

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης



Πτυχιακή εργασία:

Η αποτελεσματικότητα της εικαστικής δράσης στην ελεύθερη, στην καθοδηγούμενη και στην προσχεδιασμένη -κατευθυνόμενη μορφή της



Φοιτήτρια: Στεργίου Ευαγγελία

κ. Μαγουλιώτης Απόστολος, Αναπληρωτής Καθηγητής
κ. Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια.

Βόλος, Ιούνιος 2014



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

Αριθ. Εισ.: 12659/1
Ημερ. Εισ.: 31-07-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2014
ΣΤΕ

Ευχαριστήριο Σημείωμα

και αφιερώσεις

Η πτυχιακή μου εργασία αποτέλεσε για μένα μια πρόκληση. Ποτέ πριν δεν μπορούσα να φανταστώ τον εαυτό μου να λαμβάνει μια τόσο σημαντική ευθύνη. Μια ευθύνη που θα έπρεπε να αρχίσει και να τελειώσει μόνο μέσα από την προσωπική μου προσπάθεια. Επίσης, που θα έπρεπε να φέρει αποτελέσματα και να έχει νόημα τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και ευρύτερα σε σχέση με το μελλοντικό μου επάγγελμα. Μάλιστα, ο φόβος της αποτυχίας ήταν έντονος. Όμως, εν τέλει εκείνο που τον διέγραψε είναι η ευχαρίστηση όχι για το αποτέλεσμα αλλά για τα όσα βίωσα από την στιγμή που άρχισα να δουλεύω. Κάθε στοιχείο που μελετούσα στην έρευνα μου βέβαια με δίδασκε πως θα γίνω μια ικανή εκπαιδευτικός. Επίσης, όμως μου έδινε γνώσεις για να εντάξω στην προσωπική μου ζωή και να την αντιμετωπίζω με νέες αντιλήψεις που μου έφεραν γαλήνη. Πράγματι, η απόλαυση για το αποτέλεσμα της πτυχιακής μου εργασίας σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι απέδωσα συναισθηματική αξία σε αυτή και από την σκοπιά του μελλοντικού εκπαιδευτικού που ονειρεύεται μια εκπαίδευση καλύτερη για όλους αλλά και από την σκοπιά ενός ατόμου που ονειρεύεται ένα κόσμο καλύτερο για όλους.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου που στήριξε την προσπάθεια μου και ιδιαιτέρως την αδερφή μου Νίκη που ήταν δίπλα μου κάθε στιγμή για ότι και αν χρειάστηκα. Ακόμη, την φίλη μου Γεωργία και τον χοροδιδάσκαλο μου Θανάση που φρόντιζαν να με ενθαρρύνουν και να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή μου.

Τέλος, θα ήθελα να αναφέρω ότι είναι μεν πολύ σημαντικό όταν κάποιος εργάζεται για να επιτύχει μια θετική εξέλιξη για τον ίδιο. Όμως αυτό προϋποθέτει ότι κάποιος άλλος του παρέχει την ευκαιρία και τα εφόδια για αυτή την εξέλιξη. Για αυτό το λόγο θα ήθελα να αφιερώσω την πτυχιακή μου εργασία στο άτομο που μου έδωσε αυτήν την ευκαιρία και τα ανάλογα κίνητρα, που με εμπιστεύτηκε και που με βοήθησε, τον καθηγητή μου κ. Μαγουλιώτη Απόστολο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Επιτομή	5
Abstract.....	5
Εισαγωγή	6

Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1. Εικαστικές Τέχνες

1.1. Γενικά	8
1.2. Η εξέλιξη των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση.....	9
1.3. Η παιδική τέχνη ως αποτέλεσμα της εικαστικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.....	12
1.4. Η αισθητική αγωγή.....	16

Κεφάλαιο 2. Η εικαστική εκπαίδευση των παιδιών

2.1. Γενικά	21
2.2. Εικαστική δημιουργία των παιδιών	21
2.3. Ελεύθερη εικαστική δράση.....	25
2.4. Καθοδηγούμενη εικαστική δράση	27
2.5. Κατευθυνόμενη προσχεδιασμένη εικαστική δράση.....	30
2.6. Μη δημιουργικές μορφές τέχνης στο νηπιαγωγείο	34

Κεφάλαιο 3. Η θέση των εικαστικών τεχνών στην σύγχρονη εκπαίδευση

3.1. Γενικά.....	37
3.2. Οι κατακτήσεις των παιδιών από τις εικαστικές δραστηριότητες.....	38
3.3. Οι επιδιώξεις των εικαστικών δραστηριοτήτων.....	42
3.4. Η αξιολόγηση στις εικαστικές δραστηριότητες.....	45
3.5. Σύνδεση των εικαστικών δημιουργιών με τις μαθησιακές περιοχές.....	49

Κεφάλαιο 4. Η συμπεριφορά των παιδιών στην εικαστική ενασχόληση

4.1. Εισαγωγή.....	53
4.2. Τα όρια της καθοδήγησης, της κατεύθυνσης και της ελευθερίας στην εικαστική αγωγή.....	53
4.3. Το ενδιαφέροντος των παιδιών για τις εικαστικές δραστηριότητες.....	56

Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία και έρευνα

5.1. Εισαγωγή.....	61
5.2. Μεθοδολογία.....	63
5.3. Αποτελέσματα	63
5.5. Συζήτηση.....	77

Επίλογος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Επιτομή

Στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα αυτής των παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας οι εικαστικές δράσεις και οι ευκαιρίες για ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές οργανώνονται με βάση διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που στοχεύουν αρχικά στη μέγιστη δυνατή καλλιτεχνική έκφραση και πιο μακροπρόθεσμα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Στην παρούσα εργασία τίθεται υπό διερεύνηση η αποτελεσματικότητα των τριών μορφών εικαστικής προσέγγισης που συνιστούν παιδαγωγικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο, δηλαδή της ελεύθερης, της καθοδηγούμενης και της προσχεδιασμένης-κατευθυνόμενης μορφής τους. Ως ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αρχικά ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, τα οποία συμπληρώθηκαν από μια ομάδα νηπιαγωγών της περιφέρειας Θεσσαλίας. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων και η συζήτηση των δεδομένων της παρούσας εργασίας έδειξε ότι όλες αυτές οι μορφές εικαστικών δράσεων δεν επιφέρουν τα ίδια αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό έργο.

Abstract

In the field of preschool education, the visual arts and the opportunities for children in response are organized by various methodological approaches. These aimed at artistic expression and at development of young children. In this research were raised questions about the effectiveness of the three types of visual approach that represent pedagogical practices in kindergarten (the free action, the guided and the directed-elective form). As a research tool of this research used questionnaires with questions of open and closed type, which were completed by a group of teachers in the region of Thessaly. Analysis of results and the discussion of the data of this study showed that all these forms of artistic actions do not bring the same results in the education of the children.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη του παιδιού τίθεται ως ζήτημα από την πρώτη στιγμή που αυτό έρχεται στον κόσμο συνοδευόμενο από κάποιες ικανότητες, οι οποίες διαμορφώνονται σταδιακά σ' ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Η ανάπτυξη και η διαμόρφωσή τους είναι συνάρτηση ποικίλων πηγών ευκαιριών για την προκείμενη ανάπτυξη, όπως για παράδειγμα είναι η τέχνη. Πιο συγκεκριμένα, η τέχνη και ειδικά στην εικαστική της μορφή έχει την δυνατότητα να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και έτσι η εικαστική αγωγή καταλήγει όχι απλά να μην είναι αμέτοχη στην εξέλιξη των ικανοτήτων αυτών, αλλά να τις ενδυναμώνει και να τις διαμορφώνει κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Σάλλα-Δοκουμερτζή, 1996).

Η ακόλουθη εργασία υιοθετώντας εξ ολοκλήρου την ιδέα αυτή για την εικαστική αγωγή, η οποία στα πλαίσια της σχολικής τάξης του νηπιαγωγείου πραγματοποιείται μέσα από τις εικαστικές δραστηριότητες, εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους αυτές σχεδιάζονται και προγραμματίζονται σε αναλογία με τον τρόπο δράσης των παιδιών. Οι Τέχνες στο νηπιαγωγείο επιδιώκουν να αποκτήσουν τα παιδιά καλλιτεχνικές εμπειρίες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να τις κατανοήσουν σταδιακά και να τις εντάξουν με ουσιαστικό τρόπο στην προσωπική τους ζωή (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011). Η εικαστική δράση στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης οργανώνεται με διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης. Πιο αναλυτικά, η εικαστική ενασχόληση των παιδιών είναι δυνατόν να συμβαίνει μέσα από ελεύθερες, καθοδηγούμενες ή κατευθυνόμενες δράσεις κάθε φορά, οι οποίες θα συναποτελέσουν μια εικαστική δραστηριότητα. Σκοπός, λοιπόν, της εργασίας είναι να θέσει προς διερεύνηση την αποτελεσματικότητα αυτών των τριών τρόπων οργάνωσης και διεξαγωγής εικαστικών δραστηριοτήτων σε σχέση με το ποιος από αυτούς συμβάλλει ουσιαστικότερα στην εκπλήρωση του ρόλου της τέχνης στο σχολείο, όπως αυτός προαναφέρθηκε.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, παρατίθεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση, όπου αναφέρεται η προηγούμενη γνώση που συγκεντρώθηκε από διάφορες πηγές και αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο κάθε στοιχείου που τέθηκε προς μελέτη. Απαραίτητο βέβαια είναι να αναφερθεί ότι η σχετική βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη. Μάλιστα, μελέτες που αναφέρονται ακριβώς στο θέμα της

προκείμενης εργασίας δεν έχουν πραγματοποιηθεί παρά μόνο επιφανειακά. Αυτός, λοιπόν, στάθηκε και ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου θέματος και η ανάγκη να αποκαλυφθεί το τι τελικά πρέπει να αποτελεί η εικαστική δραστηριότητα για τα παιδιά.

Αντίθετα, το δεύτερο μέρος παύει να είναι θεωρητικό αλλά ερευνητικό. Η έρευνα βασίστηκε αρχικά στην συλλογή πληροφοριών από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Αγωγής περιφέρειας Θεσσαλίας και είχε ως βασικό ερευνητικό της εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 61 άτομα και επέφερε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Οι ερευνητικές υποθέσεις που αποτέλεσαν την βάση της έρευνας αναπτύσσονται ως εξής:

- α) η ελεύθερη μορφή εικαστικής δράσης είναι η πιο απαραίτητη και ωφέλιμη στην εκπαίδευση των παιδιών*
- β) η καθοδηγούμενη μορφή εικαστικής δράσης συμβάλλει ουσιαστικά στην εκπαίδευση αυτών και*
- γ) η κατευθυνόμενη –προσχεδιασμένη μορφή εικαστικής δράσης δεν έχει καμιά εκπαιδευτική αξία*

Προς απόδειξη αυτών τέθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα που εξερευνήθηκαν εξίσου και στα δύο μέρη της έρευνας :

- α) ποια η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην χρήση των φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές ως προσχεδιασμένη - κατευθυνόμενη μορφή οργάνωσης των εικαστικών δραστηριοτήτων σε αλληλουχία με την ποιότητα της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης.*
- β) ποια η συμπεριφορά των παιδιών ειδικότερα απέναντι στην ενασχόληση τους με αυτές τις φωτοτυπίες και γενικότερα απέναντι στην ενασχόληση τους με ελεύθερες, καθοδηγούμενες ή προσχεδιασμένες- κατευθυνόμενες εικαστικές δραστηριότητες.*

Καθένα από τα ερωτήματα αυτά διακλαδώθηκε σε μια σειρά υπό ερωτημάτων. Οι απαντήσεις των υπό ερωτημάτων αυτών απαντούν ακολούθως στις αρχικές υποθέσεις.

Στην συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα αυτής. Τέλος, στην συζήτηση γίνεται η σύγκριση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τα αρχικά θεωρητικά δεδομένα φτάνοντας έτσι στα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1. Εικαστικές Τέχνες

1.1. Γενικά

Οι εικαστικές τέχνες αποτελούν από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα αναπόσπαστο κομμάτι στην ζωή των ανθρώπων. Ταυτόχρονα σηματοδοτούν την ιστορία κάθε πολιτισμού. Προσφέρονται στα άτομα ως μέσο έκφρασης ιδεών, εμπειριών, συναισθημάτων και αξιών. Επιπλέον, επιζητούν την λειτουργία και εξάσκηση διανοητικών ικανοτήτων τους όπως η μνήμη, η αντίληψη συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη των παιδιών. Τα άτομα έχουν ανάγκη τις εικαστικές τέχνες καθώς διότι μέσω αυτών τους δίνεται η ευκαιρία για δημιουργία, επικοινωνία, διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων, σεβασμό στα άλλα άτομα, κατανόηση αυτών και προπάντων της ίδιας της πραγματικότητας που περικλείει την ζωή τους.

Στην εκπαίδευση των παιδιών οι εικαστικές τέχνες έχουν ενσωματωθεί με ουσιαστικό τρόπο. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρατίθεται αρχικά μια σύντομη ιστορική αναδρομή που φανερώνει την εξέλιξη αυτών στην εκπαίδευση. Η παρουσίαση μιας τέτοιας εξέλιξης κρίνεται πάντα ενδιαφέρουσα καθώς αποτελεί ένα είδος αξιολόγησης λανθασμένων ή σωστών πρακτικών διδασκαλίας που προηγήθηκαν. Στην συνέχεια, παρουσιάζεται κάθε μορφή των εικαστικών τεχνών όπως η γλυπτική, η ζωγραφική, η χαρακτική κ.α. σε συνάρτηση με την λειτουργία των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το σημείο, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται και να αποκτούν πρώτοι τις απαραίτητες γνώσεις. Έτσι μόνο θα μπορούν να εκπαιδεύσουν και να οδηγήσουν τα παιδιά στην δημιουργία της τέχνης και στα οφέλη αυτής. Τέλος, αναλύεται εξολοκλήρου η έννοια της αισθητικής αγωγής, η οποία αποτελεί ένα από τα πιο κύρια σημεία στην ενσωμάτωση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση και στα θετικά αποτελέσματα αυτής. Επιχειρείται ταυτόχρονα να παρουσιαστεί ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει στα παιδιά την αισθητική αγωγή.

1.2. Η εξέλιξη των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση

Οι εικαστικές τέχνες κατέχουν μια βαθύτερη εξελικτική πορεία στην ιστορία τους σε σχέση με την ένταξή τους στην εκπαίδευση η οποία καταλήγει στην θέση που αυτές έχουν σήμερα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μελετώντας αυτή την σχέση, λοιπόν, δύναται να γίνει κατανοητή η σημασία των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση των παιδιών. Εκτός από αυτό, η εξερεύνηση από τις ρίζες τους στην ιστορία αρχικά επιτρέπει την απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης άποψης και γνώσης γύρω τους. Έπειτα, βοηθά στην διερεύνηση αιτιών κάποιων προβλημάτων που μπορούν να υπάρχουν ακόμη και σήμερα και να οφείλονται σε πρακτικές και κατευθύνσεις που ακολουθηθήκαν στο μακρινό παρελθόν.

Σύμφωνα με τον Μπίρη (1957) η πορεία των εικαστικών τεχνών στην μορφή τους ως παρεχόμενη εξειδικευμένη εκπαιδευτική γνώση ουσιαστικά θα ξεκινήσει στην Ελλάδα το 1836 που ιδρύεται το Πολυτεχνικόν σχολείον ή Σχολείον των τεχνών. Στο χώρο αυτό, εργάστηκαν αρχικά ξένοι καλλιτέχνες που ζούσαν και δίδασκαν στη χώρα πριν την ίδρυση αυτού. Τα άτομα αυτά αποτελέσαν τους πρώτους εκπαιδευτικούς των εικαστικών τεχνών. Έπειτα, τα άτομα εκείνα που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στο Σχολείο των τεχνών αυτήν την πρώτη περίοδο αποτελέσαν τους πρώτους εκπαιδευτικούς των εικαστικών μαθημάτων στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης και στα διδασκαλεία. Το πρόγραμμα διδασκαλίας του Πολυτεχνικού σχολείου συμπεριελάμβανε κάποιες από τις μορφές των εικαστικών τεχνών όπως την γραφική, την γλυπτική, την κοσμηματογραφία, την ελαιογραφία, την ξυλογραφία, την προτομογραφία. Έτσι επιτυγχάνεται για πρώτη φορά η καθιέρωση της τέχνης στην εκπαίδευση.

Για αρκετό διάστημα έπειτα ακολούθησε μια σειρά μεταρρυθμίσεων και των καθιερώσεων αυτών ενώ το 1840 συνέβη η ίδρυση του πρώτου νηπιαγωγείου στην Αθήνα από έναν ιδιωτικό φορέα. Η κυρίαρχη μέθοδος διδασκαλίας ήταν η αλληλοδιδασκτική που όριζε τον χωρισμό των μαθητών σε κλάσεις. Οι πιο ευφυείς και ικανοί μαθητές από μεγαλύτερες κλάσεις, οι ονομαζόμενοι Πρωτόσχολοι, αναλάμβαναν να διδάξουν μαθητές από μικρότερες κλάσεις βοηθώντας τον δάσκαλο στο έργο του και ακολουθώντας κατά γράμμα τις οδηγίες του. Οι εικαστικές δραστηριότητες λαμβάνονταν υπόψη ως δευτερεύουσες και συμπληρωματικές με

σκοπό την ξεκούραση και διασκέδαση των παιδιών. Για την διδασκαλία αυτών, υπήρχαν κατάλογοι με διαταγές που όριζαν την συμπεριφορά των μαθητών. Οι διαταγές αυτές όριζαν ότι η διδασκαλία θα έπρεπε να συμβαίνει κατά τον ίδιο τρόπο από όλους τους Πρωτόσχολους προκειμένου να συντελείται η ίδια αντιμετώπιση των εικαστικών τεχνών από τους διδασκόμενους. Επίσης, θα έπρεπε να αποφέρει τα ίδια εικαστικά αποτελέσματα από όλους και να αξιολογείται με τιμωρίες ή επιβραβεύσεις περισσότερο με κριτήριο την συμπεριφορά των διδασκόμενων και όχι τα εικαστικά έργα. Οι Πρωτόσχολοι για να εφαρμόσουν εικαστικές δραστηριότητες βοηθούσαν από πίνακες που παρουσιάζονταν σε όλους τους άλλους μαθητές με τα κυριότερα σχήματα της γραμμικής ιχνογραφίας. Οι υπόλοιποι μαθητές θα έπρεπε να φτάσουν στην σύνθεση των σχημάτων που διδάσκονταν μέσω της αντιγραφής. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι από αυτή την μέθοδο διδασκαλίας απουσίαζε κάθε ευκαιρία για ανάπτυξη και ενθάρρυνση ατομικών πρωτοβουλιών, για ανάπτυξη προσωπικών ή άλλων δεξιοτήτων μέσα από τις δραστηριότητες και πιο ρεαλιστικά κάθε ευκαιρία για εικαστική ενασχόληση και δημιουργία. Οι μαθητές περιορίζονταν στην αντιγραφή των προτύπων και η ενεργοποίηση τους οριζόταν με τέτοιο τρόπο που πρέσβευε την απαίτηση της εφαρμογής των αυστηρών οδηγιών. Την εποχή εκείνη βοηθητικά εργαλεία της διδασκαλίας των εικαστικών αποτελούσαν τα τετράδια της ιχνογραφίας. Η χρήση τους όριζε στο μαθητή την κατεύθυνση που θα οδηγούσε το χέρι του να σχεδιάσει σχήματα ή γραμμές και έτοιμα υποδείγματα με σκιά που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν αντιγράφοντας τα με τον σωστό τρόπο. Βέβαια, η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας ήταν συνοδευμένη από προβλήματα όπως η ανεπάρκεια των υλικών, η λειτουργία των ακατάλληλων χώρων διδασκαλίας, η ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τέλος η μη αναγνώριση την χρησιμότητας των εικαστικών. Η τέχνη του παιδιού θεωρούνταν αξιόλογη μόνο όταν ακολουθούσε πιστά την τεχνική του δασκάλου και οι τυχόν διαφορετικές εκφάνσεις που προκαλούνταν ουσιαστικά από τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή θεωρούνταν λάθη προς διόρθωση. Επίσης, επικρατούσε η άποψη πως δεν πρόσφερε κάποια διανοητική κατάκτηση στα παιδιά. Από το 1880 και έπειτα, άρχισε να αμφισβητείτε η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, στην συνέχεια καταργήθηκε και οι εικαστικές τέχνες άρχισαν να αποκτούν περισσότερο κύρος στην εκπαίδευση (Βάος,1990) .

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, από το 1885 εκδηλώνεται έντονο ενδιαφέρον για την τέχνη των παιδιών με αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται πολλές έρευνες που

υποστηρίζουν ότι το ιχνογράφημα ενός παιδιού αποτελεί την εξωτερικήυση των συναισθημάτων και των ιδεών. Έτσι, αποκαλύφθηκε ο λόγος που μια διδασκαλία θα πρέπει να σχεδιάζεται και να πραγματοποιείται έχοντας ως βασικό μέλημα της να περιλαμβάνει την ελευθερία και την καλλιτεχνική δημιουργία μέσω της οποίας θα απελευθερώνεται ο εαυτός του παιδιού. Επίσης, καθιερώθηκε η άποψη ότι καλλιτεχνική αγωγή είναι απαραίτητη γιατί με αυτή είναι δυνατό να βοηθηθεί το παιδί να εξωτερικεύσει τα συναισθήματα του. Στα επόμενα χρόνια τα εικαστικά μαθήματα λάμβαναν όλο και σημαντικότερη θέση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί άρχιζαν να αλλάζουν την στάση τους απέναντι τους και να τα χρησιμοποιούν και οι ίδιοι με διαφορετικούς σκοπούς από ότι συνηθίζονταν νωρίτερα. Παρόλα αυτά, οι προκαταλήψεις γύρω από την χρήση τους και η υποβάθμιση των παιδαγωγικών της στόχων δεν σταμάτησε τόσο εύκολα αλλά χρειάστηκε χρόνο έως ότου να φτάσουν στην μεγαλύτερη δυνατή αναγνώριση και να σταματήσουν να χρησιμοποιούνται βοηθητικά για την γενική διδασκαλία ή προπαρασκευαστικά για την μετέπειτα ζωή των μαθητών (Βάος,2000).

Σχολιάζοντας , τα κατά καιρούς προβλήματα στην χρήση των εικαστικών τεχνών στα σχολεία φαίνεται να μοιάζουν με προβλήματα που υπάρχουν και σήμερα στην εφαρμογή της εικαστικής αγωγής. Για παράδειγμα, η υποβάθμιση των εικαστικών μαθημάτων συνεχίζει να συμβαίνει λόγω της ελλιπής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, η ενασχόληση με το μάθημα της ιχνογραφίας δεν βοηθούσε στη απελευθέρωσης της προσωπικότητας του παιδιού διότι βασίζονταν σε ένα άκρως κατευθυντήριο τρόπο διδασκαλίας. Προωθούσε τα παιδιά στην στείρα αντιγραφή από πρότυπα ή τους πρόσφερε ως βοηθητικά εργαλεία της ενασχόλησης τους με εικαστικές δραστηριότητες τετράδια ιχνογραφίας. Στα τετράδια αυτά τα παιδιά υποχρεώνονταν να αντιγράφουν μορφές, να τις σχεδιάζουν ακολουθώντας συγκεκριμένες κατευθύνσεις πάνω στο σχέδιο ή να της αποτυπώνουν πάνω σε προσχεδιασμένες μορφές με σκιά. Η πρακτική αυτή μοιάζει και θα μπορούσε να παραλληλιστεί με την σημερινή χρήση φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές και επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Αυτό διότι η ενεργοποίηση που απαιτείται από τα παιδιά και στις δυο αυτές πρακτικές μοιάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό.

1.3. Η παιδική τέχνη ως αποτέλεσμα της εικαστικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Η παιδική τέχνη για να γεννηθεί και να ανθίσει μέσα στα πλαίσια των αιθουσών διδασκαλίας έχει ανάγκη τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν λάβει γνώσεις τόσο γενικότερα για την τέχνη όσο και ειδικότερα για την καλλιτεχνική διεργασία. Θα πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζουν την διδασκαλία τους έτσι ώστε να οδηγούν τα παιδιά στη γνώση και τη δημιουργία έργων τέχνης. Επιπλέον σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους δύο παράμετροι, δηλαδή την προσωπική ελευθερία των παιδιών και την ανάγκη τους για έκφραση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατέχουν γνώσεις σχετικά με την χρήση των υλικών και τεχνικών, τα εικαστικά μορφικά στοιχεία όπως είναι η γραμμή, το σχήμα, το χρώμα, κ.ά., την λειτουργία και επιλογή του θεματικού περιεχομένου ενός έργου, τα έργα τέχνης διαφόρων εποχών και πολιτισμών, τις μορφές εικαστικών τεχνών όπως το σχέδιο, η ζωγραφική, η γλυπτική, οι κατασκευές και τέλος την καλαισθησία, την κριτική επεξεργασία και την παρουσίαση των έργων.

Ειδικότερα, για τις καλλιτεχνικές τεχνικές αναφέρεται ότι υπάρχουν δύο ήδη. Το πρώτο είναι εκείνο της συμβατικής που αποτελείται από τυποποιημένες μεθόδους και αποδίδει συγκεκριμένα καλλιτεχνικά αποτελέσματα. Αντίθετα το δεύτερο είναι εκείνο της ελεύθερης προσωπικής μεθόδου που αποτελεί το προσωπικό και μοναδικό τρόπο που ένας καλλιτέχνης μεταχειρίζεται τα υλικά για να φτάσει σε ένα αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει μέσα από την διδασκαλία να μυήσει τα παιδιά και στα δύο αυτά ήδη τεχνικών διδάσκοντας τα στην πρώτη περίπτωση, καθοδηγώντας και ενθαρρύνοντας τα δε στην δεύτερη περίπτωση. Επίσης, τα υλικά χρησιμοποιώντας τα ανάλογα με τις ιδιότητες τους, διαμορφώνοντας τις ποιότητες τους, και αποδίδοντας τους μοναδική λειτουργία μέσα στο έργο μετατρέπονται σε μέσο για την ανάπτυξη και δημιουργία αυτού. Τα υλικά και η χρήση αυτών αναλαμβάνουν ένα μεγάλο κομμάτι της ευθύνης την έκφρασης των παιδιών που γίνεται φανερό μέσα από τον τρόπο που τα χρησιμοποιούν. Έτσι, θεμιτό είναι τα παιδιά να κάνουν συνειδητές επιλογές αυτών. Θα πρέπει, λοιπόν, να τους δίνονται πολλές ευκαιρίες να τα χρησιμοποιήσουν, να τα δουλέψουν, να κατανοήσουν πως χρησιμοποιούνται και πως τα ίδια θα θέλουν να τα χρησιμοποιήσουν. Πως θα λύσουν εικαστικά προβλήματα με την χρήση τους, πως θα τα δοκιμάσουν και πως θα

διορθώσουν σφάλματα που τυχόν προέκυψαν από την εφαρμογή τους. Σε επόμενη φάση, τα παιδιά θα πρέπει να εξερευνήσουν την ευελιξία των υλικών ώστε να επιτυγχάνουν την σύνδεση του προσωπικού τρόπου έκφρασης με την ανάλογη και διαφοροποιημένη χρήση αυτών. Ακόμη, σε τρίτη φάση θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εξασφαλίζουν στα παιδιά ποιοτική ποικιλία υλικών καθώς και την δυνατότητα ελεύθερης επιλογής αυτών και αυτομάτων των ιδιοτήτων τους. Ποιο σημαντικό απ' όλα όμως είναι αυτοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά να πειραματίζονται με τα υλικά. Ο πειραματισμός αυτός θα συμβάλει στην κατάληξη συμπερασμάτων από τα σχετικά με το πώς αυτά θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν ώστε να οδηγήσουν στην λύση εκφραστικών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ακολουθώντας αυτές τι πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί θα διδάξουν στα παιδιά πώς να κατανοούν τη σχέση στο τι και στο πως θέλουν να εκφράσουν με την τέχνη τους μέσα από την χρήση υλικών και τεχνικών. (Charman,1993). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι κάθε παιδί έχει ένα ξεχωριστό τρόπο και δικό του ρυθμό να αντιδρά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, που στην προκείμενη περίπτωση είναι τα υλικά και οι τεχνικές. ο ρυθμός δεν πρέπει να παραβιάζεται διότι μπορεί να οδηγήσει ιδιαίτερα από την εικαστική ενασχόληση το καθένα από αυτά στην απογοήτευση ή στην κούραση ως αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων από τους ίδιους όπως η διακόσμηση επιφανειών με επαναλαμβανόμενα μοτίβα, η χρήση ψαλιδιού ή άλλες όπως το χρωμάτισμα προσχεδιασμένων μορφών (Δαφέρμου κ.α., 2008).

Έπειτα, τα μορφικά στοιχεία παραπέμπουν στο νόημα ενός σχήματος, μιας σύλληψης ιδέας από το άτομο που καθορίζεται από την φαντασία και παρουσιάζεται μέσω του υλικού. Μπορεί να τροποποιείτε σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, να αποκαλύπτει ευρύτερους νοηματικούς συμβολισμούς και να συνθέτεται από όγκους σχήματα και χρώματα. Η σχέση των στοιχείων αυτών σε συνδυασμό είναι που αποδίδει την εικαστική μορφή και το πώς θα γίνει αυτή η σύνδεση προκαλεί τις διαφορές σε αυτή ανά δημιουργία και άτομο (Μαγουλιώτης, 2002). Τα μορφικά στοιχεία είναι εν συντομία ,το σημείο που παραπέμπει στο πιο μικρό και απλό στοιχείο ενός σχεδίου, ενός εικαστικού δημιουργήματος ή ενός έργου τέχνης γενικότερα. Έπειτα, η γραμμή παραπέμπει στο συνδυασμό πολλών σημείων μέσω των οποίων προκαλείται η κίνηση πάνω στο εικαστικό έργο και δημιουργούνται τα σχήματα. Ακόμη, τα χρώματα και ο τόνος αυτών , η υφή με την οποία μπορούμε να κατανοήσουμε αν μία επιφάνεια είναι τραχιά, σκληρή, λεία ή μαλακή, ο όγκος και η διεύθυνση και τέλος η

σύνθεση που παραπέμπει στο συνδυασμό όλων αυτών των στοιχείων πάνω σε ένα εικαστικό έργο. Κάθε ένα στοιχείο αποτελεί μέσο έκφρασης για τους καλλιτέχνες μικρούς ή μεγάλους (Κοζιάκου-Τσιάρα, 2000). Βάση των μορφικών στοιχείων οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να αξιολογήσουν, να εκτιμήσουν και τα κατανοήσουν τα κρυφά νοήματα της παιδικής τέχνης. Ακόμη μπορούν να προγραμματίσουν καλύτερα την διδασκαλία τους για την δημιουργία τέχνης από τα παιδιά (Charman, 1993).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάξουν και να διδαχτούν ζητήματα για το θεματικό περιεχόμενο των έργων. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να πληροφορηθούν για τα υπάρχοντα θεματικά αντικείμενα των έργων τέχνης και τον τρόπο σύλληψης τους ως καλλιτεχνικές ιδέες από τους παλαιότερους καλλιτέχνες. Έτσι, έπειτα, θα μπορέσουν να δημιουργήσουν τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά για να διεγείρουν την φαντασία τους και να τα οδηγήσουν στην σύλληψη των δικών τους ιδεών. Με την επαφή αυτή επίσης τα παιδιά θα κατανοήσουν πως δημιουργούν οι καλλιτέχνες, με ποιο τρόπο χρησιμοποιούν τα υλικά και πως εκφράζονται. Ταυτόχρονα, θα κατανοήσουν και τον τρόπο που τα ίδια μπορούν να φτάσουν στις ίδιες ενέργειες (Charman, 1993).

Εκτός από τα παραπάνω, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνει την παροχή γνώσεων και την εξάσκηση σε όλες της μορφές της εικαστικής τέχνης, δηλαδή της γλυπτικής, του σχεδίου, της χαρακτηριστικής, της ζωγραφικής και των κατασκευών. Πιο αναλυτικά, η γλυπτική είναι η τέχνη στην οποία τα τελικά έργα παρουσιάζονται σε τρισδιάστατη μορφή ως ολόγλυφα ή ανάγλυφα και προκύπτουν από την λάξευση ή χύτευση του αρχικού υλικού. Η ζωγραφική και το σχέδιο συντελούνται από τεχνικές που μοιάζουν καθώς ακολουθούνται παρόμοιες διαδικασίες για την κατασκευή έργων τέχνης. Η διαφορά είναι ότι στο σχέδιο δεν περιλαμβάνει τόσο έντονα την χρήση χρώματος όσο η ζωγραφική. Πάντως και στις δύο μορφές η κατασκευή έργων τέχνης γίνεται με την κάλυψη επιφανειών με χρωστικές ουσίες. Στην χαρακτηριστική γίνεται η παραγωγή εικόνων με την χρήση προτύπων και την αντιγραφή αυτών με το μελάνι. Ύστερα με ένα συνδυασμό τεχνικών δίνεται μια τελική μορφή (Charman, 1993).

Κάθε μια από αυτές τις μορφές της εικαστικής τέχνης συμβάλει και στην έκφραση με ένα διαφορετικό τρόπο λόγω των διαφορετικών διαδικασιών που συμβαίνουν κάθε φορά. Η χρήση αυτών βοηθούν στην έκφραση ενός συγκεκριμένου σκοπού με τον

οποίο ο καλλιτέχνης θα εκφραστεί και θα επικοινωνήσει. Επιπλέον, προκειμένου κάποιος καλλιτέχνης να εκφράσει το σκοπό του μπορεί να κρίνει πως χρειάζεται όχι μια τεχνική αλλά ένα συνδυασμό τεχνικών. Η λειτουργία κάθε μορφής καταλήγει να καθορίζεται από την τελική εμφάνιση της στο τελικό πλαίσιο όπου παρουσιάζεται. Γενικά, οι εικαστικές μορφές μπορούν να θεωρηθούν όχι μόνο στο σύνολο τους αλλά και η κάθε μια ξεχωριστά μέσο που θα βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν και να γνωρίσουν την καλλιτεχνική κληρονομιά η σημασία της οποίας στην εκπαίδευση αναλύθηκε παραπάνω (Charman, 1993).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν να μεταδώσουν στα παιδιά την αίσθηση του ωραίου η οποία δεν θα στηρίζεται σε αξιολογικά κριτήρια αλλά σε μη αξιολογικά όπως το έντονο χρώμα ή το θέμα ενός αντικειμένου. Ακόμη θα πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την καλαισθησία τους. Το ίδιο συμβαίνει και με την κριτική της τέχνης. Εννοείται, βέβαια, πως τα παιδιά δεν είναι σε θέση να εκτιμήσουν ένα έργο τέχνης αλλά έχουν την δυνατότητα να ασχοληθούν με αυτή την διαδικασία μέσα από κριτικές μεθόδους που θα τους διδάξουν οι εκπαιδευτικοί. Η διαδικασία αυτή είναι σημαντική καθώς τα παιδιά συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ποιότητας και δημιουργίας των έργων τέχνης καθώς και τα κριτήρια συνήθως χρησιμοποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, σε αυτή την περίπτωση έχουν το βάρος να αναλάβουν την μετάδοση γνώσεων στα παιδιά για αυτές τις κριτικές μεθόδους (Charman, 1993).

Αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πάρει αυτές τις γνώσεις κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης τους δεν θα είναι ικανοί να τις διδάξουν στα παιδιά. Η έλλειψη γνώσεων θα δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς ανασφάλεια σχετικά με τη ποιότητα της διδασκαλίας τους. Την ανασφάλεια αυτή οι ίδιοι θα προσπαθήσουν να ισορροπήσουν με την αύξηση της επιφανειακής παραγωγικότητας και του αποτελέσματος αυτής σε μετρήσιμη και κοινά αποδεκτή γνώση. Για παράδειγμα, σε ένα παιδικό ιχνογράφημα θα προέκυπτε ένα αποδεκτό αποτέλεσμα ανάλογα με το πόσο ολοκληρωμένο και κοντά στην πραγματικότητα θα ήταν η μορφή που θα προσπαθούσε να αποδώσει το παιδί. Αντίθετα, δεν θα λαμβάνονταν υπόψη οι δυνατότητες που έχει το παιδί να ζωγραφίζει βάση του σταδίου ανάπτυξης του και συνεπώς την ηλικία τους. Όταν όμως οι εκπαιδευτικοί έχοντας ελλείψεις γνώσεων προσπαθούν να επιβεβαιωθούν κατά αυτό τον τρόπο μέσω του αποτελέσματος, καταλήγουν να διδάσκουν τέχνη στο σχολείο που τελικά δεν είναι τέχνη. Αυτό

συμβαίνει διότι ο τρόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας τους έχει ως βάση λάθος πρακτικές. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα διδασκαλίας είναι εκείνο με την χρήση φωτοτυπιών με προσχεδιασμένα περιγράμματα μορφών που τα παιδιά θα πρέπει απλώς να χρωματίσουν ή να χρησιμοποιήσουν με άλλους συμβατικούς τρόπους κυνηγώντας. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν εσφαλμένα ότι εξασφαλίζουν ένα επιτυχημένο για αυτούς αποτέλεσμα στις εικαστικές δραστηριότητες που διεξήγαγαν στην τάξη (Σταματοπούλου, 1998).

1.4. Η αισθητική αγωγή

Η αισθητική αγωγή είναι δύσκολο να ορισθεί με λίγες λέξεις ωστόσο μπορεί να επιχειρηθεί ο καθορισμός των ορίων της. Προκύπτει, λοιπόν, ότι αυτή αποτελεί ένα τρόπο μάθησης και απόκτησης εμπειριών. Αφορά μέσα σε άλλα την αγάπη και την θέληση για την κατάκτηση του ωραίου όπως αυτό παρουσιάζεται σε όλα τα έργα τέχνης και στην καθημερινή ζωή. Εκφράζει την αναγκαιότητα των ατόμων να εκτιμήσουν και να συναισθανθούν την ομορφιά του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Βοηθά, τέλος, στην σύνδεση της γνώσης με το συναίσθημα και την λογική και συμβάλει στον συσχετισμό των προσωπικών εμπειριών με τον κόσμο (Schirrmacher, 1998). Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Σταματοπούλου (1998) η αισθητική αγωγή με μια περισσότερο απτή έννοια της αναφέρεται στην σχέση ενός αισθητικού αντικειμένου με ένα παιδί. Στη σχέση αυτή σημασία έχει ο τρόπος που το παιδί θα κατακτήσει την εμπειρία και θα επηρεαστεί από αυτή. Στόχος της απόκτησης αυτής της εμπειρίας είναι το παιδί να μυηθεί σε ένα μεγαλύτερο σημασιολογικό βάρος που θα ξεφεύγει από τα όρια της τέχνης και θα απλώνεται σε όλο το φάσμα της ζωής του.

Επιπρόσθετα, η Schirrmacher (1998) αναλύει πιο λεπτομερειακά τους λόγους που αναγνωρίζεται τόσο μεγάλη σημασία στην αισθητική εκπαίδευση παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Αναφέρεται, λοιπόν, ότι η αισθητική αγωγή υποκινείται από το ενδιαφέρον των ατόμων για τα παιδιά και μπορεί να προκαλέσει την ολόπλευρη ανάπτυξη αυτών. Τα προετοιμάζει και τα μαθαίνει την εκτίμηση της ομορφιάς προκειμένου τα ίδια να φτάσουν μελλοντικά να κατανοήσουν την ομορφιά άλλων ευρύτερων εννοιών όπως αυτή της αποδοχής των διαφορετικών πολιτισμών ή της ιστορίας. Συμβάλει στην ανάπτυξη εκείνης της αντίληψης που θα τους βοηθήσει να

εξελιχθούν σε ενήλικες επιμορφωμένους με την σημασία του ωραίου βάση της οποίας θα οργανώνουν πρακτικά ζητήματα στην ζωή τους, όπως η τήρηση της καθαριότητας του περιβάλλοντος προς αποφυγή της περεταίρω ρύπανσης της. Δημιουργεί την αναγκαιότητα στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα παιδιά θα καταλήξουν να έχουν την ικανότητα να εκτιμούν την τέχνη σε μεγάλο εύρος του μετέπειτα χρόνου της σχολικής ζωής.

Πιο αναλυτικά, η αισθητική αγωγή φαίνεται να έχει ως μέσο της πραγμάτωσης της τις αισθητικές εμπειρίες στο σύνολο τους. Τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με διάφορα αισθητικά περιβάλλοντα από τα οποία καταφέρνουν να συλλέγουν τέτοιου είδους εμπειρίες μέσω των ικανοτήτων τους. Η συγκεκριμένη όμως συλλογή θα προκαλέσει είτε στην ολομέλεια της είτε στην κάθε μία εμπειρία ξεχωριστά ερεθίσματα. Εντέλει, το παιδί θα εμπλακεί ολικά και συναισθηματικά με αυτές τις εμπειρίες. Θα τις βιώσει με αποτέλεσμα την χαρά του για δημιουργία, την διάθεση για επίλυση εικαστικών ή άλλων καλλιτεχνικών προβλημάτων, τον πειραματισμό με υλικά και εργαλεία και τη σύλληψη δοκιμή ιδεών. Βέβαια, όλες αυτές οι πρακτικές μέσα από την συνεχή εξέλιξη και εφαρμογή τους θα καταλήξουν να είναι ικανότητες που θα συνοδεύουν τα παιδιά τόσο στην σχολική τους ζωή όσο και στην μετέπειτα (Chapman, 1992).

Συνεπώς, διαφαίνεται ότι η αισθητική αγωγή έχει ως γενικότερο σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού στην οποία κάθε περιορισμός του εαυτού του δεν επιτρέπεται να λαμβάνει χώρο αντί του πνεύματος της ελευθερίας, της αυτονομίας της ομαδικότητας. Άρα, η αισθητική αγωγή δεσπόζει την ιδέα να αφήνει το παιδί να εκφράζεται ελεύθερα και να προκαλεί ερεθίσματα που θα επιφέρουν την ανάπτυξη αλλά και την εξερεύνηση των ικανοτήτων του. Ικανότητες που συνήθως παραμελούνται όταν η διδασκαλία στερείται κάθε στοιχείου ελευθερίας. Αυτή η ελευθερία, βέβαια, έγκειται τόσο σημαντική διότι εξυπηρετεί την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού. Επίσης συντελεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ως άτομο και ως μέλος της κοινωνίας. Βέβαια, αν η καλλιτεχνική αγωγή δεν εφαρμόζεται με βάση αυτές τις πρακτικές και αυτούς τους σκοπούς θα θέτει σε παιδική ψυχή σε κίνδυνο. Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί κατά την εφαρμογή της. Ωστόσο, αν οι γνώσεις τους δεν επαρκούν τότε κρίνεται πιο ασφαλές να μην την ασκούν ή να αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα να

δημιουργήσουν όπως θέλουν. Με αυτό τον τρόπο τουλάχιστον δεν θα τους στερείται η ευκαιρία να εκφράζονται χρησιμοποιώντας διάφορα καλλιτεχνικά μέσα (Stern2, 1992).

Πιο λεπτομερειακά, γίνεται κατανοητό ότι το μεγαλύτερο μέρος για την δημιουργία, την πρόκληση και επίτευξη των αισθητικών εμπειριών από τα παιδιά ανατίθεται στον εκπαιδευτικό. Αυτός θα πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσει κατάλληλα περιβάλλοντα που θα εξυπηρετούν την άνθιση τους. Θα πρέπει να έχει αγάπη και εκτίμηση για την τέχνη, ουσιαστική κατανόηση της χρησιμότητας και αναγκαιότητας αυτής και επομένως και της καλλιτεχνικής αγωγής. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα είναι έτοιμος να αισθανθεί πρώτος από τα παιδιά την οποιαδήποτε αισθητική εμπειρία και να τα βοηθήσει να οδηγηθούν σε αυτή. Ταυτόχρονα έτσι θα προκαλέσει την ολοκλήρωση της εικαστική έκφρασης μέσω των δημιουργημάτων που θα είναι αποτέλεσμα αυτών των εμπειριών. Το σημαντικότερο από όλα όμως είναι ότι πρέπει να γνωρίσουν τα στάδια της αισθητικής εμπειρία προκειμένου να οδηγήσουν τα παιδιά σε αυτή (Σταματοπούλου, 1998).

Αρχικά, λοιπόν, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τα καθοδηγούν στην καθιέρωση μιας στάσης και αντίδρασης απέναντι σε νέα ερεθίσματα όπως η ευαισθησία και η δεκτικότητα. Θα πρέπει ακόμη να ενισχύσουν το περιβάλλον τους με αυτά προκειμένου να εξοικειωθούν έτσι με την αισθητική έκφραση. Επόμενο στάδιο της αισθητικής εμπειρίας είναι το συναίσθημα που προκαλείται από το ερέθισμα και εμφανίζεται ως το ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση, η προσοχή ή η αδιαφορία, η περιέργεια, η αρέσκεια και η δυσαρέσκεια. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να παιδιά να αφεθούν να εκφράσουν τέτοια συναισθήματα που θα προκαλέσουν τα αρχικά ερεθίσματα. Ο τρόπος παρουσίασης αυτών δε, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη καθώς αποτελεί για αυτούς ένα είδος ανατροφοδότησης για το πως πρέπει να σχεδιάζουν και να οργανώνουν την διδασκαλία τους για να ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών. Για παράδειγμα, οι αντιδράσεις των παιδιών να καταβάλλονται από διάφορα συναισθήματα ανάλογα με το αν η ενασχόληση τους με τα εικαστικά οργανώνεται στην ελεύθερη, καθοδηγούμενη ή κατευθυνόμενη μορφή της. Στην συνέχεια, υπάρχει το στάδιο του παρασυρμού κατά το οποίο προκαλείται η ενεργός συμμετοχή του παιδιού που θα φέρει σαν αποτέλεσμα την βαθύτερη κατανόηση, την αγωνία για το αποτέλεσμα, την χαλάρωση και τον έλεγχο και έτσι την αντίληψη του αισθητικού αντικειμένου. Το συγκεκριμένο μέρος της πορείας της ολοκλήρωσης μιας

αισθητικής εμπειρίας από διδακτική άποψη είναι το πιο σημαντικός. Υπογράφει την πραγμάτωση μιας δημιουργίας που θα εξάγεται και θα προκαλεί ταυτόχρονα την απόλαυση χωρίς καν ο χρόνος να γίνεται αισθητός. Σε επόμενο στάδιο η αισθητική εμπειρία θα έρθει να αξιολογηθεί, να αιτιολογηθεί και να αποφέρει τα αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Τέλος, θα επέλθει το τελικό συναίσθημα σχετικά με όλη την διαδικασία της αισθητικής εμπειρίας και όχι μόνο με το αποτέλεσμα (Σταματοπούλου, 1998).

Επιπρόσθετα, αν οι νηπιαγωγοί δεν έχουν εσωτερικεύσει αυτές τις πληροφορίες για την αισθητική εμπειρία τότε δεν θα έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν το παιδικό σχέδιο. Έτσι πιθανό να αποδώσουν σε αυτό το τίτλο μιας μουτζούρας παραγνωρίζοντας την εκφραστική δύναμη που τις απέδωσε το παιδί σχεδιάζοντας την και την συνειδητοποίηση του Εγώ που του προσέφερε. Έτσι, θα καταλήξουν να πιέζουν τα νήπια με διάφορες τεχνικές να αφήσουν πια αυτό τον τρόπο σχεδίασης που δεν έχει κανένα νόημα για τους ενήλικες. Ωστόσο αυτός ο τρόπος στην πραγματικότητα αποτελεί την οργάνωση και επεξεργασία ενός πλήθους ερεθισμάτων που συντελούν στην δημιουργία μια αισθητικής εμπειρίας. Μια από αυτές της πρακτικές αποτελεί και η χρήση πανομοιότυπων ή προσχεδιασμένων μορφών που τα παιδιά αναγκάζονται να τα γεμίσουν με χρώματα και που μελετάται στην συγκεκριμένη έρευνα. Το θέμα όμως είναι πως με αυτό τον τρόπο η αισθητική ανάπτυξη αλλά και η τέχνη γενικότερα επέρχεται σε κίνδυνο λόγω αυτής της λάθος νόησης της από τους εκπαιδευτικούς (Σταματοπούλου, 1998)

Πρακτικά, το γεγονός αυτό παραπέμπει σε εικαστικές ενασχολήσεις μη επικεντρωμένες στην διαδικασία αλλά στο αποτέλεσμα. Έτσι, τα παιδιά δεν ενθαρρύνονται στην αναζήτηση για δημιουργία. Αφελώς, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν λύσεις στην ανάκληση των έτοιμων περιγραμμάτων. Τα παιδιά θα χρωματίσουν αυτά κάνοντας τους ίδιους να πιστέψουν πως τα κάνουν να είναι χαρούμενα. Πράγματι μπορεί να είναι όχι όμως για το δημιούργημα τους αλλά για το αποτέλεσμα αυτού που θα έχει εν τέλει την μορφή που τους είχε ζητηθεί από εκείνους. Εκείνη την μορφή που θα γίνει εύκολα κατανοητή τόσο από αυτούς όσο και από τους γονείς με προφανώς λάθος κριτήρια αξιολόγησης της παιδικής τέχνης. Εν τέλει, οι εκπαιδευτικοί με αυτό τον τρόπο είναι ευχαριστημένοι με το διδακτικό τους έργο επικαλούμενοι την χρησιμότητα τέτοιων δραστηριοτήτων όπως για παράδειγμα, η πρωτοτυπία λόγω της διαφορετικού συνδυασμού των χρωμάτων από τα παιδιά. Τα

παιδιά φαίνονται χαρούμενα για αυτούς και οι γονείς αναγνωρίζουν την προσφορά του έργου των εκπαιδευτικών. Η πραγματικότητα όμως δεν είναι αυτή αλλά η ακριβώς αντίθετη διότι με αυτούς τους τρόπους κάθε ευκαιρία για την απόκτηση αισθητικών εμπειριών χάνεται. Τα στάδια της όσο και η ελευθερία που απαιτείται για την πραγμάτωση της κατάκτησης της δεν επιτυγχάνεται ούτε στο ελάχιστο. Με την χρήση δηλαδή, τέτοιων σχεδίων με προσχεδιασμένες μορφές χάνεται η ουσία της αισθητικής εμπειρίας και επομένως και της αισθητικής εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει διότι οι συναισθηματικές και γνωστικές λειτουργίες του παιδιού δεν έρχονται πλέον αντιμέτωπες με ερεθίσματα. Δεν συμβαίνει καμιά κατηγοριοποίηση και σύγκριση των στοιχείων αυτών από το παιδί, οι αφαιρέσεις και οι γενικεύσεις που θα του δώσουν την τελική γνώση από αυτό και τέλος η ελευθερία να εκφράσει το συναίσθημα του για αυτό. Έτσι, η καλλιτεχνική αγωγή δεν υφίσταται και τα παιδιά δεν μορφώνονται σχετικά με την τέχνη. Αυτή μπαίνει στο κίνδυνο να υποβαθμιστεί τόσο πολύ που κάποια μέρα να μην υπάρχει και να μην υπολογίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι τόσο στο εσωτερικό ενός πολιτισμού όσο και στην ίδια την ζωή (Winner, 1982).

Βέβαια, θεμιτό είναι να ξεκαθαριστεί ότι η αισθητική αγωγή δεν αφορά αποκλειστικά τα καλλιτεχνικά μαθήματα αλλά μπορεί να επεκταθεί σε όλες τις άλλες μαθησιακές περιοχές. Το ζήτημα είναι το παιδί να μάθει μέσα από την χρήση της τέχνης τόσο για ευρύτερες γνώσεις όσο και για τον ίδιο του τον εαυτό. Να αγωνιστεί για την ελευθερία του και για το δικαίωμα του για την προσωπική έκφραση (Αρντουέν, 2000).

Κεφάλαιο 2. Η εικαστική εκπαίδευση των παιδιών

2.1. Γενικά

Η εικαστική ενασχόληση δεν είναι απλά μια συνηθισμένη ρουτίνα για τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερο νόημα. Στην ουσία αποτελεί για τα ίδια έναν ξεχωριστό τρόπο ομιλίας με τους ενήλικες. Τα εικαστικά δημιουργήματα τους φανερώνουν λέξεις που εν τέλει παίρνουν απτή μορφή. Λέξεις που πηγάζουν από τον εσωτερικό τους κόσμο και μεταφέρουν μηνύματα στην πραγματικότητα της καθημερινότητας τους. Η εκπαίδευση τους στις εικαστικές τέχνες είναι σαν το κλειδί που ανοίγει την πόρτα αυτής της ομιλίας. Χρειάζεται για να δείξει στα παιδιά τον δρόμο από τον οποίο μπορούν να την επιτύχουν. Αυτός ο στόχος βέβαια επιτυγχάνεται ανάλογα με την μέθοδο που κάθε φορά χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που δεν επιτυγχάνεται ούτε στο ελάχιστο.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά τι είναι το παιδικό δημιούργημα τέχνης. Έπειτα, αναλύονται οι τρεις μορφές εικαστικής προσέγγισης που συνιστούν παιδαγωγικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο, δηλαδή η ελεύθερη, η καθοδηγούμενη και η προσχεδιασμένη-κατευθυνόμενη. Εξηγείται το πώς κάθε μια από αυτές τις μορφές εφαρμόζεται ως μέθοδος διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, διαφαίνεται το πώς κάθε μια από αυτές επηρεάζει τα παιδιά και το αν επιφέρει σε αυτά θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα στην επιμόρφωση τους. Εν κατακλείδι, παρουσιάζονται οι μη δημιουργικές μορφές τέχνης στο νηπιαγωγείο με ειδικότερο σημείο αναφοράς την χρήση των φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές και επαναλαμβανόμενα μοτίβα ως εικαστική δραστηριότητα.

2.2. Εικαστική δημιουργία των παιδιών

Η εικαστική δημιουργία αποτελεί επακόλουθο της ενασχόλησης του ανθρώπου με την τέχνη και αντιπροσωπεύεται από τα έργα αυτής. Ο όρος δημιουργία παραπέμπει στην ικανότητα του να μεταχειρίζεται το υλικό δοκιμάζοντας τις διάφορες ιδιότητες του. Αντιλαμβάνεται αυτές μέσω των αισθήσεων και του αποτελέσματος τους, δηλαδή των εννοιών, των κρίσεων και των συλλογισμών που έπονται αυτών (Μαγουλιώτης, 2002). Σε ότι έχει σχέση όμως με ολόκληρη την έννοια της

εικαστικής δημιουργίας αναφέρεται ότι αυτή δεν είναι τόσο απλό να πλησιάσει έναν ορισμό καθώς τα νοήματα της εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Επομένως, η ευρύτερη παρουσίαση σημαντικών σημείων που έχουν να κάνουν με αυτή οδηγεί στην κατανόηση της.

Η τέχνη στην εικαστική μορφή της θεμελιώνεται βάση της οπτικής επικοινωνίας και έτσι απευθύνεται πρώτα από όλα στην αίσθηση της όρασης, δηλαδή αυτής που έχει μοναδικά όργανα της τα μάτια. Μέσω αυτής το άτομο είναι δυνατόν να αντιληφτεί σε πρώτη φάση τα χαρακτηριστικά της όπως οι γραμμές, ο όγκος, η σύνθεση της, τα χρώματα. Έπειτα, σε επόμενη φάση τα παραπάνω μορφικά στοιχεία θα αναγνωρισθούν ως αισθητικές αξίες και εμπειρίες. Αυτές με την σειρά τους θα διέλθουν σε νοητικές, συναισθηματικές και διαισθητικές διεργασίες με την μεσολάβηση συνειδητών, υποσυνείδητων και ασυνείδητων λειτουργιών. Στην συνέχεια, θα αναζητηθεί η χρήση των υλικών και των τεχνικών που θα συντελέσουν το εικαστικό έργο. Έτσι, η όραση είναι εκείνη που έχει αναλάβει την ευθύνη της επικοινωνίας στο δημιούργημα καθώς η παραπάνω μετατροπή θα γίνει χωρίς προσπάθεια και χρόνο από τα άτομα(Κοζάκου-Τσιάρα, 2000).

Επιπρόσθετα, μια εικαστική δημιουργία αντιπροσωπεύει μια αίσθηση ελευθερίας, ευκαιρίες για την επικοινωνία και την διερεύνηση του κόσμου, πρώτα μέσα από τα μάτια και ύστερα μέσα από τις αισθήσεις γνωστικές και συναισθηματικές που θα συναρμολογήσουν μια άλλη πιο βαθιά οπτική. Το αποτέλεσμα όλων αυτών θα είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Αυτή θα προκληθεί εν τέλει από τον συνδυασμό της διανοητικής και χειρονακτικής εργασίας αλλά και από την ταυτόχρονη συγχώνευση αυτών που θα έχει ως αποτέλεσμα ένα εικαστικό προϊόν. Η τέχνη είναι λοιπόν εν συντομία μια αισθητική διαίσθηση που πραγματώνεται και παίρνει απτή μορφή μέσω των πράξεων της δημιουργίας(Gloton, 1976).

Η καλλιτεχνική δραστηριότητα του παιδιού βέβαια είναι κάπως διαφορετική από αυτή του ενήλικα καλλιτέχνη. Το παιδί δεν ερευνά και δεν σκέφτεται αν το έργο του δεν πρέπει να υστερεί σε συγκεκριμένα πράγματα. Αντίθετα, ένας από τους πρώτους παράγοντες που ο καλλιτέχνης λαμβάνει υπόψη του είναι η αποφυγή ενός μειονεκτήματος σε μια δημιουργία που ίσως θα οδηγήσει τους αποδέκτες της να ανταποκριθούν αρνητικά σε αυτή. Ωστόσο, το παιδί δημιουργεί για τον εαυτό του επειδή θέλει και επειδή μια έμφυτη δύναμη το καλεί να εξωτερικεύσει τα

συναισθήματα του με αυτό τον τρόπο. Βέβαια, μετά την ολοκλήρωση της βίωσης αυτής της διαδικασίας είναι δυνατόν να επέλθουν άλλα συναισθήματα όπως ανάγκη για αναγνώριση ή επιβράβευση ή και ανταγωνισμός. Ο ενήλικας ωστόσο εσωτερικεύει αυτή την ιδέα του να επιβληθεί στους άλλους με την δημιουργία του πριν ακόμα μπει στην διαδικασία αυτή (Gloton (1976).

Για να κατανοηθεί το πως τα παιδιά δημιουργούν επιχειρείται μια αναλυτικότερη μελέτη. Η Malchiodi (2009) αναλύει συγκεκριμένα τρεις τρόπους βάση των οποίων τα παιδιά καταλήγουν στην εικαστική δημιουργία. Πρώτος τρόπος είναι αυτός που έχει ως βάση της την μνήμη, εννοώντας ότι τα παιδιά δημιουργούν ανακαλώντας αναμνήσεις σχετικές με ότι επιθυμούν να δημιουργήσουν ή ότι τους ζητήθηκε. Ο δεύτερος τρόπος έγκειται στην φαντασία. Τα παιδιά δημιουργούν με βάση εικόνες και αναπαραστάσεις που εξάγονται από την φαντασία. Έτσι οδηγούνται σε δημιουργίες πρωτότυπες που μερικές φορές είναι δυνατόν να αναπαριστάνουν κάτι το οποίο στην πραγματικότητα δεν υπάρχει. Τα παιδιά σε αυτό τον τρόπο δημιουργίας μπορεί να αντιδράσουν είτε χαρούμενα και με ενθουσιασμό είτε με φόβο για την αποτυχία σχετικά με το αποτέλεσμα. Στην δεύτερη περίπτωση, αυτό που χρειάζονται είναι ένα ερέθισμα το οποίο θα διαλύσει τους ενδοιασμούς τους και θα τους προκαλέσει την ενεργοποίηση για δημιουργία. Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι το ότι η φαντασία λειτουργεί επηρεασμένη από τα στάδια ανάπτυξης όπως τους. Τα παιδιά, δηλαδή, θα χρησιμοποιήσουν την φαντασία τους σε σχέση με τις επιθυμίες τους οι οποίες μπορεί να έχουν αφετηρία τα χαρακτηριστικά του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκονται. Τέλος, τα παιδιά δημιουργούν με βάση την πραγματικότητα, δηλαδή προσπαθώντας να αναπαραστήσουν αντικείμενα που έχουν συναντήσει στην πραγματική τους ζωή.

Στον εκπαιδευτικό χώρο και ειδικά σε αυτό του νηπιαγωγείου η εικαστική δημιουργία ζωντανεύει και εξάγεται μέσω της εικαστικής αγωγής. Όμως για να φτάσουν σε αυτό το επίπεδο τα παιδιά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποιες προϋποθέσεις από τον εκπαιδευτικό κατά το σχεδιασμό των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Πιο αναλυτικά, η καλλιτεχνική δημιουργία πρέπει πάντα να έχει ένα σκοπό για τα παιδιά με σημασιολογικό βάρος και νόημα για αυτά. Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει σχεδιάσει τον καλύτερο δυνατό προγραμματισμό των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων προκειμένου να έχει θετικά αποτελέσματα. Έπειτα, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες πρέπει να έχουν σαν βάση τους μια τεχνική.

Αυτή θα πρέπει να συντελείται από μεθόδους που θα μυσούν τα παιδιά σε όλα τα στάδια της δημιουργίας. Τέλος, για να είναι επιτυχημένη η δραστηριότητα αυτή θα πρέπει στο προγραμματισμό των σταδίων της δημιουργίας να εμπεριέχεται και ο έλεγχος των αποτελεσμάτων. Βέβαια, βασικός κανόνας στην οργάνωση των δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι ότι αυτές πρέπει να έχουν ως σημείο εκκίνησης τις πνευματικές και πρακτικές ικανότητες των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εμπεριέχουν ποικίλα ερεθίσματα και να λαμβάνουν υπόψη κυρίως τη νόηση και τα βιώματα αυτών (ΜαγουλιώτηςΙ, 2002).

Μια εικαστική δημιουργία μπορεί να αποτύχει όχι μόνο επειδή κατά την πραγμάτωση της στο χώρο της τάξης δεν τηρήθηκαν αυτές οι προϋποθέσεις. Είναι δυνατόν να δημιουργηθούν και άλλα εμπόδια στο δρόμο της από διάφορους παράγοντες. Για παράδειγμα, οι γονείς συνήθως έχουν μεγάλες προσδοκίες από την τα παιδιά τους. Οι προσδοκίες αυτές εμπίπτουν σε μια συμβατική τέχνη και σε μια τέχνη όπως θα την παρήγαγε ένας ενήλικας. Όμως, τα παιδιά και ιδιαίτερα τα περισσότερο δημιουργικά δεν συνηθίζουν να δημιουργούν τέχνη που βασίζεται σε κανόνες και απαγορεύσεις με αποτέλεσμα να μην ανταπεξέρχονται σε αυτές τις προσδοκίες. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπέσει στα ίδια λάθη και σε συνδυασμό με την ελλιπή η διαστρεβλωμένη γνώση που έχει λάβει κατά την εκπαίδευση του να μην εκτιμήσει την δημιουργία του παιδιού. Επίσης, να την υποβαθμίσει διορθώνοντας την ή να την φυλακίσει με μη δημιουργικές δραστηριότητες που οι ίδιοι νομίζουν ότι είναι δημιουργικές. Επιπλέον, οι ρόλοι που προσδίδουν τα παιδιά στον εαυτό τους βάση των προσδοκιών των άλλων ατόμων σε σχέση με το φύλο τους μπορούν να αποτελέσουν ένα ακόμη εμπόδιο. Τα στερεότυπα δηλαδή, που περνιούνται με τη πινακίδα ότι τα κορίτσια ασχολούνται με τις χειρονακτικές ήρεμες εργασίες και τα αγόρια με τις πιο ζωντανές κατατροπώνουν σπουδαίες ευεργετικές σημασίες τις τέχνης για τα παιδιά. Τέλος, η κοινωνία, ο πολιτισμός και η παράδοση μπορεί να αποτελούν τρεις διαφορετικούς θεσμούς αλλά κάθε ένας από αυτούς προωθεί συμβάσεις σχετικά με το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται τα άτομα. Για μια καλλιτεχνική δημιουργία οι συμβάσεις αυτές σημαίνουν δέσμευση και όχι ακριβής έκφραση συναισθημάτων, ιδεών και αντιλήψεων (Schirmacher, 1995) .

Κατά την παιδική ηλικία αυτά τα εμπόδια αν υπάρξουν και αν πραγματωθούν, θα προκαλέσουν στα παιδιά μια στάση αρνητική απέναντι στην παιδική εικαστική

δημιουργία. Όπως έχει ερευνήσει η Malchiodi (2009) το θέμα είναι πως τα παιδιά σε αυτή την ηλικία διαμορφώνουν αυτή την στάση την οποία και θα διατηρήσουν σε όλη τους την ζωή και θα έχουν ως κέντρο για την ενασχόληση τους με την καλλιτεχνική δραστηριότητα σε αυτή.

2.3. Ελεύθερη εικαστική δράση

Η ελευθερία είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τους ανθρώπους από την πρώτη στιγμή της ύπαρξής τους. Έχει επίκεντρο του την απόκτηση της σε όλες της εκφάνσεις της, δηλαδή την ψυχική, την σωματική, αυτή της συνείδησης, της βούλησης και της έκφρασης, της δημιουργίας, της κάθε δράσης ευρύτερα. Στην προκειμένη μελέτη η ελευθερία παίρνει το δικό της νόημα και την δική της μορφή μέσα στις πρακτικές διδασκαλίας της εικαστικής αγωγής.

Σε ετυμολογικό επίπεδο δράση σημαίνει το σύνολο των πράξεων ενός ατόμου. Η ελευθερία εμπίπτει στη δυνατότητα της μη περιορισμένης και της αυτόβουλης δράσης. Αυτή ξεκινά και οργανώνεται με βάση τις επιθυμίες αυτού από τις οποίες λυπεί κάθε στοιχείο εξαναγκασμού που θα οδηγούσε στην καταπίεση και στην αλλαγή αυτών (Μπαμπινιώτης, 2005).

Πιο συγκεκριμένα για την εικαστική δημιουργία και την πραγμάτωση αυτής μέσα από ελεύθερες δράσεις παραγωγής της ο Μαγουλιώτης (2002) αναφέρει πως κατά την διάρκεια της το άτομο δημιουργεί ελεύθερα. Με βάση την ελευθερία αυτή εντοπίζει αξίες, ανακαλύπτει, επιλέγει τα υλικά, λύνει προβλήματα και εν τέλει καταλήγει στην ελεύθερη εξαγωγή ιδεών του και στην υλοποίηση αυτών. Λειτουργεί και ενεργοποιεί τις πράξεις του ατόμου κατά ένα τρόπο ιδιαίτερο. Η φαντασία δίνει ιδέες, εντολές ή πρωτοβουλίες που θα τροφοδοτήσουν την δημιουργία του. Υφίσταται η ελεύθερη αντίχνευση, επεξεργασία και αξιοποίηση των υλικών, η ελεύθερη επιλογή αυτών και επίσης των τεχνικών. Συμβαίνει η απουσία χρονικών δεσμεύσεων, η καθοδήγηση στην σύνθεση, το πλάσιμο, την απόδοση του έργου του μόνο από τις προτιμήσεις, από τις επιθυμίες του καθώς επίσης και από τις στάσεις του απέναντι στο θέμα που ελεύθερα επέλεξε να επεξεργαστεί. Τα προκείμενα χαρακτηριστικά της ελεύθερης δράσης στην εικαστική δημιουργία στα πλαίσια της εκπαίδευσης αποτελούν τις κατάλληλες συνθήκες. Η εξασφάλιση αυτών από τον παιδαγωγό θα οδηγήσει τον

εκπαιδευόμενο στην αφομοίωση γνώσεων, στην εξαγωγή ιδεών και εν τέλει στην πρόκληση αυτόβουλων εικαστικών δημιουργιών.

Μελετώντας ακόμη πιο βαθιά το ζήτημα αυτής της μορφής της δράσης από τα παιδιά προκύπτει το ερώτημα του γιατί τα παιδιά χρειάζονται την ελευθερία τους. Διάφοροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα.

Υποστηρίζεται λοιπόν, ότι το κάθε παιδί πρέπει να ζει την ζωή του κατά τον τρόπο που το ίδιο θέλει και όχι κατά αυτόν που οι άλλοι ενήλικοι πιστεύουν πως είναι σωστός. Στην δεύτερη αυτή περίπτωση, εκείνο θα εξαναγκαστεί να κάνει συνεχείς συμβιβασμούς που τελικά θα το οδηγήσουν σε ένα άβουλο και απαθή ενήλικα που δεν θα απαιτεί τίποτα και θα αποτελεί υπηρέτη των ισχυρότερων. Το παιδί που δεν έχει την ελευθερία που χρειάζεται διότι του την στερούν υπακούει κατά λέξη σε όλους. Στην πραγματικότητα όμως πρέπει να δίνεται σε αυτό η ευκαιρία να οργανώνει την ζωή του βάση δικών του κανόνων. Αυτό που βέβαια χρειάζεται από τους ενήλικες είναι η αδιάκοπη προστασία και αγάπη τους. Γενικότερα, το ελεύθερο παιδί είναι εκείνο που ζει ειρηνικά με το περιβάλλον του και ψυχικά χαρακτηρίζεται από μια ολοκληρωτική συγκρότηση. Ένα τέτοιο παιδί με ευκολία θα ανακαλύψει τα ενδιαφέροντα του αρκεί να λείπουν οι υποδείξεις των μεγάλων είτε αυτές είναι αυστηρές είτε όχι. Με αυτό τον τρόπο θα μάθει να χρησιμοποιεί τα υλικά με λογική και αιτία. Έτσι, αυτά τα άτομα θα καταλήξουν να είναι εκείνα που θα γίνουν δημιουργικά και που θα μάθουν για αυτά και μόνο που επιθυμούν να μάθουν, μέσα από εργαλεία που τα ίδια επιλέγουν με μια διαδικασία επιλογής που ανταποκρίνεται στην πρωτοτυπία και ευφυΐα τους. Πιο αναλυτικά, η ελεύθερη δράση δίνει στα παιδιά ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση. Αυτό σημαίνει πως αυτά έχουν την δυνατότητα να διαμορφώσουν τον κόσμο τους και να ζήσουν μέσα σε αυτόν όπως θέλουν. Το θέμα είναι πως όσο και αν η ελευθερία φαίνεται μια απλή κατάκτηση στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών τόσο δύσκολο είναι να εφαρμόζεται αυτή στις σχολικές τάξεις. Οι παιδαγωγοί διδάσκουν, συμβουλεύουν και κατευθύνουν τα παιδιά με αυστηρά και προκαθορισμένα σχέδια διδασκαλίας (Neeil, 1972).

Ωστόσο, η ελεύθερη δράση των παιδιών καταπνίγεται όταν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν της αναπτυξιακές δυνατότητες τους και τάσσονται υπέρ της χρήσης ακατάλληλων τρόπων διδασκαλίας. Η δράση των εκπαιδευτικών σε αυτούς γίνεται τόσο έντονη που δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια στην δράση των παιδιών. Οι ίδιοι

πληροφορούν, καθοδηγούν, ανατροφοδοτούν, αξιολογούν ή επιτελούν όλες τις άλλες λειτουργίες που απαιτεί η διδασκαλική διαδικασία. Η μάθηση του παιδιού έτσι καταλήγει να μην είναι αυτόνομη αλλά εξαρτημένη. Αντιθέτως, όταν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ιδέα της ελευθερίας λειτουργούν διαφορετικά. Συντονίζουν και ενθαρρύνουν τα παιδιά να λειτουργήσουν στα πλαίσια συνεργασίας τους με τα υπόλοιπα ή μπαίνουν και οι ίδιοι στο ρόλο του μέλους κάποιου (Ματσαγγούρας, 2006).

Τα παιδιά δεν πρέπει να υποχρεώνονται να κάνουν το οτιδήποτε αν πρώτα τα ίδια δεν έχουν κατανοήσει και δεχτεί ότι πρέπει να το κάνουν διότι διαφορετικά δεν θα μάθουν τίποτα. Ωστόσο, όταν τα παιδιά υποχρεώνονται από τους εκπαιδευτικούς αυτομάτως καταστρέφεται η μεταξύ τους επικοινωνία. Στην ουσία δεν θα καταφέρουν να επικοινωνήσουν διότι ο πιο ουσιαστικός τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι να αφήσουν οι ίδιοι τα παιδιά να συμπεριφέρονται ελεύθερα (Neeil, 1972).

Αναφερόμενοι τέλος συγκεκριμένα στην ζωγραφική των παιδιών της προσχολικής ηλικίας υποστηρίζεται ότι αυτή είναι ένας τρόπος έκφρασης με κύριο χαρακτηριστικό του τον αυθορμητισμό. Επεξεργάζεται θέματα που πηγάζουν από τον συναισθηματικό ή πραγματικό κόσμο των παιδιών όπως η οικογένεια, ο θυμός, ο φόβος και συνδέεται με προσωπικές εμπειρίες, απόψεις ιδέες καθώς και την προσωπική τους εξέλιξη (Δαφέρμου κ.α. , 2008).

2.4. Καθοδηγούμενη εικαστική δράση .

Καθοδηγώ σημαίνει οδηγώ κάποιον σε μια συγκεκριμένη πορεία. Ο καθοδηγητής είναι αυτός που αναλαμβάνει την ευθύνη να οδηγήσει τα άλλα άτομα προς αυτήν την πορεία την οποία βέβαια έχει θέσει ο ίδιος ή άλλοι ισχυρότεροι. Έχει επίσης την ευθύνη για τον συντονισμό αυτής, για τον έλεγχο τους, την επίβλεψη τους σε σχέση με όλες τις ενέργειες τους και την συμμόρφωση τους προς την πραγματοποίηση του δεδομένου στόχου (Μπαμπινιώτης, 2005). Συνεπώς, αν ο εκπαιδευτικός επιλέξει να είναι ο καθοδηγητής και να φτάσει τα παιδιά στην μάθηση μέσα από καθοδηγούμενες δράσεις αυτό θα σημαίνει πως ο ίδιος θα σχεδιάσει τους στόχους και την πορεία προς αυτή. Θα ελέγχει, θα συντονίζει, θα επιβλέπει και θα συμμορφώνει τις ενέργειες τους σε σχέση με αυτές τις δύο παραμέτρους. Θα προκαλεί τα παιδιά να

δραστηριοποιούνται σε πιο στενά πλαίσια από ότι αυτά στην ελεύθερη δραστηριοποίηση τους. Αυτό όμως δεν θα σημαίνει ότι εκείνος θα σταματήσει να τα ακούει και να τα σέβεται.

Σε επίπεδο εικαστικής δημιουργίας και ειδικά στα πλαίσια της αγωγής αυτής το νόημα της καθοδήγησης δεν διαφοροποιείτε σε μεγάλο βαθμό. Ο Μαγουλιώτης (2002) παρουσιάζει το άτομο να έχει την δυνατότητα να δημιουργήσει κάτω από συνθήκες καθοδήγησης. Στην δημιουργία του παιδιού και στην μύηση του σε αυτή, η καθοδήγηση συμβαίνει από την πρώτη στιγμή όταν οι πιο οικείοι ενήλικες του κοντινού του περιβάλλοντος του προσφέρουν την βοήθεια τους και το ενθαρρύνουν με κάθε τρόπο. Επίσης, στο σχολικό περιβάλλον η καθοδήγηση συμβαίνει με ένα πιο συστηματικό τρόπο. Συντελείται δηλαδή μέσα από την οργάνωση που συμπεριλαμβάνει άλλα πρόσωπα και υλικά, μια ομαδική αγωγή στην οποία εντοπίζεται η αλληλεπίδραση και η δυναμική σχέση του παιδαγωγού με το παιδί καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις και οι μέθοδοι αγωγής. Αναλόγως και σε άλλους διαμορφωμένους χώρους προς εξυπηρέτηση της τέχνης όπως είναι τα μουσεία ή τα εργαστήρια τέχνης. Σε αυτά το παιδί παίρνει διάφορες ποιοτικές πληροφορίες σε σχέση με την τέχνη, έρχεται σε επαφή με τα έργα αυτής, ενημερώνεται. Έτσι συμβαίνει η καθοδήγηση του είτε από ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς είτε από εκπαιδευτές – καλλιτέχνες. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι επιρροές που δέχεται το παιδί συναποτελούν τον στόχο για την δημιουργία αυτό. Ταυτοχρόνως αποτελούν και θετικούς παράγοντες που θα το καθοδηγήσουν στην κατανόηση της τέχνης και στην ελεύθερη δημιουργική τους έκφραση (Μαγουλιώτης, 2002).

Ένα πρόβλημα που μπορεί να προκύψει είναι τα παιδιά να σταματήσουν να έχουν την ελευθερία τους. Κάτι τέτοιο θα συμβεί αν αυτά διδαχτούν με μεγάλο βαθμό καθοδήγησης σε μια όχι πολυδιάστατη δημιουργία γεγονός που θα αποδειχτεί από τα πανομοιότυπα με την έκφραση και την αντίληψη του παιδαγωγού παραγόμενα έργα τους (Μαγουλιώτης, 2002). Έτσι, τα παιδιά θα καταλήξουν να κάνουν αυτό που δεσπόζουν οι ισχυρότεροι τους. Το θέμα όμως είναι αυτό που ισχυρίζεται και ο Neeil(1972),ότι δηλαδή το παιδί είναι ευχαριστημένο και ευτυχισμένο μόνο με ενέργειες που επιθυμεί το ίδιο να κάνει. Οι υπόλοιπες ενέργειες τους δεν ολοκληρώνονται ή απλά δεν του προσφέρουν.

Πιο λεπτομερειακά, η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό προσφέρει λεπτή και προσεγμένη δομή στην εργασία των παιδιών κατά την διδασκαλία τους στην τέχνη με πολλή μεγάλες ευκαιρίες για κατεύθυνση και συμβολή από τα ίδια. Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός πρότεινε ένα θέμα το οποίο και θα ήταν δεδομένο, δεν θα απαιτούσε συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Τα παιδιά θα μπορούσαν να επιλέξουν ελεύθερα τα υλικά που θα χρησιμοποιούσαν ώστε να αποδώσουν επάνω στο εικαστικό έργο τις ιδέες σκέψεις και αντιλήψεις τους μια δική τους. Επίσης, θα μπορούσαν να προσδώσουν κατανόηση και ερμηνεία για αυτό το θέμα. Η καθοδήγηση αυτή που πηγάζει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό βάζει αυτόν να εισάγει καινούργια υλικά στο χώρο της καλλιτεχνικής ενασχόλησης των παιδιών. Ο ίδιος θέτει τους κανόνες αυτής της ενασχόλησης καθώς και την επεκτείνει σε άλλες μαθησιακές περιοχές. Προτείνει νέες τεχνικές και προωθεί περισσότερη επεξεργασία σε σχέση με τις παλιές και τέλος να θέτει προβλήματα. Το νόημα της καθοδήγησης των παιδιών είναι ότι τα παιδιά δεν μπορούν να ανακαλύψουν με αυτόματο τρόπο τις ιδιότητες και τον τρόπο χρήσης των υλικών και τεχνικών. Για αυτό, λοιπόν, χρειάζονται να καθοδηγούνται χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να υποδεικνύεται σε αυτό το κάθε τι που πρέπει να κάνουν και πώς να το κάνουν (Schirrmacher, 1998).

Η σωστή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ιδιαίτερα στην εικαστική δημιουργία δεν πρέπει να πέφτει σε αυτό το σφάλμα.. Πιο αναλυτικά, η Charpman (1993) συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ορθή καθοδήγηση. Ειδικά στο σχέδιο και στην ζωγραφική, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παροτρύνουν τα παιδιά να δημιουργούν τα έργα τους με την φαντασία και τα συναισθήματα τους συμβάλλοντας σε αυτό μέσα από ερωτήσεις εύστοχες και κατάλληλες. Επίσης, πρέπει να τους βοηθούν να εξασκούν την αντίληψη τους για οπτικά αντικείμενα. Επιπλέον, να επισημαίνουν τις συμβολικές σχέσεις που τα ίδια είναι σε θέση να αντιληφτούν εύκολα. Θα πρέπει ακόμη να διευκολύνουν τις συνθήκες εργασίας των παιδιών όπως για παράδειγμα θα ήταν η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν υλικά υψηλής ποιότητας. Θα πρέπει ακόμη να προωθήσουν τα παιδιά να προσεγγίζουν την ενασχόληση τους με τις εικαστικές δραστηριότητες ως μια πολυσύνθετη εμπειρία και όχι σαν μια και όχι ως μια στερεοτυπική, συνηθισμένη και καταναγκαστική εργασία. Επίσης, θεμιτό είναι να συμβάλουν κάθε φορά και να τα οδηγήσουν στην τελειοποίηση και επεξεργασία της αρχικής τους ιδέας. Να τους υποδεικνύουν δηλαδή οπτικές που

μπορεί να πάρει το θέμα τους εφόσον κάθε σχέδιο ή κάθε άλλο δημιουργήμα παραπέμπει σε περισσότερες από μια πτυχές αυτού στο πραγματικό κόσμο. Επιπλέον, τα παιδιά θα ωφεληθούν αν προωθηθούν στην εξερεύνηση των συναισθημάτων που μπορεί να προκαλέσουν οι αλλαγές στα χρώματα, σχήματα και θέσεις των δημιουργημάτων τους.

Αναλόγως και στις άλλες μορφές εικαστικής τέχνης υπάρχουν διάφορες στρατηγικές κινήσεις τέτοιου είδους αντίστοιχες βέβαια με τα χαρακτηριστικά της κάθε τεχνικής. Το παιδί καθοδηγείται χωρίς να παραβιάζεται η προσωπική και ελεύθερη έκφραση του. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως μπορεί να υπάρξει μια υγιείς καθοδηγούμενη δράση στα πλαίσια της εικαστικής διαπαιδαγώγησης. Επισημαίνεται όμως για ακόμη μια φορά πως το πόσο υγιείς και ωφέλιμη θα είναι αυτή εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό. Η Schirrmarcher (1998) αναφέρει συγκεκριμένα ότι ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του καθοδηγητή πρέπει να προσφέρει στην διδασκαλία του μια ισορροπία ανάμεσα στην παρέμβαση του και στην συμμετοχή των παιδιών.

2.5. Η κατευθυνόμενη προσχεδιασμένη εικαστική δράση

Οι κατευθυνόμενες δράσεις βρίσκονται στο εντελώς αντίθετο άκρο από ότι οι ελεύθερες και επιδρούν διαφορετικά στα παιδιά κατά την διάρκεια που αυτά την ακολουθούν. Κάθε στοιχείο ελευθερίας φαίνεται να εκλείπει από την διεξαγωγή μιας δράσης σχεδιασμένης κατά αυτόν τον τρόπο γεγονός που αποδεικνύεται ακόμη και από την ετυμολογική σημασία αυτής.

Ο Μπαμπινιώτης (2005) αναφέρει στο εγχειρίδιο του πως «κατευθύνω» σημαίνει καθορίζω μια πορεία. Πιο αναλυτικά επιβάλλω ολοκληρωτική και καθοριστική επίδραση σε κάποιον ή κάτι σχετικά με τις ενέργειες αυτού, την πορεία του, τις δραστηριότητες του. Αφαιρώ δηλαδή από αυτό κάθε ευκαιρία για πρωτοβουλία προκειμένου να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος και προκαθορισμένος σκοπός.

Πιο συγκεκριμένα, στην διδασκαλία της τέχνης η επιβλητικότητα αυτή παρουσιάζεται στο σχεδιασμό και την διεξαγωγή δραστηριοτήτων οι οποίες έχουν μια αυστηρή δομή και κατεύθυνση από το άτομο που τις σχεδίασε, δηλαδή τον παιδαγωγό. Ο ίδιος γνωρίζει εκ των προτέρων ποια θα είναι η πορεία που θα βάλει τα παιδιά να ακολουθήσουν ώστε να δημιουργήσουν ένα εικαστικό έργο καθώς και τους

σκοπούς αυτής. Για να επιτευχθεί αυτό βέβαια θα τους δώσει συγκεκριμένες οδηγίες. Η τήρηση αυτών θα υποσχεθεί ένα αποτέλεσμα αποδεχτό και εύκολα αναγνωρίσιμο το οποίο όμως θα καταλήγει κιόλας να είναι πανομοιότυπο αν και θα έχει παραχθεί από πολλά και διαφορετικά παιδιά (Schirmacher, 1998).

Ακόμη πιο αναλυτικά, η κατευθυνόμενη δημιουργία παραπέμπει σε ένα εικαστικό αποτέλεσμα κατά την διαδικασία συντέλεσης του οποίου το παιδί ή ο καλλιτέχνης κλείνεται μέσα σε συγκεκριμένα και στενά περιθώρια . Ταυτοχρόνως δεν υπάρχει η δυνατότητα επιλογών του θέματος και των υλικών. Όμως, η επιλογή των υλικών και η ιδέα της δημιουργίας που εν τέλει καθορίζουν και την ίδια την δημιουργία δεν συμβαίνει από το άτομο που πρόκειται να δημιουργήσει. Αντίθετα, συμβαίνει από κάποιο άλλο όπως για παράδειγμα τον εκπαιδευτικό. Το αποτέλεσμα αυτών των διεργασιών θα είναι μια δημιουργία όχι μόνο μονόπλευρη αλλά και σύμφωνη με διαταγές και υποδείξεις αυτού. Αυτές βέβαια δεν θα αφήνουν περιθώρια για καμία πρωτοβουλία από τον ίδιο τον δημιουργό(Μαγουλιώτης, 2002).

Όμως καθήκον του εκπαιδευτικού δεν είναι να επιβάλλεται κατά αυτόν τον τρόπο στα παιδιά αλλά να τα ενθαρρύνει σε κάθε τύπου αυτόνομη δραστηριότητα. Έτσι πρέπει να στοχεύει στην προώθηση των δημιουργικών τους δυνάμεων, να τα προστατεύει από καθετί ενοχλητικό που θα μπορούσε να παρεμποδίσει την αυθόρμητη και αθώα έκφραση τους κατά την προσπάθεια τους για την δημιουργία του έργου τους. Επιπρόσθετα, να υπακούει τις επιθυμίες τους, να τα ενθαρρύνει, να τα ενδυναμώνει, να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στην δημιουργία τους. Σε αυτά τα πλαίσια, οι κριτικές και οι διορθώσεις που εν τέλει καταλήγουν να είναι προσβλητικές και καταστροφικές για το εν δυνάμει μικρό δημιουργό και την εμπιστοσύνη στον εαυτό του(Μαγουλιώτης, 2002).

Η Schirmacher (1998) επίσης υποστηρίζει ότι το καθήκον των εκπαιδευτικών ειδικά αυτής της μικρής ηλικίας είναι να παρουσιάσουν, να δείξουν και να προωθήσουν την ανακάλυψη νέων πραγμάτων από τα ίδια τα παιδιά και όχι να την επιβάλουν άμεσα. Πιο αναλυτικά, αναφέρει πως θα πρέπει να προκαλούν την έκθεση των παιδιών σε ποικίλες αισθητικές εμπειρίες και επαφές με διάφορα είδη τέχνης. Να ενθαρρύνουν το σχολιασμό τους για αυτά προκειμένου έτσι να καλλιεργούν την ανάπτυξη των προσωπικών τους προτιμήσεων. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά δεν έχουν μια πλήρη και αντικειμενική άποψη για την τέχνη. Ωστόσο, εφόσον είναι σε

θέση να γνωρίζουν αρκετά στοιχεία αυτής μπορούν να έχουν αντικειμενικά κριτήρια για να διαμορφώσουν αυτές τις προτιμήσεις. Έτσι, λοιπόν, δεν κρίνεται επιθυμητή ή αναγκαία η επιβολή των προτιμήσεων των ενηλίκων αλλά μάλλον περιττή. Αντίθετα, ουσιαστική είναι η βοήθεια αυτών να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η τέχνη καθώς και οποιοδήποτε προϊόν αυτής είναι καλή και σωστή και όχι λανθασμένη ακόμη και αν δεν ανταποκρίνεται στην αρέσκεια και τα προσωπικά γούστα κάποιων.

Η ανελευθερία του παιδιού που συμβαίνει στα πλαίσια της διαπαιδαγώγησης του μέσα από κατευθυνόμενες δράσεις φυσικά και έχει συνέπειες. Η αγωγή χωρίς ελευθερία θα οδηγήσει τα παιδιά σε μια ζωή δίχως απολαύσεις. Τα παιδιά δεν θα είναι ευχαριστημένα με τα έργα που προκύπτουν από το σύνολο των πράξεων τους. Θα νιώθουν αναγκασμένα να υπακούσουν σε κάθε εντολή των ισχυρότερων πράγμα που μακροπρόθεσμα θα δέχονται ως δεδομένο χωρίς να αντιδρούν. Δεν θα μπορούν να φέρνουν αντιρρήσεις εφόσον θα καταλήξουν να φοβούνται κάθε είδους κριτική στην οποία μπορούν να υποπέσουν. Τα παιδιά που διδάσκονται κατά αυτόν τον τρόπο στην μικρή ηλικία κατά την οποία διαμορφώνεται κιόλας η προσωπικότητά τους θα καταλήξουν να είναι άτομα συμβατικά και τυπικά που δεν θα μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις ιδέες και την προσωπικότητά τους γενικότερα. Η κατευθυνόμενη αγωγή λοιπόν είναι απομακρυσμένη από κάθε είδους συναισθηματικές φορτίσεις και ευκαιρίες έκφρασης. Το αποτέλεσμα της είναι να οδηγεί τα παιδιά στην δυσαρέσκεια στην ζήλεια και την μη υπακοή σε ηθικές αξίες. Σε αυτήν την περίπτωση αγωγής μορφώνεται το παιδί μόνο σε σχέση με την λογική και σε καμιά περίπτωση σε σχέση με άλλες πτυχές της οντότητας του όπως ο συναισθηματικός του κόσμος (Neeil, 1972).

Πιο συγκεκριμένα, κατευθυνόμενες δράσεις σε πρακτικό επίπεδο είναι εκείνες με υψηλό ποσοστό δομής καθορισμένο από τον εκπαιδευτικό, με μεγάλη σημασιολογική βαρύτητα στην κατευθυντήριες δράσεις αυτού καθώς και επιθυμία για ένα μονοδιάστατο και συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Τέτοιες δραστηριότητες είναι οι χειροτεχνίες με προκαθορισμένες οδηγίες κατασκευής, φύλλα εργασίας με τελίτσες που όταν ενωθούν σχηματίζουν διάφορα αντικείμενα. Επίσης, δραστηριοποιήσεις των παιδιών που περιλαμβάνουν μόνο κόψιμο είδη υπαρχόντων μορφών ή αντιγραφή, φωτοτυπημένες σελίδες ή βιβλία ιχνογραφίας για χρωμάτισμα είδη προσχεδιασμένων μορφών ή τέλος προσχεδιασμένα μοτίβα. Φυσικά, τέτοιες δραστηριότητες είναι εκπαιδευτικά ακατάλληλες διότι απαιτούν την τήρηση οδηγιών του εκπαιδευτικού κατά γράμμα κατά την διεξαγωγή και ολοκλήρωση της διαδικασίας. Έτσι, το

παραγόμενο εικαστικό έργο και η ευθύνη για την δημιουργία του να ανήκει στον εκπαιδευτικό και όχι στο ίδιο το παιδί. Αυτές καταλήγουν μην έχουν καμία καλλιτεχνική αξία αλλά να είναι μόνο η έκφραση ιδεών και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, τα προσχεδιασμένα μοτίβα που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες αυτές κουβαλούν τις απόψεις του ατόμου που τις σχεδίασε. Η εκπλήρωση της απαίτησης του να τα ζωγραφίσουν χωρίς να βγαίνουν από τα περιγράμματα είναι η συνέχιση και η ολοκλήρωση των έργων που ο ίδιος άρχισε. Τα παιδιά σε αυτές τις δραστηριότητες που μπορεί να είναι πολύ συχνές αντιδρούν με εκνευρισμό και δυσαρέσκεια. Τα φέρνουν αντιμέτωπους με μια αμφισβήτηση σε σχέση με τις καλλιτεχνικές ικανότητες των ίδιων ενώ παράλληλα τους στερούν κάθε ευκαιρία για παραγωγή μια προσωπικής τους δημιουργίας (Schirmacher, 1998).

Ένα άλλο πρόβλημα που προκύπτει από την χρήση των προσχεδιασμένων μορφών προς χρωμάτισμα ή αντιγραφή είναι η μη καλλιτεχνική ωρίμανση των παιδιών. Πιο αναλυτικά, η δράση αυτή θα τα φέρει να είναι εξαρτημένα από κατευθυντήριες γραμμές δράσης για την παραγωγή ενός εικαστικού έργου. Ακόμη, να είναι απομακρυσμένα από τις ελεύθερες καθώς και να δημιουργήσουν την αντίληψη ότι οι προσωπικές τους ιδέες και ο τρόπος καλλιτεχνικής τους έκφρασης εφόσον δεν είναι αποδεκτός δεν είναι και σωστός. Επιπρόσθετα, η βαρύτητα που δίνεται στο τελικό αποτέλεσμα παρά στην διαδικασία θα συνεισφέρει στην δημιουργία ενός ανταγωνιστικού κλίματος μέσα στην τάξη. Έναν ανταγωνισμό δηλαδή που μόνο προβλήματα μπορεί να φέρει παρά θετικά αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, μπορεί να γίνεται περισσότερο αντιληπτός με το διαχωρισμό των καλύτερων και χειρότερων εικαστικών έργων. Το αποτέλεσμα σε κάθε περίπτωση θα είναι να εμποδίζεται η καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών καθώς και η ατομική τους δημιουργία αφού η εργασία που τους ζητείται φέρνει σχεδόν ίδια αποτελέσματα τα οποία βέβαια θα κριθούν και θα τους προσδοθεί διαφορετική αξία. Το ζήτημα για τα παιδιά θα είναι όχι πώς να δημιουργήσουν αλλά πώς να ακολουθήσουν καλύτερα τις εντολές (Moyer, 1998 στο Schirmacher, 1998).

Σε αυτό το σημείο συμπεραίνεται πως εικαστική δημιουργία δεν είναι δυνατόν να παράγεται μέσα από κατευθυνόμενες δράσεις. Οι προσχεδιασμένες μορφές δε και όλες οι υπόλοιπες μη δημιουργικές δραστηριότητες που προαναφέρθηκαν σε συνδυασμό με τον τρόπο χρήσης τους στην ουσία αποτελεί απασχόληση και όχι ενασχόληση με την τέχνη. Το θεμιτό είναι να αφήσουμε αυτά να εργαστούν ατομικά,

να σχεδιάσουν και να πάρουν αποφάσεις για την δημιουργία τους. Να ζήσουν όλη την διαδικασία με ευχαρίστηση και ηρεμία. Να νιώσουν πως το έργο που θα φτιάξουν θα είναι βγαλμένο από τις το δικό τους κόσμο, ένα έργο που θα είναι πάνω από όλα δικό τους (Schirmacher,1998).

2.6. Μη δημιουργικές μορφές τέχνης στο νηπιαγωγείο

Στα πλαίσια της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης συχνά συμβαίνει να πραγματώνονται δραστηριότητες οι οποίες δεν έχουν καμία καλλιτεχνική αξία. Μάλιστα αυτές χαρακτηρίζονται ως δημιουργικές παρότι κάτι τέτοιο δεν υφίσταται στην πραγματικότητα.. Συμβαίνει βέβαια, να είναι χρήσιμες για την ανάπτυξη του ελέγχου των κινήσεων και για τον συντονισμό του ματιού με το χέρι όμως αυτό δεν σημαίνει ότι μπορούν να σταθούν ως καλλιτεχνικές δραστηριότητες εφόσον υπολείπονται κάθε καλλιτεχνικής και δημιουργικής αξίας(Schirmacher, 1998).

Ο οδηγός της Νηπιαγωγού (2008) παρουσιάζει ως τέτοιου είδους δραστηριότητες εκείνες που τα παιδιά καλούνται να γεμίσουν με χρώματα τις ήδη σχεδιασμένες μορφές ή να κατασκευάσουν εικαστικά αντικείμενα που βασίζονται σε έτοιμα προσχεδιασμένα σχήματα. Αυτό συμβαίνει διότι η ενασχόληση με αυτές δεν συντελούν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της σκέψης και της ανάπτυξης των παιδιών. Επιπλέον, δεν συμβάλλουν στην υποστήριξη αυτών ώστε να βοηθηθούν να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση τους. Βασικά, συντελούν σε δρόμους άκρως αντίθετους σε σχέση με αυτόν. Πιο αναλυτικά, αυτές οι δραστηριότητες προωθούν τα παιδιά σε ενέργειες που διεκπεραιώνονται με τρόπο μηχανικό και που υποβιβάζουν ή και τα αποτρέπουν από την θέληση τους για δημιουργία. Ακόμη πιο σημαντικό είναι το ενδεχόμενο να μειώσουν την αυτοεικόνα τους διότι αναγκάζονται να ακολουθήσουν συγκεκριμένες οδηγίες. Αν δηλαδή δεν κατορθώσουν να πετύχουν επακριβώς αυτές αποθαρρύνονται και τροποποιούν την γνώμη τους για τον εαυτό τους (Δαφέρμου κ.α., 2008).

Μέσα αυτές τις δραστηριότητες όπως προαναφέρθηκε, συμπεριλαμβάνεται και η ζωγραφική των παιδιών που είναι βασισμένη σε προσχεδιασμένες μορφές ή άλλα έτοιμα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως μια τέτοια ενέργεια δεν αποτελεί ιχνογράφημα. Αντίθετα καταλήγει να φτωχαίνει και να

στερεί από το εικαστικό αποτέλεσμα κάθε στοιχείο εκφραστικής δύναμης. Πιο αναλυτικά, δεν επιτρέπει στα παιδιά κανένα περιθώριο για έκφραση και μάλιστα ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός μιας τέτοιας δραστηριότητας ζωγραφικής αγγίζει μόνο την ανάπτυξη μηχανικών επιδεξιότητων. Εννοείται βέβαια πως τα παιδιά μέσα από αυτήν την διαδικασία δεν έχουν να απολάβουν κανενός είδους γνώση και ούτε να εμπλουτίσουν το πνεύμα τους με ουσιαστικό τρόπο (Stern1, 1992).

Το σχέδιο του παιδιού αποτελεί σημείο αναφοράς και ένα σημαντικό δημιούργημα για το ίδιο. Δεν είναι ένα πρότυπο με αυστηρά προσχεδιασμένη μορφή που δίνεται από κάποιον άλλο σε αυτό. Αυτό θα πρέπει να θεωρείται αδύνατο να συμβαίνει κατά την ώρα της ενασχόλησης τους με τις δραστηριότητες του ιχνογραφήματος. Τα παιδιά δηλαδή δεν έχουν ανάγκη για κάτι τέτοιο και προπάντων δεν είναι ικανά να το ακολουθήσουν εφόσον καμία από τις ανάγκες τους δεν μπορεί να ικανοποιηθεί (Stern2, 1992).

Αντίθετα, τα παιδιά έχουν ανάγκη να ενεργούν αυθόρμητα και να δημιουργούν κατά τον ίδιο τρόπο. Επιθυμούν μάλιστα το σχέδιο τους να πηγάζει από μέσα τους και σε κάθε πτυχή της πραγμάτωσης του να έχουν το πάνω χέρι. Να τους δίνονται δηλαδή ευκαιρίες για πρωτοβουλίες τόσες όσες θα παραχωρούνταν και σε έναν ενήλικο δημιουργό. Συν τοις άλλοις, τα παιδιά κατά την ενασχόληση τους με την ιχνογραφία μπορούν να λειτουργούν αυθόρμητα όταν έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν το θέμα, τα υλικά, τα χρώματα και τα σχήματα. Αντίθετα, σχέδια με προσχεδιασμένα σχήματα εναντιώνονται στον αυθορμητισμό αφού καταλήγουν να υποτιμούν την προσωπική δημιουργία του παιδιού. Επίσης, προωθούν την σύγκριση και τον ανταγωνισμό μεταξύ αυτών. Ο αυθορμητισμός αποτελεί αφετηρία ώστε να εξηγηθεί η μεγάλη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο ιχνογράφημα που εξάγεται από τα παιδιά σαν να ήταν ένα από τα φανταστικά τους παιχνίδια και σε εκείνο που οργανώνεται και δομείται αυστηρά από ένα ενήλικο με πρόσχημα την διαπαιδαγώγηση (Stern1, 1992).

Στην καλλιτεχνική αγωγή το σχέδιο πρέπει να συμβαίνει ως μια καλά οργανωμένη φυσική δραστηριότητα που θα ανταποκρίνεται στις φυσικές ανάγκες του παιδιού. Μέσα στα πλαίσια αυτά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ύπαρξη ενός περιβάλλοντος που θα διευκολύνει τα παιδιά να δημιουργήσουν, ένα κλίμα εμπιστοσύνης που θα βοηθήσει να πραγματώσουν αυτό ακόμη και αν έχουν υπάρχουν ψυχικά εμπόδια από

μέρους τους, μια ατμόσφαιρα ομαδικότητας καθώς και μέσα εύκολα χρησιμοποιήσιμα. Το σπουδαίο είναι πως το σχέδιο όχι μόνο συμβάλει ουσιαστικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού αλλά φτάνει σε ένα άλλο σημείο βαθύτερο που αγγίζει τον ψυχικό κόσμο του παιδιού. Έτσι το σωστό είναι οι εκπαιδευτικοί να απαιτούν από τα παιδιά να είναι αυθόρμητα και όχι να επιδρούν κατά τέτοιο τρόπο καταστροφικό στην δημιουργική τους ενασχόληση όπως με τις φωτοτυπίες προσχεδιασμένων μορφών και οπωσδήποτε όχι σε αυτή την μορφή της εικαστικής τέχνης (Stern1, 1992).

Όμως αυτή η τελευταία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών παρόλο που είναι ανεπιθύμητη εύκολα μπορεί να δικαιολογηθεί στα πλαίσια την αγωγής. Εκείνοι οδηγούν το παιδί να αντιγράψει ή να χρωματίσει μια προσχεδιασμένη μορφή με την δικαιολογία πως θέλουν να εμπλουτίσουν την μόρφωση τους. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητη μια διευκρίνηση. Για να αποφεύγουν τέτοιες συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς πρέπει πρώτα να εξαλείψουν τις προκαταλήψεις και τις γνώσεις τους και να γεμίσουν με την ευαισθησία για τα παιδιά. Να κατανοήσουν πως αν το παιδί είναι το επίκεντρο οι γνώσεις έρχονται να δέσουν με αυτό σε επόμενο επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί που μένουν προσκολλημένοι σε άκαμπτες αρχές, σε θεωρητικούς ορισμούς έστω και αυτοί περικλείουν δεδομένα που δεν χωρούν αμφισβήτηση οδηγούνται στο λάθος δρόμο. Αυτοί θα υποστηρίξουν την χρήση των φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές ή την αντιγραφή, θα τραφούν από τις επιβλητικές τους ιδέες για να οργανώσουν οποιαδήποτε δραστηριότητα αλλά δεν θα δουν αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει στο παιδί. Στην ουσία, αυτό που θα συμβεί είναι περιοριστικές δραστηριότητες οι οποίες θα παρεμποδίσουν την επίτευξη κάθε δημιουργίας και την ανάπτυξη εκφραστικών δυνάμεων των παιδιών. Το ιχνογράφημα έτσι καταλήγει συνοδευτικό της προφορικής έκφρασης δεν συμπληρώνει αυτή όπως θα έπρεπε (Stern1, 1992).

Το ζητούμενο λοιπόν είναι ότι πρέπει να επιτευχθεί μια ισορροπία ανάμεσα στην ελεύθερη δημιουργία και στην παιδαγωγική δράση. Αυτό θα επιτευχθεί όταν δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες όπως περιγράφηκαν παραπάνω και ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός διαμορφώσει την στάση του κατάλληλα. Αυτή η ισορροπία θα παραπέμπει ακόμη στον αυθορμητισμό με την ευθύνη για εργασία καθώς και στην ολοκλήρωση αυτής, στην τεχνική και στην εκφραστική ελευθερία του παιδιού, σε ότι αυτό δέχεται και σε ότι παίρνει (Stern1, 1992).

Συγκεφαλαιωτικά, αναφέρεται ότι σε ότι αφορά το σχέδιο των παιδιών δεν επιθυμείται η αντιγραφή εφόσον το θεμιτό είναι η πρωτοτυπία και αποφεύγεται η χρήση τετραδίων ή βιβλίων ή φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές προς χρωμάτισμα από τα παιδιά. Όλα αυτά θα τα εμποδίσουν να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις τους, τις ιδέες τους και οπωσδήποτε την δυνατότητα τους να αποκτήσουν γνώσεις και να προχωρήσουν σε καλλιτεχνικές αποφάσεις (Chapman, 1993).

Κλείνοντας επισημαίνεται ότι οι φωτοτυπίες με προσχεδιασμένες μορφές - που στην συγκεκριμένη εργασία αποτελούν ταυτόσημη έννοια με τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες καθώς και το επίκεντρο της- αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα μια φτωχής και μη δημιουργικής δραστηριότητας και πρακτική που φυσικά εχθρεύονται οι εκπαιδευτικοί της τέχνης (Efland, 2002).

Κεφάλαιο 3. Η θέση των εικαστικών τεχνών στην σύγχρονη εκπαίδευση

3.1. Γενικά

Τα εικαστικά μαθήματα ενδυναμώνουν και διαμορφώνουν την ανάπτυξη των παιδιών καθώς αυτά διδάσκονται να βλέπουν, να καταλαβαίνουν, να κρίνουν, να δημιουργούν και γενικότερα να μυούνται στις αξίες της οπτικής τέχνης. Η λειτουργικότητα αυτής της τέχνης στο σχολείο φανερώνεται σε δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα παιδιά θα φτάσουν στο σημείο να δημιουργούν έργα τέχνης. Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις ποιότητες της καθώς και τον ρόλο της σε σχέση με τον χώρο, το χρόνο και τον εκάστοτε πολιτισμό. Τέλος, τα παιδιά θα κατορθώσουν να προχωρούν από μόνα τους σε αισθητικές κρίσεις ως αποτέλεσμα της γνωριμίας τους με την εικαστική τέχνη. Έτσι, σε μετέπειτα στάδιο θα είναι σε θέση να πραγματώσουν όλα αυτά στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Κάτι πιο συγκεκριμένο αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά κατά την διάρκεια της εικαστικής διεργασίας προσπαθούν να λύσουν ένα πρόβλημα. Το πρόβλημα αυτό έγκειται στην προσπάθεια τους να αναπαραστήσουν εικόνες της πραγματικής ζωής και να αποδώσουν σε αυτές μορφή, υλικοτεχνική υποδομή, εκφραστική δύναμη. Έτσι, τα παιδιά θα αναπτύξουν δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν. Οι δεξιότητες αυτές θα τα βοηθήσουν όμως και στην καθημερινή τους ζωή να κρίνουν, να αναλύουν, να ερμηνεύουν, να προσεγγίζουν τα πράγματα με έναν τρόπο βαθύτερο και διαφορετικό, να λύνουν τα προβλήματα τους και να αναγνωρίζουν την ταυτότητα των αντικειμένων. Συνεπώς, η εικαστική εκπαίδευση προμηθεύει στα παιδιά την δύναμη να εκφράσουν τα πιστεύω τους και την αντίληψη τους για τον κόσμο, την εσωτερική τους δύναμη και την φαντασία τους (Σάλλα-Δοκουμερτζή, 1996).

Η εκπαίδευση των παιδιών λοιπόν αναλαμβάνει την ευθύνη για την άνθιση των ευεργεσιών της τέχνης στην ανάπτυξη τους. Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στο νηπιαγωγείο δεσπόζουν την ίδια ιδέα και ορίζουν όλες τις συντεταγμένες της πραγματοποίησής της. Πιο αναλυτικά, σε αυτά ορίζονται οι επιδιώξεις και οι επιμέρους στόχοι της εικαστικής τέχνης στην εκπαίδευση όπως επίσης και οι κατακτήσεις των παιδιών από την ενασχόληση τους με αυτή. Επίσης, καθορίζεται ο τρόπος αξιολόγησης των παιδιών και επισημαίνεται η σπουδαιότητα της σύνδεσης των εικαστικών με άλλες μαθησιακές περιοχές προς επίτευξη μια ολοκληρωμένης διδασκαλίας που θα οδηγήσει τα παιδιά στην ολιστική γνώση.

3.2. Οι κατακτήσεις των παιδιών από τις εικαστικές δραστηριότητες

Οι κατακτήσεις των παιδιών από την τέχνη λαμβάνονται υπόψη και δύνανται να επιτευχθούν μέσα από τον σχεδιασμό τη διδασκαλίας. Πρώτα από όλα, για να σχεδιαστεί μια διδασκαλία τέχνης χρειάζεται να τεθούν οι στόχοι που πρέπει η ίδια να επιδιώξει καθώς και ο βαθμός επίτευξης αυτών. Στην συνέχεια, θα πρέπει να εφαρμοστεί η ανάλογη μέθοδος διδασκαλίας που θα προωθήσει αυτές μέσα από κατάλληλες πρακτικές και τεχνικές. Τέλος, το πιο σημαντικό στοιχείο από όλα είναι το πώς ο εκπαιδευτικός θα χειριστεί τις παραπάνω παραμέτρους και το αν θα έχει τις απαιτούμενες ικανότητες και γνώσεις για να το κάνει (Gloton, 1976).

Επεξηγηματικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει και να έχει κατανοήσει εις άκρον την καλλιτεχνική διεργασία. Για να γίνει αυτό όσο το δυνατόν καλύτερα πρέπει πρώτα από όλα να έχει προσωπικά βιώματα και εμπειρίες σε σχέση με αυτήν την διεργασία (Charman, 1993). Ανάλογα, θα οργανώσει τις μεθόδους του (Gloton, 1976).

Οι κατακτήσεις των παιδιών από την διαδικασία διαπαιδαγώγησης τους καταλήγει να αποτελεί προσωπική τους υπόθεση. Τα παιδιά θα εσωτερικεύσουν γνώσεις θα αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητες τους με βάση την θέληση τους. Επεξηγηματικά, θα μάθουν αυτό που επιθυμούν, το οποίο βέβαια θα καθοριστεί από το ενδιαφέρον τους (Neeil, 1972). Πολλά εγχειρίδια άλλωστε παρουσιάζουν αυτό το σημείο ως μια από τις αρχές μάθησης όπως και το ισχύων αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2010) το οποίο αναφέρει ότι στα πλαίσια ενός δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος προκειμένου να παραχθεί η μάθηση είναι απαραίτητο να συνδέεται με το ενδιαφέρον των παιδιών. Αναλόγως και η εικαστική διαπαιδαγώγηση που στόχο έχει να προωθήσει την μάθηση μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας βασισμένους στην καλλιτεχνική έκφραση (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Συμπερασματικά, η ενασχόληση με τις εικαστικές τέχνες στα πλαίσια της σχολικής τάξης αποτελεί ένα ικανότατο διδακτικό υλικό που μπορεί να προκαλέσει περισσότερο από κάθε άλλο την συναισθηματική εμπλοκή και την συμμετοχή των παιδιών καταλήγοντας έτσι στην ενεργοποίηση μια ορθής διαδικασίας που θα οδηγήσει στην κατάκτηση γνώσεων. Το ζήτημα το σημείο είναι το αν ο εκπαιδευτικός θα δώσει τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά και σχεδιάσει με

τέτοιους τρόπους την διδασκαλία αλλά και την δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη. (Gulbenkian Foundation, 1982 στο Σταματοπούλου, 1998).

Συνεπώς, η ελεύθερη, η καθοδηγούμενη και η κατευθυνόμενη δράση των παιδιών στα εικαστικά θα τους οδηγήσει σε κατακτήσεις ανάλογα με το αν η πραγμάτωση τους ξεκινά από το ενδιαφέρον των παιδιών έτσι όπως αυτό αναλύθηκε παραπάνω σε σχέση με τις προκείμενες μορφές δράσης. Ενδεικτικά αναφέρονται ποιες μπορούν να είναι αυτές η κατακτήσεις των παιδιών από την καλλιτεχνική δραστηριότητα σε κοινωνικό, δημιουργικό, σωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό, αισθητικό και προσωπικό επίπεδο.

Έτσι, λοιπόν, αναφέρεται ότι σε δημιουργικό επίπεδο τα παιδιά είναι δυνατόν να αναπτύξουν την ικανότητα τους και βέβαια την προθυμία τους να πειραματίζονται με τα υλικά, να τα εξερευνούν και να προχωρούν σε ανακαλύψεις κάθε είδους καλλιτεχνικής ιδέας. Επίσης, θα πρέπει να διδάσκονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να καταλήξουν να είναι ικανά να εφαρμόζουν πρωτοποριακούς και δημιουργικούς συνδυασμούς των θέσεων με τα υλικά. Να εκφράζονται με πρωτοτυπία καθώς και να αναπτύσσουν εις άκρον την φαντασία και την δημιουργικότητα τους. Επιπλέον, η διατύπωση ατομικών και προσωπικών καλλιτεχνικών θέσεων με τρόπο ιδιαίτερο, η μοναδικότητα στον τρόπο χρήσης και επεξεργασίας των λεπτομερειών αποτελούν άλλες δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα παιδιά σε αυτό το επίπεδο (Schirmacher, 1998).

Σε συναισθηματικό επίπεδο, το παιδί μπορεί να καλλιεργήσει άλλες πτυχές του και να προχωρήσει σε αντίστοιχες κατακτήσεις εξίσου σημαντικές. Παραδείγματος χάρη, τα παιδιά πρέπει να φτάσουν στο σημείο να παραδέχονται τυχόν προσωπικά τους σφάλματα και να έχουν εμπιστοσύνη στο εαυτό τους σχετικά με την όλη καλλιτεχνική διεργασία την οποία διεκπεραίωσαν. Βέβαια, συνακόλουθο αυτών και επιθυμητό είναι η επιβεβαίωση τους μέσα από αυτή και η καταπάτηση του φόβου, της ανασφάλειας και των επιφυλακτικών στάσεων απέναντι της. Το σημαντικότερο από όλα όμως είναι τα παιδιά να καταφέρουν να μάθουν πως μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματα τους, τις ιδέες τους, τις σκέψεις τους, την διάθεση τους και γενικότερα την προσωπικότητα τους. Επιπλέον, σημαντική κατάκτηση από μέρους τους κρίνεται ο ορθός χειρισμός των προσθέσεων, των παραλείψεων, των παραμορφώσεων και των υπερβολών σε σχέση με τον τρόπο χρήσης των

εκφραστικών μέσων προκειμένου να καταφέρνουν να αποδίδουν την συναισθηματική αξία των αντικειμένων την οποία επιθυμούν να εκφράσουν (Schirmmacher, 1998).

Σε κοινωνικό επίπεδο οι κατακτήσεις του παιδιού έχουν σχέση με την ικανότητα αυτού να δουλεύει ατομικά, να είναι υπεύθυνο σε ότι αφορά τον δανεισμό υλικών, την καθαριότητα και την τήρηση των κανόνων και να εξάγει προσωπικές ιδέες χωρίς να αντιγράφει τις ιδέες άλλων. Βέβαια, το πιο σημαντικό από όλα είναι να μάθει να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του αλλά και με τον εκπαιδευτικό καθώς και να δείχνει ανοχή σε καλλιτεχνικές ιδέες, τεχνοτροπίες και καλλιτεχνικά προϊόντα αυτών. Ταυτόχρονα με όλα αυτά θα αναπτύσσεται η κοινωνικοποίηση του παιδιού (Schirmmacher, 1998).

Τα παιδιά επίσης μπορούν να έχουν κατακτήσεις και σε γνωστικό επίπεδο από την εμπλοκή τους σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Πιο αναλυτικά, θα καταλήξουν να αποκτήσουν γνώσεις σε σχέση με τα χρώματα και την ανάμειξη τους, για τα σχήματα, τις γραμμές και τις μορφές ανθρώπων ή αντικειμένων και τις τεχνικές. Επιπλέον, θα πρέπει να αποκτήσουν την δυνατότητα να εκφράζονται για εμπειρίες και γεγονότα με προσωπική σημασία καθώς και να ξεχωρίζουν την δημιουργία που προέκυψε από τα ίδια από την δημιουργία που προέκυψε από την επιταγή αυτών με τους άλλους. Τέλος, το παιδί θα κατακτήσει ευρύτερες γνώσεις, αλλά και γνώσεις σε σχέση με το καλλιτεχνικό λεξιλόγιο και με την θέση της τέχνης στο παρελθόν και στο παρόν μέσα από συζητήσεις και ιστορίες για αυτή (Schirmmacher, 1998).

Επίσης, σε αισθητικό επίπεδο τα παιδιά κατακτούν σημαντικές γνώσεις σε ότι αφορά την υφή, το μοτίβο, την φόρμα, τον όγκο, τον χώρο και χρησιμοποιεί αυτές για να συζητήσει και να εκτιμήσει το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, την δική του τέχνη καθώς και την τέχνη των άλλων. Επιπλέον, το παιδί θα φτάσει μέσα από μια ορθή καλλιτεχνική διεργασία στο σημείο να εντοπίζει τις διαφορές ανάμεσα σε τεχνοτροπίες και μάλιστα να εκτιμά αυτές ως προς την ομορφιά τους και τον διαφορετικό τρόπο χρήσης τους από τον καλλιτέχνη. Ακόμη, τα παιδιά μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται και να ευαισθητοποιούνται χρησιμοποιώντας και τις πέντε αισθήσεις τους. Τέλος, αποκτά άνεση με μια ποικιλία τρισδιάστατων και δυσδιάστατων καλλιτεχνικών μέσων (Schirmmacher, 1998).

Τέλος, σε σωματικό επίπεδο τα παιδιά μπορούν να αποκομίσουν άλλες

κατακτήσεις όπως η λεπτή κινητικότητα, η σωστή χρήση διάφορων εργαλείων και ο συνδυασμός ματιού χεριού (Schirrmacher, 1998). Όμως, η καλλιτεχνική αγωγή δεν πρέπει να στοχεύει σε τέτοιου είδους κατακτήσεις. Βέβαια αυτές είναι θεμιτό να συμβούν κατά την διαδικασία εκπλήρωσης άλλων κατακτήσεων πιο ουσιαστικών για την ίδια την καλλιτεχνική διεργασία. Βέβαια υπάρχουν μέθοδοι που πρεσβεύουν τέτοιου είδους στόχους αλλά πρέπει να απορρίπτονται καθώς καθιστούν αυτή από μια ζωντανή διαδικασία να γίνεται συνηθισμένη, χωρίς ενδιαφέρον και ανιαρή (Gloton, 1976).

Συγκεκριρωαίωτικά, αναφέρονται οι κατακτήσεις των παιδιών που σύμφωνα με το Vygotsky θεωρούνται οι πιο ουσιαστικές της αισθητικής αγωγής. Πιο αναλυτικά αυτές παραπέμπουν στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την εκπαίδευση στην τέχνη καθώς και γενικότερα στην καλλιέργεια των ικανοτήτων που βιώνουν σε ένα έργο τέχνης όπως ο αισθητικός συλλογισμός, η σκέψη και η διαμόρφωση κρίσεων (Πουρκός, 2009).

3.3. Οι επιδιώξεις των εικαστικών δημιουργιών στην εκπαίδευση των νηπίων

Οι επιδιώξεις της καλλιτεχνικής αγωγής συγκλίνουν με την ευθύνη για γενικότερη εκπαίδευση. Αυτό έγκειται συγκεκριμένα στο γεγονός ότι στα σχολικά προγράμματα η τέχνη δίνει ευκαιρίες στο παιδί για προσωπική ολοκλήρωση μέσα από καλλιτεχνικές εμπειρίες που πηγάζουν στο περιβάλλον και στα βιώματα του παιδιού. Για παράδειγμα, η επαφή του παιδιού με την καλλιτεχνική κληρονομιά το κάνει να γνωρίσει διάφερα επιτεύγματα του ανθρώπου. Ουσιαστικότερη επιδίωξη της τέχνης και κάθε μορφής αυτής είτε εικαστικής είτε άλλης, είναι να έχει νόημα για το παιδί, να έχει αυθεντικότητα και άμεση σχέση με την ζωή (Charman, 1993). Πιο συγκεκριμένα, οι εικαστικές τέχνες στην εκπαίδευση έχουν στόχο την γνωριμία των παιδιών με εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας βασισμένους στα συναισθήματα τους, την απόκτηση καλλιτεχνικών εμπορειών και την κατανόηση αυτών έτσι ώστε να είναι σε θέση να τις εντάξουν στην προσωπική τους ζωή (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Πιο συγκεκριμένα, μια από τις επιδιώξεις της εικαστικής ενασχόλησης είναι η δημιουργία μιας πηγής ευκαιριών για την συλλογή εμπειριών από τα ίδια τα παιδιά σε σχέση με αντικείμενα, άλλα άτομα και συμβάντα αλλά και για την σύνδεση αυτών των εμπειριών με τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούν στις δράσεις τους. Κατά αυτό τον τρόπο δηλαδή, θα προκληθεί η γνωριμία του παιδιού με την ποιότητα των υλικών και την σχέση αυτών με το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον, την προέλευση τους, τα χαρακτηριστικά τους, και τις χωρητικές τους έννοιες. Το ζήτημα είναι να δοθούν ευκαιρίες στα παιδιά για διερεύνηση των υλικών. Έτσι μέσα από αυτή την διαδικασία που θα έχει την μορφή παιχνιδιού να προωθηθεί η καλλιέργεια της έκφρασης συναισθημάτων και της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Εκτός από αυτά, με την ένταξη των εικαστικών δραστηριοτήτων στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών επιδιώκεται η καλλιέργεια άλλων ευρύτερων και ποικίλων δεξιοτήτων όπως αυτών της επικοινωνίας, την περιγραφής, της ερμηνείας και της αισθητικής κρίσεις. Βέβαια, αυτό θα επιτευχθεί όταν στην οργάνωση των εικαστικών δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός προνοεί να συμπεριλάβει κατά σταδιακή σειρά τον πειραματισμό, τον εμπλουτισμό των εμπειριών, την παραγωγή των εικαστικών δημιουργιών και τέλος τον στοχασμό σχετικά με αυτές (Erstein & Trimis, 2002).

Επιπλέον, οι εικαστικές ενασχολήσεις επιδιώκουν να καλλιεργήσουν στάσεις και αξίες σε ότι έχει σχέση με την κοινωνικοποίηση, την συνεργασία και την καλλιέργεια της κριτική σκέψης των παιδιών. Ακόμη, η διαδικασία στην οποία μπαίνουν τα παιδιά κατά την διάρκεια αυτών και όπως αυτή περιγράφηκε παραπάνω τείνει να μετατραπεί σε μια αναπαράσταση του εξωσχολικού κόσμου μέσα στο χώρο του σχολείου. Η αναπαράσταση αυτή παραπέμπει σε θέματα κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά καθώς και των αξιών αυτών των παραμέτρων αλλά και ευρύτερα. Το θέμα είναι πως το παιδί είτε σε έξω είτε σε έσω-σχολικά περιβάλλοντα επιδιώκεται να μάθει να ενεργοποιείται ουσιαστικά έτσι ώστε να μπαίνει από μόνο του στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην δράση των πρωτοβουλιών του (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Μια άλλη σημαντική επιδίωξη για τα παιδιά είναι να ευαισθητοποιηθούν ώστε να παρατηρούν καθημερινά το άμεσο περιβάλλον τους. Η παρατήρηση αυτή θα αφορά και το ανθρωπογενές και το φυσικό περιβάλλον. Θα εκτείνεται αρχικά στο σχολικό χώρο και σε τοπικό επίπεδο και σταδιακά θα καταλήξει να αγγίζει και το παγκόσμιο επίπεδο. Αποτέλεσμα αυτής της παρατήρησης του κόσμου και του περιβάλλοντος

επιδιώκεται να είναι η ενεργοποίηση των αισθήσεων των παιδιών, η συναίσθηση του χώρου και του τόπου στον οποίο βρίσκονται και λειτουργούν αλλά και ευρύτερα. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα τους δοθεί παράλληλα η ευκαιρία για δράση, για δημιουργία, για στοχασμό καλλιτεχνικού περιεχομένου και για καλλιέργεια της κρίσης τους (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2010).

Τις επιδιώξεις των εικαστικών τεχνών έρχεται να συμπληρώσει ο Οδηγός της νηπιαγωγού που αναφέρει ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτών με κατάλληλο τρόπο συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Επίσης, βοηθά στην μαθησιακή του προσπάθεια και την όλη ανάπτυξη του αρκεί να φροντίζεται η ανάπτυξη κάποιων άλλων παραμέτρων. Οι παράμετροι αυτοί αναφέρονται στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών, στον εμπλουτισμό των δυνατοτήτων τους για έκφραση. Αυτή η έκφραση πηγάζει από τις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών και πραγματώνεται με διάφορους τρόπους. Ακόμη στην ανάπτυξη της αναπαραστατικής σκέψης και στην διέγερση και διατήρηση του ενδιαφέροντος για την μαθησιακή διαδικασία (Δαφέρμου κ.α., 2008).

Επίσης, ο Οδηγός της νηπιαγωγού αναφέρει πόσο σημαντικό είναι να επιδιώκεται ο πειραματισμός κατά την διαδικασία πραγμάτωση των εικαστικών δραστηριοτήτων. Τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν τα υλικά, τα χρώματα, τα σχήματα και τους όγκους. Έτσι εξελίσσονται σε ότι έχει σχέση με το συμβολισμό ειδικότερα αλλά και με την προσέγγιση, την ερμηνεία και την απόλαυση του περιβάλλοντος κόσμου τους γενικότερα (Δαφέρμου κ.α., 2008).

Τέλος, ο Schirmmarcher (1998) επισημαίνει ποιες δεν μπορούν να αποτελούν επιδιώξεις στον προγραμματισμό εικαστικών δραστηριοτήτων βασισμένων στο σχέδιο. Πιο αναλυτικά, αναφέρει ότι δραστηριότητες που δεν έχουν καλλιτεχνική και δημιουργική αξία και επιδιώκουν στην ανάπτυξη του ελέγχου των κινήσεων, ή του συνδυασμού χεριού ματιού δεν είναι εν τέλει δημιουργικές δραστηριότητες και απλά καλύπτουν το κενό χρόνο. Σε αυτό το σημείο υποστηρίζει ότι φυσικά οι εικαστικές δραστηριότητες δεν μπορούν να γίνονται μόνο και μόνο για την κάλυψη κενού χρόνου και κατακρίνει όσους εκπαιδευτικούς διαφεύγουν σε αυτήν την πρακτική.

Στόχος των εικαστικών μαθημάτων βέβαια δεν είναι μόνο η έκφραση των παιδιών σε προσωπικό επίπεδο αλλά και η ολοκλήρωση των αισθητικών εμπειριών. Αυτή

καθίσταται δύσκολή διότι πριν από αυτό πρέπει να ελεγχθούν και να λειτουργήσουν τα συναισθήματα που θα συμβάλλουν σε αυτή. Συνεπώς, στόχος είναι να παραχθεί μια γνώση που θα συμπεριλαμβάνεται στο συναίσθημα. Η επιδίωξη είναι αυτό το συναίσθημα που πηγάζει από τις αισθητικές εμπειρίες να συμπεριλαμβάνει γνώση και αντίσταση στους περιορισμούς. Έπειτα η απόκτηση της γνώσης θα φέρει την δυνατότητα την κριτικής επεξεργασίας των πραγμάτων και την εμβάθυνση αυτών σε ότι έχει σχέση με την τέχνη και ευρύτερα. Αποτέλεσμα θα είναι μια μεγαλύτερη ευχαρίστηση και ικανοποίηση (Σταματοπούλου, 1998).

Τέλος, μιλώντας για επιδιώξεις των εικαστικών τεχνών κοινά αποδεκτές δεν είναι δυνατόν να μην γίνει αναφορά στη βασική επιδίωξη του καλλιτέχνη που είναι η ελευθερία. Μια ελευθερία που βάζει τον ίδιο να συγκρούεται με τις συνηθισμένες ιδέες, τις απεγάδιαστες και αποδεχτές από όλους, με την θεματολογία των έργων και με το αποδέχτη – κριτή αυτού, δηλαδή το κοινό. Η σύγκρουση αυτή θα φέρει μια μάχη από την οποία αυτός θα ζητά να ξεφύγει από το τυποποιημένη και κληροδοτούμενη τέχνη επιθυμώντας να έχει την δύναμη να φτιάξει μια καινούργια δικιά του τέχνη (Gloton, 1976).

3.4. Η αξιολόγηση των εικαστικών δραστηριοτήτων των μικρών παιδιών

Σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2011) η αξιολόγηση παραπέμπει στην διαδικασία εκείνη κατά την οποία συλλέγονται, ερμηνεύονται και συνθέτονται πληροφορίες από τις καθημερινές εμπειρίες που πραγματώνονται στα πλαίσια της τάξης με σκοπό να αποφασιστούν παράμετροι σχετικά με την διδασκαλία και την μάθηση. Πιο συγκεκριμένα σκοπός αυτής στο νηπιαγωγείο είναι η ανακάλυψη των όσων γνωρίζει το παιδί, του επιπέδου κατανόησης του, του τρόπου σκέψης και μάθησης καθώς επίσης και των συναισθημάτων του. Η ανακάλυψη αυτή γίνεται μέσα από την συλλογή πληροφοριών που το ίδιο δημιουργεί με τις ζωγραφιές τους, τις ενέργειες τους και γενικότερα όλους τους τρόπους επικοινωνίας λεκτικούς η μη που χρησιμοποιεί. Ο εκπαιδευτικός θα έχει ως βάση αυτές τις πληροφορίες προκειμένου να προχωρήσει στην ορθή σχεδίαση και οργάνωση της διδασκαλίας που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και στο μαθησιακό τους στυλ. Βέβαια δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός που εμπλέκεται στην διαδικασία της αξιολόγησης αλλά προπάντων το ίδιο το παιδί (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Η πραγμάτωση της αξιολόγησης συμβαίνει σε τρία στάδια, δηλαδή πρώτον την καταγραφή στοιχείων και την τήρηση αρχείου αυτών, δεύτερον η ερμηνεία αυτών και τέλος ο απολογισμός τους με σκοπό της βελτίωση που προαναφέρθηκε (Charman, 1992).

Πιο λεπτομερειακά, στην καλλιτεχνική αγωγή η καταγραφή στοιχείων και η τήρηση αρχείων αυτών μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, η τήρηση φακέλων δισδιάστατων έργων. Σκοπός τους είναι τόσο τα ίδια τα παιδιά να πληροφορούνται για τις δυνατότητες και να εκτιμούν τα επιτεύγματα τους και την πρόοδο τους όσο και οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς να ενημερώνονται για αυτά. Οι φωτογραφίες των έργων των παιδιών είναι ένας άλλος τρόπος ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υπάρξει ανατροφοδότηση. Επιπλέον, τα ημερολόγια μπορούν να αποτελούν μάρτυρες των καλλιτεχνικών εμπειριών των παιδιών. Με Αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα ξέρουν ποιες εμπειρίες θα είναι οι επόμενες που οι ίδιοι πρέπει να προκαλέσουν στα παιδιά (Charman, 1992).

Ωστόσο, σε μια καλλιτεχνική δραστηριότητα δεν αξιολογούμε το αποτέλεσμα. Πολύ μεγαλύτερη σημασία έχει να αξιολογήσουμε την διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά πορεύτηκαν για να φτάσουν στο αποτέλεσμα. Όπως ορίζει και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2010) η καταγραφή αυτή που γίνεται για χάρη της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων αφορά εξίσου διαδικασία και το αποτέλεσμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, των παιδιών και του υπόλοιπου συνόλου της σχολικής κοινότητας.

Έτσι, οι βιντεοσκοπήσεις και οι φωτογραφίες των παιδιών κατά την ώρα που εργάζονται ή μιλούν για την δουλειά τους παρουσιάζοντας το έργο τους είναι ένας τρόπος καταγραφής δεδομένων χρησιμότητας. Επίσης είναι απαραίτητος καθώς προσφέρει ένα πιο ουσιαστικό υλικό για αξιολόγηση σε σχέση με την ουσία της καλλιτεχνικής αγωγής. (Charman, 1992).

Όπως ορίζει ο Οδηγός της νηπιαγωγού (2008), κεντρικό στόχο της συμμετοχής των παιδιών στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτελεί η όλη διαδικασία και όχι το αισθητικό τους αποτέλεσμα. Αυτό έγκειται στο γεγονός πως τα παιδιά μπορούν και συνηθίζουν να εκφράζονται και να επικοινωνούν εικαστικά μέσα σε αυτή την διαδικασία. Όσον αφορούν τα σχέδια τους συγκεκριμένα αυτά αρχικά είναι πολύ απλά χωρίς ιδιαίτερη αισθητική αλλά στην συνέχεια εξελίσσονται. Προϋπόθεση αυτής της εξέλιξης είναι να δίνονται πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για σχέδιο και ζωγραφική. Να μεταγίζονται σε αυτά γνώσεις σχετικά με την τεχνική και τέλος να

τους δίνεται η δυνατότητα εξερεύνησης των εργαλείων και των υλικών. Αναλόγως και σε άλλες εικαστικές δραστηριότητες. Έτσι, μέσα από την διαδικασία που συμβαίνει σε πρόσφορες συνθήκες, θα προκύψει ένα καλό αισθητικό αποτέλεσμα (Δαφέρμου κ.α., 2008). Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως η συμμετοχή των παιδιών στην διαδικασία των εικαστικών δραστηριοτήτων κατακτά προεξέχουσα θέση σε σχέση με το αισθητικό αποτέλεσμα και ότι το παιδί πρέπει να αξιολογείται για αυτό (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Επιπρόσθετα, όπως δηλώνει ο Moyer (1990 στο Schirmarcher, 1998).) μιλώντας για τις κατευθυνόμενες μορφές εικαστικής διδασκαλίας με την χρήση προσχεδιασμένων μορφών προς χρωμάτισμα από τα παιδιά, η έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα και όχι στην διαδικασία μιας καλλιτεχνικής δουλειάς προκαλεί τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα παιδιά ο οποίος βέβαια και δεν είναι επιθυμητός.

Όμως, αυτή η επικέντρωση στο αποτέλεσμα και ο ανταγωνισμός που προκύπτει μεταξύ των παιδιών εξαιτίας αυτής καταλήγουν να καταστρέφουν το δημιουργικό πνεύμα τους (Stern², 1992). Η αξιολόγηση των εικαστικών αποτελεσμάτων και μόνο θα οδηγήσει στην επιλογή του καλύτερου και του χειρότερου έργου με βάση κριτήρια όπως η αισθητική. Τα παιδιά έτσι θα ακολουθούν πάντοτε τις οδηγίες των εκπαιδευτικών τους και θα υπερτιμούν τις δημιουργίες τους. Θα υποτιμούν επίσης τις δικές τους, μην μπορώντας να εκφραστούν και θέλοντας να κερδίσουν φτιάχνοντας το καλύτερο εικαστικό αποτέλεσμα (Moyer, 1990 στο Schirmarcher, 1998). Έτσι, το νόημα της αξιολόγησης και γενικότερα της συμμετοχής των παιδιών στις εικαστικές δραστηριότητες χάνεται ολοσχερώς. Όπως δηλώνει ο Stern (1992), το παιδί δεν είναι υποχρεωμένο να δημιουργήσει για να νικήσει σε κάτι. Αντίθετα, δημιουργεί για να αποκτήσει συνείδηση της προσωπικότητας του και κατ' επέκταση εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Η εμπιστοσύνη αυτή όμως που κερδίζει από την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία του, την χάνει εις άκρον από τον προκείμενο ανταγωνισμό και σίγουρα από τις κατευθυνόμενες δράσεις που επικεντρώνονται σε αυτό το τελικό αποτέλεσμα.

Εν ολίγοις, η αξιολόγηση των εικαστικών δραστηριοτήτων αφορά τις εμπειρίες και τις δεξιότητες που αποκτά το παιδί κατά την διαδικασία ενασχόλησης του με αυτές. Οπότε η αξιολόγηση και η προσοχή των εκπαιδευτικών πρέπει να επικεντρώνεται περισσότερο σε αυτό το μέρος τις διδασκαλίας τους προκρινόμενου να συλλέξει, να καταγράψει τα κατάλληλα δεδομένα και να εφαρμόσει νέες διαφοροποιημένες αλλαγές στις πρακτικές του. Τα παιδιά συγκεκριμένα στις εικαστικές τέχνες θα

αξιολογηθούν για αυτές τις εμπειρίες και δεξιότητες που απέκτησαν κατά αυτήν την διαδικασία. Επομένως αυτή θα πρέπει να είναι εκείνη που εν τέλει θα πρέπει να αξιολογείται σε σχέση με το αποτέλεσμα (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Η αξιολόγηση κάθε παιδιού όμως δεν αφορά μόνο την διαδικασία και το αποτέλεσμα αλλά και την χρήση των υλικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τις επιτεύξεις του παιδιού σε ότι έχει σχέση με το πώς αυτά αξιοποιούν τα εργαλεία και τα υλικά τους. Κατά αυτόν τον τρόπο εκείνος θα εντοπίσει τις δυσκολίες των παιδιών και θα τους καθοδηγήσει προτείνοντας λύσεις στα προβλήματα τους. Έτσι, εκείνος θα τους στηρίξει ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα απέναντι στην εικαστική δραστηριότητα που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν (Δαφέρμου κ.α., 2008). Επίσης, θα πρέπει να εστιάζεται σε αυτά ως υποσύνολα της όλης διαδικασίας που ακολουθούνται από τα παιδιά είτε σε ομάδες είτε ανα άτομο ώστε να συγκεντρώνει στοιχεία που θα βοηθήσουν στην αξιολόγηση είτε σε ομαδικό είτε σε συλλογικό επίπεδο (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Εξάλλου, αρχικά το ζήτημα είναι να βάλουν τα παιδιά τις βάσεις σχετικά με πώς μπορούν να χρησιμοποιούν αυτά τα υλικά και εργαλεία έτσι ώστε αργότερα να τα χρησιμοποιούν χωρίς επιπρόσθετες καθοδηγήσεις (Schirrmarcher, 1998). Ο τρόπος που αυτά θα χρησιμοποιηθούν από το παιδί θα αποτελέσουν ταυτόχρονα και το μέσο της εκφραστικής τους δύναμης (Charman, 1992). Οπότε η αξιολόγηση δεν αφορά τον σωστό τρόπο χρήση αυτών αλλά το πώς μπορεί να διευκολυνθεί αυτή η χρήση ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να εκφραστούν.

Στα πλαίσια διεκπεραίωσης μια εικαστικής δραστηριότητας αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί και η παρουσίαση αυτής σε κοινό από το ίδιο το παιδί δημιουργό. Κατά την παρουσίαση αυτή τα παιδιά γίνονται ακροατές και θεατές των δημιουργιών των άλλων παιδιών ή ακόμη και των δικών τους. Καλούνται να στοχαστούν και να σκεφτούν κριτικά ενώπιον των συμμαθητών τους τόσο σχετικά με την τέχνη που δημιούργησαν τα ίδια όσο και με αυτή που δημιούργησαν άλλοι. Επίσης ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει τα παιδιά και σε αυτό το μέρος της διαδικασίας ((Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011). Σχετικά με αυτό, αναγκαίο κρίνεται να αναφερθεί πόσο σημαντικό και ευνοϊκό είναι να δίνεται προσοχή και να ακούγεται ένα παιδί όταν αποκαλύπτει τις απόψεις του για το ίδιο του το έργο. Προϋπόθεση αυτού είναι ότι οι εκπαιδευτικοί να μην απαντούν στα λεγόμενα τους διορθώνοντας τα ή παρεμβαίνοντας με έντονες αξιολογικές κρίσεις (Stern1, 1992).



Ωστόσο, σε αυτό το σημείο παρουσιάζεται πως οι συμμαθητές και ο εκπαιδευτικός δεν είναι οι μόνοι στους οποίους θα παρουσιαστεί η παραγόμενη από τα παιδιά τέχνη και που θα γίνουν αξιολογητές αυτής. Επίσης, άλλοι ενήλικες θα βρεθούν σε αυτό το σημείο όπως οι γονείς που ασκούν μεγάλη επιρροή σε αυτά. Το θέμα είναι πως αυτοί δεν πρέπει να πέσουν σε κάποιο σφάλμα όπως αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω.

Το θέμα είναι πως η αντίληψη των ενηλίκων διαφέρει από εκείνη των παιδιών χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι εγκυρότερη και ορθότερη Έτσι, προκύπτει ότι η παιδική τέχνη είναι διαφορετική από εκείνη των ενηλίκων σε τέτοιο επίπεδο μάλιστα που φαίνεται πως τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη εκφραστική δύναμη από εκείνους. Γενικότερα υπάρχει η τάση τα παιδικά έργα να θεωρούνται ως κάτι ιδιαίτερο που προέρχεται από ένα άλλο κόσμο αυτό της ψυχής του παιδιού. Συνεπώς τα δημιουργήματα αυτά δεν πρέπει να εμφανίζονται σε σχέση με ότι θα δημιουργούσαν οι ενήλικες αλλά σε σχέση με την πιο ολοκληρωμένη έκφραση των παιδιών. Απαιτείται λοιπόν από τους ενήλικες μια τέτοια συμπεριφορά έτσι ώστε να παύουν να αντιμετωπίζουν την παιδική τέχνη σαν δικιά τους παραγγελία και να έρθουν στην θέση να μπορούν να κατανοήσουν τον κόσμο των παιδιών. Μόνο με αυτό τον τρόπο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς θα έχουν την δυνατότητα και την απαιτούμενη ωριμότητα να πραγματώσουν μια αξιολόγηση σε ουσιαστικές πτυχές της παιδικής δημιουργίας (Stern2, 1992).

3.5. Σύνδεση των εικαστικών δημιουργιών με τις μαθησιακές περιοχές

Η διαθεματικότητα προμηνύει την διαχείριση επιλογών και οργάνωσης της γνώσης έτσι ώστε να επιτρέπονται και να αναδεικνύονται διασυνδέσεις μεταξύ διαφορετικών γνωστικών περιοχών. Επακόλουθο αυτής της διαχείρισης είναι η ενίσχυση συσχετίσεων, συνθέσεων και γενικεύσεων που θα επιφέρουν μια ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002).

Βάση αυτού του χαρακτηριστικού, η οργάνωση δραστηριοτήτων φαίνεται να συνδυάζει δράσεις από διάφορους γνωστικούς και αναπτυξιακούς τομείς έστω και αν αυτές αφορούν ένα και μόνο θέμα. Το σπουδαίο είναι πως αυτό αποτελεί ένα τρόπο διέγερσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος του παιδιού και επιφέρει την κατάκτηση μιας σφαιρικής γνώσης από το ίδιο (Evangelou et al., 2003 στο Δαφέρμου κ.α., 2008).

Η τέχνη προσφέρει ευκαιρίες για ποικίλες μορφές έκφρασης οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία όλων των μαθησιακών ενοτήτων προκειμένου τα παιδιά να φτάσουν στην ολόπλευρη κατανόηση ενός θέματος. Βέβαια, εκτός από αυτήν την σύνδεση μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμη μια στην οποία οι διάφορες μορφές τέχνης συνδυάζονται με την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό αποτελεί επακόλουθο της δυνατότητας της τέχνης να αποτυπώνει με απτό τρόπο τα βιώματα, τα συναισθήματα και τις ιδέες των παιδιών στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Πιο αναλυτικά, η διδασκαλία της τέχνης διαφέρει από εκείνη των άλλων μαθησιακών περιοχών. Αυτή δηλαδή δίνει μεγάλη έμφαση στα αισθητικά διδακτικά αντικείμενα ενσωματώνοντας στα παράγωγα της, δηλαδή στα έργα τέχνης την σημασία και το νόημα της παρεχόμενης γνώσης. Η έκφραση της αποκτημένης γνώσης και του νοήματος αυτής σε σχέση με τα ίδια τα παιδιά δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω άλλων μαθησιακών ενασχολήσεων. Αυτό συμβαίνει διότι η βασικότερη επιδίωξη των τελευταίων είναι η επεξεργασία, η ανάλυση και η κατάκτηση γνωστικών αντικειμένων και όχι μια ενοποιημένη γνώση. Τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας όμως έχουν ανάγκη από αυτή την ενοποίηση διότι λόγω του αναπτυξιακού σταδίου τους τάσσονται υπέρ της εξερεύνησης αισθητικών εμπειριών (Σταματοπούλου, 1998). Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό η τέχνη να επεμβαίνει και να συνδυάζεται στην διδασκαλία με άλλες μαθησιακές περιοχές.

Εκτός από τα παραπάνω, αναφέρεται πως η ενασχόληση με την τέχνη σε όποιο μαθησιακό πλαίσιο και αν πραγματώνεται επιφέρει την συνειδητοποίηση της προσωπικής και της πολιτιστικής ταυτότητας καθώς και την ανάπτυξη άλλων κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Πιο λεπτομερειακά, σε ότι αφορά γενικότερα την γλώσσα αναφέρεται ότι η εμπλοκή των παιδιών σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλει έντονα στην καλλιέργεια της. Η επικοινωνία με κάθε τρόπο, η έκφραση των παιδιών και συνεπώς η ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου εύκολα δύναται να πραγματοποιηθεί σε ένα τέτοιο πλαίσιο όπου οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες παντρεύονται με τις γλωσσικές. Επιπλέον, κατά παρόμοια οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας τα παιδιά έρχονται και πάλι να ωφεληθούν από την χρήση όλων των ειδών κειμένων είτε προφορικών είτε γραπτών όπως είναι οι οδηγίες και οι λεζάντες, η αφήγηση και η περιγραφή αντίστοιχα (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Ακόμη, οι δραστηριότητες της τέχνης φαίνεται να αλληλοεπηρεάζονται και να συσχετίζονται έντομα με εκείνες των φυσικών επιστημών. Αυτό έγκειται στο γεγονός πως και οι δύο αυτές μαθησιακές περιοχές δανείζονται την πρώτη ύλη τους μέσα από τα αντικείμενα, τα υλικά, τις έννοιες και τα φαινόμενα του φυσικού κόσμου. Εκτός από αυτά, το φυσικό περιβάλλον ιδιαίτερα στην τέχνη προσφέρει μια βασική θεματολογία με την εκείνη μπορεί να μεταδώσει μηνύματα της ή μετασχηματίζοντας την να χτίσει και να επιβάλλει νέα νοήματα. Το ουσιαστικό της σχέσης των φυσικών επιστημών με την τέχνη που τους κάνει να συνεργάζονται για να προσφέρουν πιο ολοκληρωμένη γνώση στα παιδιά είναι η διερεύνηση όλων αυτών των πτυχών που αναφέρθηκαν. Τέλος, το φυσικό περιβάλλον αποτελεί την πιο συνηθισμένη πηγή έμπνευσης για μια καλλιτεχνική δημιουργία (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Επιπλέον, οι καλλιτεχνικές δράσεις έχουν να προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις μαθηματικές τους δεξιότητες. Για παράδειγμα, οι μετρήσεις που θα πραγματοποιηθούν για τις ανάγκες μιας κατασκευής θα προκαλέσουν την άσκηση της μαθηματικής τους σκέψης. Ανάλογα και άλλες έννοιες όπως η διαδοχή, η διάταξη στο χώρο και τα μοτίβα. Πιο αναλυτικά, η αξιοποίηση των τεχνών στις μαθηματικές δραστηριότητες εκτός από την ενθάρρυνση της μαθηματικής σκέψης προσφέρει ευκαιρίες για στοχασμό σχετικά με τα μαθηματικά συμπεράσματα. Εξάλλου, δεν νοείται μαθηματική ανάπτυξη αν δεν αγγίζονται αυτές οι δυο πτυχές των μαθηματικών (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της πραγμάτωσης των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων προσφέρονται εργαλεία τα οποία συντελούν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Οι τέχνες, εκτός από αυτό, συνδέονται και για άλλους λόγους με τις κοινωνικές επιστήμες καθώς έχουν εσωτερικεύσει σημαντικά στοιχεία και αποτελούν πηγές γνώσεων για όλους ανεξαρτήτως τους πολιτισμούς (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Επίσης, η σχέση της μαθησιακής ενότητας των Τ.Π.Ε. με τη τέχνη είναι δυνατή αλλά και σπουδαία. Τα παιδιά κάνοντας την χρήση των εργαλείων αυτού του περιβάλλοντος έχουν την δυνατότητα για δημιουργία, για έκφραση, για πειραματισμό με έννοιες όπως τα σχήματα καθώς επίσης και για εξομοίωση των είδη κατεκτημένων γνώσεων σχετικά με τις τεχνικές όπως η ζωγραφική με πινέλα. Έτσι τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν πως για την δημιουργία ενός καλλιτεχνικού έργου δεν υπάρχουν πλέον μόνο τα παραδοσιακά και συνηθισμένα υλικά και τεχνικές αλλά και άλλες πιο σύγχρονες που μάλιστα είναι δυνατόν να επιφέρουν και διαφορετικά

καλλιτεχνικά δημιουργήματα. Ακόμη τα παιδιά έρχονται σε επαφή με έργα τέχνης που διαφορετικά δύσκολα θα είχαν την ευκαιρία να τα γνωρίσουν με άλλο τρόπο. Τέλος εξασκούνται στην ορθή επιλογή των υλικών που θα τα βοηθήσει να αποδώσουν το τελικό αποτέλεσμα στο έργο τους με τέτοιο τρόπο ώστε να τους βοηθά να εκφράσουν σε αυτό ότι και όπως είχαν φανταστεί το οτιδήποτε. Σχετικά με αυτό, αναφέρεται πως η χρήση των Τ.Π.Ε. ενταγμένη σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλει ουσιαστικά στην διερεύνηση της εκφραστικής δύναμης ενός έργου (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Τέλος, σε ότι αφορά συγκεκριμένα το σχέδιο οι δυνατότητες που δίνουν τα Τ.Π.Ε. σχετικά με τα υλικά και την εφαρμογή της σχεδίασης στα περιβάλλοντα τους δεν έρχονται να αντικαταστήσουν τις παλιές πρακτικές που τα παιδιά έχουν ανάγκη αλλά να τις διερευνήσουν περισσότερο (Δαφέρμου κ.α., 2008).

Τα παιδιά όμως έχουν ανάγκη την επαφή με κάθε μορφή τέχνης. Αυτό συμβαίνει διότι κάθε μια από αυτές προσφέρει διαφορετικές αισθητικές εμπειρίες οι οποίες αποτελούν και την βάση για την κατάκτηση της γνώσης μέσω της τέχνης. Τα παιδιά έχουν επίσης την ανάγκη να ασχοληθούν με το θέατρο, την μουσική, το χορό για να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να διερευνήσουν τα στοιχεία τους και να προσπαθήσουν να αποτυπώσουν τις προθέσεις τους μέσω αυτών. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά πρέπει να αφεθούν ελεύθερα για να μπορέσουν να μπουκ στην θέση του ηθοποιού, του μουσικού, του χορευτή, του δημιουργού κατά την συμμετοχή τους στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες διότι μόνο έτσι αυτές θα έχουν νόημα για τα ίδια και θα εμπλακούν σε όλη την διαδικασία (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Συμπερασματικά, οι εικαστικές δραστηριότητες απλώνουν την χρησιμότητα στο εσωτερικό όλων των άλλων μαθησιακών περιοχών.

Δεν πρέπει όμως να λησμονείται ότι το παιδί ζωγραφίζει για να εκφραστεί και να συμπληρώσει την ικανοποίηση άλλων αναγκών. Το σχέδιο επίσης αποτελεί μια διέξοδο των εσωτερικών του συγκινησιακών εντάσεων από διάφορα ερεθίσματα του είτε γνωστικά σαν και αυτά που προαναφερθήκαν είτε άλλου είδους (Μπέλλας, 1987).

Σε ότι αφορά τις γιορτές και τις εικαστικές κατασκευές στα πλαίσια αυτών αναφέρεται πως πρέπει να αφήνονται τα περιθώρια στα παιδιά να δημιουργήσουν με φαντασία και να διασκεδάσουν. Πιο αναλυτικά, στις εθνικές γιορτές παρατηρείται μια τάση να κυριαρχήσουν των άλλων εικαστικές δημιουργίες παραπέμπουν σε επαναλαμβανόμενα μοτίβα, προσχεδιασμένα σχέδια σημαντικών ατόμων της

ιστορίας, γνωστά ποιήματα, μη ανανεωμένα θεατρικά και άλλα. Αυτό συμβαίνει επειδή υπάρχει η έγνοια της διατήρησης των παραδοσιακών εικόνων και συμβόλων αφορούν την εκάστοτε γιορτή. Όμως, για να έχουν όλα αυτά νόημα για τα ίδια τα παιδιά θα πρέπει να διαφοροποιηθούν ως προς την χρήση τους και αντί να αποτελούν τις κύριες καλλιτεχνικές δραστηριότητες να αποτελούν πηγή έμπνευσης για άλλες ανανεωμένες και πρωτοποριακές που θα δίνουν μια άλλη ουσία πραγμάτων κοντα στην σύγχρονη εποχή. Εξάλλου στην εποχή μας για να έχει νόημα η παράδοση για τα παιδιά πρέπει να προσεγγίζεται με τέτοιο τρόπο που να κάνει συνδέσεις με τις ανάγκες των ίδιων. Για παράδειγμα, στο σχέδιο θα μπορούσαν να αποφευχθούν οι επαναλήψεις των μοτίβων και να χρησιμοποιηθούν νέα σύμβολα, νέοι συνδυασμοί χρωμάτων και άλλα. Το ζήτημα σε αυτές τις γιορτές αλλά και σε άλλες ονομαστικές είναι τα παιδιά να στοχαστούν σχετικά με τους λόγους που αποδίδεται τιμή σε ανθρώπους και γεγονότα (Carman, 1992). Έτσι, σε αυτό το σημείο σχολιάζεται πως ο συγκεκριμένος στοχασμός δεν έχει την ευκαιρία του να ανθίσει μέσα από αυστηρά κατευθυνόμενες δραστηριότητες.

Εκτός από αυτές τις γιορτές, στο χώρο του σχολείου πραγματώνονται και άλλες που δίνουν τροφή για εικαστικές ενασχολήσεις όπως τα γενέθλια και οι ονομαστικές γιορτές των νηπίων της τάξης. Το θέμα, σε αυτές τις περιπτώσεις είναι τα παιδιά να κατακτήσουν το βαθύτερο νόημα τους. Σημαντικό είναι βέβαια ο εκφραστικός σκοπός που βρίσκεται πίσω από αυτές. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να δράσουν, να οργανώσουν αυθόρμητα τις ενέργειες τους (Carman, 1992).

Κεφάλαιο 4. Η συμπεριφορά των παιδιών στην εικαστική ενασχόληση

4.1. Εισαγωγή

Η συμπεριφορά των παιδιών κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Οι αντιδράσεις τους αποτελούν συνέπεια των καταστάσεων που βιώνουν. Στο προκείμενο κεφάλαιο επιλέγεται να μελετηθεί η συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με το πόσο κάθε φορά οι εκπαιδευτικοί τους καθοδηγούν, τους κατευθύνουν ή τους αφήνουν ελεύθερους. Στην συνέχεια αναλύεται το ενδιαφέρον αυτών για κάθε μορφή δράσης εικαστικών δραστηριοτήτων καθώς και το πώς προκαλείται και αλλάζει σε συνάρτηση με τις ανάγκες των παιδιών.

4.2. Τα όρια της καθοδήγησης, της κατεύθυνσης και της ελευθερίας στην εικαστική αγωγή

Κατά την διεξαγωγή της διαδικασίας της διδασκαλίας, παιδιά και εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τους δικούς τους ρόλους. Το κλειδί της επιτυχίας είναι η ισορροπία στις σχέσεις ελέγχου αυτών των δύο ως συνέπεια της τήρησης των ορίων των ρόλων τους. Ο βαθμός ελέγχου του εκπαιδευτικού στην δραστηριοποίηση του παιδιού καθορίζει το αν οι τακτικές διδασκαλίας του είναι καθοδηγητικές, κατευθυντήριες ή επιτρέπουν σε αυτό να απολαύσει την ελευθερία που του ανήκει στην πορεία του προς την μάθηση.

Σημαντικοί ερευνητές έχουν αναφερθεί στην σπουδαιότητα της ελευθερίας των παιδιών και της καθοδήγησης αυτών από τους εκπαιδευτικούς. Κατά αυτό τον τρόπο οριοθετούν τον ρόλο του καθενός.

Ο Dewey (1998) εξέφρασε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φροντίζουν για την οργάνωση και λειτουργία του περιβάλλοντος μάθησης εμπλουτίζοντας το με εκπαιδευτικές εμπειρίες και νοήματα. Οι κατάλληλες οδηγίες τους προς τα παιδιά είναι απαραίτητες για να προωθήσουν την ανάπτυξη τους. Έτσι υφίσταται μια καθοδήγηση από τους ίδιους που εντέλει εξασκεί την ικανότητα τους να αποκτήσουν την ελευθερία τους. Δεν τα περιορίζει δηλαδή, αλλά αντίθετα τα βοηθά να εφαρμόσουν τα ενδιαφέροντα, τις πρωτοβουλίες τους και τις επιθυμίες τους για απόκτηση νέων εμπειριών. Μέσω της καθοδήγησης αυτής τα παιδιά θα αναπτύξουν

το αυτοέλεγχο, ο οποίος θα τους προσφέρει τη δύναμη της ελευθερίας. Η ελεύθερη συμμετοχή των παιδιών στην διδασκαλία τους είναι απαραίτητη για να φτάσουν στην μάθηση και την ικανοποίηση των αναγκών τους(Dewey, 1998).

Σύμφωνα με το Vygotsky, η ελεύθερη δράση των παιδιών είναι αποτέλεσμα της ισορροπίας μεταξύ των πρωτοβουλιών τους και της καθοδηγητικής δράσης του εκπαιδευτικού. Στην προκείμενη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται για να δημιουργήσουν για τα παιδιά τις κατάλληλες προκλήσεις. Έτσι, τους βοηθούν να αυτενεργούν και συμβάλλουν στην εξέλιξη της ανάπτυξη τους χωρίς να τους περιορίζουν (Tzuo, P.W. , 2007).

Επίσης, η Montessori (1995) αναφέρθηκε στην δύναμη των παιδιών να εκπαιδεύουν τον εαυτό τους. Υποστήριξε μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να δραστηριοποιούνται παρά μόνο για να οργανώνουν και για να εντατικοποιούν τα κίνητρα για μάθηση. Η καθοδήγηση και ο έλεγχος πρέπει να ασκείται βοηθητικά έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν την δυνατότητα να ικανοποιούν τις ανάγκες τα ενδιαφέροντα τους.

Όπως γίνεται φανερό, οι οριοθετήσεις των ερευνητών σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά θα πρέπει να δραστηριοποιούνται στην διδασκαλία αφήνουν μακριά κάθε υπόνοια για κατευθυνόμενη δράση των πρώτων. Οι ερευνητές αναφέρονται σε εκείνη την καθοδήγηση που εφοδιάζει τα παιδιά με την αίσθηση της ελευθερίας.

Μάλιστα, η Montessori (1995) μίλησε απαγορευτικά για κάθε είδους κατευθυντική δράση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να ενεργούν ελεύθερα προς την γνώση. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός είναι για αυτά απαραίτητος ως καθοδηγητής και βοηθός. Μολονότι, δεν έχουν ποτέ την ανάγκη από κάποιον που θα τους επιβάλει να διενεργούν σε ακριβής δράσεις και που θα διαφεντεύει τις σκέψεις τους και τον τρόπο εργασίας τους.

Μιλώντας συγκεκριμένα για την διδασκαλία των εικαστικών αναφέρεται πως αυτή αντικατοπτρίζει την ελεύθερη δημιουργία των παιδιών. Μια δημιουργία που λαμβάνει χώρα μέσα στις ευνοϊκότερες συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι παρόν για να βοηθά το παιδί μόνο όταν εκείνο το έχει ανάγκη. Έτσι, συμβάλει στην δημιουργία ενός έργου χωρίς να ασκεί άλλες επιρροές και να δίνει διαταγές. Έχει την ευθύνη να

οργανώνει το περιβάλλον. Έχει στόχο να αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και την εμπιστοσύνη αυτού προς το πρόσωπο του. Το θεμιτό αποτέλεσμα είναι να τα εκπαιδευτούν έτσι ώστε να λειτουργούν βάσει των κινήσεων και των διαταγών της έμπνευσης τους χωρίς δισταγμό. Ο εκπαιδευτικός δεν απουσιάζει αλλά χαρίζει στα παιδιά ενεργητικότητα, θετική διάθεση και υποστήριξη (Stern2, 1992).

Η ελεύθερη εκπαίδευση των παιδιών στα εικαστικά και ειδικά στο σχέδιο έχει μεγάλη σημασία. Σύμφωνα με τον Stern1 (1992) αυτό έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά αφήνουν τον εαυτό τους να ελευθερωθεί. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την φάση πρέπει να προσφέρει τις γνώσεις για την τεχνική, την χρήση των εργαλείων και την αναγνώριση των πρωτοβουλιών όλων των μελών της ομάδας. Δεν πρέπει όμως να επεμβαίνει στην δημιουργία διότι πολύ εύκολα μπορεί να την μεταμορφώσει και να επηρεάσει τον τρόπο που κάθε παιδί σκέφτεται για αυτή πριν την πραγματώσει.

Καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένες τις εκφραστικές τους δεξιότητες όπως η γλώσσα, το σχέδιο αποτελεί για αυτούς ένα εργαλείο. Έχοντας αυτό μπορούν να επικοινωνήσουν και να μιλήσουν για τις ανάγκες τους, τους φόβους τους και τις επιθυμίες τους. Η ελεύθερη ζωγραφική μάλιστα είναι ακριβώς εκείνη που συντελεί έγκυρη την εξωτερίκευση του εσωτερικού τους κόσμου. Τα παιδιά γνωρίζουν καλά τον εαυτό τους. Αυτό που χρειάζεται είναι ένα κίνητρο και ένα κατάλληλο περιβάλλον. Η υποστήριξη και καθοδήγηση που χρειάζονται είναι εκείνη που θα τους προμηθεύει την απαραίτητη ελευθερία να εκφραστούν. Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να νιώσουν ότι δέχονται κριτική από το άτομο που έχει την εξουσία καθώς αυτό δεν θα τους εξυπηρετήσει. Αντίθετα, θα τους γεμίσει με άγχος για το αποτέλεσμα και συνεπώς θα τους αναγκάσει να κρύψουν τον εαυτό τους (Crocetti, 2008).

4.3. Η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών των παιδιών στις εικαστικές δραστηριότητες

Τα παιδιά πρέπει να αφήνονται να οργανώνουν την δική τους ζωή όπως την θέλουν έχοντας ως βάση την ελεύθερη ανάπτυξη τους από την οποία κάθε στοιχείο εξωτερικής σωματικής και ψυχολογικής εξουσίας θα απουσιάζει. Οι ενήλικες πρέπει να σέβονται αυτό το ευαίσθητο σημείο και να τα υποστηρίζουν, να τα φροντίζουν, να

τα αγαπούν και να τα προστατεύουν χωρίς διακοπή. Πρέπει επίσης να διαχειρίζονται ή και να αποδέχονται τον εγωισμό τους διότι έτσι θα λειτουργήσουν προς όφελος τους. Ειδικά σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά είναι από την φύση τους εγωιστικά και οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να καταπιέζουν αυτό το χαρακτηριστικό τους αλλά το αντίθετο διότι κατά αυτόν τον τρόπο θα φανερωθούν τα ενδιαφέροντα τους. Καθώς λοιπόν αυτά εφαρμόζουν τα ενδιαφέροντα τους ζουν απελευθερωμένα (Neeil, 1972).

Τα παιδιά δεν είναι ποτέ τεμπέλικα και όταν δεν ασχολούνται με κάτι που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός απλώς δεν τους ενδιαφέρει ή το θεωρούν ανόητο. Μάλιστα, είναι ικανά να ανακαλύψουν από μόνα τους τα ενδιαφέροντα τους και για να φτάσουν σε αυτό το σημείο εννοείται πως δεν χρειάζονται τις αυστηρές παρεμβάσεις και πιέσεις ούτε των γονέων ούτε των εκπαιδευτικών. Έχοντας την ηρεμία τους θα συνειδητοποιήσουν αυτά και θα ασχοληθούν λογικά με κάθε είδος δραστηριότητας που τα ενδιαφέρει. Αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς τα παιδιά μαθαίνουν τελικά μόνο αυτό που τους ενδιαφέρει (Neeil, 1972).

Το ενδιαφέρον των παιδιών αποτελεί ένα χαρακτηριστικό στοιχείο τους που εκδηλώνεται σε σχέση με τα ίδια και με άλλα αντικείμενα ή ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στο κοντινό τους περιβάλλον. Μελετώντας αυτόν τον ορισμό γίνεται κατανοητό ότι αυτό αφορά οποιαδήποτε δραστηριοποίηση των παιδιών. Τα παιδιά έχουν έμφυτη την επιθυμία τους για την ικανοποίηση των αναγκών του, για εξάσκηση και πρόκληση των δεξιοτήτων που ταυτόχρονα επιθυμούν να διευρύνουν καθώς και για ενεργοποίηση των δυνατοτήτων τους. Επομένως, το ενδιαφέρον τους θα προκαλείται και θα υπάρχει εκεί όπου θα δίνονται ευκαιρίες για την εκπλήρωση αυτών μέσα από την υλοποίηση των αντίστοιχων ενεργειών τους. Η εκδήλωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων σχετικά με μια δραστηριότητα που πραγματώνεται με σκοπό την διαπαιδαγώγηση κρίνεται σημαντική. Αυτό έγκειται στο γεγονός ότι θα καθορίσει το βαθμό επικέντρωσης της προσοχής τους, την ποιότητα της επεξεργασίας αυτής καθώς και τον βαθμό κατανόησης της (Elliott et al., 2008)

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις εικαστικές δραστηριότητες αναφέρεται επίσης ότι αυτές αποτελούν δημιουργούς γνώσεων, κίνητρα και ρυθμιστές της ένταξης του παιδιού στον πραγματικό κόσμο. Η συγκεκριμένη ένταξη όμως προαπαιτεί την ανάπτυξη της δυνατότητας των παιδιών για αυθόρμητη έκφραση και ελεύθερη

εκλογή από το παιδί. Έτσι, η καλλιτεχνική διαπαιδαγώγηση γίνεται μια ομάδα ενεργειών και σχέσεων που εκφράζει αυτήν την εσωτερική συμφωνία του παιδιού με το έργο του. Σε αυτή την περίπτωση, μια σχολική καλλιτεχνική δραστηριότητα ρυθμίζεται πραγματικά από το ενδιαφέρον και αυτό είναι που καθορίζει και τα αποτελέσματα της (Gloton, 1976).

Το ενδιαφέρον διευκολύνει το παιδί να αναζητήσει γνώσεις και αν όχι πάντα εκείνες που επιθυμεί, τουλάχιστον εκείνες που αναγνωρίζει χρήσιμες για το ίδιο. Κάθε δραστηριότητα που το παιδί δεν την βρίσκει ενδιαφέρουσα καταλήγει να είναι για αυτό μια κουραστική προσπάθεια που δεν θα έχει προσωπική επιτυχία. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει ότι καταδικάζεται κάθε παρέμβαση του παιδαγωγού και κάθε άλλη ενεργεί που δεν επιτρέπει στο παιδί την απόλυτη ελευθερία. Το ζήτημα είναι ο τρόπος που θα γίνουν αυτά για να αφήνουν στο παιδί το περιθώριο να κάνει και αυτό που θέλει και αυτό που το ενδιαφέρει (Gloton, 1976).

Όπως γίνεται κατανοητό, επιχειρείται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί τι συμβαίνει όταν υπάρχει ενδιαφέρον σε μια καλλιτεχνική δραστηριότητα ή και όταν δεν υπάρχει καθώς επίσης και την θέση του εκπαιδευτικού απέναντι εκείνου. Σε αυτά ακριβώς τα σημεία τίθεται η βάση για να μελετηθεί η διατήρηση του ενδιαφέροντος σε σχέση με τις καθοδηγούμενες, ελεύθερες και κατευθυνόμενες εικαστικές δραστηριότητες.

Πιο αναλυτικά, ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να χτίσει τις εικαστικές τους δραστηριότητες με θεμέλιο τα ενδιαφέροντα τους. Οφείλει δηλαδή να διδάξει αυτούς κατά τρόπο τέτοιο που θα πετύχει να αποκαλύψει στα παιδιά την συγκεκριμένη τέχνη ως ένα αγαθό, που θα τους κινήσει το ενδιαφέρον και που θα τους κάνει να φτάσουν οι ίδιοι στην παραγωγή της τέχνης. Για να επιτευχθεί αυτό οφείλουν οι ίδιοι να έχουν αντιληφτεί τα παραπάνω αλλά επιπλέον να ενδιαφέρονται για τις εικαστικές δραστηριότητες, να απορροφούνται από την ενασχόληση τους με αυτές, να νιώθουν την διαδικασία, να μπλέκουν το μυαλό με τα συναισθήματα τους και μεταθέτουν τον εσωτερικό τους κόσμο στα χέρια τους τα οποία με την δύναμη που έπειτα αποκτούν θα τον οδηγήσουν σε μια πρωτότυπη δημιουργία. Αυτό πρέπει να κάνει καλά ένας εκπαιδευτικός για να μπορέσει να οδηγήσει στην ίδια συνθήκη τους μαθητές του (Σταματοπούλου, 1998).

Το σημαντικό σε αυτή την περίπτωση είναι ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη του παιδιού είναι καθοριστική. Όμως, μεγάλο πρόβλημα αναδύετε

μέσα στην παιδαγωγική πράξη και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο εκείνου που την δέχεται και την εσωτερικεύει. Αν το παιδί δεχτεί θετικά και ευπρόσδεκτα την κατανόηση αυτής και την συμφωνία που δημιουργεί μαζί της, τότε προκύπτει το ενδιαφέρον. Για να φτάσει το παιδί σε αυτό το σημείο προϋποθέτεται το ίδιο να έχει συνειδητοποιήσει την σπουδαιότητα και τους στόχους κάθε δραστηριότητας σε σχέση με τον εαυτό του, να κατέχει τις απαραίτητες τεχνικές γνώσεις για την πραγματοποίηση αυτής και τέλος να θέλει το ίδιο να την πραγματοποιήσει (Gloton, 1976)

Ωστόσο, υπάρχει μια διαφορά ανάμεσα στην πρόκληση και στην διατήρηση του ενδιαφέροντος. Η πρόκληση του ενδιαφέροντος βασίζεται κυρίως σε πρακτικές που ενθαρρύνουν την περιέργεια. Η περιέργεια όμως είναι παροδική εφόσον ορίζεται ως μια συμπεριφορά εξερεύνησης που εμφανίζεται όταν το παιδί συνειδητοποιήσει κάποιες συγκρούσεις ανάμεσα στην αλήθεια που πίστευε και σε εκείνη που τελικά αποδεικνύεται πως είναι η έγκυρη. Έτσι, η πρόκληση του ενδιαφέροντος καθίσταται παροδική αντίθετα βέβαια με την διατήρηση αυτού που αποτελεί μια αναπτυξιακή διαδικασία μακρά στο χρόνο (Elliott et al., 2008).

Για να επιτευχθεί η διατήρηση του ενδιαφέροντος μέσα στα πλαίσια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν εσωτερικεύσει κάποιους στόχους και να χτίζουν τις διδασκαλίες τους βάση αυτών. Πιο αναλυτικά, θα πρέπει να εμπλέκουν τα παιδιά σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτά και που μπορούν εύκολα να συσχετιστούν με τον πραγματικό τους κόσμο έξω από τα στενά όρια της τάξης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν υπόψη πως οφείλουν να παρέχουν στα παιδιά δραστηριότητες που θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και που τα ωθούν σε προκλήσεις ανάλογες με αναπτυξιακό τους επίπεδο. Πολύ σημαντικό είναι το σημείο σε σχέση με την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ως στόχο να δημιουργήσουν τέτοιες συνθήκες ώστε τα παιδιά να έχουν το βασικότερο ρόλο στην αξιολόγηση της εργασίας τους αλλά και στην εξέλιξη της προόδου τους. Τέλος κάθε διδασκαλία, θα πρέπει να στοχεύει στην διευκόλυνση της σύνθεσης και της χρήσης των γνώσεων των παιδιών αλλά και στην εντρύφηση σε ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους (Elliott et al., 2008).

Το πόσο, λοιπόν, θα διατηρηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών κατά τις ελεύθερες, καθοδηγούμενες και κατευθυνόμενες μεθόδους διδασκαλίας εικαστικών

δραστηριοτήτων εξαρτάται από το πόσο η εσωτερική δομή κάθε μιας από αυτών θα επιτρέπει την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων.

Επιπρόσθετα σε ότι έχει σχέση με αυτό το σημείο, το ενδιαφέρον γίνεται σημείο αναφοράς, βάση και απαίτηση για κάθε ενεργητική μέθοδο διδασκαλίας και ειδικότερα για αυτές τις καλλιτεχνική αγωγής που απαιτείται από την φύση τους να είναι εις άκρον ενεργητικές για τα παιδιά. Αυτό συμβαίνει διότι στοχεύει στην ανάπτυξη ψυχικών αρετών όπως για παράδειγμα εκείνη της ευαισθησίας και της ομορφιάς. Επιπλέον, σημαντικό είναι πως τα παιδιά χαρακτηρίζονται από την συναισθηματικότητα τους, έχουν ανάγκη να εκφράσουν αισθήματα, να αντιδράσουν να ζήσουν συγκινήσεις και η τέχνη μπορεί να προσφέρει αυτά. (Gloton, 1976)

Πιο συγκεκριμένα, για ότι αφορά το σχέδιο του παιδιού αναφέρεται ότι μέθοδοι όπως αυτή των κατευθυνόμενων δράσεων καθιστούν ένα άλλο τρόπο χρήσης του αυτού στην διδασκαλία αντίθετο από αυτόν που θα πρέπει να συμβαίνει. Η δικαιολογία που έρχεται να καλύψει την χρήση αυτών είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων του συνδυασμού ματιού χεριού ή άλλων τέτοιων. Όμως αυτές οι μέθοδοι σε σχέση με το σχέδιο πρέπει να απορρίπτονται καθώς καθιστούν το πιο ζωντανό μέρος της αγωγής, συνηθισμένο, χωρίς ενδιαφέρον και ανιαρό (Gloton,1976). Το ζητούμενο είναι να γίνει κατανοητό ότι οι μέθοδοι ελεύθερης εκπαίδευσης οδηγούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας σε ένα δρόμο στο οποίο σίγουρα θα αναπτυχθούν σωστά και που ξεκινούν από τα ενδιαφέροντα τους (Neeil, 1972).

Τα ιχνογραφήματα των παιδιών στο νηπιαγωγείο χαρακτηρίζονται από αυθορμητισμό και από μια τάση αποφυγής από κάθε είδους καταπίεση που μπορεί να προέρχεται από συμβάσεις ή από εξουσία άλλων. Τα σχέδια αυτά επίσης αποκαλύπτουν την θέληση του παιδιού για πειραματισμό, για ένα παιχνίδι που με βάση την φαντασία θα επεξεργάζεται κάθε αίσθηση και ερέθισμα του εξωτερικού του περιβάλλοντος. Τα παιδιά προσπαθούν να δημιουργήσουν φόρμες επάνω στο χαρτί και θα νιώσουν πως πέτυχαν αυτό όταν αυτές θα έχουν τοποθετηθεί με έναν τρόπο για τα ίδια αρμονικό (Σταματοπούλου, 1998). Το ελεύθερο σχέδιο προσφέρει απόλυτη ικανοποίηση και διεγείρει την ενεργητική λειτουργία κάθε όψης της προσωπικότητας του παιδιού. Τα θέματα που επιλέγει να αποτυπώσει το παιδί στο ελεύθερο σχέδιο του δεν είναι δεν επεξεργάζονται ασυνήθιστα και ακατανόητα

αντικείμενα αλλά σύνολα από την καθημερινότητα τους τα οποία είναι συνδυασμένα με τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα τους (Μπέλλας, 1987).

Όλα αυτά μπορούν να καταρρεύσουν πολύ εύκολα από κατευθυνόμενες μεθόδους από τον εκπαιδευτικό που συμπεριλαμβάνουν δράσεις όπως το χρωμάτισμα των προσχεδιασμένων μορφών. Κατά αυτόν τον τρόπο παύουν να είναι δυνατές οι επινοήσεις από τα παιδιά σε ελεύθερο σχέδιο αφού στην ουσία μόνο αντιγράφουν. Η έκφραση τους εξασθενεί στην προσπάθεια τους για μια τέλεια απομίμηση (Gloton, 1976). Έτσι το ενδιαφέρον τους δεν υπάρχει και δεν επιτυγχάνετε κανενός είδους γνώση.

Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία και έρευνα

5.1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία τίθεται υπό διερεύνηση η αποτελεσματικότητα των τριών μορφών εικαστικής προσέγγισης που συνιστούν παιδαγωγικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο, δηλαδή της ελεύθερης, της καθοδηγούμενης και της προσχεδιασμένης-κατευθυνόμενης μορφής τους. Οι ερευνητικές υποθέσεις που αποτέλεσαν την βάση της έρευνας αναπτύσσονται ως εξής: α) η ελεύθερη μορφή εικαστικής δράσης είναι η πιο απαραίτητη και ωφέλιμη στην εκπαίδευση των παιδιών β) η καθοδηγούμενη μορφή εικαστικής δράσης συμβάλλει ουσιαστικά στην εκπαίδευση αυτών και γ) η κατευθυνόμενη –προσχεδιασμένη μορφή εικαστικής δράσης δεν έχει καμιά εκπαιδευτική αξία.

Προς απόδειξη αυτών τέθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα που εξερευνήθηκαν εξίσου και στα δύο μέρη της έρευνας: ποια η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην χρήση των φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές ως προσχεδιασμένη -κατευθυνόμενη μορφή οργάνωσης των εικαστικών δραστηριοτήτων σε αλληλουχία με την ποιότητα της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης. Έπειτα, ποια η συμπεριφορά των παιδιών ειδικότερα απέναντι στην ενασχόληση τους με αυτές τις φωτοτυπίες και γενικότερα απέναντι στην ενασχόληση τους με ελεύθερες, καθοδηγούμενες ή προσχεδιασμένες-κατευθυνόμενες εικαστικές δραστηριότητες. Καθένα από τα ερωτήματα αυτά διακλαδώθηκε σε μια σειρά υπό ερωτημάτων για να δώσουν απαντήσεις ακολούθως στις αρχικές υποθέσεις. Τα υπο ερωτήματα αυτά δημιουργήθηκαν ως εξής:

Για το πρώτο ερώτημα:

- Τι συμπεριελάμβανε η εκπαίδευσή των εκπαιδευτικών γύρω από τα εικαστικά;
- Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη των εικαστικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο στην ελεύθερη, καθοδηγούμενη ή προσχεδιασμένη μορφή της;

- Σε ποιο βαθμό λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί ορισμένες επιδιώξεις κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση εικαστικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο;
- Αναφέρετε κάποιο ή κάποιους στόχους που επιδιώκεται με την πραγματοποίηση εικαστικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται πάνω σε φωτοτυπίες;
- Με ποια κριτήρια αξιολογούν την εμπλοκή των παιδιών στις εικαστικές δραστηριότητες;
- Ποιά μορφή οργάνωσης εικαστικών δραστηριοτήτων συνηθίζουν να κάνουν τα παιδιά μετά από ορισμένες δραστηριότητες;

Για το δεύτερο ερώτημα :

- Πως ανταποκρίνονται τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους στις παρακάτω εικαστικές δραστηριότητες κατά την ελεύθερη, την καθοδηγούμενη ή την κατευθυνόμενη προσχεδιασμένη μορφή της;
- Το ενδιαφέρον των παιδιών παραμένει υψηλό ως το τέλος της δραστηριότητας, όταν η δραστηριότητα συμβαίνει κατά την ελεύθερη, την καθοδηγούμενη ή την κατευθυνόμενη προσχεδιασμένη μορφή της;
- Τι κατακτούν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με τις εικαστικές δραστηριότητες;
- Ποιά χαρακτηριστικά εμφανίζονται στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διαδικασία παρουσίασης των έργων των ίδιων αλλά και των συμμαθητών τους;
- Η εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το θέμα της εικαστικής δραστηριότητας αυξάνει τα επίπεδα προσπάθειάς τους;
- Πότε τα παιδιά ασχολούνται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση για την ολοκλήρωση μιας εικαστικής δραστηριότητας;
- Τελειώνοντας το έργο τους τα παιδιά σε ποιους δείχνουν συνήθως το αποτέλεσμα;

5.2. Μεθοδολογία

Η έρευνα αυτή διεξήχθη με την χρήση ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αυτό στόχευε στην συλλογή πληροφοριών από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Αγωγής περιφέρειας Θεσσαλίας. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο. Το δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 60 άτομα, μέγεθος που σύμφωνα με τον Colin Robson (2007) είναι ικανοποιητικό, για να δώσει έγκυρα αποτελέσματα σε μια έρευνα που διεξάγεται βάσει ερωτηματολογίου και περιέχει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν έχοντας ως βάση τις απόψεις, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στην εικαστική εκπαίδευση που παρέχεται από τους ίδιους στα παιδιά. Για να αποφευχθούν αρνήσεις συμμετοχής ή μη επιστροφές των ερωτηματολογίων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμμετέχουν εθελοντικά στην απάντηση αυτών.

5.3. Αποτελέσματα

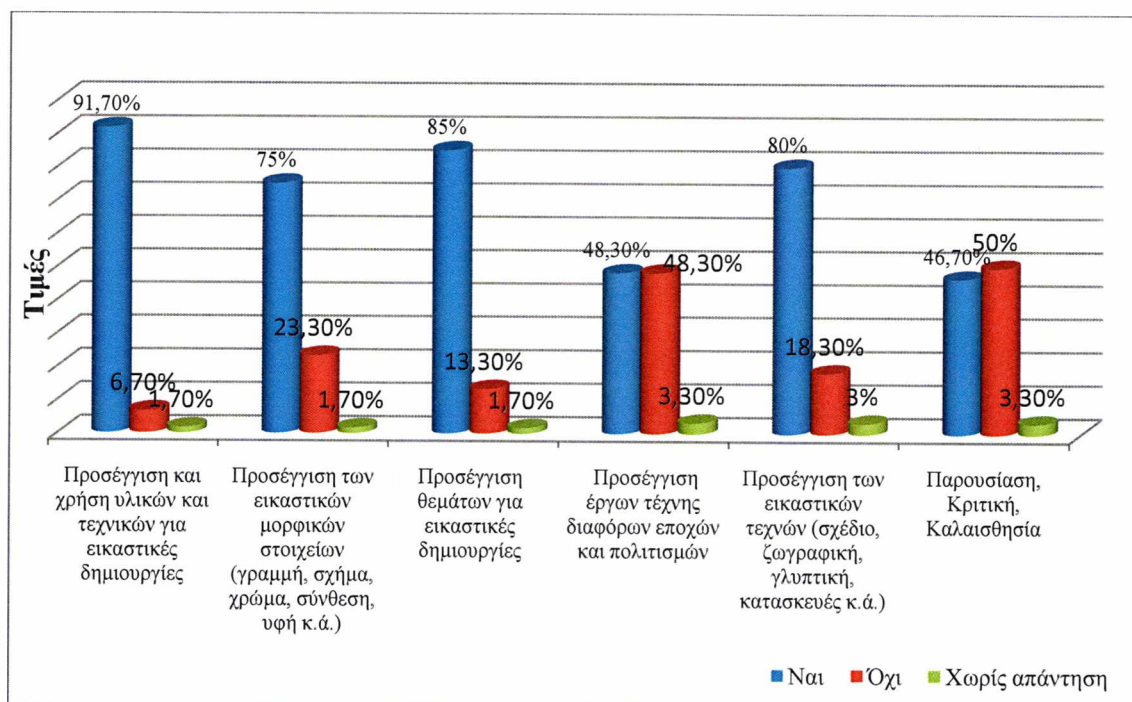
Η συγκεκριμένη μελέτη από την πρώτη στιγμή της έναρξης της οργανώθηκε με βάση τους αρχικούς της στόχους και έκτοτε είναι προσανατολισμένη προς την εκπλήρωση αυτών. Αναλυτικά, ένας από τους δύο στόχους αυτής ήταν να διερευνήσει την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην χρήση των φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές ως κατευθυνόμενη μορφή οργάνωσης των εικαστικών δραστηριοτήτων σε αλληλουχία με την ποιότητα της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης. Δεύτερος στόχος της ήταν να διερευνήσει την συμπεριφορά των παιδιών ειδικότερα απέναντι στην ενασχόληση τους με αυτές τις φωτοτυπίες και γενικότερα απέναντι στην ενασχόληση τους με ελεύθερες καθοδηγούμενες ή κατευθυνόμενες εικαστικές δραστηριότητες. Συνεπώς, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα αυτά κατά την ίδια σειρά που κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να τα αποκαλύψουν και κατά αντίστοιχο νοηματικό περιεχόμενο με τους στόχους της προκείμενης μελέτης όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

Α) Εκπαίδευση και Στάσεις Εκπαιδευτικών

Στην 1^η ερώτηση: Τι συμπεριελάμβανε η εκπαίδευσή των εκπαιδευτικών γύρω από τα εικαστικά; Από τον **πίνακα Α1** φαίνεται ότι: α) το 91, 7% των νηπιαγωγών μας

έχει εκπαιδευτεί σε σχέση με την χρήση υλικών και τεχνικών για τις εικαστικές δημιουργίες ενώ το 6, 7% από αυτούς όχι. β) Το 75% αυτών έχει διδαχθεί σε σχέση με τα εικαστικά μορφικά στοιχεία όπως η γραμμή, το χρώμα, το σχήμα, η σύνθεση, η υφή αντίθετα με το 23,3% που δεν έχει λάβει τέτοια εκπαίδευση. γ) Το 85% αυτών έχουν προσεγγίσει κατά την εκπαίδευση τους θέματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν εικαστικά αντικείμενα για τις εικαστικές δημιουργίες ενώ το 13,3% δεν έχει προβεί σε παρόμοιες ενέργειες. δ) Το 80% αυτών έχει πάρει γνώσεις σχετικά με τις εικαστικές τέχνες, δηλαδή το σχέδιο, την ζωγραφική, την γλυπτική, τις κατασκευές ενώ το 18,3% δεν έχει αποκτήσει αυτές. ε) Το 43,3% αυτών μυήθηκε σε διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούσαν έργα τέχνης διάφορων εποχών και πολιτισμών αντίθετα με το 48, 3% που δεν αποκόμισε αυτή την διδακτική εμπειρία και τέλος στ) το 46,7% αυτών έχει καταρτιστεί σε θέματα που αφορούν την παρουσίαση ενός εικαστικού έργου, την κριτική και την καλαισθησία αντίθετα με ένα μεγαλύτερο ποσοστό που φτάνει το 50%.

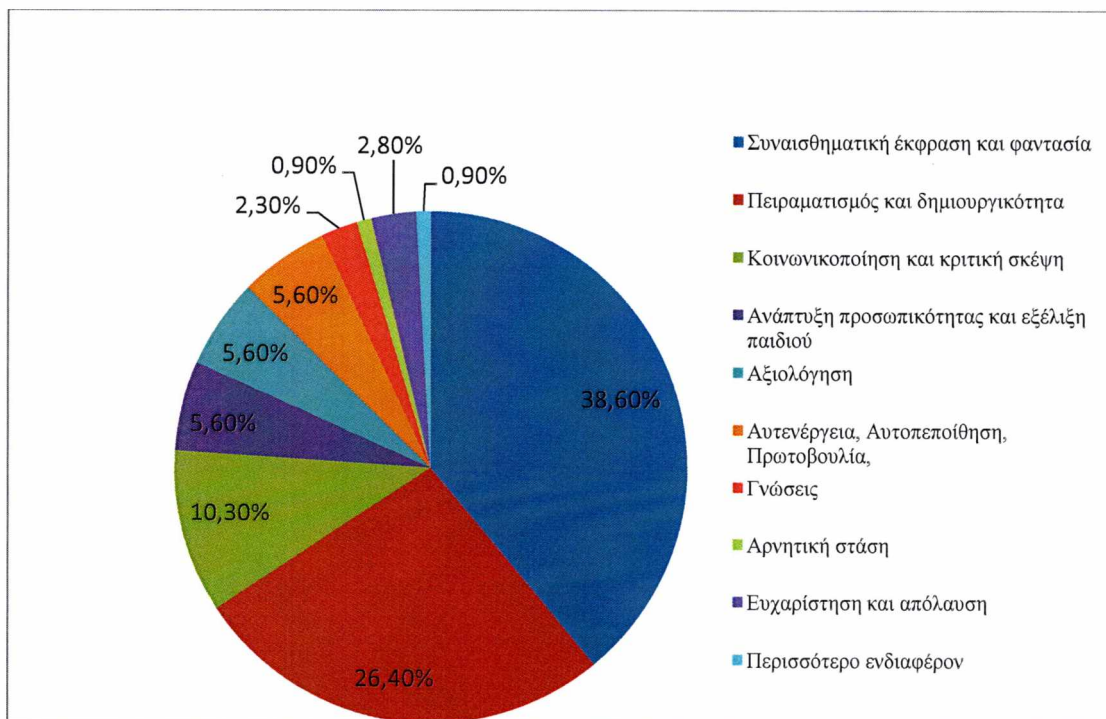
Πίνακας Α1 : Εκπαίδευση



Στην 2^η ερώτηση: Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη των εικαστικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο στην ελεύθερη, καθοδηγούμενη ή κατευθυνόμενη - προσχεδιασμένη μορφή της; α) Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τις

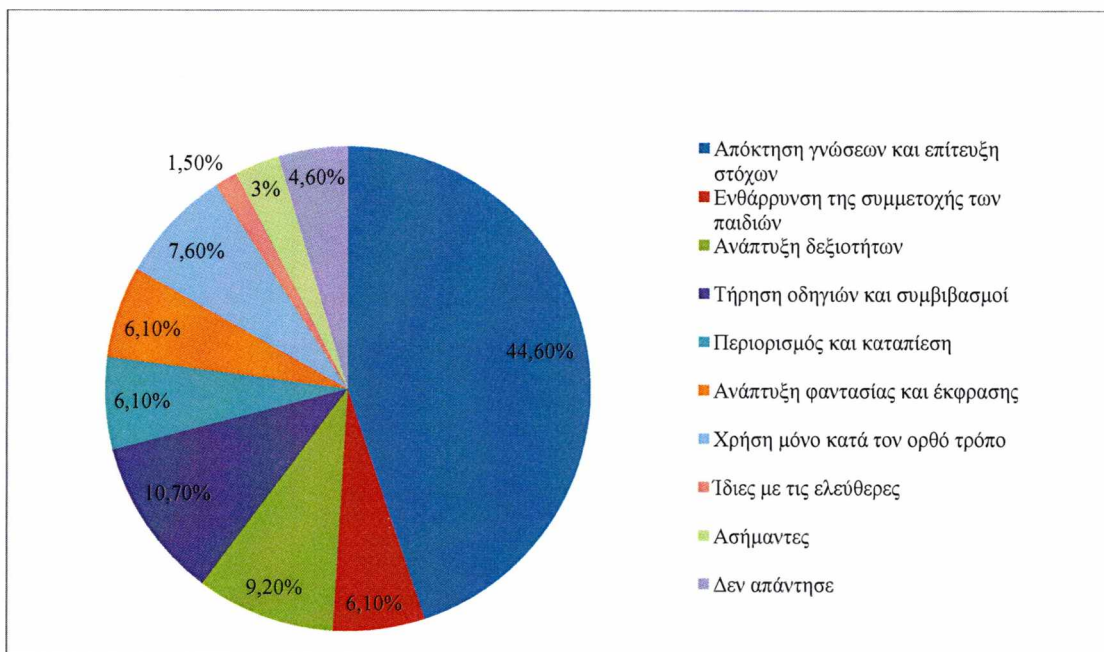
ελεύθερες δραστηριότητες μπορούν να ταξινομηθούν σε δέκα κατηγορίες. Από τον **Πίνακα Α2α** φαίνεται ότι: πρώτον το 38,6% των απόψεων αυτών υποστηρίζουν ότι οι ελεύθερες εικαστικές δραστηριότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της συναισθηματικής έκφρασης και της φαντασίας των παιδιών. Δεύτερον, το 26,4% αυτών αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα αυτή στην ανάπτυξη του πειραματισμού των παιδιών με τεχνικές και υλικά καθώς επίσης και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους, τρίτον το 10,3% στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης τους και της κριτικής τους σκέψης, και τέταρτον το 5,6% στην αυτενέργεια που μπορούν να έχουν τα παιδιά και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και των πρωτοβουλιών τους. Συνεχίζοντας, παρουσιάζεται άλλο ένα ποσοστό των 5,6% αυτών των απόψεων να δηλώνουν ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν πρωταρχική αξία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και της εξέλιξης αυτών και ακόμη ένα ότι είναι πολύ ουσιαστικές για την επίτευξη της αξιολόγησης τους από τους ίδιους. Ωστόσο, μόνο το 2,3% των απόψεων των εκπαιδευτικών φαίνεται να πιστεύουν ότι τα παιδιά αποκτούν γνώσεις μέσω αυτών των δραστηριοτήτων καθώς και το 2,8% ότι αυτά ασχολούνται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση, απόλαυση και ενδιαφέρον από ότι στις άλλες μορφές δραστηριοτήτων. Βέβαια, ως αναφερθεί πως υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τίθενται ενάντια σε αυτές υποστηρίζοντας ότι η χρήση τους μπορεί να γίνει μόνο με την αυστηρή επίβλεψη των νηπιαγωγών αγγίζοντας ένα μικρό ποσοστό των 0,9% του συνόλου των απόψεων τους.

Πίνακας Α2α : Η σπουδαιότητα των ελεύθερων δράσεων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς



β) Αναφερόμενοι στις καθοδηγούμενες εικαστικές δράσεις οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τις απόψεις τους σχετικά με αυτές δίνοντας μια τελική ταξινόμηση επίσης των δέκα κατηγοριών. Πιο αναλυτικά από τον **Πίνακα Α2β** αποδεικνύεται ότι: πρώτον το 44,6% των απόψεων των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι αυτές οι δραστηριότητες είναι σημαντικές για την απόκτηση γνώσεων από τα παιδιά και την επίτευξη στόχων που θέτουν οι ίδιοι στα πλαίσια της διδασκαλίας τους, δεύτερον το 10,7% αυτών υποστηρίζει ότι η χρησιμότητα τους έγκειται στο να μάθουν τα παιδιά να ακολουθούν οδηγίες και να συμβιβάζονται τόσο με αυτές όσο και γενικότερα και τρίτον το 9,2% αυτών στην ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων. Συνεχίζοντας, το 7,6% των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται καθώς είναι αρκετά χρήσιμες αλλά πολύ προσεκτικά και με σωστό τρόπο έτσι ώστε να μην καταπιέζουν τα παιδιά, το 6,1% ότι συμβάλλουν στην ενθάρρυνση της συμμετοχή αυτών και ένα άλλο 6,1% ότι αναπτύσσουν την φαντασία και την ελεύθερη έκφραση. Ακολούθως, κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι δεν είναι καθόλου σημαντικές με αυτό να αγγίζει το 3% των συνολικών απόψεων . Αυτό έγκειται στο γεγονός ότι περιορίζουν και καταπιέζουν τα παιδιά όπως δηλώνει άλλωστε το 6,1% των απόψεων αυτών. Βέβαια, το 1,5% υποστηρίζει ότι δεν έχουν καμία διαφορά από τις ελεύθερες.

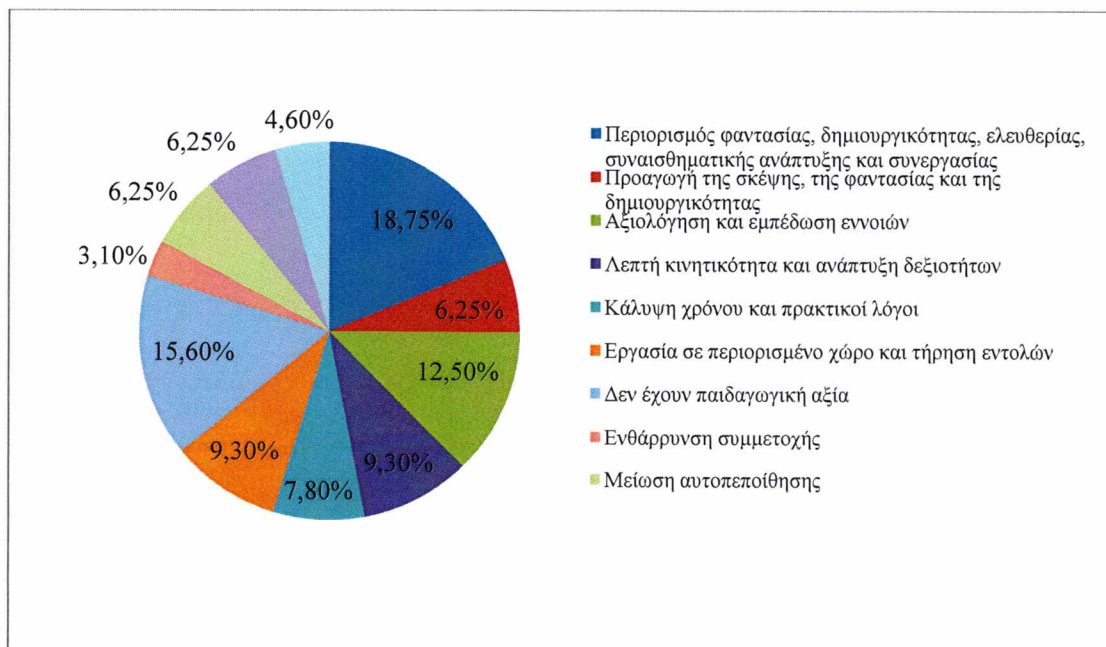
Πίνακας Α2β : Η σπουδαιότητα των καθοδηγούμενων εικαστικών δράσεων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς



γ) Σε ότι αφορά στις καθοδηγούμενες- προσχεδιασμένες δράσεις οι εκπαιδευτικοί είτε υποστηρίζουν είτε όχι την χρήση αυτών. Από τον **Πίνακα Α2γ** φανερώνονται οι απόψεις τους ως εξής: πρώτον το 18,7% αυτών υποστηρίζει ότι αυτές δεν είναι

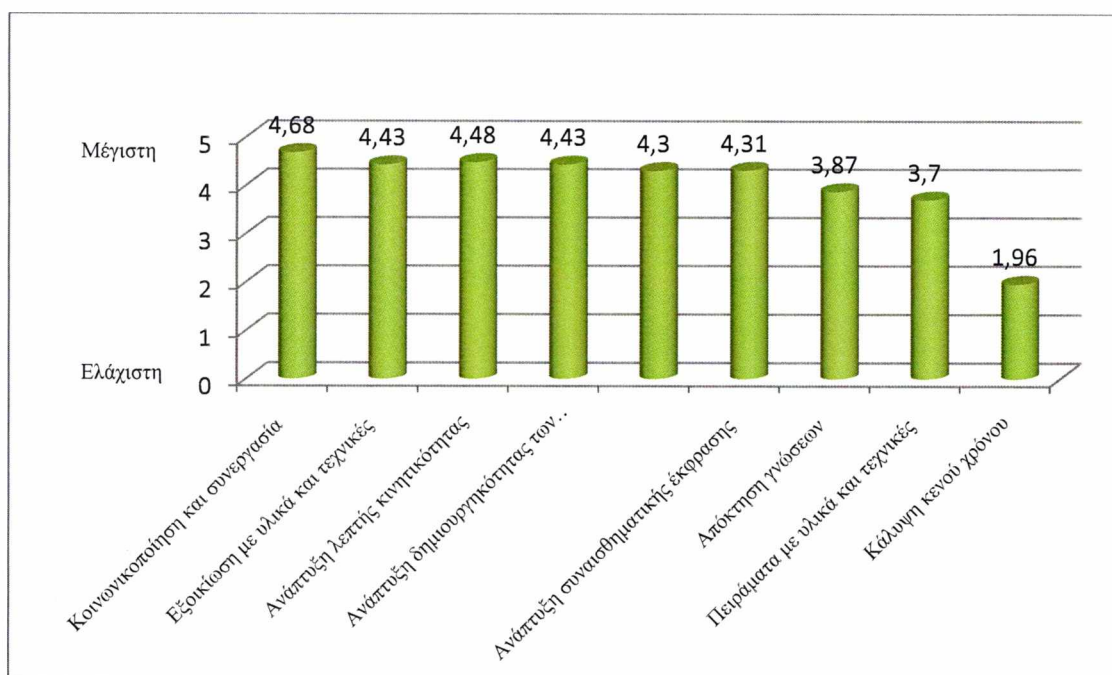
σημαντικές διότι περιορίζουν την φαντασία, την δημιουργικότητα, την ελευθερία, την συναισθηματική ανάπτυξη και την συνεργασία των παιδιών, δεύτερον το 15,6% παρουσιάζει ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν έχουν καμιά παιδαγωγική αξία και δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται και τρίτον το 6,25% αυτών ότι μειώνουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των παιδιών. Ωστόσο, η πλειονότητα των απαντήσεων φανέρωσε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της χρήσης των φωτοτυπιών. Μάλιστα, δηλώνουν πως είναι σημαντικές και αιτιολογώντας αναφέρουν τις απόψεις τους ως εξής: πρώτον το 12,5% αυτών ισχυρίζεται πως συντελούν στην αξιολόγηση των παιδιών και στην εμπέδωση εννοιών από αυτά. Δεύτερον το 9,3% των απόψεων παραπέμπουν στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας των παιδιών αλλά και άλλων τέτοιων δεξιοτήτων τους. Τρίτον ακόμη ένα ποσοστό αυτών που αγγίζει το 9,3% ισχυρίζονται ότι τα παιδιά μαθαίνουν να δουλεύουν σε περιορισμένο χώρο και να τηρούν εντολές. Τέταρτον το 7,8% παραπέμπουν στο γεγονός ότι αυτές χρησιμοποιούνται για την κάλυψη του κενού χρόνου και για άλλους πρακτικούς λόγους. Πέμπτον το 6,25% συντελούν στην εκμάθηση σωστής χρήσης υλικών και τεχνικών, στην επίτευξη ενός καλού αποτελέσματος και στην απόκτηση γνώσεων για ρεαλιστική αναπαράσταση. Έκτον το 6,25% προάγουν την σκέψη, την φαντασία, την δημιουργικότητα και ενθαρρύνουν τα παιδιά. Βέβαια, κάποιοι άλλοι παραδέχονται πως αν και οι φωτοτυπίες είναι βαρετές για τα παιδιά και παρουσιάζουν λιγότερο ενδιαφέρον για αυτά συνηθίζουν να τις χρησιμοποιούν διότι τις κρίνουν ως μια αξιόλογη δραστηριότητα.

Πίνακα Α2γ: Η σπουδαιότητα των κατευθυνόμενων προσχεδιασμένων δράσεων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς



Στην 3^η ερώτηση: Σε ποιο βαθμό λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί ορισμένες επιδιώξεις κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση εικαστικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο;. Από τον Πίνακα Α3 όπου παρουσιάζονται αυτές οι επιδιώξεις σε αλληλουχία με τον ελάχιστο βαθμό αυτών 0 και το μέγιστο 5 αποδεικνύεται ότι οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν : α) σε βαθμό 4,68 την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης και του πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, β) σε βαθμό 4,48 την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, γ) σε βαθμό 4,43 την εξοικείωση των παιδιών με τα υλικά και τις τεχνικές καθώς και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, δ) σε βαθμό 4,31 την ανάπτυξη της συναισθηματικής έκφρασης, ε) σε βαθμό 4,30 την ανάπτυξη ευκαιριών για πρωτοβουλίες από τα παιδιά, στ) σε βαθμό 3,87 την απόκτηση ευρύτερων γνώσεων, ζ) σε βαθμό 3,7 την ανάπτυξη πειραματισμού των παιδιών με τα υλικά και η) σε βαθμό 1,96 την κάλυψη κενού χρόνου.

Πίνακας Α3: Επιδιώξεις των εικαστικών δραστηριοτήτων που λαμβάνονται υπόψη από τις νηπιαγωγούς

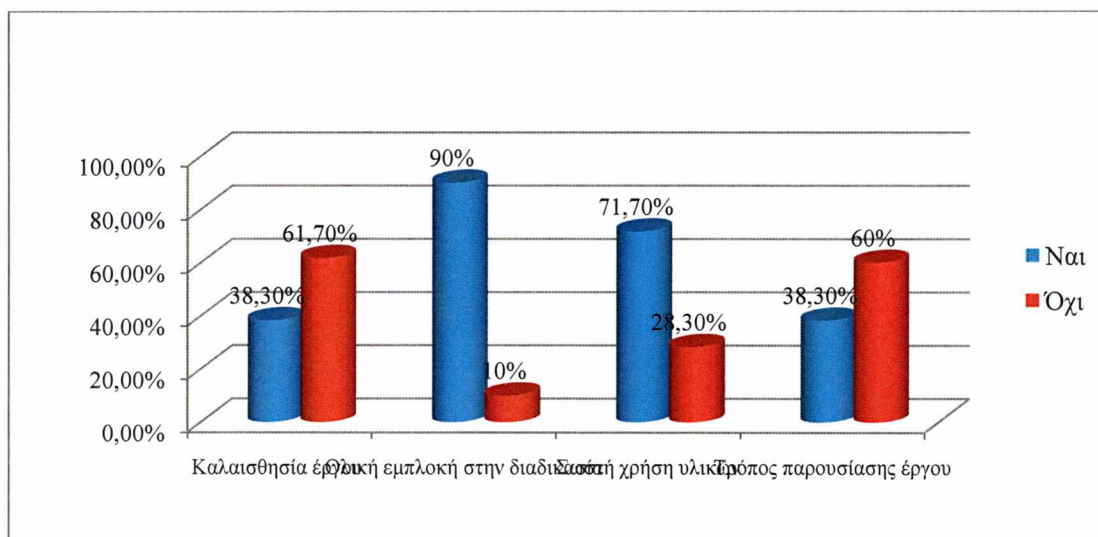


Στην 4^η ερώτηση: Αναφέρετε κάποιο ή κάποιους στόχους που επιδιώκεται με την πραγματοποίηση εικαστικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται πάνω σε φωτοτυπίες; Οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν: πρώτον την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας των

παιδιών, δεύτερον να μάθουν αυτά να ζωγραφίζουν μέσα στα περιθώρια, τρίτον την εμπέδωση και κατάκτηση ευρύτερων γνώσεων από αυτά καθώς επίσης και την αξιολόγηση αυτών, τέταρτον την ανάπτυξη της συναισθηματικής έκφρασης, της αυτοπεποίθησης και της δημιουργικότητας τους. Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως άλλες επιδιώξεις τους είναι πέμπτον είναι ο συντονισμός ματιού – χεριού, η σωστή χρήση των υλικών και ο σωστός συνδυασμός των χρωμάτων καθώς και η προσέγγιση ευρύτερων γνώσεων γύρω από τα εικαστικά, έκτον η καλαισθησία και τέλος η κοινωνικοποίηση, η τήρηση οδηγιών και η ανάπτυξη της σκέψης. Βέβαια, ως επισημανθεί πως λίγοι από τους εκπαιδευτικούς δεν ανέφεραν κάποιους στόχους αλλά αντίθετα εξέφρασαν την αρνητική στάση απέναντι στην χρήση τους και συνεπώς δήλωσαν πως δεν την χρησιμοποιούν.

Στην **5^η ερώτηση:** *Με ποια κριτήρια αξιολογούν την εμπλοκή των παιδιών στις εικαστικές δραστηριότητες;* Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούν για να αξιολογούν τα παιδιά κατά την ενασχόληση τους στις εικαστικές δραστηριότητες καθώς και αυτά που δεν χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με τον **Πίνακα Α5**, αποδεικνύεται ότι α) το 61, 7% των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιεί ως κριτήριο αξιολόγησης το τελικό έργο μιας εικαστικής δραστηριότητας αντίθετα με το 38, 3% αυτών που το λαμβάνει υπόψη του, β) το 90% αυτών έχει ως κυριότερο κριτήριο την ολική εμπλοκή των παιδιών στην διαδικασία διεκπεραίωσης μιας εικαστικής δραστηριότητας ενώ το 10% όχι, γ) το 71,7% αξιολογεί τα παιδιά σε σχέση με το αν χρησιμοποιούν σωστά τα υλικά αντίθετα με το 28,3% που δεν ενεργεί κατά αυτόν τον τρόπο. Τέλος δ) οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό μόνο 38,3% έχουν ως κριτήριο αξιολόγησης των παιδιών τον τρόπο που τα αυτά παρουσιάζουν το έργο τους ενώ το 60% δεν αξιολογεί βάση αυτού του μέρους της εικαστικής δραστηριότητας.

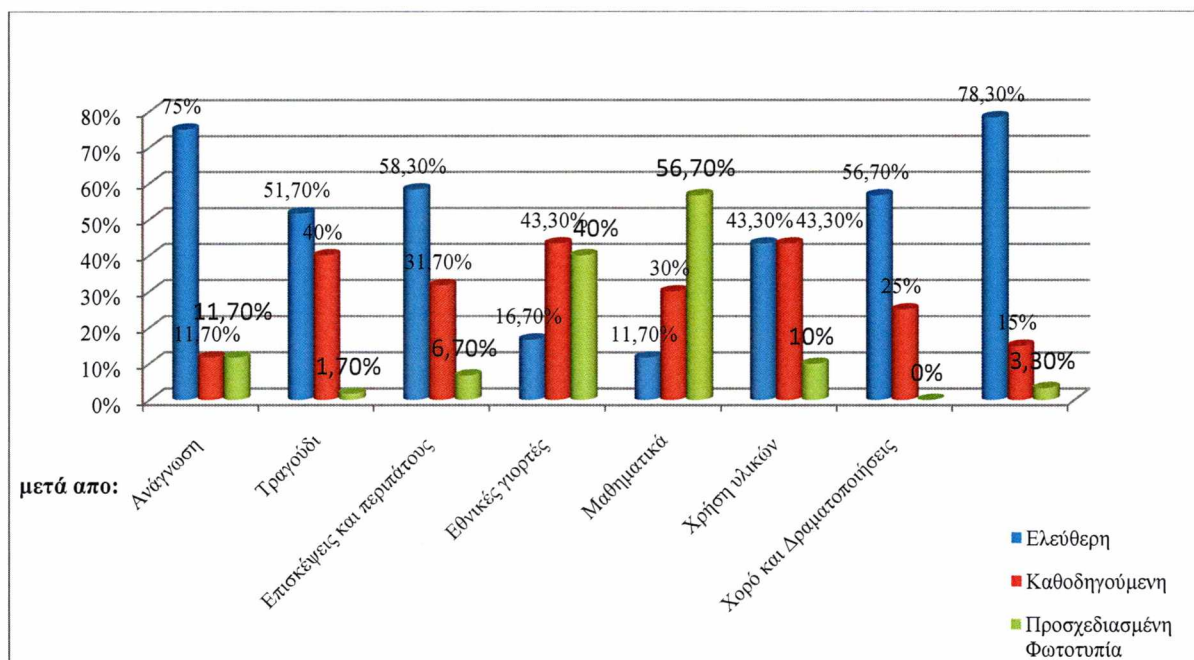
Πίνακας Α5: Κριτήρια αξιολόγησης των παιδιών στις εικαστικές δραστηριότητες



Στην 6^η ερώτηση: *Ποιά μορφή οργάνωσης εικαστικών δραστηριοτήτων συνηθίζουν να κάνουν τα παιδιά μετά από ορισμένες δραστηριότητες;* Όπως παρουσιάζεται στον **Πίνακα Α6**, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα παιδιά ασχολούνται **α) με ελεύθερες δραστηριότητες:** σε μέγιστο ποσοστό των 78,3% μετά από ονομαστικές γιορτές και γενέθλια, σε ποσοστό 75% μετά από την ανάγνωση παραμυθιών, κανόνων και άλλα, σε ποσοστό 58,3% μετά από επισκέψεις και περιπάτους, σε ποσοστό 56,7% μετά από χορό και δραματοποιήσεις, σε ποσοστό 51,7% μετά από τραγούδι, σε ποσοστό 43,3% μετά από την χρήση υλικών, σε ποσοστό 16,7% μετά από εθνικές γιορτές και τέλος σε ελάχιστο ποσοστό 11,7% έπειτα από μαθηματικά. **β)** Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι οργανώνουν καθοδηγούμενες εικαστικές δραστηριότητες σε μέγιστο ποσοστό 43,3% μετά από εθνικές γιορτές και χρήση υλικών, σε ποσοστό 40% μετά από τραγούδι, σε ποσοστό 31,7% μετά από επισκέψεις και περιπάτους, σε ποσοστό 30 % μετά από μαθηματικά, σε ποσοστό 25% μετά από χορό και δραματοποιήσεις, σε ποσοστό 15% μετά από ονομαστικές γιορτές και γενέθλια και τέλος σε ελάχιστο ποσοστό 11, 7% μετά από ανάγνωση παραμυθιών ή άλλων κειμένων. **γ)** Οι φωτοτυπίες με προσχεδιασμένες μορφές συνηθίζουν να απασχολούν τα παιδιά σε μέγιστο βαθμό 56,7% μετά από μαθηματικά, σε ποσοστό 40% μετά από εθνικές γιορτές, σε ποσοστό 11, 7% μετά από ανάγνωση παραμυθιών και άλλων τέτοιων δράσεων, σε ποσοστό 10% μετά από την χρήση υλικών, σε ποσοστό 6,7% μετά από

επισκέψεις και περιστάσεις, σε ποσοστό 3,3% μετά από ονομαστικές γιορτές και γενέθλια, σε ελάχιστο ποσοστό 1,7% μετά από τραγούδι και τέλος σε μηδενικό ποσοστό 0% μετά από χορό και δραματοποιήσεις.

Πίνακας Α6 Μορφή οργάνωσης που συνηθίζουν να κάνουν τα παιδιά



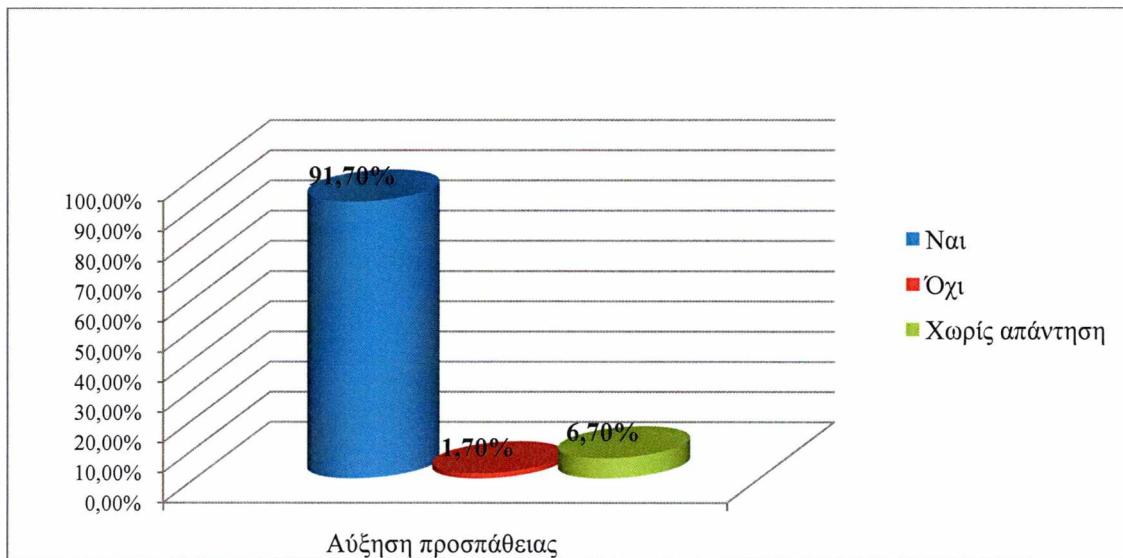
Β) Παιδιά- Διδασκαλία Εικαστικών

Στην 1^η ερώτηση: Πως ανταποκρίνονται τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους στις παρακάτω εικαστικές δραστηριότητες κατά την ελεύθερη, την καθοδηγούμενη ή την κατευθυνόμενη προσχεδιασμένη μορφή της; α) οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι στις ελεύθερες εικαστικές δράσεις τα παιδιά ανταποκρίνονται: πρώτον με χαρά και ενθουσιασμό, δεύτερον με ενδιαφέρον και ολική συμμετοχή, τρίτον με ευχαρίστηση, αρέσκεια και ικανοποίηση. Στην συνέχεια, τέταρτο με τάση ενεργοποίησης της φαντασίας τους και της δημιουργικότητας τους εκφράζοντας παράλληλα τα συναισθήματα τους και εκμεταλλευόμενα την ελευθερία τους, πέμπτον με διάθεση για πειραματισμό. Επίσης, αναδεικνύεται ότι σε αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά ελάχιστες φορές αντιδρούν με αρνητικά συναισθήματα και μάλιστα, όταν αυτό συμβαίνει, ο λόγος είναι ότι αυτά δεν έχουν προσαρμοστεί ακόμη στο χώρο του

σχολείου. β) Αναφερόμενοι στις καθοδηγούμενες εικαστικές δράσεις οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται πρώτον με ενδιαφέρον, δεύτερον με θετικά συναισθήματα αφού μπορούν να εκφράζονται σε ικανοποιητικό βαθμό, τρίτον με επιθυμία, ενδιαφέρον και αρέσκεια για νέα υλικά και τεχνικές. Τέταρτον, παρακολουθώντας με προσοχή και υπακοή τις οδηγίες και εξασκώντας ταυτόχρονα με αυτές τη δημιουργικότητα τους, πέμπτον με ενθουσιασμό αλλά και με φόβο μήπως αποτύχουν να ακολουθήσουν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. γ) Σε ότι αφορά στις κατευθυνόμενες προσχεδιασμένες δράσεις (φωτοτυπίες) απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται πρώτον με πλήξη και χωρίς ενδιαφέρον. Δεύτερον με κούραση που τα οδηγεί να μην ολοκληρώνουν την εργασία τους. Τρίτον με ευχαρίστηση και ενδιαφέρον ανάλογα με το περιεχόμενο και με το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας. Τέταρτον με ασφάλεια, αυτοπεποίθηση, χαρά και ενθουσιασμό ιδιαίτερα σε εκείνα με την μικρότερη ηλικία,. Πέμπτον με αρνητικά συναισθήματα, όπως δυσανασχέτηση, καταπίεση, άγχος, απροθυμία για συμμετοχή ακολουθώντας τις οδηγίες, χωρίς να νιώθουν ότι κερδίζουν κάτι και τέλος με τάσεις ανταγωνισμού και ζήλειας.

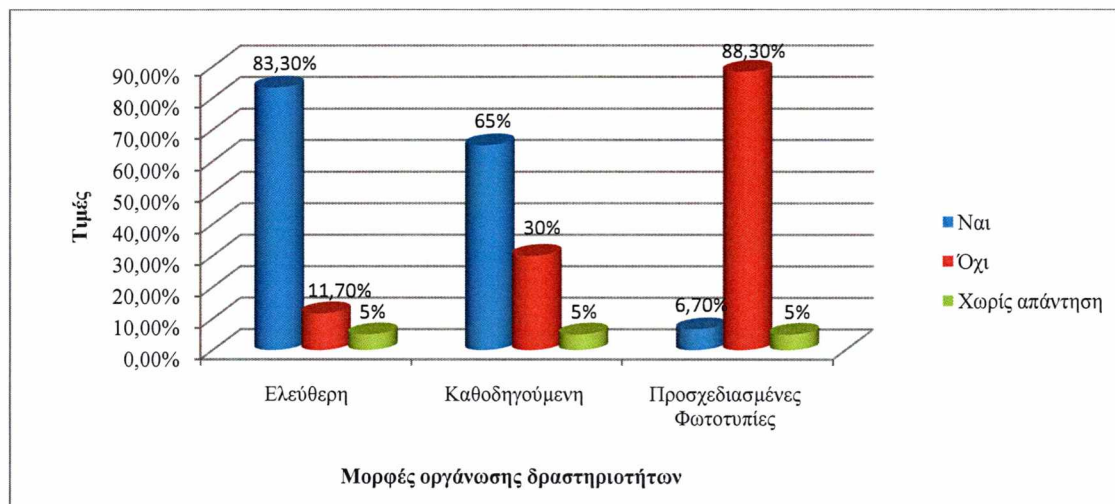
Στην **2^η Ερώτηση**: *Η εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το θέμα της εικαστικής δραστηριότητας αυξάνει τα επίπεδα προσπάθειάς τους;* Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο πότε τα παιδιά αυξάνουν τα επίπεδα της προσπάθειάς τους. Πιο αναλυτικά, η εμπλοκή των παιδιών στην λήψη των αποφάσεων σχετικά με το θέμα μιας εικαστικής δραστηριότητας αυξάνει τα επίπεδα προσπάθειάς τους. Με το σημείο αυτό συμφωνεί το 91,7% των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην συγκεκριμένη έρευνα ενώ διαφωνεί μόνο το 1, 7% του συνόλου αυτού. Βέβαια, υπήρξε και ένα ποσοστό των 6,7% που δεν θέλησαν να δώσουν κάποια απάντηση (**Πίνακας Β1**).

Πίνακας Β1: Εμπλοκή στην λήψη αποφάσεων και αύξηση του επιπέδου προσπάθειας



Στην 3^η ερώτηση: Το ενδιαφέρον των παιδιών παραμένει υψηλό ως το τέλος της δραστηριότητας, όταν η δραστηριότητα συμβαίνει κατά την ελεύθερη, την καθοδηγούμενη ή την κατευθυνόμενη προσχεδιασμένη μορφή της; Το ενδιαφέρον των παιδιών παραμένει υψηλό ως το τέλος της δραστηριότητας, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι: α) σε ποσοστό 83,3% παραμένει υψηλό ως το τέλος όταν η εικαστική δράση είναι ελεύθερη, β) σε ποσοστό 65% παραμένει υψηλό ως το τέλος, όταν η εικαστική δράση είναι καθοδηγούμενη και γ) σε ποσοστό 6,70% παραμένει υψηλό, όταν η εικαστική δράση είναι η κατευθυνόμενη προσχεδιασμένη δράση (φωτοτυπία) (πίνακας Β2).

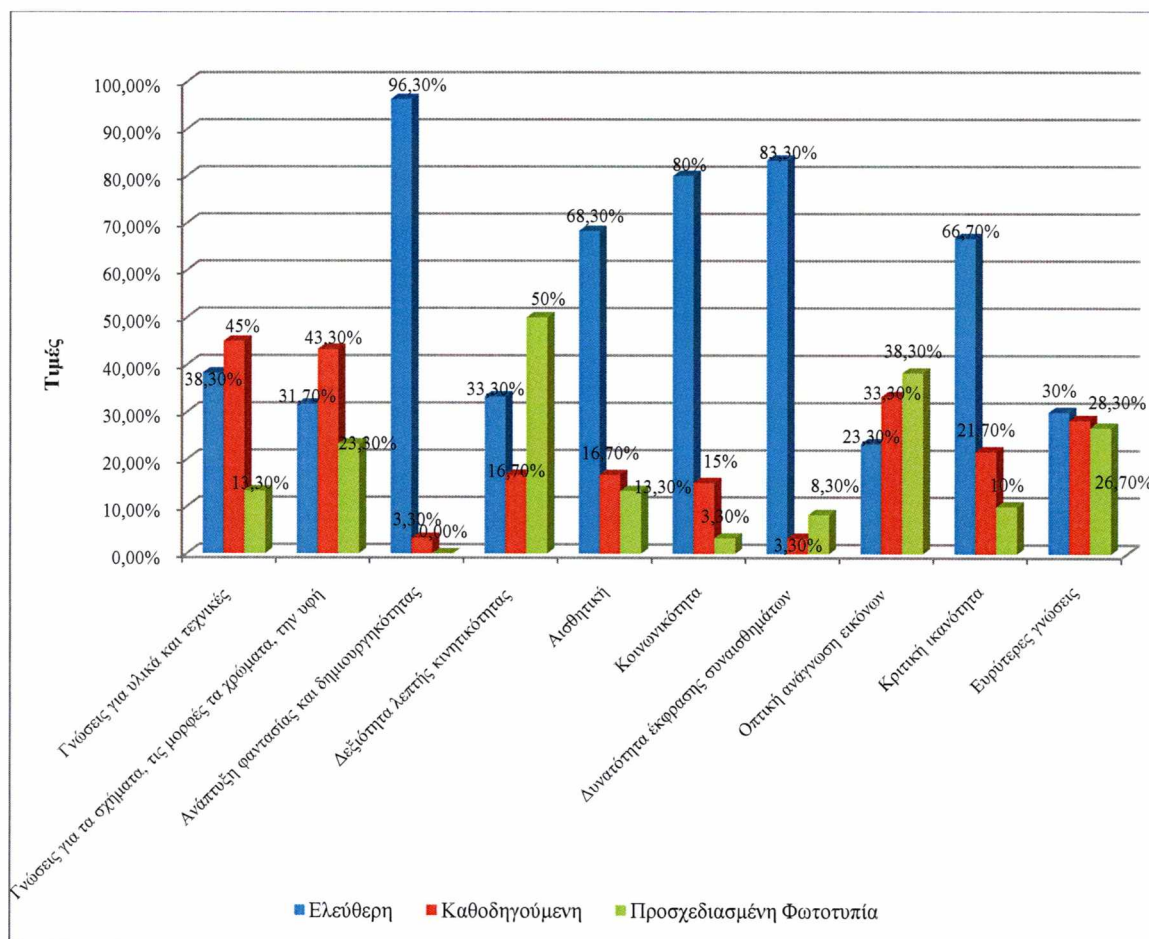
Πίνακας Β2: Διατήρηση υψηλού ενδιαφέροντος παιδιών



Στην 4^η ερώτηση: Τι κατακτούν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με τις εικαστικές δραστηριότητες; Οι νηπιαγωγοί μας υποστήριξαν ότι: **α)** τα παιδιά κατά την ενασχόληση με ελεύθερες εικαστικές δράσεις κατακτούν: σε μέγιστο ποσοστό 96,30% την ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας, σε ποσοστό 83,30% τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων, σε ποσοστό 80% την κοινωνικότητα, σε 68,30% την αισθητική, σε ποσοστό 66,70% την κριτική ικανότητα, σε ποσοστό 38,30% τις γνώσεις για υλικά και τεχνικές, σε ποσοστό 33,30% τη δεξιότητα λεπτής κινητικότητας, σε ποσοστό 31,70% τις γνώσεις για σχήματα, μορφές, σε ποσοστό 30% τις ευρύτερες γνώσεις και σε ελάχιστο ποσοστό 23,30% την οπτική ανάγνωση εικόνων (πίνακας 2). **β)** Οι νηπιαγωγοί μας υποστήριξαν ότι τα παιδιά κατά την ενασχόληση με καθοδηγούμενες εικαστικές δράσεις κατακτούν: σε μέγιστο ποσοστό 45% τις γνώσεις για υλικά και τεχνικές, σε ποσοστό 43,30% τις γνώσεις για σχήματα, μορφές, σε ποσοστό 33,30% την οπτική ανάγνωση εικόνων, σε ποσοστό 28,30% τις ευρύτερες γνώσεις και σε ποσοστό 21,70% κριτική ικανότητα, σε ποσοστό 16,70% τη δεξιότητα λεπτής κινητικότητας και την αισθητική, σε ποσοστό 15% την κοινωνικότητα, σε ελάχιστη ποσότητα 3,30% την ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας και τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων (πίνακας Β3). **γ)** Οι νηπιαγωγοί μας υποστήριξαν ότι τα παιδιά κατά την ενασχόληση με τις κατευθυνόμενες προσχεδιασμένες εικαστικές δράσεις κατακτούν σε μέγιστο ποσοστό 50% τη δεξιότητα λεπτής κινητικότητας, σε ποσοστό 38,30% την οπτική ανάγνωση εικόνων, σε ποσοστό 26,70% τις ευρύτερες γνώσεις και σε ποσοστό 23,30% τις

γνώσεις για σχήματα, μορφές, σε ποσοστό 13,80% τις γνώσεις για υλικά και τεχνικές, σε ποσοστό 13,30% την αισθητική, σε ποσοστό 10% την κριτική ικανότητα, σε ποσοστό 8,30% τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων, σε ποσοστό 3,30% την κοινωνικότητα, και σε ποσοστό 0% την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας (πίνακας Β3).

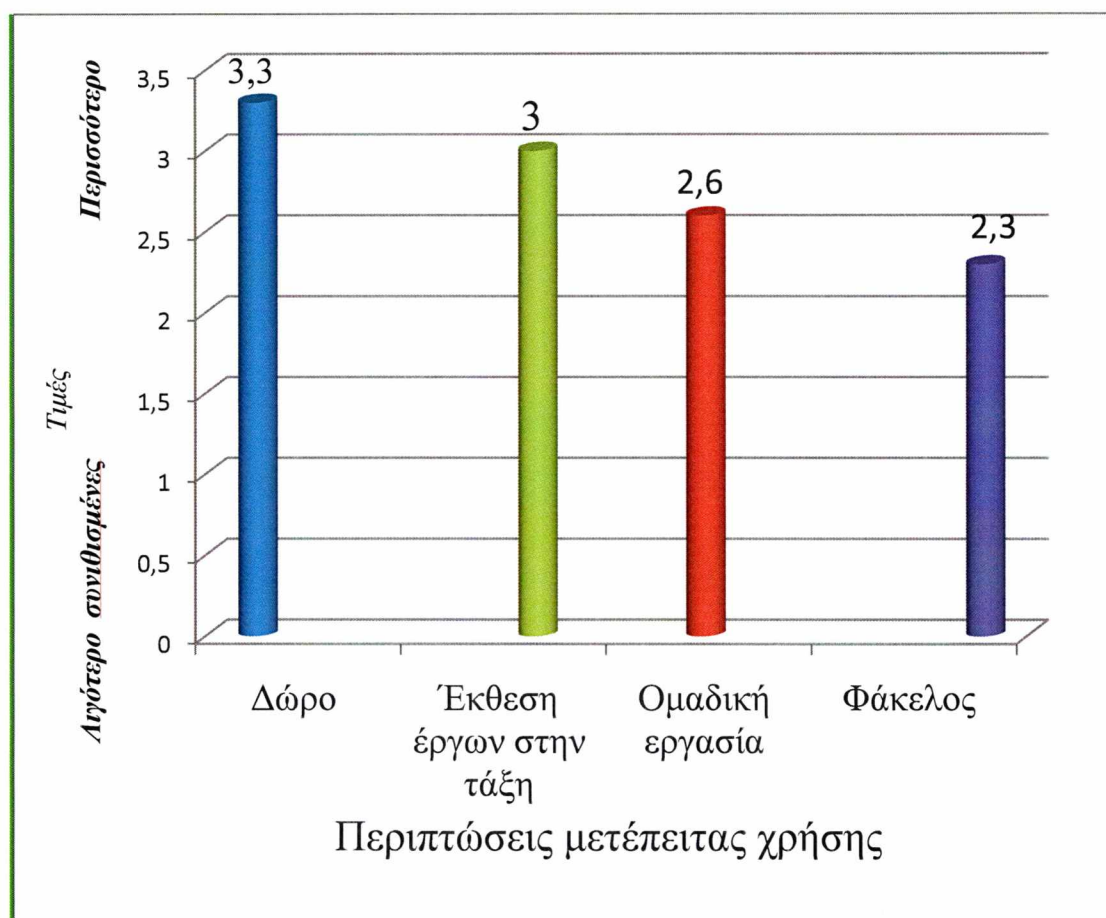
Πίνακας Β3: Κατακτήσεις των παιδιών από την ενασχόληση τους με τις εικαστικές δραστηριότητες



Στην 5^η ερώτηση: Πότε τα παιδιά ασχολούνται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση για την ολοκλήρωση μιας εικαστικής δραστηριότητας; Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι τα παιδιά με μέγιστο βαθμό ευχαρίστησης το 4 και ελάχιστο το 1, ότι ευχαριστιούνται α) σε βαθμό 3,3 τις δραστηριότητες των οποίων τα αποτελέσματα θα αποτελέσουν δώρο από τα ίδια για κάποιους άλλους, β) σε βαθμό 3 τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα δημιουργηθούν εικαστικά έργα που θα παρουσιάσουν στην τάξη, γ) σε

βαθμό 2,6 εκείνες που διαδραματίζονται στα πλαίσια ολοκλήρωσης μιας ομαδικής εργασίας και τέλος δ) σε βαθμό 2, 3 αυτές που τα αποτελέσματα τους θα καταλήξουν στο φάκελο των παιδιών(Πίνακας Β4).

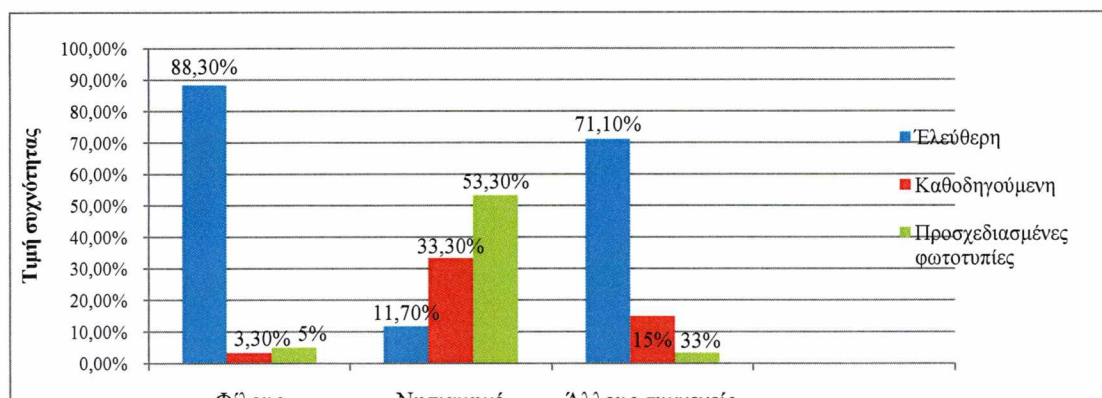
Πίνακας Β4: Μεγαλύτερη ευχαρίστηση για την ολοκλήρωση εικαστικών δραστηριοτήτων



Στην 6^η ερώτηση: Τελειώνοντας το έργο τους τα παιδιά σε ποιους δείχνουν συνήθως το αποτέλεσμα; Τελειώνοντας το έργο τους τα παιδιά, οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι: **α)** στους φίλους δείχνουν συνήθως σε ποσοστό 88,30% το αποτέλεσμα των ελεύθερων εικαστικών δράσεων, σε ποσοστό 5% το αποτέλεσμα των καθοδηγούμενων εικαστικών δράσεων και σε ποσοστό 3,30% το αποτέλεσμα των φωτοτυπημένων (προσχεδιασμένων μορφών) εικαστικών δράσεων. **β)** οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι στους εκπαιδευτικούς δείχνουν συνήθως σε ποσοστό 11,70% το αποτέλεσμα των

ελεύθερων εικαστικών δράσεων, σε ποσοστό 33,30% το αποτέλεσμα των καθοδηγούμενων εικαστικών δράσεων και σε ποσοστό 53,30% το αποτέλεσμα των

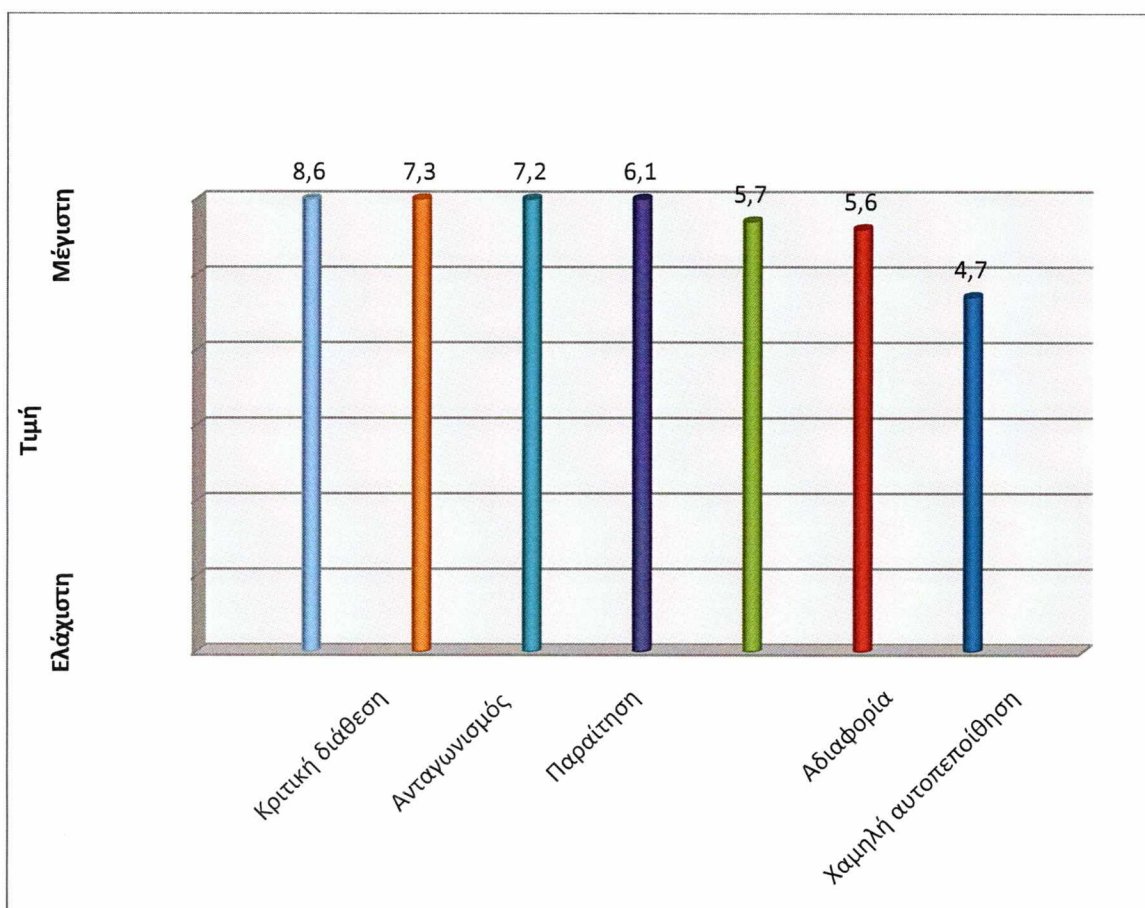
Πίνακας Β5: Πρόσωπα που τα παιδιά θέλουν να δείχνουν το έργο τους



φωτοτυπημένων (προσχεδιασμένων μορφών) εικαστικών δράσεων. γ) οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι στους γονείς και άλλους συγγενείς δείχνουν συνήθως σε ποσοστό 71,10% το αποτέλεσμα των ελεύθερων εικαστικών δράσεων, σε ποσοστό 15% το αποτέλεσμα των καθοδηγούμενων εικαστικών δράσεων και σε ποσοστό 3,30% το αποτέλεσμα των φωτοτυπημένων (προσχεδιασμένων μορφών) εικαστικών δράσεων (**Πίνακας Β5**).

Στην 7^η ερώτηση: Ποιά χαρακτηριστικά εμφανίζονται στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διαδικασία παρουσίασης των έργων των ίδιων αλλά και των συμμαθητών τους; Μελετώντας τον **Πίνακα Β6**, γίνεται φανερό ότι με μέγιστη τιμή το 10 και ελάχιστη το 0 η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται α) σε μέγιστη τιμή 8,6 από ενθουσιασμό και ευχαρίστηση, β) σε τιμή 7,3 από κριτική διάθεση, γ) σε τιμή 7,2 από ανταγωνισμό και δ) σε τιμή 6,1 από παραίτηση. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα παιδιά συμπεριφέρονται: ε) σε τιμή 5,7 με ενδιαφέρον και προσήλωση στα έργα των άλλων παιδιών, στ) σε τιμή 5,6 με αδιαφορία προς αυτά και τέλος ζ) σε ελάχιστη τιμή 4,7 δείχνοντας χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Πίνακας Β6: Χαρακτηριστικά συμπεριφορών των παιδιών κατά τη διαδικασία παρουσίασης των έργων



5.5. Συζήτηση

Επιστρέφοντας στο πρώτο ερώτημα της έρευνας «ποια η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην χρήση των φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές ως προσχεδιασμένη - κατευθυνόμενη μορφή οργάνωσης των εικαστικών δραστηριοτήτων σε αλληλουχία με την ποιότητα της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης» εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

1. Μελετώντας αρχικά το πρώτο υπο ερώτημα «Τι συμπεριελάμβανε η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γύρω από τα εικαστικά;» διαφαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει πάρει την κατάλληλη εικαστική εκπαίδευση. Ωστόσο αρκετά μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά με αυτές τις απαραίτητες ενότητες της εικαστικής αγωγής(γνώσεις για μορφικά στοιχεία, καλαισθησία, μορφές εικαστικών τεχνών κ.α.). Όμως σύμφωνα με την Σταματοπούλου (1998) όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να έχουν πάρει αυτές τις απαραίτητες γνώσεις. Διαφορετικά δεν είναι σε θέση να διδάξουν ορθά την τέχνη στα παιδιά. Μάλιστα, χωρίς γνώσεις εύκολα μπορούν να οδηγηθούν σε λάθος πρακτικές όπως είναι η χρήση προσχεδιασμένων μορφών σε φωτοτυπίες προς επεξεργασία από τα παιδιά, καταστρέφοντας την παιδική τέχνη.

2. Εξερευνώντας το δεύτερο υπο ερώτημα «Ποια η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ελεύθερες, καθοδηγούμενες και κατευθυνόμενες προσχεδιασμένες μορφές δράσεις των εικαστικών δραστηριοτήτων;» συμπεραίνεται ότι για τις ελεύθερες δράσεις οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την χρησιμότητα τους σε διάφορες πτυχές στην εκπαίδευση των παιδιών. Οι περισσότεροι τις θεωρούν ως τις πιο σημαντικές όλων και απαραίτητες. Βέβαια υπάρχουν και εκείνοι που τις κατακρίνουν. Για τις καθοδηγούμενες υποστηρίζουν πως η χρησιμότητα τους είναι ιδιαίτερα μεγάλη καθώς βοηθούν τα παιδιά στην εξέλιξη τους στην απόκτηση γνώσεων κ.α. Τέλος, για τις κατευθυνόμενες δράσεις ανέφεραν πως δεν είναι σημαντικές διότι προκαλούν περιορισμούς στα παιδιά σε διάφορες πτυχές . Ωστόσο αυτοί τάσσονται υπέρ τις χρήσης τους. Σύμφωνα με την Winner (1982) όμως μια εικαστική δραστηριότητα για να επιτευχθεί θα πρέπει να διαπερνά όλα τα στάδια της αισθητικής εμπειρίας. Οι κατευθυνόμενες δράσεις και η χρήση φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές δεν έχουν καμιά ουσία για την καλλιτεχνική αγωγή των παιδιών εφόσον δεν είναι δυνατόν να τηρούν αυτή την προϋπόθεση. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Neeil(1972) οι

ελεύθερες δράσεις είναι εκείνες που έχουν νόημα για τα παιδιά και τα βοηθούν να ζουν ευτυχισμένα. Ταυτόχρονα ο Μαγουλιώτης (2002) υποστήριξε πως αυτές αποτελούν τις πιο κατάλληλες συνθήκες για την πραγμάτωση μια εικαστικής δημιουργίας διότι οδηγούν στην αφομοίωση γνώσεων, στην έκφραση και επιτρέπουν τις αυτόβουλες ενέργειες των παιδιών. Τέλος, η Schirmarcher (1998) υποστήριξε πως οι καθοδηγούμενες δράσεις είναι απαραίτητες στην περίπτωση εισαγωγής νέων γνώσεων καθώς τα παιδιά δεν είναι σε θέση να ανακαλύψουν αυτές με αυτόματο τρόπο.

3. Κοιτάζοντας το τρίτο ερώτημα «Σε ποιο βαθμό λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί ορισμένες επιδιώξεις κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση εικαστικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο;» προκύπτει πως αυτοί άλλοτε υπολογίζουν σημαντικές επιδιώξεις και άλλοτε όχι. Όμως, σύμφωνα με τους Epstein & Trimis (2002) η οργάνωση μιας εικαστικής δραστηριότητας πρέπει να διαπνέεται από τις ορθές επιδιώξεις για να αποτελεί μέρος την εικαστικής αγωγής. Διαφορετικά, όπως η Schirmarcher (1998) αναφέρει, όταν οι δραστηριότητες οργανώνονται με άλλου τύπου επιδιώξεις (κάλυψη κενού χρόνου, συντονισμό ματιού χεριού, λεπτή κινητικότητα) ή δεν ανταποκρίνονται σε κάποιες δεν έχουν ουσία για τα παιδιά, καλλιτεχνική και δημιουργική αξία.

4. Πράγματι, αναφερόμενοι στο τέταρτο ερώτημα «Αναφέρετε κάποιο ή κάποιους στόχους που επιδιώκεται με την πραγματοποίηση εικαστικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται πάνω σε φωτοτυπίες;» η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ανακαλούν επιδιώξεις όπως αυτές που προαναφέρθηκαν. Επομένως συνεπάγεται πως η χρήση των συγκεκριμένων φωτοτυπιών δεν έχει ουσία για τα παιδιά, δημιουργική και καλλιτεχνική αξία. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται ακόμα περισσότερο από τον οδηγό της Νηπιαγωγού (2008) όπου αναφέρεται ότι η χρήση των φωτοτυπιών δεν είναι δυνατόν να επιδιώξει την ανάπτυξη των παιδιών. Αντίθετα, φέρνει σε αυτά συνέπειες περισσότερο αρνητικές όπως η υποτίμηση του εαυτού τους. Εκτός από αυτό, ο Stern1 (1992) αναφέρει ότι οι επιδιώξεις αυτές μπορούν να αποδειχτούν μόνο μηχανικές παρά ουσιαστικές. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που οι φωτοτυπίες δεν μπορούν να αποτελούν παιδική ζωγραφική.

5. Ακόμη, ερευνώντας το πέμπτο ερώτημα « Με ποια κριτήρια αξιολογούν την εμπλοκή των παιδιών στις εικαστικές δραστηριότητες;» προκύπτει ότι οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ορθά κριτήρια αξιολόγησης που αφορούν περισσότερο την διαδικασία της δημιουργίας της εικαστικής δραστηριότητας παρά στο αποτέλεσμα. Πράγματι, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (2010) λέγεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να αφορά τις εμπειρίες και δεξιότητες που κέρδισαν τα παιδιά κατά την όλη διαδικασία μιας εικαστικής δημιουργίας. Η Moyer (1990 στο Schirrmacher 1998) δε αναφέρει πως διαδικασίες αξιολόγησης προσανατολισμένες στο τελικό αποτέλεσμα έχουν καταστροφικές συνέπειες για τα παιδιά. Μάλιστα παραδειγματίζει την χρήση των φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές ως δραστηριότητα που προδιαθέτει την αξιολόγηση των παιδιών με βάση το αποτέλεσμα και συνεπώς την καθιστά ακατάλληλη.

6. Τέλος για το ερώτημα «Ποιά μορφή οργάνωσης εικαστικών δραστηριοτήτων συνηθίζουν να κάνουν τα παιδιά μετά από ορισμένες δραστηριότητες;» αναφέρεται πως οι ελεύθερες δραστηριότητες είναι εκείνες που χρησιμοποιούνται τις περισσότερες φορές. Αντίθετα οι καθοδηγούμενες είναι εκείνες που χρησιμοποιούνται για τις δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με την προαγωγή γνώσης. Τέλος οι κατευθυνόμενες προσχεδιασμένες δράσεις εικαστικών είναι εκείνες που συνηθίζουν τα παιδιά να κάνουν σπανιότερα. Όπως αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (2010), η τέχνη προσφέρει εργαλεία στις υπόλοιπες μαθησιακές ενότητες. Τα εργαλεία αυτά ανάλογα με την δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης που παρέχουν στα παιδιά οδηγούν στην ολιστική οργάνωση του θέματος. Επομένως, γίνεται φανερό ότι οι κατευθυνόμενες προσχεδιασμένες δράσεις καθώς δεν επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση δεν οδηγούν στην ολιστική γνώση.

Απαντώντας λοιπόν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις φωτοτυπίες με προσχεδιασμένες μορφές ως κατευθυνόμενη εικαστική δράση. Αυτό συμβαίνει πρώτα διότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να αξιολογήσουν ορθά την καλλιτεχνική δραστηριότητα που θα προσφέρουν τα παιδιά. Έπειτα για λόγους πρακτικούς ακόμη και αν είναι φανερό σε αυτούς η χαμηλή τους αξία. Έτσι, εκείνοι τίθενται αρκετές φορές υπέρ της χρήσης τους αλλά και αρκετές φορές κατά αυτής. Το ζήτημα είναι πως η βιβλιογραφική έρευνα σε αλληλουχία με την ερευνητική προβάλλουν τη χρήση φωτοτυπιών ή άλλων κατευθυνόμενων – προσχεδιασμένων δράσεων ακατάλληλη για στην εκπαίδευση των παιδιών. Αντίθετα, φανερώνεται η χρησιμότητα των ελεύθερων και καθοδηγούμενων εικαστικών δράσεων.

Συνεχίζοντας έπειτα με το δεύτερο ερώτημα, «Ποια η συμπεριφορά των παιδιών ειδικότερα απέναντι στην ενασχόληση τους με αυτές τις φωτοτυπίες και γενικότερα απέναντι στην ενασχόληση τους με ελεύθερες, καθοδηγούμενες ή προσχεδιασμένες-κατευθυνόμενες εικαστικές δραστηριότητες» εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

1. Συζητώντας το πρώτο υπο ερώτημα *«Πως ανταποκρίνονται τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους στις παρακάτω εικαστικές δραστηριότητες κατά την ελεύθερη, την καθοδηγούμενη ή την κατευθυνόμενη προσχεδιασμένη μορφή της;»* διαπιστώνεται ότι στις ελεύθερες και στις καθοδηγούμενες εικαστικές δράσεις τα παιδιά ανταποκρίνονται αρκετά θετικά, ενώ στις προσχεδιασμένες τα παιδιά πλήττουν και κουράζονται. Σχετικά, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (2011) αναφέρει ότι τα παιδιά είναι ικανά να ερμηνεύουν στοιχεία που βιώνουν κατά την διάρκεια μιας εργασίας. Έπειτα μπορούν να καταλήγουν σε θετικές ή αρνητικές κρίσεις ανάλογα με το πώς τα ίδια αντιλαμβάνονται το νόημα και την ικανοποίηση των αναγκών τους μέσα από αυτή.

2. Αναφέροντας το δεύτερο υπο ερώτημα *«Η εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το θέμα της εικαστικής δραστηριότητας αυξάνει τα επίπεδα προσπάθειάς τους;»* η έρευνα παρουσιάζει ότι πράγματι τα παιδιά προσπαθούν περισσότερο όταν έχουν ενεργό ρόλο στην απόφαση του θέματος της εικαστικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική έρευνα όταν τα παιδιά επιλέγουν ελεύθερα το θέμα που θα επεξεργαστούν, αυτό είναι αυτόματα συνδεδεμένο με τα προσωπικά τους βιώματα και τις ανάγκες τους (Μπέλλας, 1987). Επιπροσθέτως, οι Elliott et al.(2008) αναφέρουν ότι όταν μια δραστηριότητα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και στα προσωπικά τους βιώματα δημιουργεί ενδιαφέρον στα παιδιά. Όπως στην συνέχεια η Σταματοπούλου (1998) αναφέρει, όταν η δραστηριότητα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών αυτά απορροφούνται από την διαδικασία και ενεργοποιούνται περισσότερο. Αντίθετα ο Gloton (1976) υποστηρίζει πως όταν δεν υπάρχει ενδιαφέρον από μέρους τους η προσπάθεια τους είναι χαμηλή και περισσότερο τους κουράζει παρά τους ευχαριστεί. Σε σχέση με τις τρεις μορφές δράσεις εικαστικών δραστηριοτήτων ο Μαγουλιώτης (2002) παρουσιάζει πως μόνο στις ελεύθερες δραστηριότητες τα παιδιά μπορούν να αποφασίσουν εξολοκλήρου για το θέμα, στις καθοδηγούμενες έχουν περιθώρια να επέμβουν ενώ στις κατευθυνόμενες προσχεδιασμένες δεν μπορούν να επέμβουν στην

επιλογή του θέματος. Αναλόγως λοιπόν κυμαίνεται το επίπεδο της προσπάθειας τους κάθε φορά.

3. Πιο αναλυτικά, αξιολογώντας το τρίτο υπο ερώτημα «*Το ενδιαφέρον των παιδιών παραμένει υψηλό ως το τέλος της δραστηριότητας, όταν η δραστηριότητα συμβαίνει κατά την ελεύθερη, την καθοδηγούμενη ή την κατευθυνόμενη προσχεδιασμένη μορφή της;*» η έρευνα έδειξε ότι το ενδιαφέρον των παιδιών παραμένει υψηλό ως το τέλος στις ελεύθερες εικαστικές δράσεις, ακολουθούν οι καθοδηγούμενες δράσεις και ελάχιστα οι προσχεδιασμένες. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται καθώς ο Elliot et all (2008) αναφέρει ότι το ενδιαφέρον των παιδιών προκαλείται και υπάρχει εκεί όπου δίνονται ευκαιρίες για εκπλήρωση των αναγκών τους, ενεργοποίηση των δυνατοτήτων τους εξερεύνηση και κατάκτηση νέων δυνατοτήτων.

Παρουσιάζοντας το επόμενο ερώτημα, γίνεται φανερό ποια από τις τρεις μορφές δράσεις εικαστικών δραστηριοτήτων συγκλίνει προς το παραπάνω σημείο.

4. Πράγματι, συζητώντας το τρίτο υπο ερώτημα «*Τι κατακτούν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με τις εικαστικές δραστηριότητες;*» η έρευνα αποδεικνύει το προβάδισμα των ελεύθερων εικαστικών δράσεων γιατί μέσα από αυτές αναπτύσσουν πάρα πολύ τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, γνώρισμα των μικρών παιδιών, εκφράζουν συναισθήματα, γίνονται πιο κοινωνικά, αυξάνουν την κριτική τους ικανότητα. Επίσης, κατά την ενασχόληση με τις καθοδηγούμενες δράσεις, τα παιδιά αποκτούν γνώσεις ειδικά για τα εικαστικά και γενικά. Στις προσχεδιασμένες αποκτούν μέτρια δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, κάτι που μπορεί να κατακτηθεί και με τις άλλες δράσεις. Σε αυτό το σημείο παραπέμπεται η άποψη του Gloton (1976) που υποστηρίζει ότι η εσωτερική δομή με την οποία είναι σχεδιασμένη μια δραστηριότητα θα καθορίσει τις κατακτήσεις των παιδιών. Επιπρόσθετα, ο Neeil (1972) αναφέρει ότι τα παιδιά εν τέλει θα κατακτήσουν αυτό που επιθυμούν να εσωτερικεύσουν και ότι έχει σχέση με τα ενδιαφέροντα τους. Θα κατακτήσουν δηλαδή τις γνώσεις οι οποίες τους μεταδόθηκαν λαμβάνοντας υπόψη την ελευθερία τους. Το γεγονός αυτό φανερώς και δεν συντελείται μέσα από τις κατευθυνόμενες προσχεδιασμένες δραστηριότητες λόγω της εσωτερικής τους δομής.

5. Παρατηρώντας το πέμπτο υπο ερώτημα «*Τελειώνοντας το έργο τους τα παιδιά σε ποιους δείχνουν συνήθως το αποτέλεσμα;*», η έρευνα έδειξε ότι, όταν τα παιδιά ασχολούνται με την ελεύθερη εικαστική δράση, επιδιώκουν να δείξουν τα

αποτελέσματά τους ιδιαίτερα στους φίλους και μετά στους γονείς. Αυτό γίνεται διότι, όπως αναφέρθηκε στην βιβλιογραφική επισκόπηση (Τόμας & Σιλκ, 1997) τα παιδιά παράγουν έργα γεμάτα συναισθήματα, εκφράζουν τον εαυτό τους και να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Όταν τα παιδιά ασχολούνται με καθοδηγούμενες εικαστικές δράσεις, η έρευνα έδειξε ότι, δείχνουν τα αποτελέσματα περισσότερο στη νηπιαγωγό διότι όπως επισημαίνει ο Winner (1982) αυτά έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση σχετικά με την επεξεργασία τους για τις νέες γνώσεις και επιβεβαίωση. Επίσης, όταν τα παιδιά ασχολούνται με προσχεδιασμένες μορφές εικαστικής δράσης η έρευνα έδειξε ότι δείχνουν τα αποτελέσματα στη νηπιαγωγό. Ο Winner (1982) υποστηρίζει πως αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι τα παιδιά θέλουν να νιώσουν χαρούμενα όμως όχι για το αποτέλεσμα του εικαστικού τους έργου αλλά για το αν ακολούθησαν με ακρίβεια τις εντολές που πήραν από την νηπιαγωγό.

6. Όσων αφορά το υπο ερώτημα « Πότε τα παιδιά ασχολούνται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση για την ολοκλήρωση μιας εικαστικής δραστηριότητας;» η έρευνα αποδεικνύει ότι τα παιδιά την ευχαριστιούνται περισσότερο όταν αυτή επιφορτίζεται από κάποια συναισθηματική αξία. Πράγματι, η Σταματοπούλου (1998) υποστηρίζει ότι η ολοκλήρωση ενός έργου δίνει την απόλαυση στα παιδιά όταν όλη η διαδικασία που προηγήθηκε ήταν επιφορτισμένη με συναισθήματα από μέρους τους, αισθήσεις και ευκαιρίες για έκφραση.

7. Τέλος, στο τελευταίο υπο ερώτημα «*Ποιά χαρακτηριστικά εμφανίζονται στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διαδικασία παρουσίασης των έργων των ίδιων αλλά και των συμμαθητών τους;*» η έρευνα δείχνει πως τα παιδιά αντιδρούν με θετικά συναισθήματα κατά αυτή την διαδικασία και την ευχαριστιούνται. Ωστόσο δεν εκλείπουν τα αρνητικά συναισθήματα όπως ο ανταγωνισμός. Το θέμα είναι πως (Stern1, 1992) ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώνει έτσι της συνθήκες εργασίας και θετικό κλίμα για την πραγμάτωση μιας δημιουργίας. Έτσι, θα προλαμβάνει την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων όπως ο ανταγωνισμός και θα προκαλεί την ανάπτυξη άλλων θετικών όπως το πνεύμα ομαδικότητας. Φυσικά, η Moyer (1990 στο Schirrmarcher, 1998) αναφέρει ότι η χρήση πρακτικών διδασκαλίας όπως η χρήση φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές που είναι προσανατολισμένες στην αξιολόγηση με βάση το αποτέλεσμα φέρουν τα μη επιθυμητά αποτελέσματα στο ψυχικό κόσμο των παιδιών.

Εν τέλει, απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται ότι η ερευνητική και η βιβλιογραφική έρευνα φανερώνουν πως τα παιδιά δεν έχουν ανάγκη να συμμετέχουν σε κατευθυνόμενες προσχεδιασμένες εικαστικές δράσεις. Δεν έχουν ακόμη ανάγκη να ασχοληθούν με το χρωμάτισμα των φωτοτυπιών με προσχεδιασμένες μορφές. Αντίθετα, η συμπεριφορά τους δείχνει ότι χρειάζονται τις καθοδηγούμενες και ελεύθερες δράσεις. Πρώτα οι ελεύθερες και έπειτα οι κατευθυνόμενες δράσεις είναι εκείνες που λειτουργούν με ωφέλιμο τρόπο για αυτά και απαντούν στην ανάγκη τους για ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων και απόκτηση γνώσεων.

Συγκεφαλαιώνοντας Τα παραπάνω ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι ελεύθερες εικαστικές δράσεις έχουν το προβάδισμα σε σχέση με τις υπόλοιπες αφήνοντας στη δεύτερη θέση τις καθοδηγούμενες και στην τελευταία τις προσχεδιασμένες (φωτοτυπημένες μορφές), Συνεπώς επαληθεύονται και οι τρεις υποθέσεις της έρευνας : α) η ελεύθερη μορφή εικαστικής δράσης είναι η πιο απαραίτητη και ωφέλιμη στην εκπαίδευση των παιδιών β) η καθοδηγούμενη μορφή εικαστικής δράσης συμβάλλει ουσιαστικά στην εκπαίδευση αυτών και γ) η κατευθυνόμενη –προσχεδιασμένη μορφή εικαστικής δράσης δεν έχει καμιά εκπαιδευτική αξία

Η μελέτη επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Θεσσαλίας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αλλά αφορούν μόνο τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον σε μελλοντική έρευνα να ερευνηθεί απευθείας η άποψη των παιδιών για την συμμετοχή τους σε κάθε μορφή δράσης εικαστικής δραστηριότητας μέσα από συνεντεύξεις. Με αυτό τον τρόπο τα ίδια τα παιδιά θα μπορούσαν να εκφράσουν ποιος είναι ο πιο κατάλληλος τρόπος για να εκλάβουν την εικαστική αγωγή. Πέρα από αυτό, ένα άλλο θέμα που θα μπορούσε να ερευνηθεί και που θα είχε ενδιαφέρον θα ήταν το πώς οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών μπορούν να διαμορφωθούν και να βελτιωθούν προς το καλύτερο στο σχολικό χώρο μέσα από την διδασκαλία των εικαστικών τεχνών.

Όσον αναφορά την δεοντολογική ακεραιότητα της έρευνας, αναφέρεται ότι αυτή προσπάθησε να τηρηθεί κάθε στιγμή τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την πραγμάτωση της έρευνας. Το ερευνητικό εργαλείο, δηλαδή το ερωτηματολόγιο όντας

στην αρχική του μορφή έλαβε μεγάλη επεξεργασία και αλλαγές για να φτάσει στην τελική του δομή. Σκοπίμως αναφέρεται πως η έρευνα συνεχίστηκε με παρατήρηση των παιδιών ως δεύτερο μέρος και ένα τύπο συνεντεύξεων από εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς ως τρίτο μέρος αυτής. Για πρακτικούς λόγους τα ευρήματα αυτών δεν παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία. Όμως αναφέρεται ότι επιβεβαιώνουν και συγκλείνουν απόλυτα στα παραπάνω συμπεράσματα. Η έρευνα σε προσωπικό επίπεδο ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη. Αρχικά πρόσφερε την ευκαιρία για απόκτηση νέων γνώσεων. Έπειτα, την εμπειρία της όλης διαδικασίας. Σε ευρύτερο επίπεδο, φανέρωσε δεδομένα που καλό θα ήταν όλοι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να τα εντάξουν στον μηχανισμό διδασκαλίας τους προς όφελος των παιδιών.

Επίλογος

Εν κατακλείδι, γίνεται αναφορά στην σημασία της προκείμενης έρευνας. Τα συμπεράσματα αυτής φανερώνουν χρήσιμες συμβουλές για μια ορθή εκπαίδευση των παιδιών στην τέχνη. Μέσα από τις ελεύθερες εικαστικές δράσεις ευρύτερα και από το ελεύθερο σχέδιο συγκεκριμένα τα παιδιά θα κερδίσουν ολιστικές γνώσεις για την τέχνη. Η ελευθερία που υποστηρίζεται αποτελεί ανάγκη για τα παιδιά. Είναι το συστατικό που θα τα κάνει ευτυχισμένα κατά την διαπαιδαγώγησή τους και θα τους δώσει γαλήνη στον εσωτερικό τους κόσμο. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας διαποτισμένες από ελευθερία. Έτσι, η διδασκαλία τους θα μπορέσει να έχει αποτελέσματα και οι ίδιοι θα κατορθώσουν να νιώσουν την ανταπόκριση στο έργο τους. Το θέμα όμως είναι να μπορέσουν να αφυπνιστούν, να συνειδητοποιήσουν δηλαδή το πόσο σπουδαίο είναι το αγαθό που προσφέρουν στα παιδιά. Από αυτό το σημείο και έπειτα οι ίδιοι θα έχουν την ανάγκη και την δυνατότητα να επιλέγουν με ορθά κριτήρια τις μεθόδους διδασκαλίας τους και τα εργαλεία τους.

Τέλος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ερωτηματολόγιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ -Π.Τ.Π.Ε.

Ακαδ. Έτος: 2012-13

Για ανάγκες έρευνας συμπεριλαμβανόμενης στη σχεδίαση πτυχιακής εργασίας της Ευαγγελία Στεργίου (φοιτήτρια) με επόπτη τον Απόστολο Μαγουλιώτη (Αναπλ. Καθηγητή) σας παρατίθεται το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Σας παρακαλούν και οι δύο να προβείτε άμεσα και με ειλικρίνεια στη συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο μπορείτε να το εκτυπώσετε για να το συμπληρώσετε και να το αποστείλετε στη Σύμβουλό σας ή να το συμπληρώσετε ηλεκτρονικά και να το αποστείλετε στα email: evanster@uth.gr ή amagouliotis@uth.gr

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Όνομα ή περιοχή νηπιαγωγείου:

.....

1.1. Σπουδές: ΑΕΙ 1.2. Σχολή νηπιαγωγών

1.3. Χρόνια

υπηρεσίας:.....

.....

B. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- ΣΤΑΣΕΙΣ

2. Τι συμπεριελάμβανε η εκπαίδευσή σας γύρω από τα εικαστικά; (Σημειώστε ότι κάνατε.)

2.1. Προσέγγιση και χρήση υλικών και τεχνικών για εικαστικές δημιουργίες

2.2. Προσέγγιση των εικαστικών μορφικών στοιχείων (γραμμή, σχήμα, χρώμα, σύνθεση, υφή κ.ά.)

2.3. Προσέγγιση θεμάτων για εικαστικές δημιουργίες

2.4. Προσέγγιση έργων τέχνης διαφόρων εποχών και πολιτισμών

2.5. Προσέγγιση των εικαστικών τεχνών (σχέδιο, ζωγραφική, γλυπτική, κατασκευές κ.ά.)

2.6.. Παρουσίαση, Κριτική, Καλαισθησία

2.7.

Άλλο.....

.....

3. Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με την ανάπτυξη των εικαστικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο; (Περιγράψτε με λίγα λόγια ξεχωριστά για την κάθε μορφή οργάνωσης εικαστικών δραστηριοτήτων.)

α. Ελεύθερες:

.....
.....

β. Καθοδηγούμενες:

.....
.....

γ. Κατευθυνόμενες – Προσχεδιασμένες

.....
.....

4. Σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη σας τις παρακάτω επιδιώξεις κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση εικαστικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο; (Σημειώστε τις επιδιώξεις και το βαθμό τους)

Ελάχιστο

Μέγιστο

- α. Εξοικείωση με υλικά και τεχνικές
- β. Κοινωνικοποίηση και συνεργασία
- γ. Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας των παιδιών
- δ. Ανάπτυξη συναισθηματικής έκφρασης
- ε. Πειράματα με υλικά και τεχνικές
- στ. Ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τα παιδιά
- ζ. Κάλυψη κενού χρόνου
- η. Ανάπτυξη δημιουργικότητας των παιδιών
- θ. Απόκτηση γνώσεων

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

5. Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο ή κάποιους στόχους που επιδιώκεται με την πραγματοποίηση εικαστικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται πάνω σε φωτοτυπίες;

.....
.....

6. Με ποια κριτήρια αξιολογείτε την εμπλοκή των παιδιών στις εικαστικές δραστηριότητες; (Σημειώστε όσα εσείς εφαρμόζετε)

α. Καλαισθησία του τελικού έργου

β. Ολική εμπλοκή στην διαδικασία

γ. Σωστή χρήση υλικών

δ. Τρόπο παρουσίασης του έργου

ε.

Άλλο.....
.....

7. Ποιά μορφή οργάνωσης εικαστικών δραστηριοτήτων συνηθίζουν να κάνουν τα παιδιά;

Μετά από:	Ελεύθερη	Καθοδηγούμενη	Φωτοτυπίες (προσχεδιασμένες μορφές)
Ανάγνωση (Παραμύθι, κανόνες, ονόματα, κλπ.)			
Τραγούδι			
Επισκέψεις και περιπάτους			
Εθνικές γιορτές			
Μαθηματικά			
Χρήση υλικών			
Χορό και δραματοποιήσεις			
Ονομαστικές γιορτές και γενέθλια			

Γ. ΠΑΙΔΙΑ- ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ

8. Πως ανταποκρίνονται τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους στις παρακάτω εικαστικές δραστηριότητες; (Περιγράψτε με λίγα λόγια την κάθε περίπτωση.)

α. Ελεύθερη

.....
.....

β. Καθοδηγούμενη

.....
.....

γ. Φωτοτυπίες (προσχεδιασμένες μορφές)

.....
.....

9. Η εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το θέμα της εικαστικής δραστηριότητας αυξάνει τα επίπεδα προσπάθειάς τους; (Συμπληρώστε ότι πιστεύετε.)

α. Ναι β. Όχι

10. Το ενδιαφέρον των παιδιών παραμένει υψηλό ως το τέλος της δραστηριότητας, όταν η δραστηριότητα είναι: (Σημειώστε τις 2 σημαντικότερες)

α. Ελεύθερη β. Καθοδηγούμενη γ. Προσχεδιασμένες φωτοτυπίες

11. Τι πιστεύετε πως κατακτούν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με τις εικαστικές δραστηριότητες;

Κατάκτηση	Ελεύθερη	Καθοδηγούμενη	Φωτοτυπίες (προσχεδιασμένες μορφές)
Γνώσεις για τα υλικά και τις τεχνικές			
Γνώσεις για τα σχήματα, τις μορφές, τα χρώματα, την υφή			
Ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας			
Δεξιότητα λεπτής κινητικότητας			
Αισθητική			
Κοινωνικότητα			
Δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων			
Οπτική ανάγνωση των εικόνων			
Κριτική ικανότητα			
Ευρύτερες γνώσεις			

12. Πότε τα παιδιά ασχολούνται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση για την ολοκλήρωση μιας εικαστικής δραστηριότητας; (Σημειώστε με αριθμούς ιεραρχώντας τις απαντήσεις από τις πιο συνηθισμένες στις λιγότερο)

Όταν το έργο τους προορίζεται:

α. για δώρο

β. για το φάκελο

γ. για έκθεση των έργων στην τάξη

δ. για ολοκλήρωση ομαδικής εργασίας

ε. για

άλλο.....

.....

13. Τελειώνοντας το έργο τους τα παιδιά σε ποιους δείχνουν συνήθως το αποτέλεσμα;

	Ελεύθερη	Καθοδηγούμενη	Προσχεδιασμένες φωτοτυπίες
Φίλους			
Νηπιαγωγό			
Γονείς και άλλους συγγενείς			

14. Ποιά χαρακτηριστικά εμφανίζονται στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διαδικασία παρουσίασης των έργων των ίδιων αλλά και των συμμαθητών τους; (Αριθμείτε με το 1 για το πιο συχνό χαρακτηριστικό και συνεχίστε με τους υπόλοιπους αριθμούς για τα λιγότερο συχνά)

α. Ενδιαφέρον και προσήλωση στα έργα των άλλων παιδιών

β. Χαμηλή αυτοπεποίθηση σχετικά με το έργο τους

γ. Κριτική διάθεση

δ. Ανταγωνισμός

ε. Αδιαφορία για την διαδικασία

στ. Παραίτηση ύστερα από αποδοκιμασία

ζ. Ενθουσιασμός και ευχαρίστηση ύστερα από επιβράβευση

Άλλο.....

.....

Ευχαριστούμε θερμά
για την βοήθεια σας!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Chapman L. (1993). *Διδακτική της τέχνης Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη
- Crocetti G. (2008). *I disegni dei bambini: Metafore o simboli del benessere bambino*. Roma: Armando Armando s.r.l.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education—the 60th anniversary edition*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition, Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University
- Elliot, S.- Kratochwill, T.- Littlefield Cook, J.- Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, Αποτελεσματική μάθηση*. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα (μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Erstein, S. A. & Τρίμη, Α. Έ. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά, ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες/ μτφ. Π. Αυγουστίνου*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Evangelou, D.- Kontos, S.- EFile. (2003). *Training teachers for research purposes: insights and challenges*. EECERA Annual Conference.
- Gloton, R. (1976). *Η τέχνη στο σχολείο*. Α.Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος (Μεταφρ). Αθήνα: Νικόδημος
- Gulbenkian Foundation, C. (1982). *The Arts in the Schools: Principles, Practice and Provision*. Λισαβόνα: Calouste Gulbenkian Foundation
- Malchiodi, C. (2009). *Κατανοώντας την παιδική τέχνη/ μτφρ. Χ. Ξενάκη & Λ. Παπαδοπούλου*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind* (Rev. ed.). New York:
- Neeil, A. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*. Κ. Λάμπου (Μεταφρ.). Αθήνα: Μπουκουμάνη
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλίκου (μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Schirmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών/ μτφρ. Τ. Γαζεριάν*. Αθήνα: Έλλην.

- Stern1, A. (1992). *Κατανόηση της παιδικής τέχνης*. Γ.Α. Βασδέκη (Μετάφ.)
Αθήνα: Δίπτυχο
- Stern2, A. (1992). *Πλευρές και τεχνική της παιδικής ζωγραφικής*. Γ.Α. Βασδέκη
(Μετάφ.) Αθήνα: Δίπτυχο
- Tzuo, P.W. (2007). *The Tension between Teacher Control and Children's Freedom in
a Child-centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma through a
Closer Look at the Related Theories*. *Early Childhood Education Journal*, 35,
1, 33-39.
- Winner, E. (1982). *Invented worlds: The psychology of the arts*. Cambridge: Mass
Harvard University Press
- Αρτουέν Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη
- Βάος Α. (2000). *Εικαστική Αγωγή στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά
γράμματα
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού.
Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα:
Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων
- Κοζάκου – Τσιάρα, Ο. (2000). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαγουλιώτης Α. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες ΙΙ. Μέσα από την φαντασία. Ιδέες -
Σκέψεις – Προτάσεις δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Μαγουλιώτης, Α. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες Ι. Μέσα από την παρατήρηση*.
Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*.
Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο
λεξιλόγιας Ε.Π.Ε.
- Μπέλλας Θ. (1986). *Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας*.
Αθήνα: Ηράκλειτος

Μπίρης Κ. (1957). *Ιστορία του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου*. Αθήνα:
Πανεπιστημιακές εκδόσεις Ε.Μ.Π

Πουρκός, Μ. Α. (2009). «Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της τέχνης στην προσέγγιση του L. S. Vygotsky», Στο Μ. Πουρκός (επιμ.) *Τέχνη, παιχνίδι αφήγηση ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος, 65-103.

Σάλλα-Δοκουμετζίδα, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας

Σταματοπούλου Δ.(1998). *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*. Αθήνα: Καστανιώτη

Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι. (2010). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο*. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι. (2011). *Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>

Η ζωή είναι ωραία όταν την εκφράζεις

και την βιώνεις ελεύθερα...





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121485