

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ (Εξάμηνο Η)

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΠΥΡΟΜΑΛΛΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΑΡΙΟΣ

ΑΜ: 3819040

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΙΦΕΝΕΙΑ

**«Δημιουργικά Προγράμματα Ανάπτυξης της Πολλαπλής Νοημοσύνης στο
Νηπιαγωγείο μέσω των Εικαστικών»**

ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Ευχαριστίες

Θεωρώ σημαντικό να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα διδάσκουσα κα. Χατζοπούλου Κατιφένεια για την πολύτιμη καθοδήγησή της στην συγγραφή αυτής της εργασίας, καθώς και για τις γνώσεις που μου έδωσε ως προς την δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή ερευνητικών εργασιών.

Ακόμα, ευχαριστώ τα μέλη του Μουσείου Ελληνικής Παιδικής Τέχνης για την σημαντική τους βοήθεια στην εκπλήρωση αυτής της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω την παρούσα πτυχιακή εργασία στους γονείς μου και τον αδελφό μου που μου συμπαραστάθηκαν και με υποστήριξαν όλα τα χρόνια των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα Πτυχιακή Εργασία αναπτύσσονται προτάσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων Νηπιαγωγείου τα οποία θα προωθούν την ανάπτυξη της Πολλαπλής Νοημοσύνης στα παιδιά, μέσω της εικαστικής τέχνης και της δημιουργικότητας. Οι προτάσεις των προγραμμάτων προκύπτουν από την εξερεύνηση του θέματος της Πολλαπλής Νοημοσύνης και από την καταγραφή παρατηρήσεων του ερευνητή σε Μουσειακό περιβάλλον παιδικής τέχνης. Αρχικά γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας με ανάπτυξη των βασικών χαρακτηριστικών της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner, της ιστορικής της αναδρομής και των κύριων της στοιχείων. Στη συνέχεια εξετάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που διεξήχθη και περιγράφονται τα αποτελέσματα της, καθώς και τα συμπεράσματά και οι προτάσεις του ερευνητή. Στο Παράρτημα προτείνονται τρία (3) θεωρητικά εκπαιδευτικά προγράμματα προσχολικού επιπέδου, τα οποία έχουν στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την δική τους πολλαπλή νοημοσύνη, συνδυάζοντας το παιχνίδι και την τέχνη με τις κεντρικές ιδέες της αρχικής θεωρίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ, ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ, ΜΟΥΣΕΙΟ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

SUMMARY

The present Bachelor's Thesis presents proposals for educational programs in Kindergarten that will promote the development of Multiple Intelligences in children through art and creativity. The program proposals emerge from the exploration of the topic of Multiple Intelligences and from the researcher's observations in a museum environment of children's art. Initially, reference is made to the theoretical framework of the thesis, followed by the development of the key characteristics of Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences, its historical retrospective, and its main elements. Subsequently, the research methodology of the thesis is examined, and the results of the conducted research are described, as well as the research conclusions and the researcher's suggestions. In the Appendix, three (3) theoretical educational programs for preschool level are proposed, aiming to help children engage with their own multiple intelligences by combining play and art with the central ideas of the initial theory.

KEYWORDS: MULTIPLE INTELLIGENCE, ART, CHILDREN'S ART MUSEUM, EDUCATION, CREATIVITY, EDUCATIONAL PROGRAMS, KINDERGARTEN

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦ. 1 ^ο - ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ GARDNER: ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΡΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ & ΟΙ ΕΝΝΕΑ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ	9
1.1. Ιστορική αναδρομή	9
1.2. Κύρια χαρακτηριστικά της θεωρίας και περιγραφή των νοημοσυνών	10
1.3. Παραδείγματα της χρήσης της Πολλαπλής Νοημοσύνης στην εργασία, την καθημερινότητα και την Ελληνική εκπαίδευση	12
ΚΕΦ. 2 ^ο – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ.....	14
2.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	14
2.2. Μεθοδολογία έρευνας	15
2.3. Διαδικασία έρευνας.....	16
2.4. Μεθοδολογικά εργαλεία.....	17
2.5. Δείγμα.....	19
ΚΕΦ. 3 ^ο - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	21
3.1. Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στα εργαστήρια	21
3.2. Ενδιαφέρον των παιδιών για τις εικαστικές δραστηριότητες με βάση την ηλικία τους - και τήρηση ή μη τήρηση των οδηγιών των εκπαιδευτικών από τα παιδιά	22
3.3. Ευχάριστος χαρακτήρας δραστηριοτήτων.....	23
3.4. Παρεμβατικότητα των εικαστικών στην παιδική εκτέλεση	23
ΚΕΦ. 4 ^ο – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	24
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	26
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	28
Παράρτημα 1	28
Πρώτο πρόγραμμα.....	29
Δεύτερο πρόγραμμα.....	32
Τρίτο πρόγραμμα.....	36
Παράρτημα 2	39
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	40

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα κρίσιμο στάδιο στην εκπαιδευτική πορεία ενός παιδιού. Κατά τη διάρκεια αυτής της πρώιμης φάσης, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορες εκπαιδευτικές εμπειρίες οι οποίες τα επηρεάζουν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Όπως περιγράφει αναλυτικά και ο Gardner στο βιβλίο του «Frames of Mind» (το οποίο αποτελεί και βιβλιογραφικό πυρήνα περί της θεωρίας Πολλαπλής Νοημοσύνης στην παρούσα εργασία), τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα έτειναν και τείνουν στην επικέντρωση μιας πιο «στενής» έννοιας της νοημοσύνης, ανάγοντάς την κυρίως σε γλωσσικές και λογικομαθηματικές δεξιότητες. Ωστόσο, ο Gardner υπογραμμίζει τη σημασία της αναγνώρισης και της προαγωγής της νοημοσύνης στους νεαρούς μαθητές ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο εμπεριέχει διάφορους τύπους αυτής, και αποσκοπεί στο να καταρρίψει την μέχρι τότε κυρίαρχη άποψη ότι η νοημοσύνη είναι μονοδιάστατη και απόλυτη. (Binet, 1912). Αυτή η εργασία αποσκοπεί στην προσπάθεια διερεύνησης της σημασίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης και εξερευνά τις επιρροές της στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Ταυτόχρονα, δημιουργείται το ερώτημα του, εάν η πολλαπλή νοημοσύνη είναι όντως ευεργετική στα παιδιά, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να την ενσωματώσουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας τους.

Ένα ακόμη σημαντικό κομμάτι της συγκεκριμένης έρευνας είναι η αναζήτηση του εκπαιδευτικού εργαλείου που θα μπορούσε δυνητικά να αξιοποιηθεί για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της Πολλαπλής Νοημοσύνης στο νηπιαγωγείο. Έγινε έρευνα στην τέχνη ως εκπαιδευτική μέθοδος και μελετήθηκε το αν η απόκτηση γνώσης στην τέχνη και η πρόταση ένταξής της ως μέσο διδασκαλίας, θα μπορούσε να κατευθύνει τους μαθητές σε μια πορεία εξοικείωσης με τον κόσμο της και στην πιθανή αναγνώριση της ποικιλίας χρήσης της. Έμφαση δόθηκε και:

A) Στην κατάδειξη της σημασίας της συμπερίληψης, η οποία ωθεί στη ριζική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και προασπίζεται τη συνεργατική μάθηση (Στασινός, 2020), αντιτείνοντας κάθε έννοια αποκλεισμού. (Evans & Lunt, 2002).

B) Στο πώς θα ήταν δυνατό οι προηγούμενες έννοιες να ενταχθούν οργανικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Τέλος, στην παρούσα εργασία αντλήθηκαν σημειώσεις και παρατηρήσεις από την Πρακτική Άσκηση του ερευνητή στο Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, στο οποίο και

εργάστηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ πρακτικής άσκησης το δίμηνο Μάϊου – Ιουνίου 2023.

ΚΕΦ. 1^ο - ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ GARDNER: ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΡΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ & ΟΙ ΕΝΝΕΑ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ

1.1. Ιστορική αναδρομή

Η νοημοσύνη είναι ένα από τα πιο αινιγματικά αντικείμενα που μελετά η επιστήμη της Ψυχολογίας. (Πεφτίνας, 2014). Παρότι σήμερα τα όσα γνωρίζουμε για τον ανθρώπινο τρόπο σκέψης απέχουν πολύ από παλαιότερες πεποιθήσεις, η νοημοσύνη είναι ένα φαινόμενο το οποίο συνεχίζει να ταλανίζει τους επιστήμονες, καθώς στον διάλογο για αυτή υπάρχουν πολλές αντιφατικές απόψεις περί της φύσης της. Για παράδειγμα, υπάρχει η μονοπαραγοντική άποψη που υποστηρίζει την ολότητα της νοημοσύνης, η οποία είναι «μία γενική αδιαφοροποίητη πνευματική ικανότητα, ανεξάρτητη σχολικών ή περιβαλλοντικών γνώσεων» (Binet, 1912), αλλά και η άποψη ότι η νοημοσύνη είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων. Π.χ. η θεωρία του Spearman πως η νοημοσύνη αποτελείται από έναν γενικό νοητικό παράγοντα (g) και από πολλούς ειδικούς νοητικούς παράγοντες (s1, s2...). (Spearman, 2005).

Ποιο είναι όμως το ιστορικό πλαίσιο; Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ξεκίνησαν προσπάθειες δημιουργίας διάφορων εξετάσεων (τεστ)¹ αξιολόγησης της ανθρώπινης νοημοσύνης, όταν το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας ζήτησε από τον Γάλλο ψυχολόγο Alfred Binet και τον συνεργάτη του, Theodore Simon, να αναπτύξουν έναν τρόπο εξακρίβωσης του ποιοι μαθητές του Δημοτικού διατρέχουν κίνδυνο αποτυχίας. Το τεστ ονομάστηκε «Κλίμακα Binet-Simon» και ο ψυχολόγος Lewis Terman από το Πανεπιστήμιο του Stanford, πήρε το τεστ και το τυποποίησε χρησιμοποιώντας ένα δείγμα Αμερικανών συμμετεχόντων. Τα τεστ που ακολούθησαν μοιράστηκαν στις Η.Π.Α. κάνοντας τα δημοφιλή σε παγκόσμιο επίπεδο, προωθώντας συνεπώς και την ιδέα ότι υπάρχει κάτι που ονομάζεται «νοημοσύνη» η οποία μπορεί να μετρηθεί και να αποδοθεί σε έναν μόνο αριθμό, το σκορ του «IQ», το οποίο περιλαμβάνει κυρίως κάποιες γλωσσικές, μαθηματικές και μνημονικές ικανότητες. (Wolf, Theta H., 1973).

Σχεδόν 80 χρόνια μετά την ανάπτυξη των πρώτων τεστ, ο ψυχολόγος Howard Gardner άσκησε κριτική σε αυτά. Στο βιβλίο του «Frames of Mind» μίλησε για τον επιφανειακό τρόπο που η κουλτούρα της εποχής του αντιμετώπιζε την νοημοσύνη. Οι τότε μέθοδοι προσέγγισης

¹ Η μετάφραση από την Αγγλική στην Ελληνική έγινε από τον συγγραφέα.

της ευφυΐας δεν ήταν αρκετά αποτελεσματικές ώστε να επιτρέπουν την εκτίμηση της μέσω προσωπικών δυνατοτήτων και επιτευγμάτων, όπως το να μπορεί κάποιος να κατευθύνεται στη θάλασσα παρατηρώντας τα αστέρια, να μάθει μια ξένη γλώσσα ή να συνθέτει μουσική μέσω του υπολογιστή. Έτσι, ανέλυσε μια πρωτότυπη θεωρία κατά την οποία υπάρχουν τουλάχιστον επτά βασικές νοημοσύνες. (Gardner, 1993). Έξι χρόνια μετά, πρόσθεσε την πιθανότητα για άλλες δύο νοημοσύνες. (Gardner, 1998). Ονόμασε τη θεωρία του Multiple Intelligences (MI theory), δηλαδή, *Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης*.

1.2. Κύρια χαρακτηριστικά της θεωρίας και περιγραφή των νοημοσυνών

Βασικά μέρη της θεωρίας αποτέλεσαν οι πεποιθήσεις ότι (1) δεν εξυπηρετεί η απομάκρυνση ενός μαθητή από το φυσικό του περιβάλλον, αναγκάζοντάς τον να επικεντρωθεί σε μεμονωμένες εργασίες που δεν θα επέλεγε να κάνει ποτέ, (2) η νοημοσύνη σχετίζεται περισσότερο με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και με την δράση σε ρεαλιστικές συνθήκες. Ο Gardner αναφέρθηκε έντονα στο γεγονός ότι τα τεστ IQ μετράνε κυρίως την ικανότητα ενός μαθητή να θυμηθεί και να πει μια σωστή απάντηση, χωρίς να δίνεται σημασία στη γνωστική *διαδικασία*, ή τους υποκειμενικούς τρόπους που ένας μαθητής *καταλήγει* σε μια απάντηση. Σύμφωνα με τη θεωρία, κάθε άτομο λειτουργεί με έναν συνδυασμό των οκτώ, εννέα ή και περισσότερων νοημοσυνών, ενώ αυτές συνεργάζονται οργανικά μεταξύ τους. Ακόμα, λόγω των γενετικών παραγόντων και των πολιτισμικών συνθηκών, δεν γίνεται να υπάρχουν δύο άνθρωποι που να έχουν ακριβώς το ίδιο μοτίβο-προφίλ νοημοσύνης.

Συνοπτικά, οι νοημοσύνες στις οποίες κατέληξε ο Gardner στο ξεκίνημα του έργου του είναι οι ακόλουθες. (Gardner, 1993 και Armstrong, 2009):

Γλωσσική (Verbal/Linguistic): Η ικανότητα δεξιοτεχνικής χρήσης της γλώσσας, τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Εμπεριέχει τον έλεγχο του συντακτικού, της δομής, την φωνολογία, τους συμβολισμούς και τη σημειωτική, τη ρητορική, τη μνήμη της γλώσσας, την επεξήγηση, την μάθηση ξένων γλωσσών, την ποίηση κ.τ.λ.. Βρίσκεται στον αριστερό κροταφικό λοβό.

Λογικο-μαθηματική (Logical/Mathematical): Η ικανότητα κατανόησης και χρήσης των αριθμών και της αριθμητικής, της επιχειρηματολογίας, των λογικών μοτίβων και σχέσεων. Αφορά την αντίληψη του αιτίου-αιτιατού, την ικανότητα κατηγοριοποίησης, αναφοράς, γενίκευσης, υπολογισμού κ.α.. Βρίσκεται στον αριστερό κροταφικό λοβό.

Χωροταξική (Spatial): Η ικανότητα αντίληψης του οπτικού και χωρικού κόσμου, καθώς και η διαχείριση ή αλλαγή αυτού. Υπάρχει ευαισθησία στο χρώμα, το σχήμα, τη μορφή, τη γραμμή και τις σχέσεις ανάμεσά τους. Άλλα στοιχεία είναι η οπτικοποίηση, η γραφική αναπαράσταση ιδεών και ο προσανατολισμός. Βρίσκεται κυρίως στον δεξιό πλευρικό λοβό.

Κινησθητική (Bodily-Kinesthetic): Η νοητική ικανότητα στην χρήση του σώματος για την έκφραση ιδεών, συναισθημάτων ή για άθληση. Επίσης, αφορά και την χρήση των χεριών για την παραγωγή ή τροποποίηση αντικειμένων. Διαθέτει στοιχεία όπως ο συντονισμός, η ισορροπία, η αντοχή, η ισχύς, η ευλυγισία, η ταχύτητα, η μίμηση και η αφή.

Μουσική (Musical): Η ικανότητα της ακουστικής αντίληψης, της κριτικής και της οργάνωσης των ήχων. Εμπεριέχει την δυνατότητα μεταμόρφωσης και έκφρασης των μουσικών μορφών, καθώς και την ευαισθησία στον ρυθμό, στη συχνότητα, στη μελωδία, στον τόνο κ.α.. Βρίσκεται στον δεξιό μετωπικό κροταφικό λοβό.

Διαπροσωπική (Interpersonal): Η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τη διάθεση, τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Αυτό συμβαίνει κυρίως μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, μπορεί να υπάρχει στο άτομο η τάση να διαχειρίζεται, να επηρεάζει και να εμπνέει τους άλλους, καθώς και η ηγεσία. Βρίσκεται κυρίως στον μετωπικό λοβό και στον νέο φλοιό.

Ενδοπροσωπική (Intrapersonal): Η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τις προσωπικές του σκέψεις. Συνδέεται με την αυτογνωσία, το άτομο είναι σε επαφή με τις επιθυμίες, τις προθέσεις, τα όρια, τα συναισθήματα και την ιδιοσυγκρασία του. Εδώ ακόμα, εντάσσονται η αυτοπειθαρχία και η αυτοεκτίμηση. Βρίσκεται κυρίως στον μετωπικό λοβό και στον νέο φλοιό.

Μετά από αυτές, ακολούθησαν και οι εξής. (1998):

Νατουραλιστική – Φυσιοκρατική (Naturalistic): Η ικανότητα αντίληψης και αξιολόγησης φαινομένων του φυσικού κόσμου (βροχή, βουνά, νερό κ.α.), η αναγνώριση και κατηγοριοποίηση της χλωρίδας και της πανίδας, καθώς και η διαφοροποίηση και κατανομή αντικειμένων σε αστικά περιβάλλοντα.

Υπαρξιακή (Existential): Η ικανότητα διερωτήσεων και στοχασμού για έννοιες και φιλοσοφικά φαινόμενα της ανθρώπινης σκέψης, όπως το νόημα της ζωής, ο θάνατος, η ύπαρξη, το μεταφυσικό.

1.3. Παραδείγματα της χρήσης της Πολλαπλής Νοημοσύνης στην εργασία, την καθημερινότητα και την Ελληνική εκπαίδευση

Θα έλεγε κανείς ότι η θεωρία του Gardner δεν είναι τόσο ξεκάθαρη και ότι λόγω της ποικιλίας των νοημοσυνών που αναγνωρίζει, περιπλέκει τα δεδομένα. Στην πραγματικότητα ωστόσο, οι νοημοσύνες μπορούν να παρατηρηθούν σε συμπεριφορές, συνειρμούς, επιθυμίες, κλίσεις και επιλογές, τόσο στην καθημερινότητα μας, όσο και στο σχολείο ή στο επάγγελμα².

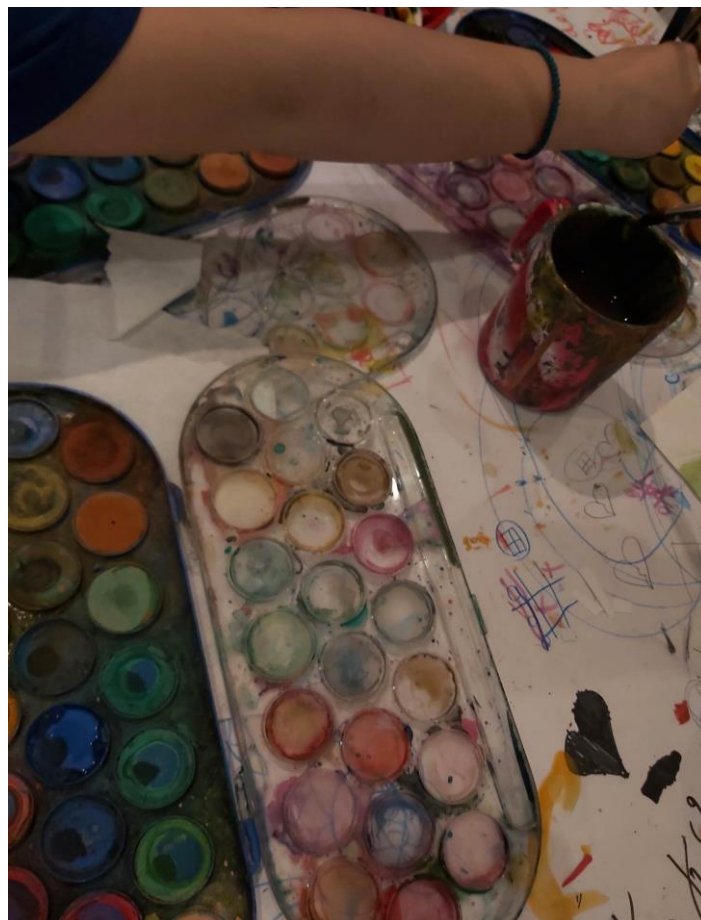
Στον τομέα της εργασίας για παράδειγμα, ένας χορευτής μπορεί να διαθέτει υψηλή μουσική νοημοσύνη για να καταλαβαίνει τον ρυθμό, διαπροσωπική ώστε να αναγνωρίσει το πώς μπορεί να συγκινήσει το κοινό του και κιναισθητική νοημοσύνη η οποία του προσφέρει τον συντονισμό ώστε να εκτελέσει τις κινήσεις δεξιοτεχνικά. (Gardner, 1993). Ένας αρχιτέκτονας εσωτερικών χώρων, από την άλλη, μέσω της λογικομαθηματικής και της χωροταξικής νοημοσύνης μπορεί να αντιλαμβάνεται τη δυναμική των αντικειμένων, τις αποστάσεις, να υπολογίσει τον πρακτικότερο δυνατό τρόπο να επιλυθεί ένα κατασκευαστικό ζήτημα.

Στην καθημερινότητα, ένας γονέας μπορεί να χρησιμοποιήσει την γλωσσική και την μουσική νοημοσύνη ώστε να βοηθήσει το ενός έτους παιδί του να κατανοήσει το νόημα μιας λέξης. Η κάποιος, προσπαθώντας να επιδιορθώσει μια βλάβη στο πλυντήριο του, χρησιμοποιεί την κιναισθητική και την λογικομαθηματική νοημοσύνη ώστε να κατανοήσει την πηγή της βλάβης. Ένας άνθρωπος που κατοικεί κοντά σε ένα δάσος, μπορεί να χρησιμοποιήσει την νατουραλιστική νοημοσύνη για να αποφασίσει ποια μανιτάρια θα εμπιστευτεί να μαζέψει και να καταναλώσει.

Ως προς τον τομέα της εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο που καθιστά την ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης πολύ δύσκολη, εφόσον ενισχύει κυρίως τη μνημονική ικανότητα των μαθητών, κάτι το οποίο σημαίνει ότι η παπαγαλία κυριαρχεί στο Ελληνικό σχολείο έναντι της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης (Ψαχαρόπουλος, 2003), και συνεπώς, την καλλιέργεια ποικιλίας αντιλήψεων και γνωστικών πεδίων. Εξαιτίας αυτού, οι μαθητές με μεγαλύτερη επιδεξιότητα στη μνημονικότητα, μπορεί να έχουν περισσότερες πιθανότητες και ευκαιρίες επιτυχίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο, χωρίς να δίνεται βέβαια προσοχή στην μετέπειτα πορεία και εξέλιξη του μαθητή στην ενήλικη ζωή. Η αδιαφορία του εκπαιδευτικού συστήματος για τις επαγγελματικές κατευθύνσεις των

² [Σύνδεση επαγγελματιών και ΠΝ, από το Piedmont Technical College](#)

μαθητών του μπορεί να αναγνωριστεί πολύ εύκολα και από το πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας³, στο οποίο υπάρχει μόνο ένα μάθημα Επαγγελματικού Σχολικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) το οποίο διδάσκεται μόνο δύο ώρες την εβδομάδα και μόνο στην Γ' τάξη του Γυμνασίου. Στη μαθησιακή διαδικασία, οι νοημοσύνες αντιμετωπίζονται κυρίως είτε ως ταλέντα (π.χ. ένα παιδί που παίζει πιάνο είναι «μουσικό ταλέντο», το οποίο υπονοεί ότι είναι μια ειδικευμένη ικανότητα μακριά από την σχολική τάξη), είτε σαν κάτι που όλοι πρέπει να μπορούν να το κάνουν (π.χ. ένα παιδί με δυσκολίες στα μαθηματικά, διαχωρίζεται από τους υπόλοιπους «εξυπνότερους» συμμαθητές του, εφόσον θα έπρεπε να κατανοεί τα μαθηματικά όπως όλοι, και όχι να «στέκεται εμπόδιο» στην ομαλή ροή του μαθήματος). Σύμφωνα με τον καθηγητή Δημήτρη Σφακιανάκη, «Αν θέλουμε να στηρίξουμε τα παιδιά μας στην οικοδόμηση μιας στέρεης παιδείας, θα πρέπει τα βοηθήσουμε να κινητοποιούν τη σκέψη τους, να παράγουν λόγο, να απαλλάξουμε δηλαδή τον ταλαιπωρημένο εγκέφαλό τους από τη στείρα παπαγαλία, να τα προσανατολίσουμε στην ενεργητική μάθηση». (Σφακιανάκης, 2013).



Κατά τη διάρκεια εργαστηρίου

³ [Πρόγραμμα σπουδών Γ' Γυμνασίου](#)

ΚΕΦ. 2^ο – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

2.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Θεμελιώδης σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία της χρήσης της θεωρίας Πολλαπλής Νοημοσύνης στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου. Αυτό κρίνεται πρακτικότερο να εφαρμοστεί με τη δημιουργία προτεινόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία να είναι ικανά να συσχετίζουν την Πολλαπλή Νοημοσύνη με καλλιτεχνικές μεθόδους όπως τα εικαστικά. Στην προσπάθεια αυτή του ερευνητή προκύπτουν κι άλλοι επιμέρους στόχοι, μέλημα του λοιπόν, κατ' επέκταση, είναι και η κατάδειξη αυτών. Οι στόχοι αυτοί είναι οι εξής:

- Να αναπτυχθεί η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, ιστορικά και με σύγχρονα παραδείγματα.
- Να αναδειχθεί ο ρόλος των εικαστικών και της διδασκαλία μέσω αυτών, στο σχολικό περιβάλλον του Νηπιαγωγείου και στη μαθησιακή διαδικασία.
- Να καταγραφούν παρατηρήσεις από το πλαίσιο διδασκαλίας του Μουσείου Ελληνικής Παιδικής Τέχνης και να χρησιμοποιηθούν για την ορθότερη δημιουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Με βάση τον σκοπό, τους στόχους αλλά και τους προβληματισμούς που απασχόλησαν τον ερευνητή, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Τι σημαίνει «Πολλαπλή Νοημοσύνη» και ποια είναι η θέση της στον σύγχρονο κόσμο; Γιατί είναι σημαντικό να την κατανοήσουμε και να την εντάξουμε στο νηπιαγωγείο;
- Με ποιο τρόπο είναι εφικτό να συνάψουμε την θεωρία αυτή με τον χώρο της τέχνης και γιατί η επαφή των παιδιών με την τέχνη είναι απαραίτητη;
- Πώς λειτουργούν τα παιδιά όταν έρχονται σε άμεση επαφή με τα εικαστικά;

Παρότι πολλές από αυτές τις ερωτήσεις απασχολούσαν ήδη τον ερευνητή, η έναρξη της πρακτικής του στο Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης (ΜΕΠΤ)⁴ αποτέλεσε καίριο παράγοντα αμφισβήτησης μερικών ήδη παγιωμένων νοοτροπιών του ως προς την προσέγγιση της τέχνης στις νεότερες ηλικίες και τον τροφοδότησε με ανάγκη για περαιτέρω στοχασμό στα ζητήματα της εκμάθησης της τέχνης στα παιδιά.

⁴ <https://www.childrensartmuseum.gr/>

2.2. Μεθοδολογία έρευνας

Για την συγκεκριμένη εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και η χρήση της μεθόδου της συμμετοχικής παρατήρησης, με ορισμένο πεδίο δράσης το ΜΕΠΤ, λόγω της ευελιξίας, της αμεσότητας και της εξοικείωσης που προσφέρει (King 1999). Η ποιοτική μέθοδος διερευνά και κατανοεί σε βάθος τα κοινωνικά φαινόμενα, εφόσον ο ερευνητής απαντάει σε ερωτήματα που σχετίζονται με το «γιατί» και το «πώς» των φαινομένων αυτών. Επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει την ανθρώπινη εμπειρία και τα κίνητρα, βασιζόμενος στην παρατήρηση και την ερμηνεία. Στην ποιοτική έρευνα συναντάται η απουσία μεγάλου δείγματος, η άμεση επαφή που έχει ο ερευνητής με τα υποκείμενα της έρευνας και τα μη γενικευμένα πορίσματα. (King 1999).

Συνεχίζοντας, η παρατήρηση αποτελεί μία από τις κύριες μεθόδους έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Eisenhardt, 1989; Creswell, 2013). Από την αρχαιότητα έως και τη σύγχρονη αυτή εποχή, η παρατήρηση έχει χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των κοινωνικών διαδικασιών και των πολιτισμικών πρακτικών (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Ειδικότερα όταν η παρατήρηση αποκτά και συμμετοχική χροιά, όπως στην περίπτωση του Μουσείου, ο ερευνητής γίνεται περισσότερο αποδεκτός από τους συμμετέχοντες και η παρατήρηση δεν διαταράσσει την εξέλιξη των φαινομένων (Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης Ι., & Γούδας, Μ.), κάτι πολύ σημαντικό στη δεδομένη περίπτωση, εφόσον το Μουσείο διέπουν κανόνες και αποφεύγονται συμβάντα τα οποία ενδέχεται να αποσπάσουν την προσοχή των μαθητών από τους στόχους ή τις οδηγίες που τους έχουν ανατεθεί. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του ΜΕΠΤ έγινε χρήση του μοντέλου της άμεσης παρατήρησης, όπου ο ερευνητής παρατηρεί απευθείας τους ανθρώπους ή τα κοινωνικά φαινόμενα τα οποία μελετά. (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Ο George C. Homans, γνωστός κοινωνιολόγος, επεσήμανε ότι η παρατήρηση αποτελεί βασικό εργαλείο για τη μελέτη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (π.χ. μαθητής-εκπαιδευτικός) και την κατανόηση των κοινωνικών δικτύων (όπως το δίκτυο ενός Μουσείου σε αυτή την περίπτωση). (Homans, 1950). Κάτι αντίστοιχο ανέδειξε και ο φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Michel Foucault, κατά τον οποίο η παρατηρητική μέθοδος φέρνει στο προσκήνιο εξαιρετικά χρήσιμες πληροφορίες στη μελέτη των κοινωνικών θεσμών και της εξουσίας. (Foucault, 1977).

2.3. Διαδικασία έρευνας

Η θέση του ερευνητή στο Μουσείο ήταν βοηθητική, περισσότερο στον τομέα της διδασκαλίας, και μία από τις σημαντικότερες αρμοδιότητες του ήταν η υποστήριξη παιδιών ή και γονέων κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εργαστηρίων, είτε μέσω παροχής υλικών και συμβουλών για την καλύτερη δυνατή δημιουργία των έργων, είτε μέσω προφορικής απασχόλησης, εμπύχωσης όμως και γενικότερης διαχείρισης της πραγματοποίησης του προγράμματος, επομένως οι σημειώσεις του βασίστηκαν στην προσωπική παρατήρηση, και έχουν χαρακτήρα βιωματικό.

Αρχικά, το Μουσείο δεχόταν μαθητές πολλών διαφορετικών ηλικιών, και οι εικαστικοί του φορέα δίδασκαν στα παιδιά μέσω της τέχνης. Τα προγράμματα μπορεί να ήταν καθημερινά και να διέθεταν μια συγκεκριμένη οργάνωση, ή μπορεί να συνέβαιναν το Σάββατο και την Κυριακή και να είχαν μορφή εργαστηριακή. Στην πρώτη περίπτωση συνήθως συγκαταλέγονταν προγράμματα όπως:

1. «Μόνος ή Μοναδικός, Διαφορετικότητα και Ρατσισμός»
2. «Το Δικαίωμα του να είσαι Παιδί»
3. «Φροντίζω μέσω της Τέχνης» κ.α.

Τα προγράμματα αυτά είχαν δομή και βήματα ορισμένα από ειδική επιτροπή και πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας σε οποιαδήποτε ομάδα μαθητών επισκεπτόταν το Μουσείο κλείνοντας ένα ραντεβού. Ταυτόχρονα, υπήρχαν και ημέρες ζωγραφικής με τους γονείς κάθε Κυριακή, στις οποίες επιλεγόταν ένα θέμα (π.χ. «Μία αγκαλιά λουλούδια») και τα μικρότερα παιδιά ζωγράφιζαν ή έκαναν κατασκευές μαζί με τους γονείς τους. Αντίθετα, τα εικαστικά εργαστήρια έμοιαζαν περισσότερο με μαθήματα και είχαν σταθερό εβδομαδιαίο χαρακτήρα. Κατά τη διάρκειά τους, οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί-εικαστικοί που τα αναλαμβάνουν, δίδασκαν στα παιδιά εικαστικά και ζωγράφιζαν με βάση τη θεματολογία που είχε επιλεγθεί (π.χ. η ιστορία του κολλάζ κ.α.).

Ο ερευνητής αποτέλεσε ενεργό μέλος του Μουσείου από τις αρχές του Μαΐου και θέλησε να παρατηρήσει και να καταγράψει την συμμετοχικότητα των παιδιών στα προγράμματα, το ποιο είναι το γενικότερο ενδιαφέρον που έδειχναν στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, το κατά πόσο άλλαζε το ενδιαφέρον αυτό και η προσήλωση του μαθητή στην

δημιουργική διαδικασία ανάλογα την ηλικία. Οι σημειώσεις γράφονταν είτε κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης των ημερήσιων καθηκόντων, είτε μετά τη λήξη τους. Μερικές φορές ενδεχομένως να ήταν απόρροια ελεύθερης παρατήρησης, όμως στο μεγαλύτερο μέρος τους βασίζονταν στην σχεδιασμένη σχάρα παρατήρησης του ερευνητή.

2.4. Μεθοδολογικά εργαλεία

Στοχαστικό ημερολόγιο

Αποφασίστηκε να παρθούν στοιχεία από προσωπικές σημειώσεις του ερευνητή κατά τη διάρκεια της εργασίας του στο ΜΕΠΤ, οι οποίες λειτούργησαν ως στοχαστικό ημερολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, το στοχαστικό ημερολόγιο επιλέχθηκε διότι «είναι ένα πολύ εύχρηστο και αποτελεσματικό μέσο που βοηθάει τον εκπαιδευτικό να οδηγηθεί στο στοχασμό» (Bain, et al., 1999, 2002; Jay & Johnson, 2002). Εκπαιδευτικά, αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο για την αυτοαξιολόγηση στον εκπαιδευτικό χώρο, μια γραπτή απεικόνιση γεγονότων και εμπειριών κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου, από την οπτική γωνία του συγγραφέα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καταγράψει γεγονότα, σκέψεις και δράσεις που σχετίζονται με την μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με την έρευνα των Johnson, Smith και Anderson (2018), το ημερολόγιο αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο αξιολόγησης του εαυτού, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναλύσουν τις πρακτικές τους, να εντοπίσουν δυνατότητες βελτίωσης και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Garcia και τους συνεργάτες του (2019), το ημερολόγιο παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια ευκαιρία να αναπτύξουν τον επαγγελματικό τους αναστοχασμό, να αναγνωρίσουν δηλαδή τις προσωπικές τους προκλήσεις και επιτεύγματα και να βελτιώσουν την πρακτική τους βάσει των καταγεγραμμένων τους παρατηρήσεων.

Ελεύθερη παρατήρηση

Σε μια έρευνα, η δομή της παρατήρησης μπορεί να περιγραφεί με διαφορετικούς όρους. Αυτή μπορεί να είναι αναλυτική και συστηματική, βασιζόμενη σε μια “σχάρα” παρατήρησης, ή μπορεί να είναι πιο γενική και μη συστηματική, δηλαδή ελεύθερη παρατήρηση. Ο κύριος προβληματισμός ενός ερευνητή είναι να αποφασίσει τι ακριβώς θα παρατηρήσει και πώς θα καταγράψει τις παρατηρήσεις του. (Κεδράκα, 2008). Κατά την διάρκεια έρευνας του, ο ερευνητής χρειάστηκε να αντιμετωπίσει την συνθήκη της εργασίας, μιας και ο βασικός του ρόλος στον χώρο του ΜΕΠΤ ήταν επαγγελματικός για την ολοκλήρωση της Πρακτικής του

Άσκησης. Για τον λόγο αυτό, κάποιες από τις σημειώσεις του έχουν χαρακτήρα ακανόνιστο και ελεύθερο, εφόσον μπορεί να μην υπήρχε πάντοτε ο χρόνος και οι κατάλληλες συνθήκες που να διευκολύνουν την πιστή εφαρμογή των αξόνων παρατήρησης που είχε δομήσει. Παρόλα αυτά αποφασίστηκε να ληφθούν υπόψιν ακόμα και αυτές οι σημειώσεις, εφόσον μια ελεύθερη παρατήρηση παρέχει πλούσιο αρχικό υλικό, αρκεί να μην αλλοιωθεί κατά την καταγραφή της. (Κεδράκα, 2008).

Σχάρα παρατήρησης

Αν ο ερευνητής επιλέξει μια πιο οργανωμένη προσέγγιση της παρατήρησης, τότε θα πρέπει να δημιουργήσει μια “σχάρα” παρατήρησης, ένα προκαθορισμένο μοντέλο με συγκεκριμένα σημεία που θα παρατηρεί και θα καταγράφει, είτε με ποιοτικά στοιχεία (λ.χ. ποιες συμπεριφορές μπορεί να επηρεάζουν μια συγκεκριμένη κατάσταση), είτε με ποσοτικά στοιχεία (λ.χ. σε τι χρονικότητα παρατηρείται μια Χ συμπεριφορά). Η σχάρα παρατήρησης σχεδιάζεται πάνω στους θεματικούς άξονες που ο ερευνητής έχει ήδη καθορίσει από την αρχή και σχετίζεται με τον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν περισσότερο τον ερευνητή. (Κεδράκα, 2008). Σε αυτή την έρευνα η οργανωμένη παρατήρηση αξιοποιήθηκε σκόπιμα, διότι επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει στον ιστό της ομάδας του Μουσείου και των μαθητών, να παρατηρήσει με προσοχή την δυναμική που συντελείται ανάμεσα στους μικρούς μαθητές και την τέχνη μέσα από τους εκπαιδευτικούς-εικαστικούς, οι οποίοι αποκτούν τον ρόλο του μεσάζοντα στη σχέση παιδιού και τέχνης. Η καταγραφή έγινε πάνω σε μια λίστα ήδη ορισμένων αξόνων του ερευνητή.

Οι άξονες οι οποίοι είχαν προεπιλεγθεί από κοινού και για τα τρία μεθοδολογικά εργαλεία αφορούσαν σε γενικές γραμμές την παρατήρηση πάνω σε θέματα:

α) Παιδαγωγικά και διαχείρισης της τέχνης

- 1) Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στα εργαστήρια ανά Σαββατοκύριακο (επειδή είναι τα μόνα που έχουν επαναληπτικό χαρακτήρα).
- 2) Ενδιαφέρον των παιδιών για τις εικαστικές δραστηριότητες ανάλογα την ηλικία τους - και την τήρηση ή μη τήρηση των οδηγιών των εκπαιδευτικών από τα παιδιά.
- 3) Ευχάριστος χαρακτήρας δραστηριοτήτων.
- 4) Παρεμβατικότητα των εικαστικών στην παιδική εκτέλεση.

Memo No. 10/03/23
Date 10/03/23

Σήμερα είχαμε 1 εβδομάδα στη Σαΐδη. Τα πράγματα πάνε πολύ καλά και η επίδο-
μασία είναι καλή. Την προηγούμενη Παρασκευή
ήταν η πρώτη φορά που η υπεύθυνη ΣΜ με
φώναξε να παρακολουθήσω πρόγραμμα και να
την βοηθήσω ως κολλητή. Τα παιδιά ήταν
υπόψι και ήρθαν από την Αθήνα. Τους μίλησε
για τον ρετινό και ζωγράφισαν περίπου 30-40
λεπτά σε κάθε τι όρεξάντο. Σήμερα έκανα με
ζωγράφισι με τον γονιό για παιδιά 7-8 χρονών.
Η δραστηριότητα είναι πικραλίδα και μετά έκανα
κατασκευή με την πρωταρχική που παρέσε. Πα-
ραίματα και την είπα παιδιά αποκρίσει, αν
του δώσω να διαβήν και χρώμα η φραση του
επιμελητή.

Γιάννης Π.

Memo No. 10/03/23
Date 10/03/23

Σήμερα πήραμε το πρόγραμμα ήταν πολύ πιο
δύσκολο γιατί είχαμε εργασιολογία χρώμα και τα
πρώτα μέτρα και το 2:00. Τα πρώτα παιδιά υπήσαν
και πρώτων τάξης δημοτικού αλλά και ένα τμήμα
μεγάλων ~~και~~ σε αυτά τα εργασιολογία πρέπει να είναι
επιμελητής διαστέλλω για όσων υπαυδουαί
μπορεί να με προσέσω. Γενικά θέλω να οι εκπαι-
δευτικοί μιλήσε με άνετα και παιδιά και ανεί να
τα εκπαιδευτή, τα κρισιών με κατι ενίσχυση
και διαμορφών θέματα. Επίσης θέλω να
είναι και τα μεγαλύτερα παιδιά, τα εργασιολογία
και να γάρω δώσε το οδηγίες και του σελήτων
κινετο Σάββατο βράδυ. Π.π. άρε σε 6 χρονών
παιδιά για μάλια, για Νόνα, λίγα και τα τα
διαφορ μεταξύ παλιού και καινούριου.

Memo No. 10/03/23
Date 10/03/23

Σήμερα πήραν 2 σχολεία Α' + Β' Δημοτικού.
Ένα από την Πάτρα και ένα από την Τρί-
πολη. Ο ένα κανονικός εκπαιδευτικός από την Πάτρα
μου είχε δει ένα Σάββατο πρέπει πάντα να
αφήνω τα παιδιά να του μιλήσε με την
τάση, γιατί έτσι εκκρίνεται πιο ειδικότατα
συμμετέχουν έτσι οι κανονικοί στο πρόγραμμα.
Αφραϊσε τη διαφρασεύματα. Τα παιδιά
ήταν ήδη εργασιολογία με κινεμάτα και
τάβελ και κάποια ζωγράφισαν με κωδέμα.
Στον άλλο χώρο τα μεγαλύτερα μάθαιναν για
το παλιό και την ιστορία του. Ήταν σχεδόν
ένα εκατόνι εργασιολογία, μόνο ένα βράδυ
και τον βοηθήσαμε να ευμενηρωθεί με
κουβέντα για τα χρώματα και τον κρέσαν.

(Π.)

3 φωτογραφίες από το προσωπικό μου ημερολόγιο αναστοχασμού

Επιπλέον, ο μεικτή μέθοδος που επιλέχθηκε σε αυτή την εργασία, ο συνδυασμός δηλαδή της παρατήρησης με το ημερολόγιο, συνέβη διότι στην ποιοτική έρευνα, η σύνδεση πολλαπλών μεθόδων συμβάλει στην καλύτερη εμπάθυνση και κατανόηση των ανθρώπινων συμπεριφορών και απόψεων και του πεδίου μελέτης. (Creswell, 2013).

2.5. Δείγμα

Το επιλεγμένο δείγμα της έρευνας είναι το προσωπικό και οι μαθητές του ΜΕΠΤ. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονται στα 3-14 έτη και το προσωπικό περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι στην πλειοψηφία εικαστικοί, μουσειολόγοι και επιμελητές. Κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει κάθε σχολικό έτος ένα συγκεκριμένο τμήμα παιδιών, σε ορισμένη εβδομαδιαία ώρα και πεδίο ηλικιών (π.χ. ένα τμήμα μπορεί να έχει τα στοιχεία: «Παιδιά 4-6 ετών, Σάββατο 10:00-11:30»).



Εικόνες από το εσωτερικό και το εξωτερικό του ΜΕΠΤ (από πάνω προς τα κάτω).

ΚΕΦ. 3^ο - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το στάδιο θα καταγραφούν και παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας που έλαβε χώρα στο Μουσείο. Η παρουσίαση θα γίνει με βάση τους άξονες και τις υποκατηγορίες τους που ο ερευνητής είχε καθορίσει στην σχάρα παρατήρησης και προέκυψαν κατά τη διάρκεια του ωραρίου εργασίας του (Τετάρτη έως Κυριακή). Οι άξονες υπενθυμίζεται πως ανταποκρίνονταν στα θέματα α) ενεργής **συμμετοχής** των παιδιών στα εργαστήρια ανά Σαββατοκύριακο, β) στο **ενδιαφέρον** των παιδιών για τις εικαστικές δραστηριότητες ανάλογα την **ηλικία** και στην **ακολουθήση των οδηγιών** των εκπαιδευτικών, γ) στο κατά πόσο **ευχάριστο** χαρακτήρα είχαν οι δραστηριότητες, και τέλος, δ) στην **παρεμβατικότητα** των εικαστικών στην δημιουργία των έργων.

3.1. Ενεργή συμμετοχή των παιδιών στα εργαστήρια

Τα εργαστήρια του Σαββάτου και της Κυριακής αποτελούν τα μοναδικά προγράμματα του ΜΕΠΤ στα οποία κάποιος μαθητής μπορεί να εγγραφεί από την αρχή του ακαδημαϊκού έτους και να τα παρακολουθεί σταθερά κάθε μία-δύο εβδομάδες, διότι είναι και τα μοναδικά προγράμματα που επαναλαμβάνονται και διαθέτουν ξεκάθαρα εκπαιδευτικό χαρακτήρα, με μαθησιακό υλικό και (πολύ εισαγωγική) θεωρητική διδασκαλία σε ζητήματα εικαστικών. Ο ρόλος του ερευνητή στα εργαστήρια, ήταν αυτός του βοηθού του εκπαιδευτικού, συνεπώς, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να τα παρακολουθήσει οργανωμένα και συντονισμένα, σε κανονισμένο χρόνο, καθώς διευκολύνεται και να παρατηρήσει μέσω των δομημένων αξόνων της σχάρας παρατήρησης. Παρατηρήθηκε ότι σε κάθε μάθημα, έρχονταν τα περισσότερα εγγεγραμμένα παιδιά, τα οποία είχαν συνήθως ολοκληρωμένα τα έργα που μπορεί να μην είχαν προλάβει να τελειοποιήσουν σε προηγούμενο μάθημα. Φέρονταν με σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς τους και ζωγράφιζαν πάντα όλα τα παιδιά με βάση την θεματική που τους δόθηκε. Κάθε φορά υπήρχαν ένας ή δύο μαθητές που ολοκλήρωναν την θεματική τους νωρίτερα, και ζητούσαν χαρτί για να ζωγραφίσουν κάτι ακόμα. Συμπερασματικά, ανεξαρτήτως ηλικίας, η συμμετοχή ήταν σχεδόν η πλειοψηφία των εγγεγραμμένων μαθητών, σε κάθε μάθημα. Μοναδική εξαίρεση σε αυτό αποτέλεσαν τα δύο τελευταία εργαστήρια πριν τις καλοκαιρινές διακοπές, στα οποία, οι μαθητές των μικρότερων σε ηλικία τμημάτων απουσίαζαν σε ένα μεγαλύτερο ποσοστό.

3.2. Ενδιαφέρον των παιδιών για τις εικαστικές δραστηριότητες με βάση την ηλικία τους - και τήρηση ή μη τήρηση των οδηγιών των εκπαιδευτικών από τα παιδιά

Το συγκεκριμένο πεδίο αφορά τις δραστηριότητες του Μουσείου οι οποίες συμβαίνουν σε σχεδόν καθημερινή βάση κατά τη διάρκεια πέντε εργάσιμων ημερών (Δευτέρα-Παρασκευή) καθώς και τα εργαστήρια του Σαββατοκύριακου, αλλά και τις δραστηριότητες ζωγραφικής με τους γονείς κάθε Κυριακή. Τα καθημερινά προγράμματα όπως έχει προαναφερθεί, έχουν χαρακτήρα διδακτικό (π.χ. Ρατσισμός) και δεν έχουν ορισμένο χρονοδιάγραμμα, κάτι που καθιστά την συστηματική παρατήρησή τους λιγότερο εύκολη για τον ερευνητή, ο οποίος παρόλα αυτά χρησιμοποίησε την ελεύθερη παρατήρηση κατά τη διάρκειά τους. Τα αποτελέσματα αυτού του άξονα, όπως ήταν αναμενόμενο, κατέδειξαν πως σχεδόν όλα τα παιδιά, όλων των ηλικιών, είτε παρακολούθησαν πρόγραμμα καθημερινό, είτε εργαστήριο, είτε ζωγραφική με γονείς, παρουσίασαν πολύ υψηλό ενδιαφέρον στις εικαστικές δραστηριότητες, ενεργοποιούνταν απευθείας όταν τους μοιράζονταν τα υλικά, και το ενδιαφέρον τους παρέμενε για αρκετή ώρα σταθερό.

Ωστόσο, ανά διαστήματα, σε πιο δύσκολες περιπτώσεις παιδιών το ενδιαφέρον χανόταν από τα πρώτα κιόλας λεπτά, και τα παιδιά ζητούσαν να κάνουν κάτι άλλο, όπως το να εξερευνήσουν το Μουσείο, να φάνε, να τρέξουν, ή να βγουν εντελώς έξω από τον χώρο. Αυτό παρατηρήθηκε αποκλειστικά στις αρκετά μικρές ηλικίες (περίπου 3-5 ετών). Σε αντίστοιχες περιπτώσεις μεγαλύτερων ηλικιών, τα παιδιά απλώς επικοινωνούσαν λεκτικά την ανάγκη τους να φάνε ή να περπατήσουν λίγο ώστε να αποφορτιστούν. Τα αρκετά μεγαλύτερα παιδιά ήταν πάντα πιο ήσυχα και προσηλωμένα στην υλοποίηση του έργου και στην ορθή ακολουθία των οδηγιών. Στη ζωγραφική με τους γονείς (εκεί έρχονταν τα πιο μικρά παιδιά), οι οδηγίες για τα έργα δεν μπορούσαν σχεδόν ποτέ να εκτελεστούν σωστά από τα παιδιά, οπότε τα συντόνιζαν ταυτόχρονα και οι γονείς τους. Η οδηγία που άρεσε πολύ στα μικρότερα παιδιά να εφαρμόζουν, είναι η εξής «Βουτάω, στραγγίζω, παίρνω χρώμα, ζωγραφίζω!» η οποία λεγόταν σαν ποίημα και τόνιζε το ενδιαφέρον των παιδιών.

3.3. Ευχάριστος χαρακτήρας δραστηριοτήτων

Πάλι σε αυτή την κατηγορία αντλήθηκαν σημειώσεις από όλα τα διαθέσιμα προγράμματα του ΜΕΠΤ που παρακολούθησε ο ερευνητής. Οι δραστηριότητες φαίνονταν ευχάριστες έως και διασκεδαστικές στα περισσότερα παιδιά, ειδικά αυτές των παιδιών που έρχονταν στο Μουσείο για πρώτη φορά στο πλαίσιο ενός καθημερινού προγράμματος. Οι δραστηριότητες των εργαστηρίων αλλάζουν κάθε φορά ανάλογα την θεματική που επιθυμεί να διδάξει ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός, και το κατά πόσο ευχάριστο ή όχι ήταν ένα μάθημα, εξαρτιόταν και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, υπήρξε μία περίπτωση στην οποία κάποια παιδιά είχαν διδαχθεί το ίδιο θέμα από δύο εκπαιδευτικούς, και στον πρώτο εκπαιδευτικό δεν υπήρχε ουσιαστική συμμετοχή, ενώ στον δεύτερο εκπαιδευτικό υπήρχαν συχνές απορίες, θετικότερη διάθεση και χιούμορ.

3.4. Παρεμβατικότητα των εικαστικών στην παιδική εκτέλεση

Ένας ακόμη άξονας τον οποίο ο ερευνητής θεώρησε ενδιαφέρον να παρατηρήσει, ήταν αυτός της παρεμβατικότητας των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση του παιδικού έργου, δηλαδή το κατά πόσο επέτρεπαν ή όχι οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές να παράξουν το τελικό έργο όπως εκείνοι νόμιζαν, δίχως αυστηρή επίβλεψη. Πάρθηκαν στοιχεία από όλα τα προγράμματα. Ο ερευνητής κατέληξε στο ότι υπήρχε μεν αρκετή παρεμβατικότητα σχεδόν σε κάθε πρόγραμμα, ανεξαρτήτως μέρας και ηλικίας, παρόλα αυτά η παρέμβαση είχε μορφή περισσότερο καθοδηγητική παρά περιοριστική. Κανένας εκπαιδευτικός δεν προσπάθησε να επιβληθεί στα παιδιά ως αυθεντία ή να αναγκάσει τα παιδιά να παράξουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα με αυστηρές οδηγίες. Οι οδηγίες ήταν απλές και κατανοητές, είχαν την απαραίτητη δομή και λογική ώστε να ολοκληρωθεί το έργο και να μπορέσουν τα παιδιά να το πάρουν ως ενθύμιο χωρίς να χαλάσει και χωρίς να νιώθουν ότι έμεινε λειψό ή ανολοκλήρωτο. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η παρεμβατικότητα των εκπαιδευτικών τις πιο πολλές φορές αποτελούσε μέρος της διδασκαλίας της τέχνης, εφόσον η τέχνη ως εκπαιδευτικό αντικείμενο έχει δικούς της οργανωμένους κανόνες και στοιχεία, τα οποία τα παιδιά μέσω των οδηγιών μάθαιναν και εφάρμοζαν.

ΚΕΦ. 4^ο – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Βρισκόμαστε σε μια εποχή στην οποία η πραγματικότητα σε πολλές πτυχές της γίνεται όλο και πιο καταναγκαστική και η ανθρώπινη καθημερινότητά μηχανοποιείται συνεχώς όσο ανεξάρτητες μορφές ελεύθερης έκφρασης απαξιώνονται, στον βωμό αριθμοκρατικών νορμών και κοινωνικών αυτοματισμών. (Αλαβέρας, 2020). Η πρόσβαση στην τέχνη συνδέεται στενά με το οικονομικό καθεστώς κάθε πολίτη και ο τεχνολογικός ολοκληρωτισμός και οι περιορισμοί που επιβάλλονται προωθούν την αποξένωση και την απομάκρυνση των ανθρώπων από την τέχνη. (Αλαβέρας, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, η ανθρώπινη ψυχή χρειάζεται περισσότερο από ποτέ να αναζητά ανάσες ελευθερίας. (Αλαβέρας, 2020). Οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού συστήματος να συμπεριλάβει την τέχνη στα προγράμματα σπουδών του, παίρνει τη μορφή της «διαθεματικότητας»,⁵ δηλαδή, για την κατανόηση ενός κεφαλαίου, ορισμού, μαθήματος κ.τ.λπ., ο εκπαιδευτικός δύναται αν επιθυμεί να το διδάξει μέσω κάποιου άλλου πεδίου. Σύμφωνα όμως με τα οκτώ μοντέλα διδασκαλίας της τέχνης, όπως τα αναλύει η Ουρανία Κούβου, η διαθεματικότητα ως μοντέλο χρησιμοποιεί την τέχνη για να τροφοδοτεί άλλα μαθήματα και ενοποιεί μαθήματα για μια πιο ολοκληρωμένη εμπειρία (καθιστώντας την αποτελεσματική μεν), αλλά ταυτόχρονα υποβαθμίζει τη μελέτη της τέχνης ως αυτόνομο κλάδο και αντιτίθεται στον στόχο του σχολείου, ο οποίος είναι να μελετάει ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα (απορρίπτοντας την τέχνη ως κεντρικό ζήτημα δε). (Κούβου, 2010).

Κατά την έρευνα στο ΜΕΠΤ παρατηρήθηκε το ότι τα παιδιά δείχνουν στην πλειοψηφία τους εξαιρετικά έντονο ενδιαφέρον για τα εικαστικά (ζωγραφική και κατασκευές). Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό αρχικά από το γεγονός του ότι σχεδόν κάθε μέρα υπάρχουν ομάδες παιδιών και σχολικές τάξεις που συμμετέχουν σε δραστηριότητες του ΜΕΠΤ, αλλά και κατ' επέκταση από τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά επιλέγουν να διαδράσουν με την τέχνη και τα εκθέματα του Μουσείου, τα υλικά που τους μοιράζονται, τις απορίες που τους προκαλούνται κοιτώντας και μελετώντας τα παιδικά εκθέματα αλλά και τα δικά τους έργα, τον σεβασμό που δείχνουν απέναντι στο Μουσείο και τον τελικό ενθουσιασμό τους όταν φωτογραφίζονται με τα έργα τους, τα οποία συνήθως τους δίνονται ως ενθύμια. Αν και όσο μεγαλύτερες είναι οι ηλικίες, τόσο πιο πιστά ακολουθούνται οι οδηγίες των υπεύθυνων, παρόλα αυτά, όλα τα παιδιά βρίσκουν έναν λόγο να ζωγραφίσουν και να αφοσιωθούν έστω και σύντομα στο έργο τους. Μαθαίνουν να πειραματίζονται, να αφήνουν τη φαντασία τους ελεύθερη, μαθαίνουν να μιλούν με εικαστικό λεξιλόγιο (π.χ. φόντο, μοτίβο, πορτρέτο κ.α.) και «αγγίζουν» έννοιες όπως η

⁵ [Επίσημη πρόταση που προωθεί την χρήση της διαθεματικότητας στην τέχνη στο Δημοτικό](#)

καλλιτεχνική ερμηνεία, ο συμβολισμός, η χρήση των υλικών και η ακολουθία οδηγιών. Όπως λέει και η κυρία Αθανασία Σκληρού (Στέλεχος και Εικαστικός του Μουσείου) «Τα παιδιά καταλαβαίνουν τα πάντα μέσω της τέχνης, και μπορούν να βλέπουν πράγματα που οι υπόλοιποι αγνοούν». Γίνεται κατανοητό λοιπόν ότι η «θέαση» του έργου, η οπτικοποίηση του, συμβάλλει σε υψηλό βαθμό στην βαθύτερη κατανόηση μιας έννοιας ή ενός φαινομένου στην παιδική αντίληψη.

Με βάση όλα όσα προαναφέρθηκαν, ο ερευνητής θεωρεί ότι η τέχνη θα έπρεπε να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό, περνώντας σε επίπεδο εργαλείων και μεθόδων ανάπτυξης των τύπων νοημοσύνης, η εφαρμογή των εικαστικών φαίνεται ιδανική και προσιτή για τα περισσότερα τα παιδιά. Στα προσχολικά χρόνια η χρήση της ζωγραφικής και των κατασκευών είναι πιο έμφυτη και ευχάριστη για τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Matthews (1977), ο τρόπος παρουσίασης του μαθησιακού αντικειμένου επηρεάζει έντονα τη δυνατότητα των ανθρώπων να το απομνημονεύσουν και να το ανακαλέσουν στο μέλλον. Οπότε η τέχνη είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, εφόσον δίνει στην πληροφορία μια οπτική, τη δυνατότητα έκφρασης, ερμηνείας και ανάλυσης, μια εικόνα την οποία τα παιδιά νοηματοδοτούν με τη φαντασία τους. «Αν τα παιδιά εξερευνούν και σκέφτονται και πειραματίζονται και δοκιμάζουν νέες ιδέες, τότε η δημιουργικότητα έχει μια ευκαιρία να ανθίσει». (Sir Kin Robinson).

Στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο οι οποίες θα προταθούν αναλυτικά στο Παράρτημα, τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν την εικαστική τέχνη για να δράσουν μέσα σε αυτές. Άλλα εργαλεία θα είναι η αναπαράσταση, ο αυτοσχεδιασμός και το παιχνίδι και η επιτέλεση, με στόχο την εξερεύνηση νέων οπτικών. Οι δραστηριότητες διασφαλίζουν το να βρίσκονται οι μαθητές σε θέση κυριαρχίας σχετικά με τον ρόλο τους σε αυτές, επιτρέποντας έτσι στους εαυτούς τους θυμηθούν εμπειρίες τους και να βρουν μια «θεραπευτική» συναισθηματική έκφραση. (Miller, 2011). Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κάνει και ερωτήσεις στους μαθητές, κάτι που θα τον βοηθήσει να αναγνωρίσει, άρα και να ενισχύσει πιθανές νοημοσύνες τους. Για παράδειγμα: *«Σου αρέσουν τα αθλήματα; Προτιμάς να κινείσαι συχνά, να τρέχεις, ή να περνάς τον χρόνο σου έξω από το σπίτι; Σου αρέσει όταν μιλάς να κινείς τα χέρια και το σώμα σου;»* Όλες αυτές οι ερωτήσεις παραπέμπουν στην κιναισθητική νοημοσύνη. Σε ένα άλλο παράδειγμα, όπως της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, οι ερωτήσεις μπορεί να είναι οι εξής: *«Σου αρέσει να περνάς αρκετό χρόνο μόνος σου, σκεπτόμενος πράγματα στη φαντασία σου; Αναγνωρίζεις εύκολα τις αδυναμίες σου; Έχεις χόμπι που κρατάς μόνο για τον εαυτό σου;»* κ.τ.λ..

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το σύγχρονο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως προανέφερα, τείνει στο να προωθεί περιοριστικές αντιλήψεις για την νοημοσύνη και την μαθησιακή διαδικασία. Κατά την Καζταρίδου, η σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από μια ομοιομορφία. Η αποστήθιση αποτελεί άτυπο κανόνα, και η έμφαση – κάνοντας χρήση του λεξιλογίου του Gardner – δίνεται μόνο σε δύο τύπους νοημοσύνης, την γλωσσική και την λογικομαθηματική, τις οποίες οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να εξασκήσουν, παραμερίζοντας την φαντασία και τα ενδιαφέροντα τους. Για να μπορεί η μάθηση να είναι εποικοδομητική και να καταλήγει στην ουσιαστική κατανόηση, χρειάζεται να βασίζεται σε ποικιλία διδακτικών μεθόδων και σε χρήση διαφόρων τεχνικών αξιολόγησης, και όχι απλώς στην απομνημόνευση. (Καζταρίδου).

Στην προσχολική εκπαίδευση ωστόσο, λόγω της πιο ελεύθερης φύσης που διέπει τα προγράμματα σπουδών, θεωρώ ότι υπάρχει μια τρόπον τινά μεγαλύτερη άνεση οι εκπαιδευτικοί να αφιερώσουν κάποιες ώρες από τις ημερήσιες δραστηριότητες με σκοπό να εντάξουν σε αυτές τα βασικά στοιχεία της θεωρίας Πολλαπλής Νοημοσύνης, χωρίς να διαταράζουν το καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών που πρέπει να εκπληρώσουν. Αντίθετα, μπορούν να εκμεταλλευτούν τις ελευθερίες και την έμφαση που περιγράφεται στα προγράμματα⁶ του νηπιαγωγείου για τη δημιουργικότητα, φτιάχνοντας δραστηριότητες που θα ενώνουν το παιχνίδι με την τέχνη και με τις μορφές νοημοσύνης. Η τέχνη μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφενός διαμορφώνοντας ένα φιλικό περιβάλλον, και αφετέρου μεταβιβάζοντας αξίες, κανόνες και νέες γνώσεις. Σύμφωνα με την Grace Hwang Lynch, η χρήση της τέχνης στην μαθησιακή διαδικασία μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων (όπως το να κρατάς ένα πινέλο, ή το να σχεδιάζεις με παστέλ), γλωσσικών δεξιοτήτων (με το να μιλάνε τα παιδιά για τέχνη και να αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους και τις γνώσεις τους πάνω σε εξειδικευμένα ρεύματα και τάσεις) και στη λήψη αποφάσεων (η τέχνη βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων και στην κριτική σκέψη σύμφωνα με το Americans for the Arts).

Ελπίζω ότι μέσα στα επόμενα χρόνια οι γνώσεις μας για την ανθρώπινη νοημοσύνη θα διευρυνθούν, μιας και η θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης ήδη εφαρμόζεται σε πολλά (κυρίως ιδιωτικά) σχολεία του εξωτερικού⁷, συνεπώς υπάρχουν πάντα περιθώρια αμφιβολίας, μελέτης,

⁶ [Πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο](#)

⁷ [Ιδιωτικό σχολείο που βασίζεται στην θεωρία ΠΝ](#)

έρευνας, πειραματισμού και εξέλιξης. Όπως αναφέρει η Kohl, «Οι άνθρωποι που η κοινωνία χρειάζεται για να την κινήσουν μπροστά, είναι σκεπτόμενοι, εφευρετικοί άνθρωποι που αναζητούν νέους τρόπους και βελτιώσεις, κι όχι άνθρωποι που μπορούν να απλώς να ακολουθούν οδηγίες».

Παράρτημα 1

Εφόσον έχουν ήδη εξηγηθεί οι λόγοι για τους οποίους τα εικαστικά αποτελούν πεδίο συνεχόμενης ανατροφοδότησης της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, θα αναλυθούν προτεινόμενα προγράμματα σπουδών επιπέδου προσχολικής αγωγής, τα οποία έχουν ως μέγιστο σκοπό την ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης στα παιδιά με κύριο εργαλείο τα εικαστικά, εμπνέοντας συνεπώς και τους μαθητές να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο στον τομέα της τέχνης, ανοίγοντας τους τον δρόμο ώστε να διευρύνουν τους ορίζοντές τους γύρω από αυτό το πλαίσιο.

Οι δραστηριότητες που θα περιγραφούν στα ακόλουθα προγράμματα δεν είναι άμεσα παρμένες από αντίστοιχες του Μουσείου Παιδικής Τέχνης, αλλά έχουν δεχτεί επιρροή από εκείνες και τις ιδέες αυτών. Στόχος είναι να συνδεθούν αρκετές νοημοσύνες μαζί, εφόσον και αυτές πάντα λειτουργούν συνεργατικά. Πρώτο στάδιο είναι αυτό της ενεργοποίησης της νοημοσύνης και μετά η εμπειρία και η χρήση της νοημοσύνης σε πιο καθημερινή βάση. Τα προγράμματα που προτείνονται λαμβάνουν τόπο στον χώρο του νηπιαγωγείου, μέσα σε τρεις (3) ημέρες της εβδομάδας – Δευτέρα, Τετάρτη και Παρασκευή – κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών του Νηπιαγωγείου. Το κάθε πρόγραμμα θα διαρκέσει συνολικά δύο με δυόμιση διδακτικές ώρες (συνολικά περίπου έξι ώρες ολόκληρος ο κύκλος προγραμμάτων, σε διάστημα πέντε ημερών). Η δομή των προγραμμάτων είναι βασισμένη σε αυτή που διδάχθηκε ο φοιτητής στο μάθημα του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 (με Διδάσκουσα την κα. Χατζοπούλου Κατιφένια).

Πρώτο πρόγραμμα

Τίτλος προγράμματος: «Αφήγηση μέσα από το κολλάζ»

Ενότητα/Θεματική: Εικαστικά

Οι **μαθησιακοί στόχοι** περιλαμβάνουν οι μαθητές:

- Να εξοικειωθούν με το κολλάζ ως εικαστικό εργαλείο, ακονίζοντας ταυτόχρονα την Χωροταξική τους νοημοσύνη.
- Να επικοινωνήσουν μια αγαπημένη τους σκηνή μέσω της αφήγησης και της παντομίμας, θέτοντας σε λειτουργία τη Γλωσσική και την Κινησθητική νοημοσύνη.
- Να λειτουργήσουν συνεργατικά κατά τη διάρκεια της παντομίμας, υποστηρίζοντας την αφήγηση των συμμαθητών τους, ενισχύοντας έτσι και την Διαπροσωπική νοημοσύνη.

Μέθοδοι: Διάλεξη, αφήγηση, υπόδηση ρόλου-δραματοποίηση

Εποπτικό υλικό & μέσα: χρωματιστά χαρτόνια Α4, φύλλα από εφημερίδες και περιοδικά, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι, γόμες, ξύστρες, ψαλίδια, κόλλες στικ.

Διάρκεια & χώρος διεξαγωγής: Το πρόγραμμα θα διαρκέσει δύο (2) ώρες και θα λάβει χώρο στην σχολική αίθουσα της επιλογής του Νηπιαγωγού.

Αφόρμηση: Ο/Η εκπαιδευτικός, ορμώμενος/η από ένα δείγμα κολλάζ που έχει ήδη δημιουργήσει, ξεκινάει μια συζήτηση σχετικά με την τέχνη του κολλάζ, στους μαθητές. Τους κάνει ερωτήσεις όπως «*Τι γνωρίζετε για το κολλάζ; Έχετε φτιάξει ποτέ εσείς κολλάζ; Τι υλικά χρησιμοποιήσατε; Τι θέμα είχε το έργο σας;*» κ.λπ..

Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Αμέσως μετά την αφόρμηση, ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια εισήγηση σχετικά με το κολλάζ (10-15 λεπτά), η οποία περιλαμβάνει μια σύντομη ιστορική αφήγηση και τα βασικά στοιχεία της τέχνης αυτής. Στη συνέχεια αποκαλύπτει στα παιδιά ότι θα δημιουργήσουν και εκείνα κολλάζ με θεματική την αγαπημένη τους σκηνή από ταινία, κινούμενο σχέδιο ή σειρά. Κάνει ερωτήσεις όπως «*Ποια είναι η αγαπημένη σας ταινία; Υπάρχει κάποιο παιδικό/κινούμενο σχέδιο που παρακολουθήσατε πρόσφατα και σας άρεσε;*».

Σε αυτή τη φάση μοιράζει στα παιδιά φύλλα χαρτονιού (χρωματιστά και μη) καθώς και μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, ξύστρες και γόμες, λέγοντας στα παιδιά να ζωγραφίσουν το φόντο της σκηνής που έχουν επιλέξει να απεικονίσουν: *«Γνωρίζετε τι ονομάζουμε φόντο; Βάζετε φόντο στις ζωγραφιές σας; Σε τι πιστεύετε ότι μας βοηθάει το φόντο στο έργο μας;»* Μόλις ολοκληρωθεί το φόντο, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά ψαλίδια, κόλλες στικ και φύλλα από περιοδικά ή εφημερίδες. Ζητά στους μαθητές να κόψουν με το ψαλίδι τα φύλλα αυτά ώστε να (περι)κόψουν όπως εκείνοι μπορούν, τους χαρακτήρες από την σκηνή της επιλογής τους. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί επέλεγε μια σκηνή από την ταινία «Η Μικρή Γοργόνα», το φόντο (θάλασσα, παραλία, βυθός κ.α.) θα ζωγραφίζονταν με τα χρώματα, και οι χαρακτήρες (Άριελ κ.α.), θα φτιάχνονταν από τα φύλλα ενός περιοδικού. Εδώ δίνονται οδηγίες όπως *«Δώστε προσοχή στο πώς κόβετε το χαρτί. Προσπαθήστε να κόψετε τους χαρακτήρες σας χωρίς να ξεφεύγουν τα χέρια σας από την ευθεία κοπής/χωρίς να χάσετε την περίμετρο, χρησιμοποιείστε προσεκτικά την κόλλα, προσθέστε κόλλα μόνο πίσω από τα κομμένα φύλλα που έχετε επιλέξει να κολλήσετε»*. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, τα παιδιά βάζουν κόλλα στα κομμένα χαρτιά και τα κολλούν πάνω στο φόντο, ολοκληρώνοντας έτσι την διαδικασία του κολλάζ. Η δραστηριότητα αυτή θα κρατήσει περίπου 35-45 λεπτά.

Περνώντας στην επόμενη φάση, ο εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές να αφηγηθούν προφορικά την σκηνή που απεικόνισαν στο έργο τους, χρησιμοποιώντας όσο περισσότερες λέξεις μπορούν *«Μίλησε μας για το έργο σου; Τι απεικονίζει; Τι αντικείμενα/ανθρώπους/πλάσματα κ.τ.λ. μπορούμε να παρατηρήσουμε σε αυτή τη σκηνή; Γιατί την επέλεξες; Τι συναισθήματα σου προκαλεί;»*. Κατά τη διάρκεια της περιγραφής, το παιδί χρειάζεται να παίξει παντομίμα μετά από την προφορική παρουσίαση κάποιου υποκειμένου/αντικειμένου/συνθήκης. Αν π.χ. το παιδί περιγράφει μια σκηνή με έντονο άνεμο, ο εκπαιδευτικός του ζητάει να αναπαραστήσει τον άνεμο με το σώμα του, όπως το παιδί θέλει να το εκφράσει. Σε αυτή την φάση, καλό είναι οι μαθητές να ζητήσουν από 1-2 συμμαθητές τους να τους βοηθήσουν στην παντομίμα αν το χρειάζονται, ενθαρρύνοντας την ομαδικότητα *«Θα ήθελες να σε υποστηρίξει στην παντομίμα σου κάποιος συμμαθητής σου; Θα θέλατε να βοηθήσετε τον συμμαθητή σας; Τι άλλο του προτείνετε να αναπαραστήσει; Είσαι ελεύθερος να εκφραστείς με πολλές διαφορετικές κινήσεις, μπορείς να τρέξεις, να σκύψεις, να μπουσουλίσεις, να χοροπηδήσεις κ.λπ.»*. Η δραστηριότητα φτάνει στο τέλος της όταν όλοι οι μαθητές έχουν παρουσιάσει προφορικά και αναπαραστατικά το έργο τους. Θα κρατήσει περίπου 50-60 λεπτά.

Αξιολόγηση στόχων

«Να εξοικειωθούν με το κολλάζ ως εικαστικό εργαλείο, ακονίζοντας ταυτόχρονα την Χωροταξική τους νοημοσύνη.»

Ο **πρώτος** στόχος επιτυγχάνεται με την θεωρητική παρουσίαση αλλά πρακτικά και από την δημιουργία του κολλάζ από τους μαθητές. Οι ερωτήσεις και οι οδηγίες του εκπαιδευτικού επικεντρώνονται στην ορθή χρήση του ψαλιδιού και της κοπής των φύλλων, βοηθώντας τους μαθητές να σκεφτούν με βάση τον χώρο, τη γεωμετρία, την απόσταση και τα σχήματα, ενισχύοντας λοιπόν και την Χωροταξική νοημοσύνη και την αντίληψη του χώρου.

«Να επικοινωνήσουν μια αγαπημένη τους σκηνή μέσω της αφήγησης και της παντομίμας, θέτοντας σε λειτουργία τη Γλωσσική και την Κινησθητική νοημοσύνη.»

Ο **δεύτερος** στόχος επιτυγχάνεται μέσω των δραστηριοτήτων προφορικής περιγραφής (αφήγηση – Γλωσσική νοημοσύνη) και σωματικής περιγραφής (παντομίμα – Κινησθητική νοημοσύνη).

«Να λειτουργήσουν συνεργατικά κατά τη διάρκεια της παντομίμας, υποστηρίζοντας την αφήγηση των συμμαθητών τους, ενισχύοντας έτσι και την Διαπροσωπική νοημοσύνη.»

Η συνεργατική διάθεση επιτυγχάνεται στον **τρίτο** στόχο, μέσω της βοηθητικής και ενισχυτικής παρέμβασης των παιδιών στην προσπάθεια παντομίμας κάποιου συμμαθητή τους. Η διαδικασία αυτή σχετίζεται άμεσα με την Διαπροσωπική νοημοσύνη και την καλλιέργειά της εφόσον υπάρχει συμμετοχικότητα, παρατήρηση της παντομίμας, ποικιλία προτάσεων για αλλαγές και συμπερίληψη.

Δεύτερο πρόγραμμα

Τίτλος προγράμματος: «Καντίνσκι»

Ενότητα/Θεματική: Εικαστικά, Μουσική

Οι μαθησιακοί στόχοι περιλαμβάνουν οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν την τέχνη του Βασίλι Καντίνσκι σε πολύ εισαγωγικό επίπεδο και να δημιουργήσουν έργα σε ορισμένη τεχνοτροπία, χρησιμοποιώντας την Λογικομαθηματική νοημοσύνη και την παρατήρηση.
- Να έρθουν πιο κοντά στη φύση, ζωγραφίζοντας σε εξωτερικό χώρο, αναπτύσσοντας την Νατουραλιστική νοημοσύνη.
- Να πειραματιστούν με τη σύνδεση εικόνας και ήχου, αναγνωρίζοντας νέους τρόπους έκφρασης που συμπεριλαμβάνουν τη Μουσική νοημοσύνη και την Ενδοπροσωπική νοημοσύνη.

Μέθοδοι: Διάλεξη, παρατήρηση-περιγραφή, ηχητική αφήγηση

Εποπτικό υλικό & μέσα: λάπτοπ και προτζέκτορας, φύλλα ακουαρέλας, μαρκαδόροι, νερό, πινέλο, ξυλάκια, παιδική κιθάρα, παιδικό αρμόνιο, φουσαρμόνικα.

Διάρκεια & χώρος διεξαγωγής: Το πρόγραμμα θα διαρκέσει δύο-δυόμιση (2-2,5) ώρες και θα λάβει χώρο στον προαύλιο χώρο του Νηπιαγωγείου.

Αφόρμηση: Ο/Η εκπαιδευτικός με αφορμή τον καλλιτέχνη Βασίλι Καντίνσκι ξεκινάει μια συζήτηση σχετικά με τα σχήματα και τα χρώματα *«Πόσα σχήματα πιστεύετε ότι υπάρχουν; Πόσα σχήματα μπορείτε να εντοπίσετε γύρω σας; Ποια είναι τα τρία βασικά χρώματα; Ποιο είναι το αγαπημένο σας χρώμα; Τι ήχους σας βγάζουν κάποια σχήματα και κάποια χρώματα; Τι ήχο θα μπορούσε να έκανε ένας κύκλος;»* κ.α..

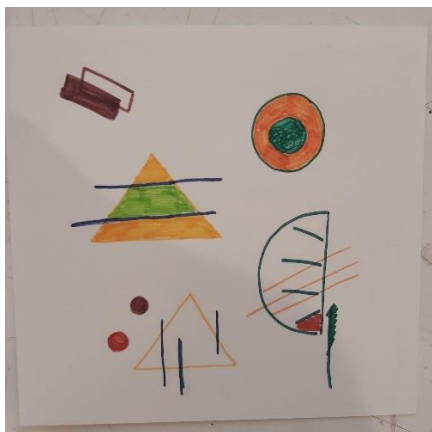
Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Ο εκπαιδευτικός κάνει μια συνοπτική εισήγηση (15 λεπτών περίπου) για τον Βασίλι Καντίνσκι, με ιστορικές αναφορές από τον 20^ο αιώνα, τεχνοτροπίες που σχετίζονται με αυτόν, τα ρεύματα που ενέπνευσε, την έννοια «αφηρημένη τέχνη» κ.λπ. έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια βασική πρώτη ιδέα για το σημείο αναφοράς τους. Η παρουσίαση γίνεται στο

εσωτερικό της αίθουσας με τη χρήση λάπτοπ και προτζέκτορα, ώστε τα παιδιά να δουν πολλά διαφορετικά έργα του καλλιτέχνη.

Αντλώντας στοιχεία από την τέχνη του Καντίνσκι, τα παιδιά θα χρειαστεί να βγουν στην σχολική αυλή μαζί με τον εκπαιδευτικό, ώστε να τους δοθούν φύλλα ακουαρέλας και μαρκαδόροι. Ο εκπαιδευτικός τους ζητά να κάτσουν κοντά στη φύση, σε γρασίδι, κήπο αν υπάρχει, λουλούδια και δέντρα που υπάρχουν στον χώρο της αυλής. Έπειτα, οι μαθητές παρατηρούν με προσοχή τα φυσικά στοιχεία γύρω τους, δίνοντας έμφαση στα σχήματα, τα χρώματα, την κίνηση. Ο εκπαιδευτικός τους ζητά να αρχίσουν να ζωγραφίζουν με απλές και μιμητιστικές κινήσεις το φυτό/δέντρο κ.λπ. που παρατηρούν. Η βασική οδηγία είναι πως ό,τι σχεδιάσουν χρειάζεται να είναι η απλοποιημένη μορφή από ό,τι παρατηρούν. Αντί λοιπόν να φτιάξουν έναν κανονικό κορμό δέντρου, εκείνα θα φτιάξουν π.χ. ένα ορθογώνιο ή μια παχιά γραμμή. Εάν γύρω από τον κορμό βλέπουν γρασίδι, θα το ζωγραφίσουν, για παράδειγμα, με μικρές γραμμές ή με κουκίδες. Δεν πειράζει αν κάποιο σχήμα «πέφτει» πάνω σε κάποιο άλλο. Μετά από περίπου 10-15 λεπτά οι μαρκαδόροι θα απομακρυνθούν ώστε τα παιδιά να μην αρχίσουν να μουτζουρώνουν το έργο τους, και θα τους δοθούν πινέλα με νερό. Σε αυτό το βήμα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα δικό του δείγμα στα παιδιά ώστε να κατανοήσουν καλύτερα την οδηγία που ακολουθεί. Οι μαθητές χρειάζεται να βουτήξουν το πινέλο στο νερό, να το στραγγίξουν και να το περάσουν πάνω από τον μαρκαδόρο στην ακουαρέλα. Έτσι, η αντίδραση που δημιουργείται θα προκαλέσει την ανάλυση του μαρκαδόρου και τα χρώματα θα επεκταθούν στο χαρτί, δίνοντας μια πιο αφηρημένη αίσθηση και θυμίζοντας την νοοτροπία του Καντίνσκι (άλλα 15 λεπτά περίπου). *«Μην ζωγραφίζετε με λεπτομέρεια, κάνετε σχήματα, γραμμές, κύκλους, τρίγωνα κ.α., Αφήστε ελεύθερη τη φαντασία σας και μπλέξτε πολλά χρώματα. Βουτήξτε τα πινέλα σας στο ποτήρι με το νερό και θυμηθείτε να τα στραγγίζετε καλά. Περάστε τα βρεγμένα πινέλα πάνω από τους μαρκαδόρους στο χαρτί 1-2 φορές, προσεκτικά».*

Βήμα 1



Βήμα 2



Οι μαθητές αφήνουν τα έργα τους να στεγνώσουν για 5-10 λεπτά και μετά ο εκπαιδευτικός φέρνει μερικά ξυλάκια, μια παιδική κιθάρα, ένα παιδικό αρμόνιο και μία φουσαρμόνικα. Έχοντας μιλήσει στα παιδιά για τη σύνδεση εικόνων και ήχων, λέει σε κάθε παιδί να περιγράψει ηχητικά το έργο του, με τη χρήση κάποιου διαθέσιμου μουσικού οργάνου, μέσω του ήχου κάποιου άλλου επιθυμητού αντικειμένου, ή ακόμα και μέσω της φωνής. «Πώς ακούγεται σε εσένα το έργο σου; Αυτό που ζωγράφισες είναι λείο ή αδρό; Τι ήχο θα έβγαζε κάτι τραχύ ή κάτι κόκκινο, ή ένα ζωγραφισμένο λουλούδι που είναι υγρό και μπλε; Με τι μέσο θα ήθελες να μας το περιγράψεις; Με το αρμόνιο; Με τη φωνή σου;». Η δραστηριότητα φτάνει στο τέλος της όταν όλα τα παιδιά έχουν εκφράσει τον προσωπικό τους ήχο, και κρατάει περίπου 40 λεπτά.

Αξιολόγηση στόχων

«Να γνωρίσουν την τέχνη του Βασίλι Καντίνσκι σε πολύ εισαγωγικό επίπεδο και να δημιουργήσουν έργα σε ορισμένη τεχνοτροπία, χρησιμοποιώντας την Λογικομαθηματική νοημοσύνη και την παρατήρηση».

Ο πρώτος στόχος επιτυγχάνεται με την εισήγηση σχετικά με τον καλλιτέχνη και θεωρητικό Βασίλι Καντίνσκι και την επιρροή του στον χώρο της τέχνης. Η τεχνοτροπία που ακολουθούν τα παιδιά με τους μαρκαδόρους και το υγρό πινέλο βοηθάει ώστε τα έργα τους να ακολουθούν μια σχετικά παρόμοια νοημοτροπία με αυτή του Καντίνσκι. Η έμφαση που δίνεται στα σχήματα, τις γραμμές, τις αποστάσεις κ.λπ. σχετίζεται με την Λογικομαθηματική νοημοσύνη. Στην τελευταία συμβάλει και η χρήση του νερού στους μαρκαδόρους, γιατί έτσι τα παιδιά γνωρίζουν για η σχέση αιτίου-αιτιατού. Π.χ. το νερό αναλύει και απλώνει το χρώμα του μαρκαδόρου. Και το χοντρό φύλλο από την ακουαρέλα εμποδίζει το χρώμα από το να υγράνει και να διαπεράσει το χαρτί.

«Να έρθουν πιο κοντά στη φύση, ζωγραφίζοντας σε εξωτερικό χώρο, αναπτύσσοντας την Νατουραλιστική νοημοσύνη».

Ο δεύτερος στόχος έρχεται σε επιτυχία εφόσον το πρόγραμμα στο μεγαλύτερο μέρος του λαμβάνει τόπο σε εξωτερικό χώρο, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να έρθουν πιο κοντά στην παρατήρηση της φύσης και στην απεικόνισή της. Επίσης τα παιδιά μαθαίνουν για τα διάφορα

σχήματα και χρώματα που διέπουν τον φυσικό κόσμο γύρω μας, αξιοποιώντας λοιπόν την Νατουραλιστική νοημοσύνη.

«Να πειραματιστούν με τη σύνδεση εικόνας και ήχου, αναγνωρίζοντας νέους τρόπους έκφρασης που συμπεριλαμβάνουν τη Μουσική νοημοσύνη και την Ενδοπροσωπική νοημοσύνη».

Ο τρίτος στόχος, πραγματοποιείται με την χρήση της μουσικής και των ήχων ώστε να περιγραφούν από τα παιδιά οι πιθανοί ήχοι που θα συμβόλιζαν τις εικόνες στα έργα που ζωγράφισαν. Ακόμα, αναπτύσσεται και η Ενδοπροσωπική ικανότητα επειδή κάθε μαθητής μπαίνει στη διαδικασία να αναλογιστεί και να στοχαστεί μέσα του ποιοι ήχοι ταιριάζουν περισσότερο και εκφράζουν σωστότερα το έργο του, και κατ' επέκταση τον εσωτερικό του κόσμο την δεδομένη στιγμή.

Τρίτο πρόγραμμα

Τίτλος προγράμματος: «Παρατηρώ, Φωτογραφίζω, Εξιστορώ»

Ενότητα/Θεματική: Εικαστικά, Κινηματογράφος

Οι **μαθησιακοί στόχοι** περιλαμβάνουν οι μαθητές:

- Να έρθουν σε επαφή με τις ταινίες μικρού μήκους, την τεχνική του stop-motion και την φωτοαφήγηση, καθώς και να αναγνωρίσουν τη σύνδεση ανάμεσα σε μια ταινία stop-motion και τις διαδοχικές εικόνες χρησιμοποιώντας την Χωροταξική νοημοσύνη.
- Να χρησιμοποιήσουν μια φωτογραφική μηχανή άμεσης εκτύπωσης.
- Να παράξουν μια απλή αφήγηση καθημερινής διαδικασίας με διαδοχικές εικόνες με τρόπο ομαδικό, αναπτύσσοντας την Διαπροσωπική νοημοσύνη.

Μέθοδος: Διάλογος, Παρατήρηση-Περιγραφή, Υπόδηση ρόλου & δραματοποίηση

Εποπτικό Υλικό: Λάπτοπ και προτζέκτορας για την προβολή, 6-8 φωτογραφίες που περιγράφουν μια καθημερινή διαδικασία με διαδοχικές εικόνες, 1 παιδική φωτογραφική μηχανή με άμεση εκτύπωση, 1 πίνακας φελλού και πινέζες για να τοποθετηθούν τα τελικά έργα.

Διάρκεια & χώρος διεξαγωγής: Το πρόγραμμα θα διαρκέσει δύο (2) ώρες και θα λάβει χώρο στην σχολική αίθουσα της επιλογής του Νηπιαγωγού.

Αφόρμηση: Ο εκπαιδευτικός ξεκινά το μάθημα δημιουργώντας έναν διάλογο για τον κινηματογράφο, την οπτικοακουστική έκφραση και τις ταινίες με την τεχνική stop-motion. «*Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη «κινηματογράφος»; Έχετε παρακολουθήσει ταινίες στον κινηματογράφο; Γνωρίζετε τι είναι η τεχνική stop-motion;*»

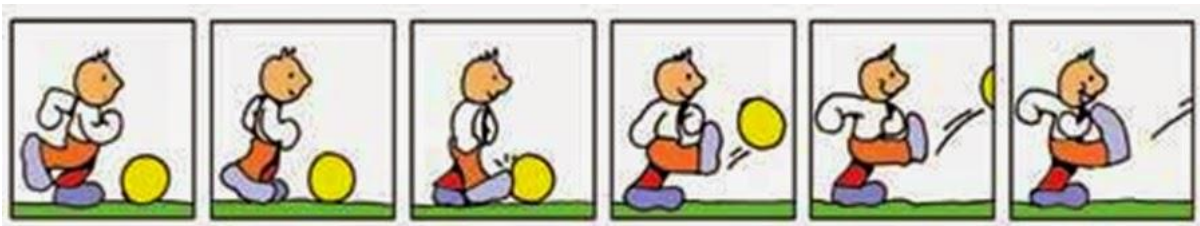
Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Μετά την συζήτηση, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μετακινούνται στην αίθουσα προβολών ή στην αντίστοιχη αίθουσα που υπάρχει ο προτζέκτορας ώστε να τους προβάλλει μία stop-motion ταινία μικρού μήκους πέντε (5) λεπτών. Πριν την προβολή, μιλάει περιληπτικά στα παιδιά για το τι πρόκειται να παρακολουθήσουν, ενθαρρύνοντάς τα να παρατηρήσουν προσεκτικά το πώς φαίνονται τα πλάνα.

Μετά το τέλος της ταινίας επιστρέφουν στην διδακτική αίθουσα, όπου και ο εκπαιδευτικός ξεκινά διάλογο σχετικά με το περιεχόμενο της ταινίας και κάνει στα παιδιά ερωτήσεις σχετικές

με το πώς την προσέλαβαν. «Έχετε δει ποτέ παρόμοιες ταινίες ή ταινίες με την τεχνική stop-motion; Ποια είναι τα συναισθήματα που σας προκάλεσε η ταινία; Ποιες οι σκέψεις σας; Τι ιστορία μας αφηγείται η ταινία; Θεωρείτε ότι έκανε καλή δουλειά ο σκηνοθέτης;» Έπειτα, εξηγεί στα παιδιά το πώς λειτούργησε η τεχνική του stop-motion στην προβλεβλημένη ταινία και δείχνει στα παιδιά διάφορες φωτογραφίες που έφερε, οι οποίες αναπαριστούν μια καθημερινή διαδικασία σε μια σειρά από 3 ή 4 εικόνες, δημιουργώντας έτσι μια αφήγηση (φωτοαφήγηση). «Γνωρίζετε τι είναι οι διαδοχικές εικόνες; Πιστεύετε ότι έχουν ομοιότητες και διαφορές με το stop-motion; Έχετε φωτογραφίσει ποτέ με κάμερα άμεσης εκτύπωσης;»

Στη συνέχεια, αφού τα παιδιά πρόχειρα χωριστούν σε ομάδες των 4 ατόμων, τους δίνει μια παιδική φωτογραφική μηχανή με δυνατότητα άμεσης εκτύπωσης και ξεκινά η εξής δραστηριότητα: η κάθε ομάδα θα ορίσει ένα μέλος της για να πράξει μια καθημερινή διαδικασία, και τα υπόλοιπα τρία μέλη θα βγάλουν το καθένα από 1-2 φωτογραφίες της διαδικασίας αυτής, φτιάχνοντας έτσι μια σειρά διαδοχικών εικόνων που θα «αφηγούνται» αυτή τη δραστηριότητα σε γραμμική πορεία. Ακολουθεί παράδειγμα:



Όταν κάθε ομάδα τελειώνει τη φωτογράφιση της, θα δίνει την κάμερα στην επόμενη ομάδα. Στο τέλος αυτής της δραστηριότητας τα μέλη κάθε ομάδας θα αποφασίσουν από κοινού ποιες τρεις φωτογραφίες θεωρούν ότι ταιριάζουν περισσότερο στην απόδοση της διαδικασίας που φωτογράφισαν και θα τις τοποθετήσουν με πινέζες σε έναν πίνακα φελλού. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις στα παιδιά. «Ποια καθημερινή διαδικασία θέλετε να επιχειρήσετε να αναπαραστήσετε και να φωτογραφίσετε; Ποιες είναι οι τρεις κυριότερες φάσεις-στιγμές της διαδικασίας που πρέπει σίγουρα να δείξετε στις τρεις φωτογραφίες σας; Από ποια γωνία θα φωτογραφίσετε κάθε στιγμιότυπο; Με ποια σειρά θα εμφανίζονται;»

Αξιολόγηση στόχων

«Να έρθει σε επαφή με τις ταινίες μικρού μήκους, την τεχνική του stop-motion και την φωτοαφήγηση, καθώς και να αναγνωρίσει τη σύνδεση ανάμεσα σε μια ταινία stop-motion και τις διαδοχικές εικόνες χρησιμοποιώντας την Χωροταξική νοημοσύνη».

Ο **πρώτος** στόχος επιτυγχάνεται μέσω της προβολής της ταινίας και της συζήτησης με τον εκπαιδευτικό, ο μαθητής μαθαίνει τα βασικά στοιχεία του stop-motion κινηματογράφου και εξοικειώνεται με τις ταινίες μικρού μήκους. Κατά τη διάρκεια της φωτογραφικής δραστηριότητας, συνειδητοποιεί τη διαδοχή φωτογραφιών ως ένα ενιαίο αφηγηματικό σύνολο και κατανέμει την εξελικτική πορεία της αφήγησης σε 3-4 στιγμιότυπα τα οποία λένε μια καθημερινή ιστορία, καθώς επίσης μαθαίνει να χρησιμοποιεί την κάμερα.

«Να χρησιμοποιήσει μια φωτογραφική μηχανή άμεσης εκτύπωσης».

Ο **δεύτερος** στόχος επιτυγχάνεται γιατί ο μαθητής μπαίνει στη διαδικασία να επιλέξει την οπτική γωνία της φωτογράφισης κάθε στιγμιότυπου ώστε να εξυπηρετούνται οι αφηγηματικές του προθέσεις – παραπέμποντας έτσι στην Ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Από τις 1-2 φωτογραφικές λήψεις που τραβήχτηκαν για κάθε προβλεπόμενο στιγμιότυπο, επιλέγει την κατά τη κρίση του καλύτερη. Γίνεται διάλογος σχετικά με τα κοινά και τις διαφορές ανάμεσα στην τεχνική stop-motion και στην δραστηριότητα διαδοχικών εικόνων που έκαναν οι μαθητές, εφαρμόζοντας έτσι κριτική ματιά και σκέψη πάνω σε δύο συσχετιζόμενες οπτικές τεχνικές. Ο πρώτος και ο δεύτερος στόχος εξυπηρετούν και την χρήση της Χωροταξικής νοημοσύνης.

«Να παράξει μια απλή αφήγηση καθημερινής διαδικασίας με διαδοχικές εικόνες με τρόπο ομαδικό, αναπτύσσοντας την Διαπροσωπική νοημοσύνη».

Ο **τρίτος** στόχος πραγματοποιείται κατά τη δημιουργία των διαδοχικών εικόνων και της λήψης των φωτογραφιών. Το ότι η δραστηριότητα γίνεται ομαδικά, ωθεί τα παιδιά στο να λειτουργήσουν με ομαδικό πνεύμα και να λάβουν αποφάσεις οι οποίες είναι καλύτερες για όλη την ομάδα και όχι μόνο για τον εαυτό τους, κάνοντας χρήση της Διαπροσωπικής νοημοσύνης.

Παράρτημα 2

Σε αυτό το σημείο του παραρτήματος θα αναφερθούν συνοπτικά περισσότερες πληροφορίες για το Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης και τους στόχους του.

Το ΜΕΠΤ, με μόντο του «Μαθαίνοντας μέσω της Τέχνης», είναι ένα παγκόσμια σπάνιο και εναλλακτικό Μουσείο στο κέντρο της Αθήνας (Κόδρου 9, στην Πλάκα), στο οποίο εκτίθενται καλλιτεχνικά έργα και κατασκευές παιδιών τριών/τεσσάρων (3-4) έως δεκατεσσάρων (14) ετών. Βασικός σκοπός του Μουσείου είναι «η ανάδειξη της μοναδικότητας της Παιδικής Τέχνης», όπως αναφέρεται και στην ιστοσελίδα του. Όσοι εργάζονται σε αυτό, επιθυμούν να δώσουν στα παιδιά την ευκαιρία να γνωριστούν με την τέχνη από πολύ μικρή ηλικία. Στην προσπάθεια του αυτή, συνεργάζεται συχνά με άλλους πολιτισμικούς φορείς της Αθήνας, ερευνητές ή και εθελοντές που ενδιαφέρονται για την παιδική τέχνη. Οι δράσεις του Μουσείου απευθύνονται σε όλα τα παιδιά και τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς τους, σε καλλιτέχνες και επιστήμονες. (δυστυχώς το Μουσείο δεν είναι πλέον επισκέψιμο δίχως να έχει αγοραστεί κάποιο διαθέσιμο πρόγραμμα). Το αρχειακό υλικό του Μουσείου περιλαμβάνει περισσότερα από 10.000 έργα ζωγραφικής και κατασκευές παιδιών, που εμπλουτίζονται κάθε χρόνο. Σύμφωνα με τις πρόσφατες μετρήσεις, μόνο στο φετινό ακαδημαϊκό έτος έχουν απασχοληθεί μέχρι τώρα περίπου 3.000 παιδιά (χωρίς να συμπεριλαμβάνονται οι σταθεροί μαθητές των εργαστηρίων).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αλαβέρας, Χ. (2020). *Άμεση επαναφορά των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο Λύκειο!*.

Ανακτήθηκε από: <https://www.art-teachers.com/amesi-epanafora-ton-kallitechnikon-mathimaton-sto-lykeio/>

Καζταρίδου Α. nd. *Παιδαγωγική αξιοποίηση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης - Το παράδειγμα του νερού*. Ανακτήθηκε από: https://www.ekke.gr/projects/estia/Inteduc/SYNEDRIA%20PEEKPE/6oSynedrioPEEKPE/proceedings/7_Didactic_Methodology_&_Proposals/28_Kaztaridou.pdf

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία Παρατήρησης*. Ανακτήθηκε από:

https://www.academia.edu/10227054/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου: Σημειώσεις για την πολλαπλή νοημοσύνη. Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2016/02/MultipleIntelligence.pdf>

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης Ι., & Γούδας, Μ. (2018). *Για μια καλύτερη Φυσική αγωγή*.

Πεφτίνας, Α. (2014). *Η κριτική στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner*, περιοδικό «Ψυχολογείν».

Στασινός, Π. Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, 2027*. 3η έκδ. αναθεωρ.

Αθήνα, Παπαζήση.

Συλλογικό Έργο. (2010)., (επιμ. Κανελλόπουλος Π., Τσαφταρίδης Ν.), (κεφ. Κούβου, Ο.). *Τέχνη στην εκπαίδευση – Εκπαίδευση στην Τέχνη*.

Σφακιανάκης, Δ. (2013). *Πώς θα βοηθήσουμε τα παιδιά μας να διαβάζουν αποτελεσματικά*.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). *Ελληνική Παιδεία. Μια σύγχρονη τραγωδία*. Εκδόσεις Σιδέρη.

Ξένη

Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. ASCD Publications, 3rd Edition.

- Binet, A., Simon, T., & Simon, T. (1912). *A method of measuring the development of the intelligence of young children*. Chicago medical book Company.
- Campbell, J. (1991). *The power of myth*, Anchor Books Edition.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Eisenhardt, K. M. (1989). *Building Theories from Case Study Research*. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). *Inclusive education: Are there limits? European Journal of Special Needs Education*, (17)1.
- Flowers, B. S. (1988). *Joseph Campbell: The power of myth with Bill Moyers*. New York: Doubleday.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books.
- Garcia, J., Cuccia, A., & Kohn, H. (2019). *Reflective Practice in the Secondary Classroom: Fostering Professional Growth and Student Learning*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), 27-36.
- Gardner, H. (1983). *The frames of mind – Theory of multiple intelligences*.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21st century*, New York: Basic Books Inc.
- Homans, G. C. (1950). *The Human Group*. Harcourt Brace.
- Johnson, L., Smith, R., & Anderson, C. (2018). *Reflective Practice: An Essential Tool for All Educators. Techniques: Connecting Education & Careers*, 93(3), 22-25.
- Kohl, M. (1994). *Preschool Art: It's the Process, Not the Product*.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Miller, E. (2011). Notes on: *Using storytelling for therapy*. World Storytelling Institute.
- Piedmont Technical College. *The 9 Intelligences of Multiple Intelligence Theory Skills & Career Possibilities Summary*. Ανακτήθηκε από:

https://www.ptc.edu/sites/default/files/documents/student_services/9%20Intelligences%20of%20MI%20Skills%20and%20Career%20Possibilities2.pdf

Robinson, S. K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*.

Spearman, C. (2005). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. The Blackburn Press.

Terman, L.M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.