ePublishing

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Vol 5 (2003)

Ερευνώντας την παιδική τέχνη: Συστηματικές παρατηρήσεις στις εικαστικές δεξιότητες των παιδιών

Κατερίνα Ματεζόφσκυ-Νικόλτσου (Katerina Matozefski-Nikoltsou)

doi: 10.12681/icw.18093

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0.

To cite this article:

Ματεζόφσκυ-Νικόλτσου (Katerina Matozefski-Nikoltsou) Κ. (2003). Ερευνώντας την παιδική τέχνη: Συστηματικές παρατηρήσεις στις εικαστικές δεξιότητες των παιδιών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *5*, 56–70. https://doi.org/10.12681/icw.18093

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 05/08/2025 21:00:00

Κατερίνα Ματεζόφσκυ-Νικόλτσου
Επίκουρη Καθηγήτρια Εικαστικών
Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ.

Ερευνώντας την παιδική τέχνη: Συστηματικές παρατηρήσεις στις εικαστικές δεξιότητες των παιδιών

Εισαγωγή

«Στην επιστήμη της χώρας μας επικρατεί περισσότερο η γνωμολογία και η "φιλολογία" παρά η συστηματική έρευνα των πραγμάτων; η πραγματολογία, η διερεύνηση της αντικειμενικής πραγματικότητας, πέρα από τις υποκειμενικές ή συμφεροντολογικές παραποιήσεις της».
(Φράγκος, 1985, 12)

Τα προβλήματα που κάποιος αντιμετωπίζει, όταν προσπαθεί να προωθήσει την έρευνα στον εκπαιδευτικό τομέα είναι δύσκολα. Αλλά ακόμη πιο δύσκολα παρουσιάζονται αυτά που έχουν σχέση με τον τομέα της αισθητικής παιδείας και συγκεκριμένα με το χώρο της παιδικής τέχνης (Eisner, 1972, 14). Άλλωστε, η επιστημονική έρευνα της ανθρώπινης εμπειρίας, της συμπεριφοράς και της δημιουργικότητας στην τέχνη είναι σχετικά πρόσφατη (Νικόλτσου, 1993, 125). Η αισθητική παιδεία, η έρευνα των εικαστικών δεξιοτήτων και γενικότερα της καλλιτεχνικής εμπειρίας, συγκαταλέγονται ανάμεσα στις πιο προχωρημένες πλευρές των ανθρώπινων πράξεων και αισθημάτων (Eisner, 1981, 5, Gardner, 1988, 102, Arnheim, 1989).

Η αισθητική παιδεία, και ειδικότερα η εικαστική παιδεία, δεν γνώρισαν τη δική τους ιστορία της επιστημονικής έρευνας, όπως συμβαίνει με τη λεγομένη «καθαρή επιστήμη». Η έρευνα της ανθρώπινης καλλιτεχνικής δημιουργίας σχετίζεται πάντα με την ίδια τη διαδικασία που επιχειρεί να κατανοήσει, καθώς η ανθρώπινη δημιουργικότητα στον τομέα αυτόν αναπτύσσεται καλύτερα, όταν καλύπτεται από ένα μανδύα μυστηρίου. Στην προσπάθεια μας να κατανοήσουμε τη δημιουργικότητα και να φωτίσουμε κάθε πτυχή και λεπτομέρεια της, ίσως αφαιρέσουμε τη δύναμη και την γοητεία της δημιουργικότητας και της καλλιτεχνικής εμπειρίας. Όσοι ερευνούν την αισθητική παιδεία ομολογούν ότι τα περισσότερα εργαλεία και μέθοδοι δεν βρίσκουν το στόχος τους (Winner, 1982, 49 Eisner, 1981, 5). Μάλλον γιατί η τέχνη λειτουργεί στο βασίλειο της ανθρώπινης εμπειρίας και φαντασίας.

Αν κάποιος επιθυμεί να κατανοήσει την καλλιτεχνική ανάπτυξη, και ειδικότερα την παιδική τέχνη, οφείλει να χρησιμοποιήσει τους σχετικούς καλλιτεχνικούς τρόπους έρευνας της τέχνης. Όταν ερευνούμε την παιδική τέχνη, μας χρειάζεται, παράλληλα με τις συστηματικές μεθόδους, και κάποια φαντασία και δημιουργικότητα. «Η επιστήμη δεν είναι τόσο ξεχωρισμένη από τη φαντασία. Φαντασία και διαρθρωτική λογική δένονται και η επιστήμη δεν είναι μόνο ορθολογισμός, αλλά εμπεριέχει –ή τουλάχιστον πρέπει να εμπεριέχει– και στοιχεία από την ομορφιά και την φαντασία» (Φράγκος,1994[α],31).

Πώς να αντικρίζουμε την παιδική τέχνη

Καθώς ερευνούμε την παιδική τέχνη, ανακαλύπτουμε πολλούς τρόπους με τους οποίους μπορούμε να κατανοήσουμε τα έργα των παιδιών, τα σχέδια, τις ζωγραφικές συνθέσεις και τις κατασκευές. Οι περισσότεροι ενήλικες χαρακτηρίζουν τα παιδικά έργα ως ενδιαφέροντα, συναρπαστικά ή πολύχρωμα δείγματα της αυτοέκφρασης των παιδιών. Από την εποχή της εμφάνισης μάλιστα της μοντέρνας τέχνης και την επανεκτίμηση των βασικών στοιχείων της τέχνης, όπως είναι η γραμμή, το σχήμα, τα χρώματα κτλ. η παιδική τέχνη έχει αναβαθμιστεί στο επίπεδο της Καλής Τέχνης (Gardner, 1980, Arnheim, 1989, Rubin, 1997).

Οι ενήλικες αντιμετωπίζουν την παιδική τέχνη με μια δόση ζήλιας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι την τέχνη αυτή χαρακτηρίζει η μεγάλη ελευθερία και ένας αυθορμητισμός, στοιχεία ολοφάνερος στο είδος αυτό της τέχνης (Winner,1982,144). Ο Picasso είπε σχετικά: «Όταν ήμουν μικρό παιδί μπορούσα να ζωγραφίσω σαν τον Ραφαήλ, όμως χρειάστηκα μια ολόκληρη ζωή για να μάθω να ζωγραφίζω σαν παιδί» (Ashton, 1972, 104).

Οι ειδικοί στον τομέα της τέχνης και της ψυχολογίας συχνά αντιμετωπίζουν την παιδική τέχνη από διαφορετικές σκοπιές (Rubin, Irwin and Bernstein, 1975, 60). Ο γονιός, ο δάσκαλος, ο κλινικός ψυχολόγος θα βγάλουν διαροφετικά συμπεράσματα από το ίδιο παιδικό σχέδιο. Αυτό που για τον ένα φαίνεται θαυμάσιο και δημιουργικό, για τον άλλο μπορεί να θεωρηθεί ως σύμπτωμα κάποιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, ενώ ένας τρίτος θα μπορούσε ίσως να δει σ' αυτό μια αποτυχημένη προσπάθεια (Mooney, 1954, Rowen, 1973).

Ας γίνουμε πιο συγκεκριμένοι:

1) Μια μέθοδος προσέγγισης της παιδικής τέχνης είναι η ψυχαναλυτική. Η μέθοδος αυτή απαιτεί από τον παρατηρητή να γνωρίζει καλά την παιδική και την κλινική ψυχολογία (Dalley, 1998, 17, Miller, 1998). Στην περίπτωση αυτή η ζωγραφιά ή το σχέδιο ενός παιδιού, αναλύεται ανάλογα με τη σημασία που έχει για το παιδί-δημιουργό και με τη σχέση του προς το σύνολο της εικόνα, δηλ. με τη γραμμή, το σχήμα

και το χρώμα του (Harris,1963). Ο ψυχαναλυτής λ.χ. δίνει μεγάλη σημασία στο σχέδιο μιας ανθρώπινης μορφής, καθώς παρατηρεί πως σχεδιάστηκαν τα χέρια, το μέγεθος του σώματος και η έκφραση του προσώπου της μορφής (Matthews, 1997, 58 Cox, 1993, Willats, 1992, 692).

Έτσι η τέχνη του παιδιού αποτελεί ένα μέσο για να ανακαλυφθούν οι εσωτερικές συγκρούσεις και οι αρνητικές επιδράσεις που συνέβαλαν στην ανάπτυξη του (Winner, 1982, Gardner, 1980, Rubin, 1997). Στην περίπτωση αυτή η δραστηριότητα του σχεδίου ή της ζωγραφικής θεωρείται θεραπευτική. Το παιδί μπορεί να ζωγραφίζει ελεύθερα όλα κάθε γεγονός ή πρόβλημα που του προκαλεί εσωτερική σύγκρουση. Μπορεί να εξωτερικεύσει ή να ζωγραφίσει τα προβλήματα και τους φόβους που το ενοχλούν κι έτσι η ζωγραφιά του λειτουργεί ως κάθαρμα. Επομένως το τελικό προϊόν της καλλιτεχνικής του δραστηριότητας αποκτά μεγάλη σημασία, καθώς αποτελεί έναν κατάλογο των προβλήματα και των εσωτερικών συγκρούσεων του παιδιού (Halliday, 1998, 188).

2) Μια άλλη μέθοδος έρευνας της παιδικής τέχνης αφορά τον συμπεριφορικό ψυχολόγο. Εδώ η έμφαση τοποθετείται κυρίως στις δραστηριότητες του παιδιού που απαρτίζουν και ενισχύουν τη συμπεριφορά του. Η έρευνα αυτή βέβαια δεν ταυτίζει με την αντίστοιχη έρευνα της παιδαγωγικής, καθώς: «Η ψυχολογία μελετάει τη συμπεριφορά, η παιδαγωγική την αλληλοσυμπεριφορά» (Φράγκος, 1983, 148).

Μια άλλη παράμετρος που θεωρείται από τον ψυχολόγο σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού είναι το περιβάλλον. Το παιδί μεταβάλλει ή αντικαθιστά τις εμπειρίες του σε κάθε αλλαγή εξωτερικού περιβάλλοντος και συνθηκών διαβίωσής του (MacRay, 1996). Έτσι αλλάζουν και τα ζωγραφικά σχέδια του παιδιού καθώς τη διαδικασία των σκέψεων του. Στην περίπτωση αυτή είναι αναγκαίο να διαπιστώσουμε τι είναι σημαντικό να «μάθει» το παιδί και στη συνέχεια να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε η μάθηση αυτή να λειτουργήσει (Perkins, 1992, Case, 1998, 95). Η μέθοδος αυτή συνήθως θεωρεί ως βασική προϋπόθεση την κατανόηση από το δάσκαλο/νηπιαγωγό των στόχων της εικαστικής δραστηριότητας του παιδιού, χωρίς τη συμμετοχή του ίδιου παιδιού στον καθορισμό αυτών των στόχων. Έτσι, αντικρίζουμε με έντονο ενδιαφέρον το καλλιτεχνικό δημιούργημα ενός παιδιού, αν οι στόχοι μας έχουν επιτευχθεί, αλλά το πραγματικό νόημα της έκφρασης του έχει χαθεί (Lowenfeld and Brittan, 1975, 25).

Ο δάσκαλος/νηπιαγωγός αναρωτιέται συνήθως αν υπάρχουν ενδείξεις ότι πέτυχε η διδακτική του μέθοδος. Για παράδειγμα αν έβαψαν όλα τα παιδιά το μήλο κόκκινο χωρίς να βγουν από το περίγραμμά του. Ο ψυχολόγος συμπεριφοράς πάλι ενδιαφέρεται να εντοπίσει αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά του παιδιού στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. «Τι ανοησία», συ-

μπεραίνει ο Lowenfeld (1975), «το κάθε παιδί δημιουργεί με ενθουσιασμό και αυθεντικότητα!» Πράγματι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας σχεδιάζει με απόλυτη ελευθερία και αυτοπεποίθηση, οπλισμένο με όλες τις ικανότητες και δεξιότητες που κατέχει. Μόνο από τη στιγμή που θα ενταχθεί σε κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα χάνει σε ένα βαθμό την εκφραστική του ελευθερία.

3) Μια άλλη προσέγγιση του παιδικού σχεδίου είναι η αναπτυξιακή. Αυτό σημαίνει ότι κρίνουμε την εικαστική έκφραση του παιδιού σε σχέση με ότι προσδοκούμε από αυτό σε μια ορισμένη ηλικία. Πιστεύεται ότι κάθε στάδιο της ανάπτυξης του παιδιού ακολουθεί το προηγούμενο σε μια λογική ακολουθία και ότι δεν μπορούμε να μετατοπίσουμε ένα στάδιο χωρίς να συμπληρώσουμε το προηγούμενο. Υπάρχει ακόμη η πεποίθηση ότι το παιδί δεν θ' αλλάξει και δεν θα προχωρήσει παρά μόνο αν είναι έτοιμο (Vygotsky, 1978, Hohmann and Weikart, 1995). Το μόνο που μπορεί να προσφέρει ο δάσκαλος/νηπιαγωγός σ' αυτή τη διαδικασία είναι ν' αφήσει το παιδί να εκφράσει ελεύθερα. Όμως όλα τα παιδιά δεν φτάνουν ταυτόχρονα στην ίδια αλλαγή ή στην ίδια αντίληψη για το περιβάλλον τους. Επομένως πρέπει να υπάρχει κάποια ισορροπία ανάμεσα στο μέγεθος της ελευθερίας που παρέχουμε στο παιδί για να εκφραστεί και σε κάποιο πρόγραμμα που θα ενθαρρύνει την πρόοδο των εικαστικών δεξιοτήτων και τη δημιουργικότητα του (Βιγγόπουλος, 1983, Νικόλτσου, 1987, 40).

4) Η τέταρτη προσέγγιση των εικαστικών δημιουργημάτων των παιδιών επιτυγχάνεται μέσα από τα μάτια του δασκάλου/νηπιαγωγού εικαστικών που δεν είναι συνήθως καλλιτέχνης. Εδώ η βασική μας επιδίωξη είναι πώς να βοηθήσουμε το παιδί να αναπτύξει ένα βασικό «λεξιλόγιο» για την «εικαστική γλώσσα» (Τσιάρα-Κοζάκου, 1988, Winner, Mendelsohn, κ.ά., 1981, Arnheim, 1990). Ο ρόλος του δασκάλου/νηπιαγωγού περιορίζεται στην παροχή των καλλιτεχνικών υλικών στο παιδί, έτσι ώστε ν' αναπτύξει τις εικαστικές δεξιότητές του, με εικαστικές δραστηριότητες που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για το ίδιο το παιδί (Βιγγόπουλος, 1983). Σ' αυτή την περίπτωση το παραγόμενο έργο δεν έχει τόση σημασία, άλλα σημασία έχει η καλλιτεχνική διαδικασία (Νικόλτσου, 1998, 161). Ο δάσκαλος/νηπιαγωγός γνωρίζει ότι η καλλιτεχνική δραστηριότητα του παιδιού βρίσκεται σε εξέλιξη και ελάχιστα νοιάζεται να βαθμολογήσει το τελικό αποτέλεσμα της εικόνα ή την εικαστική κατασκευή του παιδιού.

Από τους τέσσερις αυτούς τρόπους προσέγγισης της παιδικής τέχνης κανείς δεν είναι «σωστός» ή «λανθασμένος». Η παιδεία και η εμπειρία του ενήλικα συνήθως τον επηρεάζει στον τρόπο με τον όποιο αυτός αντιλαμβάνεται την παιδική τέχνη. Κάτι που δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι ότι μπορούμε να εκτιμήσουμε τη σημαντικότητα της παιδικής καλλιτεχνικής δημιουργίας μόνο κατανοώντας το ίδιο το παιδί (Fernald, 1987, 312, Boden,

1990). Οι δημιουργικές εργασίες των παιδιών δεν διαφέρουν μόνο από άτομο σε άτομο, αλλά και από ένα στάδιο εικαστικής εξέλιξης στο άλλο.

Μια εμπειρία που έχει νόημα για ένα παιδί πέντε ετών και τεσσάρων μηνών, μπορεί να μην έχει νόημα για ένα παιδί τριών ετών και έξι μηνών. Γι' αυτό δεν εστιάζουμε στο περιεχόμενο των παιδικών σχεδίων, αλλά στον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν τα σχέδιά τους (Μαζαράκη, 1987, Merediey, 1981, Kellogg, 1969, Goodnow, 1988). Το παιδί θα σχεδιάσει και θα ζωγραφίσει αυτό που είναι το ίδιο το παιδί. Οι σκέψεις του παιδιού, οι επιθυμίες, τα συναισθήματα, οι εξερευνήσεις με το χρώμα και τα σχήματα, όπως επίσης και το θέμα, θα εμφανιστούν όλα στη ζωγραφιά του. Για το παιδί η αξία της καλλιτεχνικής εμπειρίας είναι η διαδικασία (Perkins, 1981, Bruner, 1996).

Ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε την τέχνη που παράγουν τα παιδιά [ζωγραφική, κατασκευές κ.ά.] βασίζεται στη δική μας ματιά, στη ματιά του ενήλικα. Γι' αυτό και το να κρίνουμε ένα έργο του χωρίς τις προθέσεις του παιδιού, το να βγάλουμε συμπεράσματα για την προσωπικότητα από μόνο ένα ή δύο δείγματα της τέχνης του και γενικότερα να αξιολογήσουμε την κριτική ικανότητά του αποκλειστικά από το εικαστικό του έργο, αποτελεί μεγάλη αδικία και για το έργο του παιδιού και για το ίδιο το παιδί.

Ο σκοπός μας στην ενασχόληση μας με τις εικαστικές δραστηριότητες του παιδιού της προσχολικής ηλικίας είναι να κατανοήσουμε το παιδί και να το στηρίξουμε, έτσι ώστε να μάθει να εκφράζεται ελεύθερα. Η τέχνη θα αποτελέσει για το παιδί το μέσο με το οποίο θα συμμετέχει στη ζωή και θα αισθάνεται τη μεγαλύτερη δυνατή πληρότητα. Η απόλαυση της ζωγραφικής και της παραγωγής έργων τέχνης γενικότερα, είναι η υποκειμενική αντίδραση του παιδιού προς τον κόσμο (Νικόλτσου, 1987, 40, Ruggiero, 1995).

Δεν πρέπει να διστάζουμε να οργανώνουμε πολλά ωραία και σημαντικά προγράμματα με τα παιδιά χρησιμοποιώντας τα εικαστικά. Πρέπει όμως να σεβόμαστε τη σημασία και τη μοναδικότητα της συναισθηματικής ζωής του κάθε παιδιού. Πρέπει ακόμα να σεβόμαστε και το ίδιο το παιδί, να δείχνουμε ταπεινοφροσύνη απέναντι στη δύναμη των εικαστικών, κυρίως μάλιστα όταν αυτά αφορούν ανθρώπινες σχέσεις που ενισχύονται με τη θεραπεία μέσω των εικαστικών. Ένας γονέας ή ένας δάσκαλος/νηπιαγωγός παρόλο που δεν έχει κλινική ψυχολογική εκπαίδευση, μπορεί να προσφέρει στα παιδιά πραγματικά χρήσιμες και πολύπλευρες «θεραπευτικές» καλλιτεχνικές εμπειρίες. Εκεί όμως όπου απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή είναι στη μετάδοση αυτού του είδους των εμπειριών για τη βαθύτερη κατανόηση ή τη θεραπεία των ποικίλων ψυχολογικών προβλημάτων του παιδιού (Rubin, 1997, 21).

Μέθοδοι και εργαλεία της έρευνας για την παιδική τέχνη

Πριν από πολλά χρόνια, το 1972, συγκεντρώθηκαν στο Πανεπιστήμιο Stanford της California οι ψυχολόγοι της συμπεριφοράς και της εξέλιξης, καθώς και άλλοι ερευνητές στον τομέα της δημιουργικότητας, για να παρουσιάσουν τη δουλειά και την έρευνα που είχα γίνει τότε τις ΗΠΑ (Taylor, 1972). Ανάμεσά τους ήταν και ο Torrance, ο οποίος παρουσίασε με λεπτομέρειες το Τεστ Δημιουργικότητάς του. Ο Guilford και μερικοί άλλοι παρουσίασαν πολύπλοκους πίνακες, μετρήσεις και λεπτομερείς στατιστικές αναλύσεις των ερευνών τους. Τελευταίος ομιλητής ήταν ο A. H. Maslow. Στην ομιλία του δεν χρησιμοποίησε ούτε σχεδιαγράμματα ούτε πίνακες. Εξέφρασε το θαυμασμό του για όλο το επιστημονικό έργο που είχε μέχρι τότε παρουσιαστεί, αλλά διατήρησε και κάποιες επιφυλάξεις:

«... αν συγκριθεί με τον αριθμό των μεθόδων πρωτότυπων τεχνικών ελέγχου (τεστ), καθώς με την ποσότητα και μόνο των πληροφοριών, η θεωρία στον τομέα της δημιουργικότητας δεν παρουσίασε εξέλιξη... δεν είναι τόσο *ολιστική οργανική* όσο θα έπρεπε να είναι» (Taylor, 1972, 63).

Ευτυχώς , από τότε οι ερευνητές άρχισαν να αναγνωρίζουν την ορθότητα και την αναγκαιότητα για ποιοτικές παρατηρήσεις και αξιολογήσεις (Dorn, 1999, 255-256). Η «ολιστική» αυτή θεώρηση, η ποιοτική αυτή μέθοδος είναι αυτή που είναι προτιμότερη για έρευνες σχετικές με την παιδική τέχνη (Miller, 1993, 139, Richards, 1980, Φράγκος, 1983, 147). Ο καθηγητής David Hargreaves, του Τμήματος Ψυχολογίας του Leicester, μας δίνει οδηγίες για έρευνες εικαστικές παιδείας:

«... οι εξελικτικοί ψυχολόγοι έχουν ανάγκη να βασίσουν την έρευνα τους στον πραγματικό κόσμο των τεχνών των παιδιών, στο εργαστήριο τέχνης, την τάξη, την αίθουσα όπου συντελείται η δημιουργική εργασία. Και οι εκπαιδευτικοί εικαστικών έχουν άμεση ανάγκη μιας μεθόδου για τη διδασκαλία του τομέα τους, καθώς και ένα ποσοστό σχολαστικότητας και ακρίβειας όσον αφορά τη μεθοδολογία της έρευνάς τους» (Hargreaves, 1989, εισαγωγή).

Η Ellen Winner λεεί ότι μετά από δεκαετίες εμπειρικών στατιστικών μελετών στον τομέα της τέχνης των παιδιών και της δημιουργικότητας, τα συμπεράσματα δεν δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα. Και καταλήγει ότι «κάτι» διαφεύγει από την επιστημονική έρευνα (Winner, 1982, 49). Και ένας άλλος καθηγητής, ο Ross Mooney, γράφει και αυτός για το θέμα της δυσκολίας της επιστημονικής έρευνας, καθώς και για το άτομο που ερευνά την τέχνη και τη δημιουργικότητα:

«Ο επιστήμονας που διερευνάει μελέτη για τη δημιουργικότητα θα παρατηρήσει σύντομα ότι απαιτείται δημιουργική συμπεριφορά εκ μέρους του, για να κατανοήσει τη

δημιουργική συμπεριφορά των άλλων... Η αναγνώριση της δημιουργικής συμπεριφοράς σε άλλους εξαρτάται κατά πολύ από τη συνειδητοποίηση των ίδιων» (Mooney, 1954).

Είναι σαφές ότι ο καθηγητής Ross Mooney αντιλήφθηκε πλήρως το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο επιστήμονας όταν δουλεύει στον τομέα της τέχνης, και αντιστρόφως, όταν ο καλλιτέχνης προσπαθεί να δουλεύει στον τομέας της επιστημονικής έρευνας:

«... η μεγαλύτερή του δυσκολία είναι στην έκφραση και την επικοινωνία. Καθώς προσπαθεί να χρησιμοποιήσει τα μέσα των καλλιτεχνών και ενώ παράλληλα κάνει χρήση των επιστημονικών μεθόδων, διαπιστώνει ότι τα δύο αυτά δεν μπορούν να συνδυαστούν κατάλληλα για το σκοπό που αυτός θέλει. Όταν τα μέσα και οι μέθοδοι διαφέρουν, θα αντιμετωπίσει δυσκολία στον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί, και όταν μιλά, ακόμα και στην καλύτερη περίπτωση, θα χρησιμοποιεί όρους που θα είναι μεν σχετικοί με αυτούς που χειρίζονται οι καλλιτέχνες και οι επιστήμονες, αλλά που δεν θα είναι ξεκάθαροι για κανέναν» (Mooney, 1954, 548).

Όμως η τέχνη και η δημιουργικότητα δεν πρέπει να απομονώνονται από την επιστημονική έρευνα (Gardner, 1988, 157). Ακόμη και αν ο καλλιτέχνης/εκπαιδευτικός βρίσκει πως ο επιστημονικός-ψυχολοκικός-κλινικός τομέας έχει διαφορετική θεώρηση των θεμάτων αυτών απ' ότι ο ίδιος, είναι, παρ' όλα αυτά, υποχρεωμένος να παρουσιάσει τις «αποδείξεις» του, ώστε τα συμπεράσματά του να χρησιμοποιηθούν από άλλους, για να συνεχιστεί έτσι η επιστημονική έρευνα. «Το να μη ψάχνει για τις αποδείξεις, το να μη προχωρά πέρα από τη διατύπωση της γνώμης του, το να μην υποβάλλει τα συμπεράσματά του στη δημόσια κριτική και στον έλεγχο είναι σαν να ασπάζεται τις δεισιδαιμονίες και να τις θεωρεί αποκλειστικό οδηγό των ενεργειών του» (Eisner, 1972, 237).

Μια μελέτη η οποία έδωσε έμφαση στην επιστημονική έρευνα των τεχνών και ειδικότερα της παιδικής τέχνης, πραγματοποιήθηκε από το Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard, με υπεύθυνο του προγράμματος του Howard Gardner (1988b, 157). Οι έρευνες άρχισαν από «μηδενική» βάση, με σκοπό να παρατηρήσουν και να μελετήσουν τα παιδιά, ειδικά στους τομείς των τεχνών, χωρίς καμιά αναφορά σε προηγούμενες θεωρίες και έρευνες. Βλέποντας την ανάγκη για έρευνα στις παιδικές τέχνες, ο Gardner υποστηρίζει ότι παλιότερα είχε δοθεί μεγάλη έμφαση στην «εκμετάλλευση» του στοιχείου της παιδικής τέχνης σε μελέτες που αφορούσαν τις αντιληπτικές ικανοτήτες του παιδιού που λίγα τελικά γνωρίζουμε για τις ίδιες αντιδράσεις των παιδιών με την τέχνη... να δημιουργούν, να κρίνουν και να κατανοούν (Dobbs, 1988, Eisner, 1988).

Έτσι οι «ποιοτικές» ή «φυσικές» έρευνες και παρατηρήσεις

φαίνεται να είναι οι προτιμότερες μέθοδοι για την μελέτη παιδικών τεχνών και των εικαστικών δεξιοτήτων (Rubin, 1982, Φράγκος, 1994β). Εδώ μπορούμε να αναφέρουμε τους τρεις λόγους για οποίους είμαστε υποχρεωμένοι να καταφύγουμε στις ποιοτικές έρευνες κατά την ενασχόλησή μας με παιδιά προσχολικής ηλικίας (Cohen, Stern, Balaban, 1991, 82):

1. Χρησιμοποιούνταν παρατηρήσεις ποιοτικής μορφής γιατί τα μικρά παιδιά αντιδρούν με περισσότερο πείσμα και επιμονή στην προσπάθειά μας να τα «εγκλωβίσουμε» με τα τυποποιημένα «τεστ» που συνηθέστερα χρησιμοποιούνται.
2. Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι ευαισθητοποιούνται περισσότερο ερευνώντας τη φύση των παιδιών, που είναι φύση ολοκληρωμένων ανθρώπων.
3. Δεν χρησιμοποιούνται κατάλογοι, όπου συνήθως καταχωρούνται κι άλλες παρατηρήσεις, καθώς, τη στιγμή που ο νηπιαγωγός ή ο δάσκαλος είναι απασχολημένος με το να σημειώνει στον κατάλογο κάτι που του φαίνεται σημαντικό, το παιδί μπορεί να κάνει κάτι το οποίο ούτε που το είχαμε φανταστεί!

Κάποιους άλλους λόγους που επιβάλουν την ποιοτική έρευνα και τις συστηματικές παρατηρήσεις στις μελέτες μας για την τέχνη των παιδιών, επισημαίνει η Celia Genishi (1982, 565):

1. Ο καλύτερος τρόπος ν' απαντήσουμε στα ερωτήματα των ερευνών μας είναι να παρατηρούμε τα φαινόμενα στις φυσικές τους συνθήκες. Εδώ το σημαντικό είναι ότι οι μελέτες πραγματοποιούνται επί τόπου, παρατηρούμε δηλαδή τα παιδιά στο φυσικό τους χώρο, στο νηπιαγωγείο, στο παιδικό σταθμό, κ.τ.λ.
2. Οι μέθοδοι με παρατήρηση είναι οι πιο ενδεδειγμένες για την προσχολική ηλικία γιατί οι ερευνητές που απευθύνονται σε μικρά παιδιά έχουν πολύ λιγότερες μεθόδους στη διάθεση τους από τους συναδέλφους που απευθύνονται στους ενήλικες. Τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται με τις συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και τα πειράματα, γιατί δεν έχουν αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες και τις ικανότητες που θα τα βοηθούσαν ν' αντληθούν τις οδηγίες και ν' ανταποκριθούν στο γραπτό ή και τον προφορικό ακόμη λόγο.
3. Στην έρευνα με παρατήρηση μπορεί να εμφανιστεί κάποιο άγνωστο φαινόμενο. Συνεχίζουμε την παρατήρηση και δεν προχωρούμε σε μια άλλη [π.χ. πειραματική] έρευνα.
4. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν μειωμένη αυτοσυνείδηση και διστάζουν λιγότερο τους ενήλικες σε συνθήκες παρατήρησης Εδώ έχουμε να κάνουμε με τα ήθη. Πρέπει να αποκλείσουμε από τον πειραματισμό μας ορισμένα πεδία «μάθησης». Η τεχνική της έρευνας των παιδιών δεν

πρέπει με κανέναν τρόπο να ενοχλεί τα παιδιά φέροντάς τα σε δύσκολη θέση. Κι αυτό γιατί, ως νηπιαγωγοί και δάσκαλοι έχουμε την υποχρέωση να προστατεύσουμε την ιδιωτική και οικογενειακή ζωή των παιδιών (Almy and Genishi, 1979, 16).

Συστηματικές παρατηρήσεις στις εικαστικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Για ν' αποφύγουμε τα τυποποιημένα τεστ, τους μισητούς καταλόγους και τις συνήθεις «καταστάσεις δραστηριοτήτων», καταλήξαμε στο ότι η καλύτερη μέθοδος για να ερευνήσουμε τις εικαστικές δεξιότητες των μικρών παιδιών είναι οι ποιοτικές και συστηματικές παρατηρήσεις. Υπάρχουν τρεις τύποι παρατηρήσεων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος-ερευνητής. Δεν είναι ανάγκη να χρησιμοποιήσει και τις τρεις για την ίδια δραστηριότητα. Ανάλογα με τη δραστηριότητα, με τον αριθμό των παιδιών και το γενικό περιβάλλον, ο δάσκαλος-ερευνητής μπορεί να επιλέξει μια ή περισσότερες από τις ακόλουθες ποιοτικούς μεθόδους:

1. Άμεση παρατήρηση: ο ερευνητής είναι παρών σ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, αποκλειστικά ως παρατηρητής και καταγράφει με κάθε δυνατή λεπτομέρεια τις ενέργειες των παιδιών. Χρησιμοποιεί σημειώσεις και ημερολόγια, μαγνητοφωνεί συνομιλίες και συζητήσεις παιδιών, μπορεί ακόμη και να φωτογραφίζει ή να μαγνητοσκοπεί (Bentzen, 1985).

2. Συμμετοχή-παρατήρηση: ο ερευνητής είναι παράλληλα και δάσκαλος/νηπιαγωγός ή συνεργάτης των παιδιών. Η δραστηριότητα καταγράφεται στο μαγνητόφωνο και κρατούνται σημειώσεις που καταχωρούνται στο ημερολόγιο αμέσως μετά το τέλος της (Lindberg and Swedlow, 1980).

3. Διακριτική παρατήρηση: τα παιδιά αγνοούν ότι η δραστηριότητα τους καταγράφεται. Ο δάσκαλος/νηπιαγωγός είναι βέβαια παρών στη διάρκεια της δραστηριότητας, αλλά όχι κοντά στα παιδιά που παρακολουθούνται. Η παρακολούθηση λοιπόν γίνεται διακριτικά, με τη χρήση κρυμμένου μαγνητοφώνου ή/και video (Leinhardt,1988,492).

Τα δικαιώματα των παιδιών δεν πρέπει να παραβιάζονται σε καμιά φάση της έρευνας. Οι κηδεμόνες των παιδιών τα οποία φωτογραφίζονται ή μαγνητοσκοπούνται πρέπει να έχουν ειδοποιηθεί και ενημερωθεί εκ των προτέρων για το σκοπό της έρευνας και για το συγκεκριμένο υλικό που θα χρησιμοποιηθεί.

Η προσέγγιση όμως των παιδιών μέσα από την έρευνα των εικαστικών και δημιουργικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους προσδίδει στην έρευνα και εθνογραφικό χαρακτήρα (Hunsaker, 1992, 235, Sevigny, 1981). Η εθνογραφική προσέγγιση στη διάρκεια της έρευνας είναι μια παράμετρος που σχετίζεται παραδοσιακά με τους ανθρωπολόγους του πολιτισμού. Χρησιμοποιούν μια ποικιλία μεθόδων, μια από τις οποί-

ες είναι και η συμμετοχή-παρατήρηση. Ο στόχος του εθνογράφου είναι να ανακαλύψει τα οργανωτικά χαρακτηριστικά, καθώς και τις αξίες, τις απόψεις και τα «πιστεύω» μιας πολιτιστικής κοινωνίας. Ο όρος «εθνογραφία» σημαίνει κατά λέξη: «γραπτή αναφορά» (Manna and Nikoltsou, 1993, 30). Όταν η έρευνα με μικρά παιδιά έχει χαρακτήρα εθνογραφικού περιεχομένου, αποκτά ποιοτικό χαρακτήρα, γενονός που δικαιολογεί τον καθιερωμένο χαρακτηρισμό της ως «μικρής εθνογραφίας». Κι αυτό διότι ο όρος «μικροεθνογραφία» σχετίζεται με τις έρευνες σε τάξεις ή σε μικρές ομάδες παιδιών και όχι σε ολόκληρες κοινωνίες (Hunsaker, 1992, 240).

Επίμετρο

Η προσέγγιση στην έρευνα μέσω της παρατήρησης δέχτηκε κριτική, ιδιαίτερα από ερευνητές της επιστημονικής και εμπειρικής σχολής. Αλλά οι συστηματικές τεχνικές παρατηρήσης έχουν ήδη επισημανθεί, κάτι που ενισχύεται από τα ευρήματα και τα δεδομένα (Adam and Schvanvelt, 1985, 233). Υπάρχουν μερικοί που υποστηρίζουν πως οι αποτυχίες της μεθόδου της συστηματικής παρατήρησης, που συχνά δεν είναι επιστημονικά «ακριβής» οφείλονται στις ανθρώπινες προσωπικές απόψεις. Και έτσι είναι. Το αντιστάθμισμα αυτών των «αποτυχιών» είναι ακριβώς οι ίδιες ανθρώπινες ικανότητες της βαθιάς ευαισθησίας, της ευελιξίας, της ανεκτικότητας και των λεπτομερών παρατηρήσεων. Ο παρατηρητής που καταγράφει και ερμηνεύει ανθρώπινο αν, επειδή διαθέτει όλες τις πιο πάνω ικανότητες, γι' αυτό ακριβώς και θα μας δώσει μια ολιστική εικόνα του μικρού παιδιού (Yarrow and Waxler, 1979, 35).

Ακόμα και αν ο ερευνητής έχει ως θέμα του τις δημιουργικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες των μικρών παιδιών, όπως αυτές εμφανίζονται μέσα από τη ζωγραφική και τις κατασκευές, είναι δυνατή εντούτοις και μια «ολιστική» θεώρηση πολλών άλλων δραστηριοτήτων που παρατηρούμε και καταγράφουμε (Genishi, 1982, Chan, 1978, 53). Θα πρέπει να καταγράψουμε τις κινήσεις των παιδιών, καθώς και άλλες αντιδράσεις τους, όπως τα λόγια τους, τους τρόπους που εκφράζονται με τη γλώσσα του σώματος, παράλληλα με τις δραστηριότητές τους στην ζωγραφική και γενικότερα στις τέχνες.

Όταν ερευνούμε την παιδική τέχνη πρέπει να έχουμε υπόψη μας τη συνολική εικόνα, δηλαδή ολόκληρη τη διαδικασία της έρευνας. Η μεγαλύτερη συνεισφορά της έρευνας της τέχνης δεν είναι μόνο η παροχή εφαρμογών (Eisner, 1972, 254). Η έρευνα της παιδικής τέχνης μπορεί να μας προσφέρει νέους τρόπους αντιμετώπισης των εικαστικών προγραμμάτων. Μπορεί επίσης να μας δώσει νέους τρόπους για να ρωτάμε και να σκεφτόμαστε (Picard, 1990). Οι ιδέες για την τέχνη, για τα παιδιά και την παιδεία, που μας

αποκαλύπτονται μέσα από την έρευνα, γονιμοποιούν τη φαντασία του ανθρώπου και την προωθούν σε ανώτερα επίπεδα. Τελικά, τα εκπαιδευτικά προγράμματα εικαστικών μπορούν να προσφέρουν πιο ολοκληρωμένες αντιλήψεις για τις ανθρώπινες σκέψεις, τα αισθήματα και τις δημιουργικές τους πράξεις και, σε τελευταία ανάλυση, έναν πιο δημιουργικό κόσμο (Perez de Cuéllar, 1996).

Στο κείμενο οι λέξεις «ερευνητής», «δάσκαλος» και «νηπιαγωγός» αναφέρονται στον άνθρωπο, είτε γυναίκα, είτε άντρα.

Researching Children's Art: Systematic observations of artistic skills of young children

Summary

When researching children's art, there are several ways in which we may look at their art work, their drawings and paintings as well as their craft constructions. This paper presents four ways that are commonly used: 1. Psychoanalytical, 2. Behavioral, 3. Developmental and 4. Artistic-visual. Also, methods and tools of research for children's art are presented, especially those needed for researching the art of preschool children. There is an historical reference which cites the research and studies done by experts in the field, such as Howard Gardner, Eliot Eisner, Ellen Winner and others. Reasons are given for the need for qualitative research with systematic observations of the artistic and creative skills of preschool children. Three methods of observation are presented: 1) direct, 2) participant-observer, and 3) indirect observations. Emphasis is placed on the need for ethnographic, holistic and natural «on-site» research in the area of young children's art and creative activities.

Key Words: Child Art, Artistic Skills - Preschool Age, Qualitative Research in Art.

Λέξεις κλειδιά: Παιδική τέχνη, Εικαστικές δεξιότητες προσχολικής ηλικίας,
Ποιοτική έρευνα στην τέχνη.

Βιβλιογραφία

Adams, Gerald and Schvanevlt H, J. D. (1985). *Understanding research Methods*. New York: Longman's Publishers.

Alexander, R. R. (1981) «Participant - observer as critic», National Educational Association, Chicago Conference, April, 1981.

Almy, Millie and Genishi, Celia (1979). *Ways of studying children*. New York: Teachers College, Columbia University.

Armstrong, N. and Armstrong, C. (1975). «*Art teachers questioning strategy*». Department of Art, Northern Illinois University, p. 1-28.

Arnheim, Rudolf (1989). *Thoughts on art education*. Los Angeles: The Getty Center for the Education in the Arts.

Ashton, Dora (1972). *Picasso on Art*. London: Thames - Hudson.

Bentzen, W. R. (1985). *Seeing young children: a guide to observing and recording behavior*. New York: Delmar Publishers.

Βιγγόπουλος, Ηλίας (1983). *Η Τέχνη στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*. Τεύχος Α. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.

Boden, M. (1990). *The Creative Mind*. London: Abacus Publ.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Case, Caroline (1998). «Η αναζήτηση του νοήματος: Η απώλεια και η μετάβαση στη θεραπεία των παιδιών μέσα στις εικαστικές εκφράσεις», *Θεραπεία μέσω Τέχνης* σελ. 63-112. Μετάφραση: Γ.Σκαρβέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Chan, Itty (1978) «Observing young children: A science - Working with them: an art» in *Young children*, Vol. 33, 2, pp. 55-63.

Cohen, D., Stern, V. and Balaban, N. (1991). *Παρατηρώντας και καταγραφόντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Μεταφρ. Δ. Ευαγγέλου. Αθήνα: Gutenburg. [Αγγλική έκδοση: 1981, Observing and recording the behavior of young children. New York: Teachers College: Columbia University Press].

Cox, M. (1993). *Children's drawings of the Human Figure*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Publ.

Dalley, Tessa (1998). «Η εικαστική έκφραση ως θεραπεία», *Θεραπεία μέσω Τέχνης*, σελ. 17-62, μεταφρ. Γ.Σκαρβέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. [Αγγλική έκδοση: 1987. *Images of Art Therapy*. London: Routledge Publishers].

Dobbs, Stephan (1988). *Research readings for Disciplined - Based Art Education: A Journey Beyond Creating*. Reston, VA: The National Art Education Association.

Dorn, Charles (1999). *Mind in Art: Cognitive Foundations in Art Education*. London: Erlbaum Publishers.

Eisner, Eliot (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan Publishers.

Eisner, Eliot (1981). «On the difference between scientific and artistic approaches to qualitative research», *Educational Researcher*, Vol. 10, pp. 5-9.

Eisner, Eliot (1988). *The Role of Disciplined - Based Art Education in America's Schools*. Los Angeles: The Getty Center for the Education in the Arts.

Fernald, Lloyd (1987). «Values and Creativity» in the *Journal of Creative Behavior*, Vol. 21, No 4, pp. 312-324.

Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: the significance of children's drawings*. New York: Wiley and Sons Publishers.

Gardner, H. (1988a) «A cognitive view of the arts», in Dobbs, S.,

ed., *Research readings for Disciplined - based Art Education: A Journey beyond Creating*. Reston, VA: National Art Education Association, pp. 102-112.

Gardner, H. (1988b) «Towards a more effective arts education» in *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 22, pp. 157-167.

Genishi, Celia (1982). «Observational research methods for early childhood education» in Spodek, B., ed., *Handbook of research in early childhood education*. New York: Free Press, pp. 564-591.

Goodnow, Jacquelin (1988) *Τα παιδιά σχεδιάζουν*. Μεταφρ. Κ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου. Αθήνα: Κουσούμπρος, Α.Ε. [Αγγλική έκδοση: 1977. Children's Drawings, London: Fontana Press].

Halliday, Diana (1998). «Κορυφαίες εμπειρίες: Η εξατομίκευση των παιδιών», *Θεραπεία μέσω Τέχνης*, σελ. 188-224, μεταφρ. Γ. Σκαρβέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hargreaves, David (1989). *Children and the Arts*, Stony Stratford, UK: Open University Press.

Harris, Dale (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York: Harcourt, Brace and World Publishers.

Hohmann, M. and Weikart, David. (1995) *Educating Young Children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, Michigan: The High Scope Press.

Hunsaker, S. (1992) «Toward an ethnographic perspective on creativity research» in *Journal of Creative Behavior*, Vol. 26, 4, pp. 235-241.

Kellogg, Rhoda (1969). *Analyzing Children's art*. Palo Alto, CA: National Press Books.

Lowenfeld, V. and Brittian, W. (1975). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishers.

Leinhardt, G. (1988). «Videotape recording in educational research» in Keeves, J. ed., *Educational research, methodology and measurement: an international hand book*, pp. 492-495.

Lindberg, L. and Swedlow, R. (1980). *Early childhood education: a guide for observation and participation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Mac Ray, S. (1996) in Greek, *Models and Methods for the Sciences of Behavior*, Athens: Ellinika Grammata.

Manna, A. and Nikoltsos, C. (1993). «An ethnographic study of language events in a preschool classroom». Third European Conference on the Quality of Research in Early childhood Education, E.E.C.E.R.A., Kriopigi, Greece, Sept. 1993.

Matthews, John (1997). «How children learn to draw the human figure: studies from Singapore», in *European Early Childhood Education Research Journal*, 5, (1) 29-58. Worchester, England.

Μαζαράκη, Κ. (1987). *Ζωγραφική στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Επτάλοφος.

Meredieu de, Floranz (1981). *Το Παιδικό Σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή. [Γαλλική έκδοση: 1974: *Le dessin d' enfant*. Paris: Editions Universitaires].

Miller, John (1993). *The Holistic Curriculum*, Research in Education / 17. The Ontario Institute for Studies in Education.

Milner, Marion, (1998). *Όταν δεν μπορείς να ζωγραφίσεις: Εμπόδια στην ψυχική δημιουργικότητα*. Μετάφρ. Α. Πουρνάρη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. [Αγγλική έκδοση: 1950. *On not being able to paint*. London: Heinemann Educational Publ.]

Mooney, Ross (1954). «Ground work for creative research» *The American Psychologist*, Vol. 9.

Νικόλτσου, Κ. (1987). «Η ελευθερία και η δημιουργικότητα στην αισθητική αγωγή». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Τεύχος 36, σελίδες 40-46.

Νικόλτσου, Κ. (1993). «Σύγχρονες έρευνες για την ανάπτυξη των δημιουργικών και καλλιτεχνικών ικανοτήτων του παιδιού». *Τα Εκπαιδευτικά*, τευχ. 29, σελ. 125-132.

Νικόλτσου, Κ. (1998). «Εξελικτικό πρόγραμμα εικαστικών δραστηριοτήτων». *Εικαστική Παιδεία*. Τεύχος 14, σελίδες 161-166.

Pérez de Cuéllar, Javier (1996). *Our Creative Diversity. Report to the World Commission on Culture and Development*. Paris: UNESCO.

Perkins, David (1992). *Smart Schools: Better thinking and learning for every child*. New York: Free Press.

Picard, E. (1990). «Toward a theory of creative potential» in *Journal of Creative Behavior*, Vol. 24, 1, pp. 1-9.

Richards, M. V. (1980). *Towards Wholeness*, Middleton, Con.: Wesleyan University Press.

Rowen, B. (1973). *The children we see : An observational approach to child study*. New York: Rinèholt and Winston Publishers.

Rubin Blanche M. (1982) «The utilization of naturalistic evaluation for art education research», Indiana University, Dissertation Abstracts, 42.

Rubin, Judith A. (1997). *Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την Τέχνη*. Μετάφρ. Γ. Σκαρβέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. [Αγγλική έκδοση: 1978. *Child Art Therapy: Understanding and Helping Children*. New York: Reinhild Publishers].

Rubin, J. A., Irwin, E. C., and Bernstein, P. (1975), «Play, parenting and the arts», in *Proceedings of the American Therapy Association*, New York, pp. 60-78.

Ruggiero, V. (1995). *The Art of Thinking*. New York: Harper Collins, College Publishers.

Sevigny, M. J. (1981) «Ethnography from the student perspective», National Educational Association, Chicago Conference, April, 1981.

Taylor, W. (1972) *Climate for Creativity*. New York: Pegamon Press.

Τσιάρα-Κοζάκου, Όλγα (1988). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*, English edition, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Willats, J. (1995) «The represen-tation of the extendedness in children's drawings of sticks and discs» in *Child Development*, pp. 692-710.

Winner, Ellen (1982). *Invented Worlds: The psychology of the Arts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winner, E., Mendelson E., Garfunkel, G. et al. (1981) «Are children's drawings balanced?», Symposium for Research in Child Development. Boston, 1981.

Wolcott, H. (1981) «Styles of "on-site" research», Portland, OR: Oregon University Press.

Yarrow, M. R. and Waxler, C. Z. (1979). «Observing interaction: a confrontation with methodology» in Cains, R, ed., *The analysis of social interactions*, NJ: Erblaum Publishers, pp. 35-57.

Zafranas, A. and Katsiou-Zafrana, M. (1989) in Greek, *Physiology of learning I: matter and brain*. Thessaloniki: Kyriakidis Press.

Zafrana, M., Nikoltsou, K. and Danilidou, E. (2000). «Effective learning of writing and reading at preschool age with multi-sensory method: a pilot study» in *Perceptual and Motor Skills*, Vol. Oct. 2000, pp. 435-446.

Φράγκος, Χρ. (1983). *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Φράγκος, Χρ. (1985). *Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Φράγκος, Χρ. (1994α.). *Παιδεία, Παραγωγή και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg Press.

Φράγκος, Χρ. (1994β). «Πρόλογος» στο βιβλίο της Σ. Καράκη-Γκαρθία: *Το παιδί, η λάσπη και ο πηλός*. Αθήνα: Εκδόσεις Δελφίνι.

Διεύθυνση Επικοινωνίας:

Κατερίνα Ματεζόφσκυ - Νικόλτσου

Επίκουρη Καθηγήτρια Εικαστικών

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.

Θεσσαλονίκη 54006 GR
Τηλ. 031/ 9950 35
FAX 031/ 99 50 42
e-mail: katnik@otenet.gr