

**Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στην προσχολική ηλικία. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ν. Αττικής για το πολυσύνθετο φαινόμενο της Τέχνης.**

**Μελέτη περίπτωσης**

**The contemporary Visual Art Education in early childhood.**

**Case study on the attitude and perceptions of teachers in the region of Attica regarding the multifaceted phenomenon of Art.**

**Κωνσταντίνου Ειρήνη**, *Msc T.E.E.A.Π.Η. Πανεπιστήμιο Πατρών, Νηπιαγωγός*  
*eirini\_konstantinou@outlook.com , ekon@upatras.gr*

**Βάος Αντώνης**, *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, T.E.E.A.Π.Η. vaos@upatras.gr*

**Λαβίδας Κωνσταντίνος**, *PhD T.E.E.A.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών lavidas@upatras.gr*

**Konstantinou Eirini**, *Msc, University of Patras, D.E.S.E.C.E. Kindergarten teacher*  
*eirini\_konstantinou@outlook.com , ekon@upatras.gr*

**Vaos Antonis**, *Associate Professor, University of Patras, D.E.S.E.C.E. vaos@upatras.gr*

**Lavidas Konstantinos**, *PhD, University of Patras, D.E.S.E.C.E. lavidas@upatras.gr*

**Abstract:** There is great concern in our country regarding educators' teaching methods on visual arts. The present study depicts the position of art education held in the Greek educational system. In particular, we explore preschool educators' perceptions and views on the visual arts, along with the experiences they provide for young students at school; on further inquiry we attempt to identify the factors that influence teaching methods in visual arts. The sample consisted of 107 early childhood educators from public schools in the northeast suburbs of Athens and our research was conducted via a questionnaire. The results of the data analysis show that teachers have limited knowledge and experience in visual arts teaching and stress the need for training in this area. In addition, they seem to have quite restrictive ideas on art education and its connection to other cognitive areas of the cross curriculum. Consequently, arts' value is understatement not only in the learning process, but on a contingent collaboration with other cultural carriers, as well.

**Keywords:** art education, pre-school teachers, interdisciplinary

**Περίληψη:** Υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά με τη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών τόσο στη χώρα μας, όσο και διεθνώς. Στην παρούσα εργασία αποτυπώνεται μια εικόνα για τον ρόλο της εικαστικής αγωγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Γίνεται διερεύνηση στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τις εικαστικές τέχνες, στις εμπειρίες που παρέχονται στους νέους μαθητές στο σχολείο, ενώ προσδιορίζονται και σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών στις εικαστικές τέχνες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 107 παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής από δημόσια σχολεία στα βορειοανατολικά προάστια της Αττικής και ως βασικό ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων εμφανίζουν τους εκπαιδευτικούς να έχουν περιορισμένη γνώση και εμπειρία στη διδασκαλία της τέχνης και να επισημαίνουν την ανάγκη για επιμόρφωση στον τομέα αυτό. Παράλληλα, διαφαίνεται πως έχουν αρκετά περιοριστικές αντιλήψεις αφενός για την εικαστική αγωγή και τη σύνδεσή της με άλλους γνωστικούς τομείς του ΔΕΠΠΣ, αφετέρου για τη συνεργασία με άλλους φορείς πολιτισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** εικαστική αγωγή, εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, διαθεματικότητα

## Εισαγωγή

Η σύγχρονη καλλιτεχνική πραγματικότητα, καθώς χαρακτηρίζεται από μια συνεχή όσο και ριζική διεύρυνση των ορίων, θέτει το χώρο της διδακτικής της τέχνης απέναντι σε διαρκείς προκλήσεις. Καθιστά έτσι συχνά δυσδιάκριτες τις διαφορές ανάμεσα σε καλλιτεχνικές και μη-καλλιτεχνικές πρακτικές. Καθώς ο χώρος της διδακτικής της τέχνης οφείλει να διαχειριστεί μια τεράστια ποικιλία πρακτικών, σκοπών, αξιών, στάσεων και μέσων, εγείρεται ένα ζήτημα, που μοιάζει καταρχάς με πρόβλημα μεθοδολογίας: είναι εφικτή η προσπάθεια συντονισμού της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης με τις ποικίλες όψεις της σύγχρονης καλλιτεχνικής αναζήτησης χωρίς μια ανάλογη διεύρυνση στο χώρο της εικαστικής εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, στο πεδίο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών; Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδαγωγών σχετικά με τον ρόλο της εικαστικής αγωγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη μεθοδολογία που ακολουθείται κατά τη διδασκαλία τους. Αρχικά εξετάζεται η ποιότητα σπουδών που έχουν λάβει οι νηπιαγωγοί και πώς επιδρά στη σχέση τους με την τέχνη και στη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης στάσης για το φαινόμενο αυτό. Έπειτα αποτυπώνονται οι πρακτικές που υιοθετούν στη διδακτική των εικαστικών τεχνών και διερευνάται αν ακολουθούν μια επιστημονικά προγραμματισμένη πορεία στη διδασκαλία τους.

## 1. Η εκπαιδευτική σημασία της τέχνης

Στην κοινωνία του σήμερα, όπου έχουν σημειωθεί τεράστιες αλλαγές, το σχολείο αποτελεί το μοναδικό ίδρυμα στο οποίο έχει ανατεθεί επίσημα από το κράτος η εκπαίδευση των παιδιών στην τέχνη. Οι θεσμοί προσχολικής εκπαίδευσης, παράλληλα με τις άλλες επιδιώξεις τους, έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν και αισθητικά. Έρευνες από το χώρο της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της τέχνης τονίζουν το ρόλο της αισθητικής αγωγής, που συμβάλλει αποφασιστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Charman, 1993, σ.19,51,74,94; Cole & Cole, 2001, σ.171,243; Dewey, 1982 σ.346,362; Schirrmacher, 1998, σ.42-44,56,143; Ντολιοπούλου, 1999, σ.51-49).

Οι τέχνες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής και διαμορφώνουν την ανθρώπινη εμπειρία. Μέσα από το καλλιτεχνικό εγχείρημα (σχέδιο, πλαστική, κ.ά.) τα παιδιά γίνονται ενεργοί μέτοχοι των εικαστικών τεχνών παράγουν ποικίλες οπτικές μορφές, αποτυπώνοντας τον εσωτερικό τους κόσμο και αποδίδοντας νόημα. Η εμπλοκή επομένως των παιδιών σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που να αναδεικνύει τις τέχνες, προϋποθέτει να συνδέεται με την δική τους πραγματικότητα, ώστε η αντίληψη, τα συναισθήματα και οι σκέψεις να ενεργοποιούνται από άμεσα βιώματα. Τότε ανακαλούνται πρότερες εμπειρίες/γνώσεις και επιστρατεύονται η παρατήρηση, η φαντασία, ο στοχασμός και η επινόηση (Charman, 1993, σ.55,142).

Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης καθιστά το νου του παιδιού πιο ευέλικτο και συνεπώς πιο αποτελεσματικό στην αναζήτηση της γνώσης, της έκφρασης και της επικοινωνίας (Charman, 1993, σ.116; Βάος, 2008, σ.13,137). Ως εκ τούτου, η εικαστική αγωγή ωφελεί τόσο τα παιδιά όσο και την κοινωνία. Τα εφοδιάζει με εργαλεία όχι μόνο για την κατανόηση αυτού του κόσμου, αλλά και για την προσωπική τους συμβολή σε αυτόν, με τον δικό τους μοναδικό τρόπο. Μια εκπαίδευση μέσω της τέχνης και για την τέχνη εισάγει το άτομο σε μια ποικιλία τρόπων αντίληψης και σκέψης ιδιαίτερα απαιτητικών και το κάνει «πολιτισμικά και οπτικά εγγράμματο» (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011, σ.64).

## 2. Η εικαστική αγωγή στο σημερινό σχολείο και η έννοια της διαθεματικότητας

Η σπουδαιότητα του ρόλου των τεχνών στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται από το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) ακολουθώντας τις διεθνείς προσπάθειες (Taggart et al., 2004, σ.11-13,38-40), όπου προκρίνεται ένα ολιστικό μοντέλο μάθησης και προωθείται η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μέσω της διαθεματικότητας. Το φαινόμενο της τέχνης προϋποθέτει επομένως ένα πλαίσιο στο οποίο «δεν θα περιχαρακώνονται τα διάφορα γνωστικά πεδία και οι πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας» (Βάος, 2008, σ.40). Η διδασκαλία της εικαστικής αγωγής είναι κάτι περισσότερο από την παροχή καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και συσσώρευση τεχνικών γνώσεων. Μια βασική προϋπόθεση για την εικαστική αγωγή είναι ότι οι τέχνες πρέπει να διδάσκονται για την εγγενή τους αξία. Πέρα από τη σημασία τους σε αυτόν τον χώρο, ένας από τους

σημαντικότερους στόχους είναι ότι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των εννοιών και μεταξύ των μαθημάτων. Τα διαφορετικά είδη των μαθησιακών δραστηριοτήτων αντανακλούν ακριβώς αυτή τη σύνδεση με τις υπόλοιπες μαθησιακές περιοχές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Αν τα σχολεία πρόκειται να προετοιμάσουν αποτελεσματικά τα παιδιά ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της ενήλικης ζωής σε έναν κόσμο που αλλάζει, τότε οι δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει επίσης να ξεπεράσουν τα παραδοσιακά όρια του μεμονωμένου γνωστικού αντικειμένου. Η καλλιτεχνική παιδεία μπορεί να είναι η γέφυρα μεταξύ των τεχνών, αλλά και η πύλη προς άλλους τομείς της εκπαίδευσης. Η έρευνα της Bamford (2006, σ.5) έχει δείξει ότι οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν στη θετική στάση των μαθητών προς το σχολείο και κατ' επέκταση στη σχολική τους επιτυχία. Όταν δε αξιοποιείται σε διαθεματικά σχέδια εργασίας (Ντολιοπούλου, 1999, σ.32), οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν στην προσφορά υψηλής ποιότητας μάθησης και μάλιστα δημιουργικής, καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη και σφαιρική. Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και αποδίδουν νόημα στον κόσμο γύρω τους (Βάος, 2008, σ.16,47). Οι συνδέσεις αυτές ωστόσο, δεν δημιουργούνται αυτόματα απλά και μόνο με την ύπαρξή τους. Σημαντικό ρόλο κατέχει η διδασκαλία, η οποία χρειάζεται να χτίζεται σε μια επιστημονικά προγραμματισμένη διδακτική και μαθησιακή πορεία (Eisner, 2004, σ.202).

Η εμπλοκή των μαθητών στην καλλιτεχνική διεργασία βρίσκεται στη βάση της εικαστικής εκπαίδευσης. Η καλλιτεχνική πράξη στο σχολείο θέτει τις προϋποθέσεις ώστε να βιωθούν οι τρόποι με τους οποίους παράγεται το σύγχρονο εικαστικό έργο, προκειμένου να αναδειχθούν και να κατανοηθούν βαθύτερα οι λόγοι για τους οποίους δημιουργείται, η σχέση του με τις ανάγκες που υπηρετεί, ο ρόλος και η λειτουργία του (Αρντουέν, 2000, σ.140, 142; Σάλλα – Δοκουμετζίδα, 1996, σ.157). Επομένως, έχει εξαιρετική σημασία ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει μαθήματα τέχνης, πρώτα να έχει ερευνήσει και στοχαστεί πάνω στη φύση της εικαστικής πράξης και στη συνέχεια, να κατευθυνθεί προς τη διερεύνηση μιας συμβατής διδακτικής και όχι το αντίθετο, δηλαδή να προσαρμόσει την παρέμβασή του με βάση κάποιες προκαθορισμένες, κανονιστικού τύπου, εκπαιδευτικές προδιαγραφές.

### **3. Διδακτική της τέχνης. Πραγματικότητα ή Ζητούμενο; Ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Αποτελεί μάλλον κοινή διαπίστωση ότι ο χώρος της εικαστικής εκπαίδευσης, παρά τις όποιες φιλόδοξες διακηρύξεις και ενδιαφέρουσες προσπάθειες, δεν μπορεί να απαλλαγεί από μια μεγάλη αντίφαση: ενώ τα εικαστικά μαθήματα, συναντούν μια καθολική αποδοχή, ιδιαίτερα στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα του σχολικού χώρου αποκρυσταλλώνεται μια κατακερματισμένη εικόνα στην οποία αναπαράγονται και διαιώνονται στερεότυπα και περιοριστικές προσεγγίσεις για την τέχνη και τη διδασκαλία της. Έτσι, η βασική πρόκληση παραμένει και αφορά κυρίως τις δυνατότητες συντονισμού της διδακτικής πράξης με τις σύγχρονες καλλιτεχνικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Η πρόκληση

αυτή βαραίνει περισσότερο από όλους τον εκπαιδευτικό, ο οποίος βρίσκεται στο σημείο που απολήγουν οι όποιοι σχεδιασμοί και επιτελείται η παιδαγωγική παρέμβαση.

Ερευνητικά δεδομένα από την UNESCO δείχνουν ότι τα τελευταία χρόνια γίνονται ολοένα και πιο συστηματικές προσπάθειες για εκπαίδευση μέσω της τέχνης, αλλά και για αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση (Amadio et al., 2006, σ.3,7,9). Ωστόσο, σε αρκετές χώρες η καλλιτεχνική παιδεία συνεχίζει να έχει έναν δευτερεύοντα και συμπληρωματικό ρόλο και δεν φαίνεται ακόμη να έχει συνειδητοποιηθεί η αξία της από τους εκπαιδευτικούς. Η μελέτη των Ozturk E. & Erden F. T.(2011) σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας αποκάλυψε, ότι οι νηπιαγωγοί τείνουν να μην ενσωματώνουν την εικαστική αγωγή ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, αλλά μάλλον να χρησιμοποιούν εικαστικές δραστηριότητες ως εδραίωση άλλων μαθησιακών περιοχών. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι υπήρχε σημαντική σχέση μεταξύ του μορφωτικού τους υπόβαθρου, αλλά και των πεποιθήσεών τους σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της προσχολικής αγωγής.

Στο διεθνή χώρο πολλές έρευνες αποκαλύπτουν πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων. Η ελλιπής εκπαίδευση στην εικαστική αγωγή, η αδυναμία επιμόρφωσης, η έλλειψη χρόνου, χώρου και υλικού εξοπλισμού είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των παιδαγωγών τόσο στην προσχολική ηλικία, όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ζητήματα διδακτικής των τεχνών (Alter-Hays & O'Hara, 2009, σ.10-13,16,17; Buldu & Shaban, 2010, σ.332; Oreck, 2006, σ.4,16; Zimmerman, 2010, σ.4). Ανάλογες μελέτες πραγματοποιήθηκαν και στην Ελλάδα σε δείγμα δασκάλων (Labitsi, 2000) και νηπιαγωγών (Μαγουλιώτης κ.α., 2010, σ.645-648), όπου παρουσιάζεται ελλιπής η σχετική εκπαίδευση που έλαβαν αμφότεροι κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών σπουδών τους και έχουν μία περιορισμένη αντίληψη για τη σημασία και την αξία των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση των παιδιών. Παρόμοια, σε έρευνα που διεξήχθη σε 5 χώρες, η Russell-Bowie D. (2010) αναφέρεται στη χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξουν μαθήματα τέχνης. Σε αντίστοιχες μελέτες η Garvis S. (2010) και η ερευνήτρια Welch A. (1995) πραγματεύονται την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να νιώθουν ιδιαίτερα ανεπαρκείς στη διδακτική της εικαστικής αγωγής, συγκριτικά με άλλες μαθησιακές περιοχές (Γλώσσα ή Μαθηματικά), όπου εμφανίζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και με μεγαλύτερη αποδοτικότητα.

Αξιόλογα είναι και τα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει πολλοί ερευνητές (Buldu & Shaban, 2010, σ.344; Thompson, 2013, σ.224,236; Zimmerman, 2010, σ.10,87) σύμφωνα με τα οποία ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις εικαστικές δραστηριότητες είναι καθοριστικός. Η έλλειψη επιμόρφωσης στον τομέα της αισθητικής ανάπτυξης του παιδιού συχνά λειτουργεί ανασταλτικά. Η διδακτική των εικαστικών τεχνών προϋποθέτει την εφαρμογή μιας σωστής παιδαγωγικής στάσης και την οργάνωση συνθηκών που να εξασφαλίζουν ανεμπόδιστη συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προϋποθέτει ταυτόχρονα και την αξιολόγηση, τον αναστοχασμό και πιθανή αναπροσαρμογή των στόχων και των μεθόδων με τις οποίες εισάγονται τα παιδιά στις καλλιτεχνικές εμπειρίες. Το portfolio αποτελεί ένα

εναλλακτικό μέσο αξιολόγησης στην εκπαίδευση, που θεωρείται κατάλληλο για τις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, γιατί έχει τη δυνατότητα να αναδεικνύει την ατομική πρόοδο και ανάπτυξή τους με αυθεντικό τρόπο (Bethan, 2008, σ.65,72; Konstantinou, 2013, σ.1-8.; McKenna, 2005, σ.164,166,169; Αρβανίτη, 2009, σ.71-72,83; ΔΕΠΠΣ, σ.40,44-46). Έρευνες όμως, έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να το χρησιμοποιήσουν, δεδομένου ότι φαίνεται αρκετά πολύπλοκο στη χρήση του και απαιτητικό στην εφαρμογή του και ως εκ τούτου θεωρούν πως χρειάζεται επιμόρφωση στον τομέα αυτό (Βιτσιλάκη et al., 2007, σ.105-106; Ρεκαλίδου et al., 2010, σ.26).

Για τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου προγράμματος προκρίνεται μάλιστα η συλλογική συνεργασία μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας, της κοινότητας και των πολιτισμικών φορέων (Charman, 1993, σ.400,416; Thompson, 2013, σ.228). Οι προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο μέσα στην τάξη. Το οικογενειακό περιβάλλον και η κοινωνία επιδρούν από την πρώιμη κιόλας ηλικία στην αισθητική του παιδιού και πρέπει να είναι ενεργοί συμμετοχοί στη μαθησιακή διαδικασία.

## **4. Μεθοδολογία**

### **4.1. Στόχοι και αναγκαιότητα της έρευνας**

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, οι εκπαιδευτικές δράσεις στην εικαστική αγωγή, ακόμη και σήμερα, γίνονται αποσπασματικά και συμπληρωματικά στο παιδαγωγικό πρόγραμμα, ενώ δεν έχει συνειδητοποιηθεί η αξία της διδακτικής της τέχνης στην σχολική πραγματικότητα. Η εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ φαίνεται να έχει πολύ περιορισμένη εμβέλεια, ενώ η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαφέρει από αυτή που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδαγωγών σχετικά με τον ρόλο της εικαστικής αγωγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη μεθοδολογία που ακολουθείται κατά τη διδασκαλία τους.

### **4.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Από την προβληματική της μελέτης προκύπτει και ο βασικός άξονας διερεύνησης που αφορά τη σχέση «ποιότητα/επάρκεια σπουδών των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές τους στην διδακτική των τεχνών στην προσχολική ηλικία».

Ειδικότερα, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που πλαισιώνουν την μελέτη μας είναι τα ακόλουθα:

- i. Τι είδους επαφή έχουν οι νηπιαγωγοί με το φαινόμενο της τέχνης;
- ii. Οι σπουδές που έχουν λάβει οδηγούν στη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης στάσης προς την τέχνη;

- iii. Η στοχοθεσία τους ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία μιας επιστημονικά προγραμματισμένης διδακτικής για την τέχνη;
- iv. Ο ατομικός φάκελος των παιδιών χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή ως εργαλείο αξιολόγησης;

### 4.3. Ερευνητική μέθοδος

#### 4.3.1. Πληθυσμός - Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα ο υπό μελέτη πληθυσμός είναι οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί, βρεφονηπιοκόμοι) των Βορειοανατολικών προαστίων Αττικής στην οποία ανήκουν τα Δημόσια Νηπιαγωγεία και οι Δημοτικοί Παιδικοί Σταθμοί των περιοχών Αγίας Παρασκευής, Παπάγου και Χολαργού. Ο καθορισμός του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας (ομάδες με ομοιογενή χαρακτηριστικά). Συγκεκριμένα από το σύνολο των 21 Δημόσιων Νηπιαγωγείων και 15 Δημοτικών Βρεφονηπιακών Σταθμών όπου εργάζονταν 223 παιδαγωγοί κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014, επιλέχθηκαν 150 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 67.26% του συνολικού πληθυσμού). Από αυτούς ανταποκρίθηκαν 107 νηπιαγωγοί και βρεφονηπιοκόμοι, δηλαδή το 47.98% του πληθυσμού. Προκειμένου να υπάρξει αντιπροσωπευτικότητα από όλους τους θεσμούς προσχολικής εκπαίδευσης, επιλέχθηκε από κάθε περιοχή ένα δείγμα που αποτελούσε το ήμισυ της δύναμής τους.

#### 4.3.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως βασικό ερευνητικό εργαλείο της μελέτης μας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Η επίδοση και η συλλογή των ερωτηματολογίων το Φεβρουάριο του 2014 πραγματοποιήθηκε ιδιοχείρως από τους ερευνητές για την μεγιστοποίηση της ανταπόκρισης του δείγματος. Πριν την διανομή του τελικού ερωτηματολογίου στους επιλεγέντες, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε πιλοτικά ως προς τη μορφή, τη γλώσσα, και τη σαφήνιά του σε έναν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τις παρατηρήσεις τους συνέβαλαν στην τελική του διαμόρφωση. Το ερευνητικό εργαλείο περιελάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, ερωτήσεις διχοτομικών, πολλαπλών και κλιμακωτών απαντήσεων, καθώς και ερωτήσεις ελέγχου. Οι άξονες διερεύνησης αντιστοιχούν σε ερωτήσεις που απαντούν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά, σε απόψεις/γνώσεις των παιδαγωγών, καθώς και σε ερωτήματα που αφορούν το θέμα της έρευνας.

#### 4.4. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί αφορούν κατά κύριο λόγο το μεθοδολογικό τμήμα της έρευνας. Αν και ο αριθμός των 107 εκπαιδευτικών δεν είναι αμελητέος, είναι γνωστό πως όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος του δείγματος, τόσο πιο αντιπροσωπευτικά είναι τα αποτελέσματα. Ωστόσο, πρακτικοί κυρίως λόγοι δεν επέτρεψαν τη μελέτη μεγαλύτερου δείγματος. Για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν απαραίτητο να εξασφαλιστεί η έγκριση από την προϊσταμένη κάθε σχολείου καθώς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Για να αποφευχθεί η χαμηλή ανταπόκριση στην έρευνα επιλέχθηκε η προσωπική επίδοση των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες και ως εκ τούτου η έρευνά μας περιορίστηκε σε τρεις μόνο περιοχές του λεκανοπεδίου Αττικής.

Επιπλέον, εφόσον η μελέτη δεν περιορίζεται σε θέματα γνώσεων αλλά περιλαμβάνει και αντιλήψεις/ιδέες των εκπαιδευτικών, θα ήταν ενδεχομένως πιο αποδοτική η χρήση και της ποιοτικής μεθόδου (π.χ. συνέντευξη) σε συνδυασμό με την ποσοτική. Τέλος, τα πορίσματα της έρευνας ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζουν πλήρως τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αφού δεν διερευνήθηκαν και άλλοι παράγοντες που πιθανόν επηρεάζουν τις απόψεις τους σε θέματα εικαστικής αγωγής.

#### 4.5. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο κοινωνικών επιστημών (SPSS 21).

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2013 σε δημόσιους φορείς προσχολικής αγωγής στα ΒΑ προάστια του Ν. Αττικής (Αγ. Παρασκευή, Παπάγος, Χολαργός), συμμετείχαν συνολικά 107 γυναίκες εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά το επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών το 44,9% ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ, ενώ το υπόλοιπο 55,1% αντιστοιχεί σε απόφοιτους ΑΕΙ και κάτοχους μεταπτυχιακού διπλώματος. Από τις παιδαγωγούς που συμμετείχαν το 29% είχε μικρή εργασιακή εμπειρία (1-5 έτη), 54,2% κυμαίνονταν μεταξύ 6-20 ετών εμπειρίας στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ το 16,8% είχε στο ενεργητικό του πάνω από 21 χρόνια εμπειρίας. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (95,3%) δήλωσαν πως διδάχτηκαν το αντικείμενο των Εικαστικών κατά την περίοδο των παιδαγωγικών τους σπουδών. Ο βαθμός ικανοποίησης για το περιεχόμενο και την διδασκαλία φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά.





Γράφημα 1. Βαθμός ικανοποίησης από το περιεχόμενο και τη διδασκαλία των εικαστικών μαθημάτων

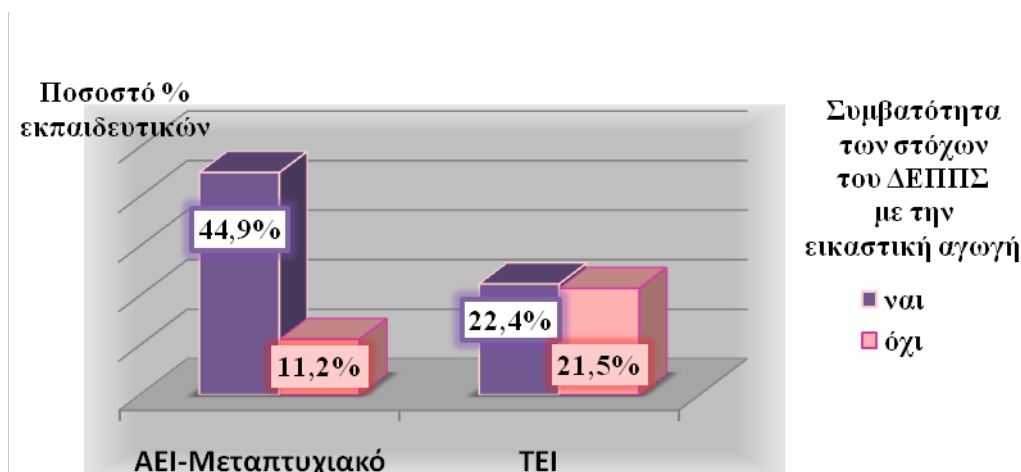
Συγκεκριμένα, 39,3% παρουσιάζονται πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένες, 41,1% θεωρούν πως έλαβαν μέτρια αγωγή στους εικαστικούς τομείς, ενώ το 19,6% φαίνεται να μην έχει διδαχθεί επαρκώς το αντικείμενο (Γράφημα 1). Ωστόσο, μόνο από ένα πολύ μικρό ποσοστό (16,8%) φαίνεται να προτείνεται πληρέστερη διδασκαλία των εικαστικών σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδών (π.χ. εκμάθηση τεχνικών, Ιστορία της Τέχνης, Θέατρο, υλικό για μουσεία/πινακοθήκες). Κυρίως δε από εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία.

Πίνακας 1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με ιδιωτική πρωτοβουλία

	Ποσοστό %
Καλλιτεχνικές εκθέσεις	33,6%
Μουσεία	50,5%
Σεμινάρια	46,7%
Διαδίκτυο	57,9%
Βιβλία, περιοδικός τύπος	55,1%
Θέατρο, χορός	2,8%
<b>Σύνολο εκπαιδευτικών</b>	<b>81,3%</b>

Επιπλέον, από την ανάλυση φαίνεται ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικοί (92,5%) θεωρούν αναγκαιότητα ένα πλαίσιο επιμορφώσεων στο χώρο της εικαστικής αγωγής από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Ένα μεγάλο ποσοστό μάλιστα (81,3%), κάνει έντονη προσπάθεια για επιμόρφωση με ιδιωτική πρωτοβουλία, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 1. Η επιμόρφωση που επιλέγουν διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τα έτη εμπειρίας και τις σπουδές. Όπως προκύπτει, οι απόφοιτοι ΑΕΙ και κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος<sup>1</sup> προσανατολίζονται στην ίδια περίπτωση επιμόρφωση που ακολουθούν και οι πιο έμπειρες εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να στρέφονται περισσότερο στην αξιοποίηση της πρότασης 'μουσεία', ενώ όσον αφορά τις καλλιτεχνικές εκθέσεις, τα σεμινάρια και τον περιοδικό τύπο δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά οι επιλογές τους.

<sup>1</sup> Από εδώ και στο εξής οι εκπαιδευτικοί για την καλύτερη ανάλυση των δεδομένων ομαδοποιήθηκαν. Έγινε συγχώνευση σε δύο τιμές (α. ΑΕΙ και κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος & β. απόφοιτοι ΤΕΙ)



Γράφημα 2. Ποσοστά των εκπαιδευτικών που δηλώνουν εφαρμογή ή αναντιστοιχία των στόχων του ΔΕΠΠΣ για την εικαστική αγωγή

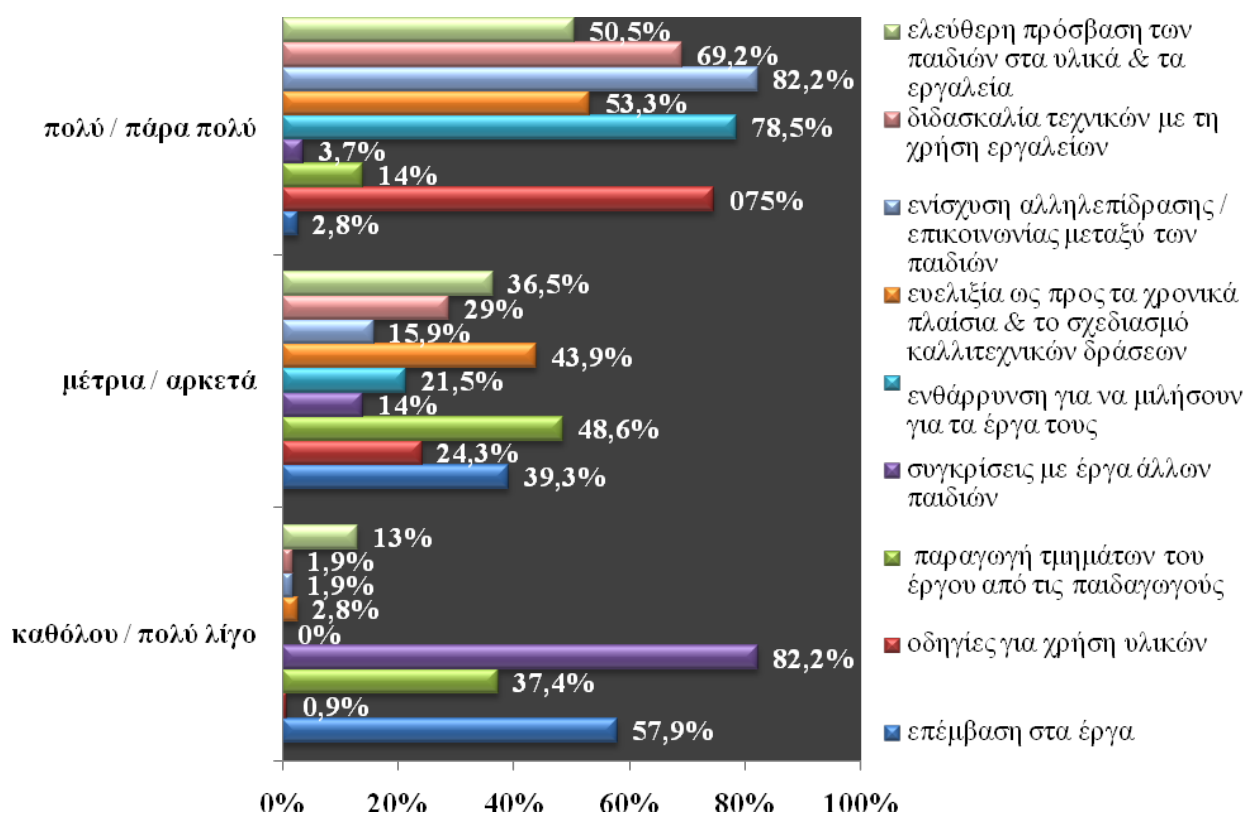
Όσον αφορά τους στόχους που ορίζει το ΔΕΠΠΣ (2011) για την εικαστική αγωγή, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (67,3%) δηλώνουν πως είναι δυνατόν να εφαρμοστούν στην προσχολική εκπαίδευση της σημερινής ελληνικής κοινωνίας. Ωστόσο, το ποσοστό αυτό δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό, εφόσον υπάρχουν αμφιβολίες για το κατά πόσο τελικά υιοθετείται η φιλοσοφία που υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα για τα νηπιαγωγεία (Γράφημα 2). Η εικόνα αυτή διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των αποφοίτων ΑΕΙ και ΤΕΙ, καθώς διαπιστώνεται πως οι βρεφονηπιοκόμοι δίστανται και μάλλον υποδηλώνεται ανεπαρκής γνώση των περιεχομένων, των στόχων και των διδακτικών προσεγγίσεων του ΔΕΠΠΣ.

Κάτι ανάλογο διαφαίνεται από τη σύνδεση της εικαστικής αγωγής με τους υπόλοιπους τομείς της γενικής εκπαίδευσης. Ενώ τονίζεται από τις περισσότερες παιδαγωγούς (98,1%) πως ακολουθείται μια διαθεματική προσέγγιση στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, τελικά διαπιστώνεται ότι η αξιοποίησή της γίνεται κατά κύριο λόγο μέσα από παραμύθια (84,1%) και έργα τέχνης (70,1%). Οι απόφοιτες ΑΕΙ (64%) μάλιστα φαίνεται να αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα έργα τέχνης. Η επίσκεψη σε μουσεία και η χρήση μουσειακού υλικού προτιμάται σε ποσοστό 49,5%, ακολουθεί η λογοτεχνία (39,3%) και τέλος, μόνο από ένα πολύ μικρό ποσοστό (7,5%) αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες, η μουσική και το θέατρο. Επιπλέον, η διασύνδεση των εικαστικών με τις άλλες 8 μαθησιακές περιοχές πραγματοποιείται ως επί το πλείστον στη θεματική περιοχή της Γλώσσας (80,4%) και στη Μελέτη Περιβάλλοντος (58,9%). Οι συνδέσεις με τα Μαθηματικά και την Πληροφορική (ΤΠΕ) υποστηρίζονται σε μικρότερο βαθμό (43% και 15,9%, αντίστοιχα), ενώ δεν υπάρχει καμία αναφορά για τις υπόλοιπες μαθησιακές ενότητες (π.χ. Φυσικές επιστήμες, Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, κ.ά). Οι πρακτικές αυτές διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τις σπουδές που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί. Όπως διαπιστώνεται, οι απόφοιτοι ΑΕΙ συνδέουν πολύ συχνότερα την εικαστική αγωγή με τους τομείς των Μαθηματικών (55% έναντι 27,7% των αποφοίτων ΤΕΙ) και της Μελέτης Περιβάλλοντος (68,3%).

Στη συνέχεια αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό σπουδαιότητας που αποδίδουν στη διδασκαλία των εικαστικών στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής. Παρά το γεγονός ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης η εικαστική αγωγή παρουσιάζεται ξεχωριστά και ως αυτόνομη ενότητα, από τις παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, μόνο το 47,7% δηλώνουν ότι η διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικείμενου είναι πάρα πολύ απαραίτητη. Το 39,3% κρίνει ότι είναι πολύ απαραίτητη, ενώ το 13,1% κρατά μια πιο μετριοπαθή στάση απέναντι στην εικαστική αγωγή. Καθίσταται εμφανές από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πως τα εικαστικά -αν και απαραίτητα- δεν έχουν ισότιμη θέση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, αλλά μάλλον λειτουργούν συμπληρωματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλύοντας περαιτέρω τα δεδομένα μας σε συνάρτηση με τις σπουδές, παρατηρείται ότι διαφοροποιούνται οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την διδασκαλία της εικαστικής αγωγής και τη θέση της στην εκπαίδευση, αποτιμώντας την σε μεγαλύτερο βαθμό απαραίτητη συγκριτικά με τις αντιλήψεις των αποφοίτων ΤΕΙ.

Μια παρόμοια εικόνα, επιβεβαιώνεται και από τον αριθμό των εικαστικών εργαστηρίων που λειτουργούν στους υπό διερεύνηση χώρους προσχολικής εκπαίδευσης. Μόλις το 50,5% αναφέρουν την ύπαρξη οργανωμένου χώρου για τη διδασκαλία εικαστικής αγωγής, χωρίς να διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των παιδαγωγών και την ποιότητα των σπουδών τους. Η διδακτική των τεχνών φαίνεται να βρίσκεται ακόμη υπό διαπραγμάτευση.

Στην έρευνα αυτή εξετάζεται και ο πολλαπλός ρόλος του εκπαιδευτικού. Στην εικαστική αγωγή καθοριστικό ρόλο κατέχει η αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτικού. Κατά τη διάρκεια του καλλιτεχνικού εγχειρήματος το παιδί αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του, με την νηπιαγωγό του, με τον χώρο και τα υλικά. Στη συνέχεια (Γράφημα 3), παρουσιάζονται τα στοιχεία από τις πρακτικές που υιοθετούν οι παιδαγωγοί για την εδραίωση ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος που να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία στον τομέα των τεχνών. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι στους χώρους προσχολικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, τα περισσότερα παιδιά (87%) έχουν ελεύθερη πρόσβαση στα υλικά και τα εργαλεία σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Στις εικαστικές δραστηριότητες οι εκπαιδευτικοί δίδασκουν τεχνικές με τη χρήση εργαλείων πολύ συχνά (69,1%), δίνουν σε μεγάλο βαθμό οδηγίες για τη χρήση των υλικών (74,8%), αποφεύγουν να κάνουν συγκρίσεις με τα έργα των άλλων παιδιών (82,3%), ενισχύουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών (82,2%) και ενθαρρύνουν τα παιδιά να μιλήσουν για τα έργα τους (78,5%). Ωστόσο, όσον αφορά την ευελιξία ως προς τα χρονικά πλαίσια και το σχεδιασμό καλλιτεχνικών δράσεων, φαίνεται πως μόνο το 53,2% αφιερώνει σημαντικό χρόνο στην εικαστική αγωγή. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί κρατούν μια πιο μετριοπαθή στάση απέναντι σε αυτόν τον τομέα.



Γράφημα 3. Πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του καλλιτεχνικού εγχειρήματος των παιδιών

Επιπλέον, ενώ οι περισσότερες παιδαγωγοί (57,9%) δηλώνουν ότι δεν επεμβαίνουν σχεδόν καθόλου στα έργα των παιδιών, τελικά διαπιστώνεται πως παραγωγή τμημάτων του εικαστικού προϊόντος γίνεται και από τις ίδιες σε αρκετά μεγάλο βαθμό (62,6%). Οι πρακτικές αυτές έρχονται σε αντίθεση με τους στόχους που θέτουν οι ίδιες για την διδακτική των εικαστικών τεχνών, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Στόχοι εικαστικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση

	Ποσοστό %
.....ελεύθερη έκφραση & δημιουργικότητα	97,2%
.....επαφή με την τέχνη	86,0%
.....εκμάθηση τεχνικών	59,8%
.....καλλιτεχνικό εγχείρημα ως 'όλον'	33,6%
....τελικό προϊόν	11,2%
Άλλο..... συνεργασία, ομαδικότητα, ανάπτυξη δεξιοτήτων	2,8%

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών, ενώ θέτει ως πρωταρχικό στόχο την ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα των μικρών παιδιών, επεμβαίνει στα έργα τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Παρατηρείται επομένως μια εικόνα, όπου η προσέγγιση των εκπαιδευτικών δεν είναι

‘ολιστική’, καθώς μόνο ένα μικρό ποσοστό (33,6%) αντιμετωπίζει το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως ‘όλον’ και αδυνατεί (2,8%) να παρουσιάσει επιπλέον καλλιτεχνικούς στόχους. Μάλιστα διαπιστώνεται πως η ποιότητα σπουδών των αποφοίτων ΑΕΙ επηρεάζει τις αντιλήψεις για την εικαστική αγωγή και την αντιμετώπιση του καλλιτεχνικού εγχειρήματος ως ‘όλον’ σε αρκετά μεγάλο βαθμό (69,4%) σε σχέση με τις αποφοίτους ΤΕΙ (30,6%). Κάτι τέτοιο βέβαια, επιβεβαιώνεται και από τις προαναφερθείσες απόψεις των εκπαιδευτικών για το ΔΕΠΠΣ (2011) που σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (32,7%) ανέφεραν πως οι μαθησιακοί στόχοι για την εικαστική αγωγή δεν αντανακλούν την πραγματικότητα της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μια διαφορετική εικόνα όμως δίνεται από τις παρακάτω αναλύσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι παιδαγωγοί που διοργανώνουν εκθέσεις με τα έργα των παιδιών (83,2%) δηλώνουν πως η εμπειρία τους από αυτές τις διοργανώσεις είναι αρκετά θετικές (75,7%) και η πλειονότητα (90,7%) αποτυπώνει το ενδιαφέρον των γονέων για τις εικαστικές ενασχολήσεις των παιδιών τους ως αρκετά υψηλό. Επιλέγουν για αυτό το λόγο να αφήσουν ανοιχτές τις εκθέσεις για τους γονείς (78,5%), γεγονός που μάλλον ενισχύει την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών να διοργανώνουν τις εκθέσεις αυτές συχνά (72%). Επιπλέον, οι περισσότερες από τις παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα (82,2%) κινούνται προς μια θετική κατεύθυνση σχετικά με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να αναδεικνύουν τις Τέχνες και να εμπλέκουν τους γονείς ως συνεργάτες. Στα αποτελέσματα βέβαια, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο βαθμός εμπλοκής που επιθυμούν με την οικογένεια. Όπως φαίνεται από τις δηλώσεις τους, μόνο το 42% θα επιθυμούσε μια συνεργασία με τους γονείς σε μεγάλο βαθμό. Οι υπόλοιπες παιδαγωγοί επιλέγουν μια πιο ουδέτερη συνεργασία. Η εικόνα αυτή ενισχύεται και από την αξιοποίηση των portfolios των παιδιών, το οποίο αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και ενισχύει την συνεργασία με τους γονείς και το ευρύτερο περιβάλλον του κάθε παιδιού. Διαπιστώνεται ότι από το 98,13% των παιδαγωγών που οργανώνουν ατομικούς φακέλους εργασιών (Πίνακας 3), μόνο το 43% το αξιοποιεί ουσιαστικά και έρχεται σε επαφή με τους γονείς συστηματικά εντός της σχολικής χρονιάς -τουλάχιστον όπως προτείνεται από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη διεθνή επιστημονική κοινότητα.

**Πίνακας 3. Συχνότητα επαφής των γονέων με το portfolio του παιδιού τους**

	Ποσοστό %	
.....σε κάθε προγραμματισμένη συνάντηση	14,0%	
.....1 φορά την εβδομάδα	1,0%	
.....1 φορά το μήνα	16,8%	
.....1 φορά το τρίμηνο	14,0%	
.....στο τέλος της χρονιάς	39,3%	
	μια φορά την εβδομάδα και στο τέλος της χρονιάς	2,8%
άλλο.....	σε κάθε συνάντηση και στο τέλος της χρονιάς	5,6%
	κάθε μέρα	1,0%
	μια φορά το τρίμηνο και στο τέλος της σχολικής χρονιάς	3,7%
	<b>Σύνολο</b>	<b>100%</b>

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί που ενθαρρύνουν την οικογενειακή συμμετοχή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους προγράμματος και στην ανάδειξη της ατομικής προόδου του κάθε παιδιού, αντιστοιχούν πιθανόν στο ίδιο ποσοστό που επιδιώκει σε μεγάλο βαθμό και την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχεδιασμό προγραμμάτων για τις Τέχνες (όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως 42%). Ταυτόχρονα μια μεγάλη ομάδα παιδαγωγών εμφανίζεται να παραδίδει τα portfolios στους γονείς στο τέλος της σχολικής χρονιάς (39,3%) επιβεβαιώνοντας το ρόλο του αναμνηστικού φακέλου. Ειδικότερα, γίνεται εμφανές πως το ποσοστό αποφοίτων ΑΕΙ (46,7%) που παραδίδει το portfolio στο τέλος της χρονιάς είναι μεγαλύτερο συγκριτικά με τις εκπαιδευτικούς από τα ΤΕΙ (29,8%). Μια τέτοια εικόνα οφείλει να τεθεί στο προσκήνιο γνωρίζοντας ότι η συνεργασία και η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική συνιστώσα, που χαρακτηρίζει την υψηλή ποιότητα προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης (Ντολιοπούλου, 1999, σ.51-2). Η συμμετοχή λοιπόν στο εκπαιδευτικό έργο φαίνεται να αποθαρρύνεται, ενώ χάνονται ευκαιρίες για τους γονείς να συνεισφέρουν θετικά τόσο στη μάθηση του παιδιού όσο και στην ευρύτερη σχολική διαδικασία ακολουθώντας μια κοινή προσπάθεια παράλληλα με την εκπαιδευτικό.

### Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ένα σημαντικό θέμα που προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας είναι το πλαίσιο των βασικών σπουδών των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης. Η κατάρτισή τους όσον αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή εικαστικών προγραμμάτων εμφανίζεται ελλιπής. Παράγοντες όπως η εκπαιδευτική εμπειρία, η επιμόρφωση με ιδιωτική πρωτοβουλία και η ποιότητα σπουδών επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τις Τέχνες και τη θέση που κατέχουν στη σχολική πραγματικότητα. Από την ανάλυση των δεδομένων γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει επαρκή αγωγή σε εικαστικά ζητήματα κατά τις προπτυχιακές

σπουδές τους και δηλώνουν έντονα πως η επιμόρφωση στο χώρο της εικαστικής αγωγής είναι αναγκαία. Οι απόψεις τους μάλιστα ενισχύονται από την ισχυρή κινητοποίησή τους για αυτοεπιμόρφωση. Ανάλογα ευρήματα αποκαλύπτουν και πολλές άλλες έρευνες από το διεθνή χώρο (Alter et al., 2009, σ.15; σ.349; Oreck, 2006, σ.10; Μαγουλιώτης et al., 2010, σ.647).

Επιπλέον, από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως υπάρχει μία περιορισμένη αντίληψη για τη σημασία και την αξία των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση των παιδιών. Φαίνεται πως κάποια 'μαθήματα' αποτιμώνται ως σημαντικότερα και 'κύρια' συγκριτικά με τους υπόλοιπους γνωστικούς τομείς. Τα εικαστικά διαπιστώνεται ότι δεν αποτελούν ένα από τα 'κύρια' μαθήματα και η διδασκαλία τους να έχει έναν χαρακτήρα συμπληρωματικό και αποσπασματικό. Οι εικαστικές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται εμφανώς ως εδραίωση άλλων μαθησιακών περιοχών, γεγονός που ενισχύεται και από τις πρακτικές που υιοθετούνται κατά τη διάρκεια του καλλιτεχνικού εγχειρήματος των παιδιών. Η απουσία μιας συστηματικής και ολιστικής προσέγγισης προς την τέχνη αποτελεί γεγονός στην εκπαιδευτική αυτή κοινότητα.

Κλείνοντας, στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τον ενεργητικό ρόλο της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η οικογένεια παρότι είναι φορέας γενικής παιδείας -αλλά και καλλιτεχνικής- δεν αντιμετωπίζεται συχνά ως τέτοιος, απόψεις που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης για αμφοτέρους. Στη σημερινή εποχή άλλωστε, το περιεχόμενο της μάθησης δεν ολοκληρώνεται πλέον μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά ένα μεγάλο μέρος υλοποιείται στο σπίτι ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η ενεργή συμμετοχή των γονιών στο σχολείο συναντά συχνά αρκετά εμπόδια, τα οποία προέρχονται τόσο από τους ίδιους τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, γονείς που εκπαιδεύτηκαν συστηματικά στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (portfolio) παρείχαν σημαντική υποστήριξη σε προσπάθειες καινοτομιών στον χώρο της αξιολόγησης και της εκπαίδευσης (Bethan, 2008, σ.71-72; McKenna, 2005, σ.180-181; Meisels et al 2011, σ.65,73; Αρβανίτη, 2009, σ.84). Αν και η επιθυμία για συνεργασία γενικότερα βρίσκεται προς μια θετική κατεύθυνση, γίνεται μάλλον λανθασμένα. Τα portfolios των παιδιών, που αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και ενισχύουν την συνεργασία με το ευρύτερο περιβάλλον, δεν αξιοποιούνται ουσιαστικά. Τονίζεται λοιπόν η ανάγκη για αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Χρειάζεται με κάποιο τρόπο να εξασφαλιστεί και να αξιοποιηθεί η συστηματική επικοινωνία μεταξύ των δύο φορέων, γιατί η παιδαγωγική τους «συνάντηση» έχει ως κοινή αφετηρία το παιδί.

Η επαφή με την τέχνη είναι μια ανοιχτή δραστηριότητα, που σαφέστατα προϋποθέτει τη συγκροτημένη γνώση. Το ουσιαστικό ζήτημα που προβάλλεται αφορά την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών οι οποίοι βρίσκονται απέναντι σε διαρκείς προκλήσεις. Κάθε προσπάθεια συντονισμού με τις ποικίλες όψεις στο χώρο της σύγχρονης τέχνης προϋποθέτει μια ανάλογη διεύρυνση και στο χώρο της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Ως βασικά και αδιαπραγμάτευτα στοιχεία αυτής της διεύρυνσης θα πρέπει να θεωρηθούν (α) ο συνεχής εμπλουτισμός του περιεχομένου των προσφερόμενων μαθημάτων σε θεωρητικό και

βιωματικό επίπεδο, ώστε να καταστεί εφικτός ο συντονισμός με τη σύγχρονη καλλιτεχνική πραγματικότητα και (β) η διασφάλιση του εργαστηριακού χαρακτήρα των μαθημάτων της διδακτικής της τέχνης, όχι σε τυπικό αλλά σε ουσιαστικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, ο χώρος της διδακτικής της τέχνης οφείλει να διαχειριστεί μια τεράστια και ολοένα διευρυνόμενη ποικιλία πρακτικών, σκοπών, αξιών, στάσεων και μέσων. Αυτό όμως συνεπάγεται ότι η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και η επιμόρφωσή τους, καθορίζονται με βάση έναν συνεχή εμπλουτισμό των περιεχομένων, στον οποίο λαμβάνονται ουσιαστικά υπόψη τόσο ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της καλλιτεχνικής πράξης όσο και οι ποικίλες διαστάσεις της. Χρειάζεται επομένως ένας σχεδιασμός που διαρκώς επεκτείνεται σε νέες περιοχές, λαμβάνοντας ουσιαστικά υπόψη τις πολλαπλές προσεγγίσεις και τις ριζικές μεταβολές που έχουν αποτυπωθεί στο χώρο της τέχνης, καθώς και τις ραγδαίες εξελίξεις του σήμερα (Barker, 2002, σ.14, 24, Eaton & Moore, 2002, σ.16, 17). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εγείρεται ένα επιτακτικό ζήτημα ανάπτυξης, εμπλουτισμού και αναπροσαρμογής των στόχων και του περιεχομένου των μαθημάτων της διδακτικής των εικαστικών τεχνών που προσφέρονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα των ελληνικών Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., αλλά και σχεδιασμού επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Το κάθε παιδί αποτελεί, μέσα στην μοναδικότητά του, το σημείο εκκίνησης και το σημείο αναφοράς του αναλυτικού προγράμματος και το καθιστά ενεργό συμμετοχο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς μάλιστα το φαινόμενο της Τέχνης συνυφαίνεται με την καθημερινή εμπειρία, χρειάζεται ένα πλαίσιο, όπου το καλλιτεχνικό εγχείρημα να συνδέεται με την ευρύτερη γνώση και τις εμπειρίες της πραγματικής ζωής (Βάος, 2008, σ.62, 95). Η στενή συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγικών τμημάτων και των σχολών καλών τεχνών, η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση των εργαστηρίων με αποσπάσεις εκπαιδευτικών ειδικότητας, η σύνδεση των εικαστικών μαθημάτων με την πρακτική άσκηση, η προσφορά μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών με εξειδίκευση στη διδακτική της τέχνης, καθώς και η συνεργασία με φορείς που προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα τέχνης (εικαστικά εργαστήρια δήμων, μουσεία κλπ.) μπορούν να δημιουργήσουν ευνοϊκότερους όρους ώστε να ενισχυθεί μια ευρύτερη προσπάθεια αναβάθμισης στο χώρο της εικαστικής εκπαίδευσης. Έναν χώρο με εκπαιδευτικούς που θα γίνονται φορείς της καλλιτεχνικής αγωγής και ένα πρόγραμμα αναδύμενο, ολιστικό και κυκλικό, μέσα από το οποίο να προωθείται η ενασχόληση με την τέχνη. Εκπαιδευτικούς που θα καταφέρνουν να αφυπνίζουν στους μαθητές του ένα βαθύτερο ενδιαφέρον σχετικά με την τέχνη, βοηθώντας τους να βιώσουν βαθύτερα τη σχέση τους με τον εαυτό τους και τον κόσμο. Το «*σχολείο της γνώσης*» πρέπει επιτέλους να αποκτήσει κάποια σχέση με «*το σχολείο της έκφρασης*», ανοίγοντας τις πόρτες του στις «*εκατό γλώσσες των παιδιών*» (Ντολιοπούλου, 1999, σ.50).



## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alter F., Hays T. & O'Hara R. (2009). Creative Arts Teaching and Practice: Critical Reflections of Primary School Teachers in Australia. Australia: University of New England. *International Journal of Education & the Arts*. Volume 10 No 9
- Amadio M., Truong N. & Tschurennev J. (2006). Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century. In IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 1. UNESCO International Bureau of Education. Geneva: Switzerland [Ανακτήθηκε 3.2.2014 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146280e.pdf>]
- Bamford, A. (2006) *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. NY: Waxmann. [Ανακτήθηκε 2.2.2014 από [http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/15-fevrier-2006\\_AnneBamford.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/15-fevrier-2006_AnneBamford.pdf)]
- Barker C. (2002). *Cultural studies. Theory and practice*. London: Sage Publications
- Bethan M. (2008). 'The end of testing and future possibilities: An examination of the demise of Sats in England and possible alternative assessments' (p.65-73). *English Teaching: Practice and Critique*. Volume 7 No 3, December
- Buldu M. & Shaban M. S. (2010). Visual Arts Teaching in Kindergarten through 3rd-Grade Classrooms. In the UAE: Teacher Profiles, Perceptions, and Practices. *Journal of Research in Childhood Education*. [Volume 24 Issue 4](#) (σ.332-350). NY: Routledge
- Chapman L.H. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη
- Cole M. & Cole S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός
- Dewey J. (1934). *Art as Experience*. NY: The Berkley Publishing Group
- Eaton M. – Moore R. (2002). Revival and relevance of aesthetic experience. *The Journal of Aesthetic Education* 36 (2). p.9-23
- Eisner E. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education and the Arts*. Volume 5 No.4.
- Zimmerman E. (2010). *Creativity and art Education: A personal Journey in Four Acts*. Lowenfeld Lecture [Ανακτήθηκε 3.2.2014 από [http://www.arteducators.org/research/LowenfeldLecture\\_2010\\_EnidZimmerman.pdf](http://www.arteducators.org/research/LowenfeldLecture_2010_EnidZimmerman.pdf)]
- Garvis S. & Pendergast D. (2011). An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. Griffith University of Australia. *International Journal of Education & the Arts* Volume 12 No 9
- Konstantinou E. (2013). 'Children's Portfolio. A Useful Tool in the Hands of Educator, Family & Child'. *Journal of Anthropology of Education: Learning & Teaching. Teaching and teachers* March 2013
- McKenna D. E. (2005). Documenting Development and Pedagogy in the Swedish Preschool: The Portfolio as a Vehicle for Reflection, Learning, and Democracy. *Frontiers: The*

*Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Volume 12 (σ.161-184) November  
[Ανακτήθηκε 3.2.2014 από <http://www.frontiersjournal.com/documents/>

McKennaFrontiersvo112.pdf]

- Meisels S., [Xue Y.](#), [DiPrima Bickel D.](#), [Nicholson J.](#) & [Atkins-Burnett S.](#) (2001). Parental Reactions to Authentic Performance Assessment (p. 61-85). *Educational Assessment*. Volume 7 Issue 1 [Ανακτήθηκε 1.2.2014 από [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326977EA0701\\_6#.UvyH6s5qPn4](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326977EA0701_6#.UvyH6s5qPn4)]
- Oreck B. (2006). Artistic Choices: A Study of Teachers Who Use the Arts in the Classroom. New York City Public Schools. *International Journal of Education & the Arts* Volume 7 No 8 [Ανακτήθηκε 3.2.2014 από <http://www.ijea.org/v7n8/>]
- Ozturk E. & Erden F. T. (2011). Turkish preschool teachers' beliefs on integrated curriculum: integration of visual arts with other activities. *Early Child Development and Care*. [Volume 181](#) [Issue 7](#). NY: Routledge
- Russell-Bowie D. (2010). Cross-national Comparisons of Background and Confidence in Visual Arts and Music Education of Pre-Service Primary Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 35 Issue 4 (p.65-78). University of Western Sydney
- Schirmacher R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Έλλην
- Taggart G., Whitby K. & Sharp C. (2004) *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Curriculum and Progression in the Arts: an International Study*. Final Report. London: QCA.
- Thompson C.M. (2013). *Repositioning the Visual Arts in Early Childhood Education. Continuing reconsideration* (p.219-240). USA: Pennsylvania State University. Στο Saracho O. & Spodek B. (2013). *Handbook of research on the education of young children (3<sup>rd</sup> eds.)*. NY: Routledge
- Welch A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*. Volume 5. Issue 1 p.71-84. The University of New South Wales.
- Αρβανίτη Ε. (2009). Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος 3
- Αρντουέν Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη
- Βάος Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως καλλιτεχνική πράξη*. Αθήνα: Τόπος
- [Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ.](#), [Γκασούκα Μ.](#), [Φώκιαλη Π.](#), [Χιονίδου-Μοσκοφόγλου Μ.](#), [Βασιλειάδης Α.](#), [Ευθυμίου Η.](#), [Δουκάκης Σ.](#), [Ζυμπίδης Δ.](#) & [Σιωμάδης Β.](#) (2007). *Μελέτη με θέμα: «Τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή – αξιολόγηση»*, Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
- Γραφάκου Ε. & Λαμπίτση Β. (2011). *Αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση* [Ανακτήθηκε 1.2.2014 από <http://84.205.248.3/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf>]
- Δαφέρμου Χ. - Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

- Μαγουλιώτης Α., Λαμπίτση Β., Βάος Α. & Ντάνης Α. (2010). *Εικαστική αγωγή: κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης*. Στο Κ. Μαλαφάντης – Μ. Σακελλαρίου – Θ. Μπάκας (επιμ.) Π' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Διάδραση τ. 1, 641-651
- Ντολιοπούλου Ε. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). «*Νέο Σχολείο*». *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο & Παιδαγωγικό πλαίσιο & Αρχές προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου*. 1<sup>ο</sup> μέρος. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- [Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ. & Σοφιανίδου, Μ.](#) (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 16, 22-38.
- Σάλλα – Δοκουμετζίδα Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας