ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 13 (2014)

Special Issue - Life Skills

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

Ελένη Δήμητρα Σπύρου (Eleni-Dimitra Spyrou), Φωτεινή Μπονώτη (Fotini Mponoti), Δόμνα-Μίκα Κακανά (Domna-Mika Kakana)

doi: 10.12681/icw.18000

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Άδεια χρήσης Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σπύρου (Eleni-Dimitra Spyrou) Ε. Δ., Μπονώτη (Fotini Mponoti) Φ., & Κακανά (Domna-Mika Kakana) Δ.-Μ. (2014). ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *13*, 503–513. https://doi.org/10.12681/icw.18000

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 01/08/2025 06:52:40

Σπύρου Ελένη Δήμητρα, Νηπιαγωγός, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου Π.Τ.Π.Ε, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπονώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

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

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο βελτιώνεται η σχεδιαστική 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 δράσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της ΠΟ παρουσίασαν βελτιωμένη σχεδιαστική ικανότητα σε σχέδια που δημιούργησαν 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 δραστηριοτήτων που παρακολούθησαν. Επιπρόσθετα, τα έργα που δημιούργησαν τα παιδιά της ΠΟ σε κάθε παρέμβαση του προγράμματος κρίθηκαν από ενήλικες αξιολογητές ως καλύτερα σχεδιαστικά από αυτά των παιδιών της ΟΕ.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ
Διαπραγματευτική σχεδίαση, παρατηρητικότητα, αναπαραστατική ζωγραφική, φαντασία

APPLYING AND EVALUATING A TEACHING METHOD FOR THE IMPROVEMENT OF DRAWING ABILITY IN EARLY CHILDHOOD

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 for 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 instructions. Data analysis revealed that in the EG children's drawings performances showed a significant improvement after the intervention. However, controls' drawings didn't present any improvement after the ordinary lessons. Additionally, children's drawings of the EG after each course of the program were rated by adults evaluators as better than those produced by children of the CG.

KEYWORDS
Negotiated drawing, observation, representational drawing and imagination

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιδικό σχέδιο αποτελεί κύρια δραστηριότητα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία, καθώς θεωρείται ένα μέσο με το οποίο εκφράζουν τον εαυτό τους, εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους και προσπαθούν να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει (Jolley, 2010· Thomas & Silk, 1989). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ενασχόληση των παιδιών με εικαστικές δραστηριότητες εστιάζεται στη διαδικασία αναπαραγωγής σχεδίων που προκύπτουν μέσα από τον πειραματισμό με νέες τεχνικές και διάφορα υλικά. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δημιουργήσει καταστάσεις προβληματισμού και πειραματισμού προκειμένου τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους τον πλούτο της τέχνης του σχεδίου. Στο πλαίσιο 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, ή η ένωση τελειών με γραμμές που θα σχηματίσουν αντικείμενα. Παρά το γεγονός ότι στον Οδηγό της Νηπιαγωγού αναγνωρίζεται η σημασία της δημιουργικής έκφρασης των νηπίων μέσω του σχεδίου, δεν υπάρχει κάποιος συστηματικός τρόπος διδασκαλίας του που να στοχεύει στην καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και της δημιουργικότητας των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, στο Αναλυτικό πρόγραμμα δεν προτείνεται μια σειρά δράσεων που να οδηγεί τα παιδιά στη ζωγραφική μέσα από την παρατήρηση, έτσι ώστε να ανακαλύπτουν λεπτομερείς πληροφορίες για τα αντικείμενα και για τις σχέσεις των μερών με το όλο (Katz & Chard, 2004).

Αντίθετα, σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα προσεγγίζεται το παιδικό σχέδιο πιο συστηματικά από την ηλικία του Νηπιαγωγείου. Για παράδειγμα, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας από το 2002, η διδασκαλία του σχεδίου είναι ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα και δημιουργούνται στα παιδιά ευκαιρίες να αναπαριστούν εκφραστικές εικόνες από την φαντασία τους, π.χ. να ζωγραφίσουν κάτι που είδαν σε μια εκδρομή ή έναν περίπατο που πραγματοποίησε όλη η τάξη (Jolley, 2010). Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην απόλαυση που μπορεί να αντλήσουν τα παιδιά από τη διαδικασία της ζωγραφικής. Επίσης, στα παραδοσιακά δημοτικά σχολεία της Αγγλίας (ιδιωτικά και δημόσια), γίνεται μια προσπάθεια να αξιοποιηθεί το σχέδιο ως μέσο έκφρασης, αλλά ουσιαστικά η διδασκαλία επικεντρώνεται στην δημιουργία αναπαραστατικών σχεδίων (Rose, Jolley & Charman, 2012). Το σχέδιο αναπαράγεται κυρίως μέσα από την παρατήρηση αντικειμένων (Cox & Rowlands, 2000), ενώ τα παιδιά διδάσκονται δεξιότητες χειρισμού διαφόρων υλικών, όπως μπογιές, κερομπογιές και μολύβια (Burkitt, Jolley & Rose, 2010).

Η έλλειψη συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρότασης για την ανάπτυξη της σχεδιαστικής ικανότητας των μικρών παιδιών οδήγησε στη διατύπωση μιας μεθόδου που είναι γνωστή ως «διαπραγματευτική σχεδίαση». Εφαρμόστηκε σε Νηπιαγωγεία της Αγγλίας και προτάθηκε από τον Grant Cooke με τη συνεργασία 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. Ενώ, οι δάσκαλοι συχνά ενθαρρύνουν τους μαθητές τους λέγοντας να κοιτάξουν προσεχτικά, τα παιδιά αδυνατούν να σχεδιάσουν σχολιάζοντας πως παρατηρούν αλλά δε μπορούν να ζωγραφίσουν (Edwards, 1986, όπ. αναφ. στο Cooke et al., 1998: 16). Προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στο να παρατηρούν αντικείμενα και έπειτα να τα αναπαριστούν στα σχέδιά τους (Cox, 1997), θα πρέπει να τους είναι σαφής η διαδικασία αυτή. Αυτός ακριβώς είναι ο στόχος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης»: η δασκάλα κεντρίζει την προσοχή των παιδιών στο αντικείμενο και μέσω της παρατήρησης και της περιγραφής στρέφει τη προσοχή στα σχήματα που το απαρτίζουν και στη συνέχεια στο τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται τα σχήματα αυτά για τη σύνθεση της εικόνας του (Cooke et al., 1998).

Συγκεκριμένα, όπως αναλυτικά περιγράφεται στο βιβλίο των Cooke et al (1998) “Teaching young children to draw”, μέσα στην αίθουσα τοποθετείται το αντικείμενο που πρόκειται να ζωγραφιστεί, και πίσω από αυτός ένας μεγάλος άσπρος πίνακας. Τα παιδιά κάθονται έτσι ώστε να μπορούν να το βλέπουν καλά. Αρχικά, 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.). Στη συνέχεια, η δασκάλα ζητάει από τα παιδιά να τη βοηθήσουν να ζωγραφίσει στον πίνακα το αντικείμενο που παρατηρούν δίνοντάς της σαφείς λεκτικές 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: 23).

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 (Cooke et al, 1998· Cox et al,

1995). Τα λάθη αυτά γίνονται για να καταλάβει το παιδί ότι οι σχεδιαστικές επιλογές του είναι αποτέλεσμα μιας σειράς αποφάσεων που σκοπό έχουν την αποτύπωση του αντικειμένου (Cox, 1992). 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 εντοπίσουν το λάθος (Cooke et al., 1998). 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 (Cooke et al, 1998. Cox et al, 1995). 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 βοηθιούνται στο να αντιληφθούν πώς ταυτίζονται οι γραμμές που κάνει η δασκάλα στον πίνακα με το ίδιο το αντικείμενο. Η ζωγραφιά στον πίνακα δεν ολοκληρώνεται και σβήνεται πριν ξεκινήσουν τα παιδιά να κάνουν τις δικές τους ζωγραφιές του παρατηρούμενου αντικειμένου (Cooke et al., 1998).

Αφού πραγματοποιηθεί η σχεδίαση του αντικειμένου με τη διαδικασία που περιγράφτηκε 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 δημιουργικότητάς τους. Επιπρόσθετα, μέσα από την συζήτηση και το διάλογο δίνεται έμφαση στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Η μορφή αυτή σχεδίασης διαφέρει από άλλες προσεγγίσεις διότι δίνει έμφαση στην παρατήρηση των αντικειμένων, στην ίδια τη διαδικασία σχεδίασης, αλλά αναγνωρίζει και το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια προώθησης της σχεδιαστικής ανάπτυξης του παιδιού (Cooke et al., 1998. Cox et al., 1995).

Η παρούσα έρευνα

Προκειμένου να γίνει ο εμπειρικός έλεγχος της συγκεκριμένης παρέμβασης οι Cox et al (1995) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε σχολεία της Αγγλίας. Πιο συγκεκριμένα επιχείρησαν να συγκρίνουν την επίδραση της παρέμβασης, χωρίζοντας τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες, που είχαν εξισωθεί ως προς το επίπεδο της σχεδιαστικής τους ικανότητας. Οι δύο ομάδες δέχτηκαν μια σειρά μαθημάτων διαπραγματευτικής σχεδίασης από τον εισηγητή της μεθόδου, Grant Cooke, και μια εκπαιδευμένη δασκάλα αντίστοιχα, ενώ οι άλλες δύο ομάδες παρακολούθησαν μια σειρά συνηθισμένων μαθημάτων από τους ίδιους εκπαιδευτικούς. Ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με τη σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών όλων των ομάδων σε τρία σχεδιαστικά έργα που συλλέχθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά που παρακολούθησαν τη «διαπραγματευτική σχεδίαση» παρουσίασαν βελτίωση στην σχεδιαστική αποτύπωση των αντικειμένων που παρατηρούσαν σε σχέση με τα παιδιά των άλλων δύο ομάδων που δέχτηκαν συνηθισμένη διδασκαλία (Cox et al., 1995).

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει κατά πόσο η τεχνική της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» μπορεί να εφαρμοστεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενθαρρύνοντας τις σχεδιαστικές προσπάθειες των παιδιών προσχολικής ηλικίας και βελτιώνοντας το σχεδιαστικό τους αποτέλεσμα. 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. Υποθέσαμε ότι οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα θα ήταν καλύτερες από αυτές των ίδιων παιδιών πριν την παρέμβαση, σε αντίθεση με τις σχεδιαστικές επιδόσεις

των παιδιών της ομάδας ελέγχου που δεν θα παρουσίαζαν βελτίωση. Επίσης, αναμέναμε ότι οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης θα ήταν καλύτερες από αυτές των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Η έρευνα αποτέλεσε μια επανάληψη της αντίστοιχης έρευνας που πραγματοποίησαν οι Cox et al. (1995) στην Αγγλία. Προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε ένα δείγμα διαφορετικής κουλτούρας και εμπειριών, τα μαθήματα προσαρμόστηκαν στα ερεθίσματα και στις εμπειρίες των παιδιών του δείγματος.

ΜΕΘΟΔΟΣ

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.

Προκειμένου να καθορισθεί ένα αρχικό επίπεδο σχεδιαστικής ικανότητας του κάθε παιδιού, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με τους Cox et al. (1995) και ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν σχέδια ενός ανθρώπου, τα οποία στη συνέχεια βαθμολογήθηκαν από 2 ανεξάρτητους κριτές σύμφωνα με την πρόταση των Goodenough – Harris (Harris, 1963). Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε στα παιδιά μια σελίδα Α4 και ένα μολύβι και η εντολή «Ζωγραφίστε έναν άνθρωπο όσο καλύτερα μπορείτε». Σύμφωνα με το τεστ των Goodenough – Harris (Harris, 1963) τα σχέδια των παιδιών βαθμολογούνται ανάλογα με τον αριθμό των λεπτομερειών που αποδίδει κάθε παιδί στις ανθρώπινες φιγούρες που σχεδιάζει. Υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός λεπτομερειών που βαθμολογούνται (73 για το σχέδιο άντρα και 71 για το σχέδιο της γυναίκας) και το σκορ του κάθε σχεδίου αυξάνεται, όσο αυξάνονται οι λεπτομέρειες σε αυτό. 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 αντιστοιχήθηκε με ένα παιδί της ίδιας ηλικίας (-,+5 μήνες), του ίδιου φύλου και της ίδιας βαθμολογίας στο τεστ της Goodenough (+, - 5 μονάδες) από την ομάδα ελέγχου.

Διαδικασία

Η διαδικασία ακολούθησε τον τρόπο αξιολόγησης της έρευνας των Cox et al. (1995) και 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 ζωγραφιές (pre –tests) με 3 διαφορετικά θέματα και από τις δύο ομάδες. Μετά από 3 μέρες ξεκίνησε το πρόγραμμα που είχε διάρκεια 4 εβδομάδων. Παράλληλα με το πρόγραμμα της διαπραγματευτικής σχεδίασης που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα, και η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε μια σειρά σχετικών μαθημάτων, όπως αυτά συνηθίζονται στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο. 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).

Εκτίμηση της Σχεδιαστικής Ικανότητας πριν και μετά το Πρόγραμμα Παρέμβασης

Προκειμένου να εκτιμηθεί η επίδραση του προγράμματος στη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών, τους ζητήθηκε να κάνουν πριν και μετά την παρέμβαση τρεις ζωγραφιές με διαφορετικό θέμα η καθεμιά (Cox et al., 1995). 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 επιλέχτηκαν είναι ίδια με αυτά που προτείνουν

οι Cox et al. (1995) στην έρευνά τους επειδή θεωρήθηκε ότι το περιεχόμενό τους μπορεί να επιτρέψει 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 εφαρμόστηκε στην αγγλική έρευνα, 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 διευκρινήσεις 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: τηλέφωνο που παρατηρούν τα παιδιά στη πρώτη ζωγραφιά των pre/post tests

Οι ζωγραφιές των παιδιών βαθμολογήθηκαν από τρεις εκπαιδευτικούς σε μια 5βαθμη κλίμακα όπου ο βαθμός (1) αντιστοιχούσε στην ελλιπή ζωγραφιά και το (5) στην άριστη (Cox et al., 1995). Οι αξιολογητές βαθμολόγησαν το κάθε σχέδιο χωρίς να γνωρίζουν αν προέρχεται από την ΠΟ ή την ΟΕ, καθώς και αν δημιουργήθηκε πριν ή μετά την παρέμβαση. Η οδηγία που τους δόθηκε ήταν να αξιολογήσουν στην 5θμη κλίμακα το βαθμό επιτυχημένης αναπαράστασης του κάθε σχεδιαστικού θέματος. Ενδεικτικά σχέδια των τριών θεμάτων που δημιουργήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση από τα παιδιά της ΠΟ και της ΟΕ παρουσιάζονται στην Εικόνα 2.

Στην παρούσα έρευνα τα σχέδια που προέκυψαν μετά από κάθε δραστηριότητα του παρεμβατικού προγράμματος βαθμολογήθηκαν χωριστά με σκοπό να εξεταστεί αν υπήρχαν διαφορές στα σχέδια που δημιούργησαν τα παιδιά των δυο ομάδων. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων δεν προβλέφθηκε στην έρευνα των Cox et al. (1995), καθώς σε αυτή γίνεται μόνο ποιοτική ανάλυση κάποιων ενδεικτικών σχεδίων. Η βαθμολόγηση των έργων αυτών έγινε με τον ίδιο τρόπο που αξιολογήθηκαν τα pre και post tests.

Ο κύκλος των μαθημάτων της διαπραγματευτικής σχεδίασης

Το πρόγραμμα διήρκησε τέσσερις εβδομάδες με δύο παρεμβάσεις κάθε εβδομάδα. Το κάθε δράση διαπραγματεύτηκε διαφορετικό θέμα και ακολούθησε μια συγκεκριμένη μορφή: Προηγήθηκε η διαπραγματευτική σχεδίαση του αντικειμένου και ακολούθησε η φανταστική ιστορία (Cooke et al., 1998). Ειδικότερα, οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν με συγκεκριμένη σειρά θεματολογίας, κάθε

Τρίτη και Πέμπτη. Από τα θέματα που προτείνουν οι Cooke et al. (1998) επιλέχθηκαν αυτά που ήταν τα πιο προσιτά στις εμπειρίες του συγκεκριμένου δείγματος. Μετά από συζήτηση με τις δασκάλες των παιδιών και των δύο ομάδων, εξακριβώθηκε ότι τα παιδιά είχαν διδαχτεί κάτι σχετικό με τα θέματα της παρέμβασης και έτσι οι έννοιες που εμπεριέχονταν στα «σχεδιαστικά μαθήματα» ήταν οικείες και για τις δύο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, από τους Cooke et al. (1998) επιλέγηκαν τα θέματα: (α) «Η μαγική σκούπα», (β) «Ο σκελετός που χορεύει», (γ) «Αιχμαλωτίζοντας έναν δεινόσαυρο», (δ) «Το μαγικό ποδήλατο», (ε) «Απλώνοντας μια μπουγάδα», (στ) «Πώς να τηγανίσεις ένα αυγό», (ζ) «Ζυγίζοντας έναν ελέφαντα», (η) «Ένας κροκόδειλος στη τάξη».

Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η συνεδρία με τίτλο «Το μαγικό ποδήλατο», προκειμένου να επεξηγηθεί η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την εφαρμογή της παρέμβασης.

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

Κατά τη διάρκεια της σχεδιαστικής διαδικασίας, η δασκάλα έκανε μια σειρά από λάθη, και πιο συγκεκριμένα: (α) Στο σχήμα της ρόδας: Η ρόδα σχεδιάστηκε τριγωνική και έπειτα τετράγωνη. (β) Στη θέση της ρόδας στον πίνακα: Η ρόδα τοποθετήθηκε πολύ ψηλά στον πίνακα για να μην υπάρχει χώρος για τον σκελετό. (γ) Στην τοποθέτηση του σκελετού: Η γραμμή του σκελετού τοποθετήθηκε μακριά από τη ρόδα. (δ) Στο είδος της γραμμής του σκελετού: Η δασκάλα έκανε τη γραμμή κυματιστή, ενώ τα παιδιά παρατήρησαν ότι ήταν ίσια.

Τέλος, τα παιδιά παρατήρησαν έναν φάκελο που είχε τοποθετήσει η δασκάλα στο ποδήλατο πριν λήξει η διαδικασία σχεδίασής του. Το πήραν και ανοίγοντάς το διάβασαν, όπως περιγράφουν οι 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.

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 χρησιμοποιήθηκε στην ΠΟ 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 να πούνε 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.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

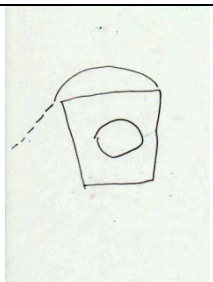
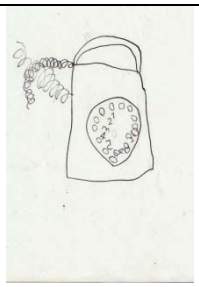
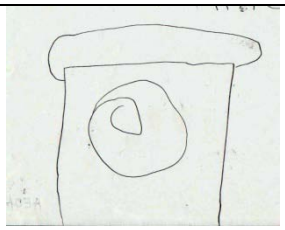
Αφού βαθμολογήθηκαν όλα τα έργα (pre και post tests) από το 1 έως το 5, υπολογίστηκε ο ΜΟ των τριών βαθμολογιών για το κάθε έργο χωριστά. Προκειμένου να συγκριθούν οι επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ πριν και μετά την παρέμβαση, χρησιμοποιήσαμε t –test για συζευγμένα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 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 του

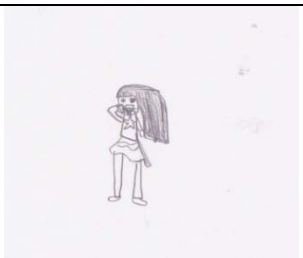
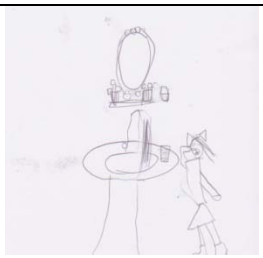
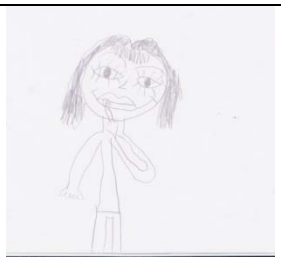
τηλεφώνου μετά την παρέμβαση (*ΜΟ* = 3.41) σε σχέση με πριν (*ΜΟ* = 2.15), $t(23) = 7.37$, $p = .000$, ενώ το ίδιο παρατηρήθηκε στα σχέδια με θέμα το βούρτσισμα δοντιών ($ΜΟ_{πριν}$ = 3.25, $ΜΟ_{μετά}$ = 1.71), $t(23) = 7.10$, $p = .000$, και στα έργα σχεδίασης του φανταστικού κήπου ($ΜΟ_{πριν}$ = 2.87, $ΜΟ_{μετά}$= 2.12), $t(23) = 4.98$, p=.000. Όσον αφορά τη συνολική επίδοση των παιδιών, που προέκυψε από το άθροισμα των τιμών όλων των έργων, βρέθηκε ότι μετά την παρέμβαση οι επιδόσεις των παιδιών βελτώθηκαν (*ΜΟ* = 9.54), $t(23) = 10.22$, $p = .000$, σε σχέση με πριν την παρέμβαση (*ΜΟ* = 5.96).

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)

Η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών της ΟΕ πριν και μετά την παρέμβαση δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές παρά μόνο στο έργο των δοντιών. Πιο συγκεκριμένα, στα σχέδια των δοντιών υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των παιδιών μετά την παρέμβαση (*ΜΟ* = 1.79) σε σχέση με πριν (*ΜΟ* = 1.50) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική $t(23) = 2.29$, $p = .032$. Αντίθετα, βρέθηκε ότι τα παιδιά δεν παρουσίασαν βελτίωση των επιδόσεών τους στη σχεδίαση του τηλεφώνου ($ΜΟ_{μετά}$ = 2.08, $ΜΟ_{πριν}$ = 2.33) ενώ στα σχέδια του κήπου δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση ($ΜΟ_{πριν}$ = 1.79, $ΜΟ_{μετά}$ = 1.70). Κατά τη σύγκριση των συνολικών επιδόσεων των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($ΜΟ_{πριν}$ = 5.62, $ΜΟ_{μετά}$ = 5.58).

 Αγόρι ΠΟ (5,-10 χρ.) *ΜΟ* = 1	 Αγόρι ΠΟ (5, -10 χρ.) *ΜΟ* = 4
 Αγόρι ΟΕ (5, -5 χρ.) *ΜΟ* = 1	 Αγόρι ΟΕ (5, -5 χρ.) *ΜΟ* = 2

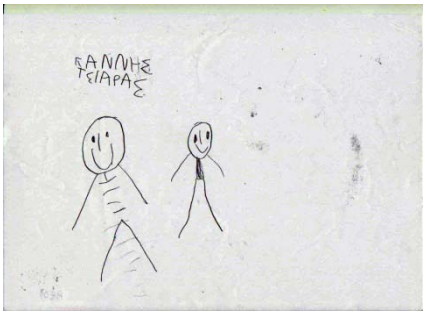
 Κορίτσι ΠΟ (5, -9 χρ.) *ΜΟ* = 2	 Κορίτσι ΠΟ (5, -9 χρ.) *ΜΟ = 5*
 Κορίτσι ΟΕ (5, -9 χρ.) *ΜΟ = 3*	 Κορίτσι ΟΕ (5, -9) *ΜΟ = 2*

Εικόνα 2. Σχέδια παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ πριν (αριστερά) και μετά (δεξιά) την παρέμβαση.

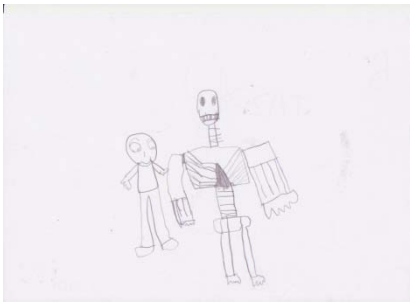
Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να συγκριθεί η επίδοση των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ σε όλα τα έργα που δημιουργήθηκαν ως αποτέλεσμα των παρεμβάσεων (βλ. Πίνακα 2 και Εικόνα 3). Η ανάλυση έδειξε ότι η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις περιπτώσεις: σκούπα: $t(23) = 8{,}34$, $p = .006$, σκελετός: $t(23) = 12.08$, $p = .001$, δεινόσαυρος: $t(23) = 4.47$, $p = 040$, ποδήλατο: $t(23) = 8.37$, $p = .006$, μπουγάδα: $t(23) = 18.24$, $p = .000$, αυγό: $t(23) = 5.34$, $p = .026$, ζυγαριά: $t(23) = 13.47$, $p = .001$, κροκόδειλος: $t(23) = 11.60$, $p = .001$.

Πίνακας 2. Μέσοι Όροι (*και τυπικές αποκλίσεις*) της αξιολόγησης των έργων των παιδιών

Μαθήματα	Ομάδα Ελέγχου	Πειραματική Ομάδα
Σκούπα	2.22 (*.99*)	3.1 (*1.14*)
Σκελετός	2.18 (*1.43*)	3.65 (*1.40*)
Δεινόσαυρο	2.38 (*1.07*)	3.12 (*1.26*)
Ποδήλατο	2.22 (*0.97*)	3.16 (*1.20*)
Μπουγάδα	2.22 (*0.92*)	3.54 (*1.14*)
Αυγό	2.38 (*0.97*)	3.17 (*1.27*)
Ζυγαριά	1.90 (*1.17*)	3.29 (*1.33*)
κροκόδειλος	1.90 (*1.17*)	3.08 (*1.13*)

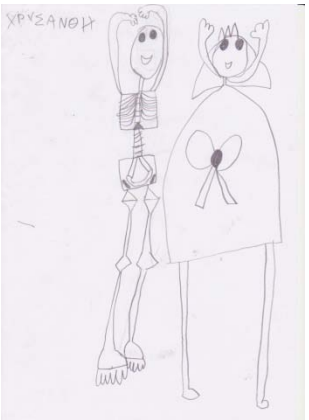


Αγόρι (5,10) ΟΕ

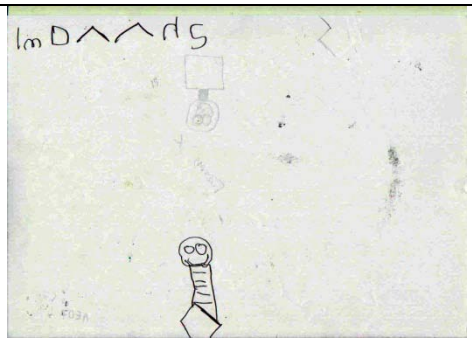


Αγόρι (5,10) ΠΟ

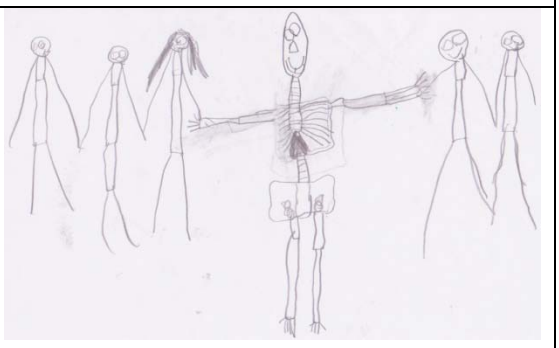
Κορίτσι (5,6) ΟΕ



Κορίτσι (5,4) ΠΟ



Αγόρι (5,9) ΟΕ



Αγόρι (5,11) ΠΟ

Εικόνα 3: Σχέδια παιδιών από τη συνεδρία «Χορεύοντας με ένα σκελετό »

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο η εφαρμογή ενός προγράμματος όπως «η διαπραγματευτική σχεδίαση» θα βελτίωνε τη σχεδιαστική ικανότητα παιδιών νηπιακής ηλικίας όταν εκείνα καλούνται να αποτυπώσουν κάτι που παρατηρούν ή φαντάζονται. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της ΠΟ που παρακολούθησαν το πρόγραμμα παρουσίασαν βελτιωμένη συνολική επίδοση, σε σχέση με τα παιδιά που παρακολούθησαν την ανάγνωση ενός παραμυθιού με την απλή περιγραφή των εικόνων (που αποτελεί συνηθισμένο τρόπο διδασκαλίας στα νηπιαγωγεία). Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η συνολική αυτή βελτιωμένη επίδοση προκύπτει από βελτίωση και στα τρία σχέδια που δημιούργησαν τα παιδιά. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τους Cox et al. (1995) οι οποίοι

βρήκαν ότι οι δύο ομάδες που παρακολούθησαν το πρόγραμμα της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» έλαβαν υψηλότερους βαθμούς και στα τρία σχέδια σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε και ένας επιπλέον τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης από αυτό νπο υ πρό ειναν οι Cox et al (1995). Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση όλων των σχεδίων που δημιούργησαν τα παιδιά και των δύο ομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της ΠΟ εμφάνισαν βελτιωμένες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά της ΟΕ σε όλα τα έργα. Με άλλα λόγια, τα σχέδια των παιδιών της ΠΟ 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 αναπαράσταση των αντικειμένων χωρίς να αποδίδονται οι λεπτομέρειές τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η μέθοδος της «διαπραγματευτικής σχεδίασης» μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική και σε ένα δείγμα παιδιών από διαφορετική χώρα, με διαφορετική κουλτούρα, πολιτισμό και γλώσσα από το δείγμα των παιδιών της αρχικής έρευνας (Cox et al., 1995). Μέχρι σήμερα, στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που να μελετούν την επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων στη σχεδιαστική 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 συγκεκριμένου θέματος, του χώρου, βελτιώθηκε με την εφαρμογή προγράμματος που επικεντρωνόταν στην επεξεργασία του αντίστοιχου θέματος. Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη για περισσότερη έρευνα για την επίδραση προγραμμάτων παρέμβασης στη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών.

Στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο δεν εφαρμόζεται κάποια οργανωμένη διδασκαλία στο σχέδιο και τα παιδιά πολλές φορές διστάζουν να αποτυπώνουν απλά αντικείμενα της καθημερινότητας επειδή απλά «δεν ξέρουν» ή «δε μπορούν». Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην εφαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας του σχεδίου στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η σχεδιαστική επίδοση των νηπίων μπορεί να βελτιωθεί με την ενεργή συμβολή του εκπαιδευτικού, αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασής του με το παιδί. Οι Bonoti και Metallidou (2010), διερευνώντας τις εκτιμήσεις των παιδιών για τις σχεδιαστικές τους δημιουργίες, βρήκαν ότι τα παιδιά στην προσχολική ηλικία συχνά αγνοούν το βαθμό δυσκολίας των έργων και δείχνουν ικανοποιημένα από τον τρόπο με τον οποίο κατορθώνουν να αποδώσουν ένα απεικονιζόμενο αντικείμενο. Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα αξιοποιώντας την παραπάνω τάση των παιδιών έχει τη δυνατότητα να τα ωθήσει να δημιουργούν νέες αναπαραστάσεις χωρίς να αποτελεί εμπόδιο η δυσκολία αποτύπωσης οποιασδήποτε εικόνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bonoti, F., & Metallidou, P. (2010). Children's judgments and feelings about their own drawings. *Psychology, 1*(5), 329-336.

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.

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.* London: Penguin.

Cox, M. V. (1997). *Drawings of people by the under 5's.* 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., & 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.

Jolley, R. P. (2010). *Children & Pictures. Drawing and Understanding.* Oxford: Wiley-Blackwell.

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.

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.

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.

Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1989). *Η Ψυχολογία του Παιδικού Σχεδίου.* Αθήνα: Καστασνιώτη.

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.

Winner, E. (1989). How can Chinese children draw so well? *Journal of Aesthetic Education,* 23, 41-63.

Στοιχεία Επικοινωνίας:
Ελένη – Δήμητρα Σπύρου, elspyrou@uth.gr