

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία: «Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο»

Υπεύθυνοι καθηγητές:

Αραπάκη Ξένια
Μπονώτη Φωτεινή

Φοιτήτρια 8^{ου} εξαμήνου:

Γούση Αικατερίνη Α.Μ: 0205013



Βόλος, 2008-2009



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

Αριθ. Εισ.: 7271/1
Ημερ. Εισ.: 03-07-2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2009
ΓΟΥ

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πριν αρχίσω την παρουσίαση της παρούσας έρευνας, θεωρώ πολύ σημαντικό να ευχαριστήσω όλους αυτούς τους ανθρώπους που με στήριξαν ιδιαίτερα σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της Πτυχιακής μου εργασίας.

Αρχικά θέλω να ευχαριστήσω την κ. Αραπάκη Ξένια, Επίκουρο Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης για τις πολύτιμες υποδείξεις της, την υποστήριξή της και τη σημαντική και καθοριστική βοήθεια της σε όλη τη διάρκεια της εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης, την κ. Μπονώτη Φωτεινή, , Επίκουρο Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης για τη βοήθεια που μου προσέφερε.

Ακόμη, θέλω να ευχαριστήσω τις δασκάλες του 9^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας Βόλου όπως και τη νηπιαγωγό του 9^{ου} Νηπιαγωγείου Νέας Ιωνίας Βόλου, για τη συνεργασία τους και τη διάθεση χώρου και χρόνου για τη συλλογή των δεδομένων μου, κατά τη διάρκεια της έρευνάς μου.

Ευχαριστώ επίσης, θερμά τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και τους γονείς τους που με βοήθησαν να συλλέξω όλο το απαραίτητο υλικό που χρειαζόμουν για την έρευνά μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ και στους γονείς μου Δήμητρα και Μιχάλη, που σε όλη αυτή τη προσπάθειά μου ήταν πάντα δίπλα μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

- 1.1 Ιστορική αναδρομή
- 1.2 Γιατί τα παιδιά σχεδιάζουν
- 1.3 Λόγοι μελέτης των παιδικών σχεδίων
- 1.4 Διαφορά του παιδικού σχεδίου από του ενήλικα
- 1.5 Κοινωνικές επιδράσεις στο παιδικό σχέδιο
- 1.6 Τα στάδια εξέλιξης του παιδικού σχεδίου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 2.1 Οι μεθοδολογικοί άξονες της έρευνας της έρευνας
- 2.2 Το δείγμα και τα έργα
 - 2.2.1 Το δείγμα
 - 2.2.2 Θέματα και χαρακτηριστικά των έργων
 - 2.2.3 Η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

- 3.1 Περιγραφή της διαδικασίας συλλογής των σχεδίων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΡΟΝΗΠΙΩΝ/ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

- 4.1 Ανάλυση των αποτελεσμάτων
 - 4.1.1 Το έργο ε1 «ανθρώπινη φιγούρα»
 - 4.1.2 Το έργο ε2 «σπίτι»
 - 4.1.3 Το έργο ε3 «τοπίο»
- 4.2 Συμπεράσματα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- 5.1 Γενικά συμπεράσματα της έρευνας
- 5.2 Εκπαιδευτικές προτάσεις

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο



Η εργασία αυτή έχει ως στόχο τη διερεύνηση των νοητικών αναπαραστάσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου αναφορικά με το εικαστικό σχέδιο. Πρόκειται για την επιλογή ενός θέματος που με ικανοποίησε πλήρως ύστερα από αρκετές διαπραγματεύσεις καθώς έχει άμεση σχέση με δύο τομείς που είμαι ιδιαίτερα εξοικειωμένη: τις τέχνες και την ψυχολογία. Συνδυάζει λοιπόν την εντρύφηση στο «μαγικό κόσμο» του παιδικού σχεδίου και την αποκωδικοποίηση των ψυχολογικών στοιχείων που τον αποτελούν.

Το ερευνητικό ερώτημα είναι αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των έργων των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και αυτών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη δημοτικού σχολείου.

Θέλοντας να σκιαγραφήσω το σκελετό της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο τίθεται κατ' αρχήν η ιστορική αναδρομή της έρευνας στο χώρο του παιδικού σχεδίου και η έμφαση που έχει δοθεί σε αυτό με το πέρασμα των χρόνων. Έπειτα, επισημαίνονται οι κύριοι λόγοι που ωθούν τα παιδιά να εκφραστούν όπως και δίνονται επεξηγήσεις σχετικά με το παιδικό σχέδιο. Ακόμη, παρακάτω διαχωρίζεται το παιδικό σχέδιο από αυτό του ενήλικα με βάση κάποια σημαντικά στοιχεία και εκθέτονται πορίσματα που τονίζουν πως η δεδομένη καλλιτεχνική δημιουργία είναι μέσο εξωτερίκευσης του χαρακτήρα. Επιπλέον, αναλύεται ότι το κοινωνικό περιβάλλον, άμεσο και έμμεσο, επηρεάζει τις αναπαραστάσεις στο χαρτί. Τέλος, αναφέρονται τα στάδια εξέλιξης του παιδικού σχεδίου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η μέθοδος με την οποία συλλέχθηκαν τα δεδομένα. Έτσι, παρατίθενται οι μεθοδολογικοί άξονες της έρευνας, το δείγμα που αποτελείται από παιδιά νηπιαγωγείου, Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου, τα θέματα και τα χαρακτηριστικά των έργων όπως και η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται λεπτομερώς η διαδικασία συλλογής σχεδίων με παιδιά νηπιαγωγείου καθώς και δημοτικού σχολείου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται, κατ' αρχήν, η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων και αναδύονται κάποια συμπεράσματα.

Κλείνοντας, στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα κύρια συμπεράσματα από τη σύγκριση των εικαστικών σχεδίων και παρατίθενται εκπαιδευτικές προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ

Η ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΟΣ ΘΕΣΠΗΤΙΚΟΥ ΠΝΑΤΙΣΤΟΥ

1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΡΟΜΗ

Το σχέδιο και η ζωγραφική χρονολογούνται από τους προϊστορικούς χρόνους, όταν οι άνθρωποι σχεδίαζαν στην άμμο, τη λάσπη, τους βράχους, το ξύλο κ.ά. Οι αρχαιότερες ζωγραφιές του κόσμου, οι οποίες ανακαλύφθηκαν στα σπήλαια του Λασκό στη Γαλλία και στην Αλταμίρα στην Ισπανία, απεικονίζουν σκηνές ζώων και κυνηγιού. Οι ιστορικοί εικάζουν ότι οι άνθρωποι πίστευαν πως οι ζωγραφιές αυτές θα τους έφερναν καλή τύχη στο κυνήγι (Erstein, 2005).

Το ιχνογράφημα και η ζωγραφική αναγνωρίζονται ως δύο από τους σημαντικότερους τρόπους έκφρασης των παιδιών και έχουν επανειλημμένα συνδεθεί με την αποτύπωση της προσωπικότητας και των συναισθημάτων τους. Οι ζωγραφιές τους αντανακλούν τον εσωτερικό τους κόσμο και απεικονίζουν στοιχεία που αφορούν στην ψυχολογική τους κατάσταση και το διαπροσωπικό τους ύφος (Κουνενού, 2007).

Το ενδιαφέρον για το παιδικό σχέδιο πρωτοεκδηλώθηκε στα τέλη του 19ου αιώνα. Οι σχετικές μελέτες, που είχαν συνδεθεί αρχικά με τις πρώτες εργασίες πειραματικής ψυχολογίας, γρήγορα διαφοροποιήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν από εντελώς διαφορετικούς κλάδους, όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία, η αισθητική (Meredieu, 1881). Συγκεκριμένα, από το 1885 περίπου ως τη δεκαετία του 1920, εκδηλώθηκε ένα ευρύτατο ενδιαφέρον για την παιδική τέχνη γενικότερα (Βαλασίδου & Σαγιά, 2008). Στη συνέχεια, η επίδραση των παιδαγωγικών ιδεών του Rousseau οδηγεί στην επισήμανση διαφόρων σταδίων στη γραφική ανάπτυξη του παιδιού. Αργότερα το σχέδιο εισάγεται στην ψυχαναλυτική θεραπεία. Παράλληλα γίνονται μελέτες για το «καλλιτεχνικό αισθητήριο» του παιδιού και γίνονται συγκρίσεις του παιδικού σχεδίου με τα έργα ζωγραφικής των μεγάλων. Σύμφωνα με τους Σαββόπουλο, Τσέλιο, τόσο η τέχνη των πρωτογόνων όσο και η παιδική ζωγραφική είναι δύο φαινόμενα μεταξύ τους αυτόνομα, αν και πολλοί από ενθουσιασμό ίσως και παρορμητικά σκεπτόμενοι ερμήνευσαν ισοπεδωτικά μορφολογικές ομοιότητες, καταλήγοντας ούτε λίγο ούτε πολύ σε συμπεράσματα επέκεινα της τέχνης, για τον πολιτισμό των πρωτογόνων. Παρόμοια και για το παιδί,

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

οι ισχυρισμοί κατέτειναν στο ότι περνάει την πρωτόγονη φάση του πολιτισμού στον οποίο ζει (Σαββόπουλος & Τσέλιος, 1998).

Σε αρκετές χώρες έγιναν αξιόλογες προσπάθειες, για να συγκεντρωθούν σχέδια παιδιών, να περιγραφούν και να ταξινομηθούν. Ακόμη, πολλοί από τους πρώτους ερευνητές φαίνεται πως υπέθεσαν ότι κατά κάποιο τρόπο το παιδικό σχέδιο αποτελεί ένα αντίγραφο της εικόνας που έχει το παιδί στο μυαλό του και γι' αυτό το λόγο τα σχέδια του παιδιού θεωρήθηκαν ότι ανοίγουν «ένα παράθυρο» στις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Από το 1940 και μετά άρχισε να εκδηλώνεται ένα νέο ενδιαφέρον για το παιδικό σχέδιο, βασισμένο στην υπόθεση ότι τα παιδιά προβάλλουν τα συναισθήματά τους στις ζωγραφιές τους (Βαλασίδου & Σαγιά, 2008).

Κάνοντας λοιπόν μια ιστορική ανασκόπηση, να αναφέρουμε ότι κατά τη δεκαετία του 1920 ένας ιστορικός τέχνης (Hans Prinzhorn) ενδιαφέρθηκε για έργα τέχνης οι δημιουργοί των οποίων ήταν ψυχικά πάσχοντες. Συνέλεξε πλήθος έργων και αυτή η συλλογή έστρεψε την προσοχή του κοινού στην άποψη ότι οι εικαστικές εκφράσεις μπορούν να έχουν διαγνωστική αξία (Hans Prinzhorn & MacGregor, 1989).

Παράλληλα με την ανάπτυξη της ψυχολογίας του παιδιού αυξανόταν και το ενδιαφέρον για τη διαγνωστική αξία της ζωγραφιάς τους. Οι πρώτες έρευνες του Burt εστίασαν στη χρήση της ζωγραφικής για τον καθορισμό του επιπέδου της νοημοσύνης. Ο Burt κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ζωγραφική δεν είναι μια μαθημένη δεξιότητα (Burt, 1921). Η Goodenough (1926) και αργότερα ο Harris (1963) διερεύνησαν τις ηλικιακές ομάδες που συνδέονταν με τις ζωγραφιές ανθρώπινων μορφών, και τις συσχέτισαν με τη νοητική και όχι με τη χρονολογική ηλικία.

Κατόπιν, εισάγεται το σχέδιο στην ψυχαναλυτική θεραπεία: το 1926 η Morgenstern εφαρμόζει αυτή τη μέθοδο σε ένα μουγγό παιδί 9 χρονών. Παράλληλα, συνεχίζονται και οι μελέτες για το «αισθητικό αισθητήριο» του παιδιού: γίνονται συγκρίσεις του παιδικού στυλ με τους πίνακες των μαιτρ, εξετάζονται οι παιδικές ζωγραφικές παραγωγές με βάση τους κανόνες του ωραίου, αφιερώνονται μελέτες στην εκλογή των χρωμάτων και το γραφικό ρεπερτόριο των παιδιών (Malchiodi, 2001).

Η Goodenough δημιούργησε το τεστ «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο» βασιζόμενη στην υπόθεση ότι ορισμένες πτυχές του σχεδιασμού σχετίζονται με τη νοητική ηλικία και επομένως μπορούν να συμβάλλουν στην αξιολόγηση της νοημοσύνης. Επιπλέον,

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

η Goodenough παρατήρησε ότι εκτός από τη νοημοσύνη το «Z-E-A» αποκαλύπτει και κάποια στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα θεωρήθηκε ότι μια ανθρώπινη μορφή σχεδιασμένη από ένα παιδί, παρέχει πληροφόρηση για τα ίδια, αλλά και για την εικόνα που έχουν για τους άλλους (Goodenough, 1926).

Η πιο πάνω άποψη αποτελεί και τη βάση ερμηνείας των προβολικών τεστ στα οποία συγκαταλέγονται και οι ζωγραφίες των παιδιών. Αντανακλούν στοιχεία της προσωπικότητας, σκέψεις, αντιλήψεις και συναισθήματα τα οποία δεν μπορούν να εκφραστούν με τρόπο λεκτικό και ιδιαίτερα από παιδιά των οποίων το λεξιλόγιο δεν ακολουθεί την ηλικία τους (Κουνενού, 2007).

Εκτός από τη Goodenough, και μια άλλη ειδικός η Machover, δίνοντας τη δική της ανάλυση για το τεστ «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο» θεωρεί ότι όταν ο ενήλικας ή το παιδί σχεδιάζει ακολουθώντας την οδηγία, το αποτέλεσμα σχετίζεται «... απόλυτα με τις δικές του προσωπικές παρορμήσεις, ανησυχίες, συγκρούσεις και αντισταθμιστικά χαρακτηριστικά. Κατά μία έννοια η σχεδιασμένη μορφή είναι το πρόσωπο, το δε χαρτί είναι το περιβάλλον» (Machover, 1949, σ.35).

Τέλος, η διαδικασία της ιχνογράφησης, αλλά και όλες οι γνωστικές παράμετροι (και ιδιαίτερα οι νοερές εικόνες) διερευνήθηκαν επισταμένα μετά τη δεκαετία του '70. (Barrett, 1983, Freeman, 1980). Ο Piaget είχε μεν ασχοληθεί με την παιδική ιχνογραφία, αλλά όχι ως αυτοτελή δραστηριότητα. Τη μελέτησε ως μέσο για τη μελέτη των αντιληπτικών και γνωστικών διεργασιών και για να στηρίξει τις απόψεις του περί ποιοτικών αλλαγών στις νοητικές δομές, γι αυτό και υιοθέτησε πρόθυμα την ταξινομική προσέγγιση του Luquet (1927), η οποία θα αναφερθεί εκτενώς στη συνέχεια (Λοϊζος, 2000).

1.2 ΓΙΑΤΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΕΔΙΑΖΟΥΝ

Όπως αναφέρει ο Stern, το παιδί εκφράζει με το παιδικό σχέδιο ό,τι δεν μπορεί να εκφράσει με το λόγο. Εκφράζεται χωρίς να έχει συνείδηση και χωρίς να ξέρουν πολλοί ειδικοί, ό,τι πιο βαθύ από τον εαυτό του μπορεί να αποκαλυφθεί.

Όταν βλέπουμε τα παιδιά να ζωγραφίζουν, συγκινούμαστε αντιλαμβανόμενοι το διάλογο ανάμεσα στο βαθύτερο εγώ τους και στον πίνακα που οικοδομούν μπροστά στα μάτια τους. Κάθε έργο είναι ένας καθρέφτης που όμως δεν αντανακλά τα φαινόμενα - ένας καθρέφτης που διυλίζει το εσωτερικό πρόσωπο του παιδιού, το πρόσωπο του ψυχισμού του (Stern, 1992). Έχει συζητηθεί (Καρέλλα, 1991) ότι το παιδί, που σχεδιάζει, μαθαίνει, ανακαλύπτει και πειραματίζεται μέσα από το ζωγραφικό του σχέδιο πάνω σε όλα τα ερωτήματα που έχει για τη ζωή. Δοκιμάζει και δομεί το εγώ του. Μέσα στο σχέδιό του ανακαλύπτουμε τις μυστικές ερωτήσεις, τις χαρές, τις αγωνίες, την αγάπη ή το φόβο.

Εξελικτικές προσεγγίσεις

Το σχέδιο ως παιχνίδι

Κατά τους Thomas και Silk, ένας χρήσιμος τρόπος για να ξεκινήσουμε την εξέταση των λόγων για τους οποίους σχεδιάζουν τα παιδιά είναι να σκεφτούμε το σχέδιο σαν μια μορφή συμπεριφοράς παιχνιδιού. Στη συνέχεια, μπορούμε να εξετάσουμε τα κίνητρα και τις λειτουργίες που οι διαφορετικές εξελικτικές προσεγγίσεις έχουν αποδώσει στο παιχνίδι γενικά και στο σχέδιο ιδιαίτερα. Σίγουρα, τα ίδια τα παιδιά φαίνεται ότι θεωρούν το σχέδιο μια μορφή παιχνιδιού στο οποίο επιδίδονται με προθυμία και απορροφούνται από αυτό όπως ακριβώς στο μοναχικό τους παιχνίδι με αντικείμενα και υλικά. Έχουν προταθεί πολλές και διαφορετικές θεωρίες σχετικά με την ερμηνεία του παιχνιδιού και στη συνέχεια θα εξετάσουμε κάποιες από αυτές και θα αξιολογήσουμε τη χρησιμότητά τους στην κατανόησή του γιατί τα παιδιά σχεδιάζουν (Thomas & Silk, 1997).

Μια από τις πρώτες θεωρίες για το παιχνίδι είναι ότι τα ανθρώπινα όντα είναι από τη φύση τους προδιατεθειμένα να είναι ενεργητικά και ότι το παιχνίδι είναι ένας τρόπος για την εκφόρτιση της πλεονάζουσας ενέργειας (Schiller, 1875). Η θεωρία

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

αυτή δεν παρέχει μια αρκετά λογικοφανή εξήγηση για το σχέδιο που συνήθως απαιτεί μόνο μια μέτρια δαπάνη ενέργειας. (Thomas & Silk, 1997). Επιπλέον ο Levy και οι Phemister, Richardson και Thomas σημειώνουν το 1978 ότι, ως μια γενική θεωρία για το παιχνίδι, η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας αποτυγχάνει αφενός να κάνει διάκριση ανάμεσα στις διάφορες μορφές παιχνιδιού και αφετέρου να εξηγήσει την απουσία του παιχνιδιού σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών, όπως τα νοητικά υστερημένα που ζουν σε ιδρύματα (Thomas & Silk, 1997).

Η θεωρία της προγύμνασης για το παιχνίδι επίσης, του αποδίδει ένα ένστικτο (Groos, 1901) και όπως η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας, δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις (υστερημένων) παιδιών το αυθόρμητο παιχνίδι είναι τόσο περιορισμένο (Smilansky, 1968). Επιπλέον, η έμφαση που ο Groos δίνει σε ενστικτώδεις τάσεις αποδίδει δευτερεύοντα μόνο ρόλο στους (σχετικά σημαντικούς) περιβαλλοντικούς και πολιτισμικούς παράγοντες και δεν παρέχει καμία ένδειξη για το πώς μπορεί να λειτουργούν αυτοί οι παράγοντες (Tomas & Silk, 1997). Η θεωρία της προγύμνασης, ωστόσο, εισήγαγε τη σημαντική άποψη ότι το παιχνίδι δίνει στο παιδί μια σημαντική ευκαιρία να εξασκήσει και να τελειοποιήσει δραστηριότητες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην μετέπειτα ενήλικη ζωή (Levy, 1978 & Bruner, 1972). Αν η θεωρία της προγύμνασης εφαρμοστεί στο σχέδιο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά στην καλλιτεχνική τους δουλειά εξασκούν και αναπτύσσουν δεξιότητες που θα είναι σημαντικές για αυτά όταν μεγαλώσουν (Tomas & Silk, 1997).

Κλινικές – προβολικές προσεγγίσεις

Η κυρίαρχη θεωρία που υποδηλώνεται στις κλινικές- προβολικές προσεγγίσεις του παιδικού σχεδίου είναι η ψυχαναλυτική θεωρία. Θα ήταν δύσκολο να υποτιμήσουμε την επιρροή που άσκησε αυτή η θεωρία στη σύγχρονη σκέψη για το παιχνίδι γενικά και το σχέδιο ιδιαίτερα. Η ψυχαναλυτική θεωρία ξεκίνησε με την κλινική δουλειά του Sigmund Freud, αλλά υπήρξαν πολλές μεταγενέστερες αναθεωρήσεις και τροποποιήσεις της. Στις τελευταίες εκδοχές της θεωρίας κεντρική είναι η έννοια του ασύνειδου νου ως πηγής συμπληρωματικών κινήτρων για (ερωτική/σεξουαλική) ικανοποίηση και για επιθετικότητα/καταστροφή (Tomas & Silk, 1997). Ο Freud υποστήριζε ότι αυτά τα ενστικτώδη κίνητρα προξενούν επιθυμίες και ορμές που είναι συχνά απειλητικές ή μη αποδεκτές και για αυτό κρατιούνται

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

μακριά από τη συνειδητή γνώση. Παρόμοιες επιθυμίες, αν και δεν είναι άμεσα διαθέσιμες στη συνείδηση, μπορούν, σύμφωνα με τη ψυχαναλυτική θεωρία, παρόλα αυτά να επηρεάσουν τη συμπεριφορά ή να εκδηλωθούν με κάποια άλλη μορφή ή μεταμφίεση (Freud, 1976).

Όσον αφορά στο σχέδιο, οι θεωρίες του Freud δείχνουν ότι η καλλιτεχνική δουλειά ενός παιδιού θα επηρεάζεται έντονα από τις ασύνειδες επιθυμίες και τους φόβους του, αν και η έκφραση αυτών των επιθυμιών μπορεί να γίνεται με μια συμβολική ή μεταμφιεσμένη μορφή. Για να φέρουμε ένα παράδειγμα, ο Hammer αναφέρει την περίπτωση μια έφηβης η οποία, «βαριά καταπιεσμένη από τις προστριβές και τις διαρκώς αναθερμαινόμενες διαφωνίες του σπιτιού, καθρέφτισε αυτό το συναίσθημά της στο σχέδιο του σπιτιού προσθέτοντας μια γραμμή πυκνού καπνού που ξεχύνεται μπροστά από την καμινάδα. Σε αυτή την περίπτωση το σχέδιο αντανάκλουσε την άποψή της για το σπίτι της σαν «ένα καυτό κρεβάτι ταραχής, ανησυχίας και συναισθηματικής αναταραχής» Hammer (1958, σελ.167) Η πιθανότητα μιας τέτοιας προβολής των συναισθημάτων δημιουργεί τη λογική για τη διαδεδομένη χρήση των παιδικών σχεδίων ως τεστ για τη συναισθηματική προσαρμογή. Πρέπει να σημειώσουμε, ωστόσο, ότι κατάλληλα ελεγμένες έρευνες έχουν γενικά αποτύχει να βρουν υποστήριξη για τις προβολικές ερμηνείες (Tomas & Silk,1997).

Καλλιτεχνικές προσεγγίσεις

Αισθητηριακοί-αντιληπτικοί παράγοντες

Πολλοί ειδικοί υποστήριξαν ότι οι αισθητηριακοί επανατροφοδότηση από το σχέδιο μπορεί να είναι ικανοποιητική, ιδιαίτερα για τα πολύ μικρά παιδιά που κάνουν τα πρώτα βήματά τους στο σχέδιο (Tomas & Silk,1997). Η Kellogg (1970) έκανε διάκριση ανάμεσα στην «κινητική ευχαρίστηση» και την «οπτική ευχαρίστηση» που τα παιδιά μπορούν να αντλήσουν από το σχέδιο. Η κινητική ευχαρίστηση θεωρείται ότι πηγάζει από τις κινήσεις που κάνει το παιδί μουτζουρώνοντας. Η οπτική ευχαρίστηση προέρχεται από την επιθεώρηση του προϊόντος του σχεδίου ή του μουντζουρώματος. Η Kellogg υποστήριξε ότι ο οπτικός παράγοντας πρέπει να είναι κυρίαρχος αν όχι ουσιαστικός διότι τα παιδιά σταματούν γρήγορα να μουτζουρώνουν με ένα μολύβι ή στυλό που δεν αφήνει σημάδια (Gardner, 1980).

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

Το να πει κανείς ότι η παραγωγή σημαδιών είναι ικανοποιητική από μόνη της δεν είναι μια πολύ χρήσιμη εξήγηση. Περισσότερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις μερικών ειδικών που υποστήριξαν ότι ορισμένοι σχηματισμοί και σχηματικές παραστάσεις σημαδιών είναι αντιληπτικά ικανοποιητικά (Tomas & Silk, 1997). Ο Arnheim, για παράδειγμα, υποστήριξε ότι η οπτική ισορροπία σε ένα σχέδιο είναι φυσικά και παγκοσμίως ικανοποιητική (Arnheim, 1956). Ο Arnheim έκανε πολλές ενδιαφέρουσες και πειστικές αναλύσεις της παιδικής και της ενήλικης τέχνης σε αυτό το πλαίσιο. Η έννοια της οπτικής ισορροπίας νομίζουμε ότι υπονοείται σε κρίσεις για τη σύνθεση μια εικόνας. Τα στοιχεία σε αυτό που αποκαλούμε καλά συγκροτημένη εικόνα είναι συνήθως σε ισορροπία έτσι, ώστε η κάθε πλευρά της εικόνας να έχει ισοδύναμο οπτικό βάρος. Στην πραγματικότητα, ο Arnheim φαίνεται ότι θεωρεί κάποιες αισθητικές αρχές όπως η «καλή μορφή», έμφυτες – μια άποψη που είναι ακόμη δημοφιλής. Η ιδέα των έμφυτων αισθητικών αρχών είναι ασφαλώς συνεπής με τη θεωρία Gestalt του Arnheim ότι όλη η αντίληψη παράγεται και σχηματίζεται από έμφυτες αρχές οργάνωσης, όπως η ομαδοποίηση παρόμοιων στοιχείων και το κλείσιμο. Μια άλλη σχετική αρχή είναι αυτή της συμμετρίας. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά προτιμούν να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στις σχηματικές παραστάσεις που δείχνουν αμφίμετρη συμμετρία (Tomas & Silk, 1997).

1.3 ΛΟΓΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ

Σύμφωνα με την Παπανικολάου, από όλες τις δραστηριότητες της εικαστικής αγωγής εκείνη που περιέχει τις περισσότερες δυνατότητες έκφρασης για το παιδί είναι το σχέδιο και η ζωγραφική. Δεν ενεργοποιείται μόνο η γνώση αλλά και η φαντασία και το συναίσθημα του παιδιού: «ενώ στην αρχή το παιδικό σχέδιο γράφει η Μερεντιέ (1974), χρησιμοποιήθηκε στα τεστ μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης των παιδιών, έγινε σύντομα φανερό ότι αποτελεί έκφραση ολόκληρης προσωπικότητας» (Παπανικολάου, 2004).

Σε αυτές τις σταθερές βάσεις ενδιαφέροντος μπορούμε να προσθέσουμε τρεις ακόμη. Πρώτα, την αντίληψη που έχει επικρατήσει ανάμεσα στους ψυχολόγους ότι η έρευνα πρέπει να ενδιαφέρεται περισσότερο για τη συμπεριφορά που παρουσιάζεται σε καθημερινά πλαίσια και λιγότερο σε περίπλοκες ειδικές προσπάθειες στο εργαστήριο ή σε ένα πειραματικό περιβάλλον. Τώρα υποστηρίζεται πως οτιδήποτε μαθαίνουμε με ειδικές προσπάθειες και σε ειδικά πλαίσια, σπάνια μπορεί να

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

γενικευτεί, για να ερμηνεύσει την καθημερινή συμπεριφορά που αρχικά θέλουμε να καταλάβουμε. Τα προβλήματα της γενίκευσης θα μπορούσαν να μειωθούν, εάν δουλεύαμε άμεσα με την καθημερινή συμπεριφορά, παρατηρώντας τα παιδιά με τον ίδιο περίπου τρόπο που οι ηθολόγοι παρατηρούν τα πουλιά ή τους πιθήκους. Αυτές οι τάσεις προς μια ηθολογική προσέγγιση κάνουν την απλή γραφική συμπεριφορά – αντιγραφή, ιχνογράφιση, γραφή, χαρτογράφιση, ζωγραφική – ιδιαίτερη ελκυστική για όσους παρακολουθούν τα παιδιά (Goodnow, 1988).

Ένας δεύτερος λόγος είναι η αυξανόμενη συνειδητοποίηση ότι πραγματοποιείται οπτικά πολλή σκέψη και επικοινωνία. Τα τελευταία είκοσι χρόνια οι αναλύσεις της επικοινωνίας επικεντρώνονται κυρίως στις λέξεις. Το 1969, ο Rudolf Arnheim επισήμανε ότι ο πολιτισμός μας ενδιαφέρεται υπερβολικά για τις λέξεις. Ήθελε να δει «τις λέξεις στις θέσεις τους» και να δίνεται περισσότερη προσοχή στις οπτικές πλευρές της σκέψης και της μνήμης. Σήμερα, μερικές από τις επιθυμίες του έχουν πραγματοποιηθεί. Π.χ., οι ψυχολόγοι προσέχουν όλο και περισσότερο τέτοια θέματα, όπως τις οπτικές εικόνες στη μνήμη, τη γλώσσα του σύμπαντος στην έκφραση ενός συναισθήματος ή μιας ιδέας, το ρόλο των οπτικών μέσων, π.χ. της τηλεόρασης, και την επίδραση που ασκείται σε εμάς από το οπτικό μας περιβάλλον (Goodnow, 1988).

Ο τελευταίος λόγος, πολύ σημαντικός, έχει σχέση με την κατανόηση της φύσης της πράξης. Για να μιλήσουμε κατά προσέγγιση, μεγάλο μέρος του ενδιαφέροντός μας, για την ψυχολογία και τη φιλοσοφία έχει προσανατολιστεί προς εκείνο που ο Kevin Connolly και ο Jerome Bruner έχουν ονομάσει «γνώση του τι». Φτάνουμε στο σημείο να γνωρίσουμε ότι ο αριθμός των αντικειμένων σε ένα σύνολο – π.χ. φασόλια σε ένα πιάτο – παραμένει ο ίδιος είτε τα συγκεντρώσουμε είτε τα αραιώσουμε. Φτάνουμε στο σημείο να γνωρίζουμε ότι η βδομάδα έχει επτά μέρες, ότι άλλοι μπορεί να έχουν διαφορετική άποψη από τη δική μας, ότι οι σκύλοι, οι γάτες, και οι ελέφαντες ανήκουν όλοι στην κατηγορία που ονομάζουμε «ζώα». Πώς εξελίσσεται αυτή «η γνώση του τι» είναι θέμα με αποφασιστική σημασία στην ψυχολογία, ειδικά όταν ειπωθεί στο φως εκείνων των ερωτημάτων που απασχόλησαν τον Jean Piaget και τους συναδέλφους του, ερωτημάτων όπως: Τι βρίσκεται κάτω από τη γνώση; Πώς συμβαίνει πληροφορίες που μας παρέχονται κάποια στιγμή να μην αφομοιώνονται ή να μην κατανοούνται ενώ τις καταλαβαίνουμε αργότερα; Ποιες είναι οι απόψεις της γνώσης που σημαίνουν ένα πραγματικό βήμα προς τα εμπρός,

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

που ανοίγουν νέες πόρτες περισσότερο από το να είναι μια ακόμη μεμονωμένη πληροφορία; (Goodnow, 1988).

Όλα αυτά τα ενδιαφέροντα – στον καθημερινό κόσμο, τον ορατό κόσμο – και η σχέση ανάμεσα στη «γνώση του τι» και στη «γνώση του πώς» συντελούν στο να επικεντρώνεται η προσοχή στα σχέδια των παιδιών (Goodnow 1988).

1.4 ΔΙΑΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥ ΕΝΗΛΙΚΑ

Όπως ο Stern αναφέρει : «Ο παιδικός πίνακας είναι ένα φύλλο χαρτιού άσπρο πάνω στο οποίο φαίνονται χρωματισμένα χνάρια». Γεννιέται από ένα διάβημα που εξομοιώνει το παιδί με τον καλλιτέχνη χωρίς η δημιουργική του πράξη να είναι τόσο εναρμονισμένη ούτε ακόμα, συχνά, τόσο συνειδητή όσο η δημιουργική πράξη του ενήλικου. Στο πρωταρχικό, πρωτόγονο, στάδιο, η συμπαράθεση χρωμάτων και σχημάτων συνοψίζει όλο το δημιουργικό διάβημα. Η γειτνίαση πολλών χρωμάτων δεν έχει μια υπονοούμενη αξία, αλλά μια οριστική αξία. Το να χρωματίζει ένα φύλλο χαρτιού είναι για το μικρό παιδί ένας αυτοσκοπός και όχι το πρόσχημα για μια αναπαράσταση με πλαστικά μέσα. Η αρχική μας διατύπωση, εφαρμόσιμη σε κάθε ζωγραφική, δεν προσδιορίζει παρά την ουσία της. Συνοψίζει όμως στην ολότητά της τον πίνακα του μικρού παιδιού (Stern,1992).

Στο ιχνογράφημα, το παιδί έχει μια ζηλευτή ανωτερότητα από τον ενήλικα: Έχει μια εκφραστική δύναμη που το βάρος των συμβάσεων δεν έχει πνίξει ακόμη. Το παιδί ιχνογραφεί όπως τραγουδάει. Το ιχνογράφημα είναι ένα παιχνίδι. Είναι ένα μέσο για να παγιώσει γρήγορα τις ιδέες που παρουσιάζονται και διαδέχονται η μία την άλλη μέσα στο μυαλό του. Σ' αυτό, μοιάζει με τη μελωδία που τραγουδάει, ενώ τα χέρια του απασχολούνται. Αυτό το ιχνογράφημα είναι η αυθόρμητη μορφή του παιδικού γραφισμού (Duquet & Stern, 1992). Αν θέλουμε να κατανοήσουμε την παιδική δημιουργία, κάποια οδοιπορία είναι αναγκαία που απομακρύνει αρκετά από τον κόσμο των ενηλίκων. Το συναίσθημα που εκφράζεται από το παιδί μέσα από μια ιδιαίτερη αισθητική, δεν μπορεί να αδραχτεί από τον ενήλικο παρά αν αυτός τοποθετηθεί στο επίπεδο της παιδικής τέχνης. Η απόσταση ανάμεσα στην εικόνα που χάραξε το παιδί και στην εικόνα που κουβαλάει μέσα του ο ενήλικας μπορεί να είναι τέτοια που κάνει κάθε απήχηση αδύνατη. Ο ενήλικος οφείλει να ψάξει να βρει μακριά από τη δική του αντίληψη (ίσως σε παρθένες ζώνες του παρελθόντος του, του υποσυνειδήτου του, σε καταστάσεις όπου το λογικό του παύει να κυριαρχεί) τις ρίζες

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

μιας ενδεχόμενης κατανόησης. Δεν υπάρχει κατανόηση παρά μόνο τη στιγμή που παύει να ορθώνει σε χρυσό κανόνα το δικό του όραμα, παίρνοντάς το για αφετηρία και θεωρώντάς το σαν μια απόλυτη αξία. Πρέπει να καταργήσουμε τα κοινά οδόσημα, τους συνηθισμένους κανόνες και να χαρίσουμε στο παιδί, στο καθένα από τα στάδιά του, την ιδιότητα του ολοκληρωμένου δημιουργού (Stern,1992).

Τέλος, ο Stern επισημαίνει ότι οφείλουμε να επιτρέψουμε στα παιδικά δημιουργήματα να είναι διαφορετικά από τα δημιουργήματα του ενήλικου. Αντί να ψάχνουμε να βρούμε ανώφελα σημεία σύγκρισης ανάμεσα στις δύο περιοχές, ας επιμένουμε απεναντίας πάνω σε ό,τι τις διαφοροποιεί. Θα παρατηρήσουμε έτσι την πλαστή θέση από όπου θεωρούμε γενικά την παιδική ηλικία και θα κάνουμε σιγά σιγά ανακαλύψεις που βοηθούν να την κατανοήσουμε. Βέβαια, το παιδί λαχταράει να γίνει ένας ενήλικος και εξελίσσεται προς αυτή την κατεύθυνση. Η παιδική ηλικία όμως αποτελεί ένα σπουδαιότατο τμήμα της ανθρώπινης ζωής. Δεν είναι μια προσωρινή κατάσταση. Κάθε τι που το παιδί συναισθάνεται, πειραματίζεται, εκφράζει, είναι σπουδαιότατο και έχει μια οριστική αξία. Σε μια δοσμένη ηλικία, το παιδί είναι σε μια ιδιαίτερη κατάσταση που δε θα αναπαρασταίνεται και μέσα στην οποία άρα είναι ικανό να κάνει ό,τι σε καμιά άλλη στιγμή της ζωής του δε θα μπορούσε πια να κάνει παρόμοιο. Έτσι θεωρημένο, το έργο του δεν αποκτάει μια αξία εσωκείμενη, απόλυτη! Δεν είναι το λειψό σχέδιασμα κάποιου πράγματος, αλλά μια περατωμένη κατάσταση. Το παιδί είναι προικισμένο με ολοκληρωμένες εκφραστικές δυνάμεις. Μας φαίνεται πως υπάρχει μια παιδική τέχνη και πως είναι διαφορετική από την τέχνη του ενήλικου. Αν θέλουμε να έχουμε με τα δημιουργήματα αυτά μια σωστή σχέση, οφείλουμε να τα διατηρήσουμε μέσα στον κόσμο τους, να τα θεωρήσουμε σαν να αποτελούσαν μια ιδιαίτερη μορφή τέχνης. Έτσι, τα έργα αυτά δε θα μας εμφανίζονται σε σχέση με ό,τι εμείς οι ίδιοι κάνουμε ή θα κάνουμε, αλλά στην πληρότητα της δικής τους έκφρασης (Stern,1992).

Καθορισμός του παιδιού από το περιβάλλον: ο ρόλος του σχολείου

Σύμφωνα με τη Meredieu, η ευαισθησία του παιδιού στις εξωτερικές επιρροές ποικίλλει σε συνάρτηση με την ηλικία. Όταν είναι πολύ μικρό, το παιδί ξεφεύγει σε μεγάλο βαθμό από αυτές. Γρήγορα όμως, ενσωματώνεται σε ένα κόσμο που του παρέχει ένα σύνολο κοινωνικών πληροφοριών. Πρέπει λοιπόν να αμφισβητήσουμε κάποτε το μύθο του παιδικού αυθορμητισμού: αποδίδοντας στο παιδί αντιδράσεις αθώες και τυχαίες, παραγνωρίζουμε το ρόλο που παίζει η μίμηση στη διαμόρφωση και στην ανάπτυξή του (Meredieu, 1981).

Ο πολιτιστικός καθορισμός οφείλεται βασικά στο σχολείο.. Το παιδί, εγκαταλείποντας τη στενή ομάδα της οικογένειας, ανακαλύπτει την ύπαρξη άλλων ομάδων (σχολείο, συμμαθητές, δάσκαλοι), στις οποίες καλείται να ενταχθεί. Το σχολείο θα επιφέρει μια βασική τροποποίηση της παιδικής σκέψης, με βασικό στόχο την κατάταξη, την ταξινόμηση, την ισοπέδωση των διαφορών. «Οι πολιτιστικοί μηχανισμοί, απλοποιώντας, ενοποιώντας μέσω της ομοιομορφίας – με βάση την εξάλειψη των αχρήστων και των ελαττωμάτων, την αρχή του φιλτραρίσματος έτσι ώστε να μείνει μόνο το καλύτερο, το απαλλαγμένο από το περίβλημά του – το μόνο που καταφέρνουν τελικά είναι να ανακόψουν την εκκόλαψη». Το σχολείο πραγματοποιεί αυτό το ξεκαθάρισμα εφοδιάζοντας το παιδί με μοντέλα και τύπους συμπεριφοράς, καθιστώντας έτσι την υποδειγματικότητα απόλυτο κανόνα (Meredieu, 1981).

Επιπλέον, για το σχολείο, το σχέδιο – και μαζί με αυτό το σύνολο των πλαστικών και μουσικών δραστηριοτήτων – θεωρείται ύποπτο. Γι' αυτό επιδιώκεται συστηματικά η υπαγωγή του σχεδίου σε άλλους κλάδους, τους οποίους πρέπει να υποβοηθήσει: «Το σχέδιο θα διδαχτεί κυρίως για να εξυπηρετήσει τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης και λιγότερο ως αυτόνομο μάθημα. Κάθε προσπάθεια να ενσωματωθεί την ύλη των μαθημάτων του δημοτικού και να ενταχθεί στη ζωή του σχολείου ανταποκρίνεται σε αυτό το στόχο» (Meredieu, 1981). Αυτό βέβαια διαφοροποιείται από το νηπιαγωγείο όπου το σχέδιο έχει ως σκοπό την αυτοέκφραση και την ικανοποίηση των μαθητών.

Ο ρόλος της οικογένειας

Είναι σχετικά φανερό ότι οι ενήλικες μπορούν να επηρεάσουν την ποσότητα των σχεδίων που παράγει το παιδί, στο βαθμό που του παρέχουν τα σχεδιαστικά υλικά. Μερικοί γονείς μπορούν να ενθαρρύνουν ενεργητικά για το σχέδιο δείχνοντας στα παιδιά πώς να κάνουν απλά σχέδια και λέγοντάς τους ιστορίες για αυτά. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα περισσότερα παιδιά απολαμβάνουν τον έπαινο για τα σχέδιά τους: μερικές φορές θεωρούν ότι οι εικόνες τους αποτελούν αντικείμενο θαυμασμού. Σε άλλες οικογένειες ωστόσο, το σχέδιο μπορεί να αγνοείται ή και ακόμη να αποθαρρύνεται η ενασχόληση με αυτό, εξαιτίας, για παράδειγμα, θρησκευτικών παραδόσεων που καταδικάζουν την παραγωγή (και λατρεία) των εικόνων (Thomas & Silk, 1997). Τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι πιστεύεται ευρέως ότι παράγουν λιγότερα σχέδια από τα μικρότερα παιδιά, ίσως επειδή, όπως ισχυρίστηκε η Kellogg (1970), οι ενήλικες, συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων στα σχολεία, στην πραγματικότητα υποτιμούν το σχέδιο των μεγαλύτερων παιδιών αντιμετωπίζοντάς το ως μια ανώριμη και παιδαριώδη δραστηριότητα. (Thomas & Silk, 1997)

Η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης

Όπως επισημαίνει η Meredieu, τα παιδιά σήμερα επηρεάζονται περισσότερο από τις εικόνες που τους προτείνει ασταμάτητα ο σύγχρονος κόσμος παρά από όσα διαβάζουν. Διαφημίσεις, κινηματογράφος, τηλεόραση, κινούμενα σχέδια βομβαρδίζουν συνεχώς τα παιδιά. Οι πολύχρωμες μορφές κατακυριεύουν το υποσυνείδητό τους και επιδρούν πάνω τους πιο βαθιά από ό,τι στον ενήλικο που το μυαλό του δεν είναι πια νέο και καταγράφει λιγότερο αυθόρμητα την πολλαπλότητα των μηνυμάτων. Από πολύ νωρίς, ο κόσμος του παιδιού διαμορφώνεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αρκεί να σκεφτούμε την επίδραση της τηλεόρασης στο παιδικό σχέδιο, για να καταλάβουμε το μέγεθος του φαινομένου. Οι διαφημιστικές αφίσες προσελκύουν το βλέμμα των παιδιών. Η απλή γραφική, τα έντονα χρώματα, τα μεγάλα σχήματα εντυπωσιάζουν τη φαντασία τους, δεδομένου μάλιστα ότι η διαφημιστική εικόνα απευθύνεται στους ασυνείδητους μηχανισμούς. Έτσι λοιπόν, το παιδί κατευθυνόμενο από μια σκέψη συγκεκριμένη, άμεση και προτροπική δεν

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

αρκείται να δώσει μια απλή αιχμή για το προϊόν, παρουσιάζει το αντικείμενο ενσαρκωμένο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση που το κάνει συναισθηματικά απαραίτητο (Meriedieu,1981).

Ακόμη, η διαφημιστική γλώσσα ξαναβρίσκει μία γλώσσα με εικόνες που συγγενεύει με αυτή των παιδιών. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπομπές της τηλεόρασης που αγαπούν περισσότερο τα παιδιά είναι οι διαφημιστικές σφήνες. Το παιδί απολαμβάνει ιδιαίτερα αυτά τα σκετς με την απλή και εύκολη ανάγνωση. Δεν είναι λοιπόν περίεργο που τα σχέδιά τους είναι γεμάτα από ήρωες παιδικών περιοδικών ή κόμικς. Γενικότερα για τα κόμικς και τα κινούμενα σχέδια, να πούμε πως έχουν όχι μόνο θεματική επιρροή αλλά και μορφική (Meriedieu,1981).

Οι παιδικές ζωγραφικές παραγωγές αποτελούν μέρος αυτής της «φτωχής κουλτούρας» που μόλις τώρα αρχίζουμε να αντιλαμβανόμαστε τη σημασία της και που το σχολείο πολύ συχνά την παραγνωρίζει – όταν δεν την αποκλείει εντελώς περιφρονώντας αυτούς τους τρόπους μη ελεγχόμενης έκφρασης που αναπτύσσονται στο περιθώριο της παραδοσιακής κουλτούρας. Πρόκειται για μια δυσπιστία και μια απόρριψη που συνδέονται με το γεγονός ότι η αποδοχή αυτών των νέων τρόπων έκφρασης «προϋποθέτει μια αναθεώρηση της έννοιας της κουλτούρας γενικά (και της θέσης της στο μαζικό πολιτισμό): η κουλτούρα δεν πρέπει να περιφρουρεί τις «παλιές σφραγίδες της σοφίας» αλλά να αναζητεί μια «νέα συνείδηση» απέναντι στο βιομηχανικό πολιτισμό που αποτελεί το μόνο πολιτιστικό περιβάλλον μιας ολοένα και μεγαλύτερης πλειονότητας του πληθυσμού» (Meriedieu,1981).

Η επικαιρότητα

Τα σχέδια των παιδιών αντανakλούν επίσης τα γεγονότα, την επικαιρότητα. Πρέπει καταρχήν να σημειώσουμε ότι η επιλογή των θεμάτων ακολουθεί το ημερολόγιο (φαινόμενο που συναντάμε και στα χιουμοριστικά σκίτσα). Παρατηρείται μια περιοδική και κυκλική επάνοδος των ίδιων θεμάτων (Άγιος Βασίλης, έλατο, χιονάνθρωπος). Άλλωστε ορισμένα θέματα ξεχνιούνται στο βαθμό που οι σχετικές κοινωνικές παραδόσεις σβήνουν ή αντικαθίστανται από άλλες (π.χ. οι καμπάνες του Πάσχα). Το παιδί μοιάζει να υπακούει στη χρήση ενός κώδικα κοινωνικού (Meriedieu,1981).

Ξαναβρίσκουμε εδώ την έννοια της απεικονιστικής επένδυσης. Από αυτή την άποψη, τα θέματα που αναφέραμε προηγουμένως είναι χαρακτηριστικά: δένουν με τα

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

στοιχεία του παιδικού ρεπερτορίου (ανθρωπάκι, δέντρο, πλοίο, κ.λ.π)
(Meredieu,1981).

Το πρόβλημα της αναφοράς στην επικαιρότητα δεν τίθεται πάντως με τον ίδιο τρόπο στις διάφορες ηλικίες. Από τα τρία ως τα πέντε χρόνια, η επίδραση της επικαιρότητας είναι πρακτικά ανύπαρκτη. Το παιδί αντλεί στοιχεία από το κλασικό ρεπερτόριο των παιδικών θεμάτων (ανθρωπάκι, σπίτι, πλοίο, ήλιος, ζώα, κ.λπ.). Η εγωκεντρικότητα που χαρακτηρίζει αυτή την περίοδο περιορίζει το παιδί στον κόσμο του και δεν το αφήνει να ευαισθητοποιηθεί από τις επεμβάσεις του κόσμου των ενηλίκων. Μετά τα πέντε του χρόνια όμως, αφού πάει σχολείο, μάθει να γράφει και ανακαλύψει ένα κόσμο που ως τότε ούτε που τον υποπτευόταν, επεκτείνει σημαντικά το ρεπερτόριό του. Αναγνωρίζει την κοινωνική αξία ορισμένων αντικειμένων και ορισμένων σχέσεων και την εκμεταλλεύεται. Στα σχέδιά του τότε διακρίνουμε τον απόηχο γεγονότων που αναστατώνουν ή σημαδεύουν την κοινωνικοπολιτική ζωή και που το παιδί εκφράζει με τα δικά του τεχνικά μέσα, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα ένα σύνολο πολιτιστικών στερεοτύπων που είναι βαθιά σημαδεμένα από τη ιδεολογία της κοινωνικής τάξης και της χώρας όπου ανήκει (Meredieu,1981).

Το παιδί μάρτυρας της εποχής του

Η αξία που έχουν τα παιδικά σχέδια σαν ντοκουμέντα και μαρτυρίες είναι φανερή, ειδικότερα όταν πρόκειται για παιδιά λαών καταπιεσμένων, θυμάτων εκμετάλλευσης ή σε πόλεμο. Τέτοια παραδείγματα παιδικής ζωγραφικής έχουμε από τον πόλεμο της Αλγερίας, από τα παιδιά της Παλαιστίνης ή του Βιετνάμ, ή από ελάχιστα σχέδια που προέρχονται από ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης. Όλα αυτά τα προϊόντα της παιδικής ζωγραφικής αντανακλούν την ωμότητα των συμβάντων, ενώ η τραγικότητα προβάλλεται με περισσότερη ένταση καθώς το παιδί αντιλαμβάνεται τα γεγονότα στο επίπεδο της καθημερινότητας, διανθίζοντας τις σφαγές και τις πολεμικές σκηνές με στοιχεία που περιέχει το συνηθισμένο λεξιλόγιο του: ήλιος, λουλούδια, σπίτια, κ.λ.π.(Meredieu,1981).

1.6 ΣΤΑΔΙΑ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Το σχέδιο στο παιδί εξελίσσεται συγχρόνως με τη γλώσσα και τη γραφή. Στην εξέλιξή του το παιδικό εικαστικό έργο διανύει ορισμένα χαρακτηριστικά στάδια.

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να τα προσδιορίσουν. Πριν από την ηλικία των δύο χρόνων, το παιδί σχεδιάζει το «μουτζούρωμα» χωρίς να σηκώνει το χέρι του από το χαρτί. (Καρέλλα, 1991).

Παρακάτω, θα αναφέρουμε κάποιους μελετητές του παιδικού σχεδίου των οποίων η συμβολή κρίνεται ως αποφασιστικής σημασίας.

Για τον Piaget, το παιδικό σχέδιο αποτελεί μια εξωτερική ένδειξη της γνωστικής κατάστασης του παιδιού, δηλαδή, του σταδίου ανάπτυξής του (Piaget & Inhelder, 1990) ενώ, συγχρόνως, παραδέχεται ότι είναι πολύ πιο δύσκολο να συγκροτηθούν στάδια εξέλιξης στην περίπτωση της καλλιτεχνικής έκφρασης απ' ότι σε άλλες νοητικές λειτουργίες (Piaget, 1953). Ο ίδιος ασπάζεται και ενσωματώνει στη θεωρία του τα ευρήματα και τη γνωστική ταξινόμηση που προτείνει για το παιδικό σχέδιο ο Luquet τονίζοντας ότι “προτείνει ερμηνείες που ισχύουν μέχρι σήμερα¹” (Piaget & Inhelder, 1990, σελ. 63).

Το μεγάλο ενδιαφέρον στη ταξινόμηση αυτή είναι ότι η μελέτη του παιδικού σχεδίου γίνεται με εικαστικούς όρους και η έμφαση δίδεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά απεικονίζουν τα διάφορα στοιχεία του χώρου. Έτσι, ο Ελβετός ψυχολόγος θεωρώντας ότι η εξέλιξη του ιχνογραφήματος είναι αλληλένδετη με την όλη διάθρωση της έννοιας του χώρου (Piaget & Inhelder, 1990), ορίζει την εξέλιξη της παιδικής αναπαράστασης του χώρου σε τρία στάδια: (α) τη συνθετική ανικανότητα, στην οποία διακρίνεται η ανικανότητά του να συσχετίσει διάφορα στοιχεία του χώρου, (β) τον ελλιπή ρεαλισμό (γ) τον διανοητικό ρεαλισμό, όπου τηρούνται κατά κανόνα οι τοπολογικές σχέσεις και αρχίζουν να διαμορφώνονται οι προβολικές και οι ευκλείδειες σχέσεις και (δ) τον οπτικό ρεαλισμό, όπου οι τοπολογικές σχέσεις είναι ήδη διαμορφωμένες και το παιδί προσπαθεί να δώσει τις αποστάσεις και τις σχετικές αναλογίες των μορφών (Meriedieu, 1981). Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε με περισσότερες λεπτομέρειες το θεωρητικό πλαίσιο του Luquet το οποίο, άλλωστε, θα χρησιμοποιήσουμε, κυρίως, στη μελέτη μας (Αραπάκη, 2000).

Οι θέσεις του Luquet βασίζονται στην έννοια του ρεαλισμού, η οποία υποδηλώνει την επιθυμία του παιδιού να αποδώσει το πραγματικό, με διαφορετικό

¹ Η πρώτη έκδοση του συγκεκριμένου βιβλίου χρονολογείται το 1966.

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

βέβαια τρόπο στις διαφορετικές ηλικίες. Έτσι, βασιζόμενος στην μελέτη κατά ηλικία μιας σειράς σχεδιαστικών προϊόντων των παιδιών, καθόρισε την εξέλιξη του παιδικού σχεδίου με όρους σταδίων και περιέγραψε με σαφήνεια τα διαφορετικά σχεδιαστικά χαρακτηριστικά για κάθε περίοδο (Αραπάκη, 2000). Τα τέσσερα αυτά στάδια εξέλιξης της παιδικής εικαστικής έκφρασης είναι:

(α) Ο τυχαίος ρεαλισμός: Το παιδί διέρχεται το στάδιο αυτό από πολύ νεαρή ηλικία έως τριών ετών. Για το παιδί, στην αρχή, το σχέδιο δεν είναι χαράξεις που οδηγούν σε μια εικόνα αλλά χαράξεις για τις χαράξεις (Luquet, 1991). Πρόκειται για μια άμορφη χάραξη, για ένα μουτζουρογράφημα, που κατ' αρχήν βιώνεται από το παιδί ως ένα είδος ψυχοκινητικού παιχνιδιού, στο οποίο ετεροχρονισμένα αποδίδεται από το παιδί μια μορφική αναλογία, δηλαδή, το παιδί δίδει σ' αυτό ένα όνομα είτε εξ' αιτίας μιας τυχαίας ομοιότητας με πραγματικά αντικείμενα είτε διότι εκείνη τη στιγμή το παιδί είχε μια συγκεκριμένη ιδέα στο μυαλό του (Luquet, 1991). Όμως, αντιλαμβάνεται ότι δεν είναι όμοιο με το πραγματικό και μπορεί από τη μια στιγμή στην άλλη να δώσει μια τελείως διαφορετική σημασία (Καρέλλα, 1991). Το αξιοσημείωτο στο στάδιο αυτό είναι ότι, αν και το παιδί είναι σε θέση να παράγει, όχι σποραδικά αλλά σταθερά, χαράξεις που μοιάζουν, στα μάτια του τουλάχιστον, με κάποια πραγματικά αντικείμενα, δεν έχει κατορθώσει ακόμα να κατασκευάσει κάποιο σχέδιο για το οποίο να έχει εκφράσει μια πρόθεση ή να στοχεύει στην αναπαράσταση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου (Luquet, 1991).

(β) Ο ελλιπής ρεαλισμός: διαρκεί από το τρίτο έως το τέταρτο έτος. Σύμφωνα με τον Luquet (1991) το παιδί, στην περίοδο αυτή, έχει την πρόθεση να σχεδιάσει ρεαλιστικά αλλά αποτυγχάνει να το πράξει, διότι συναντά μια σειρά από εμπόδια. Το πρώτο απ' αυτά σχετίζεται με την αδυναμία του παιδιού να κατευθύνει και να περιορίζει τις κινήσεις του, όταν σχεδιάζει, έτσι ώστε να δώσει στο σχέδιό του την όψη που επιδιώκει. Ένα άλλο εμπόδιο, όχι φυσικής αλλά ψυχολογικής αυτή τη φορά τάξης, έχει σχέση με την προσοχή που επιδεικνύει το παιδί, η οποία είναι ασυνεχής και περιορισμένη. Φαίνεται ότι αυτός είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο το παιδί αυτής της περιόδου δεν αναπαράγει παρά έναν περιορισμένο αριθμό στοιχείων του αναπαριστώμενου αντικειμένου, αν και δεν αγνοεί την ύπαρξή τους, αφού είτε είναι ορατά είτε τα ανακοινώνει, όταν σχεδιάζει. (Αραπάκη 2000, Luquet 1991).

Το παιδί γνωρίζοντας και αναγνωρίζοντας τη μορφή και την ταυτότητα των αντικειμένων, προσπαθεί να τα αναπαράγει ανεπιτυχώς. Αυτό που παρουσιάζει, όμως, μεγαλύτερο ενδιαφέρον δεν είναι τα στοιχεία που λείπουν από το σχέδιο αλλά

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

αυτά που εμφανίζονται σ΄ αυτό. Κατά τον Luquet (1991), το παιδικό σχέδιο αυτής της περιόδου χαρακτηρίζεται απ΄ αυτό που ονομάζει “συνθετική ανικανότητα” (incapacite synthetique). Ισχυρίζεται, δηλαδή, ότι το σχέδιο διακρίνεται από την απουσία σχέσεων (τις οποίες ο ενήλικας εκλαμβάνει ενίοτε ως λανθασμένες σχέσεις) ανάμεσα στα διάφορα εικαστικά στοιχεία του, δηλαδή, ανάμεσα στις διάφορες φόρμες που το παιδί σχεδιάζει. Η απουσία τέτοιων σχέσεων εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως με εμφανείς δυσαναλογίες. Η υπερβολή των διαστάσεων κάποιου μέρους του σχεδίου, δηλώνει την υποσυνείδητη απόδοση ιδιαίτερης σημασίας στο μέρος αυτό από το παιδί. Ένα πολύ γνωστό παράδειγμα δυσαναλογίας είναι ο “άνθρωπος - κεφάλας” (têtard), όπου το παιδί δημιουργεί ένα κεφάλι που είναι η βασική φόρμα της φιγούρας, δύο λεπτές γραμμές που δηλώνουν τα πόδια και ξεκινούν από το κάτω μέρος του κεφαλιού στη θέση του λαιμού και δύο λεπτές γραμμές οι οποίες εκφύονται δεξιά και αριστερά του κεφαλιού στη θέση του δεξιού και αριστερού αυτιού. Ο Luquet ισχυρίζεται ότι ο πιο βασικός λόγος απουσίας διαστάσεων στο παιδικό σχέδιο αυτής της περιόδου είναι ότι το κάθε μέρος του σχεδίου έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά για το ίδιο το μέρος, διότι, τη στιγμή που το παιδί το σχεδιάζει, δεν σκέφτεται πλέον τα προηγούμενα μέρη που έχει σχεδιάσει. Μια άλλη έκφραση της συνθετικής ανικανότητας είναι η παράληψη σχέσεων επαφής. Αλλά, πέρα από την απουσία σχέσεων επαφής και εγκλεισμού, παρατηρείται και απουσία σχέσεων ανάμεσα σε στοιχεία του ίδιου αντικειμένου, όπως στην περίπτωση όπου τα δάκτυλα δεν τοποθετούνται στην άκρη των βραχιόνων αλλά κατά μήκος αυτών. Τέλος, η έννοια της συνθετικής ανικανότητας συσχετίζεται και με τον προσανατολισμό στοιχείων του παιδικού σχεδίου. Κατά τον Luquet, όσο η προσοχή του παιδιού γίνεται λιγότερο ασυνεχής, τόσο οι βασικές εκδηλώσεις της συνθετικής ανικανότητας μειώνονται, ώστε το παιδί να περάσει στο επόμενο στάδιο, αυτό του διανοητικού ρεαλισμού (Luquet 1991, Αραπάκη 2000).

(γ) Ο διανοητικός ρεαλισμός: Η περίοδος αυτή ξεκινά από την ηλικία των τεσσάρων χρόνων και μπορεί να διαρκέσει μέχρι τα 10 ή 12 χρόνια. Το παιδί ζωγραφίζει όχι ό,τι βλέπει, αλλά ό,τι ξέρει (Αραπάκη 2000, Luquet 1991). Το παιδί αρχίζει σιγά – σιγά να πλουτίζει το σχέδιό του και με άλλα στοιχεία: βάζει κάτω τη γη, ψηλά τον ουρανό, συνήθως με οριζόντιες γραμμές. Δεν υπάρχει καμία προοπτική. Η έννοια του βάθους είναι σχεδόν ανύπαρκτη και εμφανίζεται πολύ αργά. Το ίδιο και η έννοια της αναλογίας και των διαστάσεων (Βιγγόπουλος, 1983).

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

Τα βασικά χαρακτηριστικά του σταδίου αυτού, όπως τα περιγράφει ο Luquet (1991), είναι τα εξής: (α) Το απλούστερο χαρακτηριστικό είναι αυτό του διαχωρισμού των διαφόρων στοιχείων του σχεδίου, τα οποία στην πραγματικότητα είτε αναμιγνύονται είτε επικαλύπτονται έτσι ώστε να αποκαθίσταται μια ασυνέχεια η οποία, ορισμένες φορές, είναι δύσκολο να διακριθεί απ' αυτήν της συνθετικής ανικανότητας. Για παράδειγμα, το χαρακτηριστικό της αιώρησης. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα αφορά στη σχεδίαση του ουρανού ο οποίος δηλώνεται, συνήθως, με δυο οριζόντιες ζώνες, της γης και τ' ουρανού, που τείνουν προοδευτικά να προσεγγίσουν η μία την άλλη και ν' αποτελέσουν ένα πυκνό φόντο (Duborgel, 1974, Meredieu, 1981). Επίσης, όπως και στο προηγούμενο στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού, παρατηρούνται δυσαναλογίες οι οποίες μπορούν να ερμηνευθούν σε σχέση με τη σπουδαιότητα την οποία αποδίδει το παιδί στα διάφορα αντικείμενα ή υποκείμενα της πραγματικότητας. (β) η διαφάνεια, δηλαδή, η ταυτόχρονη απεικόνιση του αντικειμένου και του περιεχομένου του είναι ένα δεύτερο χαρακτηριστικό που συναντάμε συχνά αυτήν την περίοδο. Η διαφάνεια απαντά ακριβώς στην ανάγκη του παιδιού να καταδείξει αυτό που γνωρίζει για το αντικείμενο, αγνοώντας, κατά κάποιον τρόπο, τους περιορισμούς που θέτει η ορατή πραγματικότητα. (γ) Η αλλαγή οπτικής γωνίας η οποία συνήθως εμφανίζεται με τη μορφή της απλής και περιστροφικής προβολής σε άξονα είναι χαρακτηριστικό στοιχείο του σταδίου αυτού, το οποίο επιτρέπει στο παιδί να αναπαραστήσει στη σχεδιαστική επιφάνεια ένα χώρο τριών διαστάσεων. Πιο συγκεκριμένα, τα διάφορα αντικείμενα δεν απεικονίζονται προοπτικά αλλά προβάλλονται κάθετα ή γύρω από έναν άξονα. (δ) Η χρήση του χρώματος αυτή την περίοδο χαρακτηρίζεται ως "προτιμισιακή" (preferentiel) (Gutton, 1965). Ο Luquet (1991) διακρίνει δύο είδη χρήσης του χρώματος: άλλοτε το χρώμα παίζει διακοσμητικό ρόλο και άλλοτε έχει ρεαλιστικά χαρακτηριστικά. Η τελευταία αυτή χρήση φαίνεται να συμβαίνει, όταν το χρώμα είναι βασικό χαρακτηριστικό του πραγματικού αντικειμένου. Στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού υπονοείται ότι ο χρωματισμός αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό, όπως και η φόρμα, για κάθε συγκεκριμένο αντικείμενο. Αυτό σημαίνει ότι η χρήση του χρώματος, σε γενικές γραμμές στο στάδιο αυτό, είναι ρεαλιστική (Αραπάκη 2000, Luquet 1991).

Σύμφωνα με τον Luquet (1991), στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού μπορεί να διακρίνει κανείς μια συνθετική αντίληψη, αφού το παιδί καταφέρνει να εμφανίσει στο σχέδιό του τον μεγαλύτερο αριθμό όλων εκείνων των στοιχείων που αποτελούν το αναπαριστώμενο αντικείμενο, προσπαθώντας να διατηρήσει τη χαρακτηριστική

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

φόρμα του καθενός απ' αυτά. Παράλληλα, ο ρόλος της απλής και της περιστροφικής προβολής σε άξονα και, γενικότερα, των αλλαγών οπτικής γωνίας είναι να δηλώσει την αμοιβαία σχέση των διαφόρων στοιχείων του σχεδίου (Αραπάκη, 2000).

(δ) Ο οπτικός ρεαλισμός: Γύρω στα 8 με 9 χρόνια, ο διανοητικός ρεαλισμός μπορεί να εξελιχθεί στον οπτικό ρεαλισμό, δηλαδή, σε μια περίοδο που παρουσιάζει δυο καινούργια στοιχεία (Αραπάκη 2000, Luquet 1991). Ο Luquet χρησιμοποιεί τον όρο ρεαλισμός, αλλά στην πραγματικότητα αυτός ο παιδικός ρεαλισμός διαφέρει πολύ από το ρεαλισμό των ενηλίκων (Luquet 1991) Οι Piaget και Inhelder (1990) αναφέρουν ότι από τη μια μεριά, το σχέδιο δεν αποδίδει πια παρά αυτό που μπορεί να δει κανείς από μια οπτική γωνία (π.χ., ένα προφίλ δεν αποδίδει πια παρά αυτό που μπορεί να δει κανείς ως προφίλ και, συγχρόνως, τα κρυμμένα μέρη των αντικειμένων δεν εικονίζονται πια πίσω από τα ορατά μέρη) και από την άλλη μεριά, υπολογίζονται, πλέον, η διάταξη των αντικειμένων ανάλογα μ' ένα συνολικό σχεδιασμό καθώς και οι μετρικές αναλογίες (Αραπάκη, 2000) .

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για να υλοποιήσουμε τους ερευνητικούς στόχους της πτυχιακής που τέθηκαν στην εισαγωγή, επιλέξαμε ως καταλληλότερη μέθοδο προσέγγισης των στόχων αυτών την λεγόμενη “έρευνα επισκόπησης”. Το ουσιώδες χαρακτηριστικό της έρευνας επισκόπησης, όπως τονίζουν οι Cohen & Manion (1994) είναι ότι συλλέγονται δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε γεγονότα. Έτσι, οι επισκοπήσεις μπορούν να ποικίλλουν ως προς τα επίπεδα πολυπλοκότητάς τους, ξεκινώντας από αυτές που παρέχουν απλές μετρήσεις συχνότητας έως εκείνες που παρουσιάζουν ανάλυση σχέσεων. Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας, πραγματοποιήθηκε συλλογή παιδικών σχεδίων στα μέσα Φεβρουαρίου όσον αφορά τα θέματα «Ανθρώπινη φιγούρα», «Σπίτι», «Τοπίο» από τους μαθητές του νηπιαγωγείου και της Α΄ και Β΄ Δημοτικού του ίδιου συστεγαζόμενου σχολείου ύστερα από τη διήγηση μιας μικρής ιστορίας. Η ταξινόμηση του Luquet για την φυσική εξέλιξη του παιδικού σχεδίου σ’ αυτές τις ηλικίες είναι σημαντικό εργαλείο για την κατηγοριοποίηση των εικαστικών έργων και για την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων. Προσπαθούμε λοιπόν να απαντήσουμε στο ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με το αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των έργων των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και αυτών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη δημοτικού σχολείου.

2.2 Το δείγμα και τα έργα

2.2.1 Το δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν προνήπια, νήπια και μαθητές της Α΄ και Β΄ Δημοτικού του έτους 2008-09. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 62 παιδιά, αγόρια και κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, στη διαδικασία συλλογής σχεδίων συμμετείχαν 17 νήπια, 6 προνήπια, 21 μαθητές Α΄ Δημοτικού και 18 μαθητές Β΄ Δημοτικού. Επελέγη τυχαία το 9^ο δημοτικό σχολείο Νέας Ιωνίας Βόλου και αντίστοιχα η τάξη

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

«Φραουλίτσα» του 9^{ου} νηπιαγωγείου Νέας Ιωνίας. Μέλημά μας ήταν τα παιδιά να προέρχονται από το ίδιο κοινωνικό περιβάλλον. Στον **πίνακα 1** φαίνονται οι κατανομές των παιδιών στα τμήματα των διαφόρων τάξεων. Όλα τα παιδιά υποβλήθηκαν στις ίδιες δοκιμασίες, τις οποίες θα περιγράψουμε με λεπτομέρεια στην επόμενη ενότητα, στα μέσα του Φεβρουαρίου.

<u>ΤΑΞΗ</u>	<u>ΣΧΟΛΕΙΟ</u>	<u>ΠΡΟΝ</u> <u>ΗΠΙΑ</u>	<u>ΝΗΠ</u> <u>ΙΑ</u>	<u>ΜΑΘΗΤΕ</u> <u>Σ</u>	<u>ΑΓΟΡΙ</u> <u>Α</u>	<u>ΚΟΡΙΤ</u> <u>ΣΙΑ</u>	<u>Μ.Ο</u> <u>ΗΛΙ</u> <u>ΚΙΑΣ</u>	<u>ΣΥΝΟΛ</u> <u>Ο</u>
«Φραουλίτσα»	9 ^{ου} νηπιαγωγείο Νέας Ιωνίας Βόλου	17	6	-	13	10	6 χρόνω ν	23
Α΄ Δημοτικό	9 ^ο δημοτικό σχολείο Νέας Ιωνίας Βόλου	-	-	21	11	10	7 χρόνω ν	21
Β΄ Δημοτικό	9 ^ο δημοτικό σχολείο Νέας Ιωνίας Βόλου	-	-	18	8	10	8 χρόνω ν	18

Πίνακας 1: Κατανομή των παιδιών

2.2.2 ΘΕΜΑΤΑ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ

Η μέτρηση της εικαστικής σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών του νηπιαγωγείου όπως και των παιδιών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού έγινε με ορισμένα σχεδιαστικά έργα τα οποία ζητήθηκαν από τα παιδιά. Ζητήθηκε, δηλαδή, από τα παιδιά να σχεδιάσουν τρία έργα: την “ανθρώπινη φιγούρα” (έργο Ε1), το “σπίτι” (έργο Ε2) και το “τοπίο” (έργο Ε3). Τα τρία αυτά έργα επελέγησαν για τους εξής λόγους:

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

(α) Πρόκειται για έργα τα οποία χρησιμοποιούνται συνηθέστατα στις ψυχολογικές και παιδαγωγικές έρευνες σχετικά με το παιδικό σχέδιο. Για παράδειγμα, η Cambier, αναφερόμενη στην εξέλιξη που παρουσιάζει το σχέδιο ενός μικρού αγοριού (από 3 έως 6 περίπου ετών) από θεματική άποψη, περιλαμβάνει και τις τρεις θεματικές ενότητες που αντιστοιχούν στα έργα που προτείναμε στα παιδιά οι οποίες, μάλιστα, κατέχουν την κεντρική θέση σ' αυτή την εξέλιξη (Wallon et al. 1990).

(β) Τα έργα αυτά είναι οικεία στα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας. Γι' αυτόν το λόγο και δεν χρειάστηκε καμιά εισαγωγική συζήτηση για τα έργα “ανθρώπινη φιγούρα” και “σπίτι”. Μόνο για το έργο “τοπίο” έγινε μια εισαγωγική συζήτηση, ώστε να συμφωνήσουν όλα τα παιδιά κάθε τμήματος σ' ένα κοινό νόημα της λέξης. Οι περισσότεροι ερευνητές που ασχολούνται με την εξέλιξη του παιδικού σχεδίου φαίνεται πως συμφωνούν σε δύο σημεία:

1. Ενώ στα πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί αναπαράγει μη αναπαραστατικά σχέδια, που συνδυάζουν τα βασικά σχήματα, από το τέταρτο έτος προσπαθεί να αναπαραστήσει ανθρώπους, σπίτια, αυτοκίνητα, δέντρα, κλπ.
2. Αυτές οι πρώτες αναπαραστάσεις περιλαμβάνουν πολλά χαρακτηριστικά που οι ενήλικες τα θεωρούν «λάθη» (Μπονώτη, 2005)

(γ) Πρόκειται για θέματα τα οποία αναφέρονται στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και χρησιμοποιούνται συχνότατα από τις νηπιαγωγούς που εφαρμόζουν αυτό το πρόγραμμα.

(δ) Τα τρία αυτά θέματα συνιστούν βασικά παραδείγματα στην τυπολογία των σταδίων εξέλιξης της παιδικής εικαστικής έκφρασης του Luquet την οποία, όπως έχουμε ήδη πει, χρησιμοποιούμε ως εργαλείο ανάλυσης των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών στις οποίες υποβάλλονται τα Θεωρούμε ότι όλοι οι προηγούμενοι λόγοι συμβάλλουν ώστε τα εργαλεία μέτρησης της εικαστικής ικανότητας των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας να έχουν αυξημένη εγκυρότητα και αξιοπιστία (Αραπάκη, 2000).



2.2.3 Η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων

Ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της «Στατιστικής ανάλυσης»: Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των δεδομένων με το SPSS-15. Οι στατιστικές αναλύσεις ήταν: καταγραφή συχνοτήτων και στατιστικός έλεγχος χ^2 προκειμένου να διαπιστωθούν διαφορές σε σχέση με την τάξη. Παρουσιάζονται λοιπόν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των τριών έργων και για τις τρεις τάξεις.

Η προτεινόμενη στρατηγική “ανάγνωσης” των δεδομένων σχετίζεται άμεσα με την ταξινόμηση των σχεδιαστικών ικανοτήτων των μαθητών κατά Luquet. Προτείνουμε, δηλαδή, την κατηγοριοποίηση των προϊόντων των παιδιών με βάση τα τέσσερα στάδια εξέλιξης του παιδικού σχεδίου του Luquet, τα οποία έχουμε περιγράψει με λεπτομέρεια στο κεφάλαιο 1. Πιο συγκεκριμένα, οι κατηγορίες αξιολόγησης των παιδικών σχεδίων είναι οι εξής:

(α) Η κατηγορία “τυχαίος ρεαλισμός” (TP), στην οποία θα κατατάσσονται τα σχέδια εκείνα που παρουσιάζουν παραστάσεις οι οποίες δεν αποτελούν αναγνωρίσιμες μορφές ανθρώπινης φιγούρας, σπιτιού και τοπίου. Στην κατηγορία αυτή θα περιλαμβάνονται, δηλαδή, σχέδια με τα παρακάτω χαρακτηριστικά: (i) καμπύλες και ευθείες καθαρές γραμμές σκορπισμένες στο χώρο, (ii) συνεχόμενες κυκλικές γραμμές οι οποίες τυλίγονται και η εικόνα δεν παρουσιάζει αναγνωρίσιμα στοιχεία, (iii) γραμμές κυκλικές οι οποίες τείνουν να σχηματίσουν φόρμες, (iv) σημεία μικρά σκορπισμένα στο χαρτί και (v) μικρές ή μεγάλες ακανόνιστες φόρμες σκορπισμένες στο χώρο (Αραπάκη, 2000).

(β) Η κατηγορία “ελλιπής ρεαλισμός” (EP), στην οποία θα κατατάσσονται τα σχέδια εκείνα που εμφανίζουν ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της περιόδου του ελλιπούς ρεαλισμού, δηλαδή, (i) ο περιορισμένος αριθμός στοιχείων ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, (ii) η απεικόνιση εμφανών δυσαναλογιών σε ένα ή περισσότερα αντικείμενα, (iii) η παράλειψη σχέσεων επαφής και εγκλεισμού ανάμεσα σε διάφορα στοιχεία ενός αντικειμένου ή διαφορετικών αντικειμένων και (iv) η εμφάνιση διαφορετικού προσανατολισμού ορισμένων στοιχείων σε σχέση με άλλα στοιχεία ενός ή περισσότερων αντικειμένων. Το πρώτο από τα τέσσερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κατηγορίας “ελλιπής ρεαλισμός” αναφέρεται στα έργα “ανθρώπινη φιγούρα” και “σπίτι”, τα οποία θεωρούμε ότι αποτελούν αυτόνομα εικαστικά αντικείμενα, ενώ τα άλλα τρία αναφέρονται και στα

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

τρία έργα. Ειδικότερα, για το έργο “ανθρώπινη φιγούρα”, στην κατηγορία αυτή θ’ αξιολογούνται σχέδια που δεν παρουσιάζουν αρμονικές αναλογίες, δεν υπάρχουν σχέσεις επαφής και δεν υπάρχει η διάσταση των μελών (για παράδειγμα, σχέδια στα οποία έχουμε μεγάλο κεφάλι- μικρά πόδια ή/και μικρό κεφάλι - μακριά πόδια, σχέδια στα οποία τα άκρα αναπαρίστανται με γραμμές και σχέδια όπου το σώμα απουσιάζει από την ανθρώπινη φιγούρα). Για το έργο “σπίτι”, στην κατηγορία αυτή θ’ αξιολογούνται σχέδια από τα οποία λείπουν βασικά χαρακτηριστικά του σπιτιού όπως τα παράθυρα, η πόρτα και η σκεπή (π.χ., εμφάνιση μιας τετράγωνης ή ακανόνιστης φόρμας με μία ή και περισσότερες ελλείψεις) ή/και σχέδια στα οποία δεν υπάρχουν αρμονικές αναλογίες και σχέσεις επαφής (π.χ., σχέδια που εμφανίζουν μια περίπου τετράγωνη, μεγάλη φόρμα με ένα παράθυρο δεξιά ή αριστερά και την πόρτα να εφάπτεται τις οριζόντιας γραμμής του εδάφους ή να αιωρείται, ή σχέδια που εμφανίζουν τετράγωνη φόρμα με την τριγωνική σκεπή μόνο με πόρτα ή μόνο με παράθυρα). Θα συνεκτιμάται, επίσης, η θέση του σπιτιού στο σχεδιαστικό χώρο. Για το έργο “τοπίο”, στην κατηγορία αυτή θ’ αξιολογούνται σχέδια από τα οποία λείπουν βασικές φόρμες που παραπέμπουν σε βασικά χαρακτηριστικά ενός τοπίου (π.χ., δεν υπάρχει η οριζόντια γραμμή στο επάνω μέρος του χαρτιού που δηλώνει τον ουρανό ή/και η οριζόντια γραμμή στο κάτω μέρος του χαρτιού που δηλώνει τη γη, καθώς και άλλα ενδιάμεσα στοιχεία που αποτελούν το τοπίο και συζητήθηκαν πριν τη δοκιμασία με τα παιδιά) ή/και δεν έχουν μεταξύ τους αρμονικές αναλογίες έτσι ώστε, τελικά, να μην παρατηρείται συνολική σύνθεση από φόρμες που να παραπέμπει σε συσχετίσεις στο χώρο (Αραπάκη, 2000).

(γ) Η κατηγορία “διανοητικός ρεαλισμός” (ΔΡ), στην οποία θα κατατάσσονται τα σχέδια εκείνα που κατ’ αρχήν δεν εμφανίζουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δύο προηγούμενων κατηγοριών και επί πλέον παρουσιάζουν ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της περιόδου του διανοητικού ρεαλισμού, δηλαδή, (i) ο διαχωρισμός των διαφόρων στοιχείων ενός ή περισσοτέρων αντικειμένων, όπου θα καθίσταται εμφανής η μεταξύ τους σχέση, (ii) η διαφάνεια, δηλαδή, η ταυτόχρονη απεικόνιση του αντικειμένου και του περιεχομένου του, (iii) η αλλαγή οπτικής γωνίας που, συνήθως, παρουσιάζεται ως απλή ή/και περιστροφική προβολή σε άξονα και (iv) η απουσία προοπτικής, δηλαδή, η απουσία διάταξης των αντικειμένων ανάλογα μ’ ένα συνολικό σχεδιασμό καθώς και με μετρικές αναλογίες. Οι τέσσερις παραπάνω κατηγορίες είναι δυνατόν να εμφανισθούν και στα τρία έργα, δηλαδή, στην “ανθρώπινη φιγούρα”, στο “σπίτι” και στο “τοπίο”. Πιο συγκεκριμένα,

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

για το έργο “ανθρώπινη φιγούρα”, θ' αξιολογούνται σχέδια στα οποία εμφανίζονται όλα τα μέλη της ανθρώπινης φιγούρας σε αρμονικές αναλογίες και, ενδεχομένως, παρουσιάζεται η διάσταση των μελών (π.χ., σχέδια στα οποία το κεφάλι και το σώμα της ανθρώπινης φιγούρας αντιστοιχούν στις γνωστές φόρμες και τα μέλη παρουσιάζονται με γραμμές ή με κάποια φόρμα για να δοθεί η εντύπωση της διάστασης του μέλους που απεικονίζεται). Για το έργο “σπίτι”, στη κατηγορία αυτή θ' αξιολογούνται τα σχέδια που δεν ανήκουν στις κατηγορίες TP και EP και στα οποία παρουσιάζεται έντονα το στοιχείο της συσχέτισης του σπιτιού με τον περιβάλλοντα χώρο (π.χ., ν' ακουμπάει το σπίτι στην κάτω γραμμή του χαρτιού που συμβολίζει τη γραμμή εδάφους). Θ' αξιολογούνται, επίσης, τα σχέδια που παρουσιάζουν έντονα το χαρακτηριστικό στοιχείο της διαφάνειας (π.χ., από το εσωτερικό του σπιτιού να φαίνονται τα έπιπλα όλων των χώρων του ή/και οι ανθρώπινες φιγούρες) αλλά και εκείνα στα οποία έχει εξαλειφθεί το χαρακτηριστικό αυτό εξ αιτίας της διδασκαλίας. Για το έργο “τοπίο”, στη κατηγορία αυτή θ' αξιολογούνται τα σχέδια που δεν ανήκουν στις κατηγορίες TP και EP και στα οποία υπάρχουν οι βασικές φόρμες που παραπέμπουν σε βασικά χαρακτηριστικά ενός τοπίου (π.χ., υπάρχουν στην επάνω πλευρά του χαρτιού γραμμή (-ές) που οριοθετούν τον ουρανό και στην κάτω πλευρά γραμμή (-ές) που οριοθετούν τη γη και, συγχρόνως υπάρχουν αιωρούμενα στοιχεία που συνθέτουν το τοπίο μεταξύ του ουρανού και της γης - το οποίο μπορεί να είναι ή να μην είναι ζωγραφισμένο) έτσι ώστε ν' αποτελούν ένα σύστημα αλληλοσχετιζόμενων φορμών. Συγχρόνως, θα πρέπει να δίδεται η αίσθηση ότι τηρούνται αναλογίες ανάμεσα στις φόρμες ή στα στοιχεία της ίδιας φόρμας, ενώ είναι δυνατόν να εμφανίζεται το χαρακτηριστικό της διαφάνειας (π.χ., η γραμμή της γης να διακόπτεται από τα “αναδυόμενα” σπίτια ή να περνά πάνω από αυτά) (Αραπάκη, 2000) .

Να σημειωθεί ότι ο οπτικός ρεαλισμός δεν αναφέρεται καθώς τα σχέδια των παιδιών, δεδομένης της ηλικίας τους, εντάσσονται σε κάποιο από τα τρία νοητικά στάδια σύμφωνα με την ταξινόμηση του Luquet.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται, επίσης, σε δύο επίπεδα: (α) στο περιγραφικό ποσοτικό επίπεδο όπου παρουσιάζονται οι απόλυτες συχνότητες των κατηγοριών ανάλυσης TP («Τυχαίος ρεαλισμός»), EP («Ελλειπής ρεαλισμός») και ΔΡ (Διανοητικός Ρεαλισμός»), και (β) στο ποιοτικό επίπεδο, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά στοιχεία του παιδικού σχεδίου ανά έργο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΣΧΕΔΙΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τη δραστηριότητα στην τάξη του νηπιαγωγείου όπως και στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού προκειμένου να υπάρξει εικαστική απόδοση των συζητηθέντων θεμάτων και θα περιγράψουμε το κλίμα που επικρατούσε και στις τρεις τάξεις. Η δεδομένη ιστορία αποσκοπεί στο να δοθεί στα παιδιά το ερέθισμα προκειμένου να συλλεχθούν τα εικαστικά προϊόντα. Θεωρούμε ότι η συλλογή των σχεδίων χρειαζόταν να πραγματοποιηθεί ύστερα από αφήγηση, μια δραστηριότητα ιδιαίτερα οικεία και ευχάριστη για τα παιδιά προσχολικής αλλά και πρώτης παιδικής ηλικίας.

Αρχικά, έχοντας έρθει σε επαφή με τη νηπιαγωγό και τις δασκάλες του δημοτικού σχολείου, πραγματοποιήθηκε η αφήγηση της παρακάτω ιστορίας σε κάθε μία από τις τρεις τάξεις ξεχωριστά: « Μια φορά κι ένα καιρό, τρεις αγαπημένοι φίλοι, δύο αγοράκια κι ένα κοριτσάκι, αποφάσισαν να πάνε εκδρομή σε μια όμορφη παραλία με τους γονείς τους. Αφού έφτασαν λοιπόν, άρχισαν όλο χαρά να χτίζουν καστράκια στην άμμο, να τσαλαβουτούν και να χαίρονται τη θάλασσα και να κολυμπούν σα δελφινάκια. Τα παιδάκια ήταν τόσο ενθουσιασμένα με το λαμπερό ήλιο και τα γαλανά νερά που κολυμπούσαν όλο και πιο βαθιά. Οι γονείς τους άρχισαν να ανησυχούν και φώναζαν δυνατά τα ονόματα των φίλων. Άδικα όμως... Εκείνα είχαν κολυμπήσει τόσο βαθιά και με την τρομερή βροχή που ξέσπασε ξαφνικά δεν άκουγαν απολύτως τίποτα. Οι τρεις αγαπημένοι φίλοι έφτασαν λοιπόν στο απέναντι νησάκι με τα πολλά δέντρα και τα σπιτάκια στο βάθος και τρομαγμένοι έψαχναν ένα μέρος για να προστατευτούν από αυτή τη δυνατή βροχή. Ευτυχώς, κρύφτηκαν σε μια σπηλιά όπου έμειναν εκεί όλο το βράδυ κάνοντας την προσευχή τους για να βρουν ξανά τους γονείς της. Την άλλη μέρα, ξύπνησαν από τις φωνές των γονιών τους που ανακάλυψαν την κρυψώνα και ανακουφισμένα τους αγκάλιασαν σφιχτά. Εκείνη τη στιγμή, τους υποσχέθηκαν πως ποτέ πια δε θα απομακρυνθούν χωρίς την άδειά τους. Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα...!» Στη συνέχεια, μοίρασα σε κάθε παιδί τρία φύλλα του ενός τετάρτου Α4 και ζήτησα να μου σχεδιάσουν αποκλειστικά με μαρκαδόρους έναν άνθρωπο, ένα σπίτι και ένα τοπίο στο κάθε ένα χαρτί ξεχωριστά. Να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια αφήγησης της ιστορίας δεν υπήρξε διάλογος με τα

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

παιδιά και δε δόθηκαν διευκρινήσεις για τα θέματα που ζήτησα από τους μαθητές να μου απεικονίσουν στο χαρτί. Η ιστορία λειτούργησε αποκλειστικά ως ερέθισμα για να παρακινηθούν τα παιδιά να αποδώσουν εικαστικά την ανθρώπινη φιγούρα, το σπίτι και το τοπίο. Ακολουθεί η περιγραφή του κλίματος κατά τη διάρκεια αφήγησης της ιστορίας και της συλλογής των σχεδίων για την κάθε τάξη ξεχωριστά.

Όσον αφορά την τάξη του νηπιαγωγείου, οι μαθητές με υποδέχτηκαν ένθερμα και άκουσαν με ιδιαίτερη προσοχή την ιστορία που τους αφηγήθηκα. Δε με διέκοψαν κατά την αφήγηση όπως και δεν έθεσαν κάποιο σχετικό ερώτημα. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν αντιλήφθηκαν πλήρως την έννοια του τοπίου με αποτέλεσμα να δοθεί κάποια επεξήγηση. Σχεδίασαν με ενθουσιασμό τις τρεις θεματικές ενότητες και μόνο τα προνήπια έδειξαν μικρή δυσκολία κατά την αποτύπωση των ζητούμενων.

Σχετικά με την τάξη της Α΄ Δημοτικού, αποκόμισα θετικές εντυπώσεις αφού τα παιδιά ήταν εξίσου προσεκτικά κατά την αφήγηση της ιστορίας και έδειξαν ικανοποιημένα από την έκβασή της. Συνεργάστηκαν αρμονικά κατά το σχεδιασμό των τριών θεματικών ενοτήτων, όμως, όπως και στην τάξη του νηπιαγωγείου, χρειάστηκε να αποσαφηνιστεί η έννοια του τοπίου. Οι μικροί μαθητές ζήτησαν να χρησιμοποιήσουν το μολύβι αλλά ύστερα από συμφωνία χρησιμοποίησαν μόνο τους μαρκαδόρους τους.

Σχετικά με την τάξη της Β΄ Δημοτικού να αναφέρω ότι η προσήλωση των μαθητών κατά τη διάρκεια αφήγησης της ιστορίας ήταν μεγάλη. Δεν τέθηκαν ερωτήσεις ενδιάμεσα και μικρή μερίδα παιδιών είχε απορία σχετικά με την έννοια του τοπίου. Επιπλέον τα παιδιά με ρώτησαν αν ο άνθρωπος που θα ζωγράφιζαν θα έπρεπε να είναι αγόρι ή κορίτσι και απάντησα να ζωγραφίσουν ανάλογα με τη κρίση τους. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές ήταν υπάκουοι και συγκαταβατικοί.

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

ΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΡΟΝΗΠΙΩΝ/ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ Α' ΚΑΙ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

4.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάστηκε λεπτομερώς η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων που στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορούν στα εικαστικά προϊόντα των προνηπίων/νηπίων αλλά και των παιδιών της Α' και Β' δημοτικού. Τα σχέδια των μαθητών κατηγοριοποιούνται σε τρεις θεματικές ενότητες, δηλαδή σε Ε1 (Έργο 1) όσον αφορά το έργο «ανθρώπινη φιγούρα», σε Ε2 (Έργο 2) όσον αφορά το έργο «σπίτι» και σε Ε3 (Έργο 3) όσον αφορά το έργο «τοπίο». Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων η οποία θα γίνει ανά έργο και θα έχει συγκριτικό χαρακτήρα, ενώ συγχρόνως, θα διατυπώνονται και τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

4.1.1 ΤΟ ΕΡΓΟ Ε1 «ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΦΙΓΟΥΡΑ»

α. Ποσοτικά αποτελέσματα και συμπεράσματα

Στη θεματική ενότητα “ανθρώπινη φιγούρα”, η μελέτη των εικαστικών αποτελεσμάτων των παιδιών νηπιαγωγείου (Π.Ν.) , Α' και Β' Δημοτικού (Π.Α. και Π.Β. αντίστοιχα) γίνεται με βάση τον **πίνακα 2** και το αντίστοιχο διάγραμμα του, όπου παρέχονται οι απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των μαθητών ανά κατηγορία αξιολόγησης (ΤΡ – «Τυχαίος Ρεαλισμός», ΕΡ – «Ελλιπής Ρεαλισμός» και ΔΡ – Διανοητικός Ρεαλισμός»).

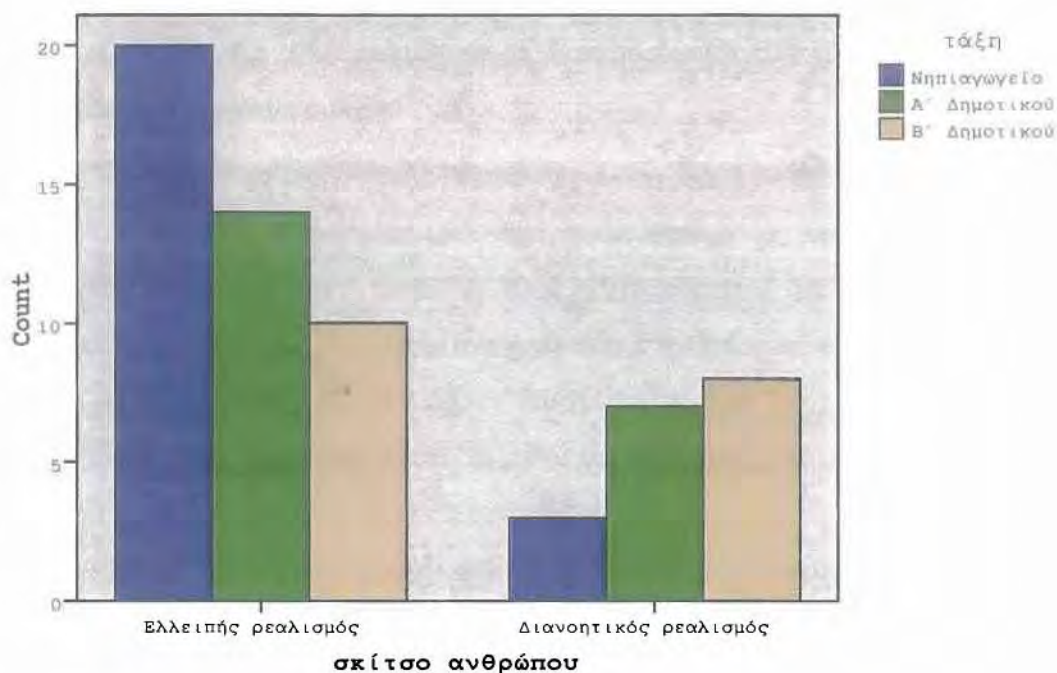
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το διάγραμμά του, το πρώτο συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών και των τριών ομάδων δεν αποδίδει σχεδιαστικά ολοκληρωμένη την ανθρώπινη φιγούρα. Κανένας μαθητής δεν αποδίδει με μη αναγνωρίσιμα στοιχεία τα μέλη της ανθρώπινης φιγούρας, ώστε να μπορεί να καταταγεί στο στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού. Τα περισσότερα παιδιά κατατάσσονται στο στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού για το συγκεκριμένο έργο, αποδίδοντας την ανθρώπινη φιγούρα γραμμικά με έγχρωμες ευθείες και καμπύλες γραμμές. Αρκετά, όμως, είναι τα παιδιά που σχεδιάζουν το θέμα με αρμονικές αναλογίες και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που καθιστούν σαφές ότι κατατάσσονται στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού.

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

	ΤΡ	ΕΡ	ΔΡ	ΣΥΝΟΛΟ
Π.Ν.	0	20 32,3%	3 4,8%	23 37,1%
Π.Α.	0	14 22,6%	7 11,3%	21 33,9%
Π.Β.	0	10 16,1%	8 12,9%	18 29,0%
ΣΥΝΟΛΟ	0	44 71,0%	18 29,0%	62 100,0%

Πίνακας 2: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των παιδιών ανά κατηγορία αξιολόγησης στο έργο Ε1 ("Ανθρώπινη φιγούρα")

Bar Chart



Το δεύτερο συμπέρασμα αναφέρεται στη σύγκριση των τριών ομάδων παιδιών. Φαίνεται ότι το εικαστικό αποτέλεσμα των παιδιών του νηπιαγωγείου δεν είναι πανομοιότυπο με αυτό των δύο επόμενων τάξεων αφού τα περισσότερα νήπια/προνήπια που συμμετείχαν στο σχεδιασμό της ανθρώπινης φιγούρας κατατάσσονται στο στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού. Να επισημανθεί όμως ότι δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ του εικαστικού αποτελέσματος των μαθητών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού καθώς περίπου ο ίδιος αριθμός παιδιών που σχεδίασε τον άνθρωπο βρίσκεται στο ίδιο στάδιο. Αυτό σημαίνει ότι, στατιστικά, τόσο τα παιδιά

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

υτης Α' Δημοτικού, όσο και τα παιδιά της Β' Δημοτικού διαθέτουν και χρησιμοποιούν τις ίδιες νοητικές δεξιότητες, όταν υποβάλλονται στη δοκιμασία του έργου Ε1. Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται κι από το στατιστικό έλεγχο όπου προκύπτει ότι $\chi^2 = 0,477$ και $df = 1$. Με άλλα λόγια, το γνωστικό σημείο αφετηρίας των δύο ομάδων είναι κοινό για το θέμα «ανθρώπινη φιγούρα» σε αντίθεση με τους μαθητές του νηπιαγωγείου. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από τα ποιοτικά αποτελέσματα τα οποία περιγράφονται στην αμέσως επόμενη παράγραφο.

β. Ποιοτικά αποτελέσματα και συμπεράσματα

Σ' αυτή τη θεματική ενότητα, η μελέτη των αποτελεσμάτων των παιδιών του νηπιαγωγείου αλλά και της Α' και Β' Δημοτικού, δείχνει ότι τα έργα των μαθητών, παρουσιάζουν χαρακτηριστικά στοιχεία του ελλιπούς αλλά και του διανοητικού ρεαλισμού. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε αντιπροσωπευτικά σχέδια των παιδιών για κάθε στάδιο και για κάθε ομάδα.

β2) Κατηγορία «ελλιπής ρεαλισμός» (EP)

Σ' αυτήν την κατηγορία, δεν υπάρχουν σχέδια με ποιοτικά διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ των τριών ομάδων. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των σχεδίων και των τριών ομάδων είναι αναγνωρίσιμες ανθρώπινες φιγούρες στις οποίες, όμως, τα μέλη της φιγούρας δεν έχουν διαστάσεις μελών (π.χ. μεγάλο κεφάλι και μικρά πόδια), δεν παρουσιάζονται αρμονικές αναλογίες, κάτι που οδηγεί στην εκτίμηση ότι απουσιάζουν οι σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα στοιχεία της ανθρώπινης φιγούρας. Πιο ειδικά, παρατηρείται ότι τα παιδιά, σε όσα σχέδια χρησιμοποιούν τη φόρμα δε χρωματίζουν το εσωτερικό της αλλά μόνο την περιγράφουν. Τα περισσότερα παιδιά, σχεδιάζουν το κεφάλι της φιγούρας, τα πόδια που ξεκινούν από την κάτω πλευρά του κεφαλιού και τα χέρια που ξεκινούν είτε από το μέσον του κεφαλιού είτε από την κάτω πλευρά του κεφαλιού μαζί με τα πόδια. Να αναφερθεί ότι τα χέρια και τα πόδια αναπαριστώνται με γραμμές που καταλήγουν σε ένα μπουκέτο μικρότερων γραμμών και συμβολίζουν τα δάκτυλα.

Παράδειγμα σχεδίου από την ομάδα των παιδιών του νηπιαγωγείου που ανήκει στην κατηγορία EP είναι το σχέδιο Ννα⁴ (σχήμα 1). Η παράσταση που

² Ο κωδικός κάθε σχεδίου αποτελείται από τρία μέρη: α) από το γράμμα Ν ή Α ή Β που αντιστοιχεί στην ομάδα Νηπιαγωγείου ή στην ομάδα Α' Δημοτικού ή Β' Δημοτικού, β) από τα συμπλέγματα να, νκ, πα, πκ, μα1, μκ1, μα2 ή μκ2 που αντιστοιχούν σε νήπιο αγόρι, νήπιο κορίτσι, προνήπιο αγόρι, προνήπιο κορίτσι, μαθητή Α' Δημοτικού αγόρι, μαθήτριας Α' Δημοτικού κορίτσι, μαθητή Β' Δημοτικού αγόρι ή μαθήτριας Β' Δημοτικού κορίτσι, και γ) από έναν αριθμό που αντιστοιχεί σε

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή. Το νήπιο σχεδιάζει στην πάνω και κεντρική πλευρά του πρωταρχικού επιπέδου με δύο χρωματικές αποχρώσεις, την κόκκινη και την καφέ. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι ο περιορισμένος αριθμός στοιχείων (λείπει το ένα πόδι, μύτη), η ύπαρξη εμφανών δυσαναλογιών, η εμφάνιση διαφορετικού προσανατολισμού, η μη διάσταση μελών και η παράλειψη σχέσεων επαφής και εγκλεισμού.



Σχήμα 1: Nva-4

Παράδειγμα σχεδίου από την ομάδα των παιδιών Α΄ Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο *Amalll* (σχήμα 2). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή. Το παιδί της Α΄ Δημοτικού σχεδιάζει μια ανθρώπινη φιγούρα, στην κάτω δεξιά επιφάνεια του πρωταρχικού επιπέδου με δύο χρωματικές αποχρώσεις, τη ροζ και τη μαύρη. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι ανάλογα με αυτά του αντιπροσωπευτικού σχεδίου της ομάδας του νηπιαγωγείου, δηλαδή, ο περιορισμένος αριθμός στοιχείων, η ύπαρξη εμφανών δυσαναλογιών, η μη διάσταση μελών και η παράλειψη σχέσεων επαφής και εγκλεισμού ανάμεσα στα στοιχεία της φιγούρας.

συγκεκριμένο παιδί του νηπιαγωγείου ή των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Έτσι, ο αλφαριθμητικός κωδικός αντιστοιχεί στο σχέδιο ενός νηπίου αγοριού της ομάδας του νηπιαγωγείου που έχει αριθμό καταλόγου 4.



Σχήμα 2: Αμα111

Παράδειγμα σχεδίου από την ομάδα των παιδιών Β΄ Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο Βμα28 (σχήμα 3). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή. Το παιδί της Β΄ Δημοτικού σχεδιάζει μια ανθρώπινη φιγούρα, στο κέντρο της επιφάνειας του πρωταρχικού επιπέδου με τρεις χρωματικές αποχρώσεις, την κόκκινη, τη μπλε και τη μαύρη. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι ανάλογα με αυτά των δύο παραπάνω σχεδίων, δηλαδή, ο περιορισμένος αριθμός στοιχείων (λείπουν χέρια και πόδια), η ύπαρξη εμφανών δυσαναλογιών (ανάμεσα στο κεφάλι και στο σώμα), η μη διάσταση μελών και η παράλειψη σχέσεων επαφής και εγκλεισμού ανάμεσα στα στοιχεία της φιγούρας.



Σχήμα 3: Βμα28

β3) Κατηγορία «διανοητικές ρεαλισμός» (ΔΡ)

Σ' αυτήν την κατηγορία, όπως και στην κατηγορία του ελλιπούς ρεαλισμού, δεν υπάρχουν σχέδια με ποιοτικά διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ των τριών ομάδων. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των σχεδίων και των τριών ομάδων είναι

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

αναγνωρίσιμες ανθρώπινες φιγούρες στις οποίες είτε υπάρχει διαχωρισμός των διαφόρων στοιχείων είτε/και παρατηρείται διαφάνεια ή αλλαγή οπτικής γωνίας ή απουσία προοπτικής. Επιπρόσθετα, εμφανίζονται όλα τα μέλη της ανθρώπινης φιγούρας και συχνά υπάρχει η διάσταση των μελών. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι τα παιδιά, σε όσα σχέδια χρησιμοποιούν τη φόρμα, χρωματίζουν το εσωτερικό της και δεν την περιγράφουν απλά. Σε όλα τα εικαστικά προϊόντα τα πόδια ξεκινούν από την κάτω πλευρά του σώματος και τα χέρια ξεκινούν από τη δεξιά και αριστερή πλευρά του σώματος. Τα χέρια και τα πόδια αναπαριστώνται με κυκλικές κυρίως φόρμες που καταλήγουν σε ακόμη πιο μικρές και σε πολλές περιπτώσεις συμβολίζονται τα δάκτυλα μέσω του ιδιαίτερου σχήματός τους.

Παράδειγμα σχεδίου από την ομάδα των παιδιών του νηπιαγωγείου που ανήκει στην κατηγορία ΔΡ είναι το σχέδιο Ννκ7 (**σχήμα 4**). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσπάθεια απεικόνισης της ανθρώπινης φιγούρας. Το νήπιο σχεδιάζει μια ανθρώπινη φιγούρα, στο κέντρο της επιφάνειας του πρωταρχικού επιπέδου με έξι χρωματικές αποχρώσεις, τη μαύρη, την καφέ, τη γαλάζια, την πορτοκαλί, τη μωβ και τη μπλε. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι ο διαχωρισμός των χαρακτηριστικών της ανθρώπινης φιγούρας, η διαφάνεια στον κορμό του σχεδίου, οι αρμονικές αναλογίες στα μέλη της ανθρώπινης φιγούρας καθώς και η διάσταση μελών όπου αυτά παρουσιάζονται με φόρμες.



Σχήμα 4: Ννκ7

Παράδειγμα σχεδίου από την ομάδα των παιδιών Α' Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο Αμα12 (**σχήμα 5**). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσπάθεια απεικόνισης της ανθρώπινης φιγούρας. Το παιδί σχεδιάζει μια ανθρώπινη φιγούρα (όπως παράλληλα και ένα τοπίο), στο κέντρο της επιφάνειας του πρωταρχικού επιπέδου με έξι χρωματικές

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

αποχρώσεις, τη μαύρη, την καφέ, τη μπλε, την πορτοκαλί, τη ροζ και την κίτρινη. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι περίπου ανάλογα με αυτά του αντιπροσωπευτικού σχεδίου της ομάδας του νηπιαγωγείου, δηλαδή, διαχωρισμός των χαρακτηριστικών της ανθρώπινης φιγούρας, οι αρμονικές αναλογίες στα μέλη της ανθρώπινης φιγούρας καθώς και η διάσταση μελών όπου αυτά παρουσιάζονται με φόρμες.



Σχήμα 5: Αμα12

Παράδειγμα σχεδίου από την ομάδα των παιδιών Β΄ Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο Βμκ26 (σχήμα 6). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσπάθεια απεικόνισης της ανθρώπινης φιγούρας. Το παιδί σχεδιάζει μια ανθρώπινη φιγούρα στο κέντρο της επιφάνειας του πρωταρχικού επιπέδου με δύο χρωματικές αποχρώσεις, την κόκκινη και την πράσινη. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι ανάλογα με αυτά των δύο παραπάνω σχεδίων, δηλαδή, διαχωρισμός των χαρακτηριστικών της ανθρώπινης φιγούρας, οι αρμονικές αναλογίες στα μέλη της ανθρώπινης φιγούρας καθώς και η διάσταση μελών όπου αυτά παρουσιάζονται με φόρμες.



Σχήμα 6: Βμκ26

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

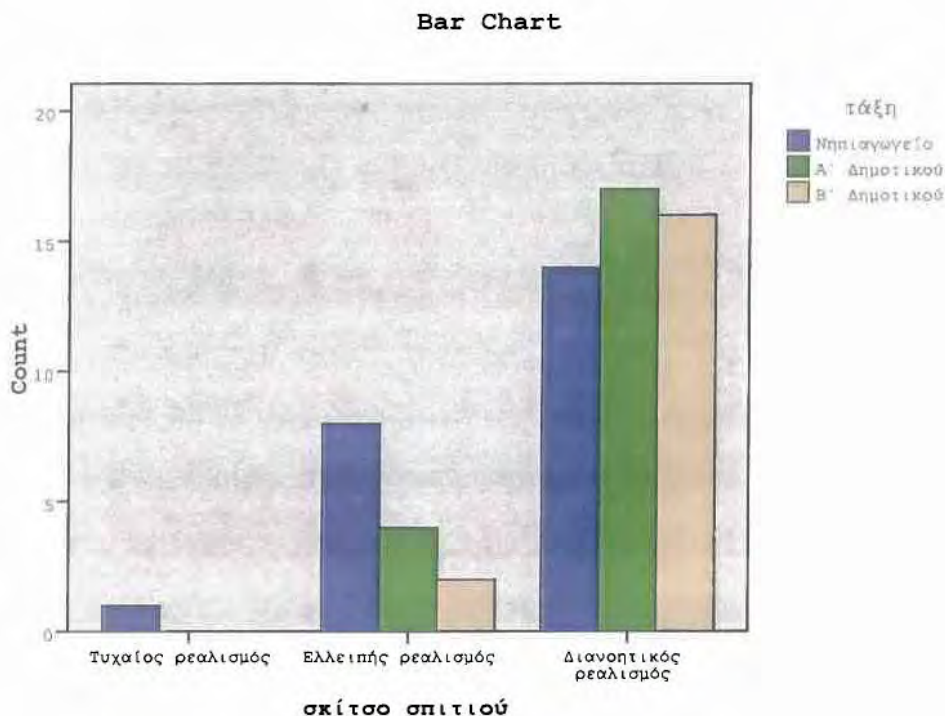
ΕΙΣ ΤΟ ΕΡΓΟ ΕΙΣΔΗΤΗ

α. Ποσοτικό αποτέλεσμα και συμπεριόραση

Στη θεματική ενότητα «σπίτι», η μελέτη των εικαστικών αποτελεσμάτων των παιδιών νηπιαγωγείου (Π.Ν.), Α' και Β' Δημοτικού (Π.Α. και Π.Β. αντίστοιχα) γίνεται με βάση τον **πίνακα 3** και το αντίστοιχο διάγραμμα του, όπου παρέχονται οι απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των μαθητών ανά κατηγορία αξιολόγησης.

	ΤΡ	ΕΡ	ΔΡ	ΣΥΝΟΛΟ
Π.Ν.	1 1,6%	8 12,9%	14 22,6%	23 37,1%
Π.Α.	0 0%	4 6,5%	17 27,4%	21 33,9%
Π.Β.	0 0%	2 3,2%	16 25,8%	18 29,0%
ΣΥΝΟΛΟ	1 1,6%	14 22,6%	47 75,8%	62 100,0%

Πίνακας 3: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των παιδιών ανά κατηγορία αξιολόγησης στο έργο Ε2 ("Σπίτι")



Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το διάγραμμά του, το πρώτο συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι η πλειοψηφία των παιδιών και των τριών ομάδων απέδωσε

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

σχεδιαστικά ολοκληρωμένα το σπίτι, δηλαδή, βρίσκεται στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού. Ακόμη, υπάρχουν πολύ μικρές αποκλίσεις στο συγκεκριμένο στάδιο. Σε σχέση με το έργο Ε1, ο αριθμός των παιδιών που φαίνεται ότι ανήκουν στον τυχαίο ρεαλισμό είναι αυξημένος κατά ένα σχέδιο.

Ένα άλλο βασικό συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι το σύνολο των παιδιών και των τριών ομάδων που συμμετείχαν στο σχεδιασμό του σπιτιού δεν έχουν πανομοιότυπο εικαστικό αποτέλεσμα, κάτι που παρατηρείται στο έργο Ε1 μεταξύ των μαθητών της Α' και της Β' Δημοτικού. Είναι εμφανές ότι ο αριθμός των σχεδίων που βρίσκεται στο στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού υποδιπλασιάζεται με τη μετάβαση από τη μία τάξη στην επόμενη. Θεωρούμε, πάντως, ότι η στατιστική αυτή διαφορά δεν δικαιολογεί να εξαχθεί ένα συμπέρασμα αντίθετο απ' αυτό που διατυπώθηκε για το έργο Ε1, ότι δηλαδή, το γνωστικό σημείο αφετηρίας των παιδιών Α' και Β' Δημοτικού είναι κοινό για το θέμα «σπίτι». Συγκεκριμένα βρέθηκε ύστερα από στατιστικό έλεγχο ότι $\chi^2 = 0,493$ και $df = 1$.

β. Ποιοτικά αποτελέσματα και συμπεράσματα

Στη θεματική ενότητα «σπίτι», η μελέτη των αποτελεσμάτων των παιδιών του νηπιαγωγείου αλλά και της Α' και Β' Δημοτικού, δείχνει ότι τα έργα των μαθητών παρουσιάζουν χαρακτηριστικά στοιχεία των τριών πρώτων εξελικτικών σταδίων. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε αντιπροσωπευτικά σχέδια των παιδιών για κάθε στάδιο και για κάθε ομάδα.

β1) Κατηγορία «τυχαίος ρεαλισμός» (TR)

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται σχέδια που ανήκουν είτε στην φυτική – κινητική περίοδο τα χαρακτηριστικά της οποίας αντιστοιχούν σε μια απλή κινητική διέγερση είτε, κυρίως, στην αναπαραστατική περίοδο, όπου το παιδί φαίνεται να βρίσκεται σε μια μεταβατική περίοδο προς το σκόπιμο ρεαλισμό.

Παράδειγμα σχεδίου από την ομάδα του νηπιαγωγείου που ανήκει στην κατηγορία TR είναι το σχέδιο Ννα5 (σχήμα 7). Οι παραστάσεις που υπάρχουν σ' αυτό το σχέδιο δεν αποτελούν αναγνωρίσιμα στοιχεία του σπιτιού. Το νήπιο σχεδιάζει στο κέντρο της επιφάνειας του πρωταρχικού επιπέδου με μία χρωματική απόχρωση, τη γαλάζια. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι μια ευθεία γραμμή και μια καμπύλη που αντιστοιχούν σε κινητική διέγερση.

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο



Σχήμα 7: Nva5

β2) Κατηγορία «ελλιπής ρεαλισμός» (EP)

Σ' αυτήν την κατηγορία, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των σχεδίων και των δύο ομάδων παρουσιάζει αναγνωρίσιμα στοιχεία. Τα γενικά χαρακτηριστικά των σχεδίων αυτών είναι, όπως και στο έργο E1, ο περιορισμένος αριθμός στοιχείων, η ύπαρξη εμφανών δυσαναλογιών και η παράλειψη σχέσεων επαφής και εγκλεισμού. Τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν για να σχεδιάσουν το σπίτι δύο βασικές φόρμες: την κυρίως φόρμα που είναι συνήθως παραλληλόγραμμη και από την οποία απουσιάζουν βασικά στοιχεία και μία τριγωνική φόρμα που εφάπτεται ή δεν εφάπτεται της προηγούμενης.

Παράδειγμα σχεδίου από την ομάδα του νηπιαγωγείου που ανήκει στην κατηγορία EP είναι το σχέδιο Nva12 (σχήμα 8). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή. Το νήπιο σχεδιάζει στο μέσον του πρωταρχικού επιπέδου με δύο χρωματικές αποχρώσεις, την κόκκινη και τη μπλε. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι ο περιορισμένος αριθμός στοιχείων (λείπει η σκεπή) και η παράλειψη σχέσεων επαφής και εγκλεισμού. Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδώσει τη σκεπή με τριγωνική μορφή πάνω στην οποία υπάρχει μια τετράγωνη φόρμα και μια κουκκίδα που προφανώς αντιστοιχεί σε παράθυρο και έχει σχεδιάσει μια μεγαλύτερη τετράγωνη φόρμα στην οποία εμφανίζεται η προαναφερθείσα αλλά παράλληλα απουσιάζει η πόρτα.

ΣΤΕΙΟΣ



Σχήμα 8: Nva12

Παράδειγμα σχεδίου από την ομάδα των παιδιών Α΄ Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο *Αμα118* (σχήμα 9). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή. Το παιδί σχεδιάζει το σπίτι στο μέσο και στην κάτω πλευρά του πρωταρχικού επιπέδου προσθέτοντας επιπλέον γραμμή που συμβολίζει τον ουρανό και ήλιο και χρησιμοποιεί τις εξής χρωματικές αποχρώσεις για το έργο Ε2: μαύρη, κόκκινη και καφέ. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι ο περιορισμένος αριθμός στοιχείων καθώς λείπει το παράθυρο και η χαρακτηριστική ύπαρξη της δεύτερης καμινάδας.



Σχήμα 9: Αμα11

Παράδειγμα σχεδίου από την ομάδα των παιδιών Β΄ Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο Βμα213 (σχήμα 10). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή. Το παιδί της Β΄ Δημοτικού σχεδιάζει το σπίτι στο μέσο και στην κάτω πλευρά του πρωταρχικού επιπέδου προσθέτοντας επιπλέον δύο δέντρα. Προκειμένου να δημιουργήσει το σπίτι

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

χρησιμοποιεί μολύβι και την πράσινη χρωματική απόχρωση. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι ο περιορισμένος αριθμός στοιχείων καθώς λείπουν οι πόρτες και τα παράθυρα και η ύπαρξη της καμινάδας.



β3) Κατηγορία «διανοητικός ρεαλισμός» (ΔΡ)

Η πληθώρα των σχεδίων που κατατάσσονται σ' αυτήν την κατηγορία πιστοποιούν τη μετάβαση από το στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού σ' αυτό του διανοητικού ρεαλισμού. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει μια συγκροτημένη αντίληψη του εξωτερικού ή του εσωτερικού χώρου και δίνεται μεγάλη έμφαση στη λεπτομέρεια. Ακόμη, παρατηρείται ότι τα παιδιά χρωματίζουν τη φόρμα στο σχέδιο του σπιτιού.

Παράδειγμα σχεδίου από την ομάδα του νηπιαγωγείου που ανήκει στην κατηγορία ΔΡ είναι το σχέδιο Πγκ9 (σχήμα 11). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή. Το νήπιο σχεδιάζει στην δεξιά πλευρά του πρωταρχικού επιπέδου με δύο χρωματικές αποχρώσεις, τη μαύρη, την κόκκινη, ενώ στην εσωτερική πλευρά χρησιμοποιεί ακόμη τη ροζ και την κίτρινη. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι: ο προσανατολισμός όλων των στοιχείων προς τα δεξιά, η σχετική πληρότητα των στοιχείων που αποτελούν ένα σπίτι, ο διαχωρισμός των στοιχείων όπου καθίσταται εμφανής η μεταξύ τους σχέση, η σωστή τοποθέτησή του στο χώρο, η διαφάνεια, δηλαδή, η ταυτόχρονη απεικόνιση του αντικειμένου και περιεχομένου του και η απουσία μετρικών αναλογιών. Πιο συγκεκριμένα, το νήπιο έχει σχεδιάσει μία πλάγια παραλληλόγραμμη φόρμα όπου στο εσωτερικό της απεικονίζονται μία μορφή σε κάθε ένα από τα δύο παράθυρα και ένα καλώδιο που φέρει την λάμπα και κρέμεται από την οροφή. Τέλος, παρουσιάζεται έντονα το

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

στοιχείο της συσχέτισης του σπιτιού με τον περιβάλλοντα χώρο αφού το σπίτι ακουμπά στην κάτω γραμμή του χαρτιού που συμβολίζει το έδαφος.



Σχήμα 11: Πνκ9

Παράδειγμα σχεδίου από τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο *Αμκ16* (σχήμα 12). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή σπιτιού. Η μαθήτρια σχεδιάζει στο μέσον και στην κάτω πλευρά του πρωταρχικού επιπέδου χρησιμοποιώντας το μαύρο για το περίγραμμα του σπιτιού και τις εξής χρωματικές αποχρώσεις για να γεμίσει το εσωτερικό του και να δώσει έμφαση στις λεπτομέρειες: κόκκινη, μωβ, κίτρινη και καφέ. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι ο διαχωρισμός των στοιχείων όπου καθίσταται εμφανής η μεταξύ τους σχέση, η διαφάνεια και η απουσία μετρικών αναλογιών. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί της Α΄ Δημοτικού έχει σχεδιάσει μία ορθογώνια φόρμα μέσα στην οποία υπάρχουν τα παράθυρα, η πόρτα και ένα καλώδιο που φέρει την λάμπα και κρέμεται από την οροφή καθώς και μια τριγωνική φόρμα που αναπαριστά την σκεπή-οροφή και στην οποία εφάπτεται η καμινάδα. Τέλος, παρουσιάζεται έντονα το στοιχείο της συσχέτισης του σπιτιού με τον περιβάλλοντα χώρο αφού το σπίτι ακουμπά στην κάτω γραμμή του χαρτιού που συμβολίζει το έδαφος.



Σχήμα 12: Αμκ26

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

Παράδειγμα σχεδίου από τα παιδιά της Β΄ Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο Βμκ211 (σχήμα 13). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή σπιτιού. Η μαθήτρια σχεδιάζει στο μέσον και στην κάτω πλευρά του πρωταρχικού επιπέδου χρησιμοποιώντας κόκκινη χρωματική απόχρωση για την τριγωνική σκεπή και τις εξής χρωματικές αποχρώσεις για να αποδώσει την κατακόρυφη παραλληλόγραμμη φόρμα: κόκκινη, μωβ, κίτρινη και καφέ. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι ο διαχωρισμός των στοιχείων όπου καθίσταται εμφανής η μεταξύ τους σχέση, η διαφάνεια και η απουσία μετρικών αναλογιών. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί της Β΄ Δημοτικού έχει σχεδιάσει μία ορθογώνια φόρμα μέσα στην οποία υπάρχουν τα παράθυρα, η πόρτα και ένα καλώδιο που φέρει την λάμπα και κρέμεται από την οροφή καθώς και μια τριγωνική φόρμα που αναπαριστά την σκεπή-οροφή. Τέλος, παρουσιάζεται έντονα το στοιχείο της συσχέτισης του σπιτιού με τον περιβάλλοντα χώρο αφού το σπίτι ακουμπά στην κάτω γραμμή του χαρτιού που συμβολίζει το έδαφος.



Σχήμα 13: Βμκ211

4.1.3 ΤΟ ΕΡΓΟ ΕΞ «ΤΟΠΙΟ»

α. Ποσοτικά αποτελέσματα και συμπεράσματα

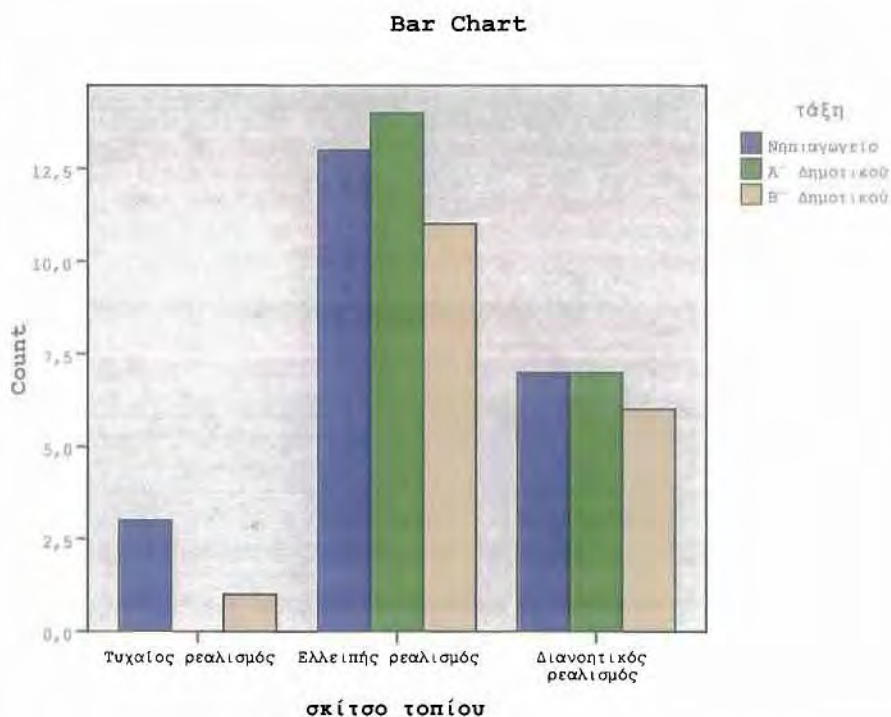
Στη θεματική ενότητα «τοπίο», η μελέτη των εικαστικών αποτελεσμάτων των παιδιών νηπιαγωγείου (Π.Ν.), Α΄ και Β΄ Δημοτικού (Π.Α. και Π.Β. αντίστοιχα) γίνεται με βάση τον **πίνακα 4** και το αντίστοιχο διάγραμμά του, όπου παρέχονται οι απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των μαθητών ανά κατηγορία αξιολόγησης.

	ΤΡ	ΕΡ	ΔΡ	ΣΥΝΟΛΟ
Π.Ν.	3	13	7	23

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

	4,8%	21,0%	11,3%	37,1%
Π.Α.	0 0%	14 22,6%	7 11,3%	21 33,9%
Π.Β.	1 1,6%	11 17,7%	6 9,7%	18 29,0%
ΣΥΝΟΛΟ	4 6,5%	38 61,3%	20 32,3 %	62 100,0%

Πίνακας 4: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των παιδιών ανά κατηγορία αξιολόγησης στο έργο Ε3 ("Τοπίο")



Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το διάγραμμα του, η πλειοψηφία των παιδιών και των τριών ομάδων απέδωσε σχεδιαστικά με ελλιπή στοιχεία το τοπίο. Επιπλέον, δύο νήπια και ένα παιδί της Β΄ Δημοτικού κατατάσσονται στο στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού με βάση τα σχέδιά τους. Επομένως, τα παιδιά των οποίων τα σχέδια δεν διαθέτουν αναγνωρίσιμα στοιχεία του θέματος, δηλαδή αυτών που κατατάσσονται στο στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού, είναι δύο παραπάνω από όσα εμφανίζονται στο έργο Ε1. Είναι ακόμη εμφανές ότι ο αριθμός των παιδιών που βρίσκονται στο στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού είναι περίπου ο διπλάσιος σε σχέση με εκείνον των παιδιών που κατατάσσονται στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού.

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

Όπως και στο έργο Ε1, η πλειοψηφία των παιδιών φαίνεται να ανήκει, λοιπόν, στο στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το συμπέρασμα που προκύπτει από τον πίνακα 2 του έργου Ε2 καθώς η πλειοψηφία των παιδιών βρίσκεται στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού.

Συμπερασματικά, το εικαστικό αποτέλεσμα του συνόλου των μαθητών και των τριών ομάδων που συμμετείχαν στο σχεδιασμό του σπιτιού δεν είναι όμοιο με αυτό της ανθρώπινης φιγούρας και του σπιτιού. Μάλιστα, στο συγκεκριμένο έργο Ε3 η στατιστική κατανομή εμφανίζεται ακόμη πιο ομοιόμορφη για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, της Α΄ και της Β΄ Δημοτικού απ' ό,τι στα δύο άλλα έργα. Ίσως αυτή η μεγαλύτερη ομοιομορφία να οφείλεται στη συζήτηση που προηγήθηκε πριν τη δημιουργία του έργου και από τις τρεις τάξεις προκειμένου να βεβαιωθούμε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του τοπίου. Έτσι λοιπόν σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να πούμε ότι το γνωστικό σημείο αφετηρίας των μαθητών του νηπιαγωγείου αλλά και της Α΄ και Β΄ Δημοτικού είναι κοινό.

β. Ποιοτικά αποτελέσματα και συμπεράσματα

Στη θεματική ενότητα «τοπίο», η μελέτη των αποτελεσμάτων των παιδιών του νηπιαγωγείου αλλά και της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, δείχνει ότι τα έργα των μαθητών παρουσιάζουν χαρακτηριστικά στοιχεία των τριών πρώτων εξελικτικών σταδίων. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε αντιπροσωπευτικά σχέδια των παιδιών για κάθε στάδιο και για κάθε ομάδα.

β1) Κατηγορία «τυχαίος ρεαλισμός» (ΤΡ)

Στην κατηγορία αυτή συναντούμε, όπως και στα προηγούμενα έργα, και τις δύο περιόδους του σταδίου του τυχαίου ρεαλισμού. Παράδειγμα σχεδίου από την τάξη του νηπιαγωγείου που ανήκει σ' αυτή την κατηγορία είναι το σχέδιο *Ππα10* (σχέδιο 14). Οι παραστάσεις που υπάρχουν σ' αυτό το σχέδιο δεν αποτελούν αναγνωρίσιμες μορφές του τοπίου. Το προνήπιο σχεδιάζει στο μέσο και δεξιά του πρωταρχικού επιπέδου με τρεις χρωματικές αποχρώσεις: την πορτοκαλί, την καφέ και τη γαλάζια. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι ένας κύκλος, κυκλικές γραμμές οι οποίες τείνουν να σχηματίσουν φόρμες και, κυρίως, δέσμες γραμμών που αντιστοιχούν σε κινητική διέγερση. Τέλος, σε ορισμένα σημεία υπάρχουν και καμπύλες.

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο



Σχήμα 14: Παι10

Παράδειγμα σχεδίου από παιδί της Β' Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο Βμα214 (σχήμα 15). Οι παραστάσεις που υπάρχουν σ' αυτό το σχέδιο δεν αποτελούν αναγνωρίσιμες μορφές του τοπίου. Το παιδί σχεδιάζει σε όλο το πρωταρχικό επίπεδο με την χρωματική απόχρωση του γαλάζιου. Η παράσταση αυτή θυμίζει θάλασσα και αποτελείται σε ορισμένα σημεία από οριζόντιες καμπύλες που πιθανώς αντιπροσωπεύουν τα κύματα.



Σχήμα 15: Βμα214

β2) Κατηγορία «ελλιπής ρεαλισμός» (ΕΡ)

Στην κατηγορία αυτή, στην οποία άλλωστε ανήκει το μεγαλύτερο ποσοστό των σχεδίων του δείγματος, λείπουν βασικά χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στην εικαστική ρεαλιστική παράσταση ενός τοπίου. Το βασικό χαρακτηριστικό που απουσιάζει είναι οι γραμμές που αναπαριστούν τον ουρανό και τη γη. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται διάφορα στοιχεία του τοπίου δηλώνει την απουσία χωρικών σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία αυτά. Οι βασικές φόρμες που συναντώνται είναι η θάλασσα που συνοδεύεται συνήθως από κάποιο καράβι, ψάρια, ανθρώπους και το δένδρο που συνοδεύεται μερικές φορές από άλλα στοιχεία (π.χ., βουνό, λουλούδια, πεταλούδες, άνθρωποι) και που αποδίδονται με έγχρωμες ευθείες

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

και καμπύλες γραμμές. Η ύπαρξη της θάλασσας πιθανώς οφείλεται στο θέμα της ιστορίας που άκουσαν τα παιδιά πριν από το σχεδιασμό των τριών έργων.

Παράδειγμα σχεδίου από την τάξη του νηπιαγωγείου που ανήκει στην κατηγορία ΕΡ είναι το σχέδιο Ννκ8 (σχήμα 16). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη αλλά σαφώς ελλιπή μορφή ενός τοπίου. Το νήπιο σχεδιάζει σε όλη την επιφάνεια του πρωταρχικού επιπέδου με τέσσερις χρωματικές αποχρώσεις: την πορτοκαλί, την καφέ, τη ροζ και τη μαύρη. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου που το κατατάσσουν στο συγκεκριμένο νοητικό στάδιο είναι η απουσία της γραμμής που συμβολίζει τον ουρανό και εκείνης που αναπαριστά το έδαφος όπως και η έλλειψη στοιχείων που αναφέρθηκαν κατά την αφήγηση της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, το νήπιο έχει σχεδιάσει στη σειρά, τέσσερις τριγωνικές φόρμες που αναπαριστούν βουνά και στην κορυφή τους σπίτια. Το κάθε σπίτι αποτελείται από μία τετράγωνη και μια τριγωνική φόρμα ενώ στην κορυφή του κάθε βουνού υπάρχουν καμπύλες.



Σχήμα 16: Ννκ8

Παράδειγμα σχεδίου από την τάξη της Α΄ Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο Αμκ113 (σχήμα 17). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή αλλά χαρακτηρίζεται από στοιχεία ελλιπούς ρεαλισμού. Το νήπιο σχεδιάζει σχεδόν σε όλη την επιφάνεια του πρωταρχικού επιπέδου με πέντε χρωματικές αποχρώσεις: την καφέ, τη μοβ, την πράσινη τη μπλε και τη ροζ. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι η έλλειψη της γραμμής που υποδηλώνει τον ουρανό και η απουσία των ενδιάμεσων στοιχείων που αναφέρθηκαν κατά την αφήγηση της ιστορίας. Επιπλέον, εντοπίζεται δυσαναλογία ανάμεσα στο μέγεθος των πεταλούδων και στα υπόλοιπα στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που συνθέτουν το σχέδιο βρίσκονται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο, το παιδί έχει

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

σχεδιάσει τη γραμμή του εδάφους, ένα σπίτι με δύο παράθυρα και μία πόρτα, δύο δέντρα παραπλήσια ως προς το μέγεθος και οχτώ λουλούδια με παραπλήσια χρωματική απόχρωση μεταξύ τους και σε διαφορετικά μεγέθη. Το κάθε δέντρο αποτελείται από ένα κάθετο ευθύγραμμο τμήμα ενώ στο επάνω μέρος του υπάρχει μια φόρμα που είναι σύνθεση από πολλές καμπύλες. Τη συγκεκριμένη φόρμα διαθέτουν και τα λουλούδια με τη διαφορά ότι η βάση τους είναι μια κάθετη γραμμή και δύο από αυτά έχουν και φόρμα φύλλου στο πλάι. Το σπίτι αποτελείται από μια τετράγωνη και μια τριγωνική φόρμα. Στο δεύτερο επίπεδο, έχει σχεδιάσει φόρμες που υποδηλώνουν πεταλούδες αποτελούμενες από κυκλικές φόρμες και καμπύλες γραμμές οι οποίες, επίσης, αιωρούνται στο χώρο.



Σχήμα 17: Αμκ113

Παράδειγμα σχεδίου από την τάξη της Β΄ Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο Βμκ216 (σχήμα 18). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή αλλά χαρακτηρίζεται από στοιχεία ελλιπούς ρεαλισμού. Το παιδί σχεδιάζει στην κάτω επιφάνεια του πρωταρχικού επιπέδου με δύο χρωματικές αποχρώσεις: την καφέ και την πράσινη. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου που το κατατάσσουν στο συγκεκριμένο νοητικό στάδιο είναι η απουσία της γραμμής που συμβολίζει τον ουρανό και εκείνης που αναπαριστά το έδαφος όπως και η έλλειψη στοιχείων που αναφέρθηκαν κατά την αφήγηση της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί έχει σχεδιάσει στη σειρά, δεκαεννιά κάθετες και παραλληλόγραμμες φόρμες και στην κορυφή της κάθε μίας έχει σχεδιάσει ισάριθμες κυκλικές φόρμες που γέμισε με πράσινη απόχρωση. Πρόκειται επομένως για μια εικόνα τοπίου που αποτελείται από πλήθος δέντρων.



Σχήμα 18: Βμκ216

β3) Κατηγορία «διανοητικός ρεαλισμός» (ΔΡ)

Παράδειγμα σχεδίου από την τάξη του νηπιαγωγείου που ανήκει στην κατηγορία ΔΡ είναι το σχέδιο *Πνα12* (σχήμα 19). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή. Το νήπιο σχεδιάζει σε όλη την επιφάνεια του πρωταρχικού επιπέδου με τρεις χρωματικές αποχρώσεις: τη μαύρη, την γαλάζια και τη μπλε. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι, κυρίως, η σχετική πληρότητα και ο διαχωρισμός διαφόρων στοιχείων ενός τοπίου, όπου καθίσταται εμφανής η μεταξύ τους σχέση. Βεβαίως, απουσιάζει η προοπτική του εξωτερικού χώρου, δηλαδή, απουσιάζει η διάταξη των αντικειμένων ανάλογα με το συνολικό σχεδιασμό καθώς και με μετρικές αναλογίες. Πιο συγκεκριμένα, το νήπιο έχει σχεδιάσει σε όλο το κάτω μέρος του πρωταρχικού επιπέδου πέντε καράβια διαφορετικού μεγέθους μεταξύ τους τα οποία πατούν στη μπλε γραμμή της θάλασσας. Τα καράβια αποτελούνται από μια φόρμα σε σχήμα τραπέζιου, από μία κάθετη γραμμή και δύο τριγωνικές φόρμες που συμβολίζουν τα πανιά. Στην επάνω πλευρά του πρωταρχικού επιπέδου, υπάρχει η γαλάζια γραμμή του ουρανού.

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο



Σχήμα 19: Πνα12

Παράδειγμα σχεδίου από την τάξη της Α΄ Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο *Αμκ115* (σχήμα 20). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή. Το παιδί σχεδιάζει σε όλη την επιφάνεια του πρωταρχικού επιπέδου με εννιά χρωματικές αποχρώσεις: την πράσινη, την κόκκινη, την κίτρινη, τη γκρι, την καφέ, τη μοβ, τη γαλάζια, την πράσινη και τη μπλε. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι η σχετική πληρότητα, η διαφάνεια και ο διαχωρισμός διαφόρων στοιχείων ενός τοπίου, όπου καθίσταται εμφανής η μεταξύ τους σχέση. Σημειώνεται και εδώ η απουσία προοπτικής του εξωτερικού χώρου. Πιο συγκεκριμένα το παιδί έχει σχεδιάσει μπλε γραμμικές φόρμες που συμβολίζουν τον ουρανό και τη θάλασσα στην επάνω και κάτω πλευρά του πρωταρχικού επιπέδου αντίστοιχα. Επίσης, διακρίνεται, επάνω αριστερά, η φόρμα του ήλιου. Στο μέσον του πρωταρχικού επιπέδου έχει σχεδιάσει κυκλικές φόρμες χρησιμοποιώντας γκρι και μπλε συμβολίζοντας τα σύννεφα και τις σταγόνες βροχής αντίστοιχα. Τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται να αιωρούνται. Ακόμη, υπάρχουν τρεις φόρμες που αντιστοιχούν σε ανθρώπινες φιγούρες κατά μήκος της γραμμής της θάλασσας και όπου εντοπίζεται το στοιχείο της διαφάνειας. Στην αριστερή και κάτω πλευρά του πρωταρχικού επιπέδου υπάρχει μια κυκλική φόρμα σε σχήμα βουνού και πάνω της μια τετράγωνη φόρμα όπως και ένα λουλούδι. Όλα τα υπάρχοντα στοιχεία σχεδιάζονται με περίγραμμα και οι φόρμες είναι χρωματισμένες. Ο υπόλοιπος χώρος παραμένει κενός.

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο



Σχήμα 20: Αμκ115

Παράδειγμα σχεδίου από την τάξη της Β΄ Δημοτικού που ανήκει στην ίδια κατηγορία είναι το σχέδιο Βμκ28 (σχήμα 21). Η παράσταση που υπάρχει σ' αυτό το σχέδιο αποτελεί αναγνωρίσιμη μορφή. Το παιδί σχεδιάζει σε όλη την επιφάνεια του πρωταρχικού επιπέδου με πέντε χρωματικές αποχρώσεις: την κίτρινη, την κόκκινη, την καφέ, τη γαλάζια και την πράσινη. Τα χαρακτηριστικά του σχεδίου είναι και σ' αυτή την περίπτωση η σχετική πληρότητα, ο διαχωρισμός διαφόρων στοιχείων ενός τοπίου, όπου καθίσταται εμφανής η μεταξύ τους σχέση και η απουσία προοπτικής του εξωτερικού χώρου. Πιο συγκεκριμένα το παιδί έχει σχεδιάσει έγχρωμες γραμμικές φόρμες που συμβολίζουν τον ουρανό και τη γη στην επάνω και κάτω πλευρά του πρωταρχικού επιπέδου αντίστοιχα. Ακόμη, διακρίνεται, επάνω δεξιά, η φόρμα του ήλιου με κόκκινες και κίτρινες ευθείες γραμμές που συμβολίζουν τις ακτίνες. Επίσης, διακρίνονται καμπύλες στο μέσο του πρωταρχικού επιπέδου σε καφέ χρώμα που συμβολίζουν τα πουλιά. Στο κάτω μέρος του πρωταρχικού επιπέδου εμφανίζονται τέσσερα δέντρα που αποτελούνται από μια κατακόρυφη παραλληλόγραμμη φόρμα όπως και από μια καμπυλόγραμμη σύνθετη φόρμα και ένα σπίτι αποτελούμενο από μια τριγωνική και μια τετράγωνη φόρμα. Τα βασικά του χαρακτηριστικά είναι τρεις τετράγωνες φόρμες που συμβολίζουν τα παράθυρα και την πόρτα. Ο υπόλοιπος χώρος παραμένει κενός.

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο



Σχήμα 21: Βμκ28

4.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μελέτη της περιγραφικής ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης των εικαστικών αποτελεσμάτων, τόσο για τα παιδιά του νηπιαγωγείου όσο για τα παιδιά της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, μας οδηγεί στην διατύπωση τριών βασικών συμπερασμάτων τα οποία παρατίθενται στη συνέχεια.

(α) Συγκρίνοντας τα ποσοτικά αποτελέσματα των τριών δοκιμασιών τόσο για τα παιδιά του νηπιαγωγείου όσο για τα παιδιά της Α΄ και Β΄ Δημοτικού παρατηρούμε ότι οι στατιστικές κατανομές για τα έργα E1, E2 και E3 παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Η πλειοψηφία των παιδιών εμφανίζεται, για το έργο της ανθρώπινης φιγούρας και για το έργο του τοπίου, να βρίσκεται στο στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού (10 έως 20 παιδιά ανά έργο) ενώ η αμέσως επόμενη πλειοψηφία των μαθητών βρίσκεται στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού (3 έως 8 παιδιά ανά έργο). Όσον αφορά το έργο του σπιτιού διακρίνουμε ότι η πλειοψηφία των παιδιών βρίσκεται στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού (14 έως 17 παιδιά ανά έργο) ενώ η αμέσως επόμενη μεγάλη μερίδα των μαθητών βρίσκεται στο στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού (2 έως 8 παιδιά ανά έργο). Ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών φαίνεται να διαθέτει δεξιότητες που το τοποθετεί στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού (1 έως 3 παιδιά για τα έργα E2, E3). Να επισημανθεί ότι κανένα παιδί από την τάξη του νηπιαγωγείου δεν κατατάσσεται στο στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού για το έργο E1, δηλαδή για την ανθρώπινη φιγούρα. Συνεπώς, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών ανήκει στο δεύτερο και τρίτο σύμφωνα με τον Luquet στάδιο εξέλιξης του παιδικού σχεδίου και για τις τρεις θεματικές ενότητες. Το συμπέρασμα αυτό μπορεί να έχει

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

επιπτώσεις στη διαδικασία μάθησης καθώς με κατάλληλες εισαγωγικές ενότητες θα μπορούσαν να υπερκεραστούν γνωστικά εμπόδια που συναντούν τα παιδιά στα τρία πρώτα στάδια εξέλιξης του παιδικού σχεδίου.

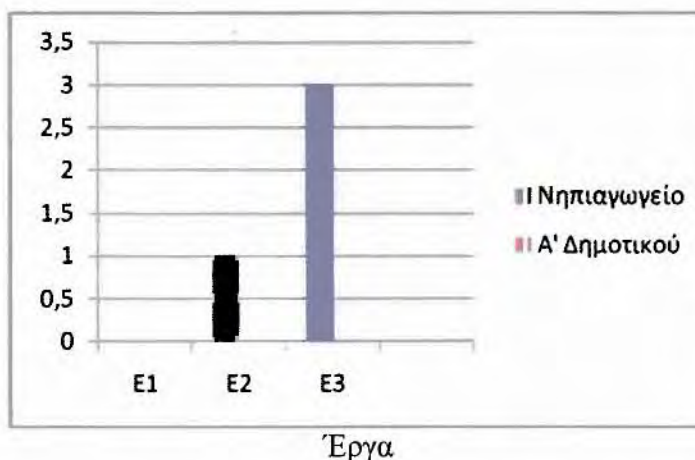
β) Θα ήταν πραγματικά ενδιαφέρον να αναλύσουμε τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στις τρεις στατιστικές κατανομές οι οποίες αντιστοιχούν στις τρεις θεματικές περιοχές. Για παράδειγμα, ενώ στα έργα Ε2 και Ε3 φαίνεται να υπάρχει ένας μικρός αριθμός παιδιών που κατατάσσεται στο στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού (1 έως 3 παιδιά ανά έργο), δεν φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο με το έργο Ε1 (μηδενικό ποσοστό παιδιών). Μπορούμε να αντιληφθούμε λοιπόν ότι το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας η οποία πρόκειται να αποδοθεί από τα παιδιά είναι συνάρτηση με τις γνωστικές δεξιότητες που χρειάζονται γι' αυτό. Θα μπορούσαμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι η μάθηση και στο εικαστικό πεδίο εξαρτάται από το περιεχόμενο που επιλέγουμε.

(γ) Ένα βασικό συμπέρασμα που εξάγεται από την ποσοτική σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στα παιδιά του νηπιαγωγείου και της Α' Δημοτικού, στα παιδιά του νηπιαγωγείου και της Β' Δημοτικού και ανάμεσα στους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού είναι ότι, και στις τρεις δοκιμασίες, οι στατιστικές κατανομές δεν εμφανίζονται ομοιόμορφες καθώς έχουν διαφοροποιήσεις και για τις τρεις τάξεις. Αυτό φαίνεται καλύτερα στους πίνακες 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 και 13 και στα αντίστοιχα διαγράμματά τους. Ο πίνακας 5 αντιστοιχεί στην κατηγορία ΤΡ («Τυχαίος Ρεαλισμός») και περιλαμβάνει τις απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των προνηπίων/νηπίων και των παιδιών της Α' Δημοτικού σε κάθε ένα από τα τρία έργα. Ομοειδείς του πίνακα 4 είναι οι πίνακες 6 και 7 οι οποίοι αντιστοιχούν στις κατηγορίες ΕΡ («Ελλιπής Ρεαλισμός») και ΔΡ (Διανοητικός Ρεαλισμός»). Ο πίνακας 8 αντιστοιχεί στην κατηγορία ΤΡ και περιλαμβάνει τις απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των προνηπίων/νηπίων και των παιδιών της Β' Δημοτικού σε κάθε ένα από τα τρία έργα. Ομοειδείς του πίνακα 8 είναι οι πίνακες 9 και 10 οι οποίοι αντιστοιχούν στις κατηγορίες ΕΡ και ΔΡ. Ο πίνακας 11 αντιστοιχεί στην κατηγορία ΤΡ και περιλαμβάνει τις απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των παιδιών της Α' Δημοτικού και των παιδιών της Β' Δημοτικού σε κάθε ένα από τα τρία έργα. Ομοειδείς του πίνακα 11 είναι οι πίνακες 12 και 13 οι οποίοι αντιστοιχούν στις κατηγορίες ΕΡ και ΔΡ. Σε όλες τις κατηγορίες και στην πλειοψηφία των έργων παρατηρούνται διαφορές στις επιδόσεις. Οι διαφορές θα περιγραφούν αναλυτικά

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

παρακάτω μετά από κάθε πίνακα. Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση παρατηρείται στην κατηγορία ΕΡ στο έργο Ε1 όπου παρατηρείται διαφορά στις επιδόσεις δέκα παιδιών καθώς συγκρίνονται τα εικαστικά αποτελέσματα των παιδιών του νηπιαγωγείου και των παιδιών της Β' Δημοτικού. Ύστερα από στατιστικό έλεγχο προέκυψε $\chi^2 = 0,024$ και $df = 1$.

	Ε1	Ε2	Ε3
Νηπιαγωγείο	0	1	3
Α' Δημοτικού	0	0	0

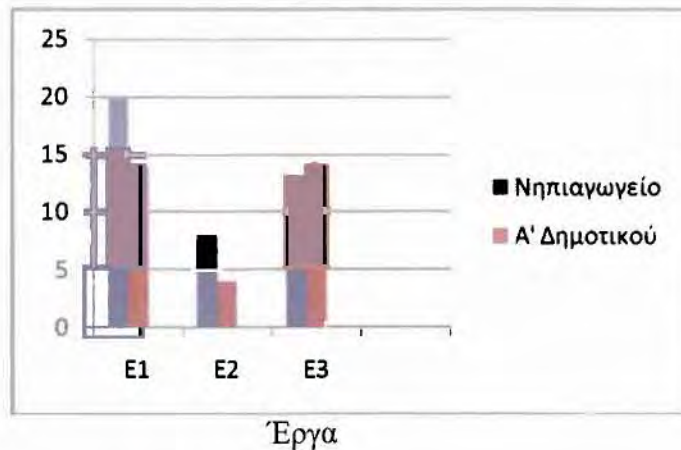


Πίνακας 5: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των νηπίων / προνηπίων και των παιδιών Α' Δημοτικού ανά έργο στην κατηγορία ΤΡ («Τυχαίος ρεαλισμός»)

Παρατηρώντας τον **πίνακα 5** και το αντίστοιχο διάγραμμα του συμπεραίνουμε ότι για το έργο «Ανθρώπινη φιγούρα» και για το στάδιο του Τυχαίου Ρεαλισμού δεν υπάρχει καμία απόκλιση μεταξύ των παιδιών του Νηπιαγωγείου και των παιδιών της Α' Δημοτικού, ενώ για το έργο «Σπίτι» η διαφορά είναι πολύ μικρή. Επιπλέον, για το έργο «Τοπίο» βλέπουμε ότι η διαφορά στα εικαστικά αποτελέσματα εμφανίζεται σε τρία παιδιά.

	Ε1	Ε2	Ε3
Νηπιαγωγείο	20	8	13
Α' Δημοτικού	14	4	14

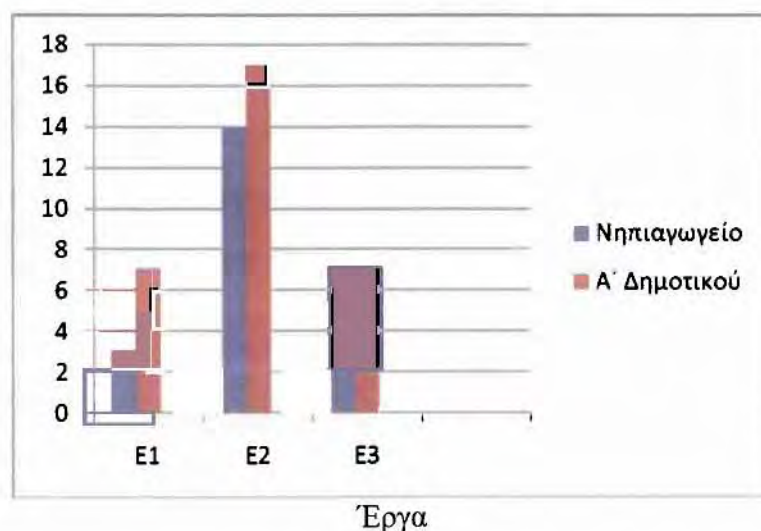
Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο



Πίνακας 6: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των νηπίων / προνηπίων και των παιδιών Α' Δημοτικού ανά έργο στην κατηγορία ΕΡ («Ελλιπής ρεαλισμός»)

Παρατηρώντας τον **πίνακα 6** και το αντίστοιχο διάγραμμα του συμπεραίνουμε ότι για το έργο «Ανθρώπινη φιγούρα» και για το στάδιο του Ελλιπούς Ρεαλισμού υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ των παιδιών του Νηπιαγωγείου και των παιδιών της Α' Δημοτικού (έξι παιδιά), ενώ για το έργο «Σπίτι» η διαφορά είναι εξίσου εμφανής καθώς ο αριθμός των παιδιών του Νηπιαγωγείου που απέδωσε με ελλιπή στοιχεία το σπίτι είναι διπλάσιος από τον αριθμό των παιδιών της Α' Δημοτικού. Τέλος, τα αποτελέσματα για το έργο «Τοπίο» είναι σχεδόν πανομοιότυπα.

	E1	E2	E3
Νηπιαγωγείο	3	14	7
Α' Δημοτικού	7	17	7

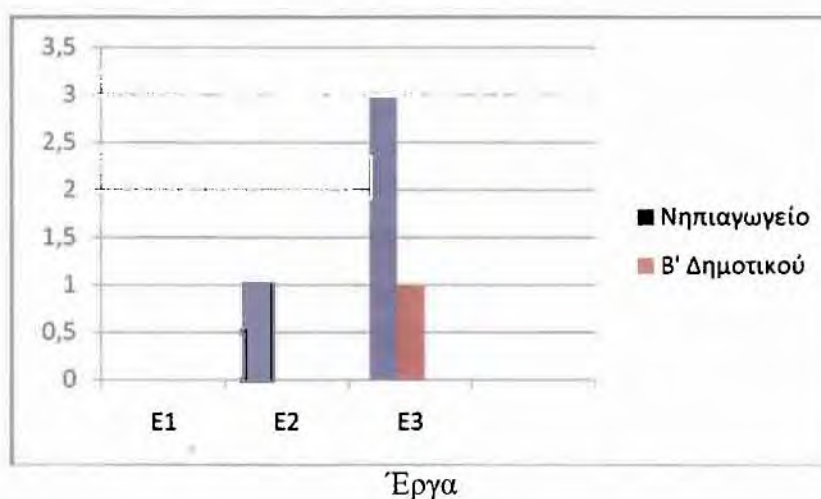


Πίνακας 7: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των νηπίων / προνηπίων και των παιδιών Α' Δημοτικού ανά έργο στην κατηγορία ΔΡ («Διανοητικός ρεαλισμός»)

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

Παρατηρώντας τον **πίνακα 7** και το αντίστοιχο διάγραμμα του συμπεραίνουμε ότι για το έργο «Ανθρώπινη φιγούρα» και για το στάδιο του Διανοητικού Ρεαλισμού υπάρχει εμφανής απόκλιση μεταξύ των παιδιών του Νηπιαγωγείου και των παιδιών της Α΄ Δημοτικού (τέσσερα παιδιά), ενώ για το έργο «Σπίτι» η διαφορά συνίσταται σε τρία παιδιά. Τέλος, τα αποτελέσματα για το έργο «Τοπίο» είναι πανομοιότυπα.

	E1	E2	E3
Νηπιαγωγείο	0	1	3
Β΄ Δημοτικού	0	0	1

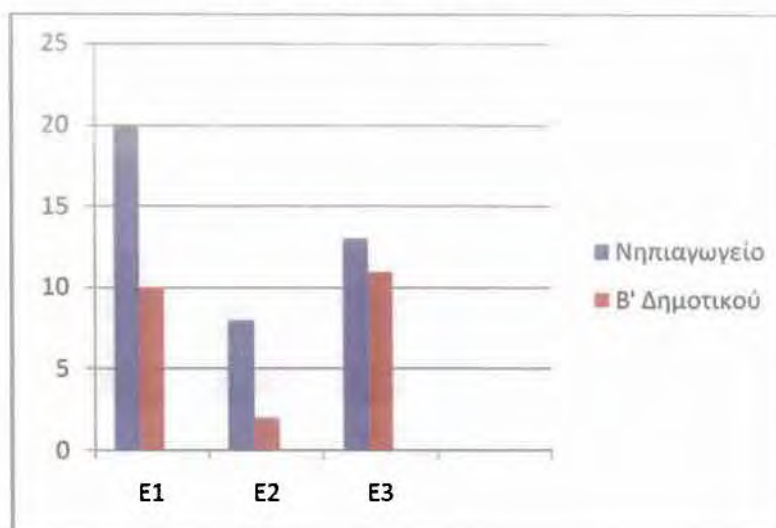


Πίνακας 8: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των των νηπίων / προνηπίων και των παιδιών Β΄ Δημοτικού ανά έργο στην κατηγορία TP («Τυχαίος ρεαλισμός»)

Παρατηρώντας τον **πίνακα 8** και το αντίστοιχο διάγραμμα του συμπεραίνουμε ότι για το έργο «Ανθρώπινη φιγούρα» και για το στάδιο του Τυχαίου Ρεαλισμού δεν υπάρχει καμία απόκλιση μεταξύ των παιδιών του Νηπιαγωγείου και των παιδιών της Β΄ Δημοτικού, ενώ για το έργο «Σπίτι» η διαφορά είναι πολύ μικρή. Επιπλέον, για το έργο «Τοπίο» βλέπουμε ότι η διαφορά στα εικαστικά αποτελέσματα εμφανίζεται σε δύο παιδιά.

	E1	E2	E3
Νηπιαγωγείο	20	8	13
Β΄ Δημοτικού	10	2	11

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο



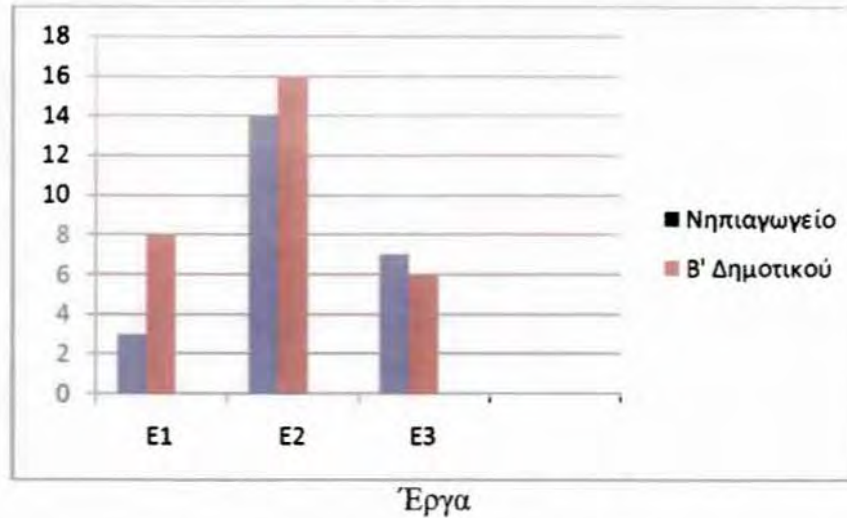
Έργα

Πίνακας 9: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των νηπίων / προνηπίων και των παιδιών Β΄ Δημοτικού ανά έργο στην κατηγορία ΕΡ («Ελλιπής ρεαλισμός»)

Παρατηρώντας τον **πίνακα 9** και το αντίστοιχο διάγραμμα του συμπεραίνουμε ότι για το έργο «Ανθρώπινη φιγούρα» και για το στάδιο του Ελλιπούς Ρεαλισμού υπάρχει πολύ σημαντική απόκλιση μεταξύ των παιδιών του Νηπιαγωγείου και των παιδιών της Β΄ Δημοτικού (δέκα παιδιά), ενώ για το έργο «Σπίτι» η διαφορά είναι εξίσου εμφανής καθώς ο αριθμός των παιδιών του Νηπιαγωγείου που απέδωσε με ελλιπή στοιχεία το σπίτι είναι τετραπλάσιος από τον αριθμό των παιδιών της Β΄ Δημοτικού. Τέλος, τα αποτελέσματα για το έργο «Τοπίο» είναι σχεδόν πανομοιότυπα καθώς υπάρχει διαφορά σε μόνο δύο παιδιά.

	E1	E2	E3
Νηπιαγωγείο	3	14	7
Β΄ Δημοτικού	8	16	6

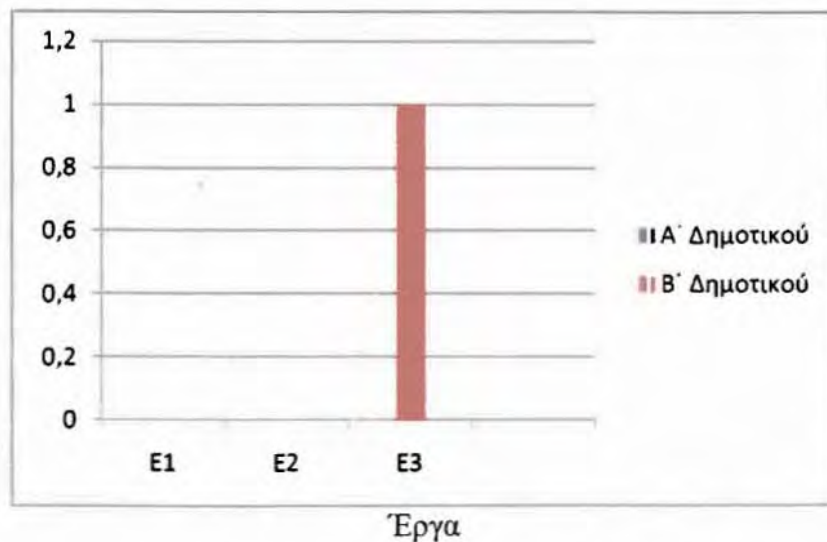
Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο



Πίνακας 10: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των νηπίων / προνηπίων και των παιδιών Β' Δημοτικού ανά έργο στην κατηγορία ΔΡ («Διανοητικός ρεαλισμός») Παρατηρώντας τον πίνακα 10 και το αντίστοιχο διάγραμμα του

συμπεραίνουμε ότι για το έργο «Ανθρώπινη φιγούρα» και για το στάδιο του Διανοητικού Ρεαλισμού υπάρχει εμφανής απόκλιση μεταξύ των παιδιών του Νηπιαγωγείου και των παιδιών της Β' Δημοτικού (πέντε παιδιά), ενώ για το έργο «Σπίτι» η διαφορά συνίσταται σε δύο μόνο παιδιά. Τέλος, τα αποτελέσματα για το έργο «Τοπίο» είναι σχεδόν πανομοιότυπα.

	E1	E2	E3
Α' Δημοτικού	0	0	0
Β' Δημοτικού	0	0	1

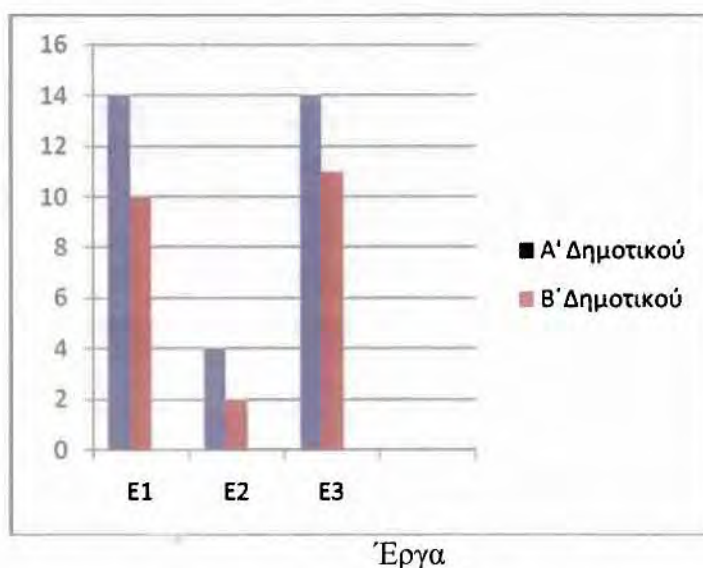


Πίνακας 11: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των παιδιών Α' Δημοτικού και των παιδιών Β' Δημοτικού ανά έργο στην κατηγορία ΤΡ («Τυχαίος ρεαλισμός»)

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

Παρατηρώντας τον **πίνακα 11** και το αντίστοιχο διάγραμμα του συμπεραίνουμε ότι για το έργο «Ανθρώπινη φιγούρα» και για το στάδιο του Τυχαίου Ρεαλισμού δεν υπάρχει απόκλιση μεταξύ των παιδιών της Α' Δημοτικού και των παιδιών της Β' Δημοτικού όπως και για το έργο «Σπίτι». Τέλος, τα αποτελέσματα για το έργο «Τοπίο» διαφέρουν μόνο κατά ένα παιδί.

	E1	E2	E3
Α' Δημοτικού	14	4	14
Β' Δημοτικού	10	2	11

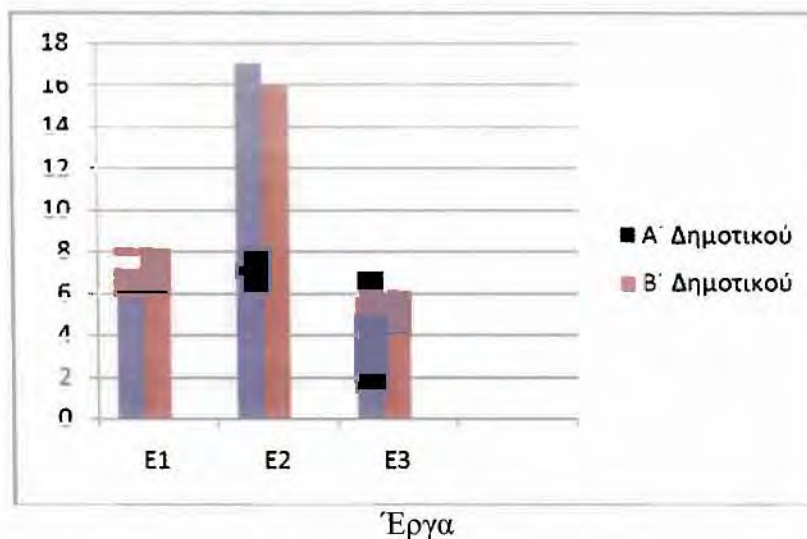


Πίνακας 12: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των παιδιών Α' Δημοτικού και των παιδιών Β' Δημοτικού ανά έργο στην κατηγορία ΕΡ («Ελλιπής ρεαλισμός»)

Παρατηρώντας τον **πίνακα 12** και το αντίστοιχο διάγραμμα του συμπεραίνουμε ότι για το έργο «Ανθρώπινη φιγούρα» και για το στάδιο του Ελλιπούς Ρεαλισμού υπάρχει απόκλιση μεταξύ των παιδιών της Α' Δημοτικού και των παιδιών της Β' Δημοτικού (τέσσερα παιδιά), ενώ για το έργο «Σπίτι» η διαφορά είναι εξίσου εμφανής καθώς ο αριθμός των παιδιών της Α' Δημοτικού που απέδωσε με ελλιπή στοιχεία το σπίτι είναι διπλάσιος από τον αριθμό των παιδιών της Β' Δημοτικού. Τέλος, τα αποτελέσματα για το έργο «Τοπίο» δεν είναι πανομοιότυπα καθώς υπάρχει διαφορά σε τρία παιδιά.

	E1	E2	E3
Α' Δημοτικού	7	17	7
Β' Δημοτικού	8	16	6

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο



Πίνακας 13: Απόλυτες συχνότητες των επιδόσεων των παιδιών Α΄ Δημοτικού και των παιδιών Β΄ Δημοτικού ανά έργο στην κατηγορία ΔΡ («Διανοητικός ρεαλισμός»)

Παρατηρώντας τον **πίνακα 13** και το αντίστοιχο διάγραμμα του συμπεραίνουμε ότι σε όλα τα έργα τα εικαστικά αποτελέσματα των μαθητών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού είναι σχεδόν πανομοιότυπα.

Τα παραπάνω ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα πως, σε γενικές γραμμές, οι τρεις τάξεις δεν εμφανίζονται γνωστικά ισοδύναμες. Με αυτό τον τρόπο δίνουμε απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε, δηλαδή υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα σχέδια των τριών ομάδων και μάλιστα είναι μικρή. Οι διαφορές είναι περισσότερο εμφανείς ύστερα από σύγκριση των εικαστικών αποτελεσμάτων ανάμεσα στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και τους μαθητές της Α΄ Δημοτικού όπως και ανάμεσα στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και τους μαθητές της Β΄ Δημοτικού παρά ανάμεσα στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Να επισημανθεί ότι δεν είμαστε βέβαιοι για το εάν τα εικαστικά προϊόντα των μαθητών θα ήταν τα ίδια σε περίπτωση που η συλλογή των σχεδίων διεκπεραιωνόταν σε διαφορετική χρονική περίοδο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΣΥΓΚΕΤΡΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην ενότητα αυτή πρόκειται να συνοψίσουμε τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα λεπτομερή αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4. Πιο συγκεκριμένα, θα απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, αν επιβεβαιώθηκε ή όχι. Τα συμπεράσματα αυτά θα μας επιτρέψουν να σχολιάσουμε τις γενικές επιδιώξεις και τους στόχους αυτής της μελέτης.

Αρχικά να αναφέρουμε ότι εξετάστηκαν σε βάθος εικαστικοί όροι αλληλένδετοι με το παιδικό σχέδιο και να διασαφηνίστηκαν τα ζητήματα αυτά, ενώ παράλληλα αναλύθηκαν εκτενώς τα σχεδιαζόμενα έργα των μικρών μαθητών με βάση τα δεδομένα που μας προσφέρει η ταξινόμηση του Luquet (1991) για τη φυσική εξέλιξη του παιδικού σχεδίου σ' αυτές τις ηλικίες. Επιπρόσθετα, αναδύονται ενδιαφέροντα συμπεράσματα και απόρροιες στην έρευνα και στην εκπαιδευτική προσέγγιση.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μικρή διαφορά ανάμεσα παιδικά έργα των μαθητών στο νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' τάξη δημοτικού σχολείου όσον αφορά το νοητικό στάδιο που βρίσκονται τα παιδιά. Αυτό τεκμηριώνεται από τον πίνακα 2 αρχικά όπου παρουσιάζεται το έργο E1 και για τις τρεις τάξεις, από τον πίνακα 3 όπου παρουσιάζεται το έργο E2 και για τις τρεις τάξεις και από τον πίνακα 4 παρουσιάζεται το έργο E3 και για τις τρεις τάξεις. Είναι εμφανές ότι οι αποκλίσεις δεν είναι σημαντικές, κάτι που βέβαια είναι λογικό αφού οι ηλικίες των παιδιών και στις τρεις τάξεις δεν εμφανίζουν μεγάλη διαφορά. Αξιοσημείωτο είναι ότι η μεγαλύτερη διαφοροποίηση παρατηρείται στην κατηγορία EP στο έργο E1 όπου παρατηρείται διαφορά στις επιδόσεις δέκα παιδιών καθώς συγκρίνονται τα εικαστικά αποτελέσματα των παιδιών του νηπιαγωγείου και των παιδιών της Β' Δημοτικού για το στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού (πίνακας 9). Ο πίνακας 10 που παρέχει την ίδια σύγκριση ως προς το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού παρουσιάζει παραπλήσια εικόνα. Επιπρόσθετα, από τους πίνακες 5, 8 και 11 είναι σαφές ότι οι διαφορές στο στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού σε όλα τα έργα και ύστερα από σύγκριση όλων των τάξεων μεταξύ τους, είναι πάρα πολύ μικρές. Επίσης, οι πίνακες 6 και 7 που συγκρίνουν τα εικαστικά αποτελέσματα των παιδιών του νηπιαγωγείου και των

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού στο εικαστικό σχέδιο

μαθητών της Α΄ Δημοτικού για όλες τις θεματικές ενότητες ως προς τα στάδια του ελλιπούς και του διανοητικού ρεαλισμού αντίστοιχα καθιστούν εμφανές ότι οι αποκλίσεις συνίστανται στα έργα «Ανθρώπινη Φιγούρα» και «Τοπίο». Τέλος, οι πίνακες 12 και 13 που συγκρίνουν τα εικαστικά προϊόντα των μαθητών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού ως προς το στάδιο του ελλιπούς και διανοητικού ρεαλισμού αντίστοιχα αποδεικνύουν ότι ανάμεσα στις δύο αυτές τάξεις υπάρχει η μικρότερη διαφορά όσον αφορά τις νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών. Αυτό αποδεικνύει ότι η μετάβαση από την Α΄ στη Β΄ Δημοτικού δεν έχει σημαντική επίπτωση στην αλλαγή νοητικού σταδίου εκ μέρους των μαθητών.

Η απάντησή μας στο βασικό ερώτημα που θέσαμε εξ΄ αρχής σ΄ αυτή την πτυχιακή εργασία, αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των έργων των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και αυτών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη δημοτικού σχολείου, είναι επομένως θετική και μάλιστα δεν είναι μεγάλη.

7.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Θεωρούμε ότι θα ήταν πράγματι ενδιαφέρον να διεξαχθεί μεγαλύτερης κλίμακας έρευνας με δείγμα από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας έτσι ώστε να συσχετιστούν τα εικαστικά προϊόντα μεταξύ τους. Ακόμη, τα παιδιά σε μια τέτοιου είδους έρευνα θα μπορούσαν να αποτυπώσουν κι άλλα οικεία σε εκείνα έργα όπως ένα καράβι, λουλούδι, αυτοκίνητο κ.ά. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί ύστερα από συζήτηση με τους μικρούς μαθητές προκειμένου να εκφράσουν την προτίμησή τους και να συμφωνήσουν σε ένα κοινό έργο. Επιπλέον, θα μπορούσε να μελετηθεί παράλληλα το χρώμα στα έργα των παιδιών. Τέλος, πιστεύουμε ότι τα παιδιά ύστερα από μια καθοδηγούμενη διδασκαλία οδηγούνται σε καλύτερα εικαστικά αποτελέσματα σε σχέση με μια ελεύθερη διδασκαλία. Επομένως, κατάλληλα μεθοδευμένες δραστηριότητες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε καλύτερα εικαστικά αποτελέσματα από μέρους των παιδιών.

Ανακεφαλαιώνοντας, πιστεύουμε ότι η έρευνα αυτή αποτελεί μικρή συμβολή στην πληρέστερη εικαστική κατανόηση του παιδικού σχεδίου στην προσχολική και στην πρώτη παιδική ηλικία ως αποτέλεσμα σύγκρισης των εικαστικών έργων. Πρόκειται για μια πρώτη προσέγγιση, η επέκταση και εμπάθυνση της οποίας είναι απαραίτητη για να εξαχθούν περισσότερο συστηματικά και ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρακάτω παρατίθεται το δείγμα της δεδομένης έρευνας ονομαστικά, όπως εισήχθη στο πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων SPSS-15. Η τάξη λαμβάνει τη μεταβλητή 1 για τα παιδιά του 9^{ου} νηπιαγωγείου της Νέας Ιωνίας «Φραουλίτσα», τη μεταβλητή 2 για τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού και τη μεταβλητή 3 για τα παιδιά της Β΄ Δημοτικού του 9^{ου} Δημοτικού Νέας Ιωνίας. Ακόμη, τα έργα «Ανθρώπινη Φιγούρα», «Σπίτι», «Τοπίο», λαμβάνουν τις τιμές 1, 2, 3 για το στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού, για το στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού και για το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού αντίστοιχα.

	<u>Όνομα</u>	<u>Τάξη</u>	<u>Ανθρώπινη Φιγούρα</u>	<u>Σπίτι</u>	<u>Τοπίο</u>
1.	Θεόφιλος	1	2	2	1
2.	Ηρώ	1	2	3	3
3.	Γιώργος	1	2	3	2
4.	Νίκος	1	2	3	3
5.	Ραχήλ	1	2	3	2
6.	Μαρία	1	3	3	3
7.	Στέλιος	1	2	2	2
8.	Στέργιος	1	2	3	3
9.	Διονύσης	1	2	2	2
10.	Δημοσθένης	2	2	2	2
11.	Αλεξία	2	2	3	3
12.	Έφη	2	3	3	2
13.	Βασιλική	2	2	3	2
14.	Ειρήνη	2	3	3	2
15.	Ανέστης	2	2	3	2
16.	Εύα	2	2	3	2
17.	Γιάννης Π.	2	2	3	2
18.	Κώστας Κα	2	3	2	2
19.	Γιώργος	2	3	3	2
20.	Θάνος	2	3	3	2
21.	Αντώνης	2	2	3	2
22.	Γιάννης Ζ.	2	2	3	3
323.	Βάσω	2	3	2	3
24.	Παναγιώτης	2	2	3	2
25.	Μπρισίλντα	2	3	3	2
26.	Αγγελική	2	2	3	3
27.	Δανάη	2	2	3	3
28.	Κριστιάν	2	2	3	3
29.	Ευαγγελία	2	2	3	3
30.	Κώστας	2	2	2	2

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

31.	Νικολέττα	3	3	3	2
32.	Μυρτώ	3	2	3	3
33.	Κερασία	3	3	3	2
34.	Θεοδώρα-Νικ	3	2	3	2
35.	Κατερίνα	3	2	2	2
36.	Βασιλική	3	3	2	3
37.	Δέσποινα	3	3	3	2
38.	Έλσα	3	2	3	3
39.	Αλεξάνδρα	3	3	3	2
40.	Μαρία Ο.	3	2	3	3
41.	Δημήτρης Γκ.	3	3	3	1
42.	Δημήτρης Φλ.	3	3	3	2
43.	Δημήτρης	3	2	3	3
44.	Γιώργος	3	3	3	2
45.	Κώστας	3	2	3	2
46.	Ορέστης	3	2	3	3
47.	Βαγγέλης	3	2	3	2
48.	Νικόλας	3	2	3	2
49.	Γιώργος	1	2	3	1
50.	Χρυσοβαλάντ	1	2	3	2
51.	Κατερίνα Κ.	1	2	3	2
52.	Ελιριάννα	1	2	2	2
53.	Σάρα	1	2	3	2
54.	Δημήτρης	1	2	2	2
55.	Ευαγγελία	1	2	3	2
56.	Βασιλική	1	2	2	2
57.	Αλέξανδρος	1	3	3	3
58.	Αδαμαντία	1	2	2	2
59.	Γιώργος 2	1	2	3	3
60.	Αιλετέβ	1	3	2	2
61.	Αριστείδης	1	2	3	3
62.	Δημήτρης 2	1	2	1	1

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ



Εικόνα 1: Διαδικασία συλλογής σχεδίων από τα παιδιά του νηπιαγωγείου



Εικόνα 2: Διαδικασία συλλογής σχεδίων από τα παιδιά της Α' Δημοτικού

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΙΝΤΕΡΝΕΤ

- Αραπάκη Ξ. (2000), «Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός μοντέλου διδασκαλίας για τη δημιουργική έκφραση στη ζωγραφική των παιδιών προσχολικής ηλικίας», Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π. Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Agaraki X. & Katsiou-Zafrana M. (2004), «The artistic expression of kindergarten children after a “guided” teaching approach», *European Early Childhood Education Research Journal*, σελ. 12, 2, 43-58
- Αραπάκη Ξ. (2000), «Από την Ελεύθερη Έκφραση στην Καθοδηγούμενη Διδακτική Προσέγγιση: Ένα Καινοτομικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Σχεδίου στην Προσχολική Ηλικία», *Εικαστική Παιδεία*, σελ 16, 141-148.
- Αραπάκη Ξ. (2000), « Βασικές κατευθύνσεις ενός Προγράμματος Εικαστικής Αγωγής για τα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού», *ΟΜΕΡ*, σελ 4, 134-142
- Βαλασίδου Α. & Σαγιά Α. (2008), «Υγεία - Ευ ζην: Η παιδική ζωγραφιά», Τελευταία ενημέρωση: 26 Σεπτέμβρη, 2008, Πηγή:
<http://www.hxo.gr/index.php?subaction=showfull&id=1222417054&archive=>
- Βιγγόπουλος Η. (1983), «Η τέχνη στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο», τευχ. α΄, Εκδόσεις Δίπτυχο, σελ.17
- Bonoti, F., Misailidi, P., & Gregoriou, F. (1999), «Children’s developing representations of themselves and their teachers in drawings of classroom life», IXth European Conference on Developmental P
- Cohen L. & Manion L. (1994), «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας», Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ 122
- Epstein A. (2005), « Εικαστικές Τέχνες και Μικρά Παιδιά», Τρίμη Ε. (Μεταφρ.), Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, σελ.186
- Goodnow J. (1988), « Τα παιδιά σχεδιάζουν εικόνα του χαρακτήρα και της πνευματικής τους ανάπτυξης, Αθήνα: Κουτσούμπος, σελ.14 - 17
- Καρέλλα Μ. (1991), «Τα παιδιά σχεδιάζουν την οικογένεια....», Αθήνα: Καστούμη, σελ.11, 15

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο

- Κουνενού Κ. (2007), «Η Αξιολόγηση του Παιδικού Ιχνογραφήματος», Τελευταία ενημέρωση: 20 Ιανουαρίου 2007, Πηγή: <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=169>
- Λοΐζος Λ. Ν. (2000), «Γνωστικές όψεις του παιδικού σχεδίου κατά την προσχολική ηλικία», Παιδαγωγικό Δελτίο Μακεδόν, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Α. Π. Θ, τ.8, σελ. 191 -204
- Luquet G. (1991), «Le dessin enfantin», Delachaux et Niestle
- Μαγουλιώτης Α. (1995), « Αρχή του σχεδίου και μέσα έκφρασης», Αθήνα :Gutenberg, σελ. 46-47
- Malchiodi C. (2001), «Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών», Ξενάκη Χ. & Παπαδοπούλου Λ. (Μεταφρ.), Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα , σελ. 27
- Meredieu F. (1981), « Το παιδικό σχέδιο», Αθήνα: Υποδομή, σελ. 13, 145-147, 151-164
- Μπονώτη Φ. (2005), «Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου, Πανεπιστημιακές σημειώσεις», Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας: σελ.74
- Παπανικολάου Ρ. (2004), «Στάδια και χαρακτηριστικά της παιδικής ζωγραφικής, η σπουδαιότητα της γνώσης των σταδίων στις δραστηριότητες της ζωγραφικής», Σύγχρονο Νηπιαγωγείο Νο 39, Αθήνα, σελ.24
- Σαββόπουλος Χ. & Τσέλιος Κ. (1998), « Παιδική ζωγραφική και η τέχνη των πρωτογόνων», Εικαστική Παιδεία Νο 14, Αθήνα, σελ 167 -169
- Stern A. (1992), « Κατανόηση της παιδικής τέχνης», Αθήνα: Δίπτυχο, σελ.19, 21-23, 34-36
- Stern A. & Duquet P. (1992), «Από το αυθόρμητο ιχνογράφημα στις γραφικές τέχνες», Αθήνα: Δίπτυχο, σελ.13,14
- Τασσοπούλου Ε. (2008), «Παιδικό Ιχνογράφημα», Άγνωστο, Πηγή: http://www.efmathia.gr/full_product.php?prod_id=paidiko%20ixnografima&page=1
- Thomas G. & Silk A. (1997), « Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου», Μπονώτη Φ. (Μεταφρ.), Αθήνα : Καστανιώτη

Νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' δημοτικού
στο εικαστικό σχέδιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000097966