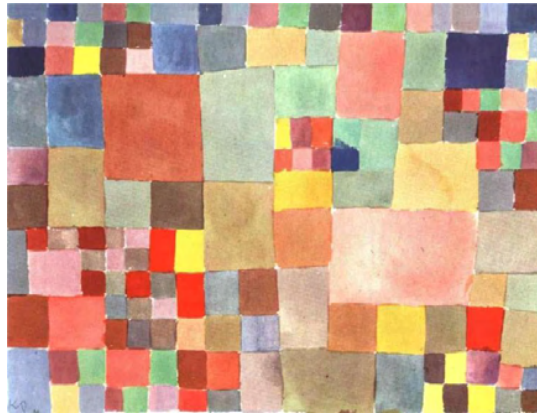


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΧΡΩΜΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ: ΜΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΝΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΕ ΠΙΝΑΚΕΣ
ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ



ΔΗΜΗΤΡΑ ΠΟΥΛΙΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2014

1^η Επιβλέπουσα: Φωτεινή Μπονώτη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.

2^η Επιβλέπουσα: Νίκη Νικονάνου, Επίκουρη καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας πολλά ήταν τα άτομα που συνέβαλλαν -ο καθένας με τον τρόπο του- στην οργάνωση και υλοποίησή της και τους οποίους οφείλω εδώ να ευχαριστήσω.

Αρχικά, πρέπει να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου στην Αναπληρώτρια καθηγήτρια, κα. Φωτεινή Μπονώτη για την εξαιρετική καθοδήγηση και τη διαρκή υποστήριξη που μου πρόσφερε, σε όλα τα στάδια της εργασίας αυτής, καθώς και για τις πολύτιμες συμβουλές της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την Επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κα. Νίκη Νικονάνου, για τη βοήθειά της στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Πρέπει, ακόμα, να ευχαριστήσω τις διευθύντριες των παιδικών σταθμών και των δημόσιων νηπιαγωγείων της Κατερίνης, καθώς και τις παιδαγωγούς των τμημάτων, που μου διέθεσαν μέρος του χρόνου τους και του χώρου τους, ώστε να διεξάγω την έρευνά μου και ήταν πρόθυμες να με βοηθήσουν με όποιον τρόπο μπορούσαν.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση, την υπομονή και τη διαρκή υποστήριξή τους.

Πούλιου Δήμητρα
Βόλος, Ιανουάριος 2014

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Πρόλογος.....	7
Κεφάλαιο 1: Η τέχνη στην προσχολική ηλικία.....	10
1.1. Η τέχνη ως εκπαιδευτικό υλικό.....	10
1.2. Το παιδί ως κριτικός τέχνης.....	12
1.3. Η κατανόηση των εικόνων από το παιδί.....	13
1.4. Αναγνώριση του συναισθήματος σε εικόνες στην προσχολική ηλικία.....	15
1.5. Συναισθήματα και χρώμα.....	20
1.6. Η παρούσα έρευνα.....	22
1.7. Υποθέσεις.....	25
Κεφάλαιο 2: Μέθοδος.....	27
2.1. Δείγμα.....	27
2.2. Υλικό.....	27
2.2.1. Επιλογή υλικού έρευνας.....	27
2.2.2. Αξιολόγηση υλικού από ενήλικες.....	29
2.3. Έρευνα.....	32
2.3.1 Δραστηριότητα έναρξης.....	32
2.3.2. Κυρίως έρευνα.....	33
Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα.....	35
3.1. Κωδικοποίηση των απαντήσεων.....	35
3.2. Αποτελέσματα.....	35
3.2.1. Επίδραση της ηλικίας.....	35
3.2.2. Επίδραση του συναισθήματος.....	36

3.2.3. Αλληλεπίδραση ηλικίας και συναισθήματος.....	37
3.2.4. Επίδραση του είδους ζωγραφικής.....	38
Κεφάλαιο 4: Συζήτηση.....	39
4.1. Επίδραση της ηλικίας.....	39
4.2. Επίδραση του συναισθήματος.....	40
4.3. Επίδραση του είδους ζωγραφικής.....	42
4.4. Περιορισμοί της έρευνας.....	43
4.5. Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.....	46
Βιβλιογραφία.....	50
Παράρτημα.....	58

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν το συναισθηματικό νόημα ενός πίνακα ζωγραφικής, μέσω των χρωμάτων του. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να μελετηθεί η ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν το συναίσθημα της χαράς και της λύπης σε αφηρημένους και παραστατικούς πίνακες ζωγραφικής, που διέφεραν μόνο ως προς το χρώμα, ενώ το θέμα τους επιχειρήθηκε να διατηρηθεί σταθερό. Βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η ικανότητα αυτή εμφανίζεται ήδη από τα 3 χρόνια, αλλά βελτιώνεται σημαντικά με την πάροδο της ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 78 αγόρια και κορίτσια προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών), που φοιτούσαν σε παιδικούς σταθμούς και δημόσια νηπιαγωγεία της Κατερίνης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν 16 πίνακες ζωγραφικής, 8 από την παραστατική ζωγραφική και 8 από την αφηρημένη, που να εκφράζουν τα επιθυμητά συναισθήματα (χαρά και λύπη). Το υλικό αυτό είχε αξιολογηθεί νωρίτερα από ενήλικες, ώστε να αντιπροσωπεύει όσο γίνεται καλύτερα τα υπό εξέταση συναισθήματα. Οι πίνακες χωρίστηκαν για να δημιουργηθούν τέσσερα πειραματικά έργα (experimental tasks), δύο για την κάθε κατηγορία τέχνης. Σε καθένα από αυτά, 2 πίνακες εξέφραζαν χαρά και 2 λύπη. Στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιούνταν μια δραστηριότητα στην οποία το κάθε παιδί επέλεγε τυχαία ένα από τα δύο συναισθήματα και μόνο αυτό καλούνταν να αναγνωρίσει στο κυρίως μέρος της έρευνας. Συνεπώς, σε κάθε πειραματικό έργο, ζητούνταν από το παιδί να βρει το ζευγάρι των πινάκων που αντιπροσώπευαν το συναίσθημα αυτό. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που εκφράζει ένας πίνακας μέσω των χρωμάτων του, εμφανίζεται στα 3 χρόνια και βελτιώνεται σημαντικά στα 4 και 5 χρόνια. Βρέθηκε, επίσης, ότι το συναίσθημα της χαράς αναγνωρίζεται πιο εύκολα από το συναίσθημα της λύπης, ενώ το είδος τέχνης δε φάνηκε να επηρεάζει τις επιλογές των παιδιών.

Abstract

The present study was designed to examine preschoolers' ability to recognize the emotional expressiveness of an art painting, through its colours. In particular, the goal was to examine preschool children's ability to recognize the feelings of happiness and sadness, both in abstract and representational paintings. The paintings differed only in their colours and their subject matter was held constant. The major hypothesis was that this ability is evident in 3 year-olds, but increases with age. The participants were 78 boys and girls (3-5 years old) selected from nursery schools and municipal preschool centers of Katerini. To conduct the research a selection of 16 art paintings was used, which included 8 representational paintings and 8 abstract ones, that expressed the emotions under investigation (happiness and sadness). The selected stimuli were previously rated by a group of adults, in order to ensure that the paintings chosen expressed, as well as possible, the feelings of happiness and sadness. The pictures were then separated into four experimental tasks, two from each genre of art (representational and abstract). In every quartet of paintings, 2 were chosen to express the feeling of happiness and the remaining 2, that of sadness. Before conducting the research, an activity was set up for the children, with which each one would choose only one of the emotions examined. The child was later asked to identify only the chosen emotion in the main part of the research. Consequently, in each of the experimental tasks the participant was asked to identify the couple of paintings that represented only the one feeling they had selected. Results showed that children's ability to recognize the emotional expressiveness of a painting through its colours appears at the age of 3 years and increases significantly by 4 and 5 years. It was also shown that the feeling of happiness is more easily recognized than that of sadness. Finally, it was found that the genre of art did not affect children's ability to recognize emotions.

Πρόλογος

Η “τέχνη” αποτελεί έναν όρο ευρύτερης ερμηνείας και συνεπώς, είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας μοναδικός και αντιπροσωπευτικός ορισμός για τη σημασία της. Στην πάροδο των χρόνων, οι ερμηνείες που έχουν δοθεί για αυτήν είναι ποικίλες και -μάλιστα- πολλές φορές, αντιφατικές (Παπαδοπούλου, 2004). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως “η τέχνη ως δημιουργήμα του ανθρώπου, είτε υπηρετεί τη θρησκεία, τις πεποιθήσεις, τα ιδανικά, είτε εξυπηρετεί πάθη, φιλοδοξίες, ελπίδες, την ανάγκη για επικοινωνία, αποτελεί μοναδική αισθητική εμπειρία (...)” (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005, σ. 7).

Χρησιμοποιήθηκε από τον άνθρωπο στην προσπάθειά του να απαντήσει στα αιώνια προβλήματα της ζωής: τον έρωτα, το θάνατο, την ίδια τη ζωή και άρα υπάρχει από τότε που εμφανίστηκε ο άνθρωπος στη γη. Μαζί με τη θρησκεία, τη φιλοσοφία, την επιστήμη και την τεχνολογία, αποτελούν τα θεμέλια του ανθρώπινου πολιτισμού (Τέχνη, 1997). Η λέξη τέχνη, προέρχεται από το ρήμα “τίκτω”, που σημαίνει γεννώ/δημιουργώ και συνεπώς, όπως και κάθε άλλη δημιουργία, είναι συνδεδεμένη με τον τόπο, το χρόνο και τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούσαν στη δημιουργία της (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005. Παπαδοπούλου, 2004). Δηλαδή, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον Πολιτισμό και ο δεσμός αυτός είναι πολύ σημαντικός, αφού μόνο έτσι ολοκληρώνεται και γίνεται φανερός ο “ψυχαγωγικός, διακοσμητικός, παιδαγωγικός, χρηστικός και κοινωνικός ρόλος της” (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2002, σ. 137).

Ο ρόλος της τέχνης ως “φιλοσοφικώτερον και σπουδαιότερον της Ιστορίας”, σύμφωνα με την Ποιητική του Αριστοτέλη (Παπαδοπούλου, 2004, σ. 43) παραμελείται στη σύγχρονη εκπαίδευση, τουλάχιστον πρακτικά. Ωστόσο, εμπεριέχεται στα τρία βασικά καθήκοντα της δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να “εξασφαλίζει την προσωπική πλήρωση, τροφοδοτεί την κοινωνική συνείδηση και μεταβιβάζει την πολιτισμική κληρονομιά από γενιά σε γενιά” (Charman, 1993, σ. 22). Η τέχνη μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ένα “φαινόμενο”, με ποικίλες μορφές, πολλές διαστάσεις και πολλαπλές χρήσεις και, συνεπώς, προκύπτει ως ανάγκη η εκ βάθους μελέτη του φαινομένου αυτού και η αντιμετώπισή του με κριτική σκέψη (Παπαδοπούλου, 2004), ώστε να μην αποτελεί απλά προϊόν μιας ισχνής, απλοϊκής και επιφανειακής κατανάλωσης. Η πολύ πετυχημένη φράση του Saint-Exupery, “βλέπουμε καλά μόνο με την καρδιά, το ουσιώδες είναι αόρατο για τα μάτια” (Daucher & Seitz, 2003, σ. 253), αποδεικνύει τη σημαντικότητα αυτής της επαφής και της εις βάθος ενασχόλησης με την

τέχνη, ήδη από πολύ μικρή ηλικία. Εξάλλου, "το βίωμα" της τέχνης είναι ένας από τους σημαντικότερους τρόπους για να εκφράσουν οι άνθρωποι "τα συναισθήματα, τις εικόνες, τις εμπειρίες, τη φαντασία και τις γνώσεις τους" (Epstein & Τρίμη, 2005, σ. 147).

Για αυτό το λόγο, η Αισθητική Παιδεία αποδεικνύεται ως μια σωστή επιλογή, ένα βασικό και καθολικό μέσο, το οποίο μπορεί να ετοιμάσει το παιδί-θεατή και να το εξοπλίσει με τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να μπορεί να χειριστεί σωστά και κριτικά τη δύναμη της τέχνης (Παπαδοπούλου, 2004). Για να γίνει κάτι τέτοιο, ωστόσο, και να έχει αποτέλεσμα, η Αισθητική Παιδεία οφείλει να ξεκινήσει από τα πρώτα χρόνια της διαμόρφωσης της σκέψης και της προσωπικότητας του παιδιού. Εξάλλου, υποστηρίζεται από πολλούς ότι η αισθητική αγωγή έχει ιδιαίτερη σημασία και πρέπει να εισάγεται στην εκπαίδευση από την προσχολική κιόλας ηλικία (Chapman, 1993. Daucher & Seitz, 2003. Epstein & Τρίμη, 2005).

Ένα σημαντικό στοιχείο που κυριαρχεί στις ζωές των παιδιών, στην προσχολική ηλικία, αλλά και νωρίτερα, είναι οι εικόνες. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν έχουν μάθει ακόμα γραφή ή ανάγνωση και, συνεπώς, οι εικόνες είναι το βασικό μέσο της κατανόησης του κόσμου γύρω τους. Είναι αυτές που ενεργοποιούν τη φαντασία τους και τα βοηθάνε να επεξεργαστούν την πραγματικότητα μέσα από αυτές (Γρόσδος, 2008). Με βάση όλα τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επέλεξε να ασχοληθεί με την κατανόησή των εικόνων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μάλιστα, ως εικόνες χρησιμοποιήθηκαν πίνακες ζωγραφικής διάσημων ζωγράφων, ώστε να λειτουργούν παράλληλα και ως ερεθίσματα τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή επιχειρεί να εξετάσει την ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν το συναίσθημα (χαρά ή λύπη) σε πίνακες ζωγραφικής, με βάση το χρώμα των πινάκων. Εξετάζεται ιδιαίτερα, αν η ικανότητα αυτή επηρεάζεται από την ηλικία των παιδιών, το συναίσθημα που καλούνται να αναγνωρίσουν ή, τέλος, το είδος της ζωγραφικής τέχνης.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για την τέχνη στην προσχολική ηλικία. Αρχικά, γίνεται μια αναφορά για τη θέση της τέχνης στην προσχολική ηλικία και τη χρήση της στο σχολείο ως εκπαιδευτικού υλικού. Στη συνέχεια, εξετάζεται ο ρόλος του παιδιού ως κριτικού τέχνης, ενώ μετά γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα ερεθίσματα τέχνης, τις εικόνες και στον τρόπο με τον οποίο το παιδί μικρής ηλικίας τις αντιλαμβάνεται, τις επεξεργάζεται και τις κατανοεί. Ακολούθως, παρουσιάζονται κάποια γενικά στοιχεία για την αναγνώριση των συναισθημάτων στη μικρή ηλικία, ενώ

εκτενέστερη αναφορά γίνεται αργότερα, πιο συγκεκριμένα, στην αναγνώριση των συναισθημάτων στις εικόνες από τα μικρά παιδιά. Στη συνέχεια, εξετάζεται η σχέση συναισθήματος και χρωμάτων στις εικόνες. Κατόπιν, παρατίθενται κάποια προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα πάνω στα οποία στηρίχτηκε η παρούσα έρευνα, με σκοπό να εμβαθύνει στο θέμα και να τα εξελίξει. Στο τέλος, παρουσιάζονται αναλυτικά το θέμα της παρούσας έρευνας με το θεωρητικό της υπόβαθρο, καθώς και οι στόχοι και οι υποθέσεις της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρατίθεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα και περιγράφονται αναλυτικά: το δείγμα, το υλικό και η διαδικασία επιλογής και αξιολόγησής του και, στο τέλος, η διαδικασία της έρευνας, όπως πραγματοποιήθηκε στις τάξεις με τα παιδιά. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, έτσι όπως προέκυψαν μετά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται η εκτενέστερη ανάλυση των αποτελεσμάτων, η συζήτηση και επιχειρείται η ερμηνεία τους με βάση τις προϋπάρχουσες θεωρίες. Ακόμα, αναλύονται οι πιθανοί περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνες, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας. Στο τέλος της εργασίας υπάρχει το Παράρτημα, στο οποίο παρατίθεται όλο το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Κεφάλαιο 1

Η Τέχνη στην προσχολική ηλικία

1.1. Η Τέχνη ως εκπαιδευτικό υλικό

Η τέχνη στη σύγχρονη κοινωνία και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, συχνά θεωρείται ως “απασχόληση για τον ελεύθερο χρόνο, σύμβολο πλούτου και κοινωνικής εκλέπτυνσης” (Chapman, 1993, σ. 9), που δε συνδέεται με τις ανάγκες και τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής (Παπαδοπούλου, 2004). Η ενασχόληση με την τέχνη στο σχολείο αντιμετωπίζεται πιο συχνά ως παιχνίδι, απασχόληση για τις “ελεύθερες” δραστηριότητες και σπάνια σχετίζεται με τη γνώση ή την έκφραση (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2002). Παραγκωνίζεται από τις αποστηθίσεις και υποβιβάζεται, μάλιστα, σε ένα “μάθημα χειροτεχνίας” με υποδείγματα και οδηγούς τα οποία το παιδί χρειάζεται πιστά να αντιγράφει (Epstein & Τρίμη, 2005. Παπαδοπούλου, 2004). Ωστόσο, η Αισθητική Παιδεία θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως μια “επιστημονική δραστηριότητα”, που στόχος της είναι να βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν παιδεία μέσω της τέχνης.

Η τέχνη -σύμφωνα με έναν ορισμό που δίνει η UNESCO- είναι “αποκάλυψη, εμβάθυνση, μέσο έκφρασης, μαρτυρία, μέσο επικοινωνίας, ερμηνεία, όργανο μεταρρυθμίσεως, πλουτισμός, τάξη, ολοκλήρωση” (Παπαδοπούλου, 2004, σ. 31). Βρίσκεται παντού γύρω μας, σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής. Στο σπίτι, σε αντικείμενα καθημερινής χρήσης, στα ρούχα, στα βιβλία, στην τηλεόραση και τα άλλα ηλεκτρονικά μέσα και, βεβαίως, στους υπολογιστές. Τα παιδιά, ήδη από πολύ μικρή ηλικία, έρχονται σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης και συχνά, μάλιστα, χρειάζεται να παίρνουν αποφάσεις για ποικίλα καλλιτεχνικά θέματα, ακόμα και στις πιο καθημερινές ενασχολήσεις τους, όπως η τακτοποίηση του δωματίου τους, η τοποθέτηση των παιχνιδιών τους σε σειρά ή η επιλογή των ρούχων που θα φορέσουν (Chapman, 1993. Taunton, 1982). Επίσης, κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά επενδύουν πολύ χρόνο και στην παραγωγή τέχνης, δηλαδή στη ζωγραφική ή γενικά στη δημιουργία εικόνων, με διάφορες τεχνικές και ποικιλία υλικών. Με άλλα λόγια, η ενασχόληση των παιδιών με την τέχνη είναι κάτι που προκύπτει αυθόρμητα και αβίαστα. Είναι μια φυσική διαδικασία. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι στις απαρχές της ιστορίας του ανθρώπου, τα πρώτα σημάδια έκφρασής του ήταν -από την εποχή των σπηλαίων-, τα σκαλίσματα μορφών στους τοίχους.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η τέχνη αποτελεί μια έμφυτη τάση του ανθρώπου και μια διαδικασία φυσική, η σχέση του με αυτή δεν πρέπει να αφήνεται στην τύχη. Ιδιαίτερα το παιδί θα πρέπει να υποστηρίζεται, να υποβοηθείται και, ειδικά σε μικρή ηλικία, ακόμα και -ως ένα σημείο- να καθοδηγείται στην ενασχόλησή του με την τέχνη, ώστε να αποκτήσει συνείδηση της σημασίας που έχει για τη μετέπειτα ζωή του (Epstein & Τρίμη, 2005). Ο κύριος φορέας ο οποίος μπορεί να βοηθήσει σε αυτό, με έναν τρόπο ενιαίο και καθολικό για όλους τους ανθρώπους, είναι το σχολείο (Παπαδοπούλου, 2004). Για να γίνει, όμως, αυτό, προϋποτίθεται η οργανωμένη ένταξη της αισθητικής αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ένα παράδειγμα τέτοιας φιλοσοφίας αποτελούν τα καινοτόμα σχολεία του Ρέτζιο Εμίλια, στην Ιταλία, τα οποία δίνουν προτεραιότητα στην ενασχόληση με την τέχνη, με βασικό σκοπό να βοηθούνται τα παιδιά “να ανακαλύψουν όχι μόνο όσα είναι ορατά, αλλά και όλα όσα δεν είναι” (Ντολιοπούλου, 2006, σ. 49). Η φιλοσοφία αυτή δεν αφορά, βέβαια, μόνο στην τέχνη αλλά επεκτείνεται και σε κάθε άλλο τομέα της ζωής των παιδιών.

Σκοπός, λοιπόν, της αισθητικής εκπαίδευσης είναι αρχικά η αφύπνιση του ενδιαφέροντος και η παροχή ερεθισμάτων στους μαθητές για την εξερεύνηση αυτού του πολυδιάστατου φαινομένου που ονομάζεται τέχνη. “Η αποστολή του δασκάλου είναι να ανοίξει μια χαραμάδα στην πόρτα του μυαλού και να διεγείρει την περιέργεια του μαθητή” (Daucher & Seitz, 2003, σ. 138). Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αποκτήσει γνώσεις που θα τον βοηθήσουν να αντιληφθεί την τέχνη, να κατανοήσει τα συναισθήματά του κατά την ενασχόληση του με αυτήν, να εξερευνήσει τα βαθύτερα νοήματά της και να εκφραστεί δημιουργικά (Chapman, 1993. Παπαδοπούλου, 2004). Μπορεί, επίσης, να κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι φτιάχνουν εικόνες και αντικείμενα, ως έκφραση των κοινωνικών τους αναγκών και να συνειδητοποιήσει ότι το περιβάλλον στο οποίο ζούμε δεν είναι στατικό (Chapman, 1993).

Οι Deloache, Pierroutsakos και Uttal (2003) αναφέρουν ότι κάθε παιδί θα πρέπει μεγαλώνοντας να έρχεται σε επαφή και να εξοικειώνεται με μια ποικιλία συμβόλων και συμβολικών συστημάτων, μέσω των οποίων μαθαίνει να κοινωνικοποιείται, αλλά και να γίνεται ενεργό μέλος της κοινωνίας. Έρευνες αποδεικνύουν ότι η ύπαρξη και μόνο αντιγράφων τέχνης μέσα στην τάξη βοηθάει τα παιδιά στην ικανότητα κριτικής σκέψης και στην απόκτηση δυνατότητας έκφρασης άποψης γύρω από την τέχνη και την καλλιτεχνική διαδικασία και γενικότερα, προάγει την αισθητική ανάπτυξη των παιδιών (Epstein & Τρίμη, 2005). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η διαμόρφωση και καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης

παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με τη διδασκαλία των επιστημών, καθώς απαιτεί ιδιαίτερη υπομονή και συγκέντρωση (Chapman, 1993) και, συνεπώς, αξίζει ανάλογη με αυτές αντιμετώπιση.

Για τους παραπάνω λόγους, η οποιαδήποτε επαφή με την τέχνη για να έχει αξία, οφείλει να είναι συχνή, να επαναλαμβάνεται, με πολλές και πλούσιες εμπειρίες κατάλληλες για την κάθε ηλικία (Chapman, 1993). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται και η πιο ολοκληρωμένη και σύγχρονη αντιμετώπιση του παιδιού, αυτή ως ενός παιδιού θεατή, παραγωγού, αλλά και κριτικού (Γρόσδος, 2008).

1.2. Το παιδί ως κριτικός τέχνης

Η αισθητική εκπαίδευση αποτελείται από δύο επιμέρους τομείς: (α) την αισθητική δημιουργία, δηλαδή την παραγωγή έργου από τα παιδιά και (β) την αισθητική αποτίμηση, δηλαδή τη σκέψη γύρω από την τέχνη και την εκτίμησή της. Αυτές οι δύο ικανότητες συνδέονται στενά, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται (Chapman, 1993. Chen, 1997. Parsons, 1994). Για μια σωστή και ολοκληρωμένη παιδεία γύρω από την τέχνη, αυτές οι ικανότητες θα πρέπει να αναπτύσσονται παράλληλα (Savva & Trimis, 2005). Ωστόσο, στην αισθητική εκπαίδευση που παρέχεται στα σημερινά σχολεία, δίνεται περισσότερη έμφαση στην παραγωγή τέχνης από τα παιδιά -και μάλιστα συχνά με τρόπο ιδιαίτερα τυποποιημένο- και πολύ λιγότερο, σχεδόν καθόλου, στην κριτική αποτίμηση της τέχνης (Moore, 1973).

Για πολλά χρόνια υπήρχε η πεποίθηση ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας δεν είναι ικανά να εκφέρουν απόψεις σχετικά με κάποιο καλλιτεχνικό έργο ή την τέχνη γενικότερα. Κάτι τέτοιο, όμως, αμφισβητήθηκε αργότερα, με εμπειρικά ευρήματα που έδειξαν ότι, όταν τα παιδιά μάθουν να συζητάνε για την τέχνη, μέσω της καθοδήγησης και της υποστήριξης των ενηλίκων, τότε μπορούν εύκολα να κάνουν κριτική σε κάποιο έργο, αλλά -πιο σημαντικό- ακόμα και στις δικές τους δημιουργίες (Callaghan, 2000. Epstein & Τρίμη, 2005. Savva & Trimis, 2005). Η Kerlavage (2005, όπ. αναφ. στο Savva & Trimis, 2005), βασισμένη στη θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, διέκρινε τρία στάδια στην ανάπτυξη των καλλιτεχνικών αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την ερμηνεία τους σχετικά με έργα τέχνης. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής: (α) Το αισθητηριακό στάδιο, στο οποίο κυριαρχεί η προτίμηση για τα αφηρημένα έργα. Το χρώμα και το σχήμα είναι τα στοιχεία που επηρεάζουν σε αυτό το στάδιο περισσότερο τα παιδιά. (β) Το συγκεκριμένο στάδιο, στο οποίο αρχίζει να έχει σημαντική πλέον επιρροή στα παιδιά το θέμα του έργου, το οποίο γίνεται ο

κυρίαρχος παράγοντας, ενώ το χρώμα και το σχήμα συνεχίζουν να παίζουν και αυτά το δικό τους ρόλο. Στο στάδιο αυτό, υπάρχει μια προτίμηση των παιδιών για τη ρεαλιστική απεικόνιση των πραγμάτων. (γ) Τέλος, το εκφραστικό στάδιο, στο οποίο συνεχίζει να υπάρχει η προτίμηση για τη ρεαλιστική απεικόνιση, αλλά τα παιδιά πλέον δίνουν την προσοχή τους και σε άλλα στοιχεία του έργου, όπως η τεχνοτροπία ή στοιχεία εκφραστικότητας (χρώμα, σύνθεση κ.ά.) (Savva & Trimis, 2005). Τα παιδιά περνάνε σταδιακά μέσα από αυτά τα τρία στάδια και εξελίσσονται. Η αισθητική εκπαίδευση των παιδιών, λοιπόν, είναι αυτή που θα τα βοηθήσει ώστε να εξελιχθούν πιο εύκολα και πιο γρήγορα, να προχωρήσουν στη βαθύτερη και πλατύτερη κατανόηση της τέχνης και να αποκτήσουν από νωρίς ευαισθησία στις αρετές της (Savva, 2003. Savva & Trimis, 2005).

Τέλος, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η οικειότητα που νιώθουν τα παιδιά με την τέχνη, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ευαισθησία που θα επιδείξουν στην παρατήρησή της (Leder, Belke, Oeberst & Augustin, 2004. Savva 2009. Savva & Trimis, 2005). Παίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο στις διεργασίες επεξεργασίας και τελικά κατανόησης της τέχνης και, για το λόγο αυτό, επηρεάζει γενικότερα την αισθητική τους (Savva & Trimis, 2005). Συνεπώς, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό το είδος των αισθητικών εμπειριών που θα προσφερθεί στα παιδιά, ειδικά σε μικρή ηλικία, ώστε να τους δοθούν τα κατάλληλα εκείνα ερεθίσματα που θα διεγείρουν τη φυσική περιέργειά τους και θα τα βοηθήσουν να ξεκινήσουν σωστά στην αισθητική τους ανάπτυξη.

Ένα είδος τέχνης είναι και οι εικόνες, οι οποίες κατακλύζουν την καθημερινή μας ζωή. Ένα μεγάλο μέρος του κόσμου γύρω μας -ιδιαίτερα του σύγχρονου τεχνοκρατούμενου κόσμου- γίνεται κατανοητό μέσω αυτών των τεχνουργημάτων και χωρίς αυτά η κατανόησή μας για αυτόν θα ήταν φτωχότερη (Jolley, 2010). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Jolley (2010), “όσο νωρίτερα κατανοήσουμε αυτά τα σύμβολα, τόσο νωρίτερα θα ξεκινήσουμε να εμπλεκόμαστε νοητικά και κοινωνικά με το περιβάλλον μας”.

1.3. Η κατανόηση των εικόνων από το παιδί

Οι εικόνες αποτελούν ένα πολύ “ισχυρό μέσο κοινωνικής έκφρασης” (Chapman, 1993, σ. 118). Ο σύγχρονος κόσμος είναι σε ένα μεγάλο βαθμό εικονικός και, συνεπώς, δεν μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητός χωρίς την εξάσκηση και την ανάλογη προπαιδεία. Η κατανόηση των εικόνων και η κριτική “ανάγνωσή” τους, ωστόσο, προϋποθέτει τη γνώση ότι αυτές οι εικόνες αποτελούν αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Κάθε εικόνα έχει μια διττή

ταυτότητα, είναι δισυπόστατη, αφού πρόκειται για ένα αντικείμενο με δική του υπόσταση, το οποίο, όμως, συγχρόνως αναπαριστά κάποια πραγματικότητα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια μονοδιάστατη εικόνα, που, ωστόσο, αναφέρεται σε έναν τρισδιάστατο κόσμο (Βρύζας, 1997. Deloache et al, 2003. Nye, Thomas & Robinson, 1995. Σέμογλου, 2001. Trautner & Milbrath, 2007). Ο Βρύζας (1997, σ. 51) λέει ότι η ανάγνωση μιας εικόνας χωρίζεται σε δύο επίπεδα: το πρώτο αφορά αυτό που μια εικόνα “μας δείχνει”, ενώ το δεύτερο αφορά αυτό “που σημαίνει”. Στο δεύτερο αυτό επίπεδο, δεν μπορεί να υπάρξει ποτέ μόνο μία ερμηνεία, αφού οι εικόνες είναι πολυσημικές. Η ερμηνεία τους, δηλαδή, είναι κατά βάση υποκειμενική και σχετίζεται με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά του κάθε “αναγνώστη” (Βρύζας, 1997). Συνεπώς, είναι προφανές ότι οι εικόνες είναι πολύπλοκες και πολυσήμαντες και για αυτό το λόγο καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη η κατανόησή τους. Μάλιστα, κάτι τέτοιο αποδεικνύεται και από τη δημιουργία ενός ειδικού όρου για την περιγραφή της πολύπλοκης διαδικασίας που απαιτείται για την ανάγνωση της εικόνας, την αποκωδικοποίησή της, την κατανόηση και τη χρήση της, αυτόν της “οπτικής ικανότητας” (pictorial competence) (Deloache et al, 2003). Εν τέλει, λόγω των παραπάνω, στο σύγχρονο κόσμο, μεταξύ των άλλων μορφών γραμματισμού, εμφανίζεται ιδιαίτερα σημαντικός και ο λεγόμενος “οπτικός” γραμματισμός (visual literacy), ο οποίος αποκτάται μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης των παιδιών και τα βοηθάει να εξοικειωθούν με τις οπτικές μορφές και να μάθουν να τις χειρίζονται (Savva, 2009).

Συμπερασματικά, η κατάλληλη εκπαίδευση των παιδιών παίζει μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των εικόνων (Callaghan & Rochat, 2003. Jolley, Zhi & Thomas, 1998a, 1998b) και άρα, στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου και είναι ένα εγχείρημα σοβαρό και ένα έργο δύσκολο. Βασικός στόχος της εκπαίδευσης αυτής είναι να αποκτήσει το παιδί εξοικείωση και να νιώσει ασφάλεια ως προς τη γλώσσα της εικόνας (Daucher & Seitz, 2003). Κυρίαρχο μέλημα πρέπει να είναι η αντιμετώπιση της εικόνας ως ενός “χώρου παραγωγής νοημάτων” όπου το παιδί θα είναι “ενεργητικός αναγνώστης” και όχι η απλοποιημένη αντιμετώπισή της ως ενός μέσου επικοινωνίας (Σέμογλου, 2001, σ. 270). Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η οπτική εκπαίδευση να χρησιμοποιεί μεθοδολογία ανάλογη με τη μεθοδολογία ενός μαθήματος λογοτεχνίας και λιγότερο με αυτή ενός μαθήματος γλώσσας, αφού πρέπει να γίνεται η υπέρβαση της απλής πρώτης ανάγνωσης και να επιτυγχάνεται η εμβάθυνση σε βαθύτερα νοήματα (Metz, 1970, όπ. αναφ. στη Σέμογλου, 2001).

Συνοψίζοντας, έχει αποδειχτεί ότι οι εικόνες έχουν τη δύναμη να αποτελέσουν ένα

πολύ σημαντικό και χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό και μπορούν να βοηθήσουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, όχι μόνο στον αισθητικό τομέα, αλλά και στο νοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ηθικό (Jolley et al, 1998b). Έτσι, υπηρετείται καλύτερα το ανθρωπιστικό ιδεώδες της αγωγής, το οποίο βλέπει το παιδί στην ολότητά του και ενδιαφέρεται για την ανάπτυξή του σε μια ολοκληρωμένη, αυτόνομη και υπεύθυνη προσωπικότητα (Ματσαγγούρας, 2009).

1.4. Αναγνώριση του συναισθήματος σε εικόνες στην προσχολική ηλικία

Μια παράμετρος στη σχέση παιδιού-εικόνας είναι η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται το συναίσθημα που αποπνέει μια εικόνα. Πριν όμως αναφερθούμε στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναγνωρίζουν τα συναισθήματα γενικά στην προσχολική ηλικία, μιας και αυτό αποτελεί μια βασική διάσταση αυτής της εργασίας.

Η “κατανόηση του συναισθήματος” από τα παιδιά έγκειται στη συνειδητοποίηση των ιδίων των συναισθημάτων τους, αλλά και των γύρω ανθρώπων (Weimer, Sallquist & Bolnick, 2012). Δηλαδή, σχετίζεται με την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική συμπεριφορά τους (Denham, Zoller & Couchoud, 1994). Αυτή προϋποθέτει, αρχικά, την ικανότητα αναγνώρισης του συναισθήματος και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, την ικανότητα να κατονομαστεί το συναίσθημα αυτό (Denham et al, 1994. Weimer et al, 2012). Οι ικανότητες αυτές επηρεάζονται από τις εμπειρίες των παιδιών και, συνεπώς, σχετίζονται άμεσα με το κοινωνικό τους περιβάλλον (Bloom, 2003. Salisch, Haenel, & Freund, 2013). Για παράδειγμα, στην ηλικία των 2 ή των 3 χρόνων, ένα παιδί αντιλαμβάνεται τη χαρά και τη λύπη κυρίως με βάση την εκπλήρωση των επιθυμιών του (π.χ. είναι χαρούμενο αν οι γονείς του αγόρασαν ένα παιχνίδι ή είναι λυπημένο αν δεν του επέτρεψαν να φάει παγωτό) (Bloom, 2003. Weimer et al, 2012).

Ήδη από τον πρώτο χρόνο της ζωής, έχει παρατηρηθεί ότι αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις, ανάλογα με τις εκφράσεις του ατόμου που τα μωρά έχουν απέναντί τους (Gosselin & Simard, 1999. Ντολιοπούλου, 2006. Weimer et al, 2012). Τα πρώτα συναισθήματα που αναγνωρίζονται είναι αυτά της χαράς, της λύπης και του θυμού (Brechet, Baldy & Picard, 2009. Gosselin & Simard, 1999. Reichenbach & Masters, 1983). Ωστόσο, η ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν συναισθήματα σε ανθρώπινες εκφράσεις και να τα ονομάζουν, εμφανίζεται στην ηλικία των 2-4 ετών, αφού

μπορούν πλέον να κατονομάζουν τη συναισθηματική τους κατάσταση (Bosacki & Moore, 2004. Cole & Cole, 2001. Ντολιοπούλου, 2006. Weimer et al, 2012). Σε αυτήν την ηλικία, η συναισθηματική τους ανάπτυξη σε συνδυασμό με τη γλωσσική, επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζονται και λεκτικά για τα συναισθήματά τους ή για τα συναισθήματα των άλλων (Χατζηχρήστου, 2008).

Αρχικά, ο πρώτος διαχωρισμός των συναισθημάτων που γίνεται από τα παιδιά, είναι σε δύο μεγάλες ομάδες, τα θετικά, τα “καλά” συναισθήματα και τα αρνητικά, τα “κακά” συναισθήματα (Jolley & Thomas, 1994). Έχει, μάλιστα, βρεθεί ότι ακόμα και προσχολικής ηλικίας παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν συναισθήματα σε διαφορετικά ερεθίσματα, όπως σε ένα μουσικό κομμάτι ή σε ένα έργο ζωγραφικής (Zentner, 2001).

Η συναισθηματική διάθεση σε έναν πίνακα μπορεί να εκφραστεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους (Jolley, 2010. Jolley & Thomas, 1994): (α) Με την κυριολεκτική έκφραση, στην οποία το συναίσθημα του πίνακα εκφράζεται μέσω του θέματος της εικόνας, με την τροποποίηση των χαρακτηριστικών του προσώπου των ανθρώπων, ή με την προσωποποίηση ζώων ή πραγμάτων (π.χ. ένα χαμόγελο σηματοδοτεί τη χαρά) (β) με την έκφραση μέσω του περιεχομένου, μια μεταφορική έκφραση στην οποία το συναίσθημα εκφράζεται και πάλι μέσα από το θέμα του πίνακα, αλλά όχι κυριολεκτικά (π.χ. ένα ξεραμένο σάπιο δέντρο εκφράζει λύπη) και τέλος, (γ) με την έκφραση μέσω των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εικόνας, όπως είναι το χρώμα, οι γραμμές, η σύνθεση, κ.ά. (π.χ. φωτεινά χρώματα για την έκφραση χαράς). Τα στοιχεία αυτά συμπλέκονται και αλληλεπιδρούν στη συνολική εντύπωση που δίνει μια εικόνα και, συνεπώς, είναι δύσκολο να λειτουργήσουν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Ωστόσο, χρειάζεται, συχνά, να διαχωρίζονται για μεθοδολογικούς σκοπούς. Στις προηγούμενες σχετικές έρευνες δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια σύγκριση μεταξύ των τριών αυτών παραγόντων, ώστε να αποδειχτεί σε ποιον από τους τρεις τρόπους έκφρασης τα παιδιά αναγνωρίζουν πιο εύκολα το συναισθηματικό νόημα ενός πίνακα. Με βάση τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, ωστόσο, φαίνεται ότι ο τρόπος έκφρασης που αναγνωρίζεται πιο εύκολα και από μικρή ηλικία είναι ο πρώτος, αυτός της κυριολεκτικής έκφρασης (Trautner, 2007). Κάτι τέτοιο συμβαίνει, πιθανόν, γιατί στον κυριολεκτικό εκφραστικό τρόπο χρησιμοποιούνται κυρίως ανθρώπινες εκφράσεις για την έκφραση των συναισθημάτων, κάτι το οποίο διευκολύνει πολύ τα παιδιά στην αναγνώριση του συναισθήματος, ήδη από τη μικρή ηλικία (Gosselin & Simard, 1999. Misailidi & Bonoti, 2008. Reichenbach & Masters, 1983). Οι άλλοι δύο τρόποι έκφρασης, μέσω του περιεχομένου

ή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εικόνας, αποτελούν τη μεταφορική έκφραση, η οποία είναι λιγότερο προφανής και, συνεπώς, αναγνωρίζεται πιο δύσκολα και σε μεγαλύτερη ηλικία (Jolley & Thomas, 1994, 1995. Trautner, 2007).

Το συναίσθημα που αναγνωρίζεται πρώτο από όλα είναι αυτό της χαράς και ακολουθούν η λύπη και ο θυμός, ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία επιτυγχάνεται η αναγνώριση του φόβου, της έκπληξης, της αηδίας (Brechet et al, 2009. Gosselin & Simard, 1999. Ντολιοπούλου, 2006). Ωστόσο, τα αποτελέσματα είναι αντικρουόμενα ως προς το σε ποια ηλικία αρχίζουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν αυτά τα βασικά συναισθήματα. Κάποιες έρευνες αναφέρουν ότι η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων αυτών μπορεί να εμφανιστεί μόνο από την ηλικία των 7-9 ετών και πάνω (Jolley & Thomas, 1994. Winner, Rosenblatt, Windmueller, Davidson, & Gardner, 1986), ενώ άλλες υποστηρίζουν ότι ήδη από τα 5 χρόνια τα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίζουν τα πρώτα αυτά συναισθήματα σε εικόνες (Callaghan, 1997, 2000. Milbrath, 1998).

Ο λόγος για αυτά τα αντιφατικά αποτελέσματα προκύπτει κυρίως από τη διαφορετική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στις προγενέστερες αυτές έρευνες. Αρχικά, μια βασική διαφορά σχετίζεται με το διαφορετικό υλικό κάθε έρευνας, δηλαδή με τα διαφορετικά ερεθίσματα που χρησιμοποιήθηκαν (Callaghan, 1997. Taunton, 1982). Πιο συγκεκριμένα, κάποιες έρευνες χρησιμοποίησαν με ποικίλους τρόπους και πολλαπλές μεθόδους τις ζωγραφιές των ίδιων των παιδιών για να διερευνήσουν την αναγνώριση των συναισθημάτων (Bonoti & Misailidi, 2006. Brechet et al, 2009. Picard, Brechet & Baldy, 2007) ενώ άλλες χρησιμοποίησαν έτοιμα τυποποιημένα σκίτσα (Burkitt, Barrett & Davis, 2003. Burkitt, Tala & Low, 2007. Jolley & Thomas, 1995. Zentner, 2001) ή πίνακες ζωγραφικής (Callaghan, 1997, 2000. Callaghan & Macfarlane, 1998. Gardner, Winner & Kirchner, 1975. Jolley & Thomas, 1994. Lin & Thomas, 2002. Winner et al, 1986) για να ερευνήσουν την αναγνώριση των συναισθημάτων από τα παιδιά. Στην τελευταία περίπτωση, μάλιστα, κάποιες έρευνες χρησιμοποίησαν αποκλειστικά και μόνο έργα από την αφηρημένη ζωγραφική (Jolley & Thomas, 1994. Winner et al, 1986) ή κάποιες άλλες από την παραστατική (Callaghan & Macfarlane, 1998), ενώ σε κάποιες πιο πρόσφατες έρευνες χρησιμοποιήθηκαν και ερεθίσματα από ποικιλία ζωγραφικών στυλ (Callaghan, 1997, 2000. Lin & Thomas, 2002). Συνεπώς, τα διαφορετικά αυτά ερεθίσματα της κάθε έρευνας δημιουργούν περιορισμούς στη γενίκευση των αποτελεσμάτων τους και, με αυτόν τον τρόπο, δε μπορεί να διαπιστωθεί εύκολα η αξιοπιστία τους.

Επιπλέον, διαφορετικές είναι -ως επί το πλείστον- και οι ηλικιακές ομάδες που χρησιμοποιούνται σε σχετικές έρευνες, καθώς και το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων που η κάθε μία χρησιμοποιεί. Κάποιες έρευνες, λιγοστές, ασχολούνται με παιδιά προσχολικής ηλικίας -έως 5 ετών- (Callaghan, 2000. Callaghan & Rochat, 2003. Zentner, 2001), ενώ άλλες με παιδιά 5 ετών και άνω (Bonoti & Misailidi, 2006. Brechet et al, 2009. Burkitt et al, 2007. Callaghan, 1997. Moore, 1973), κάτι το οποίο και πάλι παρεμποδίζει τη δυνατότητα γενίκευσης και την κατάληξη σε κάποιο γενικό συμπέρασμα για την προσχολική ηλικία. Τέλος, κάποιες από τις παλιότερες έρευνες δεν ήταν κατάλληλα προσαρμοσμένες για τις μικρές ηλικίες στις οποίες αναφέρονταν και τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρκετά δύσκολα για τα μικρά παιδιά, με αποτέλεσμα αυτά να έχουν μικρότερο βαθμό επιτυχίας σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα. Για παράδειγμα, αρκετές έρευνες βασίζονταν στον προφορικό λόγο, δηλαδή περιείχαν συνεντεύξεις για την προφορική αιτιολόγηση των επιλογών των παιδιών, έργο το οποίο δυσκόλευε ιδιαίτερα τη μικρή ηλικία (Brechet et al, 2009. Gardner et al, 1975. Jolley & Thomas, 1994. Lin & Thomas, 2002).

Πολλές έρευνες γύρω από την τέχνη στην προσχολική ηλικία πραγματοποίησε το Harvard Project Zero Group, με κύριο στόχο τη διερεύνηση της ηλικίας στην οποία αρχίζουν να εμφανίζονται τα πρώτα στοιχεία ευαισθησίας απέναντι στις συμβολικές αναπαραστάσεις και στην παρατήρηση της τέχνης γενικότερα (Callaghan, 1997). Οι έρευνες αυτές εστιάζουν είτε σε σχέδια και πίνακες ζωγραφικής (Carothers & Gardner, 1979), είτε άλλες φορές επεκτείνονται και σε άλλες μορφές τέχνης, όπως η μουσική ή η λογοτεχνία (Gardner et al, 1975. Winner et al, 1986). Όσον αφορά στους πίνακες ζωγραφικής, κοινό συμπέρασμα των ερευνών του Harvard Project Zero Group ήταν ότι η ευαισθησία απέναντι στις αισθητικές ιδιότητες της τέχνης (γραμμές, χρώμα, κ.ά.) δεν εμφανίζεται παρά μόνο κατά την ηλικία των 7 χρόνων ή και αργότερα (Carothers & Gardner, 1979. Jolley & Thomas, 1994. Winner et al, 1986). Αυτά τα ευρήματα δημιούργησαν την πεποίθηση ότι μέχρι τότε τα παιδιά δεν ήταν ικανά για αισθητική αποτίμηση της τέχνης (Callaghan, 2000). Σε μεταγενέστερες έρευνες, ωστόσο, βρέθηκε ότι παιδιά ήδη από την ηλικία των 5 ετών μπορούσαν να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που εκφραζόταν σε πίνακες αφηρημένης ζωγραφικής (Callaghan, 1997, 2000. Milbrath, 1998). Η διαφορά αυτή αποδόθηκε στο διαφορετικό βαθμό δυσκολίας των έργων που χρησιμοποιήθηκαν, αφού στις πρώτες έρευνες τα έργα που δίνονταν στα παιδιά θεωρήθηκαν πολύ δύσκολα για την ηλικία τους. Έτσι, όταν η μεθοδολογία απλοποιήθηκε και προσαρμόστηκε στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών στα οποία απευθυνόταν, βρέθηκε ότι

ακόμα και παιδιά ηλικίας 5 χρονών και πάνω επιδείκνυαν μεγαλύτερη ευαισθησία στις αισθητικές ιδιότητες ενός έργου τέχνης (Callaghan, 1997. Jolley & Thomas, 1994). Τέλος, οι Jolley, Zhi και Thomas (1998b) κατέληξαν ότι η κατανόηση της εικόνας και της διττής λειτουργίας της αρχίζει ήδη από την προσχολική ηλικία και αναπτύσσεται στα επόμενα χρόνια.

Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το χρώμα ως πρωταρχικό κριτήριο για την επιλογή μιας ζωγραφιάς ή ενός πίνακα που προτιμούν (Golomb, 2002). Ωστόσο, στον αντίποδα αυτού, εμπειρικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η κυριολεκτική έκφραση (μέσω, δηλαδή, του θέματος του πίνακα) είναι αυτή που αναγνωρίζεται πρώτα και πιο εύκολα από τα παιδιά, σε σύγκριση με τη μεταφορική έκφραση (όπως π.χ. μέσω του χρώματος), που αναγνωρίζεται μεταγενέστερα (Jolley & Thomas, 1994, 1995). Ο Platten (2003, όπ. αναφ. στο Burkitt, 2007), αντιθέτως, αναφέρει ότι, όταν το θέμα της εικόνας διατηρείται σταθερό, τότε ακόμα και παιδιά ηλικίας 3 ετών μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα χρώματα με συμβολικό τρόπο -στη ζωγραφική τους-, ώστε να εκφράσουν ένα συγκεκριμένο συναίσθημα (Burkitt et al, 2004). Συνεπώς, η διατήρηση του θέματος του πίνακα σταθερού και η απομόνωση -όσο αυτό είναι εφικτό- του παράγοντα του χρώματος, είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να εμφανίζουν μεγαλύτερη επιτυχία σε έργα σχετικά με τη διερεύνηση της αισθητικής ευαισθησίας (Callaghan & Macfarlane, 1998. Jolley & Thomas, 1994, 1995).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντιφατικά και ως προς την ηλικία στην οποία εμφανίζεται η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων, μέσω των μεταφορικών ιδιοτήτων έκφρασης. Κάποιες έρευνες αναφέρουν ότι η αναγνώριση της οπτικής μεταφοράς μπορεί να αρχίσει από τα 7 χρόνια και μετά (Carothers & Gardner, 1979. Jolley & Thomas, 1994), ενώ άλλες υποστηρίζουν ότι εμφανίζεται ήδη από την προσχολική ηλικία (Callaghan, 1997, 2000. Jolley et al, 1998a, 1998b). Οι Jolley και Thomas (1995) χρησιμοποιώντας ως ερεθίσματα σχέδια από δέντρα και λουλούδια, σχολιάζουν ότι, όταν τα παιδιά ερωτηθούν ευθέως για το συναίσθημα ενός πίνακα, τότε ακόμα και στην ηλικία των 4 ετών μπορούν να αναγνωρίσουν με επιτυχία τα συναισθήματα (βλ. και Misailidi & Bonoti, 2008). Η Callaghan (2000) υποστηρίζει ότι η ικανότητα αναγνώρισης συναισθήματος σε μια εικόνα σχετίζεται με την ικανότητα κατηγοριοποίησης που τα παιδιά εμφανίζουν ήδη από τη βρεφική ηλικία, οπότε είναι δυνατόν να εμφανιστεί πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία. Συμπερασματικά, τα μέχρι τώρα αποτελέσματα σχετικά με την ηλικία στην οποία τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν το συναίσθημα που εκφράζει μια εικόνα, μέσω των στοιχείων μεταφορικής έκφρασης, είναι

αντικρουόμενα.

Τέλος, υπάρχει η πεποίθηση ότι κάποια χρώματα συνδέονται με κάποια συγκεκριμένα συναισθήματα ήδη από μικρή ηλικία (Callaghan, 2000. Zentner, 2001). Γενικότερα, τα θετικά συναισθήματα τείνουν να συνδέονται με τα πιο ανοιχτόχρωμα χρώματα, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα με πιο σκούρα και μουντά χρώματα (Burkitt et al, 2003, 2004. Picard & Lebaz, 2010), ακόμα και από τα 3 έτη (Zentner, 2001). Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση των χρωμάτων είναι και υποκειμενική, ότι δηλαδή, τα παιδιά χρησιμοποιούν τα χρώματα με βάση τις προτιμήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν τα χρώματα που προτιμάνε περισσότερο για να ζωγραφίσουν τα χαρούμενα θέματα, ενώ τα χρώματα που τους αρέσουν λιγότερο τα χρησιμοποιούν για να ζωγραφίσουν θέματα που εκφράζουν λύπη (Burkitt & Newell, 2005).

1.5. Συναισθήματα και χρώμα

Τα συναισθήματα είναι από παλιά και σε πολλές κοινωνίες, συνδεδεμένα με τα χρώματα. Αυτό γίνεται φανερό και από τις διάφορες φράσεις-μεταφορές που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή, όπως για παράδειγμα “κοκκίνισε από το κακό του”, “έγινε πράσινος από τη ζήλια του”, “τα βλέπει όλα μαύρα” ή “όλα είναι ρόδινα” (Burkitt, 2007. Golomb, 2002). Τέλος, έρευνες της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας έχουν δείξει πως τα χρώματα των χώρων μπορούν να επηρεάσουν τη διάθεση, την ενέργεια ή την ηρεμία που μπορεί να νιώθει ένας άνθρωπος μέσα σε αυτούς (Golomb, 2002), δηλαδή, την ψυχολογία του ή ακόμα και σε κάποιες περιπτώσεις και τη φυσιολογία του (Madden, Hewett & Roth, 2000. Ματσαγγούρας, 2009).

Το χρώμα αποτελεί μια μεταφορική εκφραστική ιδιότητα με ιδιαίτερα μεγάλη δύναμη και ένα σημαντικό στοιχείο για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας (Golomb, 2002). Ωστόσο, δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή εξήγηση για την πηγή της δύναμης αυτής. Από τη μια πλευρά υπάρχει η άποψη ότι η έκφραση των χρωμάτων είναι συνειρμική. Δηλαδή, ότι αντιλαμβανόμαστε το κάθε χρώμα με βάση τους συνειρμούς που μας προκαλεί, όπως για παράδειγμα, το κόκκινο θυμίζει φωτιά ή αίμα, το πράσινο τη φύση, το μπλε τη θάλασσα κλπ. (Arnheim, 2005). Μια άλλη άποψη, ωστόσο, υποστηρίζει ότι η εντύπωση του χρώματος είναι πολύ “άμεση και αυθόρμητη” για να ερμηνεύεται μόνο με βάση τους συνειρμούς, με βάση, δηλαδή, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του καθενός (Arnheim, 2005, σ. 403). Πάντως, έχει υποστηριχτεί ότι τα χρώματα τα “αντιλαμβανόμαστε

οπτικά και τα βιώνουμε ψυχικά” και συνεπώς, έχουν μια σχεδόν “ψυχοσωματική επίδραση” (Σέμογλου, 2008). Έχουν, επίσης, πολλές και διαφορετικές λειτουργίες (αισθητική, εκφραστική), αλλά χρησιμοποιούνται ακόμα και ως μέσο επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή, αφού έχουν καθορισθεί κάποιες συγκεκριμένες σημασίες για ορισμένα χρώματα, σε ποικίλους τομείς, όπως για παράδειγμα στα σήματα της τροχαίας, στις σημαίες, στις στολές (Arnheim, 2005. Golomb, 2002).

Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να πει με απόλυτη βεβαιότητα ότι κάθε χρώμα συνδέεται με ένα και μόνο συναίσθημα. Η σχέση χρώματος-συναίσθηματος είναι μια ζωντανή σχέση, που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και μπορεί να αλλάζει. Σχετίζεται με το είδος των αντικειμένων στα οποία εμφανίζεται, με τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχει το κάθε άτομο για τα χρώματα, με τις αναμνήσεις, τις προκαταλήψεις ή με τις εκάστοτε συνθήκες και τη συναισθηματική κατάσταση του κάθε ατόμου (Hsiu-Chu, 1996. Milbrath, 1998).

Τα χρώματα καταλαμβάνουν ιδιαίτερη θέση στη ζωή των παιδιών ήδη από την αρχή της ζωής τους, αφού κυριαρχούν στα παιχνίδια τους, στα ρούχα τους, στα βιβλία κ.ά. (Boyatzis & Varghese, 1993). Έχουν, μάλιστα, ιδιαίτερη αξία για αυτά, αφού, όπως υποστηρίζουν οι Daucher και Seitz (2003, σ. 114), “το παιδί βιώνει τα χρώματα συναισθηματικά”. Η αξία αυτή αρχίζει να πρωτοεμφανίζεται σε προσχηματικό στάδιο, στην ηλικία 4-7 ετών, όταν δηλαδή το παιδί έχει αρχίσει να τα χρησιμοποιεί σκόπιμα και συνειδητά (O' Hare & Cook, 1983), με τρόπο, μάλιστα, συμβολικό (Burkitt et al, 2003, 2004. Picard & Lebaz, 2010). Η Golomb (2002, σ. 130) τα ονομάζει χαρακτηριστικά ως τη “γλώσσα των συναισθημάτων”, αφού έχει παρατηρηθεί ότι το χρώμα που χρησιμοποιούν τα παιδιά στη ζωγραφική τους επιλέγεται με βάση τη συναισθηματική τους κατάσταση (Boyatzis & Varghese, 1993. Burkitt et al, 2003, 2004. Burkitt et al, 2007. Hsiu-Chu, 1996). Για αυτό το λόγο, εδώ και χρόνια χρησιμοποιείται ως στοιχείο από γονείς, δασκάλους ή ειδικούς επιστήμονες για τη διερεύνηση της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών (Burkitt, 2007). Συνεπώς, είναι πολύ σημαντική οποιαδήποτε έρευνα μπορεί να προσφέρει κάποια καινούργια πληροφορία σχετικά με τα χρώματα και την εκφραστική τους λειτουργία στις μικρές ηλικίες, ώστε να διασφαλιστεί μεγαλύτερη αξιοπιστία για το αν όντως οι χρωματικές επιλογές των παιδιών στη ζωγραφική τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ενδείξεις της συναισθηματικής τους κατάστασης.

1.6. Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να διερευνήσει την ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν το συναισθηματικό νόημα ενός πίνακα ζωγραφικής, μέσω των χρωμάτων του. Βασίστηκε σε αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και επιδιώκει να εμβαθύνει και να τις εξελίξει. Η πρωτοτυπία της έγκειται αρχικά στα ερεθίσματά της, αφού επιχειρείται η διατήρηση -όσο αυτό είναι δυνατόν- του θέματος των πινάκων σταθερού, ώστε να διερευνηθεί εάν το χρώμα αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο για την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης της εικόνας. Επιπρόσθετα, τα ερεθίσματα που χρησιμοποιεί περιλαμβάνουν μια αρκετά μεγάλη ποικιλία εικόνων, τόσο από πίνακες αφηρημένης όσο και παραστατικής ζωγραφικής, ώστε τα αποτελέσματά της να μην είναι στενά συνδεδεμένα με ένα συγκεκριμένο τύπο ερεθισμάτων (Taunton, 1982), όπως συνέβαινε σε παλιότερες έρευνες (Jolley & Thomas, 1994. Winner et al, 1986). Παράλληλα, η ποικιλία των πινάκων ζωγραφικής προσδίδει στην έρευνα και μεγαλύτερο εικαστικό ενδιαφέρον. Τέλος, στην έρευνα εξετάζονται πολύ μικρές ηλικίες, 3-5 ετών, που -εκτός από κάποιες εξαιρέσεις (Callaghan, 2000. Callaghan & Rochat, 2003. Zentner, 2001)- σπανίζουν σε σχετικές μελέτες.

Πολλές έρευνες που προσπάθησαν στο παρελθόν να διερευνήσουν την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίσουν συναισθήματα σε έργα τέχνης χρησιμοποίησαν ως υλικό αποκλειστικά αφηρημένη τέχνη (Jolley & Thomas, 1994. Winner et al, 1986). Κάτι τέτοιο, ωστόσο, αποκλείει το θέμα των πινάκων ως παράγοντα επιρροής των παιδιών, αφού δεν υπάρχει κυριολεκτική έκφραση και αναγκαστικά οδηγούνται στην αναζήτηση άλλων στοιχείων, με αποτέλεσμα να περιορίζεται σημαντικά η έρευνα και η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Callaghan, 1997). Άλλα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα μικρά παιδιά προτιμούν τη ρεαλιστική ζωγραφική από την αφηρημένη (Callaghan, 2000. Callaghan & Rochat, 2003) και για αυτό το λόγο μπορεί να αποδίδουν καλύτερα στην αναγνώριση των συναισθημάτων στους πίνακες ρεαλιστικής ζωγραφικής (Callaghan, 2000). Επιπρόσθετα, παρατηρείται έλλειψη ερευνών που να εξετάζουν αν υπάρχει διαφορά στην ικανότητα αναγνώρισης συναισθήματος σε έναν αφηρημένο ή παραστατικό πίνακα ζωγραφικής. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα να χρησιμοποιηθούν ερεθίσματα και από τις δυο αυτές κατηγορίες ζωγραφικής και να διερευνηθεί η πιθανή διαφορά στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναγνωρίζουν το συναίσθημα σε αυτές. Με αυτόν τον τρόπο, εξάλλου, διασφαλίζεται ότι όλα τα παιδιά, μικρά ή μεγαλύτερα, θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να απαντήσουν στο έργο, ανεξαρτήτως

των πιθανών προτιμήσεων που μπορεί να έχουν για μια από τις δύο κατηγορίες τέχνης, την παραστατική ή την αφηρημένη ζωγραφική (Moore, 1973). Εκτός αυτού, η ποικιλία στο στιλ ζωγραφικής είναι ένα στοιχείο που θεωρείται θετικό, καθώς δίνει περισσότερες επιλογές στα παιδιά (Callaghan, 1997). Παράλληλα, διευκολύνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, αφού αυτά δεν είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μόνο με τα συγκεκριμένα ερεθίσματα που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτήν ή με μια πολύ συγκεκριμένη κατηγορία τέχνης, αλλά αντιθέτως τα ερεθίσματα καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος πινάκων ζωγραφικής (Taunton, 1982).

Επιπρόσθετα, πολλές προγενέστερες έρευνες χρησιμοποίησαν ως ερεθίσματα πίνακες ή φωτογραφίες με εκφράσεις προσώπων ή στάσεις ανθρώπινης μορφής (Ekman & Friesen, 2003. Gosselin & Simard, 1999. Reichenbach & Masters, 1983). Αυτό, αποτελεί ακόμα έναν περιορισμό των ερευνών αυτών, αφού τα συναισθήματα σε εικόνες που αναπαριστούν ανθρώπινη μορφή ή πρόσωπο είναι πολύ πιο εύκολα αναγνωρίσιμα από ό,τι σε άλλες περιπτώσεις και η προσοχή των παιδιών εστιάζεται κυρίως εκεί, με αποτέλεσμα να αγνοείται η συνολική εκφραστικότητα του πίνακα (Misailidi & Bonoti, 2008). Για το λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να μην υπάρχει το ανθρώπινο στοιχείο και γενικά αποκλείστηκε οποιαδήποτε είδους κυριολεκτική έκφραση στους πίνακες. Με αυτόν τον τρόπο η έρευνα αυτή εστιάζει μόνο στις μεταφορικές ιδιότητες της τέχνης -και πιο συγκεκριμένα στο χρώμα-, κάτι που δε συναντάται συχνά σε προγενέστερες έρευνες.

Επίσης, σε πολλές έρευνες που εξέτασαν την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων σε έργα τέχνης ή σε ζωγραφίες παιδιών παρατηρήθηκε το φαινόμενο της σύγχυσης των συναισθημάτων (intermixing of emotions), όταν διερευνώνται πολλά συναισθήματα μαζί (Brecht et al, 2009. Callaghan, 1997, 2000. Gosselin & Simard, 1999). Τα συναισθήματα χωρίζονται γενικά σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα θετικά (π.χ. χαρά, ηρεμία) και τα αρνητικά (π.χ. λύπη, θυμός). Όταν υπάρχουν περισσότερα από ένα συναισθήματα από την ίδια ομάδα, τότε συχνά εμφανίζεται το φαινόμενο αυτό. Υπάρχουν δύο περιπτώσεις σύγχυσης συναισθημάτων, οι οποίες καθορίζονται από την αιτία που προκάλεσε τη σύγχυση αυτή. Η πρώτη περίπτωση σχετίζεται με την ευχαρίστηση ή τη δυσαρέσκεια που προκαλούν τα συναισθήματα που επιλέχθηκαν, δηλαδή με βάση το διαχωρισμό ως προς το αν ανήκουν στην κατηγορία των θετικών ή των αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. η χαρά στα θετικά, ενώ ο θυμός στα αρνητικά). Η δεύτερη σχετίζεται με τον ιδιαίτερο βαθμό διέγερσης των συναισθημάτων που ανήκουν στην ίδια ομάδα (π.χ. διαχωρισμός των 3 διαφορετικών

αρνητικών συναισθημάτων: λύπη, θυμός, φόβος) (Callaghan, 1997, 2000). Οι Bullock και Russell (1986) καταλήγουν ότι είναι εφικτό τα παιδιά να διακρίνουν αντιθετικά συναισθήματα, δηλαδή κάποιο θετικό έναντι ενός αρνητικού (π.χ. χαρά και θυμός), αλλά δεν μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα σε συναισθήματα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία (π.χ. θυμός και λύπη) (Brechet et al, 2009. Callaghan, 1997). Για τους παραπάνω λόγους και επειδή στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν παιδιά μικρής ηλικίας, προτιμήθηκε η επιλογή μόνο δύο συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τα βασικά αντιθετικά συναισθήματα, χαρά και λύπη, καθώς έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι είναι τα δύο συναισθήματα που αναγνωρίζονται πιο εύκολα, ακόμα και από μικρή ηλικία (Brechet et al, 2009. Gosselin & Simard, 1999. Misailidi & Bonoti, 2008. Reichenbach & Masters, 1983. Trautner, 2007).

Ακόμα, σύμφωνα με σχετικά ευρήματα προηγούμενων ερευνών που αφορούν στην προσχολική ηλικία, οι δύο παράγοντες που εμφανίζονται να επηρεάζουν περισσότερο τον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά αναγνωρίζουν τα συναισθήματα σε έναν πίνακα ζωγραφικής είναι το θέμα του πίνακα και το χρώμα (Lin & Thomas, 2002. Machotka 1966. Savva, 2009). Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά είναι αντιφατικά ως προς το ποιος από τους δύο αυτούς παράγοντες είναι πιο σημαντικός στην αναγνώριση συναισθημάτων. Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι το θέμα του πίνακα αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα για την αναγνώριση των συναισθημάτων (Callaghan, 2000. Lin & Thomas, 2002. Taunton, 1980), ενώ άλλες θεωρούν ότι και το χρώμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Machotka, 1966. Parsons, 1976. Zentner, 2001). Η θεωρία που διατύπωσε ο Parsons (1976) φαίνεται να δικαιολογεί τις διαφορές αυτές. Σύμφωνα, λοιπόν, με το μοντέλο των πέντε σταδίων του για την ανάπτυξη της αισθητικής σκέψης, στο πρώτο στάδιο, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-7) και ονομάζεται Φαβοριτισμός (“Favoritism”), τόσο το χρώμα όσο και το θέμα του πίνακα φαίνεται να είναι τα στοιχεία που επηρεάζουν πιο πολύ τα παιδιά (Chen, 1997. Epstein & Τρίμη, 2005. Lin & Thomas, 2002. Parsons, 1976. Trautner, 2007). Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν παιδιά ακόμα μικρότερης ηλικιακής ομάδας (3-5 ετών), οπότε θεωρήθηκε ενδιαφέρον να εξετάσουμε ποιος από τους δύο αυτούς παράγοντες τελικά είναι ο πιο καθοριστικός στην ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων σε πίνακες ζωγραφικής. Ο Arnheim (2005) υποστηρίζει ότι το χρώμα είναι το στοιχείο το οποίο ελκύει την προσοχή των μικρών παιδιών και αποτελεί το δέλεαρ που τραβάει το βλέμμα σε μια εικόνα, οπότε η παρούσα έρευνα εστιάζει σε αυτό, απομονώνοντας, όσο είναι εφικτό, όλα τα υπόλοιπα στοιχεία.

Τέλος, έχει αποδειχτεί από προγενέστερες έρευνες ότι, σε πολύ μικρές ηλικίες, οι δραστηριότητες στις οποίες δε χρησιμοποιείται προφορική επιχειρηματολογία των επιλογών από τα παιδιά, τους επιτρέπουν να εκφράζονται πιο εύκολα και να έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στα έργα, από ό,τι σε έργα που χρειάστηκε να αιτιολογήσουν προφορικά τις επιλογές τους (Callaghan, 1997, 2000. Jolley & Thomas, 1994, 1995. Trautner, 2007). Οι Jolley, Zhi και Thomas (1998b, σ. 129) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η “αισθητική εμπειρία δεν πρέπει να συγχέεται με την ικανότητα να εκφράζεται αυτή η εμπειρία προφορικά και η αισθητική κατανόηση των παιδιών είναι ιδιαίτερα ευάλωτη στην υποτίμηση, αν αναλυθούν μόνο οι προφορικές απαντήσεις”. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να μη χρησιμοποιηθεί προφορική αιτιολόγηση των επιλογών των παιδιών.

Στόχος της παρούσας έρευνας, λοιπόν, ήταν να διερευνηθεί αν το χρώμα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το συναισθηματικό νόημα ενός πίνακα ζωγραφικής. Πιο συγκεκριμένα, επιχείρησε να εξετάσει την ικανότητα των παιδιών ηλικίας 3-5 ετών να αναγνωρίζουν το συναίσθημα που εκφράζεται σε έναν πίνακα ζωγραφικής, μέσω των χρωμάτων του. Αυτό το έκανε τόσο σε πίνακες αφηρημένης, όσο και σε πίνακες παραστατικής ζωγραφικής.

1.7. Υποθέσεις

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

Υπόθεση 1η: Αναμένουμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναγνωρίζουν το συναίσθημα που εκφράζεται σε έναν πίνακα ζωγραφικής βασιζόμενα στο χρώμα (Machotka, 1966. Parsons, 1976. Zentner, 2001). Αυτό αναμένουμε να συμβεί είτε όταν δεν απεικονίζεται κάποιο συγκεκριμένο θέμα (αφηρημένη ζωγραφική), είτε όταν παρουσιάζεται κάποιο συγκεκριμένο θέμα, το οποίο όμως διατηρείται σταθερό (παραστατική ζωγραφική).

Υπόθεση 2η: Υποθέτουμε ότι η ικανότητα αναγνώρισης του συναισθήματος με βάση το χρώμα θα εμφανίζεται στην ηλικία των 3 ετών (Callaghan, 1997. Jolley & Thomas, 1995. Misailidi & Bonoti, 2008) και ότι θα βελτιώνεται σημαντικά με την αύξηση της ηλικίας (Bonoti & Misailidi, 2006. Callaghan, 2000. Callaghan & Rochat, 2003).

Υπόθεση 3η: Υποθέτουμε ότι το συναίσθημα της χαράς θα αναγνωρίζεται πιο εύκολα από το συναίσθημα της λύπης (Bonoti & Misailidi, 2006. Jolley & Thomas, 1994, 1995. Misailidi & Bonoti, 2008).

Υπόθεση 4η: Υποθέτουμε ότι τα παιδιά θα αναγνωρίζουν το συναίσθημα πιο εύκολα στους πίνακες παραστατικής ζωγραφικής, από ό,τι σε αυτούς της αφηρημένης (Callaghan, 1997, 2000. Callaghan & Rochat, 2003).

Κεφάλαιο 2

Μέθοδος

2.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 78 παιδιά (39 αγόρια και 39 κορίτσια), τα οποία κατανεμήθηκαν σε 3 ηλικιακές ομάδες: 26 παιδιά 3 ετών (Μ.Η. 3.4, 13 αγόρια και 13 κορίτσια), 26 παιδιά 4 ετών (Μ.Η. 4.3, 13 αγόρια και 13 κορίτσια) και 26 παιδιά 5 ετών (Μ.Η. 5.4, 13 αγόρια και 13 κορίτσια), από παιδικούς σταθμούς και δημόσια νηπιαγωγεία της Κατερίνης. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από οικογένειες που ανήκουν σε όλα τα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε η συγκατάθεση από τη διεύθυνση των παιδικών σταθμών και από τους γονείς των παιδιών.

2.2. Υλικό

2.2.1. Επιλογή υλικού έρευνας

Έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι τα παιδιά συνδέουν τα φωτεινά χρώματα με τα θετικά συναισθήματα και τα πιο σκούρα χρώματα με τα αρνητικά συναισθήματα, ήδη από την ηλικία των 3 ετών (Burkitt et al, 2003, 2004. Picard & Lebaz, 2010. Zentner, 2001). Με βάση αυτά τα αποτελέσματα επιλέχθηκε το υλικό της συγκεκριμένης έρευνας, για τα δύο αντιθετικά συναισθήματα, τη χαρά και τη λύπη. Δηλαδή, επιλέχθηκαν πίνακες από κάθε κατηγορία ζωγραφικής (παραστατική και αφηρημένη) με φωτεινά, ζωντανά χρώματα, ώστε να αντιπροσωπεύουν το θετικό συναίσθημα, αυτό της χαράς. Κατά τον ίδιο τρόπο, επιλέχθηκαν πίνακες με σκούρα και μουντά χρώματα για να αντιπροσωπεύουν το αρνητικό συναίσθημα της λύπης. Ωστόσο, για να εξεταστεί αν το χρώμα αποτελεί παράγοντα για τις επιλογές των παιδιών, κύριο μέλημα στην επιλογή του υλικού ήταν να διατηρηθεί το θέμα των πινάκων όσο το δυνατόν πιο σταθερό. Για το λόγο αυτό, η επιλογή έγινε έχοντας υπόψιν δύο βασικά, σημαντικά κριτήρια: Πρώτον, έπρεπε να επιλεγούν πίνακες με παρόμοιο -σχεδόν ίδιο- θέμα, ώστε με αυτόν τον τρόπο να διατηρηθεί αυτός ο παράγοντας σταθερός. Δεύτερον, σε αυτούς τους πίνακες με τα παρόμοια θέματα που θα επιλέγονταν, θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν τελικά αυτοί που είχαν τα κατάλληλα χρώματα, ώστε να εκφράζουν τα δύο συναισθήματα που χρησιμοποιούνται στην έρευνα, τη χαρά και τη λύπη. Μάλιστα, έπρεπε -σε πρώτη φάση- να επιλεγθούν αρκετοί πίνακες από την κάθε κατηγορία τέχνης, οι οποίοι στη συνέχεια θα

αξιολογούνταν από ομάδα ενηλίκων, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι στο τέλος θα επιλεγούν τα πιο αντιπροσωπευτικά παραδείγματα σε κάθε κατηγορία.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως η διαδικασία επιλογής του υλικού, με τα κριτήρια αυτά, αποδείχτηκε ιδιαίτερα δύσκολη και με πολλές προκλήσεις. Η μεγαλύτερη πρόκληση ήταν η επιλογή πινάκων με το ίδιο θέμα. Κάτι τέτοιο ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, αφού η έρευνα αυτή μελετά το χρώμα και την επίδρασή του στις επιλογές των παιδιών και, συνεπώς, το θέμα ήταν η μεταβλητή που έπρεπε να διατηρηθεί σταθερή. Ωστόσο, αυτό ήταν σχεδόν αδύνατο να συμβεί απόλυτα, εκτός και αν δημιουργούνταν ειδικά για την έρευνα κάποια πανομοιότυπα-όσον αφορά το θέμα- έργα, στα οποία να άλλαζε μόνο η μεταβλητή του χρώματος, ανάλογα κάθε φορά με το συναίσθημα που θα εκφραζόταν. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν ήταν στις προθέσεις μας, αφού θα περιόριζε πολύ το υλικό της έρευνας και, συνεπώς, θα αλλοίωνε και τα αποτελέσματά της. Επίσης, το υλικό που θα έπρεπε να παραχθεί ειδικά για την έρευνα θα ήταν αρκετά κουραστικό και, κυρίως, χωρίς κάποιο ιδιαίτερο εικαστικό ενδιαφέρον για τα παιδιά. Για τους παραπάνω λόγους, λοιπόν, προτιμήθηκε να επιλεγούν έργα μεγάλων ζωγράφων.

Τελικά, επιλέχθηκαν πίνακες διάσημων ζωγράφων από δύο μεγάλες κατηγορίες ζωγραφικής, την παραστατική και την αφηρημένη. Κατά τη διαδικασία αναζήτησης των έργων, όμως, αποδείχτηκε χρήσιμος και ένας επιμέρους διαχωρισμός των κατηγοριών αυτών, με βάση τη θεματολογία των πινάκων που αποδεικνύονταν ως πιο κατάλληλοι για τα ζητούμενα της έρευνας. Έτσι, η παραστατική ζωγραφική χωρίστηκε σε δύο υποκατηγορίες, μία με θεματολογία νεκρή φύση και, πιο συγκεκριμένα, βάζα με λουλούδια και μία με θεματολογία τοπίο και, δη, ένα δέντρο. Παρομοίως, στην αφηρημένη ζωγραφική προέκυψαν δύο υποκατηγορίες με βάση τη θεματολογία, μία στην οποία το θέμα του πίνακα είχε ως χαρακτηριστικό στοιχείο του τους κύβους και μία στην οποία το χαρακτηριστικό στοιχείο των πινάκων ήταν οι καμπύλες.

Οι πίνακες αυτοί εκτυπώθηκαν σε απλό ματ χαρτί, χρησιμοποιώντας καλή ποιότητα μελανιού. Το μέγεθός τους ήταν περίπου το μέγεθος Α5, δηλαδή σε διαστάσεις 13εκ.-18εκ., με μικρές διαφορές μεταξύ τους, ανάλογα με το μέγεθος και το σχήμα του κάθε αυθεντικού πίνακα. Στη συνέχεια, πλαστικοποιήθηκαν, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν πιο εύκολα και να μην καταστραφούν με την πολλή χρήση, αλλά και για να μην αλλοιωθούν τα χρώματά τους κατά τη διάρκεια της έρευνας.

2.2.2. Αξιολόγηση υλικού από ενήλικες

Το υλικό που επιλέχθηκε για την έρευνα αξιολογήθηκε αρχικά από ενήλικες, έτσι ώστε να επιλεγθούν τελικά αυτοί οι πίνακες που αντιπροσωπεύουν όσο το δυνατόν καλύτερα το κάθε συναίσθημα, στην κάθε κατηγορία. Οι ενήλικες ήταν φοιτητές στο προπτυχιακό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι οποίοι παρακολουθούσαν το μάθημα “Ψυχολογία παιδικού σχεδίου” και, επομένως, θεωρήθηκε ότι ήταν το καταλληλότερο δείγμα, αφού είχαν κάποιες γενικές γνώσεις γύρω από το θέμα.

Τους παρουσιάστηκαν συνολικά 71 πίνακες, 42 της παραστατικής ζωγραφικής και 29 της αφηρημένης (βλ. Παράρτημα). Από τους πίνακες της παραστατικής ζωγραφικής 24 είχαν ως θέμα τη νεκρή φύση, με στοιχείο τα βάζα με λουλούδια (11 χαρά και 13 λύπη) και 18 είχαν ως θέμα τους τοπίο, με στοιχείο τα δέντρα (9 χαρά και 9 λύπη). Από τους πίνακες της αφηρημένης ζωγραφικής, 17 είχαν ως χαρακτηριστικό τους στοιχείο τους κύβους (7 χαρά και 10 λύπη) και 12 είχαν ως χαρακτηριστικό τους στοιχείο τις καμπύλες (8 χαρά και 4 λύπη). Οι πίνακες παρουσιάστηκαν σε κατηγορίες, με σειρά στους φοιτητές, με τη βοήθεια ενός προτζέκτορα και δίνονταν κάποια δευτερόλεπτα στον κάθε ένα, για την αξιολόγησή του. Για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης, οι φοιτητές συμπλήρωσαν μια 5-βαθμη κλίμακα likert για το κατά πόσο κάθε πίνακας αντιπροσωπεύει το ορισμένο συναίσθημα (από το 1 που αντιστοιχούσε στο “καθόλου”, έως το 5 που αντιστοιχούσε στο “πάρα πολύ”). Στο τέλος, τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση αυτή καταχωρίστηκαν σε ένα υπολογιστικό φύλλο, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για κάθε πίνακα και επιλέχθηκαν αυτοί που είχαν το μεγαλύτερο μέσο όρο στις βαθμολογίες από τους ενήλικες.

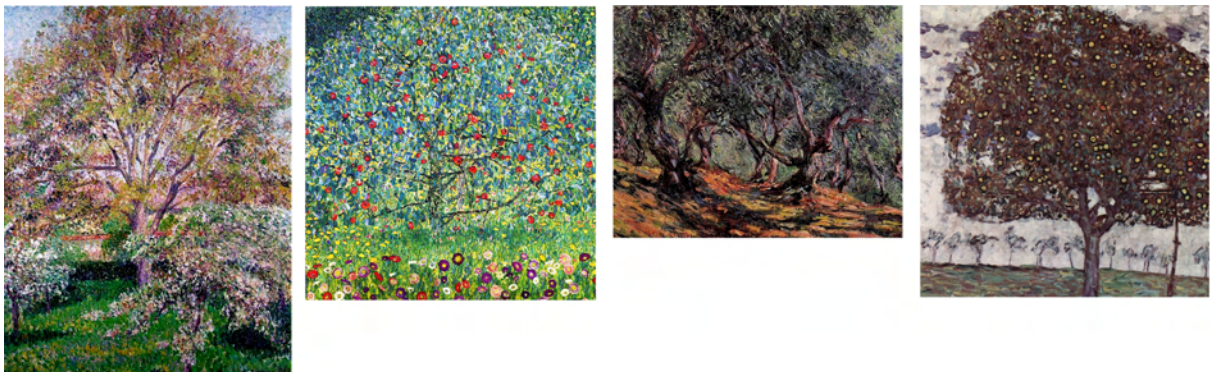
Οι μέσοι όροι των πινάκων κυμαίνονταν από 3.1 μέχρι 4.6. Πιο αναλυτικά: Στην παραστατική ζωγραφική οι πίνακες που επιλέχθηκαν από τη θεματική νεκρή φύση ήταν: “Red poppies and daisies”, του Vincent van Gogh (*M.O.* = 3.33) και “Christmas roses”, του Claude Monet (*M.O.* = 3.33), για το συναίσθημα της χαράς. Επιλέχθηκαν, επίσης, οι πίνακες “Vases with asters and phlox”, του Vincent van Gogh (*M.O.* = 3.16) και “A vase of flowers”, του Eugene Delacroix (*M.O.* = 3.11), για το συναίσθημα της λύπης (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Πίνακες Παραστατικής Ζωγραφικής - Βάζα με Λουλούδια: Χαρά (Αριστερά) και Λύπη (Δεξιά).



Οι πίνακες που επιλέχθηκαν από τη θεματική τοπίο ήταν: “Walnut and apple trees in bloom”, του Camille Pissaro (*M.O.* = 3.88) και “Apple tree I”, του Gustav Klimt (*M.O.* = 4.61), για το συναίσθημα της χαράς. Επίσης, επιλέχθηκαν οι “Olive trees in Bordighera”, του Claude Monet (*M.O.* = 3.72) και “Apple tree II”, του Gustav Klimt (*M.O.* = 4.33), για το συναίσθημα της λύπης (Εικόνα 2).

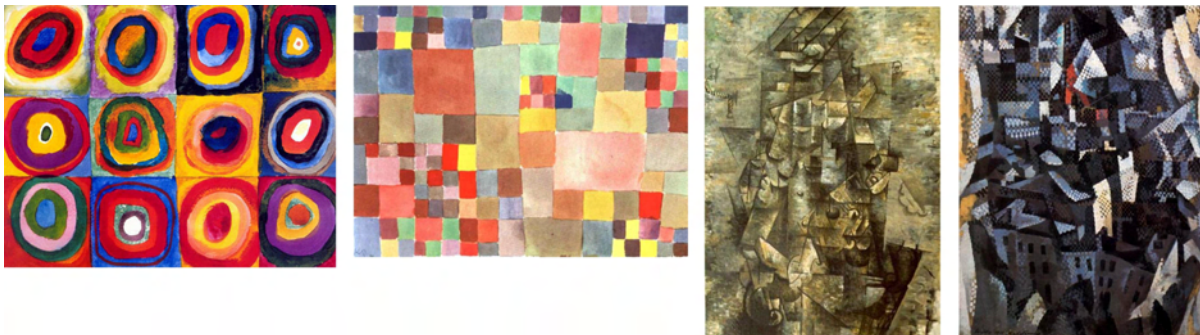
Εικόνα 2: Πίνακες Παραστατικής Ζωγραφικής - Τοπίο με δέντρο: Χαρά (Αριστερά) και Λύπη (Δεξιά).



Στην αφηρημένη ζωγραφική, στους πίνακες με χαρακτηριστικό στοιχείο τον κύβο, οι πίνακες με τους μεγαλύτερους μέσους όρους ήταν: “Concentric circles”, του Wassily Kandinsky (*M.O.* = 3.83) και “Flora on sand”, του Paul Klee (*M.O.* = 3.16), για το συναίσθημα της χαράς. Ακόμα, επιλέχθηκαν οι πίνακες “Man with a guitar”, του Georges Braque (*M.O.* = 3.77) και “The city”, του Robert Delauny (*M.O.* = 3.72), για το συναίσθημα

της λύπης (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Πίνακες Αφηρημένης Ζωγραφικής - Κύβοι: Χαρά (Αριστερά) και Λύπη (Δεξιά).



Οι πίνακες με χαρακτηριστικό στοιχείο τις καμπύλες, που είχαν μεγαλύτερους μέσους όρους ήταν: “Circular forms”, του Robert Delaunay ($M.O. = 3.94$) και “Sky blue”, του Wassily Kandinsky ($M.O. = 4.27$), για το συναίσθημα της χαράς. Τέλος, επιλέχθηκαν οι “The she-wolf”, του Jackson Pollock ($M.O. = 3.61$) και “A gate”, του Paul Klee ($M.O. = 4.05$), για το συναίσθημα της λύπης (Εικόνα 4).

Εικόνα 4: Πίνακες Αφηρημένης Ζωγραφικής - Καμπύλες: Χαρά (Αριστερά) και Λύπη (Δεξιά).



Τελικά, για την έρευνα δημιουργήθηκε υλικό για τέσσερα ξεχωριστά πειραματικά έργα (experimental tasks). Στο πρώτο πειραματικό έργο χρησιμοποιήθηκαν οι τέσσερις πίνακες της παραστατικής ζωγραφικής, από την κατηγορία της νεκρής φύσης, με θέμα τα βάζα με λουλούδια. Στο δεύτερο πειραματικό έργο οι τέσσερις εικόνες ήταν πάλι από την κατηγορία

της παραστατικής ζωγραφικής, αλλά τώρα είχαν ως θέμα τους ένα τοπίο και, πιο συγκεκριμένα, ένα δέντρο. Στο τρίτο πειραματικό έργο οι εικόνες που επιλέχθηκαν ανήκουν στο κίνημα της αφηρημένης ζωγραφικής, με χαρακτηριστικό στοιχείο στη συγκεκριμένη τετράδα τους κύβους. Τέλος, στο τέταρτο πειραματικό έργο, οι εικόνες ήταν και πάλι αφηρημένης ζωγραφικής, τώρα με χαρακτηριστικό στοιχείο της τετράδας τις καμπύλες.

2.3. Έρευνα

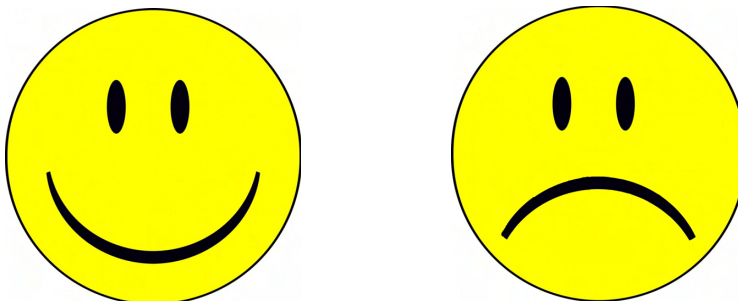
Η έρευνα σχεδιάστηκε με μεγάλη προσοχή, ώστε να έχει τη μορφή παιχνιδιού-δραστηριότητας, με στόχο να γίνει όλη η διαδικασία οικεία, άνετη και ευχάριστη για τα παιδιά. Εξάλλου, σύμφωνα με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, όταν η έρευνα πραγματοποιείται με τη μορφή παιχνιδιού, ακόμα και τα πολύ μικρά παιδιά (3 ετών) μπορούν να κάνουν την αντιστοίχιση ανάμεσα σε έναν πίνακα και το συναίσθημα που αυτός απεικονίζει (Callaghan, 2000. Jolley & Thomas, 1995). Έτσι, στην αρχή τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα ομαδικό παιχνίδι-συζήτηση για την εισαγωγή στο θέμα και την αρχική αναγνώριση των συναισθημάτων και στη συνέχεια, εξετάστηκαν ατομικά, σε ένα ήσυχο μέρος της τάξης ή του νηπιαγωγείου, σε τέσσερα πειραματικά έργα, τα οποία δίνονταν με τυχαία σειρά κάθε φορά.

2.3.1 Δραστηριότητα έναρξης

Η ερευνήτρια είχε μια σακούλα γεμάτη με μεγάλα smileys (έγχρωμα εκτυπωμένα σε σκληρό χαρτόνι) δύο ειδών: χαρά και λύπη (Εικόνα 5). Στα πλαίσια της “παρεούλας” έδειχνε στα παιδιά τις δύο “φατσούλες” και τους ρωτούσε: "Θέλω να δείτε τις “φατσούλες” αυτές προσεκτικά και να μου πείτε...είναι ίδιες;", "Γιατί; Τι έχουν διαφορετικό;". Με αυτόν τον τρόπο γινόταν μια εισαγωγή των παιδιών στην έρευνα και παράλληλα αναγνωρίζονταν και ονομάζονταν από την αρχή τα δύο συναισθήματα που θα χρησιμοποιούνταν στη συνέχεια, ακόμα και από τα πιο μικρά παιδιά (Jolley & Thomas, 1994). Σε αυτό το σημείο γινόταν και μια μικρή συζήτηση σχετικά με το πότε κάποιος είναι χαρούμενος ή λυπημένος και τα παιδιά έδιναν παραδείγματα από δικές τους εμπειρίες. (π.χ. “Είμαι χαρούμενος όταν έρχεται ο φίλος μου σπίτι και παίζουμε μαζί”, “Ήμουν λυπημένη χθες, γιατί πονούσε ο λαιμός μου και δεν μπορούσα να φάω παγωτό”). Έτσι, γινόταν η σύνδεση του θέματος με τα βιώματα των παιδιών, αλλά και επιτυγχάνονταν η εξοικείωση των παιδιών με τα υπό μελέτη συναισθήματα. Στη συνέχεια, το κάθε παιδί επέλεγε τυχαία μέσα από το σάκο ένα smiley και ονόμαζε το

συναίσθημα που είχε τύχει. Όταν όλα τα παιδιά είχαν και από ένα, η ερευνήτρια τους έλεγε ότι το παιχνίδι θα συνεχιζόταν στα κρυφά, με έναν-έναν ξεχωριστά, για να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Έτσι, στη συνέχεια, ακολουθούσε η πραγματοποίηση του κυρίους μέρους της έρευνας, όπου τα παιδιά αξιολογούνταν ατομικά, σε ένα πιο ήσυχο μέρος της τάξης ή του νηπιαγωγείου.

Εικόνα 5: Οι “φατσούλες” για τη χαρά και τη λύπη που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.



2.3.2. Κυρίως έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ατομικό επίπεδο, με κάθε παιδί ξεχωριστά. Ωστόσο, το κάθε παιδί διατηρούσε το ένα συναίσθημα που έτυχε στην ομαδική δραστηριότητα που έγινε αρχικά και με βάση αυτό έκανε την επιλογή των πινάκων (το κάθε παιδί είχε μαζί του στην ατομική αξιολόγηση και το smiley που είχε τύχει). Με αυτόν τον τρόπο διατηρήθηκε ο παιγνιώδης χαρακτήρας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά και συντηρήθηκε πιο εύκολα αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Αρχικά, έγιναν κάποιες ερωτήσεις προς κάθε παιδί, οι οποίες μας βοήθησαν να διαπιστώσουμε το βαθμό κατανόησης των συναισθημάτων. Οι ερωτήσεις που έγιναν ήταν οι εξής: “Θυμάσαι ποια είναι η “φατσούλα” που επέλεξες;”, “Είναι καλό που η “φατσούλα” αυτή είναι χαρούμενη/λυπημένη ή είναι κακό;” (Jolley & Thomas, 1994). Όσα παιδιά αποδείχτηκε ότι κατανόησαν την έννοια του αντίστοιχου συναισθήματος συμμετείχαν στην έρευνα. Στην αντίθετη περίπτωση, αποκλείονταν από αυτήν, ώστε να μειωθεί έτσι σημαντικά η τυχαιότητα επιλογής των πινάκων λόγω άγνοιας της σημασίας των συναισθημάτων.

Στη συνέχεια, δίνονταν με τυχαία σειρά στα παιδιά τα τέσσερα πειραματικά έργα. Στο καθένα από αυτά παρουσιάζονταν -και πάλι τυχαία- στο παιδί μια τετράδα με πίνακες και

ζητούνταν σε κάθε τετράδα να βρίσκει τους πίνακες που ταιριάζουν με τη “φατσούλα” του, με βάση, δηλαδή, το smiley που είχε επιλέξει (χαρά ή λύπη). Οι προφορικές οδηγίες που δίνονταν στο παιδί σε κάθε τετράδα ήταν οι εξής: “Θέλω να δεις όλες τις εικόνες πολύ προσεκτικά και να διαλέξεις δύο από αυτές που νομίζεις ότι η “φατσούλα” σου θα έπαιρνε στο σπίτι της, αφού είναι χαρούμενη/λυπημένη”, “Ποιες εικόνες θα έπαιρνε η “φατσούλα” αυτή (έδειχνε τη “φατσούλα”) στο σπίτι της, αφού είναι χαρούμενη/λυπημένη;”. Το παιδί επέλεγε τις δύο εικόνες και μετά αποσύρονταν αυτή η τετράδα με τις εικόνες και τοποθετούνταν στο τραπέζι η επόμενη, για να ακολουθηθεί ξανά η ίδια διαδικασία.

Τα τέσσερα πειραματικά έργα αυτά δε δόθηκαν με συγκεκριμένη σειρά, όπως προαναφέρθηκε, αλλά τυχαία, ώστε να αποκλειστεί η πιθανότητα να επιλέγουν τα παιδιά κάθε φορά πίνακες από ένα και μόνο συγκεκριμένο σημείο. Αυτό έγινε τόσο όσον αφορά την σειρά των ίδιων των πειραματικών έργων, αλλά και όσον αφορά τη σειρά των τεσσάρων πινάκων μέσα σε κάθε έργο.

Στο τέλος όλων των έργων, η ερευνήτρια διαβεβαίωνε τα παιδιά ότι τα πήγαν πολύ καλά και τους ευχαριστούσε. Επίσης, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας η ερευνήτρια φρόντιζε να κάνει τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και να γνωρίζουν ότι οι απαντήσεις τους θα γίνουν σεβαστές και θα ακουστούν χωρίς επικρίσεις (Epstein & Τρίμη, 2005). Τέλος, ως δώρο για τη συμμετοχή τους, τους δίνονταν οι δύο “φατσούλες” που χρησιμοποιούνταν στην έρευνα, η χαρούμενη και η λυπημένη. Μάλιστα, η ερευνήτρια ενημέρωνε ότι τα παιδιά θα πάρουν το δώρο αυτό από την αρχή κιόλας της έρευνας, ώστε να μην υπάρξει πιθανότητα να δυσανεστηθούν τα παιδιά που έτυχαν τη λυπημένη “φατσούλα”, στο αρχικό παιχνίδι.

Κεφάλαιο 3:

Αποτελέσματα

3.1. Κωδικοποίηση των απαντήσεων.

Τα παιδιά βαθμολογούνταν με 1 για την κάθε σωστή τους επιλογή, όταν δηλαδή επέλεξαν τον πίνακα ο οποίος αναπαριστούσε το σωστό συναίσθημα, με βάση την ομάδα συναισθήματος στην οποία ανήκαν (χαρά ή λύπη). Στην αντίθετη περίπτωση, όταν επέλεξαν πίνακα ο οποίος δεν αναπαριστούσε το συναίσθημα που ζητούνταν, βαθμολογούνταν με 0. Διατηρούσαν μόνο ένα συναίσθημα καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, με βάση το οποίο έκαναν τις επιλογές τους, οπότε η υψηλότερη βαθμολογία του κάθε παιδιού σε ένα πειραματικό έργο μπορούσε να είναι 2 και η χαμηλότερη 0. Ωστόσο, στο σύνολο των τεσσάρων πειραματικών έργων, τα δύο από αυτά περιελάμβαναν πίνακες αφηρημένης ζωγραφικής και τα άλλα δύο πίνακες παραστατικής ζωγραφικής. Συνεπώς, για να υπολογιστεί η συνολική επίδοση σε κάθε κατηγορία τέχνης, δημιουργήθηκαν δύο καινούργιες μεταβλητές, με τα συνολικά σκορ κάθε παιδιού σε κάθε κατηγορία είδους ζωγραφικής. Ένα σκορ αφορούσε την παραστατική ζωγραφική και ένα δεύτερο την αφηρημένη και, άρα, σε αυτά τα σκορ, η υψηλότερη βαθμολογία μπορούσε να είναι 4 και η χαμηλότερη 0. Δημιουργήθηκε, επίσης, μια συνολική μεταβλητή και για τα τέσσερα πειραματικά έργα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, ώστε να δείχνει τη συνολική επίδοση του κάθε παιδιού στο έργο, ανεξαρτήτως του είδους της ζωγραφικής τέχνης. Σε αυτήν, η υψηλότερη βαθμολογία που μπορούσε να έχει το κάθε παιδί ήταν 8 και η χαμηλότερη 0.

3.2. Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης ANOVA μεικτού σχεδιασμού 3 (ηλικία: 3, 4 και 5 ετών) X 2 (συναίσθημα: χαρά και λύπη) X 2 (είδος τέχνης: αφηρημένη ζωγραφική και παραστατική ζωγραφική), με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τελευταίο παράγοντα.

3.2.1. Επίδραση της ηλικίας

Αρχικό μέλημα της έρευνας ήταν να εξετάσει αν τα παιδιά των 3 ηλικιακών ομάδων διέφεραν ως προς τις επιδόσεις τους στο σύνολο των έργων. Τα αποτελέσματα, λοιπόν,

έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές όσον αφορά την ηλικία, $F(2,72) = 4.72$, $p < 0.05$, δηλαδή υπήρχαν διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών στις 3 διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Η εφαρμογή μιας σειράς post hoc αναλύσεων με το τεστ Tukey's Honest Significance, έδειξε ότι, ανεξαρτήτως του είδους ζωγραφικής τέχνης, τα μικρότερα παιδιά (3 ετών) αναγνώριζαν δυσκολότερα το συναίσθημα από ό,τι τα μεγαλύτερα παιδιά (4 και 5 ετών). Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε σημαντική διαφορά στις επιδόσεις ανάμεσα στις ομάδες των 3 ετών και των 4 ετών ($p < 0.05$), όπως επίσης ανάμεσα στις επιδόσεις των 3 ετών και των 5 ετών ($p < 0.05$). Ωστόσο, δεν υπήρχε διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ των τετράχρονων και των πεντάχρονων παιδιών ($p > 0.05$). Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των 3 ηλικιακών ομάδων (3, 4 και 5 ετών), παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) των Επιδόσεων των 3 Ηλικιακών Ομάδων.

Ηλικιακές ομάδες	M	SD
3 ετών	4.19	1.52
4 ετών	5.31	1.99
5 ετών	5.38	2.49
Σύνολο	4.96	2.09

Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η πρώτη και η δεύτερη υπόθεση της έρευνας ότι, δηλαδή, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναγνωρίζουν το συναίσθημα που εκφράζεται σε έναν πίνακα ζωγραφικής βασιζόμενα στο χρώμα και ότι η ικανότητα αυτή εμφανίζεται, αφενός, στην ηλικία των 3 ετών, αλλά βελτιώνεται σημαντικά με την αύξηση της ηλικίας (4 και 5 ετών).

3.2.2. Επίδραση του συναισθήματος

Η ανάλυση εξέτασε, επίσης, αν υπήρχαν διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών με βάση το συναίσθημα (χαρά ή λύπη) που τους ζητήθηκε να αναγνωρίσουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην αναγνώριση των συναισθημάτων της χαράς και της λύπης $F(1,72) = 45.24$, $p < 0.05$. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά που τους

ζητήθηκε να αναγνωρίσουν το συναίσθημα της χαράς στους πίνακες ζωγραφικής είχαν υψηλότερες επιδόσεις ($M = 6.15$, $SD = 1.54$) από ό,τι τα παιδιά που τους ζητήθηκε να αναγνωρίσουν το συναίσθημα της λύπης ($M = 3.77$, $SD = 1.88$). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται και η τρίτη υπόθεση της έρευνας, ότι δηλαδή το συναίσθημα της χαράς αναγνωρίζεται πιο εύκολα σε πίνακες ζωγραφικής, από ό,τι το συναίσθημα της λύπης. Στον Πίνακα 2 φαίνονται αναλυτικά οι επιδόσεις των παιδιών στο κάθε συναίσθημα, στις τρεις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και ανά κατηγορία ζωγραφικής τέχνης.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) των Επιδόσεων στην Αναγνώριση Συναισθήματος ανά Ηλικιακή Ομάδα και Κατηγορία Τέχνης.

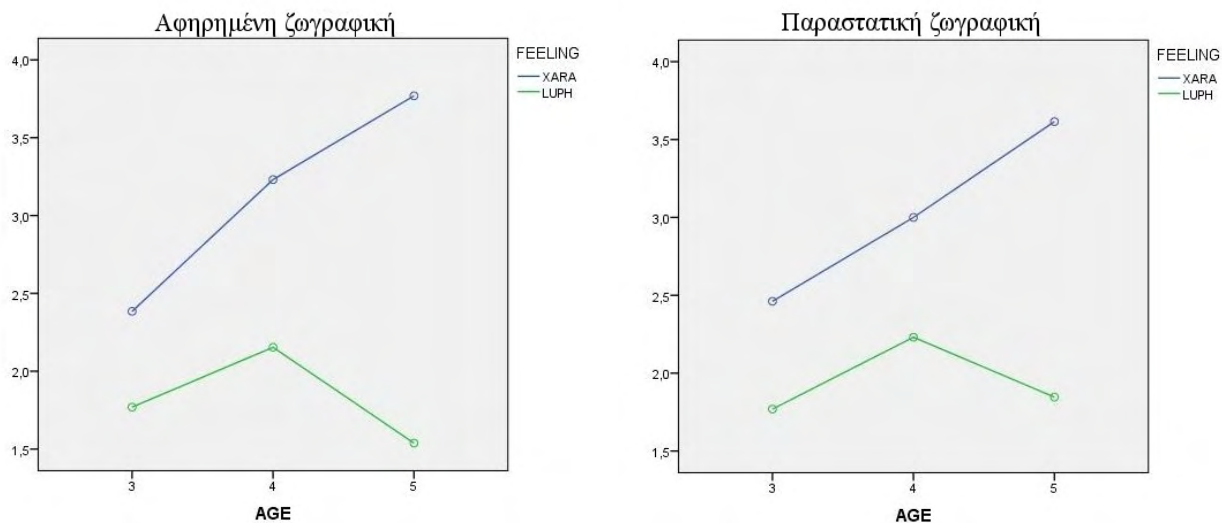
	Παραστατική ζωγραφική				Αφηρημένη ζωγραφική			
	Χαρά		Λύπη		Χαρά		Λύπη	
Ηλικία	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
3 ετών	2.46	0.87	1.77	0.72	2.38	1.19	1.77	0.83
4 ετών	3.00	0.81	2.23	1.36	3.23	0.83	2.15	1.34
5 ετών	3.62	0.50	1.85	1.34	3.77	0.43	1.54	1.33

3.2.3. Αλληλεπίδραση ηλικίας και συναισθήματος

Η αλληλεπίδραση των δύο παραπάνω παραγόντων, της ηλικίας και του συναισθήματος αποδείχτηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική $F(2,72) = 5.38$, $p < 0.05$. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνουμε ότι στο συναίσθημα της χαράς, υπάρχει μια σημαντική βελτίωση της επίδοσης των παιδιών από τα 3 χρόνια ($M = 2.42$) στα 4 ($M = 3.11$) και στα 5 χρόνια ($M = 3.69$). Στο συναίσθημα της λύπης, ωστόσο, η υψηλότερη επίδοση παρατηρείται στα 4χρονα παιδιά ($M = 2.19$), ενώ χαμηλότερη είναι η επίδοση των παιδιών στα 3 χρόνια ($M = 1.76$) και στα 5 χρόνια ($M = 1.69$). Μάλιστα η επίδοση των παιδιών στις δύο αυτές ηλικιακές ομάδες (3 και 5 ετών) εμφανίζεται να είναι παρόμοια. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές παρατηρούνται τόσο στην κατηγορία της παραστατικής ζωγραφικής, όσο και στην κατηγορία της αφηρημένης (Διάγραμμα 1 και 2). Πιο αναλυτικά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο συναισθημάτων (χαρά και λύπη), στις 3 ηλικιακές ομάδες (3, 4 και 5 ετών) παρουσιάζονται

παραπάνω, στον Πίνακα 2.

Διάγραμμα 1,2: Γραφική Απεικόνιση της Αλληλεπίδρασης της Ηλικίας και του Συναισθήματος, στις Δύο Κατηγορίες Τέχνης.



3.2.4. Επίδραση του είδους ζωγραφικής

Όσον αφορά στην επίδραση του είδους ζωγραφικής στις επιδόσεις των παιδιών, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά $F(1,72) = 0.08, p > 0.05$. Επιπλέον, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική η αλληλεπίδραση του είδους ζωγραφικής με το συναίσθημα $F(1,72) = 0.61, p > 0.05$, την ηλικία $F(2,72) = 0.98, p > 0.05$ ή με τους τρεις αυτούς παράγοντες μαζί $F(2,72) = 0.29, p > 0.05$. Έτσι, απορρίπτεται η τέταρτη υπόθεση της έρευνας, ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν το συναίσθημα πιο εύκολα στους πίνακες παραστατικής ζωγραφικής, από ό,τι σε αυτούς της αφηρημένης. Δηλαδή, οι επιδόσεις των παιδιών στην αναγνώριση του συναισθήματος που εκφράζεται σε πίνακες ζωγραφικής, μέσω του χρώματος, δεν επηρεάζονται από το είδος της ζωγραφικής τέχνης του κάθε πίνακα.

Κεφάλαιο 4

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν το συναίσθημα σε πίνακες ζωγραφικής, μέσω του χρώματος. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες από την παραστατική και την αφηρημένη ζωγραφική και το θέμα των πινάκων, σε όλες τις περιπτώσεις, διατηρήθηκε -όσο αυτό ήταν δυνατό- σταθερό, ώστε να διερευνηθεί αν το χρώμα, μεμονωμένα, αποτελεί παράγοντα για τις επιλογές των παιδιών στη διαδικασία αναγνώρισης του συναισθηματικού νοήματος των πινάκων ζωγραφικής. Επιπλέον, εξετάστηκε αν η ικανότητα αυτή επηρεάζεται από την ηλικία των παιδιών, το συναίσθημα που καλούνταν να αναγνωρίσουν ή το είδος της ζωγραφικής τέχνης των πινάκων.

4.1. Επίδραση της ηλικίας

Πρώτος και βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί η ηλικία στην οποία εμφανίζεται η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν το συναισθηματικό νόημα ενός πίνακα ζωγραφικής, μέσω του χρώματος. Επίσης, διερευνήθηκε αν η ικανότητα αυτή αλλάζει με την αύξηση της ηλικίας. Υποθέσαμε ότι η ικανότητα αυτή εμφανίζεται ήδη από τα 3 χρόνια και ότι βελτιώνεται με την πάροδο της ηλικίας.

Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι η ικανότητα αναγνώρισης του συναισθηματικού νοήματος ενός πίνακα ζωγραφικής μέσω του χρώματος, ξεκινάει ήδη από την προσχολική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα αυτή εμφανίζεται από τα 3 χρόνια, αλλά βελτιώνεται σημαντικά στα 4 και στα 5 χρόνια. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αρκετές προγενέστερες έρευνες, που υποστήριζαν ότι η ευαισθησία απέναντι στις αισθητικές ιδιότητες της τέχνης εμφανίζεται κατά την ηλικία των 9 χρόνων (Carothers & Gardner, 1979. Winner et al, 1986). Ωστόσο, επιβεβαιώνει και εμπλουτίζει τα ευρήματα λιγοστών ερευνών, πιο πρόσφατων, που υποστήριζαν ότι ακόμα και από την ηλικία των 5 ετών τα παιδιά μπορούσαν να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που εκφραζόταν σε πίνακες αφηρημένης ζωγραφικής (Callaghan, 1997. Jolley & Thomas, 1994).

Μια πιθανή εξήγηση για την επιτυχία ακόμα και μικρών παιδιών στο έργο της συγκεκριμένης έρευνας, μπορεί να οφείλεται στην απλουστευμένη μορφή της έρευνας και

στην προσαρμογή της στις ανάγκες της μικρής ηλικίας. Αυτό επιτεύχθηκε με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, η χρήση των δύο εικόνων με τις “φατσούλες” που εξέφραζαν τα δυο συναισθήματα και η συσχέτιση των απαντήσεων των παιδιών με τις εικόνες αυτές, με τη μορφή παιχνιδιού, μπορεί να βοήθησε ώστε τα παιδιά να κάνουν πιο εύκολα τη σύνδεση του συναισθήματος με τους πίνακες (Callaghan, 2000. Jolley & Thomas, 1995). Επιπρόσθετα, στην έρευνα δε χρησιμοποιήθηκε προφορική αιτιολόγηση των απαντήσεων των παιδιών, κάτι που διευκόλυνε τη διεξαγωγή του έργου ακόμα και από τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά. Αυτό επιβεβαιώνει και συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών, ότι δηλαδή, ο μη λεκτικός χαρακτήρας του έργου επιτρέπει μεγαλύτερη επιτυχία σε αυτό, ακόμα και από τα μικρότερα παιδιά (Callaghan, 1997, 2000. Jolley & Thomas, 1994. Trautner, 2007). Τέλος, για την έρευνα επιλέχθηκαν μόνο δύο βασικά αντιθετικά συναισθήματα, ένα από την κατηγορία των θετικών συναισθημάτων (χαρά) και ένα από την κατηγορία των αρνητικών (λύπη), τα οποία έχουν αποδειχτεί από προγενέστερες έρευνες ως τα πρώτα συναισθήματα που μπορεί να αναγνωρίσει πιο εύκολα ένα παιδί (Brechet et al, 2009. Gosselin & Simard, 1999. Misailidi & Bonoti, 2008. Reichenbach & Masters, 1983. Trautner, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, αποκλείστηκε -όσο το δυνατόν περισσότερο- η πιθανότητα εμφάνισης του φαινομένου της σύγχυσης των συναισθημάτων (Brechet et al, 2009. Callaghan, 1997, 2000. Gosselin & Simard, 1999) και το έργο της έρευνας έγινε πιο απλό και κατανοητό για όλες τις ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν σε αυτήν.

4.2. Επίδραση του συναισθήματος

Διερευνήθηκε, ακόμα, αν υπάρχει διαφορά στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, δηλαδή αν κάποιο από τα δύο συναισθήματα (χαρά ή λύπη) αναγνωρίζεται πιο εύκολα από τα παιδιά στους πίνακες ζωγραφικής, βάση των χρωμάτων. Υποθέσαμε ότι το συναίσθημα της χαράς είναι αυτό που θα αναγνωριζόταν πιο εύκολα από το συναίσθημα της λύπης.

Πράγματι, διαπιστώσαμε πως οι επιδόσεις των παιδιών ήταν υψηλότερες στην αναγνώριση του συναισθήματος της χαράς και χαμηλότερες στην αναγνώριση του συναισθήματος της λύπης. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών (Bonoti & Misailidi, 2006. Jolley & Thomas, 1994, 1995. Misailidi & Bonoti, 2008), ότι δηλαδή το συναίσθημα της χαράς είναι αυτό που αναγνωρίζεται πρώτο από όλα τα συναισθήματα και μάλιστα, αυτό που αναγνωρίζεται εύκολα και από τα μικρότερα σε ηλικία

παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, αποδείχτηκε ότι το συναίσθημα της χαράς είναι αυτό που αναγνωρίζεται ευκολότερα από τα παιδιά σε πίνακες ζωγραφικής από ό,τι το συναίσθημα της λύπης, με βάση τα χρώματα των πινάκων.

Μια πιθανή εξήγηση για αυτό προκύπτει ίσως από το γεγονός ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας τις περισσότερες φορές απορρίπτουν τις εικόνες που είναι φορτισμένες με αρνητικά συναισθήματα. Δηλαδή, εικόνες που εκφράζουν δυσάρεστα συναισθήματα δε θεωρούνται από τα μικρά παιδιά ως “καλές” εικόνες (Jolley & Thomas, 1994, 1995). Για αυτό το λόγο, όπως αναφέρει ο Parsons (1987, όπ. αναφ. στο Jolley & Thomas, 1995), τα παιδιά αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη δυσκολία συναισθήματα σε εικόνες που αναπαριστούν αρνητικά φορτισμένες σκηνές (Jolley & Thomas, 1995. Jolley et al, 1998b). Αυτό αποτελεί ίσως έναν περιορισμό της έρευνας, αφού μπορεί κάποια από τα παιδιά που είχαν το συναίσθημα της λύπης, να μην επέλεξαν πίνακες με τον τρόπο που τους ζητήθηκε, με βάση, δηλαδή, αυτό το συναίσθημα που είχαν, αλλά πιθανόν να επέλεξαν πίνακες από το αντίθετο συναίσθημα, της χαράς, εξαιτίας της ενδεχόμενης αισθητικής προτίμησής τους για εκείνους. Για παράδειγμα, στην παρούσα έρευνα, ένα παιδί που είχε τύχει το συναίσθημα της λύπης, την ώρα της έρευνας έψαχνε να βρει μέσα στις εικόνες ποιες είναι οι πιο “χαριτωμένες”. Συνεπώς, πιθανόν να θεωρούσε ότι η λυπημένη “φατσούλα” έπρεπε να πάρει σπίτι της τους “χαρούμενους” πίνακες, που θα την έκαναν να νιώσει πιο καλά και όχι τους “λυπημένους” πίνακες, που ταίριαζαν με τη λυπημένη “φατσούλα”, όπως θα έπρεπε κανονικά.

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων, του συναισθήματος και της ηλικίας, βρέθηκε ότι τόσο στην παραστατική όσο και στην αφηρημένη ζωγραφική, στο συναίσθημα της χαράς, οι επιδόσεις ήταν υψηλότερες στα 4χρονα και 5χρονα παιδιά, από ό,τι στα παιδιά ηλικίας 3 ετών. Ωστόσο, στο συναίσθημα της λύπης οι υψηλότερες επιδόσεις παρατηρούνται στα 4χρονα παιδιά και στις δύο κατηγορίες ζωγραφικής (παραστατική και αφηρημένη). Αντιθέτως, τα 3χρονα και 5χρονα παιδιά είχαν παρόμοιες επιδόσεις στη λύπη και συγκριτικά χαμηλότερες από ό,τι τα 4χρονα.

Οι χαμηλές επιδόσεις των 3χρονων παιδιών μπορούν πιθανόν να δικαιολογηθούν με βάση τη θεωρία του Lowenfeld (1947, όπ. αναφ. στο McGhee & Dziuban, 1993), ο οποίος λέει ότι οι επιλογές των χρωμάτων που κάνουν τα παιδιά στη ζωγραφική τους στη συγκεκριμένη ηλικία βασίζονται κυρίως στις αισθητικές προτιμήσεις και στο τι θεωρεί όμορφο κάθε παιδί (Burkitt, 2007. Burkitt & Newell, 2005. Burkitt et al, 2007. Jolley et al, 1998a. McGhee & Dziuban, 1993. Parsons, 1976). Οπότε, είναι πιθανόν οι επιδόσεις στην

αναγνώριση της λύπης αυτής της ηλικιακής ομάδας να ήταν χαμηλές πιθανόν γιατί επέλεξαν τα χρώματα που προτιμούν, δηλαδή τα πιο χαρούμενα και δεν έδωσαν σημασία στους πίνακες με τα χρώματα που εξέφραζαν λύπη. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας συχνά απορρίπτουν τις εικόνες που εκφράζουν δυσάρεστα συναισθήματα και πιθανόν για αυτό το λόγο να έχουν εδώ χαμηλότερη επίδοση στην αναγνώριση της λύπης στους πίνακες ζωγραφικής (Jolley & Thomas, 1995. Jolley et al, 1998b). Το ενδιαφέρον και αξιοπερίεργο στοιχείο, ωστόσο, που προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ότι μετά τις χαμηλές επιδόσεις των 3χρονων παιδιών, οι επιδόσεις των 4χρονων παιδιών ήταν υψηλές, ενώ οι επιδόσεις των 5χρονων ήταν και πάλι χαμηλές, παρόμοιες, μάλιστα, με αυτές των τριχρονων. Το αποτέλεσμα αυτό δεν μπορεί εύκολα να ερμηνευτεί με βάση τις προϋπάρχουσες θεωρίες, αφού οι περισσότερες περιγράφουν ηλικιακά στάδια, τα οποία περιλαμβάνουν μεγάλο εύρος ηλικιών (π.χ. 4-7 ετών) και δεν αναφέρονται στην κάθε ηλικία ξεχωριστά. Δηλαδή, δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη αναφορά για την ηλικία των 4 ή 5 χρόνων, κάποιο στοιχείο που να δικαιολογεί τα αποτελέσματα αυτά. Η άνοδος και πτώση της επίδοσης, στα 4 και 5 χρόνια αντίστοιχα, με διαφορά, δηλαδή μόλις ενός έτους και στις δυο περιπτώσεις, είναι πολύ απότομη, οπότε είναι δύσκολο να προκύψει κάποια ερμηνεία με τα ως τώρα γνωστά στοιχεία. Για αυτό το λόγο, προκύπτει ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η περαιτέρω διερεύνηση του αποτελέσματος αυτού, η οποία θα εξετάσει αυτές τις αλλαγές στις επιδόσεις, ώστε να διερευνηθεί αν ήταν τυχαίες ή αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη αιτία για την οποία συμβαίνουν.

4.3. Επίδραση του είδους ζωγραφικής

Η έρευνα εξέτασε, τέλος, αν υπάρχει διαφορά στην ικανότητα αναγνώρισης του συναισθηματικού νοήματος ενός πίνακα ζωγραφικής, μέσω του χρώματος, ανάμεσα στις δύο μεγάλες κατηγορίες ζωγραφικής τέχνης, την παραστατική και την αφηρημένη. Υποθέσαμε ότι το συναίσθημα που εκφράζουν οι πίνακες θα αναγνωρίζεται πιο εύκολα στους πίνακες παραστατικής ζωγραφικής, από ό,τι στους πίνακες της αφηρημένης ζωγραφικής.

Η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε, αφού τελικά αποδείχτηκε ότι το είδος της ζωγραφικής τέχνης των πινάκων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα δε βρέθηκε να επηρεάζει τις επιδόσεις των παιδιών. Αυτό εξελίσσει τα συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών, αφού μέχρι πριν δεν είχε γίνει σύγκριση μεταξύ των δύο κατηγοριών τέχνης, στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων. Οι προγενέστερες έρευνες χρησιμοποιούσαν

-ως επί το πλείστον- ερεθίσματα μόνο από την αφηρημένη (Jolley & Thomas, 1994. Winner et al, 1986) ή μόνο από την παραστατική ζωγραφική (Callaghan & MacFarlane, 1998. Jolley & Thomas, 1995), οπότε τα συμπεράσματα αυτών αφορούσαν μόνο μία από τις δύο κατηγορίες τέχνης. Τέλος, ακόμα και οι λιγοστές έρευνες που χρησιμοποιούσαν ποικιλία ζωγραφικών στυλ στα ερεθίσματά τους (Callaghan, 1997, 2000), δεν ερευνούσαν τις διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών μεταξύ αυτών. Επιπρόσθετα, άλλα αποτελέσματα ερευνών σχετίζονται μόνο με τις προτιμήσεις των παιδιών σε κάποιο από τα δύο είδη ζωγραφικής τέχνης (McGhee & Dziuban, 1993). Αντίθετα, η παρούσα έρευνα διερευνά πολύ συγκεκριμένα τη διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών στο έργο, στην αναγνώριση, δηλαδή, των συναισθημάτων που εκφράζουν οι πίνακες, ανάμεσα στις δυο κατηγορίες ζωγραφικής, την παραστατική και την αφηρημένη.

Μια πιθανή εξήγηση για αυτό σχετίζεται ίσως με το είδος του υλικού που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα. Δηλαδή, οι πίνακες ζωγραφικής για τα πειραματικά έργα επιλέχθηκαν προσεκτικά με έναν πολύ συγκεκριμένο στόχο: να εκφράζουν το καθένα από τα δύο συναισθήματα (χαρά ή λύπη) μέσω των χρωμάτων τους και, επίσης, να διατηρείται το θέμα τους σταθερό, έτσι ώστε αυτό να μην αποτελεί στοιχείο επιρροής. Με αυτόν τον τρόπο ο κυρίαρχος παράγοντας επηρεασμού των παιδιών ήταν το χρώμα και, άρα, πιθανόν τα ίδια τα ερεθίσματα να μην επέτρεψαν στα παιδιά να δώσουν σημασία και σε κάποιον άλλο παράγοντα, όπως είναι το είδος της τέχνης του κάθε πίνακα. Δηλαδή, είναι πιθανόν το είδος τέχνης να μην επηρέασε τις αποφάσεις των παιδιών, αφού το στοιχείο του χρώματος υπερκάλυπτε όλα τα υπόλοιπα. Εξάλλου, αυτό ήταν και εξαρχής το βασικό μέλημα στη διαδικασία επιλογής του υλικού. Σε τελική ανάλυση, ίσως ένα τέτοιο αποτέλεσμα να αποτελεί και μια αρχική ένδειξη ότι το χρώμα είναι ο πρώτος παράγοντας που επηρεάζει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην αναγνώριση του συναισθηματικού νοήματος ενός πίνακα ζωγραφικής. Αν υποθέσουμε κάτι τέτοιο, μάλιστα, ως ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού, δημιουργούνται νέα ερεθίσματα και αφορμές, για την πρόταση περαιτέρω ερευνών, που θα εξετάσουν ακριβώς αυτό.

4.4. Περιορισμοί της έρευνας

Ωστόσο, πριν παρουσιαστούν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση, θα πρέπει να αναφερθούν κάποιοι πιθανοί περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η παρούσα έρευνα. Αρχικά, οι αισθητικές προτιμήσεις και γενικότερα οι αισθητικές απόψεις γύρω από ένα θέμα

σχετίζονται -μεταξύ άλλων- και με το πόσο οικεία είναι για κάποιον τα ερεθίσματα που δίνονται (Leder et al, 2004. Savva & Trimis, 2005). Για παράδειγμα, έχει αποδειχτεί ότι οι ενήλικες μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αισθητικής άποψης των παιδιών, αφού επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο αυτά αντιμετωπίζουν και ερμηνεύουν τα έργα τέχνης (Taunton, 1982). Ως εκ τούτου, η επίδοση στο έργο της έρευνας μπορεί να διαφέρει σημαντικά από παιδί σε παιδί, ανάλογα με το οικογενειακό του περιβάλλον και τις αισθητικές εμπειρίες που έχει αποκτήσει μέσα σε αυτό. Ένα σχετικό παράδειγμα, μάλιστα, από την παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε όταν η νηπιαγωγός μιας τάξης ενδιαφέρθηκε να μάθει τις επιδόσεις ενός συγκεκριμένου παιδιού, ο πατέρας του οποίου ήταν ζωγράφος. Πράγματι, το συγκεκριμένο παιδί (4 ετών) είχε σωστές απαντήσεις σε όλο το έργο και, μάλιστα, οι απαντήσεις του αυτές δόθηκαν πολύ γρήγορα και με ιδιαίτερη ευκολία. Επίσης, κάποια παιδιά μπορεί να είναι γενικά περισσότερο εξοικειωμένα με πίνακες ζωγραφικής σε σχέση με κάποια άλλα, κάτι που μπορεί να σχετίζεται με τις εξωσχολικές εμπειρίες του κάθε παιδιού π.χ. κάποιο παιδί που παρακολουθεί μαθήματα ζωγραφικής ή κάποιο που έχει επισκεφθεί αρκετά μουσεία να έχει μεγαλύτερη εξοικείωση με τη ζωγραφική τέχνη.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία έχουν αισθητική άποψη και μπορούν να κάνουν επιλογές με βάση τις προτιμήσεις τους ή βασισμένα σε κάποια στοιχεία των αντικειμένων ή των εικόνων. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να επιλέξει έναν συγκεκριμένο πίνακα, μόνο γιατί του θυμίζει κάτι από την καθημερινότητά του ή κάτι με το οποίο νιώθει οικεία και για κανέναν άλλο λόγο (Parsons, 1976). Ένα σχετικό παράδειγμα από τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν όταν ένα παιδί (3 ετών) που έπρεπε να αναγνωρίσει το συναίσθημα της χαράς, στην κατηγορία με τους πίνακες παραστατικής ζωγραφικής, με θέμα τα δέντρα, προσπαθούσε να βρει πού είναι ο λύκος, ώστε να μη επιλέξει εκείνους τους πίνακες που τον περιείχαν. Επίσης, στην προσχολική ηλικία, η σκέψη των παιδιών είναι ακόμα εγωκεντρική, οπότε η επιλογή των πινάκων μπορεί να γίνεται με βάση τις προτιμήσεις του παιδιού και το τι θεωρεί ελκυστικό και να μη δοθεί σημασία σε αυτό που ζητείται από την ερευνήτρια (Burkitt, 2007. Burkitt & Newell, 2005. Burkitt et al, 2007. Jolley et al, 1998a. Parsons, 1976). Ο Βρύζας (1997) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η ερμηνεία μιας εικόνας είναι υποκειμενική και σχετίζεται με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά του κάθε ανθρώπου που τη βλέπει. Οι Jolley, Zhi και Thomas (1998a) λένε, επίσης, ότι οι έννοιες της προτίμησης και της κατανόησης, όσον αφορά τους πίνακες ζωγραφικής, είναι

πολύ στενά συνδεδεμένες και, συνεπώς, είναι πολύ εύκολο η μία να επηρεάσει την άλλη. Για παράδειγμα, υπήρχαν κάποια παιδιά στην έρευνα που όταν επέλεγαν τους πίνακες έλεγαν “Αυτά τα δύο μου αρέσουν περισσότερο”, ή “Αυτό είναι πιο χαριτωμένο”, ανεξάρτητα από το συναίσθημα που τους ζητούνταν να αναγνωρίσουν. Μάλιστα, κάποιο από τα παιδιά, ρωτούσε ανάμεσα και την ερευνήτρια “Ποιο είναι πιο ωραίο;”.

Επίσης, ο Hsiu-Chu (1996) αναφέρει ότι τα ίδια χρώματα μπορούν να έχουν διαφορετικές σημασίες σε διαφορετικά άτομα, δηλαδή να αφήνουν άλλη εντύπωση σε ένα άτομο από ό,τι σε κάποιο άλλο. Αυτό συμβαίνει γιατί η αντίληψη των χρωμάτων από κάθε άνθρωπο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως από την προσωπικότητα του καθενός, από τον πολιτισμικό του περίγυρο και, ακόμα, από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες που ο καθένας έχει (Hsiu-Chu, 1996). Έτσι και εδώ, είναι πιθανό στις επιλογές των παιδιών να μην υπήρχαν πάντα τα ίδια κριτήρια. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τα χρώματα, προγενέστερες έρευνες έχουν βρει ότι τα μικρά παιδιά προτιμούν εικόνες με φωτεινά, ζωηρά χρώματα, οπότε μπορεί -σε κάποιες περιπτώσεις- η επιλογή των εικόνων από τα παιδιά να έγινε μόνο με βάση τις χρωματικές τους προτιμήσεις και όχι με βάση αυτό που τους ζητούσε το έργο (Burkitt, 2007. Burkitt et al, 2004).

Οι Epstein και Τρίμη (2005) αναφέρουν ότι τα παιδιά, όπως ακριβώς στη δική τους τέχνη, έτσι και στην τέχνη των μεγάλων, προτιμούν την απλότητα. Συνεπώς, αν κάποιο έργο είναι πολύπλοκο και φλύαρο, είναι πιθανόν να μην δώσουν σημασία σε ολόκληρο το έργο, αλλά να επιλέξουν ένα συγκεκριμένο κομμάτι του και να εστιάσουν την προσοχή τους μόνο σε αυτό, αγνοώντας τη συνολική του εκφραστικότητα. Βασιζόμενοι σε αυτό, προκύπτει ένας ακόμα πιθανός περιορισμός της έρευνας. Από τους συνολικά 16 πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, κάποιοι ήταν πιο “πολύπλοκοι” ή πιο “γεμάτοι” από άλλους, οπότε υπάρχει πιθανότητα να αντιμετωπίστηκαν από τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο. Ένα σχετικό παράδειγμα της παρούσας έρευνας αφορά έναν από τους πίνακες της αφηρημένης τέχνης (“Concentric circles”, Gustav Klimt), ο οποίος είναι χωρισμένος σε πολλά μικρά τετράγωνα, μέσα στα οποία περιέχονται πολυάριθμοι ομόκεντροι πολύχρωμοι κύκλοι. Δύο παιδιά, λοιπόν, όταν ήρθε η στιγμή να επιλέξουν πίνακες -με βάση το συναίσθημα που είχαν- από το συγκεκριμένο πειραματικό έργο, στο οποίο περιέχονταν ο πίνακας αυτός, δεν έδειξαν ολόκληρο τον πίνακα, αλλά έδειξαν ότι επιλέγουν ένα συγκεκριμένο τετράγωνο μέσα από αυτόν τον πίνακα.

Τέλος, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που σχετίζονται με τα τεχνικά στοιχεία της

έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις σχετικά με τις αισθητικές ιδιότητες ενός έργου (εδώ το χρώμα) είναι ευάλωτες σε ανακρίβειες και παρερμηνείες, λόγω του μικρού μεγέθους των αντιγράφων τέχνης που χρησιμοποιούνται (Arnheim, 2005. Moore, 1973), ή ακόμα λόγω του φωτισμού που υπάρχει σε κάθε τάξη (Arnheim, 2005). Όταν μεταβάλλεται το μέγεθος του πίνακα, μεταβάλλεται τόσο η εμφάνισή του, όσο τελικά ακόμα και η σύνθεσή του. Οι Lin και Thomas (2002) πιθανολογούν ότι, αν οι πίνακες παρουσιαστούν σε μέγεθος παρόμοιο με τις πραγματικές τους διαστάσεις, τότε η συναισθηματική τους επίδραση μπορεί να είναι μεγαλύτερη, από ό,τι αν παρουσιαστούν σε μικρότερη κλίμακα. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με το φωτισμό, αφού το χρώμα τροποποιείται από αυτόν, οπότε υπάρχει πιθανότητα από τάξη σε τάξη να υπήρχαν μικρές διαφορές των πινάκων σχετικά με την εντύπωση που αφήνουν στα παιδιά. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για το φόντο της επιφάνειας πάνω στην οποία τοποθετούνταν οι πίνακες, το οποίο δεν ήταν πάντα το ίδιο (Arnheim, 2005).

4.5. Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμπληρώνουν και εξελίσσουν -ως ένα βαθμό- τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν μέχρι σήμερα. Ωστόσο, φέρνουν στην επιφάνεια και καινούργια ενδιαφέροντα ερωτήματα και ποικίλες αφορμές για περαιτέρω έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποια από αυτά.

Τα χρώματα είναι καθολικά, ωστόσο, η σημασία και η αξία που δίνεται σε αυτά παρουσιάζει -σε συγκεκριμένες περιπτώσεις- διαφορές μεταξύ πολιτισμών (Boyatzis & Varghese, 1993. Burkitt et al, 2007. Mubeen, 2006). Για παράδειγμα, το λευκό χρώμα σε πολλές χώρες της Ασίας και σε κάποια μέρη της Αφρικής, είναι συνδεδεμένο με το θάνατο και το θρήνο, ενώ σε χώρες της Δύσης σχετίζεται με την αγνότητα ή την καθαριότητα. Παρόμοια, το μαύρο είναι συνδεδεμένο με το θάνατο και τη θλίψη σε χώρες της Δύσης ή στην Ινδία, αλλά συμβολίζει τη δύναμη και την ωριμότητα για τις χώρες της Αφρικής (Mubeen, 2006). Το ίδιο συμβαίνει και με τις προτιμήσεις των χρωμάτων μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών (Burkitt et al, 2007. Madden et al, 2000). Έρευνες έδειξαν ότι οι Αфро-Αμερικάνοι προτιμούν τις χρωματικές παλέτες του κόκκινου, του μοβ και του μαύρου, ενώ οι Λευκοί προτιμούν τις αποχρώσεις του μπλε και του πράσινου (Madden et al, 2000). Η Burkitt (2007) αναφέρει μάλιστα, ότι τα χρώματα χρησιμοποιούνται με διαφορετικό τρόπο σε διάφορους πολιτισμούς όσον αφορά στην έκφραση της χαράς και της λύπης, κάτι που υποδεικνύει ότι πιθανώς υπάρχουν σχέσεις χρώματος και συναισθήματος, οι οποίες επηρεάζονται από την κάθε

κουλτούρα. Μάλιστα, υποστηρίζει ότι οι σχέσεις αυτές αρχίζουν να εμφανίζονται ήδη από μικρή ηλικία (Burkitt, 2007. Burkitt et al, 2007). Ωστόσο, στον αντίποδα αυτού, ο Zentner (2001) εκφράζει την άποψη ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας μπορεί να μην έχουν προλάβει ακόμα να σχηματίσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τα χρώματα (π.χ. ότι το μαύρο είναι συνδυασμένο με τη δυστυχία ή το κόκκινο με το θυμό κ.ά.), οι οποίες πιθανόν να κάνουν την εμφάνισή τους μόνο αργότερα, κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Συνεπώς, εδώ προκύπτει ένα πολύ ενδιαφέρον ερώτημα σχετικά με το αν τα χρώματα είναι τελικά πολιτισμικά-συνδεδεμένα ήδη από την προσχολική ηλικία ή αν τα παιδιά στην ηλικία αυτή δεν έχουν προλάβει ακόμα να επηρεαστούν από τις αντιλήψεις της εκάστοτε κουλτούρας και είναι ακόμα απαλλαγμένα από τις χρωματικές προκαταλήψεις.

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τα συναισθήματα, αφού είναι βιολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία όμως επηρεάζονται από τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και, συνεπώς, παρουσιάζουν διαφορές από πολιτισμό σε πολιτισμό (Callaghan, 1997, 2000), στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι τα βιώνουν, τα αντιλαμβάνονται και τα εκφράζουν (Mesquita & Walker, 2003). Για παράδειγμα, στις χώρες της Ανατολής -και ιδιαίτερα στην Ιαπωνία- τα συναισθήματα δεν εκφράζονται δημοσίως με τον ίδιο τρόπο που γίνεται στις χώρες της Δύσης. Πιο συγκεκριμένα, στην Ιαπωνία θεωρείται πολύ σημαντική η συγκράτηση των συναισθημάτων του καθενός, ώστε να μην εκφραστούν μπροστά στο κοινωνικό σύνολο, με σκοπό τη διατήρηση της αρμονίας. Δηλαδή, αν κάποιος είναι για κάποιο λόγο χαρούμενος και βρίσκεται σε ένα δημόσιο χώρο, επιλέγει να μην εκφράσει τη χαρά του δημοσίως, ώστε να μην προκαλέσει δυσαρέσκεια σε κάποιον που μπορεί να μην είναι το ίδιο χαρούμενος εκείνη τη στιγμή (Mesquita & Walker, 2003). Η Winner (1989, όπ. αναφ. στο Jolley et al, 1998a, 1998b) αναφέρει, επίσης, ότι τα παιδιά στην Κίνα δεν έκαναν ζωγραφιές που εξέφραζαν τα συναισθήματά τους, αλλά και ότι γενικότερα στην Κίνα η τέχνη δεν αντιμετωπίζεται τόσο ως μέσο αυτο-έκφρασης των συναισθημάτων, όπως γίνεται σε άλλες χώρες. Συνεπώς, σε χώρες σαν την Κίνα η έκφραση των συναισθημάτων από τους ανθρώπους ή η έκφρασή τους μέσω της τέχνης ή ακόμα η αντιμετώπιση των εκφραστικών τεχνικών και η κατανόηση της μεταφορικής έκφρασης σε έργα τέχνης, πιθανόν να διαφέρει από ό,τι σε άλλους πολιτισμούς (Jolley et al, 1998a, 1998b). Άρα και εδώ, προκύπτει ένα ενδιαφέρον ερώτημα, για το αν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα διέφεραν μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Αν, δηλαδή, τα συναισθήματα θα αναγνωρίζονται με τον ίδιο τρόπο στους πίνακες ζωγραφικής, από παιδιά προσχολικής ηλικίας που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Συνεπώς, η

παρούσα έρευνα που μελετά την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων που εκφράζονται σε πίνακες ζωγραφικής μέσω των χρωμάτων τους, θα είχε ιδιαίτερα μεγάλο ενδιαφέρον να επεκταθεί διαπολιτισμικά, ώστε να διερευνηθούν τυχόν διαφορές που υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών (Callaghan, 2000).

Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί αν παρατηρούνται διαφορές φύλου στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναγνωρίζουν το συναισθηματικό νόημα των έργων ζωγραφικής μέσω των χρωμάτων, αφού κάτι τέτοιο δεν έχει πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής. Οι περισσότερες έρευνες γύρω από την τέχνη που εξετάζουν διαφυλικές διαφορές, σχετίζονται κυρίως με τη ζωγραφική των ίδιων των παιδιών και τις εκφραστικές τεχνικές που χρησιμοποιούν σε αυτήν, για την αποτύπωση των συναισθημάτων (Picard et al, 2007. Picard & Boulhais, 2011. Zentner, 2001) ή με τις χρωματικές τους προτιμήσεις σε συνδυασμό με τις επιλογές χρωμάτων για τη συμπλήρωση έργων με έτοιμα τυποποιημένα σχέδια που εκφράζουν κάποιο συναίσθημα (Burkitt et al, 2004. Zentner, 2001). Έχει αποδειχτεί, επίσης, ότι αγόρια και κορίτσια έχουν διαφορετικές χρωματικές προτιμήσεις (Boyatzis & Varghese, 1993. Burkitt, 2007). Τα αγόρια βρέθηκε να έχουν πιο θετικές αντιδράσεις στα σκούρα χρώματα, σε σχέση με τα κορίτσια που τα αντιμετωπίζουν -ως επί το πλείστον- αρνητικά (Boyatzis & Varghese, 1993). Για αυτό το λόγο, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη των επιδόσεων κοριτσιών και αγοριών και η σύγκριση των δύο αυτών ομάδων, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τελικά υπάρχει διαφορά των δύο φύλων.

Επίσης, θα μπορούσε η παρούσα εργασία να εμπλουτιστεί και με ένα μέρος ελεύθερης ζωγραφικής των παιδιών (ζωγραφικής πάνω σε λευκό χαρτί, χωρίς συγκεκριμένο θέμα), με βάση το συναίσθημα που θα είχαν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Δηλαδή, μετά από το κυρίως μέρος της έρευνας, θα μπορούσε να προστεθεί ένα τελευταίο μέρος, σαν έλεγχος-αξιολόγηση, στο οποίο θα δίνονταν στα παιδιά ένα λευκό χαρτί και ποικιλία χρωμάτων -παρόμοιων με τα χρώματα που υπήρχαν στους πίνακες ζωγραφικής που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα- και θα τους ζητούνταν να ζωγραφίσουν μια εικόνα. Η εικόνα θα έπρεπε να ζωγραφιστεί με βάση τη “φατσούλα” που θα είχε το κάθε παιδί, δηλαδή με βάση το συναίσθημα που καλούνταν να αναγνωρίσει και κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης έρευνας (χαρά ή λύπη). Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να εξεταστεί αν τα παιδιά θα χρησιμοποιούσαν τα χρώματα στη ζωγραφική τους με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιήθηκαν στους πίνακες ζωγραφικής από τους ζωγράφους, για την αποτύπωση του ανάλογου συναισθήματος. Δηλαδή, αν τα παιδιά που είχαν το συναίσθημα της χαράς θα

χρησιμοποιούσαν τα φωτεινά χρώματα, ενώ τα παιδιά που είχαν το συναίσθημα της λύπης τα πιο σκούρα και μουντά χρώματα. Έτσι, μια τέτοια εξέλιξη της έρευνας, θα εξέταζε την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων στους πίνακες, μέσω των χρωμάτων τους, συλλέγοντας στοιχεία από δύο τύπους έργων, το πειραματικό έργο (όπως παρουσιάζεται στο κυρίως μέρος της παρούσας έρευνας, όταν τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν τους δύο πίνακες που ταιριάζουν με τη “φατσούλα” που έχουν) και το εκφραστικό έργο (στο μέρος του ελέγχου-αξιολόγησης της πρότασης επέκτασης της έρευνας, όταν τα παιδιά θα καλούνται να ζωγραφίσουν ένα θέμα με βάση τη “φατσούλα” που έχουν). Έτσι, θα μπορούσε να διαμορφωθεί μια πιο σταθερή και ολοκληρωμένη άποψη για τη σχέση των συναισθημάτων με τα χρώματα από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τόσο στην αναγνώρισή τους σε έργα τέχνης, όσο και στην επιλογή και χρήση τους στις ζωγραφιές από τα ίδια τα παιδιά (Brechet et al, 2009).

Τέλος, τα ερευνητικά δεδομένα μέχρι στιγμής παρουσιάζουν αντικρουόμενα αποτελέσματα όσον αφορά το ποιος παράγοντας είναι τελικά ο πιο καθοριστικός για την αναγνώριση των συναισθημάτων σε πίνακες ζωγραφικής, το καθαυτό θέμα των πινάκων ή το χρώμα τους (Callaghan, 2000. Lin & Thomas, 2002. Machotka, 1966. Parsons, 1976. Zentner, 2001). Όπως αναφέρεται και παραπάνω, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι το θέμα του πίνακα αποτελεί ισχυρότερο παράγοντα επιρροής (Callaghan, 2000. Lin & Thomas, 2002. Taunton, 1980), ενώ άλλες αναγνωρίζουν και τη δύναμη του χρώματος (Machotka, 1966. Parsons, 1976. Zentner, 2001). Συνεπώς, ένα ενδιαφέρον ερευνητικό ερώτημα, που χρήζει απάντησης, είναι αν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δίνουν τελικά περισσότερη προσοχή στο θέμα ή το χρώμα. Για να ερευνηθεί αυτό, απαιτείται πολύ προσεκτική επιλογή των ερεθισμάτων που θα χρησιμοποιηθούν και χρειάζεται να σχεδιαστεί η έρευνα με τρόπο κατάλληλο για την προσχολική ηλικία, που να εστιάζει στη σύγκριση ανάμεσα στους δυο αυτούς παράγοντες.

Βιβλιογραφία

- Arnheim, R. (2005). *Τέχνη και οπτική αντίληψη. Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Bloom, M. (2003). Theory of mind and emotion. *Perspectives in Psychology*, 1, 3-8.
- Bonoti, F., & Misailidi, P. (2006). Children's developing ability to depict emotions in their drawings. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 495-502.
- Bosacki, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles*, 50(9/10), 659-675.
- Boyatzis, C. J. & Varghese, R. (1994). Children's emotional associations with colors. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(1), 77-85.
- Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). "How does Sam feel?": Children's labeling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587-606.
- Βρύζας, Κ. (1997). *Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Bullock, M., & Russell, J. A. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. In C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring emotions in infants and children, Vol. II* (pp. 203-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Burkitt, E. (2007). Children's choice of color to depict metaphorical and affective information. In C. Milbrath & H. M. Trautner (Eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawings & art* (pp. 107-120). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,

44(3), 445–455.

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2004). The effect of affective characterizations on the use of size and colour in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology, 24*, 315–343.

Burkitt, E., & Newell, T. (2005). Effects of human figure type on children's use of colour to depict sadness and happiness. *International Journal of Art Therapy, 10*(1), 1–8.

Burkitt, E., Tala, K., & Low, J. (2007). Finnish and English children's color use to depict affectively characterized figures. *International Journal of Behavioral Development, 31*(1), 59–64.

Callaghan, T. C. (1997). Children's judgement of emotion portrayed in museum art. *British Journal of Developmental Psychology, 15*, 515–529.

Callaghan, T. C. (2000). The role of context in preschoolers' judgments of emotion in art. *British Journal of Developmental Psychology, 18*, 465–474.

Callaghan, T. C., & MacFarlane, M. J. (1998). An attentional analysis of children's sensitivity to artistic style in paintings. *Developmental Science, 1*(2), 307–313.

Callaghan, T. C., & Rochat, P. (2003). Traces of the artist: Sensitivity to the role of the artist in children's pictorial reasoning. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 415–445.

Carothers, T. & Gardner, H. (1979). When children's drawings become art: the emergence of aesthetic production and perception. *Developmental Psychology, 15*(5), 570–580.

Chapman, L. H. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.

Chen, J. C. H. (1997). An examination of theories of aesthetic development with implication

for future research. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Science*, 42 (New Version), 13-27.

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α. (2002). Η καλλιέργεια του γούστου και η αισθητική αγωγή (σσ. 129-139). Στο Γ. Κόκκινος & Α. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Μ. Σόλμαν, Μεταφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1989).

Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη*.

Daucher, H., & Seitz, R. (2003). *Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., & Uttal, D. H. (2003). The origins of Pictorial competence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 114-118.

Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). *Socialization of preschoolers' emotional understanding*. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the Face: a guide to recognizing emotions from facial clues*. Cambridge MA: Malor Books.

Epstein, A. S., & Τρίμη, Ε. Α. (2005). *Εικαστικές Τέχνες και μικρά παιδιά*. Αθήνα: Γιώργος Δάρδανος.

Gardner, H., Winner, E., & Kircher, M. (1975). Children's conceptions of the arts. *Journal of Aesthetic Education*, 9, 60-77.

Golomb, C. (2002). *Child art in context. A cultural and comparative perspective*. Washington, DC: American Psychological Association.

Gosselin, P., & Simard, J. (1999). Children's knowledge of facial expressions of emotions: Distinguishing fear and surprise. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 181–193.

Hsiu-Chu, H. (1996). *Artistic expression: The development of representational strategies in children's drawings*. Μεταπτυχιακή εργασία, University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois.

Jolley, R. P. (2010). *Children & Pictures: Drawing and understanding*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Jolley, R. P., & Thomas, G. V. (1994). The development of sensitivity to metaphorical expression of moods in abstract art. *Educational Psychology*, 14, 437–450.

Jolley, R. P., & Thomas, G. V. (1995). Children's sensitivity to metaphorical expression of mood in line drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 335-346.

Jolley, R. P., Zhi, Z., & Thomas, G. V. (1998a). The development of understanding moods metaphorically expressed in pictures: A cross-cultural comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 358–377.

Jolley, R. P., Zhi, Z., & Thomas, G. V. (1998b). How focus of interest in pictures changes with age: a cross-cultural comparison. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 127-149.

Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgements. *British Journal of Psychology*, 95, 489-508.

Lin, S. F., & Thomas, G. V. (2002). Development of understanding of popular graphic art: A study of everyday aesthetics in children, adolescents, and young adults. *International Journal*

of Behavioral Development, 26, 278–287.

Machotka, P. (1966). Aesthetic criteria in childhood: Justification and preference. *Child Development*, 37, 877-885.

Madden, T. J., Hewett, K., & Roth, M. S. (2000). Managing images in different cultures: A cross-national study of color meanings and preferences. *Journal of International Marketing*, 8(4), 90-107.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

McGhee, K. & Dziuban, C. D. (1993). Visual preferences of preschool children for abstract and realistic paintings. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 155-158.

Mesquita, B., & Walker, R. (2003). Cultural differences in emotions: A context for interpreting emotional experiences. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 777-793.

Milbrath, C. (1998). *Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent*. Cambridge: Cambridge University Press.

Misailidi, P., & Bonoti, F. (2008). Emotion in children's art: do young children understand the emotions expressed in other children's drawings?. *Journal of Early Childhood Research*, 6 (2), 189-200.

Moore, B. E. (1973). A description of children's verbal responses to works of art in selected grades one through twelve. *Studies in Art Education*, 14(3), 27-34.

Mubeen, M. A. (2006). Are you selling the right colour? A cross-cultural review of colour as a marketing cue. *Journal of Marketing Communications*, 12(1), 15-30.

Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Nye, R., Thomas, G. V., & Robinson, E. (1995). Children's understanding about pictures. Στο C. Lange-Kuttner & G. V. Thomas (Επιμ.), *Drawing and looking: Theoretical approaches to pictorial representation in children* (σσ. 123-134). New York: Harvester Wheatsheaf.

O'hare, D., & Cook, D. (1983) Children's sensitivity to different modes of colour use in art. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 267-277.

Parsons, M. J. (1976). A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 34(3), 305-314.

Parsons, M. J. (1994). Can children do aesthetics? A developmental account. *Journal of Aesthetic Education*, 28(3), 33-45.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2005). *Ιστορία της Τέχνης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Παπαδοπούλου, Μ. Θ. (2004). *Παίζοντας Τέχνη με παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Picard, D., & Boulhais, M. (2011). Sex differences in expressive drawing. *Personality and Individual Differences*, 51, 850-855.

Picard, D., Brechet, C., & Baldy, R. (2007). Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *Journal of Nonverbal Behavior*, 32, 243-257.

Picard, D., & Lebaz, S. (2010). Symbolic use of size and colour in freehand drawing of the tree: Myth or reality?. *Journal of Personality Assessment*, 92, 186-188.

Reichenbach, L., & Masters, J. C. (1983). Children's use of expressive and contextual cues in judgement of emotion. *Child Development*, 54, 993-1004.

Salisch, M., Haenel, M., & Freund, P. A. (2013). Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences*, 26, 15-19.

Savva, A. (2003). Young pupils' responses to adult works of art. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 300-313.

Savva, A. (2009). *Children's responses to visual images: Preferences, functions and origins*. Ανακτήθηκε από <http://www.inter-disciplinary.net/wp-content/uploads/2009/06/andri-savvalasttemplate-15.pdf>

Savva, A. & Trimis, E. (2005). Responses of young children to contemporary art exhibits: The role of artistic experiences. *International Journal of Education and the Arts*, 6(13), 1-23.

Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 270-274). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Σέμογλου, Ο. (2008) *Εναισθητοποίηση στο λόγο της εικόνας*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Taunton, M. (1980). The influence of age on preferences for subject-matter, realism and spatial depth in painting reproductions. *Studies in Art Education*, 21(3), 40-53.

Taunton, M. (1982). Aesthetic responses of young children to the visual art: A review of the literature. *Journal of Aesthetic Education*, 16(3), 93-109.

Τέχνη. (1997). Στο *Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα*. (τ. 57, σσ. 112-115). Αθήνα: Πάπυρος.

Trautner H. M. (2007). Children's developing understanding and evaluation of aesthetic properties of drawings and artwork. Στο C. Milbrath & H. M. Trautner (Επιμ.), *Children's understanding and production of pictures, drawings & art* (pp. 237-259). Cambridge, MA: Hogrefe.

Trautner H. M., & Milbrath, C. (2007). Children's knowledge about pictures, drawing and art. Στο C. Milbrath & H. M. Trautner (Επιμ.), *Children's understanding and production of pictures, drawings & art* (pp. 107-120). Cambridge, MA: Hogrefe.

Weimer, A. A., Sallquist, J., & Bolnick, R. R. (2012). Young children's emotion comprehension and theory of mind understanding. *Early Education & Development*, 23(3), 280-301.

Winner, E., Rosenblatt, E., Windmueller, G., Davidson, L., & Gardner, H. (1986). Children's perception of 'aesthetic' properties of the arts: Domain-specific or pan-artistic?. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 149-160.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (Επιμ.). (2008). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Zentner, M. (2001). Preferences for colours and colour-emotion combinations in early childhood. *Developmental Science*, 4, 389-398.

Παράρτημα

**Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην υλοποίηση του
συνόλου της έρευνας**

Πειραματικό έργο 1: Παραστατική ζωγραφική Ι: Βάζα με λουλούδια



Vincent Van Gogh: Red poppies and daisies



Claude Monet: Christmas Roses



Vincent Van Gogh: Vase with asters and phlox



Eugene Delacroix: A vase of flowers

Πειραματικό έργο 2: Παραστατική ζωγραφική II: Δέντρα



Camille Pissarro: Walnut and apple trees in bloom, Eragny



Gustav Klimt: Apple tree I



Gustav Klimt: Apple tree II



Claude Monet: Olive trees in Bordighera

Πειραματικό έργο 3: Αφηρημένη ζωγραφική Ι: Κύβοι



Wassily Kandinsky: Concentric circles



Paul Klee: Flora on sand



Georges Braque: Man with a guitar



Robert Delaunay: The city

Πειραματικό έργο 4: Αφηρημένη ζωγραφική II: Καμπύλες



Robert Delauny: Circular Forms



Wassily Kandinsky: Sky blue



Paul Klee: A gate



Jackson Pollock: The She-wolf

“Φατσούλες” (smileys) αποτύπωσης των συναισθημάτων: χαρά και λύπη



Φόρμα συμπλήρωσης στοιχείων

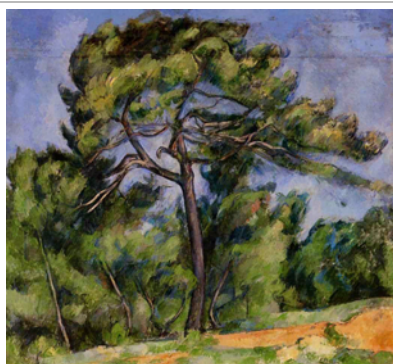
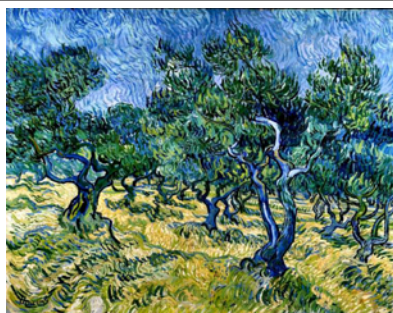
[illegible]

Ενδεικτικοί πίνακες που αξιολογήθηκαν από ενήλικες

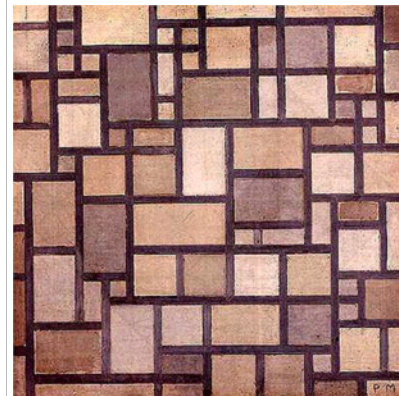
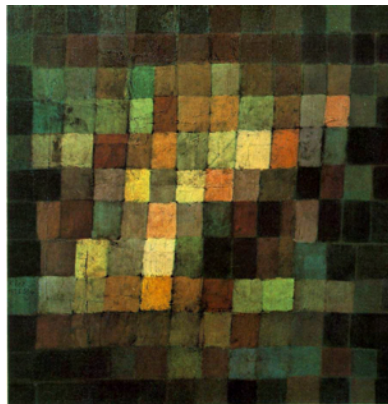
Παραστατική ζωγραφική: Βάζα με λουλούδια



Παραστατική ζωγραφική: Δέντρα



Αφηρημένη ζωγραφική: Κύβοι



Αφηρημένη ζωγραφική: Καμπύλες

