

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ
ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
ΚΑΡΚΑΛΗ ΜΑΙΡΗ
Α.Μ. : 0202079**

**ΘΕΜΑ:
ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΤΟΥΣ
ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:
ΜΠΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ
ΜΕΤΑΛΛΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 4960/1
Ημερ. Εισ.: 05-06-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2006
ΚΑΡ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|----------------------|---|
| Ευχαριστίες.....σελ. | 4 |
| Πρόλογος.....σελ. | 5 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1.1. Γενικά | σελ. 7 |
| 1.2. Τα εξελικτικά στάδια του παιδικού σχεδίου | σελ. 9 |
| 1.2.1. Στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού.....σελ. | 9 |
| 1.2.2. Στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού ή της συνθετικής ανικανότητας.....σελ. | 10 |
| 1.2.3. Στάδιο του νοητικού ρεαλισμού | σελ. 12 |
| 1.2.4. Στάδιο του οπτικού ρεαλισμού | σελ. 13 |
| 1.3. Κριτική στην ταξινόμηση των εξελικτικών σταδίων..... | σελ. 14 |
| 1.4. Τι παρακινεί τα παιδιά να σχεδιάσουν.....σελ. | 15 |
| 1.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις των κινήτρων του παιδικού σχεδίου.....σελ. | 16 |
| 1.5.1. Το σχέδιο ως παιχνίδι.....σελ. | 16 |
| 1.5.2. Το σχέδιο σύμφωνα με τον Piaget.....σελ. | 17 |
| 1.5.3. Το σχέδιο ως έκφραση ασυνείδητων επιθυμιών.....σελ. | 17 |
| 1.5.4. Το σχέδιο ως καλλιτεχνική έκφραση.....σελ. | 18 |
| 1.5.5. Το σχέδιο ως αποτέλεσμα εξωτερικών κοινωνικών επιρροώνσελ. | 18 |
| 1.6. Επίλογος.....σελ. | 19 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ

| | |
|---------------------------------------|----|
| 2.1. Μεταγνωστικές εμπειρίες.....σελ. | 20 |
| 2.2. Κίνητρα – Ορισμός.....σελ. | 22 |
| 2.3. Αυτο-αντίληψη.....σελ. | 22 |
| 2.4. Αυτο-αποτελεσματικότητα.....σελ. | 23 |
| 2.5. Αξία έργου.....σελ. | 26 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΣΤΟΧΟΙ - ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

| | |
|-------------------------|---------|
| 3.1. Στόχοι | σελ. 28 |
| 3.2. Υποθέσεις.....σελ. | 28 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|---------|
| 4.1. Φάση α΄: Εύρεση παιδιών με υψηλή και χαμηλή σχεδιαστική ικανότητα. | |
| 4.1.1. Δείγμα | σελ. 30 |
| 4.1.2. Διαδικασία.....σελ. | 30 |
| 4.1.3. Αξιολόγηση σχεδίων.....σελ. | 31 |
| 4.1.4. Επιλογή καλών και κακών σχεδιαστών.....σελ. | 34 |
| 4.2. Φάση β΄: Διερεύνηση των μεταγνωστικών εμπειριών των παιδιών. | |
| 4.2.1 Δείγμα.....σελ. | 35 |
| 4.2.2 Διαδικασία.....σελ. | 35 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

| | |
|--------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.1. Γενικά.....σελ. | 37 |
| 5.1.1. Βαθμός αρεσκείας.....σελ. | 37 |
| 5.1.2. Εκτίμηση αυτοαποτελεσματικότητας.....σελ. | 38 |
| 5.1.3. Αντιδράσεις γονέωνσελ. | 39 |
| 5.1.4. Αντιδράσεις εκπαιδευτικώνσελ. | 41 |
| 5.1.5. Συχνότητα σχεδιαστικής δράσης.....σελ. | 42 |
| 5.1.6. Επιλογή θεμάτωνσελ. | 43 |
| 5.1.7. Αποδιδόμενη αξία της ζωγραφικής.....σελ. | 45 |
| 5.1.8. Αποδιδόμενη αξία γραφής και ανάγνωσης.....σελ. | 47 |
| 5.1.9. Αποδιδόμενη αξία μαθηματικών.....σελ. | 49 |
| 5.2. Προσθήκη κινήτρουσελ. | 51 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑσελ. 52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... σελ. 58

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

| | |
|-----------------------------------|-----------|
| Το Ερωτηματολόγιο.....σελ. | 62 |
|-----------------------------------|-----------|

Ευχαριστίες

Πριν προχωρήσω στην παρουσίαση της συγκεκριμένης εργασίας, στο σημείο αυτό έχω την επιθυμία να εκφράσω τις «ευχαριστίες» μου σε όλους αυτούς που με βοήθησαν με τον τρόπο τους να την ολοκληρώσω, είτε με τις γνώσεις τους είτε με τη συμπαράσταση και τη στήριξή τους.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη μαμά μου που με τη στάση της μου δίνει δύναμη να συνεχίσω κάθε προσπάθειά μου και είναι δίπλα μου σε κάθε επιλογή μου.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα επίκουρη καθηγήτρια της παρούσας εργασίας κ Μπονώτη Φωτεινή, του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Με βοήθησε από την επιλογή του θέματος και με καθοδήγησε κατά τη διάρκεια της έρευνας, άλλα και μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας με την μετάδοση των γνώσεων που κατείχε στο θέμα και την υποστήριξή της.

Ακόμη ευχαριστώ την επίκουρη καθηγήτρια κ. Μεταλλίδου Παναγιώτα, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την εύρεση της κατάλληλης βιβλιογραφίας όπου στήριξα την παρούσα εργασία και τις χρήσιμες διορθώσεις που έκανε για την καλύτερη δυνατή ολοκλήρωσή της.

Ένα ακόμη «ευχαριστώ» οφείλω στα παιδιά του 15^{ου} Νηπιαγωγείου Βόλου, του 15^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου, του 24^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου και του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας. Όπως επίσης και στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών, που με βοήθησαν να συλλέξω το δείγμα της ερευνάς μου. Με δέχτηκαν με χαρά και συνεργάστηκαν μαζί μου προσφέροντας μάλιστα, απλόχερα, εκτός από το χώρο και το χρόνο τους, την πολύτιμη βοήθειά τους, δίνοντάς μου την ευχέρεια να τους απασχολήσω σε ενδεχόμενα προβλήματα που τυχόν θα προέκυπταν.

Τέλος, ευχαριστώ την πολύ καλή μου φίλη Κοκκινίδη Χρύσα για τη σημαντική, για μένα, βοήθειά της, στις μεταφράσεις της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας που χρειάστηκα στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας μου.

Πρόλογος

Για να καταλήξουμε στην τελική επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προβληματιστήκαμε αρκετά. Στη σκέψη μας «ταξίδευαν» κι άλλα θέματα που μας προσέλκυαν ερευνητικά. Ένα από αυτά ήταν «Τα παιδιά που έχουν βιώσει την απώλεια ενός γονέα» (διαζύγιο, θάνατος) και ένα άλλο ήταν «Η καταγραφή της ζωής των παιδιών μέσα από το σχέδιο» (ημερολόγιο). Σε συνεργασία με την κ. Μπονώτη Φωτεινή, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αποφασίσαμε να ασχοληθώ με «Τα κίνητρα της ζωγραφικής των παιδιών», διότι αν το δούμε από μία διαφορετική σκοπιά μπορεί στην πραγματικότητα να είναι η αφετηρία των δύο θεμάτων που προανέφερα. Τα παιδιά για να ζωγραφίσουν από κάπου έχουν δεχτεί κάποια ερεθίσματα, τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και ίσως τους δίνουν τα κίνητρα που χρειάζονται για να ασχοληθούν με τη ζωγραφική.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι εισαγωγικό και αναφέρεται στο παιδικό σχέδιο, στα εξελικτικά στάδιά του, στην κριτική που ασκήθηκε σε αυτή τη ταξινόμηση των σταδίων και στις διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις του. Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελεί και τον κεντρικό άξονα της μελέτης μας. Μελετά και αξιολογεί τις μεταγνωστικές εμπειρίες των παιδιών και τα κίνητρα που τα ωθούν στη σχεδιαστική διαδικασία. Αναλύει επίσης την έννοια της αυτοαντίληψης και δίνει έμφαση στην αυτό-αποτελεσματικότητα των παιδιών και τις πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας, όπως και την αξία του έργου. Στο τρίτο κεφάλαιο διευκρινίστηκαν οι στόχοι και έγιναν οι υποθέσεις για τα πιθανά αποτελέσματα που θα επιφέρει η έρευνα. Στο επόμενο κεφάλαιο, αρχίζει ουσιαστικά, το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της. Ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο που παρουσιάζει τα αναλυτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή. Και στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας υπάρχουν τα τελικά συμπεράσματα της όλης μελέτης, μελλοντικές έρευνες που μπορεί να προκύψουν και κάποιες εκπαιδευτικές προεκτάσεις αυτής.

Όταν ολοκληρώθηκε η μελέτη αυτή, συνειδητοποίησα ότι είχα αποκομίσει πάρα πολλά πράγματα που δεν είχα μπει στη διαδικασία παλιότερα ούτε να τα σκεφτώ. Επισκεπτόμενη αυτά τα σχολεία και ερχόμενη σε επαφή με τα παιδιά που δρούσαν εκεί, κατάλαβα, γιατί όσο μεγαλώνουν οι άνθρωποι απομακρύνονται από το σχέδιο και από άλλες δραστηριότητες που τους ευχαριστούν. Ακόμη όμως και από πού προσπαθούν να βρουν κίνητρα για να καταφέρουν να διατηρήσουν επαφές με το

συγκεκριμένο αντικείμενο, έστω κι αν ήταν λίγοι αυτοί. Σίγουρα με βοήθησε και στη μελλοντική μου ενασχόληση με τα παιδιά ως νηπιαγωγό, μου έδωσε το έναυσμα να προβληματιστώ ώστε αργότερα να αναζητώ για κατάλληλα κίνητρα που θα είναι πλούσια σε ερεθίσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Γενικά

Το ενδιαφέρον των ψυχολόγων, αλλά και η σύγχρονη έρευνα σχετικά με το παιδικό σχέδιο ξεκινά από τα τέλη του 19^{ου}. Το παιδικό σχέδιο αποτελεί ένα ενδιαφέρον αντικείμενο για μελέτη. Κάποιοι από τους ερευνητές κατέβαλαν σημαντικές προσπάθειες να συλλέξουν, να περιγράψουν και να ταξινομήσουν σε στάδια αρκετά μεγάλο αριθμό παιδικών σχεδίων. Η ταξινόμηση των παιδικών σχεδίων σε εξελικτικά στάδια χρησιμοποιήθηκε γενικότερα για τη μέτρηση της νοητικής ωριμότητας με τη βοήθεια αντικειμενικών κριτηρίων (Harris, 1963). Εξάλλου, η ύπαρξη σταδίων γίνεται φανερή και στις προβολικές τεχνικές, που βασίζονται στην υπόθεση ότι τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματα και τα κίνητρά τους στο σχέδιο (Korppitz, 1968). Τα τελευταία χρόνια όμως στη συγκεκριμένη χρήση και ερμηνεία των παιδικών σχεδίων έχει ασκηθεί έντονη κριτική, γιατί βασίζονται μόνο στο αποτέλεσμα του σχεδίου (Freeman, 1980).

Σε μια πρώτη προσέγγιση, το παιδικό σχέδιο χαρακτηρίζεται κυρίως από απλότητα και πρωτοτυπία και αποτελεί για τα παιδιά πηγή ευχαρίστησης. Το παιδί αρχίζει την ιχνογραφική του δραστηριότητα από τη στιγμή που καταφέρνει να κρατήσει κάποιο σχεδιαστικό εργαλείο, γεγονός που παραπέμπει σε μια έμφυτη τάση (Μποτούρογλου, 2001).

Από τα τέλη του '70 οι έρευνες επικεντρώθηκαν κυρίως στις γνωστικές πτυχές της σχεδιαστικής ικανότητας και κυρίως στη σπουδαιότητα της διαδικασίας, που είναι απαραίτητη για την ολοκλήρωση ενός σχεδίου (Freeman, 1980). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί το παιδί κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής του θεωρήθηκε ότι παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον.

Αν παρατηρήσουμε ένα παιδί την ώρα που ζωγραφίζει θα ανακαλύψουμε ότι κάποιες φορές προαναγγέλλει αυτό που έχει σκοπό να σχεδιάσει, ενώ κάποιες άλλες μπορεί να κάθεται πάνω από τη λευκή σελίδα, να την κοιτάζει και ξαφνικά να αρχίζει να σχεδιάζει χωρίς να σταματάει. Το παιδί από τη στιγμή που γεννιέται λαμβάνει συνεχώς ερεθίσματα από το περιβάλλον του. Όλα όσα βλέπει και ακούει, η επίδραση από τα μέσα ενημέρωσης και γενικότερα όλος ο πολιτισμός που το περιβάλλει το

επηρεάζει ριζικά. Μέσα από αυτές τις γραμμές που σχεδιάζει μας δίνει τη δική του εικόνα. Ένα παιδί μπορεί να μας αφηγηθεί μία ολόκληρη ιστορία μέσα από εικόνες-σύμβολα. Το παιδικό σχέδιο, επομένως αποτελεί ένα τρόπο για να εκφραστεί το παιδί και να μας δείξει τη γνωστική και ψυχολογική του εξέλιξη (Κακίση-Παναγοπούλου, 2001).

Το παιδί αποτυπώνει αυτό που βλέπει, με τον τρόπο που το αντιλαμβάνεται και αυτή του η κίνηση δεν έχει συγκεκριμένο σκοπό. Το παιδί διασκεδάζει μέσα από το σχέδιό του, αλλά μπορεί και να μας αποκαλύψει τα συναισθήματά του, τις υποσυνείδητες σκέψεις του, τους φόβους του και την πραγματικότητα όπως εκείνο την κατανοεί. Αυτό που ίσως να απασχολεί ένα παιδί κατά τη διάρκεια της σχεδιαστικής του δραστηριότητας είναι η αξία που θα έχει το έργο του και αν καταφέρνει να αποδώσει αυτό που επιθυμεί. Όλα όσα σχεδιάζει το παιδί δεν αποτελούν πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας και πολλές φορές τα σχέδιά του χρειάζονται επεξήγηση, γιατί και το παιδί μιλά και μέσα από σύμβολα. Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι κάθε παιδικό σχέδιο αποτελεί μία καινοτομία και μπορεί να μας ξαφνιάσει η πρωτοτυπία που παρουσιάζει (Κακίση-Παναγοπούλου, 2001).

Ο μεγάλος παιδαγωγός Amos Comenius (Κακίση-Παναγοπούλου, 2001) παρατήρησε ότι τα παιδιά με δική τους πρωτοβουλία αρχίζουν να σχεδιάζουν και δεν περιμένουν την παρότρυνση των μεγάλων. Δίνει επίσης στους γονείς την εξής συμβουλή: να αφήνουν ελεύθερα τα παιδιά τους να ζωγραφίζουν ότι θέλουν, όπως θέλουν και όσο θέλουν, να μη τα καταπιέζουν και να τους δώσουν τη δυνατότητα μέσα από αυτό να παίξουν και να το ευχαριστηθούν.

Ένα παιδικό σχέδιο μπορεί να μας δώσει στοιχεία για την κατάσταση του παιδιού τη συγκεκριμένη στιγμή που ζωγραφίζει. Αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε σχέδιο παιδιού θα περιέχει κάποιο μήνυμα, δεν είναι απαραίτητο ότι αυτό που σχεδιάζει είναι σύμβολο και κατά συνέπεια να χρειάζεται να το αποκρυπτογραφήσουμε και να το ερμηνεύσουμε. Το σχέδιο είναι μια μοναχική δραστηριότητα, γι' αυτό μπορεί το παιδί να σχεδιάζει μόνο για την ικανοποίηση που θα του προσφέρει η ίδια η δραστηριότητα. Ένα παιδί μπορεί ακόμη να ζωγραφίζει, γιατί θέλει να περάσει ευχάριστα η ώρα του, δεν έχει τι να κάνει, είδε κάποιον άλλο να το κάνει και ζήλεψε, τον κάνει χαρούμενο η κίνηση από μόνη της ή σε συνδυασμό με τα σημάδια που αφήνει στο χαρτί ή ακόμη και για να χαρίσει τη ζωγραφιά του σε κάποιον δικό του (Thomas & Silk, 2000).

Από πού όμως το παιδί αντλεί όλα αυτά τα στοιχεία που χρειάζεται για να αρχίσει και να ολοκληρώσει ένα σχέδιο και για ποιους λόγους έχει ανάγκη να

ζωγραφίσει; Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε συνοπτικά σε αυτά τα ερωτήματα, αφού πρώτα αναφερθούμε στην εξελικτική πορεία της παιδικής ζωγραφικής.

1.2. Τα εξελικτικά στάδια του παιδικού σχεδίου

Η ταξινόμηση των εξελικτικών σταδίων του παιδικού σχεδίου που προτάθηκε από τον Luquet (1913) και στη συνέχεια υιοθετήθηκε από τον Piaget (Piaget & Inhelder 1956), έχει επηρεάσει τη θεωρία και την έρευνα στο χώρο της ψυχολογίας του παιδικού σχεδίου. Ο Luquet ισχυρίζεται ότι τα παιδικά σχέδια έχουν ρεαλιστικές προθέσεις, βασίζονται σε μία εσωτερική εικόνα και μπορούν να ταξινομηθούν στα παρακάτω 4 εξελικτικά στάδια:

1.2.1. Στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού (18 μηνών - 3 ετών): Το παιδί αρχίζει να αναπαράγει τα πρώτα του σημάδια στο χαρτί από την ηλικία των 18 μηνών και πάνω. Τα σχέδια αυτά ονομάζονται «μουντζουρώματα» και είναι κυρίως κινησιακή δραστηριότητα. Οι πρώτες αυτές σχεδιαστικές προσπάθειες των παιδιών δεν στοχεύουν στην αναπαράσταση κάποιου συγκεκριμένου πράγματος ή αντικειμένου. Τα πρώτα σχέδια που δημιουργούν τα παιδιά είναι αυθόρμητα, δεν τους έχει μάθει κανείς πώς να κάνουν κάτι τέτοιο. Στην αρχή δεν έχουν μεγάλο έλεγχο των κινήσεών τους και στην πραγματικότητα τα αποτελέσματα των σχεδίων είναι τυχαία και η ποιότητα των γραμμών ποικίλλει.

Οι Gonas και Yonas (στο Winner, 1982) αναφέρουν ότι, αν αντικαταστήσουμε τον κανονικό μαρκαδόρο με ένα που δεν αφήνει ίχνη, το παιδί θα σταματήσει να μουντζουρώνει. Έτσι παρόλο που τα παιδιά ευχαριστιούνται με τις κινήσεις των χεριών τους, εντυπωσιάζονται και με τη διαδικασία δημιουργίας σημαδιών στο χαρτί ή σε άλλη επιφάνεια. Είναι επίσης πιθανό οι μουντζούρες τους να μοιάζουν με ανθρώπους, ζώα ή δένδρα, οπότε τα παιδιά θα συνδέσουν τη σκέψη τους με τη δραστηριότητα δημιουργίας σημαδιών.

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ώστε τα μουντζουρώματα να ταξινομηθούν σε κατηγορίες. Ο Lowenfeld (1947) διέκρινε τέσσερις κατηγορίες και μέσα από αυτές συμπεραίνουμε ότι, καθώς βελτιώνονται οι κινητικές δεξιότητες των παιδιών, αρχίζουν τις επαναλαμβανόμενες κινήσεις για να δημιουργήσουν γραμμές, κυκλικά σχήματα, ανάμικτες βούλες, σημάδια και άλλους τύπους σχεδίων. Σ' αυτήν την ηλικία δε

χρησιμοποιούν σκόπιμα τις γραμμές για να κάνουν σημάδια, που αναπαριστούν κάτι ή συμβολίζουν κάποια μορφή και δε χρησιμοποιούν ενσυνείδητα το χρώμα

Ο Gardner (1980) αναφέρει και άλλους τύπους μουντζουρώματος, όπως τις τελείες, τα χτυπήματα με τη μύτη του μολυβιού και διάφορες γραφικές μορφές. Ο Gardner θεωρεί ότι οι μουντζούρες αυτές, τις οποίες ονομάζει «μορφή γραφής», είναι μια απόπειρα του παιδιού να μιμηθεί την υπογραφή των ενηλίκων ή να γράψει το όνομά του. Εξάλλου, η Kellogg (1970), θεωρεί ότι αυτά τα μουντζουρώματα έχουν ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη μιας πιο προχωρημένης εικαστικής έκφρασης. Σύμφωνα με την ίδια, τα παιδιά από την δημιουργία απλών σημαδιών καταλήγουν σταδιακά σε περίπλοκα σχήματα και σχέδια.

Όποια και αν είναι η ταξινόμηση που χρησιμοποιείται, είναι φανερό ότι τα πρώτα σημάδια στο χαρτί αποτελούν τη βάση για τα επόμενα σχέδια. Οι πρώτοι πειραματισμοί με γραμμές και σχήματα είναι σημαντικοί για τη μετέπειτα εικαστική πορεία του παιδιού.

Συνήθως βέβαια το παιδί δεν ανακοινώνει τις προθέσεις του πριν αρχίσει να ζωγραφίζει, αλλά ερμηνεύει το σχέδιο, αφού το ολοκληρώσει. Σε γενικές γραμμές πάντως, η όλη διαδικασία αποτελεί για το παιδί μια πολύ σημαντική δραστηριότητα, καθώς το βοηθάει να πειραματιστεί με διάφορα είδη «μουντζουρωμάτων», να βελτιώσει τον οπτικό-κινητικό του συντονισμό, να εξερευνήσει τη διαδικασία της γραφής και να έρθει σε μια πρώτη επαφή με τα διάφορα γραφικά μέσα. Προς το τέλος του σταδίου (3 ετών) εμφανίζεται η συμβολική σκέψη και το παιδί αρχίζει να ταξινομεί αυτά που βλέπει.

1.2.2. Στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού ή της συνθετικής ανικανότητας (3 - 5 ετών): Με την πάροδο του χρόνου, γίνεται φανερό ότι η σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών εξελίσσεται και βελτιώνεται αισθητά ο συντονισμός ματιού-χειριού, γεγονός που επιδρά στην παραγωγή των σχεδίων. Το παιδί έχει αναπαραστασιακές προθέσεις, αλλά η αδεξιότητα των κινήσεων του και η περιορισμένη προσοχή του, το εμποδίζουν να πραγματοποιήσει τους στόχους του. Οι προθέσεις του παιδιού συχνά διατυπώνονται πριν αρχίσει να σχεδιάζει και το νόημα της εικόνας εξηγείται πριν ολοκληρωθεί το σχέδιο. Στην ηλικία των 3 με 4 ετών τα παιδιά εξακολουθούν να μουντζουρώνουν, επιδίδονται όμως περισσότερο στην ονομασία των έργων τους και στη δημιουργία σχετικών ιστοριών. Ο Gardner (1980), που διερεύνησε το φαινόμενο της «υπέρμετρης φαντασίας», υποστηρίζει ότι το παιδί

περιγράφει με λεπτομέρειες τις μουντζούρες του και κατέληξε ότι δεν υπάρχει εξήγηση για ποιους λόγους το κάνει. Μπορεί όταν οι μεγάλοι ρωτούν για τα σχέδια, τα παιδιά να επινοούν μια ιστορία, ώστε να τους ευχαριστήσουν. Επισημαίνεται, επίσης, ότι ο ενήλικας παρατηρητής ίσως να μη βρει πολλές ομοιότητες ανάμεσα στο έργο και σε όσα του λέει το παιδί.

Όπως παρατηρήθηκε από τον Luquet (1913), τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο απομακρύνονται αρκετές φορές από τους αρχικούς στόχους τους, όταν το σχέδιο τους θυμίζει κάτι άλλο (Thomas & Silk, 2000). Στο στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού εμφανίζεται το τυπικό σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρα, που περιλαμβάνει ένα κύκλο για το κεφάλι (ή για το συνδυασμό κεφαλιού και κορμού) και δύο γραμμές για τα πόδια. Πολλές φορές το ίδιο σχέδιο χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει διάφορους ανθρώπους ή ακόμα και ζώα. Τα σχηματικά σχέδια αυτής της ηλικίας φαίνεται πως λειτουργούν περισσότερο σαν σύμβολα, παρά σαν προσπάθεια να απεικονίσουν με ακρίβεια το αντικείμενο.

Σύμφωνα με τον Gardner (1980), τα παιδιά συμπεριφέρονται με δύο τρόπους απέναντι στα σχέδια και στην ερμηνεία των έργων τους. Κάποια είναι «σχεδιαστές», ενδιαφέρονται δηλαδή για τα σχέδια και τα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι το χρώμα, το μέγεθος και το σχήμα, αλλά έχουν την τάση να μη συζητούν για τα έργα τους. Και κάποια παιδιά πάλι είναι «θεατρικοί συγγραφείς», δηλαδή ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δράση, τις περιπέτειες, τις δραματικές ιστορίες και τα παραμύθια και απολαμβάνουν την κοινωνική επαφή με ενήλικους και συνομηλίκους. Φυσικά, υπάρχουν και παιδιά που δεν ταιριάζουν απόλυτα σε καμιά από τις δύο κατηγορίες ή που κινούνται από τη μία στην άλλη.

Την ίδια περίοδο, εκτός από τα διάφορα σχέδια, εμφανίζονται και πιο πολύπλοκες συνθέσεις: μάνταλα (κυκλικά σχήματα, σχέδια ή συνδυασμοί γραμμών και σχημάτων), καθώς και τρίγωνα, κύκλοι, σταυροί, τετράγωνα και παραλληλόγραμμα (Kellogg, 1969). Η Kellogg παρατηρεί ότι όταν τα μάνταλα αρχίζουν να εμφανίζονται συχνά εμπεριέχουν ένα συνδυασμό κύκλου και σταυρού, τετραγώνου ή ορθογωνίου. Είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί πότε τα παιδιά αρχίζουν να ζωγραφίζουν αντικείμενα και ανθρώπους του περιβάλλοντός τους, αλλά τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι την περίοδο κατά την οποία αρχίζουν να βάζουν τίτλους στα σχέδιά τους κάνουν και τις συσχετίσεις μεταξύ της ζωγραφικής τους και του κόσμου γύρω τους. Σύμφωνα με τον Gardner (1982), σε αυτή την ηλικία τα παιδιά προτιμούν την

αφηρημένη από τη ρεαλιστική ζωγραφική.

Όσον αφορά τον όρο «συνθετική ανικανότητα», ο οποίος χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο στάδιο, πρέπει να σημειώσουμε ότι αποδίδεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που έχουν φτάσει περίπου στην ηλικία των 3,5 ετών, δεν καταφέρνουν μερικές φορές να αποδώσουν τα μέρη ενός σχεδίου ως ένα συγκροτημένο σύνολο. Για παράδειγμα, μπορεί να ζωγραφίσουν κάποιο από τα χαρακτηριστικά του προσώπου έξω από το περίγραμμα. Μετά την ηλικία των 3,5 ετών όμως, τα παιδιά αντιλαμβάνονται και δημιουργούν σχέσεις ανάμεσα στις λεπτομέρειες ενός σχεδίου, οπότε και εμφανίζεται και το σχέδιο του γυρίνου.

1.2.3. Στάδιο του νοητικού ρεαλισμού (5 - 8 ετών): Το παιδί ζωγραφίζει αυτό που ξέρει, παρά αυτό που βλέπει. Σε αυτή την φάση το παιδί, όταν επιλέξει να ζωγραφίσει ένα θέμα, ζωγραφίζει όλα τα στοιχεία που γνωρίζει γύρω από αυτό και όχι μόνο αυτά που βλέπει. Έτσι τα σχέδια περιλαμβάνουν στοιχεία και λεπτομέρειες που δεν φαίνονται και το παιδί γνωρίζει ότι στην πραγματικότητα υπάρχουν. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι θα απεικονίσει στο έργο του, όλα όσα ξέρει. Π.χ. ένα παιδί 4 χρόνων είναι σε θέση να γνωρίζει τα μέρη του ανθρώπινου σώματος και όμως τις περισσότερες φορές θα παραλείψει τα χέρια ή τις παλάμες ή το λαιμό. Ο Kerschensteiner (1905) υποστηρίζει ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να σχεδιάσουν όλα όσα γνωρίζουν εξαιτίας της ελλιπούς σχεδιαστικής ικανότητάς τους. Μπορεί όμως να υπάρχουν και άλλοι λόγοι, όπως να θέλουν να προσθέσουν κι άλλα στοιχεία και να μη μπόρεσαν να τα θυμηθούν όλα ή να μην προγραμματίσαν σωστά τη χωρητικότητα του χαρτιού ή ακόμη και να μην επιθυμούσαν να συμπεριλάβουν τα πάντα στα σχέδιά τους.

Στα σχέδια των παιδιών, υπάρχουν φορές που μπορούμε να δούμε μόνο ένα μέρος του αντικειμένου που σχεδιάζουν. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν έχουν ζωγραφίσει κάποιο άλλο αντικείμενο μπροστά από αυτό με αποτέλεσμα να το κρύβουν από την οπτική μας γωνία. Δεν υπάρχει εδώ «δομική σύνδεση» των αντικειμένων, γιατί η συγκεκριμένη οπτική μας προκαλεί απόκρυψη. Υπάρχει όμως και η περίπτωση τα αντικείμενα να είναι δομικά συνδεδεμένα ανεξάρτητα από την οπτική μας γωνία, αυτό συμβαίνει όταν το ένα αντικείμενο είναι πάνω ή μέσα στο άλλο. Σαν αποτέλεσμα, προκύπτουν τα σχέδια διαφάνειες ή ακτινογραφίες.

Ο Freeman (1980) διαχώρισε τα σχέδια «ακτινογραφίες» σε δύο είδη: σε

αυτά που απεικονίζουν κάτι που στην πραγματικότητα δεν είναι ποτέ ορατό-ολική απόκρυψη (π.χ. το έμβρυο μέσα στη κοιλιά) και σε αυτά που τα παιδιά δεν καταφέρνουν να δημιουργήσουν με το σχέδιο τους την επικάλυψη κάποιου αντικειμένου ή μέρους του από κάποιο άλλο-μερική απόκρυψη (π.χ. τα πόδια του ανθρώπου που φαίνονται μέσα από την βάρκα). Ωστόσο πολλές φορές τα παιδιά με διάφορα τεχνάσματα προσπαθούν να ξεπεράσουν το πρόβλημα αυτό των διαφανειών (π.χ ζωγραφίζοντας τον άνθρωπο να κάθεται στην καρέκλα από το πλάι).

Στο στάδιο αυτό τα παιδικά σχέδια γίνονται πιο ρεαλιστικά, ως προς το μέγεθος, τις αναλογίες και τις λεπτομέρειες. Τα παιδιά εδώ προσπαθούν να αφομοιώσουν στο σχέδιό τους όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το ποιο είναι το αντικείμενο και όχι για το πώς μοιάζει, θέλουν μόνο να εξασφαλίσουν την αναγνωρισιμότητά του. Οι ανθρώπινες φιγούρες ξεφεύγουν από το σχήμα του γυρίνου, απεικονίζουν ξεχωριστά το κεφάλι και τον κορμό, ενώ παρατηρείται και η σχεδίαση κάποιων συμπληρωματικών λεπτομερειών όπως είναι τα δάχτυλα, οι παλάμες των χεριών διάφορα αξεσουάρ ρουχισμού κ.τ.λ. Χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου είναι η προσπάθεια των παιδιών για μια όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική απεικόνιση (διαστάσεις, λεπτομέρειες) του θέματος που έχουν επιλέξει να ζωγραφίσουν.

1.2.4. Στάδιο του οπτικού ρεαλισμού (8 ετών - εφηβεία): Το παιδί προσπαθεί να δείξει στο σχέδιό του προοπτική (βάθος), αναλογίες και απόσταση. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά παράλληλα αρχίζουν να ζωγραφίζουν από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία. Τα παιδικά σχέδια εξελίσσονται και όσο τα παιδιά μεγαλώνουν ηλικιακά αντιλαμβάνονται όλο και πιο ρεαλιστικά τον κόσμο γύρω τους. Αυτό όμως έχει ως συνέπεια να χάνουν την αυθεντικότητά τους, να είναι όλο και πιο τυποποιημένα και συχνά να είναι επηρεασμένα από κόμικς ή γελοιογραφίες. Τα παιδιά αυτού του σταδίου πολλές φορές αδυνατούν να ολοκληρώσουν τα έργα τους, γιατί θεωρούν πως το αποτέλεσμα δε θα είναι ικανοποιητικό και δε θα ανταμείψει τις προσπάθειές τους. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου πολλά είναι τα παιδιά που χάνουν το κουράγιο τους και αν δεν τα παρακινήσει κάποιος μπορεί να μην ξαναζωγραφίσουν ποτέ. Ίσως αυτό ευθύνεται για το γεγονός ότι πολλοί ενήλικες σχεδιάζουν σαν παιδιά 10 ή 11 χρόνων, αλλά διερευνούνται και άλλοι πιθανοί λόγοι. Η ανάπτυξη σε άλλους τομείς, όπως τη γλώσσα και τα

μαθηματικά συνεχίζεται, αλλά στη ζωγραφική και τη σχεδιαστική ικανότητα μένει στάσιμη (Malchiodi, 2001). Για τις μεγαλύτερες ηλικίες η ζωγραφική δε θεωρείται βασικό σκέλος του σχολικού πλαισίου μαθημάτων. Ο Arnheim (1969) αναφέρει ότι τα μεγάλα παιδιά απομακρύνονται από το σχέδιο και χρησιμοποιούν το λόγο για να εκφραστούν Συμπερασματικά, λοιπόν, η προσπάθεια για την όσο πιο ρεαλιστική απόδοση των σχεδίων αποτελεί και το χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου.

1.3. Κριτική στην ταξινόμηση των εξελικτικών σταδίων

Υπάρχουν έρευνες (Kellogg, 1970) που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ανάμεσα στα σχέδια παιδιών (μέχρι 7-8 χρόνων) πολλές ομοιότητες ακόμη και αν ζούνε σε διαφορετικές χώρες. Έγιναν όμως και αντίστοιχες έρευνες (Alland, 1983) που έδειξαν τις διαφορές που υπάρχουν τόσο ως προς τον τρόπο σχεδίασης, όσο και προς τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Η ταξινόμηση αυτή του παιδικού σχεδίου σε εξελικτικά στάδια, δε μας βοηθά να παρακολουθήσουμε τη συνέχεια της εξέλιξής του. Αυτό οφείλεται σύμφωνα με το Wilson (1977), στο γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποια σταθερή σχέση ανάμεσα στην ηλικία του παιδιού και στο στάδιο που βρίσκονται τα σχέδιά τους. Έχει παρατηρηθεί, ότι σχέδια που αντιπροσωπεύουν προηγούμενα στάδια, συχνά εξακολουθούν να υπάρχουν κι όταν το παιδί έχει αναπτύξει πιο εξελιγμένες τεχνικές (π.χ. το παιδί μπορεί να ζωγραφίζει γυρίνους κι ωστόσο να επιδίδεται και σε μουντζουρώματα). Στις μέρες μας, για να θεωρηθεί ότι ένα παιδί ακολουθεί μια φυσιολογική ανάπτυξη σε σχέση με τη σχεδιαστική του ικανότητα είναι αναγκαία η εξάσκηση του στο σχέδιο και η έκθεσή του στα σχέδια άλλων ανθρώπων (Wilson, 1977).

Τα εξελικτικά στάδια που παρουσιάστηκαν, χαρακτηρίζουν τη σχεδιαστική εξέλιξη του παιδιού από τους πρώτους μήνες της ζωής μέχρι και την εφηβεία του. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο επόμενο, κάποιες φορές δε γίνεται με απόλυτη χρονική ακρίβεια, διότι η σχέση μεταξύ της ηλικίας του παιδιού και του σταδίου στο οποίο βρίσκονται τα σχέδια του δεν είναι σταθερή. Κατά συνέπεια, μπορεί να εντοπίζονται στοιχεία από προηγούμενο στάδιο σε μεταγενέστερο ή ακόμα και να συνυπάρχουν ταυτόχρονα στο ίδιο σχέδιο. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να παίζει ρόλο στη διάθεση που έχει το παιδί για ζωγραφική σε μια δεδομένη στιγμή ή ακόμα και στο βαθμό της προσοχής που δίνει στην σχεδιαστική διαδικασία.

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωρισθεί η πολυπλοκότητα και η σπουδαιότητα της ίδιας της σχεδιαστικής διαδικασίας. Οι τελευταίες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για το παιδικό σχέδιο αναφέρονταν κυρίως στις γνωστικές παραμέτρους του. Αυτή η αλλαγή απευθύνεται κυρίως στον τρόπο αντιμετώπισης του σχεδίου των παιδιών και ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς το παιδικό σχέδιο αποκτά μια πιο ισχυρή θέση στο χώρο της παιδικής γνωστικής ψυχολογίας. Τα παιδιά για να καταφέρουν να αντεπεξέλθουν σε διάφορα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχεδιαστικής διαδικασίας χρησιμοποιούν κάποιες στρατηγικές. Αυτές τους οι ενέργειες (αντιδράσεις) παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον και μπορούν να βοηθήσουν να εξελιχθεί η ανάλυση των παιδικών σχεδίων και να γίνει πιο κατανοητή η ανάπτυξη των δεξιοτήτων οργάνωσης και προγραμματισμού.

1.4. Τι παρακινεί τα παιδιά να σχεδιάσουν

Κατά την Malchiodi (2001) για να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τη ζωγραφική πρέπει να διερευνήσουμε τι είναι αυτό που δραστηριοποιεί τις αυθόρμητες αυτές εκφράσεις τους. Σύμφωνα με την ίδια, τα παιδιά φτάνουν στις εικόνες που ζωγραφίζουν συνήθως με τη μνήμη, τη φαντασία και την πραγματικότητα

Τα **σχέδια από μνήμης** αφορούν ότι θυμούνται τα παιδιά πάνω στο θέμα που τους έχουν ζητήσει να ζωγραφίσουν, π.χ. έναν άνθρωπο, ένα ζώο ή το περιβάλλον. Πολλές φορές τα σχέδια που θα κληθούν να πραγματοποιήσουν δεν θα είναι όλα εύκολα και τα παιδιά μπορεί να χρειαστούν καθοδήγηση και ενθάρρυνση.

Τα **σχέδια από τη φαντασία** αφορούν εικόνες που γεννιούνται μέσα από συναισθήματα ή φανταστικές ιστορίες που θα σκεφτούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχεδιαστικής δραστηριότητας. Εδώ υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το παιδί. Άλλα παιδιά τα καταφέρνουν χωρίς σημαντικές δυσκολίες και άλλα πάλι αδυνατούν να δημιουργήσουν κάτι ευρηματικό, είτε εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας, είτε γιατί έχουν βιώσει σωματική ή ψυχολογική κακοποίηση. Σε αυτό το σημείο ο Gardner (1982) υποστηρίζει ότι υπάρχουν παιδιά που το μόνο που χρειάζονται για να αρχίσουν είναι ένα ερέθισμα, ενώ κάποια άλλα, είναι ιδιαίτερα απρόθυμα ακόμα κι όταν έχουν μπροστά τους όλα τα απαραίτητα και κάποιον να τους παρακολουθεί με ενδιαφέρον.

Τα σχέδια **από την πραγματικότητα** αφορούν τη ρεαλιστική και φωτογραφική απόδοση των παιδιών στα σχέδια τους. Κυρίως οι έφηβοι εξαιτίας του αναπτυξιακού τους σταδίου σχεδιάζουν τα πραγματικά αντικείμενα που βλέπουν.

1.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις των κινήτρων του παιδικού σχεδίου

Πολλοί ερευνητές, κατά καιρούς, έχουν ασχοληθεί με το σχέδιο και έχουν επιχειρήσει να εξηγήσουν τα κίνητρα που ωθούν τα παιδιά να σχεδιάζουν μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Καμία προσπάθεια από αυτές όμως, δε στηρίχθηκε σε εμπειρικά δεδομένα, με αποτέλεσμα να μη διαθέτουμε σχετικά δεδομένα. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε κάποιες από αυτές τις προσεγγίσεις.

1.5.1. Το σχέδιο ως παιχνίδι

Σύμφωνα με τις εξελικτικές προσεγγίσεις μπορούμε να αναφερθούμε στο σχέδιο ως παιχνίδι, δηλαδή να αντιμετωπίσουμε τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχέδιο όπως και τη συμπεριφορά τους όταν παίζουν. Σύμφωνα με αυτή την άποψη τα παιδιά όταν κάθονται να σχεδιάσουν απορροφώνται για αρκετή ώρα όπως και με τα παιχνίδια τους. Υπάρχουν αρκετές θεωρίες που αναφέρονται στην ερμηνεία του παιχνιδιού. Μία από αυτές είναι του Schiller το 1875 που υποστήριξε ότι οι άνθρωποι έχοντας έμφυτη την τάση της ενεργητικότητας χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να αποφορτιστούν από την πλεονάζουσα ενέργεια. Η θεωρία της εκδήλωσης της πλεονάζουσας ενέργειας ως διεξόδου (Spencer, 1873) για το παιχνίδι υποστηρίζει ότι είναι το αποτέλεσμα της πλεονάζουσας ενεργητικότητας που παράγει ο οργανισμός του ανθρώπου. Από τη στιγμή δηλαδή που καλυφθούν όλες οι βασικές ανάγκες του οργανισμού, υπάρχει μια ποσότητα πλεονάζουσας ενέργειας η οποία διοχετεύεται στο παιχνίδι.

Από την άλλη πλευρά η θεωρία της προγύμνασης (Groos, 1901) για το παιχνίδι και κατ' επέκταση το σχέδιο, αναφέρεται στο ότι τα παιδιά στην καλλιτεχνική τους ενασχόληση αναπτύσσουν και εξασκούν δεξιότητες που θα τους χρησιμεύσουν μελλοντικά ως ενήλικες και κυρίως στην οπτική εξάσκηση.

Σύμφωνα με τον Hall (1920) το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να αφήσει ελεύθερο ότι ασυνείδητο ένστικτο έχει καταπιεσμένο και να αφεθεί σε ανώτερες μορφές συμπεριφοράς (Hayes, 1998). Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης (Hall, 1920), επομένως, θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι μία απελευθέρωση από ανεκπλήρωτα

ανέκφραστα ένστικτα, στο σχέδιο όμως αυτό μπορεί να ισχύσει μόνο συμβολικά (Thomas & Silk, 2000).

1.5.2. Το σχέδιο σύμφωνα με τον Piaget

Για τον Piaget το σχέδιο είναι κάτι ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τις νοερές εικόνες. Γενικότερα, σύμφωνα με τον ίδιο, η ανάπτυξη της νοημοσύνης στα παιδιά αναπτύσσεται μέσα από μια σειρά σταδίων, που καθορίζονται με βάση τη βιολογική τους ωρίμανση άρα και από την ηλικία τους. Από την άλλη πλευρά, οι αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον παίρνουν τη μορφή, είτε της αφομοίωσης, είτε της συμμόρφωσης. Κάποια παιδικά σχέδια, όπως και στο παιχνίδι γίνονται χωρίς φανερό λόγο και προσφέρουν ευκαιρίες αφομοίωσης (π.χ. σε περίπτωση που τα παιδιά χρησιμοποιούν τα σχέδια τους για να αναδημιουργήσουν προσωπικά σημαντικά γεγονότα). Παρ' όλα αυτά υποστηρίζει ότι τα περισσότερα σχέδια είναι μια προσπάθεια αναπαράστασης του πραγματικού κόσμου.

1.5.3. Το σχέδιο ως έκφραση ασυνείδητων επιθυμιών

Οι κλινικές-προβολικές προσεγγίσεις πηγάζουν από τη ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η οποία θέτει ως πυρήνα την έννοια του ασύνειδου νου ως πηγής κινήτρων για (ερωτική-σεξουαλική) ικανοποίηση και για επιθετικότητα-καταστροφή. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα παιδιά επηρεάζονται έντονα από τις ασύνειδες επιθυμίες και τους φόβους τους, και τις εκφράζουν συμβολικά στις καλλιτεχνικές δημιουργίες τους. Υπάρχει επίσης η ψυχαναλυτική άποψη, που θυμίζει τη θεωρία της ανακεφαλαίωσης και υποστηρίζει ότι η έκφραση των ασυνείδητων επιθυμιών και συναισθημάτων, εκτός από κίνητρο σχεδίου είναι και ακίνδυνη εκτόνωση αυτών. Άλλες πιθανές αιτίες για το σχέδιο θεωρούνται η ανάγκη του παιδιού να μεγαλώσει και η ανάγκη να αναλάβει έναν ενεργητικό ρόλο και να ασκήσει έλεγχο. Έτσι ο Erikson (1968) υποστήριξε ότι τα παιδιά μπορεί να βρίσκουν το σχέδιο ικανοποιητικό, διότι τους δίνει μια αίσθηση κυριαρχίας πάνω στο μέσο, καθώς και στα θέματα και στις καταστάσεις που απεικονίζονται. Δηλαδή από τη στιγμή που το παιδί θα καταφέρει να απεικονίσει ένα σχήμα για ένα σχεδιαστικό θέμα, μπορεί να το χρησιμοποιήσει κατ' επανάληψη προσαρμόζοντάς το κατάλληλα σε αυτό που του έχει ζητηθεί να σχεδιάσει (Goodnow, 1977). Έτσι παρατηρούμε ότι τα παιδιά πολύ συχνά αναπτύσσουν ένα θέμα στα σχέδιά τους και κάνουν σχέδια του ίδιου θέματος συνεχώς, επιδιώκοντας να ασκήσουν έλεγχο μέσα στις σκηνές τους.

1.5.4. Το σχέδιο ως καλλιτεχνική έκφραση

Οι καλλιτεχνικές προσεγγίσεις επηρεάζονται από αισθητηριακούς και αντιληπτικούς παράγοντες. Η Kellogg (1970) θέλησε να κάνει ένα διαχωρισμό ανάμεσα στην κινητική ευχαρίστηση που θεωρείται ότι αντλεί το παιδί από τις μουντζούρες και την οπτική ευχαρίστηση που προκύπτει με την επιθεώρηση του έργου που έχει δημιουργήσει. Η οπτική ευχαρίστηση ισχυρίζεται ότι είναι πιο ισχυρή, γιατί τα παιδιά σταματούν πολύ γρήγορα να μουντζουρώνουν όταν δεν βλέπουν σημάδια στο χαρτί. Επίσης υποστήριξε ότι το παιδικό σχέδιο κατασκευάζεται με βασικά σχήματα που είναι από τη φύση τους ελκυστικά. Έχει υποστηριχθεί, επίσης, ότι υπάρχουν και οι αναπαραστασιακοί λόγοι για τους οποίους τα παιδιά ζωγραφίζουν. Κάποιοι επιστήμονες πιστεύουν ότι τα παιδιά ζωγραφίζουν για να κάνουν γραφικές αναπαραστάσεις, κάτι που παραπέμπει σε συμβολισμό. Το πιο δημοφιλές θέμα στα αναπαραστασιακά σχέδια των παιδιών είναι η ανθρώπινη φιγούρα και στη συνέχεια έρχονται τα σπίτια, τα ζώα, τα φυτά, τα μέσα μεταφοράς κ.τ.λ. Οι επιλογές των παιδιών για τα θέματα που σχεδιάζουν είναι επηρεασμένες από σχέδια και εικόνες που έχουν δει από άλλους ανθρώπους. Όμως, μέσα από μία έρευνα του Alland (1983) έγινε φανερό ότι δεν έχουν όλα τα παιδικά σχέδια αναπαραστασιακό ή συμβολικό χαρακτήρα.

1.5.5. Το σχέδιο ως αποτέλεσμα εξωτερικών κοινωνικών επιρροών

Στη διαμόρφωση των παιδικών σχεδίων, εξίσου σημαντική είναι και η παρέμβαση των ενηλίκων, οι οποίοι διορθώνουν τα σχέδια των παιδιών τους, «επιβάλλοντάς» τους δικές τους εικόνες κι επηρεάζοντας τις κρίσεις και τα συναισθήματά τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι ενήλικες μπορούν να επηρεάσουν όχι μόνο την ποσότητα, αλλά και την ποιότητα των σχεδίων που παράγει ένα παιδί. Αυτό μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Μπορεί να γίνει με το να το προτρέπουν να συνεχίσει την προσπάθεια, δείχνοντάς του πώς να κάνει απλά σχέδια, λέγοντάς του ιστορίες για αυτά και να πειραματίζονται μαζί του. Επίσης δίνοντάς του διάφορα ερεθίσματα, τον έπαινο, τα υλικά που του χρειάζονται, ενώ παράλληλα μπορούν να το ενθαρρύνουν να εκφράζεται κατά τη διαδικασία αλλά και μετά από αυτήν (Thomas & Silk, 2000). Γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούν να προκαλέσουν το αντίθετο με την αποδοκιμασία, την αποθάρρυνση, το χλευασμό, την μη παροχή σχεδιαστικών εργαλείων. Από τη στάση των ενηλίκων εξαρτάται αν τα παιδιά πιστέψουν ότι το σχέδιό τους αποτελεί αντικείμενο θαυμασμού ή όχι.

Πολλές φορές τη ζωγραφιά που δεν καταλαβαίνει κάποιος, όχι μόνο δεν την προσέχει, αλλά μπορεί να την απωθήσει ή και να την παρερμηνεύσει με χιουμοριστική ή όχι διάθεση. Μια πιθανή ερμηνεία γι' αυτή τη συμπεριφορά θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι, από τους ενήλικες ελάχιστοι εξακολουθούν οι ίδιοι να ζωγραφίζουν κι έτσι έχουν αποξενωθεί από την εικονογραφική γλώσσα. Οι ενήλικες βλέπουν το παιδί σαν μικρό ενήλικα, το διορθώνουν και το υποτιμούν, το καθοδηγούν και του δείχνουν «πώς να το κάνει». Δεν έχουν την υπομονή να περιμένουν μέχρι την ώρα που το παιδιά θ' αρχίσουν να εκφράζονται και να ασχολούνται εικαστικά μ' έναν τρόπο που εκείνοι τον θεωρούν σωστό και κανονικό (Fleck-Bangert, 1996). Απομακρύνονται, δηλαδή οι άνθρωποι καθώς μεγαλώνουν από το σχέδιο, γιατί απογοητεύτηκαν στις πρώτες τους προσπάθειες.

1.6. Επίλογος

Αφού ολοκληρώθηκε το εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, που αφορούσε το παιδικό σχέδιο ως μια πολύπλοκη διαδικασία, θα ακολουθήσει η μελέτη των μεταγνωστικών εμπειριών, που αναφέρονται στο τι σκέφτονται ή τι αισθάνονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια ενασχόλησης του με τη ζωγραφική.

Στο παρόν κεφάλαιο, έγινε λόγος για τη σπουδαιότητα της διαδικασίας του σχεδίου, τα εξελικτικά στάδιά του, την κριτική που ασκήθηκε σε βάρος αυτής της ταξινόμησης των σταδίων και τις διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις του.

Και στη συνέχεια θα μελετηθούν και θα αξιολογηθούν οι μεταγνωστικές εμπειρίες των παιδιών και τα κίνητρα που τα ωθούν στη σχεδιαστική διαδικασία. Θα αναλυθούν ακόμη, η έννοια της αυτοαντίληψης και κυρίως της αυτό-αποτελεσματικότητας των παιδιών όπως και η αξία του έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Μεταγνωστικές εμπειρίες

Οι μεταγνωστικές εμπειρίες ήρθαν στο προσκήνιο της ψυχολογικής έρευνας μετά από άρθρο του Flavell για την μεταγνώση, το οποίο δημοσιεύτηκε το 1979 (βλέπε στο Ευκλείδη, Σαμαρά & Πετροπούλου, 1996). Σύμφωνα με τον Flavell, μεταγνώση είναι η γνώση που διαθέτουμε για τη γνώση μας και παίρνει τη μορφή της μεταγνωστικής γνώσης και των μεταγνωστικών εμπειριών. Η μεταγνωστική γνώση αφορά πληροφορίες που ανακαλούμε από την μνήμη, ενώ οι μεταγνωστικές εμπειρίες αφορούν το τι σκέφτεται ή αισθάνεται κανείς κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με ένα έργο.

Παραδείγματα μεταγνωστικών εμπειριών είναι το ξαφνικό αίσθημα ότι καταλαβαίνουμε ή όχι κάτι, το αίσθημα ότι ένα όνομα το έχουμε «στην άκρη της γλώσσας», οι σκέψεις που κάνουμε καθώς λύνουμε ένα πρόβλημα, οι κρίσεις που διατυπώνουμε για το αν μάθαμε κάτι, οι εκτιμήσεις που κάνουμε για το αν χρειάζεται προσπάθεια και πόση, το πόσο βέβαιοι ή σίγουροι είμαστε για την ορθότητα της απάντησης που δώσαμε, κ.τ.λ.

Όλο και περισσότεροι μελετητές επιχειρούν να εμβαθύνουν στις υποκειμενικές εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά όταν απασχολούνται με γνωστικά έργα (Efklides & Vauras, 1999).

Επίσης αποτελέσματα ερευνών (Efklides, 2001) δείχνουν ότι οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι σύνθετες υποκειμενικές κατασκευές, στη διαμόρφωση των οποίων συμβάλουν α) παράγοντες που αφορούν το έργο, όπως το επίπεδο δυσκολίας του, η επίδοση σ' αυτό και η προϋπάρχουσα εμπειρία του ατόμου με το ίδιο ή παρόμοια έργα, β) χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αφορούν τη δράση του ατόμου σε περιστάσεις επίτευξης και γ) μεταγνωστική γνώση που αφορά τον εαυτό ως γνωστικό σύστημα, αλλά και τα χαρακτηριστικά ολόκληρων κατηγοριών έργων (Μεταλλίδου, 2003).

Σε γενικές γραμμές, οι μεταγνωστικές εμπειρίες αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας αυτορρύθμισης της δράσης. Τα αισθήματα, οι εκτιμήσεις και οι ιδέες που συνοδεύουν μια γνωστική διεργασία ή τη λύση προβλημάτων, αντανakλούν απόψεις της τρέχουσας γνωστικής κατάστασης και συνιστούν την πρώτη ύλη πάνω στην οποία στηρίζεται η παρακολούθηση και ρύθμιση της

συμπεριφοράς (Ευκλείδη, Σαμαρά & Πετροπούλου, 1996).

Σημαντικό είναι επίσης να διευκρινιστεί ότι οι μεταγνωστικές εμπειρίες περιλαμβάνουν τόσο μεταγνωστικές κρίσεις και εκτιμήσεις για το πρόβλημα όσο και μεταγνωστικά αισθήματα και συναισθήματα που βιώνει το άτομο σε σχέση προς αυτό. Ειδικότερα, οι μεταγνωστικές κρίσεις και εκτιμήσεις είναι κυρίως γνωστικού χαρακτήρα και αφορούν απόψεις της εμπειρίας του ατόμου για το έργο και εξυπηρετούν την παρακολούθηση της γνωστικής επεξεργασίας. Τα μεταγνωστικά αισθήματα αναφέρονται στην παρακολούθηση της γνωστικής επεξεργασίας αλλά και στην θυμική πλευρά της ενασχόλησης με το έργο. Τα αισθήματα αυτά κινούνται στην διάσταση του ευχάριστου ή του δυσάρεστου και δίνουν πληροφορίες στο άτομο σχετικά με την πορεία της γνωστικής επεξεργασίας, για τα εμπόδια που τυχόν συναντάει και για το αν τα αποτελέσματα ικανοποιούν τους στόχους που είχε θέσει (Efklides, 2001).

Το αίσθημα που έχει συμπεριληφθεί στην παρούσα εργασία είναι της αρέσκειας. Δηλαδή, πιο συγκεκριμένα η έρευνα εξετάζει σε ποιο βαθμό αρέσει στα παιδιά να ασχολούνται με τη δραστηριότητα της ζωγραφικής και αν τους αρέσει αυτό που έφτιαξαν στη συγκεκριμένη περίπτωση. Το αίσθημα της αρέσκειας μετά τη σχεδίαση μπορούμε να το διακρίνουμε στα ερευνητικά δεδομένα που ακολουθούν .

Μία από τις έρευνες που συμπεριλάμβανε στη μελέτη της και το βαθμό αρέσκειας ήταν των κ. Παναγιώτα Μεταλλίδου, Φωτεινή Μπονώτη και Φίλιππου Βλάχου. Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν η διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ αριστερόχειρων και δεξιόχειρων παιδιών με δείγμα 182 μαθητές της Β΄, Δ΄ και Στ΄ του Δημοτικού στο βαθμό ενεργοποίησης ορισμένων μεταγνωστικών αισθημάτων και εκτιμήσεων πριν και μετά την ενασχόληση των παιδιών με τα σχεδιαστικά έργα καθώς και στη σχέση αυτών των εμπειριών με τις σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών. Η υπόθεση που αφορούσε το αίσθημα αρέσκειας (που εξετάζουμε και την παρούσα εργασία) ήταν ότι όσο συχνότερα εκτιμούν τα παιδιά ότι σχεδιάζουν ένα θέμα, τόσο περισσότερο θα τους αρέσει. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι στις μεταγνωστικές εμπειρίες που μελετήθηκαν, παρ' όλο που δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αριστερόχειρων και δεξιόχειρων παρουσιάστηκαν σημαντικές συσχετίσεις. Για παράδειγμα, το αίσθημα της αρέσκειας συσχετιζόταν αρνητικά με το αίσθημα δυσκολίας και θετικά με την εκτίμηση ορθότητας. Τα περισσότερα παιδιά ωστόσο ανεξάρτητα από την προτίμηση χεριού δήλωσαν υψηλό αίσθημα αρέσκειας για όλα τα έργα που σχεδίασαν.

2.2. Κίνητρα

Κίνητρα είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998). Μπορεί να είναι τόσο εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή φόβητρα ή απωθητικοί ερεθισμοί.

Τα παιδιά διατηρούν εσωτερικά κίνητρα όταν η μάθηση είναι καθαυτός ο στόχος, δηλαδή όταν η μάθηση στο σχολείο και η επίτευξη είναι στόχοι από μόνοι τους. Οι ίδιες δραστηριότητες αν χρησιμοποιούνται για την επίτευξη κάποιου άλλου στόχου μετατρέπονται σε εξωτερικά κίνητρα. Δηλαδή τα παιδιά διατηρούν εξωτερικά κίνητρα όταν η δραστηριότητα-εργασία-μάθηση γίνεται λόγω της ύπαρξης αμοιβών, υλικών ή μη. Τα κίνητρα δηλαδή των μαθητών για μάθηση και επίτευξη πηγάζουν κατά ένα μέρος από τη χρησιμότητα ή τη συντελεστικότητα τους για την επίτευξη βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων στόχων. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές προσπαθούν να παρακινήσουν τα παιδιά για το σχολείο αναφερόμενοι στην αξία του και τη χρησιμότητά του. Αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι πολλά παιδιά ζουν με μια βραχυπρόθεσμη και αρνητική, απαισιόδοξη μελλοντική προοπτική που δημιουργεί πρόβλημα στα κίνητρα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998. Pintrich & Schunk, 1996).

2.3. Αυτο-αντίληψη

Στο χώρο της εκπαίδευσης η έμφαση δίνεται στα εσωτερικά κίνητρα. Από τα πιο βασικά κίνητρα στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η εικόνα που διαμορφώνουν τα παιδιά για τον ακαδημαϊκό τους εαυτό. Αυτή η εικόνα έχει αξία κινήτρου, γιατί καθορίζει τις προσδοκίες των παιδιών για επιτυχημένη δράση καθώς και τις μελλοντικές επιλογές τους.

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αναπτύσσονται και ως προς την ικανότητα αντίληψης του εαυτού τους. Η αυτο-αντίληψη είναι μια θεωρία που φτιάχνουμε για τον εαυτό μας και περιλαμβάνει το σύνολο των νοητικών αναπαραστάσεων, που αναφέρονται στο πώς βλέπουμε τον εαυτό μας ως προς διάφορες ιδιότητες και σε διάφορους τομείς (Λεονταρή, 1996). Οι διάφοροι ερευνητές συμφωνούν ότι η αυτοαντίληψη είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των ιδιαίτερων ιδιοσυστατικών χαρακτηριστικών του ατόμου με τους «σημαντικούς Άλλους». Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τόνισε με έμφαση το ρόλο των «άλλων» υποστηρίζοντας

ότι οι αντιδράσεις τους προς εμάς είναι αυτό που διαμορφώνει την αυτοαντίληψη μας. Χρησιμοποιήθηκε ο όρος «καθρεφτιζόμενος εαυτός» για να τονιστεί ιδιαίτερα το γεγονός ότι τα συναισθήματα που τρέφει το άτομο για τον εαυτό του αντανακλούν τα συναισθήματα και τις κρίσεις των «άλλων» γι' αυτό. Ποιοι είναι αυτοί οι «σημαντικοί άλλοι»; Συνήθως οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι φίλοι και οι συμμαθητές. Θα μπορούσαμε όμως να πούμε ότι η σειρά σπουδαιότητας των «Άλλων» συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του ατόμου, ειδικά με την ηλικία και το φύλο.

2.4. Αυτο-αποτελεσματικότητα

Η προσωπική, υποκειμενική αξία που αποδίδουν οι άνθρωποι στα διάφορα στοιχεία της εμπειρίας τους είναι επίσης εσωτερικό κίνητρο, γιατί επηρεάζει τις επιλογές μεταξύ εναλλακτικών δυνατοτήτων δράσης. Η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι μια σημαντική πλευρά της εικόνας που διαμορφώνουμε για τον εαυτό μας.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πίστη του ανθρώπου για τις δυνατότητές του. Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας τονίζει ότι οι πεποιθήσεις αυτές πηγάζουν από τα βιώματα του ατόμου, από τις επιδόσεις του, από τις απόψεις των άλλων και τη συναισθηματική του διέγερση. Οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι δεν είναι αποτελεσματικοί, τείνουν να επικεντρώνουν την προσοχή τους στην ανεπάρκεια τους και να μεγαλοποιούν τις πιθανές δυσκολίες. Οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι είναι αποτελεσματικοί τείνουν να επικεντρώνουν την προσοχή τους και την προσπάθεια τους στις απαιτήσεις του έργου και να ελαχιστοποιούν τις υποτιθέμενες δυσκολίες (Bandura, 1986).

Κατά τον Bandura, οι αυτοαξιολογήσεις για την αυτο-αποτελεσματικότητά μας διαμορφώνουν τις δραστηριότητες με τις οποίες επιλέγουμε να ασχοληθούμε, την προσπάθεια που καταβάλλουμε, το χρόνο που αφιερώνουμε για την ολοκλήρωση του έργου και τις συναισθηματικές μας αντιδράσεις. Οι αντιλήψεις μας για την αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε την απογοήτευση και το στρες κατά την επιδίωξη των στόχων της ζωής μας. Συνοπτικά οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν τους εξής τομείς (Λεονταρή, 1996):

α. Την επιλογή των στόχων που επιδιώκουμε. Οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα επιλέγουν πιο δύσκολους και απαιτητικούς στόχους απ' ό,τι οι άνθρωποι με χαμηλές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας.

β. Την προσπάθεια, την επιμονή, την επίδοση. Οι άνθρωποι με υψηλή αυτό-

αποτελεσματικότητα καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή και επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις.

γ. Το συναίσθημα. Οι άνθρωποι με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα προσεγγίζουν το έργο με πιο θετική διάθεση.

δ. Την αντιμετώπιση μιας κατάστασης. Οι άνθρωποι με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα το στρες και την απογοήτευση απ' ό,τι τα άτομα με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα.

Στη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας γίνεται μια διάκριση ανάμεσα στις προσδοκίες για αποτελεσματικότητα (efficacy expectations) και τις προσδοκίες για το αποτέλεσμα (outcome expectations). Οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα αντιπροσωπεύουν την εκτίμηση του ανθρώπου ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Αντίθετα, οι προσδοκίες για αποτελεσματικότητα υποδηλώνουν ότι ο άνθρωπος πιστεύει ότι μπορεί να ενεργήσει έτσι ώστε να επιτύχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Οι άνθρωποι μπορεί να έχουν υψηλές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας σε μια περιοχή (π.χ. ακαδημαϊκές ικανότητες) και χαμηλές σε άλλη περιοχή (π.χ. κοινωνικές ικανότητες).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική στο χώρο της εκπαίδευσης και η αναφορά γίνεται για τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας και της επίδοσης σε ειδικές περιοχές γνώσης. Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελούν ένα ισχυρό κίνητρο για τη διάθεση ή μη των μαθητών-τριών να εμπλακούν στη διαδικασία μάθησης, κυρίως, γιατί αντανakλούν τις προσδοκίες τους για μελλοντική τους επίδοση σε μια συγκεκριμένη περιοχή γνώσης. Ο Zimmerman (2000) επισημαίνει ότι οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν την επιλογή των έργων και δραστηριοτήτων, το επίπεδο της προσπάθειας, την επιμονή και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών-τριών όταν συναντούν εμπόδια, δηλαδή είναι διαμεσολαβητικός ο ρόλος τους για τη διαμόρφωση της επίδοσης.

Στη συνέχεια ακολουθούν ερευνητικά δεδομένα που ενισχύουν τη σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με την επίδοση. Σύμφωνα με αυτά που στηρίζουν τη θέση του Bandura, οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας συσχετίζονται θετικά με την επίδοση σε σχολικά έργα, με τη σχολική βαθμολογία, αλλά και τις επιδόσεις σε δοκιμασίες γνωστικών ικανοτήτων. Μπορούν επίσης να προβλέψουν περισσότερο επιδόσεις γλωσσικών και μαθηματικών έργων παρά άλλους παράγοντες κινήτρων όπως το άγχος της εξέτασης. Ο βαθμός πρόβλεψης όμως εξαρτάται από την περιοχή

γνώσης, την ηλικία και το φύλο των ατόμων (Μεταλλίδου, 2003).

Ο Eccles και οι συνεργάτες του (1993) εστίασαν, κυρίως, στις προσδοκίες των μαθητών για επιτυχία και στις πεποιθήσεις τους, όσο αφορά τις ικανότητές που απαιτούνται για τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Η έρευνα τους αυτή, παρουσιάζει μερικές από τις πιο έγκυρες μελέτες μαθησιακών κινήτρων, καθώς παρακολουθούσαν τους ίδιους μαθητές ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να διαπιστώσουν πως οι πεποιθήσεις κινήτρων επηρεάζουν την μελλοντική τους συμπεριφορά. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις που αφορούσαν τις προσδοκίες των ικανοτήτων τους κατά την εκπόνηση ενός έργου και η επιτυχία που επέδειξαν έχουν άμεση σχέση με την επεδεχθείσα επιτυχία στα διαγωνίσματα, όπως επίσης και στη σχολική βαθμολογία (Pintrich & Schunk, 1996).

Σύμφωνα με τον Bandura (1986) υπάρχουν τρεις ερευνητικές σχολές στις πεποιθήσεις προσδοκιών: η θεωρία της εκτίμησης προσδοκιών, η έρευνα της αυτοεκτίμησης των ικανοτήτων και η θεωρία της καταμέτρησης δυνάμεων. Η μελέτη με αντικείμενο την αυτοεκτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών και την αυτό-αποτελεσματικότητα διεξήχθη σε τρεις ηλικιακές κατηγορίες: παιδιά, εφήβους και ενήλικους. Σύγχρονες έρευνες κατέδειξαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει συγκεκριμένες διαστάσεις, όπως επίσης ότι διαφοροποιείται από την αυτοπεποίθηση. Οι εκτιμήσεις των ικανοτήτων τους αφορούν τις κρίσεις των παιδιών όσο αφορά τις ικανότητές τους σε ένα πεδίο, και κατά συνέπεια είναι περισσότερο γνωστικές αξιολογήσεις, σε αντίθεση με την αυτοπεποίθηση που σαν έννοια έχει μια πιο επιδραστική και γενικότερη αντίδραση στην προσωπικότητα. Οι περισσότεροι μαθητές, κυρίως του Δημοτικού, έχουν αρκετά ακριβή αντίληψη των ικανοτήτων τους σε συγκεκριμένα πεδία (τομείς). Ακόμη, όταν πέφτουν έξω στις εκτιμήσεις τους, συνήθως είναι λόγω του ότι υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους και όχι επειδή τις υποτιμούν. Τέλος, η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πραγματική επιτυχία και την επίδοση (Pintrich & Schunk, 1996).

Όσον αφορά τις διαφορές φύλου, υπάρχουν συστηματικά δεδομένα που αναφέρονται στη θετικότερη στάση που παρουσιάζουν τα αγόρια προς την εκτίμηση των ικανοτήτων τους στα μαθηματικά σε σχέση με τα κορίτσια, αλλά για τα γλωσσικά έργα τα δεδομένα δεν είναι ευδιάκριτα. Υπάρχουν όμως ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στο γεγονός ότι στη γλώσσα τα κορίτσια έχουν υψηλότερα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή παρουσιάζουν ενδιαφέρον και αρέσκεια για τα γλωσσικά έργα και δηλώνουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές. Οι Eccles,

Wigfield, Harold και Blumenfeld (1993) αναφέρουν ότι στο Δημοτικό τα αγόρια παρουσιάζουν θετικότερη εκτίμηση για την ικανότητά τους στα μαθηματικά από τα κορίτσια, ενώ στη γλώσσα θετικότερη εκτίμηση έχουν τα κορίτσια. Ο Shell όμως και οι συνεργάτες του (1989) δε βρήκαν διαφορές σε έργα ανάγνωσης και γραφής.

Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας είναι πιθανότερο να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους και το μέσο επίπεδο αυτών των πεποιθήσεων ελαττώνεται με την πάροδο της ηλικίας. Αν και οι διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο είναι δύσκολο να συνοψιστούν, τα κορίτσια φαίνεται να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση ή ανακρίβεις κρίσεις των ικανοτήτων τους σε σχέση με την επίδοσή τους (Pintrich & Schunk, 1996). Έχει βρεθεί ότι οι πεποιθήσεις των κοριτσιών σε συνδυασμό με την επίδοση τους επηρεάζουν τις μεταγνωστικές τους εμπειρίες. Ενώ τα αγόρια διατηρώντας θετικότερες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας οδηγούνται σε μια πιο αισιόδοξη ερμηνεία της κατάστασής τους (χαμηλότερες εκτιμήσεις προσπάθειας και υψηλότερες εκτιμήσεις ορθότητας) (Μεταλλίδου, 2003).

2.5. Αξία έργου

Οι πεποιθήσεις των παιδιών για την αξία των σχολικών μαθημάτων και των έργων που τους ανατίθενται έχουν αξία κινήτρου, καθώς συνδέονται με αποφάσεις και επιλογές που αφορούν συγκεκριμένες περιοχές γνώσης. Σύμφωνα με το κοινωνικογνωστικό μοντέλο των Eccles και Wigfield γνωρίζουμε ότι οι προσδοκίες, αλλά και οι αξίες του ατόμου είναι γνωστικές πεποιθήσεις, που συνδέονται με συνειδητές επιλογές και αποφάσεις. Η αξία ενός έργου για να καθοριστεί περνάει αρχικά από μία διαδικασία λήψης απόφασης στην οποία συμπεριλαμβάνονται τα παρακάτω στοιχεία: α) η σημαντικότητα του έργου (και με άλλα λόγια πόση αξία θα έχει για το άτομο να τα καταφέρει στο συγκεκριμένο έργο), β) το ενδιαφέρον του ατόμου (δηλαδή η ικανοποίηση που θα αισθανθεί το άτομο όταν πραγματοποιεί το έργο ή το ίδιο του το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του έργου), γ) η χρησιμότητα του έργου για το άτομο σε σύνδεση με τους μελλοντικούς του στόχους και δ) το κόστος της ενασχόλησης με το έργο (η συνειδητοποίηση των αρνητικών στοιχείων που συνεπάγεται η ενασχόληση με το συγκεκριμένο έργο, όπως ο φόβος της αποτυχίας ή το άγχος). Οι πεποιθήσεις αξίας του έργου συσχετίζονται θετικά με την επίδοση, αλλά η σχέση αυτή είναι αρκετά σύνθετη, καθώς επηρεάζεται από την περιοχή γνώσης στην οποία ανήκουν ποικίλα έργα, την ηλικία και το φύλο των μαθητών (Μεταλλίδου, 2003).

Ενώ υπάρχουν δεδομένα που μας δίνουν στοιχεία που αναφέρονται στο γεγονός ότι τα αγόρια θεωρούν ότι οι επιδόσεις τους στα μαθηματικά είναι πολύ καλές, κάτι τέτοιο δεν ισχύει και για τα γλωσσικά θέματα, όπου οι έρευνες δεν απέδωσαν ξεκάθαρα αποτελέσματα. Ωστόσο, φάνηκε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν εντονότερο ενδιαφέρον στο μάθημα που αφορά τη γλώσσα (βλ. Γεωργιάδη, 1998. Lompscher, Artelt, Schellhas, & Blib, 1995). Οι Pajares και Valiante (1999) διαπίστωσαν, ότι αν και τα κορίτσια έχουν υψηλότερες επιδόσεις στη γραφή από τα αγόρια και εκτιμούν καλύτερα τη αξία του συγκεκριμένου έργου, δε διαφοροποιούνταν στις εκτιμήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι Eccles, Wigfield, Harold και Blumenfeld (1993) υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στο μάθημα της γλώσσας από ότι τα αγόρια. Ο Shell όμως και οι συνεργάτες του (1989) δε βρήκαν διαφορές σε έργα ανάγνωσης και γραφής.

Υπάρχουν επίσης έρευνες που αφορούν τη σχέση των πεποιθήσεων για την αξία των σχολικών μαθημάτων με την επίδοση, δεν υπάρχουν όμως αντίστοιχες μελέτες στην περιοχή του σχεδίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΣΤΟΧΟΙ - ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

3.1. Στόχοι

Έχουν γίνει αρκετές έρευνες που μελετούν τις μεταγνωστικές εμπειρίες των παιδιών για διάφορες περιοχές ικανοτήτων. Τέτοιες έρευνες, ωστόσο δεν έχουν πραγματοποιηθεί για το σχέδιο, με αποτέλεσμα να μην διαθέτουμε συγκεκριμένα δεδομένα, ώστε να μπορούμε να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τα κίνητρα των παιδιών και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη σχολική δραστηριότητα .

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει και να αξιολογήσει τις μεταγνωστικές εμπειρίες των παιδιών, δηλαδή τις κρίσεις και τα συναισθήματα για τα έργα που παράγουν. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να μελετήσει το βαθμό της αρεσκείας τους από τη σχεδιαστική ενασχόληση, την εκτίμηση των ικανοτήτων τους για τα σχέδια που παράγουν, την άποψή τους για την αντιμετώπιση που δέχονται από τους μεγάλους (γονείς και εκπαιδευτικούς), την εκτίμησή τους για την συχνότητα και τα θέματα ενασχόλησής τους με τη ζωγραφική και τη σημασία που έχουν για τα παιδιά η ζωγραφική, το διάβασμα και τα μαθηματικά.

Για να το πραγματοποιήσουμε αυτό συγκρίναμε τις μεταγνωστικές εμπειρίες των παιδιών με υψηλή και χαμηλή σχεδιαστική επίδοση. Θέλαμε να εξετάσουμε αν οι «καλοί» και οι «κακοί» σχεδιαστές, εκτός από την ικανότητά τους στο σχέδιο παρουσιάζουν και άλλες διαφορές μεταξύ τους. Αν δηλαδή οι απόψεις τους σε κάποια θέματα που αφορούν τη ζωγραφική συγκλίνουν ή αποκλίνουν. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσίαζε το ενδεχόμενο επηρεασμού της σχεδιαστικής απόδοσης από τις απαντήσεις των παιδιών και το αντίστροφο.

3.2. Υποθέσεις

Η πρώτη μας υπόθεση αφορά τη σχέση του σχεδιαστικού επιπέδου των παιδιών με το βαθμό της αρέσκειάς τους από τη ζωγραφική. Πιο συγκεκριμένα, αναμένουμε ότι αν ένα παιδί έχει υψηλή σχεδιαστική ικανότητα, θα του αρέσει η ενασχόληση με τη ζωγραφική, ενώ αν ένα παιδί έχει χαμηλή σχεδιαστική ικανότητα, δε θα του αρέσει να ασχολείται με τη ζωγραφική.

Η δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας συνίσταται στο εάν και κατά πόσο τα παιδιά πιστεύουν στον εαυτό τους, στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Υποθέσαμε, λοιπόν, πως τα παιδιά που έχουν υψηλή επίδοση στο σχέδιο, θα υποστηρίξουν ότι τα καταφέρνουν σε αυτό, ενώ τα παιδιά με χαμηλή επίδοση με το σχέδιο, θα υποστηρίξουν το αντίθετο.

Η τρίτη μας υπόθεση αφορά τις προσδοκίες των γονιών και των δασκάλων για τα παιδιά και πως τις αντιλαμβάνονται τα ίδια. Δηλαδή οι άνθρωποι, όπως ξέρουμε, δεν ενεργούν αυτόνομοι, αλλά μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει τους φίλους, την οικογένεια, το σχολείο, την εργασία και άλλους ανθρώπους που συναντούν κατά την καθημερινότητά τους. Η ανάπτυξή τους συντελείται μέσα σ' αυτό το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και δεν επιδρούν μόνο οι ίδιοι στην προσωπική τους ζωή, αλλά λαμβάνουν επιδράσεις από τους γύρω τους (Hayes, 1998). Έτσι, λοιπόν υποθέσαμε ότι γονείς και εκπαιδευτικοί θα επιβραβεύουν τα παιδιά με τις καλύτερες επιδόσεις, ενώ θα αποδοκιμάζουν τα υπόλοιπα παιδιά.

Η επόμενη υπόθεση αναφέρεται στη συχνότητα με την οποία ζωγραφίζουν τα παιδιά τις ελεύθερες ώρες τους, εκτός σχολείου. Πιστεύουμε πως οι «καλοί» σχεδιαστές θα αφιερώνουν περισσότερες φορές το χρόνο τους στη ζωγραφική από ότι οι «κακοί» σχεδιαστές.

Η πέμπτη υπόθεση της παρούσας έρευνας αναφέρεται στην άποψη των παιδιών για τη σπουδαιότητα της ζωγραφικής. Ειδικότερα, πιστεύουμε ότι τα παιδιά που έχουν καλή επίδοση στη σχεδιαστική δραστηριότητα, θα θεωρούν ότι έχει μεγάλη σημασία, ενώ αντίθετη γνώμη θα έχουν τα παιδιά που οι επιδόσεις τους στο σχέδιο δεν είναι ικανοποιητικές.

Η έβδομη υπόθεση αφορά στην άποψη των παιδιών για τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης-της γραφής και των μαθηματικών. Και στις δύο περιπτώσεις υποθέτουμε ότι τα παιδιά, θα θεωρούν, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους στο σχέδιο ότι είναι ιδιαίτερος σημαντικές, διότι δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχολείο στα συγκεκριμένα μαθήματα και τα παιδιά προσπαθούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες της εποχής.

Η τελευταία υπόθεση της παρούσας έρευνας συνίσταται στο αν και κατά πόσο διαφοροποιούνται τα σχέδια των παιδιών, όταν τους παρέχεται κάποιο κίνητρο. Πιο συγκεκριμένα, αναμένουμε ότι αν δοθεί στα παιδιά ένα κίνητρο κατά τη σχεδιαστική δραστηριότητα, θα αφιερώσουν περισσότερο χρόνο με αποτέλεσμα να το βελτιώσουν ή να προσθέσουν κάποιες λεπτομέρειες στο έργο τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 2 φάσεις. Στην Α' φάση έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν παιδιά με υψηλή και χαμηλή επίδοση στο σχέδιο, ενώ στη Β' φάση τα παιδιά αυτά εξετάστηκαν ώστε να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι στη σχεδιαστική δραστηριότητα.

4.1. Φάση α': Εύρεση παιδιών με υψηλή και χαμηλή σχεδιαστική ικανότητα.

4.1.1. Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 210 παιδιά, από τα οποία τα 108 ήταν αγόρια και τα 102 κορίτσια. Τα 81 παιδιά φοιτούσαν στη Β' τάξη, 51 παιδιά φοιτούσαν στη Γ' τάξη και 78 παιδιά φοιτούσαν στη Δ' τάξη. Η κατανομή του δείγματος κατά ηλικία και φύλο φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1:

Κατανομή του δείγματος ανά ηλικία και φύλο

| Ηλικία | Αγόρια | Κορίτσια | Σύνολο | Μ.Ο. Ηλικίας |
|---------------|---------------|-----------------|---------------|-------------------------|
| 7 | 43 | 38 | 81 | 7,6 |
| 8 | 24 | 27 | 51 | 8,4 |
| 9 | 41 | 37 | 78 | 9,5 |
| Σύνολο | 108 | 102 | 210 | 8,5 |

4.1.2. Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε από τα τέλη Φεβρουαρίου ως τα μέσα Απριλίου του 2006 στο 24^ο και 15^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου και στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας του νομού Μαγνησίας. Πρώτος στόχος των επισκέψεών μου στα σχολεία ήταν να καταφέρω να έρθω σε συνεργασία με τους

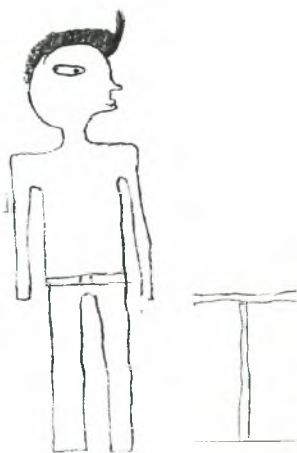
διευθυντές και τους δασκάλους, ώστε να μου επιτρέψουν τη διεξαγωγή της έρευνάς μου στο χώρο τους και να μου διαθέσουν λίγο από το χρόνο των παιδιών. Μετά από μια συζήτηση μαζί τους για το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας, το σκοπό της και για τις απαιτήσεις που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί, μου έδωσαν την άδεια τους και με υποδέχτηκαν με χαρά στις αίθουσες όπου δίδασκαν. Από την αρχή τους είχα εξηγήσει ότι ο χρόνος που θα χρειαστώ σε κάθε τμήμα θα είναι λιγότερος από μία διδακτική ώρα και κάποια από τα παιδιά, περίπου τα μισά από κάθε τμήμα, μετά την αξιολόγηση θα ήθελα να τα απασχολήσω προσωπικά το καθένα εκτός της τάξης για τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. Αφού ήταν σύμφωνοι, μπήκα σε κάθε τμήμα και πραγματοποίησα την Α' φάση της έρευνας. Μπαίνοντας μέσα στο χώρο των παιδιών έπρεπε να τα πλησιάσω με φιλικό τρόπο και να τους εξηγήσω για ποιο λόγο χρειάζομαι τα σχέδιά τους, επισημαίνοντάς τους ότι δε θα βαθμολογηθούν, ότι θα τα κρατήσω εγώ και δε χρειάζεται να ανταγωνίζονται για το ποιος θα κάνει το καλύτερο. Ήλπιζα να αποβάλλουν το άγχος τους λέγοντάς τους ότι δεν υπάρχει σωστό και λάθος σχέδιο, αλλά το κάθε ένα είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Παρακάλεσα τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν μόνο μολύβι και γόμα και ο καθένας να εργάζεται μόνος του. Άφηνα στο κάθε παιδί μία σελίδα διαστάσεως Α4 και τους έδινα εντολές σύμφωνα με τις οποίες σχεδίαζαν. Τους ζήτησα να ζωγραφίσουν «ένα άνθρωπο μπροστά από ένα τραπέζι» και «ένα άνθρωπο πάνω σ' ένα άλογο». Όπου ήταν απαραίτητο επαναλάμβανα τις εντολές ή απαντούσα σε ερωτήσεις των παιδιών χωρίς όμως να τα κατευθύνω. Τα παιδιά έδειχναν ιδιαίτερα πρόθυμα και συνήθως χρειαζόντουσαν 20' με 30' λεπτά της ώρας για να ολοκληρώσουν τα δύο σχέδια.

4.1.3. Αξιολόγηση σχεδίων

Μετά τη συλλογή των σχεδίων, επιχειρήσαμε να τα αξιολογήσουμε βάσει κάποιων συγκεκριμένων κριτηρίων που έχουν προταθεί από άλλους ερευνητές, έτσι ώστε να εντοπίσουμε τους «κακούς» και τους «καλούς» σχεδιαστές, δηλαδή παιδιά με χαμηλή και υψηλή επίδοση στο σχέδιο.

Τα σχέδια που απεικόνιζαν «έναν άνθρωπο μπροστά από ένα τραπέζι», δηλαδή μια σκηνή μερικής απόκρυψης αντικειμένου αξιολογήθηκαν από 1-3 βαθμούς με βάση τα στάδια που προτείνει ο Freeman (1980) και είναι τα εξής:

- **1:** Σχέδια που δεν παρουσιάζουν καμία πληροφορία βάθους και το ένα αντικείμενο τοποθετείται δίπλα στο άλλο (Σχ. 1). Ή σχέδια στα οποία το ένα αντικείμενο σχεδιάζεται στη σελίδα πιο ψηλά από το άλλο, ακολουθώντας τη σύμβαση ότι «πάνω» σημαίνει «πίσω» και «κάτω» σημαίνει «μπροστά» (Σχ. 2).

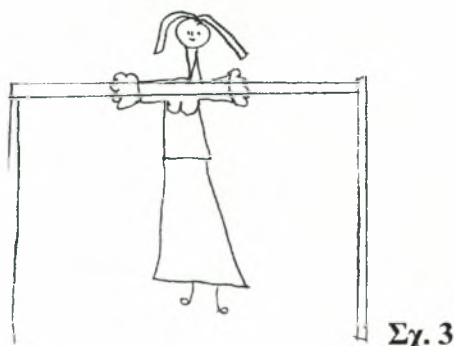


Σχ. 1



Σχ. 2

- **2:** Σχέδια που παρουσιάζουν διαφάνειες-ακτινογραφίες (Σχ. 3) εξαιτίας της αλληλοκάλυψης των δύο αντικειμένων που έχουν σχεδιάσει. Υποστηρίζεται ότι είναι δύσκολο, για τα παιδιά να προγραμματίσουν ποια μέρη της σκηνής πρέπει να ζωγραφίσουν πρώτα και ποια να αφήσουν για το τέλος (Freeman, 1980), ενώ σύμφωνα με την έννοια του νοητικού ρεαλισμού του Luquet (1913) πιστεύεται ότι τα παιδιά επιθυμούν να δείξουν στο σχέδιό τους ότι ξέρουν για τη συγκεκριμένη σκηνή.



Σχ. 3

- **3:** Σχέδια που αποτελούν οπτικά ρεαλιστικές αναπαραστάσεις (Σχ. 4) που δημιουργεί η συγκεκριμένη οπτική γωνία του παιδιού.



Σχ. 4

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και με το σχέδιο «**ένας άνθρωπος πάνω σ' ένα άλογο**». Για το συγκεκριμένο σχέδιο υιοθετήθηκε η πρόταση του DiLeo (1983) για τα στάδια αναπαράστασης δύο αντικειμένων που βρίσκονται σε δομική σύνδεση μεταξύ τους. Η αξιολόγηση επομένως των έργων έγινε με γνώμονα τα ακόλουθα στοιχεία:

- **1:** Σχέδια, όπου ο άνθρωπος σχεδιάζεται πάνω στο άλογο και είναι ορατά όλα τα μέλη του. Ή σχέδια διαφάνειες, όπου η ανθρώπινη φιγούρα τοποθετείται πάνω στο άλογο, με τη διαφορά ότι το κάτω μέρος του κορμού και/ή τα πόδια διακρίνονται μέσα από το αυτό (Σχ. 5).



Σχ. 5

- **2:** Σχέδια, στα οποία διατηρείται η ακεραιότητα του σώματος και αντιμετωπίζεται το πρόβλημα της διαφάνειας, τοποθετώντας ολόκληρη την ανθρώπινη φιγούρα πάνω στο άλογο όρθια (Σχ. 6) ή καθιστή στο πλάι (Σχ. 7).



Σχ. 6



Σχ. 7

- **3:** Σχέδια, που αποδίδουν την οπτικά ρεαλιστική απόδοση του θέματος, καθώς σχεδιάζονται μόνο όσα μέρη του σώματος είναι ορατά, όταν ένας άνθρωπος είναι καθισμένος πάνω σε ένα άλογο (Σχ. 8).



Σχ. 8

4.1.4. Επιλογή καλών και κακών σχεδιαστών

Στη συνέχεια επιλέχθηκε το δείγμα καλών και κακών σχεδιαστών. Για να θεωρηθεί κάποιο από τα παιδιά «κακός» σχεδιαστής ήταν απαραίτητο και στα δύο σχέδιά του να έχει αξιολογηθεί με το βαθμό 1, ενώ «καλός» σχεδιαστής το αντίθετο, δηλαδή να έχει αξιολογηθεί με το βαθμό 3 και στα δύο έργα του. Τα παιδιά με χαμηλή σχεδιαστική ικανότητα ήταν 62 ενώ τα παιδιά με υψηλή σχεδιαστική ικανότητα ήταν 53.

4.2. Φάση β': Διερεύνηση των μεταγνωστικών εμπειριών των παιδιών.

4.2.1. Δείγμα

Από τους 210 μαθητές και μαθήτριες των Δημοτικών Σχολείων, του αρχικού δείγματος, επιλέχτηκαν 115 παιδιά για να συμμετέχουν στη Β' φάση της έρευνας. Από αυτά τα 62 ήταν «κακοί» και τα 53 ήταν «καλοί» σχεδιαστές. Από τους «κακούς» είναι 40 αγόρια και 22 κορίτσια, ενώ από τους «καλούς» τα 21 είναι αγόρια και τα 32 κορίτσια. Η σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία και τη σχεδιαστική ικανότητα εμφανίζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2:

Η σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία και τη σχεδιαστική ικανότητα.

| Ηλικία | Φύλο | Παιδιά με χαμηλή επίδοση στο σχέδιο. | Παιδιά με υψηλή επίδοση στο σχέδιο. | Σύνολο |
|---------------|-------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------|
| 7 | Αγόρια | 15 | 6 | 21 |
| | Κορίτσια | 12 | 9 | 21 |
| 8 | Αγόρια | 10 | 6 | 16 |
| | Κορίτσια | 5 | 9 | 14 |
| 9 | Αγόρια | 15 | 9 | 24 |
| | Κορίτσια | 5 | 14 | 19 |
| Σύνολα | | 62 | 53 | 115 |

4.2.2. Διαδικασία

Όλα τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά. Αρχικά λοιπόν, τους τέθηκαν κάποια ερωτήματα για την καθημερινότητά τους και μίλησαν για πράγματα που τους αρέσει να κάνουν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Τους δόθηκαν όμως και κάποια παραδείγματα σε σχέση με την μορφή των απαντήσεων του ερωτηματολογίου που θα ακολουθούσε μετέπειτα της κουβέντας. Π.χ. Ρωτήθηκαν κάποιοι «Τι ομάδα είσαι;» και τα παιδιά μπορούσαν να απαντήσουν ότι ήθελαν, ή «Σου αρέσει να βλέπεις

τηλεόραση;» και τους ζητούνταν να πουν μία από τις παρακάτω απαντήσεις «καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ». Και στη συνέχεια συμπληρώθηκαν οι 9 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τις ακριβείς απαντήσεις του κάθε παιδιού. Ο χρόνος που χρειαζόταν κάθε παιδί ήταν 5 με 8 λεπτά της ώρας. Το ερωτηματολόγιο που καλούνταν τα παιδιά να απαντήσουν περιείχε 9 βασικά ερωτήματα και 7 υποερωτήματα και από αυτά τα 8 ήταν κλειστού τύπου/επιλογής και τα άλλα 8 ανοικτού/ελεύθερα. Τα παιδιά που μετά την αξιολόγηση θεωρήθηκαν σχεδιαστές με υψηλή επίδοση δεν είχαν παρά να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Στα παιδιά που θεωρήθηκαν ως σχεδιαστές με χαμηλή επίδοση (δηλαδή 1 και στα 2 έργα) στο σχέδιο, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, μόνο που συμπληρωματικά τους ζητήθηκε να επαναλάβουν το σχέδιο «έναν άνθρωπο μπροστά από ένα τραπέζι» με τη διαφορά ότι τώρα θα είχαν και κίνητρο. Τονίστηκε το γεγονός ότι το ίδιο θα πραγματοποιούσαν και τα υπόλοιπα παιδιά και με τα καλύτερα σχέδια θα κατασκευαζόταν ένα σχολικό ημερολόγιο. Εδώ τα παιδιά χρειαζόντουσαν συνήθως 15 λεπτά της ώρας και μάλιστα ή θα σχεδίαζαν πρώτα και θα απαντούσαν μετά στις ερωτήσεις ή το αντίστροφο, ποτέ ταυτόχρονα. Και στις δύο περιπτώσεις ο χρόνος δεν ήταν συγκεκριμένος, αλλά καθοριζόταν ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν το βαθμό της αρέσκειας τους από τη σχεδιαστική δραστηριότητα, κατά πόσο δηλαδή επιθυμούν να ζωγραφίζουν, καθώς και την εκτίμηση της σχεδιαστικής τους ικανότητας (αυτό-αποτελεσματικότητα). Επίσης τους ζητήθηκε να πούνε τη γνώμη των μεγάλων (γονιών και εκπαιδευτικών) για τη ζωγραφική τους και κατ' επέκταση τις προσδοκίες τους γι' αυτά.

Επιπλέον, τους ζητήθηκε να εκτιμήσουν τη συχνότητα της ενασχόλησης τους με τη ζωγραφική, δηλαδή κάθε πότε επιθυμούν, χωρίς την παρότρυνση κάποιου τρίτου να σχεδιάσουν, καθώς και να αναφέρουν τα θέματα που τους αρέσει να ζωγραφίζουν περισσότερο. Τέλος, στα παιδιά τέθηκε και προβληματισμός της αξίας του έργου, τόσο στη ζωγραφική όσο και στο διάβασμα, το γράψιμο και τα μαθηματικά. Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στα παιδιά φαίνεται στο παράρτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Γενικά

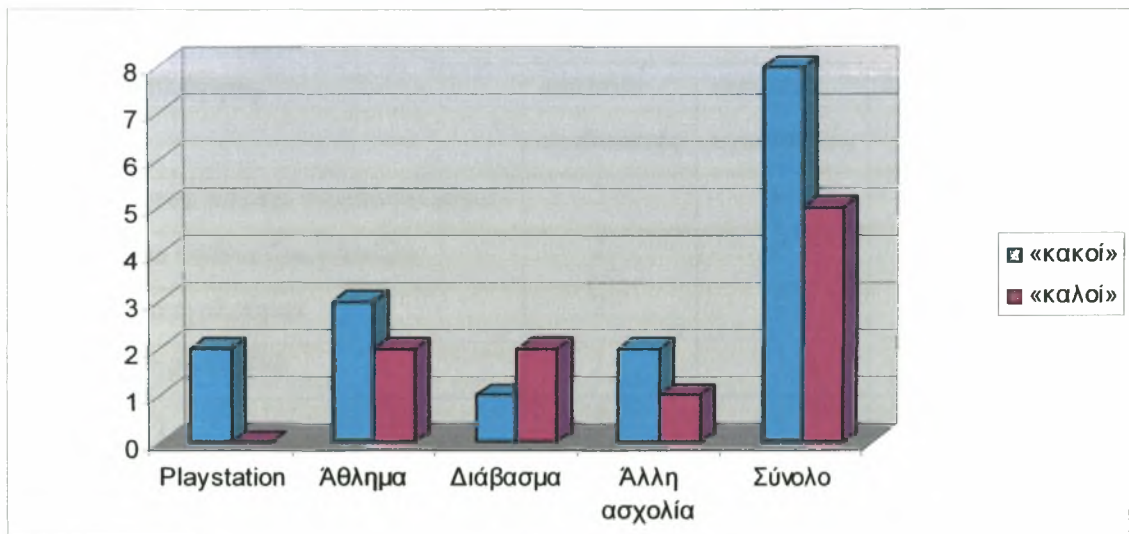
Μέσα από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τα παιδιά, συγκεντρώθηκαν δεδομένα που έπειτα από μία επεξεργασία έδωσαν τα παρακάτω εμπειριστατωμένα αποτελέσματα. Τα δεδομένα αυτά επέτρεψαν να κάνουμε τις απαραίτητες συγκρίσεις ανάμεσα στα παιδιά με χαμηλές και υψηλές επιδόσεις στο σχέδιο, ώστε να διαπιστώσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές των απόψεών τους για τη σχεδιαστική δραστηριότητα. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι στις περισσότερες από τις έννοιες που διερευνήθηκαν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών, που κάνουν τα αποτελέσματα να παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

5.1.1. Βαθμός αρέσκειας

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορούσε το βαθμό της αρέσκειας κάθε παιδιού από τη ζωγραφική η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι «κακοί» σχεδιαστές παρουσιάζουν $M.O.=3.56$, ενώ οι «καλοί» $M.O.=3.73$. Παρ' όλο που η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική μεταξύ των «καλών» και των «κακών» σχεδιαστών, στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι φανερό ότι οι «καλοί» σχεδιαστές έχουν μεγαλύτερη την επιθυμία να ασχοληθούν με τη ζωγραφική από τους «κακούς» σχεδιαστές. Και οι «κακοί» σχεδιαστές, ωστόσο, δείχνουν να προτιμούν το σχέδιο. Αξίζει να σημειώσουμε ότι μόνο 1 παιδί που ήταν «κακός» σχεδιαστής διάλεξε την απάντηση «Δε μου αρέσει καθόλου» και προτιμά, όπως λέει «να διαβάσω εξωσχολικά» (βιβλία) και 12 παιδιά (8 «κακοί» και 4 «καλοί» σχεδιαστές) τη «Μου αρέσει λίγο» λέγοντας οι 5 από αυτούς ότι προτιμούν να παίξουν μπάλα, οι 2 playstation, οι 2 να διαβάσουν και οι υπόλοιποι 3 να παίξουν κάτι άλλο.

Σχήμα 1 :

Οι προτιμήσεις των «κακών» και «καλών» σχεδιαστών.



5.1.2. Εκτίμηση αυτοαποτελεσματικότητας

Η επόμενη ερώτηση αφορά την προσωπική εκτίμηση των παιδιών για τις σχεδιαστικές τους ικανότητες (αυτοαποτελεσματικότητα). Από τα 115 παιδιά του δείγματος μόνο 14 ήταν απαραίτητο να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, διότι όλα τα υπόλοιπα θεωρούσαν ότι είναι σχεδιαστικά από μέτριοι μέχρι πάρα πολύ καλοί. Σε ένα γενικό πλαίσιο αρκετά αισιόδοξα δείχνουν τα παιδιά για τις σχεδιαστικές τους ικανότητες. Οι απαντήσεις των παιδιών έδωσαν μία στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(1,113)=9.640, p<.002$] μεταξύ των «καλών» και των «κακών» σχεδιαστών. Τα παιδιά με υψηλότερη σχεδιαστική ικανότητα δείχνουν περισσότερη πίστη στον εαυτό τους (Μ.Ο.=3.35), ενώ τα παιδιά με τη χαμηλότερη σχεδιαστική ικανότητα (Μ.Ο.=2.93) θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι θα τα καταφέρουν. Τα παιδιά αιτιολόγησαν ως εξής τις απαντήσεις τους: τα 4 παιδιά από αυτά αναφέρονται στο γεγονός ότι δεν ασχολούνται τόσο και ότι δεν προσπαθούν, 3 λένε ότι δεν τους αρέσει το αποτέλεσμα, 2 ότι ξέρουν μόνο σπία να ζωγραφίζουν και τα άλλα 5 δικαιολογούνται το καθένα διαφορετικά π.χ: «τώρα μαθαίνω» ή «δυσκολεύομαι σε συγκεκριμένα πράγματα».

Πίνακας 4:

Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά θεωρούν ότι τα καταφέρνουν στη ζωγραφική.

| Αιτιολόγηση | «κακοί» σχεδιαστές | «καλοί» σχεδιαστές | Σύνολο |
|------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Δεν μου αρέσει το αποτέλεσμα | 3 | 0 | 3 |
| Μόνο σίτια ζωγραφίζω | 2 | 0 | 2 |
| Δεν ασχολούμαι | 2 | 0 | 2 |
| Δεν προσπαθώ | 1 | 1 | 2 |
| Άλλη | 4 | 1 | 5 |
| Σύνολο | 12 | 2 | 14 |

5.1.3. Αντιδράσεις γονέων

Στην ερώτηση που αφορά τις απόψεις των γονέων για τις σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών τους, η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ανάμεσα σ' αυτούς με χαμηλή και υψηλή σχεδιαστική ικανότητα [$F(1,113)=16.206, p<.001$]. Οι μέσοι όροι ήταν 3.45 για τους «κακούς» σχεδιαστές και 3.94 για τους «καλούς». Οι γονείς των παιδιών που οι επιδόσεις τους είναι υψηλές στη ζωγραφική, σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών τους, υποστηρίζουν και τους επιβραβεύουν περισσότερο για τις προσπάθειές τους σε σχέση με τους γονείς των «κακών» σχεδιαστών. Η πιο συχνή απάντηση στις αιτιολογήσεις των παιδιών είναι το «Μπράβο!». Η πλειοψηφία των παιδιών παίρνει την επιβράβευση από τους δικούς του ανεξάρτητα από τις ικανότητές του. Χαρακτηριστικά 44 φορές παρατηρήσαμε τη λέξη «Μπράβο» στα λεγόμενα των παιδιών και 49 φορές κάποια άλλου τύπου επιβράβευση όπως π.χ. τη φράση «πολύ ωραίες ή καλές». Επίσης έγινε φανερό από κάποια παιδιά ότι αντιλαμβάνονται για ποιο λόγο τους επιβραβεύουν οι γονείς τους και γι' αυτό και το σχολιάζουν. Ειδικότερα 11 παιδιά διευκρινίζουν στη συνέχεια των απαντήσεών τους ότι «τι άλλο, παιδί τους είμαι» ή «όλοι γονείς τα ίδια λένε». Σε 7 από τα παιδιά είπαν «Να προσπαθούν περισσότερο», σε 6 παιδιά «να συνεχίσουν έτσι», 5 ζευγάρια γονέων έδωσαν «Συγχαρητήρια» στα παιδιά τους. Επίσης 4 παιδιά μας λένε ότι οι δικοί τους

«δεν βλέπουν τις ζωγραφιές τους», σε άλλα 4 παιδιά λένε «να διαβάζουν πρώτα και μετά να ζωγραφίζουν» και σε 2 παιδιά ακόμη ότι τους προτρέπουν «να διαβάζουν και... να τα αφήσουν αυτά». Σε 2 παιδιά είπαν ότι «ζωγραφίζουν σαν τον/ην παππού/μπαμπά/ γιαγιά» και σε άλλα 2 παιδιά βλέποντας τις ζωγραφιές τους φώναξαν «είναι οι πιο ωραίες που έχουν δει». Και τέλος υπήρξε μεγάλη ποικιλία και διαφορετικότητα στις υπόλοιπες απαντήσεις των παιδιών και κάποιες ήταν μοναδικές, όπως: «Τα σχέδιά σου είναι πιο ωραία από του αδελφού σου», «Να συνεχίσω και να μην απογοητεύομαι» και «Πάντα μου λένε μπράβο αλλά δεν ξέρω αν το πιστεύουν».

Πίνακας 5:

Η αντίδραση των γονέων απέναντι στα σχέδια των παιδιών τους.

| Απαντήσεις | Παιδιά με χαμηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Παιδιά με υψηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Σύνολο | |
|------------------------------|--------------------------------------|------|-------------------------------------|------|--------|------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Μπράβο | 29 | 34.1 | 15 | 25.9 | 44 | 30.8 |
| Άλλη επιβράβευση | 25 | 29.4 | 24 | 41.4 | 49 | 34.2 |
| Όλοι γονείς τα ίδια λένε | 7 | 8.2 | 4 | 6.9 | 11 | 7.7 |
| Προσπάθησε περισσότερο | 4 | 4.7 | 3 | 5.2 | 7 | 4.9 |
| Διάβασμα | 4 | 4.7 | 2 | 3.4 | 6 | 4.2 |
| Μουάζεις σε (κάποιο συγγενή) | 1 | 1.2 | 4 | 6.9 | 5 | 3.5 |
| Συνέχισε έτσι | 6 | 7.1 | 0 | 0 | 6 | 4.2 |
| Δεν τις βλέπουν | 3 | 3.5 | 1 | 1.7 | 4 | 2.8 |
| Άλλη απάντηση | 6 | 7.1 | 5 | 8.6 | 11 | 7.7 |
| Σύνολα | 85 | 100 | 58 | 100 | 143 | 100 |

5.1.4. Αντιδράσεις εκπαιδευτικών

Στην ακόλουθη ερώτηση που αφορά τη γνώμη που πιστεύουν τα παιδιά ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα σχέδιά τους, ο μέσος όρος των απαντήσεων των παιδιών που δεν έχουν πολύ καλή επίδοση στο σχέδιο ήταν 3.16, ενώ για εκείνα που οι επιδόσεις τους είναι πολύ καλές ήταν 3.50. Η διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα στους «κακούς» και «καλούς» σχεδιαστές είναι στατιστικά σημαντική [$F(1,113)=14.163, p<.001$]. Τα παιδιά απάντησαν με βάση τα προσωπικά σχόλια που έχουν ακούσει από τον εκπαιδευτικό τους μέσα στην τάξη του σχολείου. Και στις δύο περιπτώσεις, ανεξάρτητα δηλαδή από την επίδοση των παιδιών στη ζωγραφική, η πιο συχνή απάντηση είναι «Μπράβο!» (24 παιδιά). Έχουμε πολλές ομοιότητες στις αιτιολογήσεις των απαντήσεων των παιδιών. Με βάση τις απαντήσεις, 21 παιδιά υποστηρίζουν ότι «ο δάσκαλος τις κρεμάει (τις δικές τους) στον πίνακα ανακοινώσεων» (τις καλές ζωγραφιές εννοούν) και 43 μαθητές και μαθήτριες ότι τους επιβραβεύουν με κάποιο τρόπο άλλο π.χ. «είναι πολύ καλές», «ωραίες ζωγραφιές» και «συγχαρητήρια». Επίσης, 15 παιδιά ισχυρίζονται ότι «Δεν λέει τίποτα», 14 παιδιά ότι βάζει κάποιο βαθμό και 9 παιδιά που τους έδωσαν την απάντηση «Συνέχισε έτσι». Ακόμη 7 παιδιά αναφέρουν ότι «ο/η δάσκαλος/α σε όλα τα παιδιά τα ίδια λέει», 4 παιδιά απάντησαν ότι τους είπαν «Προσπάθησε περισσότερο» και 2 παιδιά είπαν ότι «Δεν τα πολυκοιτάει». Αξιοσημείωτες όμως είναι οι 4 παρακάτω απαντήσεις: «Δε ζωγραφίζουμε στο σχολείο», «Καλές και με φαντασία οι ζωγραφιές σου», «Κάθε μέρα είμαι και καλύτερη» και «Δεν ξεχωρίζει κανένα από τα παιδιά».

Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά, θεωρούσαν τους καθηγητές πιο αυστηρούς ή ουδέτερους σε σύγκριση με τους γονείς, που συνήθως δε θέλουν να «κακοκαρδίσουν» το παιδί τους.

Πίνακας 6:

Η αντίδραση των εκπαιδευτικών απέναντι στα σχέδια των παιδιών τους.

| Απαντήσεις | Παιδιά με χαμηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Παιδιά με υψηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Σύνολο | |
|--------------------------------|--------------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Μπράβο | 13 | 16.25 | 11 | 14.86 | 24 | 15.6 |
| Άλλη επιβράβευση | 25 | 31.25 | 18 | 24.32 | 43 | 27.9 |
| Σε όλους τα ίδια λέει | 2 | 2.5 | 5 | 6.76 | 7 | 4.54 |
| Προσπάθησε περισσότερο | 4 | 5 | 0 | 0 | 4 | 2.6 |
| Τις κρεμάει στον πίνακα | 7 | 8.75 | 14 | 18.9 | 21 | 13.63 |
| Τίποτα | 11 | 13.75 | 4 | 5.4 | 15 | 9.74 |
| Συνέχισε έτσι | 5 | 6.25 | 4 | 5.4 | 9 | 5.85 |
| Βάζει βαθμό | 5 | 6.25 | 9 | 12.2 | 14 | 9.10 |
| Δεν τις βλέπει | 2 | 2.5 | 0 | 0 | 2 | 1.3 |
| Έχεις ταλέντο | 0 | 0 | 2 | 2.7 | 2 | 1.3 |
| Άλλη απάντηση | 6 | 7.5 | 7 | 9.46 | 13 | 8.44 |
| Σύνολα | 80 | 100 | 74 | 100 | 154 | 100 |

5.1.5. Συχνότητα σχεδιαστικής δράσης

Όσον αναφορά την ερώτηση που αναφέρεται στη συχνότητα της σχεδιαστικής δραστηριότητας των παιδιών, η διαφορά ανάμεσα στους σχεδιαστές με χαμηλή και υψηλή επίδοση είναι στατιστικά σημαντική [$F(1,113)=7.285, p<.008$]. Τα παιδιά με υψηλότερη σχεδιαστική ικανότητα δείχνουν ότι περνούν αρκετό από τον ελεύθερο χρόνο τους ζωγραφίζοντας ($M.O.=3,13$) σε αντίθεση με τα παιδιά με τη χαμηλότερη ($M.O.= 2,67$). Από την πρώτη τους αντίδραση τα παιδιά με τις υψηλές σχεδιαστικές ικανότητες έδειχναν τη διάθεση και την όρεξή τους για το αντικείμενο και όταν τους γινόταν η ερώτηση, δε το πολυσκεφτόντουσαν, απαντούσαν κατευθείαν συνήθως,

χωρίς να προβληματιστούν και έδειχναν τον ενθουσιασμό τους. Ωστόσο υπήρχαν «κακοί» σχεδιαστές που τους άρεσε κάθε μέρα να ζωγραφίζουν, αλλά και το αντίστροφο, δηλαδή «καλοί» σχεδιαστές που ζωγράφιζαν μόνο στο σχολείο, όταν το ζητούσε ο δάσκαλος ή στο σπίτι για να περάσουν την ώρα τους. Όταν τα παιδιά βρίσκονται στο σπίτι τους-στο χώρο τους, όπου δε τους ζητά κανείς να ζωγραφίσουν έχουν την ευχέρεια της επιλογής του χρόνου, της διάρκειας και της συχνότητας της ενασχόλησής τους με τη ζωγραφική. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι «καλοί» σχεδιαστές ζωγραφίζουν συχνότερα από τους «κακούς».

5.1.6. Επιλογή θεμάτων

Η ερώτηση που ακολουθεί αφορά τις προσωπικές επιλογές θεμάτων για τη δημιουργία (σχεδιαστικών) έργων. Τα παιδιά είναι ανεπηρέαστα από δικές μας ενδεικτικές απαντήσεις και έχουν τη δυνατότητα να δώσουν τις δικές τους. Οι συχνότερες προτιμήσεις των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας και ικανοτήτων ήταν οι ακόλουθες. Με σειρά προτεραιότητας την κορυφή κατέχουν τα σπίτια, τα διαδέχονται τα τοπία (θάλασσα, εξοχή, βουνά, δέντρα) και στη συνέχεια οι άνθρωποι και τα ζώα. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι τα αγόρια έχουν μια κλίση προς τα γήπεδα και τα μέσα μεταφοράς (αυτοκίνητα, αεροπλάνα, μηχανές), ενώ τα κορίτσια στα κοριτσάκια, στις καρδούλες και τα λουλουδάκια. Όσο αναφορά τις επιλογές των παιδιών σε σχέση με την επίδοση στο σχέδιο έχουμε τις παρακάτω παρατηρήσεις. Αρχικά επισημαίνουμε όμως, πως τις περισσότερες φορές τα παιδιά εξέφραζαν πάνω από μία προτιμήσεις. Τα παιδιά με υψηλή επίδοση δήλωσαν ότι τους αρέσει να ζωγραφίζουν ποικίλα θέματα και ακολουθούν με σειρά προτεραιότητας: τα σπίτια, τα ζώα, οι άνθρωποι γενικά και τα κορίτσια, τα λουλούδια - τα αυτοκίνητα - τα πλοία - οι θάλασσες, τοπία - βουνά - καρδιές - γήπεδα, τα αεροπλάνα, και δέντρα - δάση - ουρανό. Τα παιδιά με χαμηλές ικανότητες απάντησαν αναφέροντας πιο περιορισμένο αριθμό θεμάτων. Με σειρά προτεραιότητας ανέφεραν: τα σπίτια, τα ζώα, τις θάλασσες, τους ανθρώπους και τα βουνά και τα γήπεδα, τα τοπία, τα αυτοκίνητα και την εξοχή, τα πλοία, τα δέντρα και τις καρδιές, έπειτα τα λουλούδια, και τα αεροπλάνα και τους κλόουν. Μόνο η Κατερίνα, 9 χρονών, απάντησε πως ανάλογα με τη διάθεσή της κάνει και διαφορετικά πράγματα και ο Δημήτρης με την Ελευθερία, 8 χρονών, είπαν πως προτιμούν να βλέπουν σχέδια από βιβλία και να προσπαθούν να τα φτιάξουν. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 7:

Τα θέματα που αρέσει στα παιδιά να ζωγραφίζουν.

| Απαντήσεις- Θέματα | Παιδιά με χαμηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Παιδιά με υψηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Σύνολο | |
|-----------------------|--------------------------------------------|-------|-------------------------------------------|-------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Σπίτια | 25 | 20.83 | 19 | 17.60 | 44 | 19.30 |
| Τοπία | 6 | 5 | 5 | 4.63 | 11 | 4.82 |
| Θάλασσα | 10 | 8.33 | 6 | 5.55 | 16 | 7.02 |
| Βουνό | 7 | 5.83 | 5 | 4.63 | 12 | 5.26 |
| Εξοχή | 6 | 5 | 0 | 0 | 6 | 2.63 |
| Δάση | 0 | 0 | 2 | 1.85 | 2 | 0.88 |
| Δέντρα | 4 | 3.33 | 2 | 1.85 | 6 | 2.63 |
| Λουλούδια | 3 | 2.5 | 6 | 5.55 | 9 | 3.95 |
| Ζώα | 11 | 9.20 | 10 | 9.26 | 21 | 9.21 |
| Ανθρώπους | 9 | 7.5 | 14 | 12.97 | 23 | 10.10 |
| Αυτοκίνητα | 6 | 5 | 6 | 5.55 | 12 | 5.26 |
| Μηχανές | 4 | 3.33 | 3 | 2.78 | 7 | 3.07 |
| Αεροπλάνα | 2 | 1.66 | 3 | 2.78 | 5 | 2.19 |
| Πλοία | 5 | 4.17 | 6 | 5.55 | 11 | 4.82 |
| Γήπεδα | 7 | 5.83 | 5 | 4.63 | 12 | 5.26 |
| Κλόουν | 2 | 1.66 | 0 | 0 | 2 | 0.88 |
| Καρδιές | 4 | 3.33 | 5 | 4.63 | 9 | 3.95 |
| Άλλο σχέδιο | 9 | 7.5 | 11 | 10.19 | 20 | 8.77 |
| Σύνολο | 120 | 100 | 108 | 100 | 228 | 100 |

5.1.7. Αποδιδόμενη αξία της ζωγραφικής

Στη επόμενη ερώτηση που αφορά την αξία της ζωγραφικής για τα παιδιά, οι διαφορές αμβλύνονται μεταξύ των απόψεων των «κακών» και των «καλών» σχεδιαστών, αλλά υπάρχουν. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους «κακούς» και τους «καλούς» σχεδιαστές. Οι μέσοι όροι για εκείνους που έχουν χαμηλή επίδοση στο σχέδιο ήταν 3.03 και για εκείνους με υψηλή επίδοση στο σχέδιο 3.22. Κρίνεται σκόπιμο, αρχικά να παραθέσω κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών που δίνουν το στίγμα τους για το αποτέλεσμα, αν και η συγκεκριμένη ερώτηση, μας έδωσε την πιο μεγάλη ποικιλία απαντήσεων από όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. «Για να περνάει ευχάριστα η ώρα» αιτιολόγησαν 16 παιδιά, «Πρέπει πρώτα να διαβάζουμε» απάντησαν 10 παιδιά, «Δεν έχει νόημα, δε χρειάζεται πουθενά» είπαν 8 παιδιά και «Μαζί με άλλα πράγματα είναι σημαντικό» απάντησαν 5 από τα παιδιά. Κάποια παιδιά απάντησαν πως είναι σημαντικό ένα παιδί να είναι καλό στη ζωγραφική μόνο αν θέλει να ασχοληθεί επαγγελματικά με αυτό. Δηλαδή «Μόνο αν θέλει να γίνει κάποιος ζωγράφος» είπαν 10 παιδιά ή «Αν θέλει να γίνει κάποιος αρχιτέκτονας» είπαν 6 παιδιά ή «Αν θέλει να γίνει κάποιος καλλιτέχνης» είπαν 4 παιδιά. Υπήρχαν όμως και παιδιά που έδειχναν να έχουν ανάγκη την επιβράβευση και την προβολή και γι αυτό ζωγραφίζουν, έλεγαν π.χ. «Θα αρέσει και στους άλλους» ή «Για να σε θαυμάζουν» ή «Για να σε βγάλουν στην εφημερίδα» ή «Αν είσαι τόσο καλός που να παίρνεις βραβεία είναι σημαντικό». Επίσης 4 παιδιά θεωρούν ότι υπάρχουν και πιο σημαντικά πράγματα από τη ζωγραφική, 3 παιδιά ότι θα τους χρειαστεί κάπου αργότερα αν ξέρουν να ζωγραφίζουν ωραία, 2 παιδιά θεωρούν ότι είναι πολύ δύσκολο άρα και σημαντικό και άλλα 2 παιδιά πιστεύουν πως αν έχεις ταλέντο θα βγάλεις λεφτά και θα βρεις δουλειά. Κάποια από τα παιδιά απάντησαν με το δικό τους μοναδικό τρόπο. Ο Τάσος, 7 χρονών, λέει χαρακτηριστικά «Γιατί έχει χρώματα και η ζωή είναι χρώματα», ενώ ο Γιώργος, 8 χρονών αντίθετος στην άποψη, μας λέει πως «Θα ζήσει και χωρίς να ζωγραφίζει». Ακόμη η Βασιλική, 8 χρονών, θεωρεί ότι «Μπορείς να δείξεις τα συναισθήματά σου χωρίς να μιλήσεις» και η Κατερίνα, 9 χρονών, πιστεύει ότι έχεις τη δυνατότητα και αν θέλεις «Μπορείς να κάνεις κάποιον χαρούμενο με τη ζωγραφιά σου». Και τέλος ο Νίκος, 7 χρονών απάντησε «Γιατί όλα χρειάζεται να τα γνωρίζουμε» και ο Πρόδρομος, 9 χρονών ότι «Δεν ξέρω έτσι λένε οι άλλοι».

Πίνακας 8:

Λόγοι που αναφέρουν τα παιδιά για την αξία της ζωγραφικής.

| Απαντήσεις | Παιδιά με χαμηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Παιδιά με υψηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Σύνολο | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Για να βρεις δουλειά. | 2 | 3.77 | 1 | 1.62 | 3 | 2.60 |
| Για να γίνει ζωγράφος. | 5 | 9.43 | 7 | 11.30 | 12 | 10.44 |
| Για να γίνει αρχιτέκτονας. | 2 | 3.77 | 6 | 9.67 | 8 | 6.96 |
| Για να γίνει καλλιτέχνης. | 3 | 5.66 | 2 | 3.22 | 5 | 4.35 |
| Για να περνάει η ώρα. | 9 | 16.99 | 12 | 19.35 | 21 | 18.26 |
| Όλα είναι σημαντικά. | 4 | 7.55 | 3 | 4.84 | 7 | 6.08 |
| Υπάρχουν πιο σημαντικά πράγματα. | 2 | 3.77 | 7 | 11.30 | 9 | 7.83 |
| Δείχνει συναισθήματα χωρίς να μιλάς. | 0 | 0 | 2 | 3.22 | 2 | 1.73 |
| Δε χρειάζεται πουθενά. | 6 | 11.33 | 5 | 8.06 | 11 | 9.57 |
| Για να μη σε κοροϊδεύουν. | 2 | 3.77 | 1 | 1.62 | 3 | 2.60 |
| Προέχει το διάβασμα. | 4 | 7.55 | 5 | 8.06 | 9 | 7.83 |
| Γιατί μ'αρεσει. | 2 | 3.77 | 3 | 4.84 | 5 | 4.35 |
| Άλλη. | 12 | 22.64 | 8 | 12.90 | 20 | 17.40 |
| Σύνολο | 53 | 100 | 62 | 100 | 115 | 100 |

5.1.8. Αποδιδόμενη αξία γραφής και ανάγνωσης

Όσο αναφορά την ερώτηση που πραγματεύεται κατά πόσο σημαντικό είναι για τα παιδιά το γράψιμο και το διάβασμα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους «κακούς» και τους «καλούς» σχεδιαστές. Είναι η μόνη ερώτηση που τα παιδιά με χαμηλή επίδοση στο σχέδιο έχουν υψηλότερο μέσο όρο (M.O.=4.14), από τα παιδιά με υψηλή επίδοση (M.O=4.07). Οι συνηθέστερες απαντήσεις των παιδιών αφορούσαν το σχολείο. Ειδικότερα 9 παιδιά ανέφεραν ότι είναι σημαντικό να είναι κάποιος καλός στο γράψιμο και στο διάβασμα για να παίρνει καλούς βαθμούς, 12 παιδιά απάντησαν για να είναι καλοί μαθητές, 3 παιδιά είπαν «Για να διαβάζουμε βιβλία και να γράφουμε ορθογραφία» και 4 παιδιά για να περάσουν στο πανεπιστήμιο. Τα μελλοντικά σχέδια τους σκέφτηκαν 15 παιδιά που απάντησαν ότι θα είναι χρήσιμο για τη δουλειά τους και 5 παιδιά είπαν «Γιατί θα μας χρειαστούν όταν μεγαλώσουμε». Στη συνέχεια ακολουθούν οι πιο γενικές απαντήσεις όπως «Για να είμαστε μορφωμένοι» πιστεύουν 5 παιδιά, «Για να ξέρουμε γράμματα» θεωρούν 6 παιδιά, «Για την πρόοδο γενικά» απάντησαν 2 παιδιά και «Για τις γνώσεις γενικά» είπαν αλλά 2 παιδιά. «Για να μη μας μαλώνουν οι μεγαλύτεροι» δήλωσαν 7 παιδιά και «Για να ευχαριστήσουμε τους γονείς / δασκάλους». Αξιοσημείωτες είναι οι ακόλουθες απαντήσεις: «Αν θέλουμε να είμαστε καλά παιδιά πρέπει να διαβάζουμε» είπε ο Αντώνης, 9 χρονών, «Γιατί δε μου αρέσει, θέλω να παίζω κρυφτό και κυνηγητό» απάντησε ο Γιώργος, 7 χρονών, «Για να είμαστε σημαντικοί» είπε ο Αλέξανδρος, 7 χρονών, και «Για να είμαστε περήφανοι για τον εαυτό μας» απάντησε η Ευαγγελία, 9 χρονών. «Γιατί θα μας χρειαστούν σε όλη μας τη ζωή» είπαν 2 παιδιά και «Πρέπει, δε μπορούμε να κάνουμε αλλιώς» δήλωσαν άλλα 2 παιδιά.

Πίνακας 9:

Λόγοι που αναφέρουν τα παιδιά για την αξία που έχει το διάβασμα και το γράψιμο.

| Απαντήσεις | Παιδιά με χαμηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Παιδιά με υψηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Σύνολο | |
|-------------------------------------------|--------------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Σχολείο (γενικά). | 8 | 15.09 | 10 | 16.13 | 18 | 15.65 |
| Για να παίρνουν καλούς βαθμούς. | 4 | 7.56 | 5 | 8.06 | 9 | 7.83 |
| Για να είναι καλοί μαθητές. | 4 | 7.56 | 7 | 11.30 | 11 | 9.57 |
| Για να μη τους μαλώνουν. | 2 | 3.77 | 4 | 6.45 | 6 | 5.22 |
| Για να ευχαριστήσουν τους μεγάλους. | 5 | 9.44 | 3 | 4.84 | 8 | 6.96 |
| Για να είναι μορφωμένοι. | 8 | 15.09 | 4 | 6.45 | 12 | 10.44 |
| Γιατί θα τους χρειαστούν όταν μεγαλώσουν. | 8 | 15.09 | 4 | 6.45 | 12 | 10.44 |
| Για να βρουν δουλειά. | 8 | 15.09 | 10 | 16.13 | 18 | 15.65 |
| Για να περάσουν στο πανεπιστήμιο. | 2 | 3.77 | 2 | 3.22 | 4 | 3.48 |
| Γιατί όλοι ξέρουν. | 0 | 0 | 4 | 6.45 | 4 | 3.48 |
| Γιατί δεν τους αρέσουν. | 2 | 3.77 | 1 | 1.62 | 3 | 2.60 |
| Άλλη. | 2 | 3.77 | 8 | 12.90 | 10 | 8.70 |
| Σύνολο | 53 | 100 | 62 | 100 | 115 | 100 |

5.1.9. Αποδιδόμενη αξία μαθηματικών

Και στην τελευταία ερώτηση που αφορά την αξία των μαθηματικών για τα παιδιά δεν έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους σχεδιαστές με υψηλή επίδοση (M.O.=4,32) και στους σχεδιαστές με χαμηλή επίδοση (M.O.=4,16). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών και ανεξάρτητα από τη σχεδιαστική τους ικανότητα θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικά τα μαθηματικά και δίνουν τις παρακάτω αιτιολογήσεις. Είναι σημαντικά: «για να μετράμε» είπαν 7 παιδιά, «για να κάνουμε πράξεις» απάντησαν 9 παιδιά, «για να μπορούμε να κάνουμε τους λογαριασμούς μας» δήλωσαν 9 παιδιά, «για να παίρνουμε σωστά ρέστα» ανέφεραν 9 παιδιά και «για να πηγαίνουμε για ψώνια» αιτιολόγησαν 6 παιδιά. Επίσης πιστεύουν ότι τα καλά μαθηματικά είναι απαραίτητα: «για να παίρνουν καλούς βαθμούς» είπαν 6 παιδιά, «για το σχολείο» απάντησαν 11 παιδιά, «για να μη τους κοροϊδεύουν οι γύρω τους» δήλωσαν 9 παιδιά και «για να βρύνε δουλειά» ανέφεραν 11 παιδιά. «Γιατί όλοι πρέπει να ξέρουν» αιτιολόγησαν 6 παιδιά, «γιατί τα μαθηματικά είναι στη ζωή μας» είπαν 5 παιδιά και ότι «είναι πάρα πολύ σημαντικό διότι είναι παντού» απάντησαν 22 παιδιά. «Για να μη μας μαλώνουν» δήλωσαν 3 παιδιά και «δε χρειάζονται πουθενά, γιατί δεν τους αρέσουν» είπαν άλλα 3 παιδιά. Υπήρχαν όμως και κάποιες απαντήσεις που αναφερόντουσαν σε χιουμοριστικά παραδείγματα π.χ. «δε θα ξέρουμε πόσο κάνει $50+50$ ή πόσες γλάστρες έχουμε χα, χα κ.τ.λ.». Η μόνη απάντηση που ξέφευγε λίγο από τις συνηθισμένες ήταν του Δημήτρη, 8 χρονών που είπε «Για να είναι σαν κι εμένα που παίρνω πάντα άριστα».

Πίνακας 10:

Λόγοι για τους οποίους τα μαθηματικά θεωρούνται από τα παιδιά σημαντικά ή όχι.

| Απαντήσεις | Παιδιά με χαμηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Παιδιά με υψηλή επίδοση στο σχέδιο. | | Σύνολο | |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Γιατί υπάρχουν παντού στη ζωή. | 16 | 22.86 | 10 | 16.13 | 26 | 19.70 |
| Για το σχολείο (γενικά). | 10 | 14.29 | 7 | 11.30 | 17 | 12.88 |
| Για να παίρνουν καλούς βαθμούς. | 2 | 2.86 | 5 | 8.06 | 7 | 5.30 |
| Για να βρύνε δουλειά. | 5 | 7.14 | 10 | 16.13 | 15 | 11.36 |
| Για να κάνουν πράξεις. | 10 | 14.29 | 8 | 12.90 | 18 | 13.64 |
| Για να μπορούν να διαβάζουν λογαριασμούς. | 5 | 7.14 | 5 | 8.06 | 10 | 7.58 |
| Για να μπορούν να πηγαίνουν μόνοι τους για ψώνια. | 6 | 8.57 | 4 | 6.45 | 10 | 7.58 |
| Για να παίρνουν και να δίνουν σωστά ρέστα. | 6 | 8.57 | 2 | 3.23 | 8 | 6.06 |
| Για να μη τους κοροϊδεύουν. | 5 | 7.14 | 2 | 3.23 | 7 | 5.30 |
| Γιατί είναι εύκολα. | 2 | 2.86 | 4 | 6.45 | 6 | 4.54 |
| Άλλη. | 3 | 4.28 | 5 | 8.06 | 8 | 6.06 |
| Σύνολο | 70 | 100 | 62 | 100 | 132 | 100 |

5.2. Προσθήκη κινήτρου

Όσον αναφορά το τελευταίο μέρος της έρευνας, όπου τα παιδιά σχεδίασαν «έναν άνθρωπο πάνω σ' ένα άλογο» με το κίνητρο της προβολής των καλύτερων σχεδίων σε σχολικό ημερολόγιο, τα πράγματα δεν κύλησαν σύμφωνα με τις υποθέσεις μας. Σχεδόν όλα τα επαναληπτικά σχέδια των «κακών» σχεδιαστών που πήραν μέρος σε αυτή τη διαδικασία ήταν πανομοιότυπα με τα αρχικά. Στα 62 παιδιά που συμμετείχαν 3 παιδιά παρουσίασαν κάποιες βελτιώσεις, αλλά το επίπεδό τους παρέμενε στην ίδια κλίμακα, ενώ 2 παιδιά σχεδίασαν το ορθό σχέδιο.

Υπενθυμίζουμε ότι, στη συγκεκριμένη διαδικασία, έλαβαν μέρος μόνο όσα από τα παιδιά είχαν συμμετάσχει στο αρχικό στάδιο και διαπιστώθηκε ότι έχουν χαμηλή σχεδιαστική επίδοση. Επίσης με τον όρο «βελτίωση» εννοούμε ότι, παρά τις προσπάθειές τους τα παιδιά δεν κατάφεραν να διαμορφώσουν το σχέδιό τους, έτσι ώστε να πληρεί τις προδιαγραφές, που θέτει ο Freeman (1980), για οπτικά ρεαλιστικές αναπαραστάσεις.

Πίνακας 11:

Διαφοροποιήσεις στα σχέδια των παιδιών υπό την επίδραση κινήτρου.

| Αποτελέσματα με προσθήκη κινήτρου | f | % |
|------------------------------------------|----------|----------|
| Καμία αλλαγή | 57 | 91.94 |
| Βελτίωση | 3 | 4.84 |
| Ορθό σχέδιο | 2 | 3.22 |
| Σύνολο | 62 | 100 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μελέτη αυτή, αποσκοπούσε στη διερεύνηση των μεταγνωστικών εμπειριών που βιώνουν κατά τη διάρκεια της σχεδιαστικής δραστηριότητας τα παιδιά και ειδικότερα το βαθμό αρέσκειας, την αυτοαποτελεσματικότητα, την εκτίμηση προσδοκιών των «σημαντικών άλλων», την εκτίμηση της συχνότητας, την επιλογή των θεμάτων και τη σπουδαιότητα της ζωγραφικής του διαβάσματος και των μαθηματικών.

Η έρευνα αυτή αποτελεί ουσιαστικά μια πρώτη προσπάθεια για την αποκωδικοποίηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταγνωστικές εμπειρίες και την επίδοση των παιδιών στο σχέδιο, δηλαδή τα αισθήματα, τις σκέψεις και τις ιδέες που διακατέχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχεδιαστικής διαδικασίας για να προσδώσουν το τελικό αποτέλεσμα. Όσον αφορά τις μεταξύ των παραγόντων σχέσεις, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δε βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών ώστε να επιβεβαιωθούν, διότι δεν υπάρχουν παρόμοιες έρευνες.

Τα ευρήματα μας έδειξαν, ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις μεταγνωστικές εμπειρίες και την επίδοση. Το αίσθημα που παίζει κυρίαρχο ρόλο είναι το αίσθημα της αρέσκειας γι αυτό που κατάφεραν να ολοκληρώσουν. Διαπιστώσαμε, λοιπόν, ότι οι «καλοί» σχεδιαστές έχουν μεγαλύτερη την επιθυμία να ασχοληθούν με τη ζωγραφική από τους «κακούς» σχεδιαστές. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την αρχική μας υπόθεση ότι στους «καλούς» σχεδιαστές αρέσει περισσότερο να ζωγραφίζουν παρά στους «κακούς». Τα παιδιά αυτά μπορεί από τα πρώτα στάδια των προσπαθειών τους να τα κατάφεραν αρκετά καλά ή κάποιος να τα ενθάρρυνε, έτσι στη συνέχεια του χρόνου επιδίδονταν στο σχεδιασμό αρκετών έργων, ώσπου απέκτησαν ή θα αποκτήσουν μια εξοικείωση με το αντικείμενο της ζωγραφικής.

Άλλο ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι αυτό που αφορά την προσωπική εκτίμηση των παιδιών για τις σχεδιαστικές τους ικανότητες (αυτοαποτελεσματικότητα). Σύμφωνα με τον Bandura (1986), τα παιδιά που δηλώνουν ανεπαρκή

επικεντρώνονται στις δυσκολίες, ενώ εκείνα που θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικά επικεντρώνονται στην προσπάθεια. Οι αντιδράσεις τους αυτές επηρεάζουν κατά συνέπεια και την επίδοσή τους στη σχεδιαστική διαδικασία. Η αρχική μας υπόθεση εδώ επιβεβαιώνεται. Τα παιδιά με υψηλότερη σχεδιαστική ικανότητα δείχνουν αυτοπεποίθηση και πιστεύουν πως τα καταφέρνουν στο σχέδιο, ενώ τα παιδιά με τη χαμηλότερη σχεδιαστική ικανότητα θεωρούν δύσκολη τη ζωγραφική και πιστεύουν πως δεν μπορούν να τα καταφέρουν σε αυτή. Κατά τη διάρκεια μάλιστα της έρευνας στα σχολεία υπήρχαν παιδιά που με δισταγμό ζωγράφιζαν μπροστά στα υπόλοιπα και προσπαθούσαν να κρύψουν τα έργα τους. Στην ερώτησή μου για ποιο λόγο είχαν αυτή την αντίδραση, μου απάντησαν, γιατί φοβόντουσαν πως τα υπόλοιπα παιδιά θα τους κοροϊδέσουν με αυτό που θα δουν.

Επίσης, οι γονείς των παιδιών που οι επιδόσεις τους είναι υψηλές στη ζωγραφική, σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών τους, υποστηρίζουν και τους επιβραβεύουν περισσότερο για τις προσπάθειές τους σε σχέση με τους γονείς των «κακών» σχεδιαστών. Αυτό το εύρημα είναι σημαντικό, διότι δείχνει ότι η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι μεγάλη. Και όταν το παιδί αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, αποκτά αυτοπεποίθηση, αντιμετωπίζει με θετική διάθεση καταστάσεις ή περιστάσεις επίδοσης και ελπίζει ότι έτσι θα του δοθεί η ευκαιρία να διαπιστώσει τις ικανότητές του. Όλα τα παιδιά θέλουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονιών τους, αλλά κάποια από αυτά δεν τα καταφέρνουν και τόσο εύκολα. Χρειάζονται τη στήριξη των γονιών για να καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες.

Και οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύουν όλους τους μαθητές, αλλά τα παιδιά με καλές σχεδιαστικές επιδόσεις. Αυτό που βρέθηκε, ωστόσο, στην έρευνα αυτή ήταν ότι οι προσδοκίες και γονέων, αλλά και των εκπαιδευτικών είναι πολύ πιθανό να επηρεάζουν τη μελλοντική στάση των παιδιών.

Ακόμη τα παιδιά με υψηλότερη σχεδιαστική ικανότητα δείχνουν να εκμεταλλεύονται αρκετό από τον ελεύθερο χρόνο τους ζωγραφίζοντας, σε αντίθεση με τα παιδιά με τη χαμηλότερη. Τα πιο πολλά παιδιά έχουν όλη την καλή διάθεση και επιθυμία να ζωγραφίσουν, αλλά τους πιέζει ο χρόνος. Τα περισσότερα από αυτά ζωγραφίζουν μόνο και εφόσον έχουν ολοκληρώσει τα μαθήματά τους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους. Όπως αναφέραμε και νωρίτερα στους «καλούς» σχεδιαστές αρέσει περισσότερο να ζωγραφίζουν από ότι στους κακούς. Είναι λογικό, λοιπόν, τα

παιδιά με υψηλή επίδοση στη σχεδιαστική δραστηριότητα να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να ζωγραφίζουν από ότι τα παιδιά με χαμηλή επίδοση.

Όσον αναφορά τις προτιμήσεις των παιδιών για τα θέματα των σχεδίων τους ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και την ικανότητα βρέθηκε ότι τα παιδιά προτιμούν να ζωγραφίζουν περισσότερο σπίτια, τοπία, ανθρώπους και ζώα. Επισημαίνουμε όμως, πως τις περισσότερες φορές τα παιδιά εξέφραζαν πάνω από μία προτιμήσεις. Τα παιδιά με υψηλή επίδοση φάνηκε ότι τους αρέσει να ζωγραφίζουν ποικίλα θέματα, ενώ τα παιδιά με χαμηλές ικανότητες φάνηκε να προτιμούν μικρότερο αριθμό θεμάτων.

Άλλο ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι πως τα παιδιά, σε ένα γενικό πλαίσιο, θεωρούν ότι έχει μεγάλη αξία τόσο το διάβασμα και το γράψιμο όσο και η ζωγραφική και είναι σημαντικά για τη ζωή μας ανεξάρτητα από τη σχεδιαστική τους ικανότητα, φυσικά όμως για διαφορετικούς λόγους. Σε κάποιες περιπτώσεις μόνο, τα παιδιά που αντιμετώπιζαν πρόβλημα δυσκολίας με κάποιο συγκεκριμένο μάθημα στο σχολείο, επηρεαζόντουσαν και μιλούσαν απαξιωτικά γι αυτό. Για την αξία της ζωγραφικής βλέπουμε ότι οι διαφορές αμβλύνονται μεταξύ των απόψεων των «κακών» και των «καλών» σχεδιαστών, αλλά υπάρχουν. Αν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους «καλούς» και τους «κακούς» σχεδιαστές, τα παιδιά με υψηλότερες επιδόσεις στο σχέδιο θεωρούν περισσότερο σημαντική τη ζωγραφική από τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις. Και τέλος, όσον αφορά την αξία των μαθηματικών, τα περισσότερα παιδιά ανεξάρτητα από τη σχεδιαστική τους ικανότητα, θεωρούν ότι τα μαθηματικά αποτελούν μια πολύ σημαντική γνώση.

Για το σύνολο του δείγματος οι Μ.Ο. είναι υψηλότεροι στη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά απ' ότι στο σχέδιο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στο σχολείο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα συγκεκριμένα αυτά μαθήματα. Με άλλα λόγια η γλώσσα και τα μαθηματικά συνεχίζουν την ανάπτυξή τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παραγκωνίζεται όλο και περισσότερο η ζωγραφική με αποτέλεσμα η σχεδιαστική ικανότητα παραμένει στάσιμη (Malchiodi, 2001).

Όσον αναφορά το τελευταίο μέρος της έρευνας, όπου τα παιδιά σχεδίασαν «έναν άνθρωπο πάνω σ' ένα άλογο» με το κίνητρο της προβολής των καλύτερων σχεδίων σε σχολικό ημερολόγιο, τα αποτελέσματα δεν συμφώνησαν με τις υποθέσεις μας. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι σχεδόν όλα τα επαναληπτικά σχέδια των «κακών» σχεδιαστών που πήραν μέρος σε αυτή τη διαδικασία ήταν πανομοιότυπα με τα αρχικά τους. Τα παιδιά δεν κατάφεραν να διαμορφώσουν το σχέδιό τους, έτσι

ώστε να πληρεί τις προδιαγραφές, που θέτει ο Freeman (1980), για οπτικά ρεαλιστικές αναπαραστάσεις ακόμα κι όταν τους δόθηκε κίνητρο, ώστε να μπουν στη διαδικασία να βελτιώσουν τα έργα τους. Οι αλλαγές δεν ήταν ιδιαίτερα σημαντικές και η μόνη διαφορά που παρουσιάστηκε, κατά τη διαδικασία του σχεδίου ήταν ότι ο χρόνος που χρειάστηκαν για να το ολοκληρώσουν ήταν μεγαλύτερος σε διάρκεια από την πρώτη φορά.

Πιστεύω πως η έρευνα αυτή, ήταν προσοδοφόρα για όλους τους συμμετέχοντες, που συνεργάστηκαν για την διεκπεραίωσή της. Κερδίσαμε όλοι πολλά, μπαίνοντας σε αυτή τη διαδικασία και πρώτη από όλους εγώ. Απαντήθηκαν ερωτήματα και δημιουργήθηκαν νέα. Το παιδικό σχέδιο αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή ερευνών και εμείς προσπαθήσαμε να σκιαγραφήσουμε μία από τις πολλές οπτικές του.

Στην παρούσα έρευνα ασχοληθήκαμε κυρίως με τις μεταγνωστικές εμπειρίες, διότι θέλαμε να διαπιστώσουμε το τι σκέφτονται και πως αισθάνονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με το σχέδιο και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Η ίδια έρευνα μπορεί να προσφέρει κάποια από τα στοιχεία της, ώστε να γίνει το έναυσμα ή το κίνητρο για την αναζήτηση νέων ερευνητικών δεδομένων. Οι μελλοντικές έρευνες που μπορούν να προκύψουν έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν και πάλι με τις μεταγνωστικές εμπειρίες, ίσως τώρα από μια άλλη οπτική γωνία, βάζοντας για παράδειγμα διαφορετικά κριτήρια προσέγγισης. Π.χ. να διαχωρίσουν τις αντιδράσεις των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους ή τις ώρες που επιλέγουν να σχεδιάσουν (το πρωί μόλις ξυπνήσουν, το απόγευμα,...κ.τ.λ.). Μπορούν, επίσης, να διερευνήσουν τις ακριβείς σκέψεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της σχεδίασης, καταγράφοντάς ανά τακτά χρονικά διαστήματα τις σκέψεις τους πάνω στο ίδιο θέμα και να τις ομαδοποιήσουν. Μία άλλη έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί σε ένα άλλο αίσθημα και όχι αυτό της αρέσκειας π.χ. της ικανότητας ή της δυσκολίας.

Ενδιαφέρον πιστεύω πως θα παρουσίαζε μία έρευνα που θα αφορούσε αποκλειστικά και μόνο τα κίνητρα που οδηγούν τα παιδιά στη ζωγραφική. Να διαπιστωθεί, λοιπόν μέσα από αυτή, τι πραγματικά είναι αυτό που κάνει τα παιδιά κάποιες ώρες τις ημέρας να επιλέγουν να ζωγραφίζουν και να μην ασχολούνται με οτιδήποτε άλλο. Και επίσης να διερευνηθούν οι περαιτέρω παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της σχεδιαστικής διαδικασίας.

Ακόμη, μία άλλη έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο συσχετίζονται οι μεταγνωστικές εμπειρίες με τα σχέδια μνήμης, φαντασίας και πραγματικότητας.

Το παιδικό σχέδιο παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον και γι αυτό γίνονται συνεχείς προσπάθειες ερμηνείας του. Τα ευρήματα της ερευνάς μας είναι σημαντικά, θα πρέπει όμως να επιβεβαιωθούν και σε άλλες έρευνες, ώστε τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα. Τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών θα βοηθούσαν στην επαλήθευση των δεδομένων που αποκομίσαμε. Τα ευρήματα είναι σημαντικά από την εκπαιδευτική σκοπιά, γιατί ήταν απαραίτητο μέσα από την έρευνα να προκύψουν κάποια νέα δεδομένα, ώστε να υπάρξει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση κρυφών πτυχών του θέματος του παιδικού σχεδίου.

Απ' όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε δεν υπάρχουν άλλες σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα έρευνες και αυτό αρχικά, μπορεί να δημιουργήσει κάποιες δυσκολίες στη διεξαγωγή της έρευνας, διότι δεν υπήρχαν επαρκή ερευνητικά δεδομένα που να είναι και εμπειρικά εμπειριστατωμένα.

Τα αποτελέσματα μας έδειξαν ότι μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά και κυρίως αυτά με χαμηλή σχεδιαστική ικανότητα να ενδιαφερθούν για το σχέδιο. Η ασχολία μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε ευχάριστη, αν συμμετέχουμε και εμείς ενεργά σε αυτή. Στα παιδιά οποιαδήποτε ηλικίας, μπορούμε να δώσουμε κίνητρα για ζωγραφική, αν εμείς οι ίδιοι ζωγραφίζουμε. Όταν βλέπουν να ασχολούμαστε ενεργά με το σχέδιο και το χρώμα μπορούν να μιμηθούν και να δοκιμάσουν και αυτά. Τους ζητάμε τι μπορούν να μας προτείνουν να ζωγραφίσουμε και για ποιο λόγο. Μπορούμε ακόμη και να διαβάσουμε για κάποιο ζωγράφο ή κάποιο έργο τέχνης ή ακόμη καλύτερα να πάμε να παρακολουθήσουμε μία έκθεση ώστε να του δώσουμε και περισσότερα ερεθίσματα.

Επίσης σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν οι ενήλικες και κυρίως οι εκπαιδευτικοί, που μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών με πολλούς τρόπους. Τα παιδιά βλέποντας τις προσδοκίες που έχουν οι «σημαντικοί» άλλοι γι αυτά, τις αφομοιώνουν και τις κάνουν δικές τους προσδοκίες για να μη τους απογοητεύσουν (Pintrich & Schunk, 1996). Έτσι, οι ενήλικες με αυτό τον τρόπο μπορούν να επηρεάσουν όχι μόνο την ποσότητα, αλλά και την ποιότητα των σχεδίων που παράγουν τα παιδιά (Thomas & Silk, 2000). Οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν στις προσπάθειές μας να φέρουμε περισσότερο σε επαφή το σχέδιο με τα παιδιά που έχουν χαμηλή σχεδιαστική ικανότητα με την ενθάρρυνσή και την προτροπή τους. Τα

παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν κίνητρα, να ενθαρρύνονται να πιστεύουν στον εαυτό τους και την ικανότητά τους για κριτική σκέψη και να αναπτύξουν την αίσθηση της προσωπικής ικανότητας, της πίστης δηλαδή ότι είναι αυτοί που ελέγχουν την πορεία τους και τα επιτεύγματά τους (Λεονταρή, 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alland, A. (1983). *Playing with Form*. New York: Columbia University Press.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. London: Faber & Faber.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχολογία. Τόμος Α*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cox, M.V. (1992). *Children's drawings*. London: Penguin.
- Γεωργιάδη, Λ. (1998). *Αυτορύθμιση: Η επίδραση γνωστικών, θυμικών και μεταγνωστικών παραγόντων στα αισθήματα και στην επίδοση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δερμιτζάκη, Ε., & Ευκλείδη, Α. (2000). Η έννοια του εαυτού και οι σχέσεις της με γνωστικούς και μεταγνωστικούς παράγοντες που αφορούν επιδόσεις σε ειδικούς τομείς γνώσεις. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρίας*, 7(3), 354-368.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2001). Age and gender effects on students' evaluations regarding the self and task related experiences in mathematics. In S. Volet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp.271-293). Amsterdam: Elsevier.
- DiLeo, J.H. (1983). *Interpreting children's drawings*. New York: Brunner and Mazel.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Ευκλείδη, Α. (1998). Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μάθησης. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση* (σελ. 17-35). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ευκλείδη, Α. (1998). Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος χρόνου στα κίνητρα μάθησης. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση* (σελ. 59-88). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευκλείδη, Α. (1998). Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση* (σελ. 89-108). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευκλείδη Α., Σαμαρά Α., & Πετροπούλου Μ. (1996). Η μικρο- και μακρο-εξέλιξη των μεταγνωστικών εμπειριών: Η επίδραση των διάφορων φάσεων λύσης προβλήματος και ατομικών παραγόντων. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3(2), 1-20.
- Efklides, A., & Vauras, M., (1999). (Gyests eds.) Metacognitive experiences and their role in cognition (Special issue). *European Journal of Psychology of Education*, XIV (4).
- Efklides, A., (2001). *Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation*. In A. Efklides, J Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.) Trends and prospects in motivation research (pp. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain*. New York: Basic Books.
- Goodnow, J. (1977). *Children's drawings*. London: Fontana
- Groos, K. (1901). *The Play of Man*. New York: Appleton.
- Hall, G. S. (1920). *Youth*. New York: Appleton.
- Harris, D.B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York: Harcourt, Brace and World
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία, Β' τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fleck-Bangert, R. (1996). *Τα παιδιά στέλνουν τα μηνύματά τους με τις ζωγραφιές τους*. Αθήνα: Θυμάρι
- Freeman, N.H. (1980). *Stategies of representation in young children*. London: Academic Press.
- Κακίση Α.-Παναγοπούλου, (2001). *Και όμως ζωγραφίζουν. Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*. Εκδόσεις: Δελφοί.
- Kellogg, R. (1970). *Analysing children's art*. Palo Alto, Cal: National Press Books.

- Kerschensteiner, G. (1905). *Die entwicklung der zeichnerischen begabung*. Munich: Carl Gerber.
- Koppitz, E. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. London: Grune and Stratton.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Luquet, G.H. (1913). *Les dessins d'un enfantin*. Paris:Alcan.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. (2004-05). *Σχολική Ψυχολογία, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας*.
- Lompscher, J., Artelt, C., Schellhas, B., & Blib, F. (1995). *A complex investigation into learning strategies in 4th, 6th, and 8th grade students*. Potsdam, Germany: University of Potsdam.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Malchiodi, A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μεταλλίδου, Π. (2003). Κίνητρα, γλωσσική επίδοση, και μεταγνωστικές εμπειρίες σε ένα έργο κατανόησης κειμένου. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 10, 538-555.
- Μεταλλίδου, Π., Μπονώτη, Φ., & Βλάχος, Φ. (2003). Σχεδιαστικές επιδόσεις, μεταγνωστικές εμπειρίες, και προτίμηση χεριού σε παιδιά Δημοτικού. *Ψυχολογία και εκπαίδευση. Ψυχολογία και εκπαίδευση, Τόμος 1* (σελ. 205-228) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Metallidou, P., & Efklides, A., (2000). Metacognitive aspects of self, cognitive ability, and affect: Their interplay and specificity. *Psychology: The journal of the hellenic psychological society*, 7(3), 369-385.
- Moore, V. (1986). The relationship between children's drawings and preference of alternative depictions of familiar object. *Journal of experimental child psychology*, 42, 187-198.
- Μποτούρογλου, Ε. (2001), *Η σχέση των μεταγνωστικών εμπειριών και της σχεδιαστικής επίδοσης των παιδιών*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης..
- Μπονώτη, Φ. (1998). *Σχεδιαστική απόδοση κατηγορικών, αιτιωδών και χωρικών σχέσεων σε συνάρτηση με την εξελικτική κατάσταση των σχετικών*

εξειδικευμένων δομικών συστημάτων και του συστήματος επεξεργασίας.

Διδ. Διατριβή. Θεσσαλονίκη, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

- Μπονώτη, Φ. (2005). *Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Βόλος: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary educational psychology*, 21, 390-405.
- Piaget, J. & Inhelder B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Shell, D., Murphy, C., & Bruning, R. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Spencer, H. (1873). *Principles of Psychology*. New York: Appleton.
- Thomas, G.V., & Silk, A.M. (2000). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα : Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Willats, J. (1995). An information-processing approach to drawing development. In C. Lange-Kuttner & G. V. Thomas (Eds.), *Drawing and looking: Theoretical approaches to pictorial representation in children* (pp. 27-43). Hemel Hemstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An iconoclastic of the imagery sources in the drawings of young people, *Art Education*, 30, 5-11.
- Winner, E. (1982). *Invented worlds: The psychology of the arts*. Boston, Mass: Harvard University Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25, 82-91.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το Ερωτηματολόγιο

Όνοματεπώνυμο παιδιού: _____

Φύλο: Αγόρι 1 Κορίτσι 2

Σχολείο: _____

Ημερομηνία εξέτασης: _____

Ημερομηνία γέννησης: _____

Αποτέλεσμα (σε μήνες): _____

1. Σου αρέσει να ζωγραφίζεις;

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|-----------------|-------------------|-----------------|----------------------|
| Δε μου αρέσει καθόλου | Μου αρέσει λίγο | Μου αρέσει αρκετά | Μου αρέσει πολύ | Μου αρέσει πάρα πολύ |

1^α. Γιατί; (αν 1 και 2)

Απάντηση: _____

2. Νομίζεις ότι τα καταφέρνεις στη ζωγραφική;

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Δεν τα καταφέρνω καθόλου καλά | Τα καταφέρνω λίγο καλά | Τα καταφέρνω αρκετά καλά | Τα καταφέρνω πολύ καλά | Τα καταφέρνω πάρα πολύ καλά |

2^α. Γιατί (αν 1 και 2)

Απάντηση: _____

3. Οι γονείς σου σου λένε ότι τα καταφέρνεις στη ζωγραφική;

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| Ότι δεν τα καταφέρνω καθόλου καλά | Ότι τα καταφέρνω λίγο καλά | Ότι τα καταφέρνω αρκετά καλά | Ότι τα καταφέρνω πολύ καλά | Ότι τα καταφέρνω πάρα πολύ καλά |

3^α . Δηλαδή, τι σου λένε;

Απάντηση: _____

4. Ο/Η δάσκαλος/δασκάλα σου σου λέει ότι τα καταφέρνεις στη ζωγραφική;

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| Ότι δεν τα καταφέρνω καθόλου καλά | Ότι τα καταφέρνω λίγο καλά | Ότι τα καταφέρνω αρκετά καλά | Ότι τα καταφέρνω πολύ καλά | Ότι τα καταφέρνω πάρα πολύ καλά |

4^α . Δηλαδή, τι σου λέει;

Απάντηση: _____

5. Πόσο συχνά ζωγραφίζεις;

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------|--------|-------------|--------------|------------|
| Δεν ζωγραφίζω ποτέ | Σπάνια | Κάπου κάπου | Αρκετά συχνά | Πολύ συχνά |

6. Τι σου αρέσει να ζωγραφίζεις συνήθως;

Απάντηση: _____

7. Πιστεύεις ότι είναι σημαντικό για ένα παιδί να μπορεί να ζωγραφίζει καλά;

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|----------------|------------------|----------------|---------------------|
| Καθόλου σημαντικό | Λίγο σημαντικό | Αρκετά σημαντικό | Πολύ σημαντικό | Πάρα πολύ σημαντικό |

7^α . Γιατί;

Απάντηση: _____

8. Πιστεύεις ότι είναι σημαντικό για ένα παιδί να μπορεί να γράφει και να διαβάζει καλά;

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|----------------|------------------|----------------|---------------------|
| Καθόλου σημαντικό | Λίγο σημαντικό | Αρκετά σημαντικό | Πολύ σημαντικό | Πάρα πολύ σημαντικό |

8^α. Γιατί;

Απάντηση: _____

9. Πιστεύεις ότι είναι σημαντικό για ένα παιδί να είναι καλό στα μαθηματικά;

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|----------------|------------------|----------------|---------------------|
| Καθόλου σημαντικό | Λίγο σημαντικό | Αρκετά σημαντικό | Πολύ σημαντικό | Πάρα πολύ σημαντικό |

9α. Γιατί;

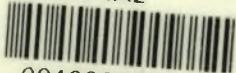
Απάντηση: _____

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085172