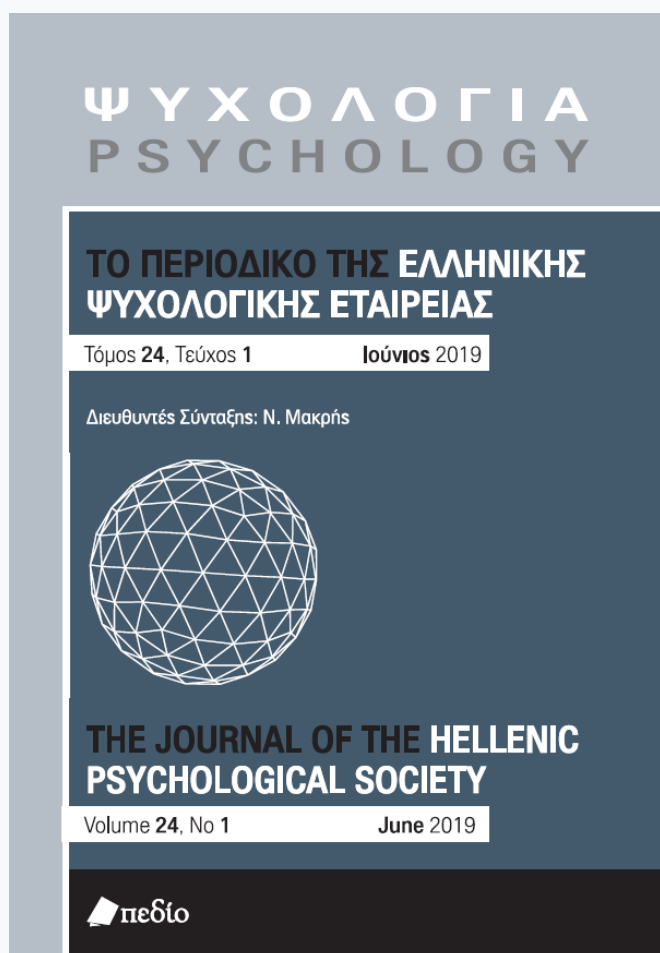


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 24, No 1 (2019)

Special Section: Psycho-pedagogical interventions and prevention programs in schools



Investigating the development of oral language skills and creative thinking in preschool children through an art-based teaching intervention

Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη, Πολυξένη Τογαντζή, Ευστρατία Σοφού

doi: [10.12681/psy_hps.22386](https://doi.org/10.12681/psy_hps.22386)

Copyright © 2019, Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη, Πολυξένη Τογαντζή, Ευστρατία Σοφού



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Μακρή-Μπότσαρη Ε., Τογαντζή Π., & Σοφού Ε. (2019). Investigating the development of oral language skills and creative thinking in preschool children through an art-based teaching intervention. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 51–72. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22386

Διερεύνηση της ανάπτυξης του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις αξιοποίησης της εικαστικής τέχνης

ΕΥΑΝΘΙΑ ΜΑΚΡΗ - ΜΠΟΤΣΑΡΗ¹, ΠΟΛΥΞΕΝΗ ΤΟΓΑΝΤΖΗ², & ΕΥΣΤΡΑΤΙΑ ΣΟΦΟΥ³

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της συμβολής της εικαστικής τέχνης στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης των νηπίων στο πλαίσιο στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης σε μια τάξη νηπιαγωγείου στην Αθήνα, βασισμένη στο μοντέλο παρατήρησης της τέχνης του D. Perkins. Η παρέμβαση διήρκεσε τρεις μήνες και συμμετείχαν 20 παιδιά (15 νήπια και 5 προνήπια, 13 αγόρια και 7 κορίτσια). Οι δεξιότητες λόγου και δημιουργικής σκέψης αξιολογήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ομαδικής συζήτησης, συνεντεύξεων και παραγωγής έργων τέχνης από τα παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκαν ουσιαστικές αλλαγές τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στη δημιουργική σκέψη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι αφηγήσεις τους ήταν αρτιότερες, το λεξιλόγιο πιο πλούσιο, η ευχέρεια λόγου μεγαλύτερη και επιπλέον η συμμετοχή των παιδιών στη συζήτηση, ήταν πολύ μεγαλύτερη συγκριτικά με την έναρξη της παρέμβασης. Ως προς τη δημιουργική σκέψη, παρατηρήθηκε υψηλότερο επίπεδο διατύπωσης υποθέσεων, παραγωγή περισσότερων ιδεών και κυρίως δημιουργία δικών τους εικαστικών έργων με βάση τα παρατηρούμενα έργα τέχνης. Η παρούσα εργασία έρχεται να συμβάλλει στην έρευνα για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και του προφορικού λόγου των νηπίων αναδεικνύοντας τη σχέση μεταξύ της εικαστικής τέχνης και της ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική ηλικία, εικαστική τέχνη, προφορικός λόγος, δημιουργική σκέψη.

1. Εισαγωγή

Η αισθητική αγωγή αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος στην προσχολική ηλικία. Εμπίπτει στον τομέα «Παιδί και Δημιουργία – Έκφραση» του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, το οποίο είναι διαθεματικό, δηλαδή μέσα από κάθε τομέα αναπτύσσονται δεξιότητες που τυπικά αφορούν

και άλλους τομείς μάθησης. «Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά με κατάλληλες δραστηριότητες διακρίνουν την ομορφιά στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης με τα οποία έρχονται σε επαφή. Ανακαλύπτουν ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων» (ΔΕΠΠΣ, 2003). Οι τέχνες διαμορφώνουν την ανθρώπινη εμπειρία, επομένως η εμπλοκή των παιδιών σε ένα εκπαι-

1. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, Ηράκλειο Αττικής 141 21. E-mail: evibotsari@otenet.gr

2. Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός Τίτλος Ειδικευσης στις Επιστήμες της Αγωγής. E-mail: antzi@gmail.com

3. Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 45110. E-mail: esofou@cc.uoi.gr

δευτικό πρόγραμμα που τις αξιοποιεί, αποτελεί σημαντικό εγχείρημα ώστε να ενεργοποιηθούν σκέψεις και συναισθήματα από τα άμεσα βιώματά τους (Κωνσταντίνου, 2015).

Με την τέχνη επιδιώκεται να αποκτήσουν τα παιδιά καλλιτεχνικές εμπειρίες, με στόχο να αναπτύξουν τον *αισθητικό γραμματισμό* τους, ο οποίος τους παρέχει εναλλακτικούς και δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας. Στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, οι τέχνες χρησιμοποιούνται τα τελευταία χρόνια με σκοπό τη βελτίωση των εκφραστικών ικανοτήτων των παιδιών, την προώθηση της γλωσσικής τους ανάπτυξης, την ενίσχυση της θετικής άποψης για τον εαυτό τους και την απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνατοτήτων (Bazzanini, 2013).

Η τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, επισημαίνοντας ότι η πρακτική του «βλέπω μέσα από την τέχνη», απαιτεί προσεκτική παρατήρηση σε ότι τα έργα τέχνης έχουν να μας δείξουν και να μας πουν και αυτή η οπτική προάγει και καλλιέργει τη σκέψη (Perkins, 1994). Οι αποτελεσματικοί στοχαστές κάνουν τη σκέψη τους ορατή, που σημαίνει ότι εξωτερικεύουν τη σκέψη τους μέσα από την ομιλία, τη γραφή, το σχέδιο ή κάποια άλλη μέθοδο. Η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων μιας τέτοιας οπτικής, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να θέτει στους μαθητές του τις κατάλληλες ερωτήσεις, με τέτοιο τρόπο ώστε να επιζητά όχι τις προφανείς απαντήσεις τους, αλλά ενεργοποίηση της σκέψης, της παρατήρησης, της επιχειρηματολογίας και της αμφισβήτησης (Ritchhart & Perkins, 2008).

Προφορικός λόγος και δημιουργική σκέψη

Ο προφορικός λόγος, είναι το κύριο μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Η χρήση του λόγου είναι απαραίτητη για την κοινωνικότητα, την έκφραση συναισθημάτων και απόψεων, την ανταλλαγή πληροφοριών και την αναφορά σε μια ενέργεια ή ένα γεγονός στο παρελθόν ή στο μέλλον (Lindsay & Knight, 2006). Η ικανότητα προφορικού λόγου παρέχει στα παιδιά ένα ζωτικής σημασίας εργαλείο για τη σκέψη, αφού χωρίς έναν καλά δομημένο προφορικό λόγο, τα παιδιά θα δυσκολευτούν να

σκεφτούν (Bruner, 1983). Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες δίνει το ερέθισμα παραγωγής ποικίλων μορφών και ειδών λόγου. Ο καλύτερος τρόπος δημιουργίας επικοινωνιακών καταστάσεων στην τάξη, είναι η ενεργός συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ποικίλων θεμάτων, που δημιουργούν πολλές ευκαιρίες και δίνουν το ερέθισμα παραγωγής ποικίλων μορφών και ειδών λόγου (Αντωνίου, Θεοφιλίδου, Τοκατλή & Χαραλαμπίδου, 2010). Σύμφωνα με το National Council for Curriculum and Assessment (2012), η προσχολική ηλικία είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών. Η διαλογική αλληλεπίδραση που οδηγεί στην ανάπτυξη προφορικών γλωσσικών ικανοτήτων, πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης (Otto, 2008). Η συχνή χρήση της γλώσσας σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας συμβάλλει στην ανάπτυξη της (Ματσαγγούρας, 2000). Η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να μιλούν και να εξηγούν τη σκέψη και τους συλλογισμούς τους για το τι κάνουν ή τι πρόκειται να κάνουν στις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν ενισχύει τη γλωσσική τους ανάπτυξη (Μανταδάκη, 1999).

Η σκέψη επιτρέπει στους ανθρώπους να ερμηνεύσουν, να απεικονίσουν και να καταλάβουν τον κόσμο τον οποίο βιώνουν, καθώς επίσης και να κάνουν προβλέψεις πάνω σε αυτόν (Παπαγεωργίου, 2004). Η συγκλίνουσα σκέψη εστιάζει σε συνηθισμένες, τυπικές, δηλαδή συμβατικές απαντήσεις (Meyerhoff, 2008). Στον αντίποδα τοποθετείται η αποκλίνουσα σκέψη, η οποία στηρίζεται στη φαντασία και στην παραγωγή ιδεών και αντιπροσωπεύει την ευρηματικότητα, την εφευρετικότητα και κατ' επέκταση τη δημιουργικότητα του ανθρώπου (Meyerhoff, 2008· Fischer, 2004). Κατά τον Fisher (2004), για να προαχθεί η δημιουργική σκέψη, εκπαιδευτικοί και μαθητές θα πρέπει να ρωτούν ασυνήθιστα πράγματα, να γίνονται νέοι συνδυασμοί και να παρουσιάζονται ιδέες με διαφορετικούς τρόπους (οπτικά, φυσικά, και λεκτικά).

Ο Perkins (1994) είναι ένας από τους βασικούς υποστηρικτές της ιδέας ότι η επαφή με τα έργα τέχνης προάγει τον στοχασμό (δημιουργικό και κριτικό) στην εκπαιδευτική διαδικασία και προ-

σεγγίζει αυτή τη διαδικασία μέσα από τέσσερις φάσεις.

Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση. Εκπαιδευτικός και μαθητές μπαίνουν στη διεργασία της παρατήρησης (Τι είναι αυτό; Τι βλέπετε; Σας θυμίζει κάτι το έργο τέχνης;) Δεύτερη φάση: Ανοιχτή και περιπετειώδης παρατήρηση. Ενεργοποιείται η δημιουργική σκέψη του παρατηρητή και εκφράζει τη γνώμη του. (Υπάρχει κάτι παράξενο στο έργο; Ποια συναισθήματα σου προκαλεί;) Τρίτη φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση. Ο παρατηρητής ενεργοποιεί την αναλυτική σκέψη, εξηγεί επιχειρηματολογώντας με βάση το έργο τέχνης. (Γιατί συμβαίνει αυτό; Τι θέλει να μας πει; Τι νομίζετε;) Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση διεργασίας. Ο παρατηρητής απολαμβάνει το έργο τέχνης ως ολότητα και όσα παρατήρησε αποσπασματικά. Σε αυτή τη φάση ενεργοποιείται η οργανωτική του σκέψη. Αυτή η φάση μπορεί να αξιοποιηθεί στη συνέχεια, ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί. Οι μαθητές αφήνονται ελεύθεροι να σχολιάσουν το έργο τέχνης μέσα από ανοικτού τύπου ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, ο οποίος μεσολαβεί διακριτικά με σκοπό να προωθηθεί ο διάλογος και να προκύψουν δημιουργικές ιδέες από τα ίδια τα παιδιά.

Για να αξιοποιηθεί η δημιουργική σκέψη στην προσχολική ηλικία, θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα κλίμα ελευθερίας, οικειότητας, αποδοχής, εμπιστοσύνης και ανάθεσης πρωτοβουλιών στη λήψη αποφάσεων (Runco, 2001). Όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να παροτρύνουν τα μικρά παιδιά να μιλήσουν για τις σκέψεις τους, έρχονται αντιμέτωποι με τον εγωκεντρικό και συγκεκριμένο τρόπο που σκέφτονται, γιατί το πρόβλημα με τη σκέψη είναι ότι είναι αόρατη (Salmon, 2010). Στον αντίποδα, ένα υπερβολικά υποβοηθητικό περιβάλλον τείνει να αδρανοποιήσει το δημιουργικό δυναμικό του παιδιού, οδηγώντας στην παθητικότητα και στην έλλειψη ανάληψης προσωπικής δράσης (Ξανθάκου, 1998). Είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους ώστε τα μικρά παιδιά να κάνουν τη σκέψη τους ορατή (thinking visible) στους εαυτούς τους και στους άλλους (Perkins, 2003). Οι τέχνες μπορούν να ενθαρρύνουν την κριτική-δημιουργική σκέψη και

την ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν τη λογική και τη συλλογιστική τους στην επίλυση των προβλημάτων.

Αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία για την καλλιέργεια προφορικού λόγου και δημιουργικότητας

Τα τελευταία χρόνια και όσον αφορά στη διδακτική πράξη, η αξιοποίηση του εικαστικού υλικού οδήγησε στη δημιουργία των όρων οπτικός/εικονικός γραμματισμός (visual literacy), που αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να κατανοεί και να ερμηνεύει μια εικόνα. Προϋποθέτει δηλαδή μια σειρά από δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτυχθούν και να εκφραστούν μέσω της γλώσσας (Καπουλίτσα & Τρούλου, 2007). Ένα έργο τέχνης μπορεί να ερμηνευτεί με διάφορους τρόπους και να είναι φορέας πολλών μηνυμάτων, γιατί τόσο η τέχνη όσο και η γλώσσα εμπεριέχουν συμβολισμούς που επιδέχονται ερμηνείες.

Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη και διαφοροποιεί το ρόλο του εκπαιδευτικού, από κυρίαρχο του λόγου, σε διαμεσολαβητή που παραχωρεί το λόγο στους μαθητές (Fisher, Frey & Lapp, 2011). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν τις εικαστικές τέχνες για να επικοινωνούν αυτά που γνωρίζουν (Kress & Van Leeuwen, 2006) και να σκεφτούν ή να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Kendrick & McKay, 2004). Η τέχνη μπορεί να προκαλέσει σκόπιμες συνομιλίες μεταξύ παιδιών και ενηλίκων οι οποίες μπορούν να εξελιχθούν σε «μαθησιακές εμπειρίες» (Iorio, 2006). Η συμμετοχή των παιδιών σε αυτές τις συνομιλίες προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να έχουν τον πρώτο λόγο (Chang & Cress, 2013). Τα παραπάνω ευρήματα αναδείχθηκαν και σε αντίστοιχη έρευνα των Ritchhart, Palmer, Church & Tishman (2006) όπου οι συμμετέχοντες ήταν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Με τη διδασκαλία μέσω της τέχνης, τα παιδιά συμμετείχαν πιο ενεργά, και με αυτοπεποίθηση και ευαισθητοποιήθηκαν ακόμα και μαθητές που πίστευαν ότι οι ιδέες τους στο παρελθόν δεν εκτιμήθηκαν ή τους έλειπε μια φωνή στην τάξη.

Τα αποτελέσματα διαχρονικής μελέτης των Funch, Kroyer, Roald & Wildt (2012), έδειξαν, ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε πρόγραμμα ανάπτυξης της οπτικής αντίληψης, μετά την παρέμβαση είχαν αναπτύξει υψηλότερα επίπεδα οπτικής αντίληψης και επίγνωσης και ήταν σε θέση να περιγράψουν το έργο της οπτικής τέχνης χρησιμοποιώντας περισσότερες και συνθετότερες λέξεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η μελέτη των Feret & Smith (2010), αναφέρει ότι τα μαθήματα μέσω τέχνης βοηθούν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τον προφορικό τους λόγο και να εκφράζουν τις ερμηνείες τους για την τέχνη. Καθώς εκφράζονται μέσω της τέχνης, οι μαθητές μαθαίνουν να αιτιολογούν για ποιο λόγο μια μορφή τέχνης είναι πιο επιτυχημένη από κάποια άλλη αναδεικνύοντας ότι «*η διδασκαλία της τέχνης είναι το αποκορύφωμα ενός δια βίου ταξιδιού*», γιατί παρέχει την ευκαιρία να οδηγηθούν τα νεαρά μυαλά στην εξερεύνηση των αφηρημένων ιδεών.

Οι τέχνες έχουν τα δικά τους σημειολογικά συστήματα επικοινωνίας και μέσα από τη διδασκαλία τους δημιουργείται μια κοινή γλώσσα τόσο για την ερμηνεία όσο και για την παραγωγή της τέχνης, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να διατυπώσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους μέσα από την αισθητική έκφραση και τις αισθητικές απαντήσεις (Chapman, 2015 Fuller, 1987). Η Narowski (2008) παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να παρατηρούν τις λεπτομέρειες της εικόνας και στη συνέχεια να καταλήγουν σε λογικά συμπεράσματα από τις παρατηρήσεις αυτές. Αρχικά δίνεται έμφαση στην προφορική ευχέρεια των παιδιών, στο να εκφράζουν τι βλέπουν. Έτσι αναπτύσσονται οι πρακτικές δεξιότητες της παρατήρησης και της εξαγωγής συμπερασμάτων, η περιγραφή και η αφήγηση και τέλος η έκθεση των απόψεων και η επιχειρηματολογία.

Συνδέοντας τον προφορικό λόγο με την τέχνη, φαίνεται ότι όπως ο προφορικός λόγος είναι το κύριο μέσο έκφρασης και επικοινωνίας, κατά τον ίδιο τρόπο ένα έργο τέχνης είναι μια εικόνα, που με τη σειρά της αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας. Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τις εικαστικές τέχνες για να επικοινωνούν αυτά που ξέρουν (Kress

& Van Leeuwen, 2006), όπως και για να σκεφτούν και να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Kendrick & McKay, 2004). Όταν τα παιδιά έχουν συνηθίσει σε συνομιλίες που σχετίζονται με τα έργα τέχνης, είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε συζητήσεις που σχετίζονται και με αποσπάσματα γραπτού λόγου (Kirkland & Patterson, 2005). Αυτές οι συνομιλίες και συζητήσεις με τα παιδιά μπορούν να περιορίσουν την πιθανότητα της αυθαίρετης ερμηνείας των ενηλίκων (Chang & Cress, 2013).

Η έρευνα των Funch, Kroyer, Roald & Wildt (2012) στην οποία συμμετείχαν 2000 παιδιά ηλικίας 4-8 ετών διερεύνησε τη σχέση μεταξύ δημιουργικότητας, δημιουργικής σκέψης και τέχνης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της, οι μαθητές με υψηλότερα επίπεδα έκθεσης στην τέχνη, κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα δημιουργικής σκέψης και θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ότι έχουν μεγαλύτερη φαντασία, δημιουργικότητα και συνεργατική διάθεση. Φαίνεται ότι η ανάπτυξη και η ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης αποτελεί πλέον αντικείμενο της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης, η οποία χαρακτηρίζεται ως ένα πολλά υποσχόμενο μέσο, για τη διδασκαλία ενός μεγάλου αριθμού δεξιοτήτων των παιδιών

Η παροχή ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ελεύθερη σκέψη και τη δημιουργική έκφραση, είναι θέμα πρωταρχικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς αφού οι δημιουργικές παρορμήσεις βρίσκονται εγκλωβισμένες στα συγκλίνοντα (περιοριστικά) περιβάλλοντα, όπου η απόρριψη, η κριτική, η αποτυχία, ή η πίεση, οδηγούν τα παιδιά στο να μην μπορούν να εκφράσουν τη δημιουργική τους ικανότητα (Nilson, 2011). Στην προσχολική ηλικία η μελέτη της τέχνης από τα παιδιά, με την ανάλογη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, τα βοηθά στην καλλιέργεια της δημιουργικής τους έκφρασης, στις δεξιότητες της σκέψης και του λόγου, στην ικανότητα παρατήρησης, στην διατύπωση ερωτημάτων, στην περιγραφή, στη σύγκριση, στη σύνδεση και την εξερεύνηση αυτών που παρατηρούν (Nellhaus, 2008).

Μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία τα παιδιά ενεργοποιούνται και εξασκούν τις ικανότητες τους για βαθιά παρατήρηση,

ενσωματώνοντας στη διδασκαλία τις ερωτήσεις, δημιουργώντας νοήματα, κάνοντας συνδέσεις, αναλαμβάνοντας δράση και ερμηνεύοντας τα έργα τέχνης, αξιοποιώντας τις δυνατότητες της δημιουργικής τους σκέψης (Pavlou, 2013).

Η εκτεταμένη από μέρους μας ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, έδειξε ότι ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το θέμα της ανάπτυξης του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών μέσω της τέχνης στην προσχολική ηλικία. Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί εάν οι διδακτικές παρεμβάσεις που βασίζονται στην προσέγγιση του Perkins για την τέχνη, μπορούν να αξιοποιηθούν στην προσχολική ηλικία. Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι μέσα από την αξιοποίηση των εικαστικών έργων τέχνης αναπτύσσεται ο προφορικός λόγος των παιδιών προσχολικής ηλικίας και η κατάλληλη αξιοποίηση των εικαστικών έργων τέχνης συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης.

2. Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 μαθητές από ένα νηπιαγωγείο της περιφέρειας Α' Αθήνας (15 προνήπια τεσσάρων ετών και 5 νήπια πέντε ετών). Η κατανομή ως προς το φύλο ήταν 13 αγόρια και 7 κορίτσια. Τα παιδιά είχαν ως μητρική γλώσσα τους την ελληνική, το ίδιο και οι οικογένειές τους οι οποίες ανήκαν σε ένα μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τάξη, όπου εργαζόταν ως εκπαιδευτικός-νηπιαγωγός η μία εκ των ερευνητριών. Τα παιδιά δεν είχαν συμμετάσχει ξανά σε δομημένο πρόγραμμα εικαστικής εκπαίδευσης.

Η τελική διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε σε συνεργασία των δύο συγγραφέων αξιοποιώντας την ανατροφοδότηση που προέκυψε στο πλαίσιο των διαφορετικών αλλά αλληλοσυμπληρούμενων ρόλων και γνωστικών αντικειμένων. Η παρέμβαση διήρκεσε τρεις μήνες. Για την ικανοποίηση των αναγκών της συγκεκριμένης ηλικιακής

ομάδας προσαρμόσαμε τις ερωτήσεις και έγινε η επιλογή των έργων τέχνης(όπως φαίνονται στο παράρτημα Α) έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Οι ερωτήσεις που προέκυψαν για την 1^η φάση ήταν:

Τι είναι αυτό; Τι βλέπετε; Σας θυμίζει κάτι;

Για την 2^η φάση:

Υπάρχει κάτι παράξενο; Ποια συναισθήματα σου προκαλεί;

Για την 3^η φάση:

Γιατί συμβαίνει αυτό; Τι θέλει να μας πει; Τι νομίζετε;

Για την 4^η φάση:

Επιλέχθηκαν ατομικές ή ομαδικές εργασίες στη βάση των προτάσεων των νηπίων για παραγωγή δημιουργικού προϊόντος μετά από κάθε παρέμβαση.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης επιτρέποντας στους ερευνητές να διεισδύσουν σε καταστάσεις που δεν επιδέχονται αριθμητική ανάλυση (Cohen & Manion & Morrison, 2007).

Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε στο πλαίσιο των ομαδικών συζητήσεων /συνεντεύξεων των παιδιών. Χρησιμοποιήθηκε η μαγνητοφώνηση των συνομιλιών, η πιστή απομαγνητοφώνησή τους, καθώς και η καταγραφή μη λεκτικών συμπεριφορών της επικοινωνίας. Προκειμένου να επιτευχθεί η ανεπηρέαστη καταγραφή των συνομιλιών, τα παιδιά δεν ενημερώθηκαν για την διαδικασία των μαγνητοφωνήσεων (Painter, 1999). Οι ομαδικές συνεντεύξεις, έναντι των ατομικών είναι ένα χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο ως μέσο συλλογής στοιχείων για την εκπαιδευτική έρευνα, γιατί δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν συζητήσεις, παρέχοντας έτσι ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων. Επίσης, είναι λιγότερο απειλητικές για τα παιδιά σε σχέση με τις ατομικές συνεντεύξεις (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Μια συνήθης μορφή συνέντευξης στην εκπαιδευτική έρευνα, η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη, είναι η ημιδομημένη με την

ύπαρξη προσχεδιασμένων ερωτήσεων, αλλά συγχρόνως παροχή ελευθερίας και ευελιξίας ώστε να συζητηθούν και άλλα θέματα που αναδύονται κατά τη συζήτηση (Hitchcock & Hughes, 1989). Οι ανοικτές ερωτήσεις στις ομαδικές συνεντεύξεις έχουν μια σειρά από πλεονεκτήματα όπως ότι είναι ευέλικτες, επιτρέπουν στον συνεντευκτή να κάνει ερωτήσεις και να προχωρήσει σε βάθος, να διευκρινίσει οποιεσδήποτε παρανοήσεις, να ελέγξει τα όρια της γνώσης αυτών που απαντούν και να ενθαρρύνει τη συνεργασία. Επίσης οι ανοικτές ερωτήσεις μπορεί να προκαλέσουν μη αναμενόμενες (απρόβλεπτες) απαντήσεις, οι οποίες μπορεί να υποδείξουν σχέσεις που δεν έχουν εξεταστεί έως τώρα (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Από την πλευρά των ερευνητών έγινε προσπάθεια να περιγραφούν τα φαινόμενα με ακρίβεια τόσο από την δική τους πλευρά, όσο και από την πλευρά των συμμετεχόντων. Τα αποσπάσματα που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων, επιλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν αυτούσια, έτσι ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της εγκυρότητας των αναλύσεων καθώς και της ερμηνείας που βασίστηκε στις προφορικές αναφορές των παιδιών.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διενεργήθηκε το 2017 και διήρκεσε 10 εβδομάδες εξαιρουμένων των σχολικών αργιών, μετά από τη σχετική συγκατάθεση και διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων των παιδιών. Ζητήθηκε προφορική άδεια από τους γονείς των παιδιών για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Η έναρξη της κάθε παρέμβασης έγινε στη βάση του έργου τέχνης που αξιοποιείτο στη διδασκαλία και στις αντίστοιχες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Στη συνέχεια η ομαδική συζήτηση/συνέντευξη, έπαιρνε τη μορφή διαλόγου, όπου η επόμενη ερώτηση βασιζόταν στην προηγούμενη απάντηση του συμμετέχοντα. Αποτέλεσε δηλαδή, μια αφηγηματική διαδικασία η οποία δεν μπορού-

σε ούτε να προκαθορισθεί ούτε να προσχεδιασθεί απόλυτα, αφού δεν ήταν εκ των προτέρων γνωστές οι απαντήσεις των ερωτώμενων κατά την παρατήρηση εκ μέρους τους, των εικαστικών έργων τέχνης. Συνεπώς, η όλη διαδικασία ήταν μοναδική, γεγονός που συνδέεται με τη φιλοσοφία της ποιητικής έρευνας.

Η κάθε διδακτική παρέμβαση είχε διάρκεια περίπου 30 λεπτών στην ολομέλεια των παιδιών.

Σχεδιασμός και στάδια της διδακτικής παρέμβασης

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων ακολούθησε τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής συνθήκης που απαιτεί η προσέγγιση Perkins (4 φάσεις του μοντέλου) και της διαθεματικότητας, όπως ορίζονται στα αναλυτικά προγράμματα του Νηπιαγωγείου. Οι διδακτικές παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν με κύριο στόχο τη διερεύνηση των οπτικών μορφών και των μηνυμάτων που μπορεί να μεταφέρουν τα εικαστικά έργα τέχνης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η τεχνική των «ερωτήσεων-απαντήσεων» απέβλεπε στην ενεργοποίηση των παιδιών πάνω στο θέμα επεξεργασίας και στην διευκόλυνση της επικοινωνίας τους. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν αποτέλεσαν μέρος του μοντέλου Perkins (Τι βλέπετε; Γιατί;). Επιπλέον η τεχνική της συζήτησης στην ολομέλεια συνέβαλλε στη λεπτομερή προσέγγιση του θέματος, μέσα από την παρουσίαση διαφορετικών απόψεων από όλα τα παιδιά. Ειδικότερος στόχος μας ήταν να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα παρατήρησης, να εκπαιδεύσουν το βλέμμα τους, να παράγουν ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα μέσω του προφορικού λόγου, να διευρύνουν τις εκφραστικές τους ικανότητες, να καλλιεργήσουν και ενισχύσουν την δημιουργική τους σκέψη, να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες, προηγούμενων γνώσεων και βιωμάτων τους και να εξοικειωθούν με ποικιλία εικαστικών έργων τέχνης.

Κριτήρια επιλογής έργων τέχνης

Στην έρευνά μας αξιοποιήθηκαν τα εξής δέκα έργα τέχνης: «Guernica» - Picasso (1937), «Κε-

φαλή Κυκλαδικού ειδωλίου» (2800-2300 π.Χ.), «Τα παπούτσια» - Βαν Γκογκ (1886), «Autumn Regrets» - John Atkinson (1882), «Χαρακτικά για το Πολυτεχνείο» - Τάσος, «Αύριο θα κάνει ξαστεριά» (1973), «17 Νοέμβρη 1973» (1973), «Είς μνήμην Παναγιώτη Ελή» (1973), «Παιδική συναυλία» - Ιακωβίδης (1894), Φωτογραφίες για την προσφυγιά, «Merry Christmas» - Viggo Johansen (1891), «Christmas morning» - Henry Mosler (1916), «Guernica» - Picasso (1937) (Παράρτημα Α). Τα έργα επιλέχθηκαν στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, όπως να πραγματεύονται θέματα που αφορούν στα παιδιά, να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, να περιέχουν συμβολισμούς και μηνύματα, να σχετίζονται με τους μαθησιακούς στόχους, να σχετίζονται με τη βασική θεματική ενότητα και να έχουν αισθητική αξία. Προκειμένου να επιτευχθεί η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων (pre-post testing), η πρώτη παρέμβαση και η τελευταία αφορούσε στον ίδιο εικαστικό πίνακα, την «Guernica» - Picasso και εφαρμόστηκαν οι ίδιες ακριβώς ερωτήσεις (Παράρτημα Β). Το διάστημα (τριών μηνών) που μεσολάβησε μεταξύ 1^{ης} και 10^{ης} παρέμβασης επέτρεψε την αναγνώριση των αλλαγών σε σχέση με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

3. Αποτελέσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από την παρατήρηση του έργου «Guernica» του Picasso, αφού όπως επισημάνθηκε, η αξιοποίηση του ίδιου πίνακα ζωγραφικής στην 1^η και 10^η παρέμβαση διευκόλυνε τη συγκριτική ανάλυση πριν και μετά την παρέμβαση. Η εμφάνιση των αποτελεσμάτων θα ακολουθήσει τις τέσσερις κατηγορίες ανάλυσης: Αφήγηση - Περιγραφή - Εξήγηση/ερμηνεία - Επιχειρηματολογία/αιτιολόγηση.

Η αφήγηση

Στο πεδίο αυτό αξιολογήθηκε ο αριθμός των αφηγήσεων, το μέγεθος των προτάσεων και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου.

Στην 1^η παρέμβαση και κατά την επεξεργασία του πίνακα, τα παιδιά εμφάνισαν τις πρώτες μορφές αφηγηματικού λόγου συμπληρώνοντας ο ένας τη σκέψη του άλλου.

Αναφέρουν για τον Μινώταυρο που εντόπισαν:

Γ: «Μήπως...μήπως αυτός ο Μινώταυρος θα ήταν ο αρχηγός του και θα τους...» <Α.1>

Θ.Σ: «Και θα τους έλεγε τι να κάνουν» <Α.1>

Γ: «Ναι, γιατί θα τους πρόσεχε για να φύγουν από τον πόλεμο» <Α.1>

Εμφανίζεται η δράση του πρωταγωνιστή (ήρωα) «Μινώταυρου» και το στοιχείο της εξέλιξης στη δράση, απαραίτητα συστατικά για την αφηγηματική διαδικασία.

Θ.Σ: «Ναι, για να φύγουν γιατί μπορεί να είναι ο καλός και να είναι ο αρχηγός τους και να τους λέει αυτός τι να κάνουν» <Α.1>

Στην 10^η παρέμβαση που χρησιμοποιήθηκε ως post-test, σαφώς παρατηρείται ότι οι αφηγηματικές διαδικασίες των παιδιών με το πέρασμα του χρόνου εξελίσσονται και ο αφηγηματικός τους λόγος εμπλουτίζεται.

Θ.Σ: «Φωνάζει «βοήθεια!!!», γιατί κάποιος τον τρώει. Είναι αυτό εδώ πέρα, ένα τέρας, ένα τέρας που τον πιάνει και φωνάζει «βοήθεια!!!» <Α.1> (φωνάζει και ο Θ. Σ.)

Θ.Μ: «Βλέπω πολλά. Κι εδώ βλέπω έναν άνθρωπο κι εδώ λέει «βοήθειααα!!!» κι ένα σπαθί βλέπω, ένα κομμένο σπαθί» <Α.1>

Παν: «Το άλογο είναι ταραγμένο γιατί απ' το σπαθί που έφυγε αυτό, μπήκε στο στόμα του και το' σκισε» <Α.1>

Από τα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται ότι στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώνεται αύξηση του αριθμού των αφηγηματικών κειμένων. Οι αφηγήσεις των μαθητών είναι περισσότερες, πιο περιεκτικές και εμφανίζουν μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου. Επιπλέον, μειώνονται οι παρεμβάσεις και τα παιδιά επικεντρώνονται στα πρόσωπα και στη ροή των γεγονότων πιο αυτόνομα. Μέσα από τις αφηγήσεις επεκτείνουν τις γνώσεις τους αναπτύσσοντας πλουσιότερο λεξιλόγιο, δημιουργούν

φантаστικούς κόσμους αποδεσμευόμενα από το παρόν και το άμεσα ορατό (Wells, 2009).

Το στοιχείο αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό, γιατί υποστηρίζεται πως οι αφηγηματικές δεξιότητες είναι γέφυρα μεταξύ προφορικού λόγου και γραμματισμού (Paul & Smith, 1993). Για παράδειγμα, ενώ στις πρώτες αφηγήσεις ανέφεραν «έναν Μινώταυρο, που ήταν αρχηγός τους και ένα άλογο», στην τελευταία διδακτική παρέμβαση αυξάνονται σταδιακά τα χαρακτηριστικά αφηγηματικού λόγου. Εκτός από τη σύνθεση μιας μικρής δικής τους ιστορίας με βάση τα οπτικά ερεθίσματα του πίνακα, προσθέτουν και λόγια που πιθανόν να χρησιμοποιούσαν τα πρόσωπα του πίνακα: «Φωνάζει «βοήθεια!!!». Επιπλέον, στον αφηγηματικό τους λόγο εντάσσεται και η αιτιολόγηση με τη χρήση λέξεων όπως «γιατί», «μπορεί να...» όπως και εντοπισμός έκφρασης σε αυτό που παρατηρούν «το άλογο είναι ταραγμένο...». Επίσης παρατηρήθηκε το ένα παιδί να συνεχίζει και να συμπληρώνει την αφήγηση του προηγούμενου μέσα από τον διάλογο, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζεται το σενάριο δράσης και τα παιδιά να επωφελούνται από τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Παρομοίως, τα παιδιά επωφελούνται και από τις αλληλεπιδράσεις με τους ενηλίκους, που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν όσο μπορούν και που η βοήθειά τους είναι κατάλληλη για την έκφραση των εν δυνάμει ικανοτήτων τους (Χοβαρδά, 2014). Οι αφηγήσεις αυτές, χαρακτηριστικές για το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αποτελούν το πρώτο βήμα της πορείας μέχρι την αναπτυγμένη μορφή αφήγησης. Οι πρώτες αυτές απόπειρες χαρακτηρίζονται από τη γλώσσα της αφήγησης, δηλαδή χρησιμοποιούν ρήματα στους βασικούς χρόνους και κάποια επίθετα, δημιουργώντας εικόνες. Σύμφωνα με τον Labov (1972), ως ελάχιστο αφήγημα θεωρείται η συνέχεια τουλάχιστον δύο γεγονότων που διαδέχονται το ένα το άλλο έχοντας μια λογική σχέση.

Η περιγραφή

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Perkins (1994) τα παιδιά ενεργοποιούνται στο να παρατηρήσουν προσεκτικά τα έργα τέχνης και στη συνέ-

χεια τους δίδεται ο απαιτούμενος χρόνος, ώστε να σκεφτούν και να εκφράσουν τις απόψεις τους.

Στο πεδίο αυτό αξιολογήθηκε το πλήθος και η έκταση των περιγραφών.

Εκπ: «Λοιπόν παιδιά, για να δούμε, αφού παρατηρήσετε αυτόν τον πίνακα ζωγραφικής προσεκτικά, τι βλέπετε εδώ;»

Στην 1^η παρέμβαση οι προτάσεις περιγραφικού τύπου είναι αρκετές και περιγράφουν αντικείμενα, χρώματα, σχήματα. Στην αρχή των συζητήσεων οι περιγραφές είναι λακωνικές:

Γ: «Βλέπω έναν Μινώταυρο» <A.2> *Θ.Μ:* «Εγώ είδα έναν στρατιώτη» <A.2> *Μιχ:* «Βλέπω ένα άλογο» <A.2>

Εκπ: «Ποια χρώματα έχει χρησιμοποιήσει ο ζωγράφος;»

Κ.Α: «Μαύρο και άσπρο» <A.2> *Μ:* «Και λίγο άσπρο και μπλε» <A.2> *Ι:* «Και λίγο κίτρινο» <A.2>

Αρχικά, η κατηγοριοποίηση των πραγμάτων βοηθά στο να επιτευχθούν περιγραφικές αναφορές για τα στοιχεία που αναπαριστώνται στα έργα τέχνης και να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο νοήματος, στη συνέχεια όμως και όσο ενεργοποιείται ο διάλογος, γίνονται πιο πλούσιες, με χρήση περιγραφικών λέξεων, επιθέτων, μεγαλύτερο μήκος πρότασης. Πιο συγκεκριμένα: Περιγράφουν περισσότερα σχήματα.

Κ.Α: «Βλέπω ένα ορθογώνιο παρ/γραμμο. Το βλέπω εδώ». *Μιχ:* «Βλέπω κάποιο που δεν ξέρω πώς το λένε» «Ρόμβος» (λένε τα άλλα παιδιά)

Χρησιμοποιούν περισσότερες περιγραφικές λέξεις.

Κ: «Βλέπω έναν άνθρωπο που είναι στη μπανιέρα και φωνάζει»

Χρησιμοποιούν τοπικά επιρρήματα «πάνω», «κάτω», «εδώ».

Παν: «Αυτό εδώ πάνω που είναι η λάμπα, είναι λίγο τρίγωνο και κάτω κάνει κύκλο»

Περιγράφουν λεπτομέρειες.

Μιχ: «Βλέπω από το στόμα του αλόγου να βγαίνει κάτι».

Στην 10^η παρέμβαση «Guernica» post-test, τα παιδιά λόγω προηγούμενης εμπειρίας για το έργο τέχνης, εξέφρασαν με μεγάλη ευκολία απόψεις ίδιες και διαφορετικές με την πρώτη φορά και παρουσίασαν μεγαλύτερη εξοικείωση με την τεχνολογία του ζωγράφου. Οι απαντήσεις ήταν μεγαλύτερης έκτασης, χρησιμοποιώντας περισσότερες λέξεις, πιο περιγραφικές, δημιουργώντας ένα πλαίσιο δράσης και αρκετές φορές οι προτάσεις περιγραφής αποτελούν και προτάσεις επεξήγησης, γιατί τα παιδιά αφού περιγράψουν αυτό που βλέπουν προχωρούν και σε μια βασική αιτιολόγηση.

Θ.Μ: «Βλέπω πολλά πράγματα! Βλέπω εδώ ένα λύκο, εδώ είναι ο λύκος (δείχνει το άλογο του πίνακα), εδώ είναι μια λάμπα, εδώ είναι ένας...ένας Μινώταυρος, εδώ είναι...εμ...δεν ξέρω τι είναι αυτό...είναι για να φάει το στόμα του κι εδώ είναι κάτι για να το πιάσει αυτό κι εδώ είναι το άλλο του χέρι κι εδώ είναι ένας αστυνομικός και ένα χέρι <A.2> <A.3> (δείχνει τα σημεία που παρατηρεί)

Παρατηρείται ότι οι περιγραφές των παιδιών προχωρούν παραγωγικά, δηλαδή από μια γενική εικόνα των στοιχείων του πίνακα, στα επιμέρους στοιχεία, λεπτομέρειες που τον απαρτίζουν. Η διαδικασία αντιπροσωπεύει τη δεύτερη φάση της στοχαστικής προσέγγισης του Perkins, και στοχεύει στη βασική δράση της διέγερσης της προσοχής (Κόκκος, 2011:50)

Μ: «Βλέπω μια τούρτα, εμ...αποδείξεις... (σημεία του πίνακα που μοιάζουν σαν κομμάτι εφημερίδας) εμ...και βλέπω και έναν άνθρωπο που είναι στη μπανιέρα (άνθρωπος που σηκώνει το χέρι ψηλά) και φωνάζει γιατί το νερό του είναι καυτό» <A.2>

Φαίνεται ότι κατά την εξέλιξη των παρεμβάσεων, οι περιγραφικές αναφορές των παιδιών συνδυάζονται και με επεξηγητικές/ερμηνευτικές διαδικασίες, πράγμα που δείχνει ότι δεν περιορίζουν τη σκέψη τους σε μια απλή περιγραφική προφορική ανάπτυξη λόγου, αλλά προχωρούν τη σκέψη τους ένα βήμα πιο πέρα, εμβαθύνουν

και προσπαθούν να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες.

Η εμπλοκή των παιδιών με διαδικασίες κατηγοριοποίησης των πραγμάτων σε κοινά/καθημερινά πλαίσια νοήματος, χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη για να επιτευχθούν περιγραφικές αναφορές για τα στοιχεία που αναπαριστώνται στα έργα τέχνης. Η περιγραφή διακρίνεται ως προς τη μορφή της σε αντικειμενική και υποκειμενική, ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής σε αυτήν του ομιλητή ή συγγραφέα, στην προκειμένη περίπτωση οι περιγραφικές αναφορές των παιδιών εντάσσονται στην υποκειμενική περιγραφή και προβάλλουν προσωπικές στάσεις και κρίσεις σε σχέση με το περιγραφόμενο αντικείμενο.

Επεξήγηση/ερμηνεία

Στο πεδίο αυτό αξιολογήθηκε η χρήση προτάσεων που εισάγονται με αιτιολογικούς ή υποθετικούς συνδέσμους.

Η πρώτη ματιά των παιδιών στα έργα τέχνης φαίνεται να οδηγεί στην κατονομασία- περιγραφή αντικειμένων και προσώπων και στην πορεία του διαλόγου να αντικαθίστανται από την ερμηνεία των γεγονότων που αναπαριστώνται, ή και ακόμα και στη σύγκρουση για αυτά που παρατηρούν.

Στην 1^η παρέμβαση, pro-test στην ερώτηση για τον Μινώταυρο είπαν:

Γ: «Εγώ στη φωτογραφία-πίνακα βλέπω έναν Μινώταυρο» <A.2>

Εκπ: «Τι ήταν ο Μινώταυρος Γ.;» *Γ:* «Ήταν ένας μύθος <A.3>

Η διαδικασία της επεξήγησης σε αυτό το στάδιο, είναι το να δίνουν νόημα στις σχέσεις ανάμεσα στο αίτιο και στο αποτέλεσμα, χρησιμοποιώντας αιτιολογικούς συνδέσμους, να προσθέτουν έναν λόγο για να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους και να συσχετίσουν πρόσωπα και γεγονότα.

Θ.Σ: «Μπορεί αυτή να είναι μάχη» <A.3> *Μ:* «Γιατί το ρίξε κι αυτό έπεσε και το έσπασαν. Από τη μάχη» <A.3> *Μιχ:* «Κυρία, όχι... αυτό, είναι το κομμάτι αυτουνού» <A.3> ο μαθητής συνδυάζει τα δεδομένα και εξηγεί.

Στην 10^η παρέμβαση, post-test, ο επεξηγητικός λόγος εμφανίζεται στα ίδια επίπεδα με την 1^η, ίσως γιατί δεν υπήρχε το συστατικό της έκπληξης και της ανακάλυψης νέων στοιχείων στο έργο τέχνης, λόγω της προηγούμενης επεξεργασίας του.

Πολλές από τις επεξηγήσεις περιείχαν παρομοιώσεις που χρησιμοποιούνται κυρίως όταν θέλουμε να συγκρίνουμε κάτι άγνωστο με κάτι γνωστό και αυτό αυθόρμητα βοήθησε τα παιδιά να ερμηνεύσουν τα δρώμενα. Επίσης, διατύπωση υποθέσεων «μπορεί να...» όπου τα παιδιά θεωρούν ως κάτι δεδομένο, ή το δέχονται ως αληθινό, προκειμένου να οδηγηθούν στην ερμηνεία και την εξαγωγή κάποιου συμπεράσματος:

Κ: «Εεε...εγώ στη λάμπα βλέπω σαν ένα μάτι» <Α.3> Μιχ: «Σαν μπανάνα είναι το κέρατό του!» (για τον Μινώταυρο) <Α.3>

Εκπ: «Αυτό εδώ το πραγματάκι με τι μοιάζει;»

Κ: «Μου μοιάζει σαν τάπα από βενζίνη» <Α.3> Μιχ: «Βλέπω από το στόμα του αλόγου να βγαίνει κάτι...» <Α.2>

Εκπ: «Τι μπορεί να είναι αυτό που βλέπει ο Μ.;»

Κ: «Μπορεί να κρατάνε φαγητό» <Α.3> Σ: «Μπορεί να είναι οι άνθρωποι που τους έφαγε!» <Α.3> Μιχ: «Η μπορεί να είναι αυτός που τον έφαγε!» <Α.3> Κ.Α: «Εγώ βλέπω κι εδώ έναν άνθρωπο που μοιάζει, που του έφαγε το αλόγο το σώμα του και έχει μείνει μόνο το κεφάλι του» <Α.3>

Εκπ: «Γιατί είναι λυπημένοι οι άνθρωποι;»

Κ: «Εεε...γιατί χάθηκαν τα παιδιά τους» <Α.3> Θ.Σ: «Φαίνονται λυπημένοι γιατί έγινε πόλεμος» <Α.3>

Κ: «Εεε...γιατί χάθηκαν τα παιδιά τους» <Α.3> Θ.Σ: «Φαίνονται λυπημένοι γιατί έγινε πόλεμος» <Α.3>

Η επιχειρηματολογία/αιτιολόγηση

Ο αιτιολογικός λόγος στην προσχολική ηλικία ανάγεται σε αιτιοκρατικές σχέσεις και λογικούς συλλογισμούς, συγκεκριμένες περιστάσεις και προσωπικές εμπειρίες και όχι σε γενικές αρχές (Λογοθέτη, 2014). Στην συγκεκριμένη έρευνα και ανάλυση εκλαμβάνονται ως μορφές επιχειρηματικού λόγου και οι εκφράσεις των παιδιών που εμπεριέχουν αιτιολόγηση απόψεων. Με αυτή την προσπάθεια προωθείται ο διάλογος, τα παιδιά

στηρίζουν τις απόψεις τους και προσπαθούν να αλλάξουν τις αντίθετα διαμορφωμένες απόψεις.

Στο πεδίο αυτό αξιολογήθηκε η συσχέτιση και ερμηνεία των δεδομένων που παρέχουν τα έργα τέχνης στα παιδιά, η ανάκληση της εμπειρίας τους στην αιτιολόγηση των απόψεών τους, η χρήση αιτιολογικών συνδέσεων για να στηρίξουν την επιχειρηματολογία/θέση τους και η παρατήρηση λεπτομερειών στα έργα τέχνης.

Πιο συγκεκριμένα:

Στην 1^η παρέμβαση «Guernica», τα παιδιά ανέπτυξαν στοιχεία επιχειρηματικού λόγου-αιτιολόγησης. Ανακαλύπτουν μια λάμπα στο πάνω μέρος του πίνακα:

Εκπ: «Γιατί λέτε να είναι αυτή η λάμπα εκεί;»

Θ.Σ: «Η μήπως για να φωτίζει κάτω;»

<Α.4> Κ: «Γιατί είναι σε μια αποθήκη και είναι σκοτεινά για να φωτίζει» <Α.4>

Στη συνέχεια της επεξεργασίας και μετά από πιο προσεκτική παρατήρηση, ανακαλύπτουν ένα κομμάτι σπαθιού πεταγμένο μακριά.

Εκπ: «Πώς βρέθηκε εκεί;»

Μιχ: «Μήπως είναι ο άνθρωπος εκεί πάνω, πήγε να το ρίξει και του κόπηκε το χέρι του» <Α.4>

«Πετάχτηκε. Στον πόλεμο δηλαδή επάνω το σπαθί έσπασε και πετάχτηκε. Και κόπηκε το χέρι του» <Α.4>

Θ.Σ: «Η μήπως του το έσπασε κάποιος κι αυτό έπεσε» <Α.4>

Στη 10^η παρέμβαση τα παιδιά δίνουν νόημα στο αίτιο-αποτέλεσμα (χρήση αιτιολογικών συνδέσεων).

Θ.Σ: «Φαίνονται λυπημένοι γιατί έγινε πόλεμος»

Χρησιμοποιούν μεγαλύτερο αριθμό παρομοιώσεων.

Μιχ: «Σαν μπανάνα είναι το κέρατό του!»

Συσχετίζουν και ερμηνεύουν τα γεγονότα.

Κ.Α: «Εγώ βλέπω εδώ έναν άνθρωπο που του έφαγε το αλόγο το σώμα του και έχει μείνει μόνο το κεφάλι του».

Ανακαλούν από προηγούμενη εμπειρία (γνωστό), συγκρίνουν (άγνωστο) και ερμηνεύουν.

Κ: «Μου μοιάζει σαν τάπα από βενζίνη»

Όπως και στην πιο κάτω ερώτηση, τα παιδιά αιτιολόγησαν, έχοντας προηγουμένως αναγνωρίσει την αιτία και το αποτέλεσμα, επιλέγοντας να δομήσουν την επιχειρηματολογία τους γύρω από ένα πρόβλημα και τις ακόλουθες συνέπειές του (Χοβαρδά, 2014)

Εκπ: «Θα θέλατε να ζείτε σε αυτή την πόλη;»

Κ: «Όχι, γιατί θα σκοτώσουμε εμείς μετά»
<A.4>

Κ.Α: «Γιατί να πεθαίνουμε. Γιατί μπορούσαν να μας κλέψουν» <A.4> *Μιχ: «...πράγματα που έχουμε» ή τα ρούχα μας και να ντραπούμε»* <A.4>

Συγχρόνως, παρατηρούμε πιο πλούσιες προτάσεις, που ξεκινούν με χαρακτηριστικά επιχειρηματικού λόγου αυτής της ηλικίας, δηλαδή εκφράζουν την αρχική τους θέση με ένα «ναι», ή με «όχι» και στη συνέχεια χρησιμοποιούν αιτιολογικούς συνδέσμους «γιατί», «επειδή», «για να», ώστε να προβούν στην κατάθεση της αιτιολογίας τους και να στηρίξουν τη θέση τους. Τα παιδιά θυμούνται περισσότερες λεπτομέρειες, ενώνουν τα αφηγούμενα γεγονότα μεταξύ τους, αρχικά παρατακτικά και στη συνέχεια με πιο σύνθετο τρόπο (Callander & Nahmad-Williams, 2010).

Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα που αφορούν στη δημιουργική σκέψη. Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης δεν είναι πάντα αποτέλεσμα διδακτικής παρέμβασης, αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων κάποιων ατόμων. Παρ' όλα αυτά ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον όλου του μαθητικού δυναμικού μέσα από τη διδασκαλία. Η δημιουργική σκέψη και διαδικασία είναι κάτι σύνθετο και στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να αναλυθεί ένα μέρος της, με βάση τις κατηγορίες που ορίστηκαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σύμφωνα με τις εξής κατηγορίες ανάλυσης: Ικανότητα υπόθεσης-Παραγωγή νέων ιδεών-Ανάπτυξη φαντασίας-Δημιουργικό/πρωτότυπο αποτέλεσμα

Δημιουργική σκέψη -Η ικανότητα διατύπωσης υπόθεσης

Ο υποθετικός λόγος εμφανίζεται όταν τα παιδιά διατυπώνουν υποθέσεις για την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Με την αξιοποίηση των έργων τέχνης στη διδασκαλία και την αρχική παρατήρησή τους τα παιδιά δημιουργούν τις πρώτες κατανοήσεις τους και μέσα από τη συμμετοχή τους στη συζήτηση προχωρούν στην παραγωγή υποθετικού λόγου. Μέσα από αυτόν εκφράζουν ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα σε μορφή υπόθεσης. Στο πεδίο αυτό αξιολογήθηκε το πλήθος και το είδος των υποθετικών προτάσεων και η εξέλιξη της εκφραστικής τους ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα:

Στην 1^η παρέμβαση τα παιδιά διατυπώνουν υποθετικές εκφράσεις αντλώντας πληροφορίες από το γνωστικό πλαίσιο. Μετά την υπόθεση ακολουθεί εξήγηση.

Θ.Σ: «μοιάζει σαν ένα τέρας, σαν τέρας και αυτό το κεφάλι, που είναι σαν κεφάλι, μου μοιάζει σαν ψάρι». <A.3> <B.1>

Πολλές φορές μετά την υπόθεση, ακολουθεί και η εξηγηματική απόδοση, όπως:

Θ.Σ: «...είναι πεταμένο κεφάλι σπασμένο, γιατί...φαίνονται εδώ τα μάτια και έτσι είναι σαν να είναι σπασμένο από εδώ» <B.1>

Επίσης, ο μαθητής κάνει υπόθεση, εκφράζει μια πιθανότητα και δίνει μια εξήγηση.

Θ.Σ: «Μπορεί αυτή να είναι μάχη» <A.3> <B.1>

Γ: «Εγώ στη φωτογραφία-πίνακα βλέπω έναν Μινώταυρο» <B.1>

Θ.Μ: «Εγώ είδα έναν στρατιώτη» <B.1>

Κ: «Εγώ βλέπω ένα...ένα τέτοιο που έχει πέσει κάτω και τα έχει ανάμεσα τα μάτια, ένα κάτω και ένα πάνω» <B.1>

Κ.Α: «Βλέπω ένα πόδι» <B.1>

Ι: «Βλέπω ένα χέρι» <B.1>

Θ.Σ: «Μπορεί αυτή να είναι μάχη» <B.1>

Θ.Μ: «Μου μοιάζει σαν ένα τέρας και ή σαν ένα δεινόσαυρο» <A.2> <B.1> <B.3>

Στη 10^η παρέμβαση ενδεικτικά ο μαθητής παρατηρεί, η εκπαιδευτικός κινητοποιεί με επιπλέον

ερωτήσεις και τα παιδιά υποθέτουν. Με τις απαντήσεις των συμμαθητών του ο Μιχ. εκφράζει και την δική του υπόθεση. Μέσα δηλαδή από τη συζήτηση-διάλογο ο μαθητής δεν περιορίζεται σε απλή παρατήρηση, αλλά κάνει υπόθεση που οδηγεί στη συνέχεια σε επεξήγηση.

Μιχ: «Βλέπω από το στόμα του αλόγου να βγαίνει κάτι...». <A.2> B.3>

Χρησιμοποιούν εκφράσεις ενδοιασμού/πιθανότητας «μήπως, μπορεί να, θα μπορούσε να,» με βάση το πλαίσιο δράσης που συνθέτουν.

Εκπ: «Τι μπορεί να είναι αυτό;»

Σ: «Μπορεί να είναι οι άνθρωποι που τους έφαγε!»

Χρησιμοποιούν διαχωριστικούς συνδέσμους «ή».

Μιχ: «Η μπορεί να είναι αυτός που τους έφαγε!»

Παρουσιάζουν βελτιωμένη εκφραστική ικανότητα.

Θ.Σ: «...είναι πεταμένο κεφάλι σπασμένο,... γιατί...φαίνονται εδώ τα μάτια και έτσι είναι σαν να είναι σπασμένο από εδώ» <B.1>

Οι υποθετικές προτάσεις εισάγονται με υποθετικούς συνδέσμους «αν, εάν, άμα». Από τα ευρήματα της έρευνας παρατηρείται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κάνουν υποθέσεις χρησιμοποιώντας στον λόγο τους αρκετές φορές το «μήπως, μπορεί να, θα μπορούσε να,» που εκφράζει ένα ενδοιασμό, μια πιθανότητα με βάση το πλαίσιο δράσης που συνθέτουν για το παρατηρούμενο έργο τέχνης. Όπως και τη λέξη «σαν» κάνοντας υπόθεση χρησιμοποιώντας παρομοίωση αντικειμένου με κάτι άλλο ήδη προερχόμενο από το γνωστικό τους πλαίσιο.

Κ.Α: «Εγώ βλέπω έναν...έναν άνθρωπο, μία λάμπα, εμ...εμ...,ένα χέρι και ένα πόδι και ένα μισό σπαθί που έσπασε και αυτό εδώ μπορεί να είναι το άλλο του μισό» <B.1> <B.3>

Θ.Μ: «Μπορεί κι αυτό να ήταν το σπαθί που... αυτό, να το βρήκε ένα κομμάτι και να έτσι να ήταν» <A.3>, <A.4> <B.1> <B.3>

Η παραγωγή νέων ιδεών

Η δημιουργική σκέψη, είναι η ανακάλυψη, αλλά και η εφεύρεση, είναι η γέννηση μιας ιδέας η οποία δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα και ανοίγει νέους δρόμους στο ανθρώπινο πνεύμα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997), είναι οι πρωτότυπες, ενναλακτικές ιδέες (Παρασκευόπουλος, 2004).

Ως «παραγωγή ιδεών» θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν όλες οι νέες απόψεις των παιδιών, που διατυπώθηκαν σε όλες τις παραπάνω μορφές κατηγοριών ανάπτυξης προφορικού λόγου, αλλά και δημιουργικής σκέψης. Όμως στην παρούσα έρευνα η μελέτη και αξιολόγηση των νέων ιδεών θα προκύψει και από τις απαντήσεις στην ερώτηση της *Εκπαιδευτικού*: «Τι τίτλο θα δίνετε σε αυτόν τον πίνακα;».

Στην 1^η παρέμβαση «Guernica», ενδεικτικοί τίτλοι ήταν:

Θ.Σ: «Ο Πόλεμος των τέρατων» <B.2>Γ: «Ο πόλεμος...ο πόλεμος...των τεράτων» <B.2>

Κ.Α: «Ο πόλεμος που σκοτωνόντουσαν» <B.2>Θ.Σ: «Ο πόλεμος που σκοτωνόντουσαν άνθρωποι» <B.2>Μ: «Ο πόλεμος που σκοτώνονται όλοι οι άνθρωποι της χώρας» <B.2>

Στην τελευταία 10^η παρέμβαση παρατηρήθηκε ότι το πλήθος της παραγωγής νέων ιδεών ήταν μεγαλύτερο και η διατύπωση καλύτερη.

Παν: «Ο Μινώταυρος και το άλογο»Κ.Α: «Ο Μινώταυρος, το άλογο και ο άνθρωπος» Β: «Ο ταύρος, ο λύκος και ο άνθρωπος»Μ: «Ο Μινώταυρος, ο πεθαμένος άνθρωπος και ο άνθρωπος που φωνάζει στη μπανιέρα»Μιχ: «Το χαμένο άλογο που το βρήκαν» Σ: «Το τέρας»Θ.Μ: «Το άλογο»Γ: «Πόλεμος»Κ: «Ταύρος»Κ.Α: «Το χαμένο βιβλίο»

Ανάπτυξη φαντασίας

Η δημιουργική σκέψη σχετίζεται άμεσα με τη φαντασία. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να συγκρατεί με τη φαντασία του εικόνες των πραγμάτων, χωρίς να είναι παρόντα και σε ορισμένες περιπτώσεις οι φανταστικές εικόνες των παιδιών είναι τό-

σο έντονες ώστε να συγχέονται με την πραγματικότητα (Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου & Σιούτας, 2008). Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια ενεργοποίησης της φαντασίας των παιδιών μέσα από τη μελέτη των έργων τέχνης, γιατί τα ίδια τα έργα τέχνης έχουν μια φανταστική δική τους διάσταση που τους έδωσε ο καλλιτέχνης. Τα παιδιά κινητοποίησαν τη φαντασία τους και αναζήτησαν τις δικές τους οπτικές.

Στο πεδίο αυτό αξιολογήθηκε το πλήθος και το μέγεθος των αντίστοιχων προτάσεων και το λεξιλόγιο των παιδιών.

Στην 1^η παρέμβαση, «Guernica», η φανταστική σκέψη των παιδιών εκφράστηκε, αφού είχαν παρατηρήσει αρχικά τις λεπτομέρειες στον πίνακα. Στις παρακάτω απαντήσεις είναι εμφανές το φανταστικό στοιχείο που εκφράζουν τα παιδιά, πραγματικά «μπαίνοντας μέσα στον πίνακα», όπως ονομάστηκαν οι παρεμβάσεις με παιγνιώδη τρόπο, περιγράφουν στοιχεία που δεν υπάρχουν στο έργο τέχνης και παράλληλα φαίνεται ότι η δημιουργική τους σκέψη οδηγεί και σε νέο πλαίσιο δράσης.

Εκπ: «Πώς θα γίνει ειρήνη;»

Θ.Σ: «Θα βγει μια γυναίκα, θα την αγαπήσουν, θα την παντρευτούν και θα την αγαπάν και θα γίνει ειρήνη» <A.4> <B.3> Μιχ:

«Θα γίνει κι άλλος πόλεμος» <A.4> <B.3>

Κ.Α: «Ή μπορούσε...θα γίνουμε καλά, θα έβγαине ένας ήλιος λαμπερός και λαμπερό χορτάρι και σπιτάκια και ανθρωπάκια. Έτσι μπορούσε να γίνει» <A.4> <B.1> <B.3>

Γ: «Μήπως...μήπως αυτός ο Μινώταυρος θα ήταν ο αρχηγός του και θα τους...» <A.1> <B.1> <B.3> Θ.Σ: «Και θα τους έλεγε τι να κάνουν» <A.1> <B.1> <B.3>

Στην 10^η παρέμβαση παρατηρείται ότι η ικανότητα ανάπτυξης της φαντασίας με το πέρασμα του χρόνου εξελίχθηκε και εμπλουτίστηκε. Πλήθος φανταστικών περιγραφών πυροδοτείται από το γενικότερο ύφος του Picasso και την ύπαρξη αντιθέσεων:

Μ: «Βλέπω έναν φακό, ένα πρόσωπο που μοιάζει σαν ψάρι και εδώ έναν ταύρο» <A.2> <B.3>

Κ.Α: «Εγώ βλέπω έναν...έναν άνθρωπο, μία λάμπα, εμ...εμ..., ένα χέρι και ένα πόδι και ένα μισό σπαθί που έσπασε και αυτό εδώ μπορεί να είναι το άλλο του μισό ..» <A.2>.

<A.3> <B.1> <B.3>

Θ.Μ: «Μπορεί κι αυτό να ήταν το σπαθί που...αυτό, να το βρήκε ένα κομμάτι και να έτσι να ήτανε» <A.3>, <A.4> <B.1> <B.3>

Θ.Μ: «Βλέπω πολλά πράγματα! Βλέπω εδώ ένα λύκο, εδώ είναι ο λύκος, εδώ είναι μια λάμπα, εδώ είναι ένας...ένας Μινώταυρος, εδώ είναι...εμ...δεν ξέρω τι είναι αυτό...είναι για να φάει το στόμα του κι εδώ είναι κάτι για να το πιάσει αυτό κι εδώ είναι το άλλο του χέρι κι εδώ είναι ένας αστυνομικός και ένα χέρι» <A.2> <A.3> <B.3>

Μ: «Βλέπω μια τούρτα, εμ...αποδείξεις...εμ...και βλέπω και έναν άνθρωπο που είναι στη μπανιέρα και φωνάζει γιατί το νερό του είναι καυτό» <A.2> <A.3> <B.3>

Δημιουργικό/πρωτότυπο αποτέλεσμα

Κατά την παραγωγή νέων ιδεών και τον συνδυασμό ήδη γνωστών δεδομένων, δημιουργείται κάτι καινούργιο και δίνεται αξία στο τελικό αποτέλεσμα (Sternberg & Lubart, 1999). Ο Lubart (1994), αναφέρει ότι «δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί η ικανότητα κάποιου να παράγει ένα πρωτότυπο έργο που ανταποκρίνεται στους περιορισμούς της εκάστοτε εργασίας του».

Το δημιουργικό αποτέλεσμα, είναι αυτό που προκύπτει μέσα από την προηγούμενη παραγωγή των ιδεών τους, τίθεται σε εφαρμογή στη σχολική τάξη και ολοκληρώνεται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Τα παιδιά μετά από κάθε παρέμβαση που αξιοποιούσε την τέχνη στη διδασκαλία, συνέχιζαν τη δράση τους είτε προτείνοντας την παραγωγή αποτελεσμάτων εμπνεόμενα από το εκάστοτε έργο τέχνης, είτε παρήγαγαν αποτελέσματα αξιοποιώντας το ερέθισμα για ατομική/ομαδική εργασία της εκπαιδευτικού. Μέσω των εικαστικών δραστηριοτήτων ακόμα και τα πιο διστακτικά παιδιά, που δε συμμετείχαν ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των συζητήσεων είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν.

Στο πεδίο αυτό αξιολογήθηκαν οι προτάσεις παραγωγής νέου προϊόντος από τα παιδιά και η εξέλιξη των προτάσεών τους από την 1^η έως την 10^η παρέμβαση.

Ενδεικτικές προτάσεις δημιουργικού προϊόντος ήταν οι ακόλουθες:

Στην 1^η παρέμβαση, «Guernica», τα παιδιά πρότειναν:

Θ.Σ: «Να το ζωγραφίσουμε κι εμείς»
<B.2> <B.4> Κ.Α: «Μπορούμε να τον κάνουμε παραμύθι» <B.2> <B.4>

Εκπ: «Πώς να τον κάνουμε παραμύθι;»

Κ.Α: «Να ζωγραφίσουμε μερικά, κάτι σε ένα χαρτί, ή και να τα κολλήσεις εσύ μετά εδώ και να φτιάξουμε κι ένα εξώφυλλο»
<B.2> <B.4>

Θ.Σ: «Μπορούμε να το κάνουμε χρωματιστό, να πάρουμε χρώματα και να το ζωγραφίσουμε» <B.2> <B.4>

Στην 10^η παρέμβαση οι προτάσεις δημιουργικού προϊόντος ήταν οι ακόλουθες
Εκπ: «Αν ζωγραφίζαμε τα πρόσωπα της Guernica τι θα βάζαμε γύρω τους;»

Παν: «Ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο». Θ.Σ: «Θα βάζαμε τον Άγιο Βασίλη και ξωτικό».

Σ: «Να βγάλουμε όλα τα τέρατα για να παίζουν, να τους κάνουμε χαρούμενους και να τους αγκαλιάσει όλους ο Άγιος Βασίλης σφιχτά-σφιχτά».

Μιχ: «Να βγάλουμε τους σκοτωμένους ανθρώπους και να βάλουμε φωτάκια και να βάλουμε τον Άι Βασίλη και το σπίτι του και τους πιγκουίνους» .

Κ.Α: «Να βάζαμε λουλούδια και καρδούλες».

Σ: «Να βάζαμε πολλά λουλούδια και να γίνουνε πολύ χαρούμενοι! Να μοιάζανε πολύ στον εαυτό τους!»

Γ: «Εγώ για να είναι χαρούμενοι, αυτόν που είναι λίγο χοντρός, θα τον κάνω Άγιο Βασίλη, θα του βάλω μούσια, σκουφάκι, αυτό θα είναι το ξωτικό του και αυτός ο τάρανδός του».

Μ: «Να τους βάλουμε δωράκια και δίπλα το κρυστάλλινο κάστρο, το Πόνυ και θα τα είχαν παραγγείλει στον Άγιο Βασίλη οι γο-

νείς τους, γιατί δεν έχουν τίποτα και όταν γίνουν 20...40 εννοώ...τέλος πάντων, θα τους τα δώσουμε» <A.1> <A.2> <B.2> <B.3> <B.4>

Μιχ: «Μα πώς θα γίνει; Με το κρυστάλλινο κάστρο θα είναι όλο κοριτσίστικα...» <A.2>, <B.3>

Στην τελευταία παρέμβαση το δημιουργικό προϊόν των παιδιών, η «Χριστουγεννιάτικη Guernica», παρουσιάζεται στο Παράρτημα Γ.

Τα παιδιά χρησιμοποιώντας όλες της δεξιότητες της δημιουργικής σκέψης τους οδηγήθηκαν σε μη συμβατικές ιδέες και διαδικασίες και έδωσαν μια εναλλακτική απεικόνιση του πίνακα «Guernica» που επεξεργάστηκαν, προερχόμενη από το εποχιακό πλαίσιο κατά το οποίο έλαβε χώρα η δράση τους (Χριστούγεννα) και το προσέγγισαν με βάση της ανάγκες της προσχολικής ηλικίας στην οποία βρίσκονται. Δημιούργησαν δηλαδή ένα «καινοτόμο» αποτέλεσμα που χαρακτηρίζει τον δικό τους μικρόκοσμο (βλ. Παράρτημα Γ). Αντίστοιχα έργα δημιούργησαν με βάση και τους άλλους πίνακες.

4. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από την εικαστική αγωγή. Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για την επίδραση της τέχνης στον προφορικό λόγο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η θέαση και η ανάλυση των έργων τέχνης ενθάρρυναν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών σε διάφορα επίπεδα (αφήγηση, περιγραφή), καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη (μέσω της αιτιολόγησης και ερμηνείας των έργων τέχνης) και ενδυνάμωσαν παράλληλα και τη συνδυαστική τους σκέψη. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Feret & Smith (2010), σύμφωνα με τους οποίους τα μαθήματα μέσω τέχνης βοηθούν τα παιδιά να χρησιμοποιούν καλύτερα τον προφορικό τους λόγο και να αναπτύσσουν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες.

Φαίνεται ότι η αφήγηση και η περιγραφή δεν

είναι μόνο η επιλογή και ταξινόμηση γεγονότων στο χρόνο και παρατήρηση της ζωής, αλλά είναι και αυτό που δίνει νόημα και μορφή σε τυχαία γεγονότα και αισθήσεις από την καθημερινότητα των ανθρώπων (Whitehead, 2007). Παρομοίως τα αποτελέσματα των ερευνών των Chapman (2015) και Feret & Smith (2010) έδειξαν ότι μέσω της τέχνης το παιδί ολοκληρώνεται καθώς μαθαίνει να εκφράζεται ποικιλοτρόπως, με τον προφορικό λόγο να αποτελεί το κύριο μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Κατά τον ίδιο τρόπο ένα έργο τέχνης είναι μια εικόνα, που με τη σειρά της αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας. Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τις εικαστικές τέχνες για να επικοινωνούν αυτά που ξέρουν (Kress & Van Leeuwen, 2006), όπως και για να σκεφτούν και να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Kendrick & McKay, 2004). Όταν τα παιδιά έχουν συνηθίσει σε συνομιλίες που σχετίζονται με τα έργα τέχνης, είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε συζητήσεις που σχετίζονται με κείμενα (Kirkland & Patterson, 2005). Η εικαστική αγωγή φαίνεται ότι βοηθά το παιδί στην ανάπτυξη των γνωστικών του ικανοτήτων καθώς του μαθαίνει τον τρόπο της ανάλυσης, της κρίσης, και της ερμηνείας για ένα έργο τέχνης.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, κατά πόσο δηλαδή συμβάλλει η τέχνη στη δημιουργική σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα έργα τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν, ώθησαν τα παιδιά να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες συζήτησης και τα έφεραν σε επαφή με υλικά (κυκλαδίτικο ειδώλιο, χαρακτικά), εργαλεία και μέσα που συνετέλεσαν στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους ικανότητας μέσα από την παραγωγή νέων ιδεών και προϊόντων («Χριστουγεννιάτικη Guernica»). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Hetland & Winner (2007) και Kroyer, Roald & Wildt (2012) σύμφωνα με τις οποίες μετά από έκθεση των παιδιών σε προγράμματα σπουδών βασισμένα στην τέχνη, οι μαθητές είχαν υψηλότερη βαθμολογία σε δοκιμασίες δημιουργικής σκέψης και θεωρήθηκαν από τους δασκάλους τους ότι είχαν μεγαλύτερη φαντασία, δημιουργικότητα, συνεργασία και εκφραστική ικανότητα. Φαίνεται ότι μέσω της διδασκαλίας των τεχνών τα παιδιά

αντιλαμβάνονται ότι η γνώση δεν οριοθετείται μόνο με τη γλώσσα (Eisner, 2002) και μαθαίνουν να εμπνέονται πολλαπλώς αξιοποιώντας την φαντασία τους (Kendrick & McKay, 2004).

Η εικαστική τέχνη βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν, να παρατηρήσουν, να διερευνήσουν, να διατυπώσουν ιδέες, να εκφραστούν, να αντιληφθούν και να σκεφθούν αξιοποιώντας τις ευκαιρίες για μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη και διαφοροποιεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού, από κυρίαρχο του λόγου, σε διαμεσολαβητή που παραχωρεί το λόγο στους μαθητές (Fisher, Frey & Lapp, 2011· Chang & Cress, 2013).

Οι μαθητές, μέσα από την προσέγγιση του Perkins αντιμετώπισαν δημιουργικά, όλες τις πληροφορίες που δέχτηκαν, τόσο από την εκπαιδευτικό, όσο και από τα επιλεγμένα έργα τέχνης και κατάφεραν να αναπτύξουν και να εξελίξουν τα χαρακτηριστικά μιας κριτικά σκεπτόμενης προσωπικότητας. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήσαν τα παιδιά, προκειμένου να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη, τους έδωσε τη δυνατότητα, να προχωρήσουν πέρα από τα όρια των έργων τέχνης και να επιχειρήσουν να συνδέσουν τα γεγονότα με τη σημερινή εποχή, μέσα από δικά τους προσωπικά βιώματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί ο πίνακας του «Guernica» Picasso, όπου κατανόησαν πως το συγκεκριμένο γεγονός, ο πόλεμος, οδήγησε σε συγκεκριμένες συμπεριφορές (φτώχεια, θάνατοι, δυστυχία), ώστε να αναλογιστούν πώς θα ένιωθαν οι ίδιοι σε ανάλογη περίπτωση. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας προσωπικές εμπειρίες και βιώματα είδαν το περιεχόμενο κάθε έργου μέσα από τα δικά τους μάτια. Η πληροφόρηση που δέχτηκαν απεδείχθη ιδιαίτερα σημαντική (Nellhaus, 2008), καθώς τελικά κατέρριψαν την άγνοια και το φόβο ενάντια στον πόλεμο υιοθετώντας λογική και θετική συμπεριφορά, μέσα από τον τίτλο που θα έδιναν στο έργο, προκειμένου να είναι χαρούμενος.

Η εικαστική αγωγή παρέχει σε όλους, δυνατότητες να μάθουν να «διαβάζουν», να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά τον πολιτισμό, τις εικόνες και τους πολιτισμικούς χώρους, συνδέοντάς τους με όλους τους τομείς της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας, μέσα σε παιδευτικό πλαίσιο

που έχει νόημα για τους ίδιους και που προάγει την ουσιαστική κοινωνικοποίηση και την αισθητική, ψυχική, διανοητική και σωματική καλλιέργεια (Sinclair, Jeanneret & O'Toole, 2012).

Η παρούσα έρευνα φαίνεται ότι επιβεβαιώνει την αξία και τη χρησιμότητα της προσέγγισης του Perkins (1994, 2003) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφού ακολουθήθηκαν με επιτυχία όλα τα στάδια (φάσεις) της προσέγγισης, όπως προτείνονται από τον δημιουργό της.

5. Περιορισμοί και προτάσεις

Στους περιορισμούς της έρευνας θα μπορούσε να συμπεριληφθεί το μικρό χρονικό διάστημα της παρέμβασης. Αν το διάστημα της παρέμβασης ήταν μεγαλύτερο των τριών μηνών, θα μπορούσαν ίσως να προκύψουν πιο εμφανή αποτελέσματα στους επιμέρους τομείς του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Επίσης, θα ήταν πιο ενδεδειγμένη η εμπλοκή των παιδιών σε θέματα που αφορούν στην τέχνη, μετά το πέρας του Α' τριμήνου της σχολικής χρονιάς, αφού συνήθως αυτό το τρίμηνο, αποτελεί χρονική περίοδο προσαρμογής και κοινωνικοποίησης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Παρ' όλα αυτά, παρατηρήθηκε και καταγράφηκε όχι μόνο το αρχικό και τελικό επίπεδο των παιδιών, αλλά και η εξελικτική τους πορεία, πράγμα εξίσου σημαντικό.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την αναγκαιότητα εισαγωγής και αξιοποίησης της εικαστικής τέχνης στην διδασκαλία καθώς μέσω της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, με οπτικά εικαστικά ερεθίσματα, προκειμένου να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη των μαθητών και να προωθηθεί ο προφορικός τους λόγος. Τα οπτικά ερεθίσματα, προκαλούν τη φαντασία του θεατή-ακροατή και ενεργοποιούν τον δημιουργικό στοχασμό. Η τέχνη μπορεί να προκαλέσει σκόπιμες συνομιλίες μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι «αισθητικές εμπειρίες», και μπορούν να εξελιχθούν σε «μαθησιακές εμπειρίες», δίνοντας οι εκπαιδευτικοί τον πρώτο λόγο στα παιδιά (Iorio, 2006).

6. Συμπεράσματα

Οι μαθητές, σε όλη τη διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης αντιμετώπισαν κριτικά, όλες τις πληροφορίες που δέχτηκαν (από την εκπαιδευτικό και από τα έργα) και κατάφεραν να αναπτύξουν και να εξελίξουν τα χαρακτηριστικά μιας κριτικά σκεπτόμενης προσωπικότητας, παρά τη μικρή τους ηλικία. Η εξελικτική πορεία των δεξιοτήτων τους ήταν ανοδική και πρωτότυπη. Οι μαθητές ανταπεξήλθαν στην πρόκληση να κάνουν δημιουργικές ερωτήσεις, ποικίλες παρατηρήσεις και να εξερευνήσουν πολλαπλές οπτικές γωνίες (Tishman, 2006), χρησιμοποιώντας δημιουργικά και καινοτόμα τους πόρους της εικόνας (Alter, 2010).

Τα οφέλη από την εικαστική αγωγή μέσω δομημένης παρέμβασης είναι πολλά και αναντικατάστατα για τους μικρούς μαθητές. Πρωτίστως καλλιεργείται η κριτική αντίληψη και σκέψη των μαθητών, ωριμάζει η συναισθηματική, ψυχική, κοινωνική και πολιτισμική συμπεριφορά τους και καλλιεργούνται οι δεξιότητες για την ανάγνωση και ερμηνεία της εικόνας και του πολιτισμού, απαραίτητα στοιχεία στη συνέχεια, για τη διαμόρφωση κριτικών, θετικών και δημιουργικών ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων και συμπεριφορών (Chapman, 2015).

Η τέχνη δεν πρέπει να θεωρείται απλά ως ένα εποπτικό βοήθημα, αλλά ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την ανάπτυξη των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και η ενίσχυση του προφορικού λόγου και η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Alter, F., (2010). Using the Visual Arts to harness creativity, *The University of Melbourne Refereed E-Journal*, Vol. 1, ISSUE 5. APRIL. 2010 https://www.researchgate.net/publication/228811183_Using_the_Visual_Arts_to_harness_Creativity
- Αντωνίου, Α., Θεοφιλίδου, Ε., Τοκατλή, Ε., Χαραλαμπίδου, Χ., (2010). *Παραγωγή Δημιουργικού Προφορικού Λόγου. Ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα για τις δραστηριότητες του δημιουργικού προφορικού*

- λόγου στα εγχειρίδια της ΣΤ' τάξης. Διδασκαλείο Αλεξανδρούπολης «Θ. Καστανός».
- Αντωνοπούλου, Α. (2006). «Η δημιουργικότητα και η μέτρησή της στην προσχολική ηλικία». *Επιστήμες της Αγωγής*. Τεύχος 8. Σελ. 53-60
- Bazzanini, E., (2013). Arte e infanzia. L' importanza dell'arte nello sviluppo del bambino, *Tafer Journal* N.56 Available from: <http://www.taferjournal.it/2013/02/04/arte-e-infanzia-limportanza-dellarte-nello-sviluppo-del-bambino/>
- Berman, R.A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R.A Berman (Ed.). *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins
- Brooks, M., (2005). Drawing as a unique mental development tool for young children: Interpersonal and intrapersonal dialogues. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 80-91 <http://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.1.11>
- Bruner, J., (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: W.W. Norton & Company
- Callander, N., & Nahmad-Williams, L., (2010). *Communication, Language and Literacy*. New York: Continuum
- Chang, N., & Cress, S., (2013). Conversations about Visual Arts: Facilitating Oral Language. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 42: 415-422
- Chapman, S.N., (2015). Arts Immersion: Using the arts as a language across the primary school curriculum, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 40 <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.5>
- Cohen, L., & Manion, L., & Morrison, K., (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμο
- Curenton, S.M. & Lucas, T.M. (2007). Assessing young children's oral narrative skills: The story pyramid framework. In K. Pence (Επιμ.). *Assessment in Emergent Literacy*, (377-432). San Diego: Plural
- Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). Αθήνα: ΥΠΕ-ΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Διαθέσιμο από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Ebert, M., Hoffmann, J.D., Phan, C., & Brackett, M.A., (2015). Teaching emotion and creativity skills through art: A workshop for children. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 25(2), 23-35
- Eisner, E.W., (2002). *The arts and the creation of mind*, New Haven and London: Yale University Press
- Feret, A.J., & Smith, J.J., (2010). Literacy and Art: Collage For Pre-Service Teachers, *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, Vol. 5. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.5>
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D., (2011). Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student achievement. *The Teacher Educator*, 46, 231-243 <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.580043>
- Fisher, R., (2004). What is creativity? In R. Fisher & M. Williams (Ed.), *Unlocking Creativity. Teaching Across the Curriculum*. New York: David Fulton Publishers, 160-171
- Fuller, P., (1987). Preface. In P. Abbs (Ed.), *Living powers: The arts in education*, London, England: The Falmer Press
- Funch, B.S., Kroyer, L.L., Roald, T., & Wildt, E., (2012). Long-term effect of aesthetic education on visual awareness. *Journal of Aesthetic Education*, 46, 96-108
- Hetland, L., Winner E., Veenema, S., & Sheridan, K., (2007), Studio thinking: The real benefits of visual arts education. New York: Teachers College Press
- Hitchcock, G., & Hughes, D., (1989). *Research and the Teacher: a Qualitative Introduction to School-based Research*, London, Routledge
- Iorio, J.M., (2006). Rethinking conversations. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 281-289 <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.281>
- Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., Παναγοπούλου, Ε., & Σιούτας, Ν., (2008). *Δημιουργική Σκέψη-Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Καπουλίτσα, Θ., & Τρούλου Φ., (2007). Η γλώσσα της τέχνης-Η τέχνη της γλώσσας ή η συμβολή του εικαστικού έργου τέχνης στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της γλώσσας του παιδιού της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία* (σσ. 151-158). *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδριου OMEP*, 1-3 Ιουνίου 2007, Πάτρα
- Kendrick, M., & McKay, A., (2004). Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128 <https://doi.org/10.1177/1468798404041458>
- Kirkland, L.D., & Patterson, J., (2005). Developing Oral Language in Primary Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32. No.6, June 2005
- Κονδύλη, Μ. & Παπαπάνου, Ι. (2000). *Μάθηση και δη-*

- μιουργικότητα: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kress, G.R., & Van Leeuwen, T., (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. New York, NY: Routledge
- Κωνσταντίνου, Ε., (2015). Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στην προσχολική ηλικία. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ν. Αττικής για το πολυσύνθετο φαινόμενο της Τέχνης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκαπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 3, Τεύχος 2, 2015 Available from: http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos2/3_2-5.pdf
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Labov, W., (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: U of Pennsylvania P.
- Lindsay, C., & Knight, P., (2006). *Learning and Teaching English*. Oxford University Press: OUP
- Λογοθέτη, Α., (2014). *Η γλώσσα εδραιωμένη νοηματοδότηση έργων τέχνης από τα παιδιά στο πρώτο σχολείο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.)
- Lubart, T.I., (1994). Creativity. In: E.C. Carterette and M.P. Friedman (Series Eds.) and R.J. Sternberg (Vol. Ed.). *The handbook of perception and cognition*, 12, Thinking and problem solving. New York: Academic Press
- Μανταδάκη, Σ., (1999). *Η Ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την Α/θμια Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μέγα, Γ., (2002). *Οι Τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης. Το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Επιστημών Αγωγής-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Meyerhoff, M.K., (2008). Convergent versus divergent thinking. *Pediatrics for Parents*, 24 (12), p.8-9
- Μοσχονά-Καλαμάρα, Α., (1986). *Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της τέχνης και η θέση της στην εκπαίδευση σήμερα*. Εισήγηση σε συνάντηση Β' ΕΛΜΕ ΑΘΗΝΩΝ, Πνευματικό Κέντρο Αθήνας
- Narowski, M.L.L., (2008). *Using Art to Encourage Effective Speaking and Writing Skills with ESL Students*, Yale New Haven Teachers Institute
- National Council for Curriculum and Assessment: NCCA, (2012). *Oral Language in Early Childhood and Primary Education (3-8 years)*. Research Report No. 14. Educational Research Centre, ISSN 1649-3362, 24, Merrion Square, Dublin 2.
- Nellhaus, J., (2008). *Kindergarten Learning Experiences*. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education
- Nilson, C., (2011). *Teacher's and mother's perceptions of using creative arts to develop children's potential for critical thinking*. (Unpublished master's thesis). Murdoch University, Perth, Western Australia
- Ξανθάκου, Γ., (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Otto, B., (2008). *Literacy development in early childhood: Reflective teaching for birth to age eight (Vol.3)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Painter, C., (1999). Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge. In: F. Christie, (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social process*. 88-122. London/N.Y.: Cassel
- Παπαγεωργίου, Β., (2004). *Προς τους γονείς, για τους γονείς, στο ΠΑΖΛ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ, Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συμποσίου 9-11 Μαΐου 2003*, Λάρισα: Εκδόσεις Έλλα
- Παπαηλιού, Χ.Φ., (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Paul, R., & Smith, R., (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired and late developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598
- Pavlou, V., (2013). Investigating interrelations in visual arts education: Aesthetic enquiry, possibility, thinking and creativity, *International Journal of Education through Art*, Vol. 9 Available from: <http://ecln-network.com/wp-content/uploads/2015/04/Visual-arts-education.pdf>
- Perkins, D.N., Ritchhart, R., (2008). Making Thinking Visible. Teaching Students to Think, p. 57-61, Vol.65, *Educational Leadership*
- Perkins, D., (2003). Making thinking visible. *New Horizons for Learning*. <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/thinking-skills/visible/>
- Perkins, D.N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Occasional paper 4. Santa Monica, CA: The Center for Education in the Arts

- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S., (2006). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Runco, M., (2001). *Divergent thinking*. New Jersey: Ablex Publishing
- Σάλλα-Δοκουμετζίδη, Τ., (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας
- Salmon, A.K., (2010). Tools to Enhance Young Children's Thinking. *Young Children*, September 2010
- Schaffer, H.R., (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell
- Sinclair, C., Jeanneret, N., & O'Toole, J. (Eds.). (2012). *Education in the arts: teaching and learning in the contemporary curriculum (2nd ed.)*. South Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- Snow, C.E., (1989). Understanding social interaction and language acquisition: Sentences are not enough. In M.H. Bornstein & J.S. Bruner (Eds.). *Interaction in human development* (pp. 83-103). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Stake, R., (1995). *The art of case study research*. Sage, London
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1999). *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. The Handbook of Creativity*. R.J. Sternberg. Cambridge UK: Cambridge University Press
- Τεμπρίδου, Α., & Μουρατίδης, Χ., (2007). Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση του προφορικού λόγου. Συμπεράσματα από μελέτη περίπτωσης. *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία* (σσ. 397,404). Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου OMEP, 1-3 Ιουνίου 2007, Πάτρα
- Tishman, S., (2006). *Artful Thinking: Final Report*. Harvard Graduate School of Education
- Τριλιανός, Θ.Α., (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Εκδόσεις Τελέθριον
- Vygotsky, L., (1962). *Thought and Language*. E. Hanfmann & G. Vakar, eds. & trans. Cambridge, MA: MIT Press
- Χοβαρδά, Α., (2014). «Αποτίμηση αφηγηματικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσω σύνθεσης και αναδιήγησης». Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
- Wells, G.C., (2009). *The Meaning Makers. Learning to Talk and Talking to Learn* (2nd edition). Bristol, UK: Multilingual Matters
- Whitehead, M.R., (2007). *Developing Language and Literacy with Young Children* (3rd edition). London: P. Chapman
- Yin, P.K., (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2nd Ed., Thousand Oaks, CA: Sage

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Παραδείγματα έργων τέχνης που δόθηκαν στα παιδιά

1) «Guernica» - Picasso (1937)



3) «Τα παπούτσια» - Βαν Γκογκ (1886)



4) «Χαρακτικά για το Πολυτεχνείο» - Τάσσος
«Αύριο θα κάνει ξαστεριά» (1973)



8) «Merry Christmas» - Viggo Johansen (1891)



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτήσεις που απευθύνθηκαν για τον πίνακα Guernica στο pre-test και post-test

- Τι βλέπετε εδώ;
- Ποια χρώματα έχει χρησιμοποιήσει ο ζωγράφος;
- Τα πρόσωπα αυτά είναι χαρούμενα/ευτυχισμένα ή δυστυχισμένα; Γιατί το λέτε;
- Θα σας άρεσε να ζείτε σε αυτή την πόλη, εκεί; Γιατί;
- Τι τίτλο θα δίνετε στον πίνακα αυτό;
- Τι νιώθετε όταν βλέπετε αυτόν τον πίνακα; Γιατί;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Το δημιουργικό προϊόν/παράγωγο των παιδιών: «Χριστουγεννιάτικη Guernica».



Investigating the development of oral language skills and creative thinking in preschool children through an art-based teaching intervention

EYANTHIA MAKRI-BOTSARI¹, POLYXENI TOGANTZI² & EFSTRATIA SOFOU³

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the contribution of visual art to the development of oral language and creative thinking of toddlers in the context of a targeted teaching intervention in a kindergarten classroom in Athens. The pupils came in contact with artworks based on Perkins' methodical art observation model. The intervention lasted for three months and involved 20 children (15 toddlers aged 5-years-old and 5 toddlers aged 4-years-old). Language skills and creative thinking were evaluated at the beginning and at the end of the intervention. Data was collected through group discussion, interviews and children's personal artworks. The results showed that after the intervention, substantial changes were observed in both the language skills and creative thinking of the children. In particular, children's narratives were better in structure and quality, vocabulary was richer, and more children participated in a discussion in comparison with the beginning of the intervention. In terms of creative thinking, a higher level of hypothesis was made, more ideas were produced, and mainly more visual works based on the observed works of art were produced by the children. This paper contributes to research into the development of oral language skills and creative thinking, highlighting the relationship between visual arts and the development of toddlers' basic preschool skills.

Keywords: pre-school age, visual art, oral language, creative thinking

1. Professor, Department of Education, ASPETE, Irini Railway, Irakleion Attikis, GR-14121 Athens, Greece
E-mail: evibotsari@otenet.gr

2. Teacher, Master in Education Sciences. E-mail: antzi@gmail.com

3. Lecturer, Department of Early Childhood Education, University of Ioannina, GR- 45100 Ioannina, Greece.
E-mail: esofou@cc.uoi.gr