινε εμφανής μέσω των σχεδίων και των γραπτών κειμένων των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζοντας τη σημασία του μαθησιακού περιβάλλοντος σχεδίασαν κέντρα μάθησης με πιο πλούσιο υλικό και χώρους που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην Ελλάδα, οι Παπανδρέου και Νάτσιου (2018) διερεύνησαν τα σχέδια που δημιούργησαν 63 τριτοετείς φοιτήτριες σχετικά τον ιδανικό εκπαιδευτικό παιδιών προσχολικής ηλικίας και τις γραπτές διευκρινίσεις που τα συνόδευαν πριν την έναρξη της πρακτικής τους άσκησης. Στο σύνολό τους τα σχέδια και οι περιγραφές των φοιτητριών αποκάλυψαν μια σχετικά σύγχρονη προσέγγιση του εκπαιδευτικού, χωρίς να εκλείπουν οι παραδοσιακές και στερεοτυπικές εικόνες σχετικά με το επάγγελμά του. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχεδιαστική δραστηριότητα μπορεί να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο για τον κριτικό αναστοχασμό των φοιτητών σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για το μελλοντικό τους επάγγελμα.

Μεθοδολογία

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα μελέτη διεξήχθη σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα της χώρας μας. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις πεποιθήσεις των φοιτητών και φοιτητριών σχετικά με τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, τα παιδιά και το Νηπιαγωγείο μέσω της αξιοποίησης της σχεδιαστικής δραστηριότητας και γραπτών κειμένων τους. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

- α) Ποια είναι η αίσθηση των φοιτητών και φοιτητριών για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό και ποια για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου;
- β) Πώς αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και τη μάθηση στο Νηπιαγωγείο;
- γ) Ποια είναι η εικόνα που έχουν διαμορφώσει για το μαθησιακό περιβάλλον του Νηπιαγωγείου;

Στην έρευνα συμμετείχαν 134 τεταρτοετείς φοιτήτριες που είχαν μόλις ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση στα νηπιαγωγεία η οποία αποτελεί το πρακτικό μέρος υποχρεωτικού μαθήματος στο 4^ο έτος των σπουδών τους. Η μη συμμετοχή αντρών φοιτητών οφείλεται κυρίως στον περιορισμένο αριθμό που παρακολουθούσε το συγκεκριμένο μάθημα (μόλις 6 άντρες φοιτητές), και δεύτερον, στην έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή των εν λόγω φοιτητών στην έρευνα. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2022-23. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των προσωπικών τους δεδομένων και για τον σκοπό της έρευνας.

Τα δεδομένα της έρευνας αποτελούν οι ζωγραφικές αναπαραστάσεις που δημιούργησαν οι συμμετέχουσες καθώς και οι σύντομες γραπτές περιγραφές τους. Όλες οι φοιτήτριες έλαβαν τις ίδιες οδηγίες καθώς και το ίδιο υλικό (π.χ. χαρτί, υλικά ζωγραφικής). Οι οδηγίες που δόθηκαν στις

φοιτήτριες ήταν οι εξής: *Σχεδιάζω πώς φαντάζομαι τον εαυτό μου ως νηπιαγωγό, τα παιδιά τα οποία θα ήθελα να έχω στην τάξη μου και την τάξη του Νηπιαγωγείου (εσωτερικό ή/και εξωτερικό χώρο) στην οποία θα ήθελα να δουλεύω. Στη συνέχεια περιγράφω ποιον ή ποιους έχω σχεδιάσει, τις δραστηριότητες και το περιβάλλον της τάξης που έχω σχεδιάσει.*

Από την ανάλυση των δεδομένων εξαιρέθηκε το σχέδιο μιας φοιτήτριας καθώς δεν ήταν ευκρινές και κατάλληλο για επεξεργασία και εν τέλει αναλύθηκαν συνολικά 133 ζωγραφικές αναπαραστάσεις καθώς και 127 γραπτά συνοδευτικά σχόλια που περιγράφουν και επεξηγούν τα σχέδια που δημιούργησαν οι φοιτήτριες. Για την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου (Bryman, 2016· Rose, 2022). Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια «προσέγγιση της ανάλυσης τεκμηρίων και κειμένων (σε έντυπη ή άλλη οπτική μορφή) η οποία προσπαθεί να ποσοτικοποιήσει το εκάστοτε περιεχόμενο κατά τρόπο συστηματικό και επαναλήψιμο βάσει εκ των προτέρων διαμορφωμένων κατηγοριών» (Bryman, 2017, σ. 325). Τα πλεονεκτήματα που εμφανίζει ως μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων είναι συνοπτικά τα εξής: α) Η ανάλυση περιεχομένου είναι ιδιαίτερα διαφανής ερευνητική μέθοδος καθώς βασίζεται σε μια σειρά από κανόνες και διαδικασίες που διατυπώνονται με σαφήνεια και ακολουθούνται αυστηρά προκειμένου να είναι αξιόπιστη η ανάλυση των τεκμηρίων, β) μπορεί να διαχειριστεί μεγάλο όγκο δεδομένων, γ) είναι εξαιρετικά ευέλικτη και της επιτρέπει να εφαρμοστεί σε ένα ευρύ φάσμα τεκμηρίων και ε) αποτρέπει την παρείσφρηση των προκαταλήψεων και προσδοκιών του ερευνητή καθώς πρέπει να ακολουθήσει κανόνες και διαδικασίες που τον αναγκάζουν να είναι μεθοδολογικά σαφής (Rose, 2022). Τα παραπάνω πλεονεκτήματα εξηγούν τον λόγο της επιλογής της ως μεθόδου επεξεργασίας των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων ήταν μια διαδικασία με διαφορετικά στάδια. Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε ότι δόθηκε έμφαση στα σχέδια και όχι στα γραπτά κείμενα. Η επιλογή αυτή σχετίζεται αφενός με έναν από τους σκοπούς της έρευνας, δηλαδή την αξιοποίηση της σχεδιαστικής δραστηριότητας για τη συλλογή δεδομένων τα οποία δεν μπορούν να συλλεχθούν με άλλους τρόπους και αφετέρου με τις οδηγίες που δόθηκαν στις συμμετέχουσες να σχεδιάσουν και στη συνέχεια να περιγράψουν και να εξηγήσουν τα σχέδιά τους (Beltman et al., 2015). Συνεπώς, τα γραπτά κείμενα αξιοποιήθηκαν επικουρικά κυρίως για την ερμηνεία των σχεδίων που δημιούργησαν οι φοιτήτριες.

Όλα τα σχέδια των φοιτητριών φωτοτυπήθηκαν και στη συνέχεια δόθηκε στο καθένα ένας ατομικός αναγνωριστικός αριθμός. Το διάγραμμα της κωδικοποίησης (Bryman, 2016) έγινε με βάση το περιεχόμενο των σχεδίων και των στοιχείων που περιλάμβαναν (βλ. Beltman et al, 2015· Murphy et al., 2004· Niikko, 2020). Τα στοιχεία αυτά στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές

κατηγορίες. Μελετήθηκε αφενός η συχνότητα εμφάνισης αυτών των στοιχείων και αφετέρου το άδηλο περιεχόμενο, δηλαδή τυχόν στοιχεία που δεν συμπεριλαμβάνονταν στα σχέδια των φοιτητριών. Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν ήταν οι εξής: Οι συμμετέχοντες (μόνο ο εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικός και παιδιά, μόνο τα παιδιά, αριθμός εκπαιδευτικών, αριθμός παιδιών), η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (έκφραση προσώπου, θέση στον χώρο), η συμπεριφορά των παιδιών (έκφραση προσώπου, θέση στον χώρο), τα χαρακτηριστικά των παιδιών (φύλο των παιδιών, παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), οι ενέργειες του εκπαιδευτικού (διδάσκει, βοηθά, διευκολύνει, συμμετέχει ως ισότιμο μέλος, παρατηρεί), το μαθησιακό πλαίσιο των δραστηριοτήτων (οργανωμένες δραστηριότητες, διερευνήσεις, διάλειμμα, πρωινές ρουτίνες, παιχνίδι), οι μέθοδοι διδασκαλίας (εργασία με ολομέλεια, εργασία σε μικρές ομάδες, εξατομικευμένη διδασκαλία), τα εκπαιδευτικά μέσα (βιβλία, εικόνες, μουσικά όργανα, υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, μαγνητόφωνο, επιτραπέζια παιχνίδια, πίνακες αναφοράς, μπάλες κ.λπ.), ο χώρος (εσωτερικός χώρος, εξωτερικός χώρος, εσωτερικός και εξωτερικός), τα κέντρα μάθησης (αριθμός και είδος κέντρου μάθησης), ο εξοπλισμός του εσωτερικού χώρου (γραφείο και κάθισμα εκπαιδευτικού, πάγκοι, καθίσματα και τραπέζια εργασίας παιδιών, παράθυρα, άλλα έπιπλα), η διακόσμηση του εσωτερικού χώρου (κουρτίνες, φυτά, χαλί, πίνακες αναφοράς, έργα παιδιών) και ο εξωτερικός χώρος (φύση, προαύλιο, παιχνίδια εξωτερικού χώρου, φυτά, άλλα στοιχεία). Προκειμένου να διερευνηθεί η αξιοπιστία της κωδικοποίησης αφού κωδικοποιήθηκαν όλα τα σχέδια με βάση το παραπάνω διάγραμμα κωδικοποίησης από την ερευνήτρια, η διαδικασία επαναλήφθηκε από μια δεύτερη ερευνήτρια (μεταπτυχιακή φοιτήτρια) η οποία με βάση το διάγραμμα κωδικοποίησης και τις οδηγίες που δόθηκαν κωδικοποίησε με τη σειρά της τις ζωγραφικές αναπαραστάσεις των φοιτητριών. Για τη μέτρηση του βαθμού συμφωνίας μεταξύ των δύο κωδικοποιήσεων χρησιμοποιήθηκε το κάππα του Cohen. Η τιμή του συντελεστή ήταν 0,80, η οποία σύμφωνα με τον Bryman (2017) δείχνει πολύ καλό επίπεδο συμφωνίας. Οι αποκλίσεις μεταξύ των δύο κωδικοποιήσεων επανεξετάστηκαν και οριστικοποιήθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις πεποιθήσεις των φοιτητριών του δείγματος για τον εκπαιδευτικό, τα παιδιά, τη διδασκαλία και μάθηση καθώς και για τον χώρο του Νηπιαγωγείου ως μαθησιακού περιβάλλοντος με βάση τις δημιουργίες των φοιτητριών καθώς και τα γραπτά κείμενα που τις συνόδευαν.

Η εικόνα του εκπαιδευτικού και των παιδιών

Η εικόνα του γυναικείου φύλου στα σχέδια των φοιτητριών ήταν κυρίαρχη. Σχεδόν σε όλες τις ζωγραφικές τους αναπαραστάσεις απεικονίζονται η νηπιαγωγός και τα παιδιά. Εξαιρέση αποτελούν τρεις εικόνες, στις οποίες είτε δεν υπάρχουν παιδιά είτε απεικονίζεται μόνο το χέρι της νηπιαγωγού είτε το σκηνικό εμπλουτίζεται με την παρουσία συναδέλφου νηπιαγωγού. Η φιγούρα της νηπιαγωγού απεικονίζεται σε όλα τα σχέδια ολόσωμη με εξαίρεση τρία (3) στα οποία φαίνεται μόνο το χέρι ή το πάνω μέρος του σώματός της. Σχεδόν σε όλα τα σχέδια η νηπιαγωγός έχει πολύ μεγαλύτερο ύψος από τα παιδιά ενώ σε πέντε (5) από αυτά το ύψος της δεν διαφέρει από αυτό των παιδιών. Στις περισσότερες ζωγραφικές αναπαραστάσεις η νηπιαγωγός απεικονίζεται με καθημερινό ντύσιμο και άνετα ρούχα (π.χ. παντελόνι και μπλούζα) (βλ. Εικ. 1). Σε δέκα (10) από αυτές το ντύσιμο είναι πιο κλασικό (π.χ. φόρεμα) και συνδυάζεται με κοσμήματα (κολιέ και σκουλαρίκια) ή/και τακούνια. Τα μαλλιά συνήθως είναι μακριά και ελεύθερα. Σε ορισμένα σχέδια η νηπιαγωγός φοράει γυαλιά ή μάσκα, ενδεικτικό της περιόδου που έγινε η έρευνα όπου τα μέτρα πρόληψης για την πανδημία COVID-19 εξακολουθούσαν να είναι αυστηρά. Συνήθως η νηπιαγωγός τοποθετείται στο κέντρο του σχεδίου, απεικονίζεται περισσότερο στην τάξη και λιγότερο στον εξωτερικό χώρο και σε όρθια στάση.



Εικόνα 1. Η εξωτερική εμφάνιση της νηπιαγωγού όπως απεικονίζεται στα σχέδια που δημιούργησαν οι φοιτήτριες

Η πλειονότητα των εικόνων αναπαριστά τη νηπιαγωγό με θετική διάθεση (66,9%) που εκφράζεται κυρίως με το χαμόγελο. Τη θετική εικόνα συμπληρώνει η χρήση συμβόλων, όπως είναι π.χ. η καρδιά, οι μουσικές νότες, τα λουλούδια, τα μπαλόνια, τα χρώματα, ο ήλιος υποδηλώνοντας την επιδίωξη των φοιτητριών να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και ευχάριστο περιβάλλον για τα παιδιά (βλ. Εικ. 2). Παρά ταύτα, σε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό των σχεδίων είτε απεικονίζονται ανέκφραστα πρόσωπα (το 21,8%) και πρόσωπα που μοιάζουν φοβισμένα και μελαγχολικά (ένα 2,3%), είτε δεν απεικονίζεται η έκφραση του προσώπου (το 9%). Σε κάθε περίπτωση, η μη έκφραση θετικών συναισθημάτων στα σχέδια αυτά δεν αποτυπώνεται στα γραπτά σχόλια των φοιτητριών.



Εικόνα 2. Χαρακτηριστικό παράδειγμα σχεδίου στο οποίο αποτυπώνεται η θετική στάση και τα θετικά συναισθήματα του εκπαιδευτικού

Στον γραπτό λόγο οι φοιτήτριες εστιάζουν περισσότερο στην περιγραφή και επεξήγηση της εικόνας και των συναισθημάτων τους. Σε κάποια κείμενα ωστόσο αναφέρονται και στις αξίες και προσδοκίες τους από το επάγγελμά τους (βλ. Εικ. 3). Η νηπιαγωγός παρουσιάζεται ως ένα άτομο που σέβεται και αγαπά τα παιδιά «έτσι όπως είναι» (Σχ. 4), που δημιουργεί ένα θετικό και ευχάριστο

περιβάλλον (Σχ. 13, 22, 29, 78, 79) όπου «όλοι/ες συνυπάρχουν δημιουργικά» (Σχ. 33) και «ακούει ο ένας την άποψη του άλλου» (Σχ. 92) ή «είναι φίλοι, δεν υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις» (Σχ. 52) και όπου «κυριαρχεί η δημιουργικότητα και τα παιδιά είναι ελεύθερα να αναπτύξουν τη φαντασία τους» (Σχ. 71).



Εικόνα 3. «Η μελλοντική νηπιαγωγός που θέλω να γίνω είναι ευχάριστη, πρόσχαρη, ακούει με προσοχή τα παιδιά και γι' αυτό έχω σχεδιάσει μεγάλα αυτιά» (Σχ. 114, σχόλιο της φοιτήτριας που συνοδεύει το συγκεκριμένο σχέδιο).

Σε όλες τις εικόνες που δημιούργησαν οι φοιτήτριες απεικονίζονται, όπως προαναφέρθηκε, η νηπιαγωγός και τα παιδιά με εξαίρεση ένα σχέδιο στο οποίο εμφανίζεται μόνο η νηπιαγωγός (βλ. Εικ. 4). Στις περισσότερες ζωγραφικές αναπαραστάσεις διακρίνονται τα δύο φύλα των παιδιών, ενώ σε άλλες είτε δεν απεικονίζεται το φύλο, είτε απεικονίζεται το ένα φύλο (μόνο αγόρια ή μόνο κορίτσια). Η διάκριση ως προς το φύλο αναπαρίσταται σχεδόν πάντα με τα μαλλιά (τα κορίτσια έχουν μακριά μαλλιά ενώ τα αγόρια κοντά) και σε αρκετές περιπτώσεις και με τα ρούχα (π.χ. τα κορίτσια φοράνε φορέματα, ενώ τα αγόρια μπλούζα και παντελόνι). Αντίθετα, στα γραπτά κείμενα

των φοιτητριών δεν γίνεται καμία αναφορά στο φύλο και συνήθως χρησιμοποιούνται οι όροι «παιδιά» και «μαθητές». Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Woods et al. (2014) οι οποίοι επισημαίνουν ότι η μη αναφορά στο φύλο πιθανόν να υποδηλώνει έλλειψη της δέουσας προσοχής στη διαφορά. Σε 37 εικόνες (το 28%) απεικονίζονται μόνο οι φιγούρες των παιδιών, ενώ σε 9 (το 7%) μόνο το πρόσωπό τους. Στο 49% των σχεδίων ο αριθμός των παιδιών δεν ξεπερνά τα 5, ενώ σε ένα 29% των σχεδίων απεικονίζονται 6 έως 10 παιδιά και σε ένα αντίστοιχο ποσοστό περισσότερα από 10 παιδιά. Τα παιδιά συνήθως είναι περισσότερο στην τάξη και λιγότερο στον εξωτερικό χώρο, είτε όρθια και σε κίνηση είτε κάθονται σε καθίσματα ή στο πάτωμα.



Εικόνα 4. Το συγκεκριμένο σχέδιο είναι το μοναδικό στο οποίο δεν απεικονίζονται παιδιά

Η διαφορετικότητα των παιδιών αναπαρίσταται ή αναφέρεται στον λόγο των φοιτητριών σε ελάχιστες περιπτώσεις (5 σχέδια) και αφορά αποκλειστικά την εθνότητα. Σε τέσσερα σχέδια απεικονίζονται παιδιά με πιο σκούρο χρώμα προσώπου (Σχ. 4, 11, 42, 52), ενώ σε ένα άλλο η διαφορετικότητα των παιδιών αναφέρεται μόνο στην περιγραφή (Σχ. 22). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το ακόλουθο γραπτό κείμενο μιας φοιτήτριας το οποίο συνοδεύει την Εικόνα 5:

«Ως μελλοντική εκπαιδευτικός ελπίζω να καταφέρω να προσφέρω στα παιδιά βασικές αξίες και κυρίως όλα τα παιδιά να νοιώθουν εξίσου ότι είναι αγαπητά και αποδεκτά από έναν τουλάχιστον άνθρωπο στη ζωή τους. Θα ήθελα να μάθουν

να αγαπούν, να σέβονται τους άλλους και τον εαυτό τους ανεξάρτητα από τη θρησκεία, την καταγωγή, τα εξωτερικά, τα εσωτερικά χαρακτηριστικά και άλλες ομοιότητες ή διαφορές που μπορεί να έχουμε μεταξύ μας [...] Έτσι λοιπόν η αγκαλιά που απεικονίζεται στη ζωγραφιά μου συμβολίζει μια τάξη που όλοι νοιώθουν όμορφα. Αγαπούν, αγαπιούνται, αποδέχονται, γίνονται αποδεκτοί, σέβονται και τους σέβονται» (Σχ. 4)



Εικόνα 5. Σχέδιο στο οποίο απεικονίζεται η διαφορετικότητα των παιδιών

Η πλειοψηφία των σχεδίων (το 66,2%) αντανακλά τη θετική διάθεση των παιδιών η οποία απεικονίζεται κυρίως με το χαμόγελο στα πρόσωπά τους αλλά και με άλλα αντικείμενα που συμβολίζουν θετικά συναισθήματα (π.χ. μπαλόνια). Εντούτοις, σε ένα 22,6% των σχεδίων δεν απεικονίζονται τα χαρακτηριστικά του προσώπου των παιδιών και σε ένα 11,3% τα πρόσωπα είναι ανέκφραστα.

Ο ρόλος εκπαιδευτικού και παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ανάλυση των δραστηριοτήτων που απεικονίζονται στα σχέδια και περιγράφονται στις γραπτές αναφορές των φοιτητριών καταδεικνύει ότι στο μεγαλύτερο μέρος τους (το 44.4%) η νηπιαγωγός κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Πίνακας 1). Στα περισσότερα σχέδια η νηπιαγωγός απεικονίζεται να διαβάζει ένα παραμύθι στα παιδιά, να θέτει ερωτήσεις και να δίνει οδηγίες, να διδάσκει μουσική, να μιλά στα παιδιά για ένα θέμα (π.χ. την Άνοιξη, τα επαγγέλματα), να επιδεικνύει εικόνες ή να παίζει κουκλοθέατρο κ.λπ. Σε κάποια σχέδια η παραδοσιακή εικόνα του εκπαιδευτικού διατυπώνεται και με σύμβολα (π.χ. ράβδος, πίνακας αναφοράς) (βλ. Εικ. 6). Ο χώρος που υλοποιείται συνήθως η δραστηριότητα στις εικόνες της κατηγορίας αυτής είναι η «παρεούλα».

Πίνακας 1

Ανάλυση συχνοτήτων όσον αφορά τη δράση του εκπαιδευτικού στις δραστηριότητες που απεικονίζονται στις ζωγραφικές αναπαραστάσεις

Κατηγορίες	N	%
Διδάσκει, διευθύνει, διαχειρίζεται	59	44,4%
Βοηθά, διευκολύνει	11	8,3%
Συμμετέχει ως ισότιμο μέλος	29	21,8%
Παρατηρεί	16	12,0%
Δεν είναι σαφής η δράση του εκπαιδευτικού	18	13,5%
Σύνολο	133	100,0



Εικόνα 6. Χαρακτηριστικό παράδειγμα παραδοσιακής εικόνας του εκπαιδευτικού



Εικόνα 7. Ο ρόλος εκπαιδευτικού και παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα παιδιά απεικονίζονται να κάθονται παθητικά γύρω από τη νηπιαγωγό ή απέναντί της και να ακούνε το παραμύθι, να παρακολουθούν την παράσταση του κουκλοθέατρου που τους παρουσιάζει ή να απαντούν στις ερωτήσεις της όπως διευκρινίζεται στα γραπτά συνοδευτικά κείμενα (βλ. Εικ.7).

«Έχω σχεδιάσει εμένα ως νηπιαγωγό, να διαβάζω ένα παραμύθι στα παιδάκια στην παρεούλα τα οποία με ακούνε όλα με μεγάλη προσοχή» (Σχ. 63)

«Σχεδίασα την νηπιαγωγό (εμένα) και τους μαθητές της. Η νηπιαγωγός και τα παιδιά βρίσκονται στην παρεούλα και συζητάνε για το σημερινό μάθημα που είναι οι εποχές. Γίνεται δηλαδή μια εισαγωγή στο θέμα διδασκαλίας» (Σχ. 80).

«Σχεδίασα εμένα και τέσσερα παιδάκια του νηπιαγωγείου μου να κρατάω ένα φύλλο εργασίας και να είμαι έτοιμη να εξηγήσω στα παιδιά τι να κάνουν αφού καθίσουν στη θέση τους» (Σχ. 88).

Μια δεύτερη κατηγορία εικόνων απεικονίζει τη νηπιαγωγό ως βοηθό και διευκολύντρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κατηγορία αυτή συγκεντρώνει το 8.3% των συνολικών εικόνων. Η νηπιαγωγός στις εικόνες αυτές φαίνεται να βοηθά τα παιδιά όταν τη χρειάζονται και να τα διευκολύνει με την παροχή συμβουλών και υλικών. Πολλές από αυτές, σε αντίθεση με εκείνες της προηγούμενης κατηγορίας, απεικονίζουν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών στην τάξη του

Νηπιαγωγείου ή στον εξωτερικό χώρο του και στη φύση. Η σχέση μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιών φαίνεται να μην είναι ιεραρχική και να ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία των παιδιών.

Μια τρίτη κατηγορία αντιστοιχεί στο 21.8% του συνολικού αριθμού των εικόνων που δημιούργησαν οι φοιτήτριες απεικονίζοντας τη νηπιαγωγό να συμμετέχει σε δραστηριότητες ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας (π.χ. συμμετέχει με τα παιδιά σε κινητικά ομαδικά παιχνίδια στην αυλή, χορεύει και τραγουδά είτε στον εσωτερικό χώρο είτε στον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, παρατηρεί μαζί τους τα φυτά, ζωγραφίζει μαζί με τα παιδιά ή συμμετέχει σε μουσική δραστηριότητα) (βλ. Εικ. 8). Οι περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες εξελίσσονται στον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και το περιεχόμενό τους συνήθως αφορά τις τέχνες (π.χ. ζωγραφική, χορός, μουσική) και τη φυσική αγωγή (π.χ. κινητικό παιχνίδι).



Εικόνα 8. Ο εκπαιδευτικός ως ισότιμο μέλος της ομάδας

Όπως και στην έρευνα της Niikko (2020), ένα 12% των εικόνων που δημιούργησαν οι φοιτήτριες απεικονίζει τη νηπιαγωγό να έχει τον ρόλο του παρατηρητή. Στις εικόνες αυτές και σε αντίθεση με

αυτές της προηγούμενης κατηγορίας η νηπιαγωγός δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες των παιδιών, αντίθετα μοιάζει να τα παρατηρεί από κάποια απόσταση. Οι δραστηριότητες των παιδιών εξελίσσονται κυρίως κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μέσα στην τάξη και την ώρα του διαλείμματος στον εξωτερικό χώρο του Νηπιαγωγείου.

«Έχω σχεδιάσει εμένα με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Κάποια παιδιά παίζουν μπάσκετ, ενώ άλλα παίζουν ποδόσφαιρο. Εγώ βρίσκομαι ανάμεσά τους και τα παρακολουθώ. Όλα τα παιδιά είναι πολύ χαρούμενα» (Σχ. 39).

Τέλος, σε ορισμένες εικόνες (το 13.5%) δεν είναι σαφής ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Οι εικόνες αυτές περιορίζονται στην απλή απεικόνιση του εκπαιδευτικού, των παιδιών και του μαθησιακού περιβάλλοντος ή στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και παιδιών χωρίς ωστόσο να είναι σαφές τι είδους δραστηριότητα υλοποιείται. Ο γραπτός λόγος στις περισσότερες εικόνες της κατηγορίας αυτής είτε είναι συνοπτικός είτε απουσιάζει με αποτέλεσμα να μην συμβάλλει στην αποσαφήνιση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ανάλυση των ζωγραφικών αναπαραστάσεων και των γραπτών κειμένων κατέδειξε ότι οι δραστηριότητες που απεικονίζουν υλοποιούνται συνήθως με ολόκληρη την ομάδα των παιδιών (βλ. Πίνακα 2). Οι οργανωμένες δραστηριότητες φαίνεται να είναι αυτές στις οποίες δίνεται μεγαλύτερη έμφαση καθώς απεικονίζονται στο 39,1% των σχεδίων. Ακολουθούν οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας ή μιας θεματικής προσέγγισης (διερευνήσεις) οι οποίες απεικονίζονται στο 11,3% των σχεδίων, οι δραστηριότητες που αφορούν τις «πρωινές ρουτίνες», δηλαδή την πρωινή συγκέντρωση στην παρεούλα για τη συμπλήρωση για παράδειγμα του ημερολογίου και του παρουσιολογίου (9,8%), το διάλειμμα (16%) και το παιχνίδι είτε ελεύθερο είτε οργανωμένο (το 17%). Τέλος, σε ένα 7% των σχεδίων δεν είναι σαφές το μαθησιακό πλαίσιο ή δεν απεικονίζεται κάποια μαθησιακή δραστηριότητα.

Από τις οργανωμένες δραστηριότητες, τα περισσότερα σχέδια απεικονίζουν αφήγηση ιστορίας/ανάγνωσης βιβλίου (25 σχέδια), δραστηριότητες Μουσικής (8 σχέδια), Φυσικής Αγωγής (8 σχέδια), Εικαστικών (5 σχέδια), Φυσικών επιστημών (3 σχέδια), Μαθηματικών (2 σχέδια) και Θεατρικής Αγωγής (1 σχέδιο). Σε πολλές ζωγραφικές αναπαραστάσεις είναι εμφανή τα εκπαιδευτικά μέσα για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Στις δραστηριότητες που υλοποιούνται μέσα στην τάξη το πιο σύνηθες εκπαιδευτικό υλικό/μέσο είναι το βιβλίο (24 σχέδια) και

ακολουθούν οι πίνακες αναφοράς, ο διαδραστικός πίνακας, οι εικόνες, το μαγνητόφωνο, τα μουσικά όργανα, τα επιτραπέζια παιχνίδια, υλικά εικαστικών, φύλλα εργασίας, παιχνίδια κ.λπ., ενώ στις δραστηριότητες που απεικονίζονται στον εξωτερικό χώρο κυρίως οι μπάλες και ακολουθούν οι κώνοι, τα στεφάνια, τα σχοινιά κ.λπ.

Πίνακας 2

Ανάλυση συχνοτήτων σχετικά με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που απεικονίζονται στις ζωγραφικές αναπαραστάσεις

Κατηγορίες	N	%
<i>Διδακτικές μέθοδοι</i>		
Εργασία στην ολομέλεια	90	67,7
Εργασία σε μικρές ομάδες	22	16,5
Εξατομικευμένη διδασκαλία	2	1,5
Δεν είναι σαφές	19	14,3
<i>Μαθησιακά πλαίσια</i>		
Διερευνήσεις	15	11,3
Οργανωμένες δραστηριότητες	52	39,1
Διάλειμμα	21	15,8
Πρωινές ρουτίνες	13	9,8
Παιχνίδι	23	17,3
Δεν απεικονίζεται	9	6,8

Το μαθησιακό περιβάλλον του Νηπιαγωγείου

Η πλειονότητα των ζωγραφικών αναπαραστάσεων που δημιούργησαν οι φοιτήτριες απεικονίζουν τον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου (το 59%), ενώ το 38% την αυλή του Νηπιαγωγείου ή άλλο εξωτερικό περιβάλλον (π.χ. εκδρομή στη φύση). Ένα 4% των σχεδίων αναπαριστά τόσο τον εξωτερικό όσο και τον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου. Στο 45% των σχεδίων που απεικονίζουν τον εσωτερικό χώρο οι φοιτήτριες έχουν σχεδιάσει ένα κέντρο μάθησης (γωνιά), αυτό της «παρεούλας», ενώ σε ένα 18% έχουν προσθέσει και τη γωνιά της βιβλιοθήκης. Στο 20% των σχεδίων δεν έχει σχεδιαστεί κανένα κέντρο μάθησης. Οι γωνιές που έχουν σχεδιαστεί πέραν της βιβλιοθήκης και της παρεούλας είναι η γωνιά του οικοδομικού υλικού, του κουκλοθέατρου, του ιατρείου, του υπολογιστή, της μουσικής, του κουκλόσπιτου, του μπακάλικου, του παιδαγωγικού υλικού, της γραφής, των φυσικών επιστημών και των εικαστικών. Οι φοιτήτριες εκτός από τις γωνιές έχουν σχεδιάσει και τον εξοπλισμό και τη διακόσμηση του χώρου της τάξης.

Πίνακας 3

Ανάλυση συχνότητων σχετικά με το μαθησιακό περιβάλλον του Νηπιαγωγείου

Κατηγορίες	N	%
Χώρος του Νηπιαγωγείου		
Εξωτερικός χώρος	50	37,6
Εσωτερικός χώρος	78	58,6
Εξωτερικός και εσωτερικός χώρος	5	3,8
Κέντρα μάθησης (γωνιές)		
<i>Αριθμός κέντρων μάθησης</i>		
1	30	36,1
2	16	19,3
3	7	8,4
>3	10	12,0
Κανένα	20	24,1
<i>Είδος κέντρου μάθησης</i>		
Συζήτησης (παρεούλα)	31	37,3
Βιβλιοθήκης	27	32,5
Οικοδομικού υλικού	9	10,8
Κουκλοθεάτρου	7	8,4
Εμπορικού κέντρου (μαγαζάκι)	5	6,0
Υπολογιστή	4	4,8
Κουκλόσπιτου	4	4,8
Ιατρείου	3	3,6
Μουσικής	3	3,6
Εικαστικών	3	3,6
Παιδαγωγικού υλικού (π.χ. παζλ)	2	2,4
Φυσικών επιστημών	2	2,4
Γραφής	1	1,2
Εξοπλισμός εσωτερικού χώρου		
Παράθυρα	11	13,3
Γραφείο, καρέκλα εκπαιδευτικού	14	16,9
Πάγκοι, τραπέζια, καρέκλες παιδιών	51	61,4
Άλλα έπιπλα (π.χ. συρταριέρες)	11	13,3
Διακόσμηση εσωτερικού χώρου		
Κουρτίνες	13	15,7
Φυτά	6	7,2
Χαλί	19	22,9
Πίνακες αναφοράς	42	50,6
Έργα των παιδιών	18	21,7
Εξωτερικός χώρος		
Φύση	2	3,6
Αυλή	53	96,4
Παιχνίδια εξωτερικού χώρου	34	61,8
Δέντρα, λουλούδια, λαχανόκηπος	43	78,2
Στάβλος	2	3,6
Γήπεδο, σκάμμα	7	12,7

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, στον εξοπλισμό κυριαρχούν οι πάγκοι, οι καρέκλες και τα τραπέζια των παιδιών ενώ όσον αφορά τη διακόσμηση της τάξης, οι πίνακες αναφοράς. Σε σχέση με τον εξωτερικό χώρο σχεδόν όλα τα σχέδια απεικονίζουν την αυλή του νηπιαγωγείου. Στα περισσότερα από αυτά υπάρχουν παιχνίδια εξωτερικού χώρου (34 σχέδια), δέντρα και λουλούδια (39 σχέδια), γήπεδο και σκάμμα (7 σχέδια), λαχανόκηπος (4 σχέδια) και στάβλος (2 σχέδια). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι φοιτήτριες δίνουν έμφαση στον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου υποδηλώνοντας την πρόθεσή τους να τον αξιοποιούν.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, τα παιδιά και τον χώρο του Νηπιαγωγείου ως μαθησιακό περιβάλλον. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2022-23 μέσω των ζωγραφικών αναπαραστάσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών και των γραπτών σχολίων που τις συνόδευαν.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το πώς απεικονίζεται ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ανέδειξε συνοπτικά τα εξής: Ο εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης είναι γυναίκα, ντύνεται συνήθως με άνετα ρούχα, στέκεται όρθια και κινείται δυναμικά στον χώρο είτε για να παρατηρεί τα παιδιά μέσα στην τάξη και στην αυλή είτε για να συμμετέχει μαζί τους σε δραστηριότητες. Έχει θετική διάθεση και συναισθήματα, δείχνει αγάπη για τα παιδιά και υπερασπίζεται τις παιδαγωγικές και ηθικές διαστάσεις της διδασκαλίας και την ποιότητα της επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητή. Αντίστοιχα, η πλειονότητα των ζωγραφικών αναπαραστάσεων των παιδιών αναδεικνύουν θετικές αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τη νηπιαγωγό.

Η επιλογή του γυναικείου φύλου αντανακλά προφανώς το φύλο των συμμετεχουσών στην έρευνα, ίσως όμως και την παραδοσιακή αντίληψη σύμφωνα με την οποία η γυναίκα είναι καταλληλότερη για το επάγγελμα του νηπιαγωγού (Παπανδρέου & Νάτσιου, 2018). Το καθημερινό ντύσιμο που σχεδίασαν οι περισσότερες φοιτήτριες στις ζωγραφικές τους αναπαραστάσεις προβάλλει μια πιο σύγχρονη αντίληψη για την εικόνα του εκπαιδευτικού και προσδίδει μια άλλη δυναμική που απομακρύνεται από παραδοσιακές απεικονίσεις της γυναίκας εκπαιδευτικού που συναντάμε σε παλαιότερες έρευνες, εύρημα που συμφωνεί με τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών (Kestere & Kalke, 2015· Niikko, 2020· Shin & Alpern, 2024). Η επιλογή των άνετων ρούχων που επιτρέπει

στον εκπαιδευτικό να κινείται εύκολα στον χώρο ίσως δείχνει και τη διάθεση των μελλοντικών εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (Shin & Alpern, 2024) ή να αντανακλά μια νέα κουλτούρα (Niikko, 2020). Οι παραδοσιακές και στερεοτυπικές εικόνες της γυναίκας εκπαιδευτικού που συμπληρώνουν τα δεδομένα και που συναντούμε και σε άλλες έρευνες (Kestere & Kalke, 2015· Παπανδρέου & Νάτσιου, 2018· Ticknor & Averett, 2021) επιβεβαιώνουν την ισχύ και διαχρονικότητά τους.

Οι περισσότερες ζωγραφικές αναπαραστάσεις απεικονίζουν θετικά συναισθήματα παρά αρνητικά. Η θετική διάθεση της εικόνας του εκπαιδευτικού που απεικονίζεται κυρίως με το χαμόγελο είναι ένα εύρημα που επίσης συμφωνεί με σχετικές έρευνες (π.χ. Beltman et al., 2014· Lin, 2022· Murphy et al., 2004· Niikko, 2020· Παπανδρέου & Νάτσιου, 2018· Shin & Alpern, 2024· Ticknor & Averett, 2021· Weber & Mitchell, 1996). Οι ερμηνείες που δίνονται ωστόσο διαφέρουν: Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η χαρούμενη φιγούρα υποδηλώνει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί νοιώθουν αυτοπεποίθηση για τον μελλοντικό τους ρόλο (Lin, 2022), ενώ άλλοι ότι μπορεί να νοιώθουν άγχος σε σχέση με τα παιδιά και τη διδασκαλία και η χαρούμενη φιγούρα ίσως είναι ένας τρόπος να το αμβλύνουν (Beltman et al., 2015). Κατά άλλους (Dinham et al., 2016) το χαμόγελο που συνοδεύει συνήθως το περίγραμμα του προσώπου στις ζωγραφικές αναπαραστάσεις μπορεί να μην δηλώνει απαραίτητα χαρούμενη διάθεση. Το χαμόγελο μπορεί αφενός να αντικατοπτρίζει προσωπικές εμπειρίες των φοιτητριών από την παιδική τους ηλικία (Garvis et al., 2011) και αφετέρου την υιοθέτηση ενός κοινωνικού στερεότυπου. Οι Weber και Mitchell (1996) επισημαίνουν, για παράδειγμα, ότι πιθανόν το χαμόγελο, ειδικά στις γυναικείες φιγούρες, να δηλώνει παραδοσιακές πεποιθήσεις για τους ρόλους της γυναίκας και ειδικά της εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να φροντίζει τα παιδιά και να είναι «ευχάριστη», «καλή» και «ανιδιοτελής» (σ. 311). Από την άλλη πλευρά, το αξιοσημείωτο ποσοστό των ζωγραφικών αναπαραστάσεων με πρόσωπα που εκφράζουν ουδέτερα συναισθήματα δείχνει ότι υπάρχουν αβεβαιότητες σχετικά με το επίπεδο της «ευτυχίας» που μπορεί να βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί στην τάξη (Woods et al., 2014). Πάντως, η αβεβαιότητα που απεικονίζεται σε αυτές τις εικόνες δεν αποτυπώνεται στα γραπτά κείμενα των φοιτητριών. Σε ορισμένα από αυτά οι φοιτήτριες αναφέρονται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο ιδανικός εκπαιδευτικός και τις ηθικές αρχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η ενσυναίσθηση, η αποδοχή, η οικειότητα με τα παιδιά, η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος ή ενός περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά είναι χαρούμενα, η ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των παιδιών περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, στα επιθυμητά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που θέλουν να είναι. Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται να δίνουν περισσότερη έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις

με τους μαθητές και τις μαθήτριες και λιγότερο στις στενά γνωστικές όψεις της διδασκαλίας (Murphy et al., 2004).

Οι αναπαραστάσεις της διαφορετικότητας των παιδιών δεν συμπεριλήφθηκαν στα περισσότερα σχέδια ή γραπτά κείμενα των φοιτητριών. Μόνο πέντε φοιτήτριες ανέδειξαν τη διαφορετικότητα των παιδιών περιορίζοντάς την στην εθνότητα. Το εύρημα αυτό μαρτυρά ότι οι φοιτήτριες φαίνεται να μη λαμβάνουν υπόψη όσο θα έπρεπε την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στη νοηματοδότηση της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικών (Woods et al., 2014). Αξιοσημείωτη επίσης είναι η παντελής απουσία τόσο στα σχέδια όσο και στα γραπτά τους σχόλια των παιδιών με αναγνωρισμένες ειδικές ανάγκες. Σε σύγκριση βέβαια με παλαιότερες έρευνες στις οποίες δεν εντοπίζονται αναφορές στη διαφορετικότητα των παιδιών (Παπανδρέου & Νάτσιου, 2018) στα παρόντα ευρήματα αναδεικνύεται μια πιο σύγχρονη εικόνα που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας και εκπαίδευσης προτάσσοντας την αποδοχή και διαχείριση της διαφοράς.

Τέλος, ένα άλλο στοιχείο που φαίνεται να απουσιάζει από την εικόνα του εκπαιδευτικού έτσι όπως προβάλλεται μέσα από τα σχέδια και τον λόγο των φοιτητριών είναι η συνεργασία με συναδέλφους ή άλλου είδους προσωπικό. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι παρά το γεγονός ότι στο ελληνικό νηπιαγωγείο σε κάθε τάξη υπάρχει ένας/μία εκπαιδευτικός, οι συμμετέχουσες κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης συνεργάστηκαν με συμφοιτητές/τριες τους σε ομάδες των δύο ατόμων. Ωστόσο η συνεργασία αυτή δεν φαίνεται να αποτυπώνεται στις εικόνες που δημιούργησαν καθώς μόνο σε ένα σχέδιο απεικονίζεται μια δεύτερη νηπιαγωγός να αλληλεπιδρά με τα παιδιά της τάξης, εύρημα που συμφωνεί με τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών σε άλλες χώρες (Niikko, 2020).

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο Νηπιαγωγείο, η ανάλυση των σχεδίων και των γραπτών κειμένων έδειξε ότι η πλειονότητα υιοθετεί μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση στο πλαίσιο της οποίας τον κυρίαρχο ρόλο έχει η/ο εκπαιδευτικός. Οι περισσότερες δραστηριότητες που απεικονίζονται στις ζωγραφικές αναπαραστάσεις και επεξηγούνται στα γραπτά σχόλια οργανώνονται και υλοποιούνται υπό την καθοδήγησή της εκπαιδευτικού στοχεύοντας κυρίως στη μετάδοση πληροφοριών στα παιδιά. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος της εκπαιδευτικού είναι μάλιστα ιδιαίτερα εμφανής στα σχέδια που απεικονίζουν τα παιδιά κοντά στην εκπαιδευτικό και τα οποία έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: το ύψος των παιδιών είναι αναλογικά πολύ μικρότερο από το ύψος της εκπαιδευτικού, υποδηλώνοντας ίσως το κύρος που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός και επιτυγχάνει με διαφορετικούς τρόπους (Kestere & Kalke, 2015· Murphy, Delli & Edwards, 2004). Εντούτοις, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό των ζωγραφικών αναπαραστάσεων αναδεικνύει πιο μαθητοκεντρικές

προσεγγίσεις προβάλλοντας τον συμμετοχικό και διευκολυντικό ρόλο που μπορεί να έχει η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι διδακτικές μέθοδοι που υπαινίσσονται οι ζωγραφικές αναπαραστάσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών της έρευνας συνδέονται με τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν ως εκπαιδευτικοί. Από την επεξεργασία τους προκύπτει ότι στην πλειονότητα των σχεδίων επιλέγεται κυρίως η εργασία στην ολομέλεια των παιδιών και λιγότερο η εργασία σε μικρές ομάδες, διαπίστωση που μας οδηγεί στην υπόθεση ότι οι φοιτήτριες ίσως να μην έχουν πειστεί για τη σημασία της εργασίας σε μικρές ομάδες ή να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη διαχείρισή τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Niikko, 2020· Shin & Alpern, 2024) όπου η εργασία στην ολομέλεια των παιδιών είναι λιγότερο συχνή σε σχέση με τη δική μας έρευνα. Αναφορικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που απεικονίζονται αν και στο σύνολό τους φαίνεται να συνδέονται σχεδόν με όλες τις μαθησιακές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος κυριαρχεί η μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας και ειδικότερα η ανάγνωση βιβλίων. Δεν καταγράφονται ωστόσο δραστηριότητες γραφής όπως και δραστηριότητες Τ.Π.Ε., ενώ είναι ελάχιστες οι εικόνες που αναπαριστούν δραστηριότητες Φυσικών Επιστημών, Μαθηματικών και Θεατρικής Αγωγής. Δεδομένης της έμφασης στην ανάγνωση βιβλίων είναι αναμενόμενο ότι το πιο σύνηθες εκπαιδευτικό μέσο για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων είναι το βιβλίο, ενώ είναι ανύπαρκτη η χρήση ψηφιακών μέσων (π.χ. υπολογιστή). Το τελευταίο συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών (π.χ. Niikko, 2020) όπου επίσης εντοπίζεται η ανεπαρκής χρήση της τεχνολογίας, πιθανόν γιατί οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναπαριστούν στα σχέδια τους τις δικές τους βιωμένες εμπειρίες από παραδοσιακά περιβάλλοντα Νηπιαγωγείου.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πώς απεικονίζουν το μαθησιακό περιβάλλον του Νηπιαγωγείου φαίνεται ότι παρά την κυριαρχία του εσωτερικού χώρου της τάξης, ένας μεγάλος αριθμός σχεδίων αναπαριστά τον εξωτερικό χώρο του Νηπιαγωγείου. Το εύρημα αυτό που ενισχύεται και από άλλες αντίστοιχες έρευνες (Niikko, 2020) ίσως να αντανακλά μια σύγχρονη προσέγγιση σε σχέση με την αξιοποίηση του εξωτερικού χώρου για δραστηριότητες, συμβατή με τις προτάσεις των Προγραμμάτων Σπουδών που δίνουν έμφαση στην οργάνωση δραστηριοτήτων εκτός τάξης. Η αναγνώριση της σημασίας της οργάνωσης του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος είναι εμφανής πάντως στα περισσότερα σχέδια των φοιτητριών απεικονίζοντας τον εξοπλισμό και τα υλικά του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου. Σε σχέση με τη χωροταξική διαμόρφωση της τάξης, η πλειονότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών αναπαριστά ως επί το πλείστον κυκλική και ημικυκλική διάταξη των επίπλων αναγνωρίζοντας τη σημασία διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος που να επιτρέπει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Όπως και στην έρευνα των Παπανδρέου & Νάτσιου (2018) είναι λίγα τα σχέδια των φοιτητριών που μαρτυρούν έντονα

στοιχεία αυστηρής ιεραρχίας και μετωπικής διδασκαλίας όσον αφορά τη χωροταξική διαμόρφωση της τάξης. Σε αντιστοιχία με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων η πλειονότητα των φοιτητριών σχεδίασε κυρίως τον χώρο της συζήτησης και της βιβλιοθήκης ενώ σε ένα σημαντικό ποσοστό σχεδίων δεν απεικονίζεται κανένα κέντρο μάθησης. Τέλος, ως προς τη διακόσμηση της τάξης κυριαρχούν οι πίνακες αναφοράς στους τοίχους και λιγότερο τα έργα των παιδιών.

Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις που έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για το μελλοντικό τους επάγγελμα έχουν ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και για την εκπαιδευτική πράξη. Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός δεν ξεκινά την αρχική του εκπαίδευση ως «άγραφο χαρτί» αλλά μεταφέρει προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις (Niikko, 2020· Ozbay Ozdemir, 2024). Ως εκ τούτου, όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών χρειάζεται να κατανοήσουν τις αντιλήψεις που έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για το πώς θέλουν να είναι, να ενεργούν και να κατανοούν τη δουλειά τους, ώστε να τους υποστηρίξουν να ανανεώσουν τις οπτικές τους για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών και τη σύνθετη φύση της διδασκαλίας.

Οι ζωγραφικές τους απεικονίσεις των μελλοντικών νηπιαγωγών αναδεικνύουν θετικά συναισθήματα και θετική στάση για το αυριανό τους επάγγελμα. Η επιδίωξη της δημιουργίας θετικού παιδαγωγικού κλίματος, θετικών αλληλεπιδράσεων και οικείων σχέσεων με τα παιδιά, χαρακτηρίζει την πλειονότητα των σχεδίων που δημιούργησαν οι φοιτήτριες και των γραπτών κειμένων τους. Φαίνεται να προτάσσουν την επικοινωνιακή και συναισθηματική όψη της επαγγελματικής τους ταυτότητας με βασικό παράγοντα ανάπτυξής της την επαφή και τις καλές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τα παιδιά (Φρυδάκη, 2015). Τα σχέδια και οι περιγραφές τους αποκαλύπτουν μια σχετικά σύγχρονη εκπαιδευτικό που διαφέρει από την παραδοσιακή εικόνα του εκπαιδευτικού, εύρημα που ενισχύεται και από άλλες έρευνες (Παπανδρέου & Νάτσιου, 2018· Niikko, 2020). Ταυτόχρονα, οι ζωγραφικές τους αναπαραστάσεις αναδεικνύουν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν παραδοσιακές και στερεοτυπικές εικόνες σχετικά με το τι σημαίνει να είναι εκπαιδευτικοί, να ενεργούν, να κατανοούν τη δουλειά τους και να διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον του Νηπιαγωγείου. Ίσως όμως είναι αναμενόμενο να συνυπάρχουν σύγχρονες και παραδοσιακές εικόνες και πιο παραγωγικό να τις αναγνωρίζουμε ως αλληλένδετες και όχι ως διχοτομικές (Weber & Mitchell, 1996). Τα σχέδια συμβάλλουν στην αποκάλυψη αυτής της σύνθετης εικόνας (Παπανδρέου & Νάτσιου, 2018) που ενσωματώνει προηγούμενες αντιλήψεις με νέες πληροφορίες και εμπειρίες αναδεικνύοντας τη ρευστή αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού και του συνεχούς επαναπροσδιορισμού του.

Η ανάλυση των ζωγραφικών αναπαραστάσεων αναδεικνύει επίσης την έμφαση που δίνουν οι φοιτήτριες στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και τη σχετική υποτίμηση των γνωστικών όψεων της διδασκαλίας (Niikko, 2020). Οι δραστηριότητες που απεικονίζονται στις ζωγραφικές τους απεικονίσεις αποκαλύπτουν παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις και αναδεικνύουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια,

όπως μας υπενθυμίζουν οι Weber και Mitchell (1996), η προσκόλληση των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε παραδοσιακές εικόνες, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι συμφωνούν με αυτές, αλλά ότι συνιστούν δοκιμασμένες μεθόδους αντιμετώπισης άγνωστων και δυνητικά απειλητικών καταστάσεων και τελικά «επιβίωσης» τους στην τάξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η αξιοποίηση της σχεδιαστικής δραστηριότητας σε συνδυασμό με τα γραπτά σχόλια μπορεί να αναδείξει την εικόνα που έχουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό και το επάγγελμά τους. Ταυτόχρονα τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τους περιορισμούς της αλλά και τις μελλοντικές της κατευθύνσεις. Ένας από τους περιορισμούς της είναι η απουσία αντρών φοιτητών που θα επέτρεπε να μελετηθούν οι εικόνες των υποψηφίων εκπαιδευτικών από μια πιο ευρεία οπτική και να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Άλλος ένας περιορισμός είναι η απουσία διαχρονικότητας στη μελέτη των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Η έρευνα διεξήχθη στο τελευταίο εξάμηνο των σπουδών των συμμετεχουσών και μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής τους άσκησης που σημαίνει ότι πρώτον, δεν διερευνήθηκαν οι πεποιθήσεις τους πριν την πρακτική τους άσκηση ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφοροποιήσεις και δεύτερον, δεν υπήρχε χρόνος για κριτικό αναστοχασμό, επανεξέταση τόσο της εικόνας εαυτού, όσο και των πεποιθήσεών τους για το επάγγελμα της/του νηπιαγωγού και του πεδίου δράσης του. Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας είναι ο συνοπτικός γραπτός λόγος των συμμετεχόντων ο οποίος δεν επέτρεψε να αποσαφηνιστούν τα νοήματα που υποδηλώνουν οι ζωγραφικές τους αναπαραστάσεις. Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, ως μελλοντική ερευνητική πρόταση προτείνεται η διενέργεια μιας διαχρονικής μελέτης που θα αξιοποιεί τη σχεδιαστική δραστηριότητα σε συνδυασμό με συνεντεύξεις με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες έχοντας ως βάση τους τις ζωγραφικές απεικονίσεις τους. Κατά αυτόν τον τρόπο η σχεδιαστική δραστηριότητα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα εξαιρετικό εργαλείο για κριτικό αναστοχασμό που θα επέτρεπε στους/τις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να ανασυνθέσουν την κατανόησή τους πάνω στην προσωπική τους «κοσμοθεωρία».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aldemir, J., & Sezer, O. (2009). Early Childhood Education Pre Service Teachers? Images of Teacher and Beliefs about Teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 105-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92284>
- Αυγητίδου, Σ., & Γουργιώτου Ε. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος, (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τ.1, κεφ.1, σσ. 9-92). Gutenberg.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and artsbased methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547–570. <https://doi.org/10.1177/1468794109343625>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225–245.
- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας (Μτφ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης). Gutenberg.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Dinham, J., Chalk, B., Beltman, S., Glass, C., & Nguyen, B. (2016). Pathways to resilience: how drawings reveal pre-service teachers' core narratives underpinning their future teacher-selves. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 126–144. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1204424>
- Garvis, S., Fluckiger, B., & Twigg, D. (2011). Exploring the Beliefs of Commencing Early Childhood Education Graduate Students: Providing Insights to Improve Teacher Education Programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 93-105. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n1.3>
- Hahl, K., & Mikulec, E. (2018). Student reflections on teacher identity development in a yearlong secondary teacher preparation program. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 42-58. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.4>
- Hancock, E. S., & Gallard, A. J. (2004). Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 281-291.

- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Kestere, I. & Kalke, B. (2015). The Visual Image of Teachers: A Ten-Country Perspective. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 19–40. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce19.40>
- Lee, J.-E., & Zeppelin, M. (2014). Using drawings to bridge the transition from student to future teacher of mathematics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 333–346. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/48/46>
- Lin, Y. (2022). Using a drawing method to investigate pre-service teachers' beliefs, knowledge and emotions about mathematics teaching and learning. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 50(5), 474-497. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1880546>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Μαμούρα, Μ.(2023). Προετοιμάζοντας τον αναστοχαστικό εκπαιδευτικό. Κριτική.
- Mensah, F. M., & Fleshman, R. (2017). Drawings as identity data in elementary science teacher education. In P. Katz (Ed.), *Drawing for science education* (pp. 217-225). Sense Publishers.
- Meyer, D., Doll, J., & Kaiser, G. (2023). Professional identity of pre-service teachers: Actual and designated identity profiles and their relationship to teacher education programs. *Frontiers in Education*, 8, 1134848, 1-11 <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1134848>
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The Good teacher and Good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69–92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>
- Niikko, A. (2020). Examining images of teacher students. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 884–897. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836587>
- Ozbay Ozdemir, I. (2024). Developing professional identity: Narratives of preservice preschool teachers. *Pedagogical Research*, 9(1), em0180, 1-11. <https://doi.org/10.29333/pr/14048>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Παπανδρέου, Μ. & Νάτσιου, Γ. (2018). Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν την/τον 'ιδανική/ό' εκπαιδευτικό προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις* (σσ. 226-243). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Rech Penn, L., Lee, K., Capuozzo, R., & Pase, F. (2021). 'I thought all you needed for a successful class was a desk and paper ...': shifting pedagogies in pre-service teachers' drawings of early childhood classrooms. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(4), 582–600. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1941172>

- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith & S. Nemser- Freiman (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). (pp. 732-755). Routledge.
- Rose, G. (2022). *Visual methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials*. Sage.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp. 5-21). Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203012529>
- Shin, M., & Alpern, L. W. (2024). Drawing teacher identity: Perspectives of students in a teacher education program. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101036.
- Ticknor, A. S., & Averett, P. (2021). Drawing teachers: examining teacher gender in drawings by pre-service educators. *Gender and Education*, 34(5), 609–625. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.2011837>
- Weber, S. & Mitchell, C. (1995). *That's Funny You Don't Look Like A Teacher! Interrogating Images, Identity, And Popular Culture*. Routledge
- Weber, S., Mitchell, C. (1996) Drawing ourselves into teaching: studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 12 (3), 303-313.
- Woods, D., Alice Barksdale, M., F. Triplett, C., & Potts, A. (2014), "The teacher in me: Exploring preservice teacher identity through self-portraits", *Journal for Multicultural Education*, 8(2), 112-136. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2014-0003>
- Φρυδάκη, Ε. (2015). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας. Κριτική.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>