



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ΑΞΙΑΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ
ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Πτυχιακή Εργασία

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΡΟΚΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΚΑΛΔΗ

ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΜΠΟΥΡΑΣ

ΒΟΛΟΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2012



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10645/1
Ημερ. Εισ.: 05-02-2013
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2012
ΡΟΚ

Στους γονείς μου,
που πάντα με στηρίζουν,
και με γεμίζουν κουράγιο να συνεχίσω...

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αντώνιο Μπούρα,, για τη σημαντική και καθοριστική βοήθεια που μου πρόσφερε κατά την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας, αλλά και για τη συνεργασία του κατά τη διεξαγωγή της εργασίας. Επίσης, θα πρέπει να ευχαριστήσω και την κ. Σταυρούλα Καλδή, για την επίβλεψη της.

Καθώς η έρευνα μου πραγματοποιήθηκε στο 4^ο, 12^ο και 10^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων που τους παραχώρησα συνέβαλλαν στην πραγματοποίηση της έρευνας μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις Διευθύντριες του 4^{ου}, 12^{ου} και 10^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Σοφία και Κώστα, που με βοήθησαν με τον τρόπο τους όλον αυτόν τον καιρό, καθώς και τον Αντρέα για την πολύτιμη βοήθεια του. Θα αποτελούσε παράβλεψη μου να μην ευχαριστήσω την Λίζα που με στήριξε με τον τρόπο της.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στα πλαίσια του πτυχιακού κύκλου σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-12. Το αντικείμενο μελέτης είναι οι «Η αξιακή και παιδαγωγική διάσταση των χρωμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.». Η συγκεκριμένη μελέτη βασίζεται σε πραγματικά στοιχεία και στοχεύει στο να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γνωρίζουν τη παιδαγωγική διάσταση των χρωμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην εργασία αυτή αρχικά γίνεται μία αναφορά στη φυσική των χρωμάτων καθώς και στα χρώματα που κυριαρχούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, καταγράφονται οι επιδράσεις που μπορούν να έχουν τα χρώματα σε ένα παιδί. Τέλος, προσπαθεί να εξηγηθεί η σημασία επιλογής των χρωμάτων στη ζωγραφική από τα παιδιά καθώς και η σημασία επιλογής των χρωμάτων στην αίθουσα από τον εκπαιδευτικό.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|----------------|---|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 7 |
|----------------|---|

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

| | |
|--|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΧΡΩΜΑΤΑ | 10 |
| 1.1. Η φυσική των χρωμάτων | 10 |
| 1.2. Ψυχο-φυσιολογική προσέγγιση | 11 |

| | |
|--|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ | 13 |
| 2.1. Χρώματα και σχολική τάξη (χώρος) | 13 |
| 2.2. Χρώματα και προαύλιος χώρος | 19 |
| 2.3. Χρώματα και σχολικά εγχειρίδια | 24 |
| 2.4. Χρώματα και νέες τεχνολογίες | 25 |
| 2.5. Κριτήρια επιλογής των χρωμάτων | 26 |

| | |
|---|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ | 28 |
| 3.1. Μάθηση και χρώματα | 28 |
| 3.2. Συναισθηματικός κόσμος και χρώματα | 30 |
| 3.3. Κοινωνικοποίηση και χρώματα | 31 |

| | |
|---|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΧΡΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ | 34 |
| 4.1. Τα στάδια της καλλιτεχνικής ανάπτυξης | 34 |
| 4.2. Η σημασία της επιλογής των χρωμάτων | 45 |
| 4.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξήγηση της ζωγραφιάς | 49 |

| | |
|--|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ | 55 |
|--|-----------|

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

| | |
|--|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 59 |
| 1.1. Σημαντικότητα του θέματος..... | 59 |
| 1.2. Σκοπός της έρευνας..... | 59 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 60 |
| 2.1. Δείγμα της έρευνας..... | 60 |
| 2.2. Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων | 60 |
| 2.3. Ερωτηματολόγιο..... | 60 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ | 62 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο :ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | 69 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο :ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | 71 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 72 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 74 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παντού γύρω μας υπάρχουν χρώματα. Όλος ο κόσμος είναι γεμάτος με χρώματα. Τα χρώματα είναι μία σημαντική αιτία της εναλλαγής των συναισθημάτων ενός ανθρώπου. Φανταστείτε πως μπορεί να ήταν ο κόσμος μας χωρίς χρώματα; Οι άνθρωποι πιθανόν να μην μπορούσαν να γευτούν μικρές ,ασήμαντες, απολαύσεις της ζωής, όπως το να νοιώσουν ή να αισθανθούν διαφορετικά συναισθήματα.

Δεδομένου ότι τα χρώματα έχουν σημαντική επίδραση στη ψυχολογία ενός ενήλικα ανθρώπου, είναι ευνόητο ότι τα χρώματα μπορούν να επηρεάσουν και την ψυχολογία των μικρών παιδιών. Έτσι, σκοπός αυτής της μελέτης είναι να παρουσιαστούν, όσο πιο λεπτομερέστερα γίνεται, οι επιδράσεις που μπορεί να έχουν τα χρώματα στη ψυχολογία ενός παιδιού, ώστε να κάνουν το παιδί να παρακολουθεί με ενδιαφέρον την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και να παρουσιαστεί, μέσα από έρευνες ειδικών, κατά πόσο η επιλογή των χρωμάτων από ένα παιδί μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τα συναισθήματα και το χαρακτήρα του παιδιού.

Συγκεκριμένα το πρώτο μέρος της εργασίας αφορά το θεωρητικό προσέγγιση του θέματος μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας και αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία αναφορά στη φυσική και ψυχοφυσιολογική προσέγγιση των χρωμάτων. Στο δεύτερο κεφάλαιο, προσπαθεί να γίνει μία διερεύνηση των χρωμάτων και των κριτηρίων επιλογής των χρωμάτων που κυριαρχούν στα σχολικά εγχειρίδια, στον προαύλιο χώρο, στη σχολική τάξη και στις νέες τεχνολογίες. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθενται οι επιδράσεις των χρωμάτων στη μάθηση, στη κοινωνικοποίηση και στο συναισθηματικό κόσμο ενός ανθρώπου και συγκεκριμένα ενός παιδιού. Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στα στάδια της καλλιτεχνικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Επιπλέον, προσπαθεί να εξηγηθούν τα χρώματα που επιλέγουν τα παιδιά για να ζωγραφίσουν και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξήγηση της ζωγραφιάς του παιδιού. Στο πέμπτο κεφάλαιο, προσπαθεί να παρουσιαστεί ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επιλογή των χρωμάτων μέσα στην σχολική αίθουσα.

Το δεύτερο μέρος της αφορά στην έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας, μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς. Στο πρώτο κεφάλαιο του πρακτικού μέρους καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφονται το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου, καθώς και η δομή του ερωτηματολο-

γίου. Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας. Γίνεται, δηλαδή, ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων με παράθεση των σχετικών πινάκων και γραφημάτων. Στο τελευταίο κεφάλαιο διατυπώνονται συμπερασματικές παρατηρήσεις τόσο από τη βιβλιογραφική έρευνα όσο και από τη στατιστική ανάλυση, καθώς και προτάσεις για μια ορθότερη και αποτελεσματική χρήση των χρωμάτων από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα στο σχολείο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ
ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΧΡΩΜΑΤΑ

1.1. Η φυσική των χρωμάτων

Το χρώμα είναι μια αίσθηση που δημιουργείται στον εγκέφαλο από μέρος της αλληλουχίας των ηλεκτρικών ώσεων που φθάνουν σε αυτόν μέσω του οπτικού νεύρου. Η πληροφορία για το χρώμα αφορά τις συχνότητες της προσπίπτουσας ακτινοβολίας που μπορεί να ανιχνευθεί στους κατάλληλους υποδοχείς και κωδικοποιείται μέσα στα ηλεκτρικά αυτά σήματα. Οι ηλεκτρικές ώσεις που αφορούν πληροφορία χρώματος προέρχονται από εξειδικευμένους φωτοευαίσθητους υποδοχείς του ματιού, τα κωνία, που αντιδρούν το καθένα στην ανίχνευση φωτός συγκεκριμένου εύρους μήκους κύματος. Ένα χρώμα που παίρνει μορφή στον εγκέφαλο μπορεί να προέρχεται από μία συχνότητα ή συνδυασμό περισσότερων συχνοτήτων του ορατού φάσματος. Για παράδειγμα το κίτρινο χρώμα είναι αποτέλεσμα της επεξεργασίας του σήματος που προέρχεται από την ανίχνευση φωτός από δύο κυρίως είδη κωνίων, τα κωνία που είναι ευαίσθητα σε συχνότητες που αντιστοιχούν στην περιοχή του κόκκινου χρώματος και τα κωνία που είναι ευαίσθητα στις συχνότητες που αντιστοιχούν στην περιοχή του πράσινου.

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος συνθέτει μεγάλο εύρος χρωμάτων από τους συνδυασμούς της ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας που ανιχνεύει το μάτι. Το χρώμα στην περίπτωση αυτή είναι μια σύμβαση που αφορά τη μορφή που λαμβάνει στον εγκέφαλο (στον οπτικό φλοιό) ο συνδυασμός των συχνοτήτων που ανιχνεύονται από το μάτι. Έτσι μπορεί να βλέπουμε κίτρινο χρώμα, ενώ στην πραγματικότητα οι συχνότητες που ανιχνεύουμε αντιστοιχούν αποκλειστικά στην περιοχή του πράσινου και του κόκκινου, δηλαδή η ακτινοβολία που φθάνει στο μάτι μας δεν βρίσκεται στην περιοχή του κίτρινου. Φυσικά είναι δυνατό να βλέπουμε και το απ' ευθείας κίτρινο χρώμα, όταν η ακτινοβολία είναι μονοχρωματική, όταν δηλαδή το χρώμα αντιστοιχεί πράγματι σε μία μόνο συχνότητα. Παρόλα αυτά, το μονοχρωματικό κίτρινο συλλαμβάνεται εν μέρει και από τους υποδοχείς του κόκκινου και από του πράσινου και μόνο μέσω της όρασής μας δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν πράγματι πρόκειται για μονοχρωματική ακτινοβολία ή όχι.

Πέραν του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε την ακτινοβολία από πολλές συχνότητες ως μονοχρωματική, παραπλανημένοι μέσω της αίσθησης της όρασης, η ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία στη φύση μπορεί πράγματι να αντιστοιχεί σε διαφορετικά, διακριτά μήκη κύματος που

αντιστοιχούν το καθένα σε διαφορετικό χρώμα. Σε αυτή τη φυσική παλέτα του ορατού φάσματος, η «κόκκινη» ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία έχει το μεγαλύτερο μήκος κύματος και η «ιώδης» το μικρότερο. Συμπερασματικά, τα χρώματα που βλέπουμε στα διάφορα αντικείμενα μπορεί να εκπέμπουν ακτινοβολία διαφόρων μηκών κύματος, είτε να απορροφούν ακτινοβολία που περνά από μέσα τους η οποία αλλοιώνεται έτσι πριν φτάσει σε αυτόν που την παρατηρεί, να σκεδάζουν μέρος μόνο της προσπίπτουσας ακτινοβολίας ή και συνδυασμό όλων των παραπάνω. Το τελικό αποτέλεσμα είναι η ανάμειξη διαφόρων συχνοτήτων και εντάσεων ανά συχνότητα και δίνει την αίσθηση του χρώματος.

Για παράδειγμα ένα πράσινο φύλλο απορροφά συνήθως το κόκκινο και το μπλε χρώμα που προέρχεται από μια πηγή φωτός πλήρους φάσματος όπως ο ήλιος, είτε ανακλώντας μόνο το πράσινο είτε αφήνοντας να διέλθει μόνο το πράσινο από μέσα του όταν φωτίζεται από πίσω και αν είναι αρκετά διαφανές. Μια πυγολαμπίδα παράγει πράσινο φως, είναι δηλαδή αυτόφωτη. Ο λευκός φωσφόρος παράγει επίσης πράσινο φως, φωσφορίζοντας, όταν πέφτει πάνω του φως ίσης ή μεγαλύτερης συχνότητας από του πράσινου. Ένα υλικό που φθορίζει μπορεί να επανεκπέμπεται άμεσα σε ίδια ή μικρότερη συχνότητα ή και σε εύρος συχνοτήτων, όπως το γαλακτερό επίστρωμα στους λαμπτήρες φθορισμού που μετατρέπει το υπεριώδες των ατμών υδραργύρου σε λευκό.

1.2. Ψυχο-φυσιολογική προσέγγιση των χρωμάτων

Το ουράνιο τόξο είναι ένα πολύχρωμο οπτικό και μετεωρολογικό φαινόμενο, κατά το οποίο εμφανίζεται το φάσμα των χρωμάτων που συνθέτουν το ορατό φως, στον ουρανό. Από ψυχο-φυσιολογική άποψη θεωρείται ως το αίτιο που διεγείρει τον αμφιβληστροειδή χιτώνα του οφθαλμού. Υπό την άποψη αυτή η έννοια του χρώματος είναι καθαρά υποκειμενική που συνδέεται με ιδιάζοντα χαρακτηριστικά αισθημάτων που προέρχονται από φωτεινά ερεθίσματα, χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού είναι η επιλογή του χρώματος ή χρωμάτων στις σημαίες των χωρών.

Παρά τη γνώμη φιλοσόφων κατά την αρχαιότητα, το χρώμα δεν αποτελεί ειδική και βασική ιδιότητα των σωμάτων. Συγκεκριμένα, ο Επίκουρος ήταν από τους πρώτους που διαπίστωσε ότι ο χρωματισμός των αντικειμένων ποικίλλει ανάλογα με την ένταση του φωτός που φωτίζει αυτά, όπου και συμπέρανε πως τα σώματα δεν έχουν το ίδιο πάντα χρώμα. Στην άποψη αυτή συντάχθηκαν αργότερα ο Καρτέσιος και ο Μπούλ. Παρά ταύτα την πρώτη βασική θεωρία περί των χρωμάτων εξέθεσε ο Νεύτωνας στο περίφημο έργο του «Οπτική». Ο Άγγλος αυτός φυσικός απέδειξε πως το λευκό φως (ηλιακό) μπορεί να αναλυθεί σε στοιχειώδεις φωτεινές ακτίνες που περιέχουν διάφορα χρώματα. Αυτό το πέτυχε με διαβάθμιση δέσμης ηλια-

κού φωτός δια μέσου γυάλινου πρίσματος όπου και έλαβε επί πετάσματος επίμηκες φωτεινό είδωλο που έφερε τα χρώματα της ίριδας κατά σειρά: ερυθρό, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, κυανούν, βαθύ κυανούν και ιώδες. Το πολύχρωμο αυτό είδωλο ονομάσθηκε ηλιακό φάσμα και τα επτά χρώματά του «φασματικά» ή «χρώματα του φάσματος». Στη πραγματικότητα το ηλιακό φως δεν περιλαμβάνει μόνο τα επτά κύρια χρώματα αλλά και άπειρα άλλα, ενδιάμεσα χρώματα, που η μετάβαση από το ένα στο άλλο γίνεται βαθμιαία. Ήδη από το 1865 ο Όμπερτ υπολόγισε τις αποχρώσεις του φάσματος σε χίλιες.

Γενικά τα χρώματα του φάσματος είναι απλά, καθόσον καθένα από αυτά δεν μπορεί ν' αναλυθεί σε άλλα χρώματα. Ο Νεύτωνας υποστήριξε πως η ανάλυση του λευκού φωτός προέρχεται από τη διαφορετική εκτροπή του κάθε χρώματος, ανάλογα με την τιμή του δείκτη διάθλασης. Συνεπώς, υπάρχουν τόσα χρώματα στο ηλιακό φάσμα όσες και οι τιμές διάθλασης, άρα άπειρα. Σημαντικό στη προκειμένη φάση αποτελεί το γεγονός να γίνει μία αναφορά στα είδη των χρωμάτων. Χαρακτηριστικά, με τον όρο βασικό χρώμα χαρακτηρίζεται εκείνο που δεν προκύπτει από ανάμειξη άλλων. Επίσης, με τον όρο δευτερεύον χρώμα χαρακτηρίζεται εκείνο που δημιουργείται από την ανάμειξη δύο βασικών χρωμάτων. Επιπλέον, με τον όρο συμπληρωματικό χρώμα χαρακτηρίζεται εκείνο που όταν συνδυασθεί με έτερο όμοιό του στη μεν προσθετική διαδικασία δίνουν λευκό, στη δε αφαιρετική διαδικασία δίνουν μαύρο.

Τέλος, όσον αφορά τη δημιουργία χρωμάτων ακολουθούνται δύο διαδικασίες η προσθετική διαδικασία και η αφαιρετική διαδικασία. Η μεν πρώτη αφορά δημιουργία χρωμάτων με ανάμειξη έγχρωμων φωτεινών ακτινών ή δε δεύτερη δημιουργία χρωμάτων με ανάμειξη βαφών. Συγκεκριμένα, με την προσθετική διαδικασία γίνεται ανάμειξη φωτεινών ακτινών των τριών βασικών χρωμάτων κόκκινου, πράσινου και μπλε εκ της οποίας παράγονται άλλα χρώματα, π.χ. ακτίνες κόκκινες και πράσινες δίνουν κίτρινο χρώμα, ενώ αν οι ακτίνες και των τριών παραπάνω βασικών χρωμάτων αναμιχθούν, σε ίσες αναλογίες, δίνουν χρώμα λευκό. Επίσης, με την αφαιρετική διαδικασία γίνεται ανάμειξη χρωστικών για δημιουργία χρωμάτων. Οι μπογιές, οι διάφορες βαφές και τα έγχρωμα μελάνια απορροφούν κάποια χρώματα από το λευκό φως, ενώ το δικό τους χρώμα, δηλαδή αυτό που βλέπει ο παρατηρητής, είναι ο συνδυασμός των χρωμάτων που δεν απορροφήθηκαν. Τα τρία βασικά χρώματα στη περίπτωση της αφαιρετικής διαδικασίας είναι: το κίτρινο, το κυανό και το ματζέντα (μαγεντιανό ερυθρό, απόχρωση του κόκκινου προς το ιώδες). Για παράδειγμα το κίτρινο και το ματζέντα δίνουν κόκκινο. Μια κίτρινη βαφή απορροφά τα μπλε μήκη κύματος ενώ διαχέει τα κόκκινα και τα πράσινα που συνδυαζόμενα δίνουν το κίτρινο χρώμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

2.1 Χρώματα και σχολική τάξη (χώρος)

«Ο χώρος, περιλαμβάνει ένα απόθεμα πληροφορίας για τις αξίες και τα μοντέλα που επικρατούν στον περίγυρο του υποκειμένου.» (Γερμανός, 2006). Με αυτή τη φράση, μπορούμε να καταλάβουμε τη σημαντικότητα του χώρου και δει του σχολικού, για την διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός παιδιού. Έτσι, ένας άνθρωπος όταν βρίσκεται μέσα σε ένα χώρο, μεταδίδεται σε αυτόν μέσω των αντιληπτικών ερεθισμάτων πληροφορίες και πρακτικές που μπορεί να τον οδηγήσουν στην υιοθέτηση τρόπων συμπεριφοράς και στη διαμόρφωση στάσεων. Παράλληλα, ως πεδίο βιωμάτων και πρακτικών, ο χώρος παρέχει στο υποκείμενο ένα απόθεμα δυνατοτήτων για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και διαμόρφωση στάσεων συμπεριφοράς, επηρεασμένων από τα δικά του υποκειμενικά χαρακτηριστικά, τα οποία συχνά διαφοροποιούνται από τις κατευθύνσεις που υποδεικνύει το περιβάλλον του. Πρόκειται για μια αμφίδρομη διαδικασία η οποία οδηγεί σε ένα συγκερασμό των χαρακτηριστικών του υποκειμένου με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος του:

Υποκείμενο —————> **Χώρος** —————> **Κοινωνικό περιβάλλον**

Στη πράξη η δυναμική αυτή έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία: Από τη μία πλευρά οι πληροφορίες που προσφέρει ο χώρος αποτελούν ερεθίσματα μάθησης και από την άλλη πλευρά, οι δυνατότητες που παρέχει για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον οδηγούν σε απόκτηση δεξιοτήτων και σε διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς. Ο χώρος είναι η υλική βάση μίας σύνθετης διαδικασίας αγωγής, η οποία συνδέει το υποκείμενο ταυτόχρονα με το ευρύτερο περιβάλλον του και με τον άμεσο περίγυρο του. Έτσι, εκτός από τα άλλα του χαρακτηριστικά, ο χώρος αποτελεί και πεδίο αγωγής που διδάσκει το «τι είναι», «πως εξηγείται», «πως μπορώ να ενεργήσω», «ποια συμπεριφορά θα μπορούσα να έχω» για κάθε αντικείμενο ή κατάσταση που συναντά το υποκείμενο.

Το πλαίσιο που παρουσιάστηκε αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη περίπτωση της παιδικής ηλικίας. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε το παιδί να μαθαίνει και να αναπτύσσεται μέσα από πρακτικές που υιοθετεί και εμπειρίες που αποκτά στον υλικό του περίγυρο. Έτσι, τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του χώρου μπορούν να

αποτελέσουν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την απόδειξη ότι τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης του χώρου συμβάλλουν στην υιοθέτηση των κατάλληλων, για το συγκεκριμένο περιβάλλον, στάσεων και μορφών συμπεριφορών θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί και μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον κύριο Δημήτρη Γερμανό σε δεκαπέντε σχολεία της Θεσσαλονίκης.

Έτσι, δεδομένου ότι έχουμε δύο ίδιες, ως προς τα γεωμετρικά τους χαρακτηριστικά, αίθουσες ελληνικού δημοτικού σχολείου. Η πρώτη είναι μια συνηθισμένη τάξη, οργανωμένη για παραδοσιακή διδασκαλία, με τα θρανία της σε σειρές, την έδρα σε βάθρο δίπλα στον πίνακα, με τυποποιημένη, αδιάφορη διακόσμηση, κακοσυντηρημένη και με προβλήματα καθαριότητας. Η δεύτερη είναι οργανωμένη για μαθητοκεντρική διδασκαλία, με τα θρανία σε ομάδες, κινητό πίνακα, διακόσμηση συσχετισμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία, προσεγγισμένη και καθαρή. Όπως έδειξε η έρευνα, στη πρώτη αίθουσα, στην οποία ο εκπαιδευτικός διδάσκει δασκαλοκεντρικά, εμφανίζεται χαμηλότερη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, έντονος ανταγωνισμός μεταξύ τους, χαμηλή εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και συχνά κάποια κρούσματα βανδαλισμού. Αντίθετα, στη δεύτερη, στη οποία εφαρμόζεται μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση, η κατάσταση ήταν διαφορετική: Εμφανίζεται υψηλότερος βαθμός συμμετοχής στο μάθημα, εντονότερη εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας ως τρόπου ζωής στη τάξη, αγάπη για το χώρο και τα αντικείμενα της αίθουσας.

Άρα το ότι τα γεωμετρικά χαρακτηριστικά του χώρου στις δυο αίθουσες είναι ακριβώς τα ίδια δεν σημαίνει ότι οι δυο χώροι είναι ίδιοι. Η ανθρώπινη παρέμβαση τις οργάνωσε με δυο διαφορετικές λογικές, από τις οποίες η πρώτη συνδέεται με μια παραδοσιακή, ενώ η δεύτερη με μία σύγχρονη εκπαιδευτική αντίληψη. Αυτή η διαφορά λογικής εκφράζεται μέσα από τη διάταξη των υλικών χαρακτηριστικών των δυο αιθουσών και προσφέρει τη δυνατότητα για ανάπτυξη διαφορετικών μορφών εκπαιδευτικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, το παράδειγμα μας δείχνει ότι όταν επιδιώκουμε να αναβαθμίσουμε την εκπαίδευση κατασκευάζοντας νέες αίθουσες διδασκαλίας για να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών μέσα στη τάξη σημαντικό δεν είναι μόνο το πόσες αίθουσες θα κατασκευάσουμε αλλά κυρίως το πώς θα είναι οι αίθουσες αυτές από ποιοτική άποψη.

Αναφερόμενοι στο σχολικό χώρο, όπως διατυπώθηκε, σημαντικό ρόλο παίζει και το αισθητικό περιεχόμενο της τάξης το οποίο δίνεται από τη διακόσμηση της. Η διακόσμηση της οφείλει να συντίθεται και με παιδαγωγικά κριτήρια, συνδεδεμένα με τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με τη διακόσμηση της τάξης, δείχνουν την έντονη τυποποίηση στη θεματολογία της που επιβίωσε από τις πρώτες μέρες

του νεοελληνικού σχολείου μέχρι το πρόσφατο παρελθόν. Ένας περιορισμένος αριθμός θεμάτων με έντονο ιδεολογικό περιεχόμενο κατακλύζει τις σχολικές αίθουσες, επικεντρωμένος σε δύο κατηγορίες περιεχομένου: 1. την αγάπη προς τις «αξίες της πατρίδας» και αργότερα, 2. τις φυσικές καλλονές της. Με άλλα λόγια η διακόσμηση της πλευράς της αίθουσας προς την οποία είχαν μέτωπο οι μαθητές ήταν αφιερωμένη στη θρησκεία, ενώ εκείνοι που βρισκόταν πίσω τους στην πολιτική εξουσία. Μεταξύ τους το άπλετο φως των παραθύρων τα οποία ήταν τοποθετημένα στον τοίχο που συνέδεε τις δύο διακοσμημένες πλευρές. Με το πέρασμα του χρόνου αυτός ο πρωτόγονος συσχετισμός θρησκευτικής και κοσμικής εξουσίας παραχώρησε τη θέση του σε ποιο εκλεπτυσμένες μορφές ιδεολογικής γλώσσας συνεχίζοντας όμως να προτάσσει «εκπαιδευτικώς ορθές» εκδοχές της κυρίαρχης ιδεολογίας της κάθε εποχής.

Το πνεύμα της ορθολογιστικής ανανέωσης της εκπαίδευσης που κυριάρχησε στην μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929 οδήγησε στην αναζήτηση «αντικειμενικών» κριτηρίων και την οργάνωση της διακόσμησης. Βασικός στόχος ήταν η αναβάθμιση των συνθηκών παραμονής και εργασίας του μαθητή στο σχολείο ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση των επιδόσεων του στα μαθήματα. Βέβαια, η προσπάθεια αυτή ήταν συχνά επιφανειακή. Όταν προσφέρουμε, ένα οπτικό ερέθισμα στο μαθητή υπάρχει κίνδυνος να διασπάσουμε τη προσοχή του. Άρα το καλύτερο θα ήταν να μην προσφέρουμε κανένα οπτικό ερέθισμα και η τάξη να είναι γυμνή. Παρά τις ατέλειες της η μεταρρύθμιση του 1929 φάνηκε να αντικαθιστά την επιδίωξη για ιδεολογική ανάπλαση των μαθητών μέσα από τη διακόσμηση με την «ορθολογιστική» αναζήτηση της καλύτερης απόδοσης του μαθητή στην τάξη.

Ωστόσο, πολύ σύντομα τα «τεχνικά κριτήρια» έδωσαν τη θέση τους και πάλι στην αρχική ιδεολογικό-πολιτική προσέγγιση. Έτσι, ως τις αρχές τις δεκαετίας του '80 η διακόσμηση μίας πλήρως εξοπλισμένης αίθουσας περιελάμβανε εικόνες, πίνακες, χάρτες και επιγραφές τις οποίες κατατάξαμε στις ακόλουθες θεματικές κατηγορίες:

- *τη θρησκεία, ιδίως με προσωπογραφίες του Ιησού, της Θεομήτορος και των τριών Ιεραρχών,*
- *το έθνος και τη πατρίδα, συνήθως με προσωπογραφίες στρατιωτικών αρχηγών της Επανάστασης του 1821 και εικόνες πολεμικών γεγονότων (μάχες σώμα με σώμα κ.λ.π.)*
- *την πολιτική εξουσία (κατά περιόδους), με πορτρέτα βασιλέων και διδακτόρων αναρτημένα στους τοίχους.*
- *την χώρα Ελλάδα, με αναφορές στη γεωγραφία της (χάρτες) και της φυσικές καλλονές της (συνήθως τοπία με βουκολικά στερεότυπα).*

- τις «αιώνιες ελληνικές αξίες» με διδακτικές επιγραφές για την υπακοή και την πειθαρχία.
- τη σχολική ηθική και τους κανόνες ορθής συμπεριφοράς του μαθητή, με ποικιλία διδακτικών επιγραφών και πινάκων, όπως «Ο δεκάλογος του μαθητή» .κ.τ.λ.
- στην «εκπαιδευτικώς ορθή» καθημερινή ζωή, με τυποποιημένες ζωγραφικές απεικονίσεις, οι οποίες θεωρούνταν παιδαγωγικά σημαντικές, επειδή μετέφεραν μηνύματα για την ευσπλαχνία, τον αλτρουισμό, την υπακοή κ.τ.λ.

Με την παράθεση όλων των παραπάνω διαπιστώνεται πως με τη θεματολογία της διακόσμησης, διαμορφωνόταν ένα ασφυκτικό ιδεολογικό μήνυμα, που γινόταν ιδιαίτερα πειστικό σε περιόδους πολιτειακής αναταραχής. Τα διακοσμητικά στοιχεία ακολουθούσαν το πνεύμα και τη θεματολογία, που παρατέθηκαν παραπάνω, και τοποθετούνταν γραμμικά στους τοίχους αναρτημένα σε ύψος 1,80-2,50 μέτρων από το δάπεδο. Τα θεωρούμενα σπουδαιότερα, ως προς το περιεχόμενό τους, βρίσκονταν στη σημαντικότερη οπτικά και λειτουργικά επιφάνεια, δηλαδή εκεί που ήταν ο πίνακας, δίπλα στην έδρα. Τα στοιχεία αυτά ήταν η προσωπογραφία του Ιησού ή της Θεομήτορος, που έμπαινε συνήθως στο κέντρο της μπροστινής πλευράς της αίθουσας, πάνω από τον πίνακα, ο χάρτης της Ελλάδας και ο Κανονισμός του Σχολείου ή διδακτικές επιγραφές, που είχαν τη θέση τους δεξιά ή αριστερά του πίνακα.

Τα τελευταία χρόνια, ιδίως προς το τέλος της δεκαετίας του '90, η κατάσταση της σχολικής διακόσμησης διαφοροποιήθηκε. Σε πρόσφατες έρευνες παρατηρήθηκε ότι πολλά από τα συστατικά της στοιχεία, όπως οι διδακτικές επιγραφές, έχουν πέσει σε αχρηστία, επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τα θεώρησαν ξεπερασμένα. Κάποια άλλα αποσύρθηκαν επειδή είχαν φθαρεί, αλλά κανείς δεν κινητοποιήθηκε για την αντικατάστασή τους. Είναι σαφές ότι η προσέγγιση της διακόσμησης η οποία ίσχυε το 1980 έχει σήμερα εξασθενήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό. Το ελληνικό σχολείο μοιάζει να βρίσκεται σε αμηχανία στο θέμα αυτό.

Από την άλλη πλευρά, από έρευνες που διεξήχθησαν, δεν βρέθηκε καμία οδηγία σε επίσημους ή ανεπίσημους κανονισμούς η οποία να συσχετίζει τη θεματολογία της διακόσμησης με το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων. Όπως έδειξαν οι έρευνες, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του το ελληνικό σχολείο θεώρησε τη διακόσμηση ως οργανικό τμήμα μίας προσπάθειας για μετάδοση στερεοτύπων, τα οποία είχαν σχέση με συγκεκριμένες ιδεολογικές θέσεις και ένα πρότυπο υπακοής και πειθαρχημένης ζωής του μαθητή στη τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, δεν υπάρχει καμία αναφορά επίσημου κειμένου στη συμμετοχή των μαθητών στη διακόσμηση της τάξης του, δηλαδή στην επιλογή των θεμάτων και του είδους των εκθεμάτων, στο προσδιορισμό της θέσης τους στην αίθουσα και στη δυνατότητα των παιδιών να αναλαμβάνουν κάποιο τμήμα της διακόσμησης μέσα από ατομικές ή συλλογικές εργασίες.

Επίσης, από στοιχεία της βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι από το 1980 ως το 1999 οι αρχές της οπτικής οργάνωσης της αίθουσας παρέμειναν ουσιαστικά οι ίδιες. Χαρακτηριστικά από συνεντεύξεις σε δασκάλους εκείνο το διάστημα προέκυψε ότι τα χρώματα της αίθουσας επιλέγονταν με κριτήρια «εθνικά» ή «λειτουργικά» ως εξής:

- Συχνότερα, το κυρίαρχο χρώμα της αίθουσας ήταν το γαλάζιο, επειδή είναι «ελληνικό», «είναι το χρώμα της σημαίας μας» κ.λ.π.
- Λιγότερο συχνά, το κυρίαρχο χρώμα ήταν το πράσινο «που είναι ξεκούραστο για τα μάτια», το καφέ ή χρώματα με ισχυρή ανάμειξη γκριζου, επειδή «είναι ουδέτερα και δεν κουράζουν».

Οι αίθουσες σπάνια ήταν μονόχρωμες. Συνήθως εμφάνιζαν συνδυασμό ενός από τα παραπάνω χρώματα με το λευκό. Τα χρώματα οργανώνονταν σε ζώνες: Το κυρίαρχο χρώμα καταλάμβανε την κάτω ζώνη, από το πάτωμα ως το ύψος των 1,60-2,20 μέτρων, και στην συνέχεια, εντείνονταν η πάνω ζώνη που ήταν λευκή, όπως και η οροφή. Στο όριο των δύο ζωνών τοποθετούνταν και τα διακοσμητικά στοιχεία, δηλαδή, οι εικόνες, οι διδακτικές επιγραφές κ.λ.π. Από τις συνεντεύξεις των δασκάλων διαπιστώθηκε πως η κάτω ζώνη, η οποία είχε βαφή που πλενόταν (ελαιόχρωμα) ήταν απαραίτητη και για λόγους καθαριότητας, επειδή εκτεινόταν ως το ύψος που έφθανε το χέρι του παιδιού. Έτσι, ο τοίχος ήταν εύκολος να καθαριστεί αν λερωνόταν από τα χέρια των παιδιών.

Επιπλέον, σε έρευνες που έγιναν το διάστημα από το 1996 ως το 1999 καταγράφηκαν στις αίθουσες τα ίδια χρώματα με εκείνα του 1980 ή το πιο συχνό, παρατηρήθηκε απουσία χρωμάτων: Οι αίθουσες ήταν λευκές. Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι δεν είχαν συγκεκριμένη άποψη για το θέμα και πως αναπαρήγαγαν όσα καταγράψαμε στην έρευνα του 1980. Αυτό δείχνει τόσο την έλλειψη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ένα σημαντικό θέμα για τη διαμόρφωση του υλικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αλλά, κυρίως, την απουσία συγκεκριμένου σχεδιασμού και θέσεων στην εκπαίδευση σχετικά με τη διακόσμηση, και γενικότερα, την αισθητική του σχολείου, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει την υπόθεση μας.

Η μόνη βιβλιογραφική αναφορά που βρέθηκε και δείχνει κάποιο προβληματισμό για την επιλογή των χρωμάτων ανήκει στην εποχή που ακολούθησε τη μεταρρύθμιση του 1929. Σε αυτή την αναφορά οι γενικότερες κατευθύνσεις χαρακτηρίζονται και πάλι από μία μηχανιστική αντιμετώπιση του μαθητή, για τον οποίο θεωρούν ότι αντιδρά με τυποποιημένο τρόπο, θετικά στα «καταπραυντικά» και αρνητικά στα «διεγερτικά» χρώματα, σαν οι αντιδράσεις των παιδιών να μην έχουν κανένα ψυχολογικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Θεωρητικά, οι απόψεις αυτές δεν έχουν καμία σχέση με την επιβολή κάποιας ιδεολογίας. Ωστόσο, αποτελεί έκπληξη

το γεγονός ότι οι χρωματικές επιλογές του σχεδόν ταυτίζονται με τα ευρήματα των ερευνών πεδίου: Τα ίδια χρώματα επιλέχθηκαν είτε ως «εθνικά» είτε ως «καταπραϊντικά» από τους δασκάλους, ενώ ποτέ σε έρευνες που έγιναν δεν βρέθηκε καμία αίθουσα με κίτρινο ή ροζ παλ χρώμα. Βρισκόμαστε, λοιπόν, σε μια ιδιόμορφη περίπτωση, όπου η «ορθολογιστική» αντιμετώπιση της οπτικής οργάνωσης χρησιμοποιεί κριτήρια συγγενή προς εκείνα της ιδεολογικής και διαμορφωτικής προσέγγισης του θέματος. Όπως είναι γνωστό, ο χώρος της τάξης πρέπει να προσφέρει πλούσιο και ποικίλο ερέθισμα, ιδίως οπτικό, απτικό, και ακουστικό, με στόχο να γίνει ενδιαφέρον και ελκυστικός για τα παιδιά καθώς και λειτουργικός για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα κριτήρια ανασχεδιασμού ποικίλλουν ανάλογα με το αν το ερέθισμα έχει σχέση μόνο με την αρχιτεκτονική διαμόρφωση του χώρου ή εάν, επιπλέον, αναφέρεται και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη πρώτη περίπτωση ακολουθούνται κανόνες που αφορούν την οπτική οργάνωση και συνδυάζουν τα αισθητικά με τα λειτουργικά δεδομένα του χώρου. Για παράδειγμα, μπορούν να επιλεγούν αισθητικοί κανόνες που αφορούν άξονες συμμετρίας, οριζόντιες ή κατακόρυφες περασιές, διαβαθμίσεις ή αντιθέσεις χρωμάτων και υφής επιφανειών, οι οποίοι διαμορφώνουν τις σχέσεις ανάμεσα στα αρχιτεκτονικά στοιχεία του χώρου (τοιχούς, ανοίγματα, εσοχές κ.λ.π.). Αν, πάλι, το ερέθισμα του χώρου αφορά και στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε οι αισθητικοί κανόνες συσχετίζονται, επιπρόσθετα, και με την εκπαιδευτική λειτουργία της τάξης, ιδίως, με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την εργασία σε μεμονωμένα άτομα ή σε ομάδες, την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση. Οι δυνατότητες για εναλλακτικές λύσεις είναι πολλές και μπορούν να οδηγήσουν σε εξίσου ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Έτσι, σχετικά με τον οπτικό ανασχεδιασμό των τοίχων της σχολικής αίθουσας, έρευνες έχουν δείξει, ότι στην κατώτερη ζώνη αυτών τοποθετούνται τα έπιπλα και ο εξοπλισμός, δηλαδή έντονα από οπτική άποψη στοιχεία. Προτείνεται, το χρώμα της να είναι πιο σκούρο από εκείνα των υπερκείμενων ζωνών, ώστε το οπτικό ερέθισμα που προσφέρει να αντιστοιχεί προς την ισχυρή οπτική παρουσία των επίπλων και του εξοπλισμού και να τονίζει την έννοια του «κάτω». Το επάνω όριο της κατώτερης ζώνης μπορεί να απέχει από το πάτωμα απόσταση που αναφέρεται στα μεγέθη του παιδιού, για παράδειγμα, στο μέσο όρο ύψος του κεφαλιού, όταν το παιδί κάθεται. Ο συσχετισμός αυτός, ανάμεσα σε σημεία αναφοράς του χώρου και στο στόμα του παιδιού, ευνοεί ψυχολογικές διεργασίες οι οποίες κάνουν τον χώρο πιο οικείο στο χρήστη. Πρόκειται για μια αρχή αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, που αν και είναι γνωστή από την αρχαιότητα, άνθισε το 20ο αιώνα.

Στην επόμενη προς τα επάνω ζώνη τοποθετούνται τα στοιχεία τα οποία ενισχύουν τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα της σχέσης του παιδιού με το χώρο. Ως πυρήνα οργάνωσης

αυτής της ζώνης προτείνονται οι επιφάνειες που ονομάζονται «πίνακες έκφρασης», «επικοινωνίας» και «αισθητικής δημιουργίας» και αποτελούν το βασικό στοιχείο της διακόσμησης της τάξης. Πρόκειται για πινακίδες αναρτώνται εργασίες των παιδιών (εικόνες, κείμενα, κατασκευές), αφίσες, καθώς και κάθε αντικείμενο που αποτελεί εκπαιδευτικό ή διακοσμητικό υλικό της τάξης. Το χρώμα της ζώνης αυτής, σύμφωνα με έρευνες, θα μπορούσε να είναι πιο φωτεινό από εκείνο της χαμηλότερης ζώνης, έτσι ώστε να προβάλλονται καλύτερα τα εκθέματα των πινάκων με χρωματικές αντιθέσεις του τύπου «φωτεινό-σκούρο», να διατηρείται «το οπτικό βάρος» της χαμηλότερης ζώνης και να επιτυγχάνεται καλύτερο φωτισμός, χάρη στον υψηλότερο βαθμό ανάκλασης του φωτός που εξασφαλίζουν τα ανοιχτά χρώματα. Το επάνω όριο αυτής της ζώνης μπορεί να συμπίπτει με την επάνω οριζόντια περασιά της πόρτας και των παραθύρων.

Τέλος, έρευνες έχουν δείξει, ότι ίσως να είναι απαραίτητη και μια τρίτη ανώτερη ζώνη, η οποία θα εκτείνεται από την προηγούμενη ως την οροφή. Η ανώτερη ζώνη θα πρέπει να έχει την ασθενέστερη οπτική παρουσία για να ενισχύονται οπτικά και οι δυο χαμηλότερες ζώνες και, επομένως, για να τονίζεται η έννοια του «κάτω» μέσα στην αίθουσα. Επίσης, η ανώτερη ζώνη θα πρέπει να ενοποιηθεί οπτικά με την οροφή, ώστε να μειωθεί η οπτική εντύπωση από της δοκούς. Η ενοποίηση αυτή μπορεί να γίνει με ένα χρώμα κοινό και για τις δύο, ακόμα πιο ανοιχτό της προηγούμενης ζώνης ή λευκό. Επιπλέον, όπως έχει αποδειχτεί, η χρήση χρωμάτων με πολύ υψηλό συντελεστή ανάκλασης συμβάλλει στη δημιουργία σωστών συνθηκών φωτισμού στην αίθουσα.

Σχετικά με τη διακόσμηση και τα χρώματα αυτής μέσα στη σχολική αίθουσα, σημαντικό ρόλο πλέον παίζει ο μαθητής. Μέσα στη τάξη υπάρχουν πολλά διακοσμητικά στοιχεία που είναι φτιαγμένα από το μαθητή, όπως ζωγραφιές και κατασκευές, τα οποία είναι κυρίως πολύχρωμα. Βέβαια, η κάθε τάξη έχει τα δικά της χρώματα, αλλά αυτό δεν παύει να σημαίνει ότι μέσα σε κάθε τάξη υπάρχει μία «πανδαισία χρωμάτων» στα διακοσμητικά στοιχεία της, ανάλογα με την ηλικία και το φύλο των μαθητών. Παρόλα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, τα παλαιά διακοσμητικά στοιχεία όπως πινακίδες, επιγραφές, «διακοσμούν» και αυτά ορισμένες σχολικές αίθουσες, αλλά είναι πλέον σε αχρηστία.

2.2 Χρώματα και προαύλιος χώρος

Ο επόμενος θεματικός άξονας έχει να κάνει με την σχολική αυλή. Ο υπαίθριος χώρος προσφέρει τεράστιες δυνατότητες για τη διαδικασία μάθησης επειδή, μέσα από τη διαμόρφωση και την αισθητική του, μπορεί να παράσχει πλήθος από ερεθίσματα και ευκαιρίες για ανάπτυ-

ξη δραστηριοτήτων με μεγάλη εκπαιδευτική αξία. Όταν, μάλιστα, σχεδιασθεί και λειτουργήσει με παιδοκεντρικά εκπαιδευτικά κριτήρια μπορεί να μετατραπεί σε πραγματικό πεδίο αγωγής. Αρχικά, ίσως μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα την σημερινή διαμόρφωση και αισθητική του προαύλιου χώρου μία ιστορική αναδρομή. Έτσι, έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν δείξει, ότι το 1894 μια σχολική αυλή περιελάμβανε τις ακόλουθες ποιότητες χώρου:

- Την κυρίως αυλή, που περιελάμβανε την μεγαλύτερη έκταση του υπαίθριου χώρου. Εκεί, βρισκόταν μια κρήνη και οι τουαλέτες του σχολείου.
- Ένα υπόστεγο ημι-υπαίθριο χώρο.
- Ένα μικρό ανθόκηπο.
- Μια περιμετρική ζώνη βλάστησης.

Η κάθε ποιότητα χώρου είχε τη δική της λειτουργία. Η κυρίως αυλή προοριζόταν για το παιχνίδι των παιδιών, τη γυμναστική και τις συγκεντρώσεις του σχολείου. Το υπόστεγο, για το μάθημα της γυμναστικής και συγκεντρώσεις σε περίπτωση πυρκαγιάς. Τέλος, ο μικρός κήπος εξυπηρετούσε κυρίως διδακτικούς σκοπούς, ενώ η περιμετρική ζώνη βλάστησης ουσιαστικά έφραζε την περίμετρο του σχολείου, με σκοπό την αποκοπή του από τον έξω κόσμο. Μέσα από αυτή την οργάνωση της αυλής διαπιστώνονται τα παρακάτω βασικά σημεία της εκπαιδευτικής προσέγγισης του 1894 για τον υπαίθριο χώρο:

- Η κυρίως αυλή ήταν «άμορφη», χωρίς ιδιαίτερη διαρρύθμιση και εξοπλισμό. Κατά συνέπεια, δεν έχει σχεδιασθεί για την ανάπτυξη κάποιου συγκεκριμένου προγράμματος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων το οποίο θα απαιτούσε σαφή διαμόρφωση του χώρου. Η θέση του μικρού κήπου μοιάζει να επιλέχθηκε για να κρύψει τη θέα προς τις τουαλέτες παρά για κάποιο εκπαιδευτικό λόγο.
- Το υπόστεγο ήταν απλά ένας σκεπασμένος χώρος χωρίς συγκεκριμένη διαρρύθμιση ή εξοπλισμό.
- Ο μικρός κήπος αποτελούσε τη μόνη περιοχή για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Η περίφραξη από βλάστηση αποσκοπούσε τόσο στο να δημιουργήσει ένα μικρό περιβάλλον πρασίνου στο σχολείο όσο και να αποτελέσει έναν ερμητικό φράχτη προς το εξωτερικό περιβάλλον. Επίσης, ήταν και το μοναδικό χρώμα που υπήρχε στο προαύλιο.

Οι παρατηρήσεις αυτές μας οδηγούν σε δύο βασικές διαπιστώσεις. Η πρώτη είναι πως η κυρίως αυλή δεν είχε συγκεκριμένη διαμόρφωση και εξοπλισμό και άρα δε σχεδιάστηκε για

ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Με εξαίρεση τη γυμναστική, όλα τα μαθήματα γίνονται στις αίθουσες. Η δεύτερη τονίζει ότι ο υπαίθριος χώρος όριζε μια ισχυρότατη ασυνέχεια ανάμεσα στο σχολείο και τον περίγυρο του, «κατοχυρώνοντας» τον εσωστρεφή χαρακτήρα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Επίσης, συνεχίζοντας την ιστορική μας αναδρομή, έρευνες έχουν δείξει ότι το 1930 έγιναν κάποιες προτάσεις τροποποίησης της σχολικής αλλαγής, που όμως κάποιες από αυτές, δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Συγκεκριμένα, οι προτάσεις ήταν οι ακόλουθες:

- Πλατεία για γυμναστική,
- Υπόστεγο,
- «Κλειστή αμμοδεξαμενή»,
- «Κυκλοτερή λίμνη»,
- Σχολικό κήπο,
- Αποχωρητήρια

Με τις προτάσεις αυτές, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, ο σχολικός υπαίθριος χώρος αποκτήσε χαρακτηριστικά περιβάλλοντος αγωγής, επειδή συνδέθηκε με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επιπλέον, προτεινόταν χώροι, όπως η κυκλική λίμνη και η αμμοδεξαμενή, που πρόσφεραν καινούργιες δυνατότητες για το παιχνίδι των παιδιών και το έκαναν πιο ενδιαφέρον από παιδαγωγική άποψη, επειδή το συσχέτιζαν με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, με αυτούς τους χώρους θα δίνονταν στην σχολική αυλή περισσότερο χρώμα και θα την έκαναν περισσότερο ελκυστική. Όμως, φαίνεται πως αυτές οι προτάσεις ήταν πολύ προχωρημένες για το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής και έτσι οι πιο καινοτόμοι λειτουργίες του υπαίθριου χώρου, δηλαδή εκείνες οι οποίες απαιτούσαν κάποια τροποποίηση στα χαρακτηριστικά της κοινωνικής δομής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (όπως κάποια αλλαγή στις δραστηριότητες και το ρόλο του μαθητή), δεν μπόρεσαν να βρουν τη θέση τους στο σχολείο. Για παράδειγμα, η χτιστή αμμοδεξαμενή και η λίμνη, που θα είχαν επιφέρει νέες πρακτικές στη διδασκαλία και στη ζωή της τάξης και αλλαγές στο ρόλο του μαθητή, δεν κατασκευάστηκαν ποτέ.

Η εικόνα των σχολικών αυλών εκείνης της εποχής, όπως προκύπτει από ελάχιστες μελέτες που έχουν γίνει, δείχνει συχνά έναν υπαίθριο χώρο οργανωμένο σε επίπεδα με διαφορετικό ύψος, τα οποία δημιουργούσαν μία «πάνω» και μία «κάτω» αυλή και είχαν περιοχές βλάστησης σε επίκαιρα σημεία. Οπότε, υπήρχε στη σχολική αυλή ένα ίχνος χρώματος. Παρά τη μη υλοποίηση της αμμοδεξαμενής και της λίμνης, η αυλή ήταν πολύ πιο ενδιαφέρουσα σε σχέση με τις σχολικές αυλές του 1894 τόσο από αισθητική όσο και από εκπαιδευτική άποψη.

Ωστόσο, ο περίβολος του υπαίθριου χώρου εξακολουθούσε να απομονώνει το εκπαιδευτικό περιβάλλον με τοίχους και περιμετρική βλάστηση, δημιουργώντας και πάλι μια ισχυρότατη ασυνέχεια χώρου ανάμεσα στο σχολείο και στον περίγυρο του. Στην Ελλάδα του 21ου αιώνα, ο τυπικός υπαίθριος χώρος ενός σχολείου περιλαμβάνει τρεις βασικές κατηγορίες:

- Την κυρίως αυλή,
- Το υπόστεγο και
- Μία περιμετρική ζώνη βλάστησης (το μοναδικό ίχνος χρώματος).

Δηλαδή, η σημερινή σχολική αυλή αποτελείται από τις ίδιες κατηγορίες χώρου με εκείνη του 1894, ενώ υστερεί σαφώς αν συγκριθεί με τις προτάσεις του 1930. Συγκεκριμένα, η σχολική αυλή αποτελείται από την «κυρίως αυλή», η οποία προορίζεται για τις αυθόρμητες δραστηριότητες διαλλείματος, τις συγκεντρώσεις των μαθητών (όταν παρατάσσονται για τελετές και ομιλίες) και για το μάθημα της γυμναστικής. Συνήθως, ένα μεγάλο μέρος της καταλαμβάνεται από γήπεδο μπάσκετ. Ο υπόστεγος χώρος χρησιμεύει για τις δραστηριότητες της «κυρίως αυλής» σε περίπτωση κακοκαιρίας. Τέλος, η περιμετρική ζώνη βλάστησης δεν έχει καμία εκπαιδευτική χρήση και λειτουργεί αποκλειστικά ως ζώνη απομόνωσης του σχολικού κτιρίου από τον περίγυρο του, αποτελώντας ένα είδος «χώρου – τοπίου» που μόνο βλέπουμε χωρίς να το χρησιμοποιούμε.

Τα υλικά εδάφους που χρησιμοποιούνται για την σχολική αυλή του 21ου αιώνα είναι μόνο τρία: Η ασφάλτος, για την επιστροφή του μεγαλύτερου μέρους της επιφάνειας, οι πλάκες πεζοδρομίου από τσιμέντο για τη δημιουργία πλακόστρωτων και χώμα στη περιμετρική ζώνη βλάστησης. Η περιορισμένη ποικιλία των χρησιμοποιούμενων υλικών οδηγεί αναπόφευκτα και σε ένα εξαιρετικά φτωχό αντιληπτικό και αισθητικό ερέθισμα. Η σημαντικότερη κατηγορία σχεδιασμένου αντιληπτικού ερεθίσματος που προσφέρει η αυλή είναι το οπτικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονη τυποποίηση:

- Το σχήμα που κυριαρχεί είναι το ορθογώνιο ή το τετράγωνο.
- Το χρώμα που επιβάλλεται είναι το γκρίζο της ασφάλτου με την οποία επιστρώνεται η αυλή, ενώ το ίδιο το κτίριο είναι βαμμένο με υπόλευκα, γκρίζα ή μουντά χρώματα όπου άλλες φορές είναι αραιωμένα με άσπρο, όπως το ροζ ή το γαλάζιο και το ανοιχτό πράσινο. Πρόκειται, όπως έχουν κρίνει οι ειδικοί που πραγματοποίησαν αυτές τις έρευνες, για παρεμβάσεις που δεν οδηγούν σε μία ουσιαστική διαφοροποίηση της υφιστάμενης αισθητικής των υπαίθριων σχολικών χώρων.

- Το μέγεθος του κτιρίου είναι πολλαπλάσιο μίας μοναδιαίας επιφάνειας της πρόσοψης. Αυτή επαναλαμβάνεται όσες φορές απαιτούνται για τον αριθμό αιθουσών και οροφών του κτιρίου.

Από την άλλη πλευρά, ο μικρός αριθμός διαφορετικών υλικών συνεπάγεται ένα πολύ φτωχό απτικό ερέθισμα, ενώ απουσιάζουν τα οσμικά και ηχητικά ερεθίσματα που θα οφείλονταν σε προσχεδιασμένη παρουσία του περιβάλλοντος της φύσης στο σχολείο, όπως ο ήχος του τρεχούμενου νερού (ρυάκι, σιντριβάνι...), το άρωμα των φυτών (λουλούδια, γρασίδι...) κ.λ.π. Παρόλο που στις αυλές εφαρμόζεται το άρθρο 23 του κτιριοδομικού κανονισμού, ο οποίος επιβάλλει να αφήνονται ελεύθερα τα 2/3 του ακάλυπτου χώρου του οικοπέδου, η παρουσία βλάστησης είναι πολύ περιορισμένη σε έκταση και υποβαθμισμένη σε ποιότητα.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι το αντιληπτικό ερέθισμα είναι τυποποιημένο και έχει μικρό βαθμό πολυπλοκότητας. Ουσιαστικά, το ελληνικό σχολείο προτείνει υπαίθριους χώρους οι οποίοι ακολουθούν ένα πρότυπο στέρησης του αντιληπτικού ερεθίσματος. Από την σχολική αυλή λείπει μεγάλος αριθμός από σχήματα, χρώματα, ήχους οσμές, υλικά, βλάστηση, που αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της πολιτισμικής και υλικής πραγματικότητας, η οποία μας περιβάλλει, και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως ερεθίσματα μάθησης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού.

Η έλλειψη εξοπλισμού, το υποβαθμισμένο αντιληπτικό ερέθισμα, ο περιορισμένος χώρος και η λειτουργική τυποποίηση της κάτοψης εμποδίζουν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στη σχολική αυλή. Ιδίως η ομοιόμορφα καλλυμένη με ασφαλτοτάπητα κυρίως αυλή δε προσφέρει τις προϋποθέσεις χώρου για παρατήρηση της φύσης, κατασκευές, δημιουργικές απασχολήσεις, καλλιέργεια κοινωνικών ή γνωστικών κέντρων ενδιαφέροντος. Αυτή η σχολική αυλή δεν έχει καμία σχέση με τη διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος ούτε με τη μάθηση γενικότερα.

Σε έρευνα, που είχε πραγματοποιηθεί σε παιδιά δημοτικού (τάξεις Δ' και Ε') του δήμου Βόλου, με θέμα τι θα θέλατε να αλλάξει στην σχολική αυλή σας, δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις. Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι θα ήθελαν περισσότερο πράσινο στην αυλή τους, ενώ κάποια είπαν ότι θα ήθελαν να είναι όλη η αυλή καλλυμένη με γρασίδι. Ακόμη στις επιθυμίες τους συμπεριλαμβάνονταν καλύτερα γήπεδα, περισσότερα παγκάκια και κίосκι αλλά και μία παιδική χαρά. Με τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά θέλουν μία σχολική αυλή με περισσότερα χρώματα και με περισσότερες δυνατότητες για δραστηριότητες. Σε αντίθεση, με την τυποποιημένη εμφάνιση των σχολικών αυλών που επικρατεί στα περισσότερα σχολεία, τα παιδιά τάσσονται υπέρ των χρωμάτων του πράσινου σε μία σχολική αυλή αλλά και πολλών άλλων χρωματικών συνδυασμών που θα λαμβάνουν

χώρα από τη δημιουργία αθλητικών γηπέδων, από τα παγκάκια, το κιόσκι και τις παιδικές χαρές.

Με βάση τις απόψεις των παιδιών, όπως καταγράφηκαν από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, οι ερευνητές διατύπωσαν και κάποιες προτάσεις για μια πιο κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής αυλής, η οποία να είναι φιλική και ελκυστική στα παιδιά αλλά και να εξυπηρετεί εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα πρότειναν:

- Ότι καλό θα ήταν σε μία σχολική αυλή να δημιουργηθεί ένα μικρός κήπος με πολλά και διάφορα λουλούδια, όπου να μπορούν τα παιδιά να τα φυτεύουν και να παρατηρούν από κοντά την αναπτυξιακή διαδικασία τους, γεγονός που αποτελεί μία πολύ καλή ευκαιρία για υπαίθριες δραστηριότητες και βελτίωση της σχέσης των παιδιών με τη φύση.
- Επίσης, να τοποθετηθούν παγκάκια, υπόστεγα και κιόσκια και αμφιθέατρα για να μπορούν τα παιδιά να μαζεύονται στην μελέτη περιβάλλοντος και να συζητούν τι έχουν παρατηρήσει, να ξεκουράζονται, να κάθονται και να συζητούν κατά τη διάρκεια του διαλλείματος.
- Επιπλέον, να δημιουργηθούν περισσότεροι χώροι πρασίνου που θα καλυτερεύουν το κλίμα που υπάρχει στον αύλειο χώρο καθιστώντας το καταλληλότερο για την παραμονή των παιδιών σε αυτό καθώς θα μπορούν να κάθονται σε μέρη με σκιά, αλλά και διευκολύνοντας την πρόσβαση των παιδιών σε φυσικά περιβάλλοντα.
- Επίσης, πρότειναν να δημιουργηθούν παιδικές χαρές για να παίζουν κατά τη διάρκεια του διαλλείματος οι μαθητές.
- Τέλος, πρότειναν να τοποθετηθούν περισσότεροι κάδοι ακρήστων, ώστε να είναι πιο εύκολα προσβάσιμοι στα παιδιά.

Οι προτάσεις των ερευνητών ανταποκρίνονται σύμφωνα με την έρευνα, στις επιθυμίες των παιδιών, αλλά ακόμη σε μερικά σχολεία οι προτάσεις αυτές δεν έχουν ευδοκιμήσει.

2.3 Χρώματα και σχολικά εγχειρίδια

Έρευνες έχουν δείξει ότι όσον αφορά την εικονογράφηση, σε παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια δεν ήταν τόσο εξελιγμένη και ίσως μερικές φορές να απείχε πολύ από τη πραγματικότητα. Σήμερα γίνονται συνεχόμενες προσπάθειες, ώστε η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων να αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα και να μην δημιουργεί λανθασμένες εντυπώσεις στους μαθητές. Συγκεκριμένα, όταν αναφερόμαστε στην εικονογράφηση εννοούμε τις διάφορες φωτογραφίες, τους χάρτες, τα έργα τέχνης, τα σκίτσα, τα σχήματα ακόμη και γελοιογρα-

φίες. Τα χρώματα, σήμερα, στις διάφορες εικόνες των σχολικών εγχειριδίων, καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να δείχνουν την εικόνα στη πραγματική της κατάσταση. Δεν γίνεται φειδωλή χρήση των χρωμάτων αλλά ούτε υπερβολική χρήση τους από τους ειδικούς. Σκοπός των ειδικών είναι να δημιουργήσουν μία εικόνα που να φέρει ένα ωραίο αισθητικό αποτέλεσμα αλλά και μία εικόνα που να εξυπηρετεί τις ανάγκες του μαθήματος. Οπότε μπορεί να εστιάσουν σε ένα σημείο πάνω στην εικόνα, παρουσιάζοντας το σε μεγέθυνση και ζωγραφίζοντας το με μεγάλη ακρίβεια, και τα άλλα σημεία της υπόλοιπης εικόνας να τα χρωματίσουν με άσχετα χρώματα και όχι με τόσο μεγάλη ακρίβεια.

Επίσης, τα χρώματα που θα ομορφαίνουν μια εικόνα σχετίζονται και με την ηλικία στην οποία απευθύνεται η εικόνα. Αν η εικόνα απευθύνεται σε μικρά παιδιά τότε ίσως χρειαστεί μην υπάρχουν τόσες πολλές λεπτομέρειες και να σχεδιαστούν και να χρωματιστούν μόνο τα απαραίτητα στοιχεία, ενώ εάν μια εικόνα απευθύνεται σε μεγαλύτερα παιδιά ίσως είναι απαραίτητα να ζωγραφιστούν και να χρωματιστούν όλα τα στοιχεία της. Επίσης, τα χρώματα που θα επιλεγούν στις εικόνες πρέπει να είναι επιλεγμένα και με γνώμονα ότι πρέπει να τονίζουν την πολυπολιτισμικότητα. Όπως και να έχει η ύπαρξη πολλών εικόνων σε μια σελίδα, σε οποία τάξη και να απευθύνεται το σχολικό εγχειρίδιο, προκαλεί στον μαθητή σύγχυση και του αποσπά την προσοχή.

Όσον αφορά, τα χρώματα που ενδεχομένως να υπάρχουν σε κάποια ενότητα του σχολικού εγχειριδίου στο γραπτό κείμενο, πρέπει να τονιστεί ότι όταν οι ειδικοί, σήμερα, θέλουν να τονίσουν κάτι που είναι ιδιαίτερης βαρύτητας χρησιμοποιούν πιο έντονο μαύρο χρώμα στα γράμματα. Επίσης, όταν οι ειδικοί θέλουν να μας δείξουν ότι κάτι πρέπει να το προσέξουμε ιδιαίτερα, χρησιμοποιούν το κόκκινο χρώμα στα γράμματα. Αυτά παλαιότερα απουσίαζαν από τα σχολικά εγχειρίδια ή δεν τα συναντούσαμε συχνά. Η εικονογράφηση και η χρήση πολλών χρωμάτων στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια δεν σημαίνει ότι τα κάνει και καλύτερα. Γίνεται μια προσπάθεια από τους ειδικούς με σκοπό την βελτίωση τους, ώστε να είναι πιο φιλικά και ευχάριστα προς το μαθητή καθώς και να ανταποκρίνονται οι εικόνες στη πραγματικότητα, αλλά ο δρόμος της αναβάθμισης και της εξέλιξης αυτών είναι ακόμη μεγάλος.

2.4 Χρώματα και νέες τεχνολογίες

Ο επόμενος θεματικός άξονας έχει να κάνει με τις νέες τεχνολογίες και συγκεκριμένα με τα εκπαιδευτικά λογισμικά. Στα εκπαιδευτικά λογισμικά υπάρχουν πολλών ειδών χρώματα τα οποία παλαιότερα επιλέγονταν με στόχο την αισθητική τους αρτιότητα και όχι με βάση την φυσιολογική και ψυχολογική επίδραση τους ,για παράδειγμα στην αναγνωσιμότητα. Όμως,

όπως αποδείχθηκε εάν ένα χρώμα χρησιμοποιηθεί λανθασμένα μπορεί να επιφέρει χειρότερα αποτελέσματα από το να μην είχε χρησιμοποιηθεί καθόλου. Για παράδειγμα, η χρήση ενός λάθους χρώματος μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και παρανοήσεις στο μαθητή και μείωση της αποδοτικότητας του ειδικά σε μικρότερες ηλικίες λόγω έλλειψη κριτικής ικανότητας και αφαιρετικής δομής στον τρόπο σκέψης.

Έτσι όπως έχουν δείξει οι έρευνες, στα περισσότερα σημερινά εκπαιδευτικά λογισμικά τα χρώματα χρησιμοποιούνται για να γίνονται πιο θελκτικά από τους χρήστες, χωρίς υπερβολές, και όχι για να τους κουράζουν. Για παράδειγμα, δεν θα πρέπει να υπάρχουν πολλά χρώματα που αναβοσβήνουν γιατί αυτό κουράζει τον χρήστη. Ούτε, όπως έχουν δείξει οι έρευνες, στα περισσότερα σημερινά εκπαιδευτικά λογισμικά δεν υπάρχουν πάνω από έξι χρώματα μέσα σε μία σελίδα αλλά ούτε πάνω από πέντε τόνους ενός χρώματος. Αντίθετα στα περισσότερα από αυτά υπάρχουν σταθεροί συνδυασμοί χρωμάτων, αν όχι τα ίδια χρώματα. Γενικά, στα σημερινά εκπαιδευτικά λογισμικά, χρησιμοποιούνται ψυχρά χρώματα, ώστε να υπάρχει αντίθεση με τα γραφικά στα οποία χρησιμοποιούνται κατεξοχήν ζεστά χρώματα. Δεν χρησιμοποιούνται ζεστά και κορεσμένα χρώματα στο φόντο γιατί σε συνδυασμό με τα ζεστά και έντονα χρώματα των γραφικών, ο χρήστης θα κουραστεί.

Επίσης, στα σημερινά εκπαιδευτικά λογισμικά, για την καλή αναγνωσιμότητα υπάρχει αντίθεση φόντου και κειμένου, για να μην κουραστεί ο αναγνώστης. Υπάρχει όλο και λιγότερη στο κείμενο χρήση του μπλε χρώματος, γιατί το συγκεκριμένο χρώμα δημιουργεί προβλήματα συγκέντρωσης. Επιπλέον, υπάρχουν πολύχρωμα σχέδια, ώστε να το κάνουν πιο διασκεδαστικό. Επίσης, όταν θέλουν να διαχωρίσουν κάποια πράγματα μεταξύ τους, στα σημερινά εκπαιδευτικά λογισμικά χρησιμοποιούν χρώματα που έχουν μεγάλη αντίθεση μεταξύ τους. Όταν, από την άλλη, θέλουν να δείξουν ομοιότητα χρησιμοποιούν όμοια χρώματα. Αποφεύγονται οι συνδυασμοί κορεσμένων συμπληρωματικών χρωμάτων. Τέλος, όταν θέλουν να δείξουν ότι ο χρήστης πρέπει να αναλάβει δράση χρησιμοποιούν ζεστά χρώματα και όχι σκούρα τα οποία προκαλούν συναισθήματα θυμού.

2.5 Κριτήρια επιλογής των χρωμάτων

Όπως διαπιστώνετε από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, κύριο μέλημα των ειδικών ήταν, όσον αφορά τη σχολική αίθουσα και τον προαύλιο χώρο, να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που να αυξάνει όσο το δυνατό περισσότερο τη μαθησιακή δραστηριότητα. Να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα που να ενισχύει τη θέληση και την επιμονή των μαθητών για να μάθουν. Επίσης, κριτήριο για αυτούς στο να επιλέξουν τα κατάλληλα χρώματα αποτελεί

εκτός του ότι έπρεπε να ενισχύσουν τη μαθησιακή δραστηριότητα, πρέπει να δημιουργήσουν και ένα χώρο που θα ήταν φιλικός και φιλόξενος προς το μαθητή. Δηλαδή, έχουν διττό έργο: από τη μια να επιλέξουν χρώματα που να εντείνουν τη μαθησιακή δραστηριότητα αλλά και από την άλλη να επιλέξουν χρώματα που να δημιουργούν ένα χαρούμενο και ευχάριστο περιβάλλον σε μια τάξη ή σε μια σχολική αυλή. Πρέπει να σκεφτούν τι χρώματα θα επιλέξουν, ώστε να συμμετέχει ενεργά ο μαθητής στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ώστε να μην κουράζεται ή να νομίζει ότι βρίσκεται σε μια ψυχρή τάξη χωρίς ίχνος στοργής και συμπόνιας.

Επίσης, για την επιλογή των χρωμάτων που θα κυριαρχήσουν στην σχολική τάξη και στη σχολική αυλή σημαντικό ρόλο παίζει και το γεγονός ότι υπάρχουν κάποια παιδιά που φοιτούν στο σχολείο, τα οποία δεν είναι από την ίδια χώρα. Οπότε, οι ειδικοί θα πρέπει να επιλέξουν χρώματα τα οποία δεν ενισχύουν τον ρατσισμό αλλά πρεσβεύουν την πολυπολιτισμικότητα. Επιπλέον, τα χρώματα που θα επιλέξουν θα πρέπει να ανταποκρίνονται και στην ηλικία των μαθητών και την αντικατοπτρίζουν τη χαρά της ζωής.

Όσον αφορά, τα κριτήρια της επιλογής των χρωμάτων για τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και για τις νέες τεχνολογίες, από τους ειδικούς αυτά είναι τα εξής, όπως προκύπτουν από τις έρευνες. Χαρακτηριστικά, οι ειδικοί που επιλέγουν τα χρώματα που θα κυριαρχήσουν στα σχολικά βιβλία σκοπό έχουν να εντείνουν στην μάθηση και στην καλύτερη εμπέδωση του εκάστοτε μαθήματος. Οπότε, θα πρέπει να βρουν χρώματα, τα οποία θα βοηθούν το μαθητή να επικεντρωθεί στο μάθημα και όχι να ξεφεύγει η προσοχή του. Επίσης, σημαντικό ρόλο για την επιλογή των χρωμάτων παίζει και η ηλικία στην οποία απευθύνεται το σχολικό εγχειρίδιο. Αλλά, και το γεγονός ότι δεν είναι όλα τα παιδιά από την ίδια χώρα κινητοποιεί του ειδικούς και αποτελεί και αυτό κριτήριο για την επιλογή των χρωμάτων στα σχολικά εγχειρίδια. Θα πρέπει επομένως, οι ειδικοί να λάβουν υπόψη τους και τη πολυπολιτισμικότητα των μαθητών και να την αντικατοπτρίσουν χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα χρώματα.

Τέλος, όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής των χρωμάτων στις νέες τεχνολογίες, πάλι σκοπός είναι να μην αποσυντονίσουν το μαθητή και τον κάνουν να ξεφύγει η προσοχή του. Έτσι, οι ειδικοί θα πρέπει να είναι προσεχτικοί ώστε να βρουν χρώματα που να μην κουράσουν το μαθητή αλλά αντιθέτως χρησιμοποιήσουν χρώματα που θα βοηθήσουν το μαθητή να επικεντρωθεί στα σημαντικά σημεία. Έτσι, όπως συμπεραίνουμε και από όσα ειπώθηκαν παραπάνω, η επιλογή των χρωμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι εύκολη υπόθεση αλλά χρειάζεται οι ειδικοί να λάβουν υπόψη τους αυτά τα κριτήρια και άλλα πολλά ,πριν προβούν σε ενέργειες τέτοιου τύπου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ

3.1 Μάθηση και χρώματα

Η έννοια της μάθησης σύμφωνα με τον Bigge (1990), έχει άμεση σχέση με τη μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης. Η μάθηση έχει προσωπικό και ατομικό χαρακτήρα. Κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο. Οι αλλαγές του ατόμου μέσω της μάθησης συντελούνται στο πεδίο των γνώσεών του, των δεξιοτήτων και των στάσεών του. Βεβαίως, η μάθηση δεν ολοκληρώνεται μόνο μέσα από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά είναι μια συνεχής διεργασία που συντελείται δια βίου και χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους και μέσα. Στη δια βίου μάθηση, η μάθηση γίνεται είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε εξ αποστάσεως.

Επιπροσθέτως, η μάθηση διακρίνεται στην τυπική μάθηση (formal learning), άτυπη μάθηση (Informal Learning) και μη τυπική μάθηση (non formal Learning). Σύμφωνα με τον Jarvis (1987), «*Η τυπική – επίσημη εκπαίδευση (formal education) έχει γραφειοκρατικό χαρακτήρα, η μη τυπική εκπαίδευση (non formal education) είναι οργανωμένη και συγκροτημένη διαδικασία η οποία εξελίσσεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που δεν είναι απαραίτητα γραφειοκρατικό και η άτυπη εκπαίδευση (informal education) είναι προκαθορισμένη και προγραμματισμένη διαδικασία με βασικό χαρακτηριστικό της την αλληλεπίδραση*».

Ως τυπική μάθηση (formal learning) ορίζεται το ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα, από τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει τόσο τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές όσο και τα εξειδικευμένα προγράμματα και θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Jeffs & Smith, 1999). Η τυπική εκπαίδευση στη χώρα μας συνδέεται άμεσα με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, αλλά πάγιο γνώρισμά της -σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κρατών- είναι η παραδοσιακή εκπαιδευτική νοοτροπία που θέλει την εκπαιδευτική πράξη να χαρακτηρίζεται από την τυποποιημένη δασκαλοκεντρική διδακτική διαδικασία και οροθετημένη μέσα στον κλειστό χώρο του σχολείου (Ανθογαλίδου, 2003). Σύμφωνα με την παραπάνω νοοτροπία η οποία κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, η γνώση θεωρείται ως ετοιμοπαράδοτο αγαθό το οποίο μεταβιβάζεται από τον δάσκαλο στον μαθητή, ενώ το

παιδαγωγικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διδακτέα ύλη και στην απaréγκλιτη εφαρμογή του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.

Ως μη τυπική μάθηση (non formal Learning) ορίζεται οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Jeffs and Smith 1990). Ένα παράδειγμα μη τυπικής μάθησης είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που είναι η διαδικασία η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη, σε διάφορους τομείς της κοινωνίας, περιβαλλοντικών εννοιών, δεξιοτήτων, στάσεων και περιβαλλοντικού ήθους. Η μη τυπική μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το πλαίσιο στο οποίο παρέχεται, και γι' αυτό το πρόβλημα της εγκυρότητας των αποκτώμενων γνώσεων είναι ιδιαίτερα έντονο.

Ως άτυπη μάθηση (informal learning) θεωρείται σύμφωνα με τους Jeffs and Smith (1990) η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες – δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (εργασία, οικογένεια, γειτονιά, ελεύθερες ασχολίες, βιβλιοθήκες, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.). Είναι η μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο και δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης, γι' αυτό και τυπικά δεν οδηγεί σε επίσημη πιστοποίηση. Μια όμως από τις πιο ενδιαφέρουσες μορφές άτυπης εκπαίδευσης είναι η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση που παρέχεται από συγκεκριμένα μουσεία.

Μετά από αυτή τη σύντομη αναφορά στο όρο «μάθηση» και στις μορφές μάθησης που υπάρχουν, είναι ευκολονόητο πως μπορεί να επηρεάζουν τα χρώματα σε αυτή. Δεδομένου ότι, η μάθηση μπορεί να επιτυγχάνεται είτε μέσα σε μια σχολική τάξη είτε σε ένα εξωτερικό χώρο, σημαντικό στο να μάθει και να διαπαιδαγωγηθεί ένα παιδί είναι το περιβάλλον. Το περιβάλλον αυτό, εάν κυριαρχείται από σκούρα και μουντά χρώματα, τότε τα παιδιά που θα είναι σε αυτό το περιβάλλον δεν θα έχουν καλή ψυχολογική διάθεση να μάθουν αυτά που τους διδάσκονται, όπως έχει αποδειχθεί και από πολλές έρευνες. Αντίθετα, εάν το περιβάλλον της μάθησης διακατέχεται από πολλά χαρούμενα και φωτεινά χρώματα τότε τα παιδιά θα έχουν καλή ψυχολογική διάθεση και αυτό θα συντελέσει ώστε να ενστερνιστούν όλα όσα τους διδάσκονται. Βέβαια, όπως έχει διαπιστωθεί και από έρευνες, η ισορροπία μεταξύ φωτεινών και σκούρων χρωμάτων είναι η πλέον κατάλληλη για να μπορεί να συμβάλλει στον αποτελεσματικό ενστερνισμό των όσων πρεσβεύει η μάθηση.

3.2 Συναισθηματικός κόσμος και χρώματα

Τριγύρω, στο περιβάλλον μας, υπάρχουν πάρα πολλά χρώματα. Τα χρώματα επηρεάζουν τη ψυχολογία των ανθρώπων. Παρόλο που δεν το αντιλαμβανόμαστε άμεσα, κάθε χρώμα μπορεί να προκαλέσει αλλά και να εκφράσει διαφορετικά συναισθήματα. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στο τι εκφράζουν και τι προκαλούν με την θέαση τους κάποια χρώματα του χρωματικού φάσματος, στον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά. Χαρακτηριστικά, όπως έχουν δείξει οι έρευνες, το μπλε χρώμα αντιπροσωπεύει την πλήρη ηρεμία. Η θέα αυτού του χρώματος έχει καταπραϊντική δράση στο νευρικό σύστημα. Η πίεση του αίματος, οι σφυγμοί και η αναπνευστική συχνότητα ελαττώνονται, ενώ οι αυτοαμυντικοί μηχανισμοί επαναφορτίζουν τον οργανισμό. Το σώμα προσαρμόζεται στην ανάπαυση και την επανάκτηση δυνάμεων, οπότε σε περιπτώσεις ασθενειών ή εξάντλησης αυξάνεται η ανάγκη για αυτό το χρώμα. Ψυχολογικά, αυξάνεται η ευαισθησία και το άτομο πληγώνεται εύκολα.

Το μπλε χρώμα είναι μια χρωματική αναπαράσταση μιας βασικής βιολογικής ανάγκης: φυσιολογικά, της ηρεμίας και ψυχολογικά της ευφορίας, όπου ευφορία είναι ησυχία συν ευχαρίστηση. Το μπλε χρώμα αντιπροσωπεύει τους δεσμούς που έχει κανείς γύρω του, την ενοποίηση και το αίσθημα του να ανήκει κανείς κάπου. Όπως λένε «το μπλε είναι αφοσίωση». Το μπλε, σαν ήρεμη ευαισθησία, αποτελεί προϋπόθεση για την εμπάθεια, την αισθητική εμπειρία και τη στοχαστική διάθεση. Τέλος, το μπλε αντιστοιχεί συμβολικά, όπως λένε και οι ερευνητές, στο ήσυχο νερό στην ήρεμη ιδιοσυγκρασία και στη θηλυκότητα. Αντίθετα, το πράσινο χρώμα αντιπροσωπεύει την «ελαστική ένταση». Η θέα αυτού του χρώματος προκαλεί στον άνθρωπο ξεκούραση και ηρεμία. Ψυχολογικά εκφράζεται σαν ενεργός βούληση, σαν εγκαρτέρηση και επιμονή. Το πράσινο χρώμα εκφράζει την αίσθηση της υπερηφάνειας, της ρυθμιζόμενης ανωτερότητας και του ελέγχου πάνω σε όποια γεγονότα συμβαίνουν. Το πράσινο συμβολίζει την ηρεμία, την επικράτηση της λογικής και γενικά το άτομο που του αρέσει το πράσινο έχει συνέπεια γνώμης, αυτογνωσία και τοποθετεί το «Εγώ» πολύ ψηλά.

Όσον αφορά το κόκκινο χρώμα, έρευνες έχουν δείξει, ότι αντιπροσωπεύει μια φυσιολογική κατάσταση κατανάλωση ενέργειας. Επιταχύνει τους σφυγμούς, ανεβάζει τη πίεση του αίματος και αυξάνει το ρυθμό αναπνοής. Το κόκκινο είναι έκφραση ζωτικής δύναμης, νευρικής και αδενικής δραστηριότητας και έτσι έχει τη σημασία της επιθυμίας και κάθε πόθου και όρεξης. Το κόκκινο εκφράζει τον έντονο πόθο για οτιδήποτε προσφέρει ένταση ζωής και ολοκλήρωση εμπειρίας. Το κόκκινο εκφράζει τη ροπή προς τη δράση, τα αθλήματα, τον αγώνα και το συναγωνισμό. Είναι η «επιβολή της βούλησης» ή η «δύναμη της βούλησης».

Σχετικά με το κίτρινο χρώμα, προκαλεί αύξηση της πίεσης του αίματος, των σφυγμών και της αναπνοής, όπως ακριβώς και το κόκκινο χρώμα παρόλα αυτά είναι λιγότερο σταθερό. Τα βασικά χαρακτηριστικά του κίτρινου είναι η φωτεινότητα του, η αντανάκλαστικότητα του, η λαμπρή ποιότητα του και η ευχαρίστηση. Το κίτρινο εκφράζει μια απεριόριστη επεκτατικότητα, μια χαλάρωση ή μια ελευθερία. Ψυχολογικά, η χαλάρωση μπορεί να σημαίνει απαλλαγή από τα βάρη, τα προβλήματα ή τους περιορισμούς. Το κίτρινο τέλος, αντιστοιχεί με την ευχάριστη ζεστασιά του ήλιου, το χαρούμενο πνεύμα και την ευτυχία. Το πορτοκαλί χρώμα διώχνει την θλίψη (καλό αντικαταθλιπτικό), χαλαρώνει και ανακουφίζει. Θεωρείται θερμό (ζεστό) χρώμα και εκφράζει μετάλλαξη. Είναι το χρώμα των ιδεών και της φαντασίας. Συμβολίζει την πολυτέλεια, την λαμπρότητα και την ευτυχία. Διεγείρει την δημιουργικότητα και φανερώνει φιλοδοξία και ενεργητικότητα ενώ όσοι το προτιμούν χαρακτηρίζονται από ροπή στις διασκέδασεις, τάση στην άνεση, την αφθονία, την απόλαυση, την θέρμη, την κοινωνικότητα, το δυναμισμό, την υπερηφάνεια και την ανεξαρτησία. Χαρίζει, τέλος, ζεστασιά και δημιουργεί ευχάριστη διάθεση ενώ εκφράζει ωριμότητα συναισθημάτων και θαλπωρή.

Το μαύρο χρώμα αντιπροσωπεύει το απόλυτο όριο πέρα από το οποίο σταματά η ζωή και εκφράζει την ιδέα της ανυπαρξίας και της εξαφάνισης. Το μαύρο χρώμα προκαλεί συναισθήματα κατάθλιψης, λύπης και στεναχώριας. Το μαύρο εκφράζει την παραίτηση, την πλήρη παράδοση ή εγκατάλειψη. Μετά από την αναφορά σε κάποια από τα χρώματα του χρωματικού φάσματος, είναι ευνόητο να καταλάβουμε ότι το κάθε χρώμα αντιπροσωπεύει και προκαλεί κάποιο από τα συναισθήματα του ανθρώπου.

3.3 Κοινωνικοποίηση και χρώματα

Ο όρος κοινωνικοποίηση οριοθετείται απέναντι σε δυο κοινές χρήσεις του. Η πρώτη χρήση φορτίζει τον όρο κανονιστικά. Η κοινωνικοποίηση προσβάλλεται ως κάτι χρήσιμο και καλό, ως κάτι που μπορεί κανείς να διαθέτει σε έκταση ή σε βαθμό ή τέλος, ως κάτι στο οποίο πρέπει να συντείνουν όλες οι παιδαγωγικές προσπάθειες, επίσημες και άτυπες. Κοινωνικοποίηση εδώ δεν σημαίνει και αντιστοιχία, συμφωνία ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία μέσα στην οποία ζει, αλλά αντιστοιχία ανάμεσα στο άτομο και σε μια πραγματικά ανθρώπινη κοινωνία. Ενώ και εδώ παραμένει το στοιχείο της ανταπόκρισης, αλλάζει το μέτρο: όχι η υπάρχουσα κατάσταση, αλλά μια μελλοντική ορίζεται ως βάση για τον προσδιορισμό του βαθμού της ανταπόκρισης. Κύριο χαρακτηριστικό της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της δεύτερης αυτής χρήσης είναι η «αλτρουιστική» διάθεση του κοινωνικοποιημένου ατόμου. Κοινωνικοποιημένο είναι ένα άτομο όταν προσφέρει τον εαυτό του στην

κοινωνία. Για αυτό, σύμφωνα με την ίδια πάντοτε χρήση είναι αδύνατον στην σημερινή κοινωνία να κοινωνικοποιηθούν τα άτομα επειδή αυτή δεν διέπεται από «αλτρουιστικές» αρχές.

Με βάση τους διάφορους ορισμούς που δόθηκαν από ορισμένους ερευνητές και μελετητές στον όρο κοινωνικοποίηση και με στόχο την κατασκευή ενός κατάλληλου εννοιολογικού εργαλείου για την περιγραφή και ταξινόμηση σχετικών φαινομένων, η κοινωνικοποίηση ορίζεται ως διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου από το πρώτα μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης.

Η λέξη περιβάλλον αναφέρεται τόσο στο φυσικό όσο και στο κοινωνικό περίγυρο του οργανισμού. Διευκρινίζεται ωστόσο ότι η διάκριση σε φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον όπως την εννοούμε στην καθημερινή επικοινωνία ή όπως την χρησιμοποιούν ορισμένοι θεωρητικοί σαν εξωτερική φύση παραβλέπει το θεμελιώδες γεγονός ότι το φυσικό περιβάλλον εμφανίζεται σαν τέτοιο στη συνείδηση του ατόμου μέσω της χρήσης συμβόλων. Το φυσικό περιβάλλον της καθημερινής εμπειρίας είναι το συμβολισμένο από την κοινωνική ομάδα περιβάλλον, ένα κατά βάση κοινωνικοποιημένο προϊόν. Το άτομο, στην πορεία της ενσωμάτωσης του στην κοινωνική ομάδα, παραλαμβάνει και ενεργοποιεί τους συμβολισμούς της, που αναφέρονται στις περιοχές της εμπειρίας. Το φυσικό περιβάλλον, συνεπώς, το οποίο το καινούργιο μέλος μιας κοινωνικής ομάδας σε μια συγκεκριμένη στιγμή της εξέλιξης του γνωρίζει και αντιμετωπίζει, είναι κοινωνικά συμβολισμένο και ο συμβολισμός του αυτός έχει κοινωνικό κύρος.

Έτσι το λεγόμενο φυσικό περιβάλλον δεν είναι λιγότερο κοινωνικό από το κοινωνικό περιβάλλον, όσο αφορά τη μεσολάβηση κοινωνικών διαδικασιών ανάμεσα σε αυτό και στο ανθρώπινο κοινωνικό οργανισμό που το αντιλαμβάνεται και το αντιμετωπίζει. Αυτό έχει σημασία για τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης, επειδή δίνεται συνήθως η εντύπωση ότι το περιβάλλον είναι αυθύπαρκτη οντότητα και επηρεάζει το διαπαιδαγωγούμενο άτομο αυτόνομα, δηλαδή ανεξάρτητα από τη διαμεσολάβηση του κοινωνικο-πολιτισμικού παράγοντα. Το ότι το φυσικό περιβάλλον υπάρχει έξω από τον άνθρωπο δε σημαίνει όμως ότι επιβάλλει αυτόματα τις χρήσεις του αναφορικά με τον άνθρωπο.

Μετά από μία σχετικά σύντομη αναφορά στον όρο κοινωνικοποίηση, είναι κάπως ευκολονόητο πως μπορούν τα χρώματα να συμβάλλουν ή όχι στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Δεδομένου ότι για την κοινωνικοποίηση ενός ατόμου σημαντικό ρόλο παίζει το περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται, τα χρώματα που υπάρχουν σε αυτό επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση

του. Εάν το περιβάλλον του παιδιού, είτε μέσα σε μία σχολική τάξη, είτε μέσα στο σπίτι του, διέπεται από σκούρα χρώματα και γενικά αποχρώσεις οι οποίες δεν είναι φωτεινές, τότε το παιδί, όταν γίνεται η αλληλεπίδραση περιβάλλοντος – ατόμου, σχηματίζει μια λανθασμένη προσωπική και κοινωνική ταυτότητα με πολλά ψεγάδια. Προφανώς, στη μετέπειτα ζωή του να αντιμετωπίζει προβλήματα επικοινωνίας και να μην επικρατεί πληρότητα στη ζωή του.

Αντίθετα, εάν μέσα σε ένα περιβάλλον, στο οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί καθημερινά, υπάρχουν χαρούμενα και φωτεινά χρώματα, τότε το παιδί, προφανώς, να μην αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα κατά τη σύνθεση της κοινωνικής και προσωπικής του ταυτότητας. Όμως στη περίπτωση της κυριαρχίας μόνο φωτεινών και χαρούμενων χρωμάτων, ελλοχεύει ο κίνδυνος πάλι να δημιουργήσει λανθασμένη κοινωνική και προσωπική ταυτότητα. Δεδομένου, ότι μέσα σε μία κοινωνία το περιβάλλον μπορεί να είναι άλλοτε χαρούμενο και άλλοτε με προβλήματα, το παιδί θα μάθει κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης της ταυτότητας του μόνο για το χαρούμενο περιβάλλον με αποτέλεσμα να μην ξέρει πώς να ανταποκριθεί και να επιβιώσει σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχούν προβλήματα.

Άρα, τα πιο κατάλληλα χρώματα που πρέπει να υπάρχουν σε ένα περιβάλλον, συγκεκριμένα ενός παιδιού, πρέπει να είναι μία ισορροπία φωτεινών και σκούρων χρωμάτων ή συνδυασμών. Η ισορροπία αυτών των χρωμάτων θα βοηθήσει το παιδί να διαμορφώσει μία σωστή προσωπική και κοινωνική ταυτότητα η οποία θα διακατέχεται από πληρότητα στο σύνολο της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΧΡΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ

4.1. Τα στάδια της καλλιτεχνικής ανάπτυξης

Το ιχνογράφημα αποτελεί μία εκφραστική δραστηριότητα του παιδιού με καθαρά δικό της ύφος, που δεν είναι καθόλου εύκολο να την απομιμηθεί και να την αναπαράγει αυθεντικά ο ενήλικας. Αυθόρμητη και παγκόσμια, υπακούει σε δικούς της νόμους και διαγράφει μία ιδιόμορφη εξέλιξη, η οποία είναι συνεχής και κανονική, κάτω βέβαια από ομαλές και συνηθισμένες συνθήκες.

Στο παιδί, η εξέλιξη και διαμόρφωση της ιχνογραφικής του ικανότητας γίνεται με την επίδραση που του ασκούν τόσο βιολογικοί παράγοντες, που καθορίζουν γενικότερα και την ανάπτυξή του (όπως η ηλικία, το φύλο, η σύσταση της προσωπικότητας κ.ά.), όσο και πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Οι δεύτεροι εκδηλώνονται με τη μορφή ορισμένων «πιέσεων» που ασκούνται επάνω του και το αναγκάζουν να προσαρμόζει βαθμιαία όλο και περισσότερο την ιχνογραφική του δραστηριότητα στους κανόνες των ενηλίκων. Σε αυτούς τους δεύτερους παράγοντες, εκτός από τις άμεσες επεμβάσεις, τις υποδείξεις, τις ενισχύσεις και τις προτροπές των ανθρώπων του περιβάλλοντος του, πρέπει να συμπεριλάβει κανείς και τη «μίμηση των προτύπων», που επιχειρεί αυτόνομα και επιλεκτικά το ίδιο το παιδί (επίδραση που δέχεται αυθόρμητα από βιβλία με εικόνες, από την τηλεόραση, από σχέδια άλλων παιδιών κ.ά.)

Εξετάζοντας τα πράγματα από γενικότερη άποψη, θα έλεγε κανείς ότι υπάρχει μία πολύ στενή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ βιολογικών και κοινωνικών ή πολιτισμικών παραγόντων. Τη μεγαλύτερη σημασία, όμως, έχουν οι κοινωνικοί παράγοντες που σε ορισμένο βαθμό μπορούν να δεχθούν και κάποιες τροποποιήσεις «απ' έξω». Σημαντικό ρόλο για τη περιγραφή της εξέλιξης της δραστηριότητας του παιδιού παίζει και η ηλικία του. Στη πραγματικότητα όμως οι παραλληλισμοί αυτοί θα μπορούσαν να επισημανθούν γενικά στα παιδιά του δυτικού πολιτισμού. Γενικά, όμως, όταν γίνεται αναφορά στην ηλικία, δεν αναζητούνται παρά απλές σηματοδοτήσεις της γενικότερης εξελικτικής πορείας του παιδιού, συνήθως χωρίς να τους αποδίδεται κάποια ιδιαίτερη σημασία. Όπως σωστά παρατήρησε ο Naville, η ιχνογραφική έκφραση του παιδιού δεν εκρήγνυται ξαφνικά και απότομα στη ζωή του. Αντίθετα, προετοιμάζεται προοδευτικά μέσα από άλλες δραστηριότητες, που μόνο φαινομενικά είναι άσχετες με αυτή. Επομένως, η ιχνογραφική δραστηριότητα του παιδιού έχει τις προηγούμενες της, αυτές που την προετοιμάζουν και την προσδιορίζουν σε ορισμένο βαθμό.

Πρώτα πρώτα, το παιδί πριν πιάσει το μολύβι χρησιμοποιεί το χέρι του και το σάλιο του για να δημιουργήσει και να αφήσει με αυτά ορισμένα ίχνη του. Είναι γνωστό επίσης ότι, από βρέφος ακόμη, το παιδί μπορεί και παρακολουθεί όλα όσα υπάρχουν και συμβαίνουν γύρω του. Έτσι, στους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής του καταλαβαίνει ότι μερικά πράγματα, όταν μετακινούνται συρόμενα αφήνουν πίσω τους ένα ίχνος πιο ευδιάκριτο από άλλα, το οποίο δείχνει την τροχιά και την κατεύθυνση της μετακίνησης τους. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί καταλήγει βαθμιαία να συμπεριλάβει στην ίδια αντιληπτική κατηγορία αντικείμενα όπως ο στυλογράφος, τα ξυλοχρώματα, τα κάρβουνα και άλλα.

Αλλά και από τη στιγμή που το παιδί θα πιάσει στο χέρι του το μολύβι, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι θα το χρησιμοποιήσει αμέσως για να δημιουργήσει γραφικά ίχνη. Μερικές φορές το ίδιο το παιδί μπορεί να μην ανακαλύψει την ειδικότερη χρήση του μολυβιού, οπότε πρέπει να του την δείξουν οι άλλοι, η περιστασιακά και τυχαία να καθορίσει μόνο του ότι το μολύβι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αφήσει γραφικά ίχνη. Πότε ακριβώς πιάνει λοιπόν το παιδί το μολύβι στο χέρι του με την πρόθεση να αφήσει με αυτό γραφικά ίχνη; Πότε αρχίζει αυτό που ονομάζουμε «ιχνογραφική έκφραση»;

Οι ερευνητές δε συμφωνούν ω προς το χρονικό εντοπισμό της αφετηρίας της. Η Boutonier τοποθετεί την αφετηρία μόλις στο δεύτερο μισό του πρώτου έτους. Αντίθετα κατά τον Oliviero-Ferraris, οι πρώτες γραμμές εμφανίζονται μεταξύ δεκαοχτώ και είκοσι μηνών. Η Meyers σηματοδοτεί ως εξής την αντίστοιχη εξέλιξη:

- Από 1, 0 έως 1,3 χρόνων : άτακτες γραμμές.
- Από 1, 3 έως 1,8 χρόνων : γραμμές σαρώματος
- Από 1,9 έως 1-2 χρόνων : κυκλικά γραμμικά ίχνη.
- Από 2 χρόνων και εξής: γραμμικά ίχνη διάφορα.

Σε αυτή την αρχική φάση, όταν το παιδί ιχνογραφεί, χρησιμοποιεί αδιάκριτα οποιεσδήποτε επιφάνειες θα μπορούσαν να δείξουν τα γραφικά ίχνη του: διάφορα χαρτιά που βρίσκει μπροστά του, όπως τα έπιπλα του σπιτιού, τους τοίχους και άλλα. Βαθμιαία όμως με την πίεση που του ασκούν τα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντος του, περιορίζεται στα χαρτιά και από αυτά μόνο σε ορισμένα. Το παιδί επιδίδεται σε αυτή τη δραστηριότητα από την ανάγκη του να εκφραστεί με ένα νέο τρόπο που έμαθε και που το ευχαριστεί ιδιαίτερα. Η ευχαρίστησή του προέρχεται από το γεγονός ότι αντιμετωπίζει όλη αυτή τη δραστηριότητα ως παιχνίδι, αλλά και γιατί του δίνεται η ευκαιρία να κυριαρχήσει επάνω σε ένα νέο όργανο, το μολύβι. Στο βάθος, άλλωστε, υπάρχει και η τάση να υπερβεί την κατάσταση του με την απομίμηση πράξεων που κάνουν και οι μεγάλοι, ώστε να κερδίσει την εκτίμησή τους.

Το αποτέλεσμα από αυτές τις πρώτες απόπειρες του παιδιού είναι συνήθως ένα σύνολο από γραμμές, που αποκαλύπτουν την κίνηση των μεγάλων μυών του χεριού του. Οι γραμμές αυτές άλλοτε είναι κεντρομόλες και άλλοτε φυγόκεντρες σε σχέση με το σώμα του παιδιού που τις ιχνογραφεί. Από κάποια στιγμή όμως και μετά οι γραμμές αυτές γίνονται πυκνές και δείχνουν ένα επάλληλο πήγαινε – έλα του χεριού του – που το κινεί χωρία να το σηκώνει από το χαρτί. Ακριβώς σε αυτή τη φάση μιλάμε για το «μουντζούρωμα» ή για το «μουντζουρογράφημα» του παιδιού. Πρόκειται για ένα σχέδιο που αποτελείται από αλληπάλληλες κυκλοειδείς γραμμές, διατεταγμένες σαν γύρω από έναν αόρατο κεντρικό πυρήνα. Το σχέδιο αυτό βελτιώνεται όταν οι γραμμές του παιδιού γίνονται καθαρότερα κυκλικές ή ελλειψοειδείς και πιο συγκεντρωμένες γύρω από τον άξονά τους.

Αυτό που κατορθώνει όμως το παιδί μέχρι τα δύομιση χρόνια δεν είναι μια κατάκτηση που το χαρακτηρίζει αποκλειστικά. Ανάλογες δραστηριότητες μπορεί να παρατηρήσει κανείς και στους χιμπατζήδες ή και στους γορίλλες. Και αυτοί μπορούν να ιχνογραφήσουν αρχικά μουντζουρογραφήματα, απλώς και μόνο για την ευχαρίστηση που τους δίνει αυτή η δραστηριότητα, όπως ακριβώς και στο παιδί. Από τα δύομιση χρόνια και μετά το παιδί επιτυγχάνει ορισμένες άλλες ενέργειες που του επιτρέπουν να συνεχίσει με μεγαλύτερη σιγουριά και να αφήσει πολύ πίσω του τους χιμπατζήδες. Το μουντζουρογράφημα αποτελεί ασφαλώς μια σημαντική κατάκτηση του παιδιού στην πορεία του προς την απεικόνιση μορφών, γιατί προϋποθέτει ορισμένες δυνατότητες. Πρώτα πρώτα, οι γραμμές που τραβάει δεν βγαίνουν πλέον έξω από τα όρια της κόλλας. Δεύτερον, είναι τέτοιες που το παιδί μπορεί ταυτόχρονα να τις παρακολουθεί με το μάτι. Τρίτον, μπορεί να περιμαζέψει το σχέδιο του στο κέντρο της κόλλας που διαθέτει. Τέλος, ως συνέπεια του προηγούμενου, μπορεί να κατανείμει δυο διαφορετικά μουντζουρογραφήματα στην ίδια επιφάνεια του χαρτιού, εκεί όπου προηγουμένως χωρούσε μόνο ένα.

Από τη φάση του μουντζουρώματος το παιδί περνάει σε μία άλλη, κατά την οποία διασπά τα γραφικά του ίχνη, τα κάνει μικρά και πολλά, και τα διασπείρει σε όλη τη διαθέσιμη επιφάνεια με έναν τρόπο που φαίνεται μάλλον «σκόπιμος και μεθοδικός». Στη φάση αυτή φαίνεται το παιδί να διαπερνά τις δυνατότητες που του παρέχει η επιφάνεια του χαρτιού και σαν να ψάχνει να καταλήξει σε ένα δόκιμο τρόπο έκφρασης. Στο μεταξύ, το αποτέλεσμα της δραστηριότητάς του είναι τώρα πια ένα συνονθύλευμα από ποικίλες γραμμές, άγνωστες στη γεωμετρική ονοματολογία των ενηλίκων. Μέσα σε αυτές θα μπορούσε να ξεχωρίσει κανείς μερικές κυκλικές, μάλλον κλεισμένες ή άκλειστες όπως επίσης και διάφορες άλλες: σπειροειδείς, κατσαρές, ευθείες ή περίπου ευθείες, διασταυρούμενες κ.λ.π. Πρόκειται για ένα υλικό βασικής σημασίας, για ένα «ιχνογραφικό λεξιλόγιο», που το παιδί επεξεργάζεται και το οποίο

θα του επιτρέψει στο μέλλον να συνθέτει τα ιχνογραφήματα του. Η σημαντική αυτή φάση αντιπροσωπεύει το καθαυτό στάδιο του λεγόμενου «ορνιθοσκαλίσματος».

Ανάλογες παρατηρήσεις με αυτές που έγιναν παραπάνω στο μουντζουρογράφημα μπορούν να γίνουν τώρα και στο ορνιθοσκάλισμα του παιδιού, σχετικά με την ποιότητα των ιχνών του και τη ψυχολογική σημασία τους. Ο Wallon έχει παρατηρήσει ότι στο ορνιθοσκάλισμα μπορεί κανείς να ανακαλύψει μια γενικότερη προσωπική στάση του παιδιού, που θα χαρακτηρίζει τα σχέδια του και αργότερα: άλλα ορνιθοσκαλίσματα παρουσιάζουν περισσότερες και περισσότερο τονισμένες γωνιώδεις γραμμές και άλλα ευλύγιστες και καμπύλες. Μόλις όμως το παιδί φτάσει στο σημείο να ιχνογραφεί κάποιες περικλειστές γραμμές, οι ενήλικες του άμεσου κοινωνικού του περιβάλλοντος το πιέζουν να κατονομάσει «τι έφτιαξε» με αυτές. Αυτή «η επιμονή τους στην κατονομασία» θα αποδειχθεί τελικά μια αποτελεσματική δραστηριότητα. Κατά βάθος, αποτελεί μια μορφή πίεσης που ασκείται στο παιδί και το παρωθεί να περάσει από τον άμορφο χώρο των άτακτων γραφικών ιχνών στον οργανωμένο χώρο των μορφών. Έτσι, σε ορισμένη εξελικτική φάση το παιδί <<ανακαλύπτει>> και αυτό, μέσα από το μπερδεμένο σύνολο των γραμμών που κάνει, κάποιες αναλογίες με ορισμένο αντικείμενο. Σύμφωνα με τον Lowenfeld αυτό συμβαίνει κανονικά έξι μήνες περίπου αφότου το παιδί αρχίσει το μουντζούρωμα.

Αυτό που το παιδί φτιάχνει το εντοπίζει με το δάχτυλο του και το κατονομάζει κιόλας: συχνά αυτό που λέει είναι ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο από την άμεση πραγματικότητα που το περιβάλλει, μπορεί να είναι όμως και ένα πρόσωπο ή ένα αντικείμενο που είδε μέσα σε κάποιο βιβλίο με εικόνες. Συνήθως εμείς δεν είμαστε σε θέση να διακρίνουμε αυτό που το παιδί μας δηλώνει, γιατί η σχέση μεταξύ σημαίνοντος και σημαινόμενου, αν δεν είναι εντελώς αυθαίρετη, είναι οπωσδήποτε στοιχειώδης. Άλλωστε η ερμηνεία αυτού που το παιδί έφτιαξε είναι και για το ίδιο αβέβαιη, γιατί το βλέπουμε να αλλάζει συχνά την κατονομασία του αντικειμένου που ιχνογράφησε. Μερικές φορές πάλι, μπορεί κάποιος να βλέπει κάτι μέσα στο σχέδιο του και να περιμένει να το κατονομάσει, το παιδί όμως τον εντυπωσιάζει κατονομάζοντας κάτι άλλο, εντελώς διαφορετικό. Συμβαίνει, τέλος, να ρωτάει τους άλλους να του πουν τι είναι αυτό που έφτιαξε – γιατί έχει την εντύπωση ότι κάτι έφτιαξε- χωρίς το ίδιο να μπορεί να το ξεχωρίσει.

Στο τέταρτο έτος της ηλικίας του, το παιδί σημειώνει μία γενικότερη πρόοδο, που φαίνεται στην καλύτερη απόδοση της μορφής των αντικειμένων και των ανθρώπων και στη μεγαλύτερη συμμόρφωση και προσαρμογή τους στο πρότυπο. Και τα πρόσωπα και τα πράγματα το παιδί τα απεικονίζει κατά μέτωπο, εξακολουθεί μάλιστα, όπως έκανε και προηγουμένως, να συγκεντρώνει επάνω τους λεπτομέρειες τις οποίες θεωρεί χαρακτηριστικές, χωρίς να ενδια-

φέρεται για τις αναλογίες τους και για την πραγματική σημασία τους. Ένα άλλο που παρατηρείται επίσης είναι ότι το παιδί διευρύνει βαθμιαία το θεματολόγιο των μορφών του, γεγονός που οφείλεται σε μερικές επιμέρους, αλλά βασικές κατακτήσεις του. Η κάθετη γραμμή, που είχε εμφανιστεί νωρίτερα από τις άλλες, συμπληρώνεται τώρα και από την οριζόντια. Το γράψιμο του κύκλου γίνεται με την κίνηση του χεριού από αριστερά και παράλληλα εμφανίζεται το τετράγωνο και ο σταυρός. Τέλος, μέσα στα σχέδια του παιδιού εμφανίζονται και οι έννοιες του επάνω και του κάτω, του ενός και των πολλών, του κλεισμένου μέσα στο περιθώριο και του έξω από το περιθώριο, του μικρότερου και του μεγαλύτερου.

Μεταξύ τεσσάρων και πέντε ετών το παιδί μας προετοιμάζει για αυτό που πρόκειται να ζωγραφίσει δηλώνοντας το προκαταβολικά. Αυτό φανερώνει ότι είναι ήδη σε θέση να δώσει τον κατάλληλο προσανατολισμό στις παραστάσεις του και να επιλέξει αυτό το οποίο θέλει να αποδώσει. Αλλά ακόμη και αν δεν μας το δήλωνε, εμείς θα αναγνωρίζαμε από μόνοι μας τι είχε πρόθεση να μας ζωγραφίσει, γιατί ήδη οι μορφές του σχεδίου του αρχίζουν να ξεχωρίζουν καλύτερα και να γίνονται μάλιστα και λίγο πιο σύνθετες. Το γεγονός ότι το ενδιαφέρον του παιδιού εξακολουθεί να παρασύρεται από τις μορφές έχει ως αποτέλεσμα τη συνεχή διαφοροποίηση και βελτίωση των μορφών του. Ταυτόχρονα με τη βελτίωση της απεικόνισης των μορφών βελτιώνεται και η διακόσμηση ακολουθούν παράλληλη εξέλιξη και ανάπτυξη μέσα στα σχέδια του παιδιού.

Αυτό που κυρίως θα τόνιζε κανείς μετά το πέμπτο έτος της ηλικίας είναι ότι το ιχνογράφημα του παιδιού γίνεται ένα προσωπικό του δημιούργημα και θα γίνεται όλο πιο προσωπικό του συνέχεια. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί αρχίζει τώρα να χειρίζεται ιχνογραφικά τα διάφορα αντικείμενα με ένα τρόπο προσωπικό, που ξεχωρίζει από τον τρόπο που τα χειρίζονται τα άλλα παιδιά. Η ιχνογραφική του έκφραση άλλωστε συνεχίζει να βελτιώνεται, κάτι που ασφαλώς επιτείνεται με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Σε αυτή την αρχική φάση, εξετάζοντας τα ιχνογραφήματα του παιδιού από κάποια γενικότερη άποψη, σημειώνονται οι ακόλουθες βασικές παρατηρήσεις:

- Κατά την απόδοση των μορφών το παιδί ακολουθεί ένα βασικό τρόπο, που θα τον ονομάζαμε «απαρίθμηση» ή «συσώρευση». Το παιδί νοιάζεται τόσο αν το σχέδιο του μοιάζει με το πραγματικό πρότυπο, όσο εάν έχει επάνω του όλα τα χαρακτηριστικά στοιχεία που πρέπει να έχει, σύμφωνα με τη διάθεση και την αντίληψη του παιδιού.
- Από τη στιγμή που το παιδί γίνεται ικανό να ιχνογραφήσει ορισμένες μορφές, θα κάνει εντατικές προσπάθειες ώστε να υποτάξει βαθμιαία το σχέδιο του στους συμβατικούς εκφραστικούς τρόπους που επιδοκιμάζονται από το περιβάλλον του.



- Η πρωτοτυπία, η συμβολική και η εκφραστική δύναμη των σχεδίων του θα παραμείνουν σε λόγο αντίστροφο προς την ηλικία του, γιατί θα μειώνονται συνεχώς ενόσω το παιδί θα τείνει όλο και περισσότερο να υποτάξει το σχέδιο του τους κανόνες των ενηλίκων.

Η είσοδος του παιδιού στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μία σημαντική καμπή της ζωής του για πολλούς και διάφορους λόγους, αλλά μαζί με αυτούς και για την ιχνογραφική του ανάπτυξη. Πρώτα πρώτα, πρέπει να επισημανθεί η σπουδαιότητα της γραφής. Η εκμάθηση της διαφοροποιεί και αποσχίζει τη γραφική δραστηριότητα του παιδιού στα δύο: από τη μια στην καθαυτό «γραφή» και από την άλλη στην «ιχνογράφιση». Και παρόλο που ανάμεσα στα επιμέρους θέματα των σχεδίων του αρχίζει να παρεμβάλλει και γράμματα ή να γράφει λέξεις, η αλήθεια είναι ότι κατά βάθος ξέρει να ξεχωρίζει καλά τη δραστηριότητα της γραφής από την άλλη της ιχνογράφισης. Άλλωστε τα γράμματα και τα ονόματα που χρησιμοποιεί, τέτοια που είναι τουλάχιστον στην αρχή, περισσότερο ταιριάζουν στο σχέδιο παρά στη γραφή. Τέλος, από τη στιγμή που θα μάθει πως γράφεται το όνομα του, σχεδόν σταθερά ο καλλιτέχνης αρχίζει να υπογράφει τα έργα του.

Καθώς μαθαίνει να γράφει, το παιδί μαθαίνει να περιορίζεται αυστηρά σε ορισμένο περίγραμμα, σε διαδρομή και σε κατεύθυνση ορισμένες. Αποκτάει δηλαδή ορισμένες «συνήθειες», οι οποίες από μόνες τους έχουν αντανάκλαση και στον τρόπο που ζωγραφίζει, για αυτό και συμβάλλουν στη βελτίωση των σχεδίων του. Ένα άλλο στοιχείο που επίσης πρέπει να τονιστεί είναι ότι η εκμάθηση της γραφής αναγκάζει το παιδί να μικρύνει σιγά σιγά τις διάφορες μορφές των σχεδίων του. Η σμίκρυνση των μορφών από την επίδραση της γραφής, η «μικρογράφιση» τους, όπως θα την ονόμαζε η Lurcat, επιτρέπει στο παιδί να παραθέτει μέσα στην ίδια κόλλα χαρτιού περισσότερα από ένα σχέδια, χωρίς να σχετίζονται μεταξύ τους. Η κατάκτηση αυτή του παιδιού οφείλεται στο γεγονός ότι, κυρίως με τη γραφή, το μυϊκό σύστημα των άκρων χεριών του έχει ασκηθεί και έχει αναπτυχθεί καλύτερα, πράγμα που το βοηθάει να παράγει γραφικά ίχνη περισσότερο ελεγχόμενα.

Αυτή τη περίοδο μπορεί κανείς να παρακολουθήσει μέσα στα σχέδια του διάφορες μορφές και θέματα που φέρουν τη σφραγίδα καθαρά πολιτισμικών επιδράσεων. Το σχέδιο του παιδιού, πρώτα πρώτα, δέχεται μια έντονη επίδραση από την πλευρά του σχολείου (από το περιεχόμενο της διδασκαλίας, από την επαφή με εικονογραφημένα βιβλία και άλλα). Η επίδραση αυτή φαίνεται καθαρά και στον εμπλουτισμό των μορφών που σχεδιάζει και στην ακόμη μεγαλύτερη διαφοροποίηση που υφίστανται οι μορφές. Το παιδί όμως δέχεται και μία άλλη επίδραση, αυτής της τηλεόρασης. Η τηλεόραση παρέχει στο παιδί διάφορα ερεθίσματα, συμβάλλοντας έτσι και στην εμφάνιση νέων μορφών και στην πρόωμη διαφοροποίηση των σχε-

δίων του. Αυτή λοιπόν, η έντονη εισβολή στοιχείων από το πολιτισμικό περιβάλλον κάνει το παιδικό ιχνογράφημα να διαφοροποιείται τώρα σε ένα άλλο επίπεδο: στο εξής φέρει τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχεται το παιδί. Το ιχνογράφημα παύει δηλαδή να είναι μια ολοκληρωτικά κοινή, παγκόσμια, πανομοιότυπη στις γενικότερες γραμμές της εκδήλωσης του παιδιού. Έτσι, περισσότερο και από ότι συνέβαινε κατά τα πρώτα βασικά χρόνια, τώρα γίνεται πιο επισφαλές το να μιλάει κανείς για την εξέλιξη του ιχνογραφήματος του παιδιού και όχι για την εξέλιξη του ιχνογραφήματος στα Ελληνόπουλα κ.λ.π.

Στα έξι χρόνια με την ταυτόχρονη βελτίωση της απεικόνισης των αντικειμένων το παιδί προσπαθεί να αποδώσει και τη συνέχεια των αντικειμένων, τη συμμετρική τους τακτοποίηση και το βάθος. Το απασχολεί επίσης η λοξή και ακτινωτή διάταξη τους. Κατά την ίδια χρονική περίοδο αποκτά την ικανότητα να αντιγράφει ένα ρόμβο. Κατά το έβδομο έτος παρατηρείται κανονικά μία αύξηση του μέσου χρόνου που το παιδί διαθέτει γενικά για να «δουλέψει» το ιχνογράφημα του, μαζί με μια προσπάθεια να βελτιώσει και άλλο την απόδοση των αντικειμένων, τις αναλογίες τους και τις σχέσεις τους. Στο διάστημα μεταξύ επτά και εννιά ετών φτάνει στο απόγειο αυτό που μέσα στο ιχνογράφημα αποκαλούν «σχηματοποίηση», η οποία αμβλύνεται στη συνέχεια. Οι μεγάλες και άκαμπτες γραμμές εγκαταλείπονται και στη θέση τους εμφανίζονται οι μικρές και διακεκομμένες. Το παιδί, επάνω από μια αρχική γραμμή, μπορεί τώρα να περάσει άλλες πιο πατημένες ή πιο ανάλαφρες, πολλές πλαϊνές, λεπτότερες, ή παχύτερες κ.λ.π. Με τον τρόπο αυτό κατορθώνει περισσότερο από ότι ως τώρα, να φτιάχνει περιγράμματα αλλού πιο αδρά και πιο στερεά και αλλού πιο αβέβαια, με πολλές επιδιορθώσεις.

Κατά το δέκατο έτος, τα συνηθισμένα θέματα των παιδιών απαλύνονται και άλλο και διαφοροποιούνται περισσότερο, ενώ ταυτόχρονα εμπλουτίζονται στις λεπτομέρειες. Οι γραμμές γίνονται πιο ποικίλες και πιο δουλεμένες και ασφαλώς πιο κοντά σε αυτές που πραγματικά έχει και το ιχνογραφημένο αντικείμενο. Σύμφωνα με τον Tholome, την περίοδο αυτή το παιδί δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα στοιχεία της ομοιότητας (ομοιότητα ιχνογραφήματος και αντικειμένου). Φυσικά, στη φάση αυτή «της αναζήτησης ομοιότητας», τα παιδιά είναι πιο ανοιχτά και περισσότερο έτοιμα να δεχτούν τους κανόνες που οι ενήλικοι απαιτούν σχετικά με την αναπαράσταση αντικειμένων. Γι αυτό και συναντούμε σχέδια «εκ του φυσικού» και μια πιο αντικειμενική και πιο συμβατική χρήση του χρώματος. Γενικότερα μπορεί να πει κανείς ότι στην ηλικία αυτή ο τρόπος αναπαράστασης πλησιάζει ήδη αυτόν που παρατηρούν και στον ενήλικα: στα σχέδια του παιδιού διαφαίνεται η προσπάθεια του για παρατήρηση και στοχαστική επεξεργασία, έτσι που ορισμένες απεικονίσεις του να θυμίζουν συνηθισμένες

σκηνές της καθημερινής μας ζωής. Ταυτόχρονα, όμως παρατηρούνται στα σχέδια του και στοιχεία της «νεκρής φύσης» καθώς και αντιγραφή ορισμένων προτύπων (ξεπατικωμένα ιχνογραφήματα).

Σύμφωνα με τον Harris, η πιθανή ικανότητα, αυτό που θα ονομάζαμε ζωγραφικό ταλέντο, που θα μπορούσε να εκκολαφθεί και στη συνέχεια να αναπτυχθεί, εμφανίζεται γύρω στα έντεκα. Τα περισσότερα φυσιολογικά παιδιά, εκεί γύρω στο δωδέκατο έτος, παρουσιάζουν φυσιολογικά μία εμφανή έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχέδιο, που με την πάροδο της ηλικίας θα γίνεται όλο και πιο εμφανής. Με το ιχνογράφημα θα συνεχίσουν να ασχολούνται μόνο τα «προικισμένα» παιδιά. Στο σημείο όμως αυτό ανακύπτει το ακόλουθο ερώτημα: Γιατί το παιδί μετά από αυτό το όριο της ηλικίας ζωγραφίζει πια όλο και λιγότερο; Σε αυτό το ερώτημα θα μπορούσαν να δοθούν ασφαλώς περισσότερες από μία ερμηνείες, όπως προκύπτουν από έρευνες. Πρώτα πρώτα υπάρχει αυτό το γεγονός της ομοιότητας. Με την προϋπόθεση αυτή το παιδί φτάνει στην ηλικία αυτή σε ένα επίπεδο που του επιτρέπει να καταλαβαίνει αν είναι σχετικά προικισμένο ή ατάλαντο. Και προφανώς αυτό είναι μάλλον που το ωθεί να ανακόψει τη δραστηριότητα του. Μία ερευνήτρια, έχει απαριθμήσει ήδη μια σειρά από αντιδράσεις που φανερώνουν ότι η ίδια ονομάζει «κρίση εμπιστοσύνης στις ικανότητες αυτοέκφρασης», δηλαδή τα παιδιά αρχίζουν να ξαναφτιάχνουν πολλές φορές το ίδιο έργο, κρύβουν το έργο που δεν έχουν ακόμη τελειώσει, αντιγράφουν, πετάνε ή σκίζουν τα τελειωμένα έργα τους κ.λ.π. Το παιδί καθιστά φανερό στους άλλους ότι αμφιβάλει για τις εκφραστικές του ικανότητες.

Ωστόσο, το ερώτημα γιατί το παιδί σταματάει να ιχνογραφεί με ευκολία, οι ερευνητές με κλινική απόκλιση δίνουν τις δικές τους εξηγήσεις: *«Μπορεί να δώσει κανείς δύο εξηγήσεις: η μια θα μπορούσε να είναι ότι, αν το παιδί λέει πάρα πολλά με το ιχνογράφημα το, είναι γιατί δεν θα ήθελε πια να το κάνει συνειδητά, μια νέα αυτοαπαγόρευση η οποία εγκαθίσταται στη φάση της εφηβείας. Η άλλη εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι στην ηλικία αυτή οι γλωσσικές ικανότητες έχουν φτάσει σε μία επαρκή ωριμότητα, ώστε ο λόγος το παιχνίδι ή το γλωσσικό στοιχείο, να πάρει μία σημαντική θέση, και έτσι με τη γραφή το παιδί να εκφράζεται καλύτερα και ευκολότερα από ότι με το σχέδιο.»*

Στα σχέδια των εφήβων είναι έκδηλος ο ναρκισσισμός, η αστάθεια αλλά και η πλησμονή των ορμών – γνώρισμα ιδιαίτερα χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας. Αν θεωρούσε κανείς την εκφραστική αυτή δραστηριότητα του παιδιού σε όλη την εξελικτική της διαδρομή και ως σύνολο, θα έλεγε ότι παρουσιάζει μερικά γενικά χαρακτηριστικά, από τα οποία τα βασικότερα να είναι τα ακόλουθα:

- Μέσα σε αυτή διαγράφεται βαθμιαία μια διαφοροποίηση και μία ποικιλία των αναπαραστάσεων, με την ακόλουθη έννοια: από έναν περιορισμένο αριθμό πρωτογενών σχημάτων το παιδί αναπτύσσει μια ποικιλία σχεδίων, όπου το ίδιο αντικείμενο μπορεί να το αναπαραστήσει με πολλούς τρόπους και όπου ο αριθμός των αντικειμένων που ιχνογραφεί συνεχώς αυξάνει.
- Η εξέλιξη σημειώνεται προς την κατάκτηση ενός βαθμιαίου ρεαλισμού, οι γραμμές και οι μορφές από απλές και γωνιώδεις γίνονται όλο και πιο σύνθετες όλο και πιο πλαστικές. Οι λεπτομέρειες αποδίδονται σταδιακά όλο και περισσότερο και με ολοένα μεγαλύτερη επεξεργασία. Τα μέρη τοποθετούνται όλο και πιο καλά στο σύνολο στο οποίο ανήκουν και οι σχέσεις και οι αναλογίες των αντικειμένων βαθμιαία αποκαθίστανται όλο και εμφανέστερα.
- Η εξέλιξη σημειώνεται επίσης προς την ατομική διαφοροποίηση και τον αυξανόντα τονισμό του προσωπικού ύφους :τα στοιχεία που συνιστούν το προσωπικό ύφος του κάθε παιδιού είναι ασφαλώς δυσδιάκριτα μέσα στο ιχνογράφημα, γίνονται όμως όλο και πιο εμφανή με το πέρασμα της ηλικίας, καθώς παρακολουθούμε ορισμένες διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις γύρω από βασικά θέματα που διήκουν διαμέσου όλης της εξέλιξης.

Όπως σημειώνει η Abraham, αλλά και όπως συμπεραίνουμε και από τα όσα έχουν ήδη λεχθεί, η ανάπτυξη της ιχνογραφικής έκφρασης του παιδιού είναι φυσιολογική και μέσα σε αυτή οι προηγούμενες επιτυχίες ενσωματώνονται στις επόμενες, με τρόπο που η εξέλιξη να είναι ολόπλευρη και συντονισμένη. Είναι αλήθεια ότι πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να οριοθετήσουν συγκεκριμένα στάδια καλλιτεχνικής ανάπτυξης του παιδιού. Αλλά, τα στάδια που προτάθηκαν δεν συμπίπτουν μεταξύ τους, και αυτό συμβαίνει γιατί κάθε ερευνητής ξεκινάει από διαφορετικές θεωρητικές προϋποθέσεις και απομονώνει φαινόμενα που ο ίδιος θεωρεί πιο σημαντικά από άλλα. Επιπλέον, οι χρονικές οριοθετήσεις αποδεικνύονται αδύνατες να περιχαρακώσουν τη δημιουργία των παιδιών.

Τα στάδια που ορισμένοι ερευνητές εντοπίζουν στην ιχνογραφική δεξιότητα του παιδιού τα φέρνουν σε παραλληλισμό με τα στάδια της ψυχοκινητικής, νοητικής, συγκινησιακής και κοινωνικής του ανάπτυξης. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να κάνουν μια σειρά από πολύ λεπτές και διεισδυτικές παρατηρήσεις. Το αν όμως οι παρατηρήσεις τους είναι και σωστές εξαρτάται από το αν και τα στάδια που ξεχωρίζουν στην ιχνογραφική δραστηριότητα του παιδιού υπάρχουν και ισχύουν πραγματικά. Στάδια της κατηγορίας αυτής έχουν προταθεί από διάφορους. Αυτά όμως που γνώρισαν μεγαλύτερη αποδοχή, που συζητήθηκαν ευρύτερα και που συμπεριλήφθηκαν συχνότερα από όλα τα άλλα σε διάφορα βιβλία και άρθρα σχετικά με

το ιχνογράφημα του παιδιού είναι όσα καθόρισε ο Luquet το 1913, τα οποία παρουσίασε ξανά ελαφρώς τροποποιημένα, το 1927. Τα στάδια αυτά είναι τα ακόλουθα:

- *Το στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού (2-3 ετών)*: Οι γραμμές του παιδιού παίρνουν κάποιο νόημα από το ίδιο το παιδί, αφού τις ιχνογραφήσει και μετά. Το στάδιο αυτό τελειώνει την περίοδο κατά την οποία γεννιέται το εμπρόσθετο σχέδιο.

- *Το στάδιο του άστοχου (ή παραδρομισμένου) ρεαλισμού (3-4 ετών)*: Το παιδί από «ανικανότητα για σύνθεση», όπως πιστεύει ο Luquet, ιχνογραφεί αντικείμενα με δυσαναλογίες, με τοπολογικά σφάλματα, με απόδοση πρόσθετων στοιχείων που στην πραγματικότητα είναι ανύπαρκτα κ.ά.

- *Το στάδιο του λογικού ή νοητικού ρεαλισμού (4- 10 ετών περίπου)*: Το παιδί ιχνογραφεί σύμφωνα με ένα εσωτερικό πρότυπο: αποδίδει αυτό που ξέρει για το αντικείμενο κα όχι αυτό που θα μπορούσε να δει στο αντικείμενο ή αυτό που πραγματικά έχει το αντικείμενο από μόνο του. Γι' αυτό και όταν ιχνογραφεί δεν αισθάνεται την ανάγκη να παρατηρεί το αντικείμενο. Στο στάδιο αυτό χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι: η διαφάνεια, η αναπαράσταση σε κάτοψη και η αλλαγή της οπτικής γωνιάς κατά την ιχνογράφιση ενός και του ίδιου αντικείμενου.

- *Το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού (10-12 ετών)*: Το παιδί καταλήγει να ιχνογραφεί αυτό που βλέπει και όχι πια αυτό που έχει ως εσωτερική παράσταση. Έχει ήδη κατακτήσει την έννοια των προβολικών και των ευκλείδειων σχέσεων (προοπτική).

Τα στάδια του Luquet δέχθηκαν έντονη κριτική από πολλούς. Γι' αυτό και έγιναν προσπάθειες να καθοριστούν άλλα στάδια πιο ευέλικτα, στα οποία θα μπορούν να ενσωματωθούν ευκολότερα και οι νεότερες διαπιστώσεις της επιστήμης. Ένας τέτοιος διαχωρισμός σταδίων επιχειρήθηκε από τον Osterieth και έχει ως εξής:

1. *Το ορνιθοσκάλισμα(2-3 ετών)*

A). Παραγωγή ιχνών με κινητική δραστηριότητα , χωρία ιχνογραφική πρόθεση.

B). Εμφάνιση αναπαραστατικών στοιχείων.

2. *Η σχηματοποίηση (3-9 ετών)*

Εδώ η ιχνογραφική πρόθεση του παιδιού είναι εμφανής.

A) Επεξεργασία ενός <<ιχνογραφικού λεξιλογίου>>.

B) Συνδυασμός των μονάδων σε στοιχειώδεις σκηνές (4 ετών).

Γ) Συνδυασμός των σχημάτων σε σύνθετες σκηνές και σε τοπία (πρώτες απόπειρες του παιδιού για αναπαράσταση της κίνησης και του χώρου)(5-6 ετών).

Δ) Έξαρση του σχεδίου προς μια πιο εύκαμπτη, πιο ανεκδοτική, πιο ρεαλιστική αναπαράσταση (7-9 ετών.)

3. *Ο συμβολικός ρεαλισμός (9 – 13 ετών περίπου):* Η απεικόνιση γίνεται όλο και πιο προσεκτική σε αυτό που συλλαμβάνει το μάτι. Εγκατάλειψη της σχηματοποίησης. Μεγαλύτερη προσοχή στη μορφή και σωστότερη ένδειξη των αντικειμένων στο σύνολο τους.
4. *Η διαφοροποίηση των ατομικών εξελίξεων και η μείωση της ιχνογραφικής δραστηριότητας (ήβη και εφηβεία):* Σύμφωνα με τον ίδιο τον Osterieth, τα στάδια αυτά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να εκληφθούν ως περικλείστες και καλά περιγεγραμμένες οντότητες, μέσα από τις οποίες το πέρασμα μπορεί να γίνεται βαθμιαία και γραμμικά.

Αν και ορισμένοι επιμένουν στην διάκριση σταδίων ακόμη και σήμερα, για παράδειγμα η Rubin, οι περισσότεροι δεν υιοθετούν την άποψη αυτή. Η διάκριση περιόδων ή σταδίων μέσα στην εξέλιξη της ιχνογραφικής δραστηριότητας του παιδιού μας δημιουργεί την εντύπωση ότι πρόκειται για καλά καθορισμένες και σταθερές περιόδους και ότι το πέρασμα του παιδιού από τη μια στην άλλη γίνεται διαδοχικά και κατ' αναγκαία τάξη. Μέσα στα ιχνογραφήματα του παιδιού όμως υπάρχουν ενδείξεις που δίνουν τη δυνατότητα να μιλήσουμε για υπαναχωρήσεις σε προηγούμενα στάδια, όπως επίσης για άλματα προς τα εμπρός, προς άλλα στάδια που θα ακολουθήσουν. Αν εξάλλου, προσέξουμε ιδιαίτερα, δεν αποκλείεται μέσα σε ένα και το ίδιο ιχνογράφημα να βρούμε ενδείξεις και χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να καταταγούν σε διαφορετικά μεταξύ τους στάδια. Αυτό που φαίνεται λοιπόν βέβαιο είναι ότι η ιχνογραφική δραστηριότητα είναι μια υπόθεση καθαρά ατομική για κάθε παιδί.

Αξίζει τέλος να προστεθεί και αυτό: ότι σήμερα δεν ενδιαφέρει τους ερευνητές να φέρουν την εξέλιξη της ιχνογραφικής δραστηριότητας του παιδιού σε συσχέτισμό με την ηλικία του, δηλαδή σε σχέση με ένα κριτήριο που θα ονομάζαμε «εξωτερικό ή βιολογικό». Αυτό που τους ενδιαφέρει είναι η δομική εξέλιξη του παιδικού σχεδίου, δηλαδή η καθαρά εσωτερική και βαθμιαία μορφοποίηση του. Στα πλαίσια της νέας αυτής προοπτικής δεν διακρίνουν καθορισμένα εξελικτικά στάδια αλλά πάρα πολλά διαρθρωτικά σημεία, που δείχνουν με ποια εσωτερική διάταξη προχωρεί το παιδί στην ανάπτυξη των εκφραστικών του μονάδων και της εκφραστικής του δυνατότητας γενικά. Για παράδειγμα, πως από τις μεγάλες γραμμές περνάει σε γραμμές μικρές, στραβές και καμπύλες, πως από τις καμπύλες στις περικλείστες και στους κύκλους, πως από τον κύκλο στο ωοειδές ή στην έλλειψη, πως από τον κύκλο στο πρώτο ακτινωτό, πως από το ακτινωτό στον άνθρωπο-γυρίνο και από τον άνθρωπο-γυρίνο στον ήλιο κ.ο.κ.

4.2 Η σημασία της επιλογής των χρωμάτων

Οι ερευνητές έχουν μελετήσει με τρόπο γενικό τον ρόλο και τη σημασία των χρωμάτων στην ζωή των ανθρώπων και μάλιστα από πολλές πλευρές. Πρώτα πρώτα επισημάνθηκε ο δεσμός της ψυχολογικής μας ζωής με τον ημερονύχτιο κύκλο και οι επιδράσεις που έχει το φως της ημέρας επάνω της. Οι επιδράσεις του φωτός στον οργανισμό μας εξαρτώνται, ως ένα ορισμένο βαθμό, από την ίδια την φυσική του σύσταση, δεδομένου ότι το μήκος του κύματος του έχει άμεσο αντίκτυπο στο νευρικό μας σύστημα. Και επειδή κάθε τροποποίηση του νευρικού μας συστήματος επιφέρει και ανάλογη τροποποίηση της ψυχολογικής μας ζωής, γίνεται άμεσα κατανοητό, από την άποψη αυτή, ότι το χρωματικό φάσμα την επηρεάζει με έναν πολύ γενικό τρόπο.

Τα χρώματα όμως επιδρούν και με έναν ειδικότερο τρόπο επάνω μας. Από πολύ νωρίς στην ζωή μας συνδέονται με διάφορες πλευρές της βιούμενης εμπειρίας μας. Ο άνθρωπος γεννιέται και διαμορφώνεται μέσα σε έναν κόσμο από χρωματικές εναλλαγές και αποχρώσεις. Οι εναλλαγές αυτές προέρχονται από τα «πάθη του φωτός επάνω στα πράγματα», όπως το έλεγαν παλαιότερα οι ιμπρεσιονιστές. Η εθολογία έχει αποδείξει ότι στη συμπεριφορά των ζώων παρατηρούνται ορισμένες ενστικτώδεις αντιδράσεις προς ορισμένους χρωματικούς ερεθισμούς. Το ίδιο συμβαίνει και στην περιοχή του ανθρώπου. Σχετικά παλιές εργασίες του Κρανκον, Dreschler και Dixon απέδειξαν ότι οι αντιδράσεις μας προς το κόκκινο χρώμα είναι σταθερά συγκινησιακές. Σύμφωνα με πειράματα που έκανε ο Wahlfarth στο πανεπιστήμιο Άλμπερτον στον Καναδά, η έκθεση του ανθρώπου στο κόκκινο χρώμα για διάφορα χρονικά διαστήματα ερεθίζει το νευρικό σύστημα, αυξάνει την αρτηριακή πίεση, τη συχνότητα της αναπνοής και τους χτύπους της καρδιάς, ενώ αντίθετα, αποτελέσματα χαλαρωτικά προξενούν το βαθύ γαλάζιο και το κίτρινο. Τις ίδιες περίπου διεγερτικές ικανότητες με το κόκκινο χρώμα έχουν και οι έντονοι πορτοκαλόχρωμοι τόνοι.

Έχει διαπιστωθεί γενικά ότι οι «προτιμήσεις των χρωμάτων» διαχωρίζονται κυρίως με την ηλικία. Οι ερευνητές προσπάθησαν λοιπόν με πειραματικές έρευνες να προσδιορίσουν σειρές από χρωματικές προτιμήσεις των ατόμων κάθε ηλικίας. Αυτό όμως που αποδείχθηκε τελικά είναι ότι οι προτιμήσεις αυτές ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία, αλλά και ανάλογα με άλλους παράγοντες όπως είναι η ψυχολογική διαμόρφωση του κάθε ατόμου, η μόρφωση του, το γεωγραφικό και κοινωνικό περιβάλλον του, η σωματική και ψυχολογική του υγεία. Στην πρώτη γραμμή των προτιμήσεων έρχεται το γαλάζιο και ακολουθεί το κόκκινο, αν και πολλοί έχουν αμφισβητήσει τη θέση του δεύτερου. Τα πιο δυσάρεστα χρώματα θεωρούνται γενικά το βιολετί και το πράσινο.

Η εκλογή των χρωμάτων από το άτομο συνδέεται με συγκινησιακές αντιδράσεις. Στη καθημερινή μας ζωή μιλούμε για χρώματα «ζεστά» και «κρύα» και οι ερευνητές έχουν αποδείξει σχετικά ότι η αίσθηση μας αυτή αποτελεί ένα καθαρά ψυχολογικό γεγονός. Η απόδοση ψυχολογικής σημασίας στα χρώματα εξηγείται και από τη δημιουργία της λαϊκής παράδοσης σχετικά με την αλληγορική ή συμβολική αξία τους (το κόκκινο εκφράζει τη χαρά και τον έρωτα, το πράσινο την ελπίδα, το κίτρινο το μίσος και την αντιπάθεια κ.λ.π.). Μάλιστα, η χρησιμοποίηση της ποικιλίας των χρωμάτων – με τις δυνατότητες των συνδυασμών και των αποχρώσεων τους – αναλογεί στην ποικιλία των ατομικών διαφοροποιήσεων και αντιδράσεων. Από τη μια μεριά η προηγούμενη εμπειρία του ατόμου, και από την άλλη η συγκίνηση και το σύστημα των παρωθήσεων του παίζουν σημαντικό ρόλο στο προσδιορισμό της ιεράρχησης των χρωματικών προτιμήσεων και του συνειρμού των συγκινησιακών και λοιπών αντιδράσεων του.

Στη συνέχεια θα δούμε πως διαφαίνεται η προσωπικότητα του παιδιού μέσα από την επιλογή ενός χρώματος. Συγκεκριμένα, ένα παιδί που χρησιμοποιεί πολύ στην ζωγραφιά του το κόκκινο χρώμα περνάει από ζωηρές και γρήγορες συγκινήσεις, όχι και πολύ βαθιές. Επίσης, είναι ένα άτομο που διακατέχεται από αυθορμησία και ενστικτώδεις παρωθήσεις (θυμός). Στη συνέχεια, όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί πολύ το πορτοκαλί χρώμα στην ζωγραφιά του χαρακτηρίζεται από εξωστρέφεια, μάλλον συγκινησιακή, χωρίς άμεση εκτόνωση. Επίσης, έχει θερμή συμπεριφορά, είναι ήρεμο ψυχικά και έχει αυτουπερεκτίμηση και αρέσκεται στο να προβάλλει τον εαυτό του μέσα στον κόσμο. Όταν όμως ένα παιδί χρησιμοποιεί πολύ το κίτρινο χρώμα τότε αυτό χαρακτηρίζεται από καθαρό και δυναμισμό καθώς και από φιλοδοξία. Επίσης, όταν αυτό το παιδί ορίζεται ως επικεφαλής συχνά είναι μη επιεικής. Όσον αφορά τα παιδιά που χρησιμοποιούν πολύ στην ζωγραφιά τους το πράσινο χρώμα, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από κοινωνικότητα, ευαισθησία και κοινωνική επαφή. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχτεί ότι το χρησιμοποιούν παιδιά με τάση εξωστρεφής και με παρωθητικότητα ή δραστηριότητα.

Ενώ, όσα παιδιά χρησιμοποιούν πράσινο σκούρο, έχει αποδειχτεί ότι είναι παιδιά με τάση εσωστρεφής, που φτάνει ως την υπερσυγκινησία και τη συναισθηματική δυσπροσαρμοστία. Όσα παιδιά χρησιμοποιούν πολύ συχνά το γαλάζιο χρώμα, είναι άτομα που έχουν αναπτυγμένη τη λογική τους και ξέρουν να ρυθμίζουν πολύ καλά τη συγκινησιακή τους συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, όσα παιδιά χρησιμοποιούν το γαλάζιο σκοτεινό, στα παιδιά αυτά επικρατεί η λογική των δυνάμεων. Όσα παιδιά χρησιμοποιούν σε υπερβολικό βαθμό το γαλάζιο τότε έχει αποδειχτεί ότι διακατέχονται από έναν υπερέλεγχο. Επιπλέον, όσα παιδιά χρησιμοποιούν πολύ στις ζωγραφιές τους το καφετί χρώμα χαρακτηρίζονται από ισχυρογνωμοσύνη, από

πείσμα, και συχνά είναι πνεύματα αντιλογίας. Με τη χρήση αυτού του χρώματος τα παιδιά αυτά δείχνουν τη δύναμη που έχουν για ψυχολογική αντίσταση. Όπως έχει αποδειχτεί από ερευνητές, είναι το χρώμα που προτιμούν τα δύσκολα και δύστροπα παιδιά. Επίσης, όσα παιδιά χρησιμοποιούν πολύ το βιολετί χρώμα στις ζωγραφιές τους, πρόκειται για άτομα με συναισθηματικές διαταραχές. Τα φυσιολογικά άτομα το προτιμούν πολύ λίγο, εκτός από τους καλλιτέχνες, τους ζωγράφους και τους συγγραφείς.

Όσα παιδιά χρησιμοποιούν πολύ στις ζωγραφιές τους τα τρία παρακάτω χρώματα, τα οποία δεν ανήκουν στην διάταξη του φάσματος, φανερώνουν άτομα είτε με παρωχημένες ψυχολογικές καταστάσεις είτε με αδυναμία αμυντικών μηχανισμών είτε με συγκινησιακή ανωριμότητα. Χαρακτηριστικά, όσα παιδιά προτιμούν το μαύρο χρώμα πολύ στις ζωγραφιές τους δείχνει ότι είναι καταθλιπτικά άτομα. Όσοι χρησιμοποιούν πολύ το γκριζό χρώμα στις ζωγραφιές τους δείχνει ότι πρόκειται για άτομα με σφροσύνη, δυσπιστία, εχεμύθεια, απώθηση και αρνητική συμπεριφορά. Τέλος, όσα παιδιά χρησιμοποιούν το λευκό χρώμα πολύ στις ζωγραφιές τους δείχνει ότι είναι άτομα με εκρηκτικές αντιδράσεις και απότομες και έχει τάσεις φυγής. Και τα τρία αυτά χρώματα χρησιμοποιούνται πολύ λίγο από τα φυσιολογικά παιδιά. Ο συνδυασμός του γαλάζιου, του κόκκινου και του πράσινου είναι αυτός που προτιμάται πιο πολύ, γιατί αντιπροσωπεύει την καλύτερη μείξη της πλέον φυσιολογικής προσωπικότητας. Το πράσινο, κίτρινο και σκούρο καφέ φανερώνουν ζωτικότητα. Το γαλάζιο, το μαύρο και το γκριζό φανερώνουν το σύνδρομο της μείωσης των εντάσεων.

Το πιο κοινό μέσο για ιχνογράφιση είναι το μολύβι. Η χρήση του μολυβιού όμως μάλλον ανταποκρίνεται σε περισταλαγμένες συγκινήσεις. Όμως όλα τα παιδιά περνάνε από αυτό το στάδιο στο στάδιο στο οποίο χρησιμοποιούν τα χρώματα για να ζωγραφίσουν. Παρ'όλα αυτά, μόνο το ένα τρίτο περίπου από τα ελεύθερα παιδικά σχέδια ολοκληρώνεται με τη χρήση χρωμάτων. Θα πρέπει να δεχθεί κανείς ότι η απουσία του χρώματος εκφράζει το συναισθηματικό κενό που νιώθει το παιδί μπροστά σε ορισμένα θέματα, όπως είπε και η Debierrne. Εξάλλου πρέπει να υπολογιστεί και η μεταβλητή του φύλου, που καθώς φαίνεται επεμβαίνει σε αυτού του είδους την προτίμηση: περισσότερη ευαισθησία μπροστά στα χρώματα εμφανίζουν τα κορίτσια παρά τα αγόρια. Το παιδί αρχίζει να ενδιαφέρεται και να χρησιμοποιεί χρώματα από πολύ νωρίς :πριν ακόμη μάθει να τα κατονομάζει. Το παιδί κανονίζει τις προτιμήσεις του ανάλογα με αυτό που επιθυμεί, ανάλογα με τη δυνατότητα που του παρέχεται για πρόσβαση σε χρώματα καινούρια, αλλά και ανάλογα με την αντίληψη που έχει για τον εξωτερικό κόσμο.

Κανονικά, βέβαια, το παιδί καταβάλλει προσπάθεια ώστε τα χρώματα που χρησιμοποιεί στα ιχνογραφήματα του να αναλογούν λίγο ή πολύ με εκείνα που συναντάμε στην πραγματι-

κότητα. Έτσι, θα έλεγε κανείς ότι και στη περίπτωση αυτή το παιδί τείνει στην σύνθεση ενός κώδικα σχετικού με τη χρήση των χρωμάτων: βαθύ γαλάζιο για τη θάλασσα και τα τρεχούμενα νερά, ανοιχτό γαλάζιο για ουρανό, πράσινο για κάθε είδος φυτού και τη στεφάνη των δέντρων, κίτρινο για τον ήλιο και γενικά για το φως, κόκκινο για τη φωτιά και τα κεραμίδια της στέγης και πιο συγκρατημένα, καφέ για τους κορμούς των δέντρων και για άλλα ξύλινα αντικείμενα. Η τυποποίηση των χρωμάτων, που γίνεται με μεγαλύτερη επιτυχία όσο το παιδί μεγαλώνει, θα πρέπει να θεωρηθεί ότι περιορίζει των αυθορμησία στη χρήση των χρωμάτων, και ότι συνεπώς αντιτίθεται προς την εκφραστική αξία τους, γιατί τα ουδετεροποιεί.

Έχει επισημανθεί ήδη ότι όσο το ιχνογράφημα προσαρμόζεται προς τις εξωτερικές συνθήκες, τόσο περισσότερο χάνει σε προβολική και εκφραστική αξία. Ευτυχώς που αυτή η τυπική αντιστοιχία των χρωματισμών είναι δυνατόν να τηρηθεί ή να μην τηρηθεί από το παιδί. Για αυτό εκτός από τις περιορισμένες περιπτώσεις κάποιας αντιστοιχίας, το παιδί εξακολουθεί βασικά να χειρίζεται την ποικιλία και τη διάταξη των χρωμάτων μέσα στα σχέδια του με τρόπο καθαρά προσωπικό. Κατά κανόνα αγνοεί αυτού του είδους την αναλογία σε όσες περιπτώσεις τελεί κάτω από έντονες συγκινησιακές καταστάσεις. Του απομένει επίσης ένα μεγάλο σύνολο από πράγματα, που μπορούν να χρωματίσουν όπως να ναι (ρούχα των προσώπων, προσόψεις σπιτιών, βάρκες και πλοιάρια και πολλά άλλα αντικείμενα). Με πρωτότυπο τρόπο χρησιμοποιεί τα χρώματα ακόμη και όταν τα αντιγράφει. Έτσι το χρώμα δεν καταντάει για το παιδί ένα στοιχείο που το βοηθάει να περιγράψει τον κόσμο, αλλά παραμένει ένα στοιχείο που το διευκολύνει να εκφράσει τις αντιδράσεις του μπροστά στον κόσμο.

Στην πραγματικότητα, ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια δεν παρατηρείται καμία ουσιαστική διαφορά ούτε στα χρώματα ούτε στον τρόπο με τον οποίο τα χρησιμοποιούν, ούτε βέβαια και στην εξέλιξη τους. Στα φυσιολογικά παιδιά δεν είναι η επανάληψη του ίδιου χρώματος εκείνη που αρέσει, αλλά η ποικιλία τους. Για αυτό άλλωστε και κοντά στους βασικούς τόνους χρωμάτων χρησιμοποιούν συχνά και τόνους συμπληρωματικούς ή προσπαθούν να συνδυάσουν τα διάφορα χρώματα. Και μπορεί βέβαια να μην έχουν αναπτυγμένη στο ύψος των ενηλίκων την ικανότητα να τα συνδυάζουν αρμονικά, ωστόσο τα σχέδια τους δεν παύουν να έχουν μια σχετική αρμονία, που αυξάνει με την ηλικία τους.

Από την άποψη της ερμηνείας των χρωμάτων, μας ενδιαφέρει να ξέρουμε πόσα και ποια χρώματα χρησιμοποιεί βασικά το παιδί, ποιες είναι οι περιοχές με τα καθαρά χρώματα μέσα στο ιχνογράφημα του και ποιες επιφάνειες καλύπτονται από επιβάσεις χρωμάτων. Η ακτινοβολία, η ένταση και η πυκνότητα των χρωμάτων μπορούν να μας πληροφορήσουν σχετικά με το αν ενεργεί γενικά κάτω από χαλάρωση ή από ένταση. Για αυτό και ένα στοιχείο που πρέπει να προσέξει κανείς από την άποψη αυτή, είναι να δει εάν η πίεση των κραγιονιών

είναι ομοιόμορφη μέσα στις διάφορες χρωματικές περιοχές. Οι ανοιχτοί τόνοι δείχνουν την εξωστρέφεια, ενώ οι σκοτεινοί τόνοι την ενδοστρέφεια. Χρώματα συνδυασμένα, αλλά χυμώδη και πλούσια, που βγαίνουν έξω από τα περιγράμματα, προδίδουν μια έντονη συναισθηματική φύση, ενώ τα λιγοστά που απλώς συμπληρώνουν σχέδια με καθορισμένη μορφή και λαγρό και συμμετρικό περίγραμμα, αποκαλύπτουν το λογοκριτικό άτομο. Η αρμονία ή απαλότητα και η φυσικότητα των χρωμάτων μέσα στο ιχνογράφημα φανερώσουν ένα φυσιολογικό παιδί, ένα παιδί που έχει επιτύχει στην προσπάθεια του για κοινωνική ενσωμάτωση και προσαρμογή. Αντίθετα, τα χτυπητά και αταίριαστα χρώματα αποτελούν ένδειξη για την ύπαρξη συναισθηματικών διαταραχών.

4.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξήγηση της ζωγραφιάς

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενδιαφερθεί για την γενική μορφή των σχεδίων του παιδιού έτσι ώστε να μπορέσει να ξεχωρίσει εάν τα σχέδια του φανερώσουν ένα φυσιολογικό και ισορροπημένο άτομο ή ένα άτομο με ανωμαλίες στη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα θα πρέπει να στρέψει την προσοχή του στην ατμόσφαιρα που κυριαρχεί σε ένα παιδικό σχέδιο. Πρόκειται για μια ατμόσφαιρα χαρούμενη και αισιόδοξη, με σύμβολα χαράς (π.χ. λουλούδια, πουλιά κ.λ.π.) και χρώματα λαμπρά ή αντίθετα για μια ατμόσφαιρα βαριά και καταθλιπτική, πνιγμένη από μουντά χρώματα; Το σχέδιο ως σύνολο προσδίδει έναν προσωπικό δυναμισμό ή μια αδύνατη προσωπικότητα; Υπάρχει κάποια συμμετρία στο σύνολο, υπάρχει ορισμένη οργάνωση στην κατανομή μοτίβων ή επικρατεί γενική αταξία και ασυμμετρία; Υπάρχει συνθετικός πλούτος και σχετική αναπαραστατική αρτιότητα που να μας θέτει μπροστά σε ένα παιδί διανοητικά προικισμένο ή το αντίθετο;

Αρχικά, θα πρέπει να μελετηθεί από τον εκπαιδευτικό το μέγεθος του σχεδίου καθώς και η θέση του μέσα στη σελίδα. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, το μέγεθος του σχεδίου αυξάνει γενικά με την ηλικία και ανάλογα με την επιφάνεια που πρέπει να καλυφθεί. Κατά τον Chateau οι οριζόντιες και οι κάθετες διαστάσεις των αντικειμένων που συναντάμε στα ιχνογραφήματα αυξάνουν ανάλογα με την ηλικία, παράλληλα και στα δύο φύλα. Είναι επίσης γνωστό ότι η θέση που πιάνει το σχέδιο μέσα στην επιφάνεια του χαρτιού δεν υφίσταται καμία αλλαγή. Οι διαπιστώσεις αυτές θα πρέπει να αποτελέσουν την βάση ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να προβεί στον προσδιορισμό των ατομικών περιπτώσεων, εκτιμώντας τις σχέσεις κάθε σχεδίου με τα άκρα όρια της επιφάνειας του χαρτιού του.

Έτσι, ένα σχέδιο ακριβώς στο μέσο της κόλλας φανερώνει ένα φυσιολογικό υποκείμενο με αδιατάραχτο αίσθημα ασφαλείας. Τα προβλήματα που ενδεχόμενα αντιμετωπίζει ποτέ δεν

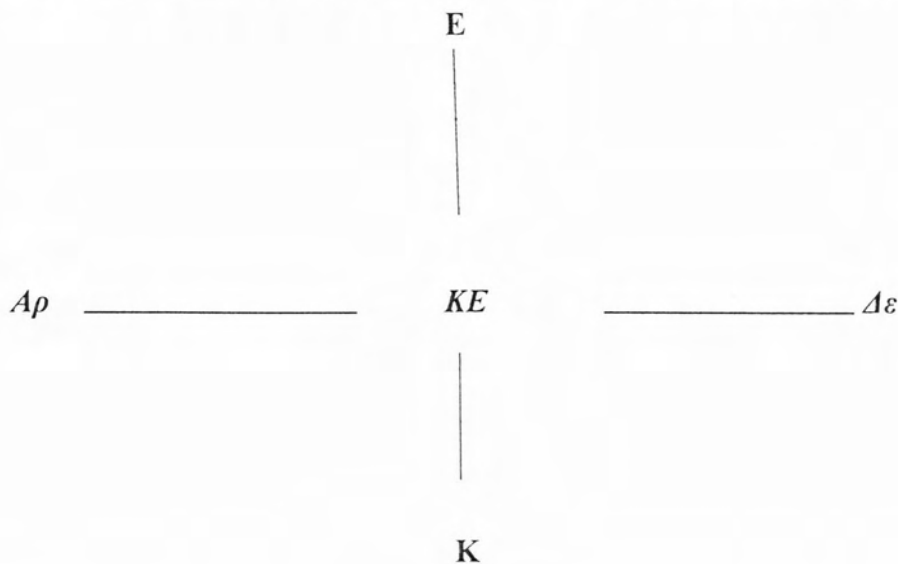
είναι άλυτα. Αντίθετα, ένα σχέδιο μικροσκοπικό, και μάλιστα αρκετά αποτραβηγμένο σε μία από τις γωνίες του χαρτιού (συνήθως στην επάνω αριστερά), δείχνει υποκείμενο που συναντάει δυσκολίες στην προσαρμογή του, κυρίως μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον και ένα άτομο καταθλιπτικό και συνεσταλμένο που αποφεύγει να εκφραστεί. Σύμφωνα με κάποιον ερευνητή, στα παιδιά αυτά υπάρχει φυλαγμένη βαθιά μέσα τους η επιθυμία να διακριθούν, να ξεχωρίσουν με την ταυτόχρονη ανάγκη να δειχθούν υποδείξεις και υποστήριξη από τους άλλους. Οι τρομοκρατημένοι καταφεύγουν αποκλειστικά στα περιθώρια του χαρτιού.

Αν το σχέδιο είναι μεγάλο σε διαστάσεις αυτό που καταρχάς δείχνει είναι η εξωστρεφική διάθεση και η τάση του παιδιού για κυριαρχία. Αυτό το άνοιγμα των γραμμών χωρίς φροντίδα, η κατάληψη του λευκού χώρου με ευκολία αποκαλύπτουν μια οργανική ευεξία και ένα αίσθημα υπεροψίας, που συνυπάρχουν με την συναίσθηση ότι η μέριμνα και η προσοχή των γονιών του είναι αμέριστα στραμμένες επάνω του. Αλλά κατά την Alschuler και την Hattwick στα παιδιά αυτά διαπιστώνεται επίσης και ορισμένη ενόχληση όταν πρόκειται να ενεργήσουν ελεύθερα μέσα στο περιβάλλον τους. Υπάρχουν φορές που το σχέδιο ξεπερνά τα πλαίσια του χαρτιού. Περιορίζεται δηλαδή στην αναπαράσταση μόνον ενός μέρους από το αντικείμενο για το οποίο πρόκειται. Το γεγονός αυτό θεωρείται ένδειξη ευκολίας κατά την δημιουργία κοινωνικών επαφών. Αξίζει να διευκρινιστεί από ερευνητές ότι, αυτό είναι πιο φανερό όταν πρόκειται κυρίως για δρόμους και σκάλες που οδηγούν σε σπίτι και αρχίζουν από την άκρη της κόλλας. Γενικότερα πάντως, όταν τα πλαίσια του χαρτιού δεν αρκούν στο παιδί αυτό αποτελεί γεγονός που πολλοί ερμηνεύουν ως έλλειψη ανασχετικών μηχανισμών και εξέγερση κατά της αυθεντίας των νόμων.

Όπως προαναφέρθηκε, το σχέδιο πρέπει να εξεταστεί και από την άποψη της συνθετικής ικανότητας. Κατά τις παρατηρήσεις της Dolto, η διάταξη του σχεδίου σε ένα ή πολλά επίπεδα μας επιτρέπει να εκτιμήσουμε τη συνοχή ή το βαθμό απόσχισης της προσωπικότητας. Δείγμα ανωριμότητας, όπως έχει αποδειχθεί, αποτελεί και το γεγονός ότι το σχέδιο έχει ξεχειλώσει επάνω σε όλο το διαθέσιμο χώρο. Σύμφωνα με έρευνες, ο ασταθής και ο παρορμητικός τείνουν να γεμίσουν όλη την επιφάνεια του χαρτιού με τρόπο στερεότυπο και ευθειακό, από κάποια απέχθεια μπροστά στο κενό. Για την ερμηνεία του ιχνογραφήματος από τον εκπαιδευτικό, έρευνες έχουν δείξει ότι το σύστημα του Pulver, το οποίο θεωρείται βασικό για την ανάλυση της γραφής και την ανάπτυξη της γραφολογίας, είναι κατάλληλο και για την ανάλυση του ιχνογραφήματος.

Σύμφωνα με αυτό κάθε ιχνογράφημα, μπορεί να διαιρεθεί σε ορισμένες ζώνες, η καθεμία από τις οποίες έχει ξεχωριστεί ψυχολογική και προβολική σημασία. Βασικά επάνω στην

επιφάνεια του χαρτιού ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει το σχήμα του σταυρού και αυτό καθορίζει τις διάφορες ζώνες της προβολικής και εκφραστικής σημασίας.



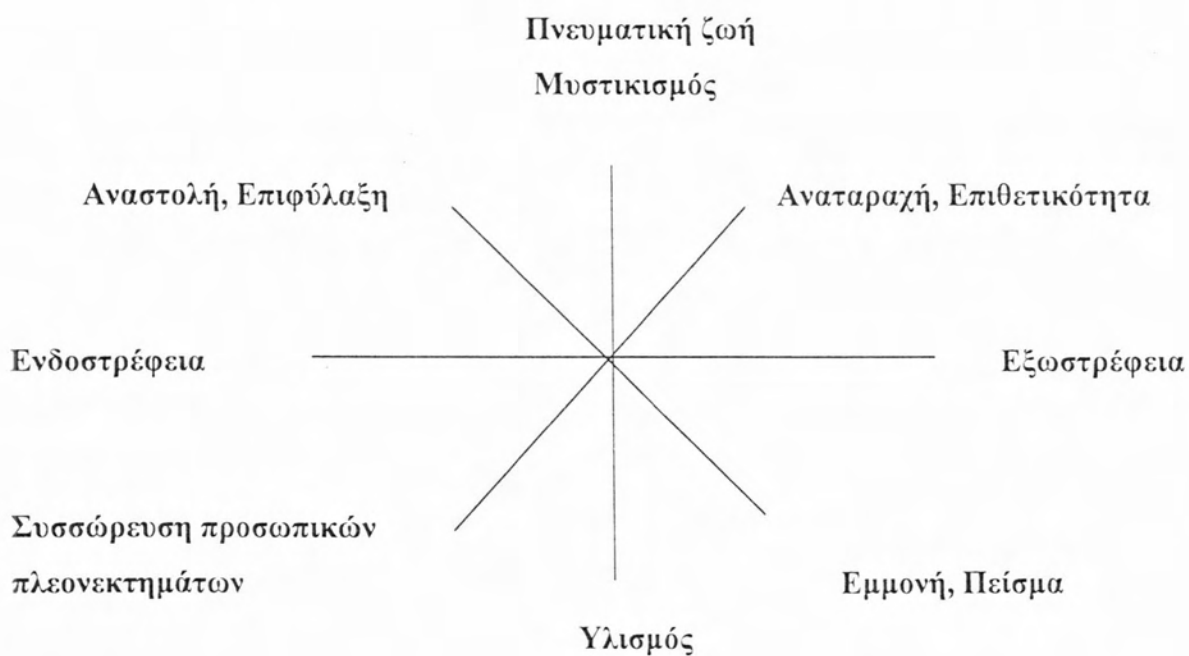
Σχήμα 1

Ο άξονας ΕΚΕΚ διαιρεί την επιφάνεια του ιχνογραφήματος σε δυο μισά: στο αριστερό (Αρ) και στο δεξιό (Δε). Κατά τον Pulver στην εκτίμηση του αριστερού και του δεξιού πρέπει να εφαρμόσουμε ένα αρχαϊκό και αρχετυπικό συμβολισμό: κάθε κίνηση ή κάθε ιχνογραφική συγκέντρωση προς τα αριστερά συμβολίζει την επιστροφή προς την εσωτερική ζωή, προς το παρελθόν και την παιδικότητα, προς το μητρικό πόλο και σε ότι πιστεύουμε εδώ και αιώνες ότι χαρακτηρίζει την γυναικεία φύση: την ευσυγκινησία, την αισθητικότητα, τη δεκτικότητα, τη μητρότητα, την αγάπη, την καρτερία, την προσκόλληση στα γήινα και το συντηρητικό πνεύμα. Αντίθετα, το δεξιό τμήμα αντιπροσωπεύει τον πατρικό πόλο, τη φορά προς το μέλλον, τη δραστηριότητα, την κατίσχυση της λογικής, την τάση για την κατάκτηση και την κυριαρχία, το επιχειρηματικό πνεύμα, την κοινωνική διάχυση. Εσωστρέφεια από την μία, εξωστρέφεια από την άλλη.

Κοιταγμένος τώρα οριζόντια, ο χώρος του ιχνογραφήματος μας δίνει τρεις ζώνες :τη κατώτερη, δηλαδή αυτή που βρίσκεται κάτω από τον κεντρικό άξονα (ΑρΚΕΔε) τη μεσαία, που συμπίπτει με τον άξονα αυτό και τέλος την ανώτερη, αυτή που είναι επάνω από τον άξονα. Η κατώτερη ζώνη καλύπτει τις υποσυνείδητες ορμές: δηλαδή ότι αναφέρεται σε υλικές απολαύσεις, όπως είναι τα συλλογικά σύμβολα. Η μεσαία καλύπτει τα συγκεκριμένα και καθημερινά ενδιαφέροντα, εξακτεινωμένα γύρω από το ίδιο το άτομο, τη σφαίρα επιρροής του εγώ με τις εμπειρίες του. Η ανώτερη ζώνη καλύπτει την πνευματική, ιδανική και υπερατομική ζωή, τη σφαίρα των επαφών του ατόμου με τον κόσμο. Καθώς όμως ιχνογραφεί το άτομο έχει τη δυνατότητα να κινηθεί λοξά προς τα επάνω ή πολλές τα κάτω, με

τρόπο που τα γραφικά συμπλέγματα να μην καλύπτονται καθαρά από μια από τις ζώνες που αναφέραμε. Αυτές τις διάφορες δυνατότητες τις έχουν συγκεντρώσει σε ένα άλλο σχήμα που λόγω της μορφής του το ονόμασαν «Ανεμολόγιο».

Το σύστημα του Pulver τοποθετεί το ιχνογράφημα στην ίδια βάση με διάφορες άλλες προβολικές τεχνικές. Είναι όμως εντελώς αιωρητικό και δημιουργεί πολλές αμφιβολίες. Ο αβέβαιος χαρακτήρας των διαζωμάτων αφήνει μεγάλα περιθώρια για να εμφιλοχωρήσουν κατά την ερμηνεία υποκειμενικοί ισχυρισμοί του εκπαιδευτικού.



Σχήμα 2

Ο εκπαιδευτικός εκτός του ότι πρέπει να εξηγήσει το μέγεθος και τη θέση της ζωγραφιάς ενός παιδιού καθώς και τη συνθετική ικανότητα του παιδιού εάν είναι παρατακτική ή ασύνδετη, πρέπει να εξηγήσει και τα είδη των χρωμάτων που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός όταν βρίσκεται μπροστά σε μία παιδική ζωγραφιά και θέλει να διερευνήσει την προσωπικότητα του παιδιού, ίσως επικεντρωθεί και στην ποιότητα των ιχνών. Τα ίχνη του σχεδίου έχουν ίδια χαρακτηριστικά με τα ίχνη της γραφής. Όπως αυτά έτσι και εκείνα ως προς τη μορφή μπορεί να είναι κυκλικά, αυγοειδή τετράγωνα, ορθογώνια, ίσια, καμπύλα. Και ως προς τη διεύθυνση, επίσης, μπορεί να είναι οριζόντια, κάθετα, διαγώνια, ποικίλα, ενώ ως προς τη συνοχή μπορεί να είναι συνδεδεμένα, κομμένα και ασύνδετα, όπως ήδη έχει προαναφερθεί. Τέλος, είναι δυνατόν να έχουν και άλλα κοινά ποιοτικά γνωρίσματα όπως: μπορεί να είναι ελαφριά πατημένα, μακριά, κοντά, πυκνά, ακαθόριστα ή καθαρά. Σε όλα αυτά τα

ιδιώματα των γραμμών αναλογούν και αντίστοιχες υποκειμενικές διαφοροποιήσεις και εκφράσεις.

Ωστόσο, οι γραφολογικές πληροφορίες του σχεδίου υπερέχουν σε σύγκριση με εκείνες που προέρχονται από τη γραφή. Τα ίχνη ενός ιχνογραφήματος δεν αποτελούν συμβατικές γραμμές, συμμορφωμένες λίγο ή πολύ προς ένα γενικότερο υπόδειγμα, όπως γίνεται με τη γραφή. Προέρχονται κατευθείαν από αυτή την πλαστική δραστηριότητα του υποκειμένου, που ενεργεί εντελώς αυθόρμητα. Πολύ συχνά, μάλιστα, ακόμη και μέσα στα ιχνογραφικά προβολικά τεστ ή στα σχετικά τεστ επιπέδου ικανοτήτων, οι γραμμές εξετάζονται όταν είναι παραστατικές, δηλαδή όταν παριστάνουν κάτι ή μέρος από κάτι, που μπορεί να κατονομαστεί. Στο ελεύθερο ιχνογράφημα, όμως, οι γραμμές εξετάζονται καθαυτές, ως ίχνη που άφησε η ελεύθερη κινητική αντίδραση του ατόμου. Έτσι, εάν ο εκπαιδευτικός σε μια ζωγραφιά παρατηρήσει καθαρές και ομαλές γραμμές, το παιδί αυτό ελέγχει τη συναισθηματική του ζωή και συμπεριφέρεται πάντα λογικά. Επιπλέον, η ίσια και η στερεή γραμμή δείχνει εσωτερική ισορροπία και συνεχή και σταθερή προσπάθεια του ατόμου. Αντίθετα, οι καμπύλες δείχνουν δειλία, ευαισθησία, ήπιο τρόπο συμπεριφοράς, αποδοχή των εξωτερικών συνθηκών και προσωπικότητα που επηρεάζεται εύκολα. Δείχνουν επίσης τάση για αναζήτηση της επικοινωνίας και συγχρόνως επινοητικότητα.

Εάν επίσης, υπάρχουν στη ζωγραφιά πολλές κάθετες γραμμές τότε το άτομο αυτό είναι εγωκεντρικό, επιθετικό και βέβαιο για τον εαυτό του, στραμμένο προς τον εξωτερικό κόσμο. Εάν υπάρχουν πολλές άκαμπτες γραμμές αλλά και πυκνές αιχμές ή ορθές γωνίες τότε το άτομο αυτό είναι δηκτικό, ευέξαπτο, δύστροπο και με αίσθηση της πραγματικότητας και καιροσκοπία. Εάν πάλι υπάρχει στη ζωγραφιά μία αναλογία από καμπύλες και κάθετες γραμμές τότε το άτομο αυτό είναι ψυχολογικά ισορροπημένο και ξέρει να ελέγχει τις παρωθήσεις του. Εάν μερικά παιδιά ιχνογραφούν χρησιμοποιώντας τελείες αυτό αποκαλύπτει τη δειλία τους αλλά και την επιμέλεια και τάξη που δείχνουν στην εργασία. Εάν, η ζωγραφιά έχει έντονες και πατημένες γραμμές τότε το άτομο χαρακτηρίζεται από ζωτικότητα και δημιουργικότητα. Εάν πάλι υπάρχουν γραμμές κοιμένες και δυνατές τότε δείχνουν παραφορά και επιθετικότητα. Αντίθετα, οι σκόρπιες γραμμές και ανάλαφρες υποδηλώνουν ένα άτομο αδύνατο με εύθραυστη ζωτικότητα. Οι γρήγορες σκόρπιες και ακανόνιστες γραμμές αποκαλύπτουν άτομα ταραγμένα και νευρικά. Τέλος, οι κατσαρές γραμμές δείχνουν ότι στην συμπεριφορά του ατόμου επικρατούν οι ενστικτώδεις παρωθήσεις, συγχρόνως όμως δείχνουν και μέτριες ικανότητες.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός σε μία ζωγραφιά πρέπει να κοιτάει εάν υπάρχουν διάφορες μουντζούρες ή σβησίματα. Σύμφωνα με έρευνες, οι μουντζούρες κυρίως για τα μεγαλύτερα σε

ηλικία παιδιά αποτελούν σύμπτωμα μεγάλης ψυχοκινητικότητας, ασυνέπειας και απουσίας αναστολών –πράγμα που ισχύει άλλωστε και για τα σβησίματα. Επίσης οι μουντζούρες δείχνουν σκοτεινή συναισθηματικότητα και έλλειψη νοητικής διαύγειας. Τέλος, θα πρέπει να στρέψει την προσοχή του ο εκπαιδευτικός πάνω σε μία παιδική ζωγραφιά, αλλά και κάποιες από τις εξηγήσεις που έχουν δοθεί από ερευνητές για αυτά τα στοιχεία, θεώρησα σκόπιμο να αναφερθώ και σε κάποια σύμβολα που χρησιμοποιούν τα παιδιά συχνά στη παιδική ζωγραφιά.

Συγκεκριμένα, εάν ένα παιδί ζωγραφίσει έναν άνθρωπο το σώμα ενός ανθρώπου σε απλοϊκή μορφή, τότε ο εκπαιδευτικός θα σκεφτεί αμέσως ότι το παιδί αυτό έχει σχηματισμένη μία απλοϊκή μορφή για το δικό του σώμα. Εάν πάλι, ένα παιδί σχεδιάσει ένα σπίτι «ξεμοναχισμένο» ή δίπλα του να έχει μόνο ένα δέντρο, τότε αυτό φανερώνει το «εγωκεντρικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού». Εάν στο σπίτι που έχει ζωγραφίσει το παιδί έχει αναμμένο τζάκι που καπνίζει, τότε αυτό δείχνει ότι στο σπίτι του υπάρχει θαλπωρή και ζεστασιά. Εάν πάλι ζωγραφίζει το σπίτι ζωγραφίζοντας μέσα του και έπιπλα και αντικείμενα τότε αυτό δείχνει πόσο ευτυχισμένο είναι το περιβάλλον του στο σπίτι του. Ενώ ένα σπίτι με μικρά παράθυρα, χωρίς χρώματα με στέγη χωρίς καμινάδα και χωρίς πόρτα δείχνει ένα παιδί που απωθεί το σπίτι του συγκινησιακά αλλά και πως το ίδιο το παιδί έχει έλλειψη και αποφυγή επικοινωνίας. Τέλος, όταν ένα παιδί ζωγραφίζει τον ήλιο με κόκκινο επιθετικό χρώμα ή με μαύρο τότε αυτό δείχνει ότι φοβάται τον πατέρα του. Επίσης, όταν τον ζωγραφίζει τον ήλιο πίσω από βουνό ή σύννεφα και φαίνεται μόνο μια αχτίδα του τότε οι σχέσεις του με τον πατέρα του δεν είναι τόσο καλές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ

Ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό ρόλο στην επιλογή των χρωμάτων που θα κυριαρχήσουν στην αίθουσα του. Γενικά, ο δάσκαλος έχει κυρίαρχο ρόλο στην αισθητική οργάνωση του χώρου. Για την επιλογή των χρωμάτων, παλαιότερες απόψεις έδιναν ιδιαίτερη σημασία στο κριτήριο της δημιουργίας ενός οπτικού περιβάλλοντος που θα ξεκουράζει τα μάτια και θα ηρεμεί. Γι' αυτό συνιστούσαν, να αποφεύγονταν τα έντονα χρώματα και πρότειναν αποχρώσεις του ανοιχτού πράσινου, του ανοιχτού καφέ, ή του γαλάζιου. Σύμφωνα, όμως, με νεότερες μελέτες, η επίδραση των θεωρουμένων ως «έντονων» χρωμάτων δεν είναι υποχρεωτικά διεγερτική για το νευρικό σύστημα. Για παράδειγμα, αντίθετα προς τη συμβατική γνώση, το κόκκινο δεν καταγράφηκε ως περισσότερο διεγερτικό από ότι το μπλε ή το κίτρινο. Μία ερευνήτρια εξηγεί το φαινόμενο με την υπόθεση ότι επιδράσεις του τύπου κόκκινο = «διεγερτικό» και μπλε = «ξεκούραστο» οφείλονται μάλλον σε συνειρμούς μας από τη φύση.

Δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε με αυτές τις απόψεις, επειδή η επήρεια του χρώματος δεν είναι δυνατόν να μελετηθεί απομονώνοντας την επίδραση του χρωματικού ερεθίσματος στο οπτικό νεύρο, λες και οι σχετικές διεργασίες είναι αποκλειστικά θέμα φυσιολογίας του οργανισμού και περιγράφονται μόνο με το σχήμα «ερέθισμα-απάντηση». Κι αυτό γιατί, η πρόσληψη του χρωματικού ερεθίσματος συσχετίζεται με τη λειτουργία της αντίληψης και με προηγούμενες εμπειρίες του υποκειμένου. Έτσι, ένα χρώμα δεν βρίσκεται ποτέ απομονωμένο μέσα στο περιβάλλον του, επειδή πάντα συνορεύει, αναμειγνύεται, αλληλεπιδρά με τα γειτονικά του οπτικά στοιχεία, όπως είναι άλλα χρώματα, σχήματα, μεγέθη, είδη υφής των αντικειμένων. Επιπλέον, αντιληπτικά και αισθητικά συνδέεται με το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται. Για παράδειγμα, αλλιώς αξιολογούμε το ίδιο μπλε του κοβαλτίου ως χρώμα ενός ρούχου, από ότι ως χρώμα ενός τοίχου.

Τέλος, τα βιώματα του ανθρώπου χρησιμοποιούν συνειρμούς που συνδέουν τα χρώματα με τις εμπειρίες του, μέσα από συμβολισμούς και συναισθήματα και οδηγούν στη διαμόρφωση της υποκειμενικής σημασίας του χρώματος. Κατά συνέπεια, το χρώμα δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως οπτικό δεδομένο το οποίο συνδέεται μόνο με τη φυσιολογία του οργανισμού. Αντίθετα, επιβάλλεται να αντιμετωπίζεται ως σημαντικό συστατικό στοιχείο ενός ευρύτερου αντιληπτικού και αισθητικού συστήματος. Για τους λόγους αυτούς, δεν έχει νόημα να μιλάμε για μεμονωμένα χρώματα στην τάξη, αλλά για συνδυασμούς χρωμάτων, χωρίς

περιορισμούς στην επιλογή των αποχρώσεων. Πρόκειται για ένα εξειδικευμένο θέμα πάνω στο οποίο θα επισημανθούν μόνο οι βασικές κατευθύνσεις της χρωματικής οργάνωσης για τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου σε μία αίθουσα διδασκαλίας, οι οποίες αφορούν λειτουργικές, τεχνικές και αισθητικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Από την άποψη της λειτουργίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με την επιλογή ενός χρωματικού συνδυασμού μπορεί να δημιουργηθεί περισσότερο ή λιγότερο έντονο οπτικό ερέθισμα χώρου. Συνδυασμοί από αποχρώσεις του ίδιου χρώματος, για παράδειγμα από τόνους του κίτρινου, ή από χρώματα που γειτονεύουν στο χρωματικό κύκλο, όπως αποχρώσεις του κίτρινου ή του πράσινου, δίνουν οπτικό αποτέλεσμα που κατά συνθήκη θεωρείται «ήρεμο». Αντίθετα, συνδυασμοί από χρώματα που εμφανίζουν έντονη αντίθεση φωτεινότητας (σκούρο-ανοικτό) ή είναι αντιδιαμετρικά τοποθετημένα στο χρωματικό κύκλο, όπως το κίτρινο και το μπλε, οδηγούν σε οπτικό αποτέλεσμα το οποίο κατά συνθήκη θεωρείται «διεγερτικό». Για το σχετικά περιορισμένο χώρο της αίθουσας της διδασκαλίας προτείνονται αρμονίες που στηρίζονται σε διαβαθμίσεις τόνου του ίδιου χρώματος ή σε συνδυασμούς χρωμάτων τα οποία γειτονεύουν στο χρωματικό κύκλο, με στόχο τη δημιουργία οπτικού αποτελέσματος χαμηλής έντασης. Ευρήματα ερευνών δείχνουν πως περιβάλλοντα μάθησης με τέτοια χαρακτηριστικά ευνοούν τη συγκέντρωση, τη προσοχή, και την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από τεχνική άποψη, η επιλογή των κατάλληλων χρωματικών συνδυασμών μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία αισθήματος οπτικής άνεσης. Αυτό επιτυγχάνεται σε δύο επίπεδα που είναι:

- Η επάρκεια του φωτισμού εξαρτάται από την ποσότητα του φωτός και από την ανάκλαση του φωτός επάνω στις εσωτερικές επιφάνειες της αίθουσας. Όσο μεγαλύτερο συντελεστή ανάκλασης έχουν τα χρώματα (δηλαδή όσο πιο φωτεινά είναι) τόσο περισσότερο αυξάνεται το επίπεδο φωτισμού στο χώρο. Υπερβολικά μεγάλη ή πολύ χαμηλή ποσότητα φωτισμού προκαλεί ενόχληση.
- Η ποιότητα του φωτισμού συνδέεται με το συντελεστή λαμπρότητας των χρωμάτων και με την ένταση της αντίθεσης μεταξύ τους. Χρώματα με υψηλό συντελεστή λαμπρότητας και συνδυασμοί με έντονη αντίθεση μπορούν να δημιουργήσουν οπτική δυσφορία.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός όταν επιλέγει τα χρώματα που θα κυριαρχήσουν στην αίθουσα του θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους συνδυασμούς αποχρώσεων με μέσο και υψηλό συντελεστή ανάκλασης (40 ως 70%) και ρύθμιση της αντίθεσης μεταξύ τους με τη χρήση ζωνών λευκού χρώματος. Επίσης, με την επιλογή της φωτεινότητας και της αντίθεσης των χρωμά-

των πρέπει να επιδιωχθεί η διατήρηση του φωτισμού σε επίπεδα οπτικής άνεσης, σε όλο το εμβαδόν της αίθουσας. Τέλος, από αισθητικής άποψης, τα χρώματα μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ελκυστικού και εύληπτου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Προτείνεται, με αυτό τον τρόπο, κάθε αίθουσα να έχει το δικό της χρωματικό χαρακτήρα, με επιλογή εκείνων των χρωμάτων κι των αρμονιών που τονίζουν τη διαφορετικότητα της τάξης σε σχέση με τις άλλες. Επομένως, οι μαθητές της εκάστοτε τάξης σε συνεργασία με το δάσκαλο τους αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στην επιλογή των χρωμάτων που θα κυριαρχήσουν στην τάξη τους.

Γενικά, στην επιλογή και στην οργάνωση των χρωμάτων πρέπει να αποφεύγεται, όπως έχει διαπιστωθεί, κάθε τυποποίηση και να συνυπολογίζεται το σύνολο των παραμέτρων στα οποία προαναφέρθηκαν. Χρειάζεται, γνώση, προσοχή και κυρίως ευαισθησία για το χειρισμό του χρώματος στο σχολικό χώρο. Έρευνες έχουν δείξει ότι θα πρέπει να μεταφερθεί στην τάξη η «ατμόσφαιρα του σπιτιού», δηλαδή να κυριαρχούν χρώματα στη σχολική τάξη που θα θυμίζουν και θα δημιουργούν τη ζεστασιά του σπιτιού. Αυτό θα γίνει, εάν μέσα στην τάξη υπάρχουν χρωματικοί συνδυασμοί από αποχρώσεις του ίδιου χρώματος ή αντίθετα, από αποχρώσεις διαφορετικών χρωμάτων, πάνω σε μονόχρωμους τοίχους. Η παραπάνω πρόταση, για τη δημιουργία «ατμόσφαιρας σπιτιού», δεν είναι τυποποιημένη ούτε είναι αποκομμένη από την πραγματικότητα της τάξης, αλλά αντίθετα δίνει προτεραιότητα στη σχέση του ανθρώπου με το χώρο.

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ
ΜΕΡΟΣ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Σημαντικότητα του θέματος

Δεδομένης της κατάστασης που επικρατεί στα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία, στα οποία παραγκωνίζεται αισθητά το κομμάτι «της διακόσμησης» του σχολικού χώρου, αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με την παιδαγωγική διάσταση που έχουν τα χρώματα. Στο σχολείο θα πρέπει να υπάρχει και το κατάλληλο περιβάλλον για να επιτευχθεί η μάθηση. Εκτός του ότι πρέπει ο χώρος να είναι φιλόξενος και φιλικός, θα πρέπει και τα σχολικά εγχειρίδια να είναι εικονογραφημένα σωστά, για να συμβάλλουν στη μάθηση. Διότι αυτά είναι το δεξί χέρι των μαθητών. Επίσης, δεδομένου ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν να ερμηνεύουν τις ζωγραφιές των παιδιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να σκιαγραφήσουν την προσωπικότητα τους, μας έκανε να ασχοληθούμε με τη παιδαγωγική διάσταση των χρωμάτων. Θεωρείται και είναι σημαντικό να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να εξηγήσουν τα παιδικά ιχνογραφήματα για να διαπιστώσουν εάν πρόκειται ψυχολογικά για ένα υγιές παιδί ή όχι.

1.2 Σκοπός της έρευνας

Στη παρούσα έρευνα σκοπό έχουμε να διαπιστώσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γνωρίζουν τη παιδαγωγική διάσταση των χρωμάτων. Συγκεκριμένα, στόχος μας είναι να πληροφορηθούμε μέσα από το δείγμα μας, εάν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τη σημασία των χρωμάτων που κυριαρχούν στο σχολικό χώρο. Εάν, δηλαδή, είναι γνώστες της επιρροής αυτών στη ψυχοσύνθεση των παιδιών και στην μάθηση τους. Και σε περίπτωση που γνωρίζουν τη σημασία των χρωμάτων ποιες είναι οι ενέργειες τους πάνω στο θέμα αυτό. Επιπλέον, στόχος μας είναι να εντοπίσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί της δίνουν σημασία στην εικονογράφηση των βιβλίων. Μας ενδιαφέρει ακόμη να συλλέξουμε δεδομένα για το ότι εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εικονογράφηση βοηθά στη μάθηση ή αντιθέτως προκαλεί σύγχυση στους μαθητές με αποτέλεσμα να αποσπάται η προσοχή τους. Τέλος, στόχος μας είναι να ενημερωθούμε μέσα από το δείγμα μας, για το εάν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενδιαφέρονται να εξηγήσουν τις ζωγραφιές των παιδιών και εάν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Δείγμα της έρευνας

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε 3 δημόσια δημοτικά σχολεία, τα οποία υπάγονται στο δήμου Βόλου, το 4ο , 12ο και το 10ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 20 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γενικής παιδείας. Κανονικά, ερωτηματολόγια δόθηκαν σε περισσότερους εκπαιδευτικούς, αλλά πολλοί ήταν αυτοί που είτε το ξέχασαν τελείως είτε δεν ήθελαν να το συμπληρώσουν και το αγνόησαν. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι γυναίκες, ενώ όσον αφορά την τάξη στην οποία διδάσκουν, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος διδάσκει στην Β' τάξη δημοτικού. Όσον αφορά την ηλικία τους, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι μεταξύ 21- 30 ετών με έτη υπηρεσίας από 6-10. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι κάτοχοι του βασικού πτυχίου από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

2.2 Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων και η συλλογή τους πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 20/2/2012 ως 26/3/2012. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 17 ερωτήσεις, οι οποίες οι 5 αφορούσαν ατομικά στοιχεία και οι 12 ήταν κλειστού τύπου. Όλες οι ερωτήσεις διακρίνονταν από σαφήνεια και λογική ακολουθία και χαρακτηρίστηκε από τους ερωτώμενους ως σαφές. Τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν με επιτόπια επίσκεψη στα σχολεία του Βόλου και δόθηκαν προσωπικά στον κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμούσε να τα συμπληρώσει και να συμβάλει στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας. Σε ορισμένους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν χρόνο να τα συμπληρώσουν άμεσα, δόθηκε ένα χρονικό διάστημα 5 ημερών να τα φέρουν. Η ανωνυμία κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ενίσχυε τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των εκπαιδευτικών και απάντησης των ερωτήσεων με ειλικρίνεια.

2.3 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 17 ερωτήσεις οι οποίες χωρίζονταν σε 2 ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, σπουδές και τάξη διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις αυτές συμβάλλουν στη σκιαγράφηση του προφίλ των ερωτώμενων. Η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις

κλειστού τύπου που αφορούσαν στη σημασία ,κατά τη γνώμη τους, που έχουν τα χρώματα στη σχολική αίθουσα και εάν αυτά επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, περιελάμβανε ερωτήσεις, που αφορούσαν τη σημασία της εικονογράφησης των βιβλίων και πως αυτοί πιστεύουν ότι μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά στο να μάθουν. Τέλος, περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν το παιδικό ιχνογράφημα, εάν έχουν γνώσεις για το πως να το εξηγήσουν και να παραθέσουν ,από τις εμπειρίες τους , τι είδους χρώματα χρησιμοποιεί το μεγαλύτερο σύνολο των παιδιών κατά τη δημιουργία του. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Όσον αφορά στο φύλο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνουν οι γυναίκες. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των γυναικών αγγίζει το 60%, ενώ οι άνδρες κατέχουν το 40%.

Γράφημα 1: Το φύλο των ερωτηθέντων



Στην ερώτηση σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων, το μεγαλύτερο ποσοστό (45%) είναι μεταξύ των 31-40 ετών. Έπονται, με χαμηλότερο ποσοστό (25%) οι ηλικίες από 41-50 ετών. Ακολουθούν, με ακόμη πιο χαμηλό ποσοστό (20%) οι ηλικίες από 20-30 ετών και τέλος, ακολουθούν με ποσοστό (10%) οι ηλικίες από 51-60 ετών. Από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν ήταν κανείς άνω των 61 ετών.

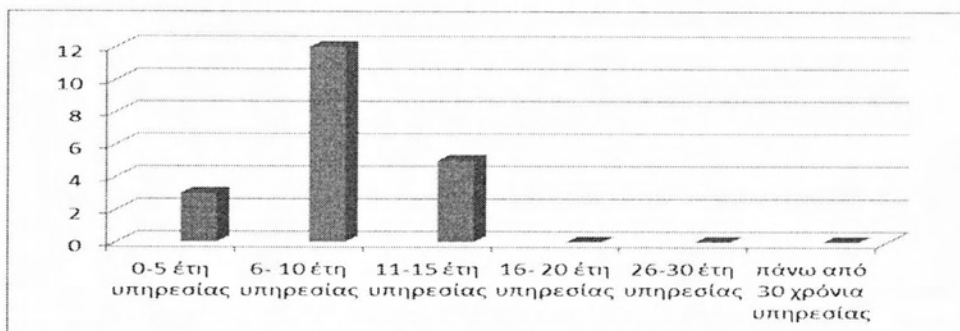
Γράφημα 2: Η ηλικία των ερωτηθέντων.



Στην ερώτηση, η οποία σχετίζεται με τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στον κλάδο της εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε η κατηγορία από 6-10 έτη με ποσοστό 60%. Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό (25%) συγκέντρωσε η κατηγορία 11-15 έτη. Ακολουθεί η κατηγορία 0-5 έτη με ποσοστό (15%). Τέλος, οι κατηγορίες 16-20 έτη, 26-30 έτη και η κατηγορία πάνω από 30 χρόνια υπηρεσίας δεν συγκέντρωσε κανένα ποσοστό,

διότι από όσους εκπαιδευτικούς ρωτήθηκαν κανένας δεν είχε τόσα χρόνια υπηρεσίας στον κλάδο.

Γράφημα 3: Τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων



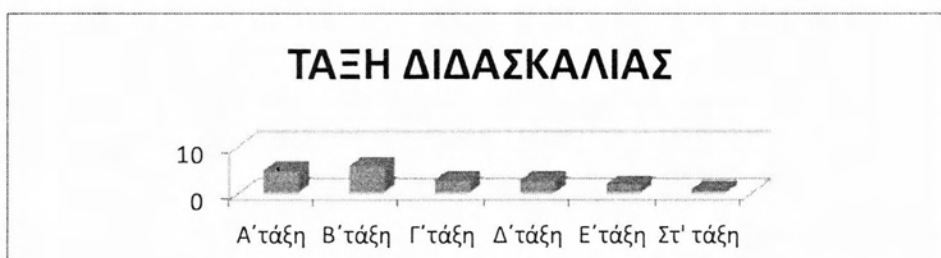
Στην ερώτηση η οποία σχετίζεται με τις σπουδές των ερωτηθέντων, οι απαντήσεις είχαν ως εξής: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι ήταν κάτοχοι του βασικού πτυχίου με ποσοστό 90% και μόλις το 10% υποστήριξε ότι ήταν κάτοχος του μεταπτυχιακού τίτλου. Κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν υποστήριξε ότι ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

Γράφημα 4: Οι σπουδές των ερωτηθέντων.



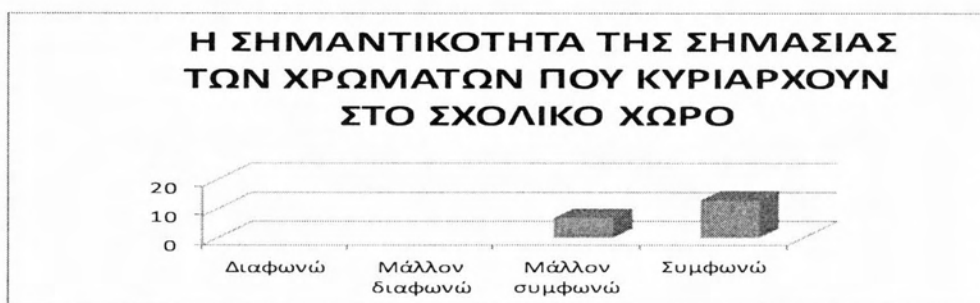
Τέλος, στην τελευταία ερώτηση που είχε σχέση με τα ατομικά τους στοιχεία, και αφορούσε την τάξη διδασκαλίας στην οποία ήταν εκπαιδευτικοί αυτή τη σχολική χρονιά, τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν ως εξής: Το μεγαλύτερο ποσοστό (30 %) των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι δίδασκε στην Β' τάξη Δημοτικού. Η αμέσως επόμενη κατηγορία που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν Α' τάξη Δημοτικού με ποσοστό 25 %. Μικρότερα ποσοστά του ύψους του 15%, συγκέντρωσαν η Γ' και Δ' τάξη Δημοτικού. Έπεται η Ε' τάξη Δημοτικού με ποσοστό 10 % και η ΣΤ' τάξη με ποσοστό 5%.

Γράφημα 5: Η τάξη διδασκαλίας των ερωτηθέντων.



Σε δεύτερο επίπεδο, έγινε η ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτηθέντες στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, στις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση εάν πρέπει να δίνετε μεγάλη σημασία στα χρώματα που κυριαρχούν στο σχολικό χώρο, το μεγαλύτερο ποσοστό (65%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε «Συμφωνώ». Έπονται όσοι απάντησε «Μάλλον συμφωνώ» με ποσοστό 35%. Οι απαντήσεις «Διαφωνώ» και «Μάλλον διαφωνώ» δεν προτιμήθηκαν από κανέναν από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς και δεν συγκέντρωσαν κανένα ποσοστό.

Γράφημα 6: Η σημαντικότητα των χρωμάτων που κυριαρχούν στο σχολικό χώρο.



Στην ερώτηση, εάν τα παιδιά προτιμούν τα σκούρα χρώματα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έχουν ως εξής: Οι απαντήσεις «Διαφωνώ» και «Μάλλον διαφωνώ» συμπληρώνουν το ίδιο ποσοστό (50%). Σε αντίθεση, με τις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Μάλλον συμφωνώ» που δεν υποστηρίχθηκαν από κανέναν από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς.

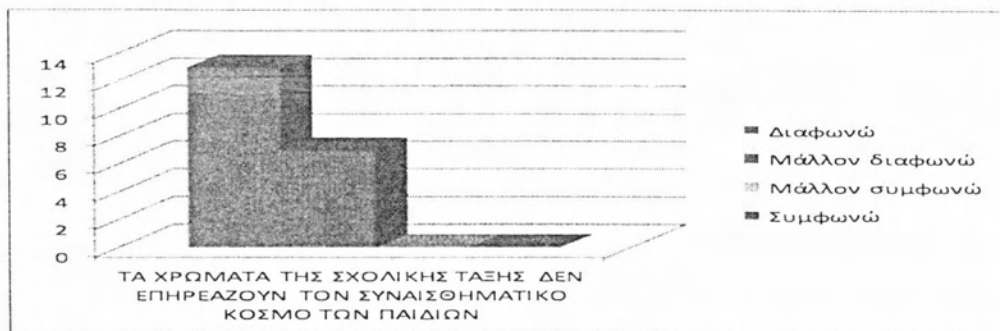
Γράφημα 7: Η προτίμηση των σκούρων χρωμάτων από τα παιδιά.



Στην ερώτηση, εάν πιστεύουν ότι τα χρώματα της σχολικής τάξης δεν επηρεάζουν τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησε τα εξής: Το μεγαλύτερο ποσοστό (65%) των ερωτηθέντων απάντησε ότι «διαφωνεί» με αυτή την άποψη. Αρκετοί ήταν (35%) αυτοί που απάντησε ότι «μάλλον διαφωνούν» με αυτή την άποψη. Ενώ,

κανένας από τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν δεν απάντησε ότι «συμφωνεί» ή «μάλλον συμφωνεί».

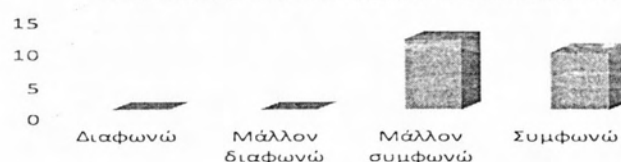
Γράφημα 8: Τα χρώματα της σχολικής τάξης δεν επηρεάζουν τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών.



Σχετικά με την ερώτηση, εάν τα χρώματα της σχολικής τάξης επηρεάζουν τη προσοχή και την αντίληψη των παιδιών οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησε σε μεγάλο ποσοστό (55%) ότι «μάλλον συμφωνούν» με αυτή την άποψη. Αρκετοί ήταν αυτοί σε ποσοστό 45% που απάντησε «Συμφωνώ», ενώ κανένας δεν απάντησε «Διαφωνώ» ή «Μάλλον διαφωνώ».

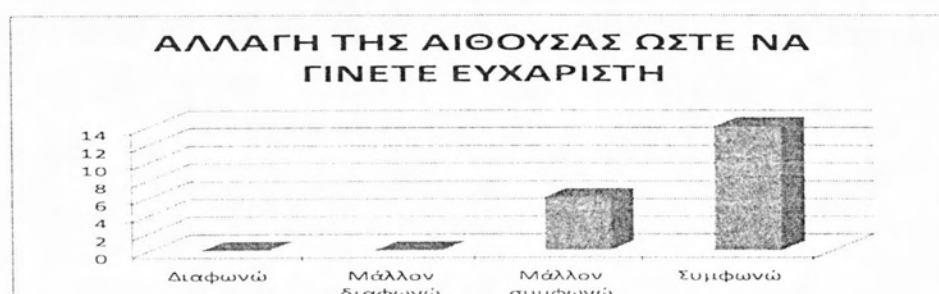
Γράφημα 9: Τα χρώματα της σχολικής τάξης επηρεάζουν τη προσοχή και την αντίληψη των παιδιών.

ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΠΡΟΣΟΧΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ



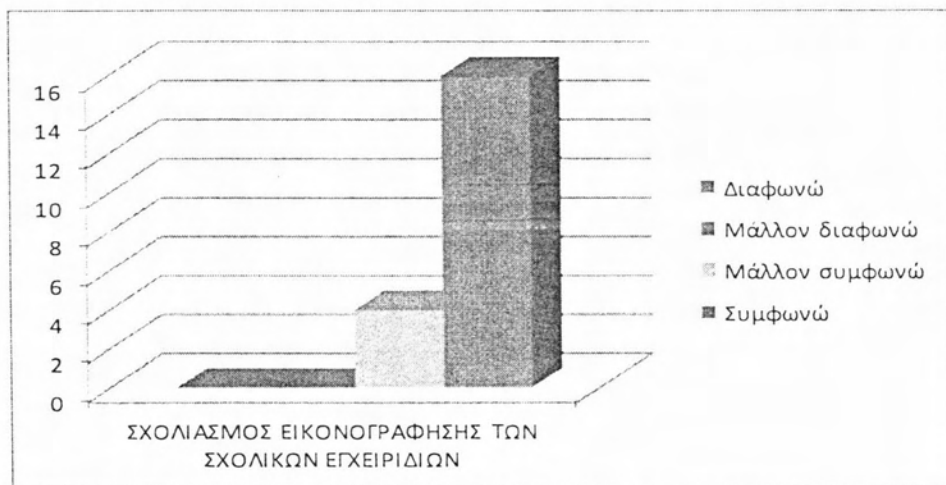
Στην ερώτηση, εάν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αλλάξουν την αίθουσα τους και να την κάνει πιο ευχάριστη, το μεγαλύτερο ποσοστό (70%) απάντησε «Συμφωνώ» ότι δηλαδή το προσπαθεί. Έπεται, η απάντηση «Μάλλον συμφωνώ» με ποσοστό 30%, ενώ οι απαντήσεις «Διαφωνώ» και «Μάλλον διαφωνώ» δεν προτιμήθηκαν από κανέναν από τους ερωτηθέντες.

Γράφημα 10: Αλλαγή της αίθουσας ώστε να γίνει πιο ευχάριστη.



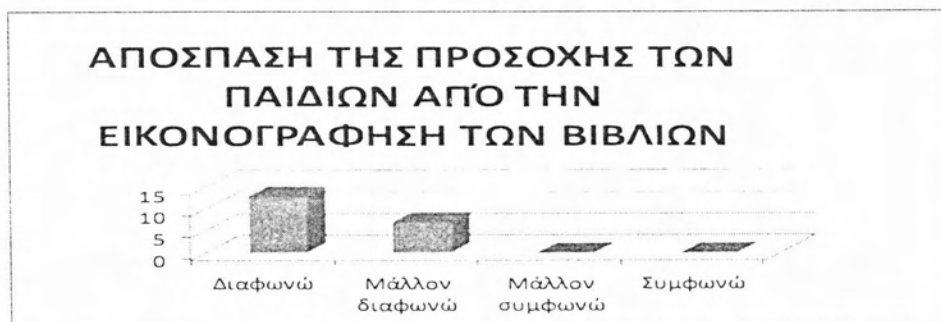
Στην ερώτηση, εάν πρέπει να σχολιάζετε με τους μαθητές σας την εικονογράφηση των βιβλίων, το μεγαλύτερο ποσοστό ύψους 80% απάντησε «Συμφωνώ» ότι δηλαδή πρέπει να σχολιάζεται η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων. Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες απάντησαν «Μάλλον συμφωνώ» με ποσοστό 20%. Κανένας από τους ερωτηθέντες δεν απάντησε «Διαφωνώ» ή «Μάλλον διαφωνώ», δηλαδή ότι δεν πρέπει να σχολιάζετε η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων.

Γράφημα 11: Σχολιασμός της εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων.



Στην ερώτηση εάν η εικονογράφηση των βιβλίων αποσπάει την προσοχή των μαθητών, το μεγαλύτερο ποσοστό (65%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε «Διαφωνώ». Μόλις το 35% απάντησε «Μάλλον διαφωνώ» και τις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Μάλλον συμφωνώ» δεν τις επέλεξε κανείς.

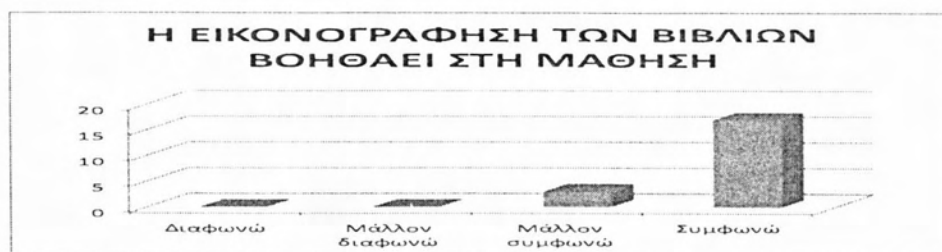
Γράφημα 12: Απόσπαση της προσοχής των παιδιών από την εικονογράφηση των βιβλίων.



Στην ερώτηση, εάν η εικονογράφηση των βιβλίων βοηθάει στη μάθηση, το μεγαλύτερο ποσοστό (85%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε «Συμφωνώ» Ακολουθεί η

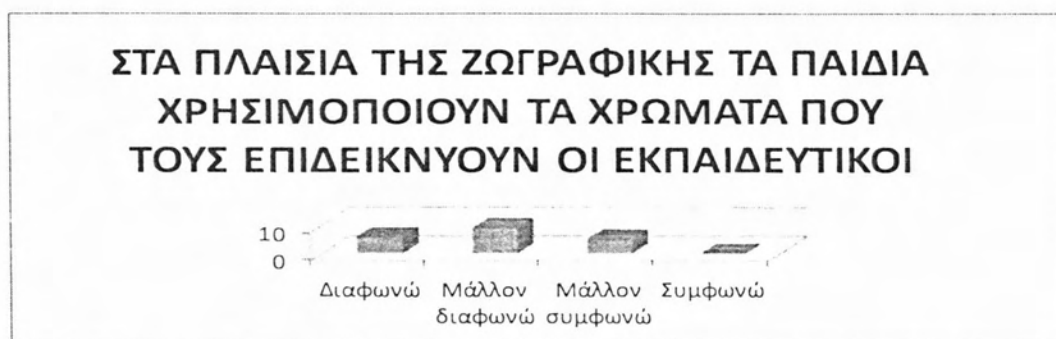
απάντηση «Μάλλον συμφωνώ» με ποσοστό 15%. Κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δε διαφώνησε.

Γράφημα 13: Η εικονογράφηση των βιβλίων βοηθάει στη μάθηση.



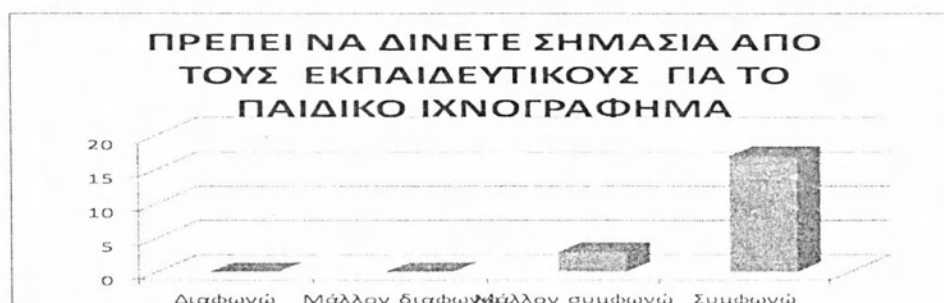
Στην ερώτηση, εάν στα πλαίσια της ζωγραφικής χρησιμοποιούν τα παιδιά τα χρώματα που τους υποδεικνύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι απαντήσεις είχαν ως εξής: Το μεγαλύτερο ποσοστό (45%) απάντησε «Μάλλον διαφωνώ». Το 30% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε «Διαφωνώ». Το 25% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε «Μάλλον συμφωνώ» και κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν απάντησε «Συμφωνώ».

Γράφημα 14: Στα πλαίσια της ζωγραφικής χρησιμοποιούν τα χρώματα που τους επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί.



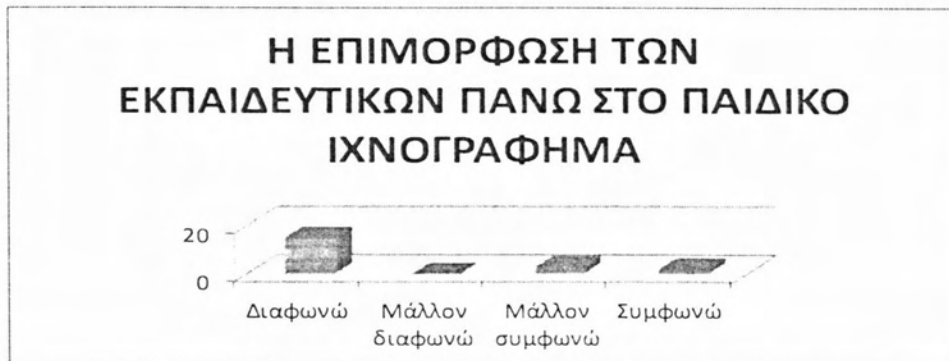
Στην ερώτηση, εάν πρέπει να δίνουν οι εκπαιδευτικοί σημασία στο παιδικό ιχνογράφημα, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων είχαν ως εξής: Το 85% των ερωτηθέντων απάντησε «Συμφωνώ» και το 15% των ερωτηθέντων απάντησε «Μάλλον συμφωνώ». Κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν απάντησε «Διαφωνώ» και «Μάλλον διαφωνώ».

Γράφημα 15: Πρέπει να δίνετε σημασία από τους εκπαιδευτικούς για το παιδικό ιχνογράφημα.



Στην ερώτηση, εάν έχουν επιμορφωθεί οι συγκεκριμένοι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί πάνω στο παιδικό ιχνογράφημα, οι απαντήσεις τους ήταν: Το 75% απάντησε «Διαφωνώ, το 15% απάντησε «Μάλλον συμφωνώ», δηλαδή ότι έχει επιμορφωθεί αλλά δεν έχει πολλές γνώσεις. Το 10% απάντησε «Συμφωνώ», δηλαδή ότι έχει επιμορφωθεί πάνω στο παιδικό ιχνογράφημα, ενώ δεν απάντησε κανένας ότι δεν έχει επιμορφωθεί καθόλου στο παιδικό ιχνογράφημα.

Γράφημα 16: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο παιδικό ιχνογράφημα.



Τέλος, στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, εάν μπορούν να εξηγήσουν οι ίδιοι τις ζωγραφιές των παιδιών, οι απαντήσεις τους είχαν ως εξής: Το μεγαλύτερο ποσοστό (60%) των ερωτηθέντων απάντησε «Μάλλον διαφωνώ», δηλαδή ότι δεν μπορούν να εξηγήσουν τις ζωγραφιές των παιδιών. Το 15% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε «Μάλλον συμφωνώ», δηλαδή ότι μπορούν να εξηγήσουν τις ζωγραφιές των παιδιών αλλά όχι με μεγάλη ακρίβεια. Το 15% απάντησε «Συμφωνώ», δηλαδή ότι μπορεί να εξηγήσει πολύ καλά τις ζωγραφιές των παιδιών, ενώ μόλις το 5% απάντησε «Διαφωνώ», δηλαδή ότι δεν μπορεί να εξηγήσει τις ζωγραφιές των παιδιών.

Γράφημα 17: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξηγήσουν τις ζωγραφιές των παιδιών.

**ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ
ΕΞΗΓΗΣΟΥΝ ΤΙΣ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΤΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ**



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά από την κατάλληλη επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψαν οι γραφικές απεικονίσεις που παρουσιάστηκαν και σχολιάστηκαν στο τμήμα της στατιστικής ανάλυσης των μεταβλητών που έχει προηγηθεί. Τα γραφήματα αυτά βοήθησαν σημαντικά στη διεξαγωγή συμπερασμάτων που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση των χρωμάτων. Αρχικά, χρειάζεται να επισημανθεί πως όσον αφορά στην ειδικότητα των ερωτηθέντων, όλοι ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής παιδείας. Όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνουν οι γυναίκες. Χαρακτηριστικά, το ποσοστό των γυναικών αγγίζει το 60%, ενώ οι άνδρες συγκεντρώνουν το 40%. Συγκεκριμένα, από τους ερωτηθέντες οι 12 ήταν γυναίκες και οι 8 ήταν άντρες. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη ότι το επάγγελμα αυτό είναι κατεξοχήν γυναικοκρατούμενο.

Σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων, το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι ηλικίες μεταξύ των 31-40 ετών και το αμέσως επόμενο υψηλό ποσοστό καταλαμβάνουν οι ηλικίες από 41-50 ετών. Ενώ, οι ηλικίες 20-30 ετών και 51-60 ετών καταλαμβάνουν το 20 % και 10%, αντίστοιχα. Κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν ήταν άνω των 61 ετών. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι στα σχολεία στα οποία κατέθεσε τα ερωτηματολόγια μου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι σε μεγάλη ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι έχουν μεν την πρέπουσα εμπειρία αλλά ίσως να μην έχουν το κουράγιο να μάθουν στα παιδιά. Επίσης, ίσως, να μην διαθέτει αυτή η μεγάλη μερίδα των ερωτηθέντων αυτές τις καινοτόμες γνώσεις, που μπορεί να διαθέτουν οι ηλικίες 20-30 ετών. Το γεγονός αυτό, ίσως, και να αποτελεί το τροχοπέδη στην εξέλιξη της παιδείας, γενικότερα.

Σχετικά, με τα έτη υπηρεσίας στον κλάδο της εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό του ύψους 60% φαίνεται να συγκεντρώνει η κατηγορία 6-10 έτη. Λίγοι είναι αυτοί με ποσοστό 25% που έχουν προϋπηρεσία 11-15 έτη στο κλάδο της εκπαίδευσης. Ενώ ακόμη πιο λίγοι με ποσοστό 15% είναι αυτοί που έχουν έτη υπηρεσίας από 0-5 έτη. Αυτό σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες έχουν την κατάλληλη εμπειρία στο τομέα της εκπαίδευσης, αφού έχουν υπηρετήσει τόσα χρόνια σε αυτό τον κλάδο. Όσον αφορά τις σπουδές των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό ύψους υποστήριξε ότι ήταν κάτοχος του βασικού πτυχίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο κάποιοι που άνηκαν στην ηλικία μεταξύ 20-30, δήλωσαν ότι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Αυτό το γεγονός δείχνει ότι οι υπόλοιποι που ήταν μεγαλύτερης

ηλικίας ήταν κάτοχοι, μόνο του βασικού πτυχίου. Έτσι, όπως φαίνεται, η θεωρητική γνώση των περισσότερων ερωτηθέντων για τον κλάδο που επέλεξαν, σταματάει μόνο στα 4 έτη φοίτησης τους στο πανεπιστήμιο.

Όσον αφορά, την ερώτηση που σχετίζεται με τη σημασία που πρέπει να δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα χρώματα που κυριαρχούν στο σχολικό χώρο, τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στα χρώματα που πρέπει να κυριαρχούν στη σχολική αίθουσα. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι οι μαθητές, προτιμούν τις πιο θερμές και ζεστές αποχρώσεις των χρωμάτων. Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες ανεξαρτήτου μόρφωσης, ηλικίας ή εμπειρίας, γνωρίζουν τη σημαντική θέση που κατέχουν τα χρώματα στη σχολική αίθουσα για το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Ταυτόχρονα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η σχολική αίθουσα συμβάλλει και αυτή, εάν είναι κατάλληλα διαμορφωμένη, στη μάθηση. Έτσι, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι πρέπει να είναι ευχάριστη και φιλική, ώστε να παρακινεί τους μαθητές να μάθουν.

Ακόμη, από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εικονογράφηση των βιβλίων ότι δεν αποσπά την προσοχή των μαθητών, αλλά αντίθετα βοηθάει στο να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα και συμβάλλει με αυτό τον τρόπο στην μάθηση. Στο συμπέρασμα αυτό μας οδηγεί και η απάντηση και στην τελευταία ερώτηση που σχετίζεται με την εικονογράφηση των βιβλίων, όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πιστεύουν στη δύναμη που διαθέτει η εικονογράφηση των βιβλίων ώστε να ωθήσει τους μαθητές να μάθουν. Ωστόσο, κάποιιοι από αυτούς πιστεύουν ότι μερικές φορές ίσως να μην είναι τόσο αποτελεσματική η εικονογράφηση σε κάποιες ενότητες και να επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε αυτό το τελευταίο μέρος της πτυχιακή εργασίας, έχοντας το θεωρητικό και γνωστικό υπόβαθρο από τη βιβλιογραφική έρευνα, αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη στα δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση κάποιων ενδεικτικών προτάσεων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι προτάσεις αυτές είναι οι εξής:

- Η ενίσχυση μέσω κρατικών κονδυλίων της διακόσμησης της σχολικής τάξης. Ο κρατικός μηχανισμός με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας θα πρέπει να διαθέσει αρκετά χρήματα, ώστε να διακοσμηθούν οι σχολικές τάξεις των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον φιλικό και φιλόξενο που να αρμόζει στη ψυχοσύνθεση των μικρών παιδιών.
- Μέσω κρατικών κονδυλίων να διαμορφωθεί ο προαύλιος χώρος των δημόσιων δημοτικών σχολείων. Η υπάρχουσα εμφάνιση των σχολικών αυλών είναι απογοητευτική. Πρέπει να δημιουργηθούν παιδότοποι ή παιδικές χαρές σε όλα τα σχολεία. Πρέπει να δημιουργηθούν κήποι με διάφορα λουλούδια, καθώς πρέπει να γίνεται αισθητή η ύπαρξη του πρασίνου. Η τσιμεντοποίηση της αυλής δεν είναι ότι το καλύτερο για ένα παιδάκι δημοτικού.
- Η διεξαγωγή δωρεάν επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να επιμορφωθούν πάνω στο παιδικό ιχνογράφημα. Να είναι σε θέση μετά την παρακολούθηση των σεμιναρίων να εξηγήσουν τις ζωγραφιές των παιδιών, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την προσωπικότητα τους.

Εν κατακλείδι, εάν εφαρμοστούν οι παραπάνω προτάσεις από τους αρμόδιους, αυτό που θα επιτευχθεί θα είναι ένας σχολικός χώρος που θα έχει παιδαγωγική διάσταση από τη μία αλλά και ένα ανθρώπινο δυναμικό που θα έχει εφοδιαστεί με χρήσιμες γνώσεις πάνω στα παιδικά ιχνογραφήματα, τα οποία αντικατοπτρίζουν το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, από την άλλη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι απολύτως **ανώνυμο**. Έχει ως σκοπό να μας βοηθήσει να αποτυπώσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση των χρωμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις **βάζοντας ένα Χ** σε μία απάντηση.

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 20–30 31–40 41–50 51–60 άνω των 61 ετών
3. Έτη υπηρεσίας: 0–5 6–10 11–15 16–20 21–25
26–30 πάνω από 30 χρόνια
4. Σπουδές: Βασικό πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
5. Τάξη Διδασκαλίας: Α Β Γ Δ Ε ΣΤ

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ

Παρακαλώ, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις **κυκλώνοντας τον αριθμό που σας εκφράζει**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

- | |
|-------------------|
| 0: Διαφωνώ |
| 1: Μάλλον Διαφωνώ |
| 2: Μάλλον Συμφωνώ |
| 3: Συμφωνώ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία στα χρώματα που κυριαρχούν στο σχολικό χώρο. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Τα παιδιά προτιμούν τα σκούρα χρώματα. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Τα χρώματα της σχολικής τάξης δεν επηρεάζουν το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Τα χρώματα της σχολικής τάξης επηρεάζουν την προσοχή και την αντίληψη των παιδιών. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Προσπαθείτε να αλλάξετε την αίθουσά σας και να την κάνετε ως ένα ευχάριστο κόσμο. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Πρέπει να σχολιάζετε με τους μαθητές σας την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Η εικονογράφηση των βιβλίων αποσπάει την προσοχή των μαθητών. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Η εικονογράφηση των βιβλίων βοηθάει στη μάθηση. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Στα πλαίσια της ζωγραφικής τα παιδιά χρησιμοποιούν τα χρώματα που τους επιδεικνύετε. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Δίνετε σημασία στο παιδικό ιχνογράφημα. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Έχετε επιμορφωθεί πάνω στο παιδικό ιχνογράφημα. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Μπορείτε να εξηγήσετε τις ζωγραφιές των παιδιών. | 0 | 1 | 2 | 3 |

Ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθειά σας, Ρόκα Κατερίνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανθογαλίδου Θ. (2003) *Τι είναι το εικονικό σχολείο*
- Βρεττός, Ι. (1996). Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από μαθητές του Δημοτικού σχολείου. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 103-122.
- Γερμανός, Δ. (1984). Το παιδί και ο χώρος στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. Στο: *Τεχνικά Χρονικά* (1-2).
- Γερμανός, Δ. (1994). Χώρος εκπαίδευσης και πολιτισμικά μοντέλα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο: *Εκπαιδευτικά*, 34/35, 192-204.
- Γερμανός, Δ. (1997). Το υλικό πεδίο αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην παιδαγωγική ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο. Στο: Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (Επιμ.). *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (1999). Παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Η άλλη «γλώσσα» της μεταρρύθμισης. Στο: Τσολάκης, Χ. (Επιμ.). *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι «γλώσσες» της*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Γερμανός, Δ. (2000). Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο: Τσουκαλά, Κ. (Επιμ.). *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης. Στο: Μέσσιου, Δ. *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης
- Γερμανός, Δ. (2005). Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Χώρου και Αναβάθμιση του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο. Στο: *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 45, 75-80.

- Γερμανός, Δ. (2006). *Η Σχολική Βιβλιοθήκη: Οργάνωση του χώρου και εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκανά, Γ. Ζησοπούλου, Ε. Θεοδωρίδης, Ν. κ.ά. (2004). *Το σχολείο - εργαστήριο τέχνης και δημιουργίας. Παιχνίδια έκφρασης: Πρόγραμμα 24 ενοτήτων με μουσική, χορό, εικαστικά και θεατρικό παιχνίδι για παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη
- Γκότοβος, Γ. (2006). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δαράκη, Π. (1998). *Παιδότοποι: ονειρικές πολιτείες*. Αθήνα: Αντιπαράλληλα
- E.Crotti – A. Magni (2003). *Πώς ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια- Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Elster C., Simons, H.D., "How important are illustrations in children readers?" *The Reading Teacher*. Glenberg, A.m. Langston, W.E. "Comprehension of illustrated text", *Journal of Memory and Language Reading Psychology*, vol. 1, 23 (4) «The influence of illustrations in children storyboo
- Ελληνική Εταιρεία Αισθητικής. (1996). *Το παιδί και η αισθητική αγωγή-Πρακτικά συνεδρίου Αθήνα, 25-27 Απριλίου 1996*. Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή.
- Glaser, R. (1994). Η ωρίμαση στη σχέση ανάμεσα στην επιστήμη της μάθησης και της γνωστικής διαδικασίας και στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο: Παπαμιχαήλ Γ. (Επιμ.), *Κοινωνιο-Γνωστική Προσέγγιση και Διδακτικές Διαδικασίες της Μάθησης των Φυσικών και Λογικο-Μαθηματικών Εννοιών στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hawking, S. & Roger, P. (1996). *Η φύση του χώρου και του χρόνου*. Μτφρ. Ταμπάκης, Ν. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Κατερέλος, Ι. (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση. Κοινωνιο-ψυχολογική Δυναμική της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακίση- Παναγόπουλου, Λ. (2006). *Και όμως ζωγραφίζουν – η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*, Αθήνα: Εκδόσεις ΣΥΜΜΕΤΡΙΑ.

- Κουτσουβάνου, Ε. & Γιαλαμάς, Β. (1996). *Ο χώρος του Νηπ/γείου και οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουσούρης, Θ. & Παπαδογιαννάκη, Κ. (2005). *Περιβαλλοντικά Παιχνίδια στο περιβάλλον, για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Κόφφας, Α. (1996). *Κουκλοθέατρο και θέατρο σκιών στο νηπιαγωγείο. Στο: Ψυχολογική ανάπτυξη και αγωγή του μικρού παιδιού - πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης
- Κρότι, Ε., & Μάνι, Α. (2003). *Πώς να ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια. Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Μέδουσα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Malchiodi, C.A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών* (Επ. Εκδ. Ν. Αναγνωστοπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mesmin, G. (1978). *Το παιδί η αρχιτεκτονική και ο χώρος*. Μτφρ. Πεντελικός, Π. Αθήνα: Μνήμη.
- Μετοχιανάκη, Η. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Ηράκλειο.
- Παπανικολάου, Ρ. (1993). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο Νηπια-γωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελλη-νικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1999). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.

- Σταμάτη, Ε. (1980). Το πρόβλημα του χώρου. Στο: *Πλάτων*, 63/64, 246-249.
- Συγκολίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ταμουτσέλη, Κ. (1997). *Φυσικό τοπίο - Αγωγή και παιδί προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ.
- Τσουκαλά, Κ. (2006). *Το νόημα του χώρου – Η εποχή και ο τόπος*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χαραλαμπίδου, Ι. (1973). *Γενική παιδαγωγική*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Abraham, A. (1976): *Les identifications de l'enfant à travers son dessin*. Ed. Privat, Toulouse (reimpression 1985).
- Alschuler, R. and Hattwick, L.: *Painting and Personality . Asydy pf yung children . University of Chicago, Vol 2.*
- Bigge M. (1990): *Θεωρίες μάθησης* Εκδ. Πατάκης.
- Boutonier, J. (1975): *Le dessin denfants*. Scarabee, Paris.
- Chateau, J. (1965): *Attitudes intellectuelles et spatiales dans de dessin*, Paris.
- Debiene, M. (1976): *le dessin chez lenfant*, Paris
- Dixon, N.F. (1960): <<Apparent changes in the visual threshold. Central or peripheral>>. *Brit. Journ. Psychol*
- Dolto, F. (1948): <<Rapport sur l'interpretation psychanalytique des dessins au cours traitements psychiatriques>>.
- Dreschler, R.J. (1960): <<Affect-stimulating effects of colours >>.
- Harris, D.B. (1963): *Children's drawings as measures of intellectual maturity*.
- Kravkov, S.V. (1941): *Colour vision and thw autonomic nernous system*.

- Lowenfeld,V(1970):Creative and Mental Growth.
- Luquet ,H.G(1991):Le dessin enfantin.
- Naville,P(1950): Note sur les origines de la fonction graphique.
- Osterieth,P(1976): Le dessin chez lenfant.Traite de psychologie de lenfant.
- Rubin,A.J(1997):Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη.
- Tholome,E(1985): Les aspects genetiques et culturels de lexpression graphique.
- Wallon,H et Lurcat(1987):Dessin, espace et schema corporel chez lenfant, Paris.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. New York.
- Jeffs T. and Smith M. (1990) educating informal educators in Jeffs T. and Smith M (1990) *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000115375