

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**«ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΕΣ: Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η**  
**ΕΦΑΡΜΟΓΗ PROJECT ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΥΜΦΩΝΑ**  
**ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΤΟΥ REGGIO EMILIA»**

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΓΚΟΓΚΟΥΡΑ  
ΟΝΟΜΑ: ΟΛΓΑ  
Α.Μ.: 0207118

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ  
ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ  
ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

ΒΟΛΟΣ 2011

Στους ανθρώπους που αγαπώ..

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## Εισαγωγή

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

#### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

1.1. Γενικά.....	7
1.2. Θεωρίες της Εκπαίδευσης .....	8
1.3. Θεωρίες της Μάθησης.....	9
1.3.1. Συμπεριφοριστική θεωρία (B. F. Skinner).....	10
1.3.2. Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης ( J. Piaget , J. Bruner, L. Vygotsky).....	11
1.3.3. Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (A. Bandura) .....	15
1.3.4. Θεωρία Εξαρτημένης Μάθησης (I.Pavlov).....	16
1.3.5. Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner).....	17
1.4. Θεώρηση της μεθόδου Project .....	20
1.4.1. Ο Ρόλος του παιδαγωγού και του παιδιού στη μέθοδο Project....	21
1.4.2. Οι Στόχοι και τα Χαρακτηριστικά του Project.....	22
1.4.3. Επιλογή θέματος του Project.....	23
1.4.4. Η Εφαρμογή της μεθόδου Project.....	25
1.5. Θεώρηση του Reggio Emilia.....	26
1.5.1. Η παιδαγωγική θεωρία, οι μέθοδοι και το πρόγραμμα των πρότυπων σχολείων Reggio Emilia.....	28
1.5.2. Ο ρόλος του παιδαγωγού Reggio Emilia.....	31
1.5.3. Τα εικαστικά στο Reggio Emilia.....	32

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ

2.1 Γενικά.....	35
2.2. Θεωρίες των εικαστικών και η εκπαίδευση.....	35
2.3. Οι λόγοι της δημιουργίας .....	38
2.4.Τα στάδια του παιδικού σχεδίου.....	39

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΑ

##### 3.1.

Γενικά.....44

3.2. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....44

3.2.1. Οι υποθέσεις και τα ερωτήματα της έρευνας .....45

3.2.2. Μεθοδολογία.....46

3.2.3. Δείγμα.....49

3.2.4. Διαδικασία.....49

3.3. Αποτελέσματα.....52

3.3.1. Α. Μέρος: Το Project «Απόκριες» (Παρέμβαση στο νηπιαγωγείο).....52

3.3.2. Β. Μέρος: Αποτελέσματα αξιολόγησης εικαστικών έργων νηπίων.....63

3.4. Συμπεράσματα .....72

4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....77

5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....82

## Εισαγωγή

Η πτυχιακή εργασία με θέμα «Εικαστικές δημιουργίες: Ο Σχεδιασμός και η εφαρμογή Project στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το πρότυπο του Reggio Emilia» πραγματοποιήθηκε για να διερευνηθούν οι εικαστικές δημιουργίες και η σχέση τους με τις γνώσεις των παιδιών. Η έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση για τις εικαστικές δημιουργίες ως μέσο αξιολόγησης των γνώσεων των παιδιών για το θέμα, με το οποίο ασχολούνται στις δραστηριότητες. Για αυτό το λόγο, έγινε μια διερεύνηση της βιβλιογραφίας για την εκπαίδευση και την μάθηση, αλλά και τα εικαστικά, η οποία υποστήριξε την έρευνα σε κάθε πτυχή της, δηλαδή στην σχέση εικαστικών δημιουργιών και γνώσεων, στην σχετικότητα και στην πολυπλοκότητα των σχεδίων των παιδιών με τις γνώσεις που απέκτησαν από τη δραστηριότητα.

Η πτυχιακή αυτή εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το Θεωρητικό και το Ερευνητικό Μέρος.

Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει δύο κεφάλαια, τα οποία είναι αποτέλεσμα μιας βιβλιογραφικής διερεύνησης. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην εκπαίδευση και στην μάθηση. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για θεωρίες που αναφέρονται στην εκπαίδευση και στην μάθηση, αλλά και στους κυριότερους μελετητές και θεωρητικούς που έχουν ασχοληθεί με τη μάθηση. Επίσης στο αναφέρεται σε γενικά ιστορικά στοιχεία για το Project, στη θεώρηση της μεθόδου, στα χαρακτηριστικά της μεθόδου, αλλά και στο ρόλο του παιδαγωγού και του παιδιού σε αυτή την μέθοδο. Επιπλέον, περιγράφεται και η εφαρμογή του στο νηπιαγωγείο, παραθέτοντας πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο δρουν σε κάθε φάση της μεθόδου. Τελειώνοντας, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναφέρεται το παιδαγωγικό σύστημα του Reggio Emilia, στην παιδαγωγική θεωρία, στις μέθοδοι και στο πρόγραμμα των πρότυπων αυτών σχολείων. Επίσης γίνεται λόγος στο ρόλο του παιδαγωγού του Reggio Emilia και στην θέση των εικαστικών σε αυτό το σύστημα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τα εικαστικά, για τις θεωρίες που αναφέρονται σε αυτά και στον ρόλο τους στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, παραθέτονται οι λόγοι για τους οποίους δημιουργεί το παιδί. Το κεφάλαιο

αυτό συνεχίζει με την ανάλυση των σταδίων του παιδικού σχεδίου, κατά τον Luquet και τον Burt.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας έλαβε υπόψη αυτή τη διερεύνηση, ώστε να μπορέσει να στηρίξει το ερευνητικό μέρος της πτυχιακής εργασίας, όπου περιλαμβάνονται οι στόχοι, η μέθοδος, η διαδικασία, τα αποτελέσματα, και τα συμπεράσματα. Σε αυτό το κομμάτι της εργασίας, περιγράφονται οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν σε νηπιαγωγείο σύμφωνα με το πρότυπο του Reggio Emilia, αλλά και η ανάλυση των σχεδίων των παιδιών, που δημιουργούσαν μετά από κάθε δραστηριότητα κάθε παρέμβασης. Όλα τα παραπάνω έγιναν για να διερευνηθεί αν οι εικαστικές δημιουργίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε τα παιδιά να αποτυπώσουν τις γνώσεις που πήραν από τις δραστηριότητες, αλλά και για να διερευνηθεί αν μπορεί να εφαρμοστεί η μέθοδος του Reggio Emilia σε ελληνικό νηπιαγωγείο.

Στο τέλος της εργασίας παραθέτονται οι βιβλιογραφικές της παραπομπές καθώς και το παράρτημα με το παραχθέντα υλικό των παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Απόστολο Μαγουλιώτη, αναπληρωτή καθηγητή, για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξή του και την κ. Κατερίνα Μιχαλοπούλου, αναπληρώτρια καθηγήτρια, για την βοήθεια της. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Αλεξανδρίδου Ελένη που συνεργάστηκε για την βαθμολόγηση των ζωγραφιών των παιδιών.

# ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

#### 1.1. Γενικά

Ο όρος εκπαίδευση προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα εκπαιδεύω που σημαίνει ανατρέφω από παιδική ηλικία, μορφώνω, διαπαιδαγωγώ (Βιδάλη, 2009). Στόχοι της εκπαίδευσης είναι τα άτομα να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους, να αποκτήσουν δεξιότητες, γνώσεις, ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν και να «λειτουργήσουν» στο πλαίσιο της κοινωνίας. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη, στο χαρακτήρα και στη σωματική αγωγή του ατόμου. Με τη διαδικασία της εκπαίδευσης αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες (ηθική, ειλικρίνεια, ακεραιότητα χαρακτήρα, αίσθηση του δικαίου, αφοσίωση, επαγγελματισμός, υπευθυνότητα, κτλ). Η εκπαίδευση γίνεται με βάση συγκεκριμένες μεθόδους (θεωρητική διδασκαλία, επίδειξη, ανάθεση εργασιών, πρακτική εξάσκηση, κτλ), σε ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα, με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και είναι οριοθετημένη χρονικά.

Παρατηρώντας τον όρο «Μάθηση», αρχικά, σήμαινε η πρόσκτηση γνώσεων, ιδεών και δεξιοτήτων μέσω της διδασκαλίας, δηλαδή τη μεθοδευμένη και σχεδιασμένη διαδικασία από τον εκπαιδευτικό για εκπαιδευόμενο με σκοπό τη μετάδοση γνώσεων, εμπειριών, δεξιοτήτων. Αυτός ο ορισμός σήμερα βέβαια δεν ισχύει, αφού μετά τις μελέτες και έρευνες γύρω από τη μάθηση, αλλά και για την αξία στη ζωή του ανθρώπου έχει αλλάξει. Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (2004), μάθηση σημαίνει η ενέργεια, την οποία καταβάλλει ένα άτομο για να αποκτήσει και να αναπτύξει τις γνώσεις του, τις δεξιότητες του, τις σωματικές και πνευματικές του ικανότητες, δηλαδή μαθαίνει σημαίνει να μπορείς να κάνεις, να πραγματοποιήσεις κάτι, να

ενεργήσεις με κάποιον τρόπο, που πριν δεν μπορούσες, δεν ήσουν σε θέση να το πετύχεις (Κιτσαράς, 2004).

## 1.2. Θεωρίες της Εκπαίδευσης

Η Εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τον παιδαγωγικό κόσμο. Ο Pestalozzi (1745- 1827), ένας από τους μεγαλύτερους παιδαγωγούς, αναφέρει ότι η εκπαίδευση είναι η γνώση της τεχνικής, με την οποία ο παιδαγωγός μπορεί να συμβάλλει στην ανάδυση της ατομικότητας μέσα από την ατομικότητα, και την ανάδυση την ατομικότητας του κάθε παιδιού μέσα από καθολικότητα της ομάδας. Ο Froebel (1782- 1852), ορίζει την εκπαίδευση ως οικογενειακή ζωή και αυτό το υποστηρίζει αναφέροντας ότι η σχολική εκπαίδευση χρησιμοποιεί την την «οικογενειακή» αγωγή ως μια εκπαιδευτική συνείδηση, καθώς εμβαθύνει τη λειτουργικότητα της οικογενειακής ζωής με την άσκηση, την καθοδήγηση, την ανάλυση και την επεξεργασία δομής του κόσμου. Για τον Dewey(1859- 1952), η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα για τον άνθρωπο, μέσω της οποίας ο άνθρωπος βοηθιέται στην προσαρμογή και στην εξέλιξη στην κοινωνία. Μέσω της εκπαίδευσης, ο άνθρωπος αποκτά την κοινωνική διάσταση της ζωής, επικοινωνεί, ανταλλάσει πληροφορίες(Houssaye, 2000).

Η Εκπαίδευση είναι ένα θέμα, με οποίο έχει ασχοληθεί και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ασχολήθηκε όχι μόνο με την κοινωνική δομή της εκπαίδευσης και την εφαρμογή των κοινωνιολογικών προοπτικών στην εκπαίδευση, αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο αποκτάται η γνώση στο χώρο της εκπαίδευσης(Banks, 1987).

Οι περισσότερες κοινωνίες αναλαμβάνουν τη μετάδοση συγκεκριμένων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων στα μέλη τους, μέσω της επιστήμης και συστηματικής κατάρτισης- αυτό που οι κοινωνιολόγοι ονομάζουν θεσμό της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση είναι ένα κομμάτι της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, μέσω της οποίας οι άνθρωποι αποκτούν τις συμπεριφορές



που είναι αναγκαίες για την αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνία( Hughes & Kroehler, 2007).

Σύμφωνα με τον Emile Durkheim(1858- 1917), ο οποίος είναι θεμελιωτής του δομολειτουργισμού και κλασικός κοινωνιολόγος, η εκπαίδευση, θεωρείται βασικός θεσμός για την διατήρηση και την αναπαραγωγή της κοινωνίας. Επιπλέον, θεωρεί την εκπαίδευση ως «αντικειμενοποιημένες» δομές και ως βασικό εργαλείο για την εξειδίκευση παρεμβάσεων, οι οποίες είναι σταθεροποιητικές για την κοινωνία. Επιπλέον συνδέει την εκπαίδευση με την δημιουργία ομοιογένειας της κοινωνίας και την έννοια της ηθικής, που μπορούν να διασφαλιστούν με τους κανόνες και τις αξίες που παίρνουν τα παιδιά από το σχολείο( Λάμνιας, 2002).

Ο Bernstein(1981. Λάμνιας, 2002) αναφέρει ότι η εκπαίδευση μέσω του συστήματός της προσπαθεί να δημιουργήσει τις κοινωνικές διαφορές των ατόμων μέσω της ίδιας της γλώσσας που χρησιμοποιείται. Αναφέρει ότι η γλώσσα αναπτύσσεται σε κώδικες, οι οποίοι διαφέρουν από κοινωνική ομάδα σε κοινωνική ομάδα. Στο σχολείο χρησιμοποιείται ο επίσημος γλωσσικός κώδικας, τον οποίο χρησιμοποιούν και οι οικογένειες των ανώτερων τάξεων και έτσι η εκπαίδευση θέλοντας και μη δημιουργεί ένα μικρότερο σύνολο της κοινωνίας, το οποίο έχει κοινωνικές διαφορές και αυτό είναι που πρέπει να αλλάξει στην εκπαίδευση.

### **1.3. Θεωρίες της Μάθησης**

Οι κοινωνικοί επιστήμονες, δίνουν τον ορισμό της μάθησης, ως μια μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά ή στις ικανότητες του ατόμου, η οποία προέρχεται από την εμπειρία. Ισχυρίζονται ότι η μάθηση έχει ζωτική σημασία για την κοινωνική ζωή.

Όσον αφορά την μάθηση, μολονότι έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες και έρευνες για τη μάθηση. Υπάρχουν αρκετές απόψεις για τη μάθηση και αυτό φαίνεται στις θεωρίες μάθησης των διάφορων μελετητών που ισχύουν σήμερα. Ορισμένες από αυτές είναι:

Οι κυριότερες θεωρίες της μάθησης είναι:

- Συμπεριφοριστικές με εκπρόσωπο τον B. F. Skinner
- Γνωστικές με εκπρόσωπους τον J. Piaget , J. Bruner, L. Vygotsky

- Κοινωνικής μάθησης με εκπρόσωπο τον A. Bandura
- Θεωρία της εξαρτημένης μάθησης του I.Pavlov
- Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner)

Στη συνέχεια θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση αυτών των θεωριών για να εντοπίσουμε τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση σύμφωνα με τους παραπάνω αναφερόμενους μελετητές.

### **1.3.1. Συμπεριφοριστική θεωρία (B. F. Skinner (1904-1990) )**

Αρχικά ο Skinner, ψυχολόγος στο Πανεπιστήμιο του Harvart, με τη Θεωρία του για την Λειτουργική εξάρτηση και της θετική και αρνητική ενίσχυση, περιγράφει τη μάθηση ως ενίσχυση μιας συμπεριφοράς, η οποία πρέπει πρώτα να έχει εκδηλωθεί και μάλιστα να τύχει να είναι η επιθυμητή (Βοσνιάδου, 2001). Ξεκινώντας από τη θέση ότι κάθε άτομο έχει κάποιες ανάγκες τις οποίες πρέπει να ικανοποιήσει, ώστε να αποφύγει τις ψυχικές εντάσεις που οι ανάγκες αυτές δημιουργούν, υποστηρίζει πως το άτομο εκδηλώνει μόνο του συμπεριφορά, χωρίς να είναι αναγκαίο ένα εξωτερικό ερέθισμα για να την προκαλέσει ως αντίδραση σε αυτό. Αυτή η συμπεριφορά, που εντούτοις δεν είναι σκόπιμη, αλλά φυσιολογική, επιδρά στο περιβάλλον και δημιουργεί συνέπειες, που αν είναι ευχάριστες για το άτομο, τότε η συμπεριφορά αυτή τείνει να επαναληφθεί σε παρόμοιες καταστάσεις (μάθηση), ενώ αν είναι δυσάρεστες, η συμπεριφορά αυτή αποτρέπεται. Ακριβώς επειδή το άτομο ενεργεί, ο Skinner ονόμασε αυτό το πρότυπο μάθησης "λειτουργική εξάρτηση"(Βοσνιάδου, 2001). Τη θεωρία του ο Skinner την έλεγξε με τα γνωστά πειράματα στο "κουτί του Skinner", ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, όπου αρνητικά ερεθίσματα (μικρά ηλεκτροσόκ) ή θετικά ερεθίσματα (φώτα, ήχοι, τροφή) συνόδευαν και ακολουθούσαν συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες βήμα προς βήμα "οδηγούνταν" προς την τελική επιθυμητή (π.χ. πάτημα ενός μοχλού) (Elliott, κ.α., 2008). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, υποστηρίζεται πως υπάρχουν στη διαδικασία της μάθησης θετικοί και αρνητικοί ενισχυτές αυτής της διαδικασίας, άμεσες ή έμμεσες τιμωρίες και επιβραβεύσεις, που είναι απαραίτητες ώστε να σταθεροποιηθεί ή να αποσβεστεί μια συμπεριφορά, ανάλογα με το αν είναι επιθυμητή ή όχι (Feldman, 2009). Ο Skinner εκτός από τον τομέα της μελέτης του τρόπου με

τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση, συνέβαλε επίσης σημαντικά στη διαμόρφωση των θεωριών των αναλυτικών προγραμμάτων, τομέα πολύ σημαντικού στη σχολική πρακτική. Κάποιες από τις θέσεις της προσέγγισης των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ότι οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με τρόπο συγκεκριμένο και με σαφή περιγραφή των επιδιωκόμενων αλλαγών στη συμπεριφορά των μαθητών, όπως συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και τεχνικές και οι περιστάσεις της ζωής στις οποίες αυτές είναι χρήσιμες, να είναι τέτοια που να μπορούν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα και να αναλύονται έτσι ώστε να ξεχωρίζουν σαφώς τα επιμέρους στάδια της προόδου κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και η ενίσχυση και η αισιοδοξία πρέπει να υπάρχουν στη σχολική τάξη (Ράππη, Ράππη 2007, σελ. 79-85).

### **1.3.2. Γνωστικές Θεωρίες μάθησης (J. Piaget (1896- 1980) , J. Bruner (1915- ), L. Vygotsky (1896- 1934))**

Ο **Piaget (1896- 1980)** είναι γνωστός Ελβετός ψυχολόγος, του οποίου η συμβολή ήταν αρκετά μεγάλη στην παιδοψυχολογία, την φιλοσοφία, στην βιολογία. Η έννοια της γνωστικής δομής είναι κεντρική έννοια στη θεωρία του. Οι γνωστικές δομές είναι σχέδια φυσικής ή νοητικής δράσης που αποτελούν τη βάση των ενεργειών του νου και αντιστοιχούν σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης των παιδιών. Υπάρχουν τέσσερις αρχικές γνωστικές δομές (στάδια ανάπτυξης) σύμφωνα με τον Piaget : α) το αισθητικοκινητικό, β) το προλογικό, γ) το στάδιο των συγκεκριμένων ενεργειών και δ) το στάδιο των τυπικών ή συμβολικών ενεργειών.

α) Στο αισθητικοκινητικό στάδιο (0-2 έτη), η νοημοσύνη λαμβάνει τη μορφή κινητικών ενεργειών.

β) Η νοημοσύνη στην περίοδο του προλογικού σταδίου(3-7 έτη) είναι διαισθητικής φύσης.

γ) Η γνωστική δομή κατά τη διάρκεια του σταδίου των συγκεκριμένων πράξεων (8-11 έτη) είναι λογική αλλά εξαρτάται από συγκεκριμένες αναφορές.

δ) Στη τελική φάση των τυπικών - συμβολικών διαδικασιών(12-15 έτη), η σκέψη γίνεται αφαιρετική και συμβολική (Elliott, κ.α., 2008).

Οι γνωστικές δομές του ατόμου αλλάζουν μέσω των διαδικασιών της προσαρμογής: της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Η αφομοίωση περιλαμβάνει την ερμηνεία των γεγονότων από την άποψη της υπάρχουσας γνωστικής δομής ενώ η συμμόρφωση αναφέρεται στην αλλαγή της γνωστικής δομής για να κατανοήσει το περιβάλλον. Η γνωστική ανάπτυξη συντελείται από την σταθερή προσπάθεια του ατόμου να προσαρμοστεί στο περιβάλλον από την άποψη της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Ενώ τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης που προσδιορίζονται από τον Piaget συνδέονται με την ηλικία του ατόμου, ποικίλλουν σε κάθε άτομο (Feldman, 2009). Επιπλέον, κάθε στάδιο έχει πολλές λεπτομερείς δομικές μορφές, όπως στο στάδιο των συγκεκριμένων ενεργειών έχει περισσότερες από σαράντα ευδιάκριτες δομές που καλύπτουν έννοιες όπως η ταξινόμηση, οι σχέσεις, ο χώρος, ο χρόνος, η κίνηση, η πιθανότητα, ο αριθμός, η διατήρηση και η μέτρηση. Ο Piaget ερευνήσε τις επιπτώσεις της θεωρίας του σε όλες τις πτυχές της γνώσης, της νοημοσύνης και της ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών. Σε εφαρμογή της θεωρίας του Piaget, οι δάσκαλοι στο αισθητικοκινητικό στάδιο των παιδιών πρέπει να προσπαθήσουν να παρέχουν ένα πλούσιο και παρακινητικό περιβάλλον με άφθονα αντικείμενα για να παίξουν. Στο στάδιο των συγκεκριμένων πράξεων θα πρέπει να περιλάβουν προβλήματα ταξινόμησης, σειράς, θέσης, διατήρησης χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα αντικείμενα. Σύμφωνα με τις αρχές της Θεωρίας του Piaget, τα παιδιά δίνουν διαφορετικές εξηγήσεις της πραγματικότητας στα διάφορα στάδια γνωστικής ανάπτυξης, γνωστική ανάπτυξη διευκολύνεται με την παροχή δραστηριοτήτων ή καταστάσεων που ενεργοποιούν τους μαθητές και επιτυγχάνουν την προσαρμογή των γνωστικών σχημάτων του νου τους (αφομοίωση, συμμόρφωση) και τα υλικά μάθησης και οι δραστηριότητες πρέπει να εναρμονίζονται με το επίπεδο των νοητικών διαδικασιών για ένα παιδί της συγκεκριμένης ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφεύγουν να εισάγουν τους μαθητές στην εκτέλεση στόχων που είναι πέρα από τις τρέχουσες γνωστικές ικανότητές τους.

Ο **Bruner (1915-)** ανέπτυξε τη Θεωρία της ανακάλυψης της γνώσης. Ένα σημαντικό θέμα στο θεωρητικό πλαίσιο του Bruner είναι ότι η μάθηση είναι μια ενεργός διαδικασία στην οποία οι μαθητές κατασκευάζουν τις νέες ιδέες ή τις έννοιες που βασίζονται στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Ο μαθητής επιλέγει και μετασχηματίζει τις πληροφορίες, κάνει υποθέσεις, και παίρνει αποφάσεις, που στηρίζονται στην υπάρχουσα γνωστική δομή του. Η γνωστική δομή του ατόμου δίνει νόημα και οργανώνει τις εμπειρίες επιτρέποντάς του "να πάει πιο πέρα από την δοθείσα πληροφορία. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές για να ανακαλύψουν μόνοι τους τις αρχές των εννοιών. Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής πρέπει να συμμετέχουν σε έναν ενεργό διάλογο. Ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να μεταφράσει τις πληροφορίες που μαθαίνονται σε ένα σχήμα κατάλληλο για τη τρέχουσα νοητική κατάσταση του μαθητή. Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να οργανωθεί κατά τρόπο σπειροειδή έτσι ώστε ο μαθητής να χτίζει συνεχώς επάνω σε αυτό που ήδη έχει μάθει. Ο Bruner (1966) δήλωσε ότι μια διδασκαλία πρέπει να εξετάζει τέσσερις σημαντικές πτυχές:

- α) την προδιάθεση προς την μάθηση,
- β) τους τρόπους με τους οποίους ένα σώμα γνώσης μπορεί να κτιστεί έτσι ώστε μπορεί να κατανοηθεί ευκολότερα από τον μαθητή,
- γ) τους αποτελεσματικούς τρόπους παρουσίασης του μαθησιακού υλικού, και
- δ) τη φύση και τον ρυθμό των ανταμοιβών και των τιμωριών.

Οι καλές μέθοδοι για την απόκτηση της γνώσης πρέπει να οδηγούν στην απλούστευση, να γεννούν νέες προτάσεις, και να αναπτύσσουν μεθόδους καλής διαχείρισης της πληροφορία. Η εποικοδομιστική θεωρία του Bruner είναι ένα γενικό πλαίσιο για την διδασκαλία που βασίζεται στη μελέτη της γνώσης (Cole&Cole, 2001). Ένα μεγάλο μέρος της θεωρίας συνδέεται με την έρευνα της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι ιδέες που σκιαγράφησε ο Bruner (1960) προήλθαν από έρευνες που εστιάστηκαν στη μάθηση των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών. Ο Bruner (1983) εστίασε τις έρευνές του στη μάθηση της Γλώσσας από τα μικρά παιδιά. Κάποιες από τις

κυριότερες αρχές της θεωρίας του, η διδασκαλία πρέπει να συνδυαστεί με την εμπειρία και τα πλαίσια που καθιστούν τον μαθητή πρόθυμο και ικανό να μάθει(ετοιμότητα), πρέπει να κτιστεί έτσι ώστε μπορεί να κατανοηθεί εύκολα από το μαθητή(σπειροειδής οργάνωση) και να έχει ως σκοπό να διευκολύνει τις υποθέσεις ή να συμπληρώσει τα κενά του μαθητή(που προχωρούν πιο πέρα από τις πληροφορίες που δίνονται).

Σύμφωνα με το **Vygotsky (1896-1934**, ψυχολόγος), και τη Κοινωνικοπολιτιστική Θεωρία, η μάθηση στηρίζεται στον πολιτισμό και στις γνώσεις, τις αξίες, τις συνήθειες και τις δεξιότητες, οι οποίες μεταφέρονται από γενιά σε γενιά (Ντολιοπούλου, 2006). Τα βασικά θέματα στη θεωρητική προσέγγιση του Vygotsky είναι, η κατανόηση της ανάπτυξης τους παιδιού, η διδασκαλία και η μάθηση. Ο βασικός σκοπός των τριών βασικών θεμάτων της Κοινωνικοπολιτιστικής θεωρίας του Vygotsky είναι όχι μόνο η μετάδοση των γνώσεων αλλά και η υιοθέτηση ορισμένων «εργαλείων», τα οποία είναι εξωτερικά, μοιράζονται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους ανθρώπους, εσωτερικεύονται και στο τέλος χρησιμοποιούνται από το άτομο όπως αυτό θέλει. Σύμφωνα με τα «εργαλεία» αυτά, τα παιδιά κατανοούν και ελέγχουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους, γίνονται ανεξάρτητα, φτάνουν σε ένα ανώτερο αναπτυξιακά επίπεδο, συνεργάζονται με τους άλλους για έναν κοινό σκοπό, θυμούνται, επιλύουν προβλήματα και σκέφτονται (Elliott, κ.α., 2008). Η κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Vygotsky στηρίζεται σε κάποιες αρχές, σύμφωνα με τις οποίες το περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού (Feldman, 2009). Οι μάθηση στηρίζεται αρκετά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών, και συγκεκριμένα μπορούμε να αναφερθούμε και στις προηγούμενες αλλά και σε αλληλεπιδράσεις του παρόντος και , επιπλέον, η μάθηση είναι αυτή που συντελεί στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού(Cole&Cole, 2001). Ο Vygotsky δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη της γλώσσας, αφού είναι το εργαλείο με το οποίο το παιδί αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, σκέφτεται, κατακτά νοητικές λειτουργίες, μιλάει, γράφει, ζωγραφίζει. Μία άλλη αρχή, πολύ σημαντική στην θεωρία του, είναι η διδασκαλία σύμφωνα με τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», όπου η μάθηση μέσω της διδασκαλίας μπορεί να φτάσει μέχρι ένα συγκεκριμένο σημείο είτε το παιδί προσλαμβάνει γνώση μόνο του είτε με

την βοήθεια ενός ενήλικου. Η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» δεν είναι ίδια από άτομο σε άτομο, αλλά και σε κάθε άτομο μπορεί να διαφοροποιηθεί από τη μια χρονική περίοδο σε μια άλλη και μπορεί να επεκταθεί μέσω του παιχνιδιού, το οποίο τους βοηθά πολύ στην μάθηση, αλλά και στην κοινωνική, νοητική ανάπτυξη (Ντολιοπούλου, 2006).

### **1.3.3. Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης ( A. Bandura(1925-))**

Η κοινωνικο- γνωστική θεωρία μάθησης του Bandura (1925-), Καναδός ψυχολόγος, υπογραμμίζει τη σημασία της παρατήρησης και της μοντελοποίησης των συμπεριφορών, των στάσεων, και των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων με βάση πρότυπα συμπεριφοράς(Feldman, 2009). Σύμφωνα με τον Bandura, η μάθηση θα ήταν υπερβολικά κοπιαστική, εάν οι άνθρωποι έπρεπε να στηριχθούν απλώς στα αποτελέσματα των ενεργειών τους για να ενημερώνονται για το τι να κάνουν. Το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς μαθαίνεται παρατηρητικά μέσω της μοντελοποίησης προτύπου. Παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων μπορούμε να διαμορφώσουμε μια ιδέα για το πώς επιτελούνται οι νέες συμπεριφορές, και στις πιο πρόσφατες περιπτώσεις αυτές οι κωδικοποιημένες πληροφορίες χρησιμεύουν σαν ένας οδηγός για δράση. Η κοινωνική θεωρία μάθησης εξηγεί τη ανθρώπινη συμπεριφορά από την άποψη της συνεχούς αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ της γνωστικής λειτουργίας, της εξωτερικής συμπεριφοράς και της επιρροής που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον(Cole&Cole, 2001). Οι συνιστάμενες διαδικασίες της μάθησης με παρατήρηση είναι η προσοχή, η διατήρηση, η αναπαραγωγή, η παρακίνηση. Επειδή η κοινωνική θεωρία μάθησης ασχολείται με την προσοχή, τη μνήμη και τα κίνητρα καλύπτει και τα γνωστικά και τα συμπεριφοριστικά πλαίσια (Elliott, κ.α., 2008). Είναι κατάλληλη θεωρητική βάση για την τεχνική της συμπεριφοράς των προτύπων που χρησιμοποιείται ευρέως σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα. Ο Bandura έχει στρέψει την προσοχή του και στην έννοια της αυτο- αποτελεσματικότητας μέσα σε ποικίλα πλαίσια (Bandura, 1997). Οι κυριότερες αρχές της κοινωνικο- γνωστικής θεωρίας του Bandura είναι ότι το πιο υψηλό επίπεδο μάθησης με την

παρατήρηση προτύπου επιτυγχάνεται οργανώνοντας πρώτα και προβάροντας την πρότυπη συμπεριφορά συμβολικά και έπειτα εφαρμόζοντας την φανερά, η κωδικοποίηση της πρότυπης συμπεριφοράς με λέξεις, ετικέτες ή εικόνες έχει καλύτερα αποτελέσματα στη διατήρησή τους από την απλή παρατήρησή της, τα άτομα είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν μια πρότυπη συμπεριφορά εάν αυτή οδηγεί στα αποτελέσματα που επιθυμούν και μια συμπεριφορά, αν το πρότυπο είναι παρόμοιο με τον παρατηρητή, αν διαθέτει γόητρο και αν η συμπεριφορά του έχει πρακτική αξία(Elliott, κ.α., 2008).

#### **1.3.4. Θεωρία Εξαρτημένης Μάθησης (I.Pavlov(1849-1936))**

Η θεωρία του Pavlov (1849-1936), ο οποίος ήταν Ρώσος ψυχολόγος, για τη μάθηση, Κλασική εξαρτημένη μάθηση, αναφέρεται στην εξήγηση του Pavlov για την εξαρτημένη μάθηση, στην οποία ένα ουδέτερο (εξαρτημένο) ερέθισμα αποκτά σταδιακά την ικανότητα να προκαλεί μια αντίδραση γιατί έχει συνδεθεί με ένα ουδέτερο (ανεξάρτητο) ερέθισμα (Feldman, 2009). Ο Pavlov, μελετώντας ζητήματα φυσιολογίας της πέψης και πειραματιζόμενος με σκύλους επινόησε μια μέθοδο έκκρισης σιέλου και μέτρησης του παραγόμενου σιέλου κατά τη διαδικασία διατροφής του σκύλου και έτσι προέκυψε η κλασική εξαρτημένη μάθηση και η σειρά με την οποία επιτυγχάνεται αυτή. Αρχικά, το ανεξάρτητο ερέθισμα προκαλεί ανεξάρτητη αντίδραση η δράση των σιελογόνων αδένων του σκύλου ξεκινά τη στιγμή της εισαγωγής της τροφής στο στόμα του. Στη συνέχεια των πειραμάτων του ο Pavlov ανακάλυψε πως ορισμένα ουδέτερα ερεθίσματα, όπως ο ήχος των βημάτων του διατροφέα που πλησίαζε ή ο ήχος ενός κουδουνιού κατά την προσφορά της τροφής, ενεργοποιούσε από μόνος του την έκκριση σάλιου με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που την ενεργοποιούσε η διατροφή, δηλαδή ένα ουδέτερο ερέθισμα ίσως να μην προκαλέσει καμία αντίδραση, αλλά ένα ουδέτερο ερέθισμα σε συνδυασμό με ένα ανεξάρτητο ερέθισμα, όπως ο μετρονόμος με την τροφή, προκαλεί ανεξάρτητη αντίδραση, η έκκριση σιέλου (Elliott, κ.α., 2008). Με την επανάληψη του πειράματος δημιουργήθηκε ένα νέο ανακλαστικό, το οποίο προηγουμένως δεν υπήρχε, και ήταν το πλέον σημαντικό στο πείραμα. Αυτός ο νέος τρόπος διασύνδεσης μεταξύ δύο ερεθισμάτων έγινε γνωστός ως εξαρτημένο ανακλαστικό και η διαδικασία



ονομάστηκε κλασική εξάρτηση. Μέσω αυτής της διαδικασίας επέρχεται σημαντική αλλαγή της συμπεριφοράς (Elliott, κ.α., 2008). Το έργο του Ραβλον έχει εκπαιδευτικές συνέπειες και ιδιαίτερα ως προς τη γενίκευση, τη διάκριση και την απόσβεση της συμπεριφοράς, αφού, αρχικά μέσω της γενίκευσης του ερεθίσματος, το παιδί μεταβιβάζει μια μαθημένη αντίδραση σε καταστάσεις ή ερεθίσματα άλλα από εκείνα στα οποία έγινε εκπαίδευση, δηλαδή η συμπεριφορά γενικεύεται σε άλλες αντιδράσεις. Με τη διάκριση, οι μαθητές μαθαίνουν να μην αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο σε παρόμοια ερεθίσματα, για παράδειγμα κατά την εκμάθηση ανάγνωσης, εάν τα παιδιά δεν μάθουν να διακρίνουν τη μορφή των γραμμάτων, θα προκύψουν προβλήματα ανάγνωσης. Τέλος με την απόσβεση, ο Ραβλον αναφέρεται στην διαδικασία με την οποία χάνονται οι εξαρτημένες αντιδράσεις, δηλαδή μετά από την επανάληψη ενός ερεθίσματος το οποίο δεν προσφέρει αυτό που περιμένει το άτομο, τότε η αντίδραση θα αλλάξει (Elliott, κ.α., 2008).

### **1.3.5. Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner(1943- ))**

Τέλος αξίζει να γίνει αναφορά σε με μια πολύ σημαντική θεωρία, την Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, ο οποίος είναι Αμερικανός εξελικτικός ψυχολόγος. Σύμφωνα με την αυτή, το κάθε άτομο έχει τα δικά του ενδιαφέροντα και ικανότητες και μαθαίνει με το δικό του τρόπο. Ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο με οχτώ διαφορετικούς, καθόλου ασήμαντους και ίσης αξίας τρόπους, τους οποίους ονομάζει μορφές νοημοσύνης (Gardner, 1983). Σύμφωνα με το Gardner, οι μορφές νοημοσύνης είναι:

- Η *γλωσσική ή λεκτική*, η οποία περιλαμβάνει ευαισθησία στο προφορικό και γραπτό λόγο, τη δυνατότητα να μάθουν γλώσσες, καθώς και την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για την επίτευξη ορισμένων στόχων.
- Η *λογικομαθηματική*, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να αναλύσουν τα προβλήματα λογικά, να διενεργούν μαθηματικές πράξεις, και να διερευνήσουν θέματα επιστημονικά.

- Η *χωροαντιληπτική*, η οποία συνεπάγεται τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα πρότυπα του ευρύ χώρου και πιο περιορισμένους χώρους.
- Η *μουσική νοημοσύνη*, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα κατά την άσκηση, τη σύνθεση, και η εκτίμηση των μουσικών μοτίβων και την ικανότητα να αναγνωρίζει και να συνθέσει μουσική γήπεδα, ήχους και ρυθμούς.
- Η *σωματικο-κιναισθητική*, η οποία συνεπάγεται τη δυνατότητα χρήσης όλου του σώματος ενός ατόμου ή τα μέρη του σώματος για την επίλυση προβλημάτων και η ικανότητα να χρησιμοποιούν νοητικές ικανότητες να συντονίσουν τις σωματικές κινήσεις,
- Η *διαπροσωπική*, η οποία ασχολείται με την ικανότητα να κατανοήσει τις προθέσεις, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων και επιτρέπει στους ανθρώπους να εργάζονται αποτελεσματικά με άλλους.
- Η *ενδοπροσωπική ή ενδοατομική νοημοσύνη*, η οποία συνεπάγεται την ικανότητα να κατανοήσει τον εαυτό του, να εκτιμήσει, να μην φοβάται κανείς τα συναισθήματα και τα κίνητρα, όπως επίσης περιλαμβάνει την κατοχή αποτελεσματικού μοντέλου εργασίας του εαυτού μας, και να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες αυτές να ρυθμίζουν τη ζωή μας.
- Η *νατουραλιστική*, η οποία επιτρέπει σε ανθρώπους να αναγνωρίζουν, να ταξινομούν και να ζητούν ορισμένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, δηλαδή συνεπάγεται την ικανότητα να κάνει κανείς διακρίσεις ανάμεσα σε ζωντανούς οργανισμούς και να δείχνει ευαισθησία σε φαινόμενα του φυσικού κόσμου (Smith, 2002).

Επίσης κάποιες ενδεχόμενες μορφές νοημοσύνης που πρότεινε ο Gardner είναι η υπαρξιακή η οποία μιλά για τον προβληματισμό του ανθρώπου για υπαρξιακά ζητήματα και η ηθική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στη δεοντολογία, την ανθρωπιά, την αξία της ζωής του ανθρώπου (Gardner, Walters, 1993). Ο Gardner πιστεύει ότι λόγω κάποιων παραγόντων του

περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται το κάθε άτομο, μπορεί να αναπτύξει μία μορφή νοημοσύνης περισσότερο από ότι έχει αναπτύξει κάποια άλλη. Αναφέρει ότι κάθε άνθρωπος μπορεί να έχει αναπτύξει περισσότερο μια μορφή , αλλά κάθε φυσιολογικό άτομο αναπτύσσει όλες τις μορφές νοημοσύνης σε κάποιο βαθμό. Οι μορφές νοημοσύνης αλληλεπιδρούν μεταξύ τους από την αρχή της ζωής του κάθε ατόμου. Επιπλέον, κάθε άνθρωπος δεν μπορεί να είναι ευφυής σε όλα, αλλά έχει διαφορετικούς συνδυασμούς μορφών νοημοσύνης και αυτό έχει σχέση με το άμεσο περιβάλλον του και πολλούς παράγοντες σχετικούς με το σχολείο, την οικογένεια (Ντολιοπούλου, 2006). Η μάθηση , σύμφωνα με τον Gardner πρέπει να μην επέρχεται με επίμονο τρόπο, αλλά οι παιδαγωγοί θα πρέπει να δημιουργούν ένα κλίμα στην τάξη, στο οποίο το παιδί είναι επίκεντρο και όχι ο ενήλικας. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να αξιολογεί την μάθηση, να ενισχύει το πρόγραμμα ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν , να τους αφήνει να ασχολούνται με πράγματα που τους ενδιαφέρουν , ώστε να μαθαίνουν μέσα από αυτό. Επίσης οι παιδαγωγοί καλό είναι να παρατηρούν τους μαθητές τους και να καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους ώστε να δίνουν στο κάθε παιδί αυτό που χρειάζεται( Gardner, Blythe, 1993).

Ανακεφαλαιώνοντας, στο παραπάνω κεφάλαιο αναφέρονται κάποιες θεωρίες, οι οποίες αφορούν την εκπαίδευση και την μάθηση. Αυτές οι θεωρίες αναφέρονται στην διαδικασία κατά την οποία το παιδί συμμετέχει στην εκπαίδευση και στην μάθηση, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση, τους τρόπους με τους οποίους αφομοιώνει το παιδί κάποιες πληροφορίες, γνώσεις και μαθαίνει. Η μάθηση μπορεί να επηρεαστεί και με τη μέθοδο που χρησιμοποιείται από τον κάθε παιδαγωγό για την επίτευξη της μάθησης. Το κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφει μία από τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιείται και συμβάλλει στη μάθηση και είναι η μέθοδος Project.

#### 1.4. Θεώρηση της μεθόδου Project

Η μέθοδος Project είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη μόρφωση μέσω μιας συγκεκριμένης διαδικασίας μάθησης. Η λέξη μέθοδος σημαίνει τον τρόπο έρευνας, δηλαδή τον τρόπο που ενεργεί και εκτελεί κάποιος αυτά που έχει στο μυαλό του (Ταρατόρη- Τσανακλίδου,2003). Η μέθοδος Project η μελέτη ενός θέματος σε βάθος από την ολομέλεια της τάξης ή από ομάδα ή από ομάδες παιδιών της τάξης, κατά την οποία τα παιδιά κατανοούν γεγονότα και φαινόμενα, παίρνοντας αποφάσεις, κάνοντας επιλογές σε συνεργασία με τους συμμαθητές και τον παιδαγωγό της τάξης (Ντολιοπούλου,2006). Όταν ασχολείται μια ολόκληρη τάξη με ένα θέμα, δουλεύοντας με την μέθοδο Project, δουλεύουν σε ομάδες όχι όλη η τάξη μαζί. Η κάθε ομάδα έχει διαφορετικούς στόχους και υποενότητες του θέματος για να ερευνήσουν. Η διάρκεια του κάθε Project είναι από μερικές μέρες μέχρι μερικούς μήνες και ολοκληρώνεται όταν εξαντληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών και των παιδαγωγών.

Η μέθοδος Project αναπτύχθηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και πρώτος αναφέρθηκε σε αυτή ήταν ο William H. Kilpatrick, αλλά και ο Dewey, Bruner, Vygotsky και Piaget (Roopnarine & Johnson, 2006). Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε από κέντρα προσχολικής αγωγής στη Μ. Βρετανία και έπειτα από τους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία του Reggio Emilia. Αφού αναγνωρίστηκε η αξία αυτής της μεθόδου χρησιμοποιήθηκε από πολλά σχολεία και κέντρα αγωγής σε όλο τον κόσμο (Ντολιοπούλου, 2006)

Ο λόγος για να ξεκινήσει ένα Project μπορεί να είναι η πρόταση ενός παιδιού, της παιδαγωγού σε συνεννόηση με τα παιδιά, ενός γονέα. Η διερεύνηση των θεμάτων αναδύεται από τα ίδια τα παιδιά, υποστηρίζεται από τον παιδαγωγό. Η μέθοδος μπορεί να έχει σχέση με πρακτικά και καθημερινά ενδιαφέροντα των παιδιών και να καταλήγει σε αποτελέσματα, που είναι πολύ χρήσιμα για τα παιδιά, τα οποία μαθαίνουν μέσα από τη εργασία και τη δράση του συνόλου από την αναζήτηση προβληματισμών και την επίλυσή τους, διερευνούν κριτικά διάφορα ζητήματα και παρεμβαίνουν, αλλάζοντας τα πράγματα (Κιτσαράς, 2004).

Για την εφαρμογή του Project υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Για να επιτευχθεί η μάθηση μέσω αυτής της μεθόδου απαιτείται η ενεργή

συμμετοχής των νηπίων, η εξασφάλιση του κατάλληλου χώρου και χρόνου, αλλά και μέσων με τα οποία θα διεξαχθούν οι δραστηριότητές τους. Αυτό σημαίνει ότι μέρος του προγράμματος του σχολείου θα αλλάξει, δηλαδή κάποιο από το χρόνο των δραστηριοτήτων των θεματικών αλλά και των ελεύθερων δραστηριοτήτων θα δοθεί στο χρόνο για τη διεξαγωγή του Project. Επιπλέον το περιβάλλον είναι καλό να αλλάζει και να διαμορφώνεται έτσι ώστε να επηρεάζεται η συμπεριφορά των μαθητών θετικά προ τη μάθηση. Επιπρόσθετα, η χρήση της μεθόδου προϋποθέτει την αγάπη, το σεβασμό και την επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στον παιδαγωγό και τα νήπια και τη διαμόρφωση κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας από τον παιδαγωγό (Κιτσαράς, 2004).

#### **1.4.1. Ο Ρόλος του παιδαγωγού και του παιδιού στη μέθοδο Project**

Σε αυτή τη μέθοδο ο ρόλος του παιδιού είναι κεντρικός. Το παιδί είναι αυτό που επηρεάζει την επιλογή του θέματος και έχει το κύριο λόγο για την επιλογή του (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008). Το παιδί και η ομάδα των παιδιών επιλέγει ποια είναι τα ερωτήματα, τα οποία θέλουν να απαντήσουν, ποια θα είναι τα βήματα για να συλλέξουν πληροφορίες, ποιες είναι οι δραστηριότητες, τις οποίες θα οργανώσουν για να διερευνήσουν το θέμα και λύσουν διάφορα προβλήματα που θα προκύψουν στη διεξαγωγή της έρευνάς τους (Ντολιοπούλου, 2006). Όλα κινούνται στους ρυθμούς που καθορίζουν τα ίδια παιδιά και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Τα παιδιά καθορίζουν τη διάρκεια και το βάθος, στο οποίο θα διερευνήσουν το θέμα που έχουν επιλέξει ανάλογα με το ενδιαφέρον τους (Roopnarine & Johnson, 2006).

Από την άλλη πλευρά ο ρόλος του παιδαγωγού είναι δευτερεύον, αλλά είναι εξίσου σημαντικός, δηλαδή είναι διευκολυντικός και συμβουλευτικός προς τα παιδιά. Πρώτα από όλα, βοηθά τα παιδιά στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων. Προτείνει πηγές από τις οποίες τα παιδιά μπορούν να αντλήσουν υλικό για τις δραστηριότητές τους, να απαντήσουν στις απορίες που έχουν για το θέμα και να λύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν. Επιπλέον, φροντίζει να διατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών, δημιουργώντας προκλήσεις για νέες ανακαλύψεις και συνεργάζεται μαζί τους σε οτιδήποτε θέλουν (Ντολιοπούλου, 2006). Ο ρόλος της παιδαγωγού είναι ενεργός και παρότι τα παιδιά κάνουν τις περισσότερες επιλογές, δεν σημαίνει ότι

μειώνεται ο ρόλος του. Τέλος ο παιδαγωγός είναι, συνεργάτης, ισότιμο μέλος της ομάδας, συνερευνητής του παιδιού, καθοδηγητής, διευκολυντής, διαμεσολαβητής. Εξασφαλίζει το κατάλληλο περιβάλλον για να διεξαχθεί η έρευνα των παιδιών και συνεργάζεται με τους γονείς(Helm & Katz, 2002).

#### **1.4.2. Οι Στόχοι και τα Χαρακτηριστικά του Project**

Όπως κάθε μέθοδος έτσι και το Project έχει κάποιους στόχους οι οποίοι είναι γενικοί και σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τον Katz & Chard (2004) οι στόχοι είναι τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα, δηλαδή, νοητικά, γλωσσικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και κινητικά, να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, να επιλύουν προβλήματα, να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους, να συνεργάζονται, να συνδέουν νέες γνώσεις με προηγούμενες εμπειρίες τους, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, ώστε να λειτουργούν αυτόνομα, να νιώσουν υπεύθυνα και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους άλλους, να αισθανθούν ικανοποίηση για τη συμβολή τους σε ένα κοινό έργο.

Ο οδηγός της νηπιαγωγού αναφέρει ότι το Project προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική και αισθητική ευαισθησία, να έρθουν σε επαφή με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, μέσω της άμεσης παρατήρησης, της συλλογής και της επεξεργασίας των δεδομένων, να διερευνήσουν, να συγκρίνουν, να δοκιμάσουν, να ταξινομήσουν να περιγράψουν και καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους, να διατυπώσουν ερωτήματα, να αξιοποιήσουν τη τεχνολογία, να εκφραστούν δημιουργικά και να κάνουν αναπαραστάσεις μέσω των εικαστικών, της δραματοποίησης, της κίνησης και της μουσικής.

Αυτοί οι **στόχοι** που έχουν αναφερθεί παραπάνω χωρίζονται σε τέσσερις τύπους μαθησιακών στόχων, οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν:

- Η γνώση, η οποία αναφέρεται σε γεγονότα, πληροφορίες, έννοιες, ιδέες, νοητικές κατασκευές, δηλαδή στα «περιεχόμενα του νου»,
- Οι δεξιότητες, οι οποίες είναι μικρές ενέργειες του κάθε ατόμου, που παρατηρούνται εύκολα στη συμπεριφορά, όπως, η ζωγραφική, ο χειρισμός του ψαλιδιού,

- Οι τάσεις, οι οποίες είναι οι ροπές του κάθε ατόμου να κάνει διάφορες ενέργειες,
- Τα συναισθήματα, τα οποία είναι οι συναισθηματικές καταστάσεις που μπορεί να έχει ένα άτομο και ποικίλουν σε διάρκεια και σε ένταση (Roopnarine & Johnson, 2006).

Εφόσον, έχουν αναφερθεί παραπάνω οι στόχοι της μεθόδου Project, καλό είναι να αναφερθούν και κάποια κύρια **χαρακτηριστικά** της μεθόδου. Σύμφωνα με τον Οδηγό της νηπιαγωγού, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Project είναι:

- Στο Project, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ανακάλυψης και του πειραματισμού.
- Μέσω αυτού, συνδέεται το αναλυτικό πρόγραμμα με τον πραγματικό κόσμο.
- Οι γνωστικές περιοχές ενώνονται μεταξύ τους και δεν υπάρχουν γνώσεις ενός γνωστικού πεδίου.
- Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται, συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών κατανοώντας καινούργια πράγματα μέσα από τη συνεργασία, την ομαδική και ατομική προσπάθεια.
- Μέσω αυτής της μεθόδου, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι είναι μέλη μιας κοινότητας και μαθαίνουν την αξία της διαφορετικότητας.

Τέλος η ελευθερία όλων των μελών της τάξης να διαμορφώσουν και να διεξάγουν το Project από κοινού αποτελεί το βασικότερο χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου. Αυτή η ανοιχτή διαδικασία μάθησης δεν έχει αυστηρά καθορισμένα όρια και διαδικασίες, αλλά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών εξελίσσεται κάθε φορά. Για να γνωρίσουμε δηλαδή τα όρια και τη λειτουργία της μεθόδου αρκεί απλά να τη γνωρίσουμε (Frey, 1986).

#### **1.4.3. Επιλογή θέματος του Project**

Η επιλογή του θέματος για διερεύνηση με τη μέθοδο του Project σχετίζεται άμεσα με τη με την έκτασή του, αλλά και ποιο θα είναι το βάθος στο οποίο θα διερευνηθεί. Ο παιδαγωγός έχει την ευθύνη να κρίνει αν το θέμα που έχει επιλεχτεί είναι κατάλληλο για δοθεί ο χρόνος και να σπαταληθεί η ενέργεια

των παιδιών (Roopnarine & Johnson, 2006). Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που μπορούν να προσδιορίσουν αν το θέμα είναι κατάλληλο. Αρχικά πρέπει ο παιδαγωγός να γνωρίζει πως πρέπει να δουλεύει, δηλαδή ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί αυτή, η μέθοδος ώστε να μπορέσει να την εφαρμόσει και να γνωρίζει σε βάθος το θέμα με το οποίο θέλουν να ασχοληθούν και έχει ο ίδιος προσωπικό ενδιαφέρον για το θέμα. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζουν τα χαρακτηριστικά της ομάδας των παιδιών, τις γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών. Κάποιες φορές πρέπει ο παιδαγωγός να υπολογίσει αν το θέμα μπορεί να διερευνηθεί με αυτή τη μέθοδο, αφού αυτό δεν είναι πάντα εφικτό. Κάποια θέματα μπορούν να δουλέψουν στη δεδομένη τάξη με άλλες μεθόδους.

Το ενδιαφέρον των παιδιών για ένα θέμα είναι η δύναμη που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να το επιλέξουν. Μπορεί το θέμα να ενδιαφέρει ένα παιδί, μια ομάδα παιδιών ή και ολόκληρη την τάξη. Βέβαια, είναι λίγο αόριστο όταν τα παιδιά λένε ότι τους ενδιαφέρει ένα θέμα, διότι δεν ξέρουμε αν το ενδιαφέρον είναι υψηλής ή χαμηλής αξίας, δηλαδή αν είναι περιστασιακές σκέψεις, ή προσωπικές ανησυχίες. Το σημαντικό είναι τα παιδιά να πάρουν στα σοβαρά το θέμα και μέσω των νοητικών δυνάμεών τους να αισθανθούν μικροί ερευνητές. Η επιλογή του θέματος μπορεί να επιτευχθεί από την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού σε ένα ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά και να διεγείρει ο ίδιος εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον τους. Κάνοντας το παραπάνω ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κεντρίσει τη φαντασία των παιδιών, να διασκεδάσουν τα παιδιά με αυτό το θέμα μαθαίνοντας πράγματα που τα ενδιαφέρει (Roopnarine & Johnson, 2006).

Κάποια κριτήρια για την επιλογή θέματος είναι η άμεση παρατήρηση στο περιβάλλον των παιδιών από τα παιδιά, η σχετικότητα με τις εμπειρίες των παιδιών, η άμεση βιωματική έρευνα, η διαθεσιμότητα των πληροφοριών για το θέμα από το περιβάλλον, η δυνατότητα αναπαράστασής του θέματος με πολλούς τρόπους (Roopnarine & Johnson, 2006). Ο Dearden (1983) προτείνει κάποια κριτήρια για την επιλογή του θέματος που είναι αρκετά σημαντικά, τα οποία είναι η άμεση σχέση με την καθημερινή ζωή, η σύνδεση του θέματος με το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα και η αξία του θέματος για τη μετέπειτα ζωή των παιδιών.



#### 1.4.4. Η Εφαρμογή της μεθόδου Project

Για να εφαρμοστεί η μέθοδος στο νηπιαγωγείο πρέπει ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει τις φάσεις της μεθόδου (Helm & Katz, 2002). Το Project χωρίζεται σε τρεις φάσεις.

- Η **πρώτη φάση** έχει τα εξής περιεχόμενα: επιλογή θέματος, δημιουργία κοινών εμπειριών (τα παιδιά γνωρίζουν κάποια στοιχεία για το θέμα πολύ βασικά, τα οποία χρειάζονται ώστε όλα να βρίσκονται σε ένα επίπεδο και να γνωρίζουν περίπου τα ίδια πράγματα, δηλαδή να έχουν μια κοινή βάση εμπειριών και γνώσεων), δημιουργία δύο ιστογραμμάτων, από τα οποία στο ένα καταγράφονται «Τι ξέρουν τα παιδιά για το θέμα» και στο άλλο ιστόγραμμα «Τι θέλουν να μάθουν για το θέμα». Έπειτα ακολουθεί στο τρίτο διάγραμμα κατά το οποίο τα ερωτήματα και οι απορίες των παιδιών, οργανώνονται σε ομάδες ερωτημάτων με ένα τίτλο που σχετίζεται με υποενότητα του θέματος (Helm & Katz, 2002). Στη συνέχεια τα παιδιά επιλέγουν σε ποια υποενότητα του θέματος θέλουν να δουλέψουν, να οργανώσουν δραστηριότητες και διερευνήσουν και έτσι δημιουργούνται ομάδες.

- Στη **δεύτερη φάση**, υπάρχουν τρία στάδια, το στάδιο της προετοιμασίας της έρευνας, το στάδιο της έρευνας και το στάδιο της παρουσίασης. Στο πρώτο στάδιο, τα παιδιά αναζητούν πηγές πληροφόρησης και αναλαμβάνουν ρόλους και υπευθυνότητες στην ομάδα. Στο δεύτερο στάδιο αυτής της φάσης, τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού κάνουν εκπαιδευτικές επισκέψεις, συνεντεύξεις με ειδικούς, διερευνούν αντικείμενα, χρησιμοποιούν πηγές πληροφόρησης (Helm & Katz, 2002). Επιπλέον, πραγματοποιούνται συγκεντρώσεις ομάδων και αξιοποίησης πληροφοριακού υλικού. Βιώνουν εμπειρίες μέσω των δραστηριοτήτων μέσω της πολυτροπικής έκφρασης και δημιουργίας, δηλαδή, *ζωγραφική, κατασκευές, πλαστική, γραφή*. Τέλος στο τρίτο στάδιο, τα παιδιά κάνουν προετοιμασία του υλικού τους, αναλαμβάνουν υπευθυνότητες, υλοποιούν την παρουσίαση των δραστηριοτήτων τους και των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους και συζητούν στην ολομέλεια.

- Στην **Τρίτη φάση** έχουμε την αξιολόγηση, κατά την οποία πραγματοποιείται αξιολόγηση σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων, μέσω συζητήσεων, ερωτήσεων, ημερολογίου της νηπιαγωγού, πορτφόλιο με τις ζωγραφιές των παιδιών. Επιπλέον πραγματοποιείται και αξιολόγηση της διαδικασίας κατά την οποία μέσω των καταγραφών, των συζητήσεων και της αυτοαξιολόγησης, φαίνονται οι στάσεις και η συμπεριφορά, το ενδιαφέρον και η συμμετοχή, τα προβλήματα, τα θετικά σημεία, τον ρόλο των παιδιών και της νηπιαγωγού (Helm & Katz, 2002).

### **1.5. Θεώρηση του Reggio Emilia**

Το Reggio Emilia είναι μια πόλη της Βόρειας Ιταλίας και έχει περίπου 130.000 κατοίκους. Το εκπαιδευτικό σύστημα αυτής της πόλης είναι αναγνωρισμένα ένα από τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο (Ντολιοπούλου, 2006). Το σύστημα του Reggio Emilia δεν αντιπροσωπεύει απλά μια εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά μία στάση ζωής, η οποία συνδέει και ενσωματώνει πολιτικές, πολιτισμικές και επιστημονικές θέσεις για τα δικαιώματα του παιδιού, τις διαδικασίες μάθησης, το νόημα της κοινότητας (Roopnarine, Johnson, 2006). Επιπλέον, το σύστημα αυτό είναι ένα σύνολο σχολείων για μικρά παιδιά, στα οποία οι νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και ηθικές δυνατότητες κάθε νηπίου, το οποίο φοιτά σε αυτά, καλλιεργούνται και καθοδηγούνται με προσεχτικό και ουσιαστικό τρόπο. Αυτό το σύνολο σχολείων είναι επίτευγμα του Loris Malaguzzi, ο οποίος ανέπτυξε, αλλά και διεύθυνε για πολλά χρόνια με μεγάλη επιτυχία, ιδρύοντας τον πρώτο παιδικό σταθμό το 1963 (Edwards, Gandini, Forman, 2008). Σύμφωνα με τον Malaguzzi, ο στόχος ήταν, όταν ιδρύθηκε το πρώτο σχολείο, να χτιστεί ένα σχολείο που είναι αγαπητό στα παιδιά, στο οποίο θα κυριαρχούν η σκληρή εργασία, η ανακάλυψη, οι καταγραφές και η επικοινωνία, δηλαδή να δημιουργηθεί ένας χώρος έρευνας, μάθησης και σκέψης, στον οποίο τα παιδιά, οι παιδαγωγοί και οι γονείς θα αισθάνονται άνετα. Σήμερα, το σύστημα απαρτίζεται από δεκάδες κέντρα βρεφών/ προνηπίων και νηπιαγωγείων, στα

οποία επιτυγχάνεται μια πολύ αποτελεσματική εκπαίδευση, εφαρμόζονται προοδευτική εκπαιδευτική μέθοδοι.

Το σύστημα του Reggio Emilia είναι μια πρωτοποριακή παιδαγωγική φιλοσοφία, η οποία είναι μια πολυσυμβολική προσέγγιση κατά την οποία ενθαρρύνει την νοητική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη συμβολική αναπαράσταση, καθώς τα παιδιά ανακαλύπτουν το περιβάλλον τους και εκφράζουν τον εαυτό τους μέσα από διάφορα πράγματα (Ντολιοπούλου, 2006). Χαρακτηρίζεται από κάποιες προκλητικές ερμηνείες, οι οποίες αφορούν τις συνθήκες και τους στόχους υψηλής ποιότητας φροντίδας και εκπαίδευσης των παιδιών, περιλαμβάνουν υπευθυνότητες και ρόλους των εκπαιδευτικών και τα δικαιώματα των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των οικογενειών των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία (Roopnarine & Johnson, 2006).

Το Reggio Emilia είναι ένα ολοήμερο σύστημα, το οποίο απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και συνεργάζεται πολύ στενά με τους γονείς, ώστε να έχει καλύτερα αποτελέσματα η προσέγγισή αυτή. Τα σχολεία αυτά στηρίζονται στο δήμο κάθε πόλης και οικονομικά και οργανωτικά. Το ένα δέκατο περίπου του προϋπολογισμού της πόλης διατίθεται για τα σχολεία, τα οποία στηρίζονται και στα δίδακτρα που παίρνουν από τους γονείς. Στην οργάνωση του συστήματος παίζει σημαντικό ρόλο η Συμβουλευτική επιτροπή, της οποίας βασικός ρόλος είναι να καλύπτει τις ανάγκες των σχολείων, να έχει πολιτικές επιλογές καλύπτοντας ουσιαστικά τις ανάγκες των παιδιών, των οικογενειών και των εκπαιδευτικών. Την συμβουλευτική επιτροπή απαρτίζουν γονείς, εκπαιδευτικοί, πολίτες της πόλης, οι οποίοι εκλέγονται κάθε δύο χρόνια και είναι αντιπρόσωπο όλων των παραπάνω. Το κάθε σχολείο έχει μία Συμβουλευτική επιτροπή, από την οποία εκλέγονται δύο με τρία άτομα για να αντιπροσωπεύσουν το σχολείο στο Δημοτικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης όλων των παιδιών όλων των σχολείων της πόλης, μαζί τους είναι ο Δήμαρχος ο εκλεγμένος αντιπρόσωπος για την εκπαίδευση, αλλά και μια ομάδα παιδαγωγών. Η συμβουλευτική επιτροπή οργανώνει συναντήσεις και επείγοντα σχέδια, εξετάζουν τις αντιλήψεις και τις προτάσεις των γονέων, οργανώνουν επίσης συνεδριάσεις εργασίας, τις μαγνητοσκοπούν και τις αξιολογούν εξάγοντας τα αποτελέσματα της εργασίας τους αυτής (Edwards, Gandini, Forman, 2008). Στο Reggio Emilia οι γονείς έχουν μεγάλη συμμετοχή

στην εκπαίδευση των παιδιών τους και λαμβάνουν μέρος με πολλούς τρόπους. Γίνονται συναντήσεις στο επίπεδο της τάξης συζητώντας θέματα που αφορούν ολόκληρη την τάξη, συναντήσεις μικρών ομάδων επιτρέποντας μια πιο στενή και προσωπική συζήτηση των αναγκών, συνεδριάσεις γονέα δασκάλου για ένα συγκεκριμένο θέμα για μια συγκεκριμένη οικογένεια ή συγκεκριμένο παιδί, συναντήσεις με συγκεκριμένο θέμα, συναντήσεις με έναν ειδικό, συνεδριάσεις, εργασίας, εργαστήρια, διακοπές και γιορτές και άλλες συνεδριάσεις, σχετικές με τις εκδρομές στην πόλη, πικνίκ, ολιγοήμερες διακοπές στην θάλασσα ή στο βουνό και άλλα πολλά(Edwards, Gandini, Forman, 2008).

Κάθε τάξη σε κάθε σχολείο του Reggio Emilia έχει δύο παιδαγωγούς ανά αριθμό παιδιών , ο οποίος καθορίζεται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Τα παιδιά φοιτούν περίπου τρία χρόνια στον βρεφονηπιακό σταθμό ή στον παιδικό σταθμό και έχουν και τα τρία χρόνια το ίδιο παιδαγωγό (Ντολιοπούλου, 2006). Στην προσέγγιση αυτή την ίδια σημαντικότητα με τους παιδαγωγούς της τάξης έχει εξίσου και ο χώρος, τον οποίο αποκαλούν ως «τρίτο παιδαγωγό». Ο χώρος στα σχολεία αυτά προσφέρει άνεση, ζεστασιά και όλα είναι διαμορφωμένα στο ύψος των παιδιών. Τα σχολεία μοιάζουν με μεγάλα σπίτια και είναι ιδιαίτερα ελκυστικά προς τα παιδιά. Τα έπιπλα είναι εξαιρετικής ποιότητας, ο χώρος είναι τέλεια οργανωμένος ώστε να σπρώχνουν τα παιδιά να ανακαλύψουν και ασχολούνται με διάφορα θέματα, αλλά και η ποιότητα των εκθέσεων των έργων των παιδιών είναι άριστη. Μέσω του χώρου, πραγματοποιούνται αλληλεπιδράσεις, τα παιδιά ανακαλύπτουν τις ευκαιρίες για να εκπληρώσουν τις δυνατότητες και τις ικανότητες τους. Ο χώρος συμβαδίζει με τους στόχους της προσέγγισης, υπάρχει χώρος για ελεύθερη δραστηριότητα και κίνηση, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν.

### **1.5.1. Η παιδαγωγική θεωρία, οι μέθοδοι και το πρόγραμμα των πρότυπων σχολείων Reggio Emilia**

Αρχικά παιδαγωγική θεωρία που στηρίζει την προσέγγιση του Reggio Emilia είναι ο κοινωνικός η αλληλεπιδραστικός κονστрукτιβισμός. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το ίδιο το παιδί λειτουργεί ως κοινωνικός κονστрукτιβιστής,

δηλαδή βασικός ρόλος του είναι να οικοδομεί μόνο του τις γνώσεις, μέσω του διαλόγου, της ανταλλαγής και της συνεργασίας (Ντολιοπούλου, 2006). Τα παιδιά που φοιτούν στο Reggio Emilia, δεν δέχονται παθητικά τις γνώσεις και τις εμπειρίες, αλλά κοινωνικοποιούνται συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, δεν αντιδρούν απλά στο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά μέσω της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης, αναπτύσσει τις κοινωνικές, νοητικές και γνωστικές δομές. Αυτό βέβαια επιτυγχάνεται μέσω της προσωπικής σχέσης του δημιουργεί ο παιδαγωγός με το παιδί, σύμφωνα με την οποία το παιδί μέσω της αυτοσυγκρότησης και της κοινωνικής συγκρότησης δημιουργεί τη γνώση (Edwards, Gandini, Forman, 2008). Το παιδί μέσω της αντιπαράθεσης που υπάρχει στην ομάδα, μέσω των υποθέσεων που κάνουν κατακτούν τη γνώση. Η φιλοσοφία της προσέγγισης στηρίζεται και στην παιδαγωγική της ακρόασης, σύμφωνα με την οποία ο παιδαγωγός δεν εξηγεί, μιλάει, μεταδίδει, αλλά ακούει το κάθε παιδί, δηλαδή δέχεται αυτά που λέει το κάθε παιδί, σέβεται τις διαφορές απόψεων, δίνει αξία στα ίδια τα παιδιά και στις απόψεις τους και δέχεται τις αλλαγές. Η ακρόαση για τους παιδαγωγούς του Reggio Emilia είναι απαραίτητη και ουσιαστική προϋπόθεση για τη μάθηση.

Η κοινή εργασία των παιδιών με τους παιδαγωγούς είναι ένας παράγοντας στον οποίο στηρίζεται η προσέγγιση. Για τα παιδιά τους το σχολείο αποτελεί μέρος της ζωής τους, δεν τα προετοιμάζει για τη ζωή τους. Τα παιδιά σε αυτά τα σχολεία κάνουν πράγματα, που όλοι θεωρούν ότι είναι δύσκολο να κάνουν. Ανακαλύπτουν τα περιβάλλον και εκφράζονται με όλες τις «γλώσσες» τους, δηλαδή το λόγο, την κίνηση, τη ζωγραφική, τη γλυπτική, το χτίσιμο, το κολλάζ, τη μουσική, το συμβολικό παιχνίδι, μέσω των οποίων κατανοούν τον κόσμο, αναπαριστούν τις γνώσεις τους και οδηγούνται σε υψηλά επίπεδα συμβολισμού και δημιουργικότητας (Edwards, Gandini, Forman, 2008).

Όσον αφορά τις μεθόδους τις οποίες χρησιμοποιούν στα σχολεία αυτά, δεν έχουν καθορισμένες δραστηριότητες με συγκεκριμένους στόχους, ενότητες και υποενότητες ενός θέματος. Στο Reggio Emilia στην αρχή της σχολικής χρονιάς κάνουν ένα σχεδιασμό σχετικά με τα θέματα που θα ασχοληθούν, τα οποία είναι κοινά για όλα τα σχολεία αλλά το περιεχόμενό τους καθορίζεται από τα ίδια τα παιδιά. Στα σχολεία αυτά υπάρχει ελευθερία όλων να προτείνουν ένα θέμα, η διαμόρφωση και η διεξαγωγή του σχεδίου

εργασίας. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να κάνουν επιλογές, να προτείνουν ιδέες, σύμφωνα με πράγματα που τους ενδιαφέρουν και να παίρνουν αποφάσεις για τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους. Τα Project στηρίζονται σε γεγονότα και αντικείμενα της καθημερινότητας των παιδιών. Όταν το θέμα είναι γνωστό τα παιδιά συνεισφέρουν με τις γνώσεις τους, προτείνουν τι θέλουν να διερευνήσουν σε βάθος για το συγκεκριμένο θέμα. Με την εφαρμογή του Project, αρχικά τα παιδιά αναζητούν τα θέματα, στη συνέχεια παρατηρούν, κάνουν ερωτήσεις, συλλέγουν αντικείμενα, έπειτα κάνουν αναπαραστάσεις μέσω των «γλωσσών» των παρατηρήσεων, των πληροφοριών, των ιδεών, των συναισθημάτων και των σκέψεών τους (Ντολιοπούλου, 2006).

Τέλος, το πρόγραμμα των σχολείων του Reggio Emilia μπορεί με πολύ μεγάλη ευκολία να χαρακτηριστεί ως αναδυόμενο αναλυτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με το πρόγραμμα στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι παιδαγωγοί σε συνεργασία με την συμβουλευτική επιτροπή παίρνουν αποφάσεις σχετικά με τα θέματα τα οποία θα ασχοληθούν τα παιδιά όλη τη χρονιά. Οι στόχοι δεν καθορίζονται και δεν ανήκουν σε αυτές τις αποφάσεις, ούτε όμως το περιεχόμενο των θεμάτων, ούτε αν θα διερευνηθεί σε βάθος ή ολόπλευρα το θέμα. Τα παιδιά είναι αυτά που καθορίζουν, τι θέλουν να μάθουν, με ποιο τρόπο θα διερευνήσουν το θέμα και πως θα συλλέξουν πληροφορίες (Edwards, Gandini, Forman, 2008). Αυτό το πρόγραμμα αντλεί από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δίνει έμφαση στη σημασία της συνεργασίας και αποδέχεται την αξία των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, συνδέει τις μαθησιακές εμπειρίες που έχουν τα παιδιά με τη ζωή τους. Παρουσιάζονται μαθησιακές ευκαιρίες στα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί είναι δίπλα τους, πολύ ευέλικτοι, ώστε να είναι σε ετοιμότητα και να τις εκμεταλλευτούν (Roopnarine, Johnson, 2006). Ένα σημαντικό σημείο του αναδυόμενου προγράμματος αυτών των σχολείων είναι η δημιουργική έκφραση, η οποία είναι ένα θεμελιώδες στοιχείο της οικοδόμησης της γνώσης. Μέσω των «γλωσσών», δηλαδή τις διάφορες μορφές δημιουργικής έκφρασης, τα παιδιά αναπτύσσονται μέσα από τη δημιουργία. Την δημιουργικότητα αυτή των παιδιών, εκτός από τις δύο παιδαγωγούς που υπάρχουν στην τάξη προωθεί και η Τρίτη παιδαγωγός, η atelierista, η οποία είναι η παιδαγωγός που συνδέει την δημιουργικότητα των παιδιών με τη νοημοσύνη και τις συμβολικές

«γλώσσες» των παιδιών (Edwards, Gandini, Forman, 2008). Η παιδαγωγός των καλών τεχνών φέρνει τα παιδιά σε επαφή με πολλές μορφές δημιουργικότητας στο ειδικό χώρο που υπάρχει το atelier, ένα αρκετά σημαντικό χώρο για τα σχολεία αυτά, αφού μέσα σε αυτό χώρο ανακαλύπτουν, μαθαίνουν.

### **1.5.2. Ο ρόλος του παιδαγωγού του Reggio Emilia**

Ο ρόλος του παιδαγωγού στο Reggio Emilia βασίζεται σε μια συγκεκριμένη εικόνα για το παιδί, η οποία σχετίζεται με την άποψη των παιδαγωγών ότι το κάθε παιδί είναι μοναδικό και είναι ο πρωταγωνιστής της δικής τους ανάπτυξης, η οποία προέκυψε από τη συλλογή εμπειριών και από μια συνεχώς επανεξεταζόμενη γνώση της εκπαίδευσης (Edwards, Gandini, Forman, 2008). Η παιδαγωγός θεωρείται «συν-οικοδόμος» της γνώσης, αφού βοηθά το παιδί να μάθει ανακαλύπτοντας τους καλύτερους τρόπους, συνεργάτης σε όλες τις δραστηριότητες των νηπίων, παρατηρήτρια, αφού παρατηρεί με πολλούς τρόπους τα παιδιά και θυμάται οτιδήποτε γίνεται στην τάξη. Μέσα από τις παρατηρήσεις μαθαίνει και ερευνά και μοιράζεται πληροφορίες με τους συναδέλφους της (Ντολιοπούλου, 2006).

Επιπλέον, δεν προσεγγίζουν τα παιδιά σαν έχουν ανάγκες, τις οποίες πρέπει να τα βοηθήσουν για να τις καλύψουν, αλλά έχοντας κάποια δικαιώματα για μία καλή συνεργασία, φροντίδα και μάθηση. Βοηθούν επίσης, τα παιδιά επικοινωνήσουν με τον κόσμο χρησιμοποιώντας όλες τις δυνατότητες και τις συμβολικές γλώσσες. Η παιδαγωγός στα συγκεκριμένα σχολεία έχει πολλαπλές λειτουργίες, αφού αλληλεπιδρά με όλο το σύστημα. Πρώτα από όλα, ο παιδαγωγός καθημερινά παρατηρεί και ακούει τα παιδιά ώστε να καταλάβει πως τα παιδιά κατανοούν στον κόσμο, αφιερώνοντας και την προσοχή του χωριστά σε κάθε παιδί της τάξης και στην αλληλεπίδραση του κάθε παιδιού με τους συμμαθητές, την άλλη παιδαγωγό της τάξης, την οικογένεια. Έπειτα, ο παιδαγωγός βοηθά τα νήπια της τάξης όταν τα ίδια το χρειάζονται, διαμορφώνει το περιβάλλον της τάξης ώστε να ενισχύσει την μάθηση των παιδιών και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Ντολιοπούλου, 2006). Μαγνητοφωνεί, καταγράφει τη συμπεριφορά και λεγόμενα όλων των παιδιών, ώστε να

χρησιμοποιεί αυτό το ιστορικό για την ενημέρωση των γονέων, για ανατροφοδότηση. Είναι πολύ σημαντικό ο ένας παιδαγωγός να επικοινωνεί και να συνεννοείται με τον άλλο παιδαγωγό της τάξης για την καλύτερη διαχείριση της τάξης, αλλά και την διεξαγωγή των αρμοδιοτήτων τους στην τάξη. Κινητοποιεί τα παιδιά, δίνει οδηγίες για τη χρήση εργαλείων και για την τεχνική, μετατρέπει μια φιλονικία σε μια υπόθεση προς έλεγχο, ενθαρρύνει τα παιδιά να ξεπεράσουν τις δικές τους φιλονικίες. Επίσης, κάθε παιδαγωγός έρχεται σε επαφή αρκετές φορές την εβδομάδα με την παιδαγωγό σύμβουλο για να συζητήσουν διάφορα θέματα που απασχολούν την τάξη, όπως ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων, τα θέματα για σχέδια εργασίας που προκύπτουν καθώς και για μια ανατροφοδότηση των όσων έχουν συμβεί μέχρι εκείνη τη στιγμή στην τάξη (Roopnarine, Johnson, 2006).

Τέλος οι παιδαγωγοί μιας τάξης πολλές φορές τη μέρα επικοινωνούν και συζητούν, αλλά και διεξάγουν κάποιες δραστηριότητες σε συνεργασία με την ειδικό σε θέματα τέχνης ή δάσκαλο εικαστικών (atelierista), ο οποίος δεν εργάζεται μόνο στο atelier του σχολείου, αλλά σε οποιονδήποτε χώρο, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την αισθητική τους, αλλά να γνωρίσουν καινούργιες «γλώσσες» με τις οποίες μπορούν να εκφραστούν, να δημιουργήσουν και να μάθουν (Edwards, Gandini, Forman, 2008).

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του παιδαγωγού στα σχολεία του Reggio Emilia είναι να παρατηρεί και να ακούει τη συμπεριφορά και τα λεγόμενα των παιδιών, να εστιάζει την προσοχή του σε κάθε παιδί της τάξης, διαμορφώνει το περιβάλλον της τάξης ενισχύοντας τη μάθηση (Ντολιοπούλου, 2006).

### **1.5.3. Τα εικαστικά στο Reggio Emilia**

Η δημιουργικότητα είναι μέρος του κάθε ατόμου και αυτό είναι το γεγονός, το οποίο οδήγησε τους παιδαγωγούς του Reggio Emilia να χρησιμοποιούν τις «εκατό ή τις χίλιες γλώσσες» των παιδιών, οι οποίες αναφέρονται στη ζωγραφική, στη γλυπτική, στο λόγο, τη γλυπτική, το κολλάζ, τη μουσική, το συμβολικό παιχνίδι κ.α. Η δημιουργικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό του τρόπου σκέψης και κατανόησης του κάθε ανθρώπου και δεν θεωρείται μόνο μια ξεχωριστή διανοητική ικανότητα, προέρχεται από τις πολλαπλές εμπειρίες,



εκφράζεται μέσω των γνωστικών, συναισθηματικών και φανταστικών διαδικασιών του κάθε ατόμου ( Edwards, κ.α., 2008).

Τα παιδιά, σε αυτά τα σχολεία έρχονται σε επαφή με πολλά υλικά και το κάνουν με αυτοσυγκέντρωση, αυτονομία και αυτοέλεγχο. Το κλίμα της τάξης και του ατελιέ βοηθάει τα παιδιά να εκφραστούν με μία από τις «χίλιες» γλώσσες με χίλιους τρόπους. Οι εκφραστικές, συμβολικές, επικοινωνιακές, νοητικές, μεταφορικές, λογικές γλώσσες αποτελούν μέσα επικοινωνίας και καταγραφής αυτών που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά (Ντολιοπούλου, 2006). Χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητα, τις εικαστικές τέχνες ή αλλιώς τις «γλώσσες» και το ατελιέ για να λύσουν και να ερευνήσουν διάφορα προβλήματά τους, να ανακαλύψουν και να διερευνήσουν διάφορα ερωτήματά τους και απορίες για οποιοδήποτε θέμα έχει το σχέδιο εργασίας με το οποίο ασχολούνται τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Το κάθε παιδί μέσω των εικαστικών τεχνών και τη δημιουργικότητας εκφράζεται χωρίς να περιορίζεται από τον τρόπο και τη μέθοδο με την οποία θα δημιουργήσει. Επιλέγει ελεύθερα τι υλικά θα χρησιμοποιήσει, πως και για ποιο λόγο θα τα χρησιμοποιήσει. Μέσω των σχεδίων ή των αναπαραστάσεων, τα παιδιά αναπαριστούν και ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους, προκαλούν αναμνήσεις (αφού μέσω των σχεδίων αποτυπώνουν τις εμπειρίες τους, τις έρευνές του και τις γνώσεις που παίρνουν από το περιβάλλον τους), δημιουργούν την αίσθηση της ιστορίας και επικοινωνούν για τις ιδέες με τους άλλους (Edwards, κ.α., 2008). Τα σχέδια των παιδιών είναι μία βάση πάνω στην οποία τα παιδιά και ο δάσκαλος μπορούν να δοκιμάσουν τις ερμηνείες τους πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα που ασχολούνται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, κάνουν υποθέσεις, τις αποτυπώνουν και τις ερμηνεύουν. Ο παιδαγωγός δεν εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο δημιουργούν τα σχέδιά τους αλλά το τι είναι αυτό που αναπαριστούν, ποια είναι η σημασία του αντικειμένου ή της ιδέας που αναπαριστούν. Τα σχέδια των παιδιών δεν συγκρίνονται με τα σχέδια των ενηλίκων, αλλά οι ανακαλύψεις και τα συμπεράσματα από τα παιδικά σχέδια πρέπει να κινούνται γύρω από τους ενηλίκους.

Τα εικαστικά στα σχολεία Reggio Emilia χρησιμοποιούνται ως μέσω μάθησης των παιδιών, αφού **παρακινούν τα παιδιά να ζωγραφίσουν αυτά που νομίζουν ότι ξέρουν, ώστε να αντιληφθούν αυτά που ξέρουν, αλλά**

**και να κατανοήσουν οι παιδαγωγοί τι δεν ξέρουν** (Roopnarine & Johnson, 2006). Μέσω των σχεδίων των παιδιών, τα οποία χρησιμοποιούνται ως:

- αντιγραφή ενός αντικειμένου,
- μιας κατάστασης του περιβάλλοντος,
- ως αποτύπωση μιας γνώσης,
- μιας απορίας τους,

οι παιδαγωγοί καταγράφουν:

- το θέμα του κάθε σχεδίου,
- ακούνε τη περιγραφή του σχεδίου από το ίδιο παιδί και τους συμμαθητές του και τη στιγμή της δημιουργίας του αλλά και μετά από ένα χρονικό διάστημα(Ντολιοπούλου, 2006)

Επίσης τα εικαστικά και κυρίως **τα σχέδια των παιδιών χρησιμοποιούνται από τους παιδαγωγούς τις τάξεις ως αξιολόγηση, η οποία υποστηρίζει αρκετά τη μαθησιακή διαδικασία**. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από την αρχή μέχρι το τέλος της ενασχόλησης των παιδιών με ένα σχέδιο εργασίας (Roopnarine & Johnson, 2006) Οι ζωγραφιές των παιδιών μελετώνται ξανά και ξανά από τις παιδαγωγούς και αποτελούν τη βάση για τον προγραμματισμό της επόμενης φάσης του θέματος του σχεδίου εργασίας. Όλες οι εικαστικές δημιουργίες καθώς και τα σχόλια των παιδιών για αυτές προβάλλονται σε διάφορα σημεία στο σχολείο, ώστε οι γονείς να μπορούν να τα βλέπουν, τα παιδιά να παρατηρούν και να αυτοαξιολογούνται.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **ΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ**

#### **2.1 Γενικά**

Τα εικαστικά είναι μια τέχνη ή αλλιώς μια δημιουργική έκφραση, για την οποία έχουν μιλήσει αρκετοί θεωρητικοί και μελετητές. Ξεκινώντας από τη διακήρυξη της Unesco, (1971) διαπιστώνουμε ότι η εικαστική δημιουργία είναι μια μορφή αποκάλυψης και εμβάθυνσης του κόσμου, χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης, μαρτυρίας, εμπειρίας, επικοινωνίας, ερμηνείας πραγμάτων, αλλά και ως όργανο, επιδιώκει τη μεταρρύθμιση, τον πλουτισμό, την τάξη και την ολοκλήρωση πραγμάτων

#### **2.2. Θεωρίες των εικαστικών και η εκπαίδευση**

Οι εικαστικές δημιουργίες λαμβάνουν και ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης και κυρίως στο νηπιαγωγείο. Μέσω των εικαστικών εικόνων τα παιδιά δημιουργούν εικόνες που έχουν στο μυαλό τους, εικόνες από τη ζωή τους, από το σχολείο, από τις δραστηριότητες που συμμετέχουν, ακόμη και εικόνες που δημιουργούνται από τη φαντασία τους (Μαγουλιώτης, 2002).

Τα εικαστικά στο χώρο της εκπαίδευσης, συμβάλλουν με έναν ολιστικό τρόπο στην ευρύτερη ανάπτυξη των νηπίων, ενεργοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, προσφέρουν πολύτιμες οπτικές και απτικές εμπειρίες και εμπλουτίζουν την προσωπική τους ζωή. Εξετάζοντας το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για το Ελληνικό Νηπιαγωγείο διαπιστώνουμε ότι θέτει ως σκοπό να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν Σωματικά, Συναισθηματικά, Νοητικά και Κοινωνικά. Και ειδικά το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Δημιουργίας και Έκφρασης Εικαστικών Τεχνών στο νηπιαγωγείο προτείνει δραστηριότητες με στόχους τα παιδιά: Να διακρίνουν την ομορφιά στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης. Να αναπτύξουν το ενδιαφέρον για την εικαστική δημιουργία και την επιθυμία να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Να μάθουν να παρατηρούν, να πειραματίζονται με διάφορα υλικά και τεχνικές, να ερευνούν και να χρησιμοποιούν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους ως στοιχείο δημιουργίας και

έκφρασης. Να ανακαλύψουν ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και να χρησιμοποιούν την τέχνη σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες του προγράμματος.

Ο Vygotsky (1971· Πουρκός, 2009) θεωρεί ότι η εικαστική τέχνη έχει τρεις μορφές έκφρασης: τη Γνωσιολογική- Ορθολογική, τη Ψυχαναλυτική και τη Φορμαλιστική μορφή έκφρασης. Αυτές οι τρεις μορφές έκφρασης μπορεί να είναι αποτελεσματικές για τα παιδιά, όταν τους προσφέρονται εικαστικές δραστηριότητες ελεύθερης ενασχόλησης, ώστε να εκφράζεται αυθόρμητα και χωρίς φόβους ή όταν αυτές είναι συνδεδεμένες με την καθημερινότητα, ώστε να συνδέει στο σχέδιο του, την τέχνη με βιώματα, τις εμπειρίες και τις γνώσεις του. Ειδικά στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης, το σχέδιο χαρακτηρίζεται ως μια βασική παιδαγωγική δραστηριότητα. Ειδικά το ελεύθερο σχέδιο, αποτελεί ένα παιδαγωγικό ευχάριστο συμβάν για το παιδί, ισχυρίζεται ο Vygotsky.

Επιπλέον, τα εικαστικά συμβάλλουν στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, χάρη στις γνωστικές ικανότητες που αναπτύσσονται μέσα από τις προσπάθειες του ατόμου να δημιουργήσει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο (Efland, 2002). Η άποψη αυτή έρχεται να συμφωνήσει με αυτή του Adams (2006:18-19), ο οποίος ισχυρίζεται ότι το μυαλό και το χέρι του καλλιτέχνη να λειτουργούν ως ένα είδος φίλτρου, μέσω του οποίου υλοποιείται μια ιδέα. Οι εικόνες, που δημιουργεί, συλλαμβάνονται πρώτα στο μυαλό και μετά σχεδιάζονται. Γι' αυτό, δημιουργούμε αυτό που γνωρίζουμε, κατανοούμε και φανταζόμαστε (Sullivan, 2005).

Τα εικαστικά θεωρούνται ως μια γλώσσα και επομένως η εικαστική εκπαίδευση στο σχολείο επιλύει ένα παιδαγωγικό πρόβλημα. Μπορεί δηλαδή να παραλληλιστεί με την εκμάθηση μιας γλώσσας (Gloton, 1976: 55-6). Θεωρούνται ως μέσο επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών και ταυτόχρονα ως μέσο για την αναπαράσταση του πραγματικού κόσμου. Ο Χάιντεγκερ (1986), άλλωστε, υποστηρίζει ότι η τέχνη παράγει προϊόντα –σύμβολα, τα οποία περικλείουν αλήθειες και γνώσεις.

Για τους ερευνητές Langer (1957) και Dalley- Case κ.ά (1995), η ζωγραφική μπορεί να θεωρηθεί ως μια παιδαγωγική δραστηριότητα, η οποία σχετίζεται με το στοχασμό και τη σκέψη και η οποία κάνει ορατό τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Δηλαδή η δημιουργία μιας εικόνας είναι μια

οπτική απόδειξη του εσωτερικού μας κόσμου. Μπορεί να είναι μια εικόνα συναισθημάτων, εμπειρίας, γι' αυτό ζωγραφίζοντας το έργο ταυτιζόμαστε με την εικόνα που εκφράσαμε. Η εικόνα γίνεται η ενσάρκωση της συναισθηματικής πραγματικότητας του δημιουργού. Όταν τα παιδιά ζωγραφίζουν χωρίς να φοβούνται την κριτική, τα έργα τους δείχνουν βαθιά συναισθήματα (Dalley- Case κ.ά, 1995:188).

Γενικά παρατηρώντας τα προγράμματα σπουδών της εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι στοχεύουν στην επέκταση των εννοιών, δηλαδή οφείλουν να βοηθήσουν τους σπουδαστές να μάθουν να διαβάζουν τη σημασία των τεχνών (Eisner, 2002). Γιατί όπως περιγράφει σε άλλη έρευνα ο Eisner (1999:88-9), η ικανότητα να σπουδάζει κανείς έναν ζωγραφικό πίνακα, να διαβάζει ένα λογοτεχνικό έργο, να ερμηνεύει ένα χορό κ.ά. εκφράζει μορφές αλφαριθμητισμού, δηλαδή τρόπους απεικόνισης. Η κάθε μορφή αλφαριθμητισμού έχει τη δυνατότητα να προσφέρει μοναδικές μορφές νοήματος. Γι' αυτό «τα σχολεία υπηρετούν τα παιδιά πιο αποτελεσματικά, όταν τα προγράμματά τους δεν περιορίζουν τα νοήματα που τους εξασφαλίζουν», υποστηρίζει πάλι ο Eisner. Παρατηρώντας κανείς παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπιστώνει ότι, όταν ολοκληρώνουν την εικαστική δημιουργία τους, την απολαμβάνουν και την επιδεικνύουν τόσο στους φίλους τους, όσο και στον/στην νηπιαγωγό. Πολλές φορές τα παιδιά επιδεικνύουν τα έργα τους και τα περιγράφουν με ενθουσιασμό, είτε αυτά είναι «μουντζούρες», είτε σχέδια που παριστάνουν μορφές ή ολόκληρες ζωγραφικές παραστάσεις και είναι πρόθυμα να αφηγηθούν κάποια ιστορία.

Οι Krechevsky (1994) και Dempsey (1997b), σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, θεωρούν ότι τα παιδιά μέσα από τις εικαστικές δραστηριότητες και τα έργα τους, αποκτούν νέες γνώσεις για το σχέδιο, τα χρώματα, αλλά μπορούν να κατανοήσουν προϋπάρχουσες και νέες γνώσεις για οποιοδήποτε θέμα, να αυξήσουν τη φαντασία, να εξερευνήσουν. Σύμφωνα με το «Συμβολικό» μοντέλο της αισθητικής ανάπτυξης του Gardner, στα παιδιά κατά την κατασκευή του σχεδίου- ζωγραφιάς τους, γίνεται η διάκριση τριών αλληλεπιδρώντων συστημάτων- διαδικασιών: τη διαδικασία του «δημιουργείν»- «κατασκευάζειν», τη διαδικασία του «αντιλαμβάνεσθαι» και τη διαδικασία του «συναισθάνεσθαι». Αυτές οι τρεις αλληλεπιδραστικές διαδικασίες, μπλέκονται μεταξύ τους, όταν το παιδί σχεδιάζει και ζωγραφίζει,

αλλά δεν είναι ξεκάθαρο ποια διαδικασία προηγείται της άλλης, αλλά όπως και να έχει, τα σχέδια τους είναι αυθόρμητα και φανερώνουν την μεγάλη επιθυμία του παιδιού να χρησιμοποιήσει όλες τις αισθήσεις τους για να δημιουργήσει, αλλά ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τα στοιχεία γύρω τους, κατανοούν και νιώθουν όλα τα δεδομένα του περιβάλλοντός τους (Σταματοπούλου, 1998).

Το παιδικό σχέδιο ή η παιδική ζωγραφιά, είναι ένα αυθόρμητο μήνυμα, ένας αυθόρμητος λόγος και ένα δείγμα ελεύθερης έκφρασης. Μιλά, διηγείται και εξηγεί όλα εκείνα που το παιδί δεν μπορεί να σχηματίσει με λέξεις και προτάσεις (Καρέλλα, 1991). Η δημιουργική έκφραση του νηπίου μέσα από ένα σχέδιο, δεν είναι μόνο τρόπος έκφρασης, αλλά το παιδί προβάλλει μέσα από αυτό τη νοητική, ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού.

### **2.3. Οι λόγοι της δημιουργίας**

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κάνουν πολλά σχέδια διαμιάς, αλλά δε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για κανένα από αυτά μόλις τα ολοκληρώσουν ή ακόμα δε νοιάζονται να τα επιδείξουν. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα δείξουν το σχέδιο του παιδιού. Γενικότερα, δεν είναι εύκολο να δώσουμε ακριβώς μια πειστική απάντηση για τους λόγους για τους οποίους το παιδί ζωγραφίζει. Μερικές φορές, τα παιδιά μπορεί να απολαμβάνουν τη δημιουργία σημαδιών στο χαρτί ή την παραγωγή αισθητικά ικανοποιητικών σχημάτων. Για μερικά παιδιά, η ευχαρίστηση από το σχέδιο μπορεί να είναι η δημιουργία ενός συμβολικού κόσμου, στον οποίο μπορούν να ασκήσουν τον έλεγχο που τους λείπει πραγματικά από τη ζωή τους. Σχετική με αυτόν τον τελευταίο λόγο είναι η ιδέα ότι το σχέδιο εξυπηρετεί έναν εκφραστικό σκοπό και η έκφραση συναισθηματικής εμπειρίας είναι και βαθιά ικανοποιητική και απαραίτητη για τη συναισθηματική υγεία (Μπονώτη, 2007).

Κατά τη Malchiodi (2009), για να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τη ζωγραφική πρέπει να διερευνηθεί τι είναι αυτό που δραστηριοποιεί τις αυθόρμητες αυτές εκφράσεις τους. Σύμφωνα με την ίδια, τα παιδιά ζωγραφίζουν συνήθως με τη μνήμη, τη φαντασία και την πραγματικότητα.

Τα σχέδια από μνήμης αφορούν ότι θυμούνται τα παιδιά (Μαγουλιώτης, 2011) πάνω στο θέμα που τους έχουν ζητήσει να ζωγραφίσουν. Πολλές φορές τα σχέδια που θα κληθούν να πραγματοποιήσουν δεν θα είναι όλα εύκολα και τα παιδιά μπορεί να χρειαστούν καθοδήγηση και ενθάρρυνση.

Επίσης κατά τον Μαγουλιώτη (2011) διαπιστώνεται ότι τα παιδιά, όταν ζωγραφίζουν, μαθαίνουν ένα τρόπο μάθησης, όπως όταν μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη σκέψη για να εκφράσουν εικαστικά αυτά που θέλουν ή για το τι είναι ωραία ή τι είναι καινούργια πράγματα ή τι σημαίνει εργασία ή όταν αντιλαμβάνονται πολλά πράγματα ή όταν δημιουργούν με καθοδήγηση.

Τα σχέδια από τη φαντασία αφορούν εικόνες που γεννιούνται μέσα από συναισθήματα ή φανταστικές ιστορίες που θα σκεφτούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχεδιαστικής δραστηριότητας. Κάποια παιδιά τα καταφέρνουν με δυσκολία και κάποια χωρίς δυσκολία. Σε αυτό το σημείο ο Gardner (1982) υποστηρίζει ότι υπάρχουν παιδιά που το μόνο που χρειάζεται για να αρχίσουν είναι ένα ερέθισμα, ενώ κάποια άλλα είναι ιδιαίτερα απρόθυμα ακόμα και όταν έχουν μπροστά τους όλα τα απαραίτητα και κάποιον που να τους παρακολουθεί με ενδιαφέρον.

Τα σχέδια από την πραγματικότητα αφορούν τη ρεαλιστική και φωτογραφική απόδοση των παιδιών στα σχέδιά τους.

#### **2.4. Τα στάδια του παιδικού σχεδίου**

Τα παιδιά και κάθε ενήλικας που εκπαιδεύεται κινούνται με τη στήριξη του παιδαγωγού, ενώ αργότερα μόνα τους. Εκφράζονται μέσα από επίκτητες διαδικασίες μάθησης, αλλά και από τη γενική συγκρότηση της προσωπικότητάς τους, γνωρίζουν τις πράξεις τους και επιθυμούν να κινούνται ανεξάρτητα, αφού η ανεξαρτησία είναι μια από τις ισχυρότερες ορμές των παιδιών, για αυτό πρέπει να αφήνεται να κάνει όσα περισσότερα πράγματα μπορεί μόνο του. Ένα τρόπος που το βοηθά να νιώσει ανεξάρτητο είναι η δημιουργικότητα, η οποία ξεκινά από την παιδική ηλικία (Μαγουλιώτης, 2002). Το παιδί εξερευνεί τον κόσμο, επεμβαίνει με το δικό του τρόπο και δημιουργεί με ένα δικό του τρόπο από μικρή ηλικία. Η δημιουργία παιδικών έργων βασίζεται στη παρατήρηση, στη θύμηση και στη φαντασία, αλλά και στηρίζεται

στην αντίληψη και στη δυνατότητα κάθε ηλικίας. Δηλαδή, η εικαστική δημιουργικότητα του παιδιού εμφανίζεται με τα ανάλογα γνωρίσματα των σταδίων εξέλιξής του, με τα οποία έχουν ασχοληθεί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι.

Σύμφωνα με τον Burt, τα στάδια ανάπτυξης του παιδικού σχεδίου είναι:

1. Κακογράφημα (ηλικία 2-5 ετών). Σε αυτό το στάδιο γίνεται μια ψυχοσωματική εκγύμναση και το παιδί εκφράζεται κυρίως με την κινητική έκφραση.
2. Γραμμή (ηλικία 4 ετών). Σε αυτό το στάδιο, η ανθρώπινη μορφή γίνεται το επίκεντρο και σχεδιάζεται με ένα κύκλο, κουκκίδες για μάτια και ένα ζευγάρι γραμμές για τα πόδια. Προοδευτικά, δημιουργούν ένα δεύτερο κύκλο για σώμα και άλλες δύο γραμμές για χέρια. Τα σχέδια της πρώτης ηλικίας γίνονται με στοιχεία από τη μνήμη και τη φαντασία, χωρίς να αντιγράφεται κανένα πρότυπο, αλλά σύμφωνα με μια διανοητική και ωφελιμιστική σχηματοποίηση.
3. περιγραφικός συμβολισμός (ηλικία 5-6 ετών). Είναι ένα στάδιο με κύριο ενδιαφέρον το παιχνίδι και όλα τα ένστικτα, οι τάσεις, τα αισθήματα συνδέονται με την αντίληψη και τις παραστάσεις. Το παιδί δεν αξιολογεί μόνο αυτό που κάνει, αλλά και πως το κάνει. Η ανθρώπινη μορφή αναπαριστάνεται με σχετική ακρίβεια σαν ένα συμβολικό σχήμα. Εμπλουτίζεται με διάφορα συμβολικά χαρακτηριστικά που διαφέρουν από παιδί σε παιδί.
4. Περιγραφικός ρεαλισμός (ηλικία 7-8 ετών). Είναι το στάδιο των εγωκεντρικών ενδιαφερόντων. Αναπτύσσεται η ικανότητα του παιδιού να επικεντρώνει την προσοχή του στους σκοπούς που επιδιώκει. Το παιδί είναι πολύ αυθόρμητο και ευαίσθητο στα ερεθίσματα του εξωτερικού κόσμου. Δημιουργεί τα σχέδιά του με βάση τη λογική, δηλαδή σύμφωνα με αυτό που γνωρίζει και όχι με αυτό που βλέπει. Μέσω του σχεδίου προσπαθεί να επικοινωνήσει, να εκφράσει όλα όσα θυμάται ή το ενδιαφέρουν. Το περιεχόμενο του σχεδίου είναι αληθινό από τις λεπτομέρειες και τα αντικείμενα προβάλλονται μέσω της σύνδεσης ιδεών. Σε κάποια σχέδια φαίνεται και το προφίλ του ανθρώπου, η προοπτική, η μη διαφάνεια και οι διακοσμητικές λεπτομέρειες.



5. Οπτικός ρεαλισμός (ηλικία 9-10 ετών). Το σχέδιο αυτού του σταδίου επιδιώκεται με πρότυπο τη φύση. Αποδίδεται μόνο με περίγραμμα ή με στοιχεία προοπτικής ή φωτοσκίασης. Γίνονται προσπάθειες για απόδοση τοπίων.

6. Καταπίεση (ηλικία 11-14 ετών). Σε αυτό το στάδιο, το παιδί προσγειώνεται και αποθαρρύνεται, είναι μια πολύ αργή και κοπιαστική περίοδος για το παιδί. Το ενδιαφέρον μετατίθεται στην έκφραση μέσω της γλώσσας και αν συνεχίσει να ζωγραφίζει, οι προτιμήσεις στρέφονται γύρω από τα συμβατικά σχέδια και αποφεύγεται η ανθρώπινη φιγούρα.

7. Καλλιτεχνική αναβίωση (ηλικία 15 ετών). Είναι μια περίοδος αντικειμενικών ενδιαφερόντων για το παιδί ή η ηλικία της εφηβείας και της ωριμότητας. Τα εικαστικά του έργα διηγούνται μια ιστορία, διακρίνονται για το πλούσιο χρώμα, τη χάρη της μορφής και την ομορφιά της γραμμής. Οι νέοι τείνουν να χρησιμοποιούν το σχέδιο ως μια τεχνική και μηχανική διέξοδο (Read, 1969).

Ο Burt δεν είναι ο μόνος που μίλησε για τα στάδια των παιδικών σχεδίων, αλλά έχει αναφερθεί σε αυτά και ο Luquet. Η ταξινόμηση των εξελικτικών σταδίων προτάθηκε από τον Luquet (1913) και στη συνέχεια υιοθετήθηκε από τον Piaget & Inhelder (1956) , έχει επηρεάσει τη θεωρία και την έρευνα. Ο Luquet ισχυρίζεται ότι τα παιδικά σχέδια έχουν ρεαλιστικές προθέσεις, βασίζονται σε μια εσωτερική νοητική εικόνα. Τα στάδια ανάπτυξης του παιδικού σχεδίου κατά τον Luquet:

1. Στάδια του τυχαίου ρεαλισμού (18 μηνών- 3 ετών). Σε αυτό το στάδιο , το παιδί αρχίζει να αναπαράγει τα πρώτα σημάδια στο χαρτί, τα οποία ονομάζονται «μουτζουρώματα». Τα «μουτζουρώματα» είναι κυρίως μια κινησιακή δραστηριότητα, μια προβολή του σώματος που εκφράζεται και εκδηλώνεται με την κίνηση και διαθέτει μια δυναμική αξία (Κακίση-Παναγοπούλου, 2001). Το παιδί αρχίζει να χαράζει σημεία χωρίς καμία απεικονιστική διάθεση κάποιου αντικείμενου, ανακαλύπτοντας τυχαία μια μορφική αναλογία ανάμεσα σε ένα αντικείμενο και ένα σημείο. Επίσης, το παιδί κινεί το χέρι με μια κανονική ρυθμική κίνηση γύρω από το χαρτί, αλλά συγχρόνως ενδιαφέρεται για τα σημάδια στο χαρτί (Καρέλλα, 1991). Το παιδί αντλεί μεγάλη ευχαρίστηση από τα μουτζουρώματα στο χαρτί, διότι αν δώσει στο παιδί ένα αντικείμενο που μοιάζει με μολύβι αλλά δεν

αφήνει σημάδια θα χάσει το ενδιαφέρον του για αυτή τη δραστηριότητα (Gibson, 1969).

2. Στάδιο συνθετικής ανικανότητας, του συμβολικού ή αποτυχημένου ρεαλισμού( ηλικία 3-5 ετών). Από την ηλικία των τριών ετών περίπου τα παιδιά βλέπουν τα σχέδια τους ως αναπαραστάσεις αντικειμένων, αλλά η δεξιότητα των κινήσεων και η περιορισμένη προσοχή του, το εμποδίζουν να πραγματοποιήσει τους στόχους του. Σε αυτό το στάδιο έχει στο μυαλό του να αναπαράγει ένα έργο ενήλικα, και για αυτό το λόγο σχεδιάζει πολλούς κύκλους. Στην ηλικία τριών με τεσσάρων ετών, τα παιδιά εξακολουθούν να μουντζουρώνουν, επιδίδονται περισσότερο στην ονομασία των έργων τους και στη δημιουργία σχετικών ιστοριών. Ο Gardner (1980) διερευνώντας το φαινόμενο της «υπέρμετρης φαντασίας» υποστηρίζει ότι το παιδί περιγράφει με λεπτομέρειες τις μουντζούρες του κατέληξε ότι δεν υπάρχει εξήγηση για ποιους λόγους το κάνει. Όπως παρατήρησε ο Luquet (1913), το παιδί σε αυτό το στάδιο απομακρύνεται αρκετές φορές από τους αρχικούς στόχους , όταν το σχέδιο θυμίζει κάτι άλλο (Thomas & Silk, 2000). Επιπλέον, εμφανίζεται το τυπικό σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας , που περιλαμβάνει ένα κύκλο για κεφάλι και δυο γραμμές για τα πόδια. Πολλές φορές, το ίδιο σχέδιο χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει διάφορους ανθρώπους ή και ζώα. Τα σχέδια λειτουργούν σαν σύμβολα και όχι σαν προσπάθεια να απεικονίσουν με ακρίβεια το αντικείμενο.

3. Στάδιο διανοητικού ρεαλισμού (ηλικία 5-8 ετών). Σε αυτό το στάδιο, το παιδί σχεδιάζει αυτό που ξέρει και όχι αυτό που βλέπει. Όταν επιλέξει να ζωγραφίσει ένα θέμα, ζωγραφίζει όλα τα στοιχεία που γνωρίζει γύρω από αυτό και όχι μόνο αυτά που βλέπει. Έτσι τα σχέδια περιλαμβάνουν στοιχεία και λεπτομέρειες που δεν φαίνονται και το παιδί γνωρίζει ότι στην πραγματικότητα υπάρχουν. Στα σχέδια των παιδιών, φαίνονται δύο μέθοδοι που χρησιμοποιούν, την περιστροφική προβολή, δηλαδή ότι τα αντικείμενα δεν απεικονίζονται προοπτικά, αλλά αντίθετα προβάλλονται στο ίδιο επίπεδο γύρω από ένα άξονα ή ένα σημείο, και τη διαφάνεια, δηλαδή την ταυτόχρονη απεικόνιση του αντικειμένου και του περιεχομένου αυτού(Freeman, 1980). Τα σχέδια των παιδιών αυτής της ηλικίας γίνονται όλο και πιο ρεαλιστικά όσον αφορά τις διαστάσεις και τις λεπτομέρειες. Η

ανθρώπινη φιγούρα απεικονίζεται με δύο κύκλους, ένα για το κεφάλι και ένα για το σώμα με αρκετές λεπτομέρειες.

4. Στάδιο του οπτικού ρεαλισμού (ηλικία 8 ετών – εφηβεία). Σε αυτό το στάδιο, το παιδί προσπαθεί να δείξει στο σχέδιό του προοπτική, αναλογίες και απόσταση και αρχίζει να ζωγραφίσει από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία. Το παιδί αν δεν έχει ερεθίσματα να ζωγραφίσει και αναπτύσσει άλλους τομείς, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η ζωγραφική μένει στάσιμη (Malchiodi, 2001).

Τα στάδια ανάπτυξης του παιδικού σχεδίου αποτελούν τη βάση για την κατανόηση της ζωγραφικής των παιδιών γενικότερα. Η κατανόηση των παιδικών σχεδίων παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την αξιολόγηση και αποτελεί ένα σημείο εκκίνησης για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών παρεμβάσεων (Malchiodi, 2009).

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΑ

### 3.1. Γενικά

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο της πτυχιακής εργασίας, με θέμα «Εικαστικές δημιουργίες: Σχεδιασμός και Εφαρμογή Project σύμφωνα με το πρότυπο του Reggio Emilia», παρουσιάζεται η έρευνα που διεξάχθηκε. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε για να διερευνηθεί το παραπάνω θέμα μέσα από την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και των υποθέσεων που τέθηκαν. Ο κύριος στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν τα παιδιά, μέσα από τις εικαστικές δημιουργίες, αποτυπώνουν τις γνώσεις τους. Έτσι παρακάτω γίνεται η περιγραφή της έρευνας αυτής και πιο συγκεκριμένα, το πρόβλημα της έρευνας, οι μέθοδοι, το δείγμα, τη διαδικασία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα αυτής.

### 3.2. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών είναι κάτι πολύ ενδιαφέρον ζήτημα για τον παιδαγωγό. Μέσω των σχεδίων τα παιδιά τους δείχνουν αυτά που έχουν μέσα τους. Η εικαστική δημιουργία είναι ένα θέμα, το οποίο έχει πολλές διαστάσεις και μπορεί να διερευνηθεί από πολλές πλευρές. Μία από αυτές τις διαστάσεις είναι η παιδαγωγική διάσταση, κατά την οποία το παιδί ζωγραφίζει για να:

- Αποτυπώσει κάτι που έχει στο μυαλό του
- Αποτυπώσει μια ιδέα του
- Αποτυπώσει μια γνώση του
- Αποδώσει στο χαρτί ότι έχει μάθει και ότι έχει σκεφτεί
- Εκφράσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται μια ιδέα, μια έννοια
- Εκφράσει τον τρόπο με τον οποίο δημιούργησε ή κατασκεύασε κάτι
- Εκφράσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται να δράσει, να δημιουργήσει, να κατασκευάσει.
- Επιτύχει μέσω της ζωγραφικής να αφομοιώσει κάποιες γνώσεις

- Αντιληφθεί αυτά που υπάρχουν ήδη στο μυαλό του και δεν είχε κατανοήσει.

Γενικά, να εκφράσει με τις εικαστικές του δημιουργίες, αυτά που έχει στο μυαλό του είτε είναι σκέψεις, είτε είναι γνώσεις, προβληματισμοί, λύσεις, απόψεις, απορίες, η χρήση των εικαστικών είναι κατάλληλη (Σταματοπούλου, 1998. Edwards, κ.α., 2008, Μαγουλιώτης, 2003· 2011)

Στα πρότυπα σχολεία του Reggio Emilia (Μιχαλοπούλου, Χιωτάκη, 2008), χρησιμοποιούν τα εικαστικά με τους παραπάνω τρόπους. Το σύστημά τους είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο, ώστε να χρησιμοποιούνται τα εικαστικά σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες δραστηριότητες με απόλυτη αρμονία.

Η παρούσα έρευνα προέκυψε από την αναγκαιότητα να αποκαλυφθεί κατά πόσο τα παιδιά δημιουργώντας εικαστικά εκφράζουν στα έργα τους τις γνώσεις που ήδη κατέχουν ή έχουν βιώσει. Συνεπώς είναι αναγκαίο ο/η νηπιαγωγός να πληροφορηθεί για τις γνώσεις που κατακτά το νήπιο μέσα από τη μάθηση, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλλιτεχνικών και πνευματικών του ικανοτήτων. Δηλαδή, έχοντας υπόψη τα πρότυπα προγράμματα των σχολείων του Reggio Emilia, σχεδιάστηκε η εφαρμογή ενός project, έτσι ώστε να γίνει γνωστό κατά πόσο τα σχέδια των παιδιών ελληνικού νηπιαγωγείου αποτυπώνουν σ' αυτά τις γνώσεις τους .

### **3.2.1. Οι υποθέσεις και τα ερωτήματα της έρευνας**

Ο κύριος στόχος αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση για τις εικαστικές δημιουργίες ως μέσο αξιολόγησης των γνώσεων των παιδιών για το θέμα, με το οποίο ασχολούνται στις δραστηριότητες.

Παρατηρώντας όλα τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε, για να στηρίξει: την πρώτη υπόθεση ότι το περιεχόμενο των εικαστικών έργων των παιδιών σχετίζεται με το περιεχόμενο των γνώσεων του θέματος της δραστηριότητας που έχουν αυτά ασχοληθεί και τη δεύτερη υπόθεση ότι ο πλούτος του περιεχομένου των εικαστικών έργων των παιδιών αποτυπώνει τον πλούτο των γνώσεων του θέματος της δραστηριότητας που αυτά έχουν αποκτήσει.

Επίσης για τη διερεύνηση των δεδομένων σχεδιάστηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά πόσο μέσα στις ζωγραφιές τους τα παιδιά αποτυπώνουν τις γνώσεις που κατέχουν για ένα θέμα;
2. Κατά πόσο μέσα στις ζωγραφιές τους τα παιδιά περιγράφουν τις γνώσεις που κατάκτησαν από μια δραστηριότητα που έχει ήδη προηγηθεί;
3. Κατά πόσο μέσα από τις ζωγραφιές τους τα παιδιά αποτυπώνουν τα υλικά και τις διαδικασίες μια δραστηριότητας που έχει ήδη προηγηθεί;

### 3.2.2. Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο μέρη, τα οποία έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους για να μπορέσουν να απαντηθούν οι υποθέσεις και τα ερωτήματά της:

- Στο *A μέρος της έρευνας* έγινε μια προσπάθεια να εφαρμοστεί η μέθοδος των πρότυπων σχολείων του Reggio Emilia σε ελληνικό νηπιαγωγείο με δύο παρεμβάσεις.
- Στο *B μέρος της έρευνας*, αξιολογήθηκαν τα σχέδια των παιδιών, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα έκφρασης των γνώσεων που είχαν αποκτήσει τα παιδιά από τις δραστηριότητες των παρεμβάσεων της έρευνας.

Ειδικά στο A μέρος της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μέθοδοι: η *μελέτη περίπτωσης σε ομάδα*, η *συμμετοχική παρατήρηση* και η *ημιδομημένη συνέντευξη*. Σε αυτό το μέρος της έρευνας, τα αποτελέσματα που θα βγούνε είναι ποιοτικά. Με αυτό τον τρόπο προσεχτικά επιλέχθηκαν οι μέθοδοι που αναφέρονται παραπάνω, έτσι ώστε μέσω αυτών να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα, αξιόπιστα και σωστά.

- **Μελέτη περίπτωσης.** Σχεδιάστηκε μια μελέτη περίπτωσης, η οποία είναι ένα συγκεκριμένο επιστημονικό, για να σκιαγραφήσει μια γενικότερη κατάσταση. Ένα πλεονέκτημά της είναι ότι μπορεί μέσω αυτής να προσδιοριστεί το αίτιο και το αιτιατό, δηλαδή να παρατηρηθούν οι παράγοντες που επιδρούν σε πραγματικά περιβάλλοντα, αναγνωρίζοντας ότι το πλαίσιο είναι μια καθοριστική παράμετρος των αιτιών και των αποτελεσμάτων (Cohen κ.α., 2008).

Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε έτσι ώστε να διερευνηθεί αν μπορεί σε ένα ελληνικό νηπιαγωγείο να εφαρμοστεί η μέθοδος των πρότυπων σχολείων του Reggio Emilia, χρησιμοποιώντας τις πτυχές της μεθόδου που μπορούν να εφαρμοστούν σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, να διερευνηθεί αν μπορούν τα εικαστικά να χρησιμοποιηθούν ως μέσο αξιολόγησης γνώσεων, απόψεων, ιδεών, όπως σε εκείνα τα σχολεία υιοθετώντας κάποιους τρόπους προσέγγισης θεμάτων αυτών των σχολείων. Ως προς τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης, υπάρχουν τρία είδη μελέτης περίπτωσης:

- **Επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης.** Αυτή η μελέτη περίπτωσης, ως προς τα αποτελέσματά της μπορεί να χαρακτηριστεί επεξηγηματική, αφού μέσω αυτής επεξηγείται πως λειτουργεί η μέθοδος αλλά και η θεωρία του Reggio Emilia και αν μπορεί να εφαρμοστεί σε ελληνικό νηπιαγωγείο.
  - **Διερευνητική μελέτη περίπτωσης.** Επιπλέον, μπορεί να χαρακτηριστεί και διερευνητική μελέτη περίπτωσης, αφού μέσω της εφαρμογής της παραπάνω παιδαγωγικής μεθόδου, οι παρεμβάσεις λειτουργούν πιλοτικά και για άλλα ερευνητικά ερωτήματα, όπως η διερεύνηση για το αν οι εικαστικές δημιουργίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αξιολόγηση γνώσεων .
  - **Περιγραφική μελέτη περίπτωσης.** Επιπρόσθετα, χαρακτηρίζεται και περιγραφική ως προς τα αποτελέσματά της αφού παρέχει περιγραφές των φάσεων της κάθε παρέμβασης (Yin, 1984).
- **Συμμετοχική παρατήρηση.** Σε αυτές τις δύο παρεμβάσεις που έγιναν στο σχολείο, χρησιμοποιήθηκε και μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Η συμμετοχική παρατήρηση συνδέεται άμεσα με τη μελέτη περίπτωσης, αφού μέσω αυτής μπορεί επιτευχθεί η μελέτη περίπτωσης. Η συμμετοχική παρατήρηση αναφέρεται στην συμμετοχή του ερευνητή μέσα στην ομάδα της μελέτης περίπτωσης, χωρίς να δίνει στους άλλους την εντύπωση ότι κάνει έρευνα. Ο συμμετοχικός παρατηρητής αναμειγνύεται στις δραστηριότητες της

ομάδας, την οποία παρατηρεί, και έχει την ιδιότητα του μέλους αυτής (Cohen, κ.α., 2008). Έτσι έγινε και σε αυτή την έρευνα, η φοιτήτρια συμμετείχε στις παρεμβάσεις σαν μέλος της ομάδας και χωρίς να γίνει αντιληπτό, ώστε να μπορέσει να κάνει την εφαρμογή των δύο παρεμβάσεων. Με την συμμετοχική παρατήρηση, έγινε η διερεύνηση για αν μπορεί να γίνει η εφαρμογή της μεθόδου του Reggio Emilia σε ελληνικό νηπιαγωγείο.

- **Η ημι-δομημένη συνέντευξη.** Σε συνδυασμό με τις παραπάνω μεθόδους χρησιμοποιήθηκε και η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία χρησιμοποιήθηκε για να μπορέσουν τα παιδιά να περιγράψουν το τι έχουν δημιουργήσει στις ζωγραφιές τους μετά από κάθε δραστηριότητα της κάθε παρέμβασης, δηλαδή περιγραφή του περιεχομένου των ζωγραφιών.

Στο Β μέρος της έρευνας, έγινε η αξιολόγηση των σχεδίων με κάποια κριτήρια. σε Τα κριτήρια αυτά είναι η πολυπλοκότητα και η σχετικότητα. Η πολυπλοκότητα σχετίζεται με τον πλούτο των λεπτομερειών που χρησιμοποιούν τα παιδιά στα έργα τους για να εκφράσουν αυτά που έχουν στο μυαλό τους για το θέμα που επεξεργάστηκαν. Αν προσθέτουν επιπλέον στοιχεία σε αυτά που απεικονίζουν για να δημιουργήσουν μια πιο πλούσια εικόνα της γνώσης τους, της εντύπωσής τους. Η σχετικότητα αναφέρεται με το κατά πόσο ταυτίζεται το περιεχόμενο της ζωγραφιάς των παιδιών με το περιεχόμενο της δραστηριότητας που προηγήθηκε. Δηλαδή αν υπάρχουν στοιχεία που απεικονίζονται στην ζωγραφιά του κάθε παιδιού και πραγματοποιήθηκαν στη δραστηριότητα. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι τα κριτήρια είναι συμβολικά και σχετίζονται με ποιοτικό αποτέλεσμα, αφού μέσω των κριτηρίων γίνεται η διερεύνηση για την απόδοση των παιδιών στην αποτύπωση των γνώσεών τους μετά από κάθε δραστηριότητα.



### 5.2.3. Δείγμα

Το δείγμα αυτής της έρευνας αποτέλεσαν τα παιδιά που φοιτούν στο 2<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο Βόλου. Ειδικότερα:

Το δείγμα του Α μέρους αυτής της εργασίας ήταν 17 παιδιά, από τα οποία τα 10 ήταν κορίτσια και τα 7 ήταν αγόρια. Όλα τα παιδιά αυτού του τμήματος ήταν νήπια, εκτός από 2 κορίτσια που ήταν προνήπια.

Για το Β μέρος της εργασίας, το δείγμα αποτέλεσαν 10 παιδιά, τα οποία ήταν 8 κορίτσια και 2 αγόρια. Αυτά τα παιδιά είναι ένα μικρότερο σύνολο των παιδιών από το δείγμα για το Α μέρος. Τα παιδιά σε αυτό το μέρος της εργασίας μειώθηκαν, γιατί το δείγμα έπρεπε να είναι συγκεκριμένο, ως προς τον αριθμό των παιδιών και ως προς τις ζωγραφιές των παιδιών σε κάθε φάση των δύο παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο. Και το δείγμα των 10 νηπίων προέκυψε τυχαία, γιατί τα υπόλοιπα 7 νήπια έτυχε να μην συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες λόγω ασθένειας ή άλλων αιτιών που δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν στη διαδικασία.

### 3.2.4. Διαδικασία

Για να διερευνηθούν και να συγκεντρωθούν τα στοιχεία της έρευνας έγιναν κάποιες παιδαγωγικές παρεμβάσεις στο νηπιαγωγείο, οι οποίες σχετίζονταν πάρα πολύ με τις εικαστικές δημιουργίες ως μέσο αξιολόγησης και με την μέθοδο που χρησιμοποιούν στο Reggio Emilia. Αυτές οι δύο παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν από 10 Ιανουαρίου 2011 ως 24 Μαρτίου 2011 στο 2<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο Βόλου.

**Στο Α μέρος της έρευνας.** Το ερευνητικό μέρος της πτυχιακής αυτής εργασίας ξεκινά με την πρώτη παρέμβαση μου στο 2<sup>ο</sup> ολοήμερο νηπιαγωγείο Βόλου, στο οποίο είναι εγγεγραμμένα δεκαεφτά παιδιά. Η πρώτη επαφή με το σχολείο πραγματοποιήθηκε την Τρίτη στις 25 Ιανουαρίου. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση με την Νηπιαγωγό του τμήματος, για πολλά ζητήματα που απασχολούσαν. Κάποια από αυτά τα ζητήματα είναι τα νήπια και κάποια χαρακτηριστικά των παιδιών, τον αριθμό των παιδιών, το χώρο του νηπιαγωγείου, για το αν τα νήπια του

τμήματος έχουν δουλέψει ξανά με τη μέθοδο Project.. Συζητήθηκε επίσης ο τρόπος με τον οποίο δουλεύει η νηπιαγωγός της τάξης το Project, τα οποία έχει δουλέψει με τη μέθοδο αυτή. Πραγματοποιήθηκαν πολλές επισκέψεις στο σχολείο, ώστε να υπάρξει μια επαφή, γνωριμία και μια αρχική συνεργασία με τα παιδιά. Σε αυτές τις επισκέψεις η ερευνήτρια παρατήρησε τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν τα παιδιά, το καθημερινό τους πρόγραμμα, τα ενδιαφέροντά τους. Το αποτέλεσμα αυτών των παρατηρήσεων- επισκέψεων, εκτός από τα παραπάνω είναι και η γνωριμία με τα παιδιά, κάτι πολύ σημαντικό για τη μετέπειτα συνεργασία, αλλά και η αίσθηση ασφάλειας μεταξύ των παιδιών και της ερευνήτριας. Έτσι, προγραμματίστηκε να ξεκινήσει το Project με θέμα «Απόκριες», κατά το οποίο η φοιτήτρια σχεδίασε και εφάρμοσε αυτό το θέμα σε συνεργασία με τα παιδιά. Αυτό το Project πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις μεθόδους του Reggio Emilia, δηλαδή η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η παρατήρηση και η συνεργασία με τα παιδιά, η ικανότητα του παιδαγωγού να ακούει και να βοηθάει το παιδί, χρήση της μεθόδου της ανακάλυψης και της διερεύνησης. Σε αυτό, πραγματοποιήθηκαν πολλές δραστηριότητες, κατά τις οποίες αναλύθηκαν πολλές πλευρές του θέματος και μετά κάθε δραστηριότητα τα παιδιά καλούνταν να αποτυπώσουν σε ζωγραφιά οτιδήποτε είχε προηγηθεί.

**Στο Β μέρος της έρευνας.** Στο δεύτερο κομμάτι της έρευνας, γίνεται η διερεύνηση (αξιολόγηση) των σχεδίων των παιδιών. Όπως φαίνεται από την παραπάνω, μετά από κάθε δραστηριότητα τα παιδιά καλούνταν να ζωγραφίσουν, να αποτυπώσουν τις γνώσεις και τις εντυπώσεις τους από τη δραστηριότητα που συμμετείχαν, να σχεδιάσουν κάτι που έχουν στο μυαλό τους για να δημιουργήσουν ή για να κατασκευάσουν κάτι, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο μέσω της ζωγραφιάς αυτό που δεν μπορούν να εκφράσουν με το λόγο. Με άλλα λόγια, τα εικαστικά στο παραπάνω Project χρησιμοποιήθηκαν, όπως και στα πρότυπα σχολεία του Reggio Emilia για να αξιολογηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, για να αξιολογηθούν οι γνώσεις που αποκόμισαν από τη δραστηριότητα, για να εκφραστούν όχι μόνο με το λόγο, αλλά και με άλλους τρόπους και για να παρατηρήσουν αν οι ζωγραφιές σχετίζονται

με το θέμα, με το οποίο ασχολούνται τη συγκεκριμένη περίοδο, δηλαδή με τη σχετικότητα αλλά και τα στοιχεία που χρησιμοποιούν, συνδυάζοντας πληροφορίες από τις δραστηριότητες, προϋπάρχουσες γνώσεις, νέες αποκτημένες γνώσεις και διάφορα χαρακτηριστικά και λεπτομέρειες, δηλαδή με την πολυπλοκότητα των σχεδίων.

Αρχικά, από το Project «Απόκριες», επιλέχθηκαν τα σχέδια των παιδιών από τρεις δραστηριότητες ή αλλιώς τρεις φάσεις από όλες τις φάσεις που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη, ώστε η αξιολόγηση των σχεδίων ως προς κάποια κριτήρια να γίνει πιο προσεχτικά. Επιπλέον, από τα δεκαεφτά παιδιά της τάξης επιλέχθηκαν δέκα, τα οποία και στις τρεις φάσεις είχαν σχεδιάσει. Ο αριθμός των παιδιών για την αξιολόγηση και την ανάλυση των σχεδίων μειώθηκε, δεν ήταν δηλαδή όλα τα παιδιά της τάξης, αφού λόγω του κακού καιρού, διάφορων ιώσεων- ασθενειών και άλλων αρνητικών παραγόντων κάποιων παιδιών να σχεδιάσουν, κάποια σχέδια παιδιών έλλειπαν σε συγκεκριμένες φάσεις της παρέμβασης. Έπρεπε, δηλαδή το δείγμα της έρευνας να είναι έγκυρο και αξιόπιστο, δηλαδή σχέδια ή ζωγραφιές των δέκα συγκεκριμένων παιδιών σε τρεις συγκεκριμένες φάσεις.

Τα κριτήρια, που χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογηθεί η δημιουργικότητα και απόδοση γνώσεων των παιδιών στα έργα τους, είναι η σχετικότητα και η πολυπλοκότητα. Για να αξιολογηθούν τα έργα των παιδιών και να ολοκληρωθεί η συγκομιδή των λεπτομερειών, υπήρχαν δύο μεταβλητές για κάθε σχέδιο, μία για την σχετικότητα και μία για την πολυπλοκότητα. Επιπλέον, για κάθε έργο σε σχέση με κάθε μία μεταβλητή, χρησιμοποιήθηκε μία κλίμακα από 0 ως 4. Οι εργασίες που έδειξαν εξαιρετικά αποτελέσματα πήρε 4 βαθμούς, τα έργα των παιδιών που είχαν καλά αποτελέσματα πήραν 3 βαθμούς, εκείνα με αποτελέσματα κοντά στο μέσο όρο πήραν 2 βαθμούς, οι ζωγραφιές με ελάχιστα αποτελέσματα πήραν 1 βαθμό και 0 βαθμούς πήραν τα σχέδια, τα οποία δεν έφεραν αποτελέσματα γνώσεων.

Προκειμένου να διερευνηθεί η αξία των σχεδίων ως μέσο αξιολόγησης των γνώσεων των παιδιών, συμμετείχαν στην απόδοση βαθμών στα έργα των παιδιών, εκτός από την ερευνήτρια και άλλοι δύο κριτές: ο κ. Μαγουλιώτης, επιβλέπων καθηγητής και η κ. Αλεξανδρίδου, φοιτήτρια. Αυτό έγινε για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

### 3.3. Αποτελέσματα

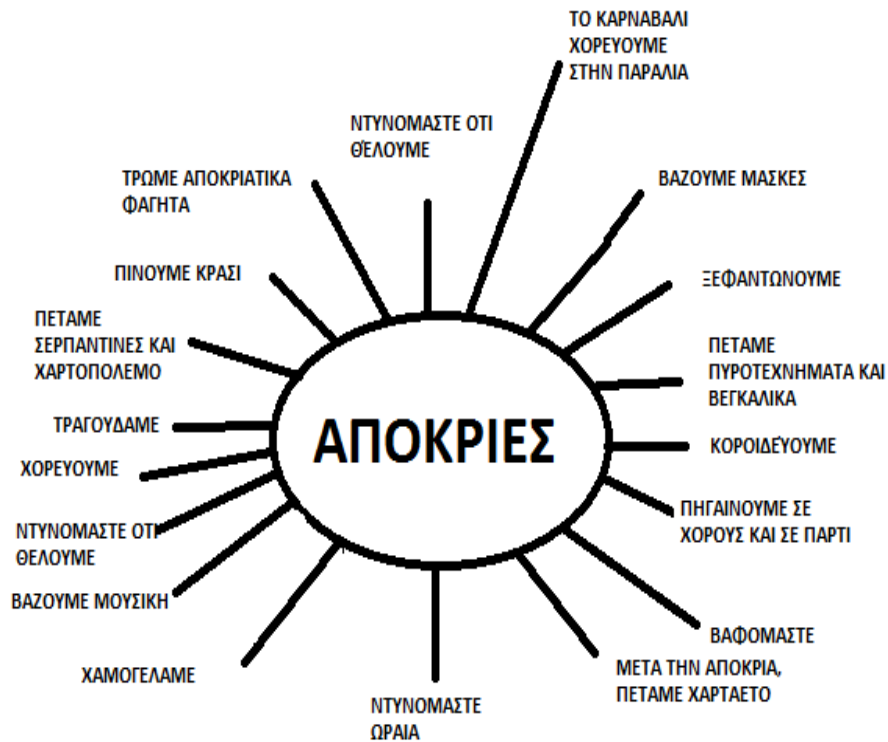
#### 3.3.1. Α. Μέρος: Το Project «Απόκριες» (Παρέμβαση στο νηπιαγωγείο)

**Α' Φάση Σχεδιασμός.** Το θέμα του Project οι «Απόκριες», που πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο προέκυψε κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεών μου, όπου τα παιδιά παρακολούθησαν κουκλοθέατρο με θέμα τον «Αρλεκίνο» της Ζωρζ Σαρρή. Επιπλέον, το κουκλοθέατρο αυτό αν και απείχε κάποιο χρονικό διάστημα από τις Απόκριες, έβαλε τα παιδιά στο κλίμα της περιόδου. Ένα παιδί, ο Γιάννης, έφερε στο σχολείο την μάσκα Gormiti, η οποία ήταν μέρος της αποκριάτικης στολής που μόλις αγόρασε για τις Απόκριες, για να την δείξει στους φίλους του, να τη δοκιμάσουν. Ασχολήθηκαν αρκετά με αυτή, έκαναν το περίγραμμά της και ζωγράφισαν το εσωτερικό του για να το χαρίσει σε ένα φίλο του. Επίσης η νηπιαγωγός την κρέμασε στη γωνιά της παρεούλας για να την βλέπει όλη η τάξη και να την πάρει με προσοχή όποιος θέλει για να την επεξεργαστεί. Αυτοί ήταν δύο λόγοι, το κουκλοθέατρο και η μάσκα που έφερε το παιδί στο σχολείο, ήταν αρκετά αξιόλογοι και σημαντικοί, ώστε να πραγματοποιηθεί η έναρξη αυτού του Project.

Αφού φάνηκε το μεγάλο ενδιαφέρον των παιδιών για το θέμα αυτό, τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν σε ένα λευκό χαρτί οτιδήποτε για τις Απόκριες. Δηλαδή να ζωγραφίσουν οτιδήποτε τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούνε αυτή την λέξη. Τα παιδιά με μεγάλη χαρά κάθισαν και ζωγράφισαν και έπειτα κάθε παιδί εξηγούσε τη ζωγραφιά του απαντώντας στις ερωτήσεις που του γίνονταν, όπως «Τι έχεις ζωγραφίσει; Είναι αυτό που θυμάσαι όταν σκέφτεσαι τις Απόκριες;». Αυτές οι ζωγραφιές θα αξιολογηθούν στο Β' μέρος δηλαδή πιο κάτω.

Εκείνη, κιόλας, την ημέρα πραγματοποιήθηκε μια συζήτηση με τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας για τις «Απόκριες» και ανέφεραν με πολλούς και διάφορους τρόπους την ανυπομονησία τους για αυτές. Παροτρύνθηκαν τα παιδιά να πούνε τι ξέρουν για τις Απόκριες, δημιουργώντας το πρώτο Ιστόγραμμα «Τι ξέρετε για τις Απόκριες;», από το οποίο προέκυψαν οι απόψεις που καταγράφονται στο παρακάτω ιστόγραμμα:

## Ιστογράμμα 1<sup>ο</sup>: Τι ξέρετε για τις αποκριές;



Ταυτόχρονα με τη δημιουργία του παραπάνω ιστογράμματος, το κάθε παιδί ζωγράφιζε αυτό που έλεγε στη γωνιά της παρεούλας και το κολλούσε δίπλα από αυτό που είχε πει. Όταν δεν υπήρχαν άλλες γνώσεις των παιδιών, έγινε μια ανακεφαλαίωση όλων όσων είχαν ειπωθεί και ρωτήθηκαν τα παιδιά αν είχαν κάτι άλλο να προσθέσουν.

Έπειτα, καθισμένοι στη γωνιά της παρεούλας δημιουργήθηκε και το δεύτερο Ιστογράμμα «Τι θέλετε να μάθετε για τις Αποκριές;», στο οποίο καταγράφηκαν οι προτάσεις και οι απορίες των παιδιών που φαίνονται στο παρακάτω ιστογράμμα:

## Ιστόγραμμα 2<sup>ο</sup>: Τι θέλετε να μάθετε για τις αποκριές;



Τα παιδιά, σε αυτό το ιστόγραμμα με τα απορίες τους, δημιούργησαν στο μυαλό τους και κάποιες δραστηριότητες με τις οποίες θα ήθελαν να ασχοληθούν κατά τη διάρκεια αυτού του Project. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία και σε αυτό το ιστόγραμμα, δηλαδή το κάθε παιδί που εξέφραζε μια απορία ζωγράφιζε την απορία του και την κολλούσε πάνω στο ιστόγραμμα, ώστε να θυμούνται τι ακριβώς είπαν σε αυτό το ιστόγραμμα, αποκωδικοποιώντας και το σχέδιό τους.

Στη συνέχεια, αφού τα παιδιά δεν είχαν κάτι άλλο να προσθέσουν στο ιστόγραμμα αυτό, έγινε μια επανάληψη των αποριών των παιδιών για να θυμηθούν όσα έχουν αναφέρει και να τα σκεφτούν. Τελειώνοντας αυτή την επανάληψη, ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν σε ένα λευκό χαρτί κάτι που τους αρέσει πολύ στις Απόκριες. Πραγματοποιώντας τη ζωγραφιά του, κάθε παιδί ερχόταν σε επαφή με τη φοιτήτρια και απαντούσε σε ερωτήσεις όπως «Τι έχεις ζωγραφίσει; Τι είναι αυτό που σου αρέσει πολύ στις Απόκριες; Μπορείς να μου περιγράψεις τη ζωγραφιά σου;». Αφού τελείωσε αυτή η δραστηριότητα, τα παιδιά βγήκαν για διάλειμμα.

Την επόμενη μέρα, έγινε ο διαχωρισμός των ομάδων. Ανακοινώθηκαν οι ομάδες των ερωτημάτων\ αποριών και με τη σειρά το κάθε παιδί επέλεγε

την ομάδα, στην οποία ήθελε να συμμετέχει ανάλογα με αυτά τα ερωτήματα και οι απορίες που το ενδιέφεραν. Δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες:

- Η πρώτη ομάδα ονομάστηκε «Χαρταετοί». Σε αυτή την ομάδα εμπεριέχονταν τα εξής ερωτήματα: «πως φτιάχνονται οι χαρταετοί, πως πετάμε χαρταετό και πως πετάμε βεγγαλικά». Αυτή την ομάδα επέλεξαν τέσσερα παιδιά
- Η δεύτερη ομάδα ονομάστηκε «Καρνάβαλες». Σε αυτή την ομάδα συμμετείχαν μόνο κορίτσια και έτσι δικαιολογείται και το θηλυκό πρόσωπο της ονομασίας της ομάδας. Συμμετείχαν πέντε κορίτσια και ο στόχος τους ήταν να απαντήσουν τα εξής ερωτήματα μέσα από τις δραστηριότητές τους: «Να μάθω αν υπάρχει καρναβάλι σε άλλες χώρες, να φτιάξουμε καπέλα, να κάνουμε αποκριάτικο χορό, να μάθουμε φαγητά της Αποκριάς, να μάθουμε τραγούδια της Αποκριάς».
- Η Τρίτη και τελευταία ομάδα που δημιουργήθηκε ονομάστηκε «Μασκαράδες» και αποτελούνταν από τέσσερα αγόρια και δύο κορίτσια. Οι απορίες με τις οποίες ασχολήθηκε αυτή η ομάδα είναι οι εξής: « θέλω να μάθω πως φτιάχνονται οι μάσκες, θέλω να φτιάξουμε αποκριάτικη στολή, πως φτιάχνεται το κομφετί».

Το κάθε παιδί, μετά την επιλογή της ομάδας υπόγραφαν το συμβόλαιο ότι θα συμμετέχουν ώστε να απαντήσουν αυτά τα ερωτήματα και θα δουλέψουν για αυτό γράφοντας το όνομα τους και βάζοντας το κάθε παιδί μια σφραγίδα δίπλα από το όνομά του. Η αναζήτηση του ονόματος της ομάδας δεν δυσκόλεψε τα παιδιά, όπως επίσης η ομάδα «Χαρταετοί» έβγαλαν ένα σύνθημα το ποίο έλεγε:

«Είμαστε Χαρταετοί

Είμαστε με ξύλο με χαρτί

Είμαστε με χρώματα χρωματιστοί

Είμαστε δυναμικοί

Δεν σκιζόμαστε ποτέ»

Όπως επίσης και οι «Καρνάβαλες» έβγαλαν το δικό τους σύνθημα:

«Είμαστε οι πιο καλές Καρνάβαλες

Είμαστε οι πιο καλές Καρνάβαλες....».

**Β' Φάση Υλοποίηση.** Την επόμενη μέρα πραγματοποιήθηκαν οι δεύτερες συναντήσεις των ομάδων, κατά τις οποίες οι ομάδες συζήτησαν τι γνωρίζουν για το θέμα, ποιες είναι οι ερωτήσεις που έχουν να απαντήσουν, με ποιο τρόπο μπορούν να απαντήσουν τα ερωτήματα- απορίες τους και να κάνουν πράξεις όλες τις προτάσεις τους.

Οι Καρνάβαλες πρότειναν να ψάξουν στο διαδίκτυο, σε βιβλία, σε βίντεο, στην τηλεόραση σε εικόνες από βιβλία και σκίτσα για να βρουν διάφορες πληροφορίες για το Καρναβάλι σε άλλες χώρες, για τραγούδια της Αποκριάς. Επίσης, θέλησαν να κατασκευάσουν καπέλα αποκριάτικα και έδωσαν διάφορες ιδέες, όπως καουμπόικα, καπέλο Κλόουν, τρίγωνα καπέλα, τετράγωνα, κορώνες, ινδιάνικα, και ιδέες για τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν, όπως φτερά, χαρτόνι κ.α. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τους χορούς, πρότειναν να δούμε βίντεο σχετικά με τη σάμπα, ταγκό και το γαϊτανάκι.

Η δεύτερη συνάντηση με τους Μασκαράδες ήταν πολύ καλά και καρποφόρα. Πρότειναν να δημιουργήσουν μάσκες, όπως ήλιος, μποξ, πριγκίπισσα, γάτα, ζώα, μάγισσας. Επιπλέον, συζήτησαν και για το μέγεθος της μάσκας, το οποίο μπορεί να είναι μικρό ώστε να φοριέται από τα ίδια τα παιδιά, αλλά και μεγάλο ώστε να στολίσουν την τάξη. Η μεγάλη μάσκα μπορεί, σύμφωνα με τις προτάσεις τους να έχει μορφή κλόουν, εξωγήινου, φρούτου ή λαχανικού και τα υλικά που μπορεί να χρησιμοποιήσουν είναι χαρτόνι, διάφορα χρωματιστά χαρτιά, μπογιές, μαρκαδόρους. Τέλος, πρότειναν να ψάξουν σε βιβλία διάφορα ιδέες ώστε να φτιάξουν πολύ πρωτότυπες μάσκες, αλλά και να δημιουργήσουν αν μπορέσουν και μια στολή. Σε αυτή την ομάδα υπήρχε μια μικρή διαφωνία, αφού τα κορίτσια πρότειναν αυτά που θα δημιουργήσουν να έχουν κοριτσίστικα θέματα και τα αγόρια, αγορίστικα αντίστοιχα.

Τέλος αυτή την ημέρα πραγματοποιήθηκε και η δεύτερη συνάντηση των Χαρταετών, όπου τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου να προτείνουν τι θα ήθελαν να κάνουν. Ένα παιδί πρότεινε να ρωτήσει τον παππού του και να καταγράψει όπως μπορεί τις οδηγίες, με τις οποίες πετάμε Χαρταετό. Επίσης, θέλησαν να δημιουργήσουν Χαρταετούς και μεγάλους και μικρούς, αλλά και υλικά με τα οποία θα κατασκεύαζαν ένα χαρταετό, δηλαδή ξύλο, χαρτί, αλλά



και διάφορα υλικά για να κατασκευάσουν το μικρό χαρταετό, που θα τον έβαζαν στην τάξη για να τη στολίσουν. Επιπλέον, είδαν και διάφορα βιβλία για χαρταετούς και πρότειναν να ψάξουν στο διαδίκτυο για να βρουν κάποιο βίντεο ώστε να μάθουν πως πετάμε χαρταετό.

Την ίδια ημέρα, όλα τα παιδιά της τάξης δημιούργησαν μάσκες πουλιών. Έκοψαν τις μάσκες και έπειτα τις ζωγράρισαν με τέμπρες σε διάφορα χρώματα και με πινέλα χρησιμοποιώντας την τεχνική του πουαντιγισμού. Έβαλαν τις μάσκες να στεγνώσουν.

Εικόνα 1- Μάσκα πουλιού



Εικόνα 2- Τελική μάσκα



Αφού στέγνωναν, τις διακόσμησαν με χρυσόσκονη και φτερά και έβαλαν λαστιχάκι, ώστε να μπορέσουν να την βάλουν και να την πάρουν σπίτι τους. Στη συνέχεια, τα παιδιά ζωγράρισαν το πώς δημιούργησαν αλλά και τι έμαθαν από αυτή τη δραστηριότητα. Αφού ζωγράφιζαν, τα παιδιά έλεγαν ένα-ένα τι ζωγράρισαν περιγράφοντας τι έχουν καταλάβει από αυτή τη δραστηριότητα, αλλά και αν τους άρεσε η τεχνική του πουαντιγισμού. Περιέγραψαν όλη τη διαδικασία με την οποία ολοκλήρωσαν τη κατασκευή αλλά και την τεχνική που χρησιμοποίησαν. Αυτές τις ζωγραφίες θα αξιολογηθούν στο Β' μέρος δηλαδή πιο κάτω.

Την επόμενη μέρα με την ολομέλεια της τάξης, δημιουργήθηκε ένα μεγάλο κολλάζ με θέμα τον αρλεκίνο, εμπνευσμένο από το κουκλοθέατρο, το οποίο είχαν παρακολουθήσει τα παιδιά στο σχολείο. Ο Αρλεκίνος ήταν ένα παιδάκι, το οποίο ήταν μικρόσωμο και έτσι επιλέχτηκε ένα κοριτσάκι να ξαπλώσει στο χαρτί μέτρου. Ξαπλώνοντας, πρότειναν τα παιδιά να κάνουν το περίγραμμα ώστε να δημιουργήσουν το σώμα του. Έτσι ένα-ένα παιδί με το μαρκαδόρο βοήθησε στην δημιουργία του περιγράμματος.

Εικόνα 3-Περίγραμμα Αρλεκίνου



Εικόνα 4- Δημιουργία Κολλάζ



Έπειτα ακολουθήθηκε μια συζήτηση με τα παιδιά για το ποια θα είναι τα υλικά με τα οποία θα μπορούσαν να δημιουργήσουν το κολλάζ. Τα παιδιά πρότειναν διάφορα χαρτιά και χαρτόνια σε διάφορα χρώματα. Έτσι τα πήραν και τα έκοψαν σε διάφορα σχήματα με τα ψαλίδια τους και άρχισαν να το κολλούν στο σώμα του αρλεκίνου. Κάποια παιδιά ανέλαβαν να σχηματίσουν και γεμίσουν με χαρτιά το κεφάλι του, όπως το θυμόταν από την κούκλα του κουκλοθέατρου, αλλά και από το παραμύθι που υπήρχε στο σχολείο. Μέσω αυτής της δραστηριότητας τα παιδιά, προσπάθησαν να δώσουν λύση στο πρόβλημα, για το σχηματισμό του σώματος του αρλεκίνου κάτι που δεν τους δυσκόλεψε, αφού βρήκαν εύκολα τη λύση να κάνουν το περίγραμμα του σώματος ενός από τα παιδιά, αλλά και τα υλικά για το κολλάζ. Μετά το τέλος της δημιουργίας του κολλάζ τα παιδιά ζωγράρισαν την εμπειρία τους και είπαν στην ερευνήτρια τι έχουν ζωγραφίσει.

Την ίδια ημέρα τα παιδιά της ομάδας «Χαρταετοί», έψαξαν στο διαδίκτυο για πληροφορίες και είδη των χαρταετών, αλλά και το πώς πετάμε και τον χαρταετό. Ένα παιδί που είχε πει έφερε πληροφορίες για το πέταγμα του χαρταετού, τις οποίες είχε γράψει ο παππούς του και τις μοιράστηκε με όλη την ομάδα. Αφού έψαξαν και έμαθαν διάφορες πράγματα για τους χαρταετούς, πήραν και επεξεργάστηκαν διάφορα υλικά που τους δόθηκαν για να δημιουργήσουν τους δικούς τους μικρούς χαρταετούς. Έτσι τα παιδιά αποφάσισαν να δημιουργήσουν χαρταετούς, οι οποίοι δεν ήταν από χαρτί. Προσπάθησαν να δημιουργήσουν το χαρταετό, που έχει έξι πλευρές και έτσι παίρνοντας τρία ξυλάκια το κάθε μέλος της ομάδας τα έδεσαν στο κέντρο και έπειτα άρχισαν να πειραματίζονται με τα διάφορα υλικά. Ένα παιδί πήρε τα νήματα που υπήρχαν και άρχισε να τα γυρνάει γύρω από τα ξυλάκια και το ακολούθησαν τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας. Το αποτέλεσμα ήταν αρκετά

όμορφο και τα παιδιά ευχαριστήθηκαν πολύ με αυτό, αφού όπως ήθελαν δημιούργησαν χαρταετούς, οι οποίοι ήταν πολύ πρωτότυποι.

Την ημέρα αυτή πραγματοποιήθηκε η δημιουργία καπέλων από τις ομάδες, την ομάδα «Καρνάβαλες» και την ομάδα των υπόλοιπων παιδιών που δεν ανήκε σε αυτή. Η ομάδα «Καρνάβαλες» συζήτησε για το ποιο θέμα θα είχε το καπέλο. Σε αυτό το σημείο υπήρχαν πολλές διαφωνίες, αλλά τα κορίτσια αποφάσισαν τελικά να δημιουργήσουν καπέλα νεράιδας. Εφόσον είχαν βρει τι καπέλο θα έφτιαχναν, είχε έρθει η στιγμή να αποφασίσουν το σχήμα του καπέλου, το οποίο ήταν εύκολο να αποφασίσουν, αφού ήθελαν να είναι ένα κωνικό και πολύ ψηλό καπέλο. Έτσι σκέφτηκαν ότι είναι νεράιδες και αποφάσισαν τι νεράιδα θα είναι η κάθε μια. Η μία θα δημιουργούσε το καπέλο της νεράιδας της θάλασσας, η άλλη της νεράιδας της φωτιάς, η άλλη η νεράιδα του ήλιου και η τελευταία της νεράιδας της φύσης. Κόπηκαν τα χαρτόνια σε χρώμα τέτοιο που να ταιριάζει με την κάθε νεράιδα. Έπειτα προσπάθησαν χρησιμοποιώντας τις δύο πλευρές του χαρτονιού να σκεφτούν ποια θα είναι η πλευρά την οποία πρέπει να συρράψουν ώστε να χωράει να μπει το καπέλο στο κεφάλι τους. Μετά από αρκετή ώρα αποφάσισαν ότι έπρεπε μεγάλη πλευρά του χαρτονιού να είναι αυτή που θα μπαίνει στο κεφάλι. Στη συνέχεια, προβληματίστηκαν για το ποιο θα είναι το σχήμα που κόψουν το χαρτόνι ώστε να έχει κωνικό σχήμα. Με διάφορες δοκιμές κατέληξαν να κόψουν τα χαρτόνια σε ισοσκελές τρίγωνα και να ενώσουν τις δυο πλευρές. Αφού τα σύρραψαν με τη βοήθεια της φοιτήτριας παροτρύνθηκαν να διακοσμήσουν τα καπέλα με διάφορα υλικά που τους δόθηκαν ώστε να είναι πιο εντυπωσιακά.

Ενώ οι «Καρνάβαλες» έφτιαχναν τα παραπάνω καπέλα, η υπόλοιπη ομάδα έφτιαξε κάποια άλλα καπέλα. Το καπέλο του τζόκερ ήταν αυτό που δημιούργησε. Το κάθε παιδί διάλεγε το χρώμα του καπέλου που ήθελε και έκοβε το αντίστοιχο χαρτόνι. Αφού το έκοψαν, το κάθε παιδί έφτιαχνε τυπώματα πάνω στην επιφάνειά του ώστε να το διακοσμήσει, χρησιμοποιώντας διάφορα σχήματα σφουγγαριών, τα οποία βουτώντας τα σε διάφορα χρώματα από τέμπρες δημιουργούσε τα τυπώματα. Αφού στέγνωσαν κόλλησαν στις γωνίες που δημιουργούνταν στην κορυφή του καπέλου κύκλους από χαρτόνι. Μετά από την κατασκευή καπέλου τα παιδιά ζωγράρισαν τα καπέλα, αλλά και οτιδήποτε τους εντυπωσίασε στη διαδικασία

κατασκευής τους. Έπειτα ζωγράρισαν, με την παρότρυνση ης ερευνήτριας τι έχουν δημιουργήσει και περιέγραψαν το περιεχόμενο.

Έπειτα την ίδια μέρα πραγματοποιήθηκε μια συνάντηση με όλα τα παιδιά στην γωνιά του υπολογιστή για να συζητηθεί και να διερευνηθεί το θέμα για τις Απόκριες τώρα αλλά και παλιότερα. Τα παιδιά έδιναν διάφορες ιδέες για το ποιες θα είναι οι λέξεις κλειδιά που πρέπει να γραφτούν στη γραμμή αναζήτησης ώστε να βγουν τα αποτελέσματα που ήθελαν. Τα αποτελέσματα διαβάστηκαν στα παιδιά και αυτά ήταν που αποφάσιζαν ποια θα δουν. Έτσι επισκέφτηκαν αρκετές σελίδες, από τις οποίες τα παιδιά έμαθαν διάφορα πράγματα για τις Απόκριες, όπως για τα έθιμα, για τον τρόπο που γιορτάζονταν παλιότερα και τώρα σε κάθε περιοχή. Είδαν επίσης τι στολές φορούσαν παλιά, ποια τα χρώματα των στολών, αλλά και ποια τα θέματα. Αφού συζητήθηκε αρκετά το θέμα διαβάζοντας αρκετά άρθρα και κείμενα από τα διαδίκτυο, αλλά και βλέποντας εικόνες, παροτρύνθηκαν τα παιδιά να ζωγραφίσουν τις Απόκριες στο χθες και τις Απόκριες στο σήμερα, δίνοντας με αυτό τον τρόπο ότι τους άρεσε ότι έμαθαν και ότι του έμεινε από την διερεύνηση. Αφού τελείωσαν τις ζωγραφιές τους, εξήγησαν τι ζωγράρισαν.

Την επόμενη μέρα πραγματοποιήθηκε μια συνάντηση με την ομάδα «Μασκαράδες». Συζητήθηκαν πάλι τα ερωτήματα τα οποία έπρεπε να απαντήσουν και οι πληροφορίες που ήδη είχαν μαζέψει από διάφορα βιβλία, από το ίντερνετ και από διάφορες άλλες πηγές. Αποφάσισαν λοιπόν, αφού είχαν ήδη φέρει εις πέρας ένα από τους στόχους τους, δηλαδή να δημιουργήσουν μικρές μάσκες, να κατασκευάσουν και μία μεγάλη, η οποία θα διακοσμούσε την τάξη. Έψαξαν σε διάφορες πηγές για να αποφασίσουν ποια θα είναι η μορφή της και είπαν να κατασκευάσουν μάσκα κλόουν, η οποία ήταν μία ιδέα που είχαν δώσει και σε προηγούμενη συνάντηση της ομάδας. Τα παιδιά παροτρύνθηκαν να σχεδιάσουν πως σκέφτονται αυτή τη μάσκα σε χαρτί και να αποδώσουν τις σκέψεις τους για το σχήμα της μάσκας, τα χαρακτηριστικά της και τα διάφορα στοιχεία διακόσμησής της μέσα από τη ζωγραφιά τους. Το έκαναν και έπειτα το κάθε παιδί εξήγησε στην φοιτήτρια: Τι έχουν ζωγραφίσει ποια θα είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έβαλαν, με ποιο τρόπο δείχνουν στη ζωγραφιά τους πως θα τη διακοσμήσουν. Μέσω αυτών που απάντησαν για την επεξήγηση των σχεδίων τα παιδιά έδωσαν

στην φοιτήτρια να καταλάβει τι υλικά ήθελαν να χρησιμοποιήσουν για να τη φτιάξουν. Έτσι τους δόθηκε ένα χαρτόνι και σχημάτισαν τα κύρια χαρακτηριστικά της. Αρχικά έκαναν ένα μεγάλο οβάλ για το κεφάλι και άλλα σχήματα για να σχηματίσουν τα χαρακτηριστικά, δηλαδή έκαναν στόμα, μύτη, μάτια. Αφού ένα το σχέδιο πάνω στο χαρτόνι τους δόθηκαν και διάφορα χρωματιστά χαρτιά ώστε να τη διακοσμήσουν. Μέσω της συζήτησής τους τα παιδιά αποφάσισαν τα χρώματα που θα χρησιμοποιήσουν και παίρνοντας κόλλες άρχισαν με μικρά χρωματιστά χαρτάκια να τη διακοσμούν.

Εικόνα 5-Δημιουργία μεγάλης μάσκας



Εικόνα 6-Η μεγάλη μάσκα



Ζητώντας και άλλα υλικά που χρειάζονταν ολοκλήρωσαν την μάσκα και προσπάθησαν να την φορέσουν στο σώμα τους. Αφού την επεξεργάστηκαν, φορώντας, η μάσκα κρεμάστηκε σε σημείο στην τάξη, ώστε να την βλέπουν όλα τα παιδιά, όπως και οτιδήποτε έφτιαχναν τα παιδιά.

Την συγκεκριμένη ημέρα τα παιδιά μαζεύτηκαν στην ολομέλεια και η κάθε ομάδα, παρουσίαζε τα ερωτήματα που είχε να απαντήσει, ποια από αυτά είχε απαντήσει και με ποιον τρόπο, αλλά και τις κατασκευές που είχαν φτιάξει. Παροτρύνθηκαν όλα τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις στις άλλες ομάδες ώστε να γνωρίσουν και τον τρόπο αλλά και να πάρουν πληροφορίες για τα ερωτήματα- προτάσεις τις κάθε ομάδας.

Την προτελευταία μέρα αυτού του project, όπως είναι είχαν κανονίσει «Καρνάβαλες», θα πραγματοποιούσαν το χορό Γαϊτανάκι, μετά από συμφωνία της ομάδας σε προηγούμενη ημέρα, στην οποία είχαν δει διάφορα βίντεο και είχαν ακούσει μουσική που ακούμε πολύ τις Απόκριες. Έτσι, στην γωνιά του υπολογιστή, προσπάθησαν να βρουν πληροφορίες για αυτό το χορό, για τη ιστορία του και τον τρόπο με τον οποίο χορεύεται. Κατά την διάρκεια της περαιτέρω αναζήτησης πληροφοριών, τα παιδιά που δεν ανήκαν στην ομάδα θέλησαν να συμμετέχουν και τα ίδια στην δραστηριότητα αυτή.

Αφού συμφωνήθηκε, συμμετείχαν στην δραστηριότητα και συζήτησαν για το ποιος θα είναι ο τρόπος με τον οποίο θα φτιάξουν το δικό τους γαϊτανάκι, ώστε να τον χορέψουν. Σκέφτηκαν ότι αντί για το στύλο που έχει το γαϊτανάκι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ένα ίσιο ξύλο και ζήτησαν τελικά ένα σκουπόξυλο, αλλά και κορδέλες. Αφού τους δόθηκαν τα υλικά, μέτρησαν πόσα παιδιά είναι ώστε να βάλουν τόσες κορδέλες. Κάποια παιδιά ανέλαβαν να κόψουν τις κορδέλες, ώστε να έχουν το ίδιο μήκος και άλλα ανέλαβαν να δέσουν της κορδέλες στο σκουπόξυλο. Αφού το ετοίμασαν, έβαλαν παραδοσιακή μουσική στον υπολογιστή και άρχισαν να το χορεύουν με τον τρόπο που είχαν πληροφορηθεί προηγουμένως. Έτσι άρχισαν να τυλίγουν και να ξετυλίγουν το γαϊτανάκι και το χόρεψαν αρκετές φορές εκείνη την ημέρα. Τα παιδιά παροτρύνθηκαν μετά από μία συζήτηση να ζωγραφίσουν ότι έμαθαν από τη δραστηριότητα και να το αποτυπώσουν στο χαρτί. Αυτές τις ζωγραφιές θα αξιολογηθούν στο Β' μέρος δηλαδή πιο κάτω.

**Εικόνα 7- Γαϊτανάκι**



Μετά το δεκατιανό τους, την ίδια ημέρα με όλα τα παιδιά της τάξης πραγματοποιήθηκε μια δραστηριότητα στην οποία παρατήρησαν διάφορα έργα τέχνης καλλιτεχνών σχετικά με τον χαρταετό, κατά την οποία τα παιδιά παρατήρησαν τον τρόπο με τον οποίο ζωγραφίζει ο κάθε καλλιτέχνης, πως αποδίδει το σχήμα του χαρταετού, ποια χρώματα χρησιμοποιεί, τα διάφορα σχήματα του χαρταετού που δίνει ο κάθε καλλιτέχνης, όπως επίσης και σε ποια μέρη διαδραματίζεται στους πίνακες ζωγραφικής, το πέταγμα του χαρταετού. Έπειτα τα παιδιά ζωγράρισαν ότι τους έμεινε από τη δραστηριότητα αυτή, ότι πήραν από την ανάλυση των έργων τέχνης και έδωσαν επεξηγήσεις των σχεδίων τους

**Γ' Φάση Ολοκλήρωσης.** Την τελευταία μέρα, πριν τις Απόκριες, τα παιδιά ήρθαν στο σχολείο ντυμένα με τις αποκριάτικες στολές τους. Όλα όσα έμαθαν στο Project αυτό τα έκαναν πράξη εκείνη την ημέρα.

Εικόνα 8- Αποκριάτικη γιορτή



Τα παιδιά έκαναν οτιδήποτε ήξεραν μέχρι εκείνη τη στιγμή, χόρεψαν, έφαγαν, έπιναν χυμούς και αναψυκτικά, γέλασαν, κορόιδεψαν, φόρεσαν μάσκες, πέταξαν κομφετί και σερπαντίνες, γλέντησαν.

Την Τετάρτη 9 Μαρτίου, αφού τα παιδιά είχαν ζήσει όλο το τριήμερο με διάφορες αποκριάτικες συνήθειες, ζωγράφισαν πως πέρασαν αυτές τις τρεις μέρες και αφού το ζωγράφισαν είπαν τι είχαν ζωγραφίσει, λέγοντας με λίγα λόγια πως πέρασαν και τι έκαναν. Έπειτα η κάθε ομάδα έκανε μια τελευταία παρουσίαση στις άλλες ομάδες για την πορεία σε αυτό το project.

### **3.3.2. Β. Μέρος: Αποτελέσματα αξιολόγησης εικαστικών έργων παιδιών**

Στο Β' μέρος εμφανίζονται τα αποτελέσματα των κριτηρίων (σχετικότητας και πολυπλοκότητας) αξιολόγησης των εικαστικών έργων των νηπίων που προέκυψαν από το project «Απόκριες». Επίσης στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας1, Πίνακας 2) παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των έργων των παιδιών, ο βαθμός του έργου του κάθε παιδιού στις τρεις συγκεκριμένες φάσεις για το θέμα Απόκριες, όπως:

Στην α φάση «Τι ξέρετε για τις Απόκριες;» αναφέρεται η δραστηριότητα κατά την οποία ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε ένα λευκό χαρτί: οτιδήποτε ξέρουν για τις Απόκριες ή τι είναι οι Απόκριες.

Στην β φάση «Τα υλικά και η διαδικασία κατασκευής της μάσκας» αναφέρεται η δραστηριότητα κατά την οποία ζητήθηκε από τα παιδιά να αποτυπώσουν σε ένα λευκό χαρτί: ποια υλικά χρησιμοποιήθηκαν και με ποια διαδικασία έγινε η κατασκευή της μάσκας.

Στη γ φάση («Ο χορός με το Γαϊτανάκι») αναφέρεται η δραστηριότητα, κατά την οποία προτείνεται στα παιδιά να ζωγραφίσουν σε ένα λευκό χαρτί: τι έμαθαν για το χορό με το γαϊτανάκι.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί ότι συνολικά αξιολογήθηκαν 30 ζωγραφιές των παιδιών για τρεις παραπάνω φάσεις. Αυτά τα έργα ανήκουν σε δέκα παιδιά που συμμετέχουν και στις τρεις φάσεις.

Δηλαδή ως προς το κριτήριο της **σχετικότητας Πίνακας 1**, υπάρχουν τα εξής αποτελέσματα για κάθε φάση.

1. Στην **α φάση** από τα δέκα έργα που αξιολογήθηκαν:
  - Τα επτά (7) έργα πήραν το βαθμό 4 και
  - Τα τρία (3) έργα πήραν το βαθμό 3.
  - Δεν υπήρχαν έργα που πήραν 2, 1, 0 βαθμούς.
2. Στην **β φάση**, από τα δέκα έργα που αξιολογήθηκαν:
  - Τα έξι (6) πήραν 4 βαθμούς,
  - Τα τρία (3) έργα πήραν 3 βαθμούς,
  - Το ένα (1) έργο πήρε 2 βαθμούς και
  - κανένα έργο δεν πήρε 1 και 0 βαθμούς.
3. Στην **γ φάση**, από τα δέκα έργα που αξιολογήθηκαν:
  - Τα έξι (6) έργα πήραν 4 βαθμούς,
  - Τα δύο (2) έργα πήραν 3 βαθμούς,
  - Τα δύο (2) έργα πήραν 2 βαθμούς και
  - κανένα έργο δεν πήρε 1 και 0 βαθμούς.

Επιπλέον, οι παρακάτω πίνακες (πίνακας 1, πίνακας 2) περιέχουν ενδεικτικές ζωγραφιές των παιδιών που ανήκουν σε κάθε βαθμολογία στη κάθε φάση, όπου φαίνεται η διαφορά που παρουσιάζουν μεταξύ τους τα έργα με διαφορετική βαθμολογία.



Πίνακας 1:Αξιολόγηση των έργων των παιδιών ως προς τη Σχετικότητα



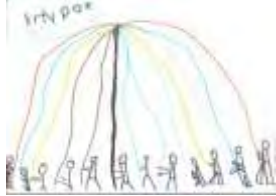

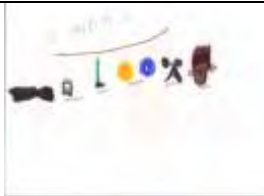



	<b>α φάση</b> «Τι ξέρετε για τις Απόκριες;»	<b>β φάση</b> «Τα υλικά και η διαδικασία κατασκευής της μάσκας»	<b>γ φάση</b> «Ο χορός με το Γαϊτανάκι»
<b>4</b>			
<b>3</b>			
<b>2</b>			
<b>1</b>			
<b>0</b>			
<b>Μέσος όρος αξιολόγησης των έργων των παιδιών</b>	<b>3,7</b>	<b>3,5</b>	<b>3,4</b>

Στον παραπάνω πίνακα, στο κάτω μέρος παρατηρούμε το μέσο όρο της αξιολόγησης των έργων των παιδιών, ως προς την σχετικότητα, την ταύτιση του περιεχομένου δηλαδή της ζωγραφιάς με αυτό της δραστηριότητας που προηγήθηκε στην συγκεκριμένη φάση που έχει επιλεχθεί. Φαίνεται ότι τα παιδιά βρίσκονται σε ένα καλό επίπεδο, σύμφωνα με τον μέσο όρο για κάθε φάση.

Αξιολογώντας τα έργα των παιδιών με κριτήριο την πολυπλοκότητα του πίνακα 2 (ο οποίος περιέχει ότι και ο παραπάνω, αλλά με τον κριτήριο της πολυπλοκότητας).

1. Στην **α φάση**, από τα δέκα έργα που αξιολογήθηκαν:
  - τα έξι (6) έργα βαθμολογήθηκαν με 4,
  - τα δύο (2) έργα με 3 και
  - τα άλλα δύο (2) έργα με 2 βαθμούς.
  - Δεν υπάρχουν έργα που πήραν 1 και 0 βαθμούς.
2. Στην **β φάση**, από τα δέκα έργα που αξιολογήθηκαν:
  - Τα έξι (6) έργα πήραν 4 βαθμούς,
  - Τα δύο (2) πήραν 3 βαθμούς,
  - Τα δύο (2) πήραν 2 βαθμούς.
  - Κανένα έργο δεν βαθμολογήθηκε με 1 και 0 βαθμούς.
3. Στην **γ φάση**, από τα δέκα έργα που αξιολογήθηκαν:
  - τα έξι (6) βαθμολογήθηκαν με 4 βαθμούς,
  - τα τρία (3) πήραν 3 βαθμούς και
  - το ένα (1) έργο βαθμολογήθηκε με 2 βαθμούς.
  - Κανένα έργο δεν πήρε εδώ 1 και 0 βαθμούς.

Πίνακας 2: Αξιολόγηση των έργων των παιδιών ως προς την Πολυπλοκότητα

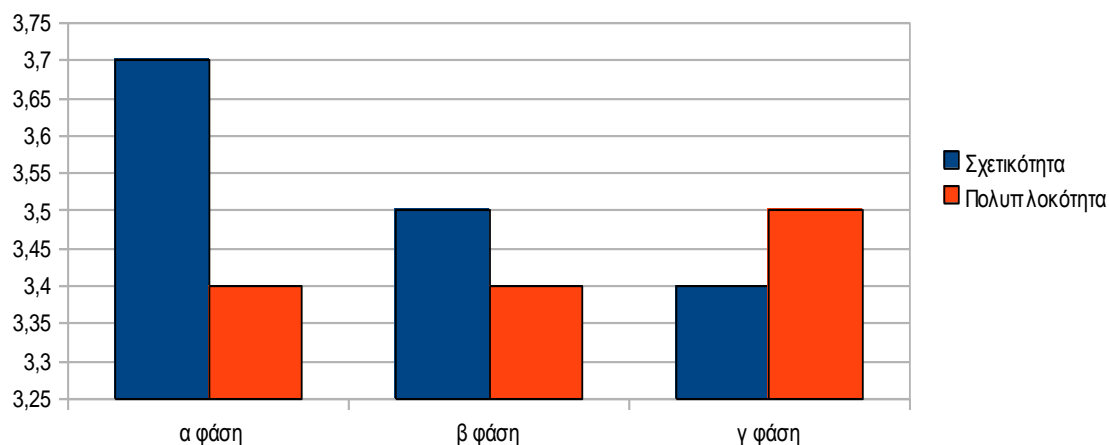
	<b>α φάση</b> «Τι ξέρετε για τις Απόκριες;»	<b>β φάση</b> «Τα υλικά και η διαδικασία κατασκευής της μάσκας»	<b>γ φάση</b> «Ο χορός με το Γαϊτανάκι»
<b>4</b>			
<b>3</b>			
<b>2</b>			
<b>1</b>			
<b>0</b>			
<b>Μέσος όρος αξιολόγηση ς των έργων των παιδιών</b>	<b>3,4</b>	<b>3,4</b>	<b>3,5</b>

Στον πίνακα 2 που προηγείται, παρατηρούμε τα αποτελέσματα της διαδικασίας της αξιολόγησης των σχεδίων των παιδιών ως προς το κριτήριο της πολυπλοκότητας, δηλαδή την παράθεση επιπλέον στοιχείων και λεπτομερειών σχετικά με το θέμα.

Με την ανάλυση των αποτελεσμάτων των παραπάνω πινάκων για την Σχετικότητα και την Πολυπλοκότητα είδαμε ότι υπάρχει διαφορά στην αξιολόγηση των έργων των παιδιών σε κάθε φάση με τα δύο αυτά κριτήρια και αυτό απεικονίζεται στο Διάγραμμα 1.

Διάγραμμα 1

Μέσος όρος αξιολόγησης των έργων των παιδιών ως προς την Σχετικότητα και την Πολυπλοκότητα



Στην α φάση, παρατηρείται ότι η Σχετικότητα των έργων των παιδιών υπερτερεί σε σχέση με την Πολυπλοκότητα. Σύμφωνα με τον μέσο όρο, γίνεται αντιληπτό ότι το περιεχόμενο των έργων των παιδιών σχετίζονται πάρα πολύ με το θέμα που ασχολούνται, αλλά βλέπουμε ότι η πολυπλοκότητα των έργων τους είναι χαμηλή. Αυτό συμβαίνει μάλλον γιατί τα παιδιά εστιάζουν στην αποτύπωση των γνώσεων και όχι τόσο πολύ στην προσθήκη στοιχείων και λεπτομερειών για το θέμα. Το ίδιο παρατηρείται και στην β φάση, στην οποία υπερτερεί η σχετικότητα, αλλά δεν έχουν μεγάλη διαφορά οι μέσοι όροι αξιολόγησης για τα δύο κριτήρια. Στην γ φάση η πολυπλοκότητα είναι αυτή που υπερισχύει. Σε αυτή τη φάση μάλλον τα παιδιά, τα παιδιά ναι μεν αποτυπώνουν γνώσεις στα έργα τους, αλλά παρατηρείται η αποτύπωση πολλών λεπτομερειών για το γαϊτανάκι και τον τρόπο με τον οποίο χορεύεται. Τα παιδιά προσθέτουν αρκετές λεπτομέρειες, στοιχεία, χρώματα που κάνουν τις ζωγραφιές τους αρκετά πολύπλοκες.

Γενικά, φαίνεται ότι τα παιδιά βρίσκονται σε ένα πολύ καλό επίπεδο, αφού αποτυπώνουν τις γνώσεις τους και χρησιμοποιούν στοιχεία και λεπτομέρειες για να δημιουργήσουν. Η Σχετικότητα των ζωγραφιών είναι σε πάρα πολύ καλό επίπεδο και αυτό το αποδεικνύει ο συνολικός μέσος όρος

της αξιολόγησης των τριών φάσεων που είναι περίπου 3,53 σε μια κλίμακα βαθμολόγησης από 0-4 για τη παρέμβαση με θέμα τις Απόκριες Η Πολυπλοκότητα επίσης βρίσκεται σε ένα πάρα πολύ καλό επίπεδο, αφού στην κλίμακα βαθμολόγησης από το 0-4, ο μέσος όρος των έργων των παιδιών και στις τρεις φάσεις για την πρώτη παρέμβαση κυμαίνεται στο 3,43. Επομένως, τα παιδιά σχεδιάζουν τις γνώσεις τους όπως λέει το Reggio Emilia και οι μέθοδοί του συστήματος αυτού.

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν και τα αποτελέσματα της ημιδομημένης συνέντευξης στα παιδιά μετά από κάθε δραστηριότητα. Τα παιδιά μετά από κάθε δραστηριότητα ζωγράφιζαν τι τους έμεινε από τις δραστηριότητες, τι έμαθαν και έπειτα με συνέντευξη με την ερευνήτρια απαντούσαν στις ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο των έργων τους.

Στον Πίνακα 3α περιέχονται οι απαντήσεις των παιδιών για τα έργα τους και οι περιγραφές τους για το περιεχόμενο στην α φάση.

Πίνακας 3α. Συνεντεύξεις παιδιών για το περιεχόμενο των έργων τους -α φάση	
Παιδιά	Αποτελέσματα συνεντεύξεων στην α φάση
Ιουλία	Ένας κλόουν, μια μάγισσα και μια πριγκίπισσα σε ένα πάρτι που έχει κορδέλες.
Σοφία-Μαρία	Είναι δύο πριγκίπισσες σε ένα πάρτι που όταν πήγαν όλοι είπαν ότι είναι πολύ όμορφες.
Σπύρος	Ζωγράφισα ένα ζορό, έναν βρικόλακα και ένα αρλεκίνο
Μαρίνα	Ζωγράφισα δύο ζευγάρια, που χορεύουν με τη μουσική σε ένα αποκριάτικο πάρτι. Τα κορίτσια είναι ντυμένα νεράιδες και τα αγόρια είναι ντυμένα πειρατές.
Ασπασία	Είναι ένας κλόουν, όχι στο τσίρκο, σε ένα πάρτι και γύρω του υπάρχουν φωτοβολίδες
Ελένη	Έχω ζωγραφίσει ένα πάρτι με δύο κοριτσάκια που έχουν ντυθεί κλόουν και ρίχνουν κομφετί.
Ελένη Ζ.	Είναι ένα πάρτι, που πήγε μια σπανιόλα και μία πειρατίνα και έχει κομφετί.
Μαρία	Είναι δυο κοριτσάκια που ντύθηκαν πριγκίπισσες και είναι σε ένα πάρτι που πέταξαν λουλούδια και έγιναν φωτοβολίδες.

Γιάννης Γ.	Είναι ο Μπεν Τεν και όλοι οι εξωγήινοι. Όλοι είναι ντυμένοι με αυτές τις στολές του Μπεν Τεν.
Λυδία	Ένα κοριτσάκι που ντύθηκε με τα γιορτινά του και βρίσκεται σε ένα αποκριάτικο πάρτι με σερπαντίνες.

Στον πίνακα 3β , βρίσκονται οι συνεντεύξεις των παιδιών μετά από τις εικαστικές τους δημιουργίες σχετικά με τη δημιουργία της μάσκας στη β φάση.

Πίνακας3β. Συνεντεύξεις παιδιών για το περιεχόμενο των έργων τους -β φάση	
Παιδιά	Αποτελέσματα συνεντεύξεων στην β φάση
Ιουλία	Ζωγράφισα το χαρτόνι που έκοψα για να φτιάξω τη μάσκα, τα χρώματα με τα πινέλα και τα πιάτα που είναι μέσα, το ψαλίδι και τη χρυσόσκονη που βάλामε στο τέλος.
Σοφία-Μαρία	Ζωγράφισα τα υλικά, δηλαδή τα χρώματα, το ψαλίδι, τα πινέλα, τα χρώματα και την μάσκα πουλιού που έφτιαξα.
Σπύρος	Είναι τα υλικά που είχα όταν έφτιαξα τη μάσκα.
Μαρίνα	Έχω κάνει τη μάσκα, το πινέλο, τη χρυσόσκονη, το πινέλο, το ψαλίδι και τα χρώματα.
Ασπασία	Είναι η μάσκα, τα χρώματα, η μπογιά, το μολύβι και η χρυσόσκονη.
Ελένη	Τα πινέλα, το ψαλίδι, οι μπογιές και η χρυσόσκονη.
Ελένη Ζ.	Ζωγράφισα τη μάσκα, τα χρώματα και το άσπρο χρώμα και τις πινελιές.
Γιάννης Γ.	Η μάσκα και τα πινέλα με τα χρώματα.
Μαρία	Η μάσκα που έφτιαξα.
Λυδία	Εμείς καθόμαστε στο τραπέζι και φτιάχνουμε τις μάσκες.

Στον πίνακα 3γ συμπεριλαμβάνονται οι συνεντεύξεις των παιδιών για την γ φάση, δηλαδή το γαϊτανάκι, τη δημιουργία τους και το χορό που έκαναν τα ίδια τα παιδιά.

Πίνακας3γ. Συνεντεύξεις παιδιών για το περιεχόμενο των έργων τους -γ φάση	
Παιδιά	Αποτελέσματα συνεντεύξεων στην γ φάση
Ιουλία	Ζωγράφισα το γαϊτανάκι και παιδάκια που κρατάνε τις κορδέλες

Σοφία-Μαρία	Το γαϊτανάκι και από δίπλα εγώ, η Μαρία, η Μαρίνα, η Λύδια.
Σπύρος	Πολλά παιδάκια χορεύουν γαϊτανάκι με τις κορδέλες.
Μαρίνα	Εγώ, ο αδερφός μου, ο Σάκης και η αδερφή μου η Αριστέα χορεύουμε γαϊτανάκι.
Ασπασία	Το γαϊτανάκι και έξι παιδάκια που χορεύουν.
Ελένη	Τα παιδιά χορεύουν γαϊτανάκι.
Ελένη Ζ.	Ένα αγόρι και ένα κορίτσι σε ένα πάρτι που έχει γαϊτανάκι.
Γιάννης Γ.	Έκανα το γαϊτανάκι και τους χορευτές που χορεύουν γύρω γύρω.
Μαρία	το γαϊτανάκι και διάφορα άτομα γύρω, εγώ, Τζούλια, ο Γιώργος, η Λίλι, η Τζίνα, η Χριστίνα, η Μαρίνα.
Λυδία	Εγώ και η Μαρίνα δίπλα στο γαϊτανάκι.

Όπως παρατηρούμε στους παραπάνω πίνακες τα παιδιά δεν περιγράφουν με πολλές λεπτομέρειες τα έργα τους. Οι περιγραφές των σχεδίων τους στις συνεντεύξεις είναι μικρές και με πολύ λίγες λεπτομέρειες. Τα έργα των παιδιών είναι πιο λεπτομερή σε σχέση με τα λεγόμενα των παιδιών.

### 3.4. Συμπεράσματα

Αρχικά, μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, διαπιστώθηκε ότι η εικαστικές δημιουργίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως **μέσον** για να αποτυπωθούν οι γνώσεις των παιδιών απαντώντας έτσι στον κύριο στόχο αυτής της μελέτης. Τα εικαστικά στα σχολεία Reggio Emilia χρησιμοποιούνται ως μέσω μάθησης των παιδιών, αφού παρακινούν τα παιδιά να ζωγραφίσουν αυτά που νομίζουν ότι ξέρουν, ώστε να αντιληφθούν αυτά που ξέρουν, αλλά και να κατανοήσουν οι παιδαγωγοί τι δεν ξέρουν (Roorharine & Johnson, 2006). Έτσι, μέσω της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο, τα παιδιά, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα, αποτυπώνουν τις γνώσεις τους, τις ιδέες τους, τις σκέψεις, τους και οτιδήποτε έχουν μάθει στα έργα τους. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι τα παιδιά μέσω της δημιουργίας των έργων τους αποτυπώνουν ότι έχουν στο μυαλό τους και βοηθούν τον παιδαγωγό να καταλάβει αν απόκτησαν ή όχι κάποιες γνώσεις.

Μελετώντας τα αποτελέσματα, τα παιδιά ακόμη και στην αρχική φάση που τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν, να ζωγραφίσουν οτιδήποτε γνωρίζουν για το θέμα, το έκαναν και φυσικά με πολύ μεγάλη αποτελεσματικότητα. Βέβαια, το ίδιο συνέβη και στις φάσεις που πραγματοποιήθηκαν μετά. Τα παιδιά ήταν εξίσου αποτελεσματικά στην αποτύπωση των γνώσεων και σε δραστηριότητες, που τους προσφέρονταν η ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις που δεν είχαν πριν. Το περιεχόμενο, γενικά των έργων των παιδιών ταυτίζεται με τις γνώσεις τους είτε αυτές είναι προϋπάρχουσες γνώσεις είτε αυτές είναι νέες γνώσεις που μόλις κατέκτησε.

Πιο συγκεκριμένα, στις αναλύσεις των έργων ως προς τα δύο κριτήρια, την σχετικότητα και την πολυπλοκότητα, παρατηρήθηκε ότι ισχύει η παραπάνω άποψη. Όσον αφορά τη σχετικότητα και συγκεκριμένα την πρώτη υπόθεση που τέθηκε για αυτή την έρευνα, δηλαδή ότι το περιεχόμενο των εικαστικών έργων των παιδιών σχετίζεται με το περιεχόμενο των γνώσεων του θέματος της δραστηριότητας που έχουν αυτά ασχοληθεί και αυτό αποδεικνύεται στον πίνακα 1.

Ως προς την σχετικότητα, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών έχουν καλά αποτελέσματα. Στις τρεις φάσεις που χρησιμοποιήθηκαν για να διερευνηθούν τα παιδιά αποτυπώνουν στις ζωγραφιές τους αυτό που πρέπει,



δηλαδή, τις γνώσεις που σχετίζονται με την δραστηριότητα που προηγήθηκε. Το θέμα που υπάρχει στο έργο τους σχετίζεται άμεσα με αυτό που τους ζητήθηκε να αποδώσουν στο χαρτί. Στην πρώτη φάση, τα παιδιά ζωγραφίζουν και αποτυπώνουν στο χαρτί ακριβώς αυτό που τους ζητήθηκε, δηλαδή οτιδήποτε γνωρίζουν για το θέμα που ασχολήθηκαν στην παρέμβαση. Τα αποτελέσματα ήταν σχετικά με αυτά που έπρεπε να είναι, αφού τα παιδιά ζωγράρισαν αντικείμενα, δράσεις, ενέργειες που σχετίζονται με το θέμα. Άλλα παιδιά λιγότερο και άλλα περισσότερο πλησίαζαν στο υψηλότερο βαθμό αποτύπωσης αυτών που χρειαζόταν. Στην δεύτερη φάση και στην Τρίτη φάση, τα παιδιά σχετίστηκαν κατά την πλειοψηφία τους στις ζωγραφιές τους με το θέμα. Τα περισσότερα από τα παιδιά χρησιμοποίησαν στοιχεία, γνώσεις από τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν, δηλαδή σχετίζονταν αρκετά με το θέμα.

Όσον αφορά την δεύτερη υπόθεση, δηλαδή τον πλούτο του περιεχομένου των εικαστικών έργων των παιδιών αποτυπώνει τον πλούτο των γνώσεων του θέματος της δραστηριότητας που αυτά έχουν αποκτήσει (πολυπλοκότητα), συμπεραίνεται ότι η πλειοψηφία των παιδιών δημιουργεί εικαστικά χρησιμοποιώντας αρκετά στοιχεία και λεπτομέρειες για το θέμα που ασχολούνται.

Ως προς την πολυπλοκότητα, δηλαδή, και στις τρεις φάσεις, φαίνεται ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν και αποτυπώνουν στα σχέδιά τους γνώσεις με πολυπλοκότητα. Δεν ζωγραφίζουν απλά, αλλά συνθέτουν με τέτοιο τρόπο τις ζωγραφιές τους ώστε να σχετίζεται με την δραστηριότητα που προηγήθηκε, με τις γνώσεις που πήραν, με τα στοιχεία που υιοθέτησαν και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Τα σχέδια τους έχουν αρκετές λεπτομέρειες για να εκφράσουν τις γνώσεις τους, αυτό από τη μία δείχνει ότι η εικαστική δημιουργία είναι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για να αξιολογηθούν οι γνώσεις των παιδιών. Το περιεχόμενο των ζωγραφιών μετά από κάθε δραστηριότητα- φάση της παρέμβασης δείχνουν ότι υπάρχουν αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ του περιεχομένου της ζωγραφιάς και του περιεχομένου της δραστηριότητας, αλλά και ότι εμπλουτίζουν τα έργα τους συνθέτοντας αρκετά στοιχεία και λεπτομέρειες και αυτό παρατηρείται στον πίνακα 2 που αναφέρει

Συγκρίνοντας τους δύο πίνακες για την αξιολόγηση των έργων των παιδιών, φαίνεται ότι οι εικαστικές δημιουργίες βοηθούν τα παιδιά να

αποτυπώσουν κάτι που έχει στο μυαλό τους, μια ιδέα, κάτι που έχει μάθει, κάτι που έχει σκεφτεί και να εκφράσουν τον τρόπο σκέψης τους, κατασκευής ή δημιουργίας ενός αντικειμένου, μιας εργασίας. Τα αποτελέσματα από τους πίνακες επιπλέον, δείχνουν ότι η εικαστικές δημιουργίες βοηθούν τα παιδιά να αποτυπώσουν τις γνώσεις τους και αυτό αποδεικνύεται από τους μέσους όρους των βαθμολογιών της κάθε φάσης.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που σχεδιάστηκε για να διερευνηθεί η έρευνα, δηλαδή κατά πόσο τα παιδιά μέσα από τις ζωγραφιές τους αποτυπώνουν τις γνώσεις που κατέχουν για ένα θέμα, διαπιστώθηκε με την ανάλυση των αποτελεσμάτων ότι τα παιδιά αποτυπώνουν τις γνώσεις τους στα έργα τους. Κατά τη Malchiodi (2009), για να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τη ζωγραφική πρέπει να διερευνηθεί τι είναι αυτό που δραστηριοποιεί τις αυθόρμητες αυτές εκφράσεις τους. Σύμφωνα με την ίδια, τα παιδιά ζωγραφίζουν συνήθως με τη μνήμη, τη φαντασία και την πραγματικότητα και αυτό διαπιστώνεται και από αυτή την έρευνα, αφού τα παιδιά ζωγραφίζουν μετά από κάθε φάση και χρησιμοποιούν γνώσεις, αλλά και στοιχεία παρατήρησης, φαντασίας. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι τα παιδιά αποτυπώνουν τις γνώσεις τους στο χαρτί όπως φαίνεται στον πίνακα 1 και στον πίνακα 2, αλλά εμπλουτίζουν τα έργα τους με στοιχεία, τα οποία παρατηρούν στο περιβάλλον γύρω τους, έχουν στο μυαλό τους θυμούνται, αλλά και φαντάζονται.

Συγκρίνοντας τον πίνακα 1 και τον πίνακα 2, αλλά και τον διάγραμμα 1, διαπιστώνεται ότι υπάρχει διαφορά στην σχετικότητα και στην πολυπλοκότητα σε κάθε φάση. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών που σχετίζονται με το θέμα της παρέμβασης, δείχνει ότι τα παιδιά αποτυπώνουν στα σχέδια τους τις γνώσεις που κατέχουν και με πιο πλούσιο τρόπο. Για αυτό το λόγο παρατηρούμε ότι στην πρώτη φάση, που τα παιδιά ζωγραφίζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, η σχετικότητα υπερισχύει σε σχέση με την πολυπλοκότητα, αφού τα παιδιά αφού γνωρίζουν, δεν τους ενδιαφέρει να εμπλουτίσουν τα σχέδιά τους. Στην β φάση παρατηρείται το ίδιο, αλλά τώρα η σχετικότητα δεν έχει μεγάλη διαφορά με την πολυπλοκότητα. Βέβαια στη γ φάση, υπερισχύει η πολυπλοκότητα σε σχέση με την σχετικότητα και αυτό μάλλον συμβαίνει γιατί αυτή η δραστηριότητα ήταν πιο ζωντανή, αφού τα

παιδιά διερεύνησαν το θέμα, κατασκεύασαν το γαϊτανάκι και το χόρεψαν. Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε επομένως ότι τα έργα των παιδιών είναι πιο πλούσια όταν και η δραστηριότητα, στην οποία συμμετέχουν είναι και πιο βιωματική από όσο οι υπόλοιπες σε αυτή την παρέμβαση.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για την περιγραφή όλων όσων ζωγραφίζουν, διαπιστώθηκε, ότι τα έργα των παιδιών δεν σχετίζονται με την περιγραφή που δίνουν τα παιδιά για τα έργα τους. Τα έργα του είναι πολύ πιο λεπτομερή από ότι τα λόγια που χρησιμοποιούν για να τα περιγράψουν. Οι συνεντεύξεις των παιδιών στους πίνακες 3α, 3β και 3γ αποδεικνύουν ότι ο λόγος τους δεν είναι τόσο πλούσιος όσο ο πλούτος των έργων τους. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι σε αυτή τη ηλικία τα παιδιά ζωγραφίζουν, αλλά δεν μπορούν να περιγράψουν με μεγάλη ευκολία το περιεχόμενο του έργου τους.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση των έργων των παιδιών έδειξε ότι τα παιδιά στις ζωγραφιές τους εστιάζουν αρκετά όχι μόνο στα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων, αλλά στα υλικά και στην διαδικασία των δραστηριοτήτων. Στην β φάση συγκεκριμένα τα παιδιά, εστιάζουν περισσότερο στα υλικά που χρησιμοποιούν για την κατασκευή της μάσκας πουλιού και όχι στο αποτελέσματα της δραστηριότητας: τη μάσκα. Στη γ φάση, επίσης, παρατηρείται ότι κάποια παιδιά ζωγραφίζουν τον ίδιο τους τον εαυτό κατά τον χορό με το γαϊτανάκι, που έγινε στην τάξη.

Από τα αποτελέσματα της διερεύνησης, για το αν μπορεί να εφαρμοστεί η μέθοδος του Reggio Emilia σε ελληνικό νηπιαγωγείο, αποδεικνύεται ότι μέσω της προσπάθειας, της υπομονής και επιμονής ο παιδαγωγός μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά και πρωτότυπα και να πετύχει. Η ελευθερία που διακατέχει το σύστημα αυτών των σχολείων, αποδεικνύεται κατάλληλη και για το ελληνικό νηπιαγωγείο. Πολλά από τα στοιχεία, που εφαρμόστηκαν βοηθούν την μάθηση. Μέσω των παραπάνω διαπιστώθηκε ότι μπορεί να εφαρμοστεί αυτό το σύστημα σε ελληνικά σχολεία, αλλά εν μέρει. Αυτό δικαιολογείται με το επιχείρημα ότι τα ελληνικά νηπιαγωγεία δεν έχουν τους κατάλληλους χώρους για να μπορούν να πραγματοποιηθούν οι δράσεις των νηπίων όπως ορίζει αυτό σύστημα (Ντολιοπούλου, 2006).

Μελετώντας τα αποτελέσματα, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά εκφράζονται περισσότερο μέσω της εικαστικής δημιουργίας και αυτό φαίνεται από τον πλούτο των έργων των παιδιών σε σχέση με τις απαντήσεις τους στην ημι-

δομημένη συνέντευξη που γινόταν μετά από τη διαδικασία. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω τα παιδιά ζωγραφίζουν τις γνώσεις τους και γενικά τα έργα τους σχετίζονται με μεγάλο ποσοστό με το θέμα της δραστηριότητας. Ενώ τα παιδιά, μετά από την διαδικασία της αποτύπωσης των γνώσεων, στην συνέντευξή τους δεν περιγράφουν με λεπτομέρειες αυτά που έχουν ζωγραφίσει. Όπως αναφέρει η Καρέλλα (1991), το παιδικό σχέδιο ή η παιδική ζωγραφιά, είναι ένα αυθόρμητο μήνυμα, ένας αυθόρμητος λόγος και ένα δείγμα ελεύθερης έκφρασης. Μιλά, διηγείται και εξηγεί όλα εκείνα που το παιδί δεν μπορεί να σχηματίσει με λέξεις και προτάσεις. Επομένως, αποδεικνύεται με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ότι η πλειοψηφία των παιδιών εκφράζει πιο εύκολα τις γνώσεις μέσω της εικαστικής δημιουργίας και όχι μέσω του λόγου.

Γενικά, μετά από τη διερεύνηση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτής της εργασίας, φαίνεται ότι η χρήση των εικαστικών δημιουργιών βοηθά τα παιδιά. Είναι σημαντικό να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να αναπαραστήσουν τη σημασία των έτοιμων συμβόλων στο πλαίσιο του συστήματος του σχολείου (Edwards, κ.α., 2008). Μέσω των αποτύπωση των γνώσεων στις ζωγραφιές, τα παιδιά βοήθονται στην κατανόηση των γνώσεων τους, του τρόπου που δρουν, και μπορούν να μάθουν και να κατανοήσουν και τον τρόπο που τα ίδια δρουν μέσα στην τάξη και στην κάθε δραστηριότητα που συμμετέχουν.

Μέσω της συζήτησης των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας, προκύπτουν κάποιες προτάσεις που θα μπορούσαν να διερευνηθούν στο μέλλον, όπως αν υπάρχουν διαφορές και τι διαφορές είναι αυτές που έχουν τα έργα των παιδιών πριν και μετά από μια δραστηριότητα. Άλλη μία πρόταση είναι η διερεύνηση για την σχέση του λόγου και της εικαστικής δημιουργίας, μέσα από τις περιγραφές των παιδιών για τα περιεχόμενα των έργων μετά από μια σειρά δραστηριοτήτων.

#### 4. Βιβλιογραφία

- Bandura, A., 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York.
- Banks, O., 1987. *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Βιδάλη, Α., 2009. *Εκπαίδευση και προσχολική ηλικία*, Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Bruner, J.S., 1966. *Studies in cognitive growth*, Wiley, New York.
- Bruner, J.S., 1983. *Child's talk*, W.W.Norton, New York.
- Βοσνιάδου, Σ., 2001. *Εισαγωγή στην Ψυχολογία: Βιολογικές, Αναπτυξιακές και Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις*, Gutenberg, Αθήνα.
- Chard, S., & Katz, L., 2004. *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, επιμ. Μ. Κονσόλας, Άτραπος, Αθήνα.
- Cole, M., & Cole S., R., 2001. *Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Β' τ., μετφ. Μ. Σόλμαν, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Dalley, T.- Case, C. -Schaverien, J. – Weir, F. - Halliday, D. -Hall, P. N. - Waller, D., 1995. *Θεραπεία μέσω τέχνης*, Μτφρ. Γ. Σκαρβέλη & Ν. Αναγνωστοπούλου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Edwards C., & Gandini, L., & Forman, G., 2008. *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Επιμ. Ε. Κουτσουβάνου, Πατάκη, Αθήνα.

- Efland, A., 2002. *Art and Cognition, integrating the visual arts in the curriculum*, Teacher College, Columbia University, New York and London.
- Eisner, E., 1999. *Αναλυτικά προγράμματα και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, επιμ. Χ. Θεοφιλίδης & Α. Κουρτέλλας, Λευκωσία.
- Elliot, S., & Kratochwill, T., & Cook, J., & Travers, F., 2008, *Εκπαιδευτική ψυχολογία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Feldman, R., 2009. *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*, Α' τ., μετφ. Ζ. Αντωνοπούλου, Gutenberg, Αθήνα.
- Frey, K., 1986. *Η μέθοδος Project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Gardner, H., 1973. *The Arts and the Human Development*, John Willey & Sons, New York.
- Gardner, H., 1980. *Artful scribbles: The significance of children's drawings*, Basic Books, New York.
- Gardner, H., 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
- Gardner, H., 1993. *Multiple intelligences: The theory in practice*, Basic Books, New York.
- Gardner, H., 1998. «*Complementary perspectives on Reggio Emilia*», στο Edwards, L. & Gandini L. & Forman G. , *The hundred languages of children*, Ablex Publ. Co., Norwood.
- Gardner, H., & Blythe, T., 1993. «*A school of the future*», στο Gardner, H., *Multiple intelligences: The theory in practice*, Basic Books, New York.

- Gardner, H., & Walters, J., 1993. «*A rounded Version*», στο Gardner, H., *Multiple intelligences: The theory in practice*, Basic Books, New York.
- Gloton, R., 1976. *Η τέχνη στο σχολείο*, μετφ. Α. Σαφαρίκας- Η. Βιγγόπουλος, Νικόδημος, Αθήνα.
- Helm, J., & Katz, L., 2002. *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Houssaye, J., 2000. *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Hughes, M., & Kroehler, C., 2007. *Κοινωνιολογία: Οι Βασικές Έννοιες*, επιμ. Θ. Ιωσηφίδης, Κριτική, Αθήνα.
- Κακίση- Παναγοπούλου, Λ., 2001. *Και όμως ζωγραφίζουν. Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*, Δελφοί.
- Καρέλλα, Μ., 1991. *Τα παιδιά σχεδιάζουν την οικογένεια.. Η αποκάλυψη της ψυχοδυναμικής κατάστασης του παιδιού*, Καστούμης, Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ., 2001. *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ., 2004. *Προγράμματα: Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής*, Αθήνα.
- Λάμνιαν, Κ., 2002. *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Langer, S., 1957. *The Problems of Art*, Routledge, London.
- Μαγουλιώτης, Α., 2003. *Εικαστικές Δημιουργίες I*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Μαγουλιώτης, Α., 2003. *Εικαστικές Δημιουργίες II*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Μαγουλιώτης, Α., 2011. *Εικαστικές δραστηριότητες ζωγραφικής και απόψεις των νηπίων*, Τέχνες και Εκπαίδευση, τ. Α, 118- 124, Αθήνα.

- Μαγουλιώτης, Α., & Τσιλιμένη, Τ., 2011. *Η εικαστική δημιουργία των νηπίων ως μέσο ανάπτυξης της αφηγηματικής τους ικανότητας*, Τέχνες και εκπαίδευση, τ.Α, 211-216, Αθήνα.
- Malchiodi, C. A., 2001. *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μιχαλοπούλου, Κ., Χιωτάκη, Ε., 2008. *Η ανακάλυψη και η κατανόηση του περιβάλλοντος στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Μπονώτη, Φ., 2007. *Ψυχολογία παιδικού σχεδίου*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Βόλος.
- Ντολιοπούλου, Ε., 2006. *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Piaget, J., & Inhelder, B., 1956. *The child's conception of space*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Πουρκός, Μ., 2009. «*Τέχνη- Ψυχολογία- Εκπαίδευση: Η προσέγγιση του L. S. Vygotsky*» στο Μ. Πουρκός, *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση: ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*, Τόπος, Αθήνα.
- Roopnarine, J., & Johnson J., 2006. *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική*, μετφ. Ρ. Λαμπρέλλη, Παπαζήση, Αθήνα.
- Σταματοπούλου, Δ., 1998. *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Sullivan, G., 2005. *Art practice as research, Inquiry in the visual arts*, Sage Publications, New Delhi.



Ταρατόρη- Τσανακλίδου, Ε., 2003. *Η μέθοδος Project στην Θεωρία και στην πράξη*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Yin, R. K. , 1984. *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, Beverly Hills.

## 5. Παράρτημα

Στο παράρτημα περιέχονται οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών για τις τρεις φάσεις του project «Απόκριες» που αξιολογήθηκαν:

**Α φάση:** «Τι ξέρετε για τις Απόκριες;»



**Β φάση: «Τα υλικά και η διαδικασία κατασκευής της μάσκας»**



Γ φάση: «Ο χορός με το Γαϊτανάκι»

