



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΠΡΩΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ
ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΣΠΥΡΟΥ ΕΛΕΝΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

1^η ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

ΦΩΤΕΙΝΗ ΜΠΟΝΩΤΗ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Π.Ε.

2^η ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

ΔΟΜΝΑ ΚΑΚΑΝΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Π.Ε.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ:

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Π.Ε.

| | |
|------------------|--|
| ΒΑΘΜΟΣ | |
| ΟΛΟΓΡΑΦΩΣ | |

ΒΟΛΟΣ, 2013

Ευχαριστίες

Στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας συνέβαλε η ουσιαστική στήριξη ατόμων του περιβάλλοντός μου που με τη βοήθειά τους κατάφερα να τη φέρω σε πέρας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και κύρια επιβλέπουσα της εργασίας μου κ^α Φωτεινή Μπονώτη για τη συνεχή και πολύτιμη καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια της εργασίας. Οι συμβουλές και οι ουσιαστικές παρατηρήσεις της ήταν καθοριστικές για την επιστημονική ακεραιότητα της εργασίας μου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ^α Δόμνα Κακανά που στήριξε την προσπάθειά μου και συνέβαλλε στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Ευχαριστώ τις προϊσταμένες του 1^{ου} και 2^{ου} Νηπιαγωγείου Νέας Αγχιάλου Ν. Μαγνησίας, αλλά και τις νηπιαγωγούς των τμημάτων αυτών, που επέτρεψαν την διεξαγωγή της έρευνας και με βοήθησαν με ότι τους ζήτησα. Ευχαριστώ τα παιδιά της σχολικής χρονιάς 2011 -2012 των παραπάνω σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα και συνεργάστηκαν άριστα μαζί μου.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους γονείς μου για τη συμπαράσταση και τη βοήθειά τους. Οφείλω να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου που με στήριζε και πίστευε σε μένα. Χωρίς τη βοήθειά τους, την αγάπη τους και την υπομονή τους δεν θα ήταν αυτό το αποτέλεσμα.

Θα ήθελα ακόμα να αφιερώσω την εργασία μου στα δύο μου παιδιά, τη μικρή Ευαγγελία και τον μικρό Δημήτρη που συμμετείχαν με ενδιαφέρον και υπομονή σε όλες τις ετοιμασίες που απαιτούσε η εργασία. Τα ευχαριστώ που ήταν δίπλα μου.

Ελένη Δήμητρα Σπύρου

Βόλος, Φεβρουάριος 2013

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|--|----|
| Περίληψη | 8 |
| Abstract | 9 |
| Πρόλογος | 10 |
| Κεφάλαιο 1^ο : Εισαγωγή | 12 |
| 1.1 Τα χαρακτηριστικά των σχεδίων στη νηπιακή ηλικία (5 – 7 χρονών)..... | 12 |
| 1.2 Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης του σχεδίου σε αναλυτικά προγράμματα διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων..... | 13 |
| 1.3 Η διδασκαλία του σχεδίου σε συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα..... | 14 |
| 1.3.1 Το σχέδιο ως μέσο αναπαράστασης και έκφρασης..... | 14 |
| 1.3.2 Αναλυτικό πρόγραμμα της Κίνας για παιδιά νηπιακής ηλικίας..... | 15 |
| 1.3.3 Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Αγγλίας, η προσέγγιση Στέινερ (Steiner) και Μοντεσσόρι (Montessori)..... | 17 |
| 1.3.4 Αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο Νηπιαγωγείο..... | 19 |
| 1.4 Έρευνες που συγκρίνουν τη σχεδιαστική ικανότητα παιδιών που εκπαιδεύονται σε διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα..... | 21 |
| 1.4.1 Η σχεδιαστική ικανότητα παιδιών της Κίνας, της Ιαπωνίας και της | |

| | |
|---|-----------|
| Αγγλίας..... | 21 |
| 1.4.2 Η σχεδιαστική ικανότητα παιδιών που φοιτούν στα σχολεία Στέινερ, Μοντεσσόρι και παραδοσιακά σχολεία..... | 22 |
| 1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών..... | 23 |
| 1.5.1 Το οικογενειακό περιβάλλον: Ο ρόλος των γονέων..... | 23 |
| 1.5.2 Το σχολικό περιβάλλον..... | 25 |
| 1.5.2.1 Υλικά και τα παιδιά της τάξης..... | 25 |
| 1.5.2.2 Η συμβολή του εκπαιδευτικού..... | 25 |
| 1.6 Η μέθοδος «της διαπραγματευτικής σχεδίασης» του Grant Cooke..... | 27 |
| 1.7 Η παρούσα έρευνα..... | 33 |
| 1.7.1 Σκοπός | 33 |
| 1.7.2 Υποθέσεις..... | 34 |
| Κεφάλαιο 2^ο: Μέθοδος..... | 35 |
| 2.1 Δείγμα..... | 35 |
| 2.2 Προκαταρτική διαδικασία καθορισμού επιπέδου σχεδιαστικής ικανότητας..... | 35 |
| 2.3 Διαδικασία..... | 36 |
| 2.3.1 Εκτίμηση της Σχεδιαστικής Ικανότητας πριν και μετά το Πρόγραμμα Παρέμβασης..... | 36 |
| 2.3.2 Η διαδικασία της «διαπραγματευτικής σχεδίασης..... | 38 |
| 2.3.3 Ο κύκλος των μαθημάτων της διαπραγματευτικής σχεδίασης..... | 38 |

| | |
|---|-----------|
| 2.3.3.1 1 ^η παρέμβαση (02-05-2012) : «Η μαγική σκούπα»..... | 40 |
| 2.3.3.2 2 ^η παρέμβαση (04-05-2012): «Ο σκελετός που χορεύει»..... | 41 |
| 2.3.3.3 3 ^η παρέμβαση (08-05-2012): «Αιχμαλωτίζοντας έναν δεινόσαυρο»..... | 42 |
| 2.3.3.4 4 ^η παρέμβαση(10-05-2012): «Το μαγικό ποδήλατο»..... | 43 |
| 2.3.3.5 5 ^η παρέμβαση (15-05-2012): «Απλώνοντας τη μπουγάδα»..... | 44 |
| 2.3.3.6 6 ^η παρέμβαση (17-05-2012): «Πώς να τηγανίσεις ένα αυγό»..... | 45 |
| 2.3.3.7 7 ^η παρέμβαση (22-05-2012): «Ζυγίζοντας έναν ελέφαντα»..... | 47 |
| 2.3.3.8 8 ^η παρέμβαση (24-05-2012): «Ένας κροκόδειλος στη τάξη»..... | 48 |
| 2.3.3.4 Σειρά παρεμβάσεων που παρακολούθησε η ομάδα ελέγχου..... | 49 |
| Κεφάλαιο 3^ο: Αποτελέσματα | 52 |
| 3.1 Ποιοτική ανάλυση των έργων των παιδιών | 52 |
| 3.1.1 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δύο ομάδων κατά τη πρώτη συνεδρία με θέμα «βόλτα με ένα μαγικό ποδήλατο»..... | 53 |
| 3.1.1.1 Ομάδα ελέγχου..... | 53 |
| 3.1.1.2 Πειραματική Ομάδα..... | 54 |
| 3.1.2 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δύο ομάδων κατά τη δεύτερη συνεδρία με θέμα «χορεύοντας με έναν σκελετό»..... | 57 |
| 3.1.2.1 Ομάδα ελέγχου..... | 57 |
| 3.1.2.2 Πειραματική ομάδα..... | 58 |
| 3.1.3 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη τρίτη συνεδρία | |

| | |
|--|----|
| με θέμα «αιχμαλωτίζοντας έναν δεινόσαυρο»..... | 60 |
| 3.1.3.1 Ομάδα ελέγχου..... | 60 |
| 3.1.3.2 Πειραματική ομάδα..... | 61 |
| 3.1.4 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη τέταρτη συνεδρία με θέμα «βόλτα με ένα μαγικό ποδήλατο»..... | 63 |
| 3.1.4.1 Ομάδα ελέγχου..... | 63 |
| 3.1.4.2 Πειραματική ομάδα..... | 65 |
| 3.1.5 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη πέμπτη συνεδρία με θέμα «μια ιστορία με μια μπουγάδα»..... | 67 |
| 3.1.5.1 Ομάδα ελέγχου..... | 67 |
| 3.1.5.2 Πειραματική ομάδα..... | 68 |
| 3.1.6 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη έκτη συνεδρία με θέμα «τηγανίζοντας ένα αυγό»..... | 69 |
| 3.1.6.1 Ομάδα ελέγχου..... | 69 |
| 3.1.6.2 Πειραματική ομάδα..... | 71 |
| 3.1.7 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη έβδομη συνεδρία με θέμα «ζυγίζοντας έναν ελέφαντα»..... | 72 |
| 3.1.7.1 Ομάδα ελέγχου..... | 72 |
| 3.1.7.2 Πειραματική ομάδα..... | 73 |
| 3.1.8 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη όγδοη συνεδρία με θέμα «ένας κροκόδειλος στη τάξη»..... | 75 |
| 3.1.8.1 Ομάδα ελέγχου..... | 75 |

| | |
|--|-----------|
| 3.1.8.2 Πειραματική ομάδα..... | 76 |
| 3.2 Σύγκριση επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση..... | 77 |
| Κεφάλαιο 4^ο: Συζήτηση | 79 |
| 4.1 Η σχεδιαστική ικανότητα και η συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια των Παρεμβάσεων..... | 79 |
| 4.2 Η σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα..... | 81 |
| 4.3 Η «διαπραγματευτική σχεδίαση» σε σχέση με μεθόδους διδασκαλίας του σχεδίου άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων..... | 81 |
| 4.4 Η ιδιαιτερότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην «διαπραγματευτική σχεδίαση»..... | 83 |
| 4.5 Ο ενεργός ρόλος του παιδιού στη «διαπραγματευτική σχεδίαση»..... | 84 |
| 4.6 Περιορισμοί και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις..... | 85 |
| 4.7 Γενικά συμπεράσματα..... | 86 |
| Βιβλιογραφία | 88 |
| Παράρτημα | 93 |

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο βελτιώνεται η ιχνογραφική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας μετά από την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος που ονομάζεται «διαπραγματευτική σχεδίαση» (Cox, Cooke, & Griffin, 1995). Στην έρευνα συμμετείχαν 48 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, μαθητές των Νηπιαγωγείων της Ν. Αγχιάλου - Βόλου. 24 παιδιά αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, τα οποία εξισώθηκαν ως προς την ηλικία και τη σχεδιαστική ικανότητα με 24 παιδιά που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η ΠΟ παρακολούθησε το πρόγραμμα της «διαπραγματευτικής σχεδίασης, ενώ η ΟΕ μια σειρά συνηθισμένων μαθημάτων. Από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτει ότι τα παιδιά της ΠΟ παρουσίασαν βελτιωμένη ιχνογραφική ικανότητα σε σχέδια που απέδωσαν μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα σε σύγκριση με τα σχέδια του ίδιου θέματος που συλλέχθηκαν πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα. Αντίθετα, τα σχέδια των παιδιών της ΟΕ δεν παρουσίασαν βελτίωση μετά τη σειρά των μαθημάτων. Τέλος, τα σχέδια των παιδιών της ΠΟ από κάθε συνεδρία παρουσίαζαν περισσότερες λεπτομέρειες και μεγαλύτερη φαντασία από αυτά της ΟΕ.

Λέξεις κλειδιά: διαπραγματευτική σχεδίαση, παρατηρητικότητα, αναπαραστατική ζωγραφική, φαντασία.

Abstract

The current study aimed to investigate whether preschool children's drawing ability improves through a teaching method called "negotiated drawing" (Cox, Cooke, & Griffin, 1995). Participants were 48 children aged 5 -6 years, students of the two kindergarten schools of N. Anhialos – Volos. 24 children consisted the experimental group and were matched by age and drawing ability with 24 children who consisted the control group. The EG attended the programme of "negotiated drawing", whereas the CG a series of ordinary lessons. Data analysis revealed that in the EG children's drawings showed a significant improvement after the intervention. However, controls' drawings didn't present any improvement after the ordinary lessons. Children of the EG group produced drawings containing more details and imagination compared to those created by the CG.

Keywords: negotiated drawing, observation, representational drawing and imagination.

Πρόλογος

Το παιδικό σχέδιο αποτελεί κύρια δραστηριότητα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία, καθώς μέσω αυτού εκφράζουν τον εαυτό τους, εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους και προσπαθούν να βγάλουν νόημα για τον κόσμο που τους περιβάλλει. Η διαδικασία του σχεδίου θα πρέπει να ενισχύεται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με την εφαρμογή του ελεύθερου και φανταστικού σχεδίου και με τη δημιουργία συνθηκών που θα καθιστούν το σχέδιο ένα μέσο επικοινωνίας (Cooke, Griffin & Cooke, 1998). Ωστόσο, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών νιώθουν ανασφάλεια και έντονη την ανάγκη για εκπαίδευση στον τρόπο με τον οποίο θα «διδάσκουν» το σχέδιο (Clement, 1994). Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζουν διάφορες μεθόδους διδασκαλίας του σχεδίου (Jolley & Zhang, 2012. Montessori, 1918), αλλά η παρούσα έρευνα στηρίζεται στην εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος διδασκαλίας του σχεδίου που εισήγαγε ο Grant Cooke με τη βοήθεια της Deidre Griffin και εφαρμόσε ο ίδιος σε σχολεία της Αγγλίας. Πρόκειται για μια μέθοδο κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός προσελκύει την προσοχή των παιδιών σε ένα αντικείμενο και τα ενθαρρύνει να το παρατηρήσουν και να περιγράψουν τα μέρη που το απαρτίζουν (Cox et al., 1995). Είναι μια διαδικασία που συνδυάζει δράση, αλληλεπίδραση και ενδιαφέρον για συμμετοχή από όλα τα παιδιά.

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει αν η εφαρμογή της μεθόδου της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» μπορεί να βελτιώσει την ιχνογραφική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα. Στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσίαση της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο, εξετάζεται η διδασκαλία του σχεδίου σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και η ιχνογραφική ικανότητα παιδιών που φοιτούν σε αυτά. Πιο αναλυτικά, αρχικά γίνεται μια αναφορά στα χαρακτηριστικά του σχεδίου στη νηπιακή ηλικία. Στη συνέχεια, θα γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης του σχεδίου σε αναλυτικά προγράμματα διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων και θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην παρουσίαση των προγραμμάτων της Αγγλίας και της Κίνας, χώρες που έχουν μια μακροχρόνια παράδοση στη διδασκαλία του σχεδίου. Επιπλέον, θα αναφερθεί ο ρόλος της τέχνης, και ιδιαίτερα της

ζωγραφικής, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα, θα παρουσιαστούν τα πορίσματα ερευνών που μελέτησαν τη συμβολή των διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη σχεδιαστική ανάπτυξη των παιδιών. Στη συνέχεια θα αναλυθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχεδιαστική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ θα αναδειχθεί ιδιαίτερα η συμβολή του εκπαιδευτικού. Έπειτα, γίνεται μια λεπτομερή παρουσίαση μιας μεθόδου διδασκαλίας του σχεδίου που είναι γνωστή με τον όρο «διαπραγματευτική σχεδίαση» με δημιουργό τον Grant Cooke και έχει εφαρμοστεί σε σχολεία της Αγγλίας. Το εισαγωγικό μέρος θα ολοκληρωθεί με τον σκοπό της παρούσας εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται παρουσίαση της μεθόδου που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα και αναλύονται το δείγμα και η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων μέσα από το παρεμβατικό πρόγραμμα διδασκαλίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, στα σχέδια που συλλέχθηκαν κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων γίνεται μια ποιοτική ανάλυση, ενώ στα σχέδια πριν και μετά την παρέμβαση η ανάλυση είναι ποσοτική.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπλέον, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και δίνονται σχετικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Στο τέλος της εργασίας υπάρχει το παράρτημα με εικόνες από τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεδρίες με την πειραματική ομάδα, αλλά και εικόνες από τα παραμύθια που παρακολούθησε η ομάδα ελέγχου και αντιπροσωπευτικά σχέδια των παιδιών πριν και μετά τη παρέμβαση.

Κεφάλαιο 1^ο

Εισαγωγή

1.1 Τα χαρακτηριστικά των σχεδίων στη νηπιακή ηλικία (5 – 7 χρονών)

Τα παιδικά σχέδια παρουσιάζουν διάφορα χαρακτηριστικά ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Πολλοί μελετητές έχουν προσπαθήσει να καθορίσουν τα εξελικτικά στάδια που διανύει το παιδί από τη στιγμή που θα πιάσει για πρώτη φορά το μολύβι στο χέρι του. Σύμφωνα με τον Luquet (2001) τα παιδιά νηπιακής ηλικίας ανήκουν στο στάδιο του *νοητικού ρεαλισμού*. Ο όρος αυτός αναφέρεται στην τάση των παιδιών να ζωγραφίζουν αυτό που ξέρουν και όχι αυτό που βλέπουν. Ένα εξωτερικό ερέθισμα, όπως ο άνθρωπος, ένα ζώο ή ένα σπίτι μπορεί να αποτελέσει κίνητρο και αφετηρία για ένα σχέδιο, αλλά στη συνέχεια το παιδί θα αναπαραστήσει το δικό του πρότυπο ή νοητικό μοντέλο. Τα εξελικτικά στάδια του παιδικού σχεδίου υιοθετήθηκαν και από τον Piaget (Piaget & Inhelder, 1956), ο οποίος τόνισε το ρόλο της φαντασίας στη νοητική εξέλιξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, στο παιδί ηλικίας 5-6 ετών, που διανύει το προσυλλογιστικό στάδιο, η φαντασία, δηλαδή οι νοητικές εικόνες και νοητικές απεικονίσεις του, είναι στατική. Στα σχέδια των παιδιών, λοιπόν, σπάνια αποτυπώνεται η κίνηση των μορφών και όλα αποδίδονται σε στάση ακινησίας.

Στο στάδιο αυτό τα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας γίνονται πιο ρεαλιστικά, όσον αφορά το μέγεθος, τις αναλογίες και τις λεπτομέρειες. Ενώ μέχρι την ηλικία των 4 χρόνων η ανθρώπινη φιγούρα αποδίδεται με τη μορφή «γυρίνου» (ένας κύκλος με χέρια και πόδια να βγαίνουν από εκεί), στην ηλικία των 5 χρόνων τα περισσότερα παιδιά ζωγραφίζουν έναν κορμό που διαφοροποιείται από το κεφάλι. Στις φιγούρες τους αποδίδουν περισσότερες λεπτομέρειες, όπως αρκετά μέρη του σώματος (δάχτυλα, πατούσες ή φρύδια) αλλά και ρούχα με κουμπιά και τσέπες (Thomas & Silk, 1989). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι οι μπερδεμένες όψεις (mixed views) κατά τις οποίες η απόδοση μιας ανθρώπινης φιγούρας μπορεί να έχει πρόσθια στάση αλλά το κεφάλι να αποδίδεται με πλαϊνή όψη (Golomb, 1992).

Στα σχέδια των παιδιών αυτής της ηλικίας παρατηρείται ακόμα και το χαρακτηριστικό της *διαφάνειας*. Σύμφωνα με τον Freeman (1980, όπως αναφέρεται στο Thomas & Silk, 1989) υπάρχουν δύο τύποι σχεδίων «διαφανειών»: (α) Στον πρώτο τύπο το παιδί δείχνει πράγματα που συνήθως είναι αόρατα. Μπορεί για παράδειγμα να ζωγραφίσει μια έγκυο γυναίκα με ένα μωρό στη κοιλιά της ή ένα ζώο με φαγητό στο στομάχι του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το σπίτι που αναπαρίσταται με τα έπιπλα ή τους ανθρώπους σχεδιασμένους στο εσωτερικό του. (β) Στο δεύτερο τύπο το παιδί δεν πετυχαίνει να κρύψει το μέρος ενός αντικειμένου που βρίσκεται πίσω από ένα άλλο. Όταν, για παράδειγμα, ζωγραφίσει κάποιον να ιπεύει ένα άλογο μπορεί να αποδώσει το πόδι που είναι κρυμμένο πίσω από αυτό. Επίσης, τις περισσότερες φορές τα παιδιά αποδίδουν όλη τη μορφή του δέντρου και ας τους ζητείται να ζωγραφίσουν δέντρα πίσω από το σπίτι (Golomb, 1992). Σύμφωνα με τον Clark (1897, όπως αναφέρεται στο Thomas & Silk, 1989) και τον Crook (1984) όταν ζητήθηκε από παιδιά νηπιακής ηλικίας να σχεδιάσουν ένα μήλο ή μια μπάλα να διαπερνάται από μια βελόνα πλεξίματος ή μια ράβδο αντίστοιχα, εκείνα το απέδωσαν με μια οριζόντια γραμμή να διασχίζει το αντικείμενο.

1.2 Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης του σχεδίου σε αναλυτικά προγράμματα διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων

Το παιδικό σχέδιο άρχισε να αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών εδώ και έναν αιώνα. Ωστόσο, το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του σε εκπαιδευτικά συστήματα ήταν περιορισμένο. Ως το 1982, εκπαιδευτικά ιδρύματα θεωρούσαν το σχέδιο ως μια δραστηριότητα ελάχιστης αξίας για το σχολείο, καθώς πίστευαν πως η ενασχόληση του παιδιού με τη ζωγραφική αποτελούσε μέρος των ελεύθερων δραστηριοτήτων, όπου τα παιδιά χαλάρωναν ή απλά έπαιζαν. Η τέχνη εφαρμόζεται ως συμπληρωματική δραστηριότητα σε άλλα μαθήματα και έτσι δεν αντιμετωπίζεται ως κύριο μάθημα (Hargreaves & Galton, 1992, όπως αναφέρεται στο Cox & Rowlands, 2000). Η τέχνη, και κατ' επέκταση η διδασκαλία του σχεδίου, αναγνωρίστηκε ως επίσημο μάθημα σε αναλυτικά προγράμματα το 1992 σύμφωνα με τα οποία το σχέδιο πρέπει να διδάσκεται σε παιδιά ηλικίας 5 έως 14 ετών (Cox & Rowlands, 2000), καθώς θεωρείται ότι τα βοηθά να εκτιμήσουν την τέχνη και να αποκτήσουν επαρκείς δεξιότητες έκφρασης (Hetland &

Winner, 2004), παρατηρητικότητας και επικοινωνίας (Barnes, 2002). Σύμφωνα με το Löwenfeld (1957, όπως αναφέρεται στο Cox & Rowlands, 2000) η τέχνη αντιμετωπιζόταν ως μέσο έκφρασης και όχι ως αντικείμενο της εκπαίδευσης των παιδιών. Αρχικά, η διδασκαλία περιοριζόταν στην αντιγραφή εικόνων από τετράδια εργασιών ή από αντικείμενα που στήνονταν μπροστά στους μαθητές (Cox, 1992). Από τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, έγινε προσπάθεια να εφαρμοστεί μια μορφή διδασκαλίας που παρότρυνε τα παιδιά να ζωγραφίζουν ελεύθερα και αυθόρμητα για να αναπτυχθεί το φυσικό τους ταλέντο και η φαντασία τους (Cox, 2005). Αργότερα, υποστηρίχθηκε ότι η τέχνη συμβάλει στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών και αποτελεί έναυσμα για πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Jameson, 1968, όπως αναφέρεται στο Cox & Rowlands, 2000).

1.3 Η διδασκαλία του σχεδίου σε συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα

1.3.1 Το σχέδιο ως μέσο αναπαράστασης και έκφρασης

Μέχρι σήμερα, ελάχιστες έρευνες επιχειρήσαν να μελετήσουν την ιχνογραφική ικανότητα παιδιών σε διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Προκειμένου να αναλυθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα ως προς τη διδασκαλία του σχεδίου θα πρέπει πρώτα να αναφερθούν οι παράμετροι μέσω των οποίων εκτιμάται η ιχνογραφική ικανότητα των παιδιών: το σχέδιο ως μέσο αναπαράστασης και το σχέδιο ως μέσο έκφρασης.

Το αναπαραστατικό σχέδιο αναφέρεται στη ρεαλιστική αποτύπωση ενός θέματος από τον τρισδιάστατο κόσμο. Το σχέδιο αυτό μπορεί να αναπαραχθεί μέσω της παρατήρησης του ίδιου του αντικειμένου ή μέσω της μνήμης (Rose, Jolley & Charman, 2012). Η ρεαλιστική απόδοση του αντικειμένου εξαρτάται από τη λεπτομέρεια, το χρώμα, το βάθος, την αναλογία και τις τεχνικές προοπτικής που χρησιμοποιεί το παιδί στο σχέδιό του (Golomb, 2004. Jolley, 2010). Το εκφραστικό σχέδιο αναφέρεται στην αποτύπωση διαθέσεων, συναισθημάτων και ιδεών μέσω τριών στρατηγικών: την κυριολεκτική, την περιεχομένου και την αφηρημένη. Στην κυριολεκτική στρατηγική τα συναισθήματα εκφράζονται κυριολεκτικά, με την απεικόνιση εκφράσεων προσώπου. Στη στρατηγική περιεχομένου χρησιμοποιούνται σκηνές από τη ζωή για να αποτυπωθούν συναισθήματα και ιδέες. Σε ένα σχέδιο τέτοιας τεχνικής η χαρούμενη διάθεση θα αποτυπωνόταν με ένα

λιβάδι και έναν λαμπερό ήλιο. Στις αφηρημένες στρατηγικές συναισθήματα του δημιουργού εκφράζονται μέσα από το χρώμα, τις γραμμές και τη σύνθεση των μορφών του σχεδίου. Τα σχέδια αυτού του είδους έχουν ως στόχο να αναδείξουν την εκφραστικότητα των παιδιών και όχι την πιστή αποτύπωση μορφών (Rose et al., 2012). Υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα που προωθούν τα αναπαραστατικά ή εκφραστικά σχέδια και άλλα που δίνουν έμφαση και στους δύο αυτούς τύπους σχεδίων.

1.3.2 Αναλυτικό πρόγραμμα της Κίνας για παιδιά νηπιακής ηλικίας

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας τα δύο είδη σχεδίου διδάσκονται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, καθώς αλλάζουν οι στόχοι του μαθήματος του σχεδίου. Από τα τέλη της δεκαετίας του 70 η κυβέρνηση της Κίνας έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο να εκπαιδεύονται τα παιδιά στο σχέδιο στα σχολεία (Perry, 1998). Η διδασκαλία του μαθήματος αυτού θεωρήθηκε ότι αποτελεί το μέσο ανάπτυξης των πολιτικών, ηθικών και πνευματικών αξιών των παιδιών (Fielding & Chung, 1998). Τα μαθήματα στηρίζονταν σε μεθόδους αντιγραφής των σχεδίων της δασκάλας ή αυτών που υπήρχαν σε βιβλία εργασιών με σκοπό να αναπτυχθεί η αναπαραστατική ικανότητα των παιδιών (Cox, 2005. Thompson, 2005. Winner, 1989). Σύμφωνα με τον Winner (1989), τα παιδιά διακρίνονταν για την υπακοή, τη συγκέντρωση και την επιμέλειά τους καθώς αντέγραφαν τις εικόνες που έβλεπαν (Jolley & Zhang, 2012). Κατά τον Jolley (2010), του οποίου οι πληροφορίες βασίζονται σε συνέντευξη που πήρε από νηπιαγωγό της Κίνας, τον Gao Fuzhen, το αναλυτικό πρόγραμμα της διδασκαλίας του σχεδίου στην εκπαίδευση της Κίνας δέχτηκε κάποιες αλλαγές το 2002 δίνοντας έμφαση στην απόλαυση που μπορεί να αντλήσουν τα παιδιά από τη διαδικασία της ζωγραφικής. Στο νέο πρόγραμμα δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπαριστούν εκφραστικές εικόνες από την φαντασία τους.

Το πρόγραμμα απαρτίζεται από πέντε διαδοχικές φάσεις: (1) Τα πρώτα μαθήματα στοχεύουν στην εξάσκηση παιδιών από δυόμιση έως τριών χρόνων στη δημιουργία γραμμών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αρχικά αναπαράγουν ‘μουντζούρες’ στο χαρτί, ενώ στη συνέχεια διδάσκονται να ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στη γραμμή. Η δασκάλα αποδίδει ένα νόημα στις γραμμές που παράγουν τα παιδιά και τις παραλληλίζει με μια εικόνα από την πραγματική ζωή των παιδιών, όπως η βροχή που πέφτει από τον ουρανό, προκειμένου να έχουν κάποιο νόημα και για τα ίδια τα παιδιά (Jolley, 2010). (2) Στη

συνέχεια, η διδασκαλία επικεντρώνεται στο πώς θα σχεδιάσουν τα παιδιά καμπύλες γραμμές, ενώ η δασκάλα δίνει ιδιαίτερη σημασία στο πώς πρέπει να κρατούν τα παιδιά το μολύβι ώστε να αποκτήσουν τον έλεγχο της διαδικασίας αναπαραγωγής γραμμών. Επιπρόσθετα, δίνεται έμφαση στο πώς θα συνδυάσουν τα παιδιά στο σχέδιό τους τις γραμμές που έχουν διδαχθεί. (3) Ακολουθεί η σχεδίαση αναπαραστάσεων καθώς τα παιδιά έχουν πια αποκτήσει τον έλεγχο του μολυβιού και των γραμμών του. Αναλυτικότερα, στο στάδιο αυτό του προγράμματος ο/η δάσκαλος/α ζητάει από τα παιδιά να συμπληρώσουν κάποια αναπαράσταση που έχει σχεδιάσει στον πίνακα με κάτι που λείπει, για παράδειγμα ένα δοχείο χωρίς τις καραμέλες. Έπειτα, τα παιδιά καλούνται να αποτυπώσουν σε δικό τους χαρτί την εικόνα που βλέπουν στον πίνακα, συμπληρώνοντάς την με τα στοιχεία που λείπουν. Τα παραπάνω τρία στάδια ολοκληρώνονται στο τέταρτο έτος της ηλικίας του παιδιού. Η αποτύπωση αναπαραστάσεων που περιγράφεται στο τρίτο στάδιο συνεχίζεται να διδάσκεται και στην ηλικία των τεσσάρων έως πέντε ετών ζητώντας όμως από το παιδί να εμπλουτίσει την εικόνα του με περισσότερα σχέδια της ίδιας μορφής και να τη συνοδεύσει με κάποια ιστορία (Jolley & Zhang, 2012). (4) Το τέταρτο στάδιο επιδιώκει να εμπλουτίσει τη φαντασία των παιδιών και για το λόγο αυτό ζητείται από παιδιά, ηλικίας πέντε έως έξι ετών, να συμπληρώνουν τα αντικείμενα που έχουν αντιγράψει με εικόνες που προκύπτουν από τη φαντασία τους. Μια παράμετρος της φαντασίας που εξασκείται αρκετά είναι η δημιουργία μεταφορικών συμβόλων στα σχέδιά τους. Όταν, για παράδειγμα, ζητείται από τα παιδιά να σχεδιάσουν από πού κατάγονται, στόχος είναι να δημιουργήσουν κάποιο συμβολικό σχέδιο που να έχει σχέση με τον τόπο καταγωγής τους παρά το ίδιο τους το σπίτι ή τη γειτονιά τους. (5) Στην τελευταία φάση του προγράμματος τα παιδιά ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν σχέδια που ενισχύουν την αυτοέκφρασή τους. Ο δάσκαλος ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν με την φαντασία τους κάτι που είδαν σε μια εκδρομή ή έναν περίπατο που πραγματοποίησε όλη η τάξη. Και εδώ δίνεται έμφαση στη μεταφορική αποτύπωση σκηνών που τα παιδιά θα αποδώσουν μέσω της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους (Jolley, 2010).

Σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα που θέσπισε το Υπουργείο Παιδείας της Κίνας, τα παιδιά θα πρέπει να αποκτούν εμπειρίες μέσα από τη ζωγραφική τις οποίες συγχρόνως θα απολαμβάνουν: *«Στα παιδιά θα πρέπει να παρέχεται η ευκαιρία της ελευθερίας έκφρασης, και θα πρέπει να ενθαρρύνονται να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους με ποικίλους καλλιτεχνικούς τρόπους. Κάθε σκέψη ή*

δημιουργία του μικρού παιδιού θα πρέπει να είναι σεβαστή. Ο τρόπος ερμηνείας της αισθητικής έκφρασης του κάθε παιδιού θα πρέπει να είναι αποδεκτός. Η ευτυχία του κάθε παιδιού θα πρέπει να μοιράζεται με όλους» (Jolley & Zhang, 2012, σελ. 33-34, Μεταφρασμένο στα ελληνικά από αγγλική μετάφραση). Η αλλαγή αυτή στο αναλυτικό πρόγραμμα της διδασκαλίας του σχεδίου αντανακλά την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στο συναίσθημα της ευχαρίστησης κατά τη διαδικασία αναπαραγωγής σχεδίων και επισημαίνει ότι η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να στοχεύει και στην αποτύπωση των συναισθημάτων τους.

1.3.3 Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Αγγλίας, η προσέγγιση Στέινερ (Steiner) και Μοντεσσόρι (Montessori)

Στα παραδοσιακά δημοτικά σχολεία της Αγγλίας (ιδιωτικά και δημόσια), στα οποία εντάσσεται και το νηπιαγωγείο, το μάθημα της τέχνης και του σχεδίου έχει καθιερωθεί ως επίσημο μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος και διδάσκεται μια φορά την εβδομάδα, για μια διδακτική ώρα. Γίνεται μια προσπάθεια να συνδυαστεί το σχέδιο μέσω της παρατήρησης με το σχέδιο ως μέσο έκφρασης, αλλά ουσιαστικά η διδασκαλία επικεντρώνεται στην αναπαραστατική ζωγραφική (Rose et al., 2012). Το σχέδιο αναπαράγεται κυρίως μέσα από την παρατήρηση αντικειμένων (Cox & Rowlands, 2000). Σύμφωνα με τον Clement (1992, όπως αναφέρεται στο Cox & Rowlands, 2000) η ζωγραφική μέσω της παρατήρησης αποτελεί τη πιο σημαντική και βασική δραστηριότητα στην εκπαίδευση του σχεδίου, αφού χωρίς αυτή δεν επιτυγχάνεται ποιοτικό σχέδιο. Τα παιδιά διδάσκονται δεξιότητες με διάφορα υλικά, όπως μπογιές, κερομπογιές και μολύβια. Το περιεχόμενο και οι στόχοι των μαθημάτων ορίζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Burkitt, Jolley & Rose, 2010). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το μάθημα γίνεται από τον ίδιο τον δάσκαλο του τμήματος, ενώ στη δευτεροβάθμια υπάρχει ειδικός δάσκαλος καλλιτεχνικών. Ο δάσκαλος του δημοτικού, λοιπόν, πολλές φορές νιώθει ανασφάλεια (Clement, 1994), γιατί δεν έχει δεχτεί ειδική εκπαίδευση ώστε να μπορεί να ενισχύσει την καλλιτεχνική εμπειρία των παιδιών με κατάλληλες στρατηγικές, αλλά ακολουθεί τις δικές του αξίες στη τέχνη (Burkitt et al., 2010). Στις δραστηριότητες του προγράμματος εμπεριέχονται ασκήσεις όπως εικονογράφηση βιβλίων, ζωγραφική σε τοίχους, χρωμάτισμα φύλλων εργασιών και ελεύθερο σχέδιο.

Η διδασκαλία του σχεδίου εφαρμόζεται και με βάση άλλες δύο προσεγγίσεις, του Στέινερ και της Μοντεσσόρι, σύμφωνα με τις οποίες το παιδί κατά την εκπαίδευσή του, αντιμετωπίζεται ως ολότητα. Στόχος του προγράμματος Στέινερ είναι να αναπτύξει την καλλιτεχνική ικανότητα των παιδιών παρά να δημιουργήσει μελλοντικούς καλλιτέχνες. Το πρώτο σχολείο Στέινερ ιδρύθηκε το 1919 και λειτούργησε με βάση τα ιδεώδη του Rudolf Steiner (1861-1925). Τον Δεκέμβρη του 2009 τα σχολεία Στέινερ ανέρχονταν στα 996 σε 58 χώρες (Rose et al., 2012). Το πρόγραμμα που εφαρμόζεται είναι παιδοκεντρικό, στενά συνδεδεμένο με την ουμανιστική ψυχολογία και υποστηρίζει τη διδασκαλία που πηγάζει από το συναίσθημα (Meighand, 1995). Τα παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο μέχρι την ηλικία των 7 ετών, όπου συμμετέχουν σε οικιακές δραστηριότητες, όπως μαγειρική, ραπτική και κηπουρική, με στόχο να ενισχύεται το φανταστικό παιχνίδι. Δεν πραγματοποιούνται επίσημα μαθήματα ζωγραφικής στα παιδιά μέχρι την ηλικία των 12 ετών. Τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέγουν στα σχέδιά τους τα θέματα και το ύφος που θέλουν να ακολουθήσουν (Easton, 1997. Rose et al., 2012). Το περιβάλλον των αιθουσών κατά την προσέγγιση αυτή είναι ασφαλές και δημιουργικό, γεμάτο φυσικά αντικείμενα που ενεργοποιούν τη φαντασία των παιδιών και την επιθυμία τους για μάθηση. Τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την ζωγραφική με τη χρήση νερομπογιάς. Το υλικό αυτό θεωρείται πως ενισχύει την καλλιτεχνική ευαισθησία και ενεργοποιεί τη θέληση των παιδιών να χρησιμοποιούν χρώματα. Η διδασκαλία γίνεται με την έντονη χρήση εικόνων. Τα παιδιά φτιάχνουν τα δικά τους βιβλία που χρησιμοποιούν στο μάθημα και είναι πλούσια σε περιγραφές και εικόνες (Ginsburg, 1982. Nicholson, 2000). Καθοριστικής σημασίας θεωρείται η καλλιέργεια της φαντασίας που ενισχύεται με τη χρήση παραμυθιών, μύθων και του φανταστικού παιχνιδιού. Στις τάξεις αυτής της προσέγγισης δεν εφαρμόζεται η ζωγραφική μέσω της παρατήρησης αντικειμένων. Επιπλέον, οι έτοιμες εικόνες (φωτοτυπίες) δίνονται σπάνια στα παιδιά για να τις γεμίσουν με χρώμα (Wilkinson, 1993). Η έννοια του χρώματος στα προγράμματα αυτά αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία. Ενώ σύμφωνα με τον Parsons (1987), τα μικρά παιδιά δεν κατανοούν τις δυνατότητες έκφρασης του χρώματος και περιορίζονται στη ρεαλιστική χρήση του, στα σχολεία Στέινερ τα χρώματα ερμηνεύονται ως ζεστά και κρύα και αποκαλύπτεται και μια άλλη διάστασή τους, αυτή του καλού και του κακού (Edmunds, 1975).

Με βάση την προσέγγιση Μοντεσσόρι λειτουργούν 7000 σχολεία παγκοσμίως. Τα σχολεία αυτά βασίζονται στη φιλοσοφία της Μαρία Μοντεσσόρι (1870 – 1952), που

έδωσε έμφαση στην εκμάθηση της πραγματικής ζωής και θεώρησε το παιδί ενεργό και πρόθυμο για μάθηση (Edwards, 2002). Κατά την εφαρμογή της προσέγγισης από την ίδια, η δασκάλα ήταν παθητικός καθοδηγητής που έδινε οδηγίες μόνο αν τις ζητούσε το παιδί. Τα παιδιά μπορούσαν να αποδώσουν από μόνα τους το περίγραμμα αντικειμένων που έβλεπαν και δεν χρειαζόταν να τους διδαχτεί (Montessori, 1965). Οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να επιλέγουν με τι είδους εργασία ήθελαν να ασχοληθούν. Η επιλογή τους προέκυπτε από τον πειραματισμό με τα υλικά (Montessori, 1918). Σε αντίθεση με τα σχολεία Στέινερ, στην προσέγγιση αυτή το σχέδιο στηριζόταν στην αντιγραφή και τη παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, η Μοντεσσοριανή προσέγγιση ενθάρρυνε τα παιδιά να παρατηρούν πολύ προσεκτικά και έπειτα να αναπαριστούν ότι έβλεπαν. Επίσης, έδινε έμφαση στον σχεδιασμό γεωμετρικών σχημάτων. Επιπρόσθετα, αποθάρρυνε τα παιδιά από το ελεύθερο σχέδιο γιατί πίστευε πως μέσα από αυτό το παιδί δεν εξασκεί την παρατηρητικότητα του και το χέρι του παραμένει αδρανές. Οι υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής επεδίωκαν να απουσιάζει το φανταστικό στοιχείο από την ελεύθερη ζωγραφική. Ωστόσο, τα σημερινά Μοντεσσοριανά σχολεία είναι λιγότερο αυστηρά από εκείνα του παρελθόντος. Ο ρόλος του δασκάλου γίνεται πιο ενεργός και συμμετοχικός. Το σχέδιο χρησιμοποιείται ως ένα σημαντικό εργαλείο εκμάθησης θεμάτων και σε άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος (Schneider, 1996). Η ζωγραφική μέσα από την παρατήρηση θεωρείται σημαντική για την ανάπτυξη οπτικών και νοητικών δεξιοτήτων των παιδιών, ενώ υπερτερεί το ρεαλιστικό από το φανταστικό στοιχείο (Cox & Rowlands, 2000).

1.3.4 Αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο Νηπιαγωγείο

Μια από τις πέντε Ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που εφαρμόζεται στο Νηπιαγωγείο είναι η Δημιουργία – Έκφραση, στο πλαίσιο της οποίας το παιδί έρχεται σε επαφή με τις διάφορες μορφές της τέχνης. Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2008, σελ. 289) ορίζονται ως στόχοι της ενότητας αυτής για τη δημιουργία των κατάλληλων δραστηριοτήτων, οι παρακάτω:

- « Να διεγείρουν και να διατηρούν το ενδιαφέρον των παιδιών.

- Να ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους και να ερεθίζουν τη φαντασία τους.
- Να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας και της αναπαραστατικής τους σκέψης.
- Να εμπλουτίζουν τις δυνατότητές των παιδιών στο να εκφράζουν με διαφορετικούς τρόπους και μέσα τη σκέψη και τα συναισθήματά τους.
- Να καλλιεργούν την αισθητική τους αντίληψη».

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την εικαστική έκφραση, το περιβάλλον του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να είναι πλούσιο σε ερεθίσματα και να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να χρησιμοποιούν διάφορα υλικά που θα τους επιτρέπουν να πειραματιστούν με χρώματα, σχήματα και όγκους για να αναπτύξουν την αναπαραστατική τους σκέψη. Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι εξελίσσεται και η ικανότητά τους να συμβολίζουν και να ερμηνεύουν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Δαφέρμου et al., 2008). Με την χρήση των παραπάνω υλικών, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν και τον εσωτερικό τους κόσμο, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Ντολιοπούλου, 2003) αλλά και να επηρεάζεται η αισθητική τους ανάπτυξη με τις νέες αισθητηριακές εμπειρίες που βιώνουν (Dodge & Colker, 1998).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ενασχόληση των παιδιών με εικαστικές δραστηριότητες εστιάζεται στη διαδικασία αναπαραγωγής σχεδίων. Τα σχέδιά τους εξελίσσονται μέσα από τον πειραματισμό με νέες τεχνικές και διάφορα υλικά. Το αισθητικό αποτέλεσμα αρχίζει να αποκτά αξία όταν τα παιδιά αποκτούν ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες και επιλέγουν τα κατάλληλα υλικά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενεργός, δημιουργώντας διαρκώς καταστάσεις προβληματισμού και πειραματισμού προκειμένου τα παιδιά να ανακαλύπτουν μόνα τους τον πλούτο της τέχνης του σχεδίου. Ο δάσκαλος πρέπει να εκφράζεται με θαυμασμό και αποδοχή σε όλη τη διαδικασία αναπαραγωγής σχεδίων. Επιπρόσθετα, να αναφέρεται στις τεχνικές που χρησιμοποίησαν και να παρακινεί τα παιδιά να σχολιάσουν τι είναι αυτό που τους αρέσει περισσότερο. Στα πλαίσια του Προγράμματος του Νηπιαγωγείου δε συνίσταται η ενασχόληση των παιδιών με φύλλα εργασίας που περιέχουν μοτίβα και περιγράμματα εικόνων, τα οποία καλούνται να χρωματίσουν. Ειδικότερα στο ΔΕΠΠΣ (2003) δημιουργικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες θεωρούνται ο σχεδιασμός διαφόρων ειδών γραμμών και περιγραμμάτων,

καθώς και η σύνθεση διαφόρων σχημάτων και μορφών και όχι η αντιγραφή προσχεδιασμένων μοτίβων, η ένωση τελειών με γραμμές που θα σχηματίσουν αντικείμενα.

Η τέχνη χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών (Ντολιοπούλου, 2003), αφού η ενασχόλησή των παιδιών με καλλιτεχνικές δραστηριότητες τους δίνει ευκαιρίες να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες από όλες τις μαθησιακές περιοχές (φυσικές επιστήμες, γραφή, μαθηματικά). Όσον αφορά τη ζωγραφική μέσα από την παρατήρηση υποστηρίζεται πώς όταν τα παιδιά κοιτάζουν με προσοχή και κάνουν συχνούς ελέγχους των φαινομένων που παρατηρούν, ανακαλύπτουν λεπτομερείς πληροφορίες για τα αντικείμενα και για τις σχέσεις των μερών με το όλο (Katz & Chard, 2004). Το ΑΠΣ θεωρεί σημαντικό για την αισθητική καλλιέργεια και την εικαστική μάθηση των παιδιών, την επαφή τους με έργα τέχνης. Προτείνονται, λοιπόν, επισκέψεις σε έκθεση, πινακοθήκη ή καλλιτεχνικό εργαστήριο για να δουν και να σχολιάσουν έργα επώνυμων καλλιτεχνών.

1.4 Έρευνες που συγκρίνουν τη σχεδιαστική ικανότητα παιδιών που εκπαιδεύονται σε διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα

1.4.1 Η σχεδιαστική ικανότητα παιδιών της Κίνας, της Ιαπωνίας και της Αγγλίας

Έρευνες που επιχειρήσαν να συγκρίνουν τα σχέδια παιδιών από την Αγγλία και την Κίνα αναδεικνύουν το βαθμό που η σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών επηρεάζεται από τη διδακτική προσέγγιση του ιχνογραφήματος στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα των Cox, Perara και Xu (1999), δόθηκε σε πέντε κριτές ένα σύνολο σχεδίων από παιδιά της Κίνας και της Αγγλίας για να βρουν από ποια χώρα προερχόταν το κάθε σχέδιο. Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσουν αν το ύφος των ζωγραφιών αντιπροσώπευε κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα θέματα αφορούσαν έναν ήλιο που έλαμπε στον ουρανό, πουλιά που πετούσαν, ένα σπίτι σε έναν λόφο με κήπο που είχε λουλούδια και δέντρα. Οι κριτές εντόπισαν σωστά την προέλευση των σχεδίων σε ποσοστό 92%. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε διαφορά στο ύφος των σχεδίων καθώς τα παιδιά της Αγγλίας επικεντρώνονταν στο σπίτι, ενώ αυτά της Κίνας στην απόδοση του περιγύρου, ζωγραφίζοντας περισσότερους λόφους. Επιπλέον, τα σχέδια των παιδιών της Κίνας είχαν περισσότερες λεπτομέρειες και χρώματα και αποτύπωναν

καλύτερα την αίσθηση του βάθους (Cox, 2005). Όλες οι ζωγραφίες βαθμολογήθηκαν από δύο αξιολογητές σε μια 5βαθμη κλίμακα (1:φτωχό και 5: άριστο) και η αξιολόγηση των σχεδίων των δυο ομάδων δεν παρουσίασε μεγάλες αποκλίσεις. Ωστόσο, υπήρξε μια ομάδα παιδιών που απέδωσε πιο πλούσιες ζωγραφίες από τις άλλες ομάδες. Τα παιδιά αυτά φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία της Κίνας (στην πόλη Μπέιτζινγκ) και παρακολουθούσαν ιδιαίτερα μαθήματα καλλιτεχνικών το Σαββατοκύριακο. Τα σχέδιά τους ήταν περισσότερο ρεαλιστικά και καλύτερα δομημένα, είχαν πιο ρεαλιστικά χρώματα και ακόμα αποτύπωναν καλύτερα την αίσθηση του βάθους. Τα παιδιά αυτά διδάσκονταν περισσότερες τεχνικές και μορφές τέχνης. Ωστόσο, η υψηλή καλλιτεχνική τους επίδοση ίσως δεν οφείλεται μόνο στα ιδιαίτερα μαθήματα που δέχτηκαν, αλλά και σε επιρροές από το οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον (Cox et al., 1999). Σε μια άλλη έρευνα των Cox, Koyasu, Hirayuma, & Peraga (2001), στην οποία συγκρίθηκαν τα σχέδια παιδιών από την Αγγλία και την Ιαπωνία βρέθηκαν επίσης διαφορές μεταξύ των έργων των παιδιών των δύο χωρών. Τα παιδιά από την Ιαπωνία έλαβαν υψηλότερους βαθμούς σε σχέδια που αναπαριστούσαν «έναν άντρα να στέκεται ακίνητος και έναν άντρα να τρέχει προς τα δεξιά». Τα σχέδια αυτά ήταν αποτυπωμένα με μεγαλύτερη δεξιότητα αλλά δεν διέφεραν στον τρόπο απόδοσης των μορφών από τα σχέδια των παιδιών της Αγγλίας.

1.4.2 Η σχεδιαστική ικανότητα παιδιών που φοιτούν στα σχολεία Στέινερ, Μοντεσσόρι και παραδοσιακά σχολεία

Ελάχιστες έρευνες επιχειρούν να συγκρίνουν την ιχνογραφική ικανότητα παιδιών που φοιτούν στα σχολεία Στέινερ, Μοντεσσόρι και παραδοσιακά σχολεία. Σε μια τέτοια προσπάθεια οι Cox και Rowlands (2000), ζήτησαν από παιδιά να ζωγραφίσουν ένα ελεύθερο σχέδιο και μια συγκεκριμένη σκηνή από τη φαντασία τους και ένα θέμα που παρατήρησαν (έναν άνθρωπο σε στάση τρεξίματος). Τα έργα των παιδιών από τα σχολεία Στέινερ έλαβαν τους υψηλότερους βαθμούς στο ελεύθερο σχέδιο και στη σκηνή. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά γέμιζαν όλη τη σελίδα τους με λεπτομέρειες και χρώματα, χρησιμοποιώντας και τη σκίαση. Επιπλέον, στο ελεύθερο σχέδιό τους υπερείχε και το στοιχείο της φαντασίας. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα καθώς το πρόγραμμα Στέινερ επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της καλλιτεχνικής φαντασίας και δίνει έμφαση στην έκφραση και τη δημιουργικότητα. Όσον αφορά στα παιδιά που φοιτούσαν σε

Μοντεσσοριανά και παραδοσιακά σχολεία, τα τελευταία υπερτερούσαν των πρώτων στο σχέδιο με την σκηνή. Επιπλέον, στο σχέδιο παρατήρησης τα σχέδια των παιδιών που φοιτούσαν σε σχολεία Στέινερ έλαβαν τους υψηλότερους βαθμούς, αν και δεν είχαν ιδιαίτερα εξασκηθεί στην ζωγραφική μέσω παρατήρησης. Τα παιδιά αυτά αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο παρατηρώντας το μοντέλο προσπαθώντας να κάνουν τα σχέδιά τους όσο πιο πιστά στην πραγματικότητα μπορούσαν. Αντίθετα, τα παιδιά του Μοντεσσοριανού και παραδοσιακού σχολείου δεν επικεντρωνόταν στο μοντέλο και ζωγράφιζαν στερεότυπες σκηνές. Η διαφορά αυτή μπορεί να οφειλόταν στο ότι η άσκηση αυτή παρατήρησης ήταν πρωτόγνωρη για τα παιδιά από τα σχολεία Στέινερ που έδωσαν περισσότερη προσοχή στις οδηγίες (Rose et al., 2012).

1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών

Τα παιδιά αναπαράγουν τα σχέδια τους μέσω τριών διόδων: Τη μνήμη, τη φαντασία και την πραγματικότητα. Τα μικρά παιδιά αποτυπώνουν ότι θυμούνται σχετικά με τον άνθρωπο, το ζώο ή το περιβάλλον που ζωγραφίζουν με αποτέλεσμα πολλές φορές να απουσιάζουν οι λεπτομέρειες. Η ζωγραφική από τη φαντασία είναι πιο προσιτή στα μικρότερα παιδιά καθώς είναι πιο αυθόρμητα και δε νοιάζονται να ζωγραφίσουν κάτι που ανταποκρίνεται στη πραγματικότητα. Επιπρόσθετα, υπάρχει και το σχέδιο που αποδίδεται από το παιδί όταν κοιτάζει και παρατηρεί πραγματικά αντικείμενα τα οποία βρίσκονται μπροστά του. Στη διαδικασία αυτή ανταποκρίνονται ιδιαίτερα τα μεγαλύτερα παιδιά που αποδίδουν τις λεπτομέρειες στη ρεαλιστική, σωστή και φωτογραφική τους μορφή, σύμφωνα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο ανήκουν (Luquet, 2001. Malchiodi, 1988. Piaget, 1954). Στη συνέχεια, θα αναπτυχθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το ύφος και το περιεχόμενο της ζωγραφικής των παιδιών. Οι παράγοντες αυτοί πηγάζουν από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

1.5.1 Το οικογενειακό περιβάλλον: Ο ρόλος των γονέων.

Ο ρόλος του γονέα είναι πολύ σημαντικός στην ανάπτυξη της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών. Ο γονέας καλείται να εμπλακεί στη διαδικασία αναπαραγωγής σχεδίων, καθώς τα παιδιά πολλές φορές ζητούν τη βοήθεια του ενήλικα για το πώς να

αποδώσουν τις μορφές (Cox, 2005). Ο Kindler (1992) επισημαίνει ότι τα παιδιά ηλικίας 6 - 7 ετών εκδηλώνουν δυσαρέσκεια όταν δεν καταφέρνουν να αποδώσουν πιστές αναπαραστάσεις στα σχέδιά τους. Σύμφωνα βέβαια με το Luquet (2001), η δυσαρέσκεια αυτή εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά ηλικίας 11 χρόνων, που ανήκουν στο στάδιο του οπτικού ρεαλισμού και στοχεύουν να αποδώσουν ρεαλιστικές αναπαραστάσεις. Τα παιδιά λοιπόν επωφελούνται από τη συμβολή του γονέα ο οποίος μπορεί να τα βοηθήσει να αποβάλλουν τη δυσαρέσκειά τους στη τυχόν μη ρεαλιστική απόδοση του σχεδίου. Ο ίδιος ο γονέας μπορεί να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει το παιδί κατά την δημιουργία του σχεδίου του (Rose, Jolley, & Burkitt, 2006). Σε έρευνα των Anning και Ring (2004), όπου οι γονείς, ενώ τα παιδιά ζωγράφιζαν, συζητούσαν μαζί τους για τα σχέδιά τους, τα τελευταία εκδήλωσαν μεγαλύτερη ελευθερία στην απόδοση μορφών στα έργα τους και είχαν περισσότερες ευκαιρίες πειραματισμού (Anning & Ring, 2004. Kantner & Hoffman, 1992). Η θετική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος αποδεικνύεται κυρίως σε μελέτες για παιδιά ηλικίας κάτω των 7 ετών (Rose et al., 2006).

Τα παιδιά επηρεάζονται και από την κουλτούρα με την οποία μεγαλώνουν. Το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται ένα παιδί του προσφέρει διαφορετικά ερεθίσματα και εμπειρίες, μέρος των οποίων είναι και τα βιβλία που διαβάζει. Οι μορφές και οι εικόνες που αποτυπώνονται στα βιβλία ή σε υλικό που απευθύνεται στα παιδιά τα εντυπωσιάζουν και τραβούν τη προσοχή τους με αποτέλεσμα να τις αναπαριστούν στα σχέδιά τους. Σε αυτή τη περίπτωση τα παιδιά απλά παρατηρούν αυτά που βλέπουν και προσπαθούν να τα αναπαράγουν στις δικές τους ζωγραφιές χωρίς να έχει γίνει κάποια επίσημη προσπάθεια να τους διδάχτεί κάποια μορφή τέχνης (Cox, 2005).

Η συμπεριφορά των γονέων κατά την ενασχόληση των παιδιών τους με το σχέδιο καθορίζεται από τις απόψεις που έχουν για την ίδια τη δραστηριότητα. Σε έρευνα των Burkitt et al., (2010) μελετήθηκαν οι απόψεις των γονέων για το ποιους θεωρούσαν ως πρωταρχικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος στη διδασκαλία της Τέχνης και του Σχεδίου. Η πλειοψηφία ανέφερε ως βασικές παραμέτρους την έκφραση και επικοινωνία, καθώς και την δημιουργικότητα και φαντασία. Επίσης, διατύπωσαν την άποψη ότι η διδασκαλία του σχεδίου αναπτύσσει τη σκέψη και τη μάθηση των παιδιών. Οι γονείς δεν θεωρούσαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την απόκτηση εμπειριών μέσω των

υλικών ως στόχο του σχολικού προγράμματος που παρακολουθούν τα παιδιά τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς όπως θα δούμε στη συνέχεια.

1.5.2 Το σχολικό περιβάλλον

1.5.2.1 Υλικά και τα παιδιά της τάξης

Πρωταρχικής σημασίας στο σχέδιο ενός παιδιού έχει το υλικό που χρησιμοποιεί. Τα παιδιά νιώθουν ευχαρίστηση όταν το υλικό είναι καλής ποιότητας και έτσι αφοσιώνονται στο σχέδιό τους. Προτιμούν τα υλικά που δεν είναι σπασμένα ή κομμένα όπως γίνεται συχνά στα κραγιόνια. Επίσης, τα υλικά που αφήνουν έντονο αποτύπωμα, όπως οι μαρκαδόροι, είναι αγαπημένα των παιδιών γιατί τα σχέδιά τους θα έχουν έντονα και ζωηρά χρώματα (Malchiodi, 1988).

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η συμβολή των άλλων παιδιών του τμήματος στη διαδικασία αποτύπωσης σχεδίων είναι καθοριστική. Πολλά παιδιά αντιγράφουν ή διδάσκονται από τα άλλα παιδιά. Όπως τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν κάποιο παιχνίδι από τα άλλα παιδιά χωρίς τη συμβολή ενήλικα, έτσι μαθαίνουν να ζωγραφίζουν και να υιοθετούν σχέδια όμοια με αυτά των διπλανών τους (Opie & Opie, 1969, όπως αναφέρεται στο Cox, 2005).

1.5.2.2 Η συμβολή του εκπαιδευτικού

Όλα τα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία του σχεδίου στα σχολεία έχουν έναν κοινό παράγοντα, την παρουσία ενήλικα είτε αυτή είναι ενεργή, είτε απλά καθοδηγητική. Ο ενήλικας δηλαδή μπορεί να αναπαράγει ο ίδιος σχέδια την ώρα του μαθήματος, ή να δίνει συμβουλές και οδηγίες την ώρα της ενασχόλησης των παιδιών με τα σχέδιά τους. Θα πρέπει ωστόσο να τονίσουμε πώς η παρουσία του δασκάλου κατά την ενασχόληση του παιδιού με το σχέδιο μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της σχεδιαστικής τους ικανότητας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα της ζωγραφικής (Jolley, 2010. Rose et al., 2006), αλλά νιώθουν αβεβαιότητα για το πώς θα διδάξουν το σχέδιο πιο αποτελεσματικά έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι ιχνογραφικές δεξιότητες των παιδιών (Anning, 2002). Στην έρευνα των

Burkitt et al. (2010) για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους στόχους του ΑΠ για τη διδασκαλία του Σχεδίου, η πλειοψηφία, σε αντίθεση με τους γονείς, θεωρεί σημαντική την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την απόκτηση εμπειριών με υλικά και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Επιπλέον, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί την εκτίμηση της τέχνης ως ένα ακόμη βασικό στόχο του ΑΠ.

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Galton (1992, όπως αναφέρεται στο Cox & Rowlands, 2000), είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να πάψουν να αντιμετωπίζουν το σχέδιο ως δραστηριότητα που απλά βοηθάει το παιδί να περνάει τον ελεύθερο χρόνο του και να μην ενοχλεί τον ενήλικα την ώρα που εκείνος είναι απασχολημένος με κάτι άλλο πιο σημαντικό. Η παράλληλη ενασχόληση του ενήλικα με το σχέδιο είναι αυτή που ωθεί τα παιδιά να αποκτήσουν ενδιαφέρον και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους. Όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει παράλληλα με τα παιδιά, ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους και μπορεί να παραχθεί ένας ουσιώδης διάλογος για τον στόχο και σκοπό των σχεδίων.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μαθητές μικρής ηλικίας πολλές φορές ανησυχούν για την αναστάτωση που προκαλείται από την ενασχόληση των παιδιών με διάφορα υλικά, όπως μπογιές, με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η χρήση τους στα σχολεία. Ωστόσο, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν ότι ο πειραματισμός των παιδιών με μπογιές και η χρήση χοντρού πινέλου βοηθάει το παιδί να αναπτύξει τον συντονισμό και τον έλεγχο των κινήσεών του για να μπορέσει αργότερα να χρησιμοποιήσει το λεπτό μολύβι. Έχει υποστηριχθεί ότι όταν παιδιά αρχίζουν να αποδίδουν λεπτομέρειες στα σχέδιά τους με τη χρήση αυτών των υλικών, η ικανοποίηση που νιώθουν είναι πολύ μεγάλη γεγονός που ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους (Cox, 1996). Τα παιδιά μπορούν να μάθουν τα διάφορα είδη γραμμών (η κυματιστή, η κυκλική, η τεθλασμένη, κ.ά.) μέσα από τη μίμηση και την αντιγραφή των κινήσεων των ενηλίκων.

Ο τρόπος διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζει το περιεχόμενο και το ύψος των ζωγραφιών των παιδιών. Σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα γίνεται χρήση τετραδίων ζωγραφικής, τα οποία περιέχουν προσχεδιασμένες εικόνες που καλούνται τα παιδιά να γεμίσουν με χρώμα. Σε αυτή τη περίπτωση, έχει αποδειχτεί ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να σκεφτούν δικές τους ιδέες και να αναπτύξουν έναν προσωπικό τρόπο έκφρασης επηρεασμένα από τις στερεότυπες εικόνες των βιβλίων. Οι εικόνες που

αναπαράγουν, μοιάζουν με αυτές των βιβλίων και δεν αποτελούν δικά τους πρωτότυπα σχέδια.. Πολλές φορές τα παιδιά αναπαράγουν σχέδια με βάση κάποια συγκεκριμένη τεχνική ή στρατηγική που τους διδάχτηκε (Cox, 2005).

Στο βιβλίο της Cox (1996) προτείνονται κι άλλες τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει ένας ενήλικας που ασχολείται με ένα παιδί κατά τη διάρκεια δημιουργίας ενός σχεδίου. Θα μπορούσε να το βοηθήσει δίνοντάς του μια προσχεδιασμένη ημιτελή φιγούρα και ζητώντας του να συμπληρώσει τα μέρη που λείπουν. Όταν η/ο δασκάλα/ος υπαγορεύει στο παιδί τα μέρη του σχεδίου που θα πρέπει να αποτυπώσει, του επιτρέπει να σκεφτεί πώς θα αποδώσει το κάθε μέρος χωριστά. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιώντας την ευχαρίστηση που αντλούν τα παιδιά από τη σχεδίαση ενός συνόλου ανθρώπων, μπορεί να επιχειρήσει να ενεργοποιήσει τη φαντασία τους ζητώντας τους να ζωγραφίσουν αγαπητά ομαδικά παιχνίδια, όπως το «Η μικρή Ελένη», «Γύρω γύρω όλου», κ.ά. Η Cox (1996) υποστηρίζει ότι τα σχέδια των παιδιών θα είναι πλούσια αν το θέμα που αποτυπώνουν αγγίζει το ενδιαφέρον τους.

1.6 Η μέθοδος «της διαπραγματευτικής σχεδίασης» του Grant Cooke.

Η «διαπραγματευτική σχεδίαση» είναι μια προσέγγιση στη διδασκαλία της ζωγραφικής που έχει εφαρμοστεί σε Νηπιαγωγεία της Αγγλίας με δημιουργό τον Grant Cooke και με τη βοήθεια της Deidre Griffin (Cox et al., 1995). Η τεχνική αυτή παρακινεί τα παιδιά στο να παρατηρούν πραγματικά αντικείμενα, να συζητούν και να διαπραγματεύονται με τη δασκάλα τους τρόπους με τους οποίους τα αντικείμενα μπορούν να ζωγραφιστούν (Cooke et al., 1998). Η διαδικασία αποτύπωσης ενός αντικειμένου μέσω παρατήρησης είναι συχνά πολύ δύσκολη για τα παιδιά. Νιώθουν ανασφάλεια και αβεβαιότητα για το πώς να ζωγραφίσουν κάτι που βλέπουν. Οι δάσκαλοι συχνά ενθαρρύνουν τους μαθητές τους λέγοντας «κοιτάζτε προσεκτικά» ή «κοιτάζτε με προσοχή», αλλά τα παιδιά αδυνατούν να σχεδιάσουν λέγοντας πως παρατηρούν αλλά δε μπορούν να ζωγραφίσουν (Edwards, 1986, όπως αναφέρεται στο Cooke et al., 1998). Προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στο να παρατηρούν αντικείμενα και έπειτα να τα αναπαριστούν στα σχέδιά τους, θα πρέπει να τους είναι σαφής η διαδικασία αυτή. Αυτός ακριβώς είναι ο στόχος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης». Μέσα από τη διαδικασία της σχεδίασης η δασκάλα κεντρίζει την προσοχή των παιδιών στο

αντικείμενο και μέσω της παρατήρησης και της περιγραφής στρέφει τη σκέψη των παιδιών στα σχήματα που το απαρτίζουν και στη συνέχεια στο πώς συνδυάζονται τα σχήματα αυτά για τη σύνθεση της εικόνας του (Cooke et al., 1998).

Συγκεκριμένα, υπάρχει τοποθετημένο μέσα στην αίθουσα το αντικείμενο που πρόκειται να ζωγραφιστεί. Τα παιδιά κάθονται σε θέση έτσι ώστε να μπορούν να βλέπουν χωρίς να υπάρχει το οποιοδήποτε εμπόδιο μπροστά από αυτό. Πίσω από το αντικείμενο υπάρχει ένας μεγάλος άσπρος πίνακας τον οποίο μπορούν να δουν όλα τα παιδιά. Η δασκάλα ζητάει από τα παιδιά να τη βοηθήσουν να ζωγραφίσει στον πίνακα το αντικείμενο που παρατηρούν δίνοντάς της σαφείς λεκτικές οδηγίες. Πριν να ξεκινήσει η οποιαδήποτε προσπάθεια σχεδίασης πραγματοποιείται μια συζήτηση για το αντικείμενο (για το σχήμα του, τις ιδιαιτερότητές του, τη χρήση του, τον ρόλο του στη ζωή των παιδιών, κ.ά.). Ακολουθεί η διαδικασία της σχεδίασης κατά την οποία η δασκάλα ξεκαθαρίζει στα παιδιά ότι θα ζωγραφίζει ότι της λένε και γι' αυτό θα πρέπει να δίνουν συγκεκριμένες οδηγίες. Πιο συγκεκριμένα, τους λέει ότι το χέρι μου θα είναι τα μάτια σας και το μυαλό σας, που σκέφτεται και δίνει τις οδηγίες (Cooke et al., 1998).

Η ιδιαιτερότητα αυτής της διαδικασίας είναι ότι η δασκάλα κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς της να αποδώσει το αντικείμενο ακολουθώντας τις οδηγίες των παιδιών κάνει σκόπιμα λάθη που αφορούν στο σχήμα, την τοποθεσία και την σύνδεση των μερών του αντικειμένου. Τα λάθη αυτά γίνονται για να καταλάβει το παιδί ότι οι επιλογές του δεν είναι τυχαίες, αλλά αποτέλεσμα μιας σειράς σκέψεων με σκοπό την αποτύπωση του αντικειμένου. Για παράδειγμα, ένα κεφάλι σε μια ζωγραφιά θα πρέπει να τοποθετηθεί ψηλά στο χαρτί για να υπάρχει επαρκής χώρος για την απεικόνιση του σώματος. Στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, η δασκάλα τοποθετεί σκόπιμα το κεφάλι στη βάση του χαρτιού και περιμένει τα παιδιά να πουν πώς εκεί είναι λάθος, έτσι ώστε να δουν την αιτία του. Καθώς αρχίζει να αποτυπώνεται το σχέδιο με βάση τις οδηγίες των παιδιών, εκείνα ενθαρρύνονται να δώσουν στη δασκάλα συμβουλές. Διαρκώς παροτρύνονται να έχουν την προσοχή τους στραμμένη σ' αυτό που φτιάχνει η δασκάλα και να περιγράφουν πώς να διορθώνει τα όποια λάθη κάνει (Cooke et al., 1998).

Το σχέδιο της δασκάλας αποτελεί ερέθισμα που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συζητήσουν και να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί σχεδιαστεί το αντικείμενο. Η διαδικασία αυτή απαιτεί να ενεργοποιηθεί η προσοχή των

παιδιών προκειμένου να κρίνουν την ακρίβεια των γραμμών πάνω στον πίνακα. Καθοδηγώντας τη δασκάλα με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά βοηθούνται στο να αντιληφθούν πώς ταυτίζονται οι γραμμές που κάνει η δασκάλα στον πίνακα με το ίδιο το αντικείμενο. Οι οδηγίες που δίνονται από τα παιδιά πρέπει να είναι σαφείς και συγκεκριμένες. Όσα παιδιά αδυνατούν να συμμετέχουν λεκτικά παροτρύνονται να δείξουν με το δάχτυλο τους στον αέρα τι θα πρέπει να ζωγραφίσει η δασκάλα. Η ζωγραφιά στον πίνακα δεν ολοκληρώνεται και σβήνεται πριν ξεκινήσουν τα παιδιά να κάνουν τις δικές τους ζωγραφιές του παρατηρούμενου αντικειμένου. Σε καμιά φάση της διαδικασίας δεν επιτρέπεται στα παιδιά να αντιγράψουν τη ζωγραφιά της δασκάλας.

Αφού πραγματοποιηθεί η σχεδίαση του αντικειμένου με τη διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω, ακολουθεί η εξιστόρηση ενός φανταστικού σεναρίου. Ο Grant Cooke επινόησε διάφορες φανταστικές ιστορίες που εμπλέκουν το αντικείμενο που μόλις σχεδίασαν τα παιδιά και τους επιτρέπουν να αλληλεπιδράσουν με αυτό. Σκοπός αυτών των ιστοριών είναι να προσθέσουν μια φανταστική διάσταση στις ζωγραφιές των παιδιών και να βοηθήσουν στη κινητοποίηση της φαντασίας τους. Επιπρόσθετα, μέσα από την συζήτηση και τον διάλογο δίνεται έμφαση στην λεκτική ανάπτυξη των παιδιών. Η μορφή αυτή σχεδίασης διαφέρει από άλλες προσεγγίσεις διότι δίνει έμφαση στη διαδικασία παρατήρησης των αντικειμένων αλλά και στην ίδια τη διαδικασία σχεδίασης (Cooke et al., 1998).

Ο κύκλος των μαθημάτων που πραγματοποιήθηκαν από τον Grant Cooke, περιγράφονται αναλυτικά στο βιβλίο «Teaching Young Children to Draw» (Cooke et al., 1998). Οι περιγραφές αυτές απαρτίζονται από τρία μέρη: Τη διαδικασία σχεδίασης του αντικειμένου, την περιγραφή μιας φανταστικής ιστορίας και τη δημιουργία των σχεδίων από τα ίδια τα παιδιά. Εμπεριέχονται πληροφορίες για το πώς ήταν στημένος ο χώρος και πώς κάθονταν τα παιδιά την ώρα της σχεδίασης, τι αφορούσε η συζήτηση και ποια ήταν τα λάθη και οι αντιδράσεις των παιδιών σε αυτά. Παρατίθενται οι τίτλοι των μαθημάτων και μια σύντομη περιγραφή του αντικειμένου και του θέματος του σχεδίου που κλήθηκαν να αποτυπώσουν με τη σειρά που παρουσιάζονται στο ίδιο το βιβλίο:

1. Η μαγική ηλεκτρική σκούπα: Τα παιδιά δίνουν οδηγίες να σχεδιαστεί μια ηλεκτρική σκούπα και καλούνται να σχεδιάσουν μια δική τους μαγική σκούπα σε έναν περίπατο που πραγματοποίησαν.

2. Ο σκελετός που χορεύει: Το αντικείμενο που σχεδιάζεται είναι ένας σκελετός και τα παιδιά ζωγραφίζουν πώς έμαθαν στον σκελετό αυτό να χορεύει.
3. Πώς τηγανίζεται ένα αυγό: Η δασκάλα ακούει τις οδηγίες των παιδιών για να σχεδιάσει μια ηλεκτρική κουζίνα με δύο μάτια και τα σχέδια των παιδιών αποτυπώνουν τα βήματα της συνταγής «πώς τηγανίζεται ένα αυγό».
4. Πώς φτιάχνεται ένα σάντουιτς: Το μαχαίρι της κουζίνας είναι το αντικείμενο σχεδίασης και τα παιδιά σχεδιάζουν «πώς θα φτιάξουν ένα σάντουιτς».
5. Αιχμαλωτίζοντας έναν δεινόσαυρο: Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει έναν δεινόσαυρο και εκείνα αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο αιχμαλώτισαν έναν δεινόσαυρο χωρίς να τον τραυματίσουν.
6. Το μαγικό ποδήλατο: Στο μάθημα αυτό οι οδηγίες των παιδιών αφορούν τη σχεδίαση ενός ποδήλατου και τα σχέδιά τους μια ιστορία με ένα μαγικό ποδήλατο.
7. Απλώνοντας τη μπουγάδα: Τα παιδιά επιλέγουν από ένα σύνολο ρούχων κάποιο και καθοδηγούν τη δασκάλα να το ζωγραφίσει. Έπειτα, στα σχέδιά τους αποδίδουν εικόνες μιας μπουγάδας σε μια ιστορία που επινόησαν τα ίδια.
8. Πλάσματα που ζουν σε ένα παπούτσι: Ένα παπούτσι αποτελεί το μοντέλο αυτού του μαθήματος και τα παιδιά ζωγραφίζουν ένα οποιοδήποτε παπούτσι που αποτελεί το σπίτι μικρών πλασμάτων.
9. Κολυμπώντας στη θάλασσα: Τοποθετώντας ένα παιδί σε στάση που να κολυμπάει, τα υπόλοιπα παιδιά δίνουν οδηγίες για να σχεδιαστεί ένα τμήμα του σώματος του κολυμβητή. Στη συνέχεια, θα αποτυπώσουν τον κολυμβητή στα δικά τους σχέδια.
10. Η αλεπού και ο πελαργός: Ο πελαργός είναι το ζώο που παρατηρούν τα παιδιά. Στα σχέδια των παιδιών θα ζωγραφιστεί ο μύθος του πελαργού και της αλεπούς όπου πρέπει να αποτυπωθεί η περιπέτεια του πελαργού και ο τρόπος με τον οποίο πήρε εκδίκηση.
11. Ζυγίζοντας έναν ελέφαντα: Τα παιδιά θα βοηθήσουν να σχεδιαστεί μια ζυγαριά. Στις ζωγραφιές τους θα σχεδιαστεί το πώς μπορούν να ανεβάσουν έναν ελέφαντα για να ζυγιστεί, αποτυπώνοντας τις εικόνες της ζυγαριάς και του ζώου.

12. Μητέρα και παιδί: Στο μάθημα αυτό τα παιδιά δίνουν οδηγίες να ζωγραφιστεί ένα μωρό που κρατάει στην αγκαλιά του η μαμά (ένα παιδί). Στα δικά τους σχέδια αποτυπώνουν τη σκηνή αυτή, μια μαμά με ένα μωρό στην αγκαλιά της.
13. Ένας κροκόδειλος στην τάξη: Ένας λούτρινος κροκόδειλος θα φέρει αναστάτωση στην τάξη και στα σχέδια των παιδιών. Αφού πρώτα το ζωγραφίσουν με τη δασκάλα, στη συνέχεια θα δείξουν τι έγινε όταν μπήκε στην τάξη τους.
14. Πηγαίνοντας για ψάρεμα: Οι οδηγίες σχεδίασης που δίνουν τα παιδιά αφορούν ένα πιάτο με ψάρια, ενώ θα ζωγραφίσουν μια ιστορία με τον εαυτό τους να πηγαίνει για ψάρεμα.
15. Τα λουλούδια: Από ένα βάζο με λουλούδια επιλέγεται ένα για να σχεδιαστεί. Τα παιδιά αποτυπώνουν το αντικείμενο που βλέπουν χωρίς να το βάλουν σε φανταστική ιστορία.

Οι Cooke et al. (1998) επιχείρησαν να διερευνήσουν αν μια σειρά μαθημάτων της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» θα επηρέαζε τη σχεδιαστική ανάπτυξη των παιδιών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 235 παιδιών και των δύο φύλων ηλικίας 5 έως 6 ετών. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 4 ομάδες. Την πρώτη ομάδα αποτέλεσαν 62 παιδιά, τα οποία παρακολούθησαν μια σειρά δέκα μαθημάτων της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» από τον ίδιο τον Grant Cooke. Η δεύτερη ομάδα απαρτιζόταν από 54 παιδιά που δέχτηκε 10 μαθήματα της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» από δασκάλα εκπαιδευμένη στη διδασκαλία της μεθόδου. Επιχειρήθηκε, δηλαδή να διερευνηθεί, αν η μέθοδος αυτή θα βελτιώνει τις ζωγραφιές των παιδιών ακόμα και αν εφαρμοζόταν από άλλους δασκάλους. Την τρίτη ομάδα αποτέλεσαν 58 παιδιά, στην οποία πραγματοποιήθηκε μια σειρά συνηθισμένων μαθημάτων με την ίδια θεματολογία που δέχτηκαν οι προηγούμενες τάξεις. Τα μαθήματα αυτά πραγματοποιήθηκαν από τον ίδιο τον Grant Cooke χωρίς να εφαρμόζει την τεχνική της «διαπραγματευτικής σχεδίασης». Συγκρίνοντας την πρώτη και τρίτη ομάδα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν η ίδια η διδασκαλία του Cooke είναι αυτή που επηρεάζει την ικανότητα των παιδιών. Στην τέταρτη ομάδα συμμετείχαν 61 παιδιά που δέχτηκαν 10 συνηθισμένα μαθήματα ζωγραφικής από την δασκάλα του τμήματος. Το περιεχόμενο των μαθημάτων που παρακολούθησε η τέταρτη ομάδα δεν ήταν του ίδιου θέματος με τις άλλες τρεις ομάδες. Μόνο δύο θέματα ήταν κοινά και στις τέσσερις ομάδες:

«το μαγικό ποδήλατο» και «τα λουλούδια». Για τον λόγο αυτό, ακριβείς συγκρίσεις και στις τέσσερις συνθήκες ήταν εφικτές μόνο στα σχέδια των δύο κοινών θεμάτων.

Πριν την έναρξη των μαθημάτων ζητήθηκε από κάθε παιδί να σχεδιάσει τρεις ζωγραφίες (pre-tests) και όταν ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα συλλέχθηκαν άλλες τρεις ζωγραφίες με το ίδιο θέμα (post-tests). Τα θέματα των σχεδίων αυτών ήταν: α) ένα τηλέφωνο που έβλεπαν μπροστά τους, β) τη σκηνή 'βουρτσίζοντας τα δόντια' ως μια δραστηριότητα ρουτίνας και σχέδιο από την φαντασία και γ) έναν παράξενο ζωολογικό κήπο ως ένα σχέδιο στο οποίο μπορείς να αποδώσεις περισσότερες φανταστικές εικόνες. Τα σχέδια αυτά βαθμολογήθηκαν από τρεις αξιολογητές σε μια 5βαθμη κλίμακα όπου ο βαθμός ένα (1) αντιστοιχούσε στην ελλιπή ζωγραφιά και το πέντε (5) στην άριστη. Ο κάθε αξιολογητής βαθμολόγησε τις ζωγραφίες ανεξάρτητα, χωρίς να του δοθούν συγκεκριμένα κριτήρια. Δεν τους διευκρινίστηκε ποιες ζωγραφίες αποτελούσαν τα pre-test και ποιες τα post-test. Ενημερώθηκαν για το ποιες οδηγίες δέχτηκαν τα παιδιά και τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν την καλή αναπαράσταση του κάθε σχεδίου. Οι ζωγραφίες δόθηκαν στους βαθμολογητές κωδικοποιημένες και έτσι δεν έφεραν καμιά επιπλέον πληροφορία (φύλο, ηλικία, ομάδα που ανήκε το κάθε παιδί) (Cox et al., 1995).

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε (Cooke et al., 1998) ότι τα σχέδια των παιδιών από τις δύο πρώτες ομάδες που δέχτηκαν τα μαθήματα της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» από τον ίδιο τον Cooke και την εκπαιδευμένη δασκάλα παρουσίασαν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τα σχέδια των άλλων δύο ομάδων που δέχτηκαν μαθήματα ζωγραφικής με τον 'συνηθισμένο' τρόπο. Τα σχέδια του τηλεφώνου που συλλέχθηκαν στην αρχή της έρευνας (pretests) βαθμολογήθηκαν παρόμοια και για τις 4 ομάδες. Ωστόσο, τα σχέδια που δημιουργήθηκαν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (post tests) βαθμολογήθηκαν υψηλότερα και για τις 4 ομάδες. Η βελτίωση αυτή αποδόθηκε στο ότι όλα τα παιδιά απέκτησαν εμπειρίες από τη σειρά των μαθημάτων όποιας μορφής και αν ήταν αυτά. Πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι η σύγκριση των βαθμών των δύο πρώτων ομάδων (τα παιδιά που δέχτηκαν μαθήματα «διαπραγματευτικής σχεδίασης» με αυτούς των άλλων δύο ομάδων (τα παιδιά που παρακολούθησαν συνηθισμένα μαθήματα), έδειξε ότι οι πρώτοι ήταν πιο υψηλοί. Τα παιδιά αυτά απέδωσαν καλύτερες ζωγραφίες από τα παιδιά που παρακολούθησαν συνηθισμένα μαθήματα. Η επίδοση των ομάδων της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» ήταν εξίσου καλή ακόμα και

όταν τα μαθήματα έγιναν από άλλον εκπαιδευτικό. Το αποτέλεσμα αυτό θεωρήθηκε ότι αποδεικνύει ότι η επίδραση του ίδιου του δασκάλου δεν έπαιξε καθοριστικό ρόλο. Οι ερευνητές της παραπάνω μελέτης θεωρούν ότι η «διαπραγματευτική σχεδίαση» επηρεάζει την ιχνογραφική επίδοση των παιδιών στο να αναπαριστούν με περισσότερες λεπτομέρειες και παραστατικότητα το αντικείμενο που παρατηρούν (Cooke et al., 1998).

1.7 Η παρούσα έρευνα

Η έρευνα αυτή βασίζεται στην εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος που δημιουργήθηκε από τον Grant Cooke με τη βοήθεια της Deidre Griffin, την «διαπραγματευτική σχεδίαση». Πρόκειται για μια τεχνική που εφαρμόστηκε σε σχολεία της Αγγλίας από τον ίδιο τον εισηγητή, Grant Cooke, με σκοπό να εξοικειώσει τα παιδιά με την διαδικασία αποτύπωσης κάποιου αντικειμένου στα σχέδια τους. Επιπρόσθετα, αναδεικνύει τη σημασία της ενασχόλησης των ενηλίκων με τη διαδικασία της ζωγραφικής (Cox et al., 1995). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά λαμβάνουν ελάχιστη καθοδήγηση στο να αναπαριστούν αντικείμενα στα σχέδιά τους. Συχνά παρατηρείται πως τα παιδιά κοιτάζουν τα αντικείμενα για να τα ζωγραφίσουν αλλά δεν ξέρουν τον τρόπο. Καταφεύγουν σε υπεκφυγές του τύπου «δεν ξέρω να κάνω» ή «είναι δύσκολο». Η έρευνα των Cox et al. (1995) έδειξε πως με την τεχνική της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση γιατί ο δάσκαλος μέσα από την παρέμβαση ενθαρρύνει το παιδί να παρατηρεί το αντικείμενο ως προς τα σχήματα που το απαρτίζουν, καθώς και τη σύνθεση των μερών του.

1.7.1 Σκοπός

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει κατά πόσο η τεχνική της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» μπορεί να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα, ενθαρρύνοντας τις σχεδιαστικές προσπάθειες των παιδιών και βελτιώνοντας το σχεδιαστικό τους αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης αυτής είναι να εξετάσει αν βελτιώνεται η σχεδιαστική ικανότητα παιδιών νηπιακής ηλικίας μετά από το παρεμβατικό πρόγραμμα διδασκαλίας του Cooke, τη «διαπραγματευτική σχεδίαση». Για το λόγο αυτό, το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μια τάξη νηπίων η οποία αποτέλεσε την

πειραματική ομάδα. Παράλληλα, υπήρχε και μια τάξη νηπίων που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου και η οποία δέχτηκε τη διδασκαλία που συνηθίζεται στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

1.7.2 Υποθέσεις

Βασιζόμενοι στα αποτελέσματα της έρευνας των Cooke et al. (1998) διατυπώσαμε τις παρακάτω υποθέσεις:

- 1) Οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα αναμένουμε ότι θα είναι καλύτερες από αυτές των ίδιων παιδιών πριν την παρέμβαση.
- 2) Οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα αναμένουμε ότι δεν θα παρουσιάσουν βελτίωση σε σχέση με τις επιδόσεις τους πριν το πρόγραμμα.
- 3) Οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης θα είναι καλύτερες από αυτές των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Η τεχνική της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» θεωρούμε ότι θα εξοικειώσει τα παιδιά με την διαδικασία αποτύπωσης αντικειμένων και τα σχέδιά τους θα περιλαμβάνουν περισσότερες λεπτομέρειες του παρατηρούμενου αντικειμένου, καθώς και μεγαλύτερο βαθμό φαντασίας.

Κεφάλαιο 2^ο

Μέθοδος

2.1 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 48 παιδιά και των δύο φύλων ηλικίας 5 – 6 ετών. 24 παιδιά αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (11 αγόρια και 13 κορίτσια) και 24 παιδιά την πειραματική ομάδα (10 αγόρια και 14 κορίτσια). Όλα τα παιδιά ήταν νήπια που φοιτούσαν στα δύο νηπιαγωγεία της Νέας Αγχιάλου Βόλου. Τα παιδιά των δυο ομάδων εξισώθηκαν ως προς την ηλικία, το φύλο και το επίπεδο σχεδιαστικής ανάπτυξης. Ο τρόπος με τον οποίο καθορίστηκε το επίπεδο σχεδιαστικής ανάπτυξης του κάθε παιδιού θα περιγραφεί στη συνέχεια.

2.2 Προκαταρκτική διαδικασία καθορισμού επιπέδου σχεδιαστικής ικανότητας

Προκειμένου να καθορισθεί ένα αρχικό επίπεδο σχεδιαστικής ικανότητας του κάθε παιδιού, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο και στη συνέχεια οι ζωγραφιές τους βαθμολογήθηκαν από 2 βαθμολογητές με βάση το βαθμολογικό σύστημα των Goodenough – Harris (Harris, 1963). Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε στα παιδιά η εντολή *«Ζωγραφίστε έναν άνθρωπο όσο καλύτερα μπορείτε»*. Δόθηκαν στα παιδιά από μια σελίδα Α4 και μολύβι 2HB. Το μολύβι επιλέχθηκε γιατί επιτρέπει τη δημιουργία αναπτυξιακά πιο προηγμένων σχεδίων. Σύμφωνα με το τεστ της Goodenough – Harris (Harris, 1963) τα σχέδια των παιδιών βαθμολογούνται ανάλογα με τις λεπτομέρειες που αποδίδει κάθε παιδί στις ανθρώπινες φιγούρες που σχεδιάζει. Υπάρχει ένα σύνολο λεπτομερειών που μετριοούνται (73 κριτήρια για το σχέδιο του ανδρός και 71 κριτήρια για το σχέδιο της γυναίκας) και όσο περισσότερες είναι οι λεπτομέρειες στις ζωγραφιές των παιδιών τόσο μεγαλύτερο είναι το σκορ του κάθε σχεδίου. Από τις δύο βαθμολογίες υπολογίστηκε ο μέσος όρος (Μ.Ο) και με βάση αυτόν έγινε η εξίσωση των παιδιών των δύο ομάδων. Το κάθε παιδί της πειραματικής ομάδας αντιστοιχίστηκε με ένα παιδί της ίδιας ηλικίας (-,+5

μήνες) και του ίδιου φύλου που είχε την ίδια βαθμολογία στο τεστ της Goodenough (+, - 5 μονάδες) από την ομάδα ελέγχου.

2.3 Διαδικασία

Η διαδικασία της έρευνας περιέλαβε τρία διαδοχικά στάδια: α) τη συλλογή των pre-tests, β) τη διεξαγωγή του παρεμβατικού προγράμματος διδασκαλίας και γ) τη συλλογή των post – tests. Πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος συλλέχθηκαν ζωγραφίες (pre –tests) με 3 διαφορετικά θέματα και από τις δύο ομάδες. Μετά από 3 μέρες ξεκίνησε το πρόγραμμα που είχε διάρκεια 4 εβδομάδων (2 μαθήματα κάθε εβδομάδα). Παράλληλα με το πρόγραμμα της διαπραγματευτικής σχεδίασης που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα, δέχτηκε και η ομάδα ελέγχου μια σειρά παρεμβάσεων που θα περιγραφεί στη συνέχεια. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος μεσολάβησαν 10 μέρες και έπειτα ζητήθηκε από τα παιδιά των δύο ομάδων να επαναλάβουν τη σχεδίαση των ίδιων θεμάτων που είχαν ζωγραφίσει πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος (post –tests). Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο που είναι κοντά στη λήξη του σχολικού έτους και ολοκληρώνεται το εκπαιδευτικό έργο. Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά όλα τα στάδια της διαδικασίας.

2.3.1 Εκτίμηση της Σχεδιαστικής Ικανότητας πριν και μετά το Πρόγραμμα Παρέμβασης

Για τη συλλογή δεδομένων που αφορούν την εκτίμηση της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών ζητήθηκε από τα παιδιά να κάνουν 3 ζωγραφίες με διαφορετικό θέμα η καθεμιά. Ειδικότερα, τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν ένα τηλέφωνο αντίκα (βλέπε εικόνα 1), το οποίο τα παιδιά είχαν μπροστά τους και παρατηρούσαν για να το ζωγραφίσουν. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτό το τηλέφωνο είναι γιατί έχει πιο περίπλοκα χαρακτηριστικά από τις σύγχρονες συσκευές τηλεφώνου (σταθερών και κινητών) για να παρατηρήσουν τα παιδιά. Τα άλλα δύο σχέδια αφορούσαν ζωγραφική από φαντασία: «βουρτσίζοντας τα δόντια» ως μια καθημερινή δραστηριότητα των παιδιών και «ένα παράξενο κήπο». Τα θέματα που επιλέχθηκαν είναι ίδια με αυτά που χρησιμοποίησε ο Cooke στο δικό του πρόγραμμα επειδή θεωρήθηκε ότι το περιεχόμενό τους μπορεί να

επιτρέπει να αξιολογηθεί η παρατηρητικότητα και η φαντασία των παιδιών. Η μόνη διαφορά ανάμεσα στα θέματα που χρησιμοποιήθηκαν αφορά το σχέδιο του «παράξενου κήπου» που επιλέχθηκε αντί του «παράξενου ζωολογικού κήπου» που εφάρμοσε ο Cooke, καθώς θεωρήθηκε πιο οικείο στα βιώματα των παιδιών του δείγματος.

Τα παιδιά έρχονταν σε τριάδες για να ζωγραφίσουν τα τρία σχέδια με τις παρακάτω οδηγίες: *«Θα ήθελα να μου ζωγραφίσετε το τηλέφωνο που βλέπετε μπροστά σας»*. Τα παιδιά ήταν καθισμένα έχοντας καλή οπτική επαφή με το αντικείμενο και χωρίς να βλέπουν τη ζωγραφιά του διπλανού έτσι ώστε να αποφευχθεί η πιθανή αντιγραφή ή επιρροή από το σχέδιο του άλλου. Οι εντολές για τις δυο άλλες ζωγραφιές ήταν οι εξής: *«Τώρα θα ήθελα να μου ζωγραφίσετε τον εαυτό σας να βουρτσίζετε τα δόντια σας στο μπάνιο»* και *«Θέλω να μου ζωγραφίσετε έναν πολύ παράξενο κήπο»*. Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν απλές και δεν συνοδεύονταν από άλλες διευκρινίσεις και περιγραφές.

Τα post tests συλλέχθηκαν με τη ίδια διαδικασία μετά από 10 μέρες από την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος, δηλαδή ενάμιση μήνα μετά τη συλλογή των pre tests. Ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια διαδικασία με τις ίδιες οδηγίες. Η συλλογή των σχεδίων γινόταν τις ίδιες ημερομηνίες και για τις δύο ομάδες.



Εικόνα 1: το τηλέφωνο που παρατηρούν τα παιδιά στη πρώτη ζωγραφιά των pre/post tests

Οι ζωγραφιές των παιδιών βαθμολογήθηκαν από 3 εκπαιδευτικούς σε μια 5βαθμη κλίμακα όπου ο βαθμός ένα (1) αντιστοιχούσε στην ελλιπή ζωγραφιά και το πέντε (5) στην άριστη. Ο κάθε αξιολογητής βαθμολόγησε τις ζωγραφιές ανεξάρτητα, χωρίς να του δοθούν συγκεκριμένα κριτήρια. Δεν τους διευκρινίστηκε ποιες ζωγραφιές αποτελούσαν τα

pre-test και ποιες τα post-test. Ενημερώθηκαν για το ποιες οδηγίες δέχτηκαν τα παιδιά και τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν την καλή αναπαράσταση του κάθε σχεδίου. Οι ζωγραφιές δόθηκαν στους βαθμολογητές κωδικοποιημένες και έτσι δεν έφεραν καμιά επιπλέον πληροφορία (φύλο, ηλικία, ομάδα που ανήκε το κάθε παιδί). Ο κάθε βαθμολογητής βαθμολόγησε ένα σύνολο έξι (6) ζωγραφιών του κάθε παιδιού (3 pre –test και 3 post test) χωρίς να το γνωρίζει καθώς ήταν ανακατεμένες και όχι η μια μετά την άλλη.

2.3.2 Η διαδικασία της «διαπραγματευτικής σχεδίασης»

Η «διαπραγματευτική σχεδίαση» είναι μια προσέγγιση στη διδασκαλία της ζωγραφικής που εμπλέκει τα παιδιά στο να παρατηρούν πραγματικά αντικείμενα, να συζητούν και να διαπραγματεύονται με τη δασκάλα τους τρόπους με τους οποίους τα αντικείμενα μπορούν να ζωγραφιστούν (Cooke et al., 1998). Η ιδιαιτερότητα αυτής της διαδικασίας είναι ότι η δασκάλα κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς της να αποδώσει το αντικείμενο ακολουθώντας τις οδηγίες των παιδιών κάνει εσκεμμένα λάθη που αφορούν το σχήμα, το μέγεθος και την τοποθεσία των μερών του αντικειμένου. Τα λάθη αυτά γίνονται για να καταλάβει το παιδί ότι οι επιλογές του δεν είναι τυχαίες, αλλά αποτέλεσμα μιας σειράς σκέψεων με απώτερο σκοπό. Στο τέλος της διαδικασίας αυτής το παιδί καλείται να αποτυπώσει το αντικείμενο σε δική του ζωγραφιά που θα εμπεριέχει εικόνες που θα προκύπτουν και από τη φαντασία του.

2.3.3 Ο κύκλος των μαθημάτων της διαπραγματευτικής σχεδίασης

Το πρόγραμμα διήρκησε τέσσερις εβδομάδες με δύο μαθήματα κάθε εβδομάδα. Το κάθε μάθημα διαπραγματεύτηκε διαφορετικό θέμα και ακολούθησε μια συγκεκριμένη μορφή: Προηγήθηκε η διαπραγματευτική σχεδίαση του αντικειμένου και ακολούθησε η φανταστική ιστορία (Cooke et al., 1998). Θα αναφερθούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά των μαθημάτων που αποτέλεσαν και τη βασική τους μορφή:

- Πριν ξεκινήσουν τα παιδιά να δίνουν οδηγίες στη δασκάλα, συζητούσαν για το αντικείμενο και ανέφεραν δικές τους εμπειρίες σχετικές με το αντικείμενο ή άλλα

παρόμοια που έχουν σπίτι τους. Η συζήτηση αυτή είχε σκοπό να ενθαρρύνει τα παιδιά να βρουν σχετικό λεξιλόγιο μέσα από τις εμπειρίες τους.

- Η ζωγραφιά της δασκάλας σβηνόταν από τον πίνακα πριν αρχίσουν τα παιδιά τη δική τους ζωγραφιά, καθώς σκοπός των παρεμβάσεων δεν ήταν να αντιγράψουν μια ολοκληρωμένη εικόνα.
- Η θέση των παιδιών δεν επέτρεπε την επιρροή και κατ' επέκταση την αντιγραφή των ζωγραφιών των άλλων παιδιών.
- Τα αντικείμενα παρέμεναν στο χώρο που βρίσκονταν τα παιδιά και την ώρα που έκαναν τις δικές τους ζωγραφιές παροτρύνονταν να τα παρατηρούν.
- Καθώς τα παιδιά ζωγράφιζαν, η δασκάλα κινιόταν ανάμεσά τους προσφέροντας την οποιαδήποτε βοήθεια. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να μιλήσουν και να εξηγήσουν τις όποιες λεπτομέρειες είχε η ζωγραφιά τους.

Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν με συγκεκριμένη σειρά θεματολογίας, κάθε Τρίτη και Πέμπτη. Τα θέματα που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονται από αυτά που προτείνουν οι Cooke et al. (1998). Επιλέχθηκαν αυτά που ήταν τα πιο προσιτά στις εμπειρίες του συγκεκριμένου δείγματος από τα υπόλοιπα του συνόλου του προγράμματος. Μετά από συζήτηση με τις δασκάλες των παιδιών και των δύο ομάδων, εξακριβώθηκε ότι τα παιδιά είχαν διδαχτεί κάτι σχετικό και σε άλλη στιγμή της σχολικής χρονιάς και έτσι οι έννοιες που εμπεριέχονταν στις παρεμβάσεις ήταν οικείες και για τις δύο ομάδες.

Η κάθε παρέμβαση θα παρουσιαστεί ακολουθώντας μια συγκεκριμένη δομή: τη γνωριμία με το αντικείμενο, τα λάθη της δασκάλας κατά τη σχεδίαση και τη δημιουργία της φανταστικής ιστορίας.

2.3.3.1 1^η παρέμβαση (02 -05 -2012) : «Η μαγική σκούπα»

Γνωριμία με το αντικείμενο. Προηγήθηκε συζήτηση για το πώς δουλεύει η ηλεκτρική μηχανή, επεξεργαζόμενοι τα μέρη της και τα κουμπιά της. Επιπρόσθετα, τα παιδιά συνέκριναν το αντικείμενο με αυτά του σπιτιού τους. Η δασκάλα πάντα ξεκινούσε λέγοντας ότι «το χέρι μου θα είναι αυτό που θα ζωγραφίσει αλλά τα μάτια σας και το μυαλό σας θα δίνουν οδηγίες στο χέρι μου για να ζωγραφίσει το αντικείμενο...». Έπειτα ρώτησε με ποιο μέρος ήθελαν να ξεκινήσουν και αφού επιλέχθηκε, η δασκάλα το έδειξε και στο αληθινό αντικείμενο για να ξέρουν όλα τα παιδιά με ποιο θα ξεκινούσαν.

Λάθη που έκανε η δασκάλα: **1) Λάθη στο σχήμα:** Αντί για ορθογώνιο, έκανε ένα τετράγωνο για το περίγραμμα της σκούπας. Και αφού τη διόρθωσαν τα παιδιά, ξαναέκανε λάθος, κάνοντας κύκλο (Cooke et al., 1998). Η δασκάλα έκανε διαρκώς ερωτήσεις επιβεβαίωσης, συγκρίνοντας πάντα το σχέδιο με το αληθινό αντικείμενο. **2) Λάθος στη θέση της ρόδας:** Η ρόδα τοποθετήθηκε στο κέντρο του ορθογωνίου. Τα παιδιά διόρθωσαν και η δασκάλα έκανε αρκετές αλλαγές ακολουθώντας τις οδηγίες των παιδιών. Αφού τα παιδιά ικανοποιήθηκαν με τη ζωγραφιά στον πίνακα, έληξε η συνεδρία και το σχέδιο έμεινε ανολοκλήρωτο γιατί είχε επιτευχθεί ο σκοπός. Ο σκοπός της ζωγραφιάς ήταν να κάνει τα παιδιά να προσέξουν και να παρατηρήσουν τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου πριν να ξεκινήσουν να το αποτυπώνουν στο χαρτί τους. Δεν ήταν μια άσκηση αντιγραφής, και για αυτό το λόγο η δασκάλα έσβηνε τη ζωγραφιά της απ' τον πίνακα πριν ξεκινήσουν τις δικές τους.

Δημιουργώντας το περιεχόμενο της ιστορίας. Η δασκάλα ξεκινάει να λέει την ιστορία που διηγήθηκε ο Cooke στην ίδια παρέμβαση (Cooke et al., 1998, σελ. 25) και ήταν σχεδιασμένη για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών για τη σκούπα.

«Δασκάλα: Αυτή είναι μια μαγική σκούπα.... Είναι πολύ δυνατή και θα τη πάμε μια βόλτα... αλλά πρώτα απ' όλα θα ήθελα να μου πείτε τι βλέπουμε στους δρόμους όταν πάμε βόλτα».

Παιδιά: Απαντάνε στην παραπάνω ερώτηση και παροτρύνονται και με άλλες ερωτήσεις για να δώσουν επιπλέον λεπτομέρειες.

Η δασκάλα είχε ένα κομμάτι χαρτί στα χέρια της και κάθε φορά που το παιδί έλεγε κάτι η δασκάλα έσκιζε ένα κομμάτι χαρτί και το άφηνε να πέσει στην τάξη. Τα παιδιά

εντυπωσιάστηκαν και απόρησαν γιατί η δασκάλα έριχνε σκουπίδια παντού. Αυτή συνέχιζε λέγοντας....

«Δασκάλα: Σας είπα ότι αυτή η σκούπα είναι μια μαγική σκούπα.... Είναι πολύ δυνατή.... (Ανάβει τη σκούπα και αρχίζει να ρουφάει τα χαρτάκια)» (Cooke et al., 1998, σελ.25). Και είπε στα παιδιά ότι ρουφάει ό, τι έχουν πει για απαντήσειςρουφάει τα μαγαζιά, τα ζώα, τα δέντρα.....

Όταν η ιστορία τελείωσε η δασκάλα έσβησε τη δική της ζωγραφιά από τον πίνακα και ζήτησε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τους εαυτούς τους να πηγαίνουν μια βόλτα με τη δική τους μαγική σκούπα και να δείξουν όλα τα διαφορετικά πράγματα που ρουφάει η σκούπα

2.3.3.2 2^η παρέμβαση (04-05-2012): «Ο σκελετός που χορεύει»

Γνωριμία με το αντικείμενο. Η συζήτηση που έγινε με τα παιδιά αφορούσε τα μέρη από τα οποία αποτελείται το σώμα μας και δόθηκε έμφαση στα κόκαλα. Στο σημείο αυτό προσπαθήσαμε να κατευθύνουμε τη σειρά με την οποία θα σχεδιάζονταν τα μέρη ρωτώντας τα παιδιά από πού θα ήθελαν να ξεκινήσουν, από το κεφάλι ή το σώμα. Αφήναμε, ωστόσο, να φανεί ότι η απόφαση ήταν των ίδιων των παιδιών.

Λάθη που έκανε η δασκάλα: Τα λάθη που επιλέχθηκαν να γίνουν στη συνεδρία αυτή είναι παρόμοια με εκείνα που πραγματοποίησε στο πρόγραμμα του ο Cooke (Cooke et al., 1998). **1) Λάθος στη θέση του κεφαλιού :** Η δασκάλα τοποθέτησε το κεφάλι του σκελετού χαμηλά στον πίνακα ώστε να μην υπάρχει χώρος για το σώμα. Περίμενε από τα παιδιά να τη διορθώσουν. **2) Λάθος στο μέγεθος του κεφαλιού:** Η δασκάλα ζωγράφησε ένα τεράστιο κύκλο ψηλά στον πίνακα, ο οποίος μετά από διορθώσεις αποδόθηκε και πάρα πολύ μικρός. Δείχνοντας το αντικείμενο η δασκάλα έστρεψε τη προσοχή των παιδιών στο ακριβές σχήμα του κεφαλιού, οβάλ ή αυγό. Η δασκάλα άφησε τις λεπτομέρειες του προσώπου και είπε στα παιδιά πως αυτές θα τις έκαναν στις δικές τους ζωγραφιές. Προχώρησε στα υπόλοιπα μέρη του σώματος, δηλαδή τον λαιμό. **3) Λάθος στη θέση τοποθέτησης:** Όταν τα παιδιά έλεγαν δύο γραμμές για τον λαιμό, η δασκάλα τις έκανε κάπου στη μέση του πίνακα, μακριά από το κεφάλι. Έπειτα τις σχεδίαζε μέσα στο κεφάλι. Έκανε διαρκώς συγκρίσεις με τον πραγματικό σκελετό για να τα ωθήσει να

δώσουν οδηγίες που περιγράφουν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου. **4) Λάθος στο σχήμα του θώρακα:** Ο θώρακας αποδόθηκε αρχικά πολύ μικρός και έπειτα τεράστιος. Η δασκάλα ζήτησε να παρατηρήσουν τις γωνίες του τετραγώνου για να καταλήξουν ότι ήταν στρογγυλεμένες. Η ζωγραφιά ολοκληρώθηκε με το σχήμα των πλευρών ζητώντας από τα παιδιά να μας το δείξουν στον αέρα και να μετρήσουν πόσα ήταν.

Δημιουργώντας το περιεχόμενο της ιστορίας: Η δασκάλα χρησιμοποίησε ιστορία που βασιζόταν σε σκηνή που δημιούργησε ο Cooke στη δική του έρευνα, ότι δηλαδή ο σκελετός ήταν λυπημένος γιατί ενώ κάποτε ήταν χορευτής, τώρα ξέχασε να χορεύει. Αφού το συζήτησε με τα παιδιά, αποφάσισαν να μάθουν στον σκελετό να χορεύει και ξεκίνησαν με τη σειρά να παίρνουν τον σκελετό στα χέρια και να του δείχνουν τρόπους να χορεύει. Ο σκελετός ήταν και πάλι χαρούμενος και ευχαρίστησε τα παιδιά και έπειτα έφυγε από τη τάξη χορεύοντας. Τα παιδιά ζωγράρισαν το πώς δίδαξαν στον σκελετό να χορεύει. Υπενθυμίσαμε στα παιδιά να παρατηρούν τον σκελετό που ήταν καθισμένος σε ορατό σημείο προκειμένου να τον ζωγραφίσουν. Αν ήθελαν να θυμηθούν τις κινήσεις του σκελετού μπορούσαν να κουνούν τα χέρια και τα πόδια του για να βοηθηθούν στις ζωγραφιές τους.

2.3.3.3 3^η παρέμβαση (08-05-2012): «Αιχμαλωτίζοντας έναν δεινόσαυρο»

Γνωριμία με το αντικείμενο: Υπήρχαν τρία είδη δεινοσαύρων στημένα κοντά στα παιδιά. Η δασκάλα επέλεξε ένα από τα τρία – τον στεγόσαυρο (διαστάσεων 20cm *30cm) – και το έδειξε ρωτώντας αν γνώριζε κανείς πώς λεγόταν. Ακολούθησε μια συζήτηση για το τι γνώριζαν τα παιδιά για τους δεινόσαυρους. Έπειτα περιέγραψαν τα μέρη του σώματος του δεινόσαυρου και ιδίως τις εξοχές στην πλάτη του που είχαν ιδιαίτερο σχήμα. Στην παρέμβαση αυτή προτείναμε στα παιδιά να ξεκινήσουν από τη γραμμή της πλάτης του ζώου γιατί τα παιδιά ενθουσιάζονται με τα πεταχτά σχήματα στη πλάτη του στεγόσαυρου και ενδεχομένως ήθελαν να ξεκινήσουν από αυτά. Αν όμως έλειπε η βάση πιθανόν να δυσκολεύονταν να συνθέσουν τα σχήματα στην πλάτη του ζώου. Τα παιδιά έδωσαν οδηγίες να ζωγραφιστεί ο δεινόσαυρος.

Λάθη που έκανε η δασκάλα: **1) Λάθος στην καμπύλη της πλάτης:** Η δασκάλα απέδωσε με υπερβολή την κλίση της καμπύλης περιμένοντας από τα παιδιά να πουν πως ήταν «πολύ ψηλό» ή «πολύ μεγάλο». Όταν τα παιδιά δυσκολεύονταν να περιγράψουν με λόγια, τα παρότρυνε να σχεδιάσουν στον αέρα. Η «ζωγραφική στον αέρα» βοηθάει το παιδί να εκφραστεί και επιτρέπει τη δασκάλα να συμπληρώνει με κατάλληλο λεξιλόγιο. Τώρα που υπήρχε η καμπύλη μπορούσαν να τοποθετηθούν τα σχήματα. Ακολούθησε συζήτηση για το πώς θα ονομάζονταν τα σχήματα αυτά. **2) Λάθος στο μέγεθος των σχημάτων:** Όλα τα σχήματα που υπήρχαν στη πλάτη αποδόθηκαν με το ίδιο μέγεθος και παροτρύναμε τα παιδιά να παρατηρήσουν τη διαφορά στο μέγεθος. **3) Λάθος στην κατεύθυνση του κεφαλιού:** Η δασκάλα ζήτησε από τα παιδιά να παρατηρήσουν προς τα πού κοιτάει τα ζώο, πάνω ή κάτω και να συσχετίσουν τη θέση του κεφαλιού προς το υπόλοιπο σώμα (Cooke et al., 1998).

Δημιουργώντας το περιεχόμενο της ιστορίας: Η εκπαιδευτικός διαμόρφωσε το χώρο για να είναι μεγάλος και ελεύθερος και παρότρυνε τα παιδιά να καθίσουν σε ένα κενό χώρο. Η δασκάλα περιγράφει την ιστορία όπως ο Cooke (Cooke et al., σελ. 56): «*Ξέρω πόσο καλοί είστε στο να 'μεταμορφώνεστε' και γι' αυτό θα ήθελα να φανταστείτε ότι έχουμε μια μηχανή του χρόνου που θα μας ταξιδέψει στην εποχή των δεινοσαύρων. Μια ομάδα από γενναίους ανθρώπους έχει επιλεγεί για μια επικίνδυνη αποστολή, να πιάσουν και να αιχμαλωτίσουν έναν τεράστιο δεινόσαυρο χωρίς να το χτυπήσουν, έτσι ώστε να μάθουμε εμείς σήμερα περισσότερα για τους δεινόσαυρους και πώς ζούσαν*». Η περιγραφή αποσκοπούσε να ενισχύσει την φαντασία των παιδιών έτσι ώστε να μεταφερθούν σε έναν νοερό κόσμο δεινοσαύρων. Τα παιδιά άρχισαν να αναπαριστούν πώς θα τον έπιαναν και με ατομικές ή ομαδικές κινήσεις έδειξαν πώς θα δημιουργούσαν παγίδες και θα τον αιχμαλώτιζαν. Η παράσταση ολοκληρώθηκε όταν όλοι επιβεβαίωσαν ότι ο δεινόσαυρος δεν είχε τραυματιστεί και μπορούσαμε να το φέρουμε μαζί πίσω για να το εξετάσουμε. Όταν τα παιδιά επέστρεψαν στα τραπέζια τους, υπήρχαν κάποιοι δεινόσαυροι μπροστά τους και τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν πώς αιχμαλώτισαν τον δεινόσαυρο χωρίς να τον πονέσουν.

2.3.3.4 4^η παρέμβαση(10-05-2012): «Το μαγικό ποδήλατο»

Γνωριμία με το αντικείμενο: Τα παιδιά συζήτησαν για τα διάφορα εξαρτήματα του ποδήλατου και τις λειτουργίες του. Έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή στο πώς κινούνται οι ρόδες

μέσα από τα πηδάκια και την αλυσίδα. Τα παιδιά ρωτήθηκαν αν έμοιαζε με τα δικά τους ποδήλατα και αν όχι ποιες ήταν οι διαφορές. Ζητήσαμε από τα παιδιά να βοηθήσουν να ζωγραφιστεί η ρόδα και ένα μέρος από τον σκελετό.

Λάθη που έκανε η δασκάλα: **1) Λάθος στο σχήμα της ρόδας:** Η δασκάλα σχεδίασε τη ρόδα τριγωνική και έπειτα τετράγωνη. **2) Λάθος στη θέση της ρόδας στον πίνακα:** Η ρόδα τοποθετήθηκε πολύ ψηλά στον πίνακα για να μην υπάρχει χώρος για τον σκελετό αργότερα. Τα παιδιά διόρθωσαν, αλλά η δασκάλα συνέχισε βάζοντας τη ρόδα στη γωνία σε πολύ μικρό μέγεθος. **3) Λάθος στην τοποθέτηση του σκελετού:** Η γραμμή του σκελετού τοποθετήθηκε μακριά από τη ρόδα. Τα παιδιά το παρατήρησαν και το διόρθωσαν. **4) Λάθος στο είδος της γραμμής του σκελετού:** Η δασκάλα έκανε τη γραμμή κυματιστή, ενώ τα παιδιά παρατήρησαν ότι ήταν ίσια.

Δημιουργώντας το περιεχόμενο της ιστορίας: Τα παιδιά παρατήρησαν έναν φάκελο που είχε τοποθετήσει η δασκάλα πριν λήξει η διαδικασία σχεδίασής του. Το πήραν και ανοίγοντάς το διάβασαν, όπως περιγράφει ο Cooke (Cooke et al., σελ. 71): «Είμαι ένα μαγικό ποδήλατο, μπορώ να σε βοηθήσω». Τα παιδιά μοιράστηκαν τις ιστορίες τους για το πώς ένα ποδήλατο μπορεί να είναι μαγικό. Έπειτα, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τη δική τους ιστορία δείχνοντας πως το ποδήλατο αυτό ήταν μαγικό. Το ποδήλατο έμεινε στην τάξη για να βοηθήσει τα παιδιά στις ζωγραφιές τους.

2.3.3.5 5^η παρέμβαση (15-05-2012): «Απλώνοντας τη μπουγάδα»

Γνωριμία με το αντικείμενο: Στήθηκε μία πραγματική μπουγάδα σε θέση ορατή για όλα τα παιδιά. Η μπουγάδα περιλάμβανε μια γυναικεία κοντομάνικη μπλούζα, ένα παιδικό σορτς, άσπρες κάλτσες, ριγωτές κάλτσες, ένα τζιν παντελόνι, ένα ριγωτό παιδικό φόρεμα και ένα ανδρικό πουκάμισο. Στη συζήτηση που προηγήθηκε η δασκάλα επικεντρώθηκε στα διάφορα μεγέθη που είχαν τα ρούχα που κρέμονταν από το ίδιο σκοινί και στα σχέδια των ρούχων. Έπειτα ξεκρέμασε ένα ρούχο και το κρέμασε ξεχωριστά και σε ένα σημείο όπου μπορούσαν να το παρατηρούν όλα τα παιδιά και ζήτησε από τα παιδιά να της πουν πώς να το ζωγραφίσει. Κατά τη συνεδρία επιλέχθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τη γυναικεία μπλούζα, η οποία είχε μια γάτα στο μπροστινό μέρος.

Λάθη που έκανε η δασκάλα: **1) Λάθος στη γραμμή της μπουγάδας:** Ρωτήσαμε τα παιδιά από πού θα έπρεπε να ξεκινήσουμε για να φανεί ότι θα ζωγραφίζαμε μπουγάδα αφού δε θα υπήρχαν όλα τα ρούχα. Εκείνα επέλεξαν το σχοινί και η δασκάλα έκανε μια ευθεία γραμμή. Τα παιδιά τη διόρθωσαν και παρατήρησαν ότι η γραμμή θα έπρεπε να είναι καμπύλη. **2) Λάθος στο σχήμα της μπλούζας:** Η δασκάλα έκανε λάθος στο σχήμα του ρούχου. Αντί για ορθογώνιο, το έκανε κυκλικό. **3) Λάθος στη κατεύθυνση της μπλούζας:** Στη συνέχεια έκανε λάθος στην κατεύθυνση του ρούχου. Αντί να κρέμεται κάθετα, το σχεδίασε οριζόντια. Επίσης, έστρεψε τη προσοχή των παιδιών στα μανταλάκια που ήταν χαρακτηριστικό της μπουγάδας.

Δημιουργώντας το περιεχόμενο της ιστορίας: Προηγήθηκε μεγάλη συζήτηση για το πώς λερώνονται τα ρούχα, πώς πλένονται και πώς στεγνώνουν, και έπειτα τα παιδιά προσπάθησαν να βρουν μια ιστορία που θα ζωγράφιζαν για να περιέχει τη μπουγάδα. Τα παιδιά έπρεπε να αποφασίσουν αν η μπουγάδα στη ζωγραφιά τους θα ήταν μια εικόνα του τι συνέβαινε 'στο σπίτι' ή μπουγάδα σε μια φανταστική ιστορία που θα έφτιαχναν εκείνοι. Αφού τα παιδιά ολοκλήρωναν τη ζωγραφιά τους, είχαν την ευκαιρία να πουν στη δασκάλα τις λεπτομέρειες της ιστορίας που είχαν διαλέξει να ζωγραφίσουν (Cooke et al, 1998).

2.3.3.6 6η παρέμβαση (17-05-2012): «Πώς να τηγανίσεις ένα αυγό»

Γνωριμία με το αντικείμενο: Ένα ηλεκτρικό μάτι ήταν τοποθετημένο με μια ελαφριά κλίση μπροστά από τα παιδιά. Τα παιδιά συνέκριναν αυτή την ηλεκτρική συσκευή με αυτές που είχαν στο σπίτι τους ή με αυτή που υπήρχε στο σχολείο, έτσι ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν κατάλληλο λεξιλόγιο. Έπειτα, επεξεργάστηκαν τις λειτουργίες της συγκεκριμένης κουζίνας και του κάθε κουμπιού της καθώς και το σχήμα που είχε το μάτι σε σχέση με τα κουμπιά και την επιφάνεια της κουζίνας. Η δασκάλα διευκρίνισε στα παιδιά ότι υπήρχαν δύο μέρη: αυτό που είχε το μάτι και αυτό που είχε το διακόπτη. Τα παιδιά επέλεξαν με ποιο από τα δύο μέρη ήθελαν να ξεκινήσουν τη σχεδίαση.

Λάθη που έκανε η δασκάλα: Τα λάθη που επιλέχθηκαν να γίνουν έχουν ομοιότητες με αυτά που διαπραγματεύτηκε και ο Cooke (Cooke et al., 1998), αλλά προσαρμόστηκαν στο αντικείμενο του ηλεκτρικού ματιού που χρησιμοποιήθηκε. **1) Λάθος στο σχήμα της συσκευής:** Η δασκάλα έκανε λάθος στο σχήμα της συσκευής. Τα παιδιά έδωσαν διάφορες

ονομασίες σχημάτων και η δασκάλα σχεδίασε πρώτα ένα ορθογώνιο και έπειτα έναν κύκλο. Η συσκευή ήταν τετράγωνη. Αν τα παιδιά δεν ήξεραν ακριβώς την ονομασία του σχήματος περιέγραφαν τις λεπτομέρειες. **2) Λάθος στη θέση του διακόπτη:** Ο διακόπτης βρισκόταν στο κάτω μέρος και δεξιά. Η δασκάλα το τοποθέτησε στο κέντρο και περίμενε να παρατηρήσουν τα παιδιά τη λεπτομέρεια της θέσης. **3) Λάθος στη θέση του ματιού:** Η δασκάλα τοποθέτησε τον κύκλο έξω από το πάνω μπροστινό μέρος της συσκευής. Τα παιδιά τη διόρθωσαν και ενώ έπειτα το τοποθέτησαν μέσα, έκανε λάθη ως προς το μέγεθος. Στη συνέχεια είπε στα παιδιά να αποδώσουν τις οποιεσδήποτε λεπτομέρειες είχε το μάτι στις δικές τους ζωγραφιές.

Δημιουργώντας το περιεχόμενο της ιστορίας: Η δασκάλα είχε ανακοινώσει στην τάξη ότι στην παρέμβαση αυτή οι ζωγραφιές των παιδιών θα γίνονταν ένα βιβλίο με συνταγές και για αυτό θα έπρεπε να τη βοηθήσουν να ακολουθήσει τα βήματα μιας συνταγής. Πραγματοποιήθηκε ένα μάθημα μαγειρικής, όπως προτείνει ο Cooke (Cooke et al., 1998). Έβαλε, λοιπόν, την πρίζα στην υποδοχή και έστησε στο τραπέζι το τηγάνι, τη σπάτουλα, ένα πιάτο με μαχαίρι και κουτάλι, το λάδι και ένα κουτί αυγά. Ενώ, αρχικά φαινόταν ότι επρόκειτο για παιχνίδι, η δασκάλα εξήγησε πως ήθελε στα αλήθεια να τηγανίσει ένα αυγό και δεν είχε καμιά ιδέα πώς αυτό γινόταν. Αναρωτήθηκε τότε μήπως υπήρχε κανείς να τη βοηθήσει με το να της εξηγούσε τι ακριβώς να έκανε. Τα παιδιά εδώ είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν όσα ήξεραν εφόσον είχαν παρατηρήσει τη μαμά τους να τηγανίζει ένα αυγό στο σπίτι. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά έπαιρναν τον ρόλο της δασκάλας και θα έπρεπε να είναι πολύ σαφή. Οι οδηγίες τους είχαν τη μορφή μικρο εντολών με τη χρήση χρονικών επιρρημάτων (πρώτα, έπειτα, μετά και στο τέλος).

Όταν ολοκληρώθηκε η μαγειρική η δασκάλα έδειξε ενθουσιασμένη που έμαθε να τηγανίζει ένα αυγό και μαζί με τα παιδιά επανέλαβε τα βήματα της συνταγής:

1. Βάζουμε το μάτι στη πρίζα
2. Τοποθετούμε το τηγάνι στη φωτιά με λάδι
3. Σπάμε το αυγό και το ρίχνουμε στο τηγάνι αφού ακουστεί ένας θόρυβος στο λάδι
4. Το αυγό είναι έτοιμο όταν είναι άσπρο και πορτοκαλί στη μέση
5. Το σερβίρουμε στο πιάτο και Καλή όρεξη.

Στη συνέχεια, τα παιδιά ζωγράρισαν κάποιον που έφτιαχνε ένα τηγανητό αυγό. Εδώ διευκρινίστηκε στα παιδιά ότι το πρόσωπο στη ζωγραφιά τους μπορεί να είναι αυτός που μόλις είδαν να το φτιάχνει ή ο εαυτός τους στη κουζίνα του σπιτιού τους. Επίσης, εξηγήσαμε στα παιδιά ότι δε θέλαμε η ζωγραφιά να αποτυπώνει μια ιστορία αλλά οδηγίες για το πώς μπορεί να τηγανίσει κάποιος ένα αυγό. Τα παιδιά μπορούσαν να παρατηρούν το αντικείμενο της ηλεκτρικής συσκευής για να την αποτύπωναν στη ζωγραφιά τους. Αφού τα παιδιά τέλειωσαν τις ζωγραφιές τους, τις συζήτησαν με τη δασκάλα τους και δημιούργησαν ένα βιβλίο μαγειρικής (Cooke et al., 1998).

2.3.3.7 7^η παρέμβαση (22-05-2012): «Ζυγίζοντας έναν ελέφαντα»

Γνωριμία με το αντικείμενο: Το αντικείμενο που επρόκειτο να ζωγραφίσει η δασκάλα ήταν μια ζυγαριά παλαιού τύπου. Επιλέχθηκε αυτού του είδους η ζυγαριά γιατί επέτρεπε στα παιδιά να κατανοήσουν τη μέτρηση του βάρους από τη κίνηση των δύο πλευρών προς τα κάτω ή προς τα πάνω. Τα παιδιά παρατήρησαν ότι όταν τοποθετούσαμε κάτι βαρύ στη μια μεριά, ο δίσκος κατέβαινε προς τα κάτω. Τα παιδιά συζήτησαν τη χρησιμότητα των δύο δίσκων και πώς χρησιμοποιούσαν τότε τη ζυγαριά. Τη συνέκριναν με τη ζυγαριά που είχαν στο σπίτι τους. Κατέληξαν ότι είναι ένα αντικείμενο με διάφορα επίπεδα που χρειαζόταν να χωριστεί για να ζωγραφιστεί. Βοηθήσαμε τα παιδιά να εντοπίσουν τα επίπεδα και να ξέρουν για ποιο θα έδιναν οδηγίες να το ζωγράφιζε η δασκάλα.

Λάθη που έκανε η δασκάλα: **1) Λάθος στο είδος της γραμμής της βάσης:** Τα παιδιά έλεγαν ευθείες γραμμές και η δασκάλα έκανε κυματιστές. **2) Λάθος στη κατεύθυνση των γραμμών:** Η δασκάλα απέδωσε τις γραμμές σε κάθετη κατεύθυνση, ενώ ήταν οριζόντιες. **3) Λάθος στη θέση των ποδιών:** Τα πόδια ήταν δύο και τοποθετούνταν στις δύο άκρες της βάσης, ενώ η δασκάλα τα έβαλε μακριά από τις γραμμές της βάσης. **4) Λάθος στο μέγεθος των ποδιών:** Η δασκάλα τα ζωγράφιζε τεράστια σε σχέση με τη βάση και τα παιδιά την διόρθωσαν.

Δημιουργώντας το περιεχόμενο της ιστορίας: Η δασκάλα, σύμφωνα με την ιστορία του Cooke, διηγήθηκε στα παιδιά μια περιπέτεια χρησιμοποιώντας έναν ρόλο – έναν φύλακα ζωολογικού κήπου που είχε πρόβλημα! Εξήγησε ότι υπήρχε ένας τεράστιος ελέφαντας που χρειαζόταν να ζυγιστεί. Το πρόβλημα ήταν πώς θα έβαζαν τον ελέφαντα στη ζυγαριά. Για

να δοθεί λύση στο πρόβλημα χώρισε τα παιδιά σε μικρές ομάδες και ζήτησε απ' τη κάθε ομάδα να υποδείξει πως θα σήκωνε τον ελέφαντα στη ζυγαριά. Η κάθε ομάδα έδειξε με κινήσεις στα υπόλοιπα παιδιά τη λύση που βρήκε. Τα παιδιά έφτιαζαν τις δικές τους ζωγραφιές δείχνοντας πώς ζυγίσανε τον ελέφαντα. Αποτύπωσαν τον ελέφαντα από τη φαντασία τους, ενώ έβλεπαν τη ζυγαριά καθώς βρισκόταν σε σημείο που μπορούσαν όλοι να παρατηρούν τις λεπτομέρειές της (Cooke et al., 1998).

2.3.3.8 8^η παρέμβαση (24-05-2012): «Ένας κροκόδειλος στη τάξη»

Γνωριμία με το αντικείμενο: Στην αρχή της συζήτησης δόθηκαν οδηγίες για τα τρία μέρη του σώματος του κροκόδειλου, το κεφάλι, το κορμί και την ουρά. Το αντικείμενο που βρέθηκε για την παρέμβαση αυτή ήταν ένας φουσκωτός κροκόδειλος που δεν μπορούσε να ανοιγοκλείνει το στόμα όπως ο αντίστοιχος στην παρέμβαση της Cox. Ωστόσο, τα παιδιά γνώριζαν ότι ο κροκόδειλος μπορεί και ανοίγει πολύ το στόμα για να καταβροχθίζει τη λεία του. Τα παιδιά συζήτησαν για το εάν έχουν δει κροκόδειλο και κατέληξαν στο ότι δεν υπάρχει κροκόδειλος στην Ελλάδα και ειδικά στην περιοχή τους. Είναι ένα ζώο που σέρνεται και έχει μακριά και δυνατή ουρά.

Λάθη που έκανε η δασκάλα: Τα παιδιά ξεκίνησαν να δίνουν οδηγίες για να σχεδιαστεί ο κροκόδειλος από το κεφάλι προς την ουρά. **1) Λάθος στο σχήμα του στόματος:** Η δασκάλα σχεδίασε το στόμα με στρογγυλό σχήμα στην αρχή, ενώ έπρεπε να είναι μακρύ με τρίγωνο στην αρχή του. **2) Λάθος στο μήκος του σώματος:** Η δασκάλα έκανε το σώμα πολύ μικρό και τα παιδιά παρατήρησαν ότι ήταν πιο μεγάλο από το κεφάλι. **3) Λάθος στο μέγεθος της ουράς:** η ουρά στένευε σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα, αλλά η δασκάλα συνέχισε στο ίδιο πλάτος με το σώμα και το έκλεισε σαν τετράγωνο. Τα παιδιά τη διόρθωσαν παρατηρώντας ότι η ουρά ήταν πιο στενή από το σώμα και στο τελείωμα της είχε τριγωνικό σχήμα.

Δημιουργώντας το περιεχόμενο της ιστορίας: Με βάση την ιστορία που χρησιμοποίησε ο Cooke στη δική του έρευνα η δασκάλα άρχισε να εξιστορεί στα παιδιά: «Μια μέρα, όταν ήμουν στη τάξη, άνοιξε ξαφνικά η πόρτα και ένας τεράστιος κροκόδειλος μπήκε μέσα στη τάξη....». Στο σημείο αυτό κάλεσε τα παιδιά να μαντέψουν τι έγινε μετά. Ο λούτρινος κροκόδειλος τοποθετήθηκε στη μέση του κύκλου και το κάθε παιδί ερχόταν κοντά του για

να συμπληρώσει την ιστορία που φτιάχναμε με μια δική του φανταστική πρόταση. Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ υποδύμενοι τον κροκόδειλο που κυνηγούσε τα παιδιά, για να τα αρπάξει με το μεγάλο του στόμα. Τα υπόλοιπα παιδιά κρύβονταν από τον κροκόδειλο για να γλυτώσουν και εκείνος στρεφόταν προς τα αντικείμενα του σχολείου. Τα παιδιά κλήθηκαν να αποτυπώσουν αυτή τη δράση στις ζωγραφιές τους. Τα παιδιά έφτιαξαν τις δικές τους ζωγραφιές στις οποίες αποτύπωσαν τις περιπέτειες που έζησαν κατά την επίσκεψη του κροκόδειλου στο σχολείο τους (Cooke et al., 1998).

2.3.4 Σειρά παρεμβάσεων που παρακολούθησε η ομάδα ελέγχου

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» που δέχτηκε η πειραματική ομάδα και παράλληλα με αυτή, πραγματοποιήθηκε μια σειρά παρεμβάσεων και στην ομάδα ελέγχου. Οι παρεμβάσεις αυτές στόχευαν να εξασφαλίσουν την εξοικείωση των παιδιών με τα αντικείμενα τα οποία έπρεπε στη συνέχεια να σχεδιάσουν. Ο τρόπος παρέμβασης ήταν αυτός που ακολουθείται συνήθως στα Νηπιαγωγεία, να εξιστορεί δηλαδή η Νηπιαγωγός ένα παραμύθι δείχνοντας εικόνες. Συγκεκριμένα, στις παρεμβάσεις αυτές το παραμύθι περιείχε την ίδια φανταστική ιστορία που είχαν πλάσει τα παιδιά στην διαδικασία της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» και ήταν εμπλουτισμένο με σχετικές εικόνες που μπορούσαν να παρατηρήσουν τα παιδιά κατά την εξιστόρηση του παραμυθιού. Κατά τη διαδικασία αυτή δεν δόθηκε έμφαση στη περιγραφή των εικόνων αλλά ζητήθηκε από τα παιδιά τι τους άρεσε ή δε τους άρεσε από το παραμύθι. Αφού ολοκλήρωνε τη αφήγηση του παραμυθιού, η δασκάλα ζητούσε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ακριβώς ότι είχε ζητηθεί από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, το οποίο αποτελούσε και παρεμφερές θέμα με αυτό του περιεχομένου του παραμυθιού.

Στη συνέχεια αναφέρεται ο τίτλος του κάθε παραμυθιού και λίγα λόγια για το περιεχόμενό του. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η επιλογή των παραμυθιών ήταν πολύ δύσκολη καθώς δεν υπήρχαν βιβλία με το ίδιο ακριβώς περιεχόμενο με αυτό της φανταστικής ιστορίας. Για το λόγο αυτό δημιούργησα κάποια παραμύθια με σχετική εικονογράφηση που να εξυπηρετούν τον παραπάνω σκοπό. Τα παραμύθια αυτά αναφέρονται στη συνέχεια ως αυτοσχέδια. Η σειρά παρουσίασης των παραμυθιών ακολουθεί τη σειρά των παρεμβάσεων, οι οποίες μάλιστα πραγματοποιούνταν μια μέρα μετά από αυτή στην πειραματική ομάδα. Τα εξώφυλλα των παραμυθιών, καθώς και

αντίστοιχες εικόνες που σχετίζονται με το θέμα που ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν βρίσκονται στο παράρτημα (Εικόνες 9 έως 15):

1. Ευγένιος Τριβιζάς, «*Φουφήχτρα η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα*», εκδ. Μίνωας

Η πρωταγωνίστρια του παραμυθιού είναι μια μάγισσα που με τη μαγική της σκούπα ρουφάει αντικείμενα, όπως γάτες, πεταλούδες, πάπιες, κ.ά. Στις εικόνες φαίνεται έντονα το πώς ρουφάει η σκούπα τα διάφορα αντικείμενα.

2. Αυτοσχέδιο παραμύθι, «*Ο σκελετός που δεν ήξερε να ... χορεύει*»

Ένας σκελετός προσπαθεί να μάθει να χορεύει. Οι εικόνες δείχνουν διάφορες κινήσεις που κάνει ο σκελετός καθώς μαθαίνει.

3. Μικρή Εγκυκλοπαίδεια για μικρούς περιέργους, «*Οι δεινόσαυροι*», εκδ. Πατάκη

Το βιβλίο περιέχει εικόνες δεινοσαύρων αλλά εμείς επικεντρωνόμαστε σ' αυτή του στεγόσαυρου και ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν πως θα αιχμαλωτίζαμε έναν δεινόσαυρο σε ένα φανταστικό ταξίδι στην εποχή των δεινοσαύρων.

4. Gill Pittar, «*Η Μίλι και η Μόλι κάνουν βόλτα με τα ποδήλατα*», εκδ. Σαββάλας

Δύο κορίτσια πηγαίνουν βόλτα με τα ποδήλατά τους και μετά από αρκετή καθυστέρηση καταφέρνουν να είναι στην ώρα τους στον προορισμό τους. Το ποδήλατο είναι ευδιάκριτο στις εικόνες και ακολουθεί διάφορες πορείες (ανηφόρα – κατηφόρα).

5. Ροντ Κάμπελ, «*Τα ρούχα*», εκδ. Άμμος

Είναι μια καρτέλα με παραθυράκια που ανοίγουν και δείχνει τη μπουγάδα ενός κλόουν. Η μπουγάδα περιέχει παρόμοια ρούχα με αυτή που στήθηκε στην πειραματική ομάδα (μπλούζα, κάλτσες, παντελόνι, μπλούζα μακρυμάνικη).

6. Αυτοσχέδιο παραμύθι, «*Πώς να τηγανίσεις ένα αυγό.....;*»

Περιέχει τη συνταγή με εικόνες κάθε βήματος του πώς να τηγανίσεις ένα αυγό.

7. Αυτοσχέδιο παραμύθι, «*Ζυγίζοντας έναν ελέφαντα....*»

Σε ένα ζωολογικό κήπο θα πρέπει να ζυγίσουν έναν ελέφαντα. Στο βιβλίο προτείνονται διάφοροι τρόποι που συνοδεύονται από αντίστοιχη εικονογράφηση, μεταξύ των οποίων

είναι και μια ζυγαριά παλαιού τύπου όπως αυτή που χρησιμοποιήθηκε και στην 7^η συνεδρία της πειραματικής ομάδας.

8. Μικρή Εγκυκλοπαίδεια για... μικρούς περίεργους, *«Τα ζώα της ζούγκλας»*, εκδ. Πατάκη

Υπάρχουν εικόνες διαφόρων ζώων της ζούγκλας, αλλά επικεντρωνόμαστε σ' αυτή του κροκόδειλου. Έπειτα, ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν τον κροκόδειλο αυτό στην τάξη τους.

Τα παιδιά και από τις δύο ομάδες παρευρίσκονταν και συμμετείχαν στις παρεμβάσεις με ελάχιστες απουσίες.

Κεφάλαιο 3^ο

Αποτελέσματα

3.1 Ποιοτική ανάλυση των έργων των παιδιών

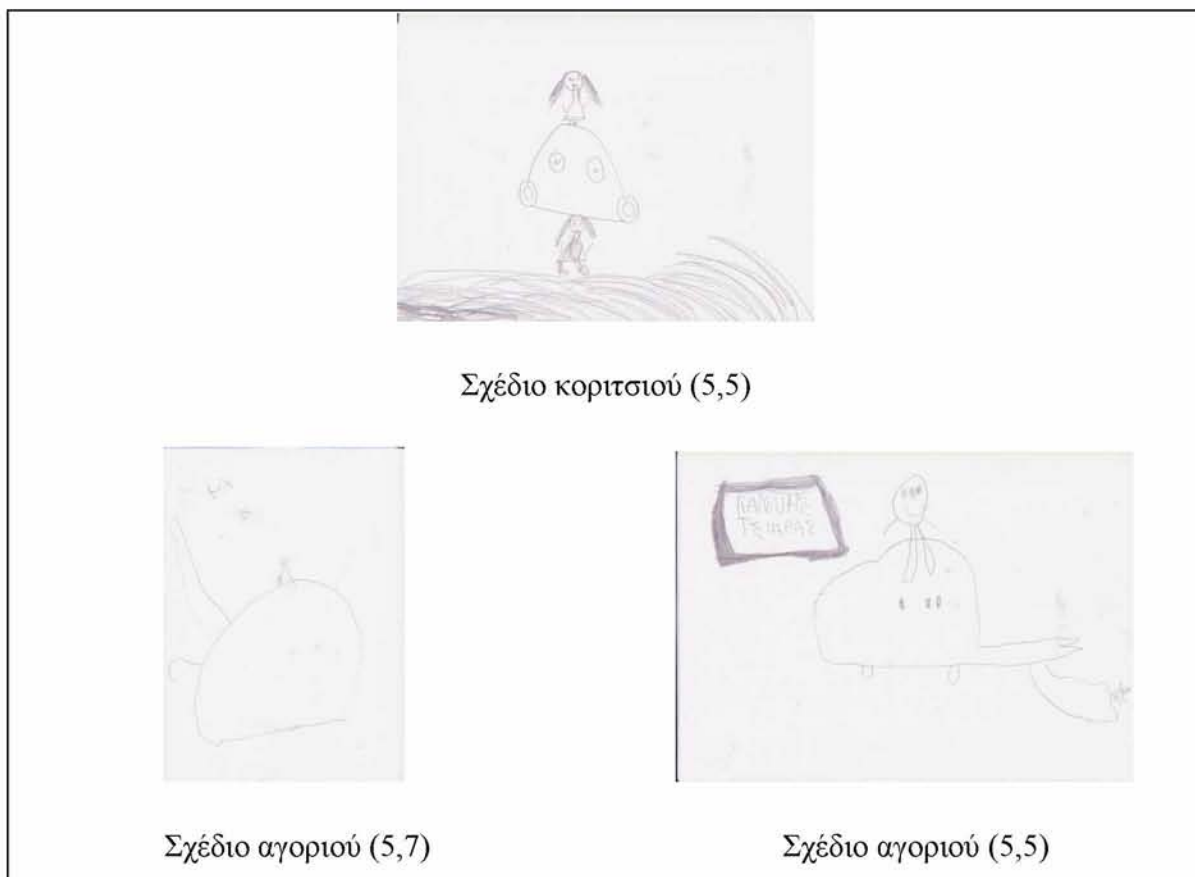
Τα σχέδια των παιδιών από κάθε παρέμβαση μελετήθηκαν και εκτιμήθηκαν με βάση το βαθμό στον οποίο τα παιδιά αποδίδουν τις λεπτομέρειες του πραγματικού αντικειμένου. Έγινε μια προσπάθεια να συγκριθούν τα σχέδια με το αντικείμενο που αναπαρίστατο για να αποδειχθεί αν μέσα από την παρατήρηση αποδόθηκε η εικόνα του πραγματικού αντικειμένου. Πιο συγκεκριμένα, εκτιμήθηκε ποια ομάδα παιδιών κατάφερε να αποδώσει την πιο πιστή αποτύπωση του αντικειμένου που παρατηρούσε. Επιπλέον, αξιολογήθηκε ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιήθηκε το φανταστικό στοιχείο στα σχέδια των παιδιών, ειδικά σε αυτά της πειραματικής ομάδας που αλληλεπιδρούσαν με το αντικείμενο σε μια ιστορία που φτιάχτηκε με τη φαντασία τους. Επιπρόσθετα, έγινε μια σύντομη αναφορά στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τις παρεμβάσεις. Παρατηρήθηκε η προθυμία και η σιγουριά ή μη των παιδιών κατά τον σχεδιασμό καινούριων εικόνων παρατηρώντας διάφορα αντικείμενα.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν από κάθε συνεδρία κάποια αντιπροσωπευτικά σχέδια των παιδιών και από τις δύο ομάδες. Αρχικά, θα παραταθούν τα έργα παιδιών της ομάδας ελέγχου. Θα ακολουθήσουν τα έργα των παιδιών της ΠΟ που είχαν εξισωθεί ως προς την ηλικία και τη σχεδιαστική ικανότητα με τα παιδιά της ΟΕ. Η παράθεση αυτών των αντιπροσωπευτικών σχεδίων θεωρούμε ότι θα αναδείξει τη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων όσον αφορά την επίδοση των παιδιών στην απόδοση των αντικειμένων που διαπραγματεύονταν σε κάθε συνεδρία. Επίσης, θα παρουσιαστεί ένα σύνολο σχεδίων παιδιών της ΠΟ από κάποιες συνεδρίες που θα προβάλλει την επίδοση των παιδιών ως αποτέλεσμα επιρροής του περιεχομένου των συνεδριών.

3.1.1 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δύο ομάδων κατά τη πρώτη συνεδρία με θέμα «βόλτα με ένα μαγικό ποδήλατο».

3.1.1.1 Ομάδα ελέγχου

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρακολούθησαν ένα παραμύθι που είχε σχεδιασμένο την εικόνα της σκούπας σε όλες του τις σελίδες. Φαινόταν με αρκετά παραστατικό τρόπο το πώς η σκούπα ρουφούσε τα διάφορα αντικείμενα. Η απεικόνιση της σκούπας θύμιζε πραγματική σκούπα. Άλλα παιδιά έβαζαν δύο ρόδες και άλλα τέσσερις. Δεν αποδίδονταν λεπτομέρειες όπως κουμπιά ή σωλήνας με καμπύλες (βλέπε σχήμα 1). Ο σωλήνας ήταν ίσιος με μονή ή διπλή γραμμή. Κάποια σχέδια απεικόνιζαν τα αντικείμενα που ρουφούσε, μέσα στον σωλήνα. Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν τι θα συνέβαινε αν πήγαιναν μια βόλτα με μια τέτοια μαγική σκούπα, τα περισσότερα παιδιά δέχτηκαν χωρίς να δημιουργήσουν την εικόνα. Υπήρχαν βέβαια κάποια που έφεραν αντίρρηση λέγοντας πώς «εγώ δε ξέρω να ζωγραφίζω σκούπες», ή «είναι δύσκολο να ζωγραφίσω σκούπα». Ωστόσο, έκαναν ένα σχέδιο μετά από παρότρυνση της δασκάλας.



Σχήμα 1: Σχέδια παιδιών της ΟΕ με θέμα «βόλτα με μια μαγική σκούπα».

3.1.1.2 Πειραματική Ομάδα

Στα σχέδια της ΠΟ τα παιδιά αποτύπωναν τη σκούπα σε πλάγια όψη, όπως την έβλεπαν, με μια ρόδα. Κατά τη διαπραγμάτευση είχε γίνει προσπάθεια να απομονώσουμε τα μέρη της σκούπας και να τα παρομοιάσουμε με διάφορα σχήματα. Αναφέρεται ένα κομμάτι από το διάλογο που προέκυψε μεταξύ δασκάλας και παιδιών για το σχεδιασμό του κορμού και της ρόδας:

Δ: Μήπως θα έπρεπε να ξεκινήσουμε με το μπροστινό μέρος και μετά να βάλουμε τη ρόδα.

Π: Ναι.

Δ: Τι σχήμα να κάνω;

Π: Γραμμή (Η δασκάλα κάνει μια γραμμή). Όχι έτσι.

Δ: Πώς; Περιγράψτε την. Σαν τι; (Τα παιδιά κάνουν κινήσεις στον αέρα).

Π: Σαν ουράνιο τόξο... ..

Π: Μια ίσια τώρα. Να ακουμπάει το ουράνιο τόξο.....

Μετά από αρκετές αλλαγές κατέληξαν σε ένα σχέδιο που άφηνε ευχαριστημένους όλους και προχώρησαν στη ρόδα.

Δ: Πού να βάλω τη ρόδα.

Π: Κάτω. (Η δασκάλα κάνει μια μεγάλη οπουδήποτε). Όχι να ακουμπάει και να είναι πιο μικρή.

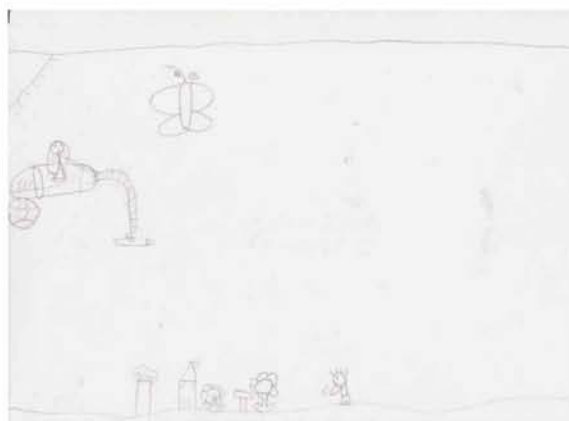
Δ: Πού ακριβώς; (Τα παιδιά δείχνουν και η δασκάλα σχεδιάζει)

Π: Να σβήσεις τις γραμμές από τη σκούπα, δε φαίνονται στη ρόδα.... σκέτο κύκλο.

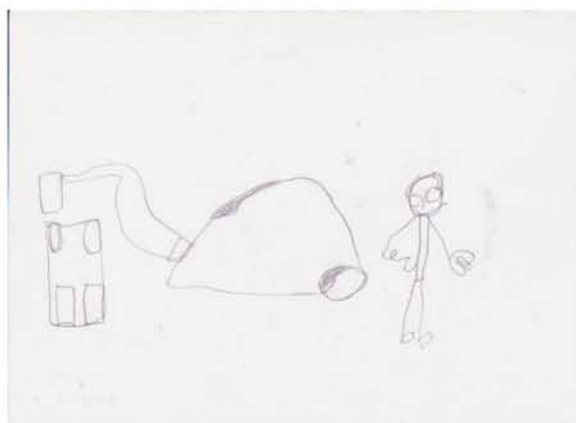
Δ: Τις λεπτομέρειες θα τις κάνετε στα δικά σας σχέδια.

Όλη αυτή η διαπραγμάτευση φαίνεται να αποτυπώνεται στα σχέδια των παιδιών. Απέδωσαν τον κορμό με ουράνιο τόξο και έκαναν τη ρόδα χωρίς να φαίνονται οι γραμμές του κορμού (βλέπε σχήμα 3). Το χαρακτηριστικό της διαφάνειας, όπως αναφέρθηκε στην

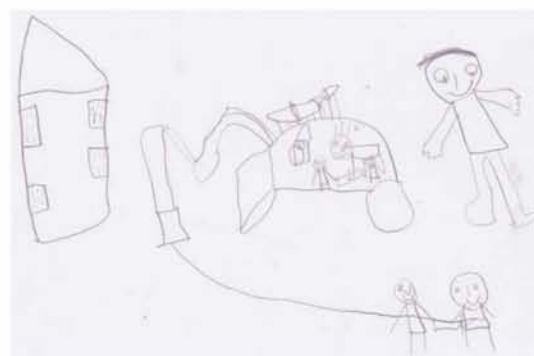
εισαγωγή, φαίνεται να λείπει στα σχέδια αυτά. Στα περισσότερα σχέδια ο σωλήνας είναι με καμπύλες και υπάρχει και το καλώδιο. Οι σκούπες φαίνονται να ρουφάνε αντικείμενα όπως είδαν να κάνει και η πραγματική (βλέπε σχήμα 2). Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και συμμετείχαν με ενδιαφέρον. Η συνεδρία αυτή αποτελεί τη πρώτη τους επαφή με ένα διαφορετικό είδος σχεδίασης.



Σχέδιο κοριτσιού (5,4)

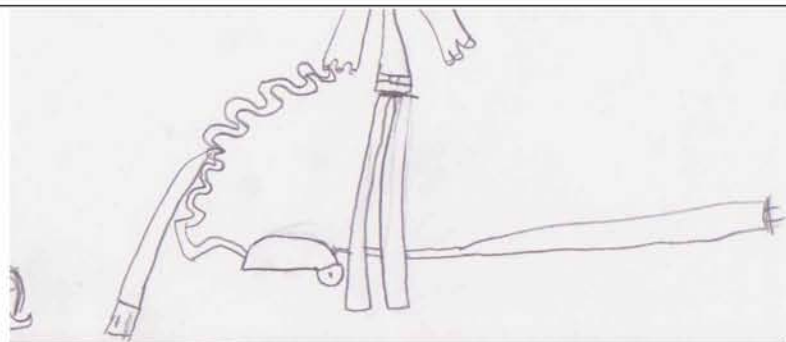


Σχέδιο αγοριού (5,8)



Σχέδιο αγοριού (5,11)

Σχήμα 2: Σχέδια παιδιών της ΠΟ με θέμα «βόλτα με μια μαγική σκούπα».



Σχέδιο κοριτσιού (6,1)



Σχέδιο κοριτσιού (5,9)



Σχέδιο αγοριού (5,11)



Σχέδιο κοριτσιού (5,11)



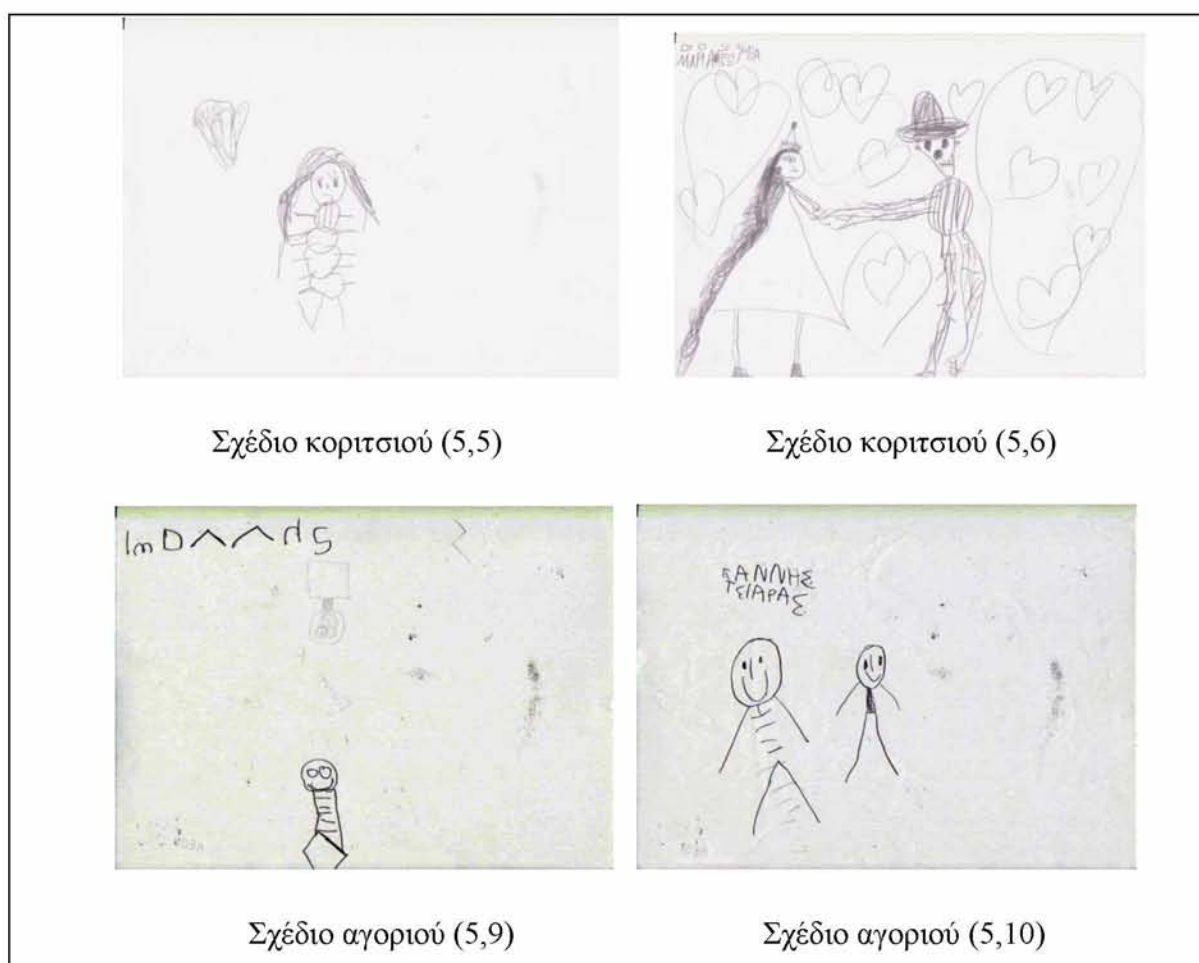
Σχέδιο κοριτσιού (5,11)

Σχήμα 3: Σχέδια παιδιών της ΠΟ που αποδίδουν λεπτομέρειες στη σκούπα.

3.1.2 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δύο ομάδων κατά τη δεύτερη συνεδρία με θέμα «χορεύοντας με έναν σκελετό».

3.1.2.1 Ομάδα ελέγχου

Η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε την ανάγνωση ενός παραμυθιού του οποίου η κάθε σελίδα απεικόνιζε έναν σκελετό να κινείται καθώς μάθαινε να χορεύει. Τα σχέδια των παιδιών αποτύπωναν μια μορφή που διέφερε από τον άνθρωπο και θύμιζε έναν σκελετό αλλά έλειπαν οι λεπτομέρειες. Λίγα παιδιά σχεδίασαν τα αμέτρητα κόκαλα του σκελετού που απαρτίζουν το σώμα του. Τα περισσότερα τον απέδιδαν ως έναν ανθρωπάκο με γραμμές στο σημείο του θώρακα (βλέπε σχήμα 4). Στη συνεδρία αυτή τα παιδιά διασκέδασαν με την ιστορία του σκελετού και έδειξαν προθυμία να σχεδιάσουν το θέμα αυτό. Ωστόσο, υπήρχαν και δυο παιδιά που ενώ ξεκίνησαν να σχεδιάζουν, παρέδωσαν λευκό χαρτί με την αιτιολογία ότι δε μπορούσαν να το ζωγραφίσουν.



Σχήμα 4: Σχέδια παιδιών της ΟΕ με θέμα «χορεύοντας με έναν σκελετό».

3.1.2.2 Πειραματική ομάδα

Στα περισσότερα σχέδια των παιδιών της ΠΟ η μορφή του σκελετού χαρακτηρίζεται από τις λεπτομέρειες που είχε το σώμα του. Σχεδόν όλα τα παιδιά σχεδιάζουν ένα κουτί για τον θώρακα τον οποίο χωρίζουν στη μέση και στη κάθε πλευρά σχεδιάζουν κόκαλα. Στη διάρκεια της παρέμβασης, τα παιδιά έδωσαν οδηγίες στη δασκάλα να ζωγραφιστεί το κεφάλι και ο θώρακας, τα οποία χωρίζονταν με έναν λαιμό. Ο λαιμός λοιπόν αποτυπώνεται σε σχεδόν όλα τα σχέδια σε αντίθεση με τα σχέδια της ομάδας ελέγχου (βλέπε σχήμα 5). Συγκεκριμένα, ακολουθεί ο διάλογος των παιδιών με τη δασκάλα για τη σχεδίαση του θώρακα:

Δ: Τι σχήμα έχει το κουτί του θώρακα;

Π: Τετράγωνο. (Η δασκάλα ζωγραφίζει ένα τετράγωνο οπουδήποτε). Να ακουμπήσει στο λαιμό. (Η δασκάλα το ζωγραφίζει μεγάλο). Όχι, πιο μικρό. (Ζωγραφίζει ένα πολύ μικρό). Όχι, λίγο πιο μεγάλο σε ορθογώνιο. (Ζωγραφίζει ένα ορθογώνιο). Έτσι, αλλά σε μεσαίο μέγεθος. (Ζωγραφίζει το απαιτούμενο μέγεθος). Ναι.

Δ: Ευχαριστημένοι;

Π: Όχι, οι κάτω άκρες στρογγυλές... ..

Δ: Τα πλευρά πόσα είναι;

Π: 1...2...3...4...5...6...7...8

Δ: Οχτώ στη μία πλευρά. Και στην άλλη;

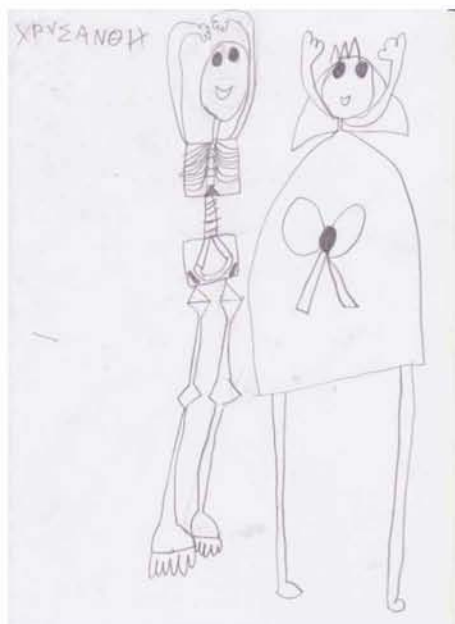
Π: 1...2...3...4...5...6...7...8. Οχτώ και στις δύο.

Δ: Με τι να ξεκινήσω;

Π: Ένα ορθογώνιο στη μέση (Η δασκάλα ζωγραφίζει ένα οριζόντιο ορθογώνιο στη μέση). Όχι, σηκωτό... όρθιο. (Η δασκάλα κάνει ένα κάθετο στη μέση). Όχι, να ακουμπάει στο λαιμό και όσο είναι ο λαιμός. (Η δασκάλα το κάνει σωστά και τα παιδιά συμφωνούν).

Οι λεπτομέρειες του παραπάνω διαλόγου φαίνεται να αποτυπώνονται στα σχέδια των παιδιών. Ωστόσο, και τα υπόλοιπα μέρη του σκελετού αποδίδονται με κόκαλα

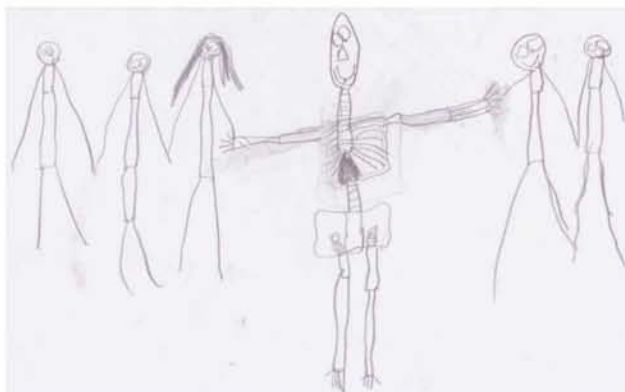
ενωμένα. Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ μαθαίνοντας τον σκελετό να χορεύει. Η ιστορία αποτυπώνεται στα σχέδια τους καθώς τα παιδιά σχεδιάζουν τον σκελετό να χορεύει με πολλά παιδιά ή ένα συγκεκριμένο είδος χορού, όπως το μπαλέτο. Κανένα παιδί δεν εξέφρασε απροθυμία ή διστακτικότητα στο να αποδώσει τον σκελετό στα σχέδιά του.



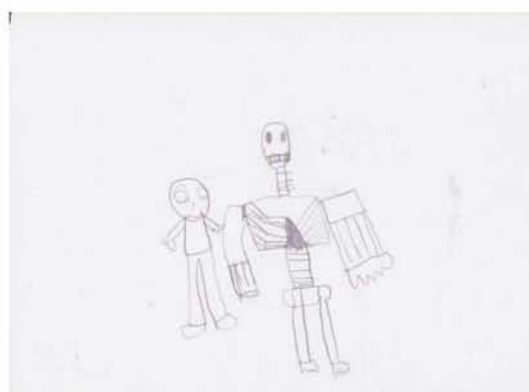
Σχέδιο κοριτσιού (5,4)



Σχέδιο κοριτσιού (5,11)



Σχέδιο αγοριού (5,11)



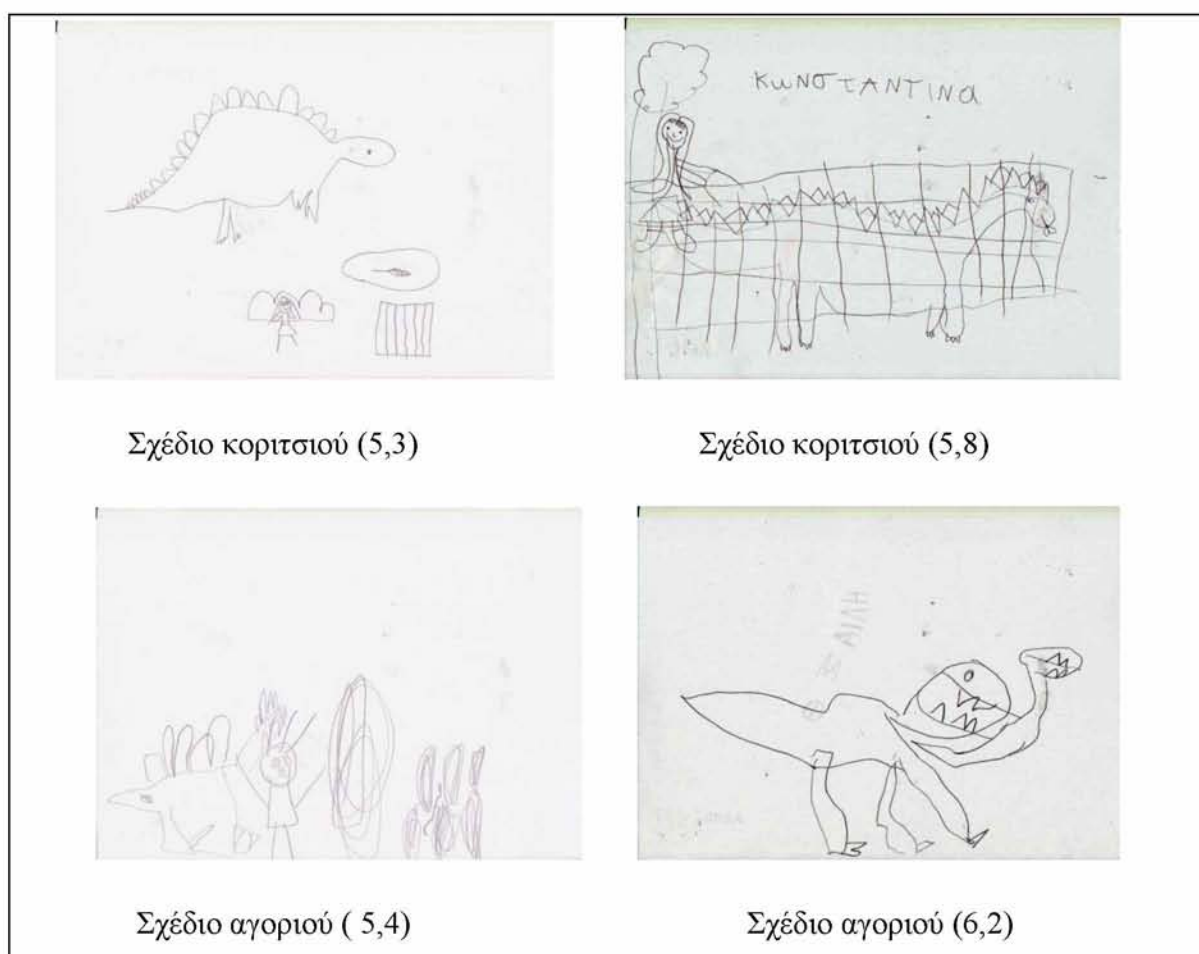
Σχέδιο αγοριού (5,10)

Σχήμα 5: Σχέδια παιδιών της ΠΟ με θέμα «χορεύοντας με έναν σκελετό».

3.1.3 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη τρίτη συνεδρία με θέμα «αιχμαλωτίζοντας έναν δεινόσαυρο».

3.1.3.1 Ομάδα ελέγχου

Τα παιδιά και των δύο ομάδων συμμετείχαν με ενθουσιασμό και έδωσαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις στο πώς θα αιχμαλωτίζαν έναν δεινόσαυρο. Οι απαντήσεις τους αυτές αποτυπώθηκαν στα σχέδιά τους καθώς τα σχέδια και των δύο ομάδων περιέχουν παγίδες, σχοινιά και δεινοσαύρους μέσα σε κλουβιά, που αποτελούν προτάσεις των παιδιών. Αυτό, όμως, που αξίζει να σχολιαστεί είναι ο σχεδιασμός του δεινοσαύρου στις δύο ομάδες χωριστά. Τα παιδιά της ΟΕ σχεδιάζουν έναν δεινόσαυρο και μάλιστα τον στεγόσαυρο αποδίδοντας τα αγκάθια στην πλάτη του χωρίς να περνούν σε λεπτομέρειες όπως το ιδιαίτερο σχήμα των αγκαθιών, ή το άνοιγμα του στόματος με τα κοφτερά δόντια ή τη μακριά ουρά (βλέπε σχήμα 6).



Σχήμα 6: Σχέδια παιδιών της ΟΕ με θέμα «αιχμαλωτίζοντας έναν δεινόσαυρο».

3.1.3.2 Πειραματική ομάδα

Από την άλλη, οι περισσότεροι δεινόσαυροι στα σχέδια των παιδιών της ΠΟ είναι στεγόσαυροι, το είδος που δουλεύτηκε στην παρέμβαση. Γίνεται μια προσπάθεια από τους περισσότερους να αποδοθούν λεπτομέρειες που είχαν σχεδιαστεί με τη δασκάλα στη συνεδρία. Οι δεινόσαυροι έχουν σχεδιασμένα την πάνω και κάτω γνάθο γεμάτοι δόντια. Επίσης, οι ουρές είναι μακριές και λεπτές (βλέπε σχήμα 7). Κατά τη συνεδρία βέβαια δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη ράχη του δεινόσαυρου που είχε το σχήμα καμπύλης, που δεν αποτυπώθηκε στα δικά τους σχέδια. Η ράχη γίνεται με ευθεία ή ελαφρώς καμπύλη γραμμή, αλλά με αγκάθια σε σχεδόν όλα τα σχέδια, που επίσης σχεδιάστηκε στη παρέμβαση με τη δασκάλα. Τα αγκάθια μάλιστα έχουν το σχήμα ρόμβου και όχι απλού τριγώνου (βλέπε σχήμα 8). Συγκεκριμένα ο σχεδιασμός του αγκαθιού διαπραγματεύτηκε ως εξής:

Δ: Τι σχήμα έχουν τα αγκάθια;

Π: Τρίγωνα.

Δ: Σκέτα τρίγωνα;

Π: Όχι, διαμάντια. (Η δασκάλα σχεδιάζει ένα στο κενό). Κολλημένα στη γραμμή.

Δ: Είναι όλα το ίδιο μέγεθος;

Π: Όχι.

Δ: Ποια είναι μικρά και ποια μεγάλα;

Π: Το πρώτο μικρό.

Δ: Κοντά σε τι; Στο στόμα ή στην ουρά;

Π: Από την ουρά να ξεκινήσουμε.

Δ: Μετά;

Π: Μεσαίο.

Δ: Μετά;

Π: Μεγαλύτερο. Μεγάλο... ..

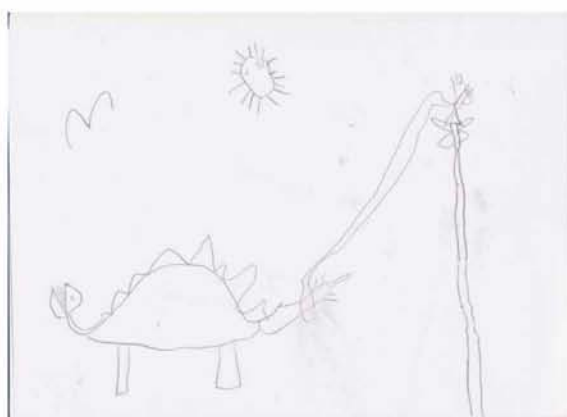
Το σχήμα αυτό δεν αποδόθηκε από κανένα παιδί της ΟΕ στα αγκάθια του δεινόσαυρου.



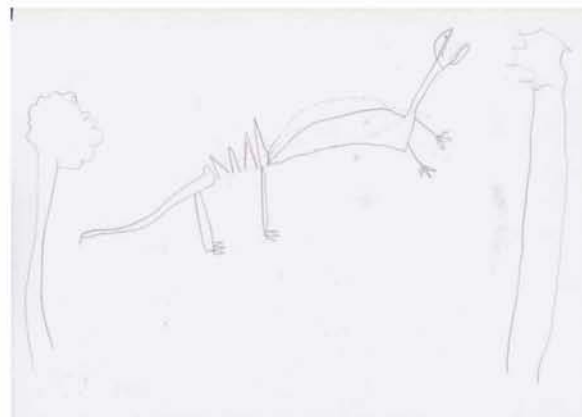
Σχέδιο κοριτσιού (5,6)



Σχέδιο κοριτσιού (5,11)



Σχέδιο αγοριού (5,4)



Σχέδιο αγοριού (5, 11)

Σχήμα 7: Σχέδια παιδιών της ΠΟ με θέμα «αιχμαλωτίζοντας έναν δεινόσαυρο».



Σχήμα 8: Σχέδια παιδιών της ΠΟ με σχήμα ρόμβου στα αγκάθια.

3.1.4 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη τέταρτη συνεδρία με θέμα «βόλτα με ένα μαγικό ποδήλατο».

3.1.4.1 Ομάδα ελέγχου

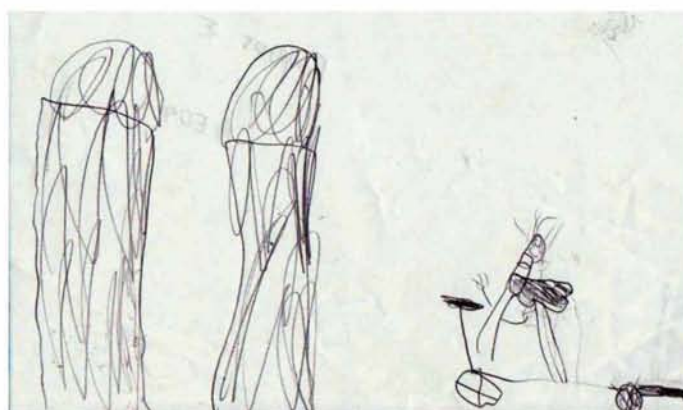
Τα παιδιά της ΟΕ αποτυπώνουν στα σχέδιά τους ένα ποδήλατο με δυο ρόδες και σκελετό που μοιάζει με ένα πραγματικό. Ωστόσο, παρατηρώντας τις γραμμές που φτιάχνουν τον σκελετό του ποδήλατου, συμπεραίνουμε πώς είναι ίσιες γραμμές που δεν ενώνονται με κάποιο ιδιαίτερο τρόπο (βλέπε σχήμα 9). Όσον αφορά τις ρόδες κάποια παιδιά αποδίδουν τις λεπτομέρειες τους, όπως γραμμές για ζάντες. Επίσης, τα περισσότερα σχέδια δεν αποτυπώνουν κάποια ιδιαίτερη φανταστική ιστορία που να δείχνει βόλτα με

μαγικό ποδήλατο. Τα παιδιά χάρησαν με την ανάγνωση του παραμυθιού και συμμετείχαν με ενδιαφέρον στη δημιουργία δικών τους ιστοριών.

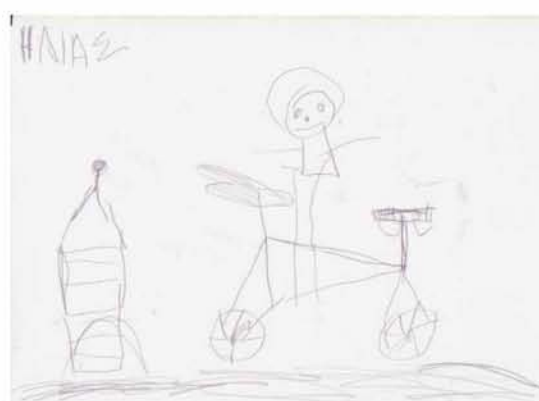


Σχέδιο κοριτσιού (5,6)

Σχέδιο κοριτσιού (5,9)



Σχέδιο αγοριού (6,0)



Σχέδιο αγοριού (6,2)

Σχήμα 9: Σχέδια παιδιών της ΟΕ με θέμα «βόλτα με ένα μαγικό ποδήλατο».

3.1.4.2 Πειραματική ομάδα

Τα παιδιά της ΠΟ ήταν πλέον εξοικειωμένα με τη «διαπραγματευτική σχεδίαση». Χρησιμοποιούσαν κατάλληλο λεξιλόγιο για να δίνουν λεπτομερείς οδηγίες στη δασκάλα και συμμετείχαν με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό καθώς είχαν και τη δυνατότητα να οδηγήσουν πραγματικό ποδήλατο. Στα περισσότερα σχέδια της ομάδας ο σκελετός ήταν φτιαγμένος με διπλές γραμμές και υπάρχουν πολλές γραμμές που ενώνονται μεταξύ τους για να φτιάξουν τον σκελετό (βλέπε σχήμα 11). Η απόδοση της διπλής γραμμής για τον σκελετό του ποδηλάτου είχε δουλευτεί κατά την παρέμβαση. Αναφέρεται χαρακτηριστικά το κομμάτι του διαλόγου που διαπραγματεύεται τον σχεδιασμό της διπλής γραμμής:

Δ: Να κάνουμε τους σωλήνες;

Π: Ναι.

Δ: Ποιους να κάνω; Τον πάνω ή τον κάτω;

Π: Τον κάτω.

Δ: Πώς να τον κάνω;

Π: Μια γραμμή. (Η δασκάλα κάνει μια γραμμή οπουδήποτε στον πίνακα). Όχι, στη ρόδα. Από μέσα από τη ρόδα.

Π: Δύο γραμμές.

Δ: Από πού να ξεκινάει;

Π: Το μισό μέσα και το άλλο έξω. (Η δασκάλα κάνει μια ίσια οριζόντια γραμμή).

Δ: Μοιάζει με αυτή του ποδηλάτου; Είναι τόσο ίσια;

Π: Όχι, να κοιτάει προς τα πάνω. Πλάγια... ..

Οι ρόδες σχεδιάζονται με λεπτομέρειες όπως γραμμές για ζάντες. Επίσης, αξίζει να ειπωθεί πώς τα σχέδια των παιδιών είναι πλούσια σε περιεχόμενο καθώς αποτυπώνονται φανταστικές ιστορίες που μεταφέρουν το μαγικό ποδήλατο στον ουρανό και στη θάλασσα (βλέπε σχήμα 10).



Σχέδιο κοριτσιού (5,6)



Σχέδιο κοριτσιού (5,9)



Σχέδιο αγοριού (5,10)



Σχέδιο αγοριού (5,11)

Σχήμα 10: Σχέδια παιδιών της ΠΟ με θέμα «βόλτα με ένα μαγικό ποδήλατο».



Σχέδιο κοριτσιού (5,11)



Σχέδιο κοριτσιού (5, 6)

Σχήμα 11: Σχέδια παιδιών της ΠΟ που χρησιμοποιούν διπλή γραμμή για τον σχεδιασμό του σκελετού.

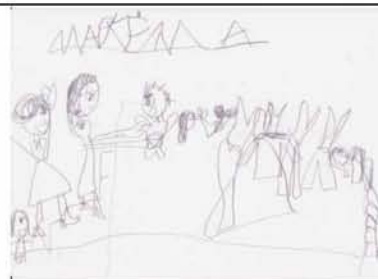
3.1.5 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη πέμπτη συνεδρία με θέμα «μια ιστορία με μια μπουγάδα».

3.1.5.1 Ομάδα ελέγχου

Στα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρουσιάστηκε ένα βιβλίο που ξεδιπλωνόταν και παρουσίαζε μια μεγάλη μπουγάδα, με κρεμασμένα διάφορα ρούχα όπως παντελόνια, μπλούζες, κάλτσες και ένα καπέλο. Το κάθε ρούχο εμφανιζόταν σε ξεχωριστή εικόνα που περιέγραφαν τα παιδιά. Τα σχέδια της ΟΕ περιείχαν μπουγάδες με αρκετά ρούχα να κρέμονται από ένα σχοινί. Τα ρούχα δεν έμοιαζαν με αυτά που ήταν σχεδιασμένα στη μπουγάδα του βιβλίου. Επίσης, δεν είχαν πολλές λεπτομέρειες και σχέδια αποτυπωμένα πάνω τους (βλέπε σχήμα 12). Σχεδόν κανένα έργο δεν απέδιδε το σχοινί με καμπύλη γραμμή, αλλά κάποια κάνουν μανταλάκια που στερέωναν τα ρούχα. Τα παιδιά ζητούσαν να κοιτούν τις εικόνες του βιβλίου για να σχεδιάσουν και ολοκλήρωναν τα σχέδιά τους με προσοχή. Ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν μια ιστορία που να περιείχε μια μπουγάδα. Στα περισσότερα σχέδια δεν υπάρχει αποτυπωμένη κάποια ιστορία παρά μόνο η μπουγάδα. Κάποιες εξαιρέσεις εμπλέκουν ένα σκύλο που θέλει να δαγκώσει τα ρούχα.



Σχέδιο κοριτσιού (5,6)



Σχέδιο κοριτσιού (5,6)



Σχέδιο αγοριού (5,11)

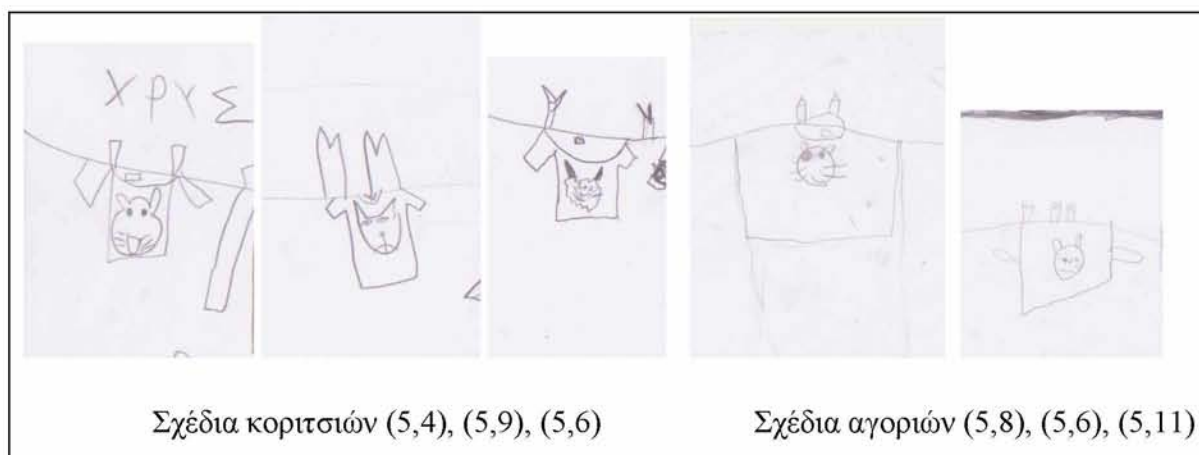


Σχέδιο αγοριού (5,5)

Σχήμα 12: Σχέδια παιδιών της ΟΕ με θέμα «μια ιστορία με μια μπουγάδα».

3.1.5.2 Πειραματική ομάδα

Οι μπουγάδες στα σχέδια της ΠΟ θυμίζουν αυτή που είχε στηθεί για την παρέμβαση. Η συγκεκριμένη είχε απλωμένα μια μπλούζα, ένα πουκάμισο, ένα σορτσάκι, δύο ζευγάρια κάλτσες, ένα φόρεμα, ένα τζιν παντελόνι και μια φούστα κατά σειρά. Τα ρούχα είχαν και σχέδια όπως ρίγες και λουλούδια. Παρατηρούμε πως αρκετά έργα απέδιδαν την ίδια σειρά στα ρούχα με αυτή που έβλεπαν. Ακόμα και αν δεν είχαν την ίδια σειρά, τα παιδιά ζωγράφιζαν κάποια από τα ρούχα που παρατηρούσαν με τα σχήματα και τα σχέδια τους (βλέπε σχήμα 14). Αξίζει να σημειωθεί ότι η μπλούζα που επιλέχθηκε να σχεδιαστεί με τη δασκάλα, υπάρχει σε σχεδόν όλα τα έργα, και μάλιστα με ζωγραφισμένη τη γάτα μπροστά της (βλέπε σχήμα 13). Κάποια παιδιά απέδωσαν το σχοινί με καμπύλη και αρκετά παιδιά σχεδίασαν μανταλάκια. Τα παιδιά ολοκληρώνουν τα σχέδιά τους με άνεση στις κινήσεις τους και αφιερώνοντας αρκετό χρόνο για την ολοκλήρωσή τους. Τα περισσότερα παιδιά δεν αποτύπωσαν φανταστικές ιστορίες με περιεχόμενο τη μπουγάδα. Ωστόσο, όσοι επικεντρώθηκαν στην ιστορία χρησιμοποίησαν αρκετή φαντασία. Κάποια παιδιά είπαν περιέγραψαν τα έργα τους, λέγοντας: «πως υπάρχουν κύκνοι που πετούν ανάμεσα στα ρούχα (σχήμα 14, εικόνα κάτω δεξιά)», ή «ζωντανεύει η γάτα και μπαίνει μέσα στο σπίτι (σχήμα 14, εικόνα κάτω αριστερά)», ή «μια μπουγάδα την εποχή των δεινοσαύρων».



Σχήμα 13: Σχέδια παιδιών της ΠΟ που αποτυπώνουν το σχέδιο της γάτας στη μπλούζα της μπουγάδας.



Σχήμα 14: Σχέδια παιδιών της ΠΟ με θέμα «μια ιστορία με μια μπουγάδα».

3.1.6 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη έκτη συνεδρία με θέμα «τηγανίζοντας ένα αυγό».

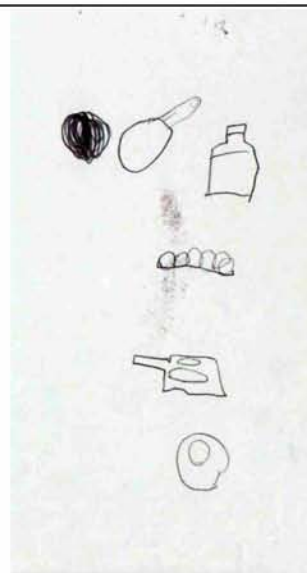
3.1.6.1 Ομάδα ελέγχου

Στη συνεδρία αυτή τα παιδιά καλούνται να κάνουν ένα διαφορετικό είδος σχεδίου, μια συνταγή. Το θέμα αυτό απαιτούσε το σχεδιασμό πολλών βημάτων με διαφορετικό περιεχόμενο. Τα παιδιά της ΟΕ παρακολούθησαν ένα βιβλίο που παρουσίαζε τα βήματα της συνταγής σε κάθε σελίδα χωριστά. Τα σχέδια των περισσότερων παιδιών δεν

αποτύπωναν ξεχωριστά τα βήματα αλλά περιείχαν τα σκεύη ή τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και κάποιον άνθρωπο που μαγείρευε (βλέπε σχήμα 15). Αξίζει να παρατηρηθεί ότι η ηλεκτρική κουζίνα στο βιβλίο ήταν με δύο εστίες, χαρακτηριστικό που αποτύπωσαν τα παιδιά στις κουζίνες των δικών τους σχεδίων. Τα παιδιά ζητούσαν να βλέπουν το βιβλίο ενώ σχεδίαζαν.



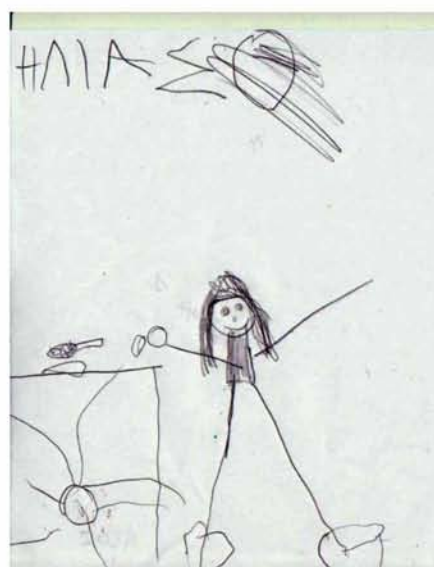
Σχέδιο κοριτσιού (5,10)



Σχέδιο κοριτσιού (5,8)



Σχέδιο αγοριού (5,9)



Σχέδιο αγοριού (6,2)

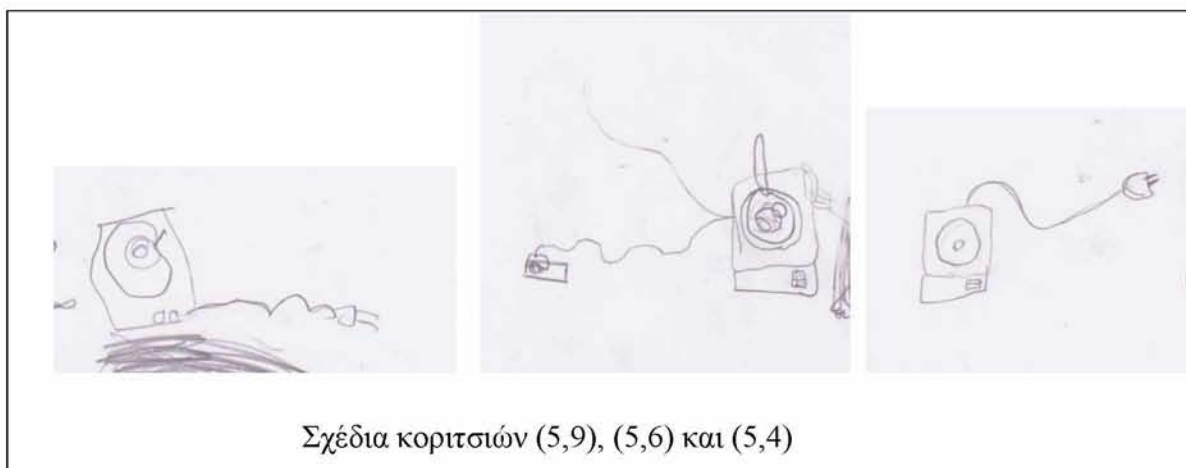
Σχήμα 15: Σχέδια παιδιών της ΟΕ με θέμα «τηγανίζοντας ένα αυγό».

3.1.6.2 Πειραματική ομάδα

Από την άλλη, τα παιδιά της ΠΟ βίωσαν μια πρωτότυπη και διαφορετική παρέμβαση καθώς παρακολούθησαν μια ζωντανή αναπαράσταση μαγειρικής. Τα περισσότερα παιδιά σχεδίασαν τα βήματα της συνταγής χωρίζοντας τη σελίδα με γραμμές και αποτυπώνοντας διαφορετικές εικόνες σε κάθε πλαίσιο. Επίσης, παρατηρείται πως έγραφαν και τους αριθμούς 1 έως και 4 ή 5 για να ξεχωρίσουν τη σειρά των βημάτων (βλέπε σχήμα 16). Το αντικείμενο που σχεδιάστηκε ήταν μια ηλεκτρική κουζίνα με μια εστία, εικόνα που απέδωσαν και τα παιδιά στα σχέδιά τους. Υπήρχαν ακόμα και οι λεπτομέρειες της κουζίνας, όπως ο διακόπτης και το καλώδιο στη πρίζα (βλέπε σχήμα 17).



Σχήμα 16: Σχέδια παιδιών της ΠΟ με θέμα «τηγανίζοντας ένα αυγό».

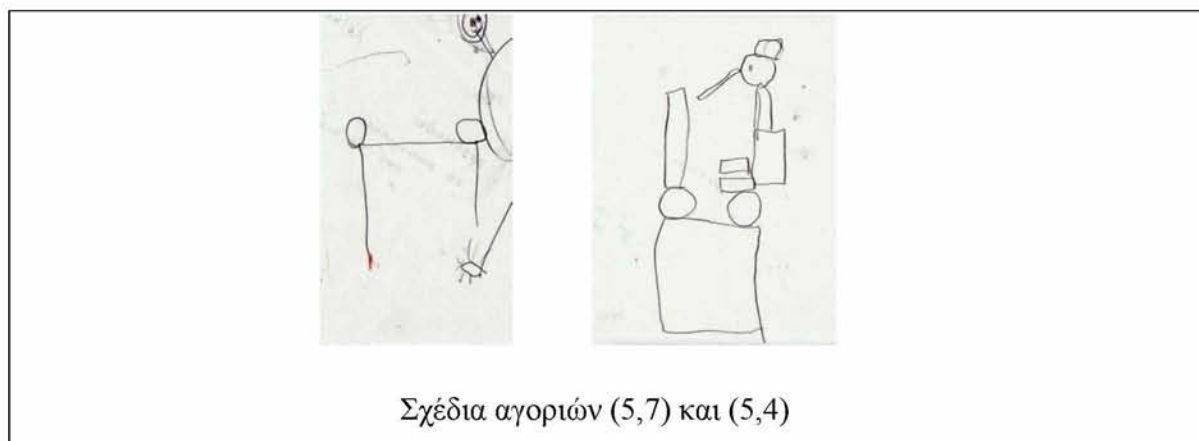


Σχήμα 17: Σχέδια παιδιών της ΠΟ που αποδίδουν τις λεπτομέρειες της ηλεκτρικής κουζίνας.

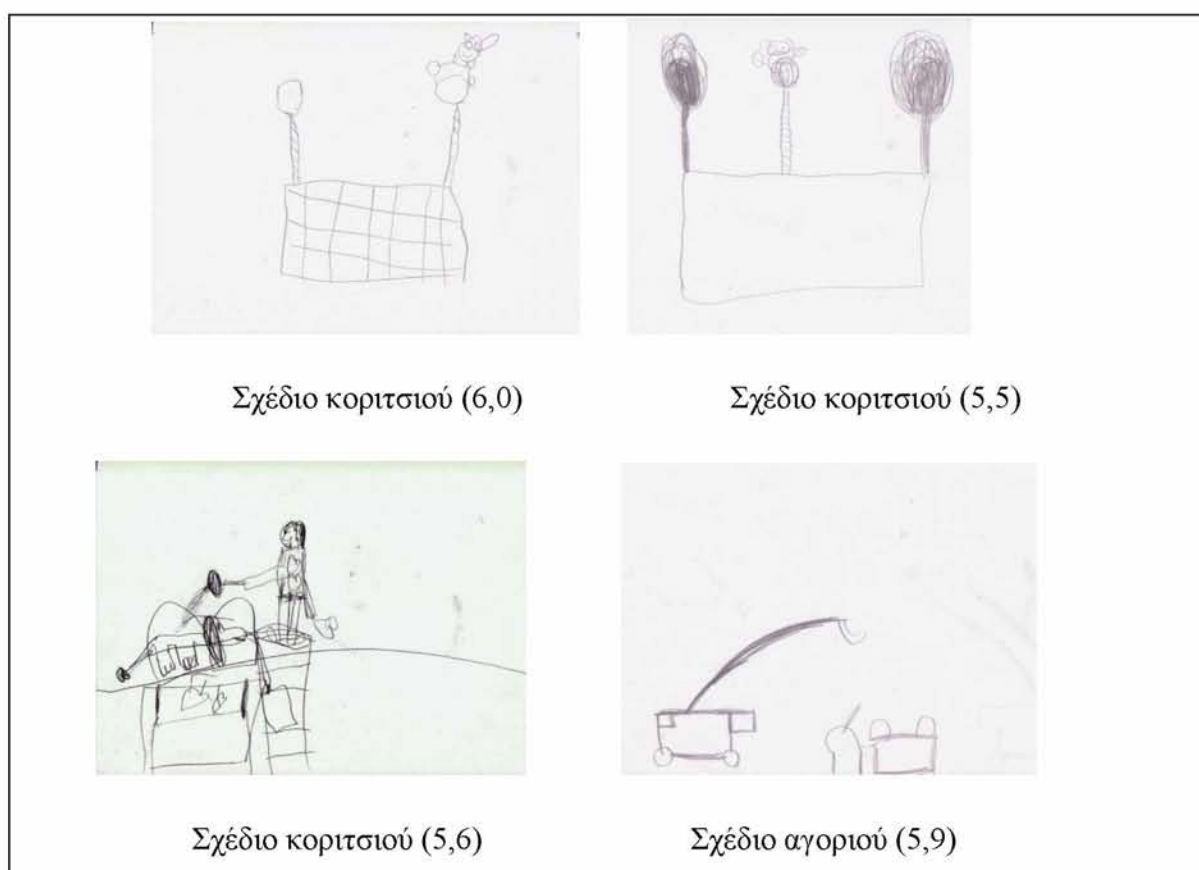
3.1.7 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη εβδομη συνεδρία με θέμα «ζυγίζοντας έναν ελέφαντα».

3.1.7.1 Ομάδα ελέγχου

Το αντικείμενο που καλούνται να σχεδιάσουν τα παιδιά στη συνεδρία αυτή αποτελεί άγνωστο για αυτά σκεύος καθώς ανήκει σε παλαιότερη εποχή. Τα παιδιά της ΟΕ είδαν εικόνες της παλιάς ζυγαριάς αλλά και εικόνες με τον ελέφαντα πάνω στη ζυγαριά. Παρακολούθησαν με ενδιαφέρον την εξιστόρηση του παραμυθιού και έδωσαν εύστοχες απαντήσεις στο πώς θα σήκωναν τον ελέφαντα πάνω στη ζυγαριά. Ωστόσο, ελάχιστα παιδιά αποτύπωσαν την εικόνα της ζυγαριάς σαν αυτή του βιβλίου. Οι περισσότερες ζυγαριές ήταν απλά σχέδια που παρέπεμπαν στην εικόνα αληθινής ζυγαριάς (βλέπε σχήμα 18). Οι ζυγαριές δεν είχαν λεπτομέρειες, όπως τους δίσκους και σκαλίσματα στη βάση (βλέπε σχήμα 19). Κάποιο παιδί αρνήθηκε να σχεδιάσει γιατί δε μπορούσε. Στα σχέδιά τους υπάρχει και ένας ελέφαντας ανεβασμένος σε μια μεριά της ζυγαριάς. Τα παιδιά ζητούσαν να βλέπουν τις εικόνες του βιβλίου την ώρα που σχεδίαζαν.



Σχήμα 18: Σχέδια παιδιών της ΟΕ που αποτυπώνουν μια εικόνα ζυγαριάς.



Σχήμα 19: Σχέδια παιδιών της ΟΕ με θέμα « ζυγίζοντας έναν ελέφαντα».

3.1.7.2 Πειραματική ομάδα

Οι ζυγαριές στα σχέδια της ΠΟ έμοιαζαν αρκετά με τη πραγματική που είχαν μπροστά τους και είχαν σχεδιάσει με τη δασκάλα. Υπήρχαν λεπτομέρειες στη βάση και οι δύο

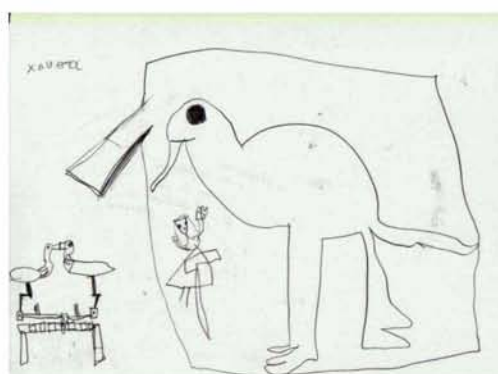
πλευρές είχαν δίσκους (βλέπε σχήμα 20). Τα παιδιά απέδωσαν με προσοχή το αντικείμενο της ζυγαριάς. Επίσης, αποτύπωναν φανταστικές ιστορίες για το πώς θα ανέβαζαν τον ελέφαντα στη ζυγαριά. Κάποια παιδιά είπαν «με φορτηγό» και «με αλυσίδα». Αφιέρωσαν αρκετό χρόνο για την ολοκλήρωση των έργων τους και δεν εξέφρασαν δισταγμό. Η εικόνα του ελέφαντα πάνω στη ζυγαριά προέκυπτε από τη φαντασία τους καθώς δεν υπήρχε το αντικείμενο του ελέφαντα για να γίνει αναπαράσταση. Η συνεδρία επικεντρωνόταν στο σχεδιασμό της ζυγαριάς που και τα παιδιά απέδωσαν με ξεχωριστό τρόπο. Χαρακτηριστικό είναι το σχέδιο ενός κοριτσιού που στις αρχικές συνεδρίες ήταν αρκετά διστακτική και εξέφραζε ανασφάλεια. Η επίδοσή της στο θέμα αυτό είναι ιδιαίτερα βελτιωμένη καθώς δίνει μια αρκετά πιστή αποτύπωση του αντικειμένου (βλέπε σχήμα 20, εικόνα πάνω αριστερά). Επίσης, ένα άλλο κορίτσι αποδίδει μια ιδιαίτερη λεπτομέρεια της ζυγαριάς, δύο πουλιά που αποτελούν σχέδιο της βάσης (βλέπε σχήμα 20, εικόνα κάτω αριστερά). Σε δύο σχέδια υπήρχε άλλου είδους ζυγαριά, που έμοιαζε με αυτή που χρησιμοποιούμε σήμερα στα σπίτια μας.



Σχέδιο κοριτσιού (6,2)



Σχέδιο κοριτσιού (5,4)



Σχέδιο κοριτσιού (5,6)



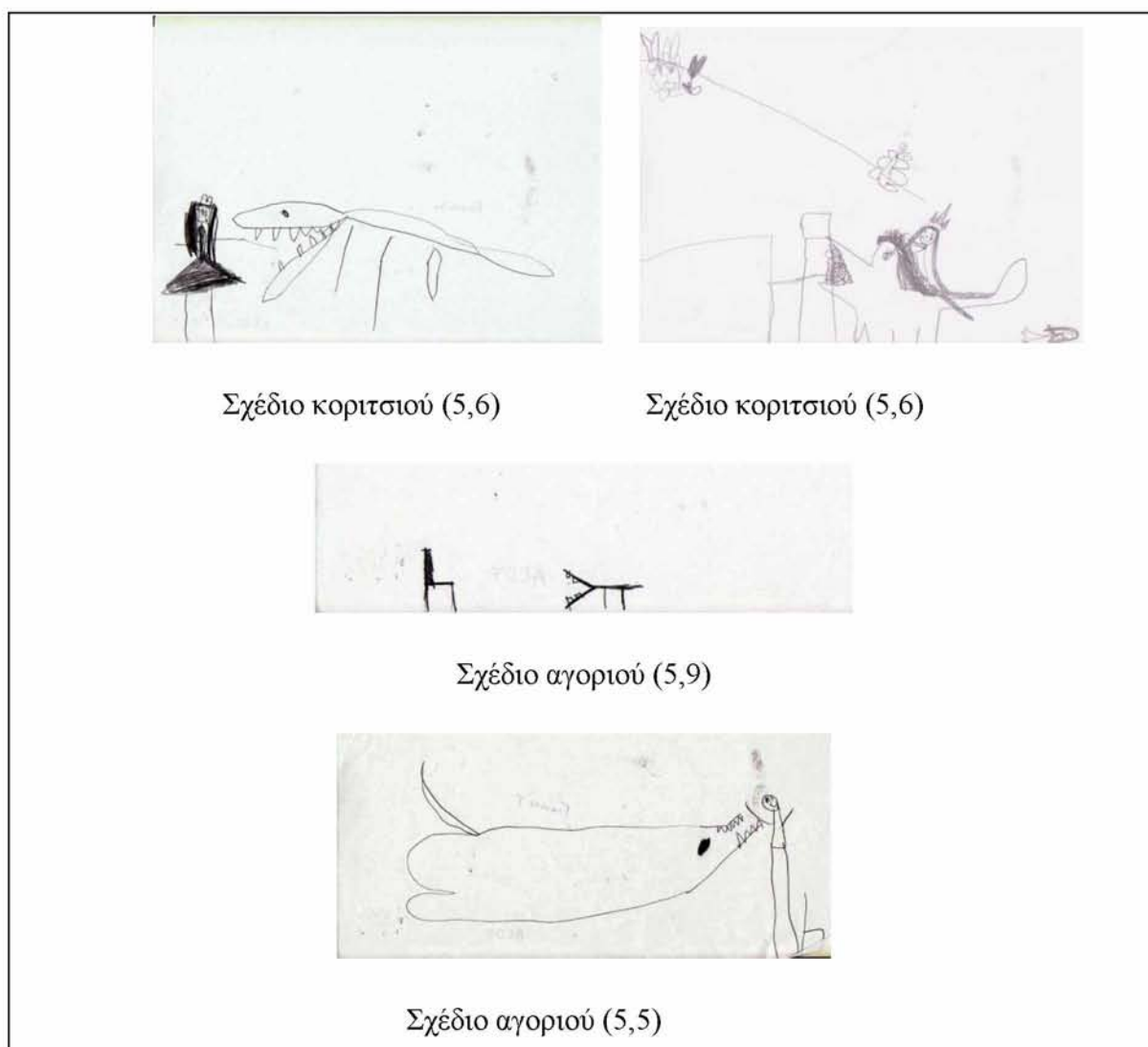
Σχέδιο αγοριού (5,11)

Σχήμα 20: Σχέδια παιδιών της ΠΟ με θέμα «ζυγίζοντας έναν ελέφαντα».

3.1.8 Εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των δυο ομάδων κατά τη όγδοη συνεδρία με θέμα «ένας κροκόδειλος στη τάξη».

3.1.8.1 Ομάδα ελέγχου

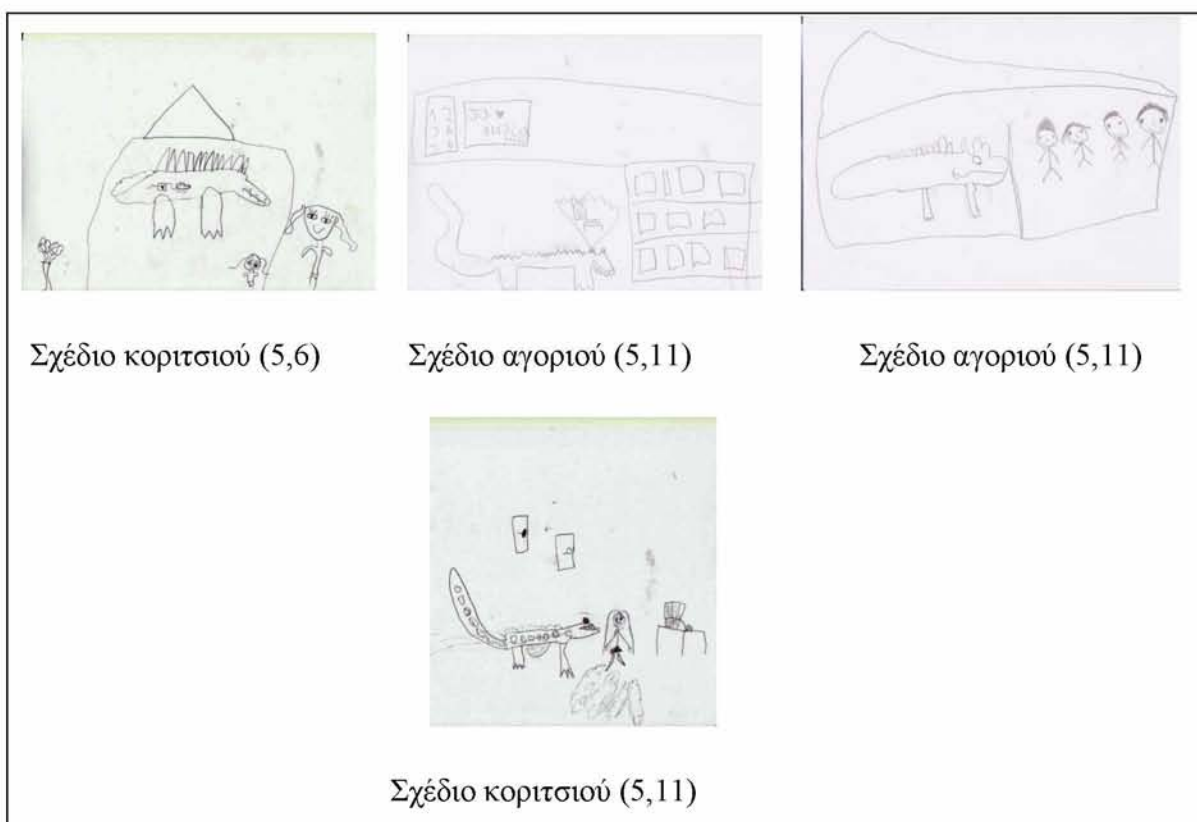
Η ΟΕ είδε εικόνες από ένα βιβλίο με κροκόδειλους και έπειτα τους ζητήθηκε να φανταστούν τα θα γινόταν αν έμπαινε ένας κροκόδειλος στη τάξη. Διατύπωσαν τις απόψεις τους και έπειτα τις σχεδίασαν. Η εικόνα του κροκόδειλου δεν αποδίδεται με πολλές λεπτομέρειες (βλέπε σχήμα 21). Τα περισσότερα παιδιά διατύπωσαν την άποψη ότι θα έμπαινε και θα τα κυνηγούσε, εικόνα που αποτυπώνεται και στα έργα τους. Κατά τον σχεδιασμό ζητούσαν να βλέπουν τις εικόνες του βιβλίου. Συμμετείχαν με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό.



Σχήμα 21: Σχέδια παιδιών της ΟΕ με θέμα «ένας κροκόδειλος στη τάξη».

3.1.8.2 Πειραματική ομάδα

Στη συνεδρία αυτή είναι χαρακτηριστικό το πώς τα παιδιά αποτύπωσαν το αντικείμενο του κροκόδειλου που είχε επιλεγεί για τη σχεδίαση. Το αντικείμενο ήταν ένας φουσκωτός κροκόδειλος (βλέπε εικόνα 8 στο κεφάλαιο Μεθοδολογία έρευνας) με στρογγυλή ουρά που ανέβαινε προς τα πάνω και με στόμα ενωμένο με στρογγυλή άκρη. Το αντικείμενο που είχε χρησιμοποιηθεί στην παρέμβαση του Grant Cooke ήταν ένας λούτρινος κροκόδειλος που θύμιζε το πραγματικό ζώο, που δε βρέθηκε για τη συνεδρία αυτή. Για να βοηθηθούν τα παιδιά περισσότερο είδαν εικόνες από διάφορα βιβλία με αληθινούς κροκόδειλους. Στα σχέδιά τους, λοιπόν, ο κροκόδειλος αποδόθηκε σαν τον φουσκωτό κροκόδειλο της παρέμβασης με αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (βλέπε σχήμα 22). Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ με την ιστορία που κλήθηκαν να διαδραματίσουν ότι δηλαδή ένας κροκόδειλος μπήκε στη τάξη τους. Έπαιρναν με τη σειρά το αντικείμενο και παρίσταναν πως κυνηγούσαν τα παιδιά που κρύβονταν κάτω από τα τραπέζια και τις καρέκλες. Στα σχέδιά τους αποτυπώνεται η δράση καθώς σχεδιάζουν πολλά παιδάκια τρομαγμένα να τα κυνηγάει ο κροκόδειλος.



Σχήμα 22: Σχέδια παιδιών της ΠΟ με θέμα «ένας κροκόδειλος στη τάξη».

3.2 Σύγκριση επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση

Τα σχέδια που δόθηκαν στα παιδιά και των δυο ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση με θέμα «το τηλέφωνο», «βουρτσίζοντας τα δόντια» και «ένας μαγικός κήπος» δόθηκαν σε τρεις βαθμολογητές που αξιολόγησαν τα έργα σε μια 5βαθμη κλίμακα. Αφού βαθμολογήθηκαν όλα τα έργα από το 1 έως το 5, υπολογίστηκε ο ΜΟ των τριών βαθμολογιών για το κάθε έργο χωριστά. Προκειμένου να συγκριθούν οι επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ πριν και μετά την παρέμβαση σε όλα τα έργα, χρησιμοποιήσαμε t -test για συζευγμένα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαφορά στους ΜΟ των επιδόσεων ήταν στατιστικά σημαντική σε όλα τα έργα. Αναλυτικά, τα παιδιά της ΠΟ παρουσίασαν βελτίωση των επιδόσεών τους στη σχεδίαση τηλεφώνου μετά την παρέμβαση ($MO = 3.41$) σε σχέση με πριν ($MO = 2.15$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, $t(23) = -7.37$, $p = .000$. Επιπρόσθετα, τα σχέδια με θέμα το βούρτσισμα δοντιών των παιδιών της ομάδας αυτής παρουσίασαν βελτιωμένη επίδοση μετά την παρέμβαση ($MO = 3.25$) σε σύγκριση με τα σχέδια πριν ($MO = 1.71$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική, $t(23) = -7.10$, $p = .000$. Στα έργα σχεδίασης του φανταστικού κήπου τα παιδιά εμφάνισαν βελτιωμένη επίδοση μετά την παρέμβαση ($MO = 2.87$) σε σχέση με τα έργα πριν ($MO = 2.12$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική, $t(23) = -4.98$, $p = .000$. Όσον αφορά τα δεδομένα των συνολικών τιμών των έργων των παιδιών μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν, στα πρώτα τα παιδιά παρουσίασαν μειωμένες επιδόσεις ($MO = 5.96$) σε σχέση με τα τελευταία ($MO = 9.54$) με στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(23) = -10.22$, $p = .000$.

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να συγκριθούν οι επιδόσεις της ΟΕ, χρησιμοποιώντας t -test για συζευγμένα δείγματα. Σύμφωνα με τις αναλύσεις, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις πριν και μετά την παρέμβαση παρά μόνο στο έργο των δοντιών. Πιο συγκεκριμένα, στα σχέδια των δοντιών υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των παιδιών μετά την παρέμβαση ($MO = 1.79$) σε σχέση με πριν ($MO = 1.50$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική $t(23) = -2.29$, $p = .032$. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά δεν παρουσίασαν βελτίωση των επιδόσεών τους στη σχεδίαση του τηλεφώνου μετά την παρέμβαση ($MO = 2.08$) σε σχέση με πριν ($MO = 2.33$). Όσον αφορά τις επιδόσεις των παιδιών στα σχέδια του κήπου δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση ($MO=1.79$, $MO=1.70$, αντίστοιχα). Σε συνάρτηση με τα παραπάνω το σύνολο

των τιμών πριν και μετά την παρέμβαση δε δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όπου ο MO μετά είναι ελάχιστα μικρότερος ($MO=5.58$) σε σχέση με πριν ($MO=5.62$) (βλέπε σχέδια στο παράρτημα).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των έργων των παιδιών και στις δύο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση.

| Ομάδα παιδιών | Τηλέφωνο | | Δόντια | | Κήπος | | Σύνολο | |
|--------------------------|---------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|----------------|----------------|
| | Πριν | Μετά | Πριν | μετά | πριν | μετά | πριν | Μετά |
| Ομάδα ελέγχου | 2.33 (.96) | 2.08 (.93) | 1.50 (.83) | 1.79 (1.14) | 1.79 (.72) | 1.71 (.55) | 5.62 (2.04) | 5.58 (2.02) |
| Πειραματική ομάδα | 2.12 (.89) | 3.42 (.72) | 1.71 (.81) | 3.25 (1.07) | 2.12 (.85) | 2.87 (.85) | 5.96 (2.01) | 9.54 (2.26) |

Κεφάλαιο 4^ο

Συζήτηση

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσο η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος διδασκαλίας του σχεδίου που λέγεται «διαπραγματευτική σχεδίαση» (Cox et al., 1995) επηρεάζει την ιχνογραφική ικανότητα παιδιών στην προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με τις υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας, αναμενόταν να βρεθεί ότι οι σχεδιαστικές ικανότητες των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα θα ήταν καλύτερες από αυτές των ίδιων παιδιών πριν την παρέμβαση, αλλά και των παιδιών της ομάδας ελέγχου που δέχτηκαν άλλου είδους παρέμβαση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνουν τις ερευνητικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα, η διαφορά στους ΜΟ των επιδόσεων ήταν στατιστικά σημαντική σε όλα τα έργα των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Αντίθετα, στις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις πριν και μετά την παρέμβαση παρά μόνο στο έργο των δοντιών. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε δείχνει ότι η μέθοδος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» οδηγεί σε βελτιωμένες επιδόσεις των παιδιών στην ιχνογραφική τους ικανότητα. Η βελτίωση αυτή παρατηρήθηκε σε σχέδια που δημιούργησαν τα παιδιά όχι μόνο μετά την ολοκλήρωση τους προγράμματος αλλά και κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια συζήτηση και συνολική αποτίμηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα.

4.1 Η σχεδιαστική ικανότητα και η συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων

Τα σχέδια που δημιούργησαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων εκτιμήθηκαν με βάση τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυσή τους. Η ανάλυση που έγινε επικεντρώθηκε στη λεπτομερή απόδοση των σχεδίων και την παρουσία

του φανταστικού στοιχείου στο σχέδιο. Παράλληλα, έγινε σύγκριση των σχεδίων της πειραματικής ομάδας με αυτά της ελέγχου. Τα σχέδια των πρώτων κατάφεραν να αποδώσουν την πιο πιστή αποτύπωση του αντικειμένου που παρατηρούσαν. Τα περισσότερα σχέδια περιλάμβαναν τις λεπτομέρειες των αντικειμένων, τις οποίες είχαν επεξεργαστεί και κατά τη διάρκεια της «διαπραγματευτικής σχεδίασης». Αντίθετα, τα σχέδια των παιδιών της ομάδας ελέγχου περιορίζονταν στην απόδοση απλών μορφών χωρίς να περιλαμβάνουν τις λεπτομέρειες του παρατηρούμενου αντικείμενου. Επίσης, τα σχέδια της πειραματικής ομάδας περιλάμβαναν πιο έντονα το φανταστικό στοιχείο από ότι αυτά της ομάδας ελέγχου. Έτσι, επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση ότι οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας θα ήταν καλύτερες από αυτές της ομάδας ελέγχου. Στην έρευνα των Cooke et al. (1998) τα σχέδια των παρεμβάσεων δεν συγκρίθηκαν μεταξύ των ομάδων γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν σχεδιάσει κοινά θέματα σε όλες τις συνεδρίες. Μόνο τα σχέδια δύο συνεδριών με κοινό θέμα αναλύθηκαν συγκριτικά με όλες τις ομάδες. Η επίδοση των παιδιών της ομάδας που παρακολούθησε το πρόγραμμα του Cooke παρουσίασε βελτίωση σε σχέση με αυτή των υπολοίπων ομάδων. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τα αυτά της έρευνας των Cooke et al. (1998).

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε διαφορά στη συμπεριφορά των παιδιών σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Κάποια παιδιά της ομάδας ελέγχου εκδήλωσαν ανασφάλεια και διστακτικότητα στο να αποδώσουν ιχνογραφικά, αντικείμενα που δεν είχαν ξανασχεδιάσει. Ενώ, μερικά παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν αυτή τη συμπεριφορά μόνο στην πρώτη συνεδρία. Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου χαρακτηρίζονται από ανασφάλεια και αβεβαιότητα (Cox et al., 1995), όταν τους ζητείται να σχεδιάσουν κάτι διαφορετικό από σπίτι, ήλιο ή δέντρο. Πολύ συχνά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρνούνται να συμμετέχουν σε δραστηριότητα που ζητάει το σχεδιασμό κάποιου αντικείμενου επειδή δυσκολεύονται. Η διαδικασία αυτή της διαπραγμάτευσης ίσως ενέπνευσε στα παιδιά μια σιγουριά γιατί είδαν πως σχεδιάζεται ένα αντικείμενο και ήξεραν πώς να το κάνουν και αυτά. Ίσως η σπουδαιότητα του ρόλου που τους δόθηκε να παίξουν στην όλη διαδικασία, να δίνουν δηλαδή εκείνα οδηγίες στην/στον εκπαιδευτικό να ενισχύει την αυτοπεποίθησή και αυτοεκτίμησή τους. Ο/Η εκπαιδευτικός εδώ φαίνεται να εμπιστεύεται τις οδηγίες των παιδιών και να τις ακολουθεί φέρνοντας ένα ωραίο αποτέλεσμα, το σχέδιο στον πίνακα. Επιπρόσθετα, όταν η δασκάλα λέει στα παιδιά πως

εκείνα σχεδιάσανε αυτό που μόλις έκανε και όχι αυτή, μπορεί στα παιδιά να εκλαμβάνεται ως δικό τους επίτευγμα και όταν καλούνται να το αποδώσουν οι ίδιοι, να επαναλαμβάνουν μια εικόνα που γνωρίζουν πώς σχεδιάζεται.

4.2 Η σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

Τα σχέδια που δημιούργησαν τα παιδιά πριν και μετά το παρεμβατικό απέδωσαν ποσοτικά δεδομένα, καθώς βαθμολογήθηκαν σε 5βαθμη κλίμακα. Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι η συνολική επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση ήταν βελτιωμένη σε σχέση με αυτή πριν την παρέμβαση, ενώ όσον αφορά τη συνολική επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση, η ανάλυση δεν ανέδειξε σημαντικές διαφορές. Υποθέσαμε ότι οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα (post – tests) θα είναι καλύτερες τόσο από αυτές των ίδιων παιδιών πριν την παρέμβαση, όσο και από αυτές των παιδιών της ομάδας ελέγχου που δέχτηκαν άλλου είδους παρέμβαση. Οι υποθέσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν με τα αποτελέσματα των ποσοτικών αναλύσεων. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί εδώ είναι ότι η συνολική αυτή βελτιωμένη επίδοση προκύπτει από βελτίωση και στα τρία σχέδια που ζητήθηκαν να δημιουργήσουν τα παιδιά πριν την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Cooke et al., (1998) σύμφωνα με τα οποία οι δύο ομάδες που παρακολούθησαν το πρόγραμμα της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» έλαβαν υψηλότερους βαθμούς και στα τρία σχέδια σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου. Θα μπορούσαμε να αναλύσουμε την βελτίωση αυτή ως βελτίωση τόσο στην παρατηρητικότητα των παιδιών, καθώς το σχέδιο του τηλεφώνου προκύπτει μέσα από παρατήρηση, όσο και στην αποτύπωση μέσω φαντασίας, που απαιτούν τα άλλα δύο θέματα, το «βούρτσισμα των δοντιών» και «ο παράξενος κήπος».

4.3 Η «διαπραγματευτική σχεδίαση» σε σχέση με μεθόδους διδασκαλίας του σχεδίου άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η «διαπραγματευτική σχεδίαση» αποτελεί μέθοδο που πραγματεύεται και τους δύο τύπους σχεδίων, τα αναπαραστατικά και εκφραστικά σχέδια, μέσω των οποίων εκτιμάται η

ιχνογραφική ικανότητα των παιδιών. Το παιδί καλείται να παρατηρήσει ένα αντικείμενο και να το αναπαραστήσει εμπλέκοντάς το σε μια φανταστική ιστορία που επίσης θα πρέπει να αποτυπώσει στο σχέδιό του. Σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα άλλων χωρών (βλ. Εισαγωγή), η διδασκαλία του σχεδίου με τη μέθοδο αυτή διαφέρει αρκετά καθώς δεν πρόκειται για κάποιο πρόγραμμα που επικεντρώνεται στην εξέλιξη της γραμμής όπως στην Κίνα (Jolley, 2010), ούτε στηρίζεται αποκλειστικά στη δημιουργία εικόνων από τη φαντασία όπως στα σχολεία Στέινερ (Wilkinson, 1993) ή μόνο μέσω της παρατήρησης και της αντιγραφής όπως στα Μοντεσσοριανά σχολεία (Cox & Rowlands, 2000). Πρόκειται για ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που συνδυάζει στοιχεία πολλών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς στηρίζεται στην παρατήρηση αντικειμένων, στη δημιουργία φανταστικών εικόνων, αλλά και στην επεξεργασία των αντικειμένων σε συγκεκριμένα σχήματα και γραμμές. Τα παιδιά βρίσκονται σε μια διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης, είτε αυτή είναι με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είτε με το αντικείμενο που θα αναπαραστήσουν.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρούμε πως τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζουν ένα δικό τους τρόπο διδακτικής προσέγγισης του ιχνογραφήματος, που διέπεται από διάφορες αρχές. Με το πέρασμα των χρόνων όμως όλα καταλήγουν σε περισσότερη ελευθερία και ενίσχυση της φαντασίας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ αρχικά το εκπαιδευτικό σύστημα των μοντεσσοριανών σχολείων και της Κίνας αποθάρρυνε τα παιδιά από το ελεύθερο σχέδιο και ενίσχυε την παρατήρηση και αποτύπωση αντικειμένων (Cox, 2005. Montessori, 1918), τα σημερινά αντίστοιχα σχολεία είναι λιγότερο αυστηρά, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της φαντασίας αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού (Jolley, 2010. Schneider, 1996). Η μέθοδος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» στηρίζεται στο συνδυασμό της φαντασίας και της παρατήρησης αντικειμένων με ενεργό συμμετέχοντα τον εκπαιδευτικό.

Η προσέγγιση της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» δεν αποτελεί μέθοδο που διδάσκει στα παιδιά το σχεδιασμό αντικειμένων με αυστηρό και αδιάλλακτο τρόπο. Με τη μέθοδο αυτή δεν διδάσκεται κάποιος συγκεκριμένος τρόπος σχεδίασης. Μέσω της συζήτησης τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρατηρούν τα αντικείμενα με λεπτομέρεια. Με τη λεπτομερή παρατήρηση και την παρότρυνση της δασκάλας βλέπουν τα αντικείμενα από μια άλλη σκοπιά. Αναζητούν δηλαδή από ποια σχήματα απαρτίζεται η εικόνα του αντικειμένου. Όταν όμως έρχεται η ώρα του σχεδιασμού και της αναπαράστασής του είναι

ελεύθερα να δημιουργήσουν σχέδια με τη δική τους φαντασία. Οι στόχοι της προσέγγισης αυτής εμπίπτουν με τους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο Νηπιαγωγείο που καθιστά απαραίτητο για την/τον εκπαιδευτικό να προσφέρει ερεθίσματα στα παιδιά που κεντρίζουν την φαντασία τους και τη διάθεσή τους για δημιουργία (Βαφέα, 2002). Μέχρι σήμερα τα περισσότερα ελληνικά νηπιαγωγεία πετυχαίνουν τον παραπάνω στόχο παρέχοντας στα παιδιά διάφορα υλικά για να πειραματιστούν. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βασίζονται στη χρήση εικόνων από βιβλία για την αναπαράσταση αντικειμένων και όχι στη χρήση του αντικειμένου αυτού καθεαυτού. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι ενεργός/η, δημιουργώντας διαρκώς καταστάσεις προβληματισμού, αλλά δεν διδάσκει το σχέδιο με κάποιον συγκεκριμένο τρόπο ή παιδαγωγική μέθοδο. Η μέθοδος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» συμφωνεί με τους στόχους του ελληνικού ΑΠ και δίνει έναν άλλο ρόλο στον εκπαιδευτικό, αυτόν του ενεργού συμμετέχοντα που αφήνει το παιδί να ανακαλύψει τον πλούτο της τέχνης του σχεδίου χωρίς να χρησιμοποιεί φύλλα εργασίας με μοτίβα και περιγράμματα εικόνων που δεν προάγουν τη σκέψη και τη δημιουργικότητα των παιδιών (Shirmacher, 1998).

Σύμφωνα με έρευνες (Cooke et al., 1998. Cox & Rowlands, 2000. Cox, et al., 1998, 2001) που έχουν πραγματοποιηθεί για να εξεταστεί αν η ιχνογραφική ικανότητα των παιδιών επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα που παρακολουθούν και κατά επέκταση από τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας του σχεδίου αποδεικνύεται πως κάθε είδος διδασκαλίας επηρεάζει την επίδοση των παιδιών στο σχέδιο. Η συγκεκριμένη έρευνα αυτή ενισχύει τα παραπάνω αποτελέσματα.

4.4 Η ιδιαιτερότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην «διαπραγματευτική σχεδίαση»

Η μελέτη έδειξε επίσης ότι η μέθοδος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» οδηγεί στη βελτίωση της ιχνογραφικής ικανότητας και όταν εφαρμόζεται από μη ειδικό εκπαιδευτικό, όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα στην έρευνα του Grant Cooke που επέλεξε και μια ομάδα παιδιών που θα παρακολουθούσαν μια σειρά παρεμβάσεων από μη ειδική εκπαιδευτικό. Η διεξαγωγή του συγκεκριμένου προγράμματος έγινε από την ερευνήτρια της παρούσας έρευνας που δε θεωρείτο ειδική στο σχέδιο, αλλά διέθετε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το είδος της παρέμβασης. Το εύρημα αυτό της έρευνας είναι

σημαντικό για την ενεργή συμβολή του εκπαιδευτικού στη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών. Μια πρόσφατη έρευνα (Clement, 1994) αποδεικνύει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί νιώθουν να υστερούν στην εκπλήρωση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία του Σχεδίου. Πιστεύουν πως θα πρέπει να έχουν ταλέντο στο σχέδιο για να μπορούν να το μεταδώσουν και στα παιδιά. Ένας εκπαιδευτικός, λοιπόν, θα μπορούσε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να καλλιεργήσει τις δεξιότητές τους αν αποβάλλει την αβεβαιότητα για το πώς θα διδάξει το σχέδιο. Η μέθοδος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» αποτελεί ένα είδος διδασκαλίας που δεν απαιτεί ιδιαίτερες καλλιτεχνικές δεξιότητες από την πλευρά του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα του επιτρέπει να σχεδιάζει ενώ τον παρακολουθούν τα παιδιά, που αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες για την πετυχημένη διδασκαλία του σχεδίου (Hargreaves & Galton, 1992, όπως αναφέρεται στο Cox & Rowlands, 2000).

4.5 Ο ενεργός ρόλος του παιδιού στη «διαπραγματευτική σχεδίαση»

Κατά τη διάρκεια των συνεδριών του παρεμβατικού προγράμματος συμμετείχαν ακόμα και τα παιδιά που στην καθημερινότητά τους ήταν ιδιαίτερα σιωπηλά είτε λόγω χαρακτήρα, είτε λόγω αδυναμίας λόγου. Όταν επρόκειτο να δώσουν οδηγίες για το σχήμα ή την κατεύθυνση μιας γραμμής στο σχέδιο, επέλεγε η εκπαιδευτικός τα παιδιά αυτά και τα παρότρυνε να δείξουν με κινήσεις στον αέρα τι πρότειναν να κάνουν. Τα σχέδια των παιδιών αυτών παρουσίασαν βελτιωμένη επίδοση. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών υπάρχει η δυνατότητα κίνησης, παντομίμας και αναπαράστασης πράγμα που επιτρέπει τη συμμετοχή παιδιών που υστερούν στην ευφράδεια λόγου.

Σε παραδοσιακά μαθήματα σχεδίου η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού γίνεται σε προσωπικό επίπεδο. Όταν όμως ένα τμήμα είναι πολυπληθές δεν είναι εφικτό, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να αδυνατούν να έρθουν σε επαφή με τον/την δασκάλα ή τα άλλα παιδιά. Η «διαπραγματευτική σχεδίαση» αποτελεί μια δραστηριότητα για όλο το τμήμα στην οποία αλληλεπιδρούν δασκάλα – παιδί σε όλη τη διαδικασία χωρίς να υπάρχει φόβος να μη συμμετέχει κάποιος (Cooke et al., 1998).

4.6 Περιορισμοί και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύει ότι η «διαπραγματευτική σχεδίαση» βελτιώνει την ιχνογραφική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, κάνοντας μια συγκριτική μελέτη με κύρια μεταβλητή την ηλικία προκειμένου να διερευνηθεί εάν η εφαρμογή του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος είναι εξίσου σημαντική σε διαφορετικές ηλικίες.

Η παρούσα έρευνα είχε ορισμένους περιορισμούς. Ο αριθμός του δείγματος είναι σχετικά μικρός ($n= 48$) και η έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα. Η «διαπραγματευτική σχεδίαση» θα μπορούσε να εφαρμοστεί ταυτόχρονα σε περισσότερα τμήματα παιδιών με στόχο να αξιολογηθεί η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος στην ανάπτυξη της σχεδιαστικής ικανότητας παιδιών.

Ένας ακόμη περιορισμός είναι το μικρό χρονικό διάστημα, στο οποίο πραγματοποιήθηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα. Θα μπορούσε να αποτελέσει μελλοντική πρόβλεψη πως αν τα παιδιά παρακολουθούσαν τακτικά και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παρεμβάσεις της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» τα σχέδια τους θα παρουσίαζαν ακόμη μεγαλύτερη βελτίωση. Επίσης, περιορισμό της έρευνας αποτελεί ο περιορισμένος αριθμός θεματολογίας που ζητήθηκε να σχεδιάσουν τα παιδιά στα σχέδια πριν και μετά το παρεμβατικό. Με τον περιορισμό αυτό η έρευνα δεν επέτρεψε να φανεί η ιχνογραφική ικανότητα των παιδιών σε σχέδια με άλλες θεματολογίες. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξεταστεί η ιχνογραφική ικανότητα των παιδιών μετά από την εφαρμογή της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» σε ένα φάσμα σχεδίων που θα έθετε ο/η εκπαιδευτικός και θα περιλάμβανε την άσκηση της παρατηρητικότητας και της φαντασίας.

Τέλος προκύπτουν κάποια ερωτήματα που αποτελούν έναυσμα για μελλοντικές έρευνες. Ένα βασικό ερώτημα είναι αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί η μέθοδος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» και στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. Αν δηλαδή η μέθοδος αυτή θα διευκόλυνε την προσέγγιση μαθηματικών προεννοιών και εννοιών καθώς και φυσικής ή αν μπορεί μόνο ο εικαστικός να την εφαρμόσει καθώς ενισχύει την παρατηρητικότητα και τη φαντασία των παιδιών για την αποτύπωση σχεδίων. Επιπρόσθετα, προκύπτει το ερώτημα αν τα παιδιά θα είχαν καλύτερη επίδοση και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως στη γλώσσα, παρακολουθώντας παρεμβάσεις αυτής της

μεθόδου. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, θα πρέπει να γίνει μια προσπάθεια να εξαλειφθεί από την δραστηριότητα του σχεδίου αυτό που σχολιάζει η εικαστικός, Betty Edwards (1986, όπως αναφέρουν οι Cooke et al., 1998, σελ. 16): «... δε βοηθάει καθόλου να λες στους μαθητές να παρατηρούν μια άψυχη σκηνή της ζωής και να το αποτυπώσουν ακριβώς όπως είναι. Τα παιδιά θα σου πουν, «Το παρατηρώ αλλά δε μπορώ να το ζωγραφίσω»».

4.7 Γενικά συμπεράσματα

Η συμβολή της συγκεκριμένης έρευνας στη σχετική βιβλιογραφία είναι η επιβεβαίωση προηγούμενου ευρήματος – ότι η «διαπραγματευτική σχεδίαση» συμβάλλει στη βελτίωση της ιχνογραφικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Cooke et al., 1998. Cox, Eames, & Cooke, 1994. Cox et al., 1995). Τα σχέδια που συγκεντρώθηκαν από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έδειξαν ότι τα παιδιά προσπαθούσαν να αποδώσουν τις λεπτομέρειες των αντικειμένων που παρατηρούσαν και να τα εντάξουν σε μια φανταστική ιστορία. Αντίθετα, τα σχέδια των παιδιών της ομάδας ελέγχου περιλάμβαναν μια απλή εικονική αναπαράσταση των αντικειμένων. Επιπλέον, τα σχέδια των παιδιών μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση σε σχέση με αυτά του ίδιου θέματος που σχεδίασαν πριν το πρόγραμμα. Στα σχέδια αυτά, το τηλέφωνο που αποτελούσε το αντικείμενο που παρατηρούσαν αποδόθηκε με περισσότερες λεπτομέρειες. Η εικόνα του «βουρτσίσματος δοντιών» και του «παράξενου κήπου» που αποτελούσαν θέματα από σκηνές της καθημερινότητας αλλά και της φαντασίας των παιδιών αντίστοιχα, περιλάμβαναν πιο λεπτομερείς αποδόσεις πραγματικών και μη σκηνών.

Η μεγαλύτερη συμβολή της έρευνας είναι ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η μέθοδος αυτή επιδρά και σε ένα δείγμα παιδιών από διαφορετική χώρα, με διαφορετική κουλτούρα, πολιτισμό και γλώσσα από το δείγμα των παιδιών της αρχικής έρευνας (Cooke et al., 1998). Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες που να έχουν εφαρμόσει τη μέθοδο της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» και να υποστηρίζουν την συμβολή του προγράμματος στην ανάπτυξη της ιχνογραφικής ικανότητας των παιδιών. Επίσης, στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που να μελετούν την επίδραση άλλων παρεμβατικών προγραμμάτων στην ιχνογραφική ικανότητα παιδιών

προσχολικής ηλικίας. Σε μια από τις λίγες ερευνητικές προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί, η Kakana (1993) που μελέτησε την ανάπτυξη της αντίληψης του χώρου μέσω του ιχνογραφήματος του σχολείου, βρήκε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε πρόγραμμα παρέμβασης που αφορούσε στη συστηματική προσέγγιση του χώρου, μέσω της φυσικής αγωγής και των εικαστικών, βελτίωσαν τη σχεδιαστική τους ικανότητα καθώς αναπαριστούσαν το σχολικό χώρο με πολύ πιο ρεαλιστικό τρόπο. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η σχεδιαστική ικανότητα παιδιών στην αποτύπωση ενός θέματος, του χώρου, βελτιώθηκε με την εφαρμογή προγράμματος που επικεντρωνόταν στην επεξεργασία του αντίστοιχου θέματος. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου στη Ελλάδα το σχέδιο δε διδάσκεται αλλά η ανάπτυξη των εικαστικών δραστηριοτήτων συνδέεται με το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά για τα υλικά (Terrieux, Pierre, & Babin, 1996, όπως αναφέρεται στο Δαφέρμου et al., 2008). Το σχέδιο και η ζωγραφική αποτελούν τα μέσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις, τα βιώματα και τα συναισθήματά τους (Δαφέρμου et al., 2008).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η διδασκαλία του σχεδίου με τη μέθοδο της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» αφήνει το παιδί ελεύθερο να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την παρατηρητικότητα και τη φαντασία του. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην εφαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας του σχεδίου στην εκπαίδευση. Το σχέδιο θα πρέπει να θεωρείται αποτέλεσμα μιας ικανότητας των παιδιών που μπορεί να βελτιωθεί τόσο με τη συμβολή του ίδιου του εκπαιδευτικού, όσο και της αλληλεπίδρασης του με το παιδί. Θα πρέπει να αναζητούμε μεθόδους που δεν εμποδίζουν την ελευθερία έκφρασης και δημιουργικότητας.

Βιβλιογραφία

- Anning, A. (2002). A conversation around young children's drawing : The impact of the beliefs of significant others at home and at school. *International Journal of Art and Design Education*, 21, 197 -208.
- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. Maidenhead: Open University Press.
- Βαφέα, Α. (2002). *Πρακτικός οδηγός για δραστηριότητες στα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών*. Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης.
- Barnes, R. (2002). *Teaching art to children 4 -9*. London: Routledge/Falmer.
- Burkitt, E., Jolley, R. P., & Rose, S. E. (2010). Art educational issues in the attitudes and practices that shape children's drawing experience at home and at school. *International Journal of Design and Art Education*, 29, 257–270.
- Clement, R. (1994). The readiness of primary schools to teach the National Curriculum in Art. *Journal of Art & Design Education*, 13, 9 -19.
- Cooke, C., Griffin, D., & Cox, M. V. (1998). *Teaching Young Children to Draw. Imaginative Approaches to Representational Drawing*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Cox, M. V. (1992). *Children's Drawings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Cox, M.V. (1996). *Drawings of people by the under -5s*. London: Routledge.
- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cox, M. V., Cooke, G., & Griffin, D. (1995). Teaching Children to Draw in the Infants School: An evaluation of the “negotiated drawing” approach. *Journal of Art and Design Education*, 13, 9 -19.

- Cox, M. V., Eames, K., & Cooke, G. (1994). The teaching of drawing in the Infants school: an evaluation of the “negotiated drawing” approach. *Journal of Early Years Education, 2*, 68 -83.
- Cox, M. V., Koyasu, J., Hiranuma, M., & Perara, J. (2001). Children’s human figure drawings in the UK and Japan: The effects of age, sex and culture. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 275-244.
- Cox, M. V., Perara, J., & Fan, X. (1999). Children’s drawings in the UK and China. *Journal of Art and Design Education, 18*, 173-181.
- Cox, M. V., & Rowlands, A. (2000). The effect of three different educational approaches on the children’s drawing ability: Steiner, Montessori and traditional. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 485-503.
- Crook, C. K. (1984). Factors influencing the use of transparency in children’s drawing. *British Journal of Developmental Psychology, 2*, 213-221.
- Δαφέρμου, X., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1998). *The Creative Curriculum for early childhood*. Washington DC: Teaching Strategies Inc.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, head, heart and hands: Learning from the Waldorf Education. *Theory into Practice, 36*, 87–97.
- Edmunds, F. (1975). *Rudolf Steiner’s gift to education: The Waldorf schools*. London: Rudolf Steiner Press.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice, 4*, 1. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>.
- Fielding, R., & Chung, S. K. (1998). The paradox of aims in Chinese art and design education: speculation on co-operation in Hong Kong. *Journal of Art & Design Education, 17*, 315–322.

- Ginsburg, I. H. (1982). Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of child development and implications for pedagogy. *Teachers College Record*, 84, 327- 337.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Golomb, C. (2004). *The child's creation of a pictorial world* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hetland, L., & Winner, E. (2004). Cognitive transfer from arts education to nonarts outcomes: Research evidence and policy implications. In E. W. Eisner & M. D. Day (Ed.), *Handbook of research and policy in art education* (pp.135-161). Mahway, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associate and National Art Education Association.
- Jolley, R. P. (2010). *Children & Pictures. Drawing and Understanding*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jolley, R.P., & Zhang, Z. (2012). How Drawing is Taught in Chinese Infant Schools. *International Journal of Art & Design Education*, 31, 30 -43.
- Kakana, D. (1993). *Etude comparative sur la conception de l'espace scolaire: Le dessin de leur espace scolaire des enfants grecs et français de 4 à 6 ans*. Unpublished Phd Dissertation. Université des Sciences Humaine de Strasburg II, Strasburg, France.
- Kantner, L., & Hoffman, S. (1992). Parents' perception of their children's early art experience, *Visual Art Research*, 18, 50–56.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2004). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Kindler, A.M. (1992, August). Artistic process in early childhood: Implications of social context. Paper presented at the International Society for Education through Art European Congress, Helsinki, Finland.

- Luquet, G. H. (2001). *Children's drawings*. (Le Dessin Enfantin). Translated by Alan Costall. London and New York: Free Association Books. (Original work published 1913).
- Malchiodi, C. (1988). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Meighand, R. (1995). *The freethinkers pocket directory to the educational universe*. Nottingham: Educational Heretic Press.
- Montessori, M. (1918). *The Advanced Montessori Method*. London: William Heinmann.
- Montessori, M. (1965). *Spontaneous Activity in Education*. New York: Schocken Books.
- Nicholson, D. W. (2000). Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf school classroom. *Journal of Creative Studies*, 32, 575–587.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perry, P. (1998). Art in a million schools: art education in China. *Journal of Art & Design Education*, 17, 311–14.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rose, S.E., Jolley, R.P., & Burkitt, E. (2006). A review of children's teachers' and parents' influences on children's drawing experience. *International Journal of Art and Design Education*, 25, 341-349.

- Rose, S.E., Jolley, R.P., & Charman, A. (2012). An Investigation of the Expressive and Representational Drawing Development in National Curriculum, Steiner, and Montessori Schools. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6, 83–95.
- Schneider, M. (1996). Art is elementary: Is there enough? *Montessori Life*, 8, 20- 21.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1989). *Η Ψυχολογία του Παιδικού Σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Thompson, C. M. (2005). Repositioning the visual arts in early childhood education: a decade of reconsideration. In B. Spodek & O. Saracho (Eds), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 223–42). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ – Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.
- Wilkinson, R. (1993). *Rudolf Steiner on education: A compendium*. Gloucester: Hawthorn Press.
- Winner, E. (1989). How can Chinese children draw so well? *Journal of Aesthetic Education*, 23, 41-63.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τα Αντικείμενα της «Διαπραγματευτικής Σχεδίασης»



Εικόνα 1: Το αντικείμενο της σκούπας που χρησιμοποιήθηκε στην 1^η παρέμβαση



Εικόνα 2: Το αντικείμενο του σκελετού που χρησιμοποιήθηκε στη 2^η παρέμβαση



Εικόνα 3: Δεινόσαυροι που χρησιμοποιήθηκαν στην 3^η παρέμβαση



Εικόνα 4: Το αντικείμενο του ποδηλάτου που χρησιμοποιήθηκε στη 4^η παρέμβαση



Εικόνα 5: Η μπουγάδα που στήθηκε για την 5^η παρέμβαση



Εικόνα 6: Το αντικείμενο της ηλεκτρική εστία που χρησιμοποιήθηκε στην 6^η παρέμβαση



Εικόνα 7: Το αντικείμενο της ζυγαριάς που χρησιμοποιήθηκε στην 7^η παρέμβαση



Εικόνα 8: Η «διαπραγματευτική σχεδίαση» του κροκόδειλου κατά την 8^η παρέμβαση

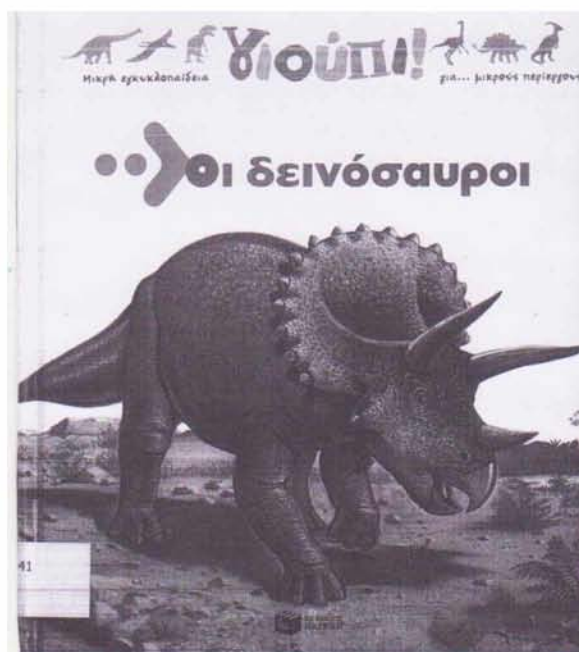
Εικόνες των αντικειμένων από τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν για την ομάδα ελέγχου



Εικόνα 9: Εικόνα της μαγικής σκούπας από το παραμύθι η « Φουφήχτρα η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα»



Εικόνα 10: Εικόνα του σκελετού του αυτοσχέδιου παραμυθιού «Ο σκελετός που δεν ήξερε να... χορεύει»



Εικόνα 11: Εξώφυλλο του βιβλίου «Οι δεινόσαυροι»



Εικόνα 12: Εξώφυλλο του παραμυθιού « Η Μίλι και η Μόλι κάνουν βόλτα με τα ποδήλατα»



Εικόνα 13: Εικόνα από μπουγάδα ρούχων στο βιβλιαράκι «Τα ρούχα»

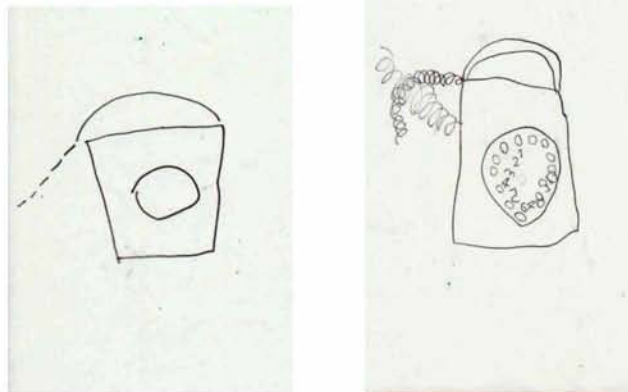


Εικόνα 14: Εικόνα με τα υλικά και τα σκεύη από το αυτοσχέδιο παραμύθι «Πώς να τηγανίσεις ένα αυγό...;»

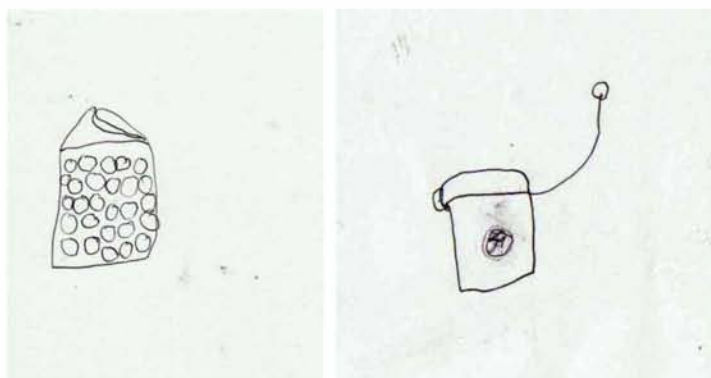


Εικόνα 15: Εικόνα της ζυγαριάς από το αυτοσχέδιο παραμύθι «Ζυγίζοντας έναν ελέφαντα».

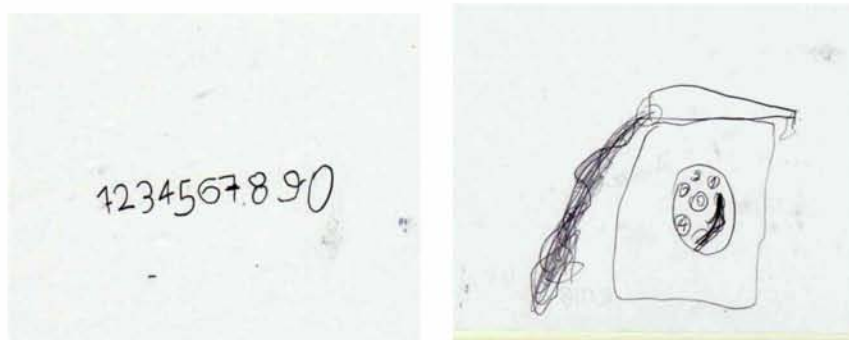
Αντιπροσωπευτικές ζωγραφιές των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ πριν και μετά την παρέμβαση



Εικόνα 9α: Σχέδια αγοριού (5, 10) πριν και μετά την παρέμβαση με ΜΟ 1 και 4 αντίστοιχα

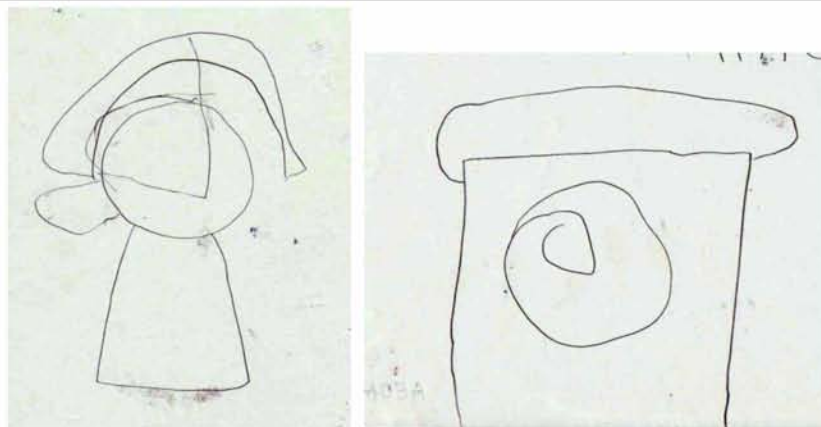


Εικόνα 9β: Σχέδια αγοριού (5, 8) πριν και μετά με ΜΟ 1 και 3 αντίστοιχα.

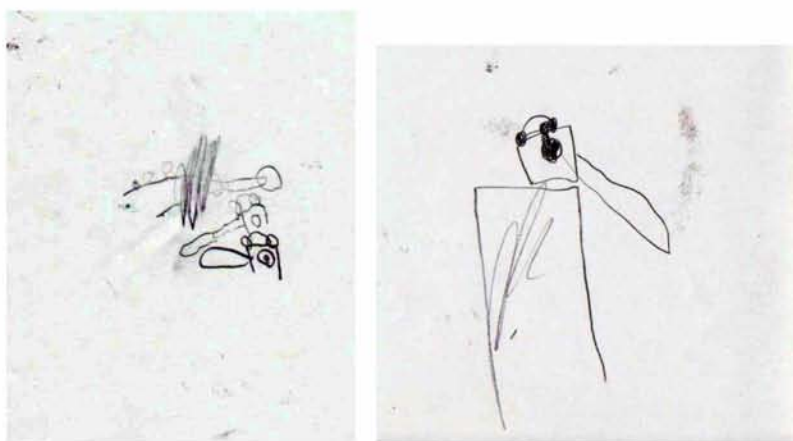


Εικόνα 9γ: Σχέδια κοριτσιού (5, 6) πριν και μετά με ΜΟ 1 και 3 αντίστοιχα

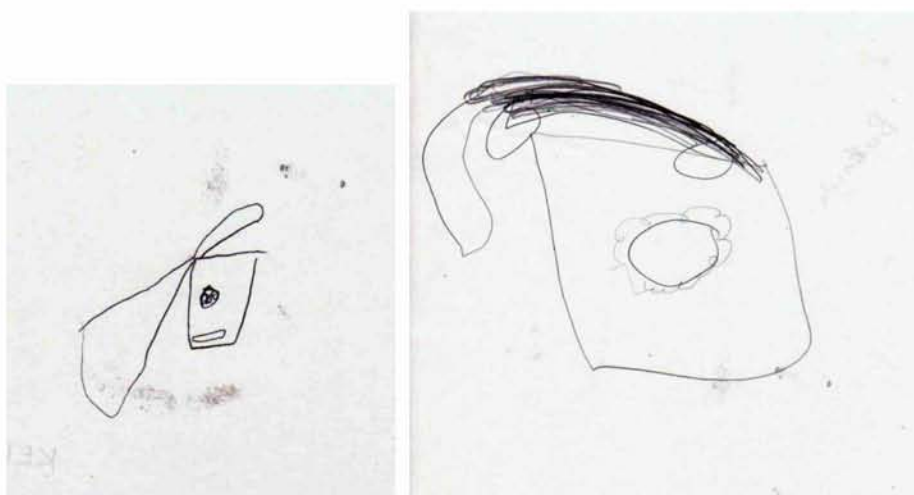
Εικόνα 16: Σχέδια παιδιών της πειραματικής ομάδας με θέμα το τηλέφωνο πριν και μετά την παρέμβαση.



Εικόνα 10α: Σχέδια αγοριού (5, 5) πριν και μετά την παρέμβαση με ΜΟ 1 και 2 αντίστοιχα.



Εικόνα 10β: Σχέδια αγοριού (5, 7) πριν και μετά με ΜΟ 2 και 2 αντίστοιχα.

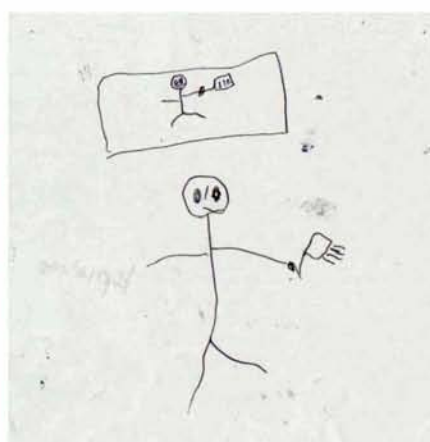
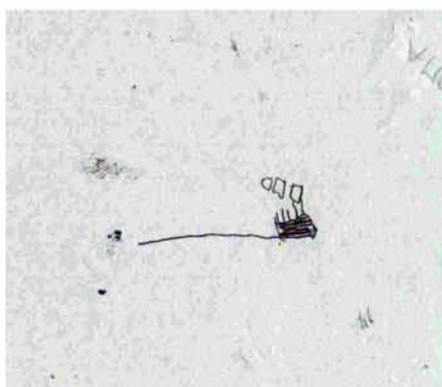


Εικόνα 10γ: Σχέδια κοριτσιού (5, 5) πριν και μετά με ΜΟ 1 και 2 αντίστοιχα.

Εικόνα 17: Σχέδια παιδιών της ομάδας ελέγχου με θέμα το τηλέφωνο πριν και μετά την παρέμβαση.



Εικόνα 11α: Σχέδια αγοριού (5, 11) πριν και μετά την παρέμβαση με ΜΟ 1 και 3 αντίστοιχα

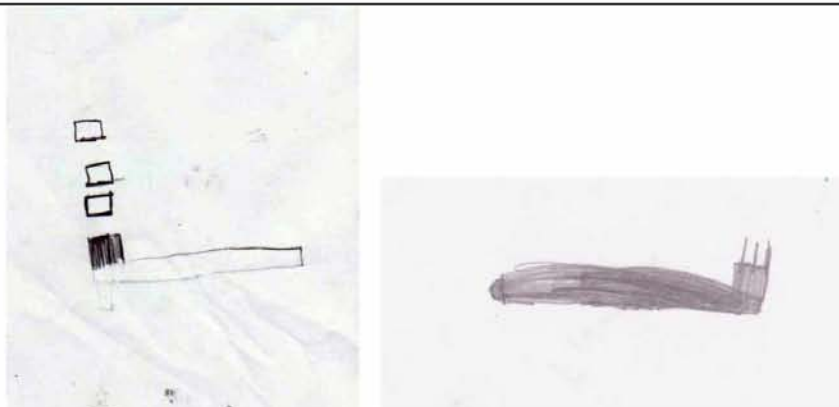


Εικόνα 11β: Σχέδια αγοριού (5, 10) πριν και μετά με ΜΟ 1 και 4 αντίστοιχα.

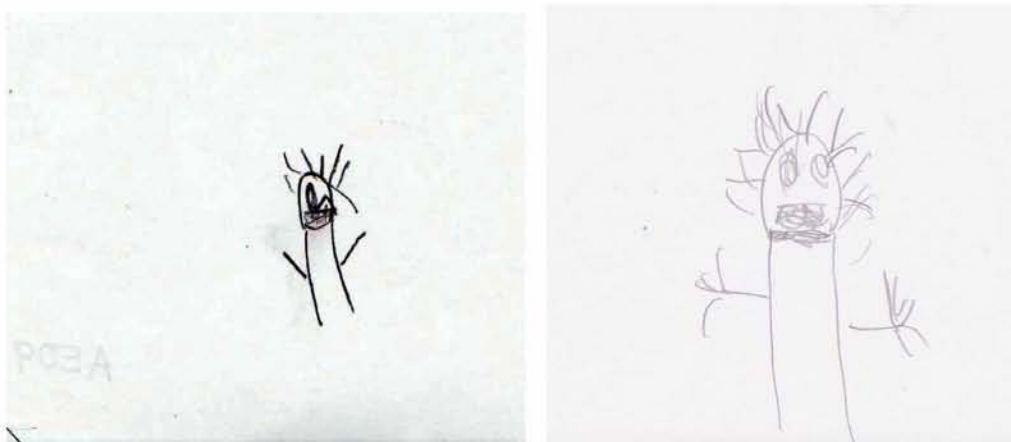


Εικόνα 11γ: Σχέδια κοριτσιού (5, 9) πριν και μετά με ΜΟ 2 και 5 αντίστοιχα.

Εικόνα 18: Σχέδια παιδιών της πειραματικής ομάδας με θέμα τα δόντια πριν και μετά την παρέμβαση.



Εικόνα 12α: Σχέδια αγοριού (5,9) πριν και μετά με ΜΟ 1 και 1 αντίστοιχα.

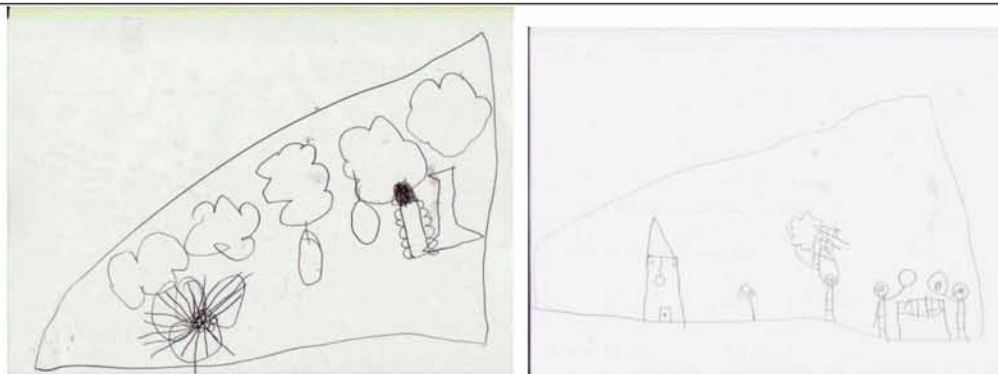


Εικόνα 12β: Σχέδια αγοριού (6,0) πριν και μετά με ΜΟ 1 και 1 αντίστοιχα.



Εικόνα 12γ: Σχέδια κοριτσιού (5,9) πριν και μετά με ΜΟ 3 και 2 αντίστοιχα.

Εικόνα 19: Σχέδια παιδιών ομάδας ελέγχου με θέμα τα δόντια πριν και μετά την παρέμβαση.



Εικόνα 13α: Σχέδια αγοριού (5,11) πριν και μετά με ΜΟ 3 και 4 αντίστοιχα.



Εικόνα 13β: Σχέδια κοριτσιού (5,10) πριν και μετά με ΜΟ 2 και 4 αντίστοιχα.

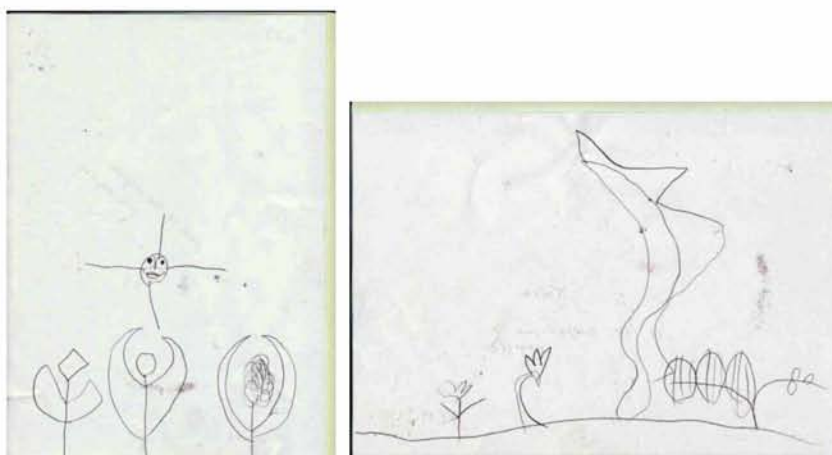


Εικόνα 13γ: Σχέδια κοριτσιού (5,11) πριν και μετά με ΜΟ 2 και 4 αντίστοιχα.

Εικόνα 20: Σχέδια παιδιών πειραματικής ομάδας με θέμα ο παράξενος κήπος πριν και μετά την παρέμβαση.



Εικόνα 14α: Σχέδια αγοριού (5,9) πριν και μετά με ΜΟ 2 και 2 αντίστοιχα.



Εικόνα 14β: Σχέδια κοριτσιού (5,8) πριν και μετά με ΜΟ 3 και 2 αντίστοιχα.



Εικόνα 14γ: Σχέδια κοριτσιού (5,6) πριν και μετά με ΜΟ 3 και 2 αντίστοιχα.

Εικόνα 21: Σχέδια παιδιών ομάδας ελέγχου με θέμα ο παράξενος κήπος πριν και μετά την παρέμβαση.