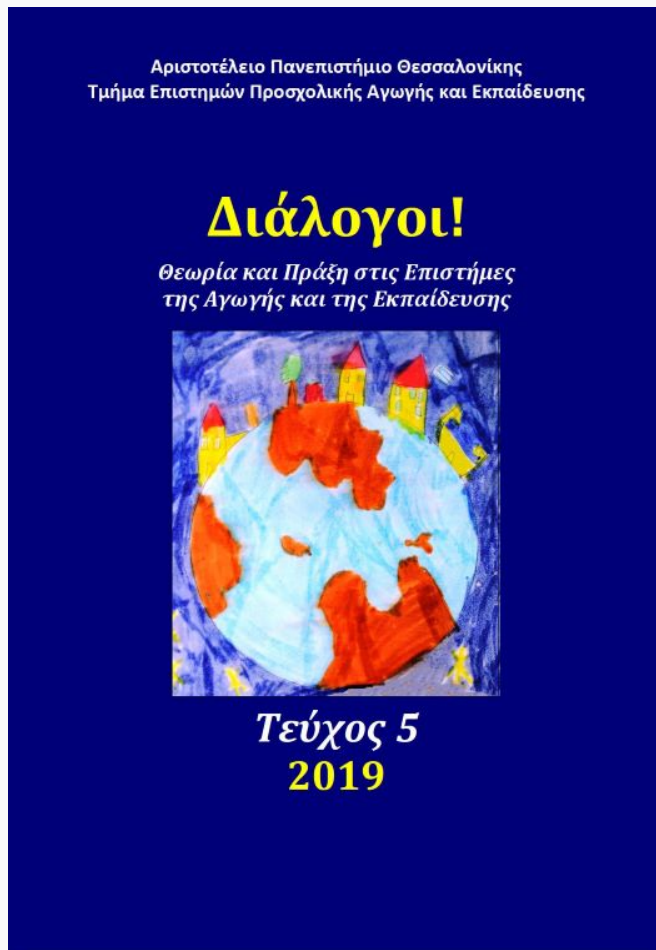


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 5 (2019)



Η σχεδιαστική δραστηριότητα ως μέσο ανάπτυξης της πολυτροπικής επικοινωνίας σε μία τάξη με παιδιά ηλικίας 2,5 ετών

Ευαγγελία Ηρακλειώτη, Φωτεινή Παπαζαχαρίου

doi: [10.12681/dial.21998](https://doi.org/10.12681/dial.21998)

Copyright © 2019, Ευαγγελία Ηρακλειώτη & Φωτεινή Παπαζαχαρίου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ηρακλειώτη Ε., & Παπαζαχαρίου Φ. (2019). Η σχεδιαστική δραστηριότητα ως μέσο ανάπτυξης της πολυτροπικής επικοινωνίας σε μία τάξη με παιδιά ηλικίας 2,5 ετών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 196–209. <https://doi.org/10.12681/dial.21998>

Η σχεδιαστική δραστηριότητα ως μέσο ανάπτυξης της πολυτροπικής επικοινωνίας σε μία τάξη με παιδιά ηλικίας 2,5 ετών

Ευαγγελία Ηρακλειώτη & Φωτεινή Παπαζαχαρίου

Παιδικό Κέντρο Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της πολυτροπικής έκφρασης των παιδιών μια τάξης με μικρά παιδιά (2,5 ετών). Παρατηρώντας και καταγράφοντας συστηματικά τις αυθόρμητες σχεδιαστικές προσπάθειες των παιδιών οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν αρχικά να κατανοήσουν πως χρησιμοποιούν το σχέδιο για να εκφράσουν τη σκέψη τους, αλλά και πως τα μικρά παιδιά επικοινωνούν το περιεχόμενο των σχεδίων τους προς τρίτους. Παρέχοντας στα παιδιά πολλαπλές ευκαιρίες να εκφράζονται μέσα από σχέδια και κατασκευές διαμορφώθηκε μια νέα κουλτούρα επικοινωνίας στην τάξη, ενώ φάνηκε ότι η πολυτροπική τους έκφραση βελτιώθηκε σημαντικά περιλαμβάνοντας τον προφορικό λόγο, τη γλώσσα του σώματος, χειρονομίες, σχέδια και κατασκευές.

Λέξεις κλειδιά: παιδικό σχέδιο, μικρά παιδιά, πολυτροπικότητα, προφορικός λόγος, σωματική έκφραση.

Abstract

The present study presents a program that aimed to enhance young children (2.5 years) to combine different resources together to express themselves in multimodal ways. By systematically observing and recording children's spontaneous drawing efforts, teachers initially sought to understand how they use their drawings to express their thinking and how they communicate the content of their drawings to others. By giving children multiple opportunities to communicate meanings through drawings and constructions, a new classroom culture of communication was formed, and their multimodal expression seemed to improve significantly including oral speech, body language, gestures, drawings and constructions.

Keywords: drawings, young children, multimodality, oral speech, bodily expression.

Εισαγωγή

Η εργασία που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο αποτελεί το προϊόν της εμπλοκής μας σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο εστίασε στη χρήση της σχεδιαστικής δραστηριότητας ως εργαλείο σκέψης, επικοινωνίας και μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Αφορμή δε για την μελέτη του παιδικού σχεδίου και της πολυτροπικής έκφρασης των παιδιών αποτέλεσε η ηλικία τους, καθώς εκείνη τη χρονιά δουλεύαμε με παιδιά ηλικίας 2,5 ετών. Οι δυσκολίες που παρουσίαζε η πλειοψηφία των

παιδιών της τάξης στην προφορική έκφραση ήταν για εμάς μια ισχυρή πρόκληση που μας έκανε να δοκιμάσουμε να χρησιμοποιήσουμε το σχέδιο ως εργαλείο για την ανίχνευση των σκέψεων και ιδεών τους ενισχύοντας αυτή τη διαδικασία με κατάλληλες ερωτήσεις. Διαπιστώνοντας στις αρχικές μας παρατηρήσεις, ότι τα παιδιά ενεργοποιούν με ιδιαίτερο τρόπο το σώμα τους για να επικοινωνήσουν το περιεχόμενο των σχεδίων τους, αποφασίσαμε να ενισχύσουμε πιο συστηματικά την πολυτροπική τους έκφραση, δίνοντας τους περισσότερα κίνητρα και πολλαπλές ευκαιρίες να εκφράζονται μέσα από σχέδια και κατασκευές και να μεταφέρουν στους άλλους τα νοήματα που δημιουργούν με αυτά.

Θεωρητικό πλαίσιο

Διάφορες αναπτυξιακές θεωρίες για την ανάπτυξη του παιδικού σχεδίου έχουν υποστηρίξει ότι τα παιδιά στην ηλικία των 2,5 ετών βρίσκονται στο στάδιο του 'μουτζουρώματος' (Lowenfeld & Brittain, 1947/1964 όπ. αναφ. στο Narey, 2017· Luquet, 2001, όπ. αναφ. στο Jolley, 2018). Ο όρος αυτός δεν δηλώνει ωστόσο ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία σχεδιάζουν χωρίς πρόθεση. Η πρόθεση αυτή όμως εμπεριέχει κυρίως την ευχαρίστηση της αποτύπωσης σημείων επάνω σε μια γραφική επιφάνεια. Για τον Luquet, όπως εξηγεί ο Jolley (2018), τα παιδιά «όταν μουτζουρώνουν πιστεύουν ότι κάνουν μια δημιουργία και αυτό είναι αρκετό για να είναι ευχαριστημένα» (σ. 33), ενώ σταδιακά αρχίζουν να παρατηρούν μια 'ασαφή ομοιότητα' των δικών τους γραφικών σημαδιών στο χαρτί με την πραγματικότητα.

Εκτός όμως από τις αναπτυξιακές προσεγγίσεις για το παιδικό σχέδιο, πιο σύγχρονες θεωρήσεις, που εστιάζουν στην πολυτροπική διάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας (Herakleioti & Pantidos, 2016· Lopes et al., 2014· Wilson & Golonka, 2013· Χαχλιουτάκη, Παντίδος, & Ηρακλειώτη, 2018), υποστηρίζουν ότι οι πρώιμες οπτικές δημιουργίες των μικρών παιδιών αποτελούν κρίσιμη γνωστική και επικοινωνιακή δραστηριότητα (Papandreou, 2014). Με βάση αυτή τη θεώρηση, η ενίσχυση της σχεδιαστικής δραστηριότητας των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την εργασία με τα παιδιά στους χώρους προσχολικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος των ενηλίκων (γονέων και εκπαιδευτικών) μπορεί να είναι καθοριστικός για τη στάση που θα υιοθετήσουν τα παιδιά απέναντι σε αυτή τη δραστηριότητα, ενώ οι στρατηγικές που υιοθετούν πρέπει να περιλαμβάνουν τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, τη παραδοχή υλικών, την ένδειξη σεβασμού και ενδιαφέροντος απέναντι στα σχέδια των παιδιών (Narey, 2017).

Έρευνες έχουν καταδείξει, ότι τα παιδιά, ιδιαίτερα τα πολύ μικρά, κατά την εξήγηση της ζωγραφιάς τους, συχνά ενεργοποιούν το σώμα τους, καθώς δείχνουν πάνω στο σχέδιο, 'εικονίζουν' κάτι με τα χέρια ή όλο τους το σώμα και χειρίζονται αντικείμενα, ώστε να εξηγήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια αυτό που ζωγράρισαν (Hall, 2009· Knight, 2008· Matthews, 2003· Papandreou & Terzi, 2011· Pozzer-Ardenghi & Roth, 2005· Wright, 2007). Συγκεκριμένα, κατά την εξήγηση του σχεδίου τους, τα παιδιά είναι πιθανό να δείξουν κάτι που υπάρχει πάνω στη ζωγραφιά, ώστε να το εξηγήσουν ή να απαντήσουν στις ερωτήσεις των ενηλίκων ή και των συνομηλίκων. Ακόμα, καμιά φορά, δείχνουν ένα σημείο πάνω στο χαρτί, ώστε να τοποθετήσουν ένα νέο στοιχείο που δεν υπάρχει. Επίσης, πολλές φορές, μία χειρονομία ή μία κίνηση με ολόκληρο το σώμα, μπορεί να αναπαραστήσει κάτι το οποίο υπάρχει στη ζωγραφιά ή προσθέτει στο σχέδιο και στον

προφορικό του λόγο, κάτι που δεν εμφανίζεται σε κανένα από τα δύο. Όσον αφορά το χειρισμό των αντικειμένων κατά την εξήγηση της ζωγραφιάς, είναι πιθανό τα παιδιά να τοποθετούν αντικείμενα πάνω στο σχέδιο ή και να αλληλεπιδρούν με αυτά, για να δώσουν περισσότερα στοιχεία για τη ζωγραφική τους απεικόνιση (Wright, 2007). Σε άλλες περιστάσεις, είναι πιθανό τα παιδιά προσπαθώντας να σκεφτούν τη μορφή από κάτι που θέλουν να ζωγραφίσουν, να το αναπαραστήσουν με μία χειρονομία και στην πορεία να το ζωγραφίσουν. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Robbins (2009), παρουσιάζεται η περίπτωση ενός παιδιού, που για να σκεφτεί πώς να σχεδιάσει έναν κεραυνό, εικονίζει στον αέρα τη μορφή του και την κίνησή του και στη συνέχεια αναπαριστά την ενέργεια αυτή στο σχέδιο του.

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι το σχέδιο, ιδιαίτερα για τα πολύ μικρά παιδιά είναι μια πολυτροπική δραστηριότητα (Wright, 2007), κατά την οποία συνεργούν η ζωγραφιά, ο προφορικός λόγος και το σώμα τους, είτε την στιγμή που σχεδιάζουν είτε στην φάση που προσπαθούν να περιγράψουν το νόημα που έχουν κατασκευάσει στον συνομιλητή τους (Parandeou, 2014). Όλα αυτά τα σημειωτικά συστήματα, υποστηρίζουν και εμπλουτίζουν το ένα το άλλο, και συνεργούν ώστε να δημιουργηθεί ένα κοινό νόημα, το οποίο αναπαριστά σε μεγάλο βαθμό τις σκέψεις, αντιλήψεις και εμπειρίες των παιδιών (Kendrick & McKay, 2004).

Μεθοδολογία

Με βάση όλα τα παραπάνω, πραγματοποιήθηκε δράση, κατά την οποία επιχειρήσαμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά της τάξης μας να εκφράζονται με ποικίλους τρόπους ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τις ιδέες τους. Θεμελιώδη ρόλο της δράσης που θα περιγράψουμε στη συνέχεια είχε το σχέδιο των παιδιών, καθώς έγινε προσπάθεια να αποτελέσει τόσο τρόπο έκφρασης από μόνο του, όσο και ερέθισμα για την περεταίρω ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών (πχ. προφορικός λόγος, σωματική έκφραση).

Συγκεκριμένα, μέσα από τη δράση που περιγράφεται στη συνέχεια προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε:

1. με ποιον τρόπο τα μικρά παιδιά (2,5 ετών) εκφράζουν τη σκέψη τους μέσα από τη σχεδιαστική δραστηριότητα,
2. με ποιους τρόπους επικοινωνούν το περιεχόμενο των σχεδίων τους στους άλλους.

Διαδικασία

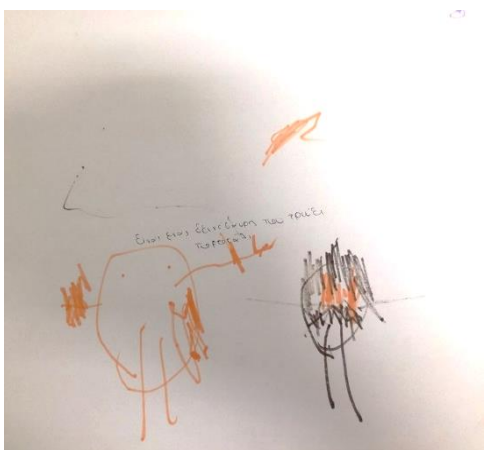
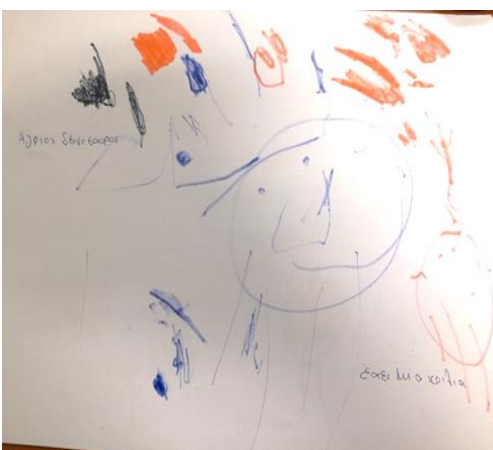
Η δράση που ακολουθεί υλοποιήθηκε τη χρονιά 2017-18. Ξεκίνησε τον Ιανουάριο και ολοκληρώθηκε τον Μάιο. Εκείνη τη χρονιά στην τάξη μας είχαμε 9 αγόρια και 12 κορίτσια ηλικίας 2,5 ετών. Κάποια από αυτά τα παιδιά δεν είχαν αναπτύξει ακόμα τον προφορικό τους λόγο, γεγονός που μας ώθησε να ασχοληθούμε με την πολυτροπικότητα και το σχέδιο.


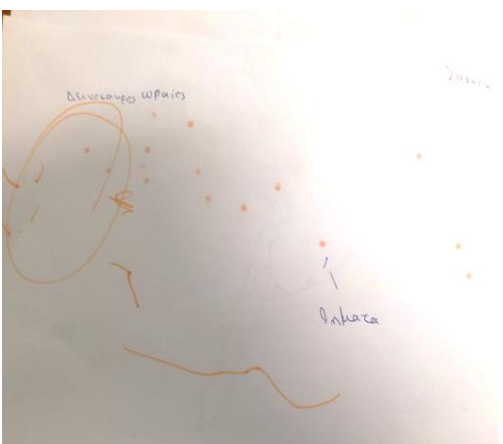

Καθώς η δράση αυτή πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια τους προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης δομήθηκε σε τρία διαδοχικά στάδια.

1. Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήσαμε συστηματική παρατήρηση και καταγραφή, ώστε να διαπιστώσουμε εάν τα παιδιά εκφράζονται μέσα από το σχέδιό τους και πως τα καταφέρνουν.
2. Στο δεύτερο στάδιο, επιχειρήσαμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά με αφορμή τα σχέδιά τους να εκφράζουν τις ιδέες τους με όσους περισσότερους τρόπους μπορούν.
3. Στο τρίτο στάδιο ενισχύθηκε η συμβολική δραστηριότητα των παιδιών εισάγοντας και άλλα υλικά όπως η πλαστελίνη και γενικά οι κατασκευές, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να δημιουργήσουν και να περιγράψουν πολυτροπικά τρισδιάστατες αναπαραστάσεις.

1ο στάδιο: Η συστηματική παρατήρηση

Η αφορμή για να εστιάσουμε στο σχέδιο και την πολυτροπική έκφραση των μικρών παιδιών ήταν η συστηματική παρατήρηση που κάναμε στην αρχή του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία είχε στόχο να κατανοήσουμε τη σχεδιαστική συμπεριφορά των παιδιών της τάξης μας.

	
<p style="text-align: center;">Εικόνα 1α. Το σχέδιο του Κώστα</p> <p>Κώστας: εγώ (κάνει ότι πετάει). Εκπαιδευτικός: Έκανες αυτόν που πετάει; Κώστας: Ναι.</p>	<p style="text-align: center;">Εικόνα 1β. Το σχέδιο της Έλλης</p> <p>Έλλη: Εγώ έκανα τον τυραννόσαυρο. Εκπαιδευτικός: Εσένα Έλλη τι κάνει; Έλλη: Περπατάει. Εκπαιδευτικός: Πώς; Κώστας: (περπατάει με βαριά βήματα) Έλλη: Να έτσι (δείχνει τον Κώστα).</p>

	
<p>Εικόνα 1γ. Το σχέδιο της Αθηνάς</p> <p>Εκπαιδευτικός: Εσύ Αθηνά ποιον έκανες; Αθηνά: Άγριο.</p>	<p>Εικόνα 1δ. Το σχέδιο της Άννα</p> <p>Εκπαιδευτικός: Εσύ Άννα τι έκανες; Άννα: Τυραννόσαυρο. Ε: Και τι κάνει; Άννα: Κάνει.... τρώει ένα πορτοκάλι.</p>
	<p>Εικόνα 1ε. Το σχέδιο της Σωτηρίας</p> <p>Σωτηρία: Έναν δεινόσαυρο ωραίο.</p> <p>Εκπαιδευτικός: Αλήθεια Σωτηρία; Και τι κάνει; Σωτηρία: Χτυπάει (περπατάει με βαριά βήματα). Να (δείχνει με το χέρι της τις τελείες).</p>

Εικόνα 1
Οι πρώτες παρατηρήσεις μας

Σε αυτό το στάδιο λοιπόν, παρατηρήσαμε μια ομάδα παιδιών, τα οποία κατά το ελεύθερο παιχνίδι ζωγράφιζαν, με περιεχόμενο τους δεινόσαυρους και μιλούσαν για τα σχέδιά τους. Οι δεινόσαυροι ως θέμα ζωγραφικής, προέκυψε από την αντίστοιχη θεματική ενότητα, με την οποία είχαμε ασχοληθεί λίγο καιρό πριν. Μέσα από την παρατήρηση, διαπιστώσαμε, ότι παιδιά που δεν είχαν ακόμα αναπτυγμένο λόγο προσπαθούσαν να εκφραστούν, όχι μόνο με το σχέδιο αλλά και μέσω άλλων σημειωτικών συστημάτων, για παράδειγμα με το σώμα. Έτσι, προσπαθήσαμε να δώσουμε ένα μικρό ερέθισμα στα παιδιά, ώστε να ενθαρρυνθούν και να συνεχίσουν αυτόν τον πολυτροπικό τρόπο έκφρασης. Στην Εικόνα 1 παρουσιάζονται τα σχέδια των παιδιών, καθώς και αποσπάσματα από τις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά προσπαθούν να 'μιλήσουν' μέσα από τα σχέδιά τους για τους δεινόσαυρους. Ωστόσο αυτά δεν είναι τόσο κατανοητά, για αυτό τα παιδιά προσπαθούν να επικοινωνήσουν αυτό που έχουν στο μυαλό τους και με άλλους τρόπους. Αυτό το κάνουν τόσο με τον προφορικό λόγο, όσο και με σωματική έκφραση, καθώς ο λόγος τους δεν είναι ακόμα αναπτυγμένος. Παρατηρώντας τα ίδια τα σχέδια των παιδιών, βλέπουμε ότι σε κάποια από αυτά (1α, 1β, 1γ, 1δ) διακρίνονται κάποιες φιγούρες (πχ κεφάλι, σώμα), χωρίς όμως και πάλι να είναι κατανοητό το περιεχόμενο της ζωγραφιάς αν εστιάσει κάποιος μόνο το σχέδιο. Το σχέδιο 1ε μάλιστα περιέχει απλά γραφικά σημάδια (τελείες κυρίως) και χρειάζεται ακόμα περισσότερο τα υπόλοιπα σχηματικά συστήματα, ώστε να γίνει κατανοητό το περιεχόμενό του.

2ο στάδιο: Ενίσχυση της πολυτροπικής έκφρασης των παιδιών

Με βάση τις παρατηρήσεις μας κατά το πρώτο στάδιο, αποφασίσαμε, στη συνέχεια, να ενισχύσουμε τον πολυτροπικό τρόπο έκφρασης όλων των παιδιών της τάξης, δίνοντας κατάλληλα ερεθίσματα. Έτσι, όταν τα παιδιά ζωγράφιζαν είτε στο ελεύθερο παιχνίδι, είτε σε οργανωμένες δραστηριότητες, προσπαθήσαμε με συστηματικό τρόπο να παροτρύνουμε να εξηγούν αυτά που ζωγράφιζαν, καταγράφοντας ταυτόχρονα τα μέσα αναπαράστασης που ενεργοποιούσαν για να εκφραστούν.

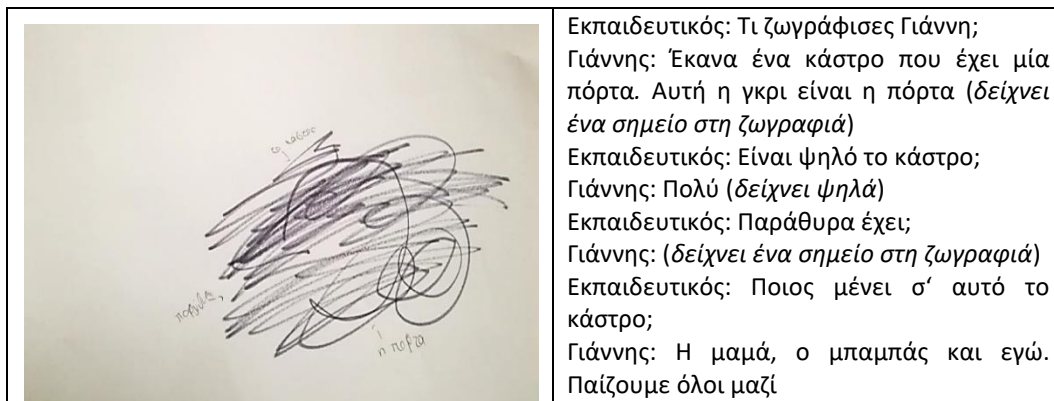
Μελετώντας τις δια-ατομικές συζητήσεις που κάναμε με τα παιδιά, καταλήξαμε σε δύο διαφορετικές κατηγορίες συμπεριφοράς κατά την περιγραφή των σχεδίων τους:

- A. τα παιδιά που κατά την περιγραφή του σχεδίου τους χρησιμοποιούν επιπλέον τον προφορικό λόγο, τη σωματική έκφραση και κάποιους ήχους και
- B. τα παιδιά που ενώ περιγράφουν το σχέδιό τους συμπληρώνουν νέα γραφικά σύμβολα σε αυτό.

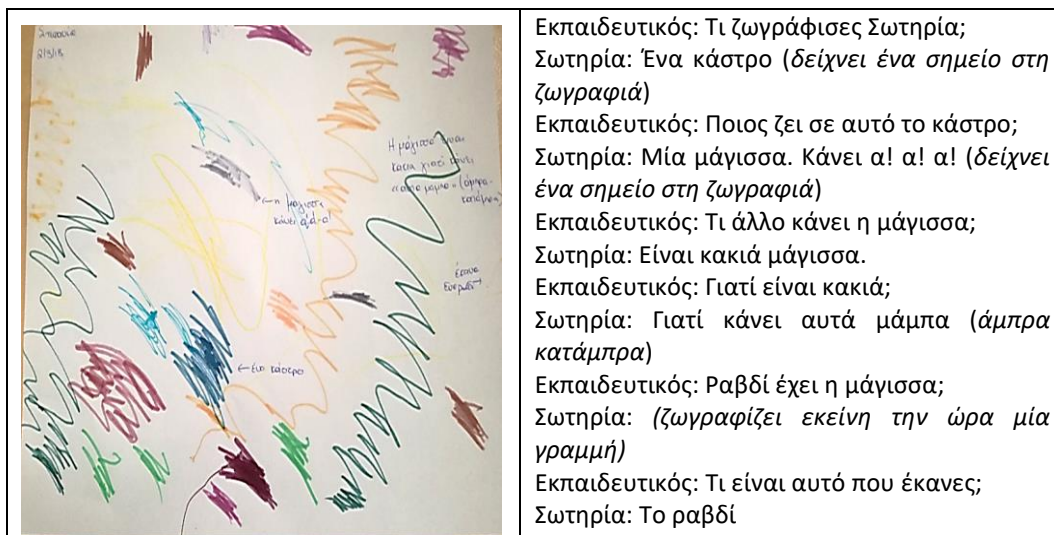
A. Παιδιά που κατά την περιγραφή του σχεδίου τους χρησιμοποιούν επιπλέον τον προφορικό λόγο, τη σωματική έκφραση και κάποιους ήχους

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της συμπεριφοράς είναι ο Γιάννης, ο οποίος με το σχέδιό του (Εικόνα 2), καταγράφει πώς έχει στο μυαλό του ένα κάστρο, ενώ δίνει περισσότερες διευκρινήσεις χρησιμοποιώντας το σώμα και τα λόγια του, καθώς το ίδιο το σχέδιο από μόνο του δεν είναι ευδιάκριτο.

Ένα άλλο παιδί, η Σωτηρία (Εικόνα 3) εκδήλωσε παρόμοια συμπεριφορά με τον Γιάννη. Εκτός από προφορικό λόγο, σωματική έκφραση και τη ζωγραφιά της, η Σωτηρία χρησιμοποιεί και κάποιους ήχους που την βοηθούν να εκφράσει το νόημα που επιθυμεί. Η σωματική της έκφραση, περιέχει κάποιες δεικτικές χειρονομίες, με τις οποίες αποσαφηνίζει τον προφορικό της λόγο, καθώς μας βοηθά να καταλάβουμε για ποιο στοιχείο της ζωγραφιάς της μιλά κάθε φορά, ενώ οι ήχοι που παράγει, προσδίδουν επιπλέον πληροφορίες στην περιγραφή της.

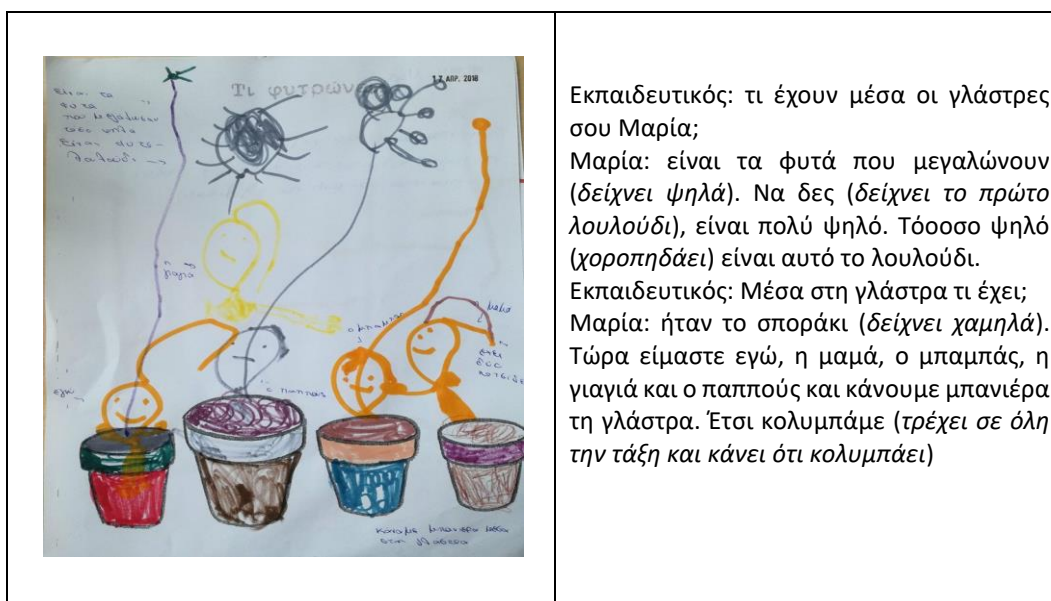


Εικόνα 2
 Το σχέδιο του Γιάννη



Εικόνα 3
 Το σχέδιο της Σωτηρίας

Ένα ακόμα παράδειγμα, αποτελεί το σχέδιο της Μαρίας (Εικόνα 4). Παρατηρούμε ότι η Μαρία, εκτός από δεικτικές χειρονομίες, χρησιμοποιεί και ολόκληρο το σώμα της για να περιγράψει τη ζωγραφιά της. Συγκεκριμένα, συνοδεύει τον προφορικό της λόγο με παράλληλες δράσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν πηδήματα και μετατόπιση στο χώρο.



Εκπαιδευτικός: τι έχουν μέσα οι γλάστρες σου Μαρία;

Μαρία: είναι τα φυτά που μεγαλώνουν (δείχνει ψηλά). Να δες (δείχνει το πρώτο λουλούδι), είναι πολύ ψηλό. Τόσοσο ψηλό (χοροπηδάει) είναι αυτό το λουλούδι.

Εκπαιδευτικός: Μέσα στη γλάστρα τι έχει;

Μαρία: ήταν το σποράκι (δείχνει χαμηλά). Τώρα είμαστε εγώ, η μαμά, ο μπαμπάς, η γιαγιά και ο παππούς και κάνουμε μπανιέρα τη γλάστρα. Έτσι κολυμπάμε (τρέχει σε όλη την τάξη και κάνει ότι κολυμπάει)

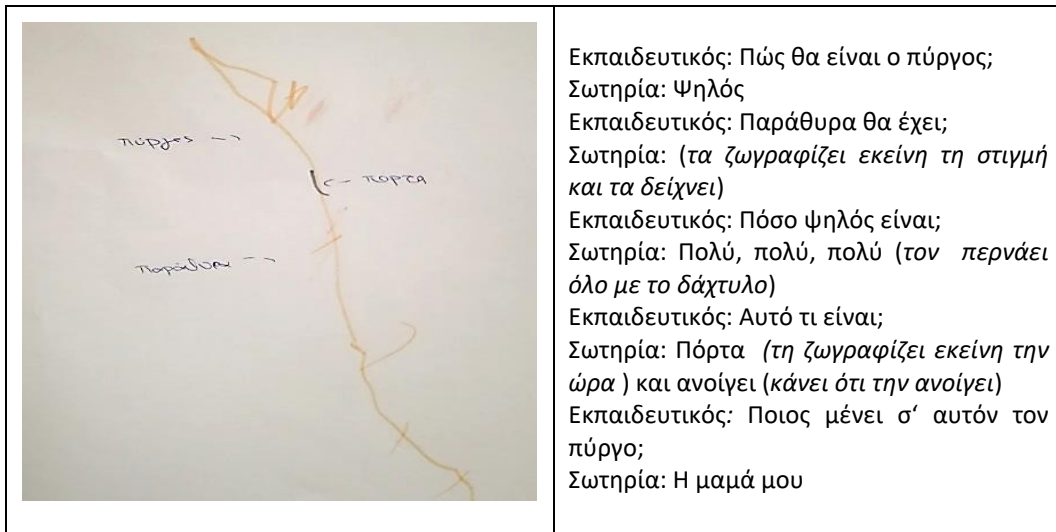
Εικόνα 4

Το σχέδιο της Μαρίας

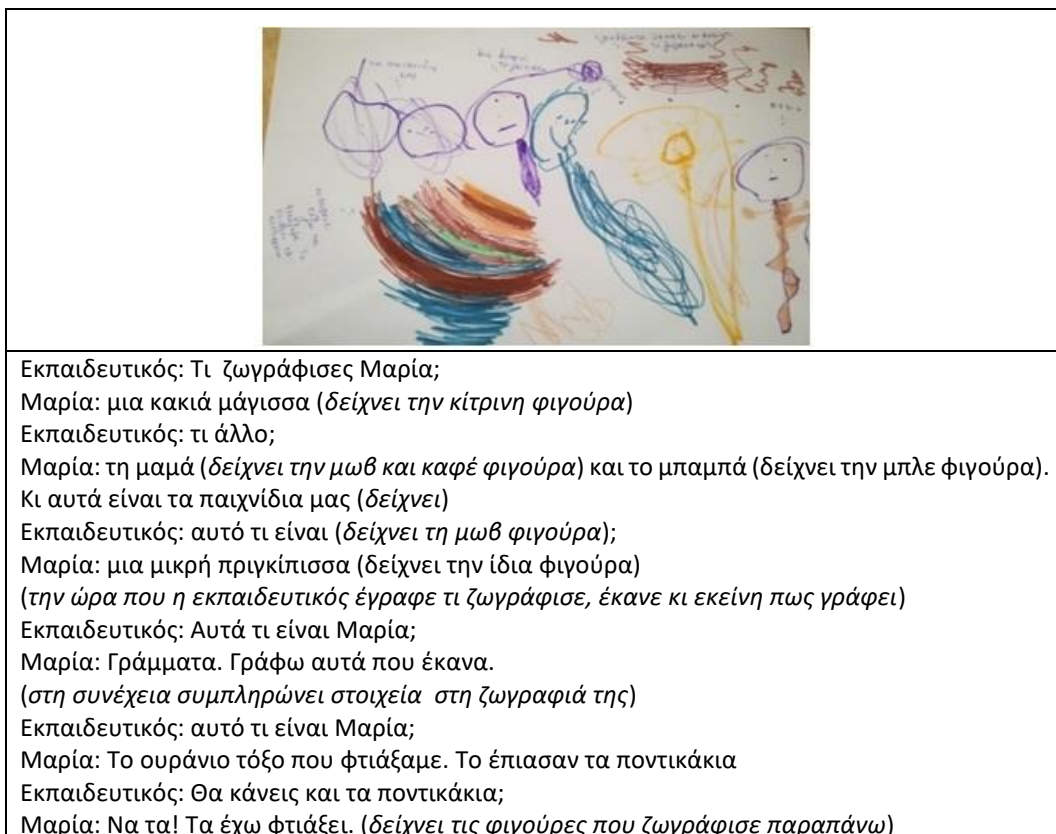
Β. Τα παιδιά που ενώ περιγράφουν το σχέδιό τους συμπληρώνουν νέα γραφικά σύμβολα σε αυτό

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της κατηγορίας αυτής, είναι το σχέδιο που βλέπουμε στην Εικόνα 5. Πρόκειται για ένα άλλο σχέδιο της Σωτηρίας, το οποίο δημιουργήθηκε κατά το ελεύθερο παιχνίδι. Αφού δημιούργησε μια πρώτη μορφή στο χαρτί της και δήλωσε ότι φτιάχνει ένα πύργο, αρχίσαμε να διατυπώνουμε ερωτήσεις για να την ενθαρρύνουμε να εξελίξει τόσο το σχέδιο όσο και την περιγραφή της. Η Σωτηρία διατρέχοντας με το δάχτυλό της τη γραμμή του πύργου συμπληρώνει την ίδια στιγμή ότι είναι πολύ ψηλός («Πολύ, πολύ, πολύ»). Μετά από τις ερωτήσεις μας προσθέτει πόρτα και παράθυρα, δείχνοντας τα σημεία που σχεδιάζει και περιγράφοντας ταυτόχρονα με λόγια και χειρονομίες [«Πόρτα (τη ζωγραφίζει εκείνη την ώρα) και ανοίγει (κάνει ότι την ανοίγει)»]. Σε αυτό το παράδειγμα, βλέπουμε ένα δυναμικό συνδυασμό σχεδιαστικής δράσης, χειρονομιών και προφορικού λόγου που συμβαίνουν την ίδια στιγμή και συνθέτουν πολυτροπικά το νόημα. Τα γραφικά σημάδια στο χαρτί, τα λόγια και οι κινήσεις συμπληρώνουν τη σκέψη της Σωτηρίας, η οποία δεν θα μπορούσε να αποδοθεί χωρίς την σύμπραξη και των τριών τρόπων.

Στο επόμενο παράδειγμα, ένα άλλο παιδί, η Μαρία (Εικόνα 6) καθώς συζητά μαζί μας συμπληρώνει κι αυτή νέα γραφικά σημεία στο δικό της σχέδιο. Συγκεκριμένα, ζωγραφίζει φιγούρες, ένα ουράνιο τόξο και 'γράμματα' όπως λέει η ίδια, ενώ προφορικά ονοματίζει τα στοιχεία που σχεδιάζει. Ενώ εμείς κάνουμε ερωτήσεις για να μας πει τι ζωγράφιζε, εκείνη συμπληρώνει κάποια στοιχεία, τα οποία της δίνουν κίνητρο να αλλάξει το σενάριο της ζωγραφιάς της κι έτσι να αλλάξει 'ρόλο' και στις φιγούρες που ζωγράφιζε πριν. Όλο το σώμα του παιδιού βοηθά να φανεί αυτή η αλλαγή, καθώς δείχνει ποια φιγούρα είναι το καθετί καθώς μιλά.



Εικόνα 5
 Το σχέδιο της Σωτηρίας



Εικόνα 6
 Το σχέδιο της Μαρίας

3ο στάδιο: Ενίσχυση της συμβολικής δραστηριότητας των παιδιών με τρισδιάστατες κατασκευές


Αφού, προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε τη συμβολική δραστηριότητα των παιδιών κατά τη διάρκεια επεξήγησης των σχεδίων τους, αποφασίσαμε να παρατηρήσουμε εάν παρουσιάζουν παρόμοια συμπεριφορά και κατά την επεξήγηση των κατασκευών τους.

Μελετώντας τις δια-ατομικές συζητήσεις που κάναμε με τα παιδιά, καταλήξαμε σε δύο διαφορετικές κατηγορίες συμπεριφοράς κατά την περιγραφή των κατασκευών τους:

- A. τα παιδιά που κατά την περιγραφή της κατασκευής τους χρησιμοποιούν προφορικό λόγο, σωματική έκφραση και κάποιους ήχους και
- B. τα παιδιά που αναπτύσσουν μία ολόκληρη αφήγηση πάνω στη δημιουργία τους.

A. Τα παιδιά που κατά την περιγραφή της κατασκευής τους χρησιμοποιούν προφορικό λόγο, σωματική έκφραση και κάποιους ήχους.

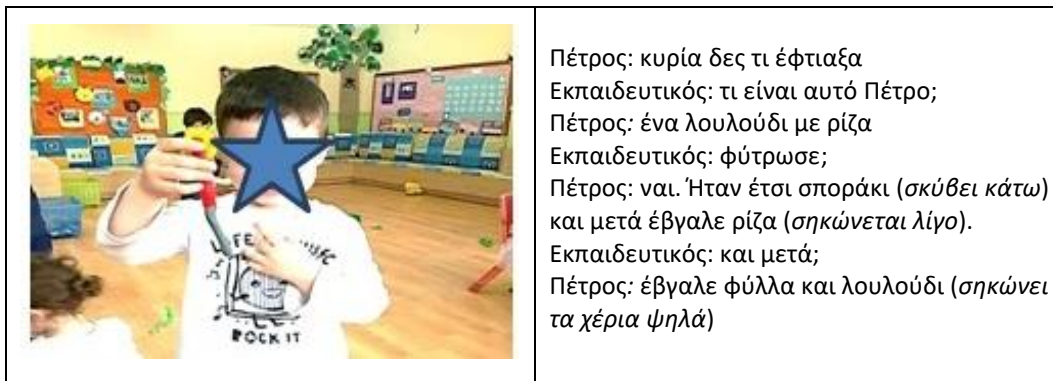
Ένα παράδειγμα αποτελεί ο Κώστας, ο οποίος κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής μας με τη θεματική ενότητα «τα φυτά», στο ελεύθερο παιχνίδι χρησιμοποίησε την πλαστελίνη για να κάνει μία σχετική κατασκευή. Να σημειωθεί, ότι ο Κώστας το διάστημα εκείνο δεν είχε αναπτύξει ακόμα τον προφορικό του λόγο και δυσκολευόταν να εκφράσει τις ιδέες του για τα θέματα που διαπραγματευόμασταν. Ωστόσο, με την κατασκευή αυτή και τις κινήσεις των χεριών του ως απάντηση στις ερωτήσεις μας, ο Κώστας κατάφερε να επικοινωνήσει κάποιες από τις ιδέες του για τα μορφολογικά στοιχεία των φυτών, αλλά και για τον τρόπο που αναπτύσσονται.

	<p>Εκπαιδευτικός: Κώστας τι είναι αυτό που έφτιαξες; Κώστας: (δείχνει τα φυτά που φυτέψαμε) Εκπαιδευτικός: α φυτά είναι; Και τι έχουν; Κώστας: λουλούδια Εκπαιδευτικός: και τι κάνουν τα λουλούδια αυτά; Κώστας (δείχνει ψηλά) Εκπαιδευτικός: μεγαλώνουν; Κώστας: ναι Εκπαιδευτικός: πώς μεγαλώνουν; Κώστας: έτσι (περνάει με το παιχνίδι που κρατάει όλο το λουλούδι)</p>
---	---

Εικόνα 7

Η κατασκευή του Κώστα

Άλλο ένα παράδειγμα, αποτελεί ο Πέτρος, ο οποίος χρησιμοποιώντας πλαστελίνη αλλά και ένα εργαλείο, κατασκεύασε ένα φυτό και τις ρίζες του. Ο Πέτρος μας 'μιλά' για τα φυτά προφορικά, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα την κατασκευή του αλλά και μια σειρά από κινήσεις.



Εικόνα 8

Η κατασκευή του Πέτρου

Β. Τα παιδιά που αναπτύσσουν μια ολόκληρη αφήγηση πάνω στη δημιουργία τους.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της κατηγορίας αυτής αποτελεί η Σωτηρία (Εικόνα 9), η οποία παρουσιάζοντας την κατασκευή της πλάθει μία ιστορία. Ενώ με την κατασκευή αποτυπώνει τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του πύργου του δράκου που έφτιαξε, με κινήσεις και χειρονομίες συμπληρώνει την αφήγηση της με πληροφορίες όπως που μένει ο κάθε ήρωας της ιστορίας, πώς φυσάει ο αέρας, πόσο ψηλοί είναι οι πύργοι κ.ά.

Αποτίμηση και συμπεράσματα

Οι δράσεις που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα αποτυπώνουν τη σταδιακή εμπλοκή των παιδιών της τάξης μας σε διαδικασίες πολυτροπικής επικοινωνίας μέσω της σχεδιαστικής δραστηριότητας, έτσι όπως εξελίχτηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στο οποίο συμμετείχαμε. Ο τρόπος συμμετοχής των παιδιών σε όλες τις φάσεις όπως την περιγράψαμε, μας επιτρέπει να συνοψίσουμε και να συζητήσουμε όλα όσα μάθαμε από τα ίδια τα παιδιά και την αλληλεπίδραση μαζί τους μέσα από αυτή την εμπειρία, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε.

Η διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης κατά την πρώτη φάση, φάνηκε ότι αρχικά μας προσέφερε την ευκαιρία να δώσουμε μεγαλύτερη σημασία στις σχεδιαστικές προσπάθειες των μικρών παιδιών που συχνά εμείς οι ενήλικες προσπερνάμε ή δεν θεωρούμε και τόσο σημαντικές και στη συνέχεια μας βοήθησε να εντοπίσουμε την πολυτροπική δράση των παιδιών με αφορμή τα σχέδιά τους.

	<p>Εκπαιδευτικός: Τι έφτιαξες Σωτηρία; Σωτηρία: Είναι ένας πύργος. Εκπαιδευτικός: Αυτό τι είναι; Σωτηρία: Είναι ένας κακός δράκος. Μένει εδώ (δείχνει τον έναν πύργο) Εκπαιδευτικός: Πόσους πύργους έφτιαξες; Σωτηρία: Έναν – δύο (τους μετράει και τους δείχνει) Εκπαιδευτικός: Ο δράκος μένει και στους δύο; Σωτηρία: Σ' αυτόν (δείχνει τον κόκκινο πύργο) Εκπαιδευτικός: Στον άλλον πύργο ποιος μένει; Σωτηρία: Η κακιά μάγισσα Εκπαιδευτικός: Α κάνουν και παρέα; Σωτηρία: Ναι. Παίζουν πιάνο, παίζουν Lego, πάζλ, κάνουν νανάκια, πίνουν γάλα. Εκπαιδευτικός: Αυτά που ζωγράφισες γύρω γύρω τι είναι; Σωτηρία: Ένα δέντρο (το δείχνει), ένα λουλούδι (το δείχνει), μία ομπρέλα (κάνει ότι την κρατάει). Φυσάει (κάνει ότι φυσάει και κουνιέται πέρα δώθε) Εκπαιδευτικός: τι άλλο έχει; Σωτηρία: Μόνο αυτά Εκπαιδευτικός: Πόσο ψηλοί είναι οι πύργοι; Σωτηρία: Πολύ, πολύ, πολύ (δείχνει ψηλά). Μέχρι τον ουρανό (δείχνει ψηλά) Εκπαιδευτικός: Αυτό τι είναι; (δείχνει ένα ρολό πίσω από τον δράκο) Σωτηρία: Να κάθετα. Δες τι κάνει (δείχνει τη φωτιά που βγάζει ο δράκος)</p>
--	--

Εικόνα 9

Η κατασκευή της Σωτηρίας

Η συζήτηση και ο αναστοχασμός στην ομάδα του επιμορφωτικού προγράμματος λειτούργησε στη συνέχεια καταλυτικά στο να εστιάσουμε στην ανάπτυξη της πολυτροπικής δραστηριότητας των παιδιών. Βάζοντας συγκεκριμένους στόχους αναπτύξαμε στρατηγικές για την ενεργοποίηση του προφορικού λόγου και του σώματος των παιδιών όταν προσπαθούσαν να περιγράψουν και να μιλήσουν για τα σχέδιά τους μαζί μας. Για παράδειγμα, διατυπώναμε ερωτήσεις που διευκόλυναν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το σχέδιο και το σώμα τους για να κατασκευάσουν νόημα. Οι ικανότητες των παιδιών άρχισαν να εξελίσσονται και σε αυτό βοήθησε ακόμα περισσότερο η αξιοποίηση των κατασκευών τους με πλαστελίνη και άλλα υλικά για περισσότερη επικοινωνία.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε σε αυτή την πορεία δεν ήταν λίγες. Τα παιδιά στην αρχή δεν είχαν υπομονή και απέφευγαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας. Η επιφυλακτικότητα των παιδιών να συμμετέχουν σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με την αρχική δυσκολία τους να βρουν τρόπους να εξηγήσουν τα

σχέδιά τους, λόγω της ηλικίας τους (2,5 ετών). Επιπλέον, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτή η διαδικασία ήταν πρωτόγνωρη για τα παιδιά, καθώς δεν είχαμε υιοθετήσει πιο πριν παρόμοιες διαδικασίες αλληλεπίδρασης μαζί τους για να συλλέξουμε πληροφορίες για το περιεχόμενο των σχεδίων τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά όταν ολοκλήρωναν ένα σχέδιο είτε εγκατέλειπαν το συγκεκριμένο κέντρο ενδιαφέροντος είτε απαντούσαν μονολεκτικά. Ωστόσο, η συστηματική προσπάθεια από μέρους μας για επικοινωνία μέσω των σχεδίων τους με τις κατάλληλες ερωτήσεις, άρχισε να ενεργοποιεί μια μικρή ομάδα παιδιών. Έτσι στη πορεία άρχισε να κινητοποιείται και η υπόλοιπη ομάδα.

Οι προσπάθειες που καταβάλαμε είχαν ως αποτέλεσμα να θεμελιώσουμε μια νέα ρουτίνα στην τάξη μας: τη διαδικασία συζήτησης για τα σχέδια και τις κατασκευές τους και την καταγραφή των πληροφοριών που προέκυπταν. Τα παιδιά σταδιακά συνήθισαν και συχνά αποζητούσαν μόνα τους αυτές τις αλληλεπιδράσεις, ενώ φάνηκε ότι η ικανότητα επικοινωνίας τους σε αυτό το πλαίσιο άρχισε να βελτιώνεται σημαντικά.

Συνοψίζοντας, θέλουμε να επισημάνουμε ότι η δική μας συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, μας βοήθησε να δούμε μια άλλη οπτική του παιδικού σχεδίου και ιδιαίτερα των μικρών παιδιών. Το παιδικό σχέδιο «ζωντάνεψε» μέσα από την πολυτροπική έκφραση των παιδιών και απέκτησε σαφή και ουσιαστικό ρόλο στο παιδαγωγικό μας έργο. Η εξέλιξη που είχαν τα παιδιά τόσο στη συμμετοχή τους στις αλληλεπιδράσεις μαζί μας όσο και στην πολυτροπικότητα της έκφρασης τους, αποτέλεσε για εμάς το κυριότερο κίνητρο για την συνέχιση αυτής της πρακτικής μέσα στην τάξη μας.

Βιβλιογραφία

- Hall, E. (2009). Mixed messages: The role and value of drawing in early education. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 179-190.
- Herakleioti, E., & Pantidos, P. (2016). The contribution of the human body in young children's explanations about shadow formation. *Research in Science Education*, 46(1), 21-42.
- Jolley, R. P. (2018). *Παιδί και εικόνα: Σχεδίαση και κατανόηση* (Φ. Μπονώτη, Επιμ. ελληνικής έκδοσης). Αθήνα: Τόπος.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128.
- Lopes, J. B., Silva, A. A., Cravino, J. P., Santos, C. A., Cunha, A., Pinto, A., & Branco, M. J. (2014). Constructing and using multimodal narratives to research in science education: contributions based on practical classroom. *Research in Science Education*, 44(3), 415-438.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and painting: Children and visual representation* (2nd ed.). London, UK: Paul Chapman Publishing.
- Narey, M. (Ed.) (2017). *Educating the young child. Multimodal perspectives of language, literacy, and learning in early childhood: The creative and critical 'art' of making meaning*. Cham: Springer.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100.

- Papandreou, M., & Terzi, M. (2011). Exploring children's ideas about natural phenomena in kindergarten classes: designing and evaluating "eliciting activities". *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 5(2), 27-47.
- Pozzer-Ardenghi, L., & Roth, W. M. (2005). Photographs in lectures: Gestures as meaning-making resources. *Linguistics and Education*, 15(3), 275-293.
- Robbins, J. (2009). Analysing young children's thinking about natural phenomena: A sociocultural/cultural historical perspective. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3(1), 75-97.
- Χαχλιουτάκη, Μ., Παντίδος, Π., & Ηρακλειώτη, Ε. (2018). Προφορικός λόγος, σχέδιο και χειρονομίες: αναλύοντας τις απαντήσεις των παιδιών για τη δημιουργία των σεισμών. Στο Μ. Καλογιαννάκης (Επιμ.), *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση: προκλήσεις και προοπτικές* (σσ. 117-134). Αθήνα: Gutenberg.
- Wilson, A. D., & Golonka, S. (2013). Embodied cognition is not what you think it is. *Frontiers in psychology*, 4, 58.
- Wright, S. S. K. (2007). Young children's meaning-making through drawing and 'telling': Analogies to filmic textual features. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(4), 37-48.