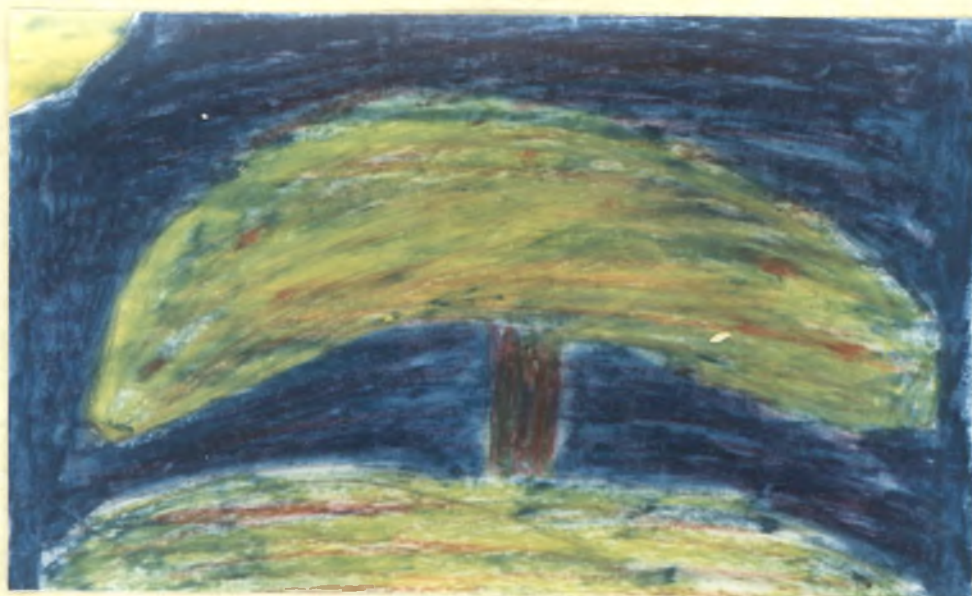


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΥΛΙΚΟΥ

**ΦΑΚΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

*Διδακτική Εικαστικών: Διδασκαλία μορφικού στοιχείου (χρώμα).  
Αξιολόγηση Σχολικού Εγχειριδίου Ε' & ΣΤ' Τάξης Δημοτικού Σχολείου*

Επιβλέπουσες:  
Βέμη Βασιλική  
Μεταλλίδου Παναγιώτα



ΒΟΛΟΣ 2008



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

Αριθ. Εισ.: 6791/1  
Ημερ. Εισ.: 05-01-2009  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
372.5  
ΦΑΚ

Η εργασία αφιερώνεται στη μνήμη του συζύγου μου  
καθώς η έρευνα διεξήχθη υπό την σκιά της απουσίας του.

Το εξώφυλλο κοσμεί εικαστικό έργο που παρήχθη με τη χρήση λαδοπαστέλ από μαθητή  
(1<sup>η</sup> περίπτωση) της ΣΤ΄ τάξης του 7<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου κατά τη διάρκεια της  
διδασκαλίας της τέταρτης υποενότητας του εγχειριδίου.

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να εκφράσω τις από καρδιάς ευχαριστίες μου πρωτίστως στην πρώτη επιβλέπουσα κα. Β. Βέμη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τη βοήθεια, συμπαράσταση και ιδιαιτέρως την υπομονή που επέδειξε κατά την πολύχρονη συγγραφή της εργασίας αυτής.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζω και στη δεύτερη επιβλέπουσα κα Π. Μεταλλίδου, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, για τις σοφές υποδείξεις της στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας.

Ευχαριστίες οφείλω στη δασκάλα της ΣΤ τάξης, του 7<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου κατά το σχολικό έτος 2005-2006 που δέχτηκε ασμένως να συνεργαστεί, όπως και στους/στις μαθητές/ριές της, καθώς χωρίς τη συνεργασία τους δεν θα μπορούσε να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	ξ
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7

### Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η Θεωρία της Αισθητικής Ανάπτυξης .....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Το Χρώμα στην Αισθητική Ανάπτυξη των Παιδιών .....	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η Αξιολόγηση του Εικαστικού Έργου των Παιδιών .....	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η διδασκαλία του χρώματος: Αναλυτικά Προγράμματα .....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Το περιεχόμενο του διδακτικού εγχειριδίου της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού για τη διδασκαλία του χρώματος .....	25

### Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μεθοδολογία Έρευνας	
Εισαγωγή .....	33
6.1 Οι στόχοι της έρευνας .....	33
6.2 Το σχέδιο έρευνας .....	34
6.3 Το δείγμα .....	35
6.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	35
6.4.1 Αξιολόγηση της αναδόμησης του εμπειρικο-βιοματικού λόγου .....	36
6.4.1.1 Πρώτο μεθοδολογικό εργαλείο .....	36
6.4.1.1.1 Υλικά .....	38
6.4.1.2 Δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο .....	38
6.4.1.2.1 Υλικά .....	40
6.4.1.3 Τρίτο μεθοδολογικό εργαλείο .....	41
6.4.1.3.1 Υλικά .....	44
6.4.2 Αξιολόγηση του παραγόμενου εικαστικού έργου (Τέταρτο μεθοδολογικό εργαλείο) .....	45
6.4.2.1 Υλικά .....	47
6.4.3 Αξιολόγηση του διδακτικού υλικού από τους χρήστες του .....	47
6.4.3.1 Πέμπτο μεθοδολογικό εργαλείο .....	47
6.4.3.2 Έκτο μεθοδολογικό εργαλείο .....	51
6.5 Εγκυρότητα εργαλείου μέτρησης .....	52
6.6 Εσωτερική αξιοπιστία έρευνας .....	53
6.7 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας .....	55
6.8 Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας .....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα	
Εισαγωγή .....	57
7.1 Α΄ Τομέας: Αναδόμηση του εμπειρικο-βιοματικού λόγου .....	57
7.1.1 Κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε βασικά και δευτερογενή και χρήση των αντίστοιχων όρων .....	57

7.1.2 Κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε θερμά και ψυχρά και χρήση των αντίστοιχων όρων .....	59
7.1.3 Κατηγοριοποίηση των αποχρώσεων και χρήση του αντίστοιχου όρου ....	60
7.1.4 Εφαρμογή δυο χρωματικών αρχών .....	62
7.1.4.1 Εφαρμογή πρώτης χρωματικής αρχής .....	62
7.1.4.2 Εφαρμογή δεύτερης χρωματικής αρχής .....	64
7.1.5 Κατηγορίες αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης .....	66
7.2 Β΄ Τομέας: Ανάλυση των προσωπικών ζωγραφικών έργων .....	71
7.2.1 Πρώτη διάσταση: επιδεξιότητα στην αναπαράσταση του θέματος .....	71
7.2.2 Δεύτερη διάσταση: αξιοποίηση των δυνατοτήτων του χρωστικού μέσου ...	74
7.3 Γ΄ Τομέας: Αξιολόγηση του Διδακτικού Υλικού από τους Χρήστες .....	76
7.3.1 Αποτελεσματικότητα των εικόνων του Β.Μ. στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/ριών .....	77
7.3.2 Η αποτελεσματικότητα και ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων της κάθε υποενότητας στο Β.Μ. και στο Τ.Ε. ....	77
7.3.3 Ομαδικό έργο: η αποτελεσματικότητά του στη μάθηση του χρώματος και στην αλληλεπίδραση της ομάδας .....	78
7.3.4 Στρατηγική διδασκαλίας .....	79
7.3.4.1 Διάρθρωση των φάσεων της διδασκαλίας της κάθε υποενότητας ..	79
7.3.4.2 Διάρθρωση των περιεχομένων μάθησης της ενότητας .....	80
7.3.5 Απαιτούμενος χρόνος για την ολοκλήρωση της ενότητας .....	80
7.3.6 Η Αποτελεσματικότητα του Β.Δ. ....	81
7.3.7 Προτάσεις των χρηστών για την βελτίωση του διδακτικού υλικού .....	81
7.3 Η Επίδραση του Διδακτικού Υλικού στη Στάση της Δασκάλας .....	81

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

Εισαγωγή .....	83
8.1 Α΄ Τομέας: Αναδόμηση του Εμπειρικο-βιωματικού Λόγου των Μαθητών/ριών .....	83
8.1.1 Κατηγοριοποίηση χρωμάτων σε βασικά & δευτερογενή και χρήση του αντίστοιχου λεξιλογίου .....	83
8.1.2 Κατηγοριοποίηση χρωμάτων σε θερμά & ψυχρά χρώματα και χρήση του αντίστοιχου λεξιλογίου .....	84
8.1.3 Διάκριση, κατηγοριοποίηση αποχρώσεων και χρήση αντίστοιχου όρου ..	85
8.1.4 Εφαρμογή πρώτης χρωματικής αρχής .....	86
8.1.5 Εφαρμογή της δεύτερης χρωματικής αρχής .....	87
8.1.6 Κατηγορίες αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης .....	88
8.2 Β΄ Τομέας: Παραγωγή Εικαστικού Έργου .....	89
8.2.1 Πρώτη διάσταση: επιδεξιότητα στην αναπαράσταση του θέματος .....	89
8.2.2 Δεύτερη διάσταση: αξιοποίηση των δυνατοτήτων χρωστικού μέσου ....	91
8.3 Γ΄ Τομέας: Αξιολόγηση του διδακτικού υλικού από τους χρήστες .....	92
8.3.1 Αποτελεσματικότητα των εικόνων του Β.Μ. στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/ριών .....	92
8.3.2 Η αποτελεσματικότητα και ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων στο Β.Μ. και στο Τ.Ε. ....	94
8.3.3 Ομαδικό έργο: αποτελεσματικότητα στη μάθηση του χρώματος και στην	

αλληλεπίδραση της ομάδας .....	95
8.3.4 Στρατηγική διδασκαλίας .....	95
8.3.4.1 Διάρθρωση των φάσεων της διδασκαλίας της κάθε υποενότητα ...	95
8.3.4.2 Διάρθρωση των περιεχομένων μάθησης της ενότητας .....	96
8.4 Η αξιολόγηση του Β. Δ. και επίδραση του διδακτικού υλικού στη στάση της δασκάλας .....	97
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Συμπεράσματα</b>	
Εισαγωγή .....	98
9.1. Αξιολόγηση της μάθησης .....	98
9.2 Αξιολόγηση του Διδακτικού Υλικού από τους Χρήστες .....	100
9.3 Περιορισμοί στην Έρευνα .....	101
9.4 Μελλοντική Έρευνα .....	101
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Προτάσεις</b>	
Εισαγωγή .....	103
10.1 Αλλαγές -Διορθώσεις-Συμπληρώσεις .....	103
<b>ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ</b> .....	105
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	106
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Α.Π.Σ. Εικαστικών: Η Διδασκαλία του Χρώματος στο Δημοτικό.</b>	112
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Το Διδακτικό Υλικό</b>	
Βιβλίο Μαθητή/ριας .....	116
Τετράδιο Εργασιών .....	121
Βιβλίο Δασκάλου/ας .....	124
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Πρώτο Μεθοδολογικό Εργαλείο</b> .....	133
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Οι Κάρτες του Δεύτερου Μεθοδολογικού Εργαλείου</b> .....	136
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Αναλυτικό Πλαίσιο των Κατηγοριών Προσωπικής Απόκρισης σε Έργα Τέχνης (Τρίτο Μεθοδολογικό Εργαλείο)</b> .....	138
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Έργο του Κ. Μονέ (Τρίτο Μεθοδολογικό Εργαλείο)</b> .....	140
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: Πλαίσιο Παρατήρησης Εικαστικού Έργου (Τέταρτο Μεθοδολογικό Εργαλείο)</b> .....	141
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8: Πρωτόκολλο Συνέντευξης (Πέμπτο Μεθοδολογικό Εργαλείο)</b> ...	142
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9: Πρωτόκολλο Συνέντευξης (Εκτο Μεθοδολογικό Εργαλείο)</b> .....	145
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10: Πλαίσιο Ανάλυσης Λόγου κατά την Προσέγγιση έργου Τέχνης..</b>	147
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11: Συνολικό, Συγκριτικό Πλαίσιο της Αξιολόγησης της Μάθησης Κάθε Περίπτωσης</b> .....	148
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12: Μαθητικά Εικαστικά Έργα παραχθέντα κατά τον Προέλεγχο &amp; το Μεταέλεγχο</b> .....	149

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν η διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού υλικού (Βιβλίο Μαθητή/ριας, Τετράδιο Εργασιών, Βιβλίο Δασκάλου/ας) για τη διδασκαλία των Εικαστικών στην Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, αξιολογήσαμε την επίδραση του υλικού στην μάθηση του χρώματος σε δυο τομείς στους οποίους επιδιώχθηκε να κατακτηθεί από τους μαθητές/ριες: στο θεωρητικό (αναδόμηση του εμπειρικο-βιωματικού εικαστικού λόγου) και στον πρακτικό (παραγωγή εικαστικού έργου). Επιπρόσθετος στόχος της αξιολόγησης ήταν να αναδειχθούν τα προβλήματα ως προς την αποδοχή και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού από τους χρήστες (μαθητών/ριών, εκπαιδευτικών). Το δείγμα αποτελούσε ένα τυχαία επιλεγμένο τμήμα ΣΤ΄ τάξης. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ατομικής ημι-δομημένης συνέντευξης. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων περιελάμβαναν ερωτηματολόγια προελέγχου και μεταελέγχου της επίδοσης, πλαίσιο παρατήρησης κατά την παραγωγή εικαστικού έργου και πρωτόκολλα συνέντευξης για την αξιοποίηση του υλικού από τους χρήστες. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση εικαστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Housen (1992), αξιοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του λόγου των μαθητών/ριών το πλαίσιο ανάλυσης της απόκρισης σε έργα τέχνης της Housen και ο επιχρωματισμός προσχεδιασμένων μορφών σύμφωνα με τις έρευνες για το χρώμα των Burkitt, Battett, Davis (2003) και Zentner (2001). Για την αξιολόγηση του εικαστικού έργου αξιοποιήθηκαν οι διαστάσεις ανάλυσης εικαστικού μαθητικού έργου των Matthews (2004), Louis (2005), Gaillot (2002) και ένα άτυπο τεστ επίδοσης.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες διπλής εισόδου και φάκελος αξιολόγησης (portfolio) της κάθε περίπτωσης με καταγραφή των αποτελεσμάτων με αφηγηματικό λόγο. Ακολούθησε ομαδοποίηση των δεδομένων σε συχνότητες και σχετικές συχνότητες για την σύγκριση των δυο ομάδων αποτελεσμάτων (προελέγχου/μεταελέγχου) όλων των περιπτώσεων. Διαπιστώσαμε αποτελέσματα διαβαθμισμένης επιτυχίας από παρά πολύ έως καθόλου ικανοποιητικά σε επιμέρους στόχους και στους δυο τομείς. Το εγχειρίδιο κρίθηκε θετικά από τους χρήστες ως προς την αποτελεσματικότητά του. Με βάση τις προτάσεις των χρηστών και τα αποτελέσματα στη μάθηση προτείνονται αλλαγές σε εικόνες και αναδιατύπωση προτάσεων στο Βιβλίο Μαθητή/ριας, ασκήσεις στο Τετράδιο Εργασιών και υποδείξεις για τον/την εκπαιδευτικό στο Βιβλίο Δασκάλου/ας.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαμορφωτική αξιολόγηση, διδακτικά εγχειρίδια Εικαστικών Ε΄& ΣΤ΄ τάξης, χρώμα.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το γνωστικό αντικείμενο της Εικαστικής Αγωγής στη χώρα μας για δεκαετίες συμπεριλαμβανόταν στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με διαφορετικά ονόματα (Χειροτεχνία, Τεχνικά), αλλά δεν άλλαζε ούτε η στρατηγική διδασκαλίας ούτε οι αντιλήψεις για τον περιθωριακό ρόλο του μαθήματος και η αρνητική στάση των διδασκόντων και διδασκομένων για την αξία του στην εκπαίδευση των παιδιών (Βάος, 2000: 264-266).

Μετά την δημοσίευση το έτος 1999 του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για τη διδασκαλία των Εικαστικών, προκηρύχθηκε διαγωνισμός για τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων ένα για κάθε κύκλο τάξεων ήτοι: για την Α' & Β' τάξη, για την Γ' & Δ' τάξη και για την Ε' & ΣΤ' τάξη. Για κάθε κύκλο τάξεων προβλέπεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα ένα διδακτικό πακέτο στο οποίο περιλαμβάνονται: Βιβλίο Μαθητών/ριων, Βιβλίο Δασκάλου/ας και Τετράδιο Εργασιών Μαθητών/ριων.

Αντικείμενο μελέτης της εργασίας μας αποτελεί το διδακτικό πακέτο για τη διδασκαλία των Εικαστικών στην Ε' & ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου και γενικός σκοπός της έρευνας είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση του εγχειριδίου.

Ειδικός σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση της ενότητας του εγχειριδίου που αφορά στη διδασκαλία του χρώματος.

Ειδικότερα επιδιώκουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αν η διδασκαλία της ενότητας «χρώμα» με τη χρήση του διδακτικού πακέτου για την Ε' & ΣΤ' τάξη, επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών/ριών.

Σύμφωνα με τις εξαγγελίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα διδακτικά πακέτα κάθε γνωστικού αντικειμένου θα δοκιμάζονταν πιλοτικά σε διάφορα σχολεία της χώρας πριν διανεμηθούν από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Η εξαγγελία δεν πραγματοποιήθηκε ίσως λόγω του μεγάλου αριθμού των εγχειριδίων που συγγράφηκαν και αφορούν στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο Δημοτικό Σχολείο και στο Γυμνάσιο.

Η παρούσα έρευνα εκπλήρωσε το καθήκον του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διαμορφωτική αξιολόγηση ενός από τα διδακτικά πακέτα των Εικαστικών και ικανοποίησε και το προσωπικό μας ενδιαφέρον για το εγχειρίδιο της Ε' & ΣΤ' τάξης επειδή αποτελούμε μέλος της συγγραφικής του ομάδας. Έτσι, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν άμεσα, αφού την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας υπήρχε η δυνατότητα να προβούμε σε διορθώσεις και βελτιώσεις του εκπαιδευτικού υλικού πριν διατεθεί στα σχολεία.

Επειδή η συλλογή των δεδομένων για τη διαμορφωτική αξιολόγηση όλου του διδακτικού πακέτου θα χρειαζόταν το λιγότερο δύο σχολικά έτη για να διεξαχθεί, η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων μιας μόνο ενότητας του εγχειριδίου μπορεί να μας διαφωτίσει για τις αδυναμίες και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού, όπως διαπιστώθηκε με την έρευνα αξιολόγησης εγχειριδίων του AAAS Project 2061 (Kulm, Roseman & Treistman 1999).

Η επιλογή της ενότητας του χρώματος ως αντικείμενο της διαμορφωτικής αξιολόγησης υπαγορεύτηκε από τη θέση της ενότητας στο εγχειρίδιο, τη σημασία του χρώματος για την εικαστική αγωγή των μαθητών/ριών και τη διευκόλυνση που μας παρέχει στην προσέγγιση της έννοιας λόγω των μειωμένων απαιτήσεων στην γνωστική υποδομή των μαθητών/ριών. Συγκεκριμένα:

► Αποτελεί την πρώτη ενότητα του Α΄ κεφαλαίου του εγχειριδίου και πιστεύουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θα την επιλέξει για να τη διδάξει ίσως και ως πρώτο μάθημα, αν και δεν είναι υποχρεωτικό να διδαχτούν οι ενότητες με τη σειρά που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο.

Αν η διδασκαλία της ενότητας οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα μάθησης, θα ενισχύσει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/ριών και των εκπαιδευτικών για την συνέχιση της διδασκαλίας των άλλων ενότητων.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Kelley (1967) που τόνισε τη χρήση αιτιολογικών σχημάτων (σχέση αιτίου–αποτελέσματος) στην περίπτωση του μοντέλου του συσχηματισμού –που μελετά την επίδραση των στοιχείων που συνυπάρχουν σε μια δεδομένη κατάσταση και σε μια δεδομένη μοναδική περίπτωση που βιώνει κάποιο άτομο στην πρόβλεψη μελλοντικών καταστάσεων - οι άνθρωποι χρησιμοποιώντας την προηγούμενη γνώση που απέκμισαν από την συγκεκριμένη περίπτωση, επηρεάζονται στην πρόβλεψη των μελλοντικών συμβάντων. Η προηγούμενη γνώση έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί προσφέρει ένα απόθεμα δυνατών αιτιακών σχέσεων-σχημάτων που σε παρόμοιες καταστάσεις το άτομο μπορεί να επιλέξει κάποιο για να δικαιολογήσει το αποτέλεσμα της τρέχουσας κατάστασης. Αυτά τα αιτιώδη σχήματα αφορούν τη δράση πολλών δυνατών αιτιών, για παράδειγμα την ικανότητα του δρώντος προσώπου ή τη δυσκολία του αναλαμβανόμενου έργου (παράθεμα στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1999: 177-190).

Στην περίπτωση που η πρώτη ενότητα του εγχειριδίου αποβεί πολύ δύσκολη ή μη κατανοητή, πιθανόν να επιβεβαιώσει την εικόνα που έχουν πολλοί εκπαιδευτικοί για την ικανότητά τους να διδάξουν Εικαστικά. Σύμφωνα με έρευνα (Φακίδου, αδημοσίευτη εργασία) που διεξήγαμε την Άνοιξη του 2006 σε 63 φοιτητές/ριες (τριτοετείς και τεταρτοετείς) του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί πως το μάθημα πρέπει να διδάσκεται: από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς των Σχολών Καλών Τεχνών (αναλογία 60,3%), από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης σε αναλογία 22,2% και από εκπαιδευτικό του σχολείου με ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή ταλέντο στις εικαστικές τέχνες σε αναλογία 17,5%.

Οι ίδιοι/ες φοιτητές/ριες μετά την παραδειγματική παρουσίαση από την ερευνήτρια της διδασκαλίας της ενότητας του χρώματος με τη χρήση του εγχειριδίου διαφοροποίησαν την άποψή τους. Οι φοιτητές/ριες σε αναλογία 31,7% αποφάνθηκαν ότι το μάθημα πρέπει να διδάσκεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς των Σχολών Καλών Τεχνών, από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης (αναλογία 57,2%), από εκπαιδευτικό του σχολείου με ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή ταλέντο στις εικαστικές τέχνες (αναλογία 11,1%).

Η αρχική τους άποψη υπαγορεύτηκε από την ελλειμματικότητα των γνώσεων που αντιλαμβάνονται πως έχουν τόσο στα περιεχόμενα μάθησης όσο και στη διδακτική του μαθήματος. Μετά την παρουσίαση του εγχειριδίου διαπίστωσαν ότι χρησιμοποιώντας ένα εγχειρίδιο που προτείνει περιεχόμενα μάθησης και διδακτικές πορείες θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Στην περίπτωση που η πρώτη ενότητα του εγχειριδίου αποβεί πολύ δύσκολη ή μη κατανοητή πιθανόν να ενισχύσει την πεποίθηση των μαθητών/ριών ότι δεν μπορούν να ζωγραφίσουν. Το έλλειμμα αυτοπεποίθησης των μαθητών/ριών Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης έχει τις αιτίες του στο στάδιο αισθητικής εξέλιξης το οποίο διάγουν, του οπτικού ρεαλισμού, κατά τους Luquet & Piaget (Glyn & Silk, 1997:58) και στην απουσία εικαστικής αγωγής στα προηγούμενα σχολικά έτη.

Αν αποδειχτεί ότι δεν επιφέρει τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα στη μάθηση πιθανόν να απαξιωθεί συνολικά το εγχειρίδιο και να ενισχυθεί η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την αξία του μαθήματος. Σύμφωνα με την προαναφερθείσα έρευνά μας η αναλογία των φοιτητών/ριών που είχαν πριν την παρουσίαση του εγχειριδίου αρνητική στάση για την αξία του μαθήματος ανέρχονταν σε 44,4%. Συγκεκριμένα οι φοιτητές/ριες σε αναλογία 31,7% θεωρούσαν ότι η ώρα των Εικαστικών είναι ελεύθερη ώρα χωρίς αντικείμενο διδασκαλίας και φοιτητές/ριες σε αναλογία 12,7% θεωρούσαν ότι η ώρα των Εικαστικών μπορεί να διατίθεται για την κάλυψη των αναγκών άλλων μαθημάτων. Μετά την παρουσίαση του εγχειριδίου οι φοιτητές/ριες εξέφρασαν διαφορετική άποψη για το περιεχόμενο της ώρας του μαθήματος των Εικαστικών. Σε αναλογία 95,2% δήλωσαν πως είναι μάθημα όπως όλα τα άλλα με συγκεκριμένα περιεχόμενα μάθησης.

► Η επιλογή της ενότητας «χρώμα» έγινε με κριτήριο τη σπουδαιότητα του μορφικού αυτού στοιχείου στην εικαστική αγωγή των παιδιών, επειδή το χρώμα αποτελεί κυρίαρχο μορφικό στοιχείο<sup>1</sup> στις εικαστικές τέχνες (Sidaway 2004: 4).

Η κατανόηση του συμβολισμού του και των μηνυμάτων που εκφράζει καθώς και η χρησιμοποίησή του στη σύνθεση των εικαστικών έργων αποτελεί απαραίτητη δηλωτική και διαδικαστική γνώση<sup>2</sup> για τους μαθητές/ριες (Charman 1993: 25, 37 & 66).

► Η πλειοψηφία των δασκάλων ως σήμερα δεν διδάσκει το μάθημα των Εικαστικών αλλά χρησιμοποιεί την ώρα αυτή του ωρολογίου προγράμματος για τις ανάγκες άλλων μαθημάτων όπως φάνηκε από την προαναφερθείσα έρευνά μας. Ως συνέπεια αυτής της στάσης η πρώτη γνωριμία των παιδιών Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης με το εγχειρίδιο θα αποτελέσει και την πρώτη γνωριμία τους με το μάθημα των Εικαστικών τα δυο πρώτα χρόνια που θα διανεμηθεί και θα χρησιμοποιηθεί.

Η παραπάνω στάση των εκπαιδευτικών έχει επιπτώσεις στη γνωστική υποδομή των μαθητών/ριών. Δεν περιλαμβάνονται γνώσεις και δεξιότητες για τα μορφικά στοιχεία των εικαστικών τεχνών που θα έπρεπε να αναπτυχθούν στις προηγούμενες τάξεις.

-----  
<sup>1</sup> Τα μορφικά στοιχεία στις εικαστικές τέχνες αποτελούν δομικά στοιχεία για τη σύνθεση των εικόνων και είναι μεταξύ άλλων το σημείο, η γραμμή, το χρώμα κ.ά (Κοζάκου-Τσιάρα, 1997).

<sup>2</sup> Η δηλωτική γνώση αναφέρεται στην οντολογία των πραγμάτων, δηλαδή σε έννοιες, κρίσεις, γενικεύσεις, σχήματα και αποτελεί το γνωστικό περιεχόμενο των επιστημών. Η διαδικαστική γνώση αναφέρεται στον τρόπο χρήσης της γνώσης και των πραγμάτων, αποτελεί αντικείμενο της μεθοδολογίας και της τεχνολογίας και αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την ορθή, ταχεία, ακριβή και σταθερή εφαρμογή διαδικασιών στην κατάλληλη περίπτωση (Ματσαγούρας, 2002: 140).

Για το χρώμα, όμως, κατά τον Sargent (1987) «απαιτείται λιγότερη τεχνική ικανότητα προκειμένου να αναπτυχθεί ένας σημαντικός βαθμός εμπειρίας και αντίληψης από όση φαίνεται να απαιτείται για τη μελέτη, για παράδειγμα, των σχημάτων» (σ.14). Κατά τον Ντιντερό (2002) «για το σχέδιο, καλοί κριτές μπορούν να είναι μόνον οι σπουδαίοι δάσκαλοι. Για το χρώμα μπορεί να κρίνει ο καθένας» (σ.176) αφού το χρώμα «...μιλάει και στον αδαή και στον γνώστη» (σ.180). Το χρώμα συνδέεται με τα ένστικτα, το συναίσθημα και τη διαίσθηση και εκφράζει τις αισθήσεις σε αντίθεση με το σχήμα και κατά προσέγγιση το σχέδιο που εκφράζει για πολλούς το πνεύμα (Κοζιάκου-Τσιάρα 1997: 58).

Επομένως, η απουσία γνώσεων για το χρώμα στη γνωστική υποδομή των μαθητών/ριων, δεν θα προκαλέσει σημαντικούς περιορισμούς στην ανταπόκρισή τους σε αυτό το μορφικό στοιχείο -όπως σε άλλα μορφικά στοιχεία- οι οποίοι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως παρεμβαίνουσες μεταβλητές στην διδασκαλία της ενότητας και κατά συνέπεια στην έρευνά μας.

Την επίδραση του εκπαιδευτικού υλικού (ανεξάρτητη μεταβλητή) στην μάθηση των παιδιών της ΣΤ΄ τάξης (εξαρτημένη μεταβλητή) την αξιολογήσαμε στους παρακάτω τομείς:

A) στην αναδόμηση του εμπειρικο-βιωματικού λόγου των μαθητών/ριών που αφορά:

- i) στη χρήση εικαστικού λεξιλογίου (κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε βασικά/ δευτερογενή, θερμά /ψυχρά και αποχρώσεις),
- ii) στην έκφραση δυο χρωματικών αρχών (απόδοση συναισθημάτων και απόδοση των επιπέδων της σύνθεσης με θερμά/ψυχρά χρώματα),
- iii) στη μετακίνηση σε ανώτερη κατηγορία αισθητικής απόκρισης των μαθητών/ριών σε έργα τέχνης.

B) Στην δημιουργία ατομικών εικαστικών έργων με την ενσυνείδητη:

- i) παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων,
- ii) παραγωγή αποχρώσεων
- iii) απόδοση συναισθημάτων με τη χρήση των θερμών και ψυχρών χρωμάτων (πρώτη χρωματική αρχή),
- iv) απόδοση των επιπέδων μιας σύνθεσης (πρώτο επίπεδο, βάθος) με τη χρήση των θερμών και των ψυχρών χρωμάτων αντίστοιχα (δεύτερη χρωματική αρχή),
- v) τη χρήση της τεχνικής των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό» για τη δημιουργία καθαρών δευτερογενών χρωμάτων και αποχρώσεων.

Γ) Επιπρόσθετος στόχος της αξιολόγησης ήταν να αναδειχθούν τα προβλήματα ως προς την αποδοχή και αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού κατά την αξιοποίησή του από τους χρήστες του (τους μαθητές/ριες και τους/τις εκπαιδευτικούς).

Ο εμπειρικο-βιωματικός λόγος αποτελεί έκφραση της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης των παιδιών. «Εμπειρικο-βιωματική γνώση αποκαλούμε το σύνολο των αντιλήψεων και των σχημάτων ερμηνείας που αναπτύσσει το παιδί για την πραγματικότητα με φυσικό και αβίαστο τρόπο μέσα από την καθημερινή του εμπειρία. Βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης είναι η υποκειμενικότητα και η συγκινησιακή φόρτιση. Είναι αποσπασματική, ακατέργαστη και αντιφατική, έχει χαλαρή δόμηση και δεν μπορεί να διατυπωθεί σε επίπεδο γενίκευσης μέσα από έννοιες και σχέσεις» (Ματσαγγούρας, 2003: 146-148).

Για την αναδόμηση της εμπειρικο-βιωματικής<sup>1</sup> γνώσης των παιδιών απαιτείται η παρέμβαση των εκπαιδευτικών οι οποίοι με το κατάλληλο διδακτικό υλικό και διδακτικές στρατηγικές θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/ριες να ανακατασκευάσουν σταδιακά την καθημερινή τους γνώση με κριτήριο την επιστημονική (Κόκκοτας, 1998: 54). Σκοπός είναι η ομαλή μετάβαση στην ποιοτικά ανώτερη επιστημονική γνώση η οποία συντελείται πρωτίστως μέσα από «τον εμπλουτισμό του νοηματικού πυρήνα των εννοιών και την πρόσβαση του παιδιού στην εξειδικευμένη γνώση και στην εξειδικευμένη γλώσσα (ορολογία-λεξιλόγιο)» (Ματσαγγούρας, 2003: 152-154).

Η έννοια του χρώματος στις Εικαστικές Τέχνες περιλαμβάνει την κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε βασικά ή πρωτογενή και δευτερεύοντα ή δευτερογενή, θερμά και ψυχρά. Βασικά χρώματα είναι το κόκκινο, το κίτρινο και το μπλε τα οποία δεν προέρχονται από την πρόσμειξη άλλων χρωμάτων και αποτελούν τη βάση για την παραγωγή όλων των άλλων. Δευτερογενή ονομάζονται εκείνα που παράγονται από την ανάμειξη ανά δύο των βασικών χρωμάτων. Δευτερογενή χρώματα είναι: το πορτοκαλί (Κόκκινο + κίτρινο), το πράσινο (κίτρινο + μπλε), το μοβ (μπλε + κόκκινο). Αν κατά τη μείξη οι ποσότητες των αναμειγνυόμενων χρωμάτων είναι άνισες το χρώμα που θα προκύψει τείνει προς το χρώμα το οποίο αναμείχθηκε σε μεγαλύτερη ποσότητα και το παραγόμενο χρώμα αποκαλείται απόχρωση. Για παράδειγμα το πορτοκαλί που κοκκινίζει και το πορτοκαλί που κιτρινίζει αποτελούν αποχρώσεις του πορτοκαλί χρώματος (Sidaway, 2004: 13).

Τα χρώματα διακρίνονται σε θερμά και ψυχρά. Στα θερμά χρώματα συγκαταλέγονται το κόκκινο, το πορτοκαλί και το κίτρινο, ενώ στα ψυχρά το μπλε, τα πράσινο και το μοβ. Τα θερμά χρώματα υποβάλλουν στο θεατή αισθήματα ζεστασιάς, θαλπωρής και έντασης, ενώ τα ψυχρά δροσιάς, ηρεμίας, χαλάρωσης (Varley, 1983, Sargent, 1987: 63). Τα αισθήματα ή συναισθήματα που υποβάλλουν οι δυο κατηγορίες χρωμάτων αξιοποιούνται από τους καλλιτέχνες για την απόδοση των επιδιωκόμενων οπτικών μηνυμάτων (πρώτη χρωματική αρχή συσχέτισης θερμών/ψυχρών χρωμάτων με ιδέες και συναισθήματα).

Τα θερμά χρώματα χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερου μήκους κύματος ακτινοβολίες διαθλώνται - κάμπτονται λιγότερο όταν διαπερνούν ένα διάφανο μέσο η πυκνότητα του οποίου διαφέρει από του αέρα, ενώ τα ψυχρά χρώματα που χαρακτηρίζονται από μικρό μήκος κύματος διαθλώνται περισσότερο (Hewitt, 2007: 548). Λόγω της διαφοράς στη διάθλαση των ακτίνων των χρωμάτων, τα θερμά χρώματα μας φαίνονται πως προβάλλονται κοντύτερα στο θεατή από ότι τα ψυχρά που φαίνονται ότι αποσύρονται μακρύτερα (Sargent, 1987: 64-65). Το γεγονός ότι τα θερμά χρώματα φαίνεται να προβάλλονται προς το μάτι, ενώ τα ψυχρά να αποσύρονται προς το βάθος της σκηνής αξιοποιούνται από τους καλλιτέχνες για την απόδοση των επιπέδων μιας σύνθεσης (δευτέρα χρωματική αρχή συσχέτισης θερμών/ψυχρών χρωμάτων με τα επίπεδα της σύνθεσης).

.....  
<sup>1</sup> Οι Κουλαϊδής, Δημόπουλος, Σκλαβενίτη, Χρηστίδου (2002: 96-97) χρησιμοποιούν για την ίδια έννοια τον όρο πρακτικο-βιωματική ή καθημερινή πρακτικο-βιωματική γνώση ενώ οι Gardner & Boix-Mansilla, 1994: 16) τον όρο καθημερινή ή βιωματική γνώση (commonsense knowledge).

Μια διδιάστατη εικόνα μπορεί να περιλαμβάνει πολλές περιοχές-επίπεδα. Η περιοχή που φαίνεται μπροστά ή κοντύτερα στο θεατή ονομάζεται πρώτο επίπεδο (foreground) της σύνθεσης. Το φόντο ή το βάθος (background) μιας σύνθεσης είναι τα τμήματα της εικόνας που φαίνονται μακριά από το θεατή (California Department of Education, 2006).

Η τεχνική μείξης των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό» υπαγορεύεται από την ιδιότητα των λαδοπαστέλ να παράγουν καθαρότερα και «φρεσκότερα» χρώματα όταν τοποθετούνται πρώτα οι ψυχρές αποχρώσεις πάνω στην επιφάνεια του χαρτιού και κατόπιν εναποτίθενται οι θερμές αποχρώσεις πάνω στις ψυχρές για να παραχθούν τα δευτερογενή χρώματα ή ποικιλία αποχρώσεων (Wet Canvas, Art School, 2007).

Η αξιολόγηση της αποδοχής του διδακτικού υλικού από τους χρήστες του αφορά στην αντίδραση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/ριών κατά τη χρήση του υλικού. Συγκεκριμένα αν το διδακτικό υλικό θεωρείται από τους χρήστες του αποτελεσματικό (η διάρθρωση των φάσεων της διδασκαλίας κάθε υποενότητας και η διάρθρωση των περιεχομένων μάθησης όλης της ενότητας βοηθούν στη μάθηση), επαρκές (προσφέρει το απαραίτητο υλικό που χρειάζονται για να επιτευχθεί η μάθηση), εύχρηστο (διευκολύνει την ικανοποίηση των αναγκών των χρηστών), ευανάγνωστο (κατάλληλο μέγεθος εικόνων, εύληπτο λεξιλόγιο κειμένων) για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που θέτει. Δηλαδή, η αποδοχή αφορά σε διάφορες εκφάνσεις της διευκόλυνσης που προσφέρει το διδακτικό υλικό κατά την αξιοποίησή του στην επίτευξη των διδακτικών στόχων και τελικά στη μάθηση (Tessmer, 1996: 281-282).

Στο Α΄ μέρος της εργασίας αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζεται η Θεωρία της Αισθητικής Ανάπτυξης του ατόμου της γνωστικής ψυχολόγου Α. Housen. Η Θεωρία των Αισθητικών Σταδίων προσφέρουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση εικαστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Dallman 2007, Housen 1992:233).

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζεται το χρώμα στην αισθητική ανάπτυξη των παιδιών και η σύνδεση του χρώματος στην οποία προβαίνουν τα παιδιά για την έκφραση συναισθημάτων όπως έδειξαν μεταξύ άλλων οι έρευνες των Burkitt, Barrett & Davis (2003).

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζεται το πλαίσιο αξιολόγησης εικαστικών έργων σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία στο οποίο βασίστηκε η αξιολόγηση των μαθητικών έργων στην οποία προβήκαμε για τις ανάγκες της έρευνας.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζεται το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος των Εικαστικών του 1992 και του 1999 που αφορά στο χρώμα.

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζεται το περιεχόμενο της αντίστοιχης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου στο Βιβλίο του Μαθητή/ριας (Β.Μ.), στο Τετράδιο Εργασιών (Τ.Ε.) και του Βιβλίου Δασκάλου/ας (Β.Δ.) για την Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη.

Στο Β΄ μέρος της εργασίας που ακολουθεί, παρουσιάζεται η έρευνα. Συγκεκριμένα, στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερωτήματα και η μέθοδος της έρευνας που περιλαμβάνει τους στόχους, το δείγμα, τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν τα έργα που ανατέθηκαν στους μαθητές/ριες και τον στόχο που το

καθένα εξυπηρετεί, τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής, τη διαδικασία και τη μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται ανά τομέα αξιολόγησης τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.

Στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων ανά τομέα αξιολόγησης.

Στο 9<sup>ο</sup> κεφάλαιο συγκεντρώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας, δηλώνονται οι περιορισμοί και προτείνεται μελλοντική έρευνα.

Στο 10<sup>ο</sup> κεφάλαιο κατατίθενται οι προτάσεις βελτιώσεων διαφόρων σημείων του διδακτικού υλικού σύμφωνα με τις προτάσεις των χρηστών και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήσαμε και ακολουθούν τα παραρτήματα με το Α.Π.Σ. του 1999, το διδακτικό υλικό, τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων (τα ερωτηματολόγια, τα υλικά, τα πρωτόκολλα συνέντευξης των χρηστών, τα πλαίσια παρατήρησης των εικαστικών έργων), τα σχέδια των πλαισίων που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία των δεδομένων (της ανάλυσης λόγου και της συνολικής αξιολόγησης κάθε περίπτωσης) και επιλογές από εικαστικά έργα που παρήγαγαν οι μαθητές/ριες κατά τη διάρκεια του μεταελέγχου.

### **Συντομογραφίες:**

Α.Π.Σ. : Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Δ.Ε.Π.Π.Σ. : Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Β.Μ. : Βιβλίο Μαθητή/ριας

Τ.Ε. : Τετράδιο Εργασιών

Β.Δ. : Βιβλίο Δασκάλου/ας

# *Α' ΜΕΡΟΣ*

## *Θεωρητικό Πλαίσιο*





## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Η γνωστική ψυχολόγος Abigail Housen από το 1970 διεξήγαγε πλήθος ερευνών παίρνοντας συνέντευξη από 6.000 άτομα 15 χωρών, διαφορετικών ηλικιών και κοινωνικοοικονομικών τάξεων (Housen, 2001: 21, Yenawine, 2003: 6). Σύμφωνα με το μοντέλο αισθητικής ανάπτυξης που συνέταξε, η αισθητική σκέψη του ατόμου εξελίσσεται μέσω 5 σταδίων από το στάδιο των αρχαρίων θεατών στο στάδιο των προχωρημένων και των ειδημόνων. Τα βασικά στάδια είναι τα εξής:

**Στο 1<sup>ο</sup> στάδιο** το άτομο είναι αφηγητής. Παρατηρώντας συγκεκριμένες και φανερές όψεις των έργων τέχνης (για παράδειγμα το θέμα ή το χρώμα των αντικειμένων της σύνθεσης) και καθοδηγούμενο από τα πιστεύω, τις αναμνήσεις και τις προτιμήσεις του (για παράδειγμα εάν το άτομο αγαπά τα σκυλιά, ο πίνακας ενός σκύλου θα κριθεί θετικά), σχολιάζει το έργο χρησιμοποιώντας συναισθηματικό λόγο, εξυφαίνοντας μια αφήγηση με τα αντικείμενα της σύνθεσης, δίνοντας την εντύπωση ότι εισέρχεται σε αυτήν και αποτελεί μέρος ενός δράματος που ξετυλίγεται μπροστά του (Housen, 1992: 214-215).

**Στο 2<sup>ο</sup> στάδιο** το άτομο προσπαθεί να οικοδομήσει ένα πλαίσιο παρατήρησης των έργων τέχνης χρησιμοποιεί τις προσωπικές του αντιλήψεις και γνώσεις για τον φυσικό κόσμο, την κοινωνία και τις ηθικές αξίες. Για παράδειγμα, αν ο κορμός του απεικονιζόμενου δέντρου είναι χρώματος πορτοκαλί αντί καφέ, το άτομο κρίνει το έργο αρνητικά θεωρώντας ότι δεν έχει αξία. Το ενδιαφέρον του για την ρεαλιστική απόδοση του θέματος υπάρχει παράλληλα με την αναζήτηση ενός πρακτικού-λειτουργικού ρόλου στο έργο τέχνης που μπορεί να ποικίλει από τον ηθικό και διδακτικό στον κοσμικό και υλικό (για παράδειγμα το έργο έχει αξία γιατί μπορεί να αντανakλά ευτυχισμένες στιγμές της ζωής ή να κοστίζει κάποιο μεγάλο χρηματικό ποσό). Η δεξιοτεχνία, η τεχνική του καλλιτέχνη δεν αποτελούν παρατηρήσιμα στοιχεία του έργου. Αυτές οι συναισθηματικές αντιδράσεις-αποκρίσεις στο έργο τέχνης εξαφανίζονται καθώς το άτομο απομακρύνεται από το έργο, εστιάζοντας στις προθέσεις του καλλιτέχνη (Housen, 1992: 214-215).

**Στο 3<sup>ο</sup> στάδιο** το άτομο αποκωδικοποιεί τις προθέσεις του καλλιτέχνη και την ιστορική-κοινωνική επιρροή που δέχτηκε αναλύοντας τις ενδείξεις που υπάρχουν στον πίνακα. Χρησιμοποιώντας αφενός τα μορφικά στοιχεία της τέχνης, όπως η γραμμή το χρώμα, η σύνθεση και αφετέρου τις συσσωρευμένες γνώσεις του για γεγονότα και πρόσωπα ταξινομεί το έργο σε κάποια τεχνοτροπία ή κίνημα τέχνης χρησιμοποιώντας ορολογία παρόμοια με των ιστορικών τέχνης. Μετά την ταξινόμηση του έργου το άτομο επεξηγεί και εκφράζει ορθολογικά το νόημα και το μήνυμα του έργου. Αντιμετωπίζει το έργο αντικειμενικά παρεμποδίζοντας κάθε προσωπική αναφορά ή συναίσθημα (Housen, 1992: 214-215).

**Στο 4<sup>ο</sup> στάδιο** το άτομο επιχειρεί να δημιουργήσει ένα είδος προσωπικής συνάντησης με το έργο τέχνης. Διερευνά το έργο αφήνοντας το νόημα του να ξετυλιχθεί αργά. Επισημαίνει τις λεπτομέρειες της γραμμής, του σχήματος, του χρώματος. Ενήμερο όντας του ρόλου των συναισθηματικά φορτισμένων αναμνήσεων στην ερμηνεία των συμβόλων του έργου επιτρέπει την εμφάνιση της διαίσθησης και των συναισθημάτων. Για παράδειγμα, μπορεί να δηλώσει ότι το έργο, του δημιουργεί συναισθήματα όμοια με εκείνα μιας προσωπικής στιγμής των παιδικών του χρόνων. Κάθε νέα συνάντηση με το έργο τέχνης δίνει την ευκαιρία για νέες συγκρίσεις, ενδοσκοπήσεις και εμπειρίες. Το άτομο γνωρίζει πως

η αξία ενός έργου τέχνης υπόκειται σε αλλαγές που του προσδίδουν οι επανερμηνείες που του αποδίδει το ίδιο το άτομο στην κάθε συνάντηση μαζί του καθώς το άτομο αλλάζει μετά την εκάστοτε επαφή (Housen, 1992: 214-215).

**Στο 5<sup>ο</sup> στάδιο** το άτομο αντιμετωπίζει το έργο τέχνης σαν ζωντανό αντικείμενο που έχει την δική του ιστορία, αυτοτέλεια και κανόνες. Ενώ το άτομο γνωρίζει, για παράδειγμα, ότι το ιστοιόφορο στον πίνακα δεν θα μετακινηθεί, μπορεί η ανταπόκρισή του σ' αυτό να μοιάζει σαν να επρόκειτο να αρμενίσει. Πλησιάζει τον πίνακα όπως έναν παλιό φίλο που τον γνωρίζει καλά αλλά πάντα τον εκπλήσσει, που του αξίζει να του προσφέρει την καθημερινή προσοχή του αλλά παράλληλα τον τοποθετεί σε ένα υπερυψωμένο βάθρο. Όπως σε όλες τις αξιολογικές φιλίες ο χρόνος αποτελεί το κλειδί για την καταξίωσή τους. Λαμβάνοντας υπόψη του κάθε στοιχείο σχετικό με το έργο – την ιστορία του, την διαδρομή και τις περιπέτειες του μέσα στο χρόνο- κάθε λεπτομέρεια αντανακλά μια περίπλοκη όψη του έργου ως συνόλου. Η συνάντηση με το έργο απαιτεί από το άτομο να χρησιμοποιήσει ισοδύναμα όλες του τις ικανότητες: αντιληπτικές, αναλυτικές, συναισθηματικές. Στο τέλος, βασισμένο το άτομο σε ό,τι βλέπει, σε ό,τι ξέρει και σε ό,τι αισθάνεται, αναδομεί το έργο τέχνης για τον εαυτό του ξανά και εκ νέου (Housen, 1992: 214-215).

Ένα άτομο οποιασδήποτε ηλικίας χωρίς εικαστικές εμπειρίες βρίσκεται αναγκαστικά στο 1<sup>ο</sup> στάδιο αισθητικής ανάπτυξης. Δίχως τη μακροχρόνια έκθεση σε αυτές δεν μπορεί να προωθηθεί σε ανώτερα στάδια. Η χρονική περίοδος που απαιτείται για να επιτευχθεί αλλαγή σταδίου σε παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτεί την διετή τουλάχιστον εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος όπως διαπίστωσε η Housen σε έρευνά της, διότι «...η αισθητική ανάπτυξη απαιτεί χρόνο πριν οι νέες εμπειρίες και ιδέες που παρουσιάζονται στο πρόγραμμα μπορέσουν να ωριμάσουν και να αναδιοργανώσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται αυτό που βλέπουν στιγμή προς στιγμή σε ένα έργο τέχνης...» (Housen, 1992: 231-234).

Στις έρευνες της Housen (1992) οι ατομικές επιδόσεις των ατόμων του δείγματός της αθροίστηκαν ανά αισθητικό στάδιο ώστε να δημιουργήσουν μια αθροιστική κατανομή. Η αθροιστική μέτρηση έριξε φως στην ποικιλία των αποκρίσεων που εκφράστηκαν στη συνέντευξη και διαφοροποιούν έναν αρχάριο από έναν προχωρημένο θεατή του 1<sup>ου</sup> σταδίου. Η Housen χρησιμοποίησε τις αθροιστικές επιδόσεις του σταδίου των υποκειμένων της έρευνας που κατατάχτηκαν στο ίδιο αισθητικό στάδιο και βασιζόμενη στη σχετική συχνότητα, οργάνωσε τις απαντήσεις των υποκειμένων σε 5 κατηγορίες απόκρισης στα έργα τέχνης: α) περιγραφή: τα άτομα περιγράφουν ό,τι βλέπουν, β) εμπύχωση (animation): αποδίδουν χαρακτηριστικά των έμψυχων όντων στα αντικείμενα της σύνθεσης, γ) προσωπική πραγματικότητα (personal reality): εκφράζουν προσωπικές ερμηνείες και αξιολογήσεις βασισμένες σε προσωπικά κριτήρια, δ) μεθοδική αξιολόγηση (formal evaluation): κρίνουν τα μορφικά στοιχεία ενός έργου (χρώμα, σχήμα, γραμμή), ε) ισχυρισμοί (assertion): κάνουν προσωπικές δηλώσεις.

Οι κατηγορίες είναι ιεραρχικά ταξινομημένες από την πρώτη στην πέμπτη. Οι μαθητές/ριες στο χαμηλό στάδιο αισθητικής ανάπτυξης δίνουν ελάχιστες απαντήσεις της 3<sup>ης</sup> κατηγορίας σε αντίθεση με τους μαθητές/ριες των υψηλότερων σταδίων (Housen, 1992: 219).

Στις έρευνές της το είδος των απαντήσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασε καμιά μετακίνηση από την 1<sup>η</sup> και την 2<sup>η</sup> κατηγορία στις συνεντεύξεις προελέγχου και μεταελέγχου ενώ οι απαντήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο

τέλος του προγράμματος (μεταέλεγχος) έδειξαν ότι μετακινήθηκαν από την 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> κατηγορία στην οποία κατατάσσονταν στην αρχή του προγράμματος (προέλεγχος) στην 3<sup>η</sup> ή στις ανώτερες κατηγορίες (Housen, 1992: 228-229).

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας την οδήγησε στην επέκταση της θεωρίας σχετικά με τη μέτρηση της αισθητικής ανάπτυξης: οι ομάδες κατηγοριών απαντήσεων φαίνεται να μετακινούνται με ένα σημαντικό τρόπο στις πειραματικές ομάδες μετά από σύντομα (3 μηνών) χρονικά διαστήματα εκπαίδευσης αν και το συνολικό στάδιο δεν άλλαξε. Έτσι η αλλαγή στο στάδιο δεν συμβαίνει αναγκαστικά ως μια μαζική μετακίνηση σε όλες τις κατηγορίες αλλά μάλλον ως μια σταδιακή μετάβαση, με κάποιες κατηγορίες σκέψης να αναδύονται πρώτα και οι άλλες αργότερα. (Housen, 1992: 234).

Η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης απαντήσεων που αντιστοιχούν από την 3<sup>η</sup> κατηγορία απαντήσεων και πάνω μπορεί να υπολογιστεί ότι προλέγει την επερχόμενη αλλαγή στο αισθητικό στάδιο (Housen, 1992: 231). Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην επίδραση του φύλου στην κατάταξη των ατόμων στο αισθητικό στάδιο. (Housen, 2001: 21). Το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποίησε στην έρευνά της αποδείχτηκε ότι μπορεί να αξιολογήσει την επίδραση ενός προγράμματος τόσο στο μακροεπίπεδο (αλλαγή σταδίου) όσο και στο μικροεπίπεδο (αλλαγή κατηγοριών σκέψης) (Housen, 1992: 235).

Στην έρευνά μας οι μαθητές/ριες βρίσκονται στο πρώτο στάδιο αισθητικής ανάπτυξης καθώς η έλλειψη οργανωμένων μαθημάτων Εικαστικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των προηγούμενων ετών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την κατάταξή του στο αρχικό επίπεδο. Επειδή δεν ήταν δυνατόν λόγω του σύντομου χρονικού διαστήματος που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα -6 διδακτικές ώρες εντός 1 μηνός- να ανιχνεύσουμε αλλαγή στο αισθητικό στάδιο (μακροεπίπεδο) ελπίσαμε ότι θα παρατηρούσαμε μια μικρή έστω μετακίνηση σε ανώτερη κατηγορία σκέψης (μικροεπίπεδο), γεγονός που θα αποτελούσε ένδειξη της θετικής επίδρασης του εκπαιδευτικού υλικού στη μάθηση των μαθητών/ριών.

## 2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΧΡΩΜΑ ΣΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ο βασικός σκοπός της έγχρωμης όρασης στον άνθρωπο είναι να διακρίνει τα αντικείμενα και να αποκτήσει γνώση για τον κόσμο γύρω του μέσω της καταγραφής από τον εγκέφαλό του αρχικά όλων των μηκών κύματος του φωτός που προέρχονται από όλα τα σημεία του οπτικού του πεδίου και ακολούθως του υπολογισμού της αναλογίας μεταξύ του φωτός όλων των μηκών κύματος που ανακλώνται από μία και από τις παρακείμενες επιφάνειες (Zeki, 2002:248, 256). Σε ένα πιο περίπλοκο επίπεδο αυτή η αισθητική ικανότητα χρησιμοποιείται ώστε να αποδώσει υπεροχή και νόημα στο χρωματικό ερέθισμα. Σ' αυτό το επίπεδο ενεργοποιούνται σημαντικές γνωστικές λειτουργίες όπως η μνήμη, η σκέψη, η μάθηση (Zeki, 2002:255).

Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, στην επαφή τους με το χρώμα, αναπτύσσουν με το χρόνο μια όλο και μεγαλύτερη τάση να αποδίδουν στο εικαστικό τους έργο τα χρώματα των μορφών με αντικειμενική ορθότητα: ο ουρανός αναπαρίσταται με μπλε, το γρασίδι με πράσινο (Daucher & Seitz, 2003: 116). Η τάση αυτή δικαιολογείται λόγω του σταδίου του οπτικού ρεαλισμού στο οποίο εισέρχονται κατά το δέκατο έτος της ηλικίας τους σύμφωνα με τους Luquet & Piaget (Glyn & Silk, 1997:58).

Αρέσκονται στα θερμά, λαμπερά χρώματα, στους πίνακες ζωγραφικής οι οποίοι είναι πλημμυρισμένοι στα χρώματα και /ή αποδίδουν το θέμα τους με αντίθετα χρώματα. Μετά την ηλικία των 10 χρόνων ενδιαφέρονται για τη σύνθεση του πίνακα, τον τρόπο που απέδωσε για παράδειγμα ο/η καλλιτέχνης την ψευδαίσθηση του βάθους, την τεχνική που χρησιμοποίησε για την απόδοση μιας ιδέας ή ενός συναισθήματος (Barbe-Gall, 2005: 18-22).

Τα παιδιά όχι μόνο επιδεικνύουν συγκεκριμένες χρωματικές προτιμήσεις αλλά αντιστοιχούν συναισθήματα στα χρώματα με συνεπή τρόπο από την σχολική ηλικία ακόμη (Guilford & Smith 1959; Lowenfeld & Brittain 1970; Karp & Karp 1988; Whitfield & Wiltshire 1990; Boyatzis & Varghese 1994; Valdez & Mehrabian 1994; Meerum-Terwogt & Hoeksma 1995; Milne & Greenway 1999; Zentner 2001; Golomb, 2002). Ακόμη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να ανιχνεύουν με συνεπή τρόπο συναισθήματα σε άψυχα ερεθίσματα όπως τα μουσειακά εκθέματα (Callaghan, 1997).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Burkitt, Barrett & Davis αρχικά σε 330 παιδιά 4-11 χρόνων οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά είναι ικανά να αλλάζουν συστηματικά τη χρήση του χρώματος κατά τη διάρκεια επιχρωματισμού των έργων που τους ανατίθενται, ανταποκρινόμενα στις διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις της ίδιας μορφής που τους ζητούσαν να αποδώσουν και ότι και τα πολύ μικρά παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν τα χρώματα συμβολικά.

Τα παιδιά γνωρίζουν τα ονόματα των χρωμάτων πριν ακόμη προσέλθουν στο σχολείο. Η απόκτηση μιας εκλεπτυσμένης αίσθησης των χρωμάτων, των αποχρώσεων και των χρωματικών αρχών όπως και η ικανότητα χειρισμού των χρωστικών ουσιών για την παραγωγή εικαστικού έργου αποτελούν βασικό σκοπό της διδασκαλίας των Εικαστικών στο Δημοτικό σχολείο (Callaway & Kear, 1999: 36)

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΙΚΑΣΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η επίδοση των παιδιών στο έργο που τους ανατίθεται δεν μπορεί να αξιολογηθεί αναφορικά με ένα πρότυπο αλλά συνυπολογίζοντας στο τελικό προϊόν τη διαδικασία που ακολούθησε το άτομο κατά την παραγωγή του έργου. Η επίδοση λειτουργεί ως δείκτης της επάρκειας, δηλαδή, μιας δεξιότητας η οποία προσιδιάζει σε έναν καθορισμένο τομέα. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας ο τομέας αφορά στη χρωματική δεξιότητα της απόδοσης συναισθημάτων, του βάθους και του πρώτου επιπέδου μιας σύνθεσης με τη χρήση θερμών-ψυχρών χρωμάτων καθώς και της παραγωγής δευτερογενών χρωμάτων και αποχρώσεων με τη μείξη δυο βασικών. Έτσι για να προσδιορίσουμε σε τι έγκειται η επάρκεια ή δεξιότητα των ατόμων όσον αφορά το χρώμα μπορούμε να ταξινομήσουμε τις επιδιωκόμενες ικανότητες από τις χαμηλότερες προς τις υψηλότερες (βλ. Πίνακα 3) όπως κατατάσσονται στους δυο τομείς τον θεωρητικό και τον πρακτικό οι οποίοι ορίζουν την έννοια της ικανότητας (Gaillot, 2002: 91-95).

Πίνακας 3: Ταξινόμηση ικανοτήτων (διασκευή από: Gaillot, 2002:95)

Ικανότητες	Θεωρητικός τομέας	Πρακτικός τομέας
γνωρίζω ▼	Χρησιμοποιώ την ειδική ορολογία (π.χ. θερμά-ψυχρά)	Κατέχω τις χειρονομίες μείξης των χρωμάτων.
κατανοώ ↓	Εξηγώ διάφορες αρχές (π.χ. δημιουργία δευτερογενών χρωμάτων)	Εξηγώ τον τρόπο που χειρίζομαι τις χρωστικές ουσίες, τις δόσεις.
ταξινομώ ↓	Αναγνωρίζω τα χρώματα και ταξινομώ δείγματα βάσει κατηγοριών (π.χ. αποχρώσεις)	Διευκρινίζω τον τρόπο παραγωγής των χρωμάτων, συγκρίνω ως προς τον τρόπο παραγωγής-μείξης τα διάφορα χρώματα.
αναλύω ↓	Αναφέρω τις αρχές που σχετίζονται με ένα καλλιτεχνικό εγχείρημα (π.χ. απόδοση βάθους - πρώτου επιπέδου σύνθεσης)	Αναγνωρίζω τις χειρονακτικές διαδικασίες που οδηγούν στο χρωματικό αποτέλεσμα (πώς το πέτυχα).
παράγω	Επιλέγω έναν κανόνα χρωματικής οργάνωσης (π.χ. τα θερμά χρώματα στο πρώτο επίπεδο της σύνθεσης, τα ψυχρά στο βάθος) για να αποδώσω ένα θέμα.	Δημιουργώ τις αρμόζουσες αναμειξεις χρωμάτων, το ομαλό πέρασμα από το ένα χρώμα στο άλλο.

Αυτές οι ικανότητες περιλαμβάνουν γνώση και χρήση αισθητικών εννοιών (π.χ. απόχρωση, βάθος), πρακτικές δεξιότητες εφαρμογής των υλικών και των τεχνικών και διαλογικές-επικοινωνιακές δεξιότητες (χρήση εικαστικού λεξιλογίου για την παρουσίαση

του έργου) (Hausman, 1993: 2; Callaway & Kear, 1999: 13; Addison & Burgess, 2000: 41-43, 148).

Οι αλλαγές στις ζωγραφιές των παιδιών μπορούν να γίνουν κατανοητές με την παρατήρηση τριών ανεξάρτητων διαστάσεων: την ανάδυση της πρόθεσης για αναπαράσταση, της επιδεξιότητας στην παρουσίαση οπτικών –γραφιστικών εννοιών και τη χρήση των εκφραστικών ποιοτήτων του χρωστικού μέσου (π.χ. μπογιά) (Matthews, 2004: 253-258).

Η αλλαγή στις διαστάσεις αυτές μπορεί να παρατηρηθεί στον προφορικό λόγο, στον τρόπο χρήσης των χρωστικών μέσων και βέβαια στα έργα που παράγουν τα παιδιά. Με το χρόνο οι παρατηρούμενες αλλαγές σε καθεμία από τις τρεις διαστάσεις ακολουθούν ανεξάρτητους αλλά παράλληλους δρόμους.

Αλλαγές στην πρόθεση για αναπαράσταση μπορούν να παρατηρηθούν στην αυξανόμενη σταθερότητα στην επίτευξη του θέματος ή της ιδέας σε σχέση με την αισθητηριακή επιρροή του υλικού. Το παιδί έχει αποφασίσει τι θέλει να κάνει και προβαίνει στις απαραίτητες ενέργειες για την πραγμάτωση της ιδέας του, χωρίς να αλλάζει γνώμη ή να επηρεάζεται από τις αισθητικές ποιότητες του χρωστικού υλικού (Louis, 2005: 341-353). Χρησιμοποιεί μια στοιχειώδη τεχνική ή στοχαστική διαδικασία για να περατώσει την ιδέα που συνέλαβε (Gaillot, 2002: 174-175).

Αλλαγές στην κατανόηση από τα παιδιά των οπτικών – γραφιστικών εννοιών αντικατοπτρίζονται στην απόδοση οπτικών χαρακτηριστικών που συνεισφέρουν στην αναγνωρισιμότητα της αναπαράστασης. Το παιδί παρέχει με γραφιστικά μέσα σχετικές λεπτομέρειες στο έργο του που μας επιτρέπουν να αναγνωρίσουμε τις μορφές χωρίς να χρειαστεί η συνδρομή του προφορικού λόγου για να γίνει αντιληπτή η σύνθεση (Louis, 2005: 351) και επιλέγει έναν κανόνα χρωματικής οργάνωσης της σύνθεσης παράγοντας χρώματα, αποχρώσεις ή τόνους προσπαθώντας να λύσει αναπαραστατικά προβλήματα όπως είναι η απόδοση του βάθους ή η αλληλοεπικάλυψη των μορφών σε μια σύνθεση (Gaillot, 2002: 173)

Αλλαγές στην εκφραστική χρήση του μέσου παρατηρείται στον χειρισμό του χρωστικού μέσου (π.χ. της μπογιάς) για την απόδοση του θέματος που επιδιώκει να πετύχει. Για παράδειγμα, το παιδί θέλει να χρωματίσει τα φτερά ενός πουλιού και προσπαθεί να τα αποδώσει με μακριές ή κοντές πινελιές (Louis, 2005: 346-353).

Στην έρευνά μας η πρώτη διάσταση δεν θα περιληφθεί στην αξιολόγηση των προσωπικών έργων των μαθητών/ριών, καθώς στην ηλικία των 11 ετών δεν παρατηρείται διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια της αναπαράστασης στο θέμα ή στην ιδέα που συλλαμβάνει το παιδί όταν του ζητείται να ζωγραφίσει (Glyn & Silk, 1997: 52-58).

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΧΡΩΜΑΤΟΣ – ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

### Εισαγωγή

Το χρώμα αποτελεί βασικό στοιχείο της εικαστικής γλώσσας. (Πάντος, 1990: 16). Η διερεύνηση του χρώματος συμπεριλαμβάνεται πάντοτε στα περιεχόμενα μάθησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Εικαστικών κάθε χώρας όπως για παράδειγμα της Ιταλίας (Lasothi, 1990: 4-14), των Η.Π.Α (The Kennedy Center, 1997; Wisconsin's Model Academic Standards, 1997), της Μ. Βρετανίας (DFEE/QCA, 1998), του Οντάριο του Καναδά (Ministry of Education, 1998), του Ατλαντικού Καναδά (Atlantic Provinces Education Foundation, 2001), της Γαλλίας (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2002).

Για να αξιολογήσουμε την επίδραση του εκπαιδευτικού υλικού στη μάθηση των αισθητικών ποιοτήτων του μορφικού στοιχείου του χρώματος στα παιδιά Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης θεωρήσαμε πως πρέπει να συνυπολογίσουμε στην συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, την επίδραση που πιθανόν να έχει η γνωστική υποδομή των παιδιών από την διδασκαλία του χρώματος στις προηγούμενες τάξεις.

Το διδακτικό υλικό που αποτελεί αντικείμενο της έρευνάς μας θα χρησιμοποιηθεί τις πρώτες χρονιές από διαφορετικές ως προς τη γνωστική υποδομή, κατηγορίες μαθητών/ριών.

Την πρώτη σχολική χρονιά (2007-2008) θα χρησιμοποιηθεί από παιδιά που θα έχουν διδαχθεί για το χρώμα βάσει του προϋπάρχοντος Α.Π.Σ. των Εικαστικών που δημοσιεύθηκε το 1990 (Π.Δ. 132/10-4-90, ΦΕΚ 53, τεύχος Α΄). Την δεύτερη χρονιά (2008-2009) τα παιδιά της Στ΄ τάξης θα συνεχίσουν χρησιμοποιώντας το νέο σχολικό εγχειρίδιο που τους δόθηκε την προηγούμενη χρονιά ενώ οι μαθητές της Ε΄ τάξης θα έχουν διδαχτεί κάποια στοιχεία για το χρώμα στην Δ΄ τάξη, βάσει του καινούριου εγχειριδίου για την Γ΄ & Δ΄ τάξη που θα κυκλοφορήσει ταυτόχρονα με τα υπόλοιπα εγχειρίδια για τη διδασκαλία των Εικαστικών. Την τρίτη χρονιά (2009-2010) τα παιδιά που θα παρακολουθούν την Ε΄ τάξη, θα έχουν διδαχτεί για το χρώμα στην Γ΄ και την Δ΄ τάξη. Την τέταρτη χρονιά (2010-2011) τα παιδιά της Ε΄ τάξης θα έχουν διδαχτεί για το χρώμα στην Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξη. Την πέμπτη χρονιά (2011-2012), τελικά, τα παιδιά που θα φοιτήσουν στην Ε΄ τάξη, θα έχουν διδαχτεί για το χρώμα και στις τέσσερις προηγούμενες τάξεις. Έτσι τις πρώτες τέσσερις χρονιές το εκπαιδευτικό υλικό θα απευθύνεται σε παιδιά με διαφορετική γνωστική υποδομή. Αν και προβλέπεται η σπειροειδής διάταξη της ύλης από το νέο Α.Π.Σ. στην πραγματικότητα θα χρειαστούν τέσσερα χρόνια για να υλοποιηθεί.

Τα άτομα του δείγματος μας, εκ των πραγμάτων, ανήκουν στην πρώτη κατηγορία παιδιών.

Γι' αυτό το λόγο παρουσιάζουμε τη θεματική ενότητα που αφορά στο χρώμα από το Α.Π.Σ. των Εικαστικών που δημοσιεύθηκε το 1990 και χρησιμοποιήθηκε ως το έτος διεξαγωγής της έρευνας καθώς και την αντίστοιχη θεματική ενότητα για κάθε κύκλο τάξεων από το νέο Α.Π.Σ. που δημοσιεύθηκε το 1999 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002<sup>α</sup>). Επειδή το

Α.Π.Σ. του 1990 δεν περιλαμβάνει στόχους για να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τα δυο Προγράμματα Σπουδών θα παρουσιάσουμε τη στοχοθεσία που παρουσιάζεται στο αντίστοιχο Βιβλίο Δασκάλου που συγγράφηκε βάσει του Α.Π.Σ. του 1990.

#### 4.1 Το Α.Π.Σ. των Εικαστικών του 1990

Το Α.Π.Σ. για την Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) για την Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' τάξη δημοσιεύθηκε το 1990 (Π.Δ. 132/10-4-90, ΦΕΚ 53, τεύχος Α'). Περιελάμβανε καταρχήν το σκοπό της Αισθητικής Αγωγής, αναφερόταν κατόπιν στις επιδιώξεις τις Εικαστικής Αγωγής, και ακολουθούσαν οι Γενικές Ενότητες (σχέδιο, ζωγραφική, γλυπτική κ.ά.), τα υλικά και οι τεχνικές (μολύβι, τέμπρες, λαδοπαστέλ κ.ά.). Τέλος, υποδείκνυε τρόπους χρήσης των υλικών και κάποιες μεθοδολογικές αρχές (Π.Δ. 132/10-4-90, ΦΕΚ 53, τεύχος Α', άρθρο 1 & 2, σσ. 545-549). Καθώς δεν περιελάμβανε στόχους, αποτέλεσε ένα μεταβατικό πρόγραμμα, από τα παραδοσιακά προγράμματα ύλης στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα στόχων (Πυργιωτάκης, 2000: 356-360).

Το 1992 διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ένα βιβλίο για τη διδασκαλία του μαθήματος των Εικαστικών με τίτλο «Εικαστική Αγωγή, Βιβλίο για το Δάσκαλο, Πρώτο Επίπεδο» που συγγράφηκε βάσει του προαναφερθέντος Α.Π.Σ. (Αλεξανδράκης, Γούσης, Γρυπάρης, Μαντονανάκη-Χαραμόγλη, Μουζάκης, Μουλού, 1992).

Το βιβλίο ακολουθεί τις Γενικές Ενότητες που προτείνει το αντίστοιχο Α.Π.Σ.. Υπάρχει ενότητα με τον τίτλο «ζωγραφική» η οποία απευθύνεται τόσο σε εκπαιδευτικούς της Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' τάξης όσο και σε εκείνους της Α' & Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου (Αλεξανδράκης κ.ά., 1992: 72-105).

Οι στόχοι που αναφέρονται στο βιβλίο είναι: α) Να πειραματιστούν με αναμειξείς χρωμάτων, β) να δημιουργήσουν ένα έργο με τις αναμειξείς που δημιουργούν κάθε φορά, γ) να παρατηρήσουν αντικείμενα του φυσικού περιβάλλοντος και τα χρώματα στα ρούχα τους και να τα συσχετίσουν ως προς τους τόνους και ως προς τις αποχρώσεις, δ) να γνωρίσουν την ελληνική και παγκόσμια ελληνική κληρονομιά, με την παρατήρηση έργων τέχνης και τη συζήτηση που γίνεται με ερωτήσεις που σχετίζονται με τα μορφικά στοιχεία της τέχνης, το θέμα κ.λ.π. (ό.π. σσ. 74-96).

Προτείνονται, *«χωρίς να αποτελούν δείγματα προς αντιγραφή»* δραστηριότητες που αφορούν στη διερεύνηση του χρώματος όπως γνωριμία με τα υλικά και τη χρήση τους, αναμειξείς των βασικών χρωμάτων για τη δημιουργία δευτερευόντων και ποικίλων αποχρώσεών τους, αναμειξείς του καφέ και του μαύρου, γνωριμία με τους τόνους των χρωμάτων, με τα ουδέτερα χρώματα, παρατήρηση και συζήτηση ως προς τα χρώματα στο άμεσο φυσικό περιβάλλον, σχόλια και κριτική για τα χρώματα σε έργα τέχνης, εφαρμογή των αναμειξεων των χρωμάτων σε ελεύθερες δημιουργικές συνθέσεις με επεξεργασία συγκεκριμένων θεμάτων. (ό.π. σ. 71).

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που συνεργαστήκαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς και άλλοι/ες από άλλα σχολεία της περιοχής Βόλου και Ν. Ιωνίας μας ενημέρωσαν ότι το βιβλίο αυτό δεν συνέχισε τις επόμενες χρονιές να συμπεριλαμβάνεται είτε στους καταλόγους των βιβλίων που παράγγελλαν τα σχολεία



είτε στους καταλόγους των βιβλίων που παρελάμβαναν τα σχολεία από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β). Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που για κάποιον λόγο δεν το παρέλαβαν την πρώτη χρονιά που διανεμήθηκε, να μην γνωρίζει την ύπαρξή του αν δεν υπήρχε πρόνοια από τη διεύθυνση του σχολείου για τη διαφύλαξη μερικών αντιτύπων της πρώτης διανομής στη σχολική βιβλιοθήκη. Ο παράγων αυτός επέδρασε αυξητικά στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν γνώριζαν τα περιεχόμενα μάθησης των διδακτικών ενοτήτων των Εικαστικών και αγνοούσαν τη διδακτέα ύλη του μαθήματος.

#### **4.2 Το Α.Π.Σ. των Εικαστικών του 1999**

Το τελευταίο Α.Π.Σ. των Εικαστικών για όλες τις τάξεις του Δημοτικού και Γυμνασίου δημοσιεύθηκε το 1999 και περιλαμβάνει το μορφικό στοιχείο του χρώματος στις θεματικές ενότητες κάθε κύκλου τάξεων (α' κύκλος: Α' & Β' τάξη, β' κύκλος: Γ' & Δ' τάξη, γ' κύκλος: Ε' & ΣΤ' τάξη) όπως και στις ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης των αντίστοιχων Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002α: 122-123).

Το Α.Π.Σ. για κάθε κύκλο τάξεων αναπτύσσεται σε έξι άξονες που ο καθένας περιλαμβάνει στόχους, θεματικές ενότητες και ενδεικτικές δραστηριότητες-οδηγίες (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002α: 132-136). Για τον σχεδιασμό της κάθε ενότητας το Α.Π.Σ. ορίζει πως πρέπει να συνδυαστούν περιεχόμενα μάθησης και στόχοι από τις θεματικές ενότητες και των έξι αξόνων που περιλαμβάνει το Πρόγραμμα.

Οι έξι άξονες είναι: α) εξοικείωση με απλά υλικά και τεχνικές (τέμπερες, χαρτόνια, πηλός κ.ά.), β) μορφικά στοιχεία (γραμμή, χρώμα όγκος κ.ά.), γ) θέμα (φυσικό περιβάλλον, γιορτές, άλλα μαθήματα κ.ά.), δ) μορφές εικαστικών τεχνών (ζωγραφική, πηλοπλαστική κ.ά.), ε) έργα τέχνης-ιστορία τέχνης, στ) στοιχεία αισθητικής, κριτικής και ανάλυσης έργου τέχνης.

Για την διδασκαλία της ενότητας του χρώματος για κάθε κύκλο τάξεων οι έξι άξονες διαπλέκονται όπως φαίνεται στους πίνακες 4.1, 4.2, 4.3. (βλ. Παράρτημα 1). Το περιεχόμενο του κάθε άξονα ακολουθεί το μοντέλο της σπειροειδούς διάταξη της ύλης και οι στόχοι στους άξονες που είναι κοινοί σε όλες τις τάξεις παρουσιάζονται με αύξουσα δυσκολία από το πρώτο κύκλο στον τρίτο κύκλο τάξεων.

#### **4.3 Σύγκριση του παλιού και του νέου Α.Π.Σ.**

Από την εξέταση των Α.Π.Σ. του παλιού και του νέου διαπιστώνουμε ότι και τα δυο στοχεύουν τόσο στην διερεύνηση του χρώματος και στη χρησιμοποίηση χρωμάτων για τη δημιουργία έργων όσο και στη χρησιμοποίηση χρωματικού λεξιλογίου κατά την παρατήρηση και αναγνώριση των χρωμάτων στη φυσικό περιβάλλον και στα έργα τέχνης.

Ειδικότερα το Β.Δ. του 1992 για τη διερεύνηση του χρώματος και τη χρησιμοποίησή του στα έργα των μαθητών/ριών:

- Προτείνει δραστηριότητες πειραματισμού και ανάμειξης ανά δυο των βασικών χρωμάτων (κίτρινου, μπλε και κόκκινου) για τη δημιουργία των δευτερογενών (πράσινου, πορτοκαλί και μοβ) και των αποχρώσεών τους, καθώς και στη

δημιουργία τόνων, στοχεύοντας στην κατανόηση της διαφοράς της μιας αποχρώσεως από την άλλη ή του ενός τόνου από τον άλλον (Αλεξανδράκης κ.ά, 1992: 72-107).

- Καλεί τα παιδιά των μικρότερων τάξεων (Α', Β', Γ') να χρησιμοποιήσουν τις αποχρώσεις που παρήχθησαν στη δημιουργία βιομορφικών συνθέσεων (λουλούδια, πεταλούδες κ.λπ.) και τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων (Δ', Ε' ΣΤ') στη δημιουργία γεωμετρικών συνθέσεων (ό.π.:78).
- Δεν αναφέρεται στις ιδέες ή στα συναισθήματα που εκφράζουν ή συμβολίζουν τα διαφορετικά χρώματα στην τέχνη. Τη μόνη αναφορά στη σύνδεση χρώματος και συναισθήματος εντοπίσαμε στην ενδεικτική δέκατη τέταρτη ερώτηση στην ενότητα «Σχόλια και κριτική σε έργα τέχνης»: «Ποιο από τα έργα έχει χρώματα που σου αρέσουν; Γιατί σου αρέσουν; Τι σε κάνουν να αισθάνεσαι;» (ό.π.: 96).
- Για την παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και των έργων τέχνης οι δραστηριότητες που προτείνονται εστιάζουν στην αναγνώριση των ποικίλων αποχρώσεων και τόνων που παρατηρούνται στα αντικείμενα του φυσικού περιβάλλοντος και σε ζωγραφικές συνθέσεις (ό.π.: 97).

Σύμφωνα με το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. και των τριών κύκλων τάξεων του 1999, για τη διερεύνηση του χρώματος και τη χρησιμοποίησή του στα έργα των μαθητών/ριών επιδιώκεται με τους στόχους του 1<sup>ου</sup>, 2<sup>ου</sup>, 3<sup>ου</sup>, 4<sup>ου</sup> άξονα:

- να χρησιμοποιούν τα παιδιά με αυξανόμενη ευχέρεια διάφορα χρωστικά μέσα και τεχνικές
- να δημιουργούν αποχρώσεις
- να εκφράζουν συναισθήματα στα έργα τους μέσω των χρωματικών τους επιλογών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002α: 126-136).

Για την μελέτη των έργων τέχνης επιδιώκεται με τους στόχους του 5<sup>ου</sup> & 6<sup>ου</sup> άξονα :

- να αναγνωρίζουν έργα τέχνης διαφορετικών ιστορικών περιόδων (Α', Β', Γ', Δ' τάξη)
- να συγκρίνουν έργα και να ανακαλύπτουν ομοιότητες και διαφορές (Ε' & ΣΤ' τάξη)
- να συζητούν και να εκφράζουν τις απόψεις τους γι' αυτά (σκέψεις, προτιμήσεις, αισθήματα) με τη χρήση εικαστικού λεξιλογίου (Α', Β', Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' τάξη) (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002α: 126-136).

Συνεπώς, και στα δυο Α.Π.Σ. με τη διδασκαλία του χρώματος επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά διαδικαστική γνώση (κιναισθητικές δεξιότητες ανάμειξης και εφαρμογής του χρώματος σε επίπεδες επιφάνειες) και δηλωτική γνώση (δεξιότητες παρατήρησης, αναγνώρισης, ανάκλησης στη μνήμη χρωμάτων και αποχρώσεων).

Το νέο Α.Π.Σ. του 1999 δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προσέγγιση έργων τέχνης αφού αφιερώνει δύο από τους έξι άξονές του. Μάλιστα, το μέρος που αφορά στη διδασκαλία στην Ε' & ΣΤ' τάξη, επεκτείνει τα όρια της δηλωτικής γνώσης με συγκρίσεις και ανάλυση έργων τέχνης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω υποθέσαμε ότι η γνωστική υποδομή των μαθητών/ριών όλων των τάξεων -και ιδιαίτερα της Ε' & ΣΤ' τάξης στις οποίες στόχευε η παρούσα έρευνα- που διδάχτηκαν το γνωστικό αντικείμενο των

Εικαστικών τα προηγούμενα σχολικά έτη με το παλιό Α.Π.Σ. θα ήταν ικανοποιητική ως προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων στη χρήση των υλικών και στο επίπεδο της διάκρισης κατηγοριών χρωμάτων. Θα είχαν μελετήσει σε πρώτο επίπεδο κάποια έργα τέχνης, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του νέου Α.Π.Σ. και το ενδεχόμενο ελλειμματικό γνωστικό επίπεδο στη χρήση των υλικών και στη διάκριση των χρωμάτων δεν θα οφειλόταν στο περιεχόμενο της ύλης του παλιού Α.Π.Σ..

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΧΡΩΜΑΤΟΣ

### Εισαγωγή

Η διδασκαλία του χρώματος στην Ε΄ ΣΤ΄ τάξη με το νέο σχολικό εγχειρίδιο «Παρατηρώ και δημιουργώ εικαστικά» περιλαμβάνεται στην πρώτη ενότητα του πρώτου κεφαλαίου του διδακτικού πακέτου.

Το διδακτικό πακέτο για τη διδασκαλία των Εικαστικών αποτελείται από το Βιβλίο και το Τετράδιο Εργασιών των Μαθητών/ριών (Β.Μ. & Τ.Ε. ) και το Βιβλίο του/της Δασκάλου/ας (Β.Δ.).

Η ενότητα για τη διδασκαλία του χρώματος υποδιαιρείται σε τέσσερις υποενότητες οι οποίες καταλαμβάνουν έκταση μιας σελίδας η καθεμία στο Β.Μ. και στο Τ. Ε.. Οι ενότητες τιτλοφορούνται: α) η φύση χρωματίζει, β) οι καλλιτέχνες διαλέγουν χρώματα, γ) τα περιοδικά ως πηγή των χρωμάτων της παλέτας μας και δ) αναμειγνύοντας λαδοπαστέλ.

Γενικός σκοπός της ενότητας είναι η κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε θερμά /ψυχρά, βασικά /δευτερογενή, αποχρώσεις. Ειδικοί σκοποί της ενότητας είναι η αξιοποίηση των θερμών και των ψυχρών χρωμάτων στην απόδοση συναισθημάτων και των επιπέδων μιας σύνθεσης και η παραγωγή αποχρώσεων με την τεχνική των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό».

Στο Βιβλίο των Μαθητών/ριών περιλαμβάνονται φωτογραφίες του φυσικού περιβάλλοντος, έργων καλλιτεχνών και εικαστικών έργων μαθητών/ριών των αντίστοιχων τάξεων που συνεργάστηκαν με τη συγγραφική ομάδα, τις οποίες τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις που αφορούν τις εικόνες και παρατίθενται στη σελίδα.

Το Τετράδιο Εργασιών περιλαμβάνει ασκήσεις αντιστοίχισης, διάκρισης ή κατηγοριοποίησης και κείμενα τα οποία αναθέτουν έργα στο ατομικό μπλοκ σχεδίου των παιδιών. Για την γ΄ και την δ΄ υποενότητα δεν έχουν αφιερωθεί αντίστοιχες σελίδες στο Τετράδιο Εργασιών. Τα κείμενα που αναθέτουν έργα στους μαθητές/ριες περιλαμβάνονται στην σελίδα της γ΄ και της δ΄ υποενότητας του Βιβλίου των Μαθητών/ριών.

Στο Βιβλίο του Δασκάλου/ας η ενότητα που αφορά στη διδασκαλία του χρώματος περιλαμβάνει δύο μέρη. Στο α΄ μέρος παρουσιάζονται οι γενικές πληροφορίες και οι ειδικές γνώσεις για το θέμα (ειδικό λεξιλόγιο, σύστημα ταξινόμησης χρωμάτων, συμβολισμοί χρωμάτων) που θα πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, η προτεινόμενη βιβλιογραφία για περαιτέρω μελέτη του θέματος από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι άξονες του Α.Π.Σ. που διαπλέκονται για τη διδασκαλία της ενότητας του χρώματος και οι στόχοι της ενότητας. Στο β΄ μέρος προτείνονται διδακτικές και μαθητικές δραστηριότητες χωριστά για κάθε υποενότητα και δίνονται οι απαντήσεις των ερωτήσεων που περιλαμβάνει το Β.Μ. και το Τ.Ε. (βλ. Παράρτημα 2).

Η στρατηγική διδασκαλία που αξιοποιείται είναι η επαγωγική. Η διδασκαλία κάθε υποενότητας και τα περιεχόμενα μάθησης και των τεσσάρων υποενοτήτων βαίνουν σταδιακά από τα συγκεκριμένα, κοντινά και απλά για τον μαθητή/ρια προς τα αφηρημένα, μακρινά και σύνθετα. Για να οδηγηθούν οι μαθητές/ριες στην γνώση, οι ενότητες σχεδιάστηκαν σύμφωνα με την παραπάνω αρχή έτσι ώστε ξεκινώντας από γνωστές εικόνες-γνώσεις (α' υποενότητα, εικόνες από το φυσικό περιβάλλον) και εύκολες δραστηριότητες (ζωγραφίζουν το ίδιο τοπίο με θερμά και κατόπιν με ψυχρά χρώματα) σταδιακά να εισάγουν τα παιδιά σε άγνωστες εικόνες (έργα καταξιωμένων καλλιτεχνών), ιδέες (χρωματικές αξίες, βάθος - α' επίπεδο) και δυσκολότερες τεχνικές (χρήση λαδοπαστέλ, δημιουργία αποχρώσεων κ.λ.π.) και μέσα από τα παραδείγματα να οδηγούνται στη συναγωγή συμπερασμάτων.

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν θα παρουσιάσουμε τους στόχους κάθε υποενότητας και το περιεχόμενο κάθε βιβλίου του διδακτικού πακέτου που αφορά στη διδασκαλία καθεμίας υποενότητας.

## 2.1 Α' Υποενότητα

Οι στόχοι της υποενότητας είναι:

Α) να ανακαλέσουν στη μνήμη τα αισθήματα που βιώνουμε σε συγκεκριμένες σκηνές που διαδραματίζονται στο φυσικό και οικιστικό περιβάλλον.

Β) να συνδέσουν τα αισθήματα και τα συναισθήματα που απορρέουν από αυτά με τα χρώματα που κυριαρχούν στις αντίστοιχες εικόνες-καταστάσεις.

Γ) να κατηγοριοποιήσουν τα χρώματα σε θερμά και ψυχρά ανάλογα με τα συναισθήματα ή τις διαθέσεις που προκαλούν.

### Το Βιβλίο των Μαθητών/ριών

Για την κατάκτηση των δυο πρώτων στόχων η σελίδα περιλαμβάνει τα παρακάτω διδακτικά μέσα: δύο στίχους του Κ. Κρυστάλλη, πέντε φωτογραφίες του φυσικού και οικιστικού περιβάλλοντος, πέντε ερωτήσεις που αφορούν στις φωτογραφίες και ένα μικρό κείμενο που παραπέμπει τους μαθητές/ριες στην αντίστοιχη υποενότητα στο Τετράδιο Εργασιών.

Οι στίχοι είναι: «Πίσω από τις μακρινές κορφές ο ήλιος βασιλεύει και τ'ουρανού τα σύνορα χίλιες βαφές αλλάζουν». Αποσκοπούν στη διαθεματική διασύνδεση λογοτεχνίας, φυσικής και ζωγραφικής. Στην κατανόηση της χρωματικής μεταβλητότητας των φαινομένων του φυσικού περιβάλλοντος και στην ανάκληση των γνώσεων από τη φυσική για τη διαφορά της έννοιας του χρώματος στη φυσική (τα χρώματα που εμφανίζονται σαν αποτέλεσμα της διάθλασης ή της ανάλυσης του φωτός είναι χρώματα –φως) και στη ζωγραφική (οι χρωστικές ουσίες των εικαστικών καλλιτεχνών είναι χρώματα-ύλη) (Πάντος 1990: 43).

Στις φωτογραφίες της υποενότητας περιλαμβάνονται: φωτιά στο ύπαιθρο τη νύχτα (κυριαρχούν κόκκινα και κίτρινα χρώματα), ηλιοβασίλεμα στη θάλασσα (κυριαρχούν σκούρα μπλε και μοβ χρώματα), δάσος (ποικίλες αποχρώσεις του πράσινου), θάλασσα και κολυμβητές (αποχρώσεις του μπλε), το κτίριο του

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας φωτισμένο (χρωματική αντίθεση ανάμεσα στα πορτοκαλί και κίτρινα χρώματα του φωτισμένου κτιρίου και στα μπλε και μοβ χρώματα του περιβάλλοντος χώρου).

Οι φωτογραφίες επιλέχτηκαν με κριτήριο την αντιστοίχισή τους στην εξάβαθμη κλίμακα ταξινόμησης των χρωμάτων (κόκκινο, κίτρινο, πορτοκαλί, μπλε, πράσινο, μοβ) που αποτελεί αντικείμενο μελέτης της ενότητας.

Οι ερωτήσεις ζητούν από τα παιδιά να παρατηρήσουν τις φωτογραφίες και να απαντήσουν: 1) Ποιο είναι το θέμα που απεικονίζεται στην κάθε εικόνα, 2) Ποιο χρώμα κυριαρχεί στην κάθε εικόνα, 3) Να φανταστούν πως βρίσκονται στο χώρο που απεικονίζεται στη φωτογραφία και να εκφράσουν τα αισθήματα που ο χώρος θα τους προκαλούσε, 4) Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ως θεατές των φωτογραφιών, 5) Να ανακαλύψουν τα στοιχεία της κάθε εικόνας που είναι υπεύθυνα για την πρόκληση αυτών των συναισθημάτων.

Για να υπογραμμιστούν οι βασικές έννοιες της ενότητας και να ενισχυθεί η σχέση χρώματος-συναισθήματος που αποτελεί το σκοπό της ενότητας στη μνήμη των παιδιών, στην 2<sup>η</sup> ερώτηση οι λέξεις «χρώμα κυριαρχεί» και στην 5<sup>η</sup> «συναισθήματα» είναι με έντονη γραφή.

### Το Τετράδιο Εργασιών των Μαθητών/ριών

Στη σελίδα περιλαμβάνονται τρεις εργασίες: αντιστοίχιση, δικαιολόγηση αντιστοίχισης και ανάθεση ζωγραφικού έργου στους μαθητές/ριες με τις οποίες επιτυγχάνεται ο τρίτος στόχος της υποενότητας.

Στην πρώτη εργασία με τίτλο «τα χρώματα των αισθημάτων» καλούνται να αντιστοιχίσουν τα έξι χρώματα (κίτρινο, πορτοκαλί, κόκκινο, πράσινο, μπλε, μοβ) σε οχτώ καταστάσεις που αποτελούν αντιθετικά ζεύγη διωνύμων (ζέστη-δροσιά, μέρα-νύχτα, θόρυβος-ηρεμία, υγεία-αρρώστια). Το σύστημα των αντιθετικών ζευγών θεωρείται κατάλληλο για τα παιδιά λόγω της σαφήνειας και της απλότητάς του ( Addison 2000: 242).

Στη δεύτερη εργασία με τίτλο «η θερμοκρασία των χρωμάτων» μετά την υπόδειξη σε διακριτό πλαίσιο της κατηγοριοποίησης των χρωμάτων σε θερμά & ψυχρά, ζητείται να δικαιολογήσουν τις χρωματικές αντιστοιχίσεις στις οποίες προέβησαν στην προηγούμενη εργασία ώστε αυτή τη φορά να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο εικαστικό λεξιλόγιο.

Η τρίτη εργασία με τίτλο «σειρές έργων στο μπλοκ» αναθέτει τη δημιουργία στο προσωπικό μπλοκ σχεδίου, μιας σειράς δυο πανομοιότυπων ως προς το θέμα έργων. Το μεν πρώτο ζητείται να το επιχρωματίσουν μόνο με θερμά χρώματα και το δεύτερο μόνο με ψυχρά. Μετά το πέρας του επιχρωματισμού ζητείται να τα συγκρίνουν ως προς τα διαφορετικά συναισθήματα που αναδύονται καθώς παρατηρούν το ίδιο έργο αποδοσμένο με διαφορετικές κατηγορίες χρωμάτων.

### Το Βιβλίο του Δασκάλου/ας

Για την α' υποενότητα προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να ζητήσουν αρχικά από τα παιδιά να σκεφτούν γλωσσικές εκφράσεις κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου που σχετίζονται με την περιγραφή ή την έκφραση συναισθημάτων και γίνεται χρήση του

χρωματικού λεξιλογίου. Στη συνέχεια να ανακαλέσουν τις γνώσεις τους για το χρώμα στις Φυσικές Επιστήμες και να τις συγκρίνουν με εκείνες των Εικαστικών.

## 2.2 Β' Υποενότητα

Οι στόχοι της υποενότητας είναι:

A) Να συνδέσουν τα χρώματα που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες στις συνθέσεις τους όχι μόνο με την απόδοση των χρωμάτων των αντικειμένων (τοπικά χρώματα) αλλά και με την έκφραση κάποιου μηνύματος ή συναισθήματος.

B) Να διακρίνουν τον τρόπο που οι καλλιτέχνες αποδίδουν το πρώτο επίπεδο και το βάθος μιας σύνθεσης εκμεταλλευόμενοι τις ιδιότητες των θερμών και των ψυχρών χρωμάτων.

### Το Βιβλίο των Μαθητών/ριών

Για την κατάκτηση των στόχων στη σελίδα περιλαμβάνονται τα ακόλουθα διδακτικά μέσα: α) η ρήση του ζωγράφου Α. Ματίς για τη δυνατότητα των χρωμάτων να συγκινούν (α' στόχος), β) τρία ζωγραφικά έργα των: Β. Βαν Γκόγκ, Α. Ματίς, και Π. Πικάσο (α' & β' στόχος), γ) κείμενο με το οποίο ανατίθεται στα παιδιά έργο παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου και τρεις ερωτήσεις που αφορούν στα έργα των καλλιτεχνών της σελίδας (α' στόχος), δ) κείμενο που παραπέμπει τα παιδιά στην αντίστοιχη υποενότητα του Τ.Ε.

Η ρήση του Α. Ματίς είναι: «Τα χρώματα έχουν τη δυνατότητα να ανακινήσουν τα αισθησιακά βάθη των ανθρώπων» και αποσκοπεί, μέσα από τα λόγια ενός καταξιωμένου κολορίστα καλλιτέχνη, να αναδειχτεί ο ρόλος που αποδίνουν οι καλλιτέχνες στα χρώματα που χρησιμοποιούν στις συνθέσεις τους, ώστε να συνκινήσουν τους θεατές.

Το πρώτο ζωγραφικό έργο είναι το «Καφενείο τη νύχτα», 1888 του Β. Βαν Γκόγκ. Τα κιτρινοπορτοκαλί θερμά χρώματα του κτιρίου έρχονται σε αντίθεση με τις μπλε και πρασινομπλέ αποχρώσεις του περιβάλλοντος χώρου εκφράζοντας διαφορετικά συναισθήματα και παράλληλα αποδίδοντας το πρώτο επίπεδο και το βάθος της σύνθεσης.

Το δεύτερο ζωγραφικό έργο είναι του Α. Ματίς, «Αρμονία σε κόκκινο» 1908-1909 όπου κυριαρχεί το κόκκινο χρώμα στο πρώτο επίπεδο και το βάθος της σκηνής αποδίδεται με πράσινες και μπλε αποχρώσεις.

Το τρίτο ζωγραφικό έργο είναι «η Τραγωδία», 1903 του Π. Πικάσο στο οποίο κυριαρχούν μπλε και πράσινες αποχρώσεις δημιουργώντας μια ψυχρή ατμόσφαιρα στη σύνθεση.

Η πρώτη δραστηριότητα ζητά από τα παιδιά την παραγωγή αφηγηματικού λόγου με τη χρήση των στοιχείων (μορφές και αντικείμενα) που περιλαμβάνονται σε κάθε ζωγραφικό έργο και την παράλληλη χρήση επιθέτων που σχετίζονται με τις χρωματικές επιλογές του ζωγράφου και με τα οποία θα χαρακτηρίσουν τα στοιχεία της αφήγησής τους.

Οι ερωτήσεις στις οποίες καλούνται να απαντήσουν παρατηρώντας τα ζωγραφικά έργα είναι: 1) Ποιες διαθέσεις ή συναισθήματα σας προκαλούν τα έργα; 2) Ποια χρώματα χρησιμοποίησαν οι καλλιτέχνες ώστε να σας προκαλέσουν αυτά τα συναισθήματα; 3) Σε ποια έργα χρησιμοποιήθηκαν θερμά ή /και ψυχρά χρώματα;

Για να υπογραμμιστούν οι βασικές έννοιες της υποεπινότητας οι λέξεις: «ιστορία», «επίθετα», «διαθέσεις-συναίσθηματα», «χρώματα», «θερμά-ψυχρά» που αναφέρονται στις δραστηριότητες είναι γραμμένες με έντονη γραφή.

### Το Τετράδιο Εργασιών

Στη σελίδα περιλαμβάνονται τρεις δραστηριότητες: διάκριση των χρωμάτων του χρωματικού κύκλου σε θερμά και ψυχρά και παρουσίαση της ιδιότητας των θερμών χρωμάτων να πλησιάζουν και των ψυχρών χρωμάτων να απομακρύνονται από τους θεατές(α΄ & β΄ στόχος), ανάθεση ενός έργου ελεύθερου θέματος στο προσωπικό μπλοκ των παιδιών και η χρήση θερμών ή ψυχρών χρωμάτων για να αποδώσουν ταυτόχρονα κάποιο μήνυμα ή συναίσθημα αλλά και τα επίπεδα της σύνθεσης (α΄ & β΄ στόχος) και η ανάθεση ενός έργου κατασκευής καρτών που δείχνουν συναίσθημα με τη βοήθεια των χρωμάτων (α΄ στόχος).

Η πρώτη δραστηριότητα έχει τον τίτλο «Θερμά και ψυχρά». Τα παιδιά καλούνται να τραβήξουν μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στα θερμά και στα ψυχρά χρώματα ενός χρωματικού κύκλου και να μελετήσουν την ιδιότητα των θερμών χρωμάτων να πλησιάζουν και των ψυχρών χρωμάτων να απομακρύνονται από τους θεατές παρατηρώντας δυο χρωματιστά τετράγωνα. Το πρώτο τετράγωνο είναι κόκκινο και στο κέντρο του έχει εγγεγραμμένο ένα μικρότερο πράσινο τετράγωνο. Το δεύτερο τετράγωνο είναι μπλε και το εγγεγραμμένο στο κέντρο του τετράγωνο είναι χρώματος κόκκινου. Η ιδιότητα αυτή των χρωμάτων αναφέρεται σε κείμενο μέσα σε διακριτό πλαίσιο και ακολουθούν ερωτήσεις εφαρμογής της ιδιότητας στα ζωγραφικά έργα της 2<sup>ης</sup> υποεπινότητας που περιλαμβάνονται στο Βιβλίο των Μαθητών.

Η δεύτερη δραστηριότητα έχει τον τίτλο «Θερμά πάνω στα ψυχρά» και αφορά στην ανάθεση ενός έργου ελεύθερου θέματος στο προσωπικό μπλοκ των παιδιών. Επιζητείται η εκμετάλλευση της θερμοκρασίας των χρωμάτων για την απόδοση συναίσθημάτων και του βάθους της σύνθεσης.

Η τρίτη δραστηριότητα έχει τον τίτλο «Μάντεψε τι νιώθω». Υποδεικνύει στα παιδιά έναν απλό τρόπο κατασκευής έξι καρτών και ζητείται να ζωγραφίσουν σε κάθε κάρτα ένα πρόσωπο το οποίο μέσω των χρωματικών τους επιλογών θα αποκαλύπτει κάθε φορά και διαφορετικό συναίσθημα. Με την ολοκλήρωση των 6 προσώπων-συναίσθημάτων προτείνεται η χρήση των καρτών για την διεξαγωγή ενός παιχνιδιού ανάμεσα στα μέλη της κάθε ομάδας της τάξης. Το κάθε μέλος της ομάδας θα επιδεικνύει μία-μία κάρτα και θα καλεί τα άλλα μέλη να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που εκφράζει η κάρτα. Κερδίζει, βέβαια, όποιος αναγνωρίσει τα συναίσθημα στις περισσότερες κάρτες.

Η δεύτερη και η τρίτη δραστηριότητα αποσκοπούν στην εφαρμογή των γνώσεων που απέκομισαν τα παιδιά από τη διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> υποεπινότητας

### Το Βιβλίο του Δασκάλου/ας

Το Βιβλίο για τη 2<sup>η</sup> υποεπινότητα προσφέρει μια πλήρη περιγραφή του κάθε ζωγραφικού έργου. Επιπλέον για το έργο του Β. Βαν Γκογκ παρουσιάζεται απόσπασμα από επιστολή του ζωγράφου στην αδελφή του στο οποίο περιγράφει το συγκεκριμένο έργο. Για κάθε έργο παρουσιάζεται μια δειγματική αφήγηση που θα μπορούσε να συντεθεί από τα



στοιχεία της κάθε ζωγραφικής σκηνής. Προτείνεται στους εκπαιδευτικούς μια τεχνική εργασίας για την οργάνωση δραστηριοτήτων οι οποίες θα διευκολύνουν τα παιδιά να παράγουν πλήθος επιθέτων που σχετίζονται με τα στοιχεία της εικονιζόμενης σκηνής. Δίδονται οι απαντήσεις των ερωτήσεων που υπάρχουν στο Β.Μ. και στο Τ.Ε. και υποδεικνύεται το χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της τρίτης δραστηριότητας που περιλαμβάνει το Τ.Ε.

### 2.3 Γ' Υποενότητα

Οι στόχοι της υποενότητας είναι:

Α) να ανακαλύψουν εναλλακτικές χρωστικές ύλες για τον επιχρωματισμό των έργων τους.

Β) να ταξινομήσουν τα χρωματιστά υλικά σε χρώματα και αποχρώσεις χρωμάτων

Γ) να απομακρυνθούν από την στερεότυπη εικόνα που έχουν για τα δέντρα (πράσινη φυλλωσιά, καφέ κορμός) και να διαπιστώσουν την ποικιλία των αποχρώσεων με την οποία μπορούμε να αποδώσουμε ένα δέντρο εκφράζοντας παράλληλα τα συναισθήματά μας.

Δ) να διαπιστώσουν και να μελετήσουν την διαδικασία που απαιτείται για τον επιχρωματισμό ενός ομαδικού ή ατομικού έργου με την τεχνική του κολάζ.

#### Το Βιβλίο των Μαθητών/ριών

Στη σελίδα συμπεριλαμβάνονται: α) ένα κείμενο με το οποίο προτείνεται η χρήση αποκομμάτων από περιοδικά για τον επιχρωματισμό των έργων, β) φωτογραφίες χρωματιστών αποκομμάτων από περιοδικά ταξινομημένα σε έξι ομάδες με δυο τρόπους: σε κυκλική διάταξη με ασαφή όρια και σε οριζόντια διάταξη με σαφή όρια, γ) οι φωτογραφίες τεσσάρων δέντρων που κατασκευάστηκαν με την τεχνική του κολάζ και αποδίδονται με διαφορετικά χρώματα το καθένα, δ) την φωτογραφία ενός ομαδικού εν εξελίξει έργου μαθητών/ριών αντίστοιχων τάξεων, ε) επτά ερωτήσεις και στ) ένα κείμενο με το οποίο ανατίθεται έργο στους μαθητές/ριες.

Το κείμενο με το οποίο προτείνεται η χρήση αποκομμάτων από περιοδικά υλοποιεί τον α' στόχο της υποενότητας. Τον ίδιο στόχο υπηρετεί και η έβδομη ερώτηση: «πού αλλού θα μπορούσατε να βρείτε έτοιμο χρωματιστό υλικό για τα έργα σας;».

Για την υλοποίηση του β' στόχου επιλέχτηκαν οι φωτογραφίες με τους δυο τρόπους ταξινόμησης και οι τρεις πρώτες ερωτήσεις ήτοι: 1) «σε ποιες ομάδες χρωμάτων διαχωρίστηκαν τα χρωματιστά αποκόμματα;» 2) «είναι εξυπηρετικές οι ταξινομήσεις α και β;» 3) «εσείς, πώς θα ομαδοποιούσατε τα αποκόμματα;»

Τα διδακτικά μέσα για την υλοποίηση του γ' στόχου είναι οι τέσσερις φωτογραφίες δέντρων (α' με πράσινη φυλλωσιά και καφέ κορμό, β' με κιτρινοπράσινη φυλλωσιά και κιτρινοκόκκινο κορμό, γ' με πολύχρωμη-πράσινη, κίτρινη, κόκκινη, μπλε-φυλλωσιά και πολύχρωμο-κόκκινο, κίτρινο, μπλε, καφέ- κορμό, δ' με κόκκινη φυλλωσιά και κορμό) και η τέταρτη ερώτηση: «ποιες ιδέες ή συναισθήματα σας προκαλεί ένα δάσος που αποτελείται από δέντρα όπως της πρώτης φωτογραφίας ή της δεύτερης ή της τρίτης ή της τέταρτης; Γιατί;»

Την υλοποίηση του δ' στόχου ικανοποιούν η φωτογραφία του ομαδικού έργου των μαθητών/ριών αντίστοιχης τάξης και η πέμπτη με την έκτη ερώτηση: «ποια διαδικασία ακολούθησαν τα παιδιά για τη δημιουργία αυτού του πουλιού;», «η σειρά τοποθέτησης των χρωμάτων τι σας θυμίζει;».

Η ανάθεση έργου στους μαθητές/ριες γίνεται με ένα κείμενο που βρίσκεται στο τέλος της σελίδας («συγκεντρώστε χρωματιστό υλικό, ταξινομήστε το σε ομάδες χρωμάτων και δημιουργήστε τα δικά σας ατομικά και ομαδικά έργα»).

### Το Βιβλίο του Δασκάλου/ας

Στο Β.Δ. εκτός από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του Β.Μ. προτείνει στους εκπαιδευτικούς μια εναλλακτική διάταξη των χρωματικών αποκομμάτων στην οποία θα μπορούσαν να προβούν τα παιδιά για να οξυνθεί η παρατηρητικότητα τους στη διάκριση των αποχρώσεων καθώς και την τεχνική του καταγισμού ιδεών για την ανακάλυψη ποικίλου χρωματιστού υλικού για τον επιχρωματισμό των μαθητικών έργων.

## **2.4 Δ' Υποενότητα**

Οι στόχοι της υποενότητας είναι:

A) Να παράγουν δευτερογενή χρώματα με τη μείξη των τριών βασικών χρωμάτων

B) Να παράγουν αποχρώσεις με τη χρήση λαδοπαστέλ και να τις χρησιμοποιούν στα έργα τους.

Γ) Να κατανοήσουν και να χρησιμοποιούν την τεχνική επιχρωματισμού των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό».

### Το Βιβλίο των Μαθητών/ριών

Στη σελίδα της υποενότητας αυτής περιλαμβάνονται: α) τρεις χρωματικοί κύκλοι στους οποίους παρουσιάζεται διαδοχικά η δημιουργία των τριών δευτερογενών χρωμάτων από τα βασικά χρώματα και οι αποχρώσεις τους, β) πέντε φωτογραφίες ενός μαθητικού έργου που δείχνουν την εξελικτική πορεία επιχρωματισμού που ακολούθησε ο δημιουργός του, γ) πέντε ερωτήσεις και δ) δύο κείμενα με τα οποία ανατίθενται στους μαθητές ατομικά έργα.

Για την υλοποίηση του α' & του β' στόχου μάθησης χρησιμοποιούνται οι τρεις χρωματικοί κύκλοι τους οποίους θα πρέπει να παρατηρήσουν προσεκτικά, οι δύο πρώτες ερωτήσεις (« πώς μπορούμε να ζωγραφίσουμε πολύχρωμες εικόνες όταν έχουμε λαδοπαστέλ μόνο των τριών βασικών χρωμάτων;», «Τις αποχρώσεις των δευτερογενών χρωμάτων πως θα τις δημιουργήσουμε;») και το κείμενο που αναθέτει έργο στα παιδιά («να δημιουργήσουν στο ατομικό τους μπλοκ ποικιλία αποχρώσεων»).

Ο γ' στόχος πραγματοποιείται: α) με την παρατήρηση των πέντε φωτογραφιών που παρουσιάζουν την εξελικτική πορεία δημιουργίας ενός μαθητικού έργου, β) με τις τρεις ερωτήσεις που ζητούν από τα παιδιά να ανακαλύψουν αυτή την πορεία («Φύσηξε αέρας και ανακάτεψε τη σειρά των φωτογραφιών. Ανακαλύψτε τη διαδικασία που ακολούθησε το παιδί για να ζωγραφίσει αυτό το τοπίο», «Αριθμήστε τις φωτογραφίες για να δείξετε τη σειρά με την οποία εργάστηκε», «Τι πέτυχε το παιδί ακολουθώντας αυτή τη

διαδικασία») και γ) με το κείμενο το οποίο αναθέτει έργο, στο οποίο τα παιδιά καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις που κατέκτησαν για τη δημιουργία των αποχρώσεων και την τεχνική από το σκοτεινό στο φωτεινό.

### Το Βιβλίο του Δασκάλου/ας

Στο Βιβλίο των Εκπαιδευτικών προτείνεται ο τρόπος που μπορεί να υποδειχτεί στα παιδιά ώστε να εργαστούν με συστηματικό τρόπο στη δημιουργία αποχρώσεων και να αντιληφθούν ευκολότερα την διαφορά στις αποχρώσεις του ίδιου χρώματος.

Εξηγείται η τεχνική των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό» και προτείνονται εναλλακτικές ιδέες για το είδος του χαρτιού που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/ριες για την δημιουργία των ατομικών τους έργων.

*Β' ΜΕΡΟΣ*

*Η Έρευνα*



## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε αρχικά τους στόχους της έρευνας όπως αυτοί υπαγορεύονται από τους στόχους του Α.Π.Σ. για τη μάθηση του μορφικού στοιχείου του χρώματος από τα παιδιά της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και τους στόχους που υπηρετεί το διδακτικό υλικό που αξιολογήσαμε και θα συνεχίσουμε παρουσιάζοντας αδρομερώς το σχέδιο της έρευνας. Ακολούθως θα παρουσιάσουμε αναλυτικά το δείγμα, τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων, τα ερευνητικά υλικά που χρησιμοποιήσαμε και τα έργα που ανατέθηκαν στους μαθητές/ριες αναφέροντας το στόχο που το καθένα υπηρετεί. Ακολουθούν οι αποδείξεις για την εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης και αναφορές για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας. Στη συνέχεια αναφέρεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και τέλος η μέθοδο επεξεργασίας και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

### 6.1 Οι Στόχοι της Έρευνας

Η έρευνα επεδίωξε να απαντήσει στο ερώτημα αν η διδασκαλία του μορφικού στοιχείου του χρώματος με τη χρήση του διδακτικού υλικού από το εγχειρίδιο για την Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών/ριών.

Σύμφωνα με τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος των Εικαστικών και τους στόχους των έξι αξόνων του Α.Π.Σ. βάσει του οποίου σχεδιάστηκε το διδακτικό υλικό, οι μαθητές/ριες επιδιώκεται να αποκτήσουν δεξιότητες στην περιγραφή και ανάλυση έργων τέχνης χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο (5<sup>ος</sup> & 6<sup>ος</sup> άξονας Α.Π.Σ.) και στη δημιουργία έργων (1<sup>ος</sup>, 2<sup>ος</sup>, 3<sup>ος</sup>, 4<sup>ος</sup> άξονας Α.Π.Σ.).

Τη μάθηση του μορφικού στοιχείου του χρώματος την εξετάσαμε στους τομείς που επιδιώχθηκε να κατακτηθεί, στο λόγο και στο έργο των μαθητών/ριών. Ειδικότερα αξιολογήσαμε τη μάθηση:

- A) Στην αναδόμηση του εμπειρικο-βιωματικού λόγου των μαθητών/ριών που αφορά:
- A1) στη χρήση εικαστικού λεξιλογίου για την κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε βασικά / δευτερογενή (A1.1), θερμά / ψυχρά (A1.2), αποχρώσεις (A1.3),
  - A2) στην έκφραση δυο χρωματικών αρχών: αντιστοίχιση χρωμάτων (θερμών-ψυχρών) και συναισθημάτων (A2.1), απόδοση του βάθους και του α΄ επιπέδου μιας σύνθεσης με ψυχρά-θερμά χρώματα αντίστοιχα (A2.2),
  - A3) στη μετακίνηση σε ανώτερη κατηγορία αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης.
- B) Στην δημιουργία ατομικών έργων ελεύθερου θέματος με την ενσυνείδητη:
- B1) παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων,
  - B2) παραγωγή αποχρώσεων,

- B3) απόδοση συναισθημάτων με τη χρήση χρωμάτων (θερμών/ψυχρών),
- B4) απόδοση των επιπέδων της σύνθεσης με τη χρήση χρωμάτων (θερμών/ψυχρών),
- B5) χρήση της τεχνικής των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό».

Γ) Επειδή η έρευνά μας αποσκοπεί στην διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού υλικού επιπρόσθετος στόχος της αξιολόγησης ήταν να αναδειχθούν τα προβλήματα ως προς την αποδοχή και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού (B.M., T.E. και B.Δ.) εκ μέρους των μαθητών/ριών και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα να αξιολογηθεί αν στοιχεία του διδακτικού υλικού (π.χ. εικόνες, ερωτήσεις, δραστηριότητες, χρωστικό μέσο, στρατηγική διδασκαλίας) θεωρούνται από τους χρήστες του αποτελεσματικά, επαρκή, εύχρηστα, ευανάγνωστα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που θέτει η ενότητα.

## 6.2 Το Σχέδιο Έρευνας

Η έρευνα, καθώς αφορά στη διαμορφωτική αξιολόγηση διδακτικού υλικού, ανήκει στις νατουραλιστικές, περιγραφικές, ποιοτικές έρευνες (Krathwohl, 1998). Ειδικότερα ανήκει στις αξιολογικές έρευνες πεδίου στις οποίες με την επαγωγική μέθοδο περιγράφεται η αποτελεσματικότητα, η χρηστικότητα και η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/ριες του πρωτότυπου διδακτικού υλικού σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας (Tessmer, 1996:281-282).

Για τον έλεγχο της επίδοσης-μάθησης των μαθητών/ριών χρησιμοποιήσαμε μια μοναδική ομάδα, ένα τμήμα της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια προελέγχου και μεταελέγχου της επίδοσης (Cohen & Manion, 1994: 230-233, Βάμβουκας, 2002:178-181). Η τεχνική συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε ήταν η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές/ριες απάντησαν σε ερωτήσεις και παρήγαγαν εικαστικά έργα που τους ανατέθηκαν. Η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης υπαγορεύτηκε από την ανάγκη συλλογής ποιοτικών δεδομένων, εμβάθυνσης και διευκρίνισης των απαντήσεων αφού πρόκειται για έρευνα διαμορφωτικής αξιολόγησης υλικού (Cohen & Manion, 1994: 374-375). Η επιλογή της ατομικής και όχι της ομαδικής συνέντευξης υπαγορεύτηκε από τη μεγάλη χρονική διάρκεια της συνέντευξης λόγω του πλήθους των στόχων και της ποικιλίας των έργων που ανατέθηκαν στους μαθητές/ριες και του είδους των ερωτήσεων ιδιαίτερα όσον αφορά στην προσωπική απόκριση σε έργο τέχνης (Cohen & Manion, 1994: 395).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια. Η πρώτη συνέντευξη (προελέγχος) πραγματοποιήθηκε δύο εβδομάδες πριν χρησιμοποιηθεί το διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία του χρώματος (7-14 Απριλίου 2006) ενώ η δεύτερη συνέντευξη (μεταελέγχος) με τις ίδιες ακριβώς ερωτήσεις και ανάθεση έργων πραγματοποιήθηκε μια εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών (5-13 Ιουνίου 2006). Οι διδασκαλίες διεξήχθησαν από τη δασκάλα της τάξης το Μάιο του 2006 στην αίθουσα του τμήματος όπου διεξάγονταν και οι διδασκαλίες των άλλων μαθημάτων και ολοκληρώθηκαν σε 6 διδακτικές ώρες των 45' (2 μαθήματα Χ90' και 2 μαθήματα Χ45').

Για την αποτελεσματικότητα και την αποδοχή του διδακτικού υλικού από τους χρήστες του (δασκάλα και μαθητές/ριες) συλλέχθηκαν δεδομένα με τη χρήση πρωτοκόλλου συνέντευξης.

Διεξήγαμε πιλοτική έρευνα με δύο παιδιά, ένα της Ε΄ και ένα της ΣΤ΄ τάξης διαφορετικών δημοτικών σχολείων από αυτών της έρευνας, για να ελέγξουμε την καταλληλότητα του ερωτηματολογίου του προελέγχου-μεταελέγχου ως προς το είδος των ερωτήσεων, τη σαφήνεια των ερωτημάτων καθώς και τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης.

### **6.3 Το Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 22 παιδιά (N=22) της ΣΤ΄ τάξης του 7<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Το σχολείο, η τάξη και το τμήμα επιλέχθηκαν τυχαία ύστερα από τρεις διαδοχικές κλήρωσεις. Από τον κατάλογο των Δημοτικών Σχολείων του Βόλου προβήκαμε σε κλήρωση ενός σχολείου στο οποίο απευθυνθήκαμε για να ζητήσουμε την συνεργασία στην έρευνα του/της εκπ/κού της Ε΄ ή ΣΤ΄ τάξης. Η α΄ και η β΄ κλήρωση δεν κατέληξαν σε συνεργασία. Στην γ΄ κλήρωση η εκπαιδευτικός της ΣΤ΄ τάξης του σχολείου που κληρώθηκε δέχτηκε ευχαρίστως να χρησιμοποιήσει το διδακτικό υλικό και να συμμετάσχει στην έρευνα.

Από τα 22 παιδιά, τα 11 ήταν κορίτσια (N=11) και τα 11 ήταν αγόρια (N=11). Ένα από τα αγόρια του τμήματος δεν διδάχτηκε τις δυο τελευταίες ενότητες του διδακτικού υλικού διότι απουσίαζε εκείνες τις ημέρες που πραγματοποιήθηκαν οι διδασκαλίες.

Τα παιδιά του δείγματος παρουσίαζαν ελλειμματική γνωστική υποδομή στα Εικαστικά αφού δεν είχαν διδαχτεί τις πέντε προηγούμενες χρονιές σύμφωνα με τους στόχους και τα περιεχόμενα μάθησης του παλαιού Α.Π.Σ. του 1990, αλλά και τη χρονιά της έρευνας οι μόνες ώρες που διδάχτηκαν εικαστικά ήταν μία διδακτική ώρα πριν τα Χριστούγεννα και μια διδακτική ώρα πριν τις Αποκριές για τη δημιουργία επίκαιρων κατασκευών.

Από τα 22 παιδιά τα 10 (4 κορίτσια και 6 αγόρια) είχαν τύχει εικαστικής παιδείας για 1-2 χρόνια σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (κέντρα νεότητας) στην ηλικία των 5-7 χρόνων. Κανένα παιδί δεν παρακολουθούσε μαθήματα ζωγραφικής εξωσχολικά τη χρονιά της έρευνας.

Η δασκάλα της τάξης δήλωσε πως είχε προσωπικό ενδιαφέρον για τα Εικαστικά και κατείχε κάποιες βασικές γνώσεις για τα χρώματα όπως τη διάκρισή τους σε βασικά και δευτερογενή και την θέση τους στο χρωματικό κύκλο. Γνώριζε τα λαδοπαστέλ ως χρωστικό μέσο αλλά αγνοούσε τις τεχνικές χρησιμοποίησής τους καθώς και τις αρχές προσέγγισης έργων τέχνης.

### **6.4 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων**

Για να αξιολογηθεί η μάθηση των μαθητών/ριών στην αναδόμηση του εμπειρικο-βιωματικού τους λόγου χρησιμοποιήθηκαν τρία μεθοδολογικά εργαλεία, διότι διακρίναμε τον παραγόμενο λόγο σε τρεις κατηγορίες: χρήση εικαστικού λεξιλογίου για

την κατηγοριοποίηση των χρωμάτων, για την έκφραση εικαστικών αρχών και την ανταπόκριση – προσέγγιση έργων τέχνης.

Για την αξιολόγηση του παραγόμενου εικαστικού έργου κατά την διάρκεια της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν δύο τεχνικές: συλλογή δεδομένων με πλαίσιο παρατήρησης κατά τη διάρκεια της παραγωγής του έργου και πρωτόκολλο συνέντευξης κατά την παρουσίαση του έργου από το παιδί.

Για την αξιολόγηση του διδακτικού υλικού από τους χρήστες χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης από τη δασκάλα και ένα πρωτόκολλο συνέντευξης από τους μαθητές/ριες

#### **6.4.1 Αξιολόγηση της αναδόμησης του εμπειρικο-βιωματικού λόγου**

Για τη συλλογή των δεδομένων για την αξιολόγηση της αναδόμησης του εμπειρικο-βιωματικού λόγου των μαθητών/ριών (Α στόχος) και ειδικότερα στη χρήση εικαστικού λεξιλογίου για την έκφραση χρωματικών αρχών, για την κατηγοριοποίηση των χρωμάτων και την προσέγγιση έργων τέχνης χρησιμοποιήθηκαν αντίστοιχα: 1) το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποίησαν οι Burkitt, Barrett & Davis (2003) 2) άτυπο τεστ επίδοσης, 3) το μεθοδολογικό εργαλείο της Housen.

##### *6.4.1.1 Πρώτο Μεθοδολογικό Εργαλείο*

Για τον έλεγχο της αντιστοίχισης χρωμάτων με συναισθηματικές καταστάσεις και τη δικαιολόγηση της χρωματικής τους επιλογής (στόχος Α2.1) χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο συλλογής δεδομένων των Burkitt, Barrett & Davis (2003), διορθωμένο ως προς το σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας σύμφωνα με το μεθοδολογικό εργαλείο του Zentner (2001) και τροποποιημένο ως προς τα θέματα και τα χρώματα από την ερευνήτρια ώστε να καλύψει τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Στην έρευνά τους οι Burkitt, Barrett & Davis (2003: 446-448) στη δεύτερη συνάντηση με τα άτομα του δείγματος τους ανέθεσαν τα παρακάτω έργα: να χρησιμοποιήσουν ένα από τα 10 χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πορτοκαλί, πράσινο, μοβ, ροζ, καφέ, λευκό, μαύρο) σε μορφή χρωματιστών κραγιονιών (crayons) που τους διέθεσαν οι ερευνήτριες και να χρωματίσουν τις προσχεδιασμένες μορφές ενός ολόσωμου ανθρώπου, ενός σκύλου και ενός δέντρου. Ακολούθως να χρωματίσουν με ένα χρώμα της επιλογής τους τις ίδιες προσχεδιασμένες φιγούρες ώστε να δείχνουν στην μία περίπτωση ότι έχουν φιλικές και στη δεύτερη περίπτωση ότι έχουν κακές προθέσεις. Μετά την ολοκλήρωση του επιχρωματισμού καθενός από τα δύο τελευταία έργα ζητούσαν από τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τις φιγούρες που χρωμάτισαν με τη χρήση της 5/βαθμης κλίμακας του Likert (πολύ λυπημένος- αρκετά λυπημένος- ούτε χαρούμενος ούτε λυπημένος – αρκετά χαρούμενος- πολύ χαρούμενος).

Στην δική μας έρευνα παραθέσαμε έξι χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο, πορτοκαλί, μοβ) για επιλογή διότι αντιστοιχούν στα χρώματα του εξάβαθμης κλίμακας του χρωματικού κύκλου που μελέτησαν τα παιδιά με τη χρήση του διδακτικού υλικού. Ζητήσαμε από το κάθε παιδί να επιλέξει όποια χρώματα θέλει (ένα ή περισσότερα) από τα έξι που τοποθετήσαμε μπροστά του και να επιχρωματίσει διαδοχικά πάνω σε προσχεδιασμένες μορφές ι) έναν χαρούμενο άνθρωπο, ιι) ένα λυπημένο άνθρωπο, ιιι) ένα



χαρούμενο δέντρο, ιν) ένα λυπημένο δέντρο, ν) ένα τοπίο το οποίο όταν το κοιτάζουμε καταλαβαίνουμε ότι εκεί κάνει ζέστη, νι) το ίδιο τοπίο με το προηγούμενο το οποίο όταν το κοιτάζουμε καταλαβαίνουμε ότι εκεί έχει δροσιά.

Ανατέθηκαν συνολικά έξι έργα διαδοχικά το ένα μετά την ολοκλήρωση του άλλου. Η διατύπωση της φράσης με την οποία αναθέταμε τα διαφορετικά έργα ήταν πανομοιότυπη: Να χρωματίσεις με τα χρώματα που ταιριάζουν αυτό το ..... (πρόσωπο /δέντρο /τοπίο, ώστε να φαίνεται ...χαρούμενο /λυπημένο /ζεστό /δροσερό. Μη σχεδιάσεις λεπτομέρειες (βλ. Παράρτημα 3).

Για να ελέγξουμε την πιθανή παρεμβαίνουσα μεταβλητή - την απόχρωση του χρώματος του χρωστικού μέσου- που μπορούσε να εμποδίσει τα παιδιά να συνδέσουν τα χρώματα με συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις, φροντίσαμε τα επιλεγμένα χρώματα να αντιστοιχούν με μικρές αποκλίσεις στο μήκος κύματος των αντιστοιχών χρωμάτων του φάσματος.

Επιλέξαμε στο μήκος κύματος του κόκκινου  $\lambda = 700\text{nm}$  το κόκκινο του καδμίου, στο μήκος κύματος του κίτρινου  $\lambda = 580\text{nm}$  το κίτρινο του χρωμίου, στο μήκος κύματος του πορτοκαλί  $\lambda = 620\text{nm}$  το πορτοκαλί του καδμίου. Για το μπλε  $\lambda = 470\text{nm}$ , το πράσινο  $\lambda = 530\text{nm}$  και το μοβ  $\lambda = 420\text{nm}$  για τα οποία δεν υπάρχει επαρκής αντιστοιχία με τα πρισματικά χρώματα επιλέξαμε το μπλε του κοβαλτίου, το πράσινο του σμαραγδιού και το βιολέ του κοβαλτίου που πλησιάζουν περισσότερο στα πρισματικά (Πάντος, 1990: 125-127, Sidaway, 2004: 27).

Επειδή για κάθε χρώμα υπάρχει μια τουλάχιστον θερμή και μια ψυχρή απόχρωση, επιλέξαμε με σχολαστικότητα τα έξι χρώματα, ώστε η απόχρωση του καθενός να μην εμποδίσει τα παιδιά να διακρίνουν την κυρίαρχη τάση του χρώματος να προκαλεί θερμή ή ψυχρή εντύπωση. Για παράδειγμα, αν επιλέγαμε αντί για κόκκινο του καδμίου, το κόκκινο αλιζαρίν κρίμσον (alizarin crimson) ή το κόκκινο της ματζέντας (magenta) που είναι ψυχρές αποχρώσεις του κόκκινου η κατάταξη των τελευταίων στα θερμά χρώματα ίσως να δυσκόλευε τα παιδιά και να τα εμπόδιζε να κάνουν την αναμενόμενη αντιστοίχιση με συναισθήματα.

Για να ελέγξουμε την πιθανή παρεμβαίνουσα μεταβλητή, την έλλειψη εξοικείωσης με άγνωστο χρωστικό μέσο εξαιτίας του οποίου η προσοχή των παιδιών μπορούσε να παρεκκλίνει από την έκφραση του ζητηθέντος συναισθήματος, που αποτελούσε στόχο του συγκεκριμένου έργου και να κατευθυνθεί στην διερεύνηση του νέου υλικού, τα χρωστικά μέσα που προσφέραμε στα παιδιά ήταν μαρκαδόροι. Επιλέξαμε αυτό το μέσο διότι είναι γνωστό στα παιδιά, χρησιμοποιείται κατά κόρον στα δημοτικά σχολεία και δεν υπήρχε περίπτωση να διασπαστεί η προσοχή τους από την επαφή και τη χρήση ενός άγνωστου χρωστικού μέσου όπως τα κραγιόνια (crayons) - (παστέλ, λαδοπαστέλ, κηροπαστέλ)- ή η τέμπερα.

Για να αποφύγουμε τη διάσπαση της προσοχής των παιδιών από το χρώμα στη μορφή του μαρκαδόρου λόγω του διαφορετικού σχήματος-design του χρωστικού υλικού και οι έξι μαρκαδόροι ήταν της ίδιας μάρκας-εταιρείας.

Για να ελέγξουμε την πιθανή παρεμβαίνουσα μεταβλητή, την απουσία σχεδιαστικής δεξιοτήτας, επιλέξαμε να δώσουμε προσχεδιασμένες μορφές για επιχρωματισμό, πρώτον για να αναθέσουμε στα παιδιά ένα έργο χαμηλού επιπέδου δυσκολίας ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν όλα τα παιδιά σε αυτό, δεύτερον για να μην εμποδιστούν τα παιδιά στην απόδοση των μορφών από ελλειπείς σχεδιαστικές

δεξιότητες που πιθανόν να έχουν και τρίτον για να μην κατευθύνουν την προσοχή τους στην απόδοση συναισθημάτων με γραφιστικό τρόπο, αλλά να εστιάσουν την προσοχή τους στο χρωματικό. Για τον ίδιο λόγο τους ζητήσαμε να μην αποδώσουν με λεπτομέρειες γραφιστικές τη ζητηθείσα συναισθηματική κατάσταση.

Στην έρευνα των Burkitt, Barrett & Davis (2003: 453) παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα στα 3 θέματα-μορφές που ζητήθηκαν χρωματίσουν τα παιδιά. Οι ζωγραφιές του σκύλου και του δέντρου παρουσίαζαν περισσότερο ρεαλιστικά χρώματα σε σχέση με αυτές της ολόσωμης μορφής του ανθρώπου, διότι τα παιδιά χρωμάτιζαν το σώμα σαν να φορούσε ενδύματα η ανθρώπινη φιγούρα. Στην έρευνά του ο Zentner (2001:391) χρησιμοποίησε πρόσωπα των οποίων τα χαρακτηριστικά εξέφραζαν διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις αντί για ολόσωμες φιγούρες ανθρώπων και ζητούσε από τα παιδιά να τις αντιστοιχήσουν με χρώματα.

Για να αποφύγουμε το πρόβλημα που προέκυψε στην έρευνα των Burkitt, Barrett & Davis, χρησιμοποίησαμε το εργαλείο του Zentner και για το σχέδιο των χαρούμενων ή λυπημένων ανθρώπων επιλέξαμε να παρουσιάζεται μόνο το πρόσωπο του ανθρώπου με ήδη διαμορφωμένα τα χαρακτηριστικά (μάτια, στόμα).

Αν και σύμφωνα με τις Burkitt, Barrett & Davis (2003:453) η χρωματική αντιστοίχιση με τα συναισθήματα δεν διαφοροποιείται από το είδος της μορφής που καλούνται τα παιδιά να χρωματίσουν, επιλέξαμε να διατηρήσουμε τη μορφή του ανθρώπου και του δέντρου και να αντικαταστήσουμε το τρίτο θέμα με ένα τοπίο. Ο λόγος είναι διότι στο διδακτικό υλικό υπάρχουν δραστηριότητες με τις οποίες τα παιδιά μελετούν αυτά τα τρία θέματα: την απόδοση συναισθημάτων μέσω των χρωμάτων σε μια ανθρώπινη φιγούρα, σε ένα δέντρο και σε ένα τοπίο και μπορέσαμε έτσι να αξιολογήσουμε την μάθηση σε ίδια θέματα με τα διδαγμένα, ώστε να υπάρξει αντιστοιχία στα θέματα που διδάχθηκαν και στα θέματα που αξιολογούνται.

Το μέγεθος του χαρτιού στο οποίο ήταν προσχεδιασμένες οι μορφές του ανθρώπου και του δέντρου και του τοπίου επιλέχτηκε να είναι μικρό, ώστε να μην αναλωθούν τα παιδιά σε επιμελημένο επιχρωματισμό της μορφής, καταναλωθεί πολύς χρόνος και κουραστούν (η κόπωση ως παρεμβαίνουσα μεταβλητή).

6.4.1.1.1 *Υλικά*. Για την εφαρμογή του πρώτου εργαλείου συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: μαρκαδόροι 6 χρωμάτων της ίδιας εταιρείας, δύο προσχεδιασμένα πρόσωπα, το ένα με χαρούμενα χαρακτηριστικά ( ανοιχτή καμπύλη, κοίλη γραμμή για το στόμα, ανοιχτές καμπύλες κυρτές γραμμές για τα φρύδια) και το άλλο με λυπημένα χαρακτηριστικά (ανοιχτή καμπύλη, κυρτή γραμμή για το στόμα και ανοιχτές καμπύλες, κυρτές γραμμές σε πλάγια θέση ως προς τα μάτια για τα φρύδια), δύο πανομοιότυπα προσχεδιασμένα δέντρα και δύο πανομοιότυπα σχεδιασμένα τοπία.

Το μέγεθος του χαρτιού των προσχεδιασμένων μορφών του προσώπου και των δέντρων ήταν  $\frac{1}{4}$  του μεγέθους του χαρτιού A4 ενώ το μέγεθος του χαρτιού των προσχεδιασμένων τοπίων ήταν  $\frac{1}{2}$  του A4 (βλ. Παράρτημα 3).

#### 6.4.1.2 *Δεύτερο Μεθοδολογικό Εργαλείο*

Για τον έλεγχο της μάθησης που αφορά στην κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε βασικά – δευτερογενή (στόχος A1.1), θερμά – ψυχρά (στόχος A1.2) και αποχρώσεις (στόχος A1.3) χρησιμοποιήσαμε ένα άτυπο τεστ επίδοσης που κατασκευάσαμε γι' αυτόν το

σκοπό. Για να το συντάξουμε λάβαμε υπόψη τους αντίστοιχους στόχους του διδακτικού υλικού (Χριστιάς, 1992: 143 & 159).

Στους στόχους του διδακτικού υλικού που αφορούσαν στη δηλωτική γνώση συμπεριλαμβάνονταν: α) η διάκριση των χρωμάτων σε βασικά και δευτερογενή, β) η κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε θερμά και ψυχρά, γ) η διάκριση των αποχρώσεων των χρωμάτων, δ) η χρήση του αντίστοιχου εικαστικού λεξιλογίου και ε) η γνώση των αντίστοιχων εννοιών.

Συγκεκριμένα οι μαθητές-ριες μετά τη διδασκαλία θα έπρεπε να είναι ικανοί να προβαίνουν σε τριών ειδών ταξινομήσεις των χρωμάτων της 6/βαθμης χρωματικής κλίμακας: I) σε βασικά (κόκκινο, κίτρινο, μπλε) και δευτερογενή (πορτοκαλί, πράσινο, μοβ), II) σε θερμά (κόκκινο, κίτρινο, πορτοκαλί) και ψυχρά (μπλε, πράσινο, μοβ) και III) σε αποχρώσεις του πορτοκαλί, του πράσινου, του μοβ. IV) Να χρησιμοποιούν το αντίστοιχο εικαστικό λεξιλόγιο για την κατονομασία των παραπάνω ταξινομήσεων και V) να αποδεικνύουν την κατανόηση των παραπάνω εννοιών προβαίνοντας σε δικαιολόγηση των ταξινομήσεων.

Τους παραπάνω στόχους τους ιεραρχήσαμε σε τρία επίπεδα: στο α' επίπεδο κατατάξαμε τη δεξιότητα ταξινόμησης των χρωμάτων στις δύο κατηγορίες, στο β' επίπεδο τη χρήση του κατάλληλου εικαστικού λεξιλογίου για την ονομασία της κάθε κατηγορίας και στο γ' επίπεδο την περιγραφή των πέντε εννοιών (βασικά-δευτερογενή, θερμά-ψυχρά, αποχρώσεις).

Για τον έλεγχο των δύο κατηγοριών υποβάλαμε συνολικά 9 ερωτήματα, 3 για την κάθε μία κατηγορία τα οποία αντιστοιχούν στα τρία επίπεδα μάθησης -ταξινόμηση, χρήση λεξιλογίου, περιγραφή εννοιών. (βλ Πίνακας 6.4.1.2.).

Πίνακας 6.4.1.2 : Αντιστοίχιση των ερωτημάτων του άτυπου τεστ επίδοσης στα Περιεχόμενα και τα Επίπεδα Μάθησης του διδακτικού υλικού.

Περιεχόμενα Μάθησης- Έννοιες	Επίπεδα Μάθησης	Ερωτήματα του άτυπου τεστ επίδοσης
Βασικά- Δευτερογενή Χρώματα	Ταξινόμηση χρωμάτων	Να ξεχωρίσεις σε ομάδες αυτές τις 6 κάρτες χρωμάτων.
	Χρήση εικαστικού λεξιλογίου	Ποιο όνομα δίνεις σε κάθε ομάδα;
	Περιγραφή εννοιών	Γιατί ονόμασες έτσι την κάθε ομάδα;
Θερμά-Ψυχρά Χρώματα	Ταξινόμηση χρωμάτων	Να ομαδοποιήσεις τις ίδιες κάρτες των χρωμάτων με άλλο τρόπο.
	Χρήση εικαστικού λεξιλογίου	Ποιο όνομα δίνεις σε κάθε ομάδα;
	Περιγραφή εννοιών	Γιατί ονόμασες έτσι την κάθε ομάδα;
Αποχρώσεις (πορτοκαλί, πράσινου, μοβ)	Ταξινόμηση χρωμάτων	Να ξεχωρίσεις σε ομάδες αυτές τις 6 κάρτες χρωμάτων.
	Χρήση εικαστικού λεξιλογίου	Ποιο όνομα δίνεις στην κάθε ομάδα;
	Περιγραφή εννοιών	Γιατί έβαλες μαζί αυτά τα χρώματα σε κάθε ομάδα;

6.4.1.2.1 *Υλικά*. Για την εφαρμογή του άτυπου τεστ επίδοσης χρησιμοποιήθηκαν χρωματιστές κάρτες έξι χωμάτων που αντιστοιχούσαν στα πρισματικά χρώματα του φάσματος και στις αντίστοιχες χρωστικές ύλες όπως περιγράψαμε παραπάνω όταν παρουσιάσαμε τον τρόπο που επιλέξαμε τα χρώματα των μαρκαδόρων για το πρώτο εργαλείο συλλογής δεδομένων (βλ. υποκεφάλαιο 6.4.1.1.).

Οι κάρτες ήταν χάρτινες. Για να αποφευχθεί η γυαλάδα που μπορεί να προκαλέσει στα χρώματα η πλαστική επικάλυψη, οι κάρτες δεν ήταν πλαστικοποιημένες.

Ήταν κατασκευασμένες από την ερευνήτρια με τη βοήθεια του προγράμματος Corel Photo-Paint 11.

Ειδικότερα, οι αποχρώσεις των καρτών αντιστοιχούσαν στο χρωματικό μοντέλο απόδοσης των χρωμάτων μέσω ηλεκτρονικών συστημάτων, RGB όπου R=Red κόκκινο, G=Green πράσινο, B=Blue μπλε. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι συντεταγμένες ενός χρώματος αποτελούνται από τρεις διαφορετικούς αριθμούς από το 0-255, έναν αριθμό για το κόκκινο, ένα για το πράσινο και ένα για το μπλε. Έτσι, το κόκκινο χρώμα έχει συντεταγμένες Red 255, Green 0, Blue 0 (255,0,0) και αντιστοιχεί στο πρισματικό κόκκινο και στην αντίστοιχη χρωστική ύλη που ονομάζεται κόκκινο του καδμίου. Το κίτρινο έχει συντεταγμένες 255,55,0 και αντιστοιχεί στο κίτρινο του χρωμίου. Το πορτοκαλί έχει 255,127,0 και αντιστοιχεί στο πορτοκαλί του καδμίου. Το μπλε του κοβαλτίου έχει 0,71,171, το πράσινο του σμαραγδιού 80,200,120 και το μοβ 102,0,153 (Wikipedia, list of colors, 2007).

Τα χρώματα των καρτών των τριών αποχρώσεων επιλέξαμε να βρίσκονται στο μεσοδιάστημα ανάμεσα στο δευτερογενές π.χ. πορτοκαλί και στα δυο βασικά χρώματα που βρίσκονται εκατέρωθεν δίπλα του –κόκκινο και κίτρινο- στην δωδεκάβαθμη κλίμακα του χρωματικού κύκλου. Η επιλογή αυτή αποσκοπούσε στην διευκόλυνση των παιδιών τόσο της αναγνωρισιμότητας της απόχρωσης όσο και της συσχέτισης της απόχρωσης με την αναλογία της ποσότητας του ενός ή του άλλου βασικού χρώματος που απαιτείται για την δημιουργία του, όπως διαπίστωσαν στην τάξη κατά την διδασκαλία της αντίστοιχης ενότητας (βλ. Παράρτημα 4).

Ειδικότερα:

A) Οι αποχρώσεις του πορτοκαλί, πορτοκαλοκόκκινη και πορτοκαλοκίτρινη έχουν συντεταγμένες 255,117,24 (rumpkin orange), και 255,191,0 (amber) αντίστοιχα.

B) Οι αποχρώσεις του πράσινου, πρασινοκίτρινο και πρασινομπλέ έχουν συντεταγμένες 191,255,0 (lime) και 1,121,111 (pine green) αντίστοιχα.

Γ) Οι αποχρώσεις του μοβ, μπλεβιολέ και κοκκινοβιολέ έχουν συντεταγμένες 122,18,100 και 199,21,133 (red-violet) αντίστοιχως (Wikipedia, list of colors, 2007).

Η παρουσίαση των χρωματικών καρτών στους μαθητές γίνονταν με την τοποθέτησή τους πάνω σε χαρτόνι κάνσον, χρώματος γκριζου -αρκετά ανοιχτού γκριζου- περίπου το No 2 της αχρωματικής κλίμακας των 7 γκριζων (Sargent, 1987: 23) και διαστάσεων επιφανείας 0,40μ. X 0,30μ.(Κονταξάκης, 1999: 92). Το χαρτόνι λειτουργούσε ως ουδέτερο φόντο στις κάρτες ώστε να μην επηρεαστεί η αντίληψη της απόχρωσης από το χρώμα της επιφάνειας του θρανίου (Πάντος, 1990: 24). Το μέγεθος του χαρτονιού υπολογίστηκε ώστε να περιλαμβάνεται στο ευκρινές πεδίο οράσεως του καθισμένου μπροστά στο θρανίο παιδιού (Κονταξάκης, 1999: 92).

### 6.4.1.3 Τρίτο Μεθοδολογικό Εργαλείο

Για να αξιολογηθεί η μετακίνηση σε ανώτερη κατηγορία αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης (στόχος A3) και παράλληλα η χρήση εικαστικού λεξιλογίου για την έκφραση χρωματικών αρχών που σχετίζονται με την αντιστοίχιση συναισθημάτων και χρωμάτων (στόχος A2.1), την χρήση των θερμών και των ψυχρών χρωμάτων για την απόδοση του α' επιπέδου και του βάθους μιας σύνθεσης αντίστοιχα (στόχος A2.2), χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο της γνωστικής ψυχολόγου Housen ενισχυμένο με επιπλέον ανοιχτές ερωτήσεις.

Η βασική τεχνική της Housen για τη συλλογή δεδομένων είναι μια ιδιαίτερη, μη δομημένη συνέντευξη κατά την οποία η ερευνήτρια ζητά από το υποκείμενο της έρευνας να εκφραστεί σε συνεχή μονόλογο –να μιλήσει για ό,τι βλέπει και για οτιδήποτε έρχεται στο μυαλό του- καθώς παρατηρεί ένα έργο τέχνης. Ο ρόλος της ερευνήτριας περιορίζεται στο να διατυπώσει αρχικά την ερώτηση: «Τι συμβαίνει εδώ;» και όταν το άτομο σταματήσει να μιλά, να ρωτήσει: «Μήπως υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να πεις;». Κάθε μονόλογος καταγράφεται και κατόπιν αναλύεται σε ενότητες σκέψης (thought units) – σύντομες φράσεις που εκφράζουν ολοκληρωμένο νόημα- από τις οποίες επιλέγονται τυχαία 15 ενότητες. Αυτές οι 15 ενότητες εξετάζονται και κατηγοριοποιούνται στις περιοχές (domains), κατηγορίες (categories) και υποκατηγορίες (sub-categories) λόγου που περιλαμβάνει το Εγχειρίδιο Κωδικοποίησης της Αισθητικής Ανάπτυξης της Housen (1992).

Στην έρευνά μας μετατρέψαμε τη μη δομημένη συνέντευξη του εργαλείου της Housen σε ημι-δομημένη συνέντευξη, ώστε να συλλέξουμε δεδομένα που αφορούν στην επίτευξη των επιδιωκόμενων από το διδακτικό υλικό στόχων και δεν προβήκαμε σε επιλογή ενοτήτων σκέψεων αλλά αναλύσαμε κάθε ολοκληρωμένη φράση των παιδιών.

Η συνέντευξη άρχισε με τις ερωτήσεις της Housen και συνεχίστηκε με άλλες πέντε ανοιχτές ερωτήσεις με τις οποίες δώσαμε τη δυνατότητα στους μαθητές/ριες να αναπτύξουν ελεύθερα τις ιδέες τους και τις γνώσεις τους αλλά ταυτόχρονα μας επέτρεψαν να αξιολογήσουμε τη δηλωτική γνώση των μαθητών/ριών και να εξακριβώσουμε το βαθμό κατανόησης των πληροφοριών και εννοιών και τη συνθετική τους ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2002: 319).

Επειδή προβλέψαμε ότι οι δυο ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στη συνέντευξη της Housen δεν θα προκαλούσαν την παραγωγή αρκετών ολοκληρωμένων προτάσεων, ώστε να μας επιτρέψουν την κατάταξη του κάθε παιδιού σε κάποια κατηγορία προσωπικής απόκρισης σε έργα τέχνης, διότι ήταν η πρώτη φορά στη σχολική τους ζωή που τους ζητούσαν να μιλήσουν επί μακρόν για ένα έργο τέχνης. Με τις πέντε επιπλέον ερωτήσεις επιδιώξαμε να ενεργοποιήσουμε τη σκέψη των μαθητών/ριών, ώστε να εκφράσουν εκτενέστερα τον τρόπο που προσλαμβάνουν το επιδεικνυόμενο έργο τέχνης.

Ταυτόχρονα με τις τέσσερις από τις πέντε αυτές ερωτήσεις αξιολογήσαμε την κατάκτηση των στόχων του διδακτικού υλικού που αφορούσαν στην αντιστοίχιση χρωμάτων - συναισθημάτων (στόχος A2.1) και στην αναγνώριση χρωματικών αρχών που σχετίζονται με τις ιδιότητες των θερμών και των ψυχρών για την απόδοση του α' επιπέδου και του βάθους μιας σύνθεσης (στόχος A2.2).

Έτσι οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες: 1) οι πρώτες τρεις ερωτήσεις στόχευαν στη συλλογή στοιχείων για την αξιολόγηση της μετακίνησης στο μικροεπίπεδο

των κατηγοριών της αισθητικής απόκρισης II) οι τέσσερις επόμενες ερωτήσεις μας παρείχαν δεδομένα για να αξιολογήσουμε όχι μόνο τη μετακίνηση στο μικροεπίπεδο αφού αντιστοιχούν στα περιεχόμενα κάθε κατηγορίας αισθητικής απόκρισης αλλά ταυτόχρονα να προβούμε στην αξιολόγηση της μάθησης ως προς την αντιστοίχιση χρωμάτων με συναισθήματα (ερωτήσεις No 4 & No 5), την εφαρμογή των εννοιών της χρωματικής απόδοσης του βάθους (ερώτηση No 6) και του α' επιπέδου της σύνθεσης ενός ζωγραφικού έργου (ερώτηση No 7) (βλ. Πίνακας 6.4.1.3).

Πίνακας 6.4.1.3: Αντιστοίχιση των ερωτήσεων της συνέντευξης στις δυο κατηγορίες ερωτήσεων

Κατηγορίες ερωτήσεων	Ερωτήσεις
1 <sup>η</sup> Κατηγορία	α) Πες μου τι συμβαίνει στην εικόνα;
	β) Τι άλλο μπορείς να βρεις;
	γ) Σου αρέσει; Γιατί;
2 <sup>η</sup> Κατηγορία	δ) Πες μου τι νιώθεις βλέποντας αυτή την εικόνα;
	ε) Ποια χρώματα χρησιμοποίησε ο ζωγράφος που σου προκαλούν αυτά τα συναισθήματα;
	στ) Γιατί, νομίζεις, χρωμάτισε με τέτοιο χρώμα εδώ (στο βάθος της σκηνής);
	ζ) Γιατί, νομίζεις, χρωμάτισε με τέτοιο χρώμα εδώ (τις μορφές);

Ειδικότερα:

Τροποποιήσαμε την διατύπωση της αρχικής ερώτησης από «Τι συμβαίνει εδώ;» σε «Πες μου τι συμβαίνει εδώ» για να δημιουργήσουμε ένα ευνοϊκό για τα παιδιά ψυχολογικό κλίμα. Σύμφωνα με τον Chambers (1993: 49) η έκφραση *Πες μου* «υπονοεί μια επιθυμία για συνεργασία, δείχνοντας ότι ο/η εκπαιδευτικός πραγματικά θέλει να μάθει τι σκέφτεται το παιδί και εκλαμβάνεται από το παιδί ως διάθεση για διαλογική συζήτηση παρά ως ερώτηση». Η άποψή του επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα της Bromley (2003: 147-163) με παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία κλήθηκαν να παρατηρήσουν τις εικόνες εικονογραφημένων βιβλίων. Όπως διαπίστωσε η έκφραση αυτή επέτρεψε στα παιδιά να αναρωτηθούν και να απαντήσουν στις δικές τους ερωτήσεις, να δοκιμάσουν τις ιδέες τους χωρίς το φόβο του λάθους.

Οι ερωτήσεις: «Πες μου τι συμβαίνει στην εικόνα», «Τι άλλο μπορείς να βρεις;» αποσκοπούν να ενεργοποιήσουν βασικές γνωστικές δεξιότητες συλλογής δεδομένων όπως η παρατήρηση, η αναγνώριση και η ανάκληση στη μνήμη των πληροφοριών που συνδέονται με το θέμα και τα αντικείμενα της σύνθεσης και να επιτρέψουν την ανάδυση οποιασδήποτε απόκρισης του παιδιού στο έργο. Η ανάλυση λόγου των απαντήσεων σε αυτές τις ερωτήσεις μας αποκαλύπτει τις ακόλουθες κατηγορίες λόγου –σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Housen- που χρησιμοποιεί το άτομο στην προσέγγιση ενός έργου τέχνης: α) περιγραφή, β) εμπύχωση, γ) προσωπική πραγματικότητα, δ) μεθοδική αξιολόγηση και ε) ισχυρισμοί (Housen 1992:228-229).

Ακολούθως παρουσιάζουμε λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά του λόγου για κάθε κατηγορία. Για μια συνοπτική παρουσίαση βλ. Παράρτημα 5.

#### **A) Περιγραφή (description)**

Στην πρώτη κατηγορία, την περιγραφή, το παιδί κατονομάζει τις μορφές τις σύνθεσης εν είδει καταλόγου.

Σε αυτή την κατηγορία εμείς διακρίναμε τέσσερις υποκατηγορίες ιεραρχημένες από την χαμηλότερη προς την υψηλότερη: ι) την απλή απαρίθμηση των μορφών της σύνθεσης, ιι) την συνοπτική περιγραφή της σύνθεσης, σαν να την παρατηρεί από μακριά, ιιι) την απλή αναφορά σε ποιοτικά χαρακτηριστικά (χρώματα, σχήματα) της σκηνής και ιιιι) τη λεπτομερή-αναλυτική περιγραφή ανά επίπεδο σύνθεσης.

#### **B) Εμψύχωση (animation)**

Στη δεύτερη κατηγορία, την εμψύχωση, το άτομο αποδίδει ασυνείδητα, χαρακτηριστικά έμβιων όντων στις μορφές της σύνθεσης. Περιγράφει τη σκηνή του έργου σαν να διαδραματίζεται μπροστά στα μάτια του (Housen 1992:223-226). Στην ίδια κατηγορία εμείς κατατάξαμε και το άτομο που αντιλαμβάνεται την αποδιδόμενη σκηνή σαν ένα πραγματικό τρισδιάστατο χώρο στον οποίο προβάλλει εντός του χώρου της τον εαυτό του.

#### **Γ) Προσωπική Πραγματικότητα (personal reality)**

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει προσωπικές ερμηνείες και αξιολόγηση βασισμένες σε προσωπικά κριτήρια: ι) την έκφραση αρέσκειας ή απαρέσκειας βάσει προσωπικών προτιμήσεων για το θέμα ή τα χρώματα, ιι) τη συσχέτιση με γνωστά σχήματα ή βιώματα (μοιάζει σαν..., μου θυμίζει ...), ιιι) την έκφραση συναισθημάτων που ενεργοποίησε το έργο στο άτομο (νιώθω ...) και ιιιι) την έναρξη αποστασιοποίησης από το έργο, δηλαδή το άτομο αντιλαμβάνεται το έργο ως αυτόνομο αντικείμενο έξω από τον εαυτό του, το οποίο επιδιώκει να προσελκύσει τη προσοχή του και να του προκαλέσει κάποιες εντυπώσεις (νομίζω ότι..., δεν ξέρω αν ...) (Housen 1992:223-226).

Στην έρευνά μας τα παραπάνω κριτήρια τα χρησιμοποιήσαμε για να διακρίνουμε και να ιεραρχήσουμε τις αντίστοιχες τέσσερις υποκατηγορίες λόγου, δηλαδή, ι) την έκφραση αρέσκειας ή απαρέσκειας, ιι) τη συσχέτιση με γνωστά σχήματα ή βιώματα, ιιι) την έκφραση συναισθημάτων που ενεργοποίησε το έργο στο άτομο και τη συσχέτιση ή μη συσχέτιση αυτών με τα χρώματα που κυριαρχούν στο έργο, ιιιι) την αποστασιοποίηση του ατόμου από το έργο.

Όταν το παιδί στις απαντήσεις του στις δυο πρώτες ερωτήσεις δεν εκφράσει την αρέσκεια ή απαρέσκειά του, με την επόμενη ερώτηση («Σου αρέσει; Γιατί;») του ζητείται να προβεί σε αξιολόγηση του έργου και να δικαιολογήσει τη γνώμη του.

Ο λόγος με τον οποίο δικαιολογεί την προτίμησή του το άτομο στην ερώτηση αυτή μπορεί να μας αποκαλύψει το Στάδιο Αισθητικής Ανάπτυξης και την κατηγορία προσωπικής απόκρισης του ατόμου στα έργα τέχνης. Αναλυτικότερα: αν το παιδί δικαιολογήσει την αρέσκεια ή απαρέσκειά του βάσει προσωπικών προτιμήσεων για το θέμα ή τα χρώματα, το παιδί ανήκει στο 1<sup>ο</sup> Στάδιο Αισθητικής Ανάπτυξης και στην 3<sup>η</sup> κατηγορία προσωπικής απόκρισης, την προσωπική πραγματικότητα. Αν το παιδί δικαιολογήσει την αρέσκειά του αποδίδοντάς την στην επιδεξιότητα ή την τεχνική του καλλιτέχνη να αποδίδει ρεαλιστικά τη σκηνή, το παιδί ανήκει στο 2<sup>ο</sup> Στάδιο Αισθητικής Ανάπτυξης και στην 4<sup>η</sup> κατηγορία, τη μεθοδική αξιολόγηση.

Όταν τα παιδιά στις δυο πρώτες ερωτήσεις δεν εξέφρασαν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το έργο, τους τέθηκε η τέταρτη ερώτηση («Πες μου τι νιώθεις βλέποντας αυτή την εικόνα;») για να εκφράσουν τη διάθεση (mood) του έργου και ακολούθησε η πέμπτη («Ποια χρώματα χρησιμοποίησε ο ζωγράφος που σου προκαλούν αυτά τα συναισθήματα;»), ώστε να προβούν σε λογική τεκμηρίωση και ερμηνεία και να αποκαλυφτεί αν έχει εμπεδωθεί η συσχέτιση και η αντιστοίχιση των συναισθημάτων με τα ψυχρά ή θερμά χρώματα

#### **Δ) Μεθοδική Αξιολόγηση (formal evaluation)**

Στην κατηγορία αυτή ανήκει το άτομο που όπως προαναφέραμε προβαίνει σε αξιολόγηση της επιδεξιότητας του καλλιτέχνη, ενδιαφέρεται για τις λεπτομέρειες και για τον τρόπο που τις απέδωσε, αναγνωρίζει την τεχνική που χρησιμοποίησε για να αποδώσει τη σκηνή (μου αρέσει όπως είναι ζωγραφισμένο..., όπως έκανε τα φύλλα με τις νευρώσεις... όπως έκανε τα χωράφι να φαίνεται πίσω από το δέντρο...).

Αποδίδει πρόθεση στον καλλιτέχνη για την έκφραση μιας ιδέας ή κάποιου μηνύματος το οποίο προσπαθεί το άτομο να αποκρυπτογραφήσει (Housen 1992:223-226).

Αντιλαμβάνεται τον τρόπο που αξιοποίησε ο καλλιτέχνης τις ιδιότητες των χρωμάτων για την απόδοση τη σκηνής. Για να αξιολογήσουμε την εφαρμογή των χρωματικών αρχών, δηλαδή τη μάθηση των εννοιών της χρωματικής απόδοσης του βάθους και του α' επιπέδου της σύνθεσης ενός ζωγραφικού έργου, υποβάλαμε την έκτη ερώτηση [«Γιατί, νομίζεις, χρωμάτισε με τέτοιο χρώμα εδώ; (στο βάθος της σκηνής)»] και την έβδομη [«Γιατί, νομίζεις, χρωμάτισε με τέτοιο χρώμα εδώ; (στις μορφές και στο πρώτο επίπεδο)»] οι οποίες απευθύνονται στις νοητικές λειτουργίες κατανόησης και συσχέτισης χρωμάτων-επιπέδων σύνθεσης.

Παρότι και οι δύο ερωτήσεις επιδέχονται περισσότερες των μία απαντήσεων εμείς θα εκλάβουμε ως ορθή εκείνη που αποδεικνύει την εφαρμογή των διδαγμένων εννοιών, ώστε να αξιολογήσουμε τη μάθηση αυτών.

#### **Ε) Ισχυρισμοί (assertion)**

Η πέμπτη κατηγορία περιλαμβάνει προσωπικές κατάλληλες ή ακατάλληλες δηλώσεις-τοποθετήσεις στις επιλογές του καλλιτέχνη οι οποίες μπορεί να αφορούν στην απόδοση της μορφής ή του χρώματος μιας μορφής (π.χ. δεν ξέρω αν η θάλασσα μοιάζει έτσι ....) ή την οργάνωση της σύνθεσης του έργου (Housen 1992:223-226)

6.4.1.3.1 *Υλικά*. Το έργο τέχνης που χρησιμοποιήθηκε για να συλλεχθούν τα δεδομένα με το παραπάνω μεθοδολογικό εργαλείο ήταν ο πίνακας του Claude Monet, *Οι λεύκες*, (1890). Για την παρατήρηση του έργου επιλέχτηκε η εικόνα που περιλαμβάνεται στο βιβλίο του Ε. Σουίνγκλχερστ (1994). Η ζωή και το έργο του Μονέ, Αθήνα: Μίνωας, σ.52. Η εικόνα είναι ολοσέλιδη 16,2 X 17 εκ. και οι διαστάσεις της είναι ικανοποιητικές ώστε να διευκολύνεται η ανάγνωσή της από τα παιδιά (βλ. Παράρτημα 6<sup>ο</sup>).

Επιλέχτηκε ο καλλιτέχνης αυτός διότι: α) Ο Μονέ, που είναι κύριος εκπρόσωπος του ιμπρεσιονισμού, ερμήνευε τον κόσμο γύρω του περισσότερο μέσω του χρώματος παρά μέσω του σχεδίου (Σουίνγκλχερστ, 1994: 5). Επεδίωκε να συλλάβει μια χαρακτηριστική στιγμή και έδινε λιγότερη σημασία στις λεπτομέρειες και περισσότερη στη γενική εντύπωση του συνόλου (Gombrich, 2004:518-519).

Η ενότητα του διδακτικού υλικού που αξιολογήσαμε αφορούσε στη διδασκαλία του χρώματος και ειδικότερα στην αντιστοίχιση χρωμάτων-συναισθημάτων με την οποία



μπορούμε να εκφράσουμε την γενική διάθεση (mood) ενός έργου. Γι' αυτόν το λόγο θεωρήσαμε ότι ο Μονέ είναι ο καταλληλότερος ζωγράφος για να αξιολογήσουμε την επίτευξη τέτοιου είδους στόχων.

Από τα έργα του Μονέ επιλέξαμε τις «Λεύκες» διότι πρόκειται για έναν πίνακα από μια σειρά τοπιογραφιών με το ίδιο θέμα στο οποίο εκφράζεται ξεκάθαρα η διάθεση της ανοιξιάτικης πρωινής δροσιάς μέσω της χρήσης ψυχρών χρωμάτων την οποία επιδιώκαμε να αναγνωρίσουν οι μαθητές/ριες. Όπως και το γεγονός ότι το πρώτο επίπεδο της σύνθεσης -το χώμα με τις κόκκινες και κοκκινοκαφέ, κίτρινες και κιτρινοπράσινες πινελιές- προβάλλει μπροστά από τα ψηλά δέντρα του μεσαίου επιπέδου και τα χαμηλά μοβ και μοβ-μπλε δέντρα του βάθους της σύνθεσης.

Ούτε το έργο αυτό, ούτε ο καλλιτέχνης περιλαμβάνεται στην αντίστοιχη ενότητα (2<sup>η</sup> ενότητα: οι καλλιτέχνες διαλέγουν χρώματα) του διδακτικού υλικού. Η επιλογή μας αυτή υπαγορεύτηκε από τον σκοπό της διδασκαλίας των Εικαστικών όπως καταγράφεται στο Α.Π.Σ & Δ.Ε.Π.Π.Σ του μαθήματος: οι μαθητές επιδιώκεται «να καλλιεργηθούν ως φιλότεχνοι θεατές... να γνωρίσουν ποικίλων μορφών εικαστικά έργα, να τα κατανοήσουν, να τα αναλύουν, να τα ερμηνεύουν ...» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002:122 & 126). Ως φιλότεχνοι θεατές οι μαθητές/ριες θα πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύουν οποιοδήποτε έργο και όχι μόνο τα έργα που μελέτησαν στην αντίστοιχη διδακτική ενότητα, να αποδείξουν δηλαδή ότι προέβησαν σε επέκταση της μάθησης.

Παρόλα αυτά το θέμα του πίνακα δεν τους είναι άγνωστο. Φωτογραφία δέντρων με πράσινη φυλλωσιά υπάρχει στην 1<sup>η</sup> ενότητα (η φύση χρωματίζει) και στην 3<sup>η</sup> ενότητα (τα περιοδικά ως πηγή των χρωμάτων της παλέτας μας) υπάρχουν ζωγραφισμένα δέντρα με φύλλα διαφορετικών χρωμάτων, στις οποίες μελετώνται τα συναισθήματα που μας προκαλεί ένα δάσος με δέντρα πράσινης ή άλλου χρώματος φυλλωσιάς.

#### **6.4.2 Αξιολόγηση του παραγόμενου εικαστικού έργου - τέταρτο μεθοδολογικό εργαλείο.**

Η συλλογή δεδομένων για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του διδακτικού υλικού στην δημιουργία ατομικών έργων με την ενσυνείδητη: παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων (στόχος B1) και αποχρώσεων (στόχος B2) , απόδοση συναισθημάτων με τη χρήση κατηγοριών χρωμάτων (στόχος B3), απόδοση των επιπέδων της σύνθεσης με τη χρήση θερμών / ψυχρών χρωμάτων (στόχος B4) τη χρήση της τεχνικής των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό» (στόχος B5) έγινε με την χρήση του 4<sup>ου</sup> μεθοδολογικού εργαλείου που αφορούσε στην ανάθεση δημιουργίας ζωγραφικού έργου.

Η συλλογή δεδομένων διεξήχθη με δύο τεχνικές: α) την καταγραφή από την ερευνήτρια σε πλαίσιο παρατήρησης των ενεργειών στις οποίες προέβαινε το παιδί κατά την δημιουργία του έργου και β) την παρουσίαση των έργου από το παιδί με τη βοήθεια ερωτήσεων που υπέβαλε η ερευνήτρια στο παιδί μετά το πέρας της δημιουργίας του έργου.

Στο έργο που αναθέσαμε υπήρχαν δυο περιορισμοί και μία υποχρέωση:

Ο πρώτος περιορισμός αφορούσε στον αριθμό των χρωμάτων του είχε στη διάθεσή του το παιδί. Του προσφέραμε λαδοπαστέλ στα 3 βασικά χρώματα, κόκκινο, κίτρινο, μπλε. Με αυτόν τον τρόπο διερευνήσαμε αν το παιδί γνώριζε την δημιουργία δευτερογενών χρωμάτων με την ανά δύο μείξη των βασικών (στόχος B1) και τη δημιουργία

αποχρώσεων με την άνιση ποσότητα των δυο βασικών κατά τη μείξη των χρωμάτων (στόχος B2).

Ο δεύτερος περιορισμός αφορούσε στην αποφυγή σχεδίασης του θέματος με τη χρήση μολυβιού. Ο σχεδιασμός του θέματος με το μολύβι θα οδηγούσε το παιδί στην απόδοση του θέματος με γραφιστικά μέσα που δεν αποτέλεσε στόχο της έρευνάς μας. Ακόμη θα το κατηύθυνε στην απόδοση λεπτομερειών οι οποίες θα αποτελούσαν τροχοπέδη στον επακόλουθο επιχρωματισμό της σύνθεσης αφού οι λεπτές γραμμές του μολυβιού και τα μικρού μεγέθους κλειστά περιγράμματα που μπορούμε να πετύχουμε με το μολύβι χρειάζονται ιδιαίτερη επιδεξιότητα για να καλυφθούν από τα φαρδιά ίχνη που αφήνουν τα λαδοपाστέλ.

Η υποχρέωση αφορούσε στον επιχρωματισμό όλης της δοσμένης σελίδας. Με τον τρόπο αυτό ελέγξαμε αν το παιδί χρησιμοποιεί την τεχνική «από το σκοτεινό στο φωτεινό» για την απόδοση μιας σκηνής (στόχος B4).

Η ανάθεση του έργου έγινε με τον ακόλουθο τρόπο:

«Να δημιουργήσεις μια ζωγραφιά με αυτά τα χρώματα. Μπορείς να διαλέξεις όποιο θέμα θέλεις, να το ζωγραφίσεις με ό,τι χρώμα θέλεις και όσα χρώματα θέλεις. Δυστυχώς, έχω μόνο αυτά τα τρία χρώματα. Θα προτιμούσα να μην χρησιμοποιήσεις μολύβι αλλά να δουλέψεις κατευθείαν με τα χρώματα. Θα ήθελα να χρωματίσεις όλη τη σελίδα».

Κατά τη διάρκεια της δημιουργία του έργου από το παιδί, σημειώναμε σε πλαίσιο παρατήρησης αν το παιδί προέβαινε στις ακόλουθες ενέργειες:

α) αν επιχείρησε να παράγει δευτερογενή χρώματα, β) αν επιχείρησε να παράγει αποχρώσεις ενός χρώματος, γ) αν χρησιμοποίησε κάποια τεχνική για να αναμείξει τα χρώματα, δηλαδή αν λάμβανε υπόψη του την τεχνική των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό» -παρατηρούσαμε τη σειρά με την οποία τοποθετούσε τα χρώματα στο χαρτί για να παράγει δευτερογενή χρώματα, δ) αν επιχείρησε να χρωματίσει το βάθος της σύνθεσης ακολουθώντας κάποια τεχνική, ε) αν ολοκλήρωσε το θέμα-ιδέα που συνέλαβε όταν ξεκίνησε ακολουθώντας κάποια διαδικασία, στ) αν δεν το ολοκλήρωσε λόγω της επιρροής του χρωστικού μέσου ή μιας τυχαίας χρωματικής του επιλογής, ζ) αν εκμεταλλεύτηκε τις εκφραστικές ποιότητες του λαδοπαστέλ για την απόδοση του θέματος (βλ. Παράρτημα 7).

Μετά την ολοκλήρωση του έργου ζητούσαμε από το παιδί να μας παρουσιάσει το έργο χρησιμοποιώντας τις παρακάτω ερωτήσεις:

A) Του θέταμε αρχικά μια ανοιχτή ερώτηση («Μίλησέ μου για το έργο σου») και του ζητήσαμε να εκφράσει σε συνεχή λόγο όποια σκέψη ήθελε να μοιραστεί μαζί μας για το έργο του.

Με την ερώτηση αυτή ανιχνεύσαμε αν υπήρξε σταθερότητα στην επιδίωξη να αποδοθεί η αρχική συλληφθείσα ιδέα, αν χρησιμοποιεί το κατάλληλο εικαστικό λεξιλόγιο και αν η αναπαράσταση της ιδέας που απεικόνισε χρειάζεται την υποστήριξη του προφορικού λόγου για να γίνει σαφής.

B) Του θέταμε συμπληρωματική ανοιχτή ερώτηση που αφορούσε στη δικαιολόγηση των χρωματικών του επιλογών («Γιατί χρωμάτισες έτσι το έργο σου; Τι ήθελες να δείξεις με τη χρησιμοποίηση αυτών των χρωμάτων;») αν στην προηγούμενη απάντησή του δεν συμπεριλαμβάνονταν τέτοιες πληροφορίες ώστε να ελέγξουμε την αντιστοιχία χρωμάτων-συναισθημάτων (στόχος B3).

Γ) Ζητούσαμε πληροφορίες για τον τρόπο-τεχνικές που χρησιμοποίησε για να παράγει δευτερογενή χρώματα, αποχρώσεις («Πώς δημιούργησες αυτό το χρώμα;», «Εκείνο;») και να αποδώσει το βάθος στην σύνθεση («Γιατί χρωμάτισες έτσι εδώ;», «Εδώ;») (στόχος Β4).

Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που συλλέξαμε με τις δύο τεχνικές προβήκαμε στην αξιολόγηση του εικαστικού έργου του κάθε μαθητή/ριας.

Το έργο που αναθέσαμε στα παιδιά με την εφαρμογή αυτού του μεθοδολογικού εργαλείου είχε ψηλότερο επίπεδο δυσκολίας από το έργο επιχρωματισμού έτοιμων σχεδίων που τους αναθέσαμε με το 1<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο. Διότι στο 1<sup>ο</sup> εργαλείο τους δίδονταν τα 6 χρώματα (3 βασικά και 3 δευτερογενή) και το θέμα του έργου (άνθρωπος χαρούμενος, άνθρωπος λυπημένος κ.λ.π). Η μόνη δυσκολία ήταν η κατάλληλη χρωματική επιλογή για να αποδώσουν τη ζητηθείσα συναισθηματική κατάσταση.

Το έργο στο 4<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο παρουσίαζε πολλές δυσκολίες: την επιλογή ενός θέματος, την παραγωγή των χρωμάτων που απαιτούσε το επιλεγμένο θέμα για να αποδοθεί, την κάλυψη του φόντου της σύνθεσης με τη χρήση τεχνικών χρωματισμού.

#### 6.4.2.1 Υλικά

Προσφέραμε στο παιδί λαδοπαστέλ στα τρία βασικά χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, μπλε) και του ζητήσαμε να ζωγραφίσει ένα θέμα της επιλογής του σε φύλλο χαρτίου διαστάσεων ίσων με το ½ του μεγέθους Α4 με τη χρήση αυτών των χρωμάτων.

Επιλέξαμε μικρών διαστάσεων χαρτί για να ελαχιστοποιήσουμε το χρόνο που απαιτούνταν για τον επιχρωματισμό ολόκληρης της σελίδας γεγονός που θα είχε ως συνέπεια την επιμήκυνση του συνολικού χρόνου της συνέντευξης και την κόπωση του παιδιού (έλεγχος της κόπωσης ως παρεμβαίνουσα μεταβλητής).

#### 6.4.3 Αξιολόγηση διδακτικού υλικού από τους χρήστες του.

Για να συλλέξουμε δεδομένα τα οποία μπορούν να αναδείξουν τα προβλήματα ως προς την αποδοχή και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού εκ μέρους των μαθητών/ριών και των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήσαμε δύο πρωτόκολλα συνέντευξης, το 5<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο για την συνέντευξη από τη δασκάλα και το 6<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο για τη συνέντευξη από τους μαθητές/ριες.

##### 6.4.3.1 Πέμπτο Μεθοδολογικό Εργαλείο

Η ερευνήτρια πήρε τέσσερις φορές συνέντευξη από τη δασκάλα μετά το πέρας κάθε διδακτικής υποενότητας.

Το πρωτόκολλο συνέντευξης περιλάμβανε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος χωρίζονταν σε έξι θεματικές ενότητες: 1) την καταγραφή του χρόνου που απαιτήθηκε για την διδασκαλία της κάθε υποενότητας, 2) την αξιολόγηση του Βιβλίου των Μαθητών/ριών, 3) την αξιολόγηση του Τετραδίου Εργασιών, 4) την αξιολόγηση του Βιβλίου του Δασκάλου/ας, 5) την αξιολόγηση της αποδοχής από τους μαθητές/ριες του διδακτικού μοντέλου διδασκαλίας και 6) την αξιολόγηση από τη δασκάλα των παραχθέντων μαθητικών έργων.

Το δεύτερο μέρος διερευνούσε την αλλαγή στη στάση της δασκάλας για την αξία του μαθήματος των Εικαστικών και χρησιμοποιήθηκε στην τέταρτη συνέντευξη μετά την ολοκλήρωση της ενότητας «χρώμα» του διδακτικού πακέτου. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις του δεύτερου μέρους τέθηκαν στη δασκάλα στην αρχική συνάντηση μαζί της όταν συλλέχθηκαν και τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούσαν την ίδια (όνομα, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και γνώσεις στα Εικαστικά) και τους μαθητές/ριες του τμήματός της. Στο τρίτο μέρος ζητήθηκαν οι προτάσεις της δασκάλας για αλλαγές, βελτιώσεις, διορθώσεις στο διδακτικό υλικό της κάθε ενότητας που περιέχεται στο Β.Μ., στο Τ.Ε. και στο Β.Δ. (βλ. Παράρτημα 8<sup>ο</sup>).

Η ενότητα που αφορούσε στην αξιολόγηση του Β.Μ. διακρίνονταν σε τρία επιμέρους θέματα: α) ερωτήσεις που αφορούσαν την καταλληλότητα των εικόνων της υποενότητας ως προς το μέγεθος και ως προς το θέμα τους, β) ερωτήσεις που αφορούσαν στην καταλληλότητα της διατύπωσης και το επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων που περιλαμβάνονταν στην υποενότητα, γ) ερωτήσεις που αφορούσαν στα κείμενα-ρήσεις καλλιτεχνών που περιλαμβάνονταν σε δύο υποενότητες.

Η θεματική ενότητα που αφορούσε στην αξιολόγηση του Τ.Ε. περιλάμβανε ερωτήσεις για κάθε άσκηση του τετραδίου. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στην αποτελεσματικότητά τους, στο βαθμό και στο είδος της δυσκολίας που παρουσιάστηκε κατά την εκτέλεσή τους από τους μαθητές/ριες.

Η θεματική ενότητα που αφορούσε στην αξιολόγηση του Β.Δ. περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στη χρησιμότητα και την επάρκεια των πληροφοριών που περιλαμβάνονται στο βιβλίο για την προετοιμασία της κάθε υποενότητας από τους /τις εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα:

Η συνέντευξη άρχισε με τη δήλωση της δασκάλας, για το χρόνο που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της κάθε υποενότητας, ώστε η εμπειρία της να αξιοποιηθεί για να επιβεβαιωθεί ή να διορθωθεί ο προβλεπόμενος χρόνος ολοκλήρωσης της ενότητας.

Η αξιολόγηση του Β.Μ. περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στις εικόνες, στις ερωτήσεις που καλούνταν να απαντήσουν τα παιδιά και στα κείμενα-ρήσεις καλλιτεχνών που περιλαμβάνονταν σε δυο υποενότητες.

Το μέγεθος της εικόνας αποτελεί στοιχείο αξιολόγησης κάθε εγχειριδίου αφού η κατάλληλη για το εικονιζόμενο αντικείμενο έκταση της εικόνας στην επιφάνεια της σελίδα προσδίδει υψηλό δείκτη αναγνωσιμότητας στην εικόνα και επομένως προσφέρεται για επεξεργασία από τους/τις μαθητές/ριες. (Φακίδου & Κάββουρα, 2006).

Μια άλλη παράμετρος του θέματος «εικόνα» αφορά στην καταλληλότητα του εικονιζόμενου θέματος για την εξαγωγή από τους μαθητές συμπερασμάτων που σχετίζονται με τους στόχους της υποενότητας. Για τις φωτογραφίες της 2<sup>ης</sup> υποενότητας συλλέχθηκαν πληροφορίες για την εκδήλωση αρέσκειας ή απαρέςκειας των παιδιών στα έργα τέχνης που περιλαμβάνει η υποενότητα και για το ποσοστό των παιδιών που γνώριζαν τα έργα πριν χρησιμοποιήσουν το διδακτικό υλικό.

Το δεύτερο επιμέρους θέμα της θεματικής ενότητας του πρωτοκόλλου συνέντευξης που αφορούσε την αξιολόγηση του Β.Μ. συνέλεξε δεδομένα για τις ερωτήσεις του εγχειριδίου. Αξιολογήθηκε το λεξιλόγιο και η σύνταξη με το οποίο ήταν διατυπωμένες οι ερωτήσεις στο Β.Μ., ώστε να είναι κατανοητές από τους μαθητές χωρίς να χρειάζονται επεξηγήσεις από τη δασκάλα. Αντικείμενο αξιολόγησης έγινε ο βαθμός δυσκολίας των

ερωτήσεων, ο καθοδηγητικός τους ρόλος στην παρατήρηση των εικόνων και στην προαγωγή της συζήτησης-προσέγγισής τους.

Το τρίτο επιμέρους θέμα που αξιολογήθηκε αφορούσε στο ρόλο των κειμένων που δημιούργησαν καλλιτέχνες. Ρήσεις καλλιτεχνών που αφορούσαν στο χρώμα περιλαμβάνονταν σε ξεχωριστά πλαίσια στο πάνω μέρος των δύο πρώτων υποενοτήτων. Διερευνήθηκε αν προσέλευσαν την προσοχή και αν σχολιάστηκαν από τα παιδιά.

Η αξιολόγηση των ασκήσεων του Τ.Ε. αφορούσε στη δυσκολία αντιστοίχισης εννοιών με χρώματα (1<sup>η</sup> υποενοτήτα Τ.Ε.), στην δυσκολία κατανόησης της ιδιότητας των θερμών-ψυχρών χρωμάτων να διαφοροποιούν την αντίληψη που έχει ο θεατής για την απόστασή του από τα χρώματα (2<sup>η</sup> υποενοτήτα Τ.Ε.). Επιπλέον ζητήθηκαν πληροφορίες για το είδος του υλικού (εικόνες του Β.Μ., εικόνες Τ.Ε., κείμενα, γλωσσικές εκφράσεις) που φάνηκε στη δασκάλα πως διευκόλυνε τα παιδιά για να εκτελέσουν τις παραπάνω ασκήσεις.

Το Β.Δ αξιολογήθηκε ως προς το βαθμό βοήθειας που προσέφερε στη δασκάλα για την προετοιμασία της κάθε ενότητας. Χρησιμοποιήσαμε την πεντάβαθμη κλίμακα του Likert σύμφωνα με την οποία το 1 αντιστοιχεί στην αρνητική απάντηση και το 5 αντιστοιχεί στη θετική (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ). Επιπροσθέτως, συλλέχθηκαν δεδομένα για το βαθμό χρησιμότητας των πληροφοριών που περιλαμβάνονται στο Β.Δ. για την προετοιμασία του μαθήματος από τη δασκάλα και αν θεωρήθηκαν πολύ χρήσιμα, λιγότερο χρήσιμα ή επουσιώδη.

Επειδή η διδασκαλία του μαθήματος των Εικαστικών με τη χρήση σχολικών εγχειριδίων ήταν μια νέα εμπειρία για τους/τις μαθητές/ριες συλλέξαμε δεδομένα για την αντίδραση τους, όπως την αντιλήφθηκε η δασκάλα, κατά την διαδικασία μελέτης του Β.Μ. και του Τ.Ε κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

Συλλέχθηκαν πληροφορίες για τα παραχθέντα μαθητικά έργα. Συγκεκριμένα για τη δυσκολία που αντιμετώπισαν τα παιδιά κατά τη δημιουργία των ατομικών τους έργων (1<sup>η</sup> & 2<sup>η</sup> υποενοτήτα Τ.Ε.), το χρόνο που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωσή τους, την αξιολόγηση των μαθητικών έργων από τη δασκάλα ως προς τη χρήση των χρωμάτων για την απόδοση συναισθηματικών καταστάσεων, την απόδοση των επιπέδων σε μια σύνθεση και τη χρησιμοποίηση του εικαστικού λεξιλογίου κατά την παρουσίαση των έργων τους στην ολομέλεια της τάξης.

Επιπρόσθετα, κατά την διάρκεια της τρίτης συνέντευξης συλλέξαμε δεδομένα για τη συμπεριφορά των μαθητών/ριών κατά την δημιουργία του ομαδικού έργου το οποίο τους/τις παρότρυνε να δημιουργήσουν η δραστηριότητα στην 3<sup>η</sup> υποενοτήτα.

Η δημιουργία οποιουδήποτε ομαδικού έργου απαιτεί την συνεργασία της ομάδας, ώστε μεταξύ των μελών τους να υπάρχει θετική αλληλεξάρτηση που σημαίνει ότι το έργο αποτελεί τεκμήριο συλλογικής επιτυχίας και όχι ατομικής. Βέβαια, η συλλογική επιτυχία εξαρτάται από τη συμβολή και επιτυχή διεκπεραίωση του ρόλου που ανέλαβε το κάθε μέλος. Η θετική αλληλεξάρτηση επιτυγχάνεται με την αλληλεξάρτηση στο κοινό έργο, τον επιμερισμό του έργου, των υλικών και των ρόλων. Άμεσα συνδεδεμένη με την προϋπόθεση τους θετικής αλληλεξάρτησης είναι και η παρωθητική αλληλεπικοινωνία (promotive interaction) η οποία αποκτάται με την παροχή αλληλοβοήθειας μεταξύ των μελών, την ανταλλαγή υλικών, τη στήριξη με θετικό τρόπο των προσπαθειών των συνεργατών. (Ματσαγγούρας, 2000: 75-77).

Στην 3<sup>η</sup> υποενότητα πριν τα παιδιά παρακινηθούν να επιλέξουν τη δημιουργία ατομικού ή ομαδικού έργου, τους είχε ζητηθεί με την 5<sup>η</sup> ερώτηση<sup>1</sup> στο Β.Μ. να σκεφτούν ποια διαδικασία χρησιμοποιήθηκε από τα παιδιά που απεικονίζονται στη φωτογραφία για την παραγωγή του ομαδικού έργου.

Θέλοντας να εξετάσουμε αν η ερώτηση ενεργοποίησε τη σκέψη των μαθητών/ριών στο είδος των απαιτούμενων ενεργειών και αν τους εφάρμοσαν στο έργο τους, επιδιώξαμε να μάθουμε αν ανέλαβαν με προθυμία την υποχρέωση να εργαστούν ομαδικά ή αν προτίμησαν να δημιουργήσουν ατομικά έργα (τους παρείχετο η δυνατότητα επιλογής). Αν μελέτησαν από κοινού την διαδικασία που θα έπρεπε να ακολουθήσουν για να εκτελέσουν το έργο, αν συνεργάστηκαν αρμονικά, αν υποστήριζαν με επιχειρήματα τους επιλογές τους, αν υπήρξαν μέλη των ομάδων τα οποία λειτούργησαν ηγεμονικά ή αν ενθαρρύνονταν η ενεργή συμμετοχή και στηρίζονταν οι προσπάθειες όλων των μελών τους ομάδας στη δημιουργία του έργου.

Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν διδάσκει το μάθημα των Εικαστικών είτε γιατί δεν έχει τις γνώσεις να επιλέξει τα περιεχόμενα μάθησης κάθε ενότητας είτε γιατί δεν θεωρεί σημαντικό αυτό το γνωστικό αντικείμενο για την εκπαίδευση των παιδιών λόγω τους άγνοιάς τους για τον σκοπό τους εικαστικής αγωγής. Θελήσαμε να διερευνήσουμε αν υπάρχει αλλαγή στη στάση τους δασκάλας για το μάθημα η οποία θα μπορούσε να αποδοθεί στην γνωριμία του σκοπού της Εικαστικής Αγωγής και στα περιεχόμενα μάθησης μιας ενότητας που μπορούν να διδαχθούν με τη βοήθεια του υπό αξιολόγηση διδακτικού υλικού.

Για τον λόγο αυτό κατά τη διάρκεια της αρχικής μας συνάντησης ζητήσαμε να μας απαντήσει α) αν είχε διδάξει Εικαστικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, πόσες φορές και ποιο ήταν το περιεχόμενο των μαθημάτων, β) το ρόλο που έπαιζαν στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων τα Εικαστικά για εκείνη.

Στο τέλος της τέταρτης συνέντευξης ζητήσαμε να μας απαντήσει στην ίδια ερώτηση ευελπιστώντας ότι θα υπήρχε κάποια αλλαγή στη γνώμη της για το ρόλο των Εικαστικών μετά την συμμετοχή της στην έρευνα. Για να αναδειχθεί περισσότερο ο βαθμός της ανταπόκρισής της στην υιοθέτηση της αξίας του μαθήματος της παρουσιάσαμε μια υποθετική κατάσταση σύμφωνα με την οποία ζητήσαμε να εκφράσει την πρόθεσή της για τη διδασκαλία των Εικαστικών σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων στην περίπτωση που βρισκόμασταν στην αρχή του σχολικού έτους και της διαθέταμε ολόκληρο το υπό αξιολόγηση εγχειρίδιο.

.....

<sup>1</sup> Η ερώτηση αυτή κατευθύνει τους μαθητές/ριες να σκεφτούν τις δραστηριότητες στις οποίες πρέπει να προβεί μια ομάδα που επιδιώκει να εκτελέσει ένα ομαδικό έργο. Δηλαδή, στη φάση προετοιμασίας να γίνει η επιλογή του θέματος και η συγκέντρωση και ταξινόμηση των χρωματιστών αποκομμάτων από τα περιοδικά, στη φάση δημιουργίας του έργου να ακολουθήσει ο σχεδιασμός του θέματος πάνω στο χαρτί και η συζήτηση για τη θέση που θα επικολληθούν τα αποκόμματα. Για τις παραπάνω ενέργειες μπορεί να γίνει καταμερισμός τους εργασίας στα μέλη της ομάδας.

#### 6.4.3.2 Έκτο μεθοδολογικό εργαλείο

Το πρωτόκολλο συνέντευξης μαθητών/ριών που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του μεταελέγχου διακρίνονταν σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος αφορούσε στον έλεγχο της μάθησης και ήταν ίδιο ακριβώς με το πρωτόκολλο του προελέγχου και το δεύτερο μέρος αφορούσε στη συλλογή δεδομένων για την αποδοχή του διδακτικού υλικού από τους μαθητές/ριες και περιλάμβανε 24 ερωτήσεις.

Το δεύτερο μέρος διακρίνονταν σε έξι τομείς οι οποίοι περιλάμβαναν: ερωτήσεις αξιολόγησης που αφορούσαν στη στρατηγική διδασκαλίας που προτείνεται μέσω της διάρθρωσης του περιεχομένου των υποενοτήτων και τον τρόπο οργάνωσης της κάθε υποενοτήτας, ερωτήσεις αξιολόγησης των εικόνων και των ερωτήσεων του Β.Μ., ερωτήσεις αξιολόγησης του Τ.Ε., ερωτήσεις που αφορούσαν στο ομαδικό έργο στο οποίο παροτρύνονταν τα παιδιά στην γ' υποενοτήτα, ερωτήσεις που αφορούσαν το χρωστικό μέσο που πρότεινε το εγχειρίδιο να χρησιμοποιήσουν στην δ' υποενοτήτα και ερωτήσεις που αφορούσαν στην κατάθεση προτάσεων για αλλαγές στο διδακτικό υλικό (βλ. Παράρτημα 6<sup>ο</sup>).

Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις διερεύνησαν την ανταπόκριση των παιδιών στο νέο τρόπο διδασκαλίας ο οποίος περιλαμβάνει παρατήρηση έργων τέχνης, συζήτηση γι' αυτά καθώς και παρουσίαση των δικών τους έργων στην ολομέλεια της τάξης. Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν καινοτομίες στον παγιωμένο τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, να επιχρωματίζουν οι μαθητές/ριες φωτοτυπίες ή να αναπαράγουν το προτεινόμενο από τους εκπαιδευτικούς έργο.

Η τέταρτη και η πέμπτη ερώτηση επιδιώκει να αποδείξει ότι το διδακτικό υλικό ακολουθεί την επαγωγική στρατηγική διδασκαλίας από τα γνωστά στα άγνωστα, από τα εύκολα στα δύσκολα και από τα παραδείγματα στην γενίκευση. Επειδή κριτήριο για τα παραπάνω αποτελεί τι θεωρούν οι μαθητές/ριες γνωστό, εύκολο, απλό και όχι οι εκπαιδευτικοί (Ματσαγγούρας, 2002: 287) ρωτήσαμε τους μαθητές/ριες για το βαθμό δυσκολίας των υποενοτήτων.

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν στην αξιολόγηση του Β.Μ. διακρίνονταν σε αυτές που αναφέρονταν στην καταλληλότητα των εικόνων και σε αυτές που αναφέρονταν στην καταλληλότητα των ερωτήσεων.

Ειδικότερα, στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονταν μια ερώτηση που αφορούσε στο μέγεθος των εικόνων το οποίο επηρεάζει την αναγνωσιμότητά τους (Κουλαϊδής, Δημόπουλος, Σκλαβενίτη, Χρηστίδου, 2002), μια ερώτηση που αφορούσε στην καταλληλότητα του θέματος να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών, τρεις ερωτήσεις που αφορούσαν την αποτελεσματικότητα των εικόνων να παρουσιάσουν την σύνδεση συναισθημάτων με χρώματα, την απόδοση του βάθους και του α' επιπέδου μιας σύνθεσης με τη χρήση θερμών-ψυχρών χρωμάτων και τη δημιουργία δευτερογενών χρωμάτων και αποχρώσεων.

Στη δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων υπάγονταν οι δυο ερωτήσεις που αξιολογούσαν το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό, στο επίπεδο του λεξιλογίου και στο επίπεδο του περιεχομένου.

Για την αξιολόγηση των ασκήσεων του Τ.Ε. τέθηκαν τρεις ερωτήσεις που διερευνούσαν την ευαρέσκεια και το βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων για τους/τις μαθητές/ριες.

Επιδιώκοντας να διερευνήσουμε την απήχηση που είχε η παρότρυνση για τη δημιουργία ομαδικού έργου της γ' υποενότητας του διδακτικού υλικού και τα αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο μάθησης των αποχρώσεων όσο και σε επίπεδο συνεργασίας θέσαμε τέσσερα ερωτήματα.

Για να ελέγξουμε την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα του χρωστικού μέσου -του λαδοπαστέλ- που προτείναμε στην δ' υποενότητα, θέσαμε τρία ερωτήματα.

Με τις δυο τελευταίες ερωτήσεις ζητήσαμε από τα παιδιά να μας προτείνουν διορθώσεις ή αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν στο διδακτικό υλικό ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικό.

## 6.5 Εγκυρότητα εργαλείου μέτρησης

Για να αποδείξουμε την εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης την ελέγξαμε με δυο είδη αποδείξεων: α) την εγκυρότητα κριτηρίου και β) την εγκυρότητα ως προς το περιεχόμενο.

Α) Για να αποδείξουμε την εγκυρότητα του κριτηρίου (criterion-related evidence) στη μέτρηση της ίδιας μεταβλητής χρησιμοποιήσαμε τη σύγχρονη φόρμα (concurrent form) απόδειξης μετρώντας την ίδια μεταβλητή με περισσότερα του ενός μεθοδολογικά εργαλεία (Fraenkel & Wallen, 2006: 152-160).

Ειδικότερα για να αξιολογήσουμε τη μάθηση στην αντιστοίχιση χρωμάτων (θερμών-ψυχρών) και συναισθηματικών καταστάσεων χρησιμοποιήσαμε: α) το 1<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο με το οποίο ζητήσαμε να δικαιολογήσουν τις χρωματικές τους επιλογές στην αντιστοίχιση χρωμάτων με συναισθηματικές καταστάσεις, β) την 5<sup>η</sup> ερώτηση του 3<sup>ου</sup> μεθοδολογικού εργαλείου καθώς και τη 2<sup>η</sup> ερώτηση στο 4<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο.

Επιπλέον για να αξιολογήσουμε τη μάθηση στη χρήση των όρων θερμά-ψυχρά χρώματα, με το 2<sup>ο</sup> εργαλείο ζητήσαμε να κατονομάσουν τις ομάδες των ταξινομημένων χρωμάτων όπως και με την 6<sup>η</sup> & 7<sup>η</sup> ερώτηση του 3<sup>ου</sup> μεθοδολογικού εργαλείου να δικαιολογήσουν την χρήση των θερμών – ψυχρών στα επίπεδα μιας σύνθεσης όπως και με την 4<sup>η</sup> ερώτηση του 4<sup>ου</sup> μεθοδολογικού εργαλείου.

Για να αξιολογήσουμε τη μάθηση στην αντιστοίχιση χρωμάτων-συναισθηματικών καταστάσεων χρησιμοποιήσαμε το 1<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο με το οποίο χρωμάτισαν τις προσχεδιασμένες φιγούρες ανάλογα με την ζητηθείσα συναισθηματική κατάσταση, την 5<sup>η</sup> ερώτηση του 3<sup>ου</sup> μεθοδολογικού εργαλείου με την οποία δικαιολογήσαν τα συναισθήματα που τους προκαλεί το έργο και με τη 2<sup>η</sup> ερώτηση του 4<sup>ου</sup> μεθοδολογικού εργαλείου να εκφράσουν το λόγο που χρησιμοποίησαν τα συγκεκριμένα χρώματα στο έργο τους.

Για να αξιολογήσουμε τη μάθηση στην κατηγοριοποίηση βασικών-δευτερογενών χρωμάτων και των αποχρώσεων χρησιμοποιήσαμε το 2<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο και την 3<sup>η</sup> ερώτηση του 4<sup>ου</sup> μεθοδολογικού εργαλείου.



Για να αξιολογήσουμε τη μετακίνηση στις κατηγορίες αισθητικής απόκρισης στα έργα τέχνης χρησιμοποιήσαμε του 3<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο και την 1<sup>η</sup> & 2<sup>η</sup> ερώτηση του 4<sup>ου</sup> μεθοδολογικού εργαλείου.

Για την αξιολόγηση της παραγωγής δευτερογενών χρωμάτων, αποχρώσεων και της χρήσης της τεχνικής «από το σκοτεινό στο φωτεινό» χρησιμοποιήσαμε μόνο το 4<sup>ο</sup> εργαλείο διότι είναι το μόνο από τα τέσσερα εργαλεία που προβλέπει παραγωγή εικαστικού έργου υψηλού επιπέδου δυσκολίας ώστε να συλλεχθούν τέτοιου είδους δεδομένα (βλ. Πίνακα 6.5)

Β) Ελέγξαμε την εγκυρότητα των μεθοδολογικών εργαλείων ως προς το περιεχόμενο (content-related evidence), δηλαδή την καταλληλότητα του περιεχομένου του κάθε εργαλείου σε σχέση με τους στόχους που το διδακτικό υλικό επεδίωκε να επιτευχθούν. Για το λόγο αυτό τα θέματα, τα υλικά και τα ερωτήματα των μεθοδολογικών εργαλείων αντιστοιχούσαν σε αυτά του διδακτικού υλικού (Fraenkel & Wallen 2006:152).

Ειδικότερα:

1) Επειδή στο διδακτικό υλικό τα παιδιά είχαν μελετήσει την εξάβαθμη κλίμακα του χρωματικού κύκλου (κόκκινο, κίτρινο, πορτοκαλί, μπλε, πράσινο, μοβ) στο πρώτο μεθοδολογικό εργαλείο ζητήθηκε από τα παιδιά να αντιστοιχήσουν συναισθήματα στα έξι χρώματα του χρωματικού κύκλου. Επίσης, τα θέματα που χρησιμοποιήθηκαν (άνθρωπος, δέντρο, τοπίο) και τα ερωτήματα που τέθηκαν περιλαμβάνονταν στα θέματα και τα ερωτήματα του διδακτικού υλικού.

2) Στην γ' υποενότητα του διδακτικού υλικού τα παιδιά μαθαίνουν να συσχετίζουν την αναλογία στην ποσότητα των δυο βασικών χρωμάτων που αναμειγνύουν για την παραγωγή δευτερογενούς χρώματος με τη διαφοροποίηση της απόχρωσης του παραγόμενου δευτερογενούς χρώματος. Για το λόγο αυτό οι αποχρώσεις των καρτών των δευτερογενών χρωμάτων που κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να ταξινομήσουν τα παιδιά στο άτυπο τεστ επίδοσης βρίσκονταν στο μεσοδιάστημα ανάμεσα στο δευτερογενές και στα δυο βασικά χρώματα που βρίσκονται εκατέρωθεν δίπλα του, ώστε να μπορέσουν να συσχετίσουν την απόχρωση με την αναλογία της ποσότητας του ενός ή του άλλου βασικού χρώματος που απαιτείται για τη δημιουργία του όπως διαπίστωσαν στην τάξη κατά την διδασκαλία της αντίστοιχης υποενότητας.

3) Τα ερωτήματα που τέθηκαν στα παιδιά με το τρίτο μεθοδολογικό εργαλείο περιλαμβάνονταν στα ερωτήματα προσέγγισης έργων τέχνης που υπάρχουν στη β' υποενότητα του διδακτικού υλικού.

4) Το έργο που τους ανατέθηκε με το τέταρτο μεθοδολογικό εργαλείο, η δημιουργία έργου με λαδοπαστέλ, ήταν όμοιο, ως προς τα παρεχόμενα υλικά, με το ατομικό έργο που δημιούργησαν τα παιδιά κατά τη διδασκαλία της δ' υποενότητας.

## 6.6 Εσωτερική αξιοπιστία έρευνας (internal validity)

Οι συνεντεύξεις των μαθητών/ριών ελήφθησαν σε ιδιαίτερη αίθουσα του σχολείου (την αίθουσα πληροφορικής) από την ερευνήτρια. Χρησιμοποιήσαμε την ίδια αίθουσα και για τις δύο συνεντεύξεις. Οι μαθητές/ριες καθόντουσαν στο ίδιο γραφείο και στην ίδια θέση -απέναντι από το παράθυρο. Έτσι το πρόσωπο -η συλλέκτρια δεδομένων- ο χώρος συλλογής δεδομένων και ο φωτισμός της αίθουσας δεν επηρέασε την εσωτερική αξιοπιστία της έρευνας (Fraenkel & Wallen, 2006: 169-180).

Κατά την εφαρμογή (implementation) της διδασκαλίας οι ιδιαίτερες γνώσεις των εμπλεκομένων μελών, των μαθητών/ριών και της δασκάλας, δεν επηρέασαν θετικά τα αποτελέσματα (Fraenkel & Wallen, 2006: 169-180). Όπως διαπιστώσαμε κανένας μαθητής /ρια δεν είχε παρακολουθήσει εξωσχολικά μαθήματα ζωγραφικής τη χρονιά της έρευνας και τις διδασκαλίες δεν τις διεξήγαγε η ερευνήτρια αλλά η δασκάλα του τμήματος η οποία διέθετε στοιχειώδεις γνώσεις χρωματολογίας.

Για τον έλεγχο της εξωτερικής εγκυρότητας της έρευνας οι μαθητές/ριες αγνοούσαν την πραγματική ταυτότητα της ερευνήτριας και τη σχέση της με το υπό αξιολόγηση διδακτικό υλικό (έλεγχος της επίδρασης Hawthorne) (Cohen & Manion, 1994: 240).

Πίνακας 6.5: Αντιστοίχιση στόχων έρευνας και μεθοδολογικών εργαλείων

ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΗΣ			ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ			
			1 <sup>ο</sup>	2 <sup>ο</sup>	3 <sup>ο</sup>	4 <sup>ο</sup>
Α) Αναδόμηση του εμπειρικο-βιωματικού λόγου	Α1) Χρήση εικαστικού λεξιλογίου (Κατηγορίες χρωμάτων)	Α1.1) Βασικά-δευτερογενή		X		X
		Α1.2) Θερμά-ψυχρά	X	X	X	X
		Α1.3 Αποχρώσεις		X		X
	Α2) Χρωματικές αρχές	Α2.1) Αντιστοίχιση χρωμάτων-συναισθημάτων	X		X	X
		Α2.2) Αντιστοίχιση ψυχρών-θερμών για την απόδοση του βάθους και του α' επιπέδου μιας σύνθεσης αντίστοιχα			X	X
	Α3) Μετακίνηση σε ανώτερη κατηγορία αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης.	/			X	X
Β) Δημιουργία εικαστικών	Παραγωγή χρωμάτων	Β1) Δευτερογενών χρωμάτων				X
		Β2) Αποχρώσεων				X

έργων	Εφαρμογή χρωματικών αρχών	B3) Απόδοση συναισθημάτων με τη χρήση κατηγοριών χρωμάτων	X			X
		B4) Απόδοση επιπέδων σύνθεσης με τη χρήση κατηγοριών χρωμάτων				X
	B5) Χρήση της τεχνικής των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό»					X

### 6.7 Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας

Μετά την κλήρωση που διεξήγαμε για την επιλογή του σχολείου και την εκδήλωση επιθυμίας συνεργασίας της δασκάλας της ΣΤ΄ τάξης του 7<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου, παραδόθηκε στη δασκάλα τρεις βδομάδες πριν την έναρξη των διδασκαλιών το έντυπο διδακτικό υλικό και σχεδιάσαμε μαζί με τη δασκάλα το χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής των διδασκαλιών, ώστε να παρευρίσκεται η ερευνήτρια στο σχολείο μετά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών και να ολοκληρωθεί η έρευνα πριν τη λήξη του σχολικού έτους. Το διδακτικό υλικό αποτελείται από 23 έγχρωμα αντίτυπα της καθεμιάς από τις 6 σελίδες των τεσσάρων ενοτήτων που αφορούν στη διδασκαλία του χρώματος που περιλαμβάνονται στο Βιβλίο του Μαθητή/ριας και στο Τετράδιο Εργασιών και 1 αντίτυπο των 8 σελίδων που περιλαμβάνεται στο Βιβλίο Δασκάλου/ας και αντιστοιχούν στο υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία αυτών των ενοτήτων.

Την ίδια εβδομάδα που ήρθαμε σε συνεννόηση με τη δασκάλα προβήκαμε στον προέλεγχο των γνώσεων των 22 μαθητών/ριών διεξάγοντας ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές/ριες διάρκειας 40' με τον καθένα/μία, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν.

Η δασκάλα διένειμε το εκπαιδευτικό υλικό στον κάθε μαθητή/ρια στην αρχή της πρώτης διδακτικής ώρας, ώστε ο κάθε μαθητής/ρια να μπορεί να χρησιμοποιεί το ατομικό του/της φύλλο εργασίας όπως συμβαίνει με τα εγχειρίδια που διανέμονται από τον Ο.Ε.Δ.Β. Οι διδασκαλίες διεξήχθησαν από τη δασκάλα της τάξης το Μάιο του 2006 στην αίθουσα του τμήματος όπου διεξάγονταν και οι διδασκαλίες των άλλων μαθημάτων (δεν χρησιμοποιήθηκε αίθουσα-εργαστήριο εικαστικών) και ολοκληρώθηκαν σε 6 διδακτικές ώρες των 45' (2 μαθήματα Χ90' και 2 μαθήματα Χ45').

Για τις ανάγκες της διδασκαλίας της 4<sup>ης</sup> ενότητας η ερευνήτρια προσέφερε στον κάθε μαθητή/ρια λαδοπαστέλ στα τρία βασικά χρώματα, ώστε να μην επιβαρυνθούν οικονομικά με την αγορά αυτού του χρωστικού μέσου λίγες μέρες πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς.

Με το πέρας της κάθε διδασκαλίας παίρναμε συνέντευξη από τη δασκάλα της τάξης για την αποδοχή και αξιοποίηση του υλικού χρησιμοποιώντας πρωτόκολλο συνέντευξης, παρουσιάζοντας ενώπιον της δασκάλας το διδακτικό υλικό (B.M., T.E. & B.Δ.) και κρατώντας σημειώσεις για τις παρατηρήσεις και τα σχόλια στα οποία προέβαινε. Οι συνεντεύξεις διεξάγονταν στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων/ουσών του σχολείου.

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και των τεσσάρων υποενοτήτων προβήκαμε στο μεταέλεγχο των γνώσεων των μαθητών/ριών και στη διερεύνηση των απόψεών τους για την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού παρουσιάζοντας ενώπιον του παιδιού μία προς μία τις σελίδες του διδακτικού υλικού (B.M. και T.E.). Οι ατομικές συνεντεύξεις διάρκειας 60' για τον κάθε μαθητή/ρια διεξήχθησαν με τη χρήση πρωτοκόλλου συνέντευξης και μαγνητοφωνήθηκαν. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια στο χώρο του σχολείου, στην αίθουσα πληροφορικής που της παραχωρήθηκε γι' αυτό το σκοπό.

## 6.8 Επεξεργασία των δεδομένων

Για την επεξεργασία των δεδομένων οι συνεντεύξεις των μαθητών/ριών που μαγνητοφωνήθηκαν κατά τη διάρκεια του προελέγχου και του μεταελέγχου απομαγνητοφωνήθηκαν.

Για κάθε μαθητή/ρια και για κάθε συνέντευξη τα απομαγνητοφωνημένα δεδομένα συστηματοποιήθηκαν σε πίνακες μονής ή διπλής εισόδου ανά μεθοδολογικό εργαλείο.

Για να διερευνήσουμε την κατηγορία απόκρισης σε έργα τέχνης προβήκαμε σε ανάλυση λόγου των μαθητών/ριών. Κατατάξαμε κάθε φράση που παρήγαγαν κατά την προσέγγιση του έργου τέχνης που τους παρουσιάσαμε, στην αντίστοιχη κατηγορία και υποκατηγορία λόγου (βλ Παράρτημα 10<sup>ο</sup>) σύμφωνα με το πλαίσιο ανάλυσης της Housen (1992).

Για να διερευνήσουμε το προσωπικό εικαστικό έργο που παρήγαγαν κατά τη διάρκεια των δυο ελέγχων μελετήσαμε τα έργα τους σύμφωνα με τις δυο διαστάσεις που ορίζει ο Matthews (2004), αξιοποιώντας παράλληλα τα δεδομένα που συλλέξαμε με το πλαίσιο παρατήρησης κατά τη διάρκεια παραγωγής του έργου και το πρωτόκολλο συνέντευξης.

Όλα τα παραπάνω για την κάθε περίπτωση και ανά κάθε έλεγχο (προέλεγχο/μεταέλεγχο) αποδόθηκαν με τη μορφή αφηγηματικού λόγου σχηματίζοντας το φάκελο αξιολόγησης κάθε περίπτωσης. Ακολούθησε σύγκριση των δεδομένων του προελέγχου και του μεταελέγχου για την κάθε περίπτωση και για κάθε στόχο της έρευνας αρχικά με τη μορφή περιγραφικής αξιολόγησης και ακολούθως με πίνακα διπλής εισόδου (βλ Παράρτημα 11<sup>ο</sup>).

Κατόπιν τα δεδομένα όλων των περιπτώσεων συστηματοποιήθηκαν σε πίνακες διπλής εισόδου -ανά έλεγχο (προέλεγχο/μεταέλεγχο)-, εξήχθησαν συχνότητες (f) και σχετικές συχνότητες (rf) που αφορούσαν κάθε στόχο της έρευνας και σχεδιάστηκαν γραφήματα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Εισαγωγή

Στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Σε κάθε υποκεφάλαιο αναφέρουμε τους στόχους που επιδιώχθηκαν να κατακτηθούν με τη χρήση του διδακτικού υλικού και τις ενδεδειγμένες απαντήσεις στα ερωτήματα που θέσαμε στους μαθητές/ριες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Αναπαριστούμε το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών/ριών με ποσοτικά χαρακτηριστικά (αναλογία %), συγκρίνουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές/ριες πριν και μετά τις διδασκαλίες και κατασκευάζουμε γραφήματα. Επιλέγουμε ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις και κάποια ζωγραφικά, μαθητικά έργα για να παρουσιάσουμε μέρος των ποιοτικών δεδομένων που μετατρέψαμε σε ποσοτικά.

Τη μάθηση του μορφικού στοιχείου του χρώματος την εξετάσαμε στους τομείς που επιδιώχθηκε να κατακτηθεί στο λόγο των μαθητών, αναδόμηση του εμπειρικο-βιωματικού τους λόγου (δηλωτική γνώση) και στο έργο, παραγωγή ζωγραφικού έργου από τους μαθητές/ριες (διαδικαστική γνώση).

### 7.1 Α΄ τομέας: Αναδόμηση του εμπειρικο-βιωματικού λόγου των μαθητών/ριών

Η δηλωτική γνώση ελέγχθηκε ως προς την αναδόμηση του εμπειρικο-βιωματικού λόγου των μαθητών/ριών που αφορά στη χρήση εικαστικού λεξιλογίου. Ο στόχος που αφορά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών/ριών με εικαστικούς όρους (στόχος Α) εξειδικεύεται σε επιμέρους στόχους. Ειδικότερα στην κατηγοριοποίηση των χρωμάτων βασικά / δευτερογενή (Α1.1) σε θερμά / ψυχρά (Α1.2), στην κατανόηση της έννοιας της απόχρωσης και στη χρήση του αντίστοιχου όρου (Α1.3), στην εφαρμογή δυο χρωματικών αρχών κατά την προσέγγιση έργων τέχνης: την αντιστοίχιση θερμών-ψυχρών χρωμάτων και αντιθετικών συναισθημάτων (πρώτη χρωματική αρχή, Α2.1), και την απόδοση του βάθους και του α΄ επιπέδου μιας σύνθεσης με τη χρήση ψυχρών-θερμών χρωμάτων αντίστοιχα (δεύτερη χρωματική αρχή, Α2.2) και τέλος στη μετακίνηση σε ανώτερη κατηγορία αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης (Α3).

Για την αξιολόγηση της επίτευξης των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια ή τμήματα και από τα τέσσερα εργαλεία συλλογής δεδομένων που αποσκοπούσαν στον έλεγχο της μάθησης.

#### 7.1.1 Κατηγοριοποίηση των χρωμάτων της εξάβαθμης κλίμακας του χρωματικού κύκλου σε βασικά και δευτερογενή και χρήση των αντίστοιχων όρων.

Για να αξιολογηθεί η μάθηση που αφορά στην κατηγοριοποίηση των χρωμάτων της εξάβαθμης κλίμακας του χρωματικού κύκλου σε βασικά / δευτερογενή και η χρήση των αντίστοιχων όρων (Α1.1) δόθηκαν στους μαθητές/ριες 6 έγχρωμες κάρτες (δευτερο μεθοδολογικό εργαλείο, βλ. Παράρτημα 4). Κλήθηκαν να τις ομαδοποιήσουν σε ομάδες, να κατονομάσουν τις ομάδες και να δικαιολογήσουν την κατηγοριοποίηση.

Η ενδεδειγμένη ενέργεια με την οποία αποδεικνύεται η γνώση στην κατηγοριοποίηση των χρωματιστών καρτών σε βασικά / δευτερογενή είναι η ομαδοποίηση των καρτών σε: κόκκινο, κίτρινο, μπλε (βασικά χρώματα), πορτοκαλί, πράσινο, μοβ (δευτερογενή χρώματα). Για τη δικαιολόγηση της κατηγοριοποίησης αναμενόταν να αναφερθούν οι μαθητές/ριες στο γεγονός ότι τα βασικά δεν προέρχονται από τη μείξη άλλων χρωμάτων ενώ τα δευτερογενή προέρχονται από τη μείξη ανά δυο των βασικών χρωμάτων.

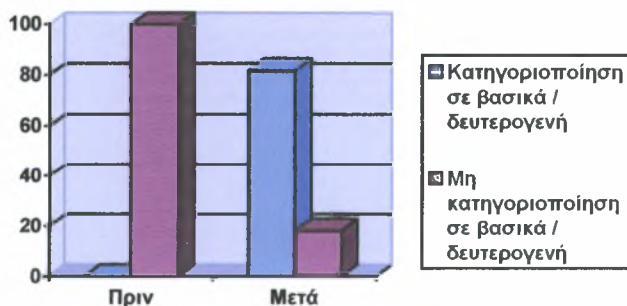
#### Αποτελέσματα Προελέγχου

Στον προέλεγχο διαπιστώθηκε ότι κανένας μαθητής/ρια (αναλογία 0 %) δε γνώριζε την κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε βασικά και δευτερογενή χρώματα ούτε χρησιμοποίησε τους αντίστοιχους όρους.

#### Αποτελέσματα Μεταελέγχου

Στο μεταέλεγχο οι μαθητές/ριες σε αναλογία 22,7% κατηγοριοποίησαν σωστά τα χρώματα σε βασικά και δευτερογενή, δήλωσαν το όνομα των ομάδων και δικαιολόγησαν τις κατηγοριοποιήσεις. Η παραπάνω αναλογία προσαυξήθηκε με τον συνυπολογισμό 13 ακόμη μαθητών/ριών που αν και δεν προέβηκαν σε αυτή την κατηγοριοποίηση με τη χρήση των έγχρωμων καρτών αποδείχτηκε με τη χρήση του τέταρτου μεθοδολογικού εργαλείου ότι γνώριζαν και ανέφεραν τη διαδικασία παραγωγής των δευτερογενών από τα βασικά χρώματα και τη χρησιμοποίησαν στο προσωπικό τους έργο.

Συνεπώς, η αναλογία των μαθητών στους οποίους παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα μάθησης στη διάκριση των χρωμάτων σε βασικά και δευτερογενή ανέρχεται στο 81,8% (βλ. Γράφημα 7.1.1).



Γράφημα 7.1.1: Κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε βασικά / δευτερογενή πριν και μετά τις διδασκαλίες

### 7.1.2 Κατηγοριοποίηση των χρωμάτων της εξάβαθμης κλίμακας του χρωματικού κύκλου σε θερμά και ψυχρά και χρήση των αντίστοιχων όρων.

Οι ίδιες 6 έγχρωμες κάρτες του δεύτερου μεθοδολογικού εργαλείου χρησιμοποιήθηκαν και για την αξιολόγηση της μάθησης στην κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε θερμά / ψυχρά και στη χρήση των αντίστοιχων όρων (A1.2).

Οι μαθητές/ριες κλήθηκαν να ομαδοποιήσουν τις κάρτες σε ομάδες, να τις κατονομάσουν και να δικαιολογήσουν την κατηγοριοποίηση.

Η ενδεδειγμένη κατηγοριοποίηση είναι η ομαδοποίηση των καρτών σε δυο ομάδες. Η α' ομάδα περιλαμβάνει το κόκκινο, κίτρινο και πορτοκαλί χρώμα και η β' ομάδα το μπλε, πράσινο και μοβ χρώμα. Το όνομα της α' ομάδας είναι «θερμά χρώματα». Η ομάδα ονομάζεται έτσι γιατί περιλαμβάνει τα τρία χρώματα που μας θυμίζουν τον ήλιο και τη φωτιά και μας προκαλούν έντονα, ζεστά συναισθήματα.

Το όνομα της β' ομάδας είναι «ψυχρά χρώματα». Η ομάδα ονομάζεται έτσι γιατί περιλαμβάνει τα τρία χρώματα που μας θυμίζουν το νερό όπως το βλέπουμε στη φύση και μας προκαλούν δροσερά ή ψυχρά συναισθήματα ή συναισθήματα ηρεμίας και χαλάρωσης.

#### Αποτελέσματα Προελέγχου

Στον προέλεγχο διαπιστώθηκε ότι κανένας μαθητής/ρια (αναλογία 0 %) δε γνώριζε την κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε θερμά και ψυχρά χρώματα ούτε χρησιμοποίησε τους αντίστοιχους όρους.

#### Αποτελέσματα Μεταελέγχου

Στο μεταέλεγχο παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα σε 19/22 περιπτώσεις (αναλογία 86,3 %) οι οποίες κατηγοριοποίησαν σωστά τα χρώματα σε θερμά / ψυχρά, δικαιολόγησαν τις κατηγοριοποιήσεις και χρησιμοποίησαν τους αντίστοιχους εικαστικούς όρους (βλ. Γράφημα 7.1.2).

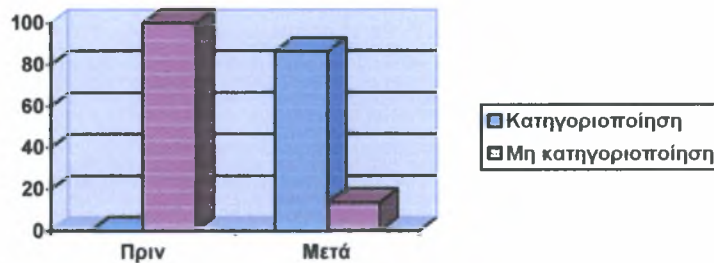
Για παράδειγμα η 7<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «το κόκκινο, το κίτρινο και το πορτοκαλί είναι θερμά χρώματα, το μπλε, το πράσινο και το μοβ είναι ψυχρά χρώματα» και η 21<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «το μπλε, το πράσινο και το μοβ είναι ψυχρά χρώματα, μπορείς να νιώθεις μια δροσιά, μια ψύχρα...τα άλλα είναι τα θερμά νιώθεις μια ζέστη».

Οι 3/22 περιπτώσεις (αναλογία 13,6 %) δε χρησιμοποίησαν τους αντίστοιχους εικαστικούς όρους.

Συγκεκριμένα η 20<sup>η</sup> και η 17<sup>η</sup> περίπτωση διέκριναν τρεις κατηγορίες χρωμάτων. Η 20<sup>η</sup> περίπτωση δικαιολόγησε τις κατηγοριοποιήσεις βάσει μιας ανυπόστατης τρίβαθμης κλίμακας χρωματικής αξίας («κίτρινο & πορτοκαλί είναι ανοιχτά χρώματα, πράσινο & μοβ ταιριάζουν είναι κλειστά χρώματα... κόκκινο & μπλε είναι μεσαία κλειστά»).

Η 17<sup>η</sup> περίπτωση προέβη σε τυχαία κατηγοριοποίηση και δικαιολόγησε τις λανθασμένες επιλογές με την έκφραση «μυιάζουν και θα είναι ωραία».

Η 14<sup>η</sup> περίπτωση κατηγοριοποίησε τα χρώματα σε βασικά και δευτερογενή και δεν προέβη, όταν της ζητήθηκε, σε άλλη ταξινόμηση.



Γράφημα 7.1.2: Κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε θερμά / ψυχρά πριν και μετά τις διδασκαλίες.

### 7.1.3 Κατηγοριοποίηση των αποχρώσεων και χρήση του αντίστοιχου όρου

Ο τρίτος επιμέρους στόχος που αποβλέπει στην αναδόμηση του καθημερινού λόγου (εικαστικού λεξιλογίου) των μαθητών/ριών αφορά στην οικοδόμηση της έννοιας της απόχρωσης και στη χρήση του αντίστοιχου όρου(στόχος Α3).

Δόθηκαν στους μαθητές/ριες 6 χρωματιστές κάρτες (διαφορετικές από εκείνες για την αξιολόγηση των στόχων Α1.1 και Α1.2, βλ. Παράρτημα 4 -κάρτες αποχρώσεων) και ζητήθηκε να τις κατηγοριοποιήσουν σε ομάδες, να κατονομάσουν τις ομάδες και να δικαιολογήσουν την κατηγοριοποίηση.

Η ενδεδειγμένη κατηγοριοποίηση είναι η ομαδοποίηση των καρτών σε τρία ζεύγη χρωμάτων: η α΄ ομάδα με το πορτοκαλοκίτρινο και το πορτοκαλοκόκκινο χρώμα, η β΄ ομάδα με το πρασινοκίτρινο (λαχανί) και το πρασινομπλέ (πετρόλ) και η γ΄ ομάδα με το μοβ-μπλε και μοβ-κόκκινο χρώμα.

Η ενδεδειγμένη κατονομασία των παραπάνω ομάδων είναι αντιστοίχως: «αποχρώσεις του πορτοκαλί», «αποχρώσεις του πράσινου», «αποχρώσεις του μοβ».

Η ενδεδειγμένη δικαιολόγηση των κατηγοριοποιήσεων αναφέρεται στην διάκριση του κυρίαρχου χρώματος και στις ποσότητες των αναμειγμένων χρωμάτων για την παραγωγή του χρώματος, δηλαδή, τα χρώματα της κάθε ομάδας μοιάζουν μεταξύ τους, είναι αποχρώσεις του ίδιου χρώματος αλλά διαφέρουν στις ποσότητες των χρωμάτων που ανακατέψαμε για να τις παράγουμε.

Η δικαιολόγηση της κατηγοριοποίησης ελέγχει την οικοδόμηση της έννοιας της απόχρωσης και θα μπορούσε να εκφραστεί όπως δίδεται παρακάτω:

Στην α΄ ομάδα το χρώμα είναι το ίδιο –πορτοκαλί- αλλά οι δυο κάρτες διαφέρουν ως προς την απόχρωση. Η μία είναι ένα πορτοκαλί που έχει περισσότερο κόκκινο και η άλλη είναι ένα πορτοκαλί που έχει περισσότερο κίτρινο.

Στην β΄ ομάδα το χρώμα είναι το ίδιο –πράσινο- αλλά διαφέρουν ως προς την απόχρωση. Η μία είναι ένα πράσινο που έχει περισσότερο μπλε και η άλλη είναι ένα πράσινο που έχει περισσότερο κίτρινο.

Στην γ΄ ομάδα το χρώμα είναι το ίδιο –μοβ- αλλά διαφέρουν ως προς την απόχρωση. Η μία είναι ένα μοβ που έχει περισσότερο μπλε και η άλλη είναι ένα μοβ που έχει περισσότερο κόκκινο.

Στα αποτελέσματα και των δυο ελέγχων που ακολουθούν δεν υπολογίστηκαν οι απαντήσεις ενός μαθητή ο οποίος απουσίαζε κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας της



υποενότητας που πραγματεύεται τη διάκριση και την παραγωγή αποχρώσεων για να μην επηρεαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας στην αξιολόγηση αυτών των στόχων.

#### Αποτελέσματα Προελέγχου

Στη διάκριση των ζευγών και των τριών αποχρώσεων που τους χορηγήθηκαν διαπιστώθηκε ότι στον προέλεγχο 9/21 μαθητές/ριες (αναλογία 42,8%) ομαδοποίησαν σωστά τα ζεύγη των αποχρώσεων αλλά κανένας/μία (αναλογία 0 %) δε διέκρινε το κυρίαρχο χρώμα στο κάθε ζεύγος.

Δικαιολόγησαν τις ομαδοποιήσεις αναφέροντας τη διαφορά στη χρωματική αξία των ζευγών η οποία δεν αναφέρεται στην απόχρωση ή συνέδεσαν τα χρώματα με τα τυπικά χρώματα γνωστών αντικειμένων. Για παράδειγμα η 1<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «η πρώτη ομάδα είναι κίτρινο (έτσι ονόμασε το πορτοκαλοκίτρινο) και πορτοκαλί (έτσι ονόμασε το πορτοκαλοκόκκινο) γιατί είναι ανοιχτόχρωμο, η δεύτερη ομάδα ...γαλάζιο (έτσι ονόμασε το πρασινομπλέ) και πράσινο (έτσι ονόμασε το πρασινοκίτρινο) γιατί είναι μέτρια, η τρίτη ομάδα κόκκινο (έτσι ονόμασε το μοβ-κόκκινο) και μοβ (έτσι ονόμασε το μοβ-μπλε) γιατί είναι σκουρόχρωμο». Η 11<sup>η</sup> περίπτωση είπε για τις αποχρώσεις του πορτοκαλί ότι «...θυμίζουν έρημο, γι' αυτό τα έβαλα μαζί» ενώ για τις αποχρώσεις του πράσινου ότι «...θυμίζουν θάλασσα».

Κανένας μαθητής/ρια (αναλογία 0 %) δε χρησιμοποίησε τον όρο «απόχρωση» για να χαρακτηρίσει τα ζεύγη των αποχρώσεων και δεν γνώριζε το περιεχόμενο του όρου.

#### Αποτελέσματα Μεταελέγχου

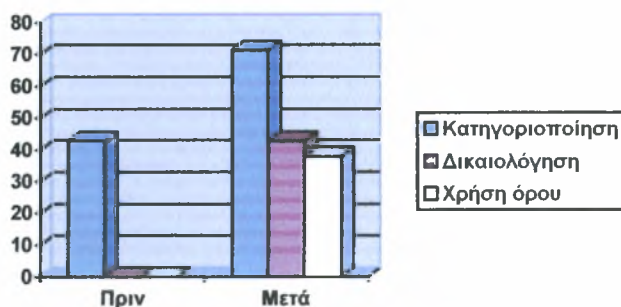
Στο μεταέλεγχο 15/21 μαθητές/ριες (αναλογία 71,4%) επέτυχαν στη διάκριση των αποχρώσεων. Ειδικότερα, 12/21 μαθητές/ριες ομαδοποίησαν σωστά και τα τρία ζεύγη των αποχρώσεων και διέκριναν το κυρίαρχο χρώμα στο κάθε ζεύγος και τρεις περιπτώσεις ακόμη ομαδοποίησαν σωστά το ένα από τα τρία ζεύγη χρωμάτων αν και απέτυχαν στην ομαδοποίηση των άλλων δυο ζευγών.

Από τις 15 περιπτώσεις που διέκριναν και ομαδοποίησαν σωστά τα ζεύγη των αποχρώσεων οι 9 προέβησαν σε ορθή δικαιολόγηση της κατηγοριοποίησης. Για παράδειγμα η 8<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «έβαλα το φούξια (αναφέρεται στο μοβ-κόκκινο) με το μοβ (αναφέρεται στο μοβ-μπλε) γιατί μοιάζουν... είναι το ίδιο χρώμα».

Από τις 9 περιπτώσεις που δικαιολόγησαν σωστά την κατηγοριοποίηση οι 6 περιπτώσεις δικαιολόγησαν τις κατηγοριοποιήσεις και/ή βάσει της αξίας των χρωμάτων ή της θερμοκρασίας τους. Για παράδειγμα η 6<sup>η</sup> περίπτωση δικαιολόγησε την ομαδοποίηση λέγοντας: «έβαλα το λαχανί (αναφέρεται στο πρασινοκίτρινο) μαζί με το πράσινο (αναφέρεται στο πρασινομπλέ) γιατί είναι και τα δυο πράσινα και ταιριάζουν μεταξύ τους ...είναι ψυχρά...το ένα κλειστό και το άλλο ανοιχτό». Συνεπώς, 9/21 μαθητές/ριες, αναλογία 42,8%, δικαιολόγησαν ορθώς την κατηγοριοποίηση και απέδειξαν ότι οικοδόμησαν την έννοια της απόχρωσης.

Οι 8/21 μαθητές/ριες, αναλογία 38% (βλ Γράφημα 7.1.3) χρησιμοποίησαν τον όρο «απόχρωση» κατά την δικαιολόγηση της κατηγοριοποίησης των έγχρωμων καρτών και συνεπώς ενέταξαν στο εικαστικό τους λεξιλόγιο τον όρο. Στο παραπάνω σύνολο συνυπολογίσαμε 4 περιπτώσεις (η 4<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup> & 14<sup>η</sup>) οι οποίες δεν χρησιμοποίησαν τον όρο κατά τη διάρκεια αυτού του εργαλείου αλλά τον χρησιμοποίησαν κατά την αξιολόγηση του διδακτικού υλικού από τους μαθητές/ριες (έκτο μεθοδολογικό εργαλείο) και μία περίπτωση (η 15<sup>η</sup>) που ανέφερε τον όρο «απόχρωση» κατά την παρουσίαση του

προσωπικού εικαστικού έργου («τον ήλιο τον έκανα κίτρινο με μπλε και κόκκινο, μια απόχρωση που βγήκε πρασινοκόκκινο μαζί με λίγο κίτρινο»).



Γράφημα 7.1.3: Σύγκριση αποτελεσμάτων προελέγχου / μεταελέγχου για τη γνώση της έννοιας της απόχρωσης (κατηγοριοποίηση χρωμάτων, δικαιολόγηση κατηγοριοποίησης και χρήση του αντίστοιχου όρου).

#### 7.1.4 Εφαρμογή των δυο χρωματικών αρχών

Οι επιμέρους στόχοι που αποσκοπούν στην ανακατασκευή του εμπειρικο-βιωματικού λόγου των μαθητών κατά την απόκρισή τους σε έργα τέχνης αφορά στη χρήση δυο χρωματικών αρχών κατά την προσέγγιση εικαστικών έργων. Η πρώτη χρωματική αρχή αναφέρεται στη συσχέτιση των χρωματικών επιλογών του καλλιτέχνη με την απόδοση ιδεών ή συναισθηματικών καταστάσεων που προκαλούνται στον θεατή των εικαστικών έργων. Η δεύτερη χρωματική αρχή αναφέρεται στη χρήση από τον καλλιτέχνη των θερμών και των ψυχρών χρωμάτων για την απόδοση των διαφορετικών επιπέδων μιας σύνθεσης. Συγκεκριμένα με τη χρήση του διδακτικού υλικού επιδιώκονταν οι μαθητές/ριες να συσχετίζουν τα χρώματα -θερμά ή ψυχρά- των μορφών του εικαστικού τους έργου: α) με την απόδοση της ζέστης ή της δροσιάς, ευχάριστων ή δυσάρεστων συναισθημάτων αντιστοίχως (στόχος A2.1) και β) με την απόδοση του πρώτου επιπέδου και του βάθους της σύνθεσης αντίστοιχα (στόχος A2.2).

##### 7.1.4.1 Εφαρμογή πρώτης χρωματικής αρχής

Για την αξιολόγηση του στόχου A2.1 αξιοποιήθηκε το πρώτο μεθοδολογικό εργαλείο. Ανατέθηκαν στους μαθητές/ριες τρία ζεύγη έργων, συνολικά έξι έργα και ζητήθηκε να αποδώσουν σε κάθε ζεύγος έργων αντιθετικά συναισθήματα χρησιμοποιώντας μαρκαδόρους έξι χρωμάτων.

Οι ενδελεγεμένες χρωματικές επιλογές για την απόδοση της χαρούμενης συναισθηματικής κατάστασης και του ζεστού τοπίου είναι ένα ή περισσότερα θερμά χρώματα -κόκκινο, κίτρινο, πορτοκαλί- ενώ για την απόδοση της λύπης και της δροσιάς ένα ή περισσότερα ψυχρά χρώματα -μπλε, πράσινο, μοβ.

Μετά την περάτωση του κάθε έργου, οι μαθητές/ριες αναμένονταν να δικαιολογήσουν τις χρωματικές τους επιλογές, αναφερόμενοι στη θερμοκρασία των χρωμάτων και να αντιστοιχίσουν τη χαρούμενη συναισθηματική κατάσταση με τα θερμά χρώματα και τη

θλιμμένη συναισθηματική κατάσταση με τα ψυχρά, χρησιμοποιώντας παράλληλα τους αντίστοιχους όρους «θερμά», «ψυχρά» χρώματα.

Για την αξιολόγηση του ίδιου στόχου χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο τρίτο μεθοδολογικό εργαλείο (απόκριση σε έργο τέχνης) και στο τέταρτο μεθοδολογικό εργαλείο (αξιολόγηση του παραγόμενου εικαστικού έργου ελεύθερου θέματος). Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα του πρώτου εργαλείου συλλογής δεδομένων. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και θα συνυπολογιστούν τα δεδομένα από όλα τα μεθοδολογικά εργαλεία.

### Αποτελέσματα Προελέγχου

Αναφορικά με τη χρήση της πρώτης χρωματικής αρχής, την αντιστοίχιση των χρωμάτων με συναισθήματα και τη συσχέτιση των συναισθημάτων με τη θερμοκρασία των χρωμάτων παρατηρήσαμε ότι στον προέλεγχο οι μαθητές/ριες δε συσχετίζουν σταθερά τα θερμά χρώματα με συναισθήματα χαράς, ζέστης και τα ψυχρά με συναισθήματα λύπης, δροσιάς. Κανένας μαθητής/ρια (αναλογία 0 %) δε συσχετίσει τα χρώματα με τη θερμοκρασία των χρωμάτων ούτε χρησιμοποιούσε τους αντίστοιχους εικαστικούς όρους αφού όλοι αγνοούσαν την κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε θερμά-ψυχρά και τους αντίστοιχους όρους. Δικαιολόγησαν τις χρωματικές τους επιλογές συσχετίζοντάς τες με τα χρώματα στερεότυπα αποδοσμένων μορφών, με την υψηλή και χαμηλή χρωματική αξία των χρωμάτων, με την ένταση των χρωμάτων και μερικοί προέβησαν στη χρήση γραφιστικών μέσων. Προέβησαν σε με μία ή περισσότερες από τις παραπάνω συσχετίσεις για να δικαιολογήσουν τις χρωματικές τους επιλογές.

Ειδικότερα, οι 21/22 μαθητές/ριες (αναλογία 95,5 %) χρωμάτιζαν με στερεότυπα χρώματα τις μορφές συσχετίζοντάς τες με γνωστές εικόνες από τις καθημερινές τους εμπειρίες (η 6<sup>η</sup> περίπτωση για το χαρούμενο δέντρο είπε: «το πράσινο δείχνει ότι είναι την άνοιξη που έχουν ανθίσει τα φύλλα», η 8<sup>η</sup> περίπτωση είπε για το χαρούμενο πρόσωπο: «με κόκκινο έκανα τα χείλη του γιατί δείχνει μια ωραία έκφραση») και για το ζεστό τοπίο: «κάτω το δάπεδο το έκανα κίτρινο γιατί από τον πολύ ήλιο τα λουλούδια έχουν ξεραθεί», η 13<sup>η</sup> περίπτωση είπε για το χαρούμενο δέντρο: «Γιατί αυτό του πάει πιο πολύ. Είναι μέσα στη φύση χαρούμενο, τα πουλιά κάθονται επάνω, το χαίρονται».

Οι 7/22 μαθητές/ριες (αναλογία 31,8 %) χρησιμοποίησαν γραφιστικά μέσα σε κάποιο έργο τους για την απόδοση συναισθημάτων όπως δάκρυα για να αποδώσουν το λυπημένο πρόσωπο, καρπούς για το χαρούμενο δέντρο, ήλιο για το ζεστό τοπίο.

Οι 17/22 μαθητές/ριες (αναλογία 77,2 %) συσχετίζουν τα συναισθήματα με τη χρωματική αξία των χρωμάτων (η 1<sup>η</sup> περίπτωση είπε για το δροσερό τοπίο: Γιατί με αυτά τα χρώματα που είναι ανοιχτόχρωμα δείχνουν πως το τοπίο έχει ένα ωραίο κλίμα», η 14<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «Το ζωγράφισα έτσι το προσωπάκι για να φαίνεται λυπημένο επειδή τα χρώματα είναι πιο σκούρα», η 15<sup>η</sup> περίπτωση είπε για το δροσερό τοπίο: «σκούρα χρώματα όπως μοβ και μπλε και πορτοκαλί που είναι και πιο σκούρο»).

Οι 4/22 μαθητές/ριες (αναλογία 18,2 %) συσχετίζουν τα συναισθήματα με την ένταση των χρωμάτων (η 10<sup>η</sup> περίπτωση είπε για το λυπημένο πρόσωπο: «Γιατί είναι μουντό χρώμα (το μοβ) και χειμωνιάτικο», η 10<sup>η</sup> περίπτωση είπε για το χαρούμενο δέντρο: «... είναι ανοιχτά και απαλά χρώματα (το πράσινο και το πορτοκαλί)»).

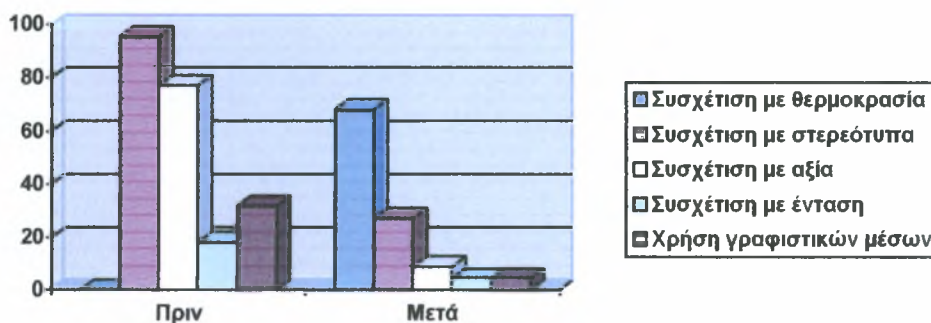
### Αποτελέσματα Μεταελέγχου

Στο μεταλέγχο οι 15/22 μαθητές/ριες (αναλογία 68,2 %) δικαιολόγησαν τις χρωματικές τους επιλογές στα έργα που τους ανατέθηκαν συσχετίζοντάς τες με τη θερμοκρασία των χρωμάτων. Η 18<sup>η</sup> περίπτωση είπε για το λυπημένο δέντρο: «γιατί το μπλε, μάθαμε ότι είναι ένα ψυχρό χρώμα και δείχνει μια λύπη». Η 2<sup>η</sup> περίπτωση είπε για το λυπημένο πρόσωπο: «γιατί το μοβ χρώμα φέρνει λύπη και θλίψη και δεν είναι χαρούμενο όπως άλλα και είναι ψυχρό χρώμα». Η 10<sup>η</sup> περίπτωση είπε για το ζεστό τοπίο: «γιατί το κίτρινο, το κόκκινο και το πορτοκαλί είναι θερμά χρώματα»).

Οι 7/22 μαθητές/ριες (αναλογία 31,8 %) δε συσχέτισαν τα χρώματα κανενός έργου τους με τη θερμοκρασία των χρωμάτων αλλά δικαιολόγησαν τις επιλογές τους στα διάφορα έργα είτε συσχετίζοντάς τες με τα στερεότυπα χρώματα των μορφών (6 περιπτώσεις για τρία ή περισσότερα έργα), είτε με την υψηλή-χαμηλή αξία (2 περιπτώσεις για τρία έργα) ή την ένταση των χρωμάτων (1 περίπτωση για τα δυο από τα έξι έργα). Μια περίπτωση εξακολούθησε να χρησιμοποιεί γραφιστικά μέσα (σχεδίασε δάκρυα για να δείξει το λυπημένο πρόσωπο) για ένα από τα έξι έργα.

Συνεπώς οι διδασκαλίες επέφεραν θετική αλλαγή στη σύνδεση της απόδοσης των συναισθημάτων με τη θερμοκρασία των χρωμάτων. Η μηδενική αναλογία του προελέγχου (0 %) αντικαταστάθηκε από την αναλογία 68,2 % του μεταελέγχου.

Διαπιστώσαμε όμως πως ένα ποσοστό 31,8 % των μαθητών/ριών δεν παρουσίασε σε όλα ή στα περισσότερα έργα τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα μάθησης. Αν και παρουσιάστηκε θεαματική μείωση των λανθασμένων συσχετίσεων, χαμηλή αναλογία μαθητών/ριών εξακολούθησε να συνδέει τα χρώματα σε κάποια από τα έργα με τις στερεότυπες αποδόσεις των μορφών (αναλογία 27,2%), την υψηλή ή χαμηλή χρωματική αξία (αναλογία 9%), την ένταση των χρωμάτων (αναλογία 4,5%) και να χρησιμοποιεί γραφιστικά μέσα για να αποδώσει συναισθήματα στα έργα που τους ανατέθηκαν (αναλογία 4,5%) (βλ. Γράφημα 7.1.4.1).



Γράφημα 7.1.4.1: Σύγκριση αποτελεσμάτων προελέγχου και μεταελέγχου σχετικά με τη χρήση της πρώτης χρωματικής αρχής.

### *7.1.4.2 Εφαρμογή δεύτερης χρωματικής αρχής*

Για την αξιολόγηση του στόχου Α2.2 αξιοποιήθηκε μέρος του τρίτου μεθοδολογικού εργαλείου. Ζητήθηκε από τους μαθητές/ριες να δικαιολογήσουν τις χρωματικές επιλογές του καλλιτέχνη (Κλοντ Μονέ) στο πρώτο επίπεδο και στο βάθος της σύνθεσης ενός

ζωγραφικού έργου («Οι λεύκες») που τους επιδείξαμε. Οι ενδεδειγμένες απαντήσεις περιλαμβάνουν τη χρήση της δεύτερης χρωματικής αρχής για την απόδοση των επιπέδων μιας σύνθεσης με τη χρήση θερμών και ψυχρών χρωμάτων. Συγκεκριμένα, τα θερμά χρώματα (κίτρινο, καφέ, κοκκινο-καφέ) που χρησιμοποίησε ο Μονέ για να αναπαραστήσει το έδαφος στο επιδεικνυόμενο έργο του πλησιάζουν το θεατή και αποδίδουν το πρώτο επίπεδο της σύνθεσης σε αντίθεση με τα ψυχρά χρώματα (αποχρώσεις και χρωματικές αξίες του μοβ και του μπλε) που χρησιμοποίησε πίσω από τα δέντρα, για να αποδώσει το βάθος της σύνθεσης. Δεδομένα για τη χρήση της δεύτερης χρωματικής αρχής συλλέξαμε και με το πέμπτο μεθοδολογικό εργαλείο. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα δεδομένα από τη χρήση του τρίτου εργαλείου.

#### Αποτελέσματα Προελέγχου

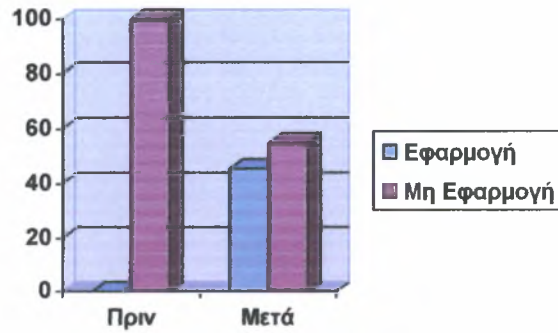
Τη χρωματική αρχή της απόδοσης των επιπέδων μιας σύνθεσης με τη χρήση των θερμών και των ψυχρών χρωμάτων κατά την προσέγγιση του έργου τέχνης στον προέλεγχο κανένας μαθητής/ρια (αναλογία 0 %) δεν παρουσιάστηκε να τη γνωρίζει.

#### Αποτελέσματα Μεταελέγχου

Στο μεταέλεγχο 10/22 μαθητές/ριες (αναλογία 45,4 %) εφάρμοσαν την αρχή αυτή κατά την προσέγγιση του έργου τέχνης. Για παράδειγμα η 8<sup>η</sup> περίπτωση δικαιολόγησε τα χρώματα του βάθους και του α' επιπέδου αντίστοιχα στο έργο του Μονέ: «για να δείξει ότι εκεί πέρα είναι προς το βάθος... για να δείξει ότι εδώ ότι είναι πιο κοντινά» και η 11<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «Γιατί είναι πιο βαθιά στην εικόνα, πίσω έβαλε μοβ... έβαλε κίτρινο μπροστά στο χόμα γιατί τα θερμά χρώματα έρχονται πιο κοντά».

Οι 12/22 μαθητές/ριες (αναλογία 54,5 %) δεν εφάρμοσαν την αρχή αυτή κατά την προσέγγιση του έργου τέχνης. Οι 10 μαθητές/ριες από αυτούς δικαιολόγησαν τα χρώματα συσχετίζοντάς τα με τα χρώματα που έχουν τα αντικείμενα στη φύση υποθέτοντας ότι ο καλλιτέχνης απλώς αναπαριστούσε τις μορφές ρεαλιστικά, όπως τις έβλεπε. Για παράδειγμα η 4<sup>η</sup> περίπτωση είπε για τα χρώματα του βάθους και του πρώτου επιπέδου του έργου αντίστοιχα: «είναι ένας καταρράχτης και αυτά είναι κάτι βράχια και εδώ είναι καλυμμένα τα βράχια με φύλλα ...Για να δείξει πως έρχεται το φθινόπωρο, πέφτουν τα φύλλα, κιτρινίζουν, σαπίζουν κάτω».

Οι 2 μαθητές/ριες από αυτούς αξιοποίησαν την πρώτη χρωματική αρχή και ανέφεραν πως ο καλλιτέχνης επεδίωκε να αποδώσει συναισθήματα και ιδέες. Για παράδειγμα η 1<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «Για να δείξει έτσι όπως το χτυπά ο αέρας υπάρχει δροσιά στο τοπίο.... Για να δείξει πως το έδαφος έχει ζέστη, είναι ζεστά» και η 2<sup>η</sup> περίπτωση: «Αυτά είναι σκιές, (έβαλε μοβ) γιατί είναι σκούρα χρώματα.....Γιατί εδώ πέρα (μπροστά) μπορεί να υπάρχουν σκιές, να υπάρχει ζέστη και δροσιά» (βλ. Γράφημα 7.1.4.2).



Γράφημα 7.1.4.2: Εφαρμογή της δεύτερης χρωματικής αρχής για την απόδοση των επιπέδων μιας σύνθεσης με τη χρήση θερμών / ψυχρών χρωμάτων πριν και μετά τις διδασκαλίες

Συνεπώς, οι διδασκαλίες επέφεραν θετική αλλαγή στη σύνδεση των θερμών/ ψυχρών χρωμάτων με την απόδοση του πρώτου επιπέδου και του βάθους μιας σύνθεσης. Η μηδενική αναλογία του προελέγχου (0 %) αντικαταστάθηκε από την αναλογία 45,4 % του μεταελέγχου. Διαπιστώσαμε όμως ότι 10/22 μαθητές/ριες συσχέτισαν τα χρώματα με τη τοπικά χρώματα του φυσικού τοπίου που αναπαριστούσε το έργο και δικαιολόγησαν την χρωματικές επιλογές του καλλιτέχνη αποδίδοντάς του την πρόθεση να ζωγραφίσει με ρεαλιστικό τρόπο το τοπίο ενώ 2/22 μαθητές/ριες χρησιμοποίησαν την πρώτη χρωματική αρχή κατά τη δικαιολόγηση των χρωμάτων.

### 7.1.5 Κατηγορίες αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης

Για να αξιολογηθεί η μετακίνηση σε ανώτερη κατηγορία αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης (στόχος Α3) αξιοποιήθηκε το τρίτο μεθοδολογικό εργαλείο.

Επιδείχθηκε στους μαθητές/ριες το έργο «Οι λεύκες» του Κ. Μονέ. Ζητήθηκε να το περιγράψουν, να εκφράσουν και να δικαιολογήσουν τις εντυπώσεις τους.

Το πρωτόκολλο συνέντευξης περιλάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις αλλά και ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην αξιολόγηση της μάθησης στην εφαρμογή των δυο χρωματικών αρχών σε έργο τέχνης όπως είδαμε παραπάνω.

Επειδή στην προσέγγιση ενός έργου τέχνης δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις αλλά υψηλό και χαμηλό επίπεδο απόκρισης, κατατάξαμε τον παραγόμενο από τους μαθητές/ριες λόγο στις κατηγορίες λόγου του εργαλείου της Housen.

Ένα άτομο υψηλής αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης κατά την περιγραφή του έργου (πρώτη κατηγορία απόκρισης: περιγραφή) θα προέβαινε στην υψηλότερη υποκατηγορία περιγραφής, τη λεπτομερή περιγραφή των επιπέδων της σύνθεσης. Θα περιέγραφε τα χρώματα του εδάφους στο πρώτο επίπεδο, θα συνέχιζε με τα δέντρα (το σχήμα, το μέγεθος και τα χρώματα τους) και θα ολοκλήρωνε την περιγραφή με τα χρώματα του βάθους της σύνθεσης. Ενώ το άτομο χαμηλής αισθητικής απόκρισης θα κατονόμαζε τις μορφές της σύνθεσης εν είδει καταλόγου ή θα περιέγραφε το έργο συνοπτικά σαν να το παρατηρεί από μακριά.

Ένα άτομο υψηλής αισθητικής απόκρισης θα προέβαινε σε προσωπικές ερμηνείες του έργου (τρίτη κατηγορία απόκρισης: προσωπική πραγματικότητα) και θα εξέφραζε τα συναισθήματα που του προκαλεί το έργο δικαιολογώντας τα βάσει των χρωμάτων που κυριαρχούν στη σύνθεση, σε αντίθεση με το άτομο χαμηλής αισθητικής απόκρισης που δικαιολογεί τα συναισθήματα αρέσκειας ή απaréσκειας που του προκαλούνται βάσει των προτιμήσεων του για το θέμα ή συσχετίζοντας τη σύνθεση με γνωστά από την καθημερινή του ζωή σχήματα.

Ένα άτομο υψηλής αισθητικής απόκρισης που είναι πλήρως αποστασιοποιημένο από το έργο δεν θα περιέβαλε με ζωή τις μορφές της σύνθεσης ούτε θα πρόβαλε τον εαυτό του στο χώρο της σύνθεσης -όπως θα έκανε το ανεκπαίδευτο αισθητικά άτομο που ανήκει στη δεύτερη κατηγορία απόκρισης την εμπύχωση- αλλά θα προέβαινε σε μεθοδική αξιολόγηση των μορφών, των χρωμάτων, και της σύνθεσης (τέταρτη κατηγορία απόκρισης: μεθοδική αξιολόγηση). Θα αξιολογούσε την επιδεξιότητα του καλλιτέχνη στην απόδοση της σκηνής, θα του απόδιδε την πρόθεση για την έκφραση κάποιας ιδέας ή μηνύματος και θα αποκάλυπτε τον ρόλο των χρωμάτων στην απόδοση των επιπέδων της σύνθεσης. Ενδεχομένως να προέβαινε σε δηλώσεις σχετικές με την αξιολόγηση στην απόδοση των μορφών ή την οργάνωση της σύνθεσης (πέμπτη κατηγορία απόκρισης: ισχυρισμοί). Τα θέματα αυτά δεν γίνονται αντιληπτά και δεν απασχολούν το άτομο χαμηλής αισθητικής απόκρισης.

#### Αποτελέσματα Προελέγχου

Στον προέλεγχο το σύνολο το μαθητών (αναλογία 100 %) κατατάχτηκε στην πρώτη κατηγορία αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης (περιγραφή), οι 9/22 μαθητές /ριες (αναλογία 40,9 %) κατατάχτηκαν παράλληλα και στη δεύτερη κατηγορία (εμπύχωση) και αναλογία 95,5% στην τρίτη κατηγορία (προσωπική πραγματικότητα).. Κανείς/μια μαθητής/ρια δεν κατατάχτηκε στην τέταρτη κατηγορία απόκρισης σε έργα τέχνης.

Ειδικότερα μαθητές/ριες που κατατάχτηκαν στην πρώτη κατηγορία της περιγραφής, περιέγραψαν το έργο ως ακολούθως:

Α) κατονόμασαν αναφέροντας απλώς τις μορφές της σύνθεσης (4/22 μαθητές, αναλογία 18,2%). Η λεκτική αυτή επιλογή χαρακτηρίζει την πρώτη υποκατηγορία λόγου. Για παράδειγμα η 19<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «Έχει ζωγραφίσει δέντρα, λουλούδια».

Β) περιέγραψαν συνοπτικά τη σύνθεση, λεκτική επιλογή που χαρακτηρίζει τη δεύτερη υποκατηγορία λόγου (7/22 μαθητές/ριες, αναλογία 31,8%). Για παράδειγμα η 16<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «Βλέπω μια πεδιάδα που έχει δέντρα και χόρτο κάτω».

Γ) Οι μαθητές/ριες που περιέγραψαν το έργο αναφερόμενοι σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της σύνθεσης (τρίτη υποκατηγορία λόγου) ήταν 7/22 περιπτώσεις. Για παράδειγμα η 11<sup>η</sup> περίπτωση είπε: « Ο ουρανός είναι γαλανός, τα δέντρα είναι ανθισμένα».

Δ) Τα άτομα που περιέγραψαν το έργο με λεπτομέρειες (τέταρτη υποκατηγορία λόγου) ήταν 4/22. Για παράδειγμα η 8<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «Βλέπω έναν γαλάζιο ουρανό και αυτό συμβολίζει μια ωραία μέρα. Βλέπω πράσινα δέντρα ψηλά, καρποφόρα, γεμάτα καρπούς και ωραία λάμψη. Βλέπω κάτω στο δάπεδο ωραία ανθισμένα λουλούδια. Είναι ένα ανοιξιάτικο τοπίο».

Γενικά, οι περισσότεροι μαθητές/ριες προέβησαν είτε στην συνοπτική περιγραφή της εικόνας είτε στην αναφορά των ποιοτικών χαρακτηριστικών των μορφών της σύνθεσης.

Από τους 13 μαθητές/ριες που κατατάχτηκαν στην τρίτη κατηγορία αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης οι 3 μαθητές/ριες (αναλογία 13,6%) δήλωσαν ότι το έργο τους

ενεργοποίησε κάποια συναισθήματα χωρίς όμως να μπορούν να δικαιολογήσουν τον λόγο που τους προκλήθηκαν τέτοια συναισθήματα. Οι 10 από αυτούς (αναλογία 45.5%) αντιλαμβάνονταν το έργο ως αυτόνομο αντικείμενο τέχνης με το οποίο επιδιώκεται να προκληθούν στον θεατή κάποιες εντυπώσεις. Για παράδειγμα η 19<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «έβαλε άλλο χρώμα εδώ (στο βάθος της σκηνής) για να μην έχει συνέχεια το ίδιο χρώμα. Οι 21/22 μαθητές/ριες εξέφρασαν την ευαρέσκειά τους για το έργο και τη δικαιολόγησαν οι 13 (αναλογία 59%) λόγω του θέματος όπως η 4<sup>η</sup> περίπτωση: «...είναι από τις εικόνες που φαίνεται η φύση και μ' αρέσουν αυτές οι εικόνες» και οι 8 μαθητές/ριες (αναλογία 36,3%) λόγω των χρωμάτων της σύνθεσης όπως η 18<sup>η</sup> περίπτωση: «...ωραία είναι, μου αρέσουν τα χρώματα που έχει βάλει αυτός ο ζωγράφος».

Γενικά οι περισσότεροι μαθητές/ριες (αναλογία 95,5%) έτειναν στη συσχέτιση των χρωμάτων ή της σύνθεσης της εικόνας με γνωστά σχήματα, τα τοπικά χρώματα των μορφών και με προσωπικά τους βιώματα. Για παράδειγμα η 12<sup>η</sup> περίπτωση είπε: « μου θυμίζει την άνοιξη που βγαίνουμε όλα τα παιδιά και παίζουμε στο βουνό και έχουμε αξέχαστες μέρες μαζί».

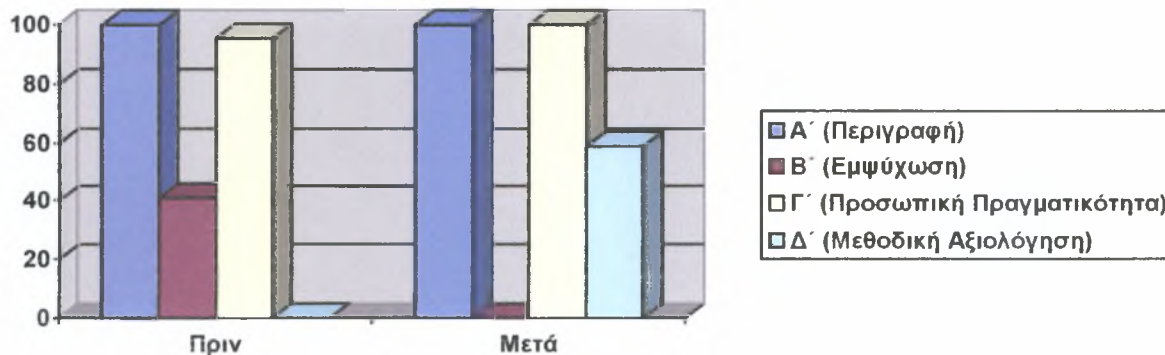
Οι 9/22 μαθητές/ριες (αναλογία 40,9%) κατατάχτηκαν στην δεύτερη κατηγορία απόκρισης σε έργα τέχνης (εμπύχωση) καθώς πρόβαλαν τον εαυτό τους «μέσα» στη σύνθεση. Για παράδειγμα η 17<sup>η</sup> περίπτωση είπε: « ...όταν βλέπω την εικόνα νιώθω ότι βρίσκομαι μέσα στη φύση, νιώθω πολύ καλά, γιατί είναι ωραία».

#### Αποτελέσματα Μεταελέγχου

Στο μεταέλεγχο παρατηρήθηκε μετακίνηση από την πρώτη, τη χαμηλή κατηγορία της περιγραφής σε υψηλότερες. Εμφανίστηκε η τέταρτη κατηγορία απόκρισης σε έργο τέχνης -η μεθοδική αξιολόγηση- που δεν είχε παρατηρηθεί στον προέλεγχο.

Παράλληλα παρατηρήθηκε μετακίνηση και εντός των κατηγοριών από χαμηλή υποκατηγορία σε υψηλότερες υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μετακίνηση σε υψηλότερες υποκατηγορίες στην κατηγορία της περιγραφής και στην κατηγορία της προσωπικής πραγματικότητας.

Η κατηγορία της εμπύχωσης δεν παρατηρήθηκε στο μεταέλεγχο καθώς όλοι οι μαθητές/ριες κατόρθωσαν να αποστασιοποιηθούν από το έργο (βλ. Γράφημα 7.1.5.1).



Γράφημα 7.1.5.1: Οι κατηγορίες Α', Β', Γ', Δ' αισθητικής απόκρισης των μαθητών/ριών σε έργα τέχνης πριν και μετά τις διδασκαλίες.



Ειδικότερα στην τέταρτη κατηγορία, της μεθοδικής αξιολόγησης παρουσιάστηκαν και οι τρεις υποκατηγορίες: της αξιολόγησης της επιδεξιότητας του καλλιτέχνη, της απόδοσης πρόθεσης στον καλλιτέχνη για την έκφραση ιδέας ή συναισθήματος και της αξιολόγησης των χρωμάτων για την απόδοση των επιπέδων της σύνθεσης. Συνολικά μετακινήθηκαν στην κατηγορία της μεθοδικής αξιολόγησης 13/22 μαθητές/ριες (αναλογία 59 %) (βλ. Γράφημα 7.1.5.2). Κάποιες από αυτές τις 13 περιπτώσεις παρήγαγαν λόγο που κατατάχτηκε σε περισσότερες από μια υποκατηγορίες της τέταρτης κατηγορίας. Μία περίπτωση παρουσίασε μετακίνηση και στις τρεις υποκατηγορίες, πέντε περιπτώσεις παρουσίασαν μετακίνηση στη δεύτερη και στην τρίτη υποκατηγορία.

Στην πρώτη υποκατηγορία της τέταρτης κατηγορίας μετακινήθηκαν 3/22 μαθητές/ριες. Για παράδειγμα η 4<sup>η</sup> περίπτωση εξέφρασε την ευαρέσκειά της στο έργο αναφερόμενη τόσο στα χρώματα όσο και στην οργάνωση της σύνθεσης από τον καλλιτέχνη. «Τα φύλλα δεν τα έχει έτσι σκέτο πράσινο, έχει βάλει πολλά χρώματα για να κάνει τα φύλλα. Έχει βάλει πράσινο, άσπρο, μαύρο, κλειστό, ανοιχτό, λαχανί, χίλια χρώματα, απορώ πως το 'φτιαξε αυτό. Μου αρέσει που τα 'χει ξεχωρίσει έτσι που είναι πίσω οι καταρράχτες από δω, τα βράχια από δω».

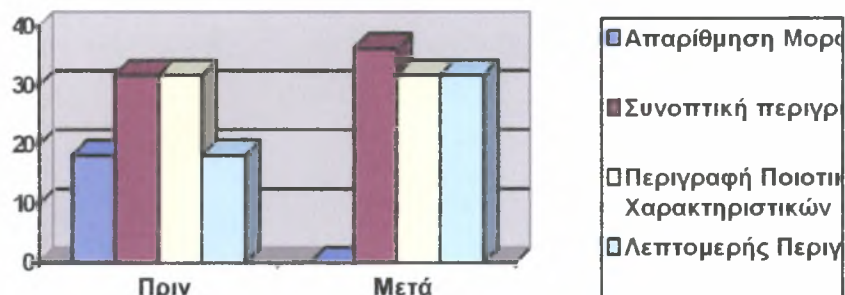
Στη δεύτερη υποκατηγορία μετακινήθηκαν 8/22 μαθητές/ριες. Για παράδειγμα η 8<sup>η</sup> περίπτωση είπε για τις χρωματικές επιλογές του καλλιτέχνη: «...ήθελε να δείξει ότι είναι ένα κρύο τοπίο»

Στην τρίτη υποκατηγορία μετακινήθηκαν 9/22 μαθητές/ριες. Για παράδειγμα η 12<sup>η</sup> περίπτωση είπε για τις χρωματικές επιλογές του καλλιτέχνη: «τα χρωμάτισε έτσι για να δείξει ότι είναι μακριά, με τα ψυχρά χρώματα δείχνεις ότι είναι μακριά και για να δείξει ότι το δάσος είναι πολύ μεγάλο».

Στο μεταέλεγχο παρουσιάστηκε μετακίνηση σε υψηλότερες υποκατηγορίες των κατηγοριών που προϋπήρχαν στον προέλεγχο.

Ειδικότερα παρουσιάστηκε μετακίνηση στις υποκατηγορίες που περιλαμβάνει η κατηγορία της περιγραφής: η πρώτη υποκατηγορία της απλής απαρίθμησης των μορφών δεν παρατηρήθηκε (0%), η δεύτερη υποκατηγορία της συνοπτικής περιγραφής αυξήθηκε ελαφρά (36,3%), η τρίτη υποκατηγορία, της αναφοράς σε ποιοτικά χαρακτηριστικά, διατηρήθηκε (31,8%), και η τέταρτη υποκατηγορία, της λεπτομερούς περιγραφής, σχεδόν διπλασιάστηκε (31,8%).

Για παράδειγμα η 1<sup>η</sup> περίπτωση στον προέλεγχο παρήγαγε λόγο που κατατάχτηκε στην δεύτερη υποκατηγορία : «βλέπω ένα τοπίο με πάρα πολύ βλάστηση, με δέντρα και με χόρτα», στο μεταέλεγχο κατατάχτηκε στην τέταρτη υποκατηγορία: «βλέπω δέντρα, καταρχήν ένα μπλε ουρανό, κάτι πράσινα δέντρα και ένα πράσινο, πορτοκαλί και κίτρινο έδαφος».

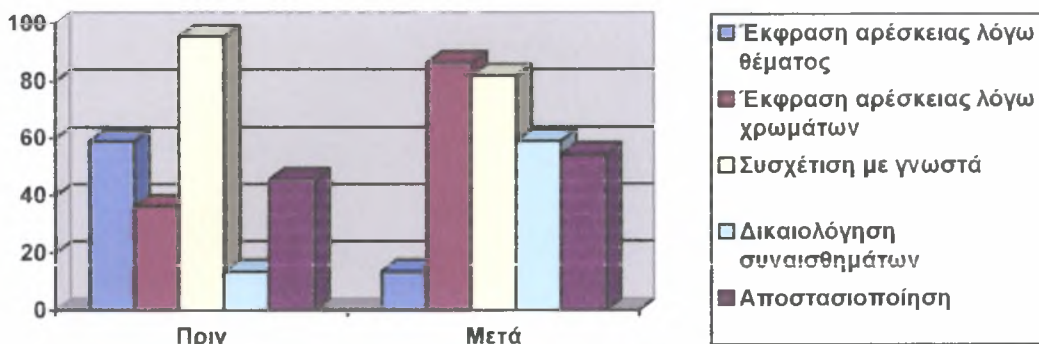


Γράφημα 7.1.5.2: Σύγκριση αποτελεσμάτων προελέγχου και μεταελέγχου που αφορούν στη μετακίνηση στις υποκατηγορίες της κατηγορίας της περιγραφής

Στην κατηγορία της προσωπικής πραγματικότητας παρουσιάστηκε μετακίνηση: οι 3/22 μαθητές/ριες (αναλογία 13,6%) εξέφρασαν την προτίμησή τους για το έργο δικαιολογώντας την βάσει του θέματος αλλά 19/22 μαθητές/ριες (αναλογία 86,3%) τη δικαιολόγησαν βάσει των χρωματικών επιλογών του καλλιτέχνη, την επιδεξιότητά του ή των συναισθημάτων-ιδεών που εκφράζονται στο έργο.

Στην υποκατηγορία της έκφρασης των προκαλούμενων από το έργο συναισθημάτων και δικαιολόγησής τους βάσει των χρωματικών επιλογών του καλλιτέχνη στο μεταέλεγχο παρατηρήθηκε μετακίνηση (συσχέτιση συναισθημάτων-χρωμάτων) σε 13/22 μαθητές/ριες (αναλογία 59%). Για παράδειγμα η 8<sup>η</sup> περίπτωση δήλωσε στον προέλεγχο συναισθήματα χωρίς συστηματική δικαιολόγησή τους: «Αισθάνομαι μια γαλήνη, όταν βλέπεις αυτό τοπίο σου φέρνει μια χαρά ... (τα χρώματα που μου προκαλούν αυτά τα συναισθήματα είναι) πολύ ωραία χρώματα, σαν το πράσινο, το γαλάζιο, το κίτρινο λουλούδι, το καφέ το ανοιχτό. Όλα τα καρπερά πράγματα που έχουμε όταν είμαστε σε ανοιξιάτικη εποχή». Στο μεταέλεγχο τα συσχέτισε πλήρως με τις χρωματικές επιλογές του καλλιτέχνη: «αισθάνομαι και χαρά και ηρεμία. Την ηρεμία τη δείχνει (ο ζωγράφος) με το μπλε και το πράσινο και τη χαρά με το πορτοκαλί και το μουσταρδί (χρώμα)».

Η αναλογία των μαθητών που συσχέτισαν τις μορφές ή τα χρώματα της σύνθεσης με γνωστά σχήματα και βιώματα μειώθηκε ελαφρά (81,8%) ενώ αυξήθηκε ελαφρά η αναλογία των μαθητών/ριών που αποστασιοποιήθηκαν από το έργο σε 54,5% (βλ. Γράφημα 7.1.5.3).



Γράφημα 7.1.5.3: Σύγκριση αποτελεσμάτων που αφορούν στην μετακίνηση στις υποκατηγορίες στην κατηγορία της Προσωπικής Πραγματικότητας πριν και μετά τις διδασκαλίες

## 7.2 Β' Τομέας: Ανάλυση των προσωπικών ζωγραφικών έργων

Στον τομέα της διαδικαστικής γνώσης αξιολογήσαμε τη μάθηση στην εφαρμογή χρωματικών αρχών και τεχνικών ζωγραφικής κατά τη δημιουργία ατομικών ζωγραφικών έργων. Εξετάσαμε αν οι μαθητές/ριες για την απόδοση του επιλεγμένου από τους ίδιους/ες θέματος προβαίνουν σε ενσυνείδητη: παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων (στόχος Β1) και αποχρώσεων (στόχος Β2), εφαρμογή των δυο χρωματικών αρχών: απόδοση συναισθημάτων με τη χρήση θερμών-ψυχρών χρωμάτων (Β3), απόδοση των επιπέδων της σύνθεσης με τη χρήση θερμών-ψυχρών χρωμάτων (Β4) και χρήση της τεχνικής των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό» (Β5).

Για να μελετήσουμε το ζωγραφικό έργο που δημιούργησε το κάθε παιδί ελέγξαμε δυο διαστάσεις.

Η πρώτη διάσταση αφορά στην επιδεξιότητα στην αναπαράσταση του επιλεγμένου από το παιδί θέματος. Ειδικότερα επιδιώξαμε να ελέγξουμε την εφαρμογή της πρώτης χρωματικής αρχής της απόδοσης των ιδεών –συναισθημάτων με τη χρήση κατηγοριών (θερμών-ψυχρών) χρωμάτων και τη χρήση της δεύτερης χρωματικής αρχής της απόδοσης των επιπέδων της σύνθεσης με τη χρήση θερμών-ψυχρών χρωμάτων.

Η δεύτερη διάσταση αφορά στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του χρωστικού μέσου (λαδοπαστέλ) στην κάλυψη επιφανειών. Ειδικότερα στην παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων και αποχρώσεων με την μείξη ανά δύο των βασικών χρωμάτων και στη χρήση της κατάλληλης τεχνικής των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό», με την εφαρμογή στο χαρτί πρώτα του στρώματος των σκοτεινών ή ψυχρών αποχρώσεων και ακολούθως των φωτεινών ή θερμών.

### 7.2.1 Πρώτη διάσταση: επιδεξιότητα στην αναπαράσταση του θέματος

#### Αποτελέσματα Προελέγχου

Όλοι οι μαθητές/ριες (αναλογία 100 %) επέδειξαν μειωμένη επιδεξιότητα στην αναπαράσταση του θέματος που επέλεξαν. Κατέφυγαν στη χρήση του προφορικού λόγου για να αφηγηθούν και να φανερώσουν τις προθέσεις τους αφού τα εικαστικά στοιχεία του

έργου ήταν ελλιπέστατα και δεν απέδιδαν τις ιδέες που προτίθετο οι μαθητές/ριες να εκφράσουν.

Οι 6/22 μαθητές/ριες δε ζωγράρισαν φόντο στα έργα τους<sup>1</sup> (π.χ. 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup> 19<sup>η</sup> περίπτωση) Σχεδίασαν ακολουθώντας τον κατασκευαστικό τρόπο σύνθεσης, χρησιμοποιώντας απλά σχήματα και γραμμές και απέδωσαν με στερεότυπο τρόπο τις μορφές (βάρκες σε σχήμα τραπεζίου με τριγωνικό πανί, σπίτια με τριγωνική σκεπή και τετράγωνα παράθυρα ψηλότερα από το ύψος της πόρτας, ανθρωπάκια με μεγάλο κεφάλι και με δυο γραμμές για πόδια, εξοχή με βουνά στο βάθος του ορίζοντα, δέντρα και λουλούδια). Ένας μαθητής μόνο, η 15<sup>η</sup> περίπτωση, σχεδίασε με περιγραμματικό τρόπο τις ανθρώπινες φιγούρες (συνεχόμενη γραμμή, «νηματοειδές» περίγραμμα) και σε κατατομή<sup>2</sup>. Οι 2/22 μαθητές κατέφυγαν στην τεχνική της διαφάνειας για να επιλύσουν το πρόβλημα της ταυτόχρονης αναπαράστασης του εξωτερικού και του εσωτερικού του σπιτιού<sup>3</sup> (17<sup>η</sup> & 20<sup>η</sup> περίπτωση).

Όσον αφορά την εφαρμογή της πρώτης χρωματικής αρχής δεν παρατηρήθηκε καμία περίπτωση. Οι μαθητές ζωγράρισαν χωρίς να χρησιμοποιήσουν τις κατηγορίες των θερμών –ψυχρών χρωμάτων για να εκφράσουν τις ιδέες τους.

Η 18<sup>η</sup> περίπτωση μόνο (1/22 μαθητές/ριες) συσχέτισε το τελικό αισθητικό αποτέλεσμα με το κίτρινο χρώμα που χρησιμοποίησε σε μεγάλη ποσότητα, αναφερόμενη στην υψηλή χρωματική αξία των χρωμάτων και όχι στη θερμοκρασία τους: «είναι μια χαρούμενη ζωγραφιά πιστεύω, γιατί έχει και χαρούμενα χρώματα, έτσι ανοιχτόχρωμα»..

Περιέγραψαν το έργο τους (21/22 μαθητές/ριες) αναφέροντας τις μορφές της σύνθεσης ή το θέμα της σύνθεσης χωρίς να δηλώσουν την πρόθεση για την έκφραση κάποιας ιδέας ή συναισθήματος. Για παράδειγμα η 4<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «είναι άνοιξη, έχουν ανθίσει τα λουλούδια...να χορεύουν πολλά λουλούδια, με πεταλούδες, το γαλανό ουρανό, να μην είναι μαύρος με σύννεφα».

Επέλεξαν τα χρώματα της σύνθεσης με βάσει τα στερεότυπα χρώματα των μορφών ή αναγκαστικά λόγω των περιορισμένων διαθέσιμων χρωμάτων (π.χ. η σκεπή των σπιτιών χρωματίζονταν πάντα κόκκινη και οι τοίχοι του σπιτιού κίτρινοι ή μπλε αφού δε διέθεταν άλλα χρώματα).

Δικαιολόγησαν τις επιλογές τους προσπαθώντας να τις συσχετίσουν με γνωστές εικόνες της καθημερινότητάς τους ή με τις γνώσεις τους για το θέμα της σύνθεσης.

Για παράδειγμα η 1<sup>η</sup> περίπτωση δικαιολόγησε το κίτρινο χρώμα στο έδαφος λόγω της επερχόμενης ξηρασίας κατά την περίοδο του καλοκαιριού. Η 2<sup>η</sup> περίπτωση δικαιολόγησε το μπλε χρώμα στη θαλασσογραφία της: «...με το μπλε δείχνω πάλι χαρά αλλά λίγο προς τη στεναχώρια γιατί κάποιιο άνθρωποι από τη θάλασσα έχουν πεθάνει και κάποια πουλιά δε ζούνε».

.....  
<sup>1</sup> ένδειξη ότι διάγουν ακόμη το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού κατά το Luquet (Γκλυν Τόμας & Σιλκ 1997:57).

<sup>2</sup> ένδειξη ότι προηγείται σχεδιαστικά των συμμαθητών του (Γκλυν & Σιλκ 1997:108).

<sup>3</sup> ό.π. υποσημείωση 1

Η 15<sup>η</sup> και η 20<sup>η</sup> περίπτωση δικαιολόγησαν τα χρώματα των ανθρώπινων μορφών με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα για τα χρώματα της ενδυμασίας των δυο φύλων: «έβαλα χρώματα πιο σκούρα διότι οι άνδρες δεν φοράνε ανοιχτά χρώματα, τα ανοιχτά χρώματα είναι για τις γυναίκες», «μπλε έβαλα τη μπλούζα μου (είναι αγόρι) και κίτρινη της Κωνσταντίνας επειδή είναι κοριτσίστικο χρώμα».

Οι 11/22 μαθητές/ριες χρησιμοποίησαν γραφιστικά μέσα (π.χ. τον ήλιο) για να αποδώσουν ιδέες όπως η καλοκαιρία, η ζέστη (π.χ. 2<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 21<sup>η</sup> περίπτωση).

Όσον αφορά την εφαρμογή της δεύτερης χρωματικής αρχής δεν παρατηρήθηκε καμία περίπτωση. Όλοι οι μαθητές/ριες (αναλογία 100 %) αγνοούσαν και δεν χρησιμοποίησαν τη χρωματική αρχή απόδοσης των επιπέδων της σύνθεσης με τη χρήση θερμών-ψυχρών χρωμάτων. Τα έργα τους είχαν μόνο ένα επίπεδο. Δεν υπήρχε διαβάθμιση επιπέδων.

#### Αποτελέσματα Μεταελέγχου

Οι 18/22 μαθητές/ριες επέδειξαν αυξημένη επιδεξιότητα στην αναπαράσταση του θέματος που επέλεξαν. Δεν χρειαζόταν η συνδρομή του προφορικού λόγου για να φανερώσουν τις προθέσεις τους. Οι μαθητές/ριες δημιούργησαν έργα αισθητικά και τεχνικά ανώτερα των έργων που δημιούργησαν οι ίδιοι/ες κατά τον προέλεγχο.

Οι 4/22 μαθητές/ριες (3<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 20<sup>η</sup> & 21<sup>η</sup> περίπτωση) δεν επέδειξαν επιδεξιότητα στην αναπαράσταση του θέματος που επέλεξαν. Για τα έργα τους απαιτούνταν επεξηγήσεις, ώστε να φανεί το θέμα που επεδίωξαν να αποδώσουν. Οι τρεις από αυτές τις τέσσερις περιπτώσεις αφηγήθηκαν μια ιστορία την οποία ελάχιστα στοιχεία του ζωγραφικού τους έργου μπορούσαν να την εικονογραφήσουν (3<sup>η</sup>, 20<sup>η</sup>, 21<sup>η</sup>).

Όλοι οι μαθητές/ριες ζωγράφισαν φόντο στα έργα τους. Κανένας μαθητής/ρια δεν κατέφυγε στη χρήση της διαφάνειας για την απόδοση του εσωτερικού μιας μορφής. Αν και όλοι χρησιμοποίησαν τον ίδιο κατασκευαστικό τρόπο σύνθεσης που ακολούθησαν και στον προέλεγχο, το χρώμα δεν έπαιξε πια δευτερεύοντα ρόλο υπηρετώντας το σχήμα αλλά επιτελούσε βασικό καθοριστικό ρόλο στην απόδοση της σκηνής.

Όσον αφορά την εφαρμογή της πρώτης χρωματικής αρχής οι 17/22 μαθητές/ριες (77,2 %) περιέγραψαν το έργο τους αναφερόμενοι στην πρόθεσή τους να εκφράσουν ιδέες-συναισθήματα με τις χρωματικές τους επιλογές (π.χ. 2<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup>, 17<sup>η</sup>, 19<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup> περίπτωση). Για παράδειγμα η 2<sup>η</sup> περίπτωση είτε: «Έχω κάνει ένα караβάκι μέσα σε μια θάλασσα, πολύ δροσερή θάλασσα... (για να το πετύχω) συνδύασα το μπλε με το κίτρινο και μου βγήκε προς το πράσινο... στον ουρανό προσπάθησα να το κάνω προς τα πίσω να 'ναι πολλή λύπη και μπροστά που είναι το караβάκι να φέρω πολλή χαρά... Στο πίσω μέρος συνδύασα το μπλε, το κίτρινο και το κόκκινο και μου βγήκε πολύ σκούρο χρώμα σε κάποια σημεία, κι αυτό μου φαίνεται ότι έδειξε πολλή λύπη. Ενώ στα χρώματα που έβαλα, δηλαδή, το μπλε, κίτρινο και λίγο κόκκινο στο караβάκι μου έφερε ανοιχτό χρώμα και πολύ χαρούμενο»

Η 7<sup>η</sup> περίπτωση περιέγραψε το έργο σε συνεχή λόγο, χωρίς καμία βοηθητική ερώτηση αναφέροντας την πρόθεση να αποδώσει συναισθήματα με τη χρήση θερμών-ψυχρών χρωμάτων και τη χρωματική αρχή για την απόδοση των επιπέδων της σύνθεσης: «Γενικώς, στο βάθος, τον ουρανό τον έκανα με ψυχρά χρώματα για να τονίσω τον ουρανό πίσω. Το караβί το έκανα γύρω-γύρω κόκκινο για να μην φαίνεται πολύ μακριά. Γενικώς, ήθελα να δείξω συναισθήματα χαράς και όχι λύπης αν και τα χρώματα που

χρησιμοποίησα δεν μπορούν να εκφράσουν το ανάλογο τελείως συναίσθημα γιατί η ζωγραφιά που έκανα δεν μπορεί να έχει μόνο θερμά χρώματα, αλλά προσπάθησα με λίγες παραλλαγές χρωμάτων, προσπάθησα να ομορφύνει η ζωγραφιά μου και να δείξει συναισθήματα χαράς και ηρεμίας».

Οι 5/22 μαθητές/ριες (αναλογία 22,7%) περιέγραψαν το έργο τους συσχετίζοντας τις χρωματικές τους επιλογές με τα τοπικά χρώματα των μορφών της σύνθεσης (π.χ. 10<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>). Για παράδειγμα η 10<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «...η θάλασσα είναι πρασινωπή γιατί φαίνεται ο ήλιος πάνω και από κάτω η άμμος και φαίνεται πρασινωπή η θάλασσα. Μπλε πίσω ο ορίζοντας...». Η 13<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «είναι μια βάρκα με κόκκινο, κίτρινο και μπλε... γιατί η βάρκα έχει αυτά τα χρώματα περίπου».

Κανένας μαθητής/ρια δε χρησιμοποίησε γραφιστικά μέσα (π.χ. τον ήλιο) για να αποδώσει ιδέες όπως η καλοκαιρία, η ζέστη κ.λ.π. Ακόμη και όταν ο ήλιος αποτελούσε κεντρικό ή περιφερειακό στοιχείο της σύνθεσης δε χρησιμοποιήθηκε για την απόδοση ιδεών.

Όσον αφορά την εφαρμογή της δεύτερης χρωματικής αρχής οι 3/22 μαθητές/ριες (αναλογία 13,6%) χρησιμοποίησαν συνειδητά τη χρωματική αρχή απόδοσης των επιπέδων της σύνθεσης με τη χρήση θερμών-ψυχρών χρωμάτων (2<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> περίπτωση). Για παράδειγμα η 2<sup>η</sup> περίπτωση δικαιολόγησε τα χρώματα του πρώτου επιπέδου της σύνθεσής της: «Έβαλα ανοιχτά χρώματα και έτσι έρχονται πιο κοντά σε μένα» και η 7<sup>η</sup> περίπτωση: «...στο βάθος στον ουρανό τον έκανα με ψυχρά χρώματα για να τονίσω τον ουρανό πίσω. Το καράβι το έκανα γύρω-γύρω κόκκινο για να μην φαίνεται πολύ μακριά...».

Ως επί το πλείστον, οι 19/22 μαθητές/ριες χρησιμοποίησαν την πρώτη χρωματική αρχή για να δικαιολογήσουν τις χρωματικές τους επιλογές και όχι τη δεύτερη χρωματική αρχή.

## 7.2.2 Δεύτερη διάσταση: αξιοποίηση των δυνατοτήτων του χρωστικού μέσου

### Αποτελέσματα Προελέγχου

Οι 15/22 μαθητές/ριες (αναλογία 68,2%) αξιοποίησαν τις δυνατότητες του χρωστικού μέσου για την κάλυψη επιφανειών ενώ οι 7/22 μαθητές/ριες το χρησιμοποίησαν ως σχεδιαστικό μέσο (μολύβι) για να τραβήξουν γραμμές (π.χ. 6<sup>η</sup>, 19<sup>η</sup> περίπτωση).

Οι 19/22 μαθητές/ριες (αναλογία 86,3) διατήρησαν μονοχρωματικές περιοχές στα έργα τους (π.χ. 5<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup>, 18<sup>η</sup> περίπτωση) και δεν παρήγαγαν δευτερογενή χρώματα ούτε αποχρώσεις των χρωμάτων. Μόνο 3/22 μαθητές/ριες (αναλογία 13,6%) παρήγαγαν δευτερογενή χρώματα (10<sup>η</sup>, 16<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup> περίπτωση), 1/22 μαθητές/ριες παρήγαγε και αποχρώσεις των δευτερογενών χρωμάτων (η 16<sup>η</sup> περίπτωση) και 3/22 μαθητές/ριες χρησιμοποίησαν την τεχνική παραγωγής διαφορετικών αξιών των χρωμάτων μέσω της αυξομείωσης της πίεσης του χρωστικού υλικού στο χαρτί (7<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup> περίπτωση).

Κανένας/μία μαθητής/ρια δε γνώριζε και δε χρησιμοποίησε την τεχνική των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό».

### Αποτελέσματα Μεταελέγχου

Όλοι οι μαθητές/ριες (αναλογία 100 %) αξιοποίησαν τις δυνατότητες του χρωστικού μέσου για την κάλυψη επιφανειών και δεν το χρησιμοποίησαν ως σχεδιαστικό μέσο για να τραβήξουν γραμμές όπως έκαναν στον προελέγχο.

Οι 19/22 μαθητές/ριες (αναλογία 86,3 %) χρωμάτισαν με ποικιλία χρωμάτων τις μορφές και το φόντο της σύνθεσής τους, ενώ μόνο 3/22 μαθητές/ριες (αναλογία 13,6%) διατήρησαν μονοχρωματικές περιοχές στα έργα τους (6<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 20).

Οι 3/22 μαθητές/ριες χρησιμοποίησαν την τεχνική παραγωγής διαφορετικών αξιών των χρωμάτων μέσω της αυξομείωσης της πίεσης του λαδοπαστέλ πάνω στην επιφάνεια του χαρτιού (7<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>).

Οι 16/22 μαθητές/ριες (αναλογία 72,7%) παρήγαγαν δευτερογενή χρώματα (π.χ. 2<sup>η</sup> & 12<sup>η</sup> περίπτωση), οι 11/22 μαθητές (αναλογία 50%) παρήγαγαν αποχρώσεις των δευτερογενών χρωμάτων (π.χ. 10<sup>η</sup> & 22<sup>η</sup> περίπτωση) και οι 12/22 μαθητές/ριες (αναλογία 54,5%) χρησιμοποίησαν την τεχνική των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό» (π.χ. 5<sup>η</sup> & 18<sup>η</sup> περίπτωση) (βλ. Παράρτημα 12<sup>ο</sup>)

Συνεπώς, παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα στην παραγωγή προσωπικών έργων και στις δυο διαστάσεις που αυτά μελετήθηκαν.

Το μηδενικό ποσοστό των μαθητών/ριών στον προέλεγχο που επέδειξε κάποια επιδεξιότητα στην αναπαράσταση του θέματος χρησιμοποιώντας τις δυο χρωματικές αρχές που συσχετίζουν τα χρώματα (θερμά-ψυχρά) με την απόδοση των συναισθημάτων και των επιπέδων μιας σύνθεσης αντίστοιχα, αντικαταστάθηκε από την αναλογία 60 % στη χρησιμοποίηση της πρώτης χρωματικής αρχής και 13,6 % στη χρησιμοποίηση της δεύτερης χρωματικής αρχής (βλ. Γράφημα 7.2.2.1).

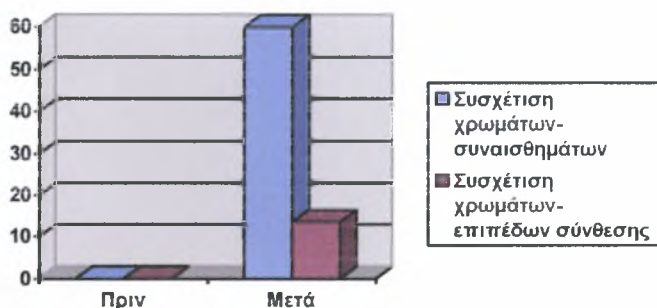
Μεγάλη αύξηση παρουσιάζουν και τα ποσοστά των μαθητών/ριών που αξιοποίησαν τις δυνατότητες του χρωστικού υλικού μετά τις διδασκαλίες.

Στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του χρωστικού μέσου για την κάλυψη επιφανειών το ποσοστό 68,2% στον προέλεγχο αντικαταστάθηκε με το 100% στο μεταέλεγχο.

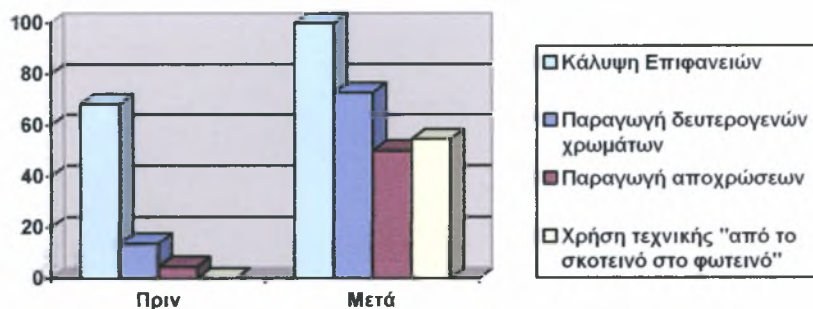
Στην παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων το ποσοστό 13,6 % του προελέγχου αντικαταστάθηκε από το 72,7 % στο μεταέλεγχο.

Στην παραγωγή αποχρώσεων των δευτερογενών χρωμάτων το 4,5 % του προελέγχου αντικαταστάθηκε από το 50 % στο μεταέλεγχο.

Στη χρήση της τεχνικής των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό» το μηδενικό ποσοστό του προελέγχου αντικαταστάθηκε από το 54,5 % στο μεταέλεγχο (βλ. Γράφημα 7.2.2.2).



Γράφημα 7.2.2.1: Σύγκριση αποτελεσμάτων προελέγχου και μεταελέγχου στην εφαρμογή των δυο χρωματικών αρχών.



Γράφημα 7.2.2.2: Σύγκριση αποτελεσμάτων προελέγχου και μεταελέγχου στην αξιοποίηση του χρωστικού μέσου (λαδοπαστέλ).

### 7.3 Γ' Τομέας: Αξιολόγηση του Διδακτικού Υλικού από τους Χρήστες

Για να συλλέξουμε δεδομένα τα οποία να αναδείξουν τα προβλήματα ως προς την αποδοχή και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού εκ μέρους των χρηστών του -των μαθητών/ριών και των εκπαιδευτικών- χρησιμοποιήσαμε δύο πρωτόκολλα συνέντευξης: το 5<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο για την συνέντευξη από τη δασκάλα και το 6<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο για τη συνέντευξη από τους μαθητές/ριες.

Κοινοί τομείς και στα δυο εργαλεία αποτελούσαν για την αξιολόγηση του Β.Μ και του Τ.Ε. τα κείμενα (ερωτήσεις-δραστηριότητες) και οι εικόνες της κάθε υποενότητας. Ειδικότερα διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα των εικόνων στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και στην διευκόλυνση της μάθησης των χρηστών, ο βαθμός της αναγνωσιμότητά τους καθώς και η αποτελεσματικότητα και ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων της κάθε υποενότητας. Επίσης διερευνήθηκε η αποδοχή ή μη αποδοχή από τους μαθητές/ριες του προτεινόμενου ομαδικού έργου στην γ' υποενότητα, η αποτελεσματικότητά του στην μάθηση του χρώματος και στην αλληλεπίδραση της ομάδας.

Επιπρόσθετος κοινός τομέας αξιολόγησης αποτέλεσε η διδακτική στρατηγική την οποία εφαρμόζει το διδακτικό υλικό. Ειδικότερα δυο στοιχεία της στρατηγικής: η διάρθρωση των περιεχομένων μάθησης της ενότητας και η διάρθρωση των φάσεων της διδασκαλίας της κάθε υποενότητας.

Και τα δυο εργαλεία επιζητούσαν τις προτάσεις των χρηστών για απαιτούμενες αλλαγές στο διδακτικό υλικό.

Στο 5<sup>ο</sup> μεθοδολογικό εργαλείο συλλέχτηκαν πληροφορίες για τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση της ενότητας, η χρηστικότητα του Β.Δ. για τον σχεδιασμό των διδασκαλιών από τη δασκάλα και διερευνήθηκε η επίδραση του διδακτικού υλικού στη στάση της δασκάλας που αφορά στην αναγνώριση της αξίας του γνωστικού αντικειμένου των Εικαστικών.



### 7.3.1 Αποτελεσματικότητα των εικόνων του Β.Μ. στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/ριών

Η δασκάλα ανέφερε ότι όλοι οι μαθητές/ριες χωρίς εξαίρεση ενδιαφέρθηκαν για τα θέματα των εικόνων οι οποίες ενεργοποίησαν τη συζήτηση στην τάξη. Όλοι οι μαθητές/ριες παρατήρησαν και σχολίασαν τις εικόνες. Δεν παρουσιάστηκαν περιπτώσεις οι οποίες να αδιαφόρησαν για τα θέματα των εικόνων.

Η συνέντευξη των μαθητών/ριών μας αποκάλυψε ότι τρεις εικόνες αποτέλεσαν αντικείμενο δυσαρέσκειας τεσσάρων μαθητών/ριών διότι τους προκάλεσαν αρνητικά συναισθήματα.

Συγκεκριμένα για την εικόνα της υπαίθριας φωτιάς στην α' υποενότητα, η 10<sup>η</sup> περίπτωση είπε ότι δεν της άρεσε «...γιατί ήταν πολύ άγρια» και η 22<sup>η</sup> περίπτωση πρότεινε να αλλάξουμε το χώρο στον οποίο είναι αναμμένη η φωτιά: «θα μπορούσε να είναι σε ένα άλλο περιβάλλον, ας πούμε σε ένα τζάκι, κάπου αλλού».

Στη β' υποενότητα για τα έργα του Βαν Γκογκ και του Πικάσο η 10<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «το καφενείο είχε πολύ σκούρα χρώματα, το μεγαλύτερο μέρος της εικόνας ήταν με σκούρα χρώματα και στεναχωριέσαι όταν το βλέπεις. Το ίδιο και το έργο του Πικάσο είχε πολύ σκούρα χρώματα και ψυχρά».

Το έργο του Πικάσο έγινε αντικείμενο δυσαρέσκειας, λόγω του θέματός του, δυο ακόμη περιπτώσεων. Προτείνοντας να το αλλάξουμε η 20<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «Είναι πολύ στεναχωρημένο αυτό του Πικάσο, είναι και μπλε και φτωχοί άνθρωπου» και η 21<sup>η</sup> περίπτωση: «να αλλάξετε την ψύχρα, να αλλάξετε το κρύο, να μην δείχνει τους ανθρώπους να νιώθουν κρύο».

Όλες οι εικόνες βοήθησαν τους μαθητές στην επίτευξη των στόχων της κάθε υποενότητας. Για τις εικόνες της γ' & της δ' υποενότητας διευκρίνισαν οι μαθητές/ριες και η δασκάλα ότι αν και ήταν διευκολυντικές της μάθησης των αποχρώσεων και της τεχνικής μείξης των λαδοπαστέλ, η πρακτική εξάσκηση αποτελεί τον καλύτερο τρόπο εκμάθησης («φτιάχνοντας μάθαμε καλύτερα»).

Το μέγεθος των εικόνων επιβεβαιώθηκε από όλους τους χρήστες ότι ήταν ικανοποιητικό και βοήθησε στη μελέτη των εικόνων, συνεπώς δε χρήζει αλλαγής

### 7.3.2 Η αποτελεσματικότητα και ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων της κάθε υποενότητας στο Β.Μ. και στο Τ.Ε..

Όλοι οι χρήστες επιβεβαίωσαν ότι οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει το διδακτικό υλικό τους διευκόλυναν στην παρατήρηση και στη συζήτηση των εικόνων και στην επίτευξη των στόχων της κάθε υποενότητας.

Η δασκάλα, επιπροσθέτως, χαρακτήρισε απαραίτητες και εξαιρετικά διευκολυντικές τις ερωτήσεις ανάδυσης προϋπαρχουσών ιδεών που προτείνονται στο Β.Δ. για τη χρήση τους κατά τη διάρκεια της φάσης προβληματισμού της α' υποενότητας.

Γενικά διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις είχαν μικρό βαθμό δυσκολίας.

Οι ερωτήσεις που δυσκόλεψαν κάπως τους μαθητές/ριες ήταν μία ερώτηση στο Β.Μ. και ένα μέρος από δυο ασκήσεις στο Τ.Ε. Η ερώτηση στο Β.Μ. βρίσκεται στην α' υποενότητα: «Φανταστείτε ότι βρίσκεστε μέσα στην εικόνα. Πώς αισθάνεστε;». Η

δασκάλα και 2 μαθητές/ριες ανέφεραν ότι δεν ήταν εύληπτο το νόημα του ερωτήματος και χρειάστηκαν συμπληρωματικές οδηγίες για να διευκρινιστεί.

Η άσκηση του Τ.Ε. που δυσκόλεψε κάποιους/ες μαθητές/ριες βρίσκεται στην α' υποενότητα. Αν και 13 περιπτώσεις την υπέδειξαν ως την πιο εύκολη άσκηση σε σύγκριση με 3 περιπτώσεις που την υπέδειξαν ως την πιο δύσκολη, οι 4 από τις 13 περιπτώσεις παραδέχτηκαν ότι δυσκολεύτηκαν σε τρεις από τις οκτώ λέξεις που περιλάμβανε η άσκηση. Η άσκηση ζητούσε να αντιστοιχίσουν σε χρώματα τα αντιθετικά διώνυμα: μέρα-νύχτα, ζέστη-κρύο, θόρυβος-ησυχία και υγεία-αρρώστια. Οι λέξεις υγεία, αρρώστια και θόρυβος δυσκόλεψαν λίγο τους 4 μαθητές/ριες αλλά παραδέχτηκαν ότι έλυσαν την άσκηση, αφού κατέβαλλαν περισσότερη προσπάθεια.

Η δεύτερη άσκηση του Τ.Ε. που δυσκόλεψε τους περισσότερους μαθητές/ριες αλλά υποδείχτηκε από 5 περιπτώσεις ως η ευκολότερη από όλες τις ασκήσεις βρίσκεται στη β' υποενότητα. Ζητά να σχεδιάσουν και να χρωματίσουν 6 διαφορετικά πρόσωπα που να εκφράζουν 6 διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις: χαρούμενο, λυπημένο, θυμωμένο, έκπληκτο, ήρεμο, σκεπτικό. Από τις 5 προαναφερθείσες περιπτώσεις 1 περίπτωση συμπλήρωσε ότι δυσκολεύτηκε λίγο στην απόδοση των χρωμάτων του σκεπτικού προσώπου.

Η δυσκολία στην απόδοση του σκεπτικού προσώπου επιβεβαιώθηκε και από τη δασκάλα η οποία μας αποκάλυψε ότι σχεδόν το 1/3 των μαθητών/ριών της τάξης δυσκολεύτηκαν στην απόδοση του σκεπτικού και του έκπληκτου προσώπου. Στη συνέντευξη όμως που πήραμε από τους μαθητές/ριες μόνο 1 μαθητής δήλωσε ότι αυτό το συναίσθημα ήταν δυσκολότερο να αποδοθεί.

### **7.3.3 Ομαδικό έργο: η αποτελεσματικότητά του στη μάθηση του χρώματος και στην αλληλεπίδραση της ομάδας**

Η αποτελεσματικότητα του ομαδικού έργου στην μάθηση του χρώματος επιβεβαιώθηκε από τη δασκάλα και από τους μαθητές/ριες. Ειδικότερα 5 περιπτώσεις μαθητών/ριών ανεγνώρισαν την προσφορά του στην κατανόησή του μεγάλου αριθμού των υπαρχουσών αποχρώσεων (π.χ. η 4<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «το ομαδικό έργο με βοήθησε να μάθω ότι υπάρχουν πολλές αποχρώσεις χρωμάτων, γιατί στα περιοδικά αν πάρουμε το κόκκινο, έχει πάνω από 30 αποχρώσεις του κόκκινου») και 2 περιπτώσεις στην κατηγοριοποίηση των αποχρώσεων (π.χ. η 10<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «έμαθα ότι κάθε χρώμα έχει πολλές αποχρώσεις και μπορείς να τις ξεχωρίσεις»).

Όλοι οι μαθητές/ριες εκτέλεσαν με προθυμία το ομαδικό έργο όπως μας επιβεβαίωσε η δασκάλα και το σύνολο των μαθητών/ριών στις συνεντεύξεις. Συνεργάστηκαν αρμονικά, υποστήριζαν με επιχειρήματα τις επιλογές τους, ενθάρρυναν την ενεργή συμμετοχή των μελών της ομάδας προβαίνοντας σε καταμερισμό αρμοδιοτήτων και στήριζαν τις προσπάθειες των μελών.

Οι μαθητές δήλωσαν ότι προτιμούσαν να εργαστούν ομαδικά και όχι ατομικά. Συγκεκριμένα διαπίστωσαν οφέλη, λόγω της ομαδικής προσπάθειας, στο παραγόμενο έργο και στο συναισθηματικό τομέα.

Ειδικότερα 7 περιπτώσεις διαπίστωσαν ότι η συνεργασία σε αυτό το έργο τους βοήθησε να πετύχουν καλύτερο αποτέλεσμα, ευκολότερα και γρηγορότερα σε σύγκριση με τα ατομικά έργα, 1 περίπτωση δήλωσε ότι σε ένα ομαδικό έργο κατατίθεται μεγάλος

αριθμός ιδεών από τις οποίες επιλέγεται η καλύτερη και 2 περιπτώσεις δήλωσαν ότι η ομαδική εργασία τους βοήθησε να καταλάβουν ότι για την διεκπεραίωση του έργου απαιτείται καταμερισμός του έργου σε υποέργα και αρμονική συνεργασία όλων των μελών.

Τέλος, 2 περιπτώσεις δήλωσαν ότι τους βοήθησε συναισθηματικά να αποκτήσουν ψυχική ευφορία (η 7<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «...το κάνεις με μεγαλύτερη ευχαρίστηση... στην ομάδα πάντα τα συναισθήματα είναι περισσότερα και πιο ωραία.») και 1 περίπτωση εξέφρασε τη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (21<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «... να μην νιώθω μόνη μου και να είναι κάποιος δίπλα μου και να με βοηθάει... να αρχίζουμε... να τα κάνουμε μαζί»).

### **7.3.4 Στρατηγική διδασκαλίας**

Η διδασκαλία κάθε υποενότητας και τα περιεχόμενα μάθησης και των τεσσάρων υποενοτήτων ακολουθούσαν την επαγωγική στρατηγική. Έβαιναν σταδιακά από τα συγκεκριμένα, κοντινά και απλά για τον μαθητή/ρια προς τα αφηρημένα, μακρινά και σύνθετα. Για να οδηγηθούν οι μαθητές/ριες στην γνώση, οι ενότητες σχεδιάστηκαν σύμφωνα με την παραπάνω αρχή έτσι ώστε ξεκινώντας από γνωστές εικόνες-γνώσεις (α' υποενοότητα, εικόνες από το φυσικό περιβάλλον) και εύκολες δραστηριότητες (ζωγραφίζουν το ίδιο τοπίο με θερμά και κατόπιν με ψυχρά χρώματα) σταδιακά να εισάγουν τα παιδιά σε άγνωστες εικόνες (β' υποενοότητα, έργα καταξιωμένων καλλιτεχνών), ιδέες (χρωματικές αξίες, βάθος - α' επίπεδο) και δυσκολότερες τεχνικές (χρήση λαδοπαστέλ, δημιουργία αποχρώσεων κ.λ.π.) και μέσα από τα παραδείγματα να οδηγούνται στη συναγωγή συμπερασμάτων. Η διδασκαλία κάθε υποενοότητας ακολουθούσε τρεις φάσεις: τη φάση προβληματισμού, τη φάση κατάκτησης της γνώσης και τη φάση αξιολόγησης των παραγόμενων εικαστικών μαθητικών έργων κατά την προηγούμενη φάση.

#### **7.3.4.1 Διάρθρωση των φάσεων της διδασκαλίας της κάθε υποενοότητας**

Σε κάθε διδακτική υποενοότητα η φάση προβληματισμού περιλάμβανε την παρατήρηση εικόνων και τη συζήτηση γι' αυτές, η φάση κατάκτησης της γνώσης την δημιουργία ατομικών ή/και ομαδικών έργων και η φάση της αξιολόγησης την αυτό-αξιολόγηση και την ετερο-αξιολόγηση των παραχθέντων μαθητικών έργων.

Για τα περιεχόμενα κάθε φάσης και ιδιαίτερα η τεχνική του διαλόγου που μας ενδιέφερε περισσότερο λόγω της απουσίας της από την συνηθισμένη πορεία διδασκαλίας των Εικαστικών που γνώριζαν τα παιδιά η δασκάλα μας διαβεβαίωσε ότι τα παιδιά «δεν φάνηκαν να κουράζονται, φαίνονταν ευχαριστημένα».

Το σύνολο των παιδιών δήλωσαν ότι τους άρεσε αυτός ο τρόπος διδασκαλίας γιατί όπως είπαν τα περισσότερα: «είχαμε πάρει ιδέες τι να φτιάξουμε» (9<sup>η</sup> περίπτωση).

Μία περίπτωση (10<sup>η</sup>) επεσήμανε τη διάρκεια του χρόνου που αφιερώνεται στη συζήτηση κατά την διάρκεια της διδακτικής ώρας δηλώνοντας την απαρέσκειά της «...όταν μιλούσαμε πολύ με την κυρία».

Μία περίπτωση (8<sup>η</sup>) αναφέρθηκε στα αντιφατικά συναισθήματά της κατά την ετερο-αξιολόγηση των μαθητικών έργων δηλώνοντας ότι δεν της άρεσε όταν «...φτιάχναμε έργα δικά μας και έπρεπε να τα εξηγήσουμε. Γιατί μπορεί να μην το είχα κάνει τόσο

καλά και δεν ήταν ωραίο, μου φαινόταν ότι δεν ζωγράφισα ωραία... εντάξει γενικά καλό είναι κι αυτό».

#### 7.3.4.2 Διάρθρωση των περιεχομένων μάθησης της ενότητας

Η δασκάλα μας διαβεβαίωσε ότι η διάρθρωση των περιεχομένων μάθησης της ενότητας βοήθησε τα παιδιά. Διότι τα περιεχόμενα μάθησης της ενότητας καταταμήθηκαν έτσι ώστε η α' υποενότητα ξεκινούσε με γνωστές εικόνες, ανακαλούσε βιώματα των μαθητών/ριών, εισήγαγε τις πρώτες έννοιες και την πρώτη και ευκολότερη χρωματική αρχή. Συνέχιζε η β' υποενότητα στην οποία παρουσιάζονταν έργα καλλιτεχνών που ήταν άγνωστα στους μαθητές/ριες και γινόταν η εισαγωγή της δεύτερης δυσκολότερης χρωματικής αρχής. Η γ' υποενότητα και η δ' υποενότητα παρουσίαζαν την έννοια της απόχρωσης και την τεχνική των λαδοπαστέλ αντίστοιχα που παρουσιάζουν αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας.

Οι μαθητές/ριες επιβεβαίωσαν την αυξανόμενη δυσκολία των υποενότητων: ότι η β' υποενότητα είναι δυσκολότερη από την α' στο θεωρητικό τομέα και η δ' υποενότητα είναι δυσκολότερη από την γ' στον πρακτικό τομέα. Οι 12/22 περιπτώσεις ανέφεραν ότι η ευκολότερη υποενότητα από όλες ήταν η α' και 10/22 περιπτώσεις ότι η ευκολότερη υποενότητα ήταν η γ'. Οι 9/22 περιπτώσεις ανέφεραν ότι η β' ήταν η δυσκολότερη υποενότητα και 13/22 περιπτώσεις ότι η δυσκολότερη ήταν η δ' υποενότητα (βλ. Γράφημα 7.3.4.2).



Γράφημα 7.3.4.2: Οι δηλώσεις των μαθητών/ριών για το βαθμό δυσκολίας των τεσσάρων υποενότητων.

#### 7.3.5 Απαιτούμενος χρόνος για την ολοκλήρωση της ενότητας

Ο συνολικός χρόνος που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωση της ενότητας αποδείχτηκε πως ανέρχονταν στις 6 διδακτικές ώρες. Η δασκάλα ανέφερε πως η γ' υποενότητα θα ήταν προτιμότερο να διδαχτεί σε δυο συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Η πρόταση αυτή αυξάνει σε 7 τον αριθμό των απαιτούμενων διδακτικών ωρών.

### 7.3.6 Η Αποτελεσματικότητα του Β.Δ.

Η δασκάλα μας αποκάλυψε ότι χωρίς τις πληροφορίες για το μορφικό στοιχείο του χρώματος και τις προτεινόμενες δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο Β.Δ. δεν θα μπορούσε να σχεδιάσει επιτυχώς τις διδασκαλίες. Δήλωσε ότι οι πιθανές απαντήσεις των μαθητών/ριών στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται τόσο στο Β.Μ. όσο και στο Τ.Ε. είναι απαραίτητες να παρατίθενται στο Β.Δ. καθώς ελαχιστοποιούν το άγχος και την ανασφάλεια που κυριεύει τους εκπαιδευτικούς όταν έχουν ελλειμματικές γνώσεις σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Θεώρησε όλο το πληροφοριακό υλικό χρήσιμο, απαραίτητο και αποτελεσματικό για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

### 7.3.7 Προτάσεις των χρηστών για την βελτίωση του διδακτικού υλικού

Ζητήθηκε από τους χρήστες, την δασκάλα και τους μαθητές/ριες να προτείνουν αλλαγές και βελτιώσεις στο διδακτικό υλικό. Η δασκάλα δεν πρότεινε αλλαγές σε κανένα εγχειρίδιο. Η πλειοψηφία των μαθητών/ριών δεν πρότειναν αλλαγές. Κάποιοι/ες πρότειναν αλλαγές στο Β.Μ. ή /και στο Τ.Ε.

#### Βιβλίο Μαθητή/ριας

Τέσσερις μαθητές/ριες πρότειναν να αλλαγές σε δυο εικόνες του Β.Μ. Δυο περιπτώσεις (10<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup>) ζήτησαν να αλλάξουμε την εικόνα της υπαίθριας φωτιάς στην α' υποενότητα γιατί όπως είπε η 10<sup>η</sup> περίπτωση «...η φωτιά ήταν πολύ άγρια» και η 22<sup>η</sup> «γιατί το μαύρο χρώμα γύρω από τη φωτιά (οι σκιές) μου φέρνουν φόβο».

Δυο περιπτώσεις ζήτησαν να αλλάξουμε την εικόνα με το έργο του Πικάσο λόγω του θέματός του. Η 20<sup>η</sup> περίπτωση είπε: «...είναι πολύ στεναχωρημένο αυτό του Πικάσο» και η 21<sup>η</sup> περίπτωση: «...να αλλάξετε την ψύχρα, να αλλάξετε το κρύο, να μην δείχνει τους ανθρώπους να νιώθουν κρύο».

#### Τετράδιο Εργασιών

Οι μαθητές/ριες πρότειναν περισσότερες ασκήσεις, δυσκολότερες ασκήσεις και αλλαγή κάποιων λέξεων σε υπάρχουσες ασκήσεις. Συγκεκριμένα δυο περιπτώσεις πρότειναν να συμπεριλάβουμε περισσότερες ασκήσεις και αντιστοιχίσεις στο Τ.Ε. και μια περίπτωση ζήτησε δυσκολότερες ασκήσεις.

Μια περίπτωση ζήτησε να αντικαταστήσουμε στην παράθεση της δεύτερης χρωματικής αρχής τη λέξη «πηδούν» με τις λέξεις «έρχονται κοντά» και δυο περιπτώσεις ζήτησαν να αλλάξουμε το αντιθετικό διώνυμο «υγεία-αρρώστια» στην άσκηση αντιστοίχισης λέξεων με τα θερμά-ψυχρά χρώματα γιατί τους δυσκόλεψε.

## 7.4 Η Επίδραση του Διδακτικού Υλικού στη Στάση της Δασκάλας

Η στάση της δασκάλας όσον αφορά την αξία του μαθήματος των Εικαστικών ελέγχθηκε μέσω των δηλώσεών της πριν και μετά τις διδασκαλίες. Διερευνήθηκε η συνέπεια στη διδασκαλία του μαθήματος στον προκαθορισμένο αριθμό διδασκαλιών σύμφωνα με το

Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων και τα περιεχόμενα μάθησης κάθε διδακτικής ώρας. Στον προέλεγχο δήλωσε ότι δίδασκε το μάθημα ευκαιριακά κατά τις εορταστικές περιόδους των Χριστουγέννων και των Απόκριων ενώ συνήθως διέθετε την ώρα των Εικαστικών για την ολοκλήρωση άλλων μαθημάτων. Τα περιεχόμενα μάθησης των διδαγμένων μαθημάτων της χρονιάς της έρευνας ήταν η δημιουργία χριστουγεννιάτικων μορφών από μεταλλιζέ χαρτί και αποκριατικών γιφλαντών από γκοφρέ χαρτί.

Στο μεταέλεγχο, μετά τις διδασκαλίες και τη γνωριμία με το διδακτικό υλικό δήλωσε πως αναγνωρίζει την αξία του μαθήματος («...είναι μάθημα όπως όλα τα άλλα») και εξέφρασε την πρόθεση να προβαίνει στο μέλλον σε διδασκαλία του μαθήματος άπαξ εβδομαδιαίως όπως ορίζει το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων για την Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

### **Εισαγωγή**

Στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων στους τρεις τομείς που επιδιώχθηκαν να αξιολογηθούν: στην αναδόμηση του εμπειρικο-βιωματικού λόγου των μαθητών/ριών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στην παραγωγή εικαστικού έργου και στην αξιολόγηση του διδακτικού υλικού από τους χρήστες. Σε κάθε τομέα αναφέρουμε σύντομα τους μαθησιακούς στόχους που επιδιώκονταν να κατακτηθούν με τη χρήση του διδακτικού υλικού και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα του προελέγχου και του μεταελέγχου, ερμηνεύουμε τα δεδομένα ως προς την επίτευξη αυτών.

### **8.1 Α΄ Τομέας: Αναδόμηση του Εμπειρικο-βιωματικού Λόγου των Μαθητών/ριών**

Οι μαθητές-ριες μετά τη διδασκαλία με τη χρήση του διδακτικού υλικού θα έπρεπε να είναι ικανοί να προβαίνουν: I) σε κατηγοριοποίηση των χρωμάτων της 6/βαθμης χρωματικής κλίμακας σε βασικά /δευτερογενή (στόχος Α1.1), θερμά / ψυχρά (στόχος Α1.2) και σε αποχρώσεις (στόχος Α1.3) II) να χρησιμοποιούν το αντίστοιχο εικαστικό λεξιλόγιο για την κατονομασία των παραπάνω κατηγοριοποιήσεων και III) να αποδεικνύουν την κατανόηση των παραπάνω εννοιών προβαίνοντας σε δικαιολόγηση των κατηγοριοποιήσεων.

Να προσεγγίζουν ένα έργο τέχνης ανερχόμενοι σε υψηλές κατηγορίες ή υποκατηγορίες αισθητικής απόκρισης (στόχος Α3) χρησιμοποιώντας παράλληλα τις δυο χρωματικές αρχές, της συσχέτισης των θερμών –ψυχρών χρωμάτων με την απόδοση συναισθημάτων (στόχος Α2.1) και των επιπέδων της σύνθεσης (στόχος Α2.2).

Για την αξιολόγηση της επίτευξης των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκαν το μεθοδολογικό εργαλείο των Burkitt, Battett, Davis (2003) το άτυπο τεστ επίδοσης και το πλαίσιο ανάλυσης λόγου σύμφωνα με τις κατηγορίες απόκρισης σε έργα τέχνης της Housen (1993).

#### **8.1.1 Κατηγοριοποίηση χρωμάτων σε βασικά & δευτερογενή και χρήση του αντίστοιχου λεξιλογίου**

Με τη χρήση του διδακτικού υλικού επιδιώκαμε οι μαθητές/ριες να προβαίνουν σε κατηγοριοποίηση των χρωμάτων της εξάβαθμης κλίμακας του χρωματικού κύκλου σε βασικά (κόκκινο, κίτρινο, μπλε) και δευτερογενή (πορτοκαλί, πράσινο, μοβ) (στόχος Α1.1). Αν και αυτή κατηγοριοποίηση των χρωμάτων αποτέλεσε αντικείμενο διδασκαλίας ενός μικρού μέρους μιας υποενότητας, ως επιμέρους στόχος για τη διάκριση και την παραγωγή των αποχρώσεων, ο μαθησιακός στόχος επιτεύχθηκε. Στον μεταελέγχο διαπιστώσαμε ότι το 81,8% των περιπτώσεων σε σύγκριση με το 0% του προελέγχου προέβηκε στην κατηγοριοποίηση αυτή. Τα παιδιά έμαθαν να διακρίνουν τα βασικά χρώματα και να παράγουν τα δευτερογενή από τη μείξη ανά δυο των βασικών χρωμάτων

για τις ανάγκες επιχρωματισμού των εικαστικών τους έργων και να κατονομάζουν τις κατηγορίες χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο. Κάποια παιδιά γνώριζαν από τυχαίους προσωπικούς τους πειραματισμούς πριν τις διδασκαλίες να παράγουν δευτερογενή (ιδιαίτερα το πορτοκαλί και το πράσινο) με την ανάμειξη δυο βασικών αλλά αγνοούσαν τους αντίστοιχους εικαστικούς όρους.

Η διάκριση των χρωμάτων σε βασικά και δευτερογενή αποτελεί ένα από τα πρώτα μαθήματα σε πρόγραμμα εικαστικής αγωγής από την Α΄ & Β΄ τάξη Δημοτικού και δεν θεωρείται κάτι δύσκολο ή απαιτητικό (Callaway & Kear, 1999: 16). Τα συγκεκριμένα παιδιά όμως, δεν έτυχαν εικαστικής αγωγής κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στις πέντε προηγούμενες τάξεις του Δημοτικού, όπως μας αποκάλυψε η δασκάλα της τάξης, αν και υπήρχε αντίστοιχο Α.Π.Σ. Εικαστικών (Π.Δ. 132/10-4-90, ΦΕΚ 53, τ. Α΄). Αν και το ποσοστό επιτυχίας είναι πάρα πολύ ικανοποιητικό, ελπίζουμε στο μέλλον η συστηματική εικαστική αγωγή από την Α΄ τάξη η οποία θα υποστηριχτεί από την ύπαρξη και χρήση εγχειριδίων Εικαστικών, να αποφέρει θετικά αποτελέσματα στη διάκριση βασικών-δευτερογενών χρωμάτων στο σύνολο των μαθητών/ριών

### **8.1.2 Κατηγοριοποίηση χρωμάτων σε θερμά & ψυχρά χρώματα και χρήση του αντίστοιχου λεξιλογίου**

Με τη χρήση του διδακτικού υλικού επιδιώκαμε οι μαθητές/ριες να προβαίνουν σε κατηγοριοποίηση των χρωμάτων της εξάβαθμης κλίμακας του χρωματικού κύκλου σε θερμά και ψυχρά χρώματα και να χρησιμοποιούν τους αντίστοιχους όρους (στόχος Α1.2).

Ενώ στον προέλεγχο κανένας μαθητής /ρια δεν γνώριζε την διάκριση των χρωμάτων σε θερμά και ψυχρά ούτε τις αντίστοιχες εικαστικές έννοιες και όρους, στο μεταέλεγχο αναλογία 86,3 % των περιπτώσεων κατηγοριοποίησαν τα χρώματα σωστά και δικαιολόγησαν την κατηγοριοποίηση βάσει της θερμοκρασίας των χρωμάτων και χρησιμοποίησαν το αντίστοιχο λεξιλόγιο.

Οι περιπτώσεις που απέτυχαν στο έργο αυτό δικαιολόγησαν την κατηγοριοποίηση βάσει της υψηλής ή χαμηλής αξίας των χρωμάτων. Τα λάθη των περιπτώσεων αυτών μας υποδεικνύουν την εμμονή των παιδιών στην αναφορά των χρωμάτων βάσει της αξίας τους.

Οι όροι «θερμά-ψυχρά» εκφράζουν το πρώτο χαρακτηριστικό ενός χρώματος που αφορά στην απόχρωση. Οι όροι που εκφράζουν τα άλλα δυο χαρακτηριστικά του χρώματος, «ανοιχτά-σκούρα» και «δυνατά-μουντά» που αφορούν στη χρωματική αξία και στην έντασή του αντίστοιχα δεν αναφέρονται στη θερμοκρασία των χρωμάτων και θεωρούνται λανθασμένοι για τον χαρακτηρισμό των αντιθετικών εννοιών των θερμών-ψυχρών χρωμάτων.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία το γεγονός ότι ένα άτομο αναφέρεται σε κάποιο έγχρωμο ερέθισμα χρησιμοποιώντας τους όρους ανοιχτό-σκούρο δεν αποτελεί ένδειξη προβληματικής όρασης, αλλά περιορισμό του λεξιλογίου που κατέχει και χρησιμοποιεί. Έρευνες ανθρωπολόγων σε διάφορους σύγχρονους και παρελθόντες πολιτισμούς απέδειξαν ότι η Γλώσσα των διαφόρων λαών αποκτά χρωματικούς όρους με μια χρονολογική σειρά που μπορεί να ερμηνευθεί ως μια ακολουθία εξελκτικών σταδίων εκ των οποίων το χαμηλότερο είναι η χρήση των όρων «λευκό» και «μαύρο». Καθώς με το χρόνο προστίθενται με την ακόλουθη σειρά νέοι όροι (κόκκινο, πράσινο, κίτρινο, μπλε,



καφέ) ο βαθμός της φωτεινότητας ή σκοτεινότητας του χρώματος αποτελεί βασικό μέσο για να δηλωθεί η διαφορά στην απόχρωση (Varley, 1983: 51). Συνεπώς απαιτείται περισσότερος χρόνος για να εισαχθούν στο λεξιλόγιο των παιδιών όροι που αφορούν στην απόχρωση.

Επιπρόσθετα, οι όροι ανοιχτό/σκούρο ως χαρακτηριστικό της απόχρωση ενός χρώματος έγιναν αποδεκτοί από τη δασκάλα κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, όπως μας αποκάλυψε στις συνεντεύξεις. Γι' αυτό στο μεταέλεγκο μεγάλο ποσοστό των μαθητών/ριών (12/22) τους χρησιμοποιούσαν για να χαρακτηρίσουν τα θερμά-ψυχρά χρώματα σε ένα τουλάχιστον από τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Αν δεν είχαν γίνει αποδεκτοί ή στην καλύτερη περίπτωση αν είχαν σχολιαστεί ως όροι που αναφέρονται σε διαφορετικό χαρακτηριστικό του χρώματος, ίσως να μην παρατηρούνταν στο μεταέλεγκο.

Συνεπώς, τα ποσοστά επιτυχίας είναι εξαιρετικά ικανοποιητικά. Αποδεικνύεται ότι οι μαθητές/ριες κατανόησαν τις εικαστικές έννοιες «θερμά- ψυχρά χρώματα» και χρησιμοποίησαν το αντίστοιχο λεξιλόγιο. Θεωρούμε ότι οι μαθητές/ριες επέτυχαν τους επιδιωκόμενους από το διδακτικό υλικό στόχους.

### **8.1.3 Διάκριση, κατηγοριοποίηση αποχρώσεων και χρήση αντίστοιχου όρου**

Με το διδακτικό υλικό αποσκοπούσαμε στη διάκριση του κυρίαρχου χρώματος σε ομάδες χρωμάτων ώστε να οικοδομηθεί η έννοια της απόχρωσης και να χρησιμοποιηθεί ο αντίστοιχος εικαστικός όρος από τους μαθητές/ριες.

Στον προέλεγκο αν και υψηλή αναλογία (42,8%) ομαδοποίησαν σωστά τα ζεύγη των αποχρώσεων, κανένας μαθητής/ρια δε διέκρινε το κυρίαρχο χρώμα στα ζεύγη των χρωματιστών καρτών. Αυτό αποδείχτηκε από τους όρους που χρησιμοποίησαν για να δηλώσουν τα χρώματα κατά την ομαδοποίηση αλλά και από τον τρόπο που δικαιολόγησαν τις ομαδοποιήσεις. Κανένας/μία δεν χρησιμοποίησε τον όρο «απόχρωση».

Μετά τις διδασκαλίες αναλογία 71,4% επέτυχαν στη διάκριση των αποχρώσεων. Παρατηρήθηκε όμως διαφοροποίηση στο επίπεδο μάθησης αυτής της έννοιας. Από τις 15 περιπτώσεις που αντιλήφθηκαν την κυριαρχία του χρώματος στα ζεύγη των αποχρώσεων, οι 9 περιπτώσεις προέβησαν σε ορθή δικαιολόγηση της κατηγοριοποίησης που αποτελεί υψηλότερο επίπεδο μάθησης από την απλή διάκριση του κυρίαρχου χρώματος και οι 8 από αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποίησαν τον εικαστικό όρο αλλά δεν προέβησαν σε δικαιολόγηση της κατηγοριοποίησης.

Τα αποτελέσματα είναι πολύ ικανοποιητικά στο πρώτο επίπεδο μάθησης, της αναγνώρισης του κυρίαρχου χρώματος σε ζεύγη αποχρώσεων. Μετά τις διδασκαλίες οι μαθητές/ριες κατόρθωσαν να αναπτύξουν την αντιληπτική τους ικανότητα στη διάκριση των αποχρώσεων. Όμως οι λανθασμένες προϋπάρχουσες γνώσεις για την ταύτιση δυο διαφορετικών χαρακτηριστικών των χρωμάτων, της απόχρωσης και της αξίας εξακολούθησε να παγιδεύει την αντίληψή τους. Στην προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν την κατηγοριοποίηση, οι περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποίησαν το προϋπάρχον βιωματικό τους λεξιλόγιο χρησιμοποιώντας τους όρους ανοιχτό και κλειστό-σκούρο που χρησιμοποιείται λανθασμένα στην καθημερινή ζωή (Πάντος, 1990:27). Όπως αναφέραμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο οι όροι που αφορούν στην απόχρωση γενικά αλλά και σε λεπτές διαφορές ανάμεσα σε χρώματα τις ίδιας απόχρωσης

εμφανίζονται με κάποια καθυστέρηση στο λόγο των ατόμων. Αν συνυπολογίσουμε ότι η έννοια της απόχρωσης στην καθημερινή ζωή συγχέεται με την έννοια της χρωματικής αξίας τότε τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα.

Κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποίησαν τους όρους θερμά-ψυχρά αλλά όπως φάνηκε για να περιγράψουν τη θερμοκρασία του κυρίαρχου χρώματος των ζευγών, η οποία ίσως αποτέλεσε αρχικό σημείο της σκέψης τους κατά την ομαδοποίηση των καρτών. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι επήλθε υπερμάθηση αυτής της κατηγοριοποίησης των χρωμάτων και οι έννοιες αυτές (θερμά-ψυχρά) όπως και οι αντίστοιχοι όροι αποτελούν μέρος του εικαστικού τους λεξιλογίου.

Η αναλογία 38% των περιπτώσεων που χρησιμοποίησαν τον όρο «απόχρωση» είναι ικανοποιητική ειδικά αν συγκριθεί με το 0% του προελέγχου αλλά υποδεικνύει ότι υπάρχει πρόβλημα με την υλοποίηση αυτού του στόχου.

Το διδακτικό υλικό κατά τη διδασκαλία της γ' υποενότητας προέβλεπε την κατηγοριοποίηση χρωματιστών χαρτιών. Οι μαθητές θα έπρεπε να κατηγοριοποιήσουν τα αποκόμματα των περιοδικών σε αποχρώσεις πριν τα χρησιμοποιήσουν στη δημιουργία του ομαδικού τους έργου. Μάλιστα στο Β.Δ. προτεινόταν στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές/ριες να κατονομάσουν τις κατηγοριοποιημένες αποχρώσεις ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες παρατήρησης στην διάκριση του κυρίαρχου χρώματος των αποχρώσεων ενός χρώματος. Ταυτόχρονα προβλέπονταν και η ομαδοποίηση των αποκομμάτων σε υψηλές και χαμηλές χρωματικές αξίες, κατηγοριοποίηση που αναμενόταν να έχει γίνει κατανοητή από τις προηγούμενες τάξεις.

Λόγω έλλειψης χρόνου, όπως μας αποκάλυψε η δασκάλα, οι μαθητές/ριες στην γ' υποενότητα δεν προέβησαν σε αναγνώριση-κατονομασία των αποχρώσεων δηλαδή αποχρώσεις π.χ. πορτοκαλί, πράσινου κ.λ.π., αλλά μόνο σε ομαδοποίηση των χρωματιστών αποκομμάτων σε υψηλές και χαμηλές χρωματικές αξίες.

Παράλληλα στην δ' υποενότητα ζητούνταν από τους μαθητές/ριες να πειραματιστούν παράγοντας αποχρώσεις των δευτερογενών χρωμάτων με τα λαδοπαστέλ αλλά στην τάξη δεν αξιοποίησαν τους πειραματισμούς τους για να συνδέσουν το παραγόμενο αποτέλεσμα με τον όρο «απόχρωση». Έτσι δεν υπήρξε σύνδεση ανάμεσα στους τομείς της παραγωγής και της κατονομασίας των παραγόμενων χρωμάτων ώστε η τεχνική παραγωγής αποχρώσεων -με την αυξομείωση της ποσότητας των δυο χρωμάτων που αναμειγνύονται- και τα παραγόμενα αποτελέσματα να μελετηθούν και να εισαχθεί ο αντίστοιχος όρος.

Συνεπώς, η κατηγοριοποίηση χρωματιστών καρτών σε αποχρώσεις χρωμάτων ως δραστηριότητα χειροπρακτική ήταν άγνωστη στους μαθητές/ριες γι' αυτό και επιχείρησαν να ομαδοποιήσουν τις κάρτες με το κριτήριο που χρησιμοποίησαν στην τάξη, την χρωματική αξία ή τη θερμοκρασία των χρωμάτων.

Το ίδιο άγνωστη ήταν και η δραστηριότητα κατονομασίας των ομαδοποιημένων αποχρώσεων τόσο στον τομέα του έτοιμου χρωματιστού υλικού όσο και κατά την μελέτη των αποτελεσμάτων των πειραματισμών με την ανάμειξη των λαδοπαστέλ.

Για τους παραπάνω λόγους δεν παρατηρήθηκε στο μεταέλεγχο υψηλή αναλογία περιπτώσεων που χρησιμοποίησαν τον όρο «απόχρωση».

#### **8.1.4 Εφαρμογή πρώτης χρωματικής αρχής**

Στόχος του διδακτικού υλικού αποτελούσε η εφαρμογή της πρώτης χρωματικής αρχής - συσχέτιση των θερμών-ψυχρών χρωμάτων για την απόδοση αντιθετικών συναισθημάτων- κατά την απόκριση σε έργα τέχνης.

Οι μηδενικές αναλογίες του προελέγχου (0 %) στη συσχέτιση των θερμών-ψυχρών χρωμάτων με τη θερμοκρασία τους και στη χρησιμοποίηση των αντίστοιχων όρων όπως και η τυχαία συσχέτιση των χρωμάτων με συναισθήματα αντικαταστάθηκαν από τις αναλογίες 68,2 % του μεταελέγχου.

Στο μεταλέγχο οι μαθητές/ριες δικαιολόγησαν τις χρωματικές τους επιλογές στα έργα που τους ανατέθηκαν στο δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο συσχετίζοντάς τες με τη θερμοκρασία των χρωμάτων και χρησιμοποίησαν τους όρους θερμά-ψυχρά χρώματα. Το ίδιο ποσοστό χρησιμοποίησε τη χρωματική αυτή αρχή στη προσέγγιση έργου τέχνης στο τρίτο μεθοδολογικό εργαλείο.

Το ποσοστό 31,8 % των περιπτώσεων που δεν παρουσίασε θετικά αποτελέσματα μάθησης εξακολούθησε να συνδέει τα χρώματα με στερεότυπες αποδόσεις των μορφών, την υψηλή ή χαμηλή χρωματική αξία και την ένταση των χρωμάτων για να αποδώσει συναισθήματα στα έργα που τους ανατέθηκαν.

Γενικά η απόδοση των μορφών με στερεότυπα χρώματα φαίνεται πως δύσκολα εγκαταλείπεται από τους μαθητές/ριες όταν δε συμμετέχουν σε οργανωμένη εικαστική αγωγή για μεγάλο χρονικό διάστημα (Chapman, 1993:186).

Η διάκριση των χρωμάτων βάσει της υψηλής ή χαμηλής τους αξίας και της έντασης που αποτελούν τα δυο από τα τρία χαρακτηριστικά ενός χρώματος τα οποία μπορούν να συνδεθούν με την απόδοση συναισθημάτων, καθώς και το γεγονός πως κατά τις διδασκαλίες έγιναν αποδεκτοί από τη δασκάλα οι όροι αυτοί για τον χαρακτηρισμό των θερμών-ψυχρών χρωμάτων αποτέλεσε το λόγο που οι μαθητές/ριες συνέχισαν και στο μεταέλεγχο να δικαιολογούν τις χρωματικές τους επιλογές βάσει αυτών των χαρακτηριστικών και δεν χρησιμοποίησαν τους όρους που αναφέρονται στη θερμοκρασία.

Επειδή όμως το διδακτικό υλικό στόχευε στη συσχέτιση των συναισθημάτων με τα θερμά-ψυχρά χρώματα, δηλαδή, με τη θερμοκρασία των χρωμάτων, η οποία αφορά το τρίτο χαρακτηριστικό του χρώματος -την απόχρωση- και δε μελετήθηκαν τα δυο άλλα χαρακτηριστικά, δε συμπεριλάβαμε στις ορθές απαντήσεις τις αναφορές στη χρωματική αξία και στην ένταση του χρώματος. Αν τις συμπεριλαμβάναμε η αναλογία των περιπτώσεων που συνέδεσε σταθερά, χρησιμοποίησε και δικαιολόγησε σωστά τα χρώματα για την απόδοση αντιθετικών συναισθημάτων στο μεταέλεγχο, θα ανέρχονταν στο 91 %.

Συνεπώς, το ποσοστό θετικών αποτελεσμάτων στο μεταέλεγχο θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό.

### **8.1.5 Εφαρμογή της δεύτερης χρωματικής αρχής**

Στόχος του διδακτικού υλικού αποτελούσε η εφαρμογή της δεύτερης χρωματικής αρχής - συσχέτιση των θερμών-ψυχρών χρωμάτων για την απόδοση των επιπέδων μιας σύνθεσης- κατά την απόκριση σε έργα τέχνης.

Η μηδενική αναλογία των μαθητών/ριών που γνώριζε και χρησιμοποιούσε αυτή την χρωματική αρχή κατά την προσέγγιση του έργου τέχνης στον προέλεγχο, αντικαταστάθηκε στο μεταέλεγχο με το ποσοστό 45,5 % (10/22 μαθητές/ριες).

Από τις 12 περιπτώσεις που δε χρησιμοποίησαν τη χρωματική αρχή στο μεταέλεγχο, οι δυο στον προέλεγχο δεν διέκριναν, δεν κατηγοριοποίησαν τα χρώματα σε θερμά και ψυχρά και δεν χρησιμοποίησαν τους αντίστοιχους όρους. Ήταν αναπόφευκτο να μην μπορέσουν να εφαρμόσουν τη χρωματική αρχή. Από τις υπόλοιπες 10 περιπτώσεις, οι 2 χρησιμοποίησαν την πρώτη χρωματική αρχή για να δικαιολογήσουν τα χρώματα στα επίπεδα της σύνθεσης.

Η χρήση της δεύτερης χρωματικής αρχής κατά την προσέγγιση έργου τέχνης αντιστοιχεί σε υψηλό στάδιο αισθητικής ανάπτυξης και ήταν αναμενόμενο να μην μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το σύνολο των παιδιών τα οποία διάγουν, κατά την Housen (1992), το πρώτο στάδιο αισθητικής ανάπτυξης. Η συχνότερη επαφή με έργα τέχνης και η ανάλυσή τους αναμένεται να επιφέρει μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα (Housen, 2001).

Συνεπώς, το ποσοστό των μαθητών που επέτυχαν τον επιδιωκόμενο διδακτικό στόχο θεωρούμε ότι αν και δεν ήταν αρκετά ικανοποιητικό, δεν είναι ευκαταφρόνητο και δεν χρειάζεται να προβούμε σε αλλαγές στο διδακτικό υλικό.

### **8.1.6 Κατηγορίες αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης**

Στον προέλεγχο οι μαθητές/ριες κατατάχτηκαν στις τρεις πρώτες χαμηλότερες κατηγορίες: στην πρώτη κατηγορία αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης την περιγραφή (αναλογία 100 %), στη δεύτερη κατηγορία, την εμπύχωση (αναλογία 39 %) και στην τρίτη κατηγορία, την προσωπική πραγματικότητα (αναλογία 100 %). Η τέταρτη κατηγορία της μεθοδικής αξιολόγησης δεν παρατηρήθηκε.

Στο μεταέλεγχο παρατηρήθηκε μετακίνηση στην τέταρτη κατηγορία απόκρισης σε έργο τέχνης, τη μεθοδική αξιολόγηση σε 13/22 μαθητές/ριες (αναλογία 59 %).

Τα αποτελέσματα αυτά θεωρούνται εξαιρετικά ικανοποιητικά αν συνυπολογίσουμε το μικρό χρονικό διάστημα (1 διδακτική ώρα) που αφιερώθηκε για την μελέτη έργων τέχνης. Σύμφωνα με τις έρευνες της Housen (1992) απαιτούνται τρεις μήνες εκπαίδευσης για να παρατηρηθεί μετάβαση προς τις υψηλότερες κατηγορίες.

Η μετακίνηση όλων των μαθητών/ριών (αναλογία 100 %) σε υψηλότερες υποκατηγορίες εντός των κατηγοριών επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της Housen (1992) για τη σταδιακή μετακίνηση των ατόμων στην απόκρισή τους σε έργα τέχνης και την αποτελεσματικότητα ακόμη και της σύντομης συστηματικής εικαστικής αγωγής στη διεύρυνση των αντιληπτικών δεξιοτήτων των ατόμων και ιδιαίτερα των δεξιοτήτων συστηματικής παρατήρησης.

Η κατηγορία της εμπύχωσης δεν παρατηρήθηκε στον μεταέλεγχο, γεγονός που αποδεικνύει την επίτευξη της αποστασιοποίησης όλων των μαθητών/ριών από το έργο τέχνης και την ενίσχυση της τάσης για μετακίνηση των ατόμων προς την υψηλότερη κατηγορία της μεθοδικής αξιολόγησης (Housen, 1992).

Η αναλογία των μαθητών/ριών που δικαιολογήσαν την προτίμησή του στο έργο όχι βάσει του θέματος αλλά των οπτικών ποιοτήτων του έργου αυξήθηκε σημαντικά από 13,6% που παρατηρήθηκε στον προέλεγχο στο 59% στο μεταέλεγχο. Η αύξηση αυτή υποδεικνύει την αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού στην ανάπτυξη του καλλιτεχνικού αισθητηρίου των μαθητών/ριών καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η προτίμηση των ατόμων σε κάποιο έργο τέχνης βάσει του θέματος και όχι βάσει των

οπτικών ποιότητων του έργου αποτελεί αντίδραση καλλιτεχνικά απαίδευτων ατόμων (Κωβαίος, 1987: 551)

Το γεγονός ότι είναι υψηλή η αναλογία των μαθητών (81,8%) που συσχέτισαν τις μορφές ή τα χρώματα της σύνθεσης με γνωστά σχήματα και βιώματα, αν και μειώθηκε από τον προέλεγχο όπου ήταν 95,5%, υποδεικνύει ότι η μετακίνηση στην τέταρτη κατηγορία δεν συμβαίνει οριστικά και αμετάκλητα για όλους τους παράγοντες (σχήμα, χρώμα, σύνθεση) που συμπράττουν στην απόδοση ενός θέματος σε ένα έργο τέχνης. Οι μαθητές/ριες εμμένουν να δικαιολογούν την επίδραση των παραπάνω παραγόντων βάσει των γνωστών τους σχημάτων ή βιωμάτων, ιδιαίτερα όταν απαιτείται να εφαρμόσουν τη δεύτερη χρωματική αρχή αλλά δε συμβαίνει το ίδιο με την εφαρμογή της πρώτης χρωματικής αρχής. Σύμφωνα με έρευνες τα άτομα, όταν αντιμετωπίζουν την επίλυση σύνθετων προβλημάτων που προκαλούν γνωστικό φόρτο, παλινδρομούν σε στρατηγικές που έχουν αντικαταστήσει με περισσότερο εξελιγμένες, (Glyn & Silk, 1989: 61).

## **8.2 Β' Τομέας: Παραγωγή Εικαστικού Έργου**

Στην ανάλυση των εικαστικών έργων των μαθητών/ριών μελετήθηκαν δυο διαστάσεις σύμφωνα με τον Matthews (2004) : η επιδεξιότητα στην αναπαράσταση του θέματος, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του χρωστικού μέσου για την απόδοση του θέματος. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν το πλαίσιο παρατήρησης και το πρωτόκολλο συνέντευξης. Και οι δυο διαστάσεις που μελετήσαμε στα παραχθέντα έργα παρουσίασαν θεαματική πρόοδο μετά τις διδασκαλίες.

### **8.2.1 Πρώτη διάσταση: επιδεξιότητα στην αναπαράσταση του θέματος**

Στο μεταέλεγχο 81,9 % των περιπτώσεων επέδειξε επιδεξιότητα στην αναπαράσταση του θέματος σε σύγκριση με το ποσοστό 0% του προελέγχου. Δεν χρειαζόταν η συνδρομή του προφορικού λόγου για να φανερώσουν τις προθέσεις τους και το χρώμα δεν έπαιξε πια δευτερεύοντα ρόλο υπηρετώντας το σχήμα αλλά επιτελούσε βασικό καθοριστικό ρόλο στην απόδοση της σκηνής.

Το 68,2 % χρησιμοποίησε την πρώτη χρωματική αρχή για την απόδοση συναισθημάτων με τη χρήση θερμών-ψυχρών χρωμάτων σε σύγκριση με το ποσοστό 0% του προελέγχου.

Το ίδιο ποσοστό παρατηρήθηκε και στην εφαρμογή της αρχής αυτής κατά τον επιχρωματισμό από τους μαθητές/ριες προσχεδιασμένων μορφών (πρώτο μεθοδολογικό εργαλείο). Στον πρακτικό τομέα και στα δυο μεθοδολογικά εργαλεία (απόδοση συναισθημάτων σε προσχεδιασμένες μορφές και σε ελεύθερο θέμα) παρατηρήθηκαν ίδια αποτελέσματα. Επιβεβαιώνεται ότι στον πρακτικό τομέα τα αποτελέσματα της εφαρμογής της πρώτης χρωματικής αρχής είναι πολύ ικανοποιητικά.

Στο μεταέλεγχο σε εφαρμογή της πρώτης χρωματικής αρχής κατά τη συζήτηση του έργου τέχνης (θεωρητικός τομέας) προέβη το 86,3% των περιπτώσεων καθώς δικαιολόγησαν την προτίμησή τους για το έργο συσχετίζοντας τις χρωματικές επιλογές του καλλιτέχνη με τη δυνατότητα έκφρασης ιδεών ή συναισθημάτων.

Διαπιστώνουμε ότι παρουσιάστηκε διαφορά στην επίδοση των μαθητών/ριών στον θεωρητικό (δηλωτική γνώση) από τον πρακτικό (διαδικαστική γνώση) τομέα στην

εφαρμογή της πρώτης χρωματικής αρχής (βλ. Γράφημα 8.2.1). Καθώς η διαδικαστική γνώση προϋποθέτει τη γνώση εννοιών, κανόνων, αρχών που ανήκουν στη δηλωτική γνώση (Ματσαγγούρας, 2002: 144), θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα είναι πολύ ικανοποιητικά και η συνεχής πρακτική εξάσκηση θα επιφέρει την αυτοματοποίηση της διαδικαστικής γνώσης αυξάνοντας το ούτως ή άλλως πολύ ικανοποιητικό ποσοστό επιτυχίας στον πρακτικό τομέα.

Στο μεταέλεγχο αναλογία 13,6 % των περιπτώσεων χρησιμοποίησε τη δεύτερη χρωματική αρχή για την απόδοση των επιπέδων στη σύνθεση με τη χρήσης θερμών-ψυχρών χρωμάτων σε σύγκριση με το ποσοστό 0% του προελέγχου.

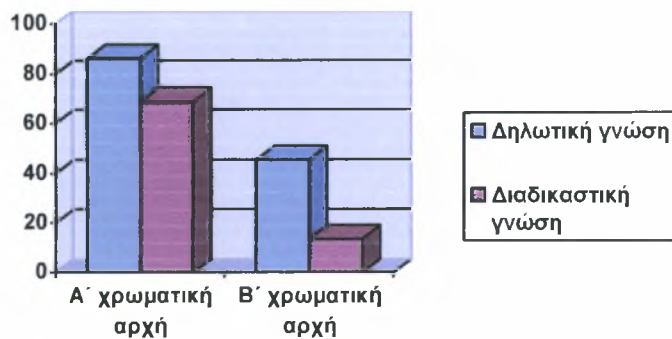
Μολονότι το ποσοστό των περιπτώσεων που εφάρμοσε τη χρωματική αυτή αρχή κατά την προσέγγιση του έργου τέχνης (θεωρητικός τομέας) ήταν αρκετά ικανοποιητικό (45,5) %, στον πρακτικό τομέα δεν ήταν καθόλου ικανοποιητικό (βλ. Γράφημα 8.2.1).

Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι δεν κατόρθωσαν να επεξεργαστούν ταυτόχρονα δυο εικαστικά προβλήματα και επέλεξαν να επεξεργαστούν το πρώτο που είναι η συσχέτιση χρωμάτων – συναισθημάτων όπως μας αποδεικνύει το υψηλό ποσοστό (68,8%) που αναφέραμε παραπάνω. Η επίλυση του πρώτου εικαστικού προβλήματος τους ήταν περισσότερο εύκολη γιατί είναι γνωστό θέμα από την πρώτη σχολική ηλικία (Guilford & Smith 1959; Lowenfeld & Brittain 1970; Karp & Karp 1988; Whitfield & Wiltshire 1990; Boyatzis & Varghese 1994; Valdez & Mehrabian 1994; Meerum-Terwogt & Hoeksma 1995; Milne & Greenway 1999; Zentner 2001; Golomb, 2002).

Παράλληλα η δεύτερη χρωματική αρχή αφενός μεν είναι δυσκολότερη και αφετέρου το εικαστικό πρόβλημα που επιλύει απασχολεί τα παιδιά συνήθως μετά την ηλικία των 10 ετών (Barbe-Gall, 2005: 18-22). Συνεπώς, δεν απασχόλησε μεγάλο ποσοστό παιδιών η επίλυσή του. Τα περισσότερα επικεντρώθηκαν στην επίλυση του προβλήματος της απόδοσης ιδεών-συναισθημάτων.

Θεωρούμε όμως ότι καθοριστικός παράγοντας που επέδρασε στα παραπάνω αποτελέσματα ήταν ο γνωστικός φόρτος που προκλήθηκε στον εγκέφαλο λόγω των ακαλλιέργητων δεξιοτήτων στη δημιουργία ενός έργου με πολλαπλές απαιτήσεις στη σύνθεση, στην απόδοση ιδεών-συναισθημάτων, στην απόδοση των επιπέδων της σύνθεσης, στην παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων, αποχρώσεων και στη χρήση της σωστής τεχνικής των λαδοπαστέλ. Η συνεχής καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων αναμένουμε να ελαχιστοποιήσει το γνωστικό φόρτο, οι μαθητές/ριες να αξιοποιούν στο ίδιο έργο περισσότερες χρωματικές αρχές και να απελευθερωθούν από τη στερεότυπη χρωματική απόδοση των θεμάτων.

Πιθανόν η χρήση της πρώτης χρωματικής αρχής στο έργο στην οποία προέβη σημαντικό ποσοστό περιπτώσεων, να υπερέβη την ανάγκη χρήσης και της δεύτερης αρχής ταυτόχρονα με την πρώτη, ιδιαίτερα σε μαθητές/ριες που αδυνατούσαν να λάβουν υπόψη τους και να επεξεργαστούν πολλαπλά δεδομένα.



Γράφημα 8.2.1: Έκφραση (δηλωτική γνώση) και χρήση (διαδικαστική γνώση) της πρώτης και της δεύτερης χρωματικής αρχής από τους μαθητές/ριες στο μεταέλεγχο.

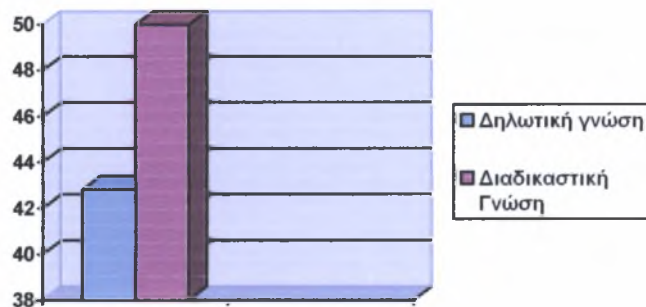
### 8.2.2 Δεύτερη διάσταση: αξιοποίηση των δυνατοτήτων του χρωστικού μέσου

Οι αναλογίες των περιπτώσεων που αξιοποίησαν τις δυνατότητες του χρωστικού μέσου στο μεταέλεγχο ήταν: α) για την παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων 76,2 % σε σύγκριση με το 13,6 του προελέγχου, β) για την παραγωγή αποχρώσεων 52,4 % σε σύγκριση με το 4,5% του προελέγχου, γ) για τη χρήση της τεχνικής των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό» 57,1 % σε σύγκριση με το 0% του προελέγχου.

Πολύ ικανοποιητικό ήταν το ποσοστό των περιπτώσεων που αξιοποίησαν το χρωστικό μέσο για την παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων. Το ποσοστό 13,6 % του προελέγχου αντικαταστάθηκε από το 76,2 % στο μεταέλεγχο. Το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο καθώς η παραγωγή των δευτερογενών χρωμάτων αποτελεί ένα εύκολο έργο που δύνανται να επιτύχουν ακόμη και παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας (Callaway & Kear, 1999: 46).

Το ποσοστό των περιπτώσεων που παρήγαγαν αποχρώσεις θεωρούμε ότι ήταν αρκετά ικανοποιητικό (βλ. Γράφημα 4). Αν και το 42,8 % των περιπτώσεων περιέγραψε την έννοια της απόχρωσης στο θεωρητικό τομέα, στον πρακτικό τομέα οι μαθητές/ριες σε αναλογία 52,4 % παρήγαγαν αποχρώσεις στο προσωπικό τους έργο (βλ. Γράφημα 3).

Η διαφορά στην κατανόηση της έννοιας της απόχρωσης και την εφαρμογή-παραγωγή αποχρώσεων ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι στο διδακτικό υλικό προβλέπονταν συγκεκριμένη δραστηριότητα διερεύνησης στην παραγωγή αποχρώσεων την οποία εκτέλεσαν οι μαθητές/ριες στην τάξη. Ενώ αντίθετα η προβλεπόμενη δραστηριότητα εφαρμογής της γνώσης στην κατηγοριοποίηση χρωματικών αποκομμάτων ανάλογα με την απόχρωση και η δικαιολόγηση της κατηγοριοποίησης δεν εκτελέστηκε.



Γράφημα 8.2.2: Έκφραση (δηλωτική γνώση) του όρου της απόχρωσης και παραγωγή (διαδικαστική γνώση) αποχρώσεων

Η σωστή χρήση της τεχνικής των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό» αν και δεν εφαρμόστηκε από θεαματικό ποσοστό περιπτώσεων, θεωρούμε πως είναι αρκετά ικανοποιητικό (57,1 %) γιατί η τεχνική απαιτεί προσεκτικό προγραμματισμό των χρωματικών στρωμάτων ο οποίος χρειάζεται εξάσκηση περισσότερο από δυο διδακτικές ώρες για να αυτοματοποιηθεί (Gentle, 1988: 117).

Παράλληλα θα πρέπει να συνυπολογίσουμε το γεγονός ότι τα παιδιά δήλωσαν στον προέλεγχο ότι δεν ήταν εξοικειωμένα με αυτό το χρωστικό μέσο καθώς χρησιμοποιούν συνήθως μαρκαδόρους (12/22 περιπτώσεις) ή/και ξυλομπογιές (11/22 περιπτώσεις) για τον επιχρωματισμό των έργων τους. Η έλλειψη εξοικείωσης με το χρωστικό μέσο αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την παραγωγή εικαστικού έργου (Gentle, 1988: 118, Golomb, 2002: 135). Συνεπώς, τα θετικά αποτελέσματα είναι αρκετά ικανοποιητικά και μπορούν αποδοθούν στην επίδραση των δυο διδασκαλιών με τη χρήση του διδακτικού υλικού.

### 8.3 Γ' Τομέας: Αξιολόγηση του Διδακτικού Υλικού από τους Χρήστες

Για την αξιολόγηση του διδακτικού υλικού χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που συλλέχτηκαν από την δασκάλα και τους μαθητές/ριες με τα πρωτόκολλα συνέντευξης. Οι τομείς που αξιολογήθηκαν ήταν: η αποτελεσματικότητα των εικόνων του Β.Μ. στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/ριών, η αποτελεσματικότητα και ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων της κάθε υποενότητας στο Β.Μ. και στο Τ.Ε., η αποτελεσματικότητα του ομαδικού έργου στην μάθηση του χρώματος και στην αλληλεπίδραση της ομάδας και η στρατηγική διδασκαλίας όσον αφορά στη διάρθρωση των φάσεων της διδασκαλίας της κάθε υποενότητας και στη διάρθρωση των περιεχομένων μάθησης όλης της ενότητας και τέλος η αποτελεσματικότητα του Β. Δ. και επίδραση του διδακτικού υλικού στη στάση της δασκάλας.

#### 8.3.1 Αποτελεσματικότητα των εικόνων του Β.Μ. στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/ριών

Όπως αποδείχτηκε γενικά οι εικόνες του Β.Μ. πέτυχαν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών. Τρεις εικόνες προκάλεσαν αρνητικά συναισθήματα: η εικόνα της



υπαίθριας φωτιάς στην α΄ υποενότητα και τα έργα του Βαν Γκογκ και του Πικάσο στην β΄ υποενότητα.

Στην εικόνα της υπαίθριας νυχτερινής φωτιάς η μακρινή απόσταση λήψης της φωτογραφίας επέτρεπε να περιλαμβάνονται στην εικόνα οι πυκνές σκιές του περιβάλλοντος χώρου. Το σκοτάδι της νύχτας προκάλεσε σε δυο μαθήτριες αισθήματα φόβου που σχετίζονταν περισσότερο με το σκοτεινό περιβάλλοντα χώρο παρά με την ίδια τη φωτιά στην παρατήρηση της οποίας απέβλεπε η συγκεκριμένη εικόνα.

Το έργο του Βαν Γκογκ αν και κινητοποίησε την προσοχή όλων των μαθητών/ριών προκάλεσε σε μια μαθήτρια αρνητικά συναισθήματα λόγω της σκοτεινών χρωμάτων του νυχτερινού τοπίου που αποδίδει. Πρόκειται για την ίδια μαθήτρια που εξέφρασε συναισθήματα φόβου για τη νυχτερινή υπαίθρια φωτιά.

Ο φόβος του σκοταδιού είναι ένας από τα αρχέγονα συναισθήματα του ανθρώπου και σχετίζεται με το ένστικτο της επιβίωσης και της αυτοπροστασίας (Goleman, 1997:32). Η αυξημένη φαντασία των παιδιών σε συνδυασμό με εμπειρίες πραγματικές ή εικονικές σκοτεινών και επικίνδυνων χώρων μπορεί να επηρεάσει την απόκρισή τους σε έργα τέχνης αντίστοιχης θεματολογίας. Η διαχείριση αυτού του φόβου αποτελεί συνέπεια της ψύχραιμης αντιμετώπισης και εκλογίκευσης αντίστοιχων βιωμάτων που οδηγούν στην ψυχολογική ισορροπία του ατόμου (Goleman, 1997: 35).

Το «Καφενείο τη Νύχτα» του Βαν Γκογκ δεν αποδίδεται όμως με ιδιαίτερα σκοτεινά χρώματα αφού πρόκειται για μια έναστρη νύχτα με τα γνωστά στροβιλίζοντα, παλλόμενα αστέρια του Βαν Γκογκ και όπως ο ίδιος ο καλλιτέχνης περιγράφει σε επιστολή του -η οποία περιλαμβάνεται στο Β.Δ.- δεν χρησιμοποίησε καθόλου μαύρο αλλά βιολέ και μπλεβιολέ αποχρώσεις. Παράλληλα στο πρώτο επίπεδο της σύνθεσης βρίσκεται το φωτισμένο καφενείο, αποδοσμένο με θερμό κίτρινο χρώμα. Το γεγονός ότι η δασκάλα δε χρησιμοποίησε το αντίστοιχο παράθεμα από την επιστολή κατά τη διδασκαλία της ενότητας ίσως συνέβαλλε στην λανθασμένη εντύπωση της μαθήτριας για τη σκοτεινή νύχτα που αποδίδεται στο έργο. Σε αυτή την περίπτωση η αντίδραση της συγκεκριμένης μαθήτριας στο έργο του Βαν Γκογκ ίσως να σχετίζεται με ελλειμματική διαχείριση του φόβου του σκοταδιού και αποτελεί ειδική περίπτωση ατόμου.

Το έργο του Πικάσο ενεργοποίησε την προσοχή όλων των μαθητών/ριών αλλά προκάλεσε αρνητικά συναισθήματα σε δυο περιπτώσεις λόγω του θέματός του. Τα συναισθήματα της θλίψης, της ανέχειας, της παγωνιάς που εκφράζει με εύγλωττο τρόπο το έργο έγιναν αντιληπτά αλλά δυσαρέστησαν τα παιδιά και ζήτησαν να το αλλάξουμε με άλλο έργο που θα εκφράζει χαρούμενα συναισθήματα.

Είναι ιδιον όλων των ανθρώπων η ευαρέσκεια προς ευχάριστα θέματα και συναισθήματα. Τα δυσάρεστα θέματα αν και αποτελούν μέρος της ζωής μας, προσπαθούμε να τα αποφεύγουμε ή να τα αγνοούμε. Για την επίτευξη όμως της ισορροπίας του ψυχικού μας κόσμου όπου τα άσπρο και το μαύρο, το θετικό και το αρνητικό, η χαρά και η λύπη αντιπαράθθενται δεν θα πρέπει να αποκόπτουμε τις διόδους επικοινωνίας με ότι μας δυσαρεστεί πιστεύοντας έτσι ότι δεν υπάρχει.

Παράλληλα μέρος του περιεχομένου των αισθητικών μας κρίσεων για τα έργα τέχνης θα πρέπει να είναι η κατανόηση της λειτουργίας που επιτελούν καθώς προορίζονται να ενεργοποιήσουν τη σκέψη μας σε στερεότυπες αποκρίσεις σε φαινόμενα του περιβάλλοντός μας. Τα έργα τέχνης θα πρέπει να προσφέρουν όχι μόνο διασκέδαση αλλά και ευκαιρίες στοχασμού πάνω σε πλευρές της ζωής που διαφορετικά θα παραβλέπαμε ή θα προτιμούσαμε να αγνοούμε (Charman, 1993:76).

Όλα τα παιδιά αντιλήφθηκαν την ιδέα και τα συναισθήματα που επεδίωκε να εκφράσει ο καλλιτέχνης μέσω των επιλεγμένων χρωμάτων γεγονός που αποτελούσε στόχο της διδακτικής υποενοήτας. Συνεπώς, η εικόνα επέτυχε με τον καλύτερο τρόπο την επίτευξη του στόχου και δεν χρήζει αλλαγής.

### **8.3.2 Η αποτελεσματικότητα και ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων της κάθε υποενοήτας στο Β.Μ. και στο Τ.Ε..**

Γενικά, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις είχαν μικρό βαθμό δυσκολίας και όλες πέτυχαν να καθοδηγήσουν τα παιδιά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Η ερώτηση του Β.Μ. που δυσκόλεψε κάποια παιδιά βρίσκεται στην α' υποενοήτα και ζητούσε από τα παιδιά να φανταστούν ότι βρίσκονται παρόντα στο χώρο που απεικονίζεται στις εικόνες της σελίδας και να εκφράσουν τα αισθήματα και συναισθήματα που ενδεχομένως θα τους προκαλούσε η φυσική τους παρουσία στο συγκεκριμένο χώρο.

Πρόκειται για άσκηση ανάδυσης προϋπαρχόντων βιωμάτων και προβολής του εαυτού σε υποδεικνυόμενο πλαίσιο ώστε να επιτευχθεί η εκλογίκευση των βιωμάτων και η επεξεργασία των δεδομένων που αντιλαμβάνεται ο εγκέφαλος.

Οι ερωτήσεις ανάδυσης προϋπαρχόντων βιωμάτων δεν είναι ασυνήθιστες κατά την διεξαγωγή των ενοτήτων διαφόρων γνωστικών αντικειμένων.

Φαίνεται όμως ότι η διατύπωση της ερώτησης δε βοήθησε τα παιδιά στην κατανόηση της προσδοκώμενης ενέργειας και χρειάστηκε να συνδράμει η δασκάλα με περισσότερες εξηγήσεις.

Από τις ασκήσεις του Τ.Ε. το αντιθετικό διώνυμο υγεία-αρρώστια της πρώτης άσκησης της α' υποενοήτας δυσκόλεψε λίγο τα παιδιά. Όμως η δραστηριότητα ανάδυσης προϋπαρχουσών γλωσσικών γνώσεων που προτείνεται στο Β.Δ. να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός στη φάση προβληματισμού βοήθησε τελικά στην αντιστοίχιση, μόλις η δασκάλα υπενθύμισε στους μαθητές/ριες τις αντίστοιχες γλωσσικές εκφράσεις που παρατέθησαν στην αρχή του μαθήματος. Συνεπώς δεν απαιτείται να προβούμε σε αλλαγή του αντιθετικού διωνύμου.

Η χρωματική απόδοση δύο ακόμη συναισθηματικών καταστάσεων που δυσκόλεψε τα παιδιά, η απόδοση του σκεπτικού και του έκπληκτου προσώπου βρίσκεται στην τελευταία άσκηση της β' υποενοήτας.

Η άσκηση αυτή σχετίζεται με την ανάπτυξη της διαπροσωπικής νοημοσύνης και ανήκει στις ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές/ριες θα έπρεπε να οργανώσουν την επίλυση του προβλήματος επιλέγοντας την τεχνική «της εις άτοπον απαγωγής» (αν το συναίσθημα είναι έντονο χρειάζεται κάποιο από τα θερμά χρώματα, αν δεν είναι χρειάζεται ψυχρά χρώματα) επειδή δεν υπάρχει στη φυσιολογία του ανθρώπινου σώματος ιδιαίτερο χρώμα για την απόδοση π.χ. της σκεπτικότητας. Αντίθετα η υπεραιμάτωση του προσώπου κατά την διάρκεια έντονων συναισθηματικών βιωμάτων όπως η χαρά, ο θυμός, η ντροπή μπορεί εύκολα να οδηγήσει στη συσχέτιση των αντίστοιχων συναισθημάτων με τα θερμά χρώματα. Επειδή στην Τέχνη δεν υπάρχει μια και μοναδική λύση στα εικαστικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο καλλιτέχνης, οποιαδήποτε λύση και αν επιλεγεί από τους μαθητές/ριες γίνεται αποδεκτή αρκεί να δικαιολογηθεί (Gaillot, 2002).

Το γεγονός ότι δεν υπήρχε ομοφωνία σχετικά με το βαθμό δυσκολίας των δυο ασκήσεων στο Τ.Ε. που προαναφέραμε και κάποιου/ες μαθητές/ριες τις δήλωναν ως τις δυσκολότερες ενώ άλλου/ες ως τις ευκολότερες υποδεικνύει ότι οι ασκήσεις χαρακτηρίζονται από μέτριο βαθμό δυσκολίας ο οποίος θεωρείται κατάλληλος για την ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων μάθησης, συγκεκριμένα του κινήτρου επίτευξης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999:135) και ως εκ τούτου δεν απαιτείται η αντικατάστασή τους από άλλες.

### **8.3.3 Ομαδικό έργο: αποτελεσματικότητα στην μάθηση του χρώματος και στην αλληλεπίδραση της ομάδας**

Το ομαδικό έργο συνέβαλε πολύ στην εκμάθηση της έννοιας της απόχρωσης αλλά και στην αλληλεπίδραση των μελών της κάθε ομάδας διευκολύνοντας ακόμη περισσότερο της κατάκτηση της γνώσης.

Οι θετικές αντιδράσεις όλων των μαθητών στη δημιουργία ομαδικού έργου τόσο στο επίπεδο της συνεργασίας και της ποιότητας του τελικού έργου όσο και στο επίπεδο της μάθησης της ποικιλίας και της ταξινόμησης των αποχρώσεων επιβεβαιώνει τις απόψεις πολλών παιδαγωγών για την αξία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000: 72-76, Κανάκης, 1987: 72) και μας αποκαλύπτει πως και στην δημιουργία εικαστικού έργου η απομόνωση και η προσήλωση του παιδιού-καλλιτέχνη στο ατομικό του έργο δεν είναι ο μοναδικός τρόπος για να καλλιεργηθούν εικαστικές δεξιότητες (Dottrens, 1974: 484).

### **8.3.4 Στρατηγική διδασκαλίας**

#### **8.3.4.1 Διάρθρωση των φάσεων της διδασκαλίας της κάθε υποενότητα**

Οι μαθητές/ριες και η δασκάλα δήλωσαν πως η τεχνική της συζήτησης στη φάση προβληματισμού βοήθησε τα παιδιά στην τροφοδότηση του εγκεφάλου με δεδομένα και στη νοητική τους επεξεργασία πριν οδηγηθούν στην δημιουργία έργου. Η αποτελεσματικότητα αυτής της τεχνικής στη διδακτική των Εικαστικών επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία (Charman, 1993: 360, Burgess & Gee, 2004: 72).

Η πιθανή αρνητική στάση των παιδιών στη συζήτηση τέτοιου είδους δεν παρατηρήθηκε διότι όπως μας αποκάλυψε η δασκάλα η διαχείριση του διδακτικού χρόνου με την ισοδύναμη κατανομή της συζήτησης και της προσωπικής δημιουργίας απέτρεψε την επαπειλούμενη μαθητική αρνητική στάση στην τεχνική αυτή εξαιτίας της μετατροπής του μαθήματος σε μακροσκελή κουβέντα για την τέχνη χωρίς την παραγωγή έργου.

Η αξιολόγηση –αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση- των προσωπικών έργων στην τελευταία φάση της διδακτικής ώρας έτυχε θετικής αντιμετώπισης από το σύνολο των μαθητών/ριών αν και η ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης στο γνωστικό αντικείμενο των Εικαστικών αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη εμπειρία για τα παιδιά.

Η μοναδική περίπτωση που εκδήλωσε κάποια δυσαρέσκεια, αν και τελικά αποδέχτηκε την ανατροφοδοτική αξία της αξιολόγησης των προσωπικών έργων, μπορεί να δικαιολογηθεί λόγω της έλλειψης εξοικείωσης με τη δραστηριότητα αυτή και τα αισθήματα ανεπάρκειας που μπορεί να προκαλέσει η πρώτη εφαρμογή της.

Οι μαθητές/ριες έχουν συνηθίσει από μικρή ηλικία όταν ολοκληρώνουν ένα εικαστικό έργο να επιβραβεύονται για αυτά χωρίς όμως τα έργα να αξιολογούνται σύμφωνα με εκ των προτέρων οριζόμενα κριτήρια. Επίσης, δεν έχουν συνηθίσει να προβαίνουν σε αυτο-αξιολόγηση και δεν έχουν αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες, ώστε όταν τους ζητείται να μπορούν να κοινοποιούν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη δημιουργία του έργου (Gaillot, 2002: 178-181, Burgess, & Gee, 2004: 75).

#### 8.3.4.2 Διάρθρωση των περιεχομένων μάθησης της ενότητας

Η ενότητα του χρώματος περιλαμβάνει τέσσερις υποενότητες οι οποίες διακρίνονται σε δυο τομείς μάθησης. Στις δυο πρώτες κυριαρχούν στόχοι που ανήκουν στο θεωρητικό τομέα και στις δυο επόμενες στον πρακτικό τομέα. Σε κάθε τομέα υπήρχε διαβάθμιση της δυσκολίας από το εύκολο στο δύσκολο. Η α' υποενότητα είναι η ευκολότερη από τις δυο υποενότητες που κυριαρχούν περιεχόμενα μάθησης που υπάγονταν στον θεωρητικό τομέα μάθησης ενώ η γ' υποενότητα είναι η ευκολότερη από τις δυο υποενότητες που κυριαρχούν περιεχόμενα μάθησης του πρακτικού τομέα.

Οι μισές περιπτώσεις (54,5 %) δήλωσαν πως η ευκολότερη υποενότητα από όλες ήταν πρώτη και οι άλλες μισές (45,5%) πως η ευκολότερη ήταν η τρίτη υποενότητα.

Τα παιδιά ανάλογα με το είδος της νοημοσύνης που είχαν περισσότερο αναπτυγμένη, την λογικομαθηματική ή την κιναισθητική, υπέδειξαν την πρώτη ή την δεύτερη υποενότητα αντίστοιχα ως ευκολότερη. Για τον ίδιο λόγο το 41% των παιδιών υπέδειξαν ως δυσκολότερη τη δεύτερη και 59% την τέταρτη υποενότητα.

Το γεγονός αυτό μας αποκαλύπτει ότι έγινε αντιληπτή η διάκριση των περιεχομένων μάθησης των υποενοτήτων σε θεωρητικό και πρακτικό τομέα και η διαβάθμιση της δυσκολίας των υποενοτήτων στον κάθε τομέα. Επιπρόσθετα, το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τη δυνατότητα των μαθητών/ριών να αξιολογούν διδακτικό υλικό (Μπακογιάννης & Γρηγοριάδου, 2000: 397-406).

Ένας από τους λόγους που συνέβαλαν για την υπόδειξη της ευκολίας της γ' υποενοτήτας ήταν η πρόταση για την παραγωγή ομαδικού έργου που περιλάμβανε η υποενότητα (βλ. παραπάνω).

Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών (αναλογία 59%) που υπέδειξε ως δυσκολότερη της δ' υποενοτήτας δικαιολογείται λόγω των υψηλών απαιτήσεων της υποενοτήτας αυτής στον επιχρωματισμό των έργων με την αξιοποίηση ενός νέου χρωστικού υλικού και παράλληλα της κατάλληλης τεχνικής στη χρήση του. Το γεγονός όμως ότι αναλογία 100% των παιδιών στο μεταέλεγχο αξιοποίησαν τις δυνατότητες του χρωστικού μέσου για την κάλυψη επιφανειών και το 54,5 % των παιδιών στο μεταέλεγχο γνώριζαν και εφάρμοσαν την κατάλληλη τεχνική μας υποδεικνύει ότι τελικά ο βαθμός δυσκολίας δεν ήταν απαγορευτικός για την επίτευξη των στόχων σε ποσοστά επιτυχίας από αρκετά έως πολύ ικανοποιητικά. Άλλωστε σύμφωνα με την ψυχολογία κινήτρων ανάμεσα στις αναγκαίες συνθήκες για τη διέγερση του κινήτρου επίτευξης αποτελεί η ύπαρξη κάποιου ρίσκου όσον αφορά στις πιθανότητες επιτυχίας ενός έργου που αναθέτουμε στους μαθητές/ριες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 135).

Συνεπώς, η στρατηγική διδασκαλίας τόσο στο επίπεδο της διάρθρωσης των φάσεων της ωριαίας διδασκαλίας όσο και στο επίπεδο της διάρθρωσης των περιεχομένων μάθησης ολόκληρης της ενότητας επέδωσε τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα, οι χρήστες την έκριναν θετικά και δε χρήζει αναπροσαρμογής.

#### **8.4 Η Αξιολόγηση του Β. Δ. και η Επίδραση του Διδακτικού Υλικού στη Στάση της Δασκάλας**

Η δασκάλα θεώρησε όλο το πληροφοριακό υλικό χρήσιμο, απαραίτητο και αποτελεσματικό για την επίτευξη των διδακτικών στόχων καθώς τη βοήθησε να ορίσει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους για κάθε διδακτική ώρα και παρείχε το αναγκαίο πληροφοριακό υλικό για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Η δασκάλα χαρακτήρισε απαραίτητο και αποτελεσματικό όλο το διδακτικό πακέτο και εξεδήλωσε την πρόθεση αλλαγής της στάσης της απέναντι στο μάθημα των Εικαστικών ως συνέπεια της βοήθειας που της πρόσφερε το υλικό. Η πρόθεση αλλαγής της στάσης στο μάθημα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα (Φακίδου, αδημοσίευτη εργασία) που αναφέραμε στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας για την πρόθεση αλλαγής στη στάση των φοιτητών/ριών μετά την παρουσίαση του διδακτικού υλικού από την ερευνήτρια.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### Εισαγωγή

Στο 9<sup>ο</sup> κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας στους τομείς για τους οποίους αξιολογήθηκε το διδακτικό υλικό, οι περιορισμοί και οι παρεμβαίνουσες μεταβλητές στην έρευνα, καθώς και η πρότασή μας για μελλοντική έρευνα.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού υλικού για την Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη που επιχειρήσαμε διακρίνονταν στην αξιολόγηση της μάθησης του μορφικού στοιχείου του χρώματος και στην αξιολόγηση της αποδοχής του διδακτικού υλικού από τους χρήστες του (μαθητές/ριες και εκπαιδευτικούς).

Τη μάθηση του μορφικού στοιχείου του χρώματος την εξετάσαμε στους τομείς που επιδιώχθηκε να κατακτηθεί, στο θεωρητικό και πρακτικό δηλαδή, στο λόγο και στο έργο των μαθητών/ριών. Ειδικότερα αξιολογήσαμε τη μάθηση:

A) Στην αναδόμηση του εμπειρικο-βιωματικού λόγου των μαθητών/ριών που αφορά:

- στη χρήση εικαστικού λεξιλογίου για την κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε βασικά / δευτερογενή, θερμά / ψυχρά, αποχρώσεις,
- στην έκφραση δυο χρωματικών αρχών: α) αντιστοίχιση χρωμάτων (θερμών-ψυχρών) και συναισθημάτων και β) απόδοση του βάθους και του α΄ επιπέδου μιας σύνθεσης με ψυχρά-θερμά χρώματα αντίστοιχα,
- στη μετακίνηση σε ανώτερη κατηγορία αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης.

B) Στην δημιουργία ατομικών έργων ελεύθερου θέματος με την ενσυνείδητη αξιοποίηση του χρωστικού μέσου για την:

- παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων,
- παραγωγή αποχρώσεων,
- εφαρμογή πρώτης χρωματικής αρχής,
- εφαρμογή δεύτερης χρωματικής αρχής,
- χρήση της τεχνικής των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό».

Γ) Η αξιολόγηση της αποδοχής του διδακτικού υλικού από τους χρήστες του αφορά στην αντίδραση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/ριών κατά τη χρήση του υλικού. Συγκεκριμένα αν στοιχεία του διδακτικού υλικού (π.χ. εικόνες, ερωτήσεις, δραστηριότητες, στρατηγική διδασκαλίας) θεωρούνται από τους χρήστες του αποτελεσματικά, επαρκή, εύχρηστα, ευανάγνωστα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που θέτει η ενότητα.

### 9.1 Αξιολόγηση της Μάθησης

Για την διευκόλυνση στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την επίτευξη της μάθησης χρησιμοποιήσαμε μια πεντάβαθμη κλίμακα για να χαρακτηρίσουμε με ποιοτικούς όρους τα ποσοστά επιτυχίας σε κάθε διάσταση της μάθησης που αξιολογήσαμε.

Συγκεκριμένα τα ποσοστά επιτυχίας από 1-20 % στο συνολικό αριθμό του δείγματος κρίθηκαν ως καθόλου ικανοποιητικά, τα ποσοστά από 21-40 % κρίθηκαν ως λίγο ικανοποιητικά, τα ποσοστά από 41-60 % κρίθηκαν ως αρκετά ικανοποιητικά, τα ποσοστά από 61-80 % κρίθηκαν ως πολύ ικανοποιητικά και τα ποσοστά από 81-100 % κρίθηκαν πάρα πολύ ικανοποιητικά.

Διαπιστώσαμε ότι πετύχαμε παρά πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα στην κατηγοριοποίηση των χρωμάτων σε βασικά-δευτερογενή και θερμά-ψυχρά χρώματα και στη χρήση του αντίστοιχου λεξιλογίου, καθώς και στη μετακίνηση σε υψηλότερες υποκατηγορίες στις προϋπάρχουσες κατηγορίες αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης (βλ. Πίνακας 9.1).

Πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα διαπιστώσαμε στην διάκριση του κυρίαρχου χρώματος στις αποχρώσεις των χρωμάτων, στη γνώση στον θεωρητικό τομέα και στην αξιοποίηση στον πρακτικό τομέα της πρώτης χρωματικής αρχής για την συσχέτιση χρωμάτων-συναισθημάτων και στην αξιοποίηση του χρωστικού μέσου για την παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων από τα βασικά (βλ. Πίνακας 9.1).

Αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα διαπιστώσαμε στη κατανόηση της έννοιας της απόχρωσης στο θεωρητικό τομέα και στην παραγωγή αποχρώσεων στον πρακτικό τομέα, στην μετακίνηση σε υψηλότερη κατηγορία αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης, στη γνώση στον θεωρητικό τομέα της δεύτερης χρωματικής αρχής (τη χρήση θερμών – ψυχρών χρωμάτων για την απόδοση των επιπέδων της σύνθεσης) και στην αξιοποίηση του χρωστικού μέσου για την παραγωγή αποχρώσεων και στην εφαρμογή της κατάλληλης τεχνικής των λαδοπαστέλ (βλ. Πίνακας 9.1).

Λίγο ικανοποιητικά αποτελέσματα διαπιστώσαμε στον θεωρητικό τομέα στη χρήση εικαστικού λεξιλογίου για την αναφορά-δήλωση των αποχρώσεων.

Καθόλου ικανοποιητικά αποτελέσματα διαπιστώσαμε στον πρακτικό τομέα στην εφαρμογή της δεύτερης χρωματικής αρχής στο προσωπικό έργο των μαθητών/ριών (βλ. Πίνακας 9.1).

Γενικά, ο διττός σκοπός του μαθήματος των Εικαστικών όπως ορίζεται στο Α.Π.Σ. «... να καλλιεργηθούν οι μαθητές/ριες ως δημιουργοί και ως φιλότεχνοι θεατές» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002<sup>α</sup>), επιτεύχθηκε σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Το ποσοστό περιπτώσεων που επέτυχαν τους επιδιωκόμενους από το διδακτικό υλικό στόχους ήταν αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιητικό. Τα μη ικανοποιητικά αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε επιμέρους τομείς δυο στόχων, δεν χαρακτηρίζουν το σύνολο του καθενός στόχου και ως εκ τούτου δεν απαιτείται να προβούμε σε σημαντικές αλλαγές, ούτε στο σύνολο του διδακτικού υλικού, ούτε στο διδακτικό υλικό που σχετίζονται με την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων.

Η ύπαρξη γνωστικής υποδομής στα Εικαστικά στο μέλλον λόγω της συστηματικής διδασκαλίας κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους θα επηρεάσει θετικά και θα ενισχύσει τα κίνητρα επίτευξης των μαθητών/ριών ενώ η διδασκαλία από την Α΄ τάξη του Δημοτικού θα ενισχύσει ακόμη περισσότερο τα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση του διδακτικού υλικού ιδιαίτερα στον τομέα της χρήσης του εικαστικού λεξιλογίου και της αξιοποίησης των χρωστικών μέσων.

Πίνακας 9.1: Συγκεντρωτικός πίνακας αξιολόγησης της μάθησης

Διαστάσεις αξιολόγησης της μάθησης			Ποσοστό (%)	Ποιοτική Κλίμακα
Κατηγοριοποίηση χρωμάτων	Βασικά-Δευτερογενή	Κατηγοριοποίηση	81,8	Πάρα πολύ καλά
	Θερμά-ψυχρά	Κατηγοριοποίηση	86,3	Πάρα πολύ καλά
		Λεξιλόγιο	86,3	Πάρα πολύ καλά
	Αποχρώσεις	Διάκριση	71,4	Πολύ καλά
		Κατανόηση έννοιας	42,8	Αρκετά
		Λεξιλόγιο	38	Λίγο
Χρωματικές Αρχές	Πρώτη χρωματική αρχή	Δηλωτική γνώση	68,2	Πολύ καλά
		Διαδικαστική γνώση	68,2	Πολύ καλά
	Δεύτερη χρωματική αρχή	Δηλωτική γνώση	45,5	Αρκετά καλά
		Διαδικαστική γνώση	13,6	Καθόλου καλά
Αισθητική Απόκριση σε Έργα Τέχνης	Μετακίνηση σε υψηλότερη κατηγορία		60	Αρκετά καλά
	Μετακίνηση σε υποκατηγορίες προϋπαρχουσών κατηγοριών		100	Πάρα πολύ καλά
Αξιοποίηση χρωστικού μέσου	Παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων		76,2	Πολύ καλά
	Παραγωγή αποχρώσεων		52,4	Αρκετά καλά
	Χρήση τεχνικής λαδοπαστέλ		57,1	Αρκετά καλά

## 9.2 Αξιολόγηση του Διδακτικού Υλικού από τους Χρήστες

Το διδακτικό υλικό αξιολογήθηκε ως προς την αποτελεσματικότητά του και την αποδοχή του από τους χρήστες του (μαθητές/ριες και δασκάλα τάξης) και κρίθηκε ως ενδιαφέρον, αποτελεσματικό, επαρκές, εύρηστο και ευανάγνωστο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων σε όλους τους τομείς για τους οποίους ερωτήθηκαν: το είδος και το μέγεθος των εικόνων, το περιεχόμενο και τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, τα ανατιθέμενα μαθητικά έργα και τη διδακτική στρατηγική που προτείνει για τη διάρθρωση των φάσεων της διδασκαλίας της κάθε υποενότητας αλλά και τη διάρθρωση των περιεχομένων μάθησης της ενότητας.

Το διδακτικό υλικό όπως δομήθηκε και οργανώθηκε ώστε να εξυπηρετήσει την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων απέδειξε στη δασκάλα την αξία του μαθήματος των



Εικαστικών παρουσιάζοντας καθορισμένα περιεχόμενα μάθησης και διδακτική πορεία. Το γεγονός αυτό την προβληματίσε και την οδήγησε στην πρόθεση αλλαγής στο μέλλον της αρνητικής ή αδιάφορης στάσης της για το μάθημα των Εικαστικών. Το διδακτικό υλικό αποδέχτηκαν ανεπιφύλακτα και οι μαθητές/ριες και η δασκάλα προσβλέποντας με ανυπομονησία τη διανομή του από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

### 9.3 Περιορισμοί στην Έρευνα

Στις παρεμβαίνουσες μεταβλητές της έρευνας θα πρέπει να συνυπολογιστεί η ελλειμματική γνωστική υποδομή στα Εικαστικά των μαθητών/ριών, η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας και οι γνώσεις για τα Εικαστικά της εκπαιδευτικού.

Οι στόχοι της ενότητας ήταν αρκετοί, υψηλού επιπέδου και κάποιοι από αυτούς όπως η έννοια της απόχρωσης και οι χρωματικές αρχές προϋπέθεταν την ύπαρξη στοιχειώδους γνωστικής υποδομής για την επίτευξή τους την οποία δε διέθετε το δείγμα μας. Αν και αυτό το χαρακτηριστικό δεν αποτελεί εξαίρεση στον πληθυσμό στον οποίο αναφέρεται - και γι' αυτό το λόγο το δείγμα μας καθίσταται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού- θεωρούμε ότι ένα δείγμα που θα χαρακτηριζόταν από κάποιο στοιχειώδες γνωστικό υπόβαθρο στα Εικαστικά, θα προσαύξανε τα θετικά αποτελέσματα και δεν θα τα περιόριζε.

Οι διδασκαλίες κατά τη διάρκεια της έρευνας διεξήχθησαν το μήνα Μάιο που χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη ραθυμία των μαθητών/ριών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών λόγω των επερχόμενων θερινών διακοπών. Αν οι διδασκαλίες διεξάγονταν οποιοδήποτε άλλο μήνα του σχολικού έτους πιθανόν να προσαυξάνονταν τα θετικά αποτελέσματα.

Οι στοιχειώδεις γνώσεις χρωματολογίας και οι λανθασμένες απόψεις της δασκάλας για την ταύτιση της απόχρωσης με την χρωματική αξία επηρέασαν αρνητικά τα μαθησιακά αποτελέσματα από την αντίστοιχη υποενότητα.

### 9.4 Μελλοντική Έρευνα

Αντίλαμβανόμαστε ότι κατά την εφαρμογή ολόκληρου του διδακτικού πακέτου σε όλο το μαθητικό πληθυσμό της χώρας θα προκύψουν προβλήματα και διαφοροποιήσεις στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού για την επίτευξη των στόχων, στον τρόπο υποδοχής και αποδοχής από τους χρήστες του που δεν κατορθώσαμε να ανιχνεύσουμε με την έρευνά μας σε τόσο μικρό δείγμα.

Η διεξαγωγή έρευνας για την αθροιστική αξιολόγηση του διδακτικού υλικού από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας που αποτελεί υποχρέωση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θα αποδείξει την αποτελεσματικότητα και το βαθμό αποδοχής των εγχειριδίων από τους χρήστες του.

Κατά την αθροιστική αξιολόγηση θα μπορούσε να διεξαχθεί έρευνα επισκόπησης σε όλο ή σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Ε' & ΣΤ' τάξης για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της στρατηγικής διδασκαλίας και ο βαθμός δυσκολίας των περιεχομένων μάθησης κάθε ενότητας.

Θα μπορούσε ακόμη να διεξαχθεί πολλαπλή έρευνα περίπτωσης<sup>1</sup> σε διαφορετικές περιοχές (αστική, ημιαστική, αγροτική) ή/και γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, ώστε να διερευνηθεί σε βάθος η αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού στην επίτευξη των στόχων στο θεωρητικό και πρακτικό τομέα μιας ή όλων των ενοτήτων του εγχειριδίου με την επεξεργασία δεδομένων από τους μαθητές/ριες και τους/τις εκπαιδευτικούς.

.....  
<sup>1</sup> Το σχέδιο της έρευνας επαναλαμβάνεται αυτούσιο για κάθε περίπτωση και τα αποτελέσματα δεν αθροίζονται αλλά συγκρίνονται με εκείνα των άλλων περιπτώσεων (Tellis, 1997).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### Εισαγωγή

Ο υψηλός βαθμός επίτευξης των στόχων της ενότητας από τους μαθητές/ριες αποδεικνύει ότι δεν χρειάζονται σημαντικές αλλαγές στο διδακτικό υλικό.

Δεν χρειάζονται αλλαγές στη στρατηγική διδασκαλίας η οποία ακολουθείται πιστά σε όλες τις διδακτικές ενότητες του εγχειριδίου.

Παρόλα αυτά προτείνουμε να γίνουν κάποιες αλλαγές στο διδακτικό υλικό των υποενότητων στις οποίες το ποσοστό επιτυχίας δεν ήταν πολύ ικανοποιητικό.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι προτάσεις για κάποιες αλλαγές στο διδακτικό υλικό που επεσήμαναν οι χρήστες και τις αποδεχτήκαμε ή θεωρούνται επιβεβλημένες μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Δεν θα καταγραφούν τα χαρακτηριστικά του διδακτικού υλικού τα οποία τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι δεν χρήζουν αλλαγής καθώς και οι προτάσεις των χρηστών που εξηγήσαμε (βλ. στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο) το λόγο που δεν τις αποδεχτήκαμε.

### 10.1 Αλλαγές-Διορθώσεις-Συμπληρώσεις

Μεταξύ των προτάσεων που υπεβλήθησαν από τους μαθητές/ριες ήταν η αλλαγή μιας εικόνας, η αναδιατύπωση προτάσεων και η ανάθεση δυσκολότερων ασκήσεων προς επίλυση στο Τ.Ε.

Αποδεχόμενες τις παραπάνω απόψεις προτείνουμε:

Α) την αλλαγή της εικόνας της φωτιάς στην α' υποενότητα του Β.Μ.. Συγκεκριμένα προτείνουμε την κοντινή λήψη της εικόνας και την εστίαση του φακού στη φλόγα για να βρεθεί εκτός φωτογραφίας ο σκοτεινός περίγυρος που ενόχλησε κάποια παιδιά. Επειδή κάποιες εικόνες του κοινωνικού ή φυσικού περιβάλλοντος που συμπεριλαμβάνονται στην α' υποενότητα κάθε ενότητας του Β.Μ. μπορεί να δημιουργήσουν αμφίσημα συναισθήματα, να ελεγχθούν και να διορθωθούν σε όλο το εγχειρίδιο.

Β) Την αναδιατύπωση της πρότασης «φανταστείτε πως βρίσκεστε μέσα στην εικόνα! Τι αισθάνεστε;» που βρίσκεται στην α' υποενότητα του Β.Μ. και της πρότασης «Τα θερμά χρώματα φαίνεται να πηδούν προς το θεατή» που βρίσκεται στη β' υποενότητα του Τ.Ε. Να αναδιατυπωθούν οι προτάσεις αντιστοίχως όπως παρακάτω: «φανταστείτε πως βρίσκεστε εκεί στο χώρο που δείχνει η εικόνα! Τι αισθάνεστε;» και «τα θερμά χρώματα φαίνεται να πλησιάζουν προς τον θεατή». Επειδή η χρήση μεταφορικού λόγου στις δραστηριότητες φαίνεται να δυσκολεύει τα παιδιά να προσλάβουν το νόημα, προτείνεται να ελεγχθούν και να αναδιατυπωθούν, χρησιμοποιώντας κυριολεκτικό λόγο, οι προτάσεις που υπάρχουν σε όλες τις ενότητες του εγχειριδίου και αφορούν δραστηριότητες.

Γ) την ανάθεση δυσκολότερων ασκήσεων. Επειδή ο αριθμός και οι διαστάσεις των σελίδων στο διδακτικό πακέτο ορίζονται από το Π.Ι. και δεν μπορούν να αλλάξουν, προτείνουμε την αντικατάσταση κάποιων εύκολων ασκήσεων που περιλαμβάνονται στο Β.Μ. και στο Τ.Ε. από δυσκολότερες. Η ενότητα του χρώματος όπως αποδείχτηκε

περιέχει κάποιες ασκήσεις με αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Για το λόγο αυτό προτείνουμε η αντικατάσταση να γίνει σε άλλες διδακτικές ενότητες στις οποίες υπάρχουν ασκήσεις με μικρό βαθμό δυσκολίας.

Δ) Να συμπεριληφθούν περισσότερα εικαστικά έργα στα οποία να υποχρεώνονται οι μαθητές/ριες να εργαστούν ομαδικά για την αποπεράτωσή τους. Επειδή τα έργα αυτά συνήθως είναι μεγάλων διαστάσεων και απαιτείται περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωσή τους προτείνουμε να περιλαμβάνεται ένα τέτοιου είδους έργο σε κάθε ενότητα ή τουλάχιστον κάθε δυο ενότητες.

Ε) Να αυξηθεί ο ενδεικτικός προβλεπόμενος χρόνος για την ολοκλήρωση της πρώτης ενότητας σε 6-7 διδακτικές ώρες. Να διορθωθεί το χρονοδιάγραμμα και των άλλων ενοτήτων με την προσαύξηση 2 διδακτικών ωρών για κάθε ενότητα, ώστε να υπάρχει πρόβλεψη για τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση των ομαδικών εικαστικών έργων.

ΣΤ) Να συμπεριληφθούν σημειώσεις στο Β.Δ. που να υποδεικνύουν στον/στην εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία της γ' υποενότητας: ι) να επισημάνει στους μαθητές/ριες τη διαφορά στις έννοιες της απόχρωση και της αξίας ενός χρώματος και να ζητήσει από τους μαθητές/ριες να κατηγοριοποιήσουν τα αποκόμματα των περιοδικών αρχικά βάσει της απόχρωσης και κατόπιν βάσει της χρωματικής αξίας. Επίσης, να γίνει εντονότερη υπόδειξη στο Β.Δ. -εκτός από την υπάρχουσα- ώστε οι μαθητές/ριες να προβούν σε διάκριση των αποχρώσεων των αποκομμάτων με αναφορά σε όρους που εκφράζουν την απόχρωση.

ιι) να αναβληθεί για την ΣΤ' τάξη τη διδασκαλία της δεύτερης χρωματικής αρχής στο θεωρητικό και στον πρακτικό τομέα καθώς παρατηρήθηκαν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας τόσο στη δηλωτική όσο και στη διαδικαστική γνώση της δεύτερης χρωματικής αρχής πιθανόν λόγω του γνωστικού φόρτου που προκαλείται στον εγκέφαλο όταν πρέπει κάποιο άτομο αρχάριο να αξιοποιήσει και να εφαρμόσει δυο χρωματικές αρχές στο ίδιο έργο. Παρόμοιες σημειώσεις προτείνουμε να συμπεριληφθούν σε όσες ενότητες του εγχειριδίου απαιτούνται αυξημένες δεξιότητες στη χρήση εικαστικών αρχών.

## Αντί Επιλόγου

Η έρευνα που σχεδιάσαμε και διεξήγαμε για τις ανάγκες της διπλωματικής μας εργασίας αποτέλεσε ένα μικρό τμήμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην οποία υποβάλαμε το διδακτικό υλικό που περιλαμβάνεται στο Β.Μ. και στο Τ.Ε.. Το υλικό όλων των διδακτικών ενότητων πριν πάρει την τελική του μορφή, αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία μαθητών/ριών σε Δημοτικά Σχολεία της Καρδίτσας και σε εργαστήρια τέχνης των Δήμων Καρδίτσας και Νέας Ιωνίας Βόλου.

Χρειάστηκε πολλές φορές να γίνουν διορθώσεις στα περιεχόμενα μάθησης της κάθε ενότητας, ακόμη και να διαγραφούν ολόκληρες ενότητες.

Το έτος που διεξήχθη η παρούσα έρευνα οι ενότητες είχαν σχηματιστεί και είχε ολοκληρωθεί η αξιολόγηση του διδακτικού πακέτου από τους αξιολογητές του Π.Ι..

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθυσάχασαν την αγωνία μας και επιβεβαίωσαν τις προσδοκίες μας για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού στη μάθηση και στην αποδοχή του από τους χρήστες ενώ παράλληλα αποτέλεσαν σημαντικό εργαλείο βελτίωσης σημείων του υλικού που είχαν διαφύγει της προσοχής μας.

Ευελπιστούμε ότι τα επόμενα χρόνια η οργανωμένη Εικαστική Αγωγή που θα παρέχουν τα διδακτικά εγχειρίδια σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου θα προσφέρει την αναγκαία γνωστική υποδομή, ώστε μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης να πετύχει –αποδεδειγμένα ύστερα από την αθροιστική αξιολόγηση που θα διεξάγει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- θετικά μαθησιακά αποτελέσματα με τη χρήση του αξιολογηθέντος διδακτικού υλικού.

Τέλος, ελπίζουμε οι προσπάθειές μας να έχουν συνεισφέρει έστω στο ελάχιστο στο δύσκολο εγχείρημα που αναλάβαμε όσοι/ες ασχοληθήκαμε με τη συγγραφή ή/και την αξιολόγηση αυτών των εγχειριδίων, να καλλιεργηθούν οι μαθητές/ριες ως δημιουργοί και ως φιλότεχνοι θεατές, ώστε να μετατραπούν σε κριτικά σκεπτόμενους πολίτες του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και το οποίο βρίθει εικαστικών αναφορών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(σύμφωνα με την 5<sup>η</sup> έκδοση της American Psychological Association)

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

AAAS Project 2061 Middle Grades Science Textbooks. Retrieved May 15, 2006 from the World Wide Web: <http://www.project2061.org/newsinfo/research/textbook/default.htm>

Addison, N. & Burgess, L. (2004). *Learning to Teach Art and Design in the Secondary School*. London & N.Y.: Routledge Falmer.

Atlantic Provinces Education Foundation (2001). The Atlantic Canada Arts Education Curriculum, Grades K-12. Retrieved June 28, 2004 from the World Wide Web: [www.gnb.ca](http://www.gnb.ca)

Barbe-Gall, F. (2005). *How to Talk to Children about Art*. London: Frances Lincoln Ltd.

Bromley, H. (2003). Putting yourself in the picture. A question of talk. In E. Arizpe & M. Styles (Eds), *Children Reading Pictures, Interpreting Visual Texts* (pp.147-163). London, N.Y.: Routledge Falmer.

Boyatzis, C. J., & Varghese, R. (1994). Children's emotional associations with colours. *Journal of Genetic Psychology* 155: 77-85.

Burgess, L & Gee, D. (2004). Curriculum Planning. In N. Addison & L. Burgess (Eds), *Learning to Teach Art and Design in the Secondary School* (pp. 57-78). London & N.Y.: Routledge Falmer.

Burkitt, E., Battett, M., Davis, A. (2003). Children's Colour Choices for Completing Drawings of Affectively Characterized Topics. *Journal of Psychology and Psychiatry* 44(3): 445-455.

California Department of Education, (2006). *Teacher's Guide, Glossary of terms*. Retrieved May 12, 2008 from the World Wide Web: <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/vamain.asp>

Callaghan, T. C. (1997). Children's judgments of emotions portrayed in museum art. *British Journal of Developmental Psychology* 15: 515-529.

Callaway, G. & Kear, M. (1999). *Teaching Art and Design in the Primary School*. London: David Fulton Publishers.

Chambers, A. (1993). *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Exeter: Thimble Press.

Dallman, M. (2007). *To Suspend Disbelief. A Summary Of The Housen's Aesthetic Response Theory* (on line) Retrieved January 1, 2008 from the World Wide Web: [www.MatthewDallman.com](http://www.MatthewDallman.com)

- DFEE/QCA, (1998). *National Curriculum on line, Key stage 1,2*. Retrieved May 28, 2004 from the World Wide Web: <http://www.nc.uk.net/contents>
- Fraenkel, J. & Wallen, N. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. N.Y.: McGrawHill.
- Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for Understanding: Within and Across the Disciplines. *Educational Leadership* 51 (5): 3-20).
- Gentle, K. (1988). *Children and Art Teaching*. London & New York: Routledge
- Golomb, C. (2002). *Child Art in Context*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Guilford, J. P., & Smith P.C. (1959). A system of colour preferences. *American journal of Psychology* 72: 487-502.
- Hausman, J. (1993). *Portfolio Evaluation*. USA: NAEA Advisory.
- Housen, A. (1992). *Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools*. *ILVS Review* 2 (2): 214-237. Retrieved April 22, 2004 from the World Wide Web: <http://www.vue.org/documents/bibliography.html>.
- Housen, A. (2001). *Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice*. Retrieved September 16, 2006 from the World Wide Web: <http://www.vue.org>
- Karp, E.M., & Karp H.B. (1988). Colour associations of male and female fourth-grade school children. *Journal of Psychology* 122: 383-388.
- Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational & social science research: An integrated approach*. New York: Addison-Wesley Longman, Inc. (on line edition). Retrieved February 4, 2007 from the World Wide Web: <http://idde.syr.edu/Krathwohl/>
- Kulm, G., Roseman, J-E., Treistman, M. (1999). A Benchmarks-Based Approach to Textbook Evaluation. *Science Books & Films*, July/August, 35 (4). Retrieved from American Association for the Advancement of Science in June 15, 2006 from the World Wide Web: <http://www.project2061.org/newsinfo/research/textbook/default.htm>
- Lasothi, L.(1990). *Manuale di Educazione Visiva*. Firenze:Bulgarini.
- Louis, L. (2005). What children have in Mind: A study of early Representational Development in Paint. *Studies in Art Education* 46 (4): 341-353.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1970). *Creative and mental growth*. London: Academic Press.

Matthews, J. (2004). *The art of infancy*. In E. Eisner & M. Day (Eds), *Handbook of research and policy in art education* (pp.253-298). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Meerum -Terwogt, M., & Hoeksma, J. B. (1995). Colours and preferences: preferences and combinations. *Journal of General Psychology* 122: 5-17.

Milne, L.C., & Greenway, P. (1999). Color in children's drawings: The influence of age and gender. *The Arts in Psychotherapy* 26 (4): 261-263.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (2002). Éducation Artistique, École Élémentaire, Cycle 1,2. Retrieved June 24, 2004 from the World Wide Web: <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle2.htm>

Ministry of Education, (1998).The Arts, The Ontario Curriculum, Grades K-12. Retrieved June 25, 2004 from the World Wide Web: [www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/arts/arts.html](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/arts/arts.html)

Sidaway, I. (2004). *Colour Mixing Bible*. UK, Devon: Davis & Charles.

Tellis, W. (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report* 3 (2). Retrieved July 5, 2008 from the World Wide Web: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>

Tessmer, M. (1996). *Planning and Conducting Formative Evaluation*. London: Kogan Page Limited. Online as book review in *American Journal of Education* 17 (3): 281-282. Retrieved June 6, 2007 from the World Wide Web: <http://aje.sagepub.com/cgi/reprint/17/3/281>.

The Kennedy Center (1997). *Artsedge, Grades K-8*. Retrieved May 18, 2004 from the World Wide Web: <http://artsedge.Kennedy-center.org/teach/standards/cfm>

Valdez, P., & Mehrabian, A. (1994). Effects of colour on emotions. *Journal of Experimental Psychology: General* 123: 394-409.

Varley, H.(Ed.) (1983). *Colour*. London: Marshall Editions.

Wet Canvas, Art School (2007). *Color Theory & Mixing, 16 lessons in Color Theory*. Retrieved May 6, 2007 from the World Wide Web: [www.wetcanvas.com/ArtSchool/Color/L3.htm](http://www.wetcanvas.com/ArtSchool/Color/L3.htm)

Whitfield, T. W., & Wiltshire, T. J. (1990). Colour psychology: a critical review. *Genetic, Social and General Psychology Monographs* 116: 387-405.



Wikipedia, (2007). *List of Colors*. Retrieved January 24, 2007 from the World Wide Web: <http://en.wikipedia.org/wiki/list>

Wisconsin Department of Public Instruction (1997). *Wisconsin's Model Academic Standards, Visual Arts*. Wisconsin: Milwaukee.

Yenawine, P. (2003). Jump Starting Visual Literacy. *Art Education* 56 (1): 6-12.

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

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αλεξανδράκης, Γ., Γούσης, Π., Γρυπάρης, Φ., Μαντωνανάκη-Χαραμόγλη, Α., Μουζάκης, Τ., Μουλού Σ. (1992). *Εικαστική Αγωγή*, Βιβλίο για το Δάσκαλο, Πρώτο Επίπεδο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Βάμβουκας Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βάος, Α. (2000). Εικαστική αγωγή και προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο σ. 264-266.

Charpman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης* (Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ειρ. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου, μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη

Cohen, L. & Maniot, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Daucher, H. & Seitz, R. (2003). *Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών* (Τ. Σάλλα-Δουκουμετζίδη & Κ. Προμικήρη, μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dottrens, R. (1974). *Παιδαγωγώ και Διδάσκω* (Γ.Α. Βασδέκη, μτφρ.). Αθήνα: Δίπτυχο.

Gaillot, B-A. (2002). *Πλαστικές Τέχνες, Στοιχεία μιας Διδακτικής – Κριτικής* (Μ. Καρρά, μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Glyn T.V. & Silk, A.M.J. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου* (Φ. Μπονώτη, μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Goleman D. (1997). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; (Α. Παπασταύρου, μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gombrich, E. (2004). *Το Χρονικό της Τέχνης* (Λ. Κάσδαγλη, μτφρ.). Αθήνα:Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Zeki, S. (2002). *Εσωτερική Όραση* (Θ. Ντινόπουλος, μτφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Hewitt, P.G. (2007). *Οι έννοιες της Φυσικής* (Ε. Σηφάκη & Γ. Παπαδόγγονας, μτφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Κανάκης, Ι. (1987). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης με Ομάδες Εργασίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κοζάκου-Τσιάρα, Ο.(1997). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκοτας, Π. (1998). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κονταξάκης, Γ. (1999). *Χρωματική Θεωρία και Πρακτική Ι*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ., Χρηστίδου, Β. (2002). *Τα Κείμενα της τεχνο-επιστήμης στον Δημόσιο Χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κωβαίος, Κ.Μ. (1987). *Η Γραμματική του Αισθητικού Λόγου*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Φιλοσοφική σχολή.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπακογιάννης, Σ., Γρηγοριάδου, Μ. (2000). Μοντέλο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Λογισμικού-Η συμμετοχή του μαθητή ως αξιολογητή. Στο Β. Κόμης (Επιμ.), Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Πάτρα, Οκτώβριος 1999), σ.σ. 397-406.

Ντιντερό, Ντενί (2002). *Αισθητικά* (Κ Μιτσοτάκη, μτφρ.). Αθήνα: Εστία.

Πάντος, Θ. (1990). *Το Χρώμα, Σύλληψη, Αντίληψη, Αίσθηση, Τεχνική*. Αθήνα: Κάλβος.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sargent, Walter (1987). *Το χρώμα στη φύση και στην τέχνη* (Ε. Καλκάνη, μτφρ.). Αθήνα: Κάλβος.

Σουίνγκλερστ, Ε. (1994). *Η ζωή και το έργο του Μονέ* (Γ. Γ. Θωμόπουλος, μτφρ.). Αθήνα: Μίνωας.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1990). Αναλυτικό Πρόγραμμα Αισθητικής Αγωγής. Σπουδών (Π.Δ. 132/10-4-90, ΦΕΚ 53, τεύχος Α', άρθρο 1 & 2, σσ. 545-549), Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, τ. Α' & τ. Β'. Αθήνα.

Φακίδου, Α. & Κάββουρα, Θ. (2006). *Εικαστικές Πηγές σε Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας*. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου, Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεσσαλονίκη 24-26 Νοεμβρίου, τ. Α' σ.σ. 467-475.

Φακίδου, Α. (αδημοσίευτη εργασία). Η στάση των φοιτητών/ριών για τη διδασκαλία των Εικαστικών.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ



**Παράρτημα 1<sup>ο</sup> :**  
**Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 1999: Η Διδασκαλία του**  
**Χρώματος στο Δημοτικό**

Πίνακας 4.1: Διασύνδεση αξόνων Α.Π.Σ. Εικαστικών για τον πρώτο κύκλο τάξεων (Α΄ & Β΄ τάξη), για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «χρώμα».

<b>Αξονες</b>	<b>Θεματικές Ενότητες</b>	<b>Στόχοι</b>
1 <sup>ος</sup> άξονας: Εξοικείωση με απλά υλικά και τεχνικές	Δαχτυλομπογιές, νερομπογιές, κραγιόνια, κάρβουνα, μαρκαδόροι	Να χρησιμοποιούν με αυξανόμενη ευχέρεια 2-3 διαφορετικά υλικά, για να σχεδιάζουν και να ζωγραφίζουν.
2 <sup>ος</sup> άξονας: Μορφικά στοιχεία	Χρώμα	Να γεμίζουν χρωματικά κενές επιφάνειες, αργότερα να τυποποιούν το χρωματισμό συγκεκριμένων αντικειμένων. Να αναγνωρίζουν τα χρώματα στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης.
3 <sup>ος</sup> άξονας: Θέμα	Θέματα από το περιβάλλον, τη φαντασία, τα συναισθήματα. Παιχνίδια με χρώματα και άλλα υλικά.	Να παρατηρούν το φυσικό και το δομημένο περιβάλλον και να τα ερμηνεύουν με απλά στερεότυπα στα έργα τους, αργότερα με αυξανόμενες λεπτομέρειες και περιγραφική ακρίβεια.
4 <sup>ος</sup> άξονας: Μορφές εικαστικών τεχνών	Ζωγραφική	Να χρωματίζουν με καθαρότητα, αυξανόμενη προσοχή και ακρίβεια, επίπεδες επιφάνειες.
5 <sup>ος</sup> άξονας: Έργα τέχνης	Ελληνική παραδοσιακή τέχνη, Τοπική τέχνη, Μοντέρνα τέχνη, Σύνδεση της τέχνης με παραμύθια	Να γνωρίζουν και να ονομάζουν ορισμένα είδη ελληνικής παραδοσιακής τέχνης, τοπικής τέχνης, μοντέρνας τέχνης.
6 <sup>ος</sup> άξονας: Εισαγωγή στην καλαισθησία	Χρήση απλών όρων τέχνης. Προφορική έκφραση προτιμήσεων, σκέψεων, απόψεων. Συναισθηματική προσέγγιση έργων τέχνης. Απλή περιγραφή έργων τέχνης.	Να χρησιμοποιούν ορθά στον προφορικό τους λόγο ορισμένους απλούς όρους τέχνης. Να εκφράζουν σύντομα σκέψεις, προτιμήσεις και απόψεις. Να δείχνουν ενδιαφέρον για έργα τέχνης. Να περιγράφουν απλά ό,τι παρατηρούν σε ένα έργο τέχνης.

Πίνακας 4.2: Διασύνδεση αξόνων Α.Π.Σ. Εικαστικών για τον δεύτερο κύκλο τάξεων (Γ΄ & Δ΄ τάξη), για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «χρώμα».

Άξονες	Θεματικές ενότητες	Στόχοι
1 <sup>ος</sup> άξονας: Εξοικείωση με απλά υλικά και τεχνικές	Νερομπογιές, μαρκαδόροι, παστέλ	Να χρησιμοποιούν με ευχέρεια νερομπογιές, μαρκαδόρους και παστέλ.
2 <sup>ος</sup> άξονας: Μορφικά στοιχεία	Χρώμα	Να αποδίδουν με νατουραλιστικά χρώματα τη φύση. Να αναμειγνύουν χρώματα.
3 <sup>ος</sup> άξονας: Θέμα-Περιεχόμενο	Παρατήρηση του φυσικού και του δομημένου περιβάλλοντος. Ιστορίες, παραμύθια, παροιμίες. Αντιθέσεις	Να παρατηρούν το φυσικό και το δομημένο περιβάλλον και να αποδίδουν στοιχεία από αυτό στα έργα τους. Να βελτιώνουν τα έργα τους μετά από παρατήρηση. Να δημιουργούν έργα με αφορμή μια ιστορία, ένα παραμύθι ή μια παροιμία. Να αποδίδουν θέματα που περιγράφουν ή περιέχουν αντιθέσεις μορφικές (σκούρο-φωτεινό κ.λ.π.)
4 <sup>ος</sup> άξονας: Μορφές εικαστικών τεχνών	Ζωγραφική	Να χρωματίζουν τα σχέδια τους και να ζωγραφίζουν με αυξανόμενη ευχέρεια και χρωματική ποικιλία. Να ζωγραφίζουν με έντονη παραστατικότητα και αφηγηματικότητα.
5 <sup>ος</sup> άξονας: Έργα τέχνης-Καλλιτέχνες	Αρχαία Ελληνική τέχνη Βυζαντινή. Σύγχρονη. Παραστατική -μη παραστατική από ευρωπαϊκούς και εξωευρωπαϊκούς πολιτισμούς. Καλλιτεχνικά επαγγέλματα: ζωγράφος, αγιογράφος.	Να αναγνωρίζουν ορισμένα φημισμένα έργα της κλασικής περιόδου της Αρχαίας ελληνικής τέχνης. Να αναγνωρίζουν τις διαφορές περιόδους της τέχνης στα έργα τέχνης (π.Χ. Βυζαντινή, Μοντέρνα). Να γνωρίζουν ορισμένες επαγγελματικές δραστηριότητες του ζωγράφου, του αγιογράφου.
6 <sup>ος</sup> άξονας: Εισαγωγή στις αισθητικές αξίες	Χρήση απλών όρων τέχνης. Προφορική έκφραση προτιμήσεων, σκέψεων, απόψεων. Συναισθηματική προσέγγιση έργων τέχνης.	Να χρησιμοποιούν σωστά ορισμένους καλλιτεχνικούς όρους στον προφορικό τους λόγο. Να εκφράζουν τη γνώμη τους, την προτίμησή τους, τις σκέψεις τους για έργα τέχνης. Να εκφράζουν αυτό που νιώθουν για ένα έργο τέχνης.

Συζήτηση για έργα τέχνης. Απλή περιγραφή έργων τέχνης	Να συζητούν με προθυμία και ενδιαφέρον για θέματα σχετικά με έργα τέχνης. Να περιγράφουν διάφορα στοιχεία ενός έργου που βλέπουν ή θυμούνται.
--	--

Πίνακας 4.3: Διασύνδεση αξόνων Α.Π.Σ. Εικαστικών για τον τρίτο κύκλο τάξεων (Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη), για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «χρώμα».

Αξονες	Θεματικές ενότητες	Στόχοι
1 <sup>ος</sup> άξονας: Εξοικείωση με απλά υλικά και τεχνικές	Μολύβια-ξυλομπογιές νερομπογιές	Να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τεχνικές νεροχρωμάτων
2 <sup>ος</sup> άξονας: Μορφικά στοιχεία	Χρώμα	Να εκφράζουν συναισθήματα με προσωπικές επιλογές χρωμάτων. Να αποδίδουν μικρή ποικιλία αποχρώσεων. Να αποδίδουν με νατουραλιστικά χρώματα τη φύση.
3 <sup>ος</sup> άξονας: Θέμα	Ελεύθερο	Να περιγράφουν και να σχολιάζουν εμπειρίες από το περιβάλλον τους. Να εμπνέονται από ποικίλα ερεθίσματα, να επιλέγουν μόνα τους το θέμα και να δίνουν μορφή στις ιδέες τους
4 <sup>ος</sup> άξονας: Μορφές εικαστικών τεχνών	Ζωγραφική, κολάζ	Να αντιλαμβάνονται τις εκφραστικές και επικοινωνιακές δυνατότητες του σχεδίου και της ζωγραφικής. Να εκφράζουν συναισθήματα, ιδέες, εμπειρίες και αργότερα να χρησιμοποιούν σύμβολα. Να εμπλουτίζουν τα έργα τους με παρατηρήσεις και πληροφορίες από το περιβάλλον. Να δημιουργούν εικόνες με νατουραλιστική προσέγγιση. Να συμμετέχουν σε μια ομαδική ζωγραφική.
5 <sup>ος</sup> άξονας: Ιστορία τέχνης	Κινήματα τέχνης	Να έχουν θετική στάση απέναντι στη μοντέρνα τέχνη. Να αναγνωρίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά έργα τεχνοτροπιών τέχνης Να συγκρίνουν έργα και να ανακαλύπτουν απλές ομοιότητες και διαφορές.
6 <sup>ος</sup> άξονας: Απλά στοιχεία αισθητικής, κριτικής και ανάλυσης έργου	Περιγραφή παιδικού & έργου τέχνης. Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου. Προτιμήσεις, απλές κρίσεις, γνώμες.	Να χρησιμοποιούν στον προφορικό λόγο τους απαραίτητους όρους για τις εικαστικές τους δραστηριότητες. Να εκφράζουν την άποψή τους για έργα τέχνης με σχετική άνεση και ακρίβεια. Να κατανοούν «τι θέλει να μας πει» ο καλλιτέχνης μέσα από ένα εύλωτο έργο. Να περιγράφουν πως νιώθουν και τι σκέφτονται, όταν βλέπουν ένα έργο.



**Παράρτημα 2<sup>ο</sup>:  
Το Διδακτικό Υλικό  
(η ενότητα «το χρώμα»)**

Παρατηρώ  
&  
δημιουργώ

**Εικαστικά**

Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη

Βιβλίο Μαθητή/ριας

## 1. Χρώμα

### α. Η φύση «χρωματίζει»



Πίσω από μακρινές κορφές ο ήλιος βασιλεύει  
και τ' ουρανού τα σύνορα χίλιες βαφές αλλάζουν.  
(Κ. Κρυσιτάλλης)



Ποιο είναι το θέμα της κάθε εικόνας;

Ποιο **χρώμα κυριαρχεί**;

Φανταστείτε πως βρίσκεστε μέσα στην εικόνα! Τι αισθάνεστε;

Ως θεατές των φωτογραφιών, αισθάνεστε τα ίδια συναισθήματα;

Ποια στοιχεία της εικόνας προκαλούν αυτά τα **συναισθήματα**;



\* Αν θέλετε να μάθετε περισσότερα για χρώματα και συναισθήματα, ανοίξτε το Τετράδιο Εργασιών και συνεχίστε στο μπλοκ.

## 1. Χρώμα

### β. Οι καλλιτέχνες διαλέγουν χρώματα



Β. Βαν Γκογκ, Καφενείο τη νύχτα, 1888

Τα χρώματα έχουν τη δυνατότητα  
Να ανακινήσουν τα αισθησιακά  
βάθη των ανθρώπων. (Α. Ματίς)



Α. Ματίς, Αρμονία σε κόκκινο, 1908-1909

Παρατηρώντας τα έργα αφηγηθείτε μια σύντομη **ιστορία**, χρησιμοποιώντας ποικιλία **επιθέτων** για να χαρακτηρίσετε τις μορφές ή τα αντικείμενα της σύνθεσης.



Π. Πικάσο, Τραγωδία, 1903

- Ποιες **διαθέσεις** ή **συναισθήματα** σας προκαλούν τα έργα;
- Ποια **χρώματα** χρησιμοποίησαν οι καλλιτέχνες ώστε να σας προκαλέσουν αυτά τα συναισθήματα;
- Σε ποια έργα χρησιμοποιήθηκαν **θερμά** ή / και **ψυχρά** χρώματα;

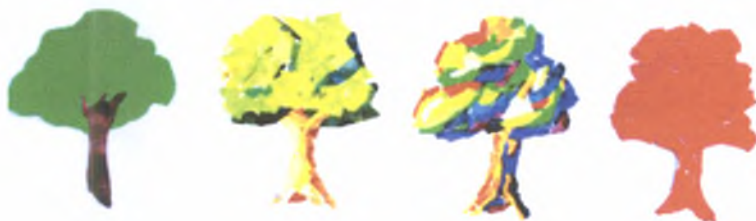
\* Τρέξτε στο Τετράδιο Εργασιών για περισσότερα

## γ. Τα περιοδικά ως πηγή των χρωμάτων της παλέτας μας



Οι σελίδες των περιοδικών είναι γεμάτες χρώματα που μπορούμε εύκολα να κόψουμε και να τα διαχωρίσουμε σε ομάδες για να χρωματίσουμε τα έργα μας.

- Σε ποιες ομάδες χρωμάτων διαχωρίστηκαν τα χρωματιστά αποκόμματα;
- Είναι εξυπηρετική η παρακάτω ταξινόμηση;
- Εσείς, πώς θα τα ομαδοποιούσατε;



- Διαλέξτε ένα από τα δέντρα και φανταστείτε πως βλέπετε ένα δάσος με δέντρα τέτοιου χρώματος. Ποιες ιδέες ή συναισθήματα σας προκαλεί ένα τέτοιο δάσος; Γιατί;



- Ποια διαδικασία ακολούθησαν τα παιδιά για τη δημιουργία αυτού του πουλιού;
- Η σειρά τοποθέτησης των χρωμάτων τι σας θυμίζει;
- Πού αλλού θα μπορούσατε να βρείτε έτοιμο χρωματιστό υλικό για τα έργα σας;

\*Να συγκεντρώσετε χρωματιστό υλικό, να το ταξινομήσετε σε ομάδες χρωμάτων και να δημιουργήσετε τα δικά σας ατομικά και ομαδικά έργα.

## 1. Χρώμα

### δ. Αναμειγνύοντας λαδοπαστέλ

Πώς μπορούμε να ζωγραφίσουμε πολύχρωμες εικόνες όταν έχουμε λαδοπαστέλ μόνο των **τριών βασικών** χρωμάτων;



1



2



3

Τα **τρία δευτερογενή** χρώματα δημιουργήθηκαν με τη **μείξη** των βασικών. Τις **αποχρώσεις** τους, πώς θα τις δημιουργήσουμε; Δοκιμάστε στο μπλοκ να τις δημιουργήσετε.



Φύσηξε αέρας και ανακάτεψε τη σειρά των φωτογραφιών... Ανακαλύψτε τη **διαδικασία** που ακολούθησε το παιδί για να ζωγραφίσει αυτό το τοπίο. Να αριθμήσετε τις φωτογραφίες για να δείξετε τη σειρά που εργάστηκε.

**Τι πέτυχε** το παιδί ακολουθώντας αυτή τη διαδικασία;



\*Να διαλέξετε όποιο θέμα προτιμάτε και να το χρωματίσετε με λαδοπαστέλ των 3 βασικών χρωμάτων πάνω σε χρωματιστά ή λευκά χαρτόνια κανσόν. Να δημιουργήσετε μεγάλη ποικιλία αποχρώσεων **αυξομειώνοντας** τις ποσότητες των υλικών πειραματιζόμενοι σε μικρού μεγέθους χαρτί πριν προχωρήσετε στο χρωματισμό του τελικού σας έργου.

Παρατηρώ  
&  
δημιουργώ

**Εικαστικά**

Ε' & ΣΤ' τάξη







Τετράδιο Εργασιών

## 1. Χρώμα

### α. Ενότητα

#### 1. Τα χρώματα των συναισθημάτων

Με ποια χρώματα θα ζωγραφίζατε τις παρακάτω καταστάσεις;  
Να αντιστοιχίσετε τις λέξεις με τα χρώματα που νομίζετε πως τις εκφράζουν καλύτερα.

Ζέστη		Δροσιά
		
Μέρα		Νύχτα
		Ηρεμία
Θόρυβος		
Υγεία		Αρρώστια

#### 2. Η θερμοκρασία των χρωμάτων

Τα τρία πρώτα χρώματα μας θυμίζουν τα χρώματα του ήλιου και της φωτιάς και λέγονται θερμά χρώματα. Τα τρία επόμενα μας θυμίζουν το νερό στη φύση και λέγονται ψυχρά χρώματα.

Με ποια κατηγορία χρωμάτων ενώσατε τις λέξεις που βρίσκονται δεξιά των χρωμάτων και με ποια κατηγορία τις λέξεις που βρίσκονται αριστερά τους;  
Να δικαιολογήσετε τις επιλογές σας στην παραπάνω άσκηση.

#### 3. Σειρές έργων στο μπλοκ

Οι καλλιτέχνες συνηθίζουν να δημιουργούν σειρές έργων με το ίδιο θέμα αλλάζοντας τα χρώματα της σύνθεσης κάθε φορά, ώστε να πετύχουν να αποδώσουν διαφορετικές διαθέσεις ή συναισθήματα.

Να σχεδιάσετε στο μπλοκ, σε δυο σελίδες το ίδιο απλό θέμα (π.χ. ένα τοπίο) και να το χρωματίσετε στην α' σελίδα μόνο με θερμά χρώματα και στη β' μόνο με ψυχρά.

Στο τέλος να τα συγκρίνετε ως προς τα διαφορετικά συναισθήματα που προκαλούν.



1. Χρώμα

β. Ενότητα

1. Θερμά και ψυχρά

Θα μπορούσαμε να κόψουμε το χρωματικό κύκλο σε δύο μέρη για να ξεχωρίσουμε τα θερμά από τα ψυχρά χρώματα. Να τραβήξετε μια γραμμή με το μολύβι σας για να ξεχωρίσετε τις δυο ομάδες χρωμάτων.



1



2

Τα θερμά χρώματα φαίνεται να «πηδούν» προς τον θεατή, ενώ τα ψυχρά έχουν το αντίθετο αποτέλεσμα, φαίνεται να υποχωρούν μακριά από τον θεατή, προς το βάθος της σκηνής. Μπορείτε να το διαπιστώσετε κοιτώντας την εικόνα 2

Ποιοι καλλιτέχνες αυτής της ενότητας, εκμεταλλεζόμενοι αυτή την ιδιότητα των χρωμάτων, χρησιμοποίησαν θερμά και ψυχρά χρώματα στο έργο τους. Πού τοποθέτησαν τα ψυχρά; Γιατί; Πού τοποθέτησαν τα θερμά; Γιατί; Τι πέτυχαν να αποδώσουν με τη χρήση θερμών και ψυχρών χρωμάτων;

2. Θερμά πάνω στα ψυχρά

Να σχεδιάσετε στο μπλοκ όποιο θέμα θέλετε και να το χρωματίσετε με θερμά και ψυχρά χρώματα. Να εκμεταλλευτείτε τη θερμοκρασία των χρωμάτων για να δείξετε συναισθήματα αλλά και να αποδώσετε στο έργο σας την ένταση ή το βάθος της σκηνής.

2. Μάντεψε τι νιώθω

Διπλώνετε και κόβετε ένα χαρτί A4 σε 6 μέρη. Γράφετε σε κάθε κομμάτι χαρτιού ένα συναίσθημα όπως βλέπετε δίπλα. Σχεδιάζετε στην πίσω πλευρά ένα ανθρωπάκι ή ένα πρόσωπο και χρωματίζετε με τα κατάλληλα χρώματα που να δείχνουν τη διάθεση που γράψατε.

Χαρούμενο	Λυπημένο	Έκπληκτο
Θυμωμένο	Ήρεμο	Σκεπτικό

Δείχνετε τα ζωγραφισμένα ανθρωπάκια στα άλλα μέλη της ομάδας σας και ζητάτε να μαντέψουν ποια διάθεση ή συναίσθημα ζωγραφίσατε.

Παρατηρώ  
&  
δημιουργώ

**Εικαστικά**

Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη

Βιβλίο Δασκάλου/ας

# Α. ΑΠΛΑ ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

## 1. Χρώμα

Διδακτικές ώρες 4-5

Πληροφορίες  
για το θέμα:

Χρώμα

**Χρώμα**, είναι η οπτική εντύπωση που προκαλείται από την ανάλυση του λευκού φωτός στα ποικίλα μήκη κύματος. Εξαιτίας της κατασκευής των ματιών μας αντιλαμβανόμαστε τα κύματα του φωτός που έχουν διάφορες συχνότητες και μήκη και αντανακλώνται στην επιφάνεια των σωμάτων, σαν διαφορετικά χρώματα. (δηλαδή, το κόκκινο χρώμα, το κίτρινο, το μπλε κ.λ.π.).

**Μπογιές** είναι χρωστικές ύλες ή χρωστικά μέσα π.χ. οι νερομπογιές, τα παστέλ, οι μαρκαδόροι που χρησιμοποιούμε για να επιχρωματίσουμε ένα σχέδιο.

Στη ελληνική μυθολογία οι θεοί είχαν για αγγελιαφόρο, εκτός από τον Ερμή, και τη φτερωτή γοργοπόδαρη θεά Ίριδα (προσωπική αγγελιαφόρος του Δία και της Ήρας), για να στέλνουν διάφορα μηνύματα στους θεούς ή τους ανθρώπους και ειδικά σε δύσκολες αποστολές. Μια άλλη αρμοδιότητα της Ίριδας ήταν να φέρνει στον Όλυμπο νερό από τη Στύγα (ποτάμι του Άδη), που χρειαζόταν για τον όρκο των θεών. Όταν πετούσε για να φέρει το νερό μέσα στη χρυσή υδροχόη, ντυμένη με τον κοντό πολύχρωμο χιτώνα της, στον ουρανό εμφανιζόταν ένας επτάχρωμος δρόμος, το ουράνιο τόξο. Για την επιστήμη της Φυσικής (Οπτική) απλά χρώματα είναι τα αισθήματα που παράγονται από τις αυστηρά μονοχρωματικές ακτινοβολίες. Είναι τα χρώματα της Ίριδας: κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, κυανό, βαθύ κυανό, ιώδες(μοβ). Για την Φυσική, τα βασικά χρώματα είναι το κόκκινο, το μπλε και το πράσινο διότι αυτά τα τρία συντιθέμενα παράγουν λευκό φως. Για την Τέχνη τα βασικά χρώματα είναι το κόκκινο, το κίτρινο και το μπλε.

Για να μελετήσουν οι εικαστικοί καλλιτέχνες τα χρώματα, διαλέγουν έξι ή δώδεκα από τις φανερά αμέτρητες αποχρώσεις του φάσματος και σχηματίζουν μια κλίμακα χρωμάτων, τα οποία τοποθετούν σε κύκλο. Τον ονομάζουν **χρωματικό κύκλο**. Ο χρωματικός κύκλος των έξι χρωμάτων, που είναι καταλληλότερος για τα παιδιά αυτής της ηλικίας αποτελείται από το κίτρινο, το πράσινο, το μπλε, το μοβ, το κόκκινο και το πορτοκαλί, τοποθετημένα στον κύκλο με τη φορά των δεικτών του ρολογιού και με τη σειρά που αναφέρθηκαν. Έτσι, το κίτρινο θα βρίσκεται σε θέση διαμετρικά αντίθετη του μοβ, το πράσινο απέναντι από το κόκκινο, και το μπλε απέναντι από το πορτοκαλί. Με το χρωματικό κύκλο, οι μαθητές, θα μπορέσουν να μελετήσουν καλύτερα τις κατηγορίες και τις σχέσεις μεταξύ των χρωμάτων.

Τα **βασικά ή πρωτογενή χρώματα** στην Τέχνη είναι τα πρωταρχικά, αυτά που δεν προήλθαν από κάποια πρόσμειξη άλλων χρωμάτων και κρίνονται ως η βάση για την παραγωγή όλων των άλλων. Βασικά είναι: το κόκκινο (του καδμίου), το κίτρινο (του καδμίου), το μπλε (του κοβαλτίου). Τα **σύνθετα ή δευτερεύοντα ή δευτερογενή χρώματα** είναι αυτά που έγιναν από τη σύνθεση (ανάμειξη) δύο βασικών χρωμάτων και είναι: το πορτοκαλί (κόκκινο + κίτρινο, το πράσινο (κίτρινο + μπλε), το μοβ (μπλε + κόκκινο).

Αν κατά τη μείξη οι ποσότητες των χρωμάτων μπου άνισα, τότε θα προκύψει ένα χρώμα που θα τείνει προς το χρώμα με τη μεγαλύτερη ποσότητα και αυτό θα αποκαλείται **απόχρωση**, όπως:

το πορτοκαλί που κοκκινίζει (περισσότερο κόκκινο από το κίτρινο),

το πορτοκαλί που κιτρινίζει (περισσότερο κίτρινο από το κόκκινο),

το πράσινο που κιτρινίζει (περισσότερο κίτρινο από το μπλε),  
το πράσινο που μπλεδίζει (περισσότερο μπλε από το κίτρινο),  
το μοβ που μπλεδίζει (περισσότερο μπλε από το κόκκινο),  
το μοβ που κοκκινίζει (περισσότερο κόκκινο από το μπλε)

Υπάρχουν τρία διαφορετικά και μετρήσιμα χαρακτηριστικά του χρώματος που συνήθως τα ονομάζουμε διαστάσεις ή ιδιότητες του χρώματος: α) το χρώμα π.χ. πράσινο ή την απόχρωση γαλαζοπράσινο, β) την αξία(φωτεινότητα) η οποία αναφέρεται στη σχέση του χρώματος με το άσπρο ή μαύρο. Λέμε π.χ.: ανοιχτό μπλε ή σκούρο μπλε όταν αναμειγνύουμε με άσπρο ή μαύρο και αλλάζουμε τη χρωματική αξία του μπλε, σε σχέση με το κανονικό μπλε του φάσματος, γ) την ένταση (κορεσμός) π.χ. λαμπερό γαλάζιο ή μουντό γαλάζιο όταν αναφερόμαστε στην ένταση μιας απόχρωσης συγκρίνοντάς την με ένα άχρωμο γκρίζο.

**Συμπληρωματικά χρώματα** ονομάζονται τα ζεύγη των χρωμάτων που βρίσκονται σε αντικριστές θέσεις στο χρωματικό κύκλο, π.χ. κόκκινο και πράσινο, κίτρινο και μοβ, μπλε και πορτοκαλί. Αν κοιτάξουμε σταθερά ένα χρώμα 20''-30'' ώσπου να κουραστούν τα μάτια μας, και αμέσως μετά κοιτάξουμε μακριά σε ένα λευκό φόντο, θα δούμε για λίγο ένα διαφορετικό χρώμα απ' αυτό που παρατηρούσαμε. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται **μετείκασμα** και το χρώμα που εμφανίζεται είναι το συμπληρωματικό του αρχικού χρώματος. Όταν τοποθετήσουμε ένα χρώμα δίπλα στο συμπληρωματικό του, π.χ. το κόκκινο δίπλα στο πράσινο, τότε τα χρώματα πάλλονται και ενισχύει το ένα το άλλο. Αν αναμειξουμε ένα ζεύγος συμπληρωματικών χρωμάτων, τότε παράγουμε ένα φαιό ή πολυσύνθετο ή ουδέτερο χρώμα (γκρι ή καφέ ή μπεζ ή μαύρο).

Τα χρώματα διακρίνονται σε **θερμά** και **ψυχρά**.

Όσα περιέχουν **κόκκινο, κίτρινο και πορτοκαλί χρώμα**(δηλ. τα χρώματα του ήλιου και της φωτιάς) είναι τα **θερμά** και υποβάλλουν στο θεατή αισθήματα ζεστασιάς, θαλπωρής και έντασης, ενώ φαίνονται σαν να τον πλησιάζουν. Επίσης το **κόκκινο** είναι το χρώμα της έντασης (της αγάπης, του πάθους αλλά και της επανάστασης, της βίας, της θυσίας). Το **πορτοκαλί** είναι λαμπερό, ζεστό εκφράζει χαρά, πλούτο, είναι έντονο χωρίς να είναι επιθετικό, είναι αισιόδοξο. Το βασικό **κίτρινο**, το χρώμα του ώριμου σταχυού και του χρυσού, εκφράζει τη χαρά, τη δημιουργία, τον πλούτο και τη δόξα. Αλλά το πρασινωπό κίτρινο μοιάζει άγουρο και εκφράζει δειλία και μίσος.

Όσα περιέχουν **μπλε, πράσινο και βιολέ** είναι τα **ψυχρά** (δηλ. τα χρώματα του νερού στη φύση), υποβάλλουν αισθήματα δροσιάς και ηρεμίας και φαίνονται να απομακρύνονται από το θεατή προς το βάθος του πίνακα. Επίσης το **μπλε** είναι το χρώμα του ουρανού και της θάλασσας. δηλώνει την απεραντοσύνη, την ηρεμία, το όνειρο. Συμβολίζει τη θεϊκή αιωνιότητα και τη σοφία. Όπως σημειώνει ο Kandinsky (*Για το Πνευματικό στην Τέχνη*) «Όσο βαθύτερος γίνεται ο τόνος του μπλε χρώματος, τόσο περισσότερο καλεί τον άνθρωπο στο άπειρο, εγείρει εντός του τη νοσταλγία για το καθαρό και τελικά για το υπεράνω των αισθήσεων». Το **πράσινο** είναι το χρώμα της άνοιξης δηλαδή της ζωής, της ελπίδας, της αναγέννησης, της νεότητας, της υγείας. Το **μοβ** είναι το χρώμα του σούρουπου, εκφράζει στοχασμό, μελαγχολία και θλίψη.

Το **λευκό** ως το πιο φωτεινό χρώμα εκφράζει τη λάμψη, την αθωότητα, την ευκρίνεια ενώ το μαύρο εκφράζει το σκοτάδι, το φόβο, το θάνατο και συμβολίζει καθετί τραγικό, ανστηρό και σοβαρό.

Η μελέτη των χρωμάτων στα έργα ενός καλλιτέχνη μπορεί να μας υποδείξει

	<p>στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας του (π.χ. τα θερμά έντονα χρώματα στα έργα του Γκωγκέν υποδηλώνουν την πληθωρική προσωπικότητά του) ή την ψυχολογική κατάσταση του καλλιτέχνη κατά τη περίοδο της δημιουργίας των συγκεκριμένων έργων (π.χ. Η «μπλε» περίοδος του Πικάσο αντανακλά την δυσάρεστη ψυχική του κατάσταση μετά την αυτοκτονία του στενού του φίλου Καζαγκέμας, την δύσκολη ζωή που ζούσε τα πρώτα χρόνια στο Παρίσι, τον μυστικισμό που τον διακατείχε εκείνη την περίοδο.</p> <p>Ο κάθε καλλιτέχνης επιλέγει εκείνα τα χρώματα που θα αποδώσουν καλύτερα τα αισθήματα, τις διαθέσεις ή τις ιδέες που θέλει να εκφράσει μέσω του έργου του. Σημασία έχει και το χρωματικό σύστημα που χρησιμοποιεί(π.χ. μονοχρωμία, τονικές διαβαθμίσεις του γκριζου ή του μπεζ, χρήση συμπληρωματικών, θερμών ή / και ψυχρών χρωμάτων), αλλά και η θέση τους στο έργο (π.χ. στο πρώτο επίπεδο του έργου ή πίσω στο φόντο). Ακόμη, ο καλλιτέχνης επινοεί τον τρόπο, με τον οποίο θα απλώσει το χρώμα. Δηλαδή, μπορεί να το απλώσει ενιαία ή τμηματικά, με σπάτουλα ή με πινέλο, σε παχιές στρώσεις που θα προσδώσουν, υφή και ένταση στο έργο, ή με λειούς επιχρωματισμούς, για να δίνεται η εντύπωση της διαφάνειας ή της τάξης.</p>
<b>Βιβλιογραφία</b>	<p>Ίττεν Γ., 1998, <i>Τέχνη του χρώματος</i>, ΕΚΚΜ, Αθήνα. / Μαγουλιώτης Απ., 1993, <i>Ζωγραφική-Γλυπτική-Χαρακτική</i>, Gutenberg, Αθήνα. Πάντος Θ., 1990, <i>Το χρώμα, σύλληψη, αντίληψη, αίσθηση, πρακτική</i>, Κάλβος, Αθήνα. / Πλακωτάρης Κ., 1995, <i>Υλικά και τεχνική στη ζωγραφική και διακοσμητική</i>, Φιλίπποτη, Αθήνα. / Sargent W., 1987, <i>Το χρώμα στη φύση και στην τέχνη</i>, Κάλβος, Αθήνα.</p>
<b>Αξονες</b>	<p>Α. Εξοικείωση με τα χρώματα από χαρτιά περιοδικών, λαδοπαστέλ, ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, πειραματισμοί.</p> <p>Β. Χρώμα, θερμά, ψυχρά, απλές χρωματικές συνθέσεις.</p> <p>Γ. Θέματα από τη φύση, από έργα τέχνης, από άλλα μαθήματα, ιδέες, ελεύθερα θέματα.</p> <p>Δ. Ζωγραφική, κολάζ.</p> <p>Ε. Γνωριμία με έργα των: Β. Γκογκ, Α. Ματίς, Π. Πικάσο.</p> <p>ΣΤ. Συζήτηση για έργα τέχνης, απλές κρίσεις γύρω από τα χρώματα.</p>
<b>Στόχοι</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πειραματίζονται με τα λαδοπαστέλ για να παράγουν τα δευτερογενή χρώματα.</li> <li>• Αποδίδουν μικρή ποικιλία αποχρώσεων</li> <li>• Συνθέτουν την παλέτα τους με ποικιλία χρωμάτων που ανακαλύπτουν μέσα στις σελίδες των περιοδικών.</li> <li>• Προσδίδουν αισθητική αξία και κατασκευαστική αξία σε άχρηστα υλικά.</li> <li>• Συμμετέχουν στη δημιουργία έγχρωμων ατομικών ή ομαδικών έργων.</li> <li>• Αποδίδουν στα έργα τους συναισθήματα, διαθέσεις, ιδέες με τη χρήση θερμών και ψυχρών χρωμάτων.</li> <li>• Αναγνωρίζουν, περιγράφουν και αναλύουν ορισμένα χαρακτηριστικά έργα τέχνης.</li> <li>• Αναγνωρίζουν σε έργα τέχνης τρόπους χρήσης των χρωμάτων για την απόδοση ιδεών, διαθέσεων και την απόδοση του βάθους</li> <li>• Συγκρίνουν έργα τέχνης και ανακαλύπτουν ομοιότητες και διαφορές.</li> </ul>
<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ – ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</b>	<p><b>α. Η φύση χρωματίζει.</b> Πριν παρατηρήσουν τα παιδιά τις εικόνες, να σκεφτούν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις: α) Ποιες εκφράσεις γνωρίζουν που σχετίζονται με τα χρώματα και αφορούν την περιγραφή καταστάσεων ή συναισθημάτων και να τις συσχετίσουν με τον συμβολισμό που αποδίδουμε στα χρώματα (π.χ. έγινε κόκκινος από το θυμό του ή κοκκίνισε από την ντροπή του, τα μάγουλά του ήταν ροδοκόκκινα-έσφουζε από υγεία και ζωντάνια, τα χέρια του ήταν μπλάβα (μελανά, μοβ) από το κρύο, είμαι στις μαύρες μου(αισθάνομαι</p>
<b>α. ΒΜ</b>	

	<p>άσχημα), τον έκανε μαύρο ή μπλε μαρέν στο ξύλο (τον έδειρε πολύ), πρασίνισε από τη ζήλια του, ήταν κίτρινος σαν το λεμόνι λόγω της πολύμηνης αρρώστιας του, κιτρίνισε από το φόβο του, κίτρινος τύπος, κ.λ.π. β) Τι είναι το χρώμα στη φύση (προϋπάρχουσες γνώσεις από τα αντίστοιχα μαθήματα στη Φυσική της ΣΤ΄ τάξης) και γ) Τι είναι το χρώμα στη ζωγραφική (προϋπάρχουσες γνώσεις από το μάθημα της Εικαστικής Αγωγής προηγούμενων τάξεων).</p> <p>Πρόκειται για ανοιχτές ερωτήσεις που σκοπό έχουν να ενεργοποιήσουν τις γνώσεις των παιδιών για το χρώμα, ώστε να τις συστηματοποιήσουμε χρησιμοποιώντας το χρωματικό κύκλο των έξι χρωμάτων που θα έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός. Κατόπιν, οι μαθητές παρατηρούν τις εικόνες και συσχετίζουν τα συναισθήματά τους από παρόμοια βιώματα με το χρώμα που κυριαρχεί στην κάθε εικόνα. Δίνουν τις παρακάτω πιθανές απαντήσεις:</p> <p>Στην 1η εικ. διακρίνονται: γενικά κοκκινωπά χρώματα, αποχρώσεις του κόκκινου, κίτρινου, πορτοκαλί (κοκκινοπορτοκαλί ) και συσχετίζονται με τα χρώματα της φωτιάς που προκαλούν συνειρμούς ζεστασιάς.</p> <p>Στην 2η εικ. στο ηλιοβασίλεμα, κυριαρχούν τα μπλε-μοβ χρώματα που προκαλούν αισθήματα ηρεμίας και δροσιάς λόγω της επικείμενης έλευσης της νύχτας.</p> <p>Στην 3<sup>η</sup> εικ. κυριαρχούν οι αποχρώσεις του πράσινου σε ανοιχτόχρωμες και σκουρόχρωμες αξίες, προκαλώντας αισθήματα δροσιάς και χαλάρωσης.</p> <p>Στην 4η εικ. κυριαρχούν οι κίτρινες, κόκκινες, πορτοκαλί και πορτοκαλοκόκκινες αποχρώσεις στο φωτισμένο κτίριο και στο καθρέπτισμά του στο νερό, ενώ μπλε, μπλε σκούρα και μοβ χρώματα κυριαρχούν στη θάλασσα και στον ουρανό. Το φωτισμένο κτίριο προκαλεί συναισθήματα θαλπωρής λόγω των θερμών χρωμάτων σε αντίθεση με τα ψυχρά χρώματα του περιβάλλοντος χώρου που τα βιώνουμε ως δροσιά που επικρατεί λόγω του δειλινού.</p> <p>Στην 5η εικ. κυριαρχούν τα μπλε και οι χρωματικές του αξίες. Η θάλασσα και το κολύμπι, μας προκαλούν συνειρμούς δροσιάς.</p> <p>Μετά την αναγνώριση των χρωμάτων στις εικόνες ζητούμε να αναφέρουν τις κατηγορίες στις οποίες ανήκουν αυτά (βασικά, δευτερεύοντα, συμπληρωματικά, θερμά ή ψυχρά), εφόσον τα διδάχτηκαν σε προηγούμενες τάξεις. Αν δεν γνωρίζουν αυτές τις κατηγοριοποιήσεις εστιάζουμε την διδασκαλία μας στα θερμά-ψυχρά.</p>
<b>α. ΤΕ</b>	<p><b>1.</b> Οι έννοιες της αριστερής στήλης αντιστοιχίζονται με τα θερμά χρώματα και οι έννοιες της δεξιάς στήλης με τα ψυχρά. Κάθε έννοια μπορούν να την αντιστοιχήσουν σε ένα ή περισσότερα χρώματα αρκεί να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους.</p>
<b>β. ΒΜ</b>	<p><b>β. Οι καλλιτέχνες διαλέγουν χρώματα.</b> Οι μαθητές παρατηρούν με τη σειρά τις εικόνες ή τις επιλέγουν με τη σειρά προτίμησής τους, ή ανατίθεται σε διαφορετική ομάδα της τάξης η παρατήρηση και περιγραφή κάθε εικόνας και η παρουσίασή της στις άλλες ομάδες.</p> <p>Στην 1η εικ στο έργο του Βίνσεντ Βαν Γκογκ, επικρατούν τα μπλε και οι ανοιχτόχρωμες και σκουρόχρωμες αξίες του,(ψυχρά χρώματα) τα πορτοκαλί και κιτρινοπορτοκαλί χρώματα, (θερμά χρώματα) τα οποία είναι συμπληρωματικά και αντίθετα μεταξύ τους. Το φωτισμένο καφενείο εκπέμπει ζεστασιά και θαλπωρή που αποπνέουν τόσο οι θερμαινόμενοι χώροι όσο και οι χώροι όπου συναναστρέφονται πολλοί άνθρωποι. Παράλληλα οι πολύβουοι αυτοί χώροι προκαλούν συναισθήματα έντασης λόγω του θορύβου που παρατηρείται σ' αυτούς. Σε αντίθεση με το θορυβώδες ζεστό καφενείο, που αποδόθηκε με θερμά χρώματα που μπορούν να εκφράσουν αυτά τα συναισθήματα, η νύχτα που το</p>

περιβάλλει είναι ψυχρή, αποδοσμένη με ποικιλία αποχρώσεων και αξιών του μπλε, μπλε-πράσινου, βιολέ, δηλ. με ψυχρά χρώματα. Τα θερμά κίτρινοπορτοκαλί πάνω στα ψυχρά μπλε δημιουργούν μεγάλη τονική αντίθεση, επιτείνοντας τη διαφορά ανάμεσα στο καφενείο και τον περιβάλλοντα χώρο. Ταυτόχρονα είναι συμπληρωματικά χρώματα τα οποία όταν τοποθετούνται το ένα πάνω στο άλλο, αλληλοεπιδρούν.

Όταν ο Βαν Γκογκ τελείωσε αυτό το έργο τον Σεπτέμβριο του 1888, έγραψε ένα γράμμα στην αδελφή του, Γουίλ, ενθουσιασμένος από το αποτέλεσμα : «Στην εξέδρα (του καφενείου) υπάρχουν μικροσκοπικές φιγούρες ανθρώπων που πίνουν. Ένα πελώριο κίτρινο φανάρι στέλνει το φως του στο καφενείο, στα σπίτια και στο δρόμο. Οι προσώψεις των σπιτιών είναι σκούρο μπλε ή βιολέ και υψώνονται προς ένα μπλε ουρανό γεμάτο αστέρια που σπινθηροβολούν ... Εδώ βλέπεις ένα νυχτερινό τοπίο χωρίς καθόλου μαύρο χρώμα, που έγινε με όμορφο μπλε, βιολέ και πράσινο. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον η φωτισμένη πλατεία αποκτά ένα απαλό κίτρινο και πράσινο χρώμα. Με διασκεδάζει αφάνταστα να ζωγραφίζω (νυχτερινά τοπία) κατά τη διάρκεια της νύχτας επί τόπου και όχι όπως συνηθίζουν πολλοί στο φως της μέρας, ύστερα από ένα γρήγορο προσχέδιο που έκαναν τη νύχτα.». Το καφενείο αυτό έχει διατηρηθεί ως σήμερα, έχει αναπαλαιωθεί ώστε να μοιάζει με το καφενείο του 1888 στον πίνακα και λειτουργεί μετονομασμένο σε «Καφέ Βαν Γκογκ». Το έργο αυτό μπορεί να συγκριθεί με την 4<sup>η</sup> εικόνα της προηγούμενης ενότητας, ως προς το είδος των χρωμάτων και των προκαλούμενων συναισθημάτων.

Για την αφήγηση μια ιστορίας θα μπορούσαν να εκμεταλλευθούν για παράδειγμα την γυναικεία φιγούρα και να πουν: «Η νεαρή κυρία προσπέρασε γρήγορα το φωτισμένο καφενείο. Πόσο θα ήθελε να σταματήσει να πει ένα τσάι για να ξεσταθεί!

Να καθίσει κάτω από την κίτρινοπορτοκαλί τέντα ή μέσα στη ζεστή αίθουσα και να παρακολουθήσει το αδιάκοπο κουβεντολόι των θαμώνων που σαν δυνατό βουητό έφτανε ως έξω! Όμως η ώρα ήταν περασμένη. Είχε νυχτώσει για τα καλά. Είχε ξαστεριά απόψε. Τα λαμπερά αστέρια σπινθηροβολούσαν στο βαθυγάλανο ουρανό. Η νύχτα ήταν κρύα. Καλύτερα να βιαστεί να γυρίσει γρήγορα στο σπίτι»

Ο εκπ/κός θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει την παρακάτω τεχνική για την παραγωγή πολλών επιθέτων κατάλληλων για τον χαρακτηρισμό μιας σκηνής: Να αναθέσει στις ομάδες των παιδιών: α) την καταγραφή σε ένα φύλλο χαρτιού του βασικού αντικειμένου ή των μορφών ή του χώρου που διαδραματίζεται η σκηνή του έργου και β) την συμπλήρωση όσων επιθέτων μπορούν να συσχετιστούν με αυτά. Επιλέγουν όσα μπορούν να υποστηριχθούν από τις χρωματικές επιλογές του καλλιτέχνη. Κατόπιν, χρησιμοποιώντας τα ουσιαστικά με τα επίθετα που τα χαρακτηρίζουν, περιγράφουν τη σκηνή σε πρώτο ή τρίτο πρόσωπο ως σκώδεις παρουσίες όπως έγινε στην παραπάνω ιστορία, ή επιλέγουν ως αφηγητή της ιστορίας κάποιο πρόσωπο της σκηνής,

Στην 2η εικ., στο έργο του Ανρί Ματίς επικρατεί το κόκκινο χρώμα ενώ μικρή έκταση στο έργο καταλαμβάνει το πράσινο και το μπλε με το οποίο αποδίδεται το τοπίο πίσω αριστερά -το οποίο είτε αποδίδει τη φύση έξω από το ανοιχτό παράθυρο ή αποτελεί μέρος κάποιου πίνακα αναρτημένου στον τοίχο - το μπλε στα σχέδια του υφάσματος και της ταπετσαρίας και το πράσινο στα σκεύη. Τα χρώματα κόκκινο και πράσινο είναι συμπληρωματικά και αντίθετα μεταξύ τους. Το χρώμα και τα σχέδια του τραπεζομάντιλου είναι ίδια με αυτά της ταπετσαρίας. Μια ζεστασιά πλημμυρίζει το χώρο, αγκαλιάζοντας κάθε αντικείμενο του δωματίου. Το τραπέζι τοποθετημένο στο πρώτο επίπεδο του

	<p>έργου, πλησιάζει τον θεατή, ενώ το κόκκινο (θερμό) κάλυμμα ενισχύει αυτό το αίσθημα του πλησιάζματος, το οποίο διπλασιάζεται, όταν το βλέμμα μας οδηγείται μέσω των διακοσμητικών κλαδιών στο φόντο, στον τοίχο, που είναι καλυμμένος με το ίδιο θερμό χρώμα. Το κόκκινο χρώμα, θερμό, καθαρό, λαμπερό σε όλη του την ένταση εξισορροπείται από τα μπλε (ψυχρά) σχέδια και το πράσινο τοπίο, πριν κουράσει τα μάτια μας. Τα θερμά χρώματα που προκαλούν το αίσθημα του απλώματος σε πλάτος της σύνθεσης εξισορροπούνται από τα ψυχρά χρώματα του τοπίου που της προσδίδουν βάθος, μέσω της ιδιότητας τους να υποχωρούν μακριά από τον θεατή. Έτσι, επιτυγχάνεται η αρμονία με τη χρήση συμπληρωματικών χρωμάτων. Το έργο αυτό θα μπορούσε να συσχετιστεί με τα χρώματα της φωτιάς στην εικ. της προηγούμενης ενότητας.</p> <p>Για την αφήγηση μιας ιστορίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ως αφηγήτρια τη γυναικεία μορφή του πίνακα και να πουν: «Όλα είναι έτοιμα για τον ερχομό των παιδιών. Έστρωσα το <u>λινό</u> τραπεζομάντιλο με τα <u>έντονο κόκκινο</u> χρώμα και τα <u>γαλάζια</u> σχέδια που ταιριάζουν με την ταπετσαρία της τραπεζαρίας για να δημιουργηθεί μια <u>γιορτινή, ζεστή</u> ατμόσφαιρα στο σπίτι. Γέμισα με <u>φρεσκοστυμμένη</u> λεμονάδα και <u>κόκκινο</u> κρασί τις καράφες και θα τακτοποιήσω τα φρούτα και τα <u>κατακίτρινα</u> λεμόνια στις φρουτιέρες. Ευτυχώς, ο καιρός είναι <u>δροσερός</u> και τα παιδιά θα μπορούσαν να παίξουν και να κυλιστούν στο <u>καταπράσινο</u> χορτάρι».</p> <p>Στην 3η εικ., στο έργο του Πικάσο, επικρατούν τα μπλε, σκούρα μπλε, πράσινα και μοβ χρώματα. Όλα τα χρώματα είναι στην ομάδα των ψυχρών χρωμάτων. Αποτελεί χαρακτηριστικό έργο της «μπλε περιόδου» του. Ο καλλιτέχνης χρησιμοποίησε ψυχρά χρώματα για να δείξει συμβολικά τη θλίψη που του προκάλεσε εκείνη την περίοδο η επαφή του με άστεγους, απελπισμένους, πάμφτωχους ανθρώπους της Βαρκελώνης, πόλη στην οποία διέμενε το 1903. Η στάση των τριών μορφών επιτείνει το αίσθημα της θλίψης που κυριαρχεί στο έργο. Το έργο αποπνέει ψυχρότητα λόγω των χρωμάτων που χρησιμοποιούνται και θα μπορούσε να συσχετιστεί με την εικ. 5 της προηγούμενης ενότητας, ως προς το είδος των χρωμάτων και των προκαλούμενων συναισθημάτων.</p> <p>Ως αφηγητή στην ιστορία τους τα παιδιά θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το αγόρι της εικόνας: «Μαμά, τι θα κάνουμε τώρα; Το κρύο είναι <u>τσουγτερό</u>, το χρώμα και το νερό <u>παγωμένα</u>. Χάθηκαν όλα! Δεν έχουμε ούτε ένα ζευγάρι παπούτσια να φορέσουμε στα <u>γυμνά</u> μας πόδια. Κρυώνω!».</p>
<p><b>β. ΤΕ</b></p>	<p><b>β. 1.</b> Τα θερμά χρώματα είναι το κόκκινο, κίτρινο και πορτοκαλί. Τα ψυχρά χρώματα είναι το πράσινο, το μπλε και το μοβ. Στην εικ.2 παρατηρούμε ότι το πράσινο τετραγωνάκι πάνω στο κόκκινο μοιάζει να υποχωρεί ενώ το κόκκινο πάνω στο μπλε, να μας πλησιάζει. Ο Βαν Γκογκ και ο Ματίς χρησιμοποίησαν θερμά και ψυχρά χρώματα στα έργα τους. Τοποθέτησαν τα ψυχρά στο πίσω μέρος της σκηνής για να αποδώσουν το βάθος, και τα θερμά στο μπροστινό μέρος της σκηνής για να πλησιάζουν κοντύτερα το θεατή. Με τη χρήση θερμών και ψυχρών χρωμάτων πέτυχαν να αποδώσουν την αντίθεση, την ένταση και τη διαφορά του πρώτου επιπέδου με το βάθος της σκηνής (το φόντο).</p> <p><b>β.3.</b> Η τρίτη εργασία μπορεί να ανατεθεί ως εργασία για το σπίτι και τα παιδιά να «παίξουν» με τα ανθρωπάκια τους την επόμενη διδακτική ώρα στην οποία, μπορούμε να τους προτείνουμε να ομαδοποιήσουν και να κολλήσουν σε χαρτόνια τα ανθρωπάκια που δείχνουν ίδιες συναισθηματικές καταστάσεις.</p>
<p><b>γ. ΒΜ</b></p>	<p><b>γ. Τα περιοδικά ως πηγή των χρωμάτων της παλέτας μας.</b> Για την ενότητα αυτή η ευκολότερη λύση είναι η χρήση άχρηστων περιοδικών</p>



τα οποία θα προμηθεύσει ο εκπ/κός στα παιδιά ή θα τους ζητήσει από το προηγούμενο μάθημα να φέρουν στη τάξη.

1. Τα χρωματιστά αποκόμματα των περιοδικών συγκεντρώθηκαν αρχικά σε ομάδες ανά χρώμα και διατάχθηκαν σε κύκλο ο οποίος θυμίζει τον χρωματικό κύκλο. Κατόπιν, τα αποκόμματα κάθε ομάδας χρώματος π.χ. του μπλε χρώματος, τακτοποιήθηκαν πάνω σε ανεξάρτητο κουτί και μάλιστα, ανάλογα με την χρωματική τους αξία, από τις σκουρόχρωμες στις ανοιχτόχρωμες π.χ. σκούρο μπλε, κυανό, γαλάζιο. Έτσι, γίνεται ευκολότερη η χρησιμοποίησή τους κατά την παραγωγή έργου. Οι μαθητές θα μπορούσαν να προτείνουν την ταξινόμηση των χρωματικών αξιών σε ανεξάρτητα μικρότερα κουτιά. Μια τέτοια δραστηριότητα θα οξύνει την παρατηρητικότητα των μαθητών στη διάκριση των αποχρώσεων π.χ. κιτρινοπορτοκαλί, κίτρινο λεμονί, πορτοκαλοκόκκινο. Ενδεχομένως τα παιδιά να προτείνουν την ταξινόμηση των αποκομμάτων σε θερμά-ψυχρά χρώματα η οποία, όμως, δεν είναι και πολύ εξυπηρετική, αλλά αν υπάρχει χρόνος αξίζει να τη δοκιμάσουν.

2. Το πρώτο δέντρο με τον καφέ κορμό και την πράσινη φυλλωσιά αντιστοιχεί στην στερεότυπη εικόνα που έχουν τα παιδιά για τα δέντρα, και προκαλεί ιδέες θαλερότητας, αναγέννησης, άνοιξης, δροσιάς, λόγω του πράσινου χρώματος Το δεύτερο δέντρο με την κιτρινοπράσινη φυλλωσιά ανακαλεί εικόνες φθινοπώρου –τα φύλλα σταδιακά κιτρινίζουν- αλλά και ηλιόλουστων ημερών με ευχάριστη ζέστη, λόγω του κίτρινου και του κόκκινου χρώματος στον κορμό. Η πολυχρωμία του τρίτου δέντρου μπορεί να θεωρηθεί αφύσικη και εξωπραγματική αν δεν έχουν παρατηρήσει τα διαφορετικά χρώματα που μπορούμε να διακρίνουμε στη φυλλωσιά ενός δέντρου ανάλογα με την ηλιοφάνεια και το είδος των φύλλων. Ένα δάσος με τέτοια δέντρα προκαλεί αισθήματα ζωντάνιας και έντασης σε αντίθεση με το δάσος από το πρώτο δέντρο που προκαλεί αισθήματα ηρεμίας και δροσιάς. Ένα δάσος με κόκκινα δέντρα μπορεί να είναι ένα δάσος που καίγεται ή που πλημμυρίζει από χαρά. Και στις δυο περιπτώσεις προκαλούνται έντονα συναισθήματα θετικά ή αρνητικά λόγω της διττής σημασίας που αποδίδουμε στο κόκκινο χρώμα (αγάπη και αίμα).

3. Τα παιδιά αφού αποφάσισαν το θέμα του ομαδικού τους έργου, σχεδίασαν το πουλί σε χαρτί του μέτρου και συζήτησαν για τα χρώματα που θα χρησιμοποιήσουν και τον τρόπο που θα τα τοποθετήσουν πάνω στο πουλί. Επέλεξαν να δημιουργήσουν ένα εξωτικό πουλί και η τοποθέτηση των χρωματιστών αποκομμάτων να γίνει σε διαδοχικές σειρές κόκκινου, πορτοκαλί, κίτρινου, πράσινου, μπλε, μοβ χρώματος που θυμίζει ουράνιο τόξο γι' αυτό και ονόμασαν το έργο τους: «Το πουλί του ουράνιου τόξου».

Χρησιμοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών, κατασκευάζουμε το αραχνόγραμμα της έννοιας «χρωματιστό υλικό» στον πίνακα. Αναθέτουμε εργασία στο σπίτι τη συλλογή και ταξινόμηση ποικίλου χρωματιστού υλικού και την μεταφορά του στην τάξη για την επόμενη διδακτική ώρα για την δημιουργία ομαδικών έργων. Για την τρέχουσα διδακτική ώρα θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα περιοδικά που έφερε ο εκπ/κός ή τα παιδιά στην τάξη.

Εκτός από αποκόμματα περιοδικών θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν αποκόμματα χαρτιών περιτυλίγματος, τα περισσεύματα χαρτονιών κάνσον ή χαρτιών γλασσέ από προηγούμενα έργα, περιτυλίγματα από καραμέλες, σοκολάτες, χάρτινες συσκευασίες τροφίμων, έγχρωμες χαρτοσακούλες, χρωματιστά νήματα, υφάσματα, πώματα μπουκαλιών ή κουμπιά (αν και για τα δυο τελευταία υλικά θα είναι δύσκολο να συλλεχθεί μεγάλος αριθμός τεμαχίων και ποικιλία αποχρώσεων).

**δ. ΒΜ****δ. Αναμειγνύοντας λαδοπαστέλ.**

1. Για να δημιουργήσουμε π.χ. τρεις αποχρώσεις του πορτοκαλί χρώματος ζωγραφίζουμε στο μπλοκ σε τρία διαφορετικά σημεία, πιέζοντας το κίτρινο λαδοπαστέλ στο πρώτο σημείο πολύ, στο δεύτερο λιγότερο, στο τρίτο ελάχιστα. Κατόπιν, παίρνουμε το κόκκινο λαδοπαστέλ και ζωγραφίζουμε πάνω στο πρώτο σημείο πιέζοντας ελάχιστα, πάνω στο δεύτερο σημείο πιέζοντας περισσότερο και πάνω στο τρίτο σημείο πιέζοντας πολύ. Έτσι, το χρώμα που θα παραχθεί στο πρώτο σημείο θα είναι ένα πορτοκαλί που κιτρινίζει, στο δεύτερο σημείο θα είναι ένα κανονικό πορτοκαλί και στο τρίτο σημείο ένα πορτοκαλί που κοκκινίζει. Για να αναδειχθούν καλύτερα τα χρώματα θα μπορούσαμε να ενοποιήσουμε τα δυο στρώματα των χρωμάτων που περάσαμε, τρίβοντας με το δάχτυλό μας ή με ένα πανί ή χαρτομάντιλο. Τα παιδιά εργάζονται στο μπλοκ δημιουργώντας σειρές αποχρώσεων χρησιμοποιώντας κάθε φορά δυο από τα τρία βασικά χρώματα.

2. Η διαδικασία που ακολούθησε το παιδί για να δημιουργήσει το τοπίο ήταν: 1)Ζωγράφισε με συνεχόμενη κίνηση και μπλε χρώμα όλο το τοπίο πιέζοντας περισσότερο σε κάποια σημεία που ήθελε να μπλεδίζει η ζωγραφιά του. 2)Ζωγράφισε πάνω από το μπλε με κίτρινο λαδοπαστέλ, για να δημιουργήσει το πράσινο, πιέζοντας όπου ήθελε να πετύχει περισσότερο έντονο το πράσινο, και αφήνοντας μπλε μόνο τον ουρανό. 3)Χρωμάτισε με κόκκινο λαδοπαστέλ τα λουλούδια στον αγρό και στο δέντρο. Επίσης, το δρόμο, τον κορμό και τις φιγούρες ώστε να πετύχει ένα θερμό καφέ. 4)Συνέχισε με την τοποθέτηση μαύρου χρώματος στη δεξιά πλευρά του κορμού και στα ρούχα των παιδιών για να αποδώσει τις σκιές και λευκού χρώματος στα χέρια και τα πόδια του κοριτσιού, στο κεφάλι του αγοριού και στο δρόμο για να αποδώσει τα φώτα (τις ανοιχτόχρωμες αξίες). 5)Ολοκλήρωσε το έργο με την ενοποίηση των χρωμάτων δια του τριψίματος με μαλακό πανί.

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ονομάζεται «από το σκοτεινό στο φωτεινό» διότι περνάμε πρώτα τα σκούρα -ψυχρά- χρώματα και κατόπιν πάνω στα σκούρα τοποθετούμε τα ανοιχτότερα -θερμά- ώστε τα χρώματα να μην λασπώσουν και γίνουν θαμπά. Με αυτή την τεχνική εργαζόμαστε όταν χρησιμοποιούμε τα λαδοπαστέλ ενώ ακολουθούμε αντίστροφη πορεία όταν ζωγραφίζουμε ακουαρέλες.

Το παιδί εργαζόμενο με τον παραπάνω τρόπο πέτυχε πλούσια χρώματα -η φυλλωσιά ή η βλάστηση δεν είναι το ίδιο πράσινη από άκρου εις άκρον- μεγάλη ποικιλία αποχρώσεων και ενότητα στη σύνθεση του έργου αφού το μπλε και το κίτρινο επαναλαμβάνεται παντού.

Για τη ζωγραφική με λαδοπαστέλ προτιμούμε χαρτόνια με ανάγλυφη υφή όπως τα κανσόν. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε λευκά ή χρωματιστά κανσόν. Αν οι μαθητές δεν έχουν ξαναεργαστεί με λαδοπαστέλ ή δεν έχουν εξοικειωθεί με τη διαδικασία ανάμειξης των χρωμάτων, καλύτερα να ζωγραφίσουν σε λευκό κανσόν ή στο μπλοκ ακουαρέλας ώστε να μην χρειαστεί να συνυπολογίσουν το χρώμα του χαρτονιού στην απόδοση των χρωματικών τους επιλογών.

Εναλλακτική, φτηνή λύση, χωρίς αξιώσεις στην ποιότητα του τελικού έργου, αποτελεί η χρήση χαρτιών πολυγράφου ή η χρησιμοποίηση του μπλοκ σχεδίου των παιδιών. Ο περιορισμός του αριθμού των χρωμάτων στα 3 βασικά (κόκκινο, κίτρινο, μπλε) λαδοπαστέλ στοχεύει να παρωθήσει τους μαθητές στην δημιουργία δευτερογενών χρωμάτων και ποικιλίας αποχρώσεων.

## Παράρτημα 3<sup>ο</sup> : Πρώτο Μεθοδολογικό Εργαλείο

### Ερωτήματα

Η ανάθεση των ζωγραφικών έργων κατά τη χρήση του α' μεθοδολογικού εργαλείου γινόταν με τις παρακάτω φράσεις:

- 1) «Να χρωματίσεις με τα χρώματα που ταιριάζουν αυτό το πρόσωπο ώστε να φαίνεται πως είναι χαρούμενο. Μη σχεδιάσεις λεπτομέρειες».
- 2) «Να χρωματίσεις με τα χρώματα που ταιριάζουν αυτό το πρόσωπο ώστε να φαίνεται πως είναι λυπημένο. Μη σχεδιάσεις λεπτομέρειες».
- 3) «Να χρωματίσεις με τα χρώματα που ταιριάζουν αυτό το δέντρο ώστε να φαίνεται πως είναι χαρούμενο. Μη σχεδιάσεις λεπτομέρειες».
- 4) «Να χρωματίσεις με τα χρώματα που ταιριάζουν αυτό το δέντρο ώστε να φαίνεται πως είναι λυπημένο. Μη σχεδιάσεις λεπτομέρειες».
- 5) «Να χρωματίσεις με τα χρώματα που ταιριάζουν σ' αυτό το τοπίο ώστε όποιος το βλέπει να καταλαβαίνει ότι κάνει ζέστη εκεί πέρα. Μη σχεδιάσεις λεπτομέρειες».
- 6) «Να χρωματίσεις με τα χρώματα που ταιριάζουν σ' αυτό το τοπίο ώστε όποιος το βλέπει να καταλαβαίνει ότι κάνει δροσιά εκεί πέρα. Μη σχεδιάσεις λεπτομέρειες».

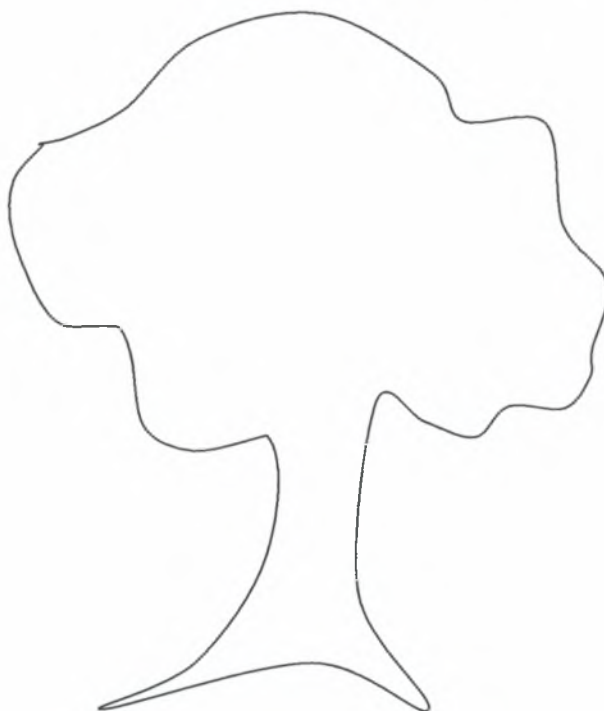
## Προσχεδιασμένες μορφές



Χαρούμενο πρόσωπο



Λυπημένο πρόσωπο



Χαρούμενο / Λυπημένο δέντρο



Ζεστό/ δροσερό τοπίο

**Παράρτημα 4" :**  
**Δεύτερο Μεθοδολογικό Εργαλείο**

Κάρτες για τη διάκριση βασικών-δευτερογενών & θερμών-ψυχρών χρωμάτων



Κάρτες για τη διάκριση των αποχρώσεων τριών χρωμάτων



**Παράρτημα 5<sup>ο</sup> :**  
**Αναλυτικό πλαίσιο των κατηγοριών προσωπικής απόκρισης σε έργο**  
**τέχνης**  
**(τρίτο μεθοδολογικό εργαλείο)**

Κατηγορία Λόγου		Ανάλυση κατηγορίας σε υποκατηγορίες	Περιγραφή υποκατηγορίας
Α)	Περιγραφή	α' Απαρίθμηση-κατονομασία	Κατονομάζει τις μορφές της σύνθεσης εν είδει καταλόγου.
		β' Συνοπτική περιγραφή	Περιγράφει σε γενικές γραμμές τη σύνθεση σαν να την παρατηρεί από μακριά.
		γ' Αναφορά σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της σκηνής	Περιγράφει τα διαφορετικά χρώματα ή σχήματα που υπάρχουν σε διάφορα μέρη της σύνθεσης.
		δ' Λεπτομερής – αναλυτική περιγραφή στα επίπεδα της σύνθεσης	Περιγράφει το έργο με λεπτομέρειες κινούμενος/η από το α' επίπεδο της σύνθεσης προς τα επόμενα.
Β)	Εμφύχωση	α' Απόδοση χαρακτηριστικών έμβιων όντων στις μορφές της σύνθεσης	Ο θεατής περιγράφει το αποδιδόμενο στιγμιότυπο της σκηνής σαν να διαδραματίζεται μπροστά στα μάτια του. Ασυνείδητα αποδίδει ζωή στο περιβάλλον ή στις μορφές της σύνθεσης.
		β' Προβολή του θεατή στο χώρο της σύνθεσης	Ο θεατής αντιλαμβάνεται τη ζωγραφισμένη σκηνή σαν ένα τρισδιάστατο χώρο που τον περιβάλλει ή προβάλλει τον εαυτό του σε μικρογραφία μέσα στη «ζωντανή» σκηνή που βρίσκεται απέναντι από αυτόν.
Γ)	Προσωπική Πραγματικότητα	α' Έκφραση αρέσκειας ή απαρέσκειας	Εκφράζει την αρέσκεία του ή την απαρέσκεία του για το έργο και τη δικαιολογεί βάσει των προτιμήσεών του για το θέμα, τα χρώματα και τον τρόπο που είναι ζωγραφισμένο.
		β' Συσχέτιση με γνωστά σχήματα, με βιώματα	Ο θεατής αναφέρει χρησιμοποιώντας μεταφορικό λόγο ότι η σύνθεση ή κάποια μορφή της σύνθεσης μοιάζει με κάποιο σχήμα που γνωρίζει ή του θυμίζει μια προσωπική του στιγμή
		γ' Έκφραση προκληθέντων συναισθημάτων	Το έργο ενεργοποιεί κάποια συναισθήματα στον θεατή ο οποίος τα εκφράζει δικαιολογώντας ή όχι την αιτία που του τα προκάλεσε.



		δ' Αποστασιοποίηση	Ο θεατής αντιλαμβάνεται το έργο ως αυτόνομο αντικείμενο έξω από τον ίδιο, το οποίο επιδιώκει να προσελκύσει την προσοχή του και να του προκαλέσει την α' ή β' εντύπωση.
Δ)	Μεθοδική Αξιολόγηση	α' Αξιολόγηση της επιδεξιότητας του καλλιτέχνη ή της τεχνικής του.	Ο θεατής ενδιαφέρεται για τις λεπτομέρειες, τον τρόπο που αποδόθηκαν από τον καλλιτέχνη, την τεχνική που χρησιμοποίησε και την ικανότητά του να αποδίδει ρεαλιστικά τη σκηνή.
		β' Απόδοση της πρόθεσης στον καλλιτέχνη για την έκφραση κάποιου μηνύματος.	Ο θεατής προσπαθεί να αποκρυπτογραφήσει το μήνυμα που αναδύεται από το έργο. Αντιλαμβάνεται πως η επιλογή του θέματος, των χρωμάτων, ο τρόπος οργάνωσης της σύνθεσης μας αποκαλύπτει την πρόθεση του καλλιτέχνη να εκφράσει μια ιδέα, ένα μήνυμα.
		γ' Αξιολόγηση των χρωμάτων	Ο θεατής αντιλαμβάνεται πως τα χρώματα (θερμά-ψυχρά, αποχρώσεις) αξιοποιούνται για την απόδοση του α' επιπέδου και του βάθους της σύνθεσης
Ε)	Ισχυρισμοί	α' Δηλώσεις για τη μορφή και το χρώμα	Ο θεατής προβαίνει σε ακατάλληλες δηλώσεις που αφορούν την απόδοση των μορφών ή των χρωμάτων. (π.χ. δεν μοιάζει η θάλασσα έτσι)
		β' Δηλώσεις για την οργάνωση της σύνθεσης	Ο θεατής προβαίνει σε ακατάλληλες δηλώσεις που αφορούν τον τρόπο που οργανώθηκε η σύνθεση του έργου.

**Παράρτημα 6ο :**  
**Το έργο του Claude Monet, «Οι λεύκες», 1890**  
**(τρίτο μεθοδολογικό εργαλείο)**



(πηγή: Σουίνγκλερστ, 1994: 52)

## Παράρτημα 7<sup>ο</sup> :

### Πλαίσιο Παρατήρησης των μαθητών/ριών κατά τη δημιουργία του εικαστικού τους έργου.

A)

Παραγωγή Χρωμάτων	Ναι	Όχι	Ονομασία χρωμάτων
Παραγωγή δευτερογενών χρωμάτων			
Παραγωγή αποχρώσεων			

B)

Τεχνικές	Ναι	Όχι
Τεχνική ανάμειξης χρωμάτων «από το σκοτεινό στο φωτεινό»		
Τεχνική απόδοσης βάθους σύνθεσης		

Γ)

Προθετικότητα στην αναπαράσταση	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Παρατηρήσεις
Ολοκλήρωσε την αρχική ιδέα			
Άλλαξε την αρχική ιδέα			

Δ)

Αξιοποίηση εκφραστικών ποιοτήτων του χρωστικού μέσου	Παρατηρήσεις
Αξιοποίησε τα λαδοπαστέλ	
Δεν αξιοποίησε τα λαδοπαστέλ	

## Παράρτημα 8<sup>ο</sup> : Πρωτόκολλο Συνέντευξης της Δασκάλας

Ταξινόμηση των ερωτημάτων σε θεματικές ενότητες, επιμέρους θέματα και παραμέτρους θεμάτων.

Μέρη συνέντευξης	Θεματικές Ενότητες	Επιμέρους Θέματα	Παράμετροι Θέματος	Ερωτήματα
Α' Μέρος	Χρόνος	Εικόνες	Μέγεθος	«Πόσος χρόνος απαιτήθηκε για την ολοκλήρωση της κάθε υποενότητας;». «Το μέγεθός τους διευκόλυνε την παρατήρηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων;».
			Θέμα	«Το θέμα ήταν κατάλληλο για να οδηγηθούν τα παιδιά σε συμπεράσματα;». «Η διατύπωση ήταν κατάλληλη ώστε να γίνονται κατανοητές χωρίς να χρειάζονται επεξηγήσεις από τη δασκάλα;».
	B.M.	Ερωτήσεις	Λεξιλόγιο	«Αποδείχτηκαν εύκολες ή δύσκολες να απαντηθούν; Ποιες ήταν δύσκολες;».
			Βαθμός δυσκολίας	«Καθοδήγησαν τα παιδιά στην παρατήρηση των εικόνων, προήγαγαν τη συζήτηση;».
			Ρήσεις καλλιτεχνών	
T.E.	Ασκήσεις		Αποτελεσματικότητα	«Η συσχέτιση θερμών-ψυχρών με φυσικά στοιχεία(φωτιά-νερό) τα βοήθησε να προβούν στην κατηγοριοποίηση των χρωμάτων;». «Χρησιμοποίησαν σωστά στα έργα τους τις κατηγορίες θερμών-ψυχρών χρωμάτων. Συμπεριέλαβαν τους αντίστοιχους όρους στο λεξιλόγιό τους ;». «Δυσκολεύτηκαν στην αντιστοίχιση κάποιων εννοιών, Ποιων;». «Δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν την ιδιότητα των θερμών-ψυχρών χρωμάτων στη διαφοροποίηση τους απόστασής τους από το θεατή; Πού δυσκολεύτηκαν;». «Γι τους διευκόλυνε να αντιστοιχίσουν σωστά;» «Δυσκολεύτηκαν κατά τη δημιουργία των έργων τους; Πού;»

Α' Μέρος	B.Δ.	Περιεγόμενο	Χρησιμότητα	«Σε βοήθησε να προετοιμαستεις για τη διδασκαλία της κάθε υποενοτήτας; Πόσο; καθόλου –λίγο –αρκετά –πολύ –πάρα πολύ».
			Επάρκεια	«Ποια στοιχεία-πληροφορίες θεώρησες πολύ χρήσιμα και ποια επουσιώδη»; «Ήταν αρκετά τα στοιχεία που περιλαμβάνονται; Θα ήθελες να προτείνεις να συμπεριληφθούν κι άλλα στοιχεία που νομίζεις ότι θα σε βοηθούσαν περισσότερο.».
	Στρατηγική Διδ/λίας	Φάσεις Ωριαίας διδασκαλίας		«Πώς δέχτηκαν τα παιδιά την εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης στην διδασκαλία των εικαστικών πριν την δημιουργία των έργων τους (δηλ. την ύπαρξη Β.Μ. που πρέπει να μελετήσουν, Τ.Ε. που πρέπει να συμπληρώσουν, την συζήτηση που πρέπει να διεξαχθεί και τελικά την παρουσίαση –συζήτηση των έργων τους στο τέλος του μαθήματος;».
				«Το μοντέλο οργάνωσης του περιεχομένου των ενοτήτων από την παρατήρηση εικόνων οικείου περιβάλλοντος στη μελέτη έργων τέχνης και στην παρουσίαση τεχνικών μέσω της παρατήρησης μαθητικών έργων, πιστεύεις πως βοήθησε τα παιδιά να εμβαθύνουν στην κατανόηση του μορφικού στοιχείου του χρώματος;».
	Μαθητικά έργα	Χρόνος Εφαρμογή γνώσεων		«Πρόλαβαν να τελειώσουν τα έργα ή θα τα ολοκλήρωσουν στο σπίτι;».
				«Χρησιμοποίησαν στα έργα τους θερμά-ψυχρά, αποχρώσεις χρωμάτων;».
	Μαθητικά έργα	Ομαδικό έργο	Προθυμία	«Χρησιμοποίησαν στο λόγο τους, τους όρους «θερμά-ψυχρά», «βάθος-πρώτο επίπεδο», «βασικά», «δευτερογενή», «αποχρώσεις;».
			Αλληλεπίδραση	«Συνεργάστηκαν με προθυμία στο ομαδικό έργο ή προτίμησαν να δημιουργήσουν ατομικά έργα;».
				«Συνεργάστηκαν αρμονικά στην ταξινόμηση των αποκομμάτων;»
				«Υποστήριξαν με επιχειρήματα τις επιλογές τους (χρωματικές, σχεδιαστικές, ταξινομικές κ.λ.π.);»
			«Υποστήριξαν την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών στην παραγωγή του ομαδικού έργου;»	
			«Μήπως κάποιο μέλος ομάδας λειτούργησε ηγεμονικά ορίζοντας στα άλλα μέλη πως έπρεπε να ενεργήσουν;»	

			<p>Συνέπεια στη διδασκαλία</p>	<p>«Φέτος, πριν τη συμμετοχή σας στην έρευνα, κάθε πότε διδάσκατε εικαστικά;», «Μια φορά την εβδομάδα, μια φορά το μήνα, ευκαιριακά-παραμονές μεγάλων γιορτών;»          «Τι είναι το μάθημα των εικαστικών για σας; α) ελεύθερη ώρα β) συμπληρωματική ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την κάλυψη άλλων αναγκών, γ) μάθημα, όπως όλα τα άλλα, δ) Άλλο ...»          ( Πριν τη συμμετοχή σας στην έρευνα.)</p>
<b>Β' Μέρος</b>	Στάση	Προτινόμενη στάση	Περιεχόμενο μαθήματος	«Ποιο ήταν το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάξατε;»
		Νέα στάση	Αναγνώριση αξίας	«Τι είναι το μάθημα των εικαστικών για σας σήμερα, μετά τη συμμετοχή σας στην έρευνα; α) ελεύθερη ώρα β) συμπληρωματική ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την κάλυψη άλλων αναγκών, γ) μάθημα, όπως όλα τα άλλα, δ) Άλλο ...».
			Πρόθεση για συνεπή διδασκαλία	«Αν σήμερα βρισκόμασταν στην αρχή του σχολικού έτους και σας παρέχονταν οι υπόλοιπες ενότητες αυτού του διδακτικού πακέτου θα είχατε την πρόθεση να διδάσκετε εικαστικά κάθε εβδομάδα, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων τους τάξης;» α) Ναι, β) Όχι, γ) Κάποιες φορές, δ) Σπάνια, ε) Άλλο ...».
		B.M.		«Ποιες αλλαγές θα θέλατε να προτείνετε στο B.M. για τη βελτίωση της κάθε διδακτικής ενότητας;»
		T.E.		«Ποιες αλλαγές θα θέλατε να προτείνετε στο T.E. για τη βελτίωση της κάθε διδακτικής ενότητας;»
<b>Γ' Μέρος</b>	Προτάσεις	B.Δ.		«Ποιες αλλαγές θα θέλατε να προτείνετε στο B.Δ. για τη βελτίωση της κάθε διδακτικής ενότητας;»

**Παράρτημα 9<sup>ο</sup> :**  
**Έκτο Μεθοδολογικό Εργαλείο**

Πρωτόκολλο συνέντευξης μαθητών/ριών για την αποτελεσματικότητα του  
διδακτικού υλικού

Τομείς Αξιολόγησης	Κατηγορία	Ερωτήσεις
Στρατηγική Διδασκαλίας	Φάσεις Διδασκαλίας κάθε υποενότητας	«Όταν ξεκινούσατε να κάνετε μάθημα για το χρώμα, στην αρχή παρατηρούσατε εικόνες, συζητούσατε γι' αυτές, μετά δημιουργούσατε τα δικά σας έργα και στο τέλος συζητούσατε για τα έργα που φτιάξατε. Σου άρεσε αυτός ο τρόπος διδασκαλίας;»
		«Τι σου άρεσε περισσότερο;»
		«Τι σου άρεσε λιγότερο;»,
	Διάρθρωση περιεχομένου ενότητας «χρώμα»	«Ποιο ήταν το πιο εύκολο μάθημα;» «Ποιο ήταν το πιο δύσκολο μάθημα;»
B.M.	Εικόνες	«Οι εικόνες είχαν κατάλληλο μέγεθος για να μπορείς να τις παρατηρήσεις;»
		«Σου άρεσαν οι εικόνες, παρουσίαζαν για σένα ενδιαφέροντα πράγματα;».
		«Οι εικόνες σε βοήθησαν να μάθεις για τα θερμά και τα ψυχρά χρώματα και τα συναισθήματα που μας προκαλούν;»
		«Οι εικόνες σε βοήθησαν να μάθεις για το πώς χρησιμοποιούμε τα θερμά και τα ψυχρά χρώματα για να δείξουμε το βάθος και το μπροστινό μέρος σε μια ζωγραφιά;»
		«Οι εικόνες σε βοήθησαν να μάθεις για το πώς χρησιμοποιούμε τα βασικά χρώματα για να φτιάξουμε τα δευτερογενή και τις αποχρώσεις τους;»
B.M.	Ερωτήσεις	«Οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές, καταλάβαινες τι ρωτούσαν;»
		«Οι ερωτήσεις ήταν εύκολες ή δύσκολες να απαντηθούν;»
T.E.		«Σου άρεσαν οι ασκήσεις στο T.E;»
		«Ήταν εύκολες ή δύσκολες;»
		«Ποια ήταν εύκολη / Ποια ήταν δύσκολη;»
		«Σου άρεσε που κολλήσατε χρωματιστά χαρτάκια κομμένα από περιοδικά και φτιάξατε ένα έργο;»

Ομαδικό έργο		<p>«Σου άρεσε που συνεργάστηκες με τα άλλα παιδιά για να φτιάξετε αυτό το έργο, ή προτιμούσες να το φτιάξεις μόνος σου;»</p> <p>«Τι έμαθες για το χρώμα από αυτό το ομαδικό έργο;»,</p> <p>«Τι έμαθες για τη συνεργασία από αυτό το ομαδικό έργο;»</p>
Χρωστικό μέσο		<p>«Τα λαδοπαστέλ σε βοήθησαν να μάθεις πως δημιουργούμε τα δευτερογενή χρώματα;»</p> <p>«Τα λαδοπαστέλ σε βοήθησαν να μάθεις πως δημιουργούμε τις αποχρώσεις;»</p> <p>Νομίζεις πως θα μάθαινες καλύτερα αν χρησιμοποιούσες άλλο υλικό; Ποιο;»</p>
Προτάσεις		<p>«Θα ήθελες να μου προτείνεις να διορθώσω ή να αλλάξω κάτι στο Β.Μ.; Τι;»</p> <p>«Θα ήθελες να μου προτείνεις να διορθώσω ή να αλλάξω κάτι στο Τ.Ε.; Τι;»</p>



## Παράρτημα 10<sup>ο</sup> :

### Πλαίσιο ανάλυσης λόγου της προσωπικής απόκρισης σε έργο τέχνης (τρίτο μεθοδολογικό εργαλείο)

Ερωτήσεις ερευνήτριας	Απαντήσεις ..... περίπτωσης	Κατηγορία Λόγου	Υποκατηγορία Λόγου
Πες μου, τι βλέπεις; Τι συμβαίνει στην εικόνα; Τι άλλο μπορείς να βρεις;			
Σου αρέσει; Γιατί;			
Τι νιώθεις βλέποντας την εικόνα;			
Ποια χρώματα σου προκαλούν αυτά τα συναισθήματα;			
Γιατί νομίζεις έχει τέτοια χρώματα εδώ; (στο βάθος της σκηνής)			
Γιατί νομίζεις έχει τέτοια χρώματα εδώ; (στο α' επίπεδο)			

## Παράρτημα 11<sup>ο</sup> :

**Συνολικό και συγκριτικό πλαίσιο αξιολόγησης της μάθησης της κάθε περίπτωσης**

<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΗΣ .... ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ</b>			<b>ΕΛΕΓΧΟΙ</b>	
			ΠΡΟ ΕΛΕΓΧΟΣ	ΜΕΤΑ ΕΛΕΓΧΟΣ
<b>A)</b> Αναδόμηση του εμπειρικο- βιωματικού λόγου	A1) Χρήση εικαστικού λεξιλογίου	A1.1.) Βασικά-δευτερογενή		
		A1.2) Θερμά-ψυχρά		
		A1.3) Αποχρώσεις		
	A2) Χρωματικές αρχές	A2.1) Αντιστοίχιση χρωμάτων- συναισθημάτων		
		A2.2) Αντιστοίχιση ψυχρών- θερμών για την απόδοση του βάθους και του α΄ επιπέδου μιας σύνθεσης αντίστοιχα		
	A3) Κατηγορία αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης.	/		
<b>B)</b> Δημιουργία εικαστικών έργων	Παραγωγή χρωμάτων	B1) Δευτερογενών χρωμάτων		
		B2) Αποχρώσεων		
	Εφαρμογή χρωματικών αρχών	B3) Απόδοση συναισθημάτων με τη χρήση κατηγοριών χρωμάτων		
		B4) Απόδοση επιπέδων σύνθεσης με τη χρήση κατηγοριών χρωμάτων		
	B5) Χρήση της τεχνικής των λαδοπαστέλ «από το σκοτεινό στο φωτεινό»	/		

**Παράρτημα 12<sup>ο</sup>:**  
**Μαθητικά Εικαστικά Έργα παραχθέντα κατά τον Προέλεγχο**  
**(αριστερά) και το Μεταέλεγχο (δεξιά)**



**Έργα 2<sup>ης</sup> Περίπτωσης**



**Έργα 5<sup>ης</sup> Περίπτωσης**




**Έργα 22<sup>ης</sup> Περίπτωσης**




ΕΥΤΓΡΑΦΕΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	
ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ
25/4/21	
30/05/11	

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ**  
 Τηλ.: 24210 706300 - 1




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091683