

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚ/ΣΗΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*« ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΟΠΟΙΟ ΑΝΑΠΑΡΙΣΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΑ
ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ »*

Επιμέλεια:
Κατηφόρη Χρυσούλα
Α.Μ. 0299021

Επόπτριες:
Φ. Μπονώτη
Α. Λεονταρή

ΒΟΛΟΣ 2003



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

Αριθ. Εισ.: 927/1

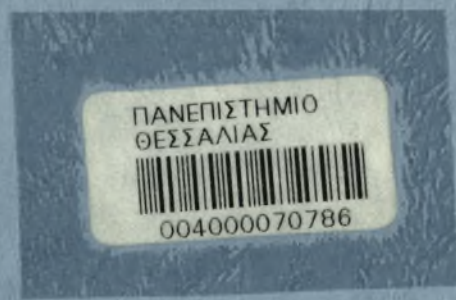
Ημερ. Εισ.: 21-01-2004

Δωρεά:

Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΤ ΠΠΕ

2003

ΚΑΤ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	6
Εισαγωγή.....	7
Μέρος I	
1. ΠΡΟΒΟΛΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ....	12
1.1. Οι προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης.....	12
1.2. Η κριτική για τις προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης	21
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ	24
2.1. Η έννοια του εαυτού.....	24
2.2. Η έννοια της αυτοαντίληψης.....	31
2.3. Η δομή της αυτοαντίληψης.....	33
2.4. Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης.....	34
2.5. Αξιολόγηση της αυτοαντίληψης	37
2.5.1. Μεθοδολογικά προβλήματα των τεχνικών μέτρησης της αυτοαντίληψης.....	38
2.5.2. Ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης.....	40
3. Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΣΤΟΧΟΙ, ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	44
3.1. Στόχοι.....	47
3.2. Πειραματικό σχέδιο.....	48
3.3. Υποθέσεις.....	50
Μέρος II	
4. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	53
4.1. Δείγμα.....	53
4.2. Έργα.....	53
4.3. Διαδικασία.....	55
4.4. Κριτήρια αξιολόγησης.....	56
4.5. Συμφωνία μεταξύ εξεταστών.....	59
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	60
5.1. Συσχετίσεις ανάμεσα στις κλίμακες αυτοαντίληψης του ΠΑΤΕΜ I και στις παραμέτρους του σχεδίου.....	61
5.2. Συσχετίσεις ανάμεσα στις επιμέρους κλίμακες αυτοαντίληψης του ΠΑΤΕΜ I.....	63

5.3. Συσχετίσεις ανάμεσα στις σχεδιαστικές επιδόσεις στη φιγούρα του εαυτού και στη φιγούρα του φίλου ανά παράμετρο που εξετάστηκε.....	64
5.4. Ποιοτική ανάλυση.....	65
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	71
6.1. Η χρήση των προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης για την εκτίμηση της αυτοαντίληψης του παιδιού.....	72
6.2. Η στερεοτυπία στο παιδικό σχέδιο.....	74
6.3. Η σχέση των επιμέρους κλιμάκων της αυτοαντίληψης του ΠΑΤΕΜ Ι (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β).	75
6.4. Μελλοντικοί ερευνητικοί προσανατολισμοί.....	76
6.5. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	77
Βιβλιογραφία.....	78
Παράρτημα.....	83

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το ενδιαφέρον μου για το χώρο της ψυχολογίας, και ειδικότερα της σχολικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας του παιδικού σχεδίου, άρχισε να αναπτύσσεται από την απαρχή ακόμη των σπουδών μου στο πανεπιστήμιο. Η συνέπεια αυτού του ενδιαφέροντος και της ενασχόλησης με τα συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία είναι η παρούσα έρευνα, με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη του παιδιού και στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αναπαριστά σχεδιαστικά τον εαυτό του. Στην πορεία για τη διεξαγωγή και την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας υπήρξαν άνθρωποι που ήδη γνώριζα και άλλοι που τους γνώριζα για πρώτη φορά, που με βοήθησαν και θα ήθελα να τους ευχαριστήσω.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου την επόπτριά μου, κ. Φάννυ Μπονώτη, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για το ενδιαφέρον που έδειξε για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Οι υποδείξεις της, οι διορθωτικές της παρεμβάσεις και η ενθάρρυνση της όλο αυτό το διάστημα υπήρξαν ανεκτίμητες για μένα.

Τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω και στην κ. Αγγελική Λεονταρή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την παροχή υλικού και την ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχε.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/-τριες της Β΄ τάξης του 3^{ου}, του 6^{ου}, του 8^{ου}, του 22^{ου} και του 32^{ου} Δημοτικού σχολείου Βόλου τη σχολική

χρονιά 2002-2003, για το χρόνο και τις διευκολύνσεις που μου παρείχαν και για την πρόθυμη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους γονείς μου και τον αδερφό μου που με ενθάρρυναν και με υποστήριξαν σε αυτή την προσπάθεια καθώς και τη φίλη και συμφοιτήριά μου, Μαρία Κουτσιανίτη που βαθμολόγησε ως δεύτερος εξεταστής τα σχέδια του δείγματος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει με πειραματικό τρόπο τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη του παιδιού και στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αναπαριστά σχεδιαστικά τον εαυτό του. Το δείγμα αποτέλεσαν 90 παιδιά που φοιτούσαν στη Β΄ τάξη Δημοτικών σχολείων της περιοχής του Βόλου. Ζητήθηκε από τα παιδιά αρχικά να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ I (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β) για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν σε μια κόλλα Α4 τον εαυτό τους και σε μια άλλη κόλλα Α4 το φίλο / φίλη τους. Τα σχέδια βαθμολογήθηκαν από δύο ανεξάρτητους εξεταστές με σχετικά υψηλή συμφωνία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων περιλάμβανε τη διερεύνηση των συσχετίσεων ανάμεσα στις 8 παραμέτρους του σχεδίου που εξετάστηκαν και τις 4 υποκλίμακες αυτοαντίληψης του ΠΑΤΕΜ I. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν και συσχετίσεις ανάμεσα στις επιμέρους υποκλίμακες της αυτοαντίληψης του ΠΑΤΕΜ I και έγινε και ποιοτική ανάλυση της βαθμολογίας των σχεδίων. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας αυτής καταλήγουν στα εξής: α) οι προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης του ατόμου που σχεδιάζει, β) το ΠΑΤΕΜ I αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης της αυτοαντίληψης παιδιών ηλικίας 7 έως και 9 ετών με εσωτερική συνέπεια και γ) τα παιδιά σχεδιάζουν την ανθρώπινη φιγούρα με στερεότυπο τρόπο και είτε σχεδιάζουν τον εαυτό τους είτε το φίλο / φίλη τους παράγουν το ίδιο σχέδιο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχέδιο είναι μια μοναδική δραστηριότητα με περίπλοκη ανάπτυξη και εξέλιξη. Το συμβολικό αυτό σύστημα αναπαράστασης του κόσμου θεωρείται ένα από τα κυριότερα επιτεύγματα του ανθρώπινου μυαλού (Golomb, 1992). Τα σχέδια και ιδιαίτερα αυτά των παιδιών ασκούν μια περίεργη γοητεία με την πρώτη ματιά και αυτό γιατί ενσωματώνουν στοιχεία ελκυστικά αλλά και περίεργα, αν όχι ενοχλητικά (Thomas & Silk, 2000). Ανέκαθεν οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών τραβούσαν το ενδιαφέρον εξαιτίας της απλότητας και της πολυπλοκότητας τους ταυτόχρονα. Για παραπάνω από έναν αιώνα τα παιδικά σχέδια αποτελούν πρόσφορο πεδίο έρευνας για ένα μεγάλο και ανομοιογενές πλήθος ανθρώπων. Πρόκειται για ιστορικούς της τέχνης, καλλιτέχνες, ψυχολόγους και δασκάλους που ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την εικαστική έκφραση των παιδιών και μελέτησαν τα σχέδια από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Ερωτήματα όπως το «γιατί τα παιδιά σχεδιάζουν με αυτό τον τρόπο ;» γίνονται πολύ συχνά από δασκάλους και γονείς και έχουν απασχολήσει διάφορους επιστήμονες, οι οποίοι χρησιμοποίησαν την έρευνα για να δώσουν απαντήσεις. Στο χώρο της ψυχολογίας, από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, πολλοί ειδικοί προσπάθησαν να συνδέσουν την εικαστική έκφραση με την προσωπικότητα του δημιουργού της (Malchiodi, 2001) στην προσπάθειά τους να δώσουν απάντηση στο πλήθος των ερωτημάτων.

Για πολλά χρόνια, στο χώρο του παιδικού σχεδίου κυριάρχησαν δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη είναι η γνωστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία τα παιδικά σχέδια είναι γνωστικοί χάρτες της περιορισμένης

νοητικής ζωής του παιδιού. Τα παιδιά αποκαλύπτουν με τα σχέδιά τους τις ανώριμες αντιλήψεις που έχουν για τον κόσμο. Κύριος υποστηρικτής της άποψης αυτής είναι ο Jean Piaget, ο οποίος χρησιμοποίησε το παιδικό σχέδιο με σκοπό να επιβεβαιώσει τη θεωρία του για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και ιδιαίτερα την ανάπτυξη της αντίληψης του χώρου (Golomb, 1992). Η δεύτερη θεωρητική προσέγγιση τονίζει την προβολική σημασία των σχεδίων. Στα πλαίσια αυτά λοιπόν, θεωρείται ότι κάθε παιδί προβάλλει στα σχέδια που δημιουργεί τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Η Karen Machover είναι από τις πιο γνωστές ερευνήτριες που συντάχθηκε με αυτή την άποψη και ανέλυσε τα παιδικά σχέδια ως προβολές της «εικόνας του σώματος» ή του «εσωτερικού εαυτού» (Golomb, 1992). Συνέπεια όλης αυτής της ενασχόλησης με το παιδικό σχέδιο και τη σχέση του με την προσωπικότητα των παιδιών ήταν η δημιουργία διαφόρων δοκιμασιών για να εξετάσουν την ύπαρξη αυτής της σχέσης.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η εικόνα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους (αυτοαντίληψη) γίνεται «ορατή» από τα σχέδια όπου αναπαριστούν τον εαυτό τους. Υποστηρικτές των προβολικών θεωρητικών προσεγγίσεων έχουν κατά καιρούς δηλώσει ότι οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών συνδέονται με την αυτοαντίληψή τους και για να πιστοποιήσουν αυτή την πεποίθηση χρησιμοποιούν προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης. Στα πλαίσια αυτών των δοκιμασιών, διάφορα χαρακτηριστικά των σχεδίων αντιστοιχούνται με ενδείξεις αυτοαντίληψης, (για παράδειγμα οι μικροσκοπικές ανθρώπινες φιγούρες στα παιδικά σχέδια σχετίζονται από διάφορους ερευνητές με χαμηλή αυτοαντίληψη). Από την άλλη πλευρά, όλο και περισσότεροι ερευνητές αμφισβητούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης καθώς δε λαμβάνουν

υπόψη σημαντικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων στοιχεία, όπως την πορεία της σχεδιαστικής διαδικασίας. Επιπλέον οι αντιστοιχίσεις που γίνονται στις προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης θεωρούνται αυθαίρετες. Η διαφωνία αυτή ανάμεσα στους ερευνητές αποτέλεσε το έναυσμα για την παρούσα έρευνα. Κατά συνέπεια, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η πειραματική διερεύνηση της προαναφερθείσας σχέσης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και στα σχέδια για τον εαυτό.

Η εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη, το θεωρητικό από τη μια πλευρά και το ερευνητικό από την άλλη.

Το θεωρητικό μέρος χωρίζεται σε 3 κεφάλαια :

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το τι είναι οι προβολικές σχεδιαστικές δοκιμασίες ή αλλιώς προβολικά τεστ και γίνεται εκτενής αναφορά στα πιο γνωστά από αυτά. Επιπλέον, παρατίθεται και η κριτική που ασκήθηκε στην χρήση των προβολικών τεστ ως διαγνωστικά εργαλεία.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη θεωρητική ανάλυση της έννοιας της αυτοαντίληψης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στην έννοια του εαυτού και στη δομή, τη διαμόρφωση και τις μεθόδους μέτρησης της αυτοαντίληψης.

Τέλος, το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη λογική, τους στόχους και τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας απαρτίζεται από τρία κεφάλαια:

Στο κεφάλαιο τέσσερα παρατίθεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε και γίνεται παρουσίαση του δείγματος, των έργων, της διαδικασίας και των κριτηρίων αξιολόγησης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η επεξεργασία των αποτελεσμάτων και γίνεται σχολιασμός τους.

Ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο, το έκτο συζητούνται τα ευρήματα και τα βασικότερα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Ι

ΠΡΟΒΟΛΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

1.1 Οι προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης

Ο όρος προβολικό σχέδιο εμφανίστηκε γύρω στο 1940, σε μια περίοδο όπου τα σχέδια είχαν αρχίσει να μελετώνται ως οπτικές αναπαραστάσεις του νοητικού και συναισθηματικού κόσμου του παιδιού. Η χρήση του σχεδίου για την αξιολόγηση της προσωπικότητας αποτέλεσε μέρος μιας ευρύτερης χρήσης προβολικών μεθόδων στην κλινική ψυχολογία (Thomas & Silk, 2000). Στα πλαίσια αυτά, αναπτύχθηκαν διάφορες προβολικές δοκιμασίες στηριζόμενες στην πεποίθηση ότι οι ζωγραφιές απεικονίζουν την ψυχολογική κατάσταση και τις εμπειρίες αυτών που σχεδιάζουν. Με άλλα λόγια, το θεωρητικό υπόβαθρο αυτών των δοκιμασιών φέρει ως έρεισμα τη θεώρηση ότι οι αντιδράσεις των παιδιών στο σχεδιασμό συγκεκριμένων μορφών ή θεμάτων αντανακλούν την προσωπικότητα και τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο και τον εαυτό τους (Malchiodi, 2001). Η εδραίωση αυτής της άποψης είχε ως επακόλουθο τη διεξαγωγή και δημοσίευση, από δασκάλους και ψυχολόγους, δεκάδων ερευνών που σχετίζονται με προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης (Van Hutton, 1994).

Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι το περιεχόμενο των προβολικών δοκιμασιών ποικίλλει και ανάλογα με το ζητούμενο κάθε έρευνας χρησιμοποιούνται οι ανάλογες δοκιμασίες. Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στις προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης γιατί η χρήση αυτών μελετάται. Υπάρχουν όμως, και προβολικές τεχνικές που περιλαμβάνουν δοκιμασίες συμπλήρωσης προτάσεων, δοκιμασίες λεκτικών συνειρμών καθώς και τεστ αντίληψης εικόνων, όπως είναι για παράδειγμα το Thematic Apperception Test (Malchiodi, 2001).

Σύμφωνα με τη Van Hutton (1994) τα σχέδια των παιδιών μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο εργαλείο αξιολόγησης για τους ειδικούς, καθώς αποτελούν έναν κοινό τρόπο έκφρασης των παιδιών. Πολλοί ερευνητές θεώρησαν λοιπόν, ότι η ζωγραφική που αρέσει πολύ στα παιδιά είναι μια εναλλακτική μορφή αυτοέκφρασης καθώς αποκαλύπτει στοιχεία που λεκτικά δε γίνεται να φανερωθούν. Τέλος, όπως παρατηρούν και οι Lowenfeld και Brittain (1982) *«η ζωγραφική αποτελεί επαρκή δείκτη της ανάπτυξης του παιδιού, καθώς κινείται από την εγωκεντρική οπτική προς τη σταδιακή συνείδηση του εαυτού του ως μέρος ενός ευρύτερου περιβάλλοντος»* (σελ. 154 στο Malchiodi, 2001).

Οι προβολικές προσεγγίσεις στο παιδικό σχέδιο στηρίζονται θεωρητικά στην ψυχαναλυτική θεωρία. Ο όρος προβολή χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 1938 από τον Henry A. Murray, όμως τη σημασία των προβολικών τεχνικών τόνισε πρώτος, ένα χρόνο αργότερα ο L. K. Frank. Οι προβολικές δοκιμασίες (projective tests) σχετίζονται με τη χρήση κάπως αόριστων ερεθισμάτων στα οποία το υποκείμενο μπορεί να αποκριθεί με ιδιαίτερα ατομικό τρόπο, χωρίς βέβαια να γνωρίζει τον τρόπο ερμηνείας που θα χρησιμοποιήσει ο εξεταστής (Pervin & John, 2001).

Είναι ευρέως γνωστό, ότι ο Freud ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην τέχνη, τα σύμβολα και την προσωπικότητα και ήταν θερμός υποστηρικτής της ανάλυσης αυτής της σχέσης. Ο Freud πίστευε ότι οι εικόνες είναι ξεχασμένες ή απωθημένες αναμνήσεις και ότι ένας τρόπος αποκάλυψής τους είναι και η εικαστική έκφραση. Η παρατήρησή του ότι οι καλλιτέχνες υποκινούνται από τις εσωτερικές τους συγκρούσεις για να εκφραστούν εικαστικά επιβεβαίωσε τη πεποίθηση ότι το σχέδιο μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του δημιουργού του (Malchiodi, 2001). Συνεπώς, σύμφωνα με τη φροϋδική θεωρία, οι εικαστικές δημιουργίες ενός παιδιού επηρεάζονται από τις ασυνείδητες επιθυμίες και τους φόβους του και ταυτόχρονα αποτελούν απελευθέρωση εγκλωβισμένων συναισθημάτων (Thomas & Silk, 2000).

Επιπλέον και ο Jung ενδιαφέρθηκε για το ψυχολογικό περιεχόμενο των εικαστικών έργων, παρόλο που διαφοροποιήθηκε από τις ιδέες του Freud από το 1914. Ο Jung ενθάρρυνε σε μεγάλο βαθμό τους ασθενείς του να σχεδιάζουν γιατί πίστευε ότι υπήρχε σημαντικό δέσιμο μεταξύ εικόνας και ψυχής και έδινε μεγάλη σημασία στην απόδοση αυτού που ο καθένας έχει μέσα του (Malchiodi, 2001).

Όλη αυτή η θεωρητική ενασχόληση με την προβολική χρήση των παιδικών σχεδίων είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία διάφορων προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης. Τα προβολικά τεστ είναι η πιο καλλιεργημένη μορφή διαγνωστικών μέσων με βάση το σχέδιο, από την άποψη ότι μεγάλη μερίδα ερευνητών έχουν επενδύσει στη δημιουργία και βελτίωσή τους. Πρόκειται για θεματοποιημένα σχεδιαστικά τεστ όπου η προβολή επιζητείται από τον εξεταστή (Μπέλλας, 2000).

Η βασική αρχή των προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης συνοψίζεται στο εξής: το αντικείμενο που καλείται να σχεδιάσει το παιδί θεωρείται ότι έχει μεγάλη εκφραστική και συμβολική αξία για το ίδιο. Συνήθως πρόκειται για αντικείμενα που τα παιδιά γνωρίζουν ήδη να σχεδιάζουν και για αυτό επιτρέπουν την ατομική έκφραση και προβολή. Χαρακτηριστικός επίσης είναι και ο τρόπος ερμηνείας των σχεδίων στα πλαίσια των δοκιμασιών αυτών. Η ερμηνεία λοιπόν, στηρίζεται είτε στην αντικειμενική απαρίθμηση σημείων και γνωρισμάτων στα οποία έχει αποδοθεί κάποια αξία από πριν, είτε στην κλινική εκτίμηση, είτε στο συνδυασμό και των δύο. Σε κάποιες προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης λαμβάνονται υπόψη και τα σχόλια του παιδιού-δημιουργού, είτε πρόκειται για αυθόρμητα σχόλια κατά τη διάρκεια της σχεδιαστικής διαδικασίας είτε είναι προϊόν ερωτηματολογίου.

Σε αυτό το σημείο, θεωρώ απαραίτητη την αναφορά στη συμβολή της Florence Goodenough στην ανάπτυξη των προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης. Παράλληλα, θα παρουσιαστούν και προβολικές δοκιμασίες που σχετίζονται με την παρούσα έρευνα και τη λογική της. Πρόκειται για κάποιες από τις πιο γνωστές δοκιμασίες σχεδίασης που αφορούν τη σχεδίαση της ανθρώπινης φιγούρας, όπως το Draw-A-Person test της Machover, το House-Tree-Person test του Buck και το test της Koppitz.

Η χρήση των σχεδίων ως εργαλείων για την εκτίμηση διαφόρων στοιχείων της προσωπικότητας ξεκίνησε ήδη από το 1926 όταν η Florence Goodenough δημιούργησε το Draw-A-Man test (Van Hutton, 1994). Πρόκειται για ένα τεστ που η δημιουργός του το θεώρησε ικανό να μετρήσει τη νοητική ωριμότητα, δηλαδή το πραγματικό επίπεδο νοητικής λειτουργίας του παιδιού (Μπονώτη, 2002). Η Goodenough

στηρίχθηκε στο ότι κάποιες πτυχές της σχεδιαστικής διαδικασίας συσχετίζονται με τη νοητική ηλικία του παιδιού και συνεπώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση της νοημοσύνης του (Malchiodi, 2001). Όσον αφορά την επιλογή της ανθρώπινης φιγούρας, έγινε εξαιτίας της προτίμησης που της δείχνουν τα παιδιά και των παγκόσμια ισχυόντων χαρακτηριστικών της. Το παρόν τεστ άσκησε ιδιαίτερη επιρροή στους μεταγενέστερους ερευνητές, οι οποίοι είτε το χρησιμοποίησαν ως θεωρητική βάση είτε το τροποποίησαν και το χρησιμοποίησαν ως τεστ.

Στο τεστ αυτό δίνεται στο παιδί μια κόλλα χαρτί με ένα μολύβι με την οδηγία «ζωγράφισε έναν άνθρωπο». Όταν το σχέδιο ολοκληρωθεί, κάθε λεπτομέρεια / χαρακτηριστικό παίρνει και από έναν βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, η ίδια η ερευνήτρια λάμβανε υπόψη και βαθμολογούσε τον αριθμό των λεπτομερειών, τις σωστές αναλογίες των μελών του σώματος, τον κινητικό συντονισμό της φιγούρας κ.α. Το βιβλίο “Measurement of intelligence by drawings” της Goodenough αποτελεί έναν πολύ χρήσιμο οδηγό χρήσεως για τη βαθμολόγηση των σχεδίων (Van Hutton, 1994).

Το τεστ της Goodenough απέκτησε αμέσως ιδιαίτερη φήμη ως τεχνική, παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι το χρησιμοποίησαν για τη μέτρηση της νοημοσύνης. Το 1963 αναθεωρήθηκε από τον Harris, ο οποίος διεξήγαγε πληθώρα ερευνών που όμως απέδειξαν χαμηλή συσχέτιση ανάμεσα στα αποτελέσματα του DAP και σε αυτά των καθ’ αυτό τεστ νοημοσύνης, όπως είναι για παράδειγμα το WISC και το Stanford Binet. Το σύστημα ανάλυσης των σχεδίων που πρότεινε η Goodenough άσκησε μεγάλη επιρροή στους ερευνητές με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν διάφορα προβολικά τεστ σχεδίασης, τα πιο γνωστά εκ των οποίων παρουσιάζονται παρακάτω.

Η Karen Machover απέκτησε μεγάλη εμπειρία χρησιμοποιώντας το Draw-A-Man test της Goodenough, και ήταν από τους πρώτους ερευνητές που διέκρινε μια σειρά από σχέσεις ανάμεσα στο σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας κάποιου και στην εικόνα που έχει για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη) ο δημιουργός του σχεδίου. Το προβολικό της τεστ Draw-A-Person καθώς και η δουλειά της σχετικά με την προσωπική προβολή στα σχέδια των ανθρώπινων μορφών έγιναν ιδιαίτερα γνωστά. Η ίδια η Machover αναφέρει για την ανθρώπινη φιγούρα τα εξής: *«η ανθρώπινη μορφή που σχεδιάζει ένα άτομο ακολουθώντας την οδηγία ζωγράφισε έναν άνθρωπο συνδέεται απόλυτα με τις δικές του προσωπικές παρορμήσεις, ανησυχίες, συγκρούσεις και αντισταθμιστικά χαρακτηριστικά. Κατά μία έννοια η σχεδιασμένη μορφή είναι το πρόσωπο, το δε χαρτί αντιστοιχεί στο περιβάλλον»* (Machover, 1949 σελ. 35 στο Malchiodi, 2001). Η Machover υιοθέτησε την άποψη του Schilder (1935) για την «εικόνα του σώματος» και δημιούργησε μια λίστα με μέρη του σώματος και τη συμβολική επεξήγησή τους για να υποστηρίξει την άποψή της (Golomb, 1992).

Στα πλαίσια του DAP test της Machover ο εξεταστής δίνει στο παιδί μια κόλλα χαρτί, ένα μολύβι και μια γόμα και του ζητά να ζωγραφίσει έναν άνθρωπο. Ο εξεταστής καλείται να σημειώνει τη σειρά με την οποία σχεδιάζει το παιδί καθώς και τα σχόλια που πιθανόν κάνει. Όταν ολοκληρωθεί το πρώτο σχέδιο, το παιδί προμηθεύεται μια άλλη κόλλα χαρτί και του ζητείται να ζωγραφίσει ένα άτομο του αντίθετου φύλου (Thomas & Silk, 2000).

Όσον αφορά στην ανάλυση και ερμηνεία των σχεδίων σε αυτή την περίπτωση, λαμβάνονται υπόψη τα μέρη του σώματος, το μέγεθος της φιγούρας αλλά και των μερών του σώματος ξεχωριστά, το σχήμα τους, η ποιότητα των γραμμών, η τοποθέτηση του σχεδίου στο χαρτί, το σβήσιμο

κ.α. (Μπονώτη, 2002) γιατί η Machover θεωρεί ότι δείχνουν επιρροές και κίνητρα στενά συνδεδεμένα με την αυτοεικόνα του ατόμου (Golomb, 1992). Γενικά, η ίδια η ερευνήτρια αποδίδει συμβολικά νοήματα στις διάφορες λεπτομέρειες της ανθρώπινης φιγούρας. Επιπλέον, η Machover θεωρεί ότι τα παιδιά στα σχέδιά τους εκφράζουν μόνιμα και σταθερά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Το βιβλίο της “Personality Projection in the Drawing of the Human Figure” το 1949 άσκησε μεγαλύτερη επιρροή και από αυτό της Goodenough και η δουλειά της θεωρείται ακόμη καθοριστικός οδηγός για την προβολική ερμηνεία των σχεδίων (Golomb, 1992).

Ένα από τα πιο γνωστά προβολικά τεστ είναι και το Σπίτι-Δέντρο-Άνθρωπος (House-Tree-Person) που αναπτύχθηκε το 1948 από τον Buck. Σε αυτή τη δοκιμασία ζητείται από το άτομο να ζωγραφίσει ένα σπίτι, ένα δέντρο και έναν άνθρωπο. Τα συγκεκριμένα αντικείμενα έχουν επιλεγεί σκόπιμα από τον Buck καθώς: α) είναι γνωστά και στα πιο μικρά παιδιά, β) τα παιδιά δέχονται πιο πρόθυμα να ζωγραφίσουν αυτά τα αντικείμενα παρά κάποια άλλα και γ) προφανώς προκαλούν πιο ελεύθερες και ειλικρινείς λεκτικές εκφράσεις από ότι άλλα αντικείμενα (Buck, 1948 στο Van Hutton, 1994). Επιπλέον, η σειρά σχεδίασης των αντικειμένων είναι δεδομένη. Κατά τη χορήγηση του H-T-P ο εξεταστής δίνει στο παιδί ένα μολύβι και μια κόλλα χαρτί με την εξής οδηγία «ζωγράφησε ένα σπίτι, ένα δέντρο και έναν άνθρωπο». Μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου το παιδί καλείται να απαντήσει σε μια σειρά από ερωτήσεις για το σχέδιό του , όπως για παράδειγμα «Σε ποιόν ανήκει αυτό το σπίτι;» (Van Hutton, 1994).

Ο Buck (1948) θεωρούσε ότι η ανάλυση των τριών αντικειμένων εφοδιάζει τον εξεταστή με διαφορετικές πληροφορίες. Έτσι σύμφωνα με

αυτόν, η ανάλυση του σχεδίου του ανθρώπου παρέχει στον εξεταστή πληροφορίες για την ευαισθησία, την ωριμότητα και την ευελιξία του παιδιού. Από το σχέδιο του δέντρου προκύπτουν πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ από το σχέδιο του σπιτιού διαφαίνονται τα αισθήματα που έχει το παιδί για το περιβάλλον του (Van Hutton, 1994). Τέλος, η αξιολόγηση των σχεδίων βασίζεται στην παρουσία ή απουσία λεπτομερειών, αναλογιών και προοπτικής αλλά και στη χρήση χρωμάτων (αν χρησιμοποιούνται) (Malchiodi, 2001). Συνεπώς και σε αυτή την περίπτωση η ανάλυση των σχεδίων είναι ανάλογη με αυτή της Goodenough (1926).

Μια τρίτη προβολική δοκιμασία σχεδίασης αποτελεί και το τεστ της Elizabeth Koppitz. Η Koppitz θεωρούσε ότι τα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας αντανακλούν το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού αλλά και τις στάσεις του προς τον εαυτό του και τους σημαντικούς άλλους της ζωής του (Koppitz, 1968 στο Thomas & Silk, 2000). Επίσης, συμφωνεί με τις απόψεις της Machover για την αντίληψη του εαυτού με τη διαφορά ότι για την Koppitz τα σχέδια αντανακλούν προσωρινά και όχι μόνιμα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών. Τέλος, υποστηρίζει ότι η διάγνωση δεν πρέπει να βασίζεται σε ένα μόνο δείκτη και ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία του παιδιού άρα και το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται γι' αυτό άλλωστε έβλεπε το τεστ της ως κλινική τεχνική και όχι ως ψυχομετρικό εργαλείο.

Στο τεστ της Koppitz ο εξεταστής δίνει στο παιδί πάλι μια κόλλα Α4, ένα μολύβι, μια γόμα και την εξής οδηγία *«Σε αυτό το κομμάτι χαρτιού θα ήθελα να ζωγραφίσεις έναν ΟΛΟΚΛΗΡΟ άνθρωπο. Μπορεί να είναι οποιοσδήποτε τύπος ανθρώπου θα ήθελες να ζωγραφίσεις, απλώς*

βεβαιώσου ότι είναι ένας ολόκληρος άνθρωπος και όχι σχέδιο με μια μόνο γραμμή ή γελοιογραφία» (Korppitz, 1968 στο Thomas & Silk, 2000). Η ερμηνεία γίνεται όπως και στο τεστ της Machover με την απουσία / παρουσία δεικτών. Ειδικότερα, η Korppitz είχε επινοήσει μια ταξινόμηση τριάντα εξελικτικών δεικτών που κάλυπταν σε γενικές γραμμές την κατάσταση των άκρων, τα χαρακτηριστικά του προσώπου κ.α. (Thomas & Silk, 2000). Επιπλέον, η συγκεκριμένη ερευνήτρια προσδιόρισε και τριάντα συναισθηματικούς δείκτες (Golomb, 1992). Οι συναισθηματικοί δείκτες λαμβάνουν υπόψη την απουσία κάποιων μελών του σώματος, την κλίση της φιγούρας (Μπονώτη, 2002), τη χοντρή ασυμμετρία άκρων, την παράλειψη κάποιων χαρακτηριστικών του προσώπου κ.α. (Thomas & Silk, 2000).

Εκτός από τις προαναφερθείσες προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης υπάρχουν πολλές άλλες που δεν αφορούν μόνο την ανθρώπινη φιγούρα. Ιδιαίτερη απήχηση έχουν επίσης και οι δοκιμασίες σχεδίασης της οικογένειας. Η χρήση των σχεδίων της οικογένειας για την αξιολόγηση των παιδιών είναι μια παλιά τεχνική που πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1930, όταν είχε εκφραστεί η άποψη ότι τα σχέδια των παιδιών με θέμα την οικογένεια μπορούν να συμβάλλουν στην εκτίμηση της προσωπικότητάς τους. Ένα τέτοιο προβολικό τεστ είναι για παράδειγμα και το Κινητικό Σχέδιο Οικογένειας (Kinetic Family Drawing test) των Burns & Kaufman (1970) που περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση του ότι τα παιδιά ζωγραφίζουν την οικογένειά τους να κάνει κάτι. Ο σκοπός και πάλι είναι να ενεργοποιηθούν τα συναισθήματα του παιδιού που έχουν σχέση με την αυτοαντίληψή του και τη δυναμική της οικογένειάς του. Η αξιολόγηση και σε αυτή την περίπτωση γίνεται με βάση μια λίστα στοιχείων που εξισώνονται με ένα χαρακτηριστικό π.χ. η βρωμιά σημαίνει κακός (Golomb, 1992).

1.2 Η κριτική για τις προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης.

Οι προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς ακόμη και στις μέρες μας. Παρόλη όμως την ισχύ και τη φήμη που απέκτησαν ως διαγνωστικά εργαλεία, τους ασκήθηκε δριμύτατη κριτική από πολλούς ερευνητές και θεωρητικούς. Κατά κύριο λόγο η χρήση των συγκεκριμένων τεχνικών δημιούργησε σοβαρά ερωτήματα αναφορικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα τους.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην εγκυρότητα των προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης έχει αμφισβητηθεί σε μεγάλο βαθμό. Πρώτα από όλα, έχει βρεθεί ότι κάποια χαρακτηριστικά των σχεδίων στα οποία αποδίδεται κλινική σημασία είναι απλώς στάδια της φυσιολογικής σχεδιαστικής ανάπτυξης (Thomas & Silk, 2000). Πολλά προβολικά τεστ, όπως το DAP της Machover, που αντιστοιχούν τις λεπτομέρειες που παρίστανται ή απουσιάζουν από ένα σχέδιο με κάποιο χαρακτηριστικό προσωπικότητας αγνοούν άλλες παραμέτρους, όπως την ηλικία του παιδιού. Κατά συνέπεια, τα εξελικτικά στάδια του παιδικού σχεδίου που ορίζουν βάση ηλικίας το φυσιολογικό δεν υπολογίζονται και έτσι μια παράλειψη φυσιολογική για την ηλικία των 5 ετών, όπως αυτή των χεριών, θεωρείται ένδειξη συναισθηματικής ανασφάλειας .

Γενικά, επικρατεί η άποψη ότι η παρουσία ή η απουσία στοιχείων θα πρέπει να εξετάζεται υπό το πρίσμα του επιπέδου σχεδιαστικής ανάπτυξης του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι η χρήση πληροφοριών που έχουν παρθεί από δείγμα ενηλίκων σε παιδιά είναι εσφαλμένη καθώς ισχύουν διαφορετικά αναπτυξιακά δεδομένα και δυνατότητες (Malchiodi, 2001).

Ένα άλλο θέμα που έχει σχέση με την αμφισβήτηση της εγκυρότητας των προβολικών τεστ αφορά το βαθμό στον οποίο η ερμηνεία των σχεδίων συμβαδίζει με τα αποτελέσματα και άλλων αξιολογήσεων της προσωπικότητας του παιδιού. Είναι σημαντικό να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι πολύ σπάνια υπάρχει κάποια ανεξάρτητη μαρτυρία ή άλλη κλινική εμπειρία που να πιστοποιεί τις ερμηνείες των ερευνητών (Thomas & Silk, 2000).

Πολλοί κλινικοί και θεωρητικοί που διαφώνησαν με τη χρήση των προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης έκριναν και την αξιοπιστία τους αμφίλεγόμενη. Στην περίπτωση της αξιοπιστίας, το πρόβλημα έχει να κάνει με το ότι ένα παιδί κάθε φορά που ζωγραφίζει ένα θέμα, π.χ. την ανθρώπινη φιγούρα, παράγει κάθε φορά και ένα διαφορετικό σχέδιο (Μπονώτη, 2002). Ποιο λοιπόν από τα σχέδια που παράγει ένα παιδί θα είναι σύμφωνα με τη λογική των προβολικών τεστ αξιόπιστη έκφραση της προσωπικότητάς του; Το ερώτημα που προκύπτει είναι πολύ σημαντικό καθώς καταρρίπτει την πιθανότητα ένα μεμονωμένο σχέδιο να είναι αξιόπιστη έκφραση της προσωπικότητας του δημιουργού του. Ακόμη όμως και αν μπορούσαμε να θεωρήσουμε ένα σχέδιο αντιπροσωπευτικό του τρόπου που σχεδιάζει το άτομο τότε θα πρέπει να υπάρξει και συμφωνία δύο ανεξάρτητων εξεταστών. Σε αντίθετη περίπτωση το προβολικό τεστ δε θεωρείται αξιόπιστο. Η συμφωνία μεταξύ των δύο ανεξάρτητων εξεταστών προϋποθέτει συμφωνία και στην αντικειμενική βαθμολόγηση των στοιχείων / λεπτομερειών του σχεδίου αλλά και στην ανάλυση και ερμηνεία αυτών (Thomas & Silk, 2000).

Ένα ακόμη βασικό σημείο κριτικής όλων των προβολικών δοκιμασιών που αναφέρονται στο προηγούμενο κεφάλαιο έχει να κάνει με την εμπειρική απόδειξη των κλινικών αντιστοιχιών που κάνουν οι

ερευνητές ανάμεσα σε λεπτομέρειες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Δυστυχώς, δεν υπάρχουν αποδείξεις για την υποτιθέμενη συμβολική σχέση ανάμεσα σε μια λεπτομέρεια / στοιχείο και στο συναίσθημα / χαρακτηριστικό που θεωρείται ότι αναπαριστά. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που να υποστηρίζουν τέτοιες αντιστοιχίες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Korritz που απέτυχε να υποστηρίξει τη διαγνωστική σημασία των από πριν επιλεγμένων στοιχείων της και εγκατέλειψε την ψυχομετρική προσέγγιση όπως προαναφέρθηκε (Golomb, 1992).

Τέλος, με τα δεδομένα της σημερινής εξέλιξης στο χώρο του παιδικού σχεδίου η μεγαλύτερη κριτική ενάντια στα προβολικά τεστ σχετίζεται με τη διαδικασία κατασκευής ενός σχεδίου. Στις μέρες μας το σύνολο των ερευνητών του παιδικού σχεδίου αντιλαμβάνεται και τονίζει τη σπουδαιότητα της σχεδιαστικής διαδικασίας στον καθορισμό της τελικής μορφής του σχεδίου. Σε αντίθεση με αυτό το πνεύμα λοιπόν, οι προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης στηρίζονται και εξετάζουν μόνο το τελικό προϊόν αγνοώντας τη διαδικασία παραγωγής αυτού και τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετώπισε το παιδί. Έχει αποδειχθεί από πληθώρα ερευνών ότι τα παιδιά όταν σχεδιάζουν, ακόμη και ένα πολύ οικείο θέμα όπως η ανθρώπινη φιγούρα, έρχονται αντιμέτωπα με προβλήματα προγραμματισμού, τοποθέτησης και ευθυγράμμισης (Thomas & Silk, 2000). Αυτά τα προβλήματα και ο τρόπος που θα αντιμετωπιστούν από τους μικρούς δημιουργούς μπορούν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες στον ερευνητή που θα θελήσει να ερμηνεύσει το σχέδιο. Συνεπώς, όπως πολλοί ερευνητές υποστήριξαν (Goodnow, 1977) τα αποτελέσματα της σχεδιαστικής διαδικασίας δεν πρέπει να αγνοούνται.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

2.1 Η έννοια του εαυτού.

Από την απαρχή της επιστήμης της ψυχολογίας η έννοια του εαυτού αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή πεδία έρευνας και μελέτης. Ανέκαθεν οι άνθρωποι διακατέχονταν από υπαρξιακές ανησυχίες και ερωτήματα, και τα ερωτήματα αναφορικά με τον εαυτό βρισκόντουσαν από καταβολής κόσμου σε περίοπτη θέση. Το θέμα του εαυτού, όπως είναι γνωστό, ήταν αντικείμενο μελέτης των φιλοσόφων από την αρχαιότητα ακόμη και στη συνέχεια περιήλθε στη «δικαιοδοσία» της ψυχολογίας. Στο χώρο της ψυχολογίας υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη και τον ορισμό της έννοιας του εαυτού από την γέννηση της επιστήμης της ψυχολογίας μέχρι και σήμερα. Βέβαια, ιστορικά θα πρέπει να εξαιρεθεί μια περίοδος όπου με την επικράτηση του μιχαεβιορισμού η ιδέα του εαυτού είχε τεθεί στο περιθώριο για να επανέλθει δυναμικά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Λεονταρή, 1998).

Σχεδόν όλοι οι θεωρητικοί στο χώρο της ψυχολογίας έχουν αναφερθεί με τρόπο άλλοτε άμεσο και άλλοτε έμμεσο στην έννοια του

εαυτού. Κατά συνέπεια, υπάρχουν τόσοι ορισμοί και θεωρίες όσοι και οι εμπλεκόμενοι στη μελέτη του εαυτού. Για παράδειγμα σύμφωνα με το Rogers (1951, σ.136 στο Λεονταρή, 1998) ο εαυτός ορίζεται ως «*μια οργανωμένη μορφή των αντιλήψεων που γίνονται αποδεκτές από τη συνείδηση*». Ο Burns (1982, σ.5 στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001α) από την άλλη πλευρά θεωρεί ότι η έννοια του εαυτού «*είναι ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων*». Οι Combs & Snygg (1959) ορίζουν την έννοια του εαυτού ως την οργάνωση όλων όσων φαίνονται στο άτομο ότι είναι **Εγώ** ή **Εμένα** (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Για πολλά χρόνια, σχετικά με την έννοια του εαυτού επικρατούσε ασάφεια, τόσο σε επίπεδο ορολογίας όσο και σε επίπεδο ορισμού και μέτρησης (Blascovich & Tomaka, 1991. Byrne, 1996a. Harter, 1983, 1999. Hattie, 1992. Wylie, 1979, 1989. στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Όλη αυτή η σύγχυση ήταν αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων, κυριότεροι των οποίων είναι οι εξής:

1. Η έλλειψη ενός γενικά παραδεκτού ορισμού.
2. Η χρησιμοποίηση διαφόρων όρων με κοινό πρόθεμα τη λέξη «εαυτός», ως συνώνυμων της έννοιας του εαυτού.
3. Η ασάφεια ως προς τις συνιστώσες του εαυτού.
4. Η τάση πολλών ερευνητών να περιγράφουν την έννοια του εαυτού με όρους όχι αυστηρά επιστημονικούς γιατί τη θεωρούσαν κάτι αυτονόητο.

Κατά καιρούς έχουν αποδοθεί στον εαυτό πολλές και διαφορετικές έννοιες. Οι διάφοροι ορισμοί κάποιες φορές φαίνεται να αλληλοαναιρούνται αλλά από μια άλλη οπτική γωνία θα μπορούσε κανείς να πει ότι αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς ο κάθε ορισμός τονίζει διαφορετικές πτυχές του εαυτού. Ανεξάρτητα λοιπόν από τις αντιθέσεις μεταξύ των ερευνητών, ένας γενικά παραδεκτός ορισμός της έννοιας του

εαυτού είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Burns, 1982. Byrne, 1996a. Combs & Snygg, 1959. Gergen, 1971. Harter, 1999. Hattie, 1992. Rogers, 1951. Rosenberg, 1986a. Shavelson & Bolus, 1982. Shavelson et al., 1976 στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Σήμερα είναι γενικά παραδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ότι η έννοια του εαυτού είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή με πτυχές γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές. Βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού θεωρούνται η αυτοαντίληψη (self-perception) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem). Η αυτοαντίληψη, στην οποία θα αναφερθούμε διεξοδικά παρακάτω, είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού, οι περιγραφές, οι δηλώσεις που κάνει το άτομο για τον εαυτό του, ενώ η αυτοεκτίμηση είναι η συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στην άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου. Για πολλούς ερευνητές οι δύο αυτές συνιστώσες είναι έννοιες συνώνυμες, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητο να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα τους (Λεονταρή, 1998).

Ένα από τα θέματα που απασχόλησε ιδιαίτερα τους ψυχολόγους ήταν εάν η φύση του εαυτού αποτελεί μια ενιαία ή μια πολυδιάστατη έννοια. Οι εκάστοτε ερευνητές διέκριναν διάφορες κατηγορίες (πτυχές) εαυτού, ανάλογα με αυτά που ορίζει η θεωρία που ο κάθε ψυχολόγος έχει αναπτύξει ή ασπάζεται. Οι Lewis & Brooks-Gunn (1979) για παράδειγμα έκαναν λόγο για τον υπαρξιακό και τον κατηγορικό εαυτό. Ο όρος υπαρξιακός εαυτός αναφέρεται στον εαυτό ως υποκείμενο με διακριτή υπόσταση από τους άλλους. Από την άλλη ο όρος κατηγορικός εαυτός αναφέρεται στον εαυτό ως αντικείμενο και περιλαμβάνει διαστάσεις μέσω των οποίων ο εαυτός ορίζεται όπως π.χ. το φύλο, η ηλικία κ.α (Γωνίδα & Κιοσέογλου, 1998) Επιπλέον, ο James, ο οποίος είναι ο

βασικός εμπνευστής της θεωρίας του εαυτού τονίζει τη διπλή φύση του εαυτού και υποστηρίζει ότι αποτελείται από το Εγώ (I), το υποκείμενο που παρατηρεί και το Εμένα (Me), το αντικείμενο της εμπειρίας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Στην περίπτωση όμως της ανάλυσης του James, οι δυο κατηγορίες είναι κατηγορίες της αυτοαντίληψης.

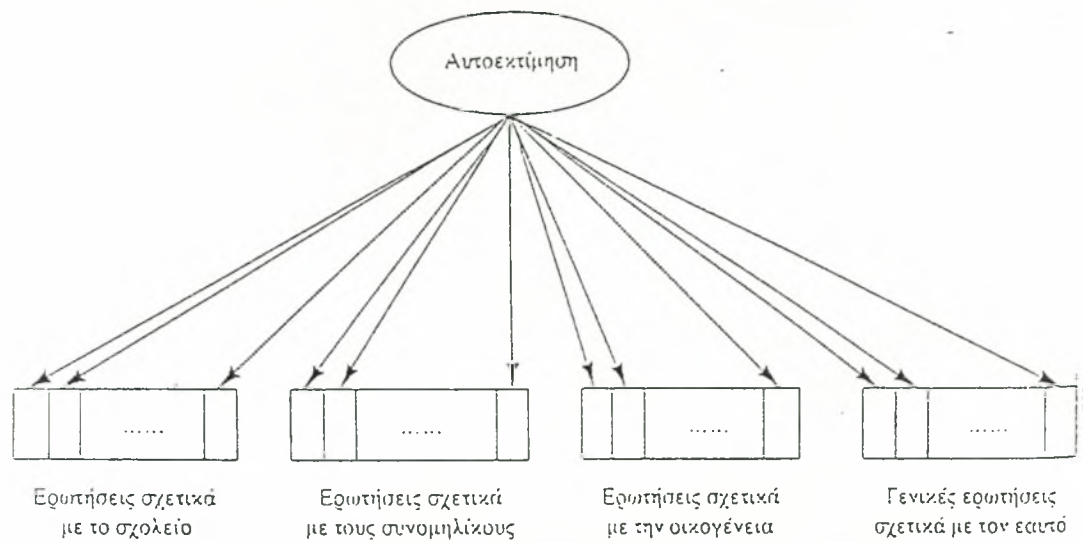
Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι μόνο ο άνθρωπος μπορεί να καταστήσει αντικείμενο παρατήρησης τον ίδιο του τον εαυτό. Σε αυτά τα πλαίσια διέκρινε τέσσερις πτυχές του εαυτού ο James, τον υλικό εαυτό, τον κοινωνικό εαυτό, τον πνευματικό εαυτό και το καθαρό Εγώ (Λεονταρή, 1998). Οι απόψεις του James έχουν ιδιαίτερη απήχηση ακόμη και σήμερα και επηρέασαν πολλούς ερευνητές. Πέραν της θεωρίας του James και των υποστηρικτών αυτής υπάρχουν και άλλες θεωρίες περί πολλαπλότητας του εαυτού, όπως η θεωρία της Markus (Markus & Nuriious, 1986) σχετικά με τους πιθανούς εαυτούς.

Το πλήθος των απόψεων αναφορικά με τη φύση του εαυτού οδήγησε στη δημιουργία κάποιων μοντέλων για τη μέτρηση της έννοιας του εαυτού. Εδώ θα αναφερθούμε επιγραμματικά σε τέσσερα από αυτά. Πρώτα από όλα, έχουμε το μονοδιάστατο-αθροιστικό μοντέλο του Coopersmith (σχήμα 1.1.). Ο Coopersmith ήταν ένας από τους κύριους εκπροσώπους της άποψης ότι ο εαυτός είναι μια γενική-αδιαφοροποίητη εννοιολογική κατασκευή. Το ερωτηματολόγιό του (Coopersmith, 1967 στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001α) περιλαμβάνει ερωτήσεις για το σχολείο, τους συνομηλίκους, την οικογένεια και τον εαυτό γενικότερα και το άθροισμα των τιμών των ερωτήσεων αποτελεί ένα δείκτη αυτοεκτίμησης. Η αμφισβήτηση του προαναφερθέντος μοντέλου από τον Rosenberg (1965, 1986) οδήγησε στην δημιουργία του μονοδιάστατου-σφαιρικού μοντέλου του ίδιου ερευνητή (σχήμα 1.2.). Σε αυτή την περίπτωση τα

στοιχεία του εαυτού σταθμίζονται και συνδυάζονται σύμφωνα με μια σύνθετη εξίσωση και οι ερωτήσεις είναι άμεσα ερωτήσεις αυτοεκτίμησης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α)

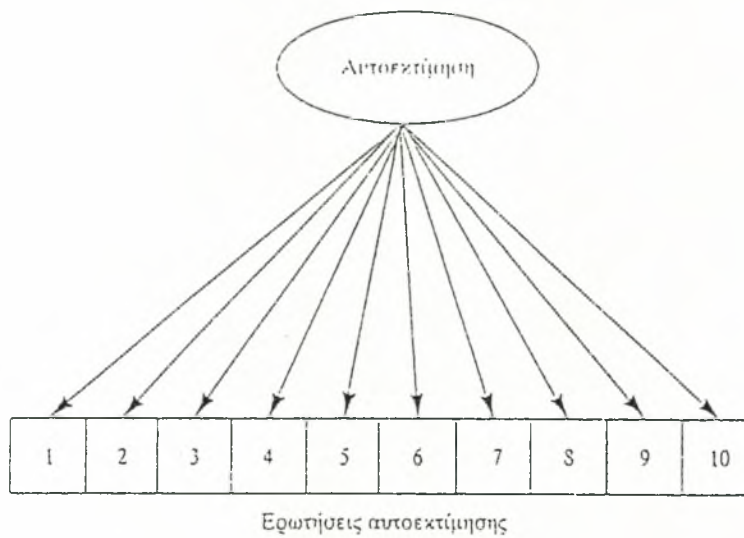
Η περαιτέρω αμφισβήτηση του μονοδιάστατου-αθροιστικού μοντέλου οδήγησε σε μια νέα κατηγορία μοντέλων με βάση την πολυδιάστατη-πολυπαραγοντική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση τα άτομα έχουν πολλές επιμέρους αυτοεικόνες / αυτοαντιλήψεις για διάφορους τομείς της ζωής τους. Τα πιο γνωστά πολυδιάστατα μοντέλα είναι δύο, το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter (1983, 1986, 1990a, 1990b) και το ιεραρχικό μοντέλο των Shavelson, Hubner & Stanton (1976). Το μοντέλο της Harter (σχήμα 1.3.) περιλαμβάνει επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και ερωτήσεις σε καθένα από αυτούς ενώ το ιεραρχικό μοντέλο των Shavelson, Hubner & Stanton (σχήμα 1.4.) αναφέρεται σε μια γενική έννοια του εαυτού στη βάση της οποίας τοποθετούνται επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης χωρισμένοι σε μείζονες και ελάσσονες (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α)

Τα παραπάνω μοντέλα αναφέρουν πολλές φορές την έννοια της αυτοαντίληψης στη θέση της έννοιας του εαυτού και θα υπάρξει εκτενέστερη αναφορά τους και στο επόμενο κεφάλαιο. Αυτό γίνεται ίσως γιατί η αυτοαντίληψη θεωρείται μια έννοια πιο συγκεκριμένη, λιγότερο αφηρημένη σε σχέση με τον εαυτό και συνεπώς είναι πιο δυνατό να μπορεί να μετρηθεί (Λεονταρή, 1998). Στην έννοια, τη δομή και τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης θα αναφερθούμε στο επόμενο υποκεφάλαιο.



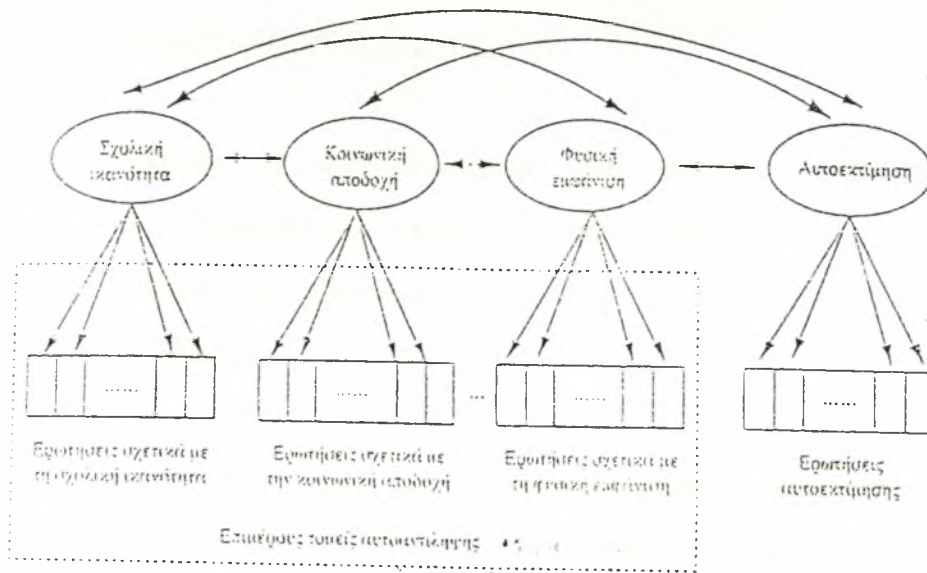
Σχήμα 1.1. Το μονοδιάστατο-αθροιστικό μοντέλο του Coopersmith.

(Μακρή-Μπότσαρη, 2001α)

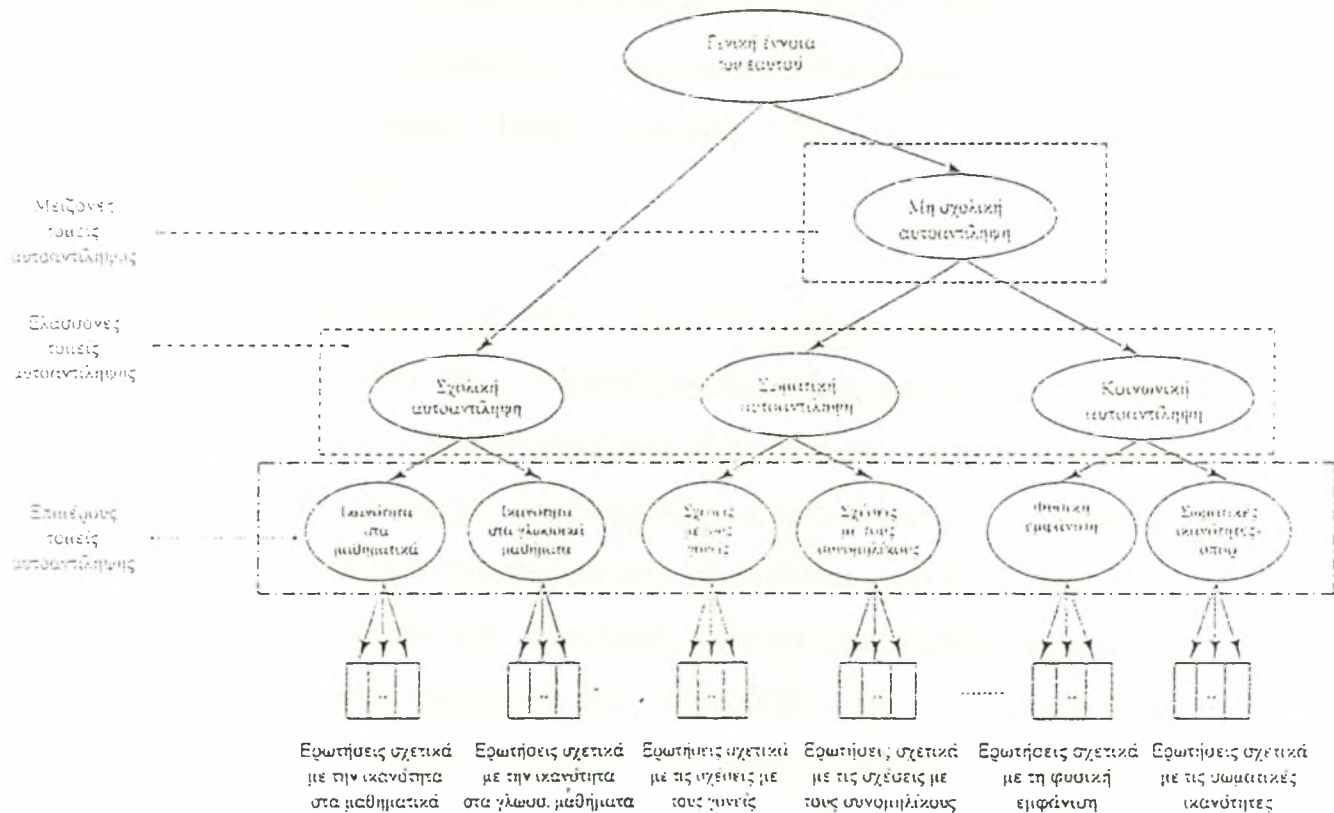


Σχήμα 1.2. Το μονοδιάστατο-σφαιρικό μοντέλο του Rosenberg.

(Μακρή-Μπότσαρη, 2001α)



Σχήμα 1.3. Το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter.
(Μακρή-Μπότσαρη, 2001α)



Σχήμα 1.4. Το ιεραρχικό μοντέλο των Shavelson, Hubner και Stanton.

(Μακρή-Μπότσαρη, 2001α)

2.2 Η έννοια της αυτοαντίληψης.

Η έννοια της αυτοαντίληψης είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στην ψυχολογία. Η σημασία και ο ρόλος της στην ανθρώπινη συμπεριφορά και προσωπικότητα αναγνωρίζεται ευρύτερα αφού διερευνάται από διάφορους κλάδους της ψυχολογίας. Όλη αυτή η ενασχόληση βεβαίως συνεπάγεται την πληρέστερη κατανόηση της έννοιας της αυτοαντίληψης και των διαφόρων πτυχών της. Παρόλα αυτά υπάρχουν και προβλήματα, καθώς όπως και στην περίπτωση της έννοιας του εαυτού έτσι και στην περίπτωση της αυτοαντίληψης έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς πολλοί ορισμοί για την απόδοση της έννοιας. Παρόλο που η Bryne (1984) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της αυτοαντίληψης (Λεονταρή, 1998) μπορούμε να πούμε ότι οι περισσότεροι ερευνητές ορίζουν την αυτοαντίληψη ως *«το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του»* (Burns, 1986. Λεονταρή, 1996, σ.72 στο Γωνίδα & Κιοσέογλου, 1998).

Η αυτοαντίληψη με απλά λόγια θα μπορούσε κανείς να πει ότι είναι μια θεωρία, ένα άθροισμα από εικόνες που ο καθένας μας αποκτά για τον εαυτό του παρατηρώντας τον σε μια σειρά δράσεων. Η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας επηρεάζει τις αποφάσεις μας, τα κίνητρά μας και ευρύτερα τη συμπεριφορά μας. Η αυτοαντίληψη κατά μια έννοια λειτουργεί ως φίλτρο των εμπειριών μας το οποίο διαμορφώνει τις επιλογές μας και καθορίζει τις αντιδράσεις μας. Η έννοια της αυτοαντίληψης συνδέεται κυρίως με φαινομενολογικές θεωρητικές απόψεις, οι οποίες και έχουν ασκήσει τη μεγαλύτερη επίδραση στις θεωρίες για τον εαυτό. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση υπάρχει μια σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και στην αντίληψη

των ερεθισμάτων, καθώς η όποια αντίληψη καθορίζεται από προηγούμενα βιώματα (Λεονταρή, 1998).

Τέλος, θεωρείται εδώ απαραίτητο να αναφερθούμε σε τρία σημεία διαφωνίας ανάμεσα στους ερευνητές σε σχέση με την αυτοαντίληψη. Ένα θέμα διαφωνιών είναι η σχέση αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με μια μερίδα ερευνητών η αυτοαντίληψη είναι συνώνυμη της αυτοεκτίμησης. Ο Burns (1982) ανήκει στην παραπάνω κατηγορία των ερευνητών και υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη έχει δύο πτυχές, την περιγραφική και την αξιολογική (Λεονταρή, 1998). Ο αντίλογος προέρχεται από πλήθος άλλων ερευνητών που θεωρούν απαραίτητη τη διαφοροποίηση των δύο όρων, με την αυτοαντίληψη να σχετίζεται με τη γνωστική πλευρά του εαυτού και την αυτοεκτίμηση με τη συναισθηματική / αξιολογική πλευρά.

Επιπλέον, όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο για τον εαυτό υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στους ερευνητές για το αν η αυτοαντίληψη είναι μια ενιαία ή πολυδιάστατη έννοια. Έτσι, έχουμε από τη μια ερευνητές που υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια ενιαία αντίληψη εαυτού (Rosenberg, 1965), και από την άλλη ερευνητές που τονίζουν την ύπαρξη ενός πολυδιάστατου εαυτού (James, 1890). Παράλληλα, κάποιοι άλλοι ερευνητές προσπαθούν να συνδυάσουν και τις δύο απόψεις, όπως η Harter (Harter, 1983 στο Λεονταρή, 1998). Σύμφωνα πάντως με τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει μια γενική αλλά και πολλές επιμέρους εικόνες του εαυτού (Λεονταρή, 1998).

Το τρίτο σημείο αμφισβήτησης σχετίζεται με τη σταθερότητα της αυτοαντίληψης στη διάρκεια του χρόνου. Κάποιοι ερευνητές ορμώμενοι

από τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger (1957) διατείνονται ότι η αυτοαντίληψη είναι σταθερή, καθώς τα άτομα έχουν την τάση να διατηρούν μια σταθερή εικόνα για τον εαυτό. Η αντίθετη άποψη υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη μεταβάλλεται διαρκώς αφού επηρεάζεται σημαντικά από την εκάστοτε κατάσταση του ατόμου. Και οι δύο απόψεις έχουν υποστηριχθεί εξίσου βιβλιογραφικά (Λεονταρή, 1998).

2.3 Η δομή της αυτοαντίληψης.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα πρόσφατων ερευνών η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει πτυχές σταθερές αλλά και κάποιες μεταβαλλόμενες. Αυτό σημαίνει ότι και το θέμα της ενιαίας ή πολυδιάστατης έννοιας, αλλά και το θέμα της αμφισβήτησης της σταθερότητας της αυτοαντίληψης φαίνεται πως έχουν λυθεί. Όμως οι σχέσεις των διάφορων πτυχών μεταξύ τους δεν έχουν ακόμη αποσαφηνιστεί. Όσον αφορά λοιπόν στην δομή της αυτοαντίληψης, έχουν επικρατήσει δύο απόψεις και αντίστοιχα δύο μοντέλα, το ιεραρχικό και το ομοκεντρικό.

Το ιεραρχικό μοντέλο πήρε το όνομά του από τις σχέσεις ιεραρχίας που θεωρεί ότι διέπουν τη δομή της αυτοαντίληψης. Οι υποστηρικτές του τοποθετούν στο υψηλότερο σημείο της ιεραρχίας τη γενική αυτοαντίληψη ή αυτοεκτίμηση, η οποία αφορά στη γενική αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τον εαυτό του (Harter, 1982. Shavelson et al., 1976). Η γενική αυτοαντίληψη υποδιαιρείται με τη σειρά της σε ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και σε αυτοαντιλήψεις άλλων μορφών, και αυτές εν συνεχεία υποδιαιρούνται σε ειδικότερες εικόνες εαυτού. Άλλωστε οι ερευνητές που συντάσσονται με το παρόν σχήμα πρεσβεύουν

ότι το άτομο αναπτύσσει επιμέρους εικόνες για τον εαυτό του οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες περιοχές είτε γνώσης είτε άλλες. Παρόλο που οι πρόσφατες έρευνες πιστοποιούν τη λειτουργικότητα των μοντέλων αυτών υπάρχει και κριτική. Έχει κατά καιρούς τεθεί το θέμα της στατικότητας των μοντέλων αυτών γιατί δεν επιτρέπουν τη διερεύνηση των αλλαγών στη δομή της αυτοαντίληψης. Επιπλέον, η Harter (1983) θεωρεί ότι η σχέση ανάμεσα στη γενική αυτοαντίληψη και στις επιμέρους πτυχές της δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως (Λεονταρή, 1998).

Όσον αφορά το ομοκεντρικό μοντέλο, αυτό έχει να κάνει με τη σπουδαιότητα που αποδίδει το άτομο στις διάφορες πτυχές του εαυτού του. Θεωρείται λοιπόν, σε αυτά τα πλαίσια ότι οι διάφορες πτυχές της αυτοαντίληψης δεν έχουν την ίδια σημασία για όλους τους ανθρώπους και αυτό παραστατικά μπορεί να αποδοθεί με ομόκεντρους κύκλους. Οι σπουδαιότερες και πιο σταθερές για το κάθε άτομο πτυχές τοποθετούνται στους εσωτερικούς κύκλους, κοντά στο κέντρο. Ενώ οι λιγότερο σημαντικές πτυχές βρίσκονται στους εξωτερικούς κύκλους. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με τους ερευνητές είναι πολύ πιθανή η μετακίνηση στοιχείων από την περιφέρεια στο κέντρο και το ανάποδο (Λεονταρή, 1998).

2.4 Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης.

Η αυτοαντίληψη, η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας αναπτύσσεται βαθμιαία από τη μέρα που γεννιόμαστε (Λεονταρή, 1998) και σε αυτό συμφωνούν όλοι οι σχετικοί ερευνητές. Η διαφωνία όσον αφορά στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης έγκειται στο αν αυτή κορυφώνεται σε μια συγκεκριμένη ηλικία και μετά σταθεροποιείται (Rosenberg, 1979. Anderson, 1952 στο Λεονταρή, 1998) ή αν

συνεχίζεται εφ' όρου ζωής (Harter, 1983. Epstein, 1973 στο Λεονταρή, 1998). Παρόλα αυτά όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης γίνεται σταδιακά.

Τα βρέφη όταν έρχονται στον κόσμο έχουν μια πολλή θολή εικόνα εαυτού και θεωρούν τον κόσμο και τους άλλους συνέχεια του εαυτού τους. Από τη σχέση ανάμεσα στη μητέρα και στο βρέφος καταλαβαίνει κανείς ότι το βρέφος δεν αντιλαμβάνεται ότι αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα. Το γεγονός αυτό λαμβάνει χώρα μετά τον τρίτο μήνα, όποτε και το βρέφος προχωρά στη συνειδητοποίηση του εαυτού του ως υποκειμένου. Στη συνειδητοποίηση αυτή συμβάλλει ιδιαίτερα η βίωση της ματαίωσης στην ικανοποίηση των αναγκών του καθώς και το ότι σιγά σιγά αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να λειτουργήσει και εν απουσία της μητέρας. Όσον αφορά τη θεώρηση του εαυτού ως αντικειμένου γίνεται από το 18^ο μήνα και έπειτα. Το παραπάνω γεγονός πιστοποιείται από δύο πράγματα, πρώτον τα παιδιά αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στον καθρέπτη και σε φωτογραφίες (Dickie & Strader, 1974. Gallup, 1979 στο Λεονταρή, 1998) και δεύτερον χρησιμοποιούν το όνομά τους και προσωπικές αντωνυμίες. Τέλος σε αυτό το στάδιο αναπτύσσεται και η έννοια της συνέχειας του εαυτού στο χώρο και στο χρόνο με την γνώση της μονιμότητας και της ταυτότητας προσώπων και αντικειμένων.

Για το παιδί της προσχολικής ηλικίας η αυτοαντίληψη στηρίζεται κυρίως σε εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως τα ονόματα, η εμφάνιση κ.α. αλλά ταυτόχρονα σύμφωνα με πορίσματα πρόσφατων ερευνών γίνεται αντιληπτή και η ύπαρξη του εσωτερικού εαυτού. Στις περιγραφές των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον εαυτό τους προστίθενται νέες διαστάσεις. Η αίσθηση του εαυτού συνδέεται με αντικείμενα και πράξεις. Όσο πιο ισχυροί οι αυτοορισμοί τόσο πιο ισχυρή και η διεκδίκηση των αντικειμένων (Η έκφραση «είναι δικά μου» είναι πολύ

συνηθισμένη). Τα παιδιά από 3 έως και 5 ετών προσδιορίζουν τον εαυτό τους με περιγραφικό τρόπο και αναφέρονται στις δραστηριότητές τους, στα σωματικά χαρακτηριστικά τους, στα υλικά αγαθά που κατέχουν, στις προτιμήσεις τους, στις κοινωνικές τους σχέσεις κ.α. (Γωνίδα & Κιοσέογλου, 1998).

Είναι γεγονός ότι τα νήπια σκέφτονται με απόλυτο τρόπο. Αυτό όσον αφορά την αυτοαντίληψη έχει ως συνέπεια να θεωρούν ότι αν είναι καλά / ικανά σε κάτι τότε είναι καλά / ικανά σε όλα. Γενικά η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ θετική και αυτό οφείλεται σε τρεις παράγοντες: α) στον τρόπο που τους φέρονται οι ενήλικοι, που αποκτούν ιδιαίτερη σημασία σε αυτή την ηλικία, β) στη γενίκευση των θετικών στοιχείων τους που προαναφέραμε και γ) στο ότι δεν προβαίνουν σε συγκρίσεις του εαυτού τους με άλλα παιδιά.

Με την είσοδο στο δημοτικό σχολείο το σκηνικό αλλάζει και η γνώση του εαυτού γίνεται πιο πολύπλοκη. Τα παιδιά ηλικίας 7-12 στρέφονται στον εσωτερικό εαυτό τους και αναφέρονται όλο και πιο συχνά σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να εξοστρακίζουν τη δράση από τις περιγραφές τους (Secord & Peevers, 1974 στο Λεονταρή, 1998). Η ηλικία αυτή αντιστοιχεί στο τέταρτο στάδιο ανάπτυξης του Erikson (φιλοπονία-κατωτερότητα) όπου στόχος είναι η συνειδητοποίηση της ικανότητας. Η αίσθηση της φιλοπονίας είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη μιας θετικής αυτοαντίληψης, καθώς με την επιτυχημένη δραστηριοποίηση το παιδί νιώθει ότι ελέγχει το περιβάλλον του. Στην αντίθετη βέβαια περίπτωση αναπτύσσονται αισθήματα κατωτερότητας και αυτό οδηγεί σε αρνητική αυτοαντίληψη. Το ενδιαφέρον εδώ επικεντρώνεται στην κοινωνική σύγκριση. Τα παιδιά αξιολογούν τις ικανότητες τους με βάση το τι μπορούν να κάνουν σε σχέση με άλλα παιδιά.

Τέλος, κατά τη διάρκεια της εφηβείας γίνονται ριζικές αλλαγές στην αυτοαντίληψη. Οι έφηβοι καλούνται πιο επιτακτικά πλέον να απαντήσουν στο ερώτημα «Ποιος/ποια είμαι;», να βρουν την ταυτότητά τους ώστε να μπορέσουν να πάρουν αποφάσεις για το μέλλον τους. Οι περιγραφές του εαυτού που προκύπτουν από τους εφήβους αναφέρονται σε εσωτερικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά με συχνότητα που δεν είχε προϋπάρξει. Το γεγονός αυτό είναι απόρροια της πλήρους συνειδητοποίησης του εαυτού που περιλαμβάνει αφηρημένα στοιχεία. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι οι έφηβοι, σε αντίθεση με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι σε κάθε ηλικία το άτομο χρησιμοποιεί διαφορετικά χαρακτηριστικά και τρόπους για να περιγράψει τον εαυτό του. Συνεπώς, ισχύει η πεποίθηση της Harter (1983) ότι από την εμφανή και συγκεκριμένη συμπεριφορά το άτομο προχωρά σε αφηρημένες περιγραφές για τον εαυτό και αντικαθιστά σταδιακά τα σωματικά, κοινωνικά κ.α. γνωρίσματα με ψυχολογικά χαρακτηριστικά.

2.5 Αξιολόγηση της αυτοαντίληψης

Η αξιολόγηση της έννοιας της αυτοαντίληψης αποτέλεσε από την απαρχή της μελέτης του εαυτού κύριο μέλημα των ερευνητών. Παρόλη όμως τη δημοτικότητα που έχει το θέμα της μέτρησης της αυτοαντίληψης αποτελεί και μια από τις πιο συγκεχυμένες περιοχές της ψυχολογικής έρευνας. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία διαδικασιών μέτρησης και αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στον διαφορετικό θεωρητικό προσανατολισμό των ερευνητών που ανέπτυξαν τα διάφορα ψυχομετρικά μέσα. Συνεπώς ο ερευνητής που στο πλαίσιο μιας έρευνας αναζητά κάποιο ψυχομετρικό

εργαλείο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης βρίσκεται μπροστά σε μια πληθώρα ερωτηματολογίων. Το καθένα από αυτά, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του αποτυπώνει τις εκτιμήσεις του ατόμου για τον εαυτό του. Βέβαια, είναι κατανοητό ότι σε όλα σχεδόν τα ψυχομετρικά μέσα έχει ασκηθεί κατά καιρούς δριμύτατη κριτική, καθώς η σύγχυση για τον εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό της έννοιας του εαυτού οδήγησε στην κατασκευή ψυχομετρικών μέσων που παρουσιάζουν πολλά μεθοδολογικά προβλήματα. Ενδεικτικά, τα προβλήματά αυτά αφορούν τη θεωρητική βάση, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία πολλών από τα ερωτηματολόγια που έχουν στόχο την αξιολόγηση της έννοιας της αυτοαντίληψης.

2.5.1 Μεθοδολογικά προβλήματα των τεχνικών μέτρησης της αυτοαντίληψης.

Οι ψυχολόγοι προσπαθούν να αξιολογήσουν την αυτοαντίληψη με δύο τρόπους α) με τεχνικές αυτό-αναφοράς και β) με παρατήρηση της συμπεριφοράς του ατόμου (Burns, 1986). Αυτό σημαίνει ότι η γνώση για την αυτοαντίληψη του ατόμου βασίζεται σε όσα το άτομο είναι διατεθειμένο να αποκαλύψει για τον εαυτό του και τα πιστεύω του και στον τρόπο με τον οποίο θα το κάνει αυτό. Συνεπώς η αξιολόγηση της αυτοαντίληψης είναι εξαιρετικά δύσκολη, και πέραν τούτου για κάθε ψυχομετρικό εργαλείο υπάρχει και το πρόβλημα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας.

Ο πιο απλός ορισμός της αξιοπιστίας είναι ο εξής «ο βαθμός στον οποίο το εργαλείο αποφέρει συνεπή αποτελέσματα όταν χορηγείται πολλές φορές στα ίδια άτομα». Με άλλα λόγια είναι ένα μέτρο για τον υπολογισμό της ακρίβειας και της σταθερότητας ενός ψυχομετρικού

εργαλείου. Για παράδειγμα, αν σε ένα άτομο χορηγούνταν το ίδιο τεστ σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και τα αποτελέσματα κάθε φορά ήταν διαφορετικά τότε το τεστ αυτό είναι αναξιόπιστο καθώς δε μπορούμε να γνωρίζουμε ποιο είναι το πραγματικό αποτέλεσμα (Burns, 1986). Υπάρχουν τρεις εμπειρικές μέθοδοι για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας ενός μέσου μέτρησης : α) η αξιοπιστία διπλής χορήγησης (test-retest method), β) η αξιοπιστία ανάμεσα σε δύο παράλληλες μορφές του ίδιου μέσου (alternate forms method) και γ) η αξιοπιστία των δύο ημίσεων (split-half method) (Burns, 1986).

Όσον αφορά την αξιοπιστία διπλής χορήγησης, επαναλαμβάνεται η μέτρηση με το ίδιο ψυχομετρικό μέσο και το ίδιο δείγμα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις δύο μετρήσεις αποτελεί την αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων του ψυχομετρικού μέσου. Το διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στις δύο μετρήσεις δε θα πρέπει να υπερβαίνει τους 6 μήνες, δεν πρέπει να είναι πολύ μικρό για να μη θυμούνται οι συμμετέχοντες τις απαντήσεις τους αλλά ούτε και πολύ μεγάλο ώστε να μην υπάρχουν αλλαγές στην αξιολογούμενη εννοιολογική κατασκευή (Crocker & Algina, 1986 στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι υπάρχουν και μειονεκτήματα στην παρούσα μέθοδο. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα επηρεάζονται από τη μνήμη συγκεκριμένων αντικειμένων, την έλλειψη κινήτρου, την απώλεια υποκειμένων κ. α. (Burns, 1986).

Η δεύτερη μέθοδος υπολογισμού της αξιοπιστίας περιλαμβάνει δύο φόρμες του ίδιου ψυχομετρικού μέσου οι οποίες θεωρούνται ανάλογες. Ο τρόπος αυτός δεν είναι αμερόληπτος πολλές φορές. Τέλος, η μέθοδος της αξιοπιστίας των δύο ημίσεων προτείνει τον τυχαίο

διαχωρισμό των ερωτήσεων του κρινόμενου ψυχομετρικού μέσου σε δύο ομάδες και τον υπολογισμό για κάθε συμμετέχοντα δύο σκόρ, ένα για κάθε μια ομάδα ερωτήσεων. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στα δύο σκορ είναι η αξιοπιστία των δύο ημίσεων, ένα μέτρο συνέπειας των απαντήσεων (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Πέρα από το επίπεδο αξιοπιστίας που θα πρέπει να έχει ένα ψυχομετρικό εργαλείο για να χρησιμοποιείται, απαιτείται να είναι και έγκυρο. Η εγκυρότητα είναι πολύ απλά η ικανότητα του εκάστοτε μέσου να μετρά αυτό που υποτίθεται ότι μετρά (Burns, 1986). Για να είναι ένα ψυχομετρικό μέσο έγκυρο θα πρέπει να αξιολογεί ολόκληρο το εύρος της εννοιολογικής κατασκευής για την οποία προορίζεται και μόνο αυτό (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Η έννοια της εγκυρότητας φέρνει στο προσκήνιο τη δυσκολία του ορισμού της αυτοαντίληψης. Συνήθως, ένας λειτουργικός ορισμός, που παρέχεται από τον ερευνητή, είναι το κυριότερο σημείο για τον καθορισμό του τι ακριβώς μετρά το ψυχομετρικό εργαλείο που αξιολογείται (Burns, 1986).

2.5.2 Ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης.

Τα ερωτηματολόγια που υπάρχουν για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης είναι εκατοντάδες. Σε αυτή την ενότητα όμως θα παρουσιαστούν συνοπτικά κάποια ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης στον μαθητικό πληθυσμό, που αναφέρονται περισσότερο στη διεθνή βιβλιογραφία και χρησιμοποιούνται ευρύτερα στην ερευνητική πρακτική. Τα πέντε ερωτηματολόγια που θα αναφερθούν παρακάτω ενδεικτικά, περιλαμβάνονται σε όλες τις κριτικές ανασκοπήσεις ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού που έχουν δημοσιευθεί.

Πρώτα από όλα, το Coopersmith Self-Esteem Inventory (Coopersmith, 1967) που δημιουργήθηκε για μια έρευνα από τον Coopersmith (Burns, 1986). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που διατίθεται σε δύο παραλλαγές, μια για παιδιά από 8-15 ετών και μια για άτομα άνω των 16 ετών, και στηρίζεται θεωρητικά στο μονοδιάστατο-αθροιστικό μοντέλο του εαυτού. Το ερωτηματολόγιο για παιδιά αποτελείται από 50 ερωτήσεις που αναφέρονται στο σχολείο, την οικογένεια, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τον εαυτό γενικότερα. Υπάρχει και μια κλίμακα ψεύδους που αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είναι σύντομες προτάσεις και ο ερωτώμενος απαντά με τη δήλωση «μου ταιριάζει» ή «δε μου ταιριάζει». Το άθροισμα των τιμών όλων των ερωτήσεων παρέχει ένα δείκτη αυτοεκτίμησης. Εν ολίγοις, πρόκειται σύμφωνα με τις κριτικές για σύντομα και εύχρηστα ερωτηματολόγια που όμως στερούνται επαρκών δεδομένων εγκυρότητας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Ένα άλλο γνωστό ψυχομετρικό εργαλείο είναι το ερωτηματολόγιο Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965). Το παρόν ερωτηματολόγιο στηρίζεται στο μονοδιάστατο – σφαιρικό μοντέλο της έννοιας του εαυτού και χορηγείται σε άτομα άνω των δώδεκα ετών. Περιλαμβάνει 10 δηλώσεις σε πρώτο πρόσωπο, π.χ. «είμαι ικανοποιημένος από τη ζωή μου», οι οποίες αντιστοιχούν σε μια τετραβάθμια κλίμακα που κυμαίνεται από το «συμφωνώ απόλυτα» στο «διαφωνώ απόλυτα» (Harter, 1990b). Θεωρείται ότι αποτυπώνει με το σύνολο των δέκα αυτών ερωτήσεων την αυτοεκτίμηση. Υπήρξε ένα από τα πρώτα ψυχομετρικά μέσα και αποτέλεσε σταθμό στον τομέα της αξιολόγησης του εαυτού. Το ερωτηματολόγιο του Rosenberg εξακολουθεί και χρησιμοποιείται ευρέως και στις μέρες μας γιατί είναι

ένα σύντομο και εύκολο στη χορήγηση εργαλείο (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Πολύ γνωστό είναι επίσης το ερωτηματολόγιο των Piers & Harris Children's Self-Concept Scale (Piers, 1984. Piers & Harris, 1964) που χρησιμοποιείται σε μαθητές από την τετάρτη δημοτικού έως και την τρίτη λυκείου. Αρχικά, οι Piers & Harris υπέδειξαν ότι από το άθροισμα των τιμών των 80 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου προκύπτει ένα συνολικό σκορ/βαθμός. Αργότερα όμως, και αφού είχαν προκύψει νέα στοιχεία συνέστησαν τη χρήση και έξι επιμέρους βαθμών οι οποίοι αναφέρονται στους εξής έξι τομείς: διανοητική-σχολική ικανότητα, δημοτικότητα, φυσική εμφάνιση, συμπεριφορά, άγχος και ευτυχία-ικανοποίηση. Οι ερευνητές θεωρούν ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συνέβαλε σημαντικά στον τομέα της αξιολόγησης του εαυτού αλλά έχει και σημαντικά μειονεκτήματα όπως είναι για παράδειγμα η ανεπάρκεια των δεικτών εγκυρότητας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Από τα πλέον πολυχρησιμοποιημένα μέσα για τη διερεύνηση της πολυδιάστατης φύσης του εαυτού είναι τα ερωτηματολόγια της Harter. Πρόκειται για τρία ερωτηματολόγια αξιολόγησης της έννοιας του εαυτού στο μαθητικό πληθυσμό. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (Harter & Pike, 1983, 1984) που χορηγείται σε μαθητές δημοτικού ηλικίας μέχρι 8 ετών, έπεται το Self-Perception Profile For Children (Harter, 1985) που είναι κατάλληλο για μαθητές από 8 έως 14 ετών και τέλος το Self-Perception Profile For Adolescents (Harter, 1988) για μαθητές 15 έως 18 ετών. Η θεωρητική τους βάση είναι το πολυδιάστατο-πολυπαραγοντικό μοντέλο της ερευνήτριας και καθένα από τα ερωτηματολόγια αυτά αποτελείται από επιμέρους κλίμακες

αυτοαντίληψης. Η μορφή των ερωτήσεων είναι δυαδική ώστε να ελαχιστοποιούνται οι κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις και η βαθμολόγησή τους κλιμακώνεται από το 1 έως το 4, με τις υψηλότερες τιμές να αντανακλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης. Τα τρία ερωτηματολόγια της Harter είναι τα πλέον αξιόπιστα και έγκυρα μέσα για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού. Οι ερευνητές τονίζουν την ισχυρή θεωρητική τους βάση, τη συστηματική κατασκευή τους και τα εντυπωσιακά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Τέλος, επιβάλλεται η αναφορά των ερωτηματολογίων του Marsh για τον μαθητικό πληθυσμό: το ερωτηματολόγιο Self-Description Questionnaire I (Marsh, 1992a) για μαθητές 8-12 ετών και το Self-Description Questionnaire II (Marsh, 1992b) για μαθητές 13-18 ετών. Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν 76 και 102 ερωτήσεις αντίστοιχα και είναι χωρισμένα σε επιμέρους κλίμακες αυτοεκτίμησης και τομείς αυτοαντίληψης. Οι ερωτήσεις απαντώνται σε κλίμακα 5 διαβαθμίσεων για το πρώτο ερωτηματολόγιο και 6 διαβαθμίσεων για το δεύτερο. Τα ερωτηματολόγια αυτά έχουν τύχει ευρείας χρήσης στην ερευνητική πρακτική και η εγκυρότητα τους έχει τεκμηριωθεί σε πλήθος μελετών ανά τον κόσμο (Byrne, 1996α στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ : ΣΤΟΧΟΙ, ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν θεωρητικά στα προηγούμενα κεφάλαια μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το παιδικό σχέδιο αποτελεί μια έκφραση συναισθημάτων και ιδεών. Πολλοί ψυχολόγοι πίστευαν και πιστεύουν ακόμη και σήμερα ότι ο καθένας, εκπαιδευμένος ή όχι στην τέχνη, όταν του ζητηθεί να σχεδιάσει τότε ασυνείδητα εκφράζει σε αυτό το σχέδιο κάτι από τη συναισθηματική του κατάσταση. Στα πλαίσια των προβολικών προσεγγίσεων τα σχέδια που προκύπτουν ερμηνεύονται με βάση την υπόθεση ότι κάθε πράγμα λειτουργεί ως σύμβολο για κάποιες συναισθηματικά σημαντικές πλευρές της ζωής και των εμπειριών του παιδιού (Buck, 1948 στο Thomas & Silk, 2000). Μια από τις σημαντικές πλευρές της ζωής του παιδιού είναι και η διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του, που αποτελεί συστατικό μέρος της παρούσας μελέτης.

Τα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας θεωρήθηκαν κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές ότι αναπαριστούν την αντίληψη για τον εαυτό και την εικόνα που έχει για το σώμα του (body image) αυτός που σχεδιάζει. Από τη στιγμή που ο Bender (1940) έκανε τη συγκεκριμένη

παρατήρηση πολλοί ερευνητές με τις μελέτες τους υποστηρίζουν την άποψη για την επίδραση που ασκεί στο σχέδιο η εικόνα του σώματος (Berman & Laffal, 1953. Craddick, 1963. Dileo, 1970 & 1973. Kamano, 1960. Ludwig, 1969. Mundy, 1972. Swenson, 1968. Wolk, 1969 στο Ogdon, 1982).

Οι διάφορες προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς ζητούν από τα παιδιά να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο με σκοπό την αποκάλυψη στοιχείων για την προσωπικότητα τους. Αυτό συμβαίνει γιατί επικρατεί η πεποίθηση ότι τα παιδιά όταν σχεδιάζουν έναν οποιοδήποτε άνθρωπο σχεδιάζουν τον εαυτό τους. Κατά συνέπεια, η ερευνητική εμπειρία έχει οδηγήσει στη θεώρηση κάποιων στοιχείων / λεπτομερειών της ανθρώπινης φιγούρας ως ενδείξεων της αυτοαντίληψης του ατόμου. Στη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί κανείς να εντοπίσει εκατοντάδες λεπτομέρειες που θεωρούνται από τους ερευνητές ότι «λένε κάτι» για την εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του. Υπάρχουν στοιχεία του παιδικού σχεδίου όπως η τοποθέτηση της φιγούρας στη σελίδα, το επίπεδο σβησίματος, το μέγεθος της φιγούρας, οι παραλείψεις ή παραμορφώσεις, τα θολά χαρακτηριστικά προσώπου, η πίεση στο μολύβι, το μέγεθος των άκρων κ.α. που αντιστοιχούν σε κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποια από αυτά τα στοιχεία του παιδικού σχεδίου παράλληλα με τις αντιστοιχίες του καθενός από αυτά με στοιχεία της προσωπικότητας.

Στα πλαίσια αυτά έχει υποστηριχθεί από διάφορους ερευνητές ότι το έντονο σβήσιμο, δείχνει μη ικανοποίηση με τον εαυτό (Hammer, 1958 & 1968) αλλά και αβεβαιότητα (Machover, 1949). Όσον αφορά την τοποθέτηση της φιγούρας στη σελίδα, από τη διεθνή βιβλιογραφία

προκύπτουν τα εξής : Η τοποθέτηση της φιγούρας χαμηλά στη σελίδα θεωρείται ότι υποδηλώνει ανασφάλεια (Buck,1950a & b. DiLeo,1973. Hammer,1958. Jolles,1952a & 1964. Jolles & Beck,1953b. Mursell,1969. Urban,1963 στο Ogdon, 1982), στην πάνω αριστερή γωνία του χαρτιού συνδέεται με αισθήματα ανασφάλειας και ατολμίας (Buck, 1948. Goodman & Kotkov, 1953. Jolles, 1952a. Levine & Sapolsky, 1969. Urban,1963 στο Ogdon, 1982), ενώ στην άκρη / γωνία της σελίδας υποστηρίχθηκε ότι δείχνει ανάγκη για υποστήριξη και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Buck, 1950a. Hammer, 1958. Jolles, 1952a & 1958 στο Ogdon, 1982). Τέλος η τοποθέτηση της φιγούρας στο απόλυτο κέντρο της σελίδας έχει υποστηριχθεί από ερευνητές ότι σχετίζεται με ανασφάλεια και ακαμψία στις διαπροσωπικές σχέσεις (Buck, 1948, 1950a & b. Hammer, 1954. Jolles, 1952a & 1964. Machover, 1949. Urban, 1963 στο Ogdon, 1982).



Το μέγεθος της φιγούρας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές του παιδικού σχεδίου. Τα ασυνήθιστα μικρά σχέδια είναι αυτά που συνδέονται με συναισθήματα κατωτερότητας, ανασφάλειας, μη αποτελεσματικότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Buck, 1948 & 1950a. DiLeo, 1973. Gray & Pepitone, 1964. Hammer, 1958 & 1968. Jacks, 1969. Jolles, 1964. Koppitz, 1966c & 1968. Levy, 1950 & 1958. Ludwig, 1969. Marzolf & Kirchner, 1972. McElhaney, 1969. Mundy, 1972. Urban, 1963 στο Ogdon, 1982). Επίσης έχουν κατά καιρούς γίνει διάφορες υποθέσεις για τη στάση της φιγούρας. Πιο συγκεκριμένα, οι γερμένες φιγούρες θεωρείται ότι δηλώνουν ανασφάλεια (Allen, 1958 στο Ogdon, 1982), καθώς και οι φιγούρες με τα πόδια και τα χέρια σε διάσταση (Buck, 1950a. Hammer, 1969b. Jolles, 1952a & 1964. Machover, 1949. Urban, 1963 στο Ogdon, 1982).

Ένα ακόμη στοιχείο της ανθρώπινης φιγούρας που έχει συσχετιστεί με την προσωπικότητα είναι και τα άκρα. Ειδικότερα, τα μικρά χέρια και πόδια, καθώς και η απουσία άκρων έχει θεωρηθεί ότι υποδηλώνουν ανασφάλεια και αδυναμία (DiLeo, 1973. Hammer, 1954. Buck, 1948, 1950a & 1966 στο Ogdon, 1982). Τέλος, τα θολά χαρακτηριστικά του προσώπου της φιγούρας και οι πρόχειρες κινήσεις του μολυβιού δείχνουν σύμφωνα με διάφορους ερευνητές δειλία, ανασφάλεια και αυτοσυνειδησία. Υπάρχουν πάρα πολλά στοιχεία της ανθρώπινης φιγούρας, πέρα από αυτά που προαναφέρθηκαν, που έχουν συνδεθεί με την προσωπικότητα του ατόμου που σχεδιάζει και ειδικότερα με την αυτοαντίληψή του αλλά εδώ αναφέρθηκαν τα σχετικά με την παρούσα έρευνα και αυτά που θεωρήθηκε ότι μπορούν να ελεγχθούν στα πλαίσια της.

3.1 Στόχοι

Η οργάνωση της έρευνας έγινε με βάση τη θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε. Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο το σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια προβολική δοκιμασία, και πιο συγκεκριμένα ως μέσο για την εκτίμηση της αυτοαντίληψης του ατόμου. Συνοπτικά η έρευνα επιδιώκει να ερευνήσει αν η αυτοαντίληψη των παιδιών, η εικόνα που έχουν δηλαδή για τον εαυτό τους, μπορεί να διαφανεί μέσα από το σχέδιο που παράγουν για τον εαυτό τους.

Τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι υπάρχει δυνατότητα αξιολόγησης της αυτοαντίληψης του παιδιού μέσα από τα σχέδια, και αυτό γίνεται με υποκειμενικές αντιστοιχίσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του σχεδίου και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Παρόλα αυτά, από όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε καμιά από αυτές τις μελέτες δε χρησιμοποίησε και μέτρηση της αυτοαντίληψης αλλά στηρίχθηκαν αποκλειστικά σε υποκειμενικές εκτιμήσεις. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται ακριβώς στο ότι προσπαθεί να ελέγξει τη δυνατότητα χρησιμοποίησης του σχεδίου ως μέσου μέτρησης της αυτοαντίληψης και παράλληλα χρησιμοποιεί και ένα σταθμισμένο μέσο μέτρησης της αυτοαντίληψης εκτός από τις δοκιμασίες σχεδίασης.

3.2 Πειραματικό σχέδιο

Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αντιπροσωπευτικές για κάθε πλευρά μετρήσεις. Έτσι, όσον αφορά τις δοκιμασίες σχεδίασης ζητήθηκε, στα πλαίσια της προηγούμενης θεωρητικής ανάλυσης από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους και ένα φίλο τους. Το έργο για τον εαυτό είναι ανάλογο των προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης όπως το Draw-A-Person Test (Machover, 1949), ενώ το έργο για το φίλο χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να τη συγκρίνουμε με τη φιγούρα του εαυτού για να διερευνηθεί αν τα παιδιά σχεδιάζουν με στερεότυπο τρόπο ή όχι την ανθρώπινη φιγούρα. Τέλος, για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης χρησιμοποιήθηκε το ΠΑΤΕΜ Ι (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β), η ελληνική έκδοση του γνωστού ψυχομετρικού μέσου Pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children των Harter & Pike.

Σε αυτό το σημείο, είναι απαραίτητο να γίνει μια περαιτέρω αναφορά στο σχέδιο του φίλου. Η φιγούρα του φίλου επιλέχθηκε σκόπιμα για να αποτελέσει δοκιμασία σχεδίασης στην παρούσα έρευνα. Και αυτό γιατί θεωρήθηκε ότι η φιγούρα του φίλου αποτρέπει την εισαγωγή στο σχέδιο άλλων χαρακτηριστικών που αποδίδουν τα παιδιά

στα σχέδια ώστε να αλλοιωθούν τα αποτελέσματα. Για παράδειγμα μια άλλη φιγούρα, όπως αυτή της μητέρας θα έδινε άλλη διάσταση στο σχέδιο καθώς παρεμβάλλεται η σχέση του παιδιού με τη μητέρα του κ.α. Ενώ στην περίπτωση του φίλου αναμένεται ότι θα είναι στην ίδια ηλικία με το παιδί που σχεδιάζει, θα ανήκει στο ίδιο φύλο κατά κύριο λόγο και είναι πολύ πιθανό να είναι και συμμαθητής του παιδιού.

Και για τις δοκιμασίες σχεδίασης αλλά και για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης, το δείγμα επιλέχθηκε με γνώμονα την ηλικία. Στην περίπτωση των δοκιμασιών σχεδίασης θεωρήθηκε ότι δείγμα μικρότερης ηλικίας δε θα μπορούσε να παράγει τα σχέδια που απαιτούνταν και έτσι επιλέχθηκαν παιδιά ηλικίας 7 έως 8 χρόνων. Η επιλογή του δείγματος στηρίχθηκε στο ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας κάποιες φορές δεν προβάλλουν τη δική τους εικόνα σώματος και συνήθως ζωγραφίζουν ενήλικες (Suinn & Oskamp, 1969 στο Ogdon, 1982). Για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης είναι γνωστή η παρατήρηση ότι τα παιδιά κάτω των 7 και 8 χρόνων δε θα μπορούσαν να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά τους διαχρονικά ώστε να μετρηθεί η αυτοαντίληψή τους (Harter, 1986) και συνεπώς το δείγμα για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έπρεπε να μην περιλαμβάνει παιδιά κάτω των 7 χρόνων.

Η εξέταση ορίστηκε από την αρχή της οργάνωσης της έρευνας ως ατομική. Ο λόγος ήταν η αποφυγή οποιασδήποτε παραποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας με την επιρροή που θα ασκούσε τόσο κατά τη χορήγηση του ερωτηματολογίου όσο και κατά τη σχεδιαστική διαδικασία η παρουσία άλλων παιδιών. Για τη βαθμολόγηση των σχεδίων λήφθηκαν υπόψη λεπτομέρειες που μπορούσαν να μετρηθούν και όχι όλα όσα αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι λεπτομέρειες / χαρακτηριστικά περιγράφονται στο επόμενο κεφάλαιο. Τέλος,

θεωρήθηκε απαραίτητη η βαθμολόγηση των σχεδίων από δύο ανεξάρτητους εξεταστές καθώς έχει ασκηθεί πολύ μεγάλη κριτική στην αξιοπιστία των προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης.

3.3 Υποθέσεις

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο αναπτύχθηκαν και οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας.

Από τη διερεύνηση λοιπόν της σχέσης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και στα σχέδια που παράγουν τα παιδιά για τον εαυτό τους αναμένεται ότι οι ενδείξεις που θα προκύψουν από τα σχέδια δε θα σχετίζονται με όλες τις μετρήσεις της αυτοαντίληψης (Υπόθεση 1). Με άλλα λόγια, θεωρείται ότι θα αποδειχθεί ότι οι προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης για τον εαυτό δε μπορούν τελικά να αποδώσουν την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Τα τελευταία χρόνια έχει ασκηθεί μεγάλη κριτική στις προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης με αφορμή το βαθμό στον οποίο είναι αυθαίρετες οι αντιστοιχήσεις ανάμεσα σε στοιχεία του παιδικού σχεδίου και της προσωπικότητας.

Με βάση τα δεδομένα περί αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ I για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης και την τεκμηρίωση της εσωτερικής συνοχής των ερωτήσεων του δημιουργήθηκε η δεύτερη υπόθεση. Όσον αφορά λοιπόν τις ίδιες τις κλίμακες της αυτοαντίληψης που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο, αναμένεται υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις μετρήσεις τους (Υπόθεση 2).

Τέλος, στηριζόμενοι στο πλήθος των ερευνών που κάνουν λόγο για την ύπαρξη στερεοτυπίας στο παιδικό σχέδιο (Cox, 1992. Van Sommers, 1984) προβλέπεται ότι για κάθε δείκτη / χαρακτηριστικό του σχεδίου που

ερευνάται θα υπάρξει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στο σχέδιο του εαυτού και σε αυτό του φίλου (Υπόθεση 3).

ΜΕΡΟΣ II

ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1 Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 90 μαθητές και μαθήτριες από σχολεία αστικής περιοχής. Ειδικότερα, συμμετείχαν 44 αγόρια και 46 κορίτσια που φοιτούσαν στη Δευτέρα δημοτικού Δημόσιων Σχολείων της πόλης του Βόλου. Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών σε έτη και μήνες ήταν 7 χρονών και 7 μηνών και η ηλικία κυμαίνονταν από τα 7 χρόνια και 0 μήνες έως τα 8 χρόνια και 4 μήνες.

4.2 Έργα

Χρησιμοποιήθηκαν δύο κατηγορίες έργων : α) τα σχεδιαστικά έργα και β) οι μετρήσεις της αυτοαντίληψης.

Τα σχεδιαστικά έργα που τα παιδιά καλούνταν να φέρουν σε πέρας ήταν δύο. Στο πλαίσιο της διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη των παιδιών και στην ανθρώπινη φιγούρα που σχεδιάζουν, ζητήθηκε από τα παιδιά « να σχεδιάσουν τον εαυτό τους » (1^ο έργο). Στο δεύτερο έργο τους ζητήθηκε « να σχεδιάσουν το φίλο / φίλη τους » (2^ο έργο).

1 ^ο σχεδιαστικό έργο	« Ζωγράφισε εσένα, τον εαυτό σου »
2 ^ο σχεδιαστικό έργο	« Ζωγράφισε τον/ην καλύτερο/η φίλο/η σου »

Για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης χορηγήθηκε σε όλα τα παιδιά το ερωτηματολόγιο *Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου I (ΠΑΤΕΜ I)*. Πρόκειται για την ελληνική έκδοση του *Pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children* των Harter & Pike (1983) που έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό (Μακρή-Μπότσαρη 2001β). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίζεται στην αναπτυξιακή θεωρία διαμόρφωσης του εαυτού της Harter.

Απευθύνεται σε μαθητές της πρώτης, της δευτέρας και της τρίτης τάξης του δημοτικού και είναι διαφορετικό για τα αγόρια και τα κορίτσια. Το ΠΑΤΕΜ I περιλαμβάνει τις εξής τέσσερις κλίμακες που αποτυπώνουν ισάριθμους τομείς αυτοαντίληψης: α) σχολική ικανότητα, β) σχέσεις με τους συνομηλίκους, γ) σωματική ικανότητα και δ) σχέσεις με τη μητέρα. Σε καθεμιά από τις κλίμακες αντιστοιχούν πέντε ερωτήσεις. Κάθε ερώτηση έχει δύο σκέλη, καθένα εκ των οποίων περιγράφει ένα διαφορετικό τύπο παιδιού, και συνοδεύεται από δύο εικόνες που αντανακλούν τους διαφορετικούς αυτούς τύπους. Κατά τη χορήγηση του ερωτηματολογίου τα παιδιά βλέπουν τις εικόνες και ακούν τις δύο προτάσεις που αντιστοιχούν στην καθεμία. Επιλέγουν ποια πρόταση τους ταιριάζει και μετά διαλέγουν αν αυτή η πρόταση τους ταιριάζει πάρα πολύ ή πολύ, λίγο ή πολύ λίγο. Η κλίμακα βαθμολόγησης είναι τεσσάρων διαβαθμίσεων (1-4), όπου το 1 δείχνει αρνητική αυτοαντίληψη και το 4 θετική.

Η σχεδιαστική εξέταση έπονταν του ερωτηματολογίου. Τα παιδιά οδηγούνταν σε ένα άλλο τραπέζι όπου υπήρχε μια κόλλα Α4, ένα ξυσμένο μολύβι και μία γόμα. Η σειρά χορήγησης των δύο σχεδιαστικών έργων ήταν προκαθορισμένη. Αρχικά ζητούνταν από τα παιδιά το εξής: «θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις εσένα, τον εαυτό σου» (1^ο έργο) και έπειτα ζητούνταν «θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις το φίλο / φίλη σου» (2^ο έργο). Όταν τα παιδιά ολοκλήρωναν το 1^ο έργο η ερευνήτρια απομάκρυνε την κόλλα και τους έδινε μια άλλη για να σχεδιάσουν το φίλο τους. Επιπλέον, έξιζε το μολύβι ώστε να επιτρέπεται η απεικόνιση πιο επεξεργασμένων πληροφοριών. Και στα δύο έργα αν τα παιδιά το επιθυμούσαν προτού αρχίσουν να σχεδιάζουν επαναλαμβάνονταν οι σχεδιαστικές εντολές. Τέλος, στην περίπτωση που κάποια παιδιά παραπονούνταν ότι δεν ξέρουν να ζωγραφίζουν καλά ή ότι δε μπορούν να κάνουν τον εαυτό τους παροτρύνονταν από την ερευνήτρια να προσπαθήσουν όσο μπορούν.

4.4 Κριτήρια αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τις οδηγίες που παρέχονταν από το εγχειρίδιο χρήσης του. Για καθεμιά από τις τέσσερις ψυχομετρικές κλίμακες του ΠΑΤΕΜ Ι εξάγεται ένας μέσος όρος, που αποτελεί το βαθμό αυτοαντίληψης του παιδιού στον αντίστοιχο τομέα της ζωής του. Πιο συγκεκριμένα, οι βαθμοί που αντιστοιχούσαν στην απάντηση που έδιναν τα παιδιά για καθεμία από τις πέντε ερωτήσεις κάθε κλίμακας προστίθεντο. Από αυτό το άθροισμα διαιρούμενο με τον αριθμό των ερωτήσεων (5) προκύπτει ο βαθμός αυτοαντίληψης του παιδιού σε αυτή την κλίμακα. Το αμέσως επόμενο βήμα ήταν η δημιουργία του ατομικού προφίλ κάθε παιδιού με την τοποθέτηση των

επιμέρους βαθμών αυτοαντίληψης σε ένα διάγραμμα ώστε να δημιουργηθεί μια συνολική εικόνα. (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β).

Η αξιολόγηση και των δύο σχεδιαστικών έργων έγινε με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Όπως αναφέρεται και σε προηγούμενο κεφάλαιο, με βάση τη βιβλιογραφία είχαν εντοπιστεί λεπτομέρειες ή χαρακτηριστικά που σύμφωνα με πολλούς ερευνητές θεωρούνταν ενδείξεις για την αυτοαντίληψη του ατόμου. Έχοντας αυτά τα χαρακτηριστικά λοιπόν ως ορόσημο, στα σχέδια του εαυτού και του φίλου / φίλης αξιολογούνταν τα παρακάτω : α) η θέση της φιγούρας στη σελίδα, β) η στάση της φιγούρας, γ) το μέγεθος της φιγούρας, δ) το μέγεθος των άκρων, ε) ο βαθμός του σβησίματος (αν υπήρχε ή όχι σβήσιμο και αν ήταν έντονο η φυσιολογικό), ζ) η κατάσταση των χαρακτηριστικών του προσώπου (αν ήταν θολά ή ευδιάκριτα), η) οι πρόχειρες κινήσεις του μολυβιού και θ) η απουσία άκρων (χεριών ή ποδιών ή και των δύο). Για λόγους συμπίεσης με τη βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου, όπου ο μεγαλύτερος βαθμός (4) δηλώνει θετική αυτοαντίληψη, έτσι και στη βαθμολόγηση των σχεδίων ο μεγαλύτερος βαθμός αποτελεί ένδειξη της απουσίας προβλήματος αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται η βαθμολόγηση των σχεδίων ανά χαρακτηριστικό που εξετάστηκε. Η βαθμολογία λοιπόν, έχει ως εξής:

I. Η θέση της φιγούρας στη σελίδα:

4 : η φιγούρα στη μέση / κέντρο της σελίδας .

3 : η φιγούρα τοποθετημένη πάνω αριστερά.

2 : η φιγούρα τοποθετημένη χαμηλά στη σελίδα.

1 : η φιγούρα τοποθετημένη χαμηλά και αριστερά στη σελίδα.

II. Η στάση της φιγούρας:

3 : όρθια η φιγούρα.

2 : η φιγούρα γυρτή είτε προς τα δεξιά είτε προς τα αριστερά.

1 : η φιγούρα με τα χέρια και τα πόδια σε διάσταση.

III. Το μέγεθος της φιγούρας:

4 : πολύ μεγάλο .

3 : κανονικό.

2 : μικρό.

1 : πολύ μικρό / μικροσκοπικό.

IV. Το μέγεθος των άνω και κάτω άκρων της φιγούρας:

3 : μεγάλα.

2 : κανονικά.

1 : μικρά.

V. Το επίπεδο σβήσιματος της φιγούρας:

3 : δεν υπάρχει καθόλου σβήσιμο.

2 : φυσιολογικό σβήσιμο.

1 : υπερβολικό σβήσιμο.

VI. Το πρόσωπο της φιγούρας και τα χαρακτηριστικά του:

2 : τα χαρακτηριστικά του προσώπου ήταν ευδιάκριτα, ανεξάρτητα από απουσίες ή παραλείψεις κάποιων εξ αυτών.

1 : τα χαρακτηριστικά ήταν θολά, και πάλι ανεξάρτητα από απουσίες ή παραλείψεις.

VII. Οι πρόχειρες κινήσεις του μολυβιού:

2 : δε διακρίνονται πρόχειρες κινήσεις του μολυβιού.

1 : διακρίνονται πρόχειρες κινήσεις του μολυβιού.

VIII. Η απουσία των άκρων της φιγούρας:

2 : τα άκρα υπάρχουν κανονικά.

1 : είτε τα χέρια, είτε τα πόδια, είτε και τα δύο απουσιάζουν.

4.5 Συμφωνία μεταξύ εξεταστών

Τα σχέδια που προέκυψαν βαθμολογήθηκαν από δύο ανεξάρτητους εξεταστές. Η συμφωνία των δύο εξεταστών για το σύνολο των σχεδίων και ξεχωριστά για κάθε παράμετρο που εξετάστηκε παρατίθεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Συμφωνία μεταξύ εξεταστών.

Παράμετροι	Ποσοστό συμφωνίας
Θέση φιγούρας	89.4 %
Στάση φιγούρας	85 %
Μέγεθος φιγούρας	67.2%
Μέγεθος άκρων	Χέρια 65% /Πόδια 63.3%
Σβήσιμο	77.2%
Χαρ/κα προσώπου	97.2%
Πρόχειρες κινήσεις	96.6%
Απουσία άκρων	81.1%

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προκειμένου να διερευνήσουμε την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ της επίδοσης στην κλίμακα αυτοαντίληψης και της επίδοσης στις σχεδιαστικές δοκιμασίες πραγματοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson (r). Αρχικά πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στις κλίμακες της αυτοαντίληψης και στις οκτώ παραμέτρους του σχεδίου που εξετάστηκαν και για τη φιγούρα του εαυτού και για τη φιγούρα του φίλου ώστε να εξεταστεί η Υπόθεση 1. Ακολούθησαν συσχετίσεις ανάμεσα στις επιμέρους κλίμακες της αυτοαντίληψης για τη διερεύνηση της Υπόθεσης 2. Τέλος, έγιναν συσχετίσεις ανά δείκτη/παράμετρο σχεδίου ανάμεσα στις σχεδιαστικές επιδόσεις στη φιγούρα του εαυτού και στη φιγούρα του φίλου για να διερευνηθεί η ύπαρξη στερεοτυπίας στο σχέδιο των παιδιών (Υπόθεση 3).

Στη συνέχεια, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι σχεδιαστικές επιδόσεις στη φιγούρα του εαυτού και του φίλου μπορούν να αποδοθούν στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αυτής της ηλικίας σχεδιάζουν την ανθρώπινη φιγούρα έγινε ποιοτική ανάλυση. Στα πλαίσια αυτά υπολογίστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά για κάθε μέτρηση των επιμέρους παραμέτρων του σχεδίου που εξετάστηκαν.

5.1. Συσχετίσεις ανάμεσα στις κλίμακες της αυτοαντίληψης και στις παραμέτρους του σχεδίου.

Από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων προκύπτει ότι οι 4 κλίμακες της αυτοαντίληψης και οι 8 παράμετροι του σχεδίου που εξετάστηκαν, τόσο στη φιγούρα του φίλου όσο και στη φιγούρα του εαυτού, δε συσχετίζονται. Η μη ύπαρξη συσχέτισης ήταν αναμενόμενη και για αυτό το λόγο είχε αναπτυχθεί η Υπόθεση 1, η οποία και επιβεβαιώνεται από τις αναλύσεις. Συνεπώς, το σχέδιο στην παρούσα έρευνα δεν υποδεικνύει στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου που σχεδιάζει, και πιο συγκεκριμένα στοιχεία αναφορικά με την αυτοαντίληψη αυτού του ατόμου. Οι συντελεστές συσχέτισης βρίσκονται στον πίνακα 2 που ακολουθεί.

Πίνακας 2: Συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις παραμέτρους του σχεδίου και στους επιμέρους δείκτες της αυτοαντίληψης.

Παράμετροι σχεδίου	Κλίμακες αυτοαντίληψης			
	Σχολική ικανότητα	Σχέσεις με συνομηλίκους	Σωματική ικανότητα	Σχέσεις με τη μητέρα
Θέση της φιγούρας του εαυτού	-.103	-.054	.020	.095
Θέση της φιγούρας του φίλου	-.136	-.141	.009	-.149
Στάση της φιγούρας του εαυτού	.080	-.023	.095	.106
Στάση της φιγούρας του φίλου	-.008	.056	-.058	.078
Μέγεθος της φιγούρας εαυτού	-.063	-.022	.021	-.057
Μέγεθος της φιγούρας φίλου	-.063	-.030	-.134	.010
Μέγεθος των άνω άκρων του εαυτού	-.014	-.173	-.137	-.101
Μέγεθος των άνω άκρων του φίλου	-.072	-.113	-.078	-.064
Μέγεθος των κάτω άκρων του εαυτού	-.051	.006	-.153	.185
Μέγεθος των κάτω άκρων του φίλου	-.043	-.049	.022	-.069
Επίπεδο σβησίματος στη φιγούρα του εαυτού	-.126	-.040	-.100	-.091
Επίπεδο σβησίματος στη φιγούρα του φίλου	-.126	-.129	-.112	-.112
Χαρ/κα προσώπου της φιγούρας του εαυτού	-.082	-.035	-.073	-.096
Χαρ/κα προσώπου της φιγούρας του φίλου	.003	-.081	-.072	-.104
Απουσία άκρων του εαυτού	.041	-.121	-.098	-.059
Απουσία άκρων του φίλου	.092	-.103	-.054	.044
Πρόχειρες κινήσεις στη φιγούρα του εαυτού	-.017	-.105	-.058	-.038
Πρόχειρες κινήσεις στη φιγούρα του φίλου	.079	.098	-.077	-.042

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

5.2. Συσχετίσεις ανάμεσα στις επιμέρους κλίμακες της αυτοαντίληψης.

Με βάση το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ I που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης υπάρχουν 4 κλίμακες οι οποίες καταδεικνύουν την αυτοαντίληψη του παιδιού όσον αφορά τη σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τη σωματική ικανότητα και τις σχέσεις με τη μητέρα. Από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν προκύπτει ότι οι επιμέρους κλίμακες της αυτοαντίληψης συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους και μάλιστα πρόκειται για συσχέτιση στατιστικά σημαντική. Άλλωστε οι συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των κλιμάκων του ΠΑΤΕΜ I έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα υψηλοί (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β). Συνεπώς η υπόθεση 2 επιβεβαιώνεται πλήρως από τα δεδομένα της έρευνας. Οι σχετικές συσχετίσεις αποτυπώνονται στον πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3: Συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις κλίμακες της αυτοαντίληψης.

	Σχολική ικανότητα	Σχέσεις με συνομηλίκους	Σωματική ικανότητα	Σχέσεις με τη μητέρα
Σχολική ικανότητα				
Σχέσεις με τους συνομηλίκους	.650**			
Σωματική ικανότητα	.504**	.331**		
Σχέσεις με τη μητέρα	.494**	.492**	.385**	

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

5.3. Συσχετίσεις ανάμεσα στις σχεδιαστικές επιδόσεις στη φιγούρα του εαυτού και τη φιγούρα του φίλου ανά παράμετρο σχεδίου.

Η επεξεργασία των δεδομένων σχετικά με τις σχεδιαστικές επιδόσεις στη φιγούρα του εαυτού και του φίλου έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε έναν από τους δείκτες / παραμέτρους του σχεδίου που εξετάστηκαν από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη φιγούρα του εαυτού και στη φιγούρα του φίλου.

Όσον αφορά στην τοποθέτηση της φιγούρας στη σελίδα, ο δείκτης συνάφειας (Pearson r) μεταξύ της τοποθέτησης της φιγούρας του εαυτού και της τοποθέτησης της φιγούρας του φίλου στη σελίδα βρέθηκε να κινείται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα $r = .822, p = 0.01$. Η στάση της φιγούρας ήταν η δεύτερη παράμετρος του σχεδίου που εξετάστηκε και ο δείκτης συνάφειας ανάμεσα στη στάση της φιγούρας του εαυτού και στη στάση της φιγούρας του φίλου βρέθηκε να ισούται με $r = .283, p = 0.01$. Παρομοίως, το μέγεθος της φιγούρας του εαυτού συσχετίζεται με το μέγεθος της φιγούρας του φίλου σε επίπεδο $r = .854, p = 0.01$. Όσον αφορά το μέγεθος των άνω άκρων της φιγούρας του εαυτού συσχετίζεται θετικά με αυτό της φιγούρας του φίλου με δείκτη συνάφειας (Pearson r) $r = .679, p = 0.01$, ενώ το μέγεθος των κάτω άκρων της φιγούρας του εαυτού συσχετίζεται με το μέγεθος των κάτω άκρων της φιγούρας του φίλου σε επίπεδο $r = .299, p = 0.01$.

Για την πέμπτη παράμετρο που εξετάστηκε, το επίπεδο του σβησίματος δηλαδή στις δύο φιγούρες, ο δείκτης συνάφειας βρέθηκε ίσος με $r = .255, p = 0.05$. Σε αυτή την περίπτωση η συσχέτιση είναι στατιστικά λιγότερο σημαντική. Όσον αφορά την απουσία άκρων στη

φιγούρα, η απουσία άκρων στη φιγούρα του εαυτού συσχετίζεται θετικά με την απουσία άκρων στη φιγούρα του φίλου σε επίπεδο $r = .733, p = 0.01$. Τέλος, οι πρόχειρες κινήσεις του μολυβιού στη φιγούρα του εαυτού και στη φιγούρα του φίλου συσχετίζονται σε επίπεδο $r = .585, p = 0.01$. Η μόνη παράμετρος του σχεδίου για την οποία δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη φιγούρα του εαυτού και τη φιγούρα του φίλου είναι η κατάσταση των χαρακτηριστικών του προσώπου της φιγούρας.

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό από τα παραπάνω αποτελέσματα ότι για όλες τις παραμέτρους του σχεδίου, εξαιρουμένης της κατάστασης των χαρακτηριστικών του προσώπου, που εξετάστηκαν οι συσχετίσεις ανάμεσα στη φιγούρα του εαυτού και στη φιγούρα του φίλου είναι θετικές και στατιστικά σημαντικές. Με άλλα λόγια, τα παιδιά φαίνεται πως χειρίζονται τις παραμέτρους του σχεδίου με παρόμοιο τρόπο ανεξάρτητα από το ποια φιγούρα προσπαθούν να αναπαραστήσουν. Εν ολίγοις, συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά σχεδιάζουν με στερεότυπο τρόπο την ανθρώπινη φιγούρα, είτε πρόκειται για τη φιγούρα του εαυτού τους είτε για τη φιγούρα ενός άλλου προσώπου, όπως του φίλου τους (Υπόθεση 3).

5.4. Ποιοτική ανάλυση

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά για κάθε μέτρηση κάθε παραμέτρου του σχεδίου. Αυτή η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει την ύπαρξη μεγάλων ομοιοτήτων ανάμεσα στα σχέδια της φιγούρας του εαυτού και σε αυτά της φιγούρας του φίλου. Η Υπόθεση 3 που κάνει λόγο για τη στερεοτυπία στα σχέδια των παιδιών ενισχύεται σημαντικά από τις συχνότητες και τα ποσοστά

επί τοις εκατό που υπάρχουν στους επόμενους πίνακες για κάθε παράμετρο του σχεδίου που εξετάστηκε. Οι συχνότητες (f) καταδεικνύουν τον αριθμό των παιδιών στο σύνολο των 90 παιδιών του δείγματος, που απεικόνισαν με ένα συγκεκριμένο τρόπο (π.χ. τοποθέτηση της φιγούρας χαμηλά στη σελίδα) κάθε δείκτη που εξετάστηκε. Για όλες τις παραμέτρους και για κάθε επιμέρους βαθμολόγηση, όπως φαίνεται και από τους πίνακες 4 έως 12, σχεδόν ίδιος αριθμός παιδιών του δείγματος πήρε τους ίδιους βαθμούς είτε επρόκειτο για το σχέδιο του εαυτού είτε επρόκειτο για το σχέδιο του φίλου.

Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστά που αφορούν στον τρόπο τοποθέτησης της φιγούρας του εαυτού και του φίλου στη σελίδα.

Τοποθέτηση φιγούρας	Φιγούρα εαυτού		Φιγούρα φίλου	
	f	%	f	%
Κέντρο-μέση σελίδας	43	47,7%	42	46,6%
Πάνω αριστερά	5	5,5%	3	3,3%
Χαμηλά	31	34,4%	38	42,2%
Χαμηλά και αριστερά	11	12,2%	7	7,7%

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών (47,7%), τοποθέτησε τη φιγούρα του εαυτού στο κέντρο-μέση της σελίδας, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (34,4%) την τοποθέτησε χαμηλά στη σελίδα. Για τη φιγούρα του φίλου, το 46,6% την τοποθέτησε ομοίως με τη φιγούρα του εαυτού στο κέντρο-μέση της σελίδας, ενώ το 42,2% την τοποθέτησε χαμηλά στη σελίδα.

Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστά που αφορούν στη στάση της φιγούρας του εαυτού και του φίλου στη σελίδα.

Στάση της φιγούρας	Φιγούρα εαυτού		Φιγούρα φίλου	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Όρθια	47	52,2%	48	53,3%
Γυρτή	13	14,4%	14	15,5%
Πόδια και χέρια σε διάσταση	28	31,1%	27	30%
Τίποτε από τα παραπάνω	2	2,2%	1	1,1%

Όπως βλέπει κανείς και στον πίνακα ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το 52,2% για τη φιγούρα του εαυτού και το 53,3% για τη φιγούρα του φίλου αντίστοιχα, απέδωσαν τις φιγούρες σε όρθια στάση. Μεγάλο επίσης ποσοστό παιδιών απέδωσε τις φιγούρες με τα πόδια και τα χέρια σε διάσταση, πρόκειται για το 31,1% για τη φιγούρα του εαυτού και το 30% για τη φιγούρα του φίλου.

Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστά που αφορούν στο μέγεθος των φιγούρων του εαυτού και του φίλου.

Μέγεθος της φιγούρας	Φιγούρα εαυτού		Φιγούρα φίλου	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Πολύ μεγάλο	13	14,4%	10	11,1%
Κανονικό	27	30%	28	31,1%
Μικρό	32	35,5%	26	28,8%
Μικροσκοπικό	18	20%	26	28,8%

Στην περίπτωση του μεγέθους της φιγούρας, το 35,5% των παιδιών έκαναν τη φιγούρα του εαυτού μικρή ενώ τη φιγούρα του φίλου την έκανε μικρή το 28,8%. Η πλειοψηφία των παιδιών, το 31,1% έκανε τη φιγούρα του φίλου κανονική σε μέγεθος ενώ στη φιγούρα του εαυτού απέδωσε κανονικό μέγεθος το 30% των παιδιών.

Πίνακας 7. Συχνότητες και ποσοστά που αφορούν στο μέγεθος των άνω άκρων των φιγούρων του εαυτού και του φίλου.

Μέγεθος άνω άκρων φιγούρας	Φιγούρα εαυτού		Φιγούρα φίλου	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Μεγάλα	4	4,4%	5	5,5%
Κανονικά	47	52,2%	50	55,5%
Μικρά	35	38,8%	31	34,4%
Τίποτε από τα παραπάνω	4	4,4%	4	4,4%

Όσον αφορά στο μέγεθος των άνω άκρων της φιγούρας, η πλειοψηφία των παιδιών συγκλίνει στο κανονικό μέγεθος με ποσοστά για τη φιγούρα του εαυτού και του φίλου, 52,2% και 55,5% αντίστοιχα. Ενώ το 38,8% και το 34,4% έκαναν τα άνω άκρα, της φιγούρας του εαυτού και του φίλου αντίστοιχως, μικρά.

Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά που αφορούν στο μέγεθος των κάτω άκρων του φιγούρων του εαυτού και του φίλου.

Μέγεθος κάτω άκρων φιγούρας	Φιγούρα εαυτού		Φιγούρα φίλου	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Μεγάλα	5	5,5%	6	6,6%
Κανονικά	60	66,6%	64	71,1%
Μικρά	19	21,1%	16	17,7%
Τίποτε από τα παραπάνω	6	6,6%	4	4,4%

Ομοίως με τα αποτελέσματα του προηγούμενου πίνακα, έτσι και στην περίπτωση του μεγέθους των κάτω άκρων της φιγούρας, το 66,6% των παιδιών για τη φιγούρα του εαυτού και το 71,1% των παιδιών για τη φιγούρα του φίλου έκαναν τα κάτω άκρα κανονικά σε μέγεθος. Επίσης, το 21,1% των παιδιών του δείγματος έκανε τα κάτω άκρα της φιγούρας του εαυτού μικρά, ενώ ομοίως έπραξε μόνο το 17,7% των παιδιών για τη φιγούρα του φίλου.

Πίνακας 9. Συχνότητες και ποσοστά που αφορούν στη χρήση σβησίματος στις φιγούρες του εαυτού και του φίλου.

Επίπεδο σβησίματος της φιγούρας	Φιγούρα εαυτού		Φιγούρα φίλου	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Καθόλου σβήσιμο	29	32,2%	45	50%
Κανονικό σβήσιμο	55	61,1%	39	43,3%
Υπερβολικό σβήσιμο	6	6,6%	6	6,6%

Στην περίπτωση του σβησίματος της φιγούρας για τη φιγούρα του εαυτού το 61,1% βαθμολογήθηκε με κανονικό σβήσιμο ενώ το 32,2% δε χρησιμοποίησε καθόλου σβήσιμο. Για τη φιγούρα του φίλου έγινε το ανάποδο, η πλειοψηφία των παιδιών και πιο συγκεκριμένα το 50% δε χρησιμοποίησε καθόλου το σβήσιμο, ενώ το 43,3% χρησιμοποίησε το σβήσιμο σε κανονικό επίπεδο. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι μόνο για την παράμετρο του σβησίματος η πλειοψηφία των παιδιών για τη φιγούρα του εαυτού διέφερε σε βαθμολόγηση από την πλειοψηφία των παιδιών για τη φιγούρα του φίλου.

Πίνακας 10. Συχνότητες και ποσοστά που αφορούν στον τρόπο απεικόνισης των χαρακτηριστικών του προσώπου στις φιγούρες του εαυτού και του φίλου.

Χαρακτηριστικά προσώπου της φιγούρας	Φιγούρα εαυτού		Φιγούρα φίλου	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ευδιάκριτα	88	97,7%	85	94,4%
Θολά	2	2,2%	5	5,5%

Τα ποσοστά για τον τρόπο απεικόνισης των χαρακτηριστικών του προσώπου της φιγούρας είναι ξεκάθαρα και καταλυτικά. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 10, το 97,7% των παιδιών έκανε τα χαρακτηριστικά του προσώπου του εαυτού ευδιάκριτα. Για τη φιγούρα του φίλου ομοίως έπραξε το 94,4% των παιδιών του δείγματος.

Πίνακας 11. Συχνότητες και ποσοστά που αφορούν στην απουσία άκρων από τις φιγούρες του εαυτού και του φίλου.

Απουσία άκρων στη φιγούρα	Φιγούρα εαυτού		Φιγούρα φίλου	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Όχι	82	91,1%	83	92,2%
Ναι	8	8,8%	7	7,7%

Και στην περίπτωση της απουσίας άκρων από τη φιγούρα τα ποσοστά των παιδιών που δεν παρέλειψαν κάποιο άκρο είναι πάρα πολύ υψηλά. Πρόκειται για το 91,1% των παιδιών για τη φιγούρα του εαυτού και το 92,2% για τη φιγούρα του φίλου.

Πίνακας 12. Συχνότητες και ποσοστά που αφορούν στην ύπαρξη πρόχειρων κινήσεων του μολυβιού στις φιγούρες του εαυτού και του φίλου.

Πρόχειρες κινήσεις στη φιγούρα	Φιγούρα εαυτού		Φιγούρα φίλου	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Όχι	71	78,8%	73	81,1%
Ναι	19	21,1%	17	18,8%

Όπως γίνεται φανερό και από τον πίνακα 12, το 78,8% των παιδιών του δείγματος δεν έκαναν πρόχειρες κινήσεις με το μολύβι όταν σχεδίαζαν τη φιγούρα του εαυτού. Για τη φιγούρα του φίλου το αντίστοιχο ποσοστό είναι λίγο υψηλότερο και φτάνει το 81,1%.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αυτοαντίληψη του παιδιού και στον τρόπο με τον οποίο αναπαριστά σχεδιαστικά το παιδί τον εαυτό του. Πιο συγκεκριμένα, κατά την προσπάθεια διερεύνησης της προαναφερθείσας σχέσης διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Μπορούν οι προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης να χρησιμοποιηθούν για την εκτίμηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, και ειδικότερα για την εκτίμηση της αυτοαντίληψης του ατόμου;
2. Μήπως τελικά τα παιδιά ζωγραφίζουν με στερεότυπο τρόπο την ανθρώπινη φιγούρα;
3. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις επιμέρους κλίμακες αυτοαντίληψης του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ Ι (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β) που αξιολογεί την αυτοαντίληψη παιδιών ηλικίας 7 έως και 9 χρονών;

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα αποτελέσματα, αναφορικά με τα παραπάνω ερωτήματα, που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται να γίνει η ανάλυση αυτών των αποτελεσμάτων ώστε να δοθεί απάντηση στα ερωτήματα-στόχους που είχαν τεθεί από την αρχή στα πλαίσια της έρευνας. Επίσης, θα γίνει αναφορά και σε πιθανές μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις, έναυσμα των οποίων αποτελούν τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής.

6.1. Η χρήση των προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης για την εκτίμηση της αυτοαντίληψης του παιδιού.

Τα αποτελέσματα, γενικά, επαλήθευσαν τη βασική μας υπόθεση (Υπόθεση 1) για τη δυνατότητα των σχεδίων να υποδεικνύουν στοιχεία σχετικά με την αυτοαντίληψη του ατόμου που σχεδιάζει. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι οι παράμετροι του σχεδίου που εξετάστηκαν δε συσχετίζονται με το επίπεδο αυτοαντίληψης του παιδιού. Συνεπώς, η χρήση ενός αντικειμενικού εργαλείου μέτρησης της αυτοαντίληψης απέδωσε αποτελέσματα που δε σχετίζονται με τα στοιχεία που σύμφωνα με κάποιους ερευνητές διακρίνει κανείς στα σχέδια αναφορικά με την αυτοαντίληψη.

Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι οι αντιστοιχίσεις ανάμεσα στα στοιχεία του σχεδίου και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι αυθαίρετες και υποκειμενικές. Είναι πολύ πιθανό πολλές από αυτές τις αντιστοιχίσεις να ισχύουν μόνο για κάποιες κατηγορίες πληθυσμού, όπως οι σχιζοφρενείς. Άλλωστε είναι ευρέως γνωστό ότι πολλές από τις έρευνες που παρείχαν ενίσχυση στις προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης ήταν κλινικές έρευνες. Τα αποτελέσματα λοιπόν, συντάσσουν την

παρούσα έρευνα στο πλευρό της κριτικής που ασκείται τα τελευταία χρόνια στις προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πράγματι ισχύει η άποψη του Nunnally ότι «σαν ομάδα, τα προβολικά τεστ δεν παρέχουν ιδιαίτερα έγκυρες μετρήσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας» (1978, σελ.571).

Επιπλέον, ακόμη και με τη χρήση δύο ή και παραπάνω βαθμολογητών των σχεδίων στα πλαίσια μιας προβολικής δοκιμασίας σχεδίασης η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων έχει χαρακτηριστεί από πολλούς ερευνητές ως προβληματική (Anastasi, 1976). Στην παρούσα έρευνα έγινε για λόγους αξιοπιστίας βαθμολόγηση από δύο ανεξάρτητους εξεταστές και παρόλο που για τις περισσότερες παραμέτρους του σχεδίου η συμφωνία μεταξύ των εξεταστών κινείται σε υψηλά επίπεδα φάνηκε ότι οι ερμηνείες για το τι βαθμός θα αποδοθεί σε ένα χαρακτηριστικό είναι υποκειμενικές.

Η ποιοτική ανάλυση των σχεδίων που ακολούθησε, κινήθηκε πάλι στα ίδια πλαίσια με τις συσχετίσεις ανάμεσα στις παραμέτρους του σχεδίου και τις κλίμακες της αυτοαντίληψης. Συνεπώς, όπως φαίνεται από τις συχνότητες και τα ποσοστά που υπολογίστηκαν η πλειοψηφία των παιδιών έτεινε να σχεδιάζει με τρόπο «μη προβληματικό» και να μη χρησιμοποιεί τα στοιχεία που υποδηλώνουν σύμφωνα με τους ερευνητές χαμηλή ή όχι αυτοαντίληψη. Οι λεπτομέρειες που χρησιμοποιούνται και ο τρόπος που σχεδιάζουν εντάσσεται κατά κύριο λόγο στο εξελικτικό στάδιο των παιδιών. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν τα αποτελέσματα μάλλον συγκλίνουν με τις πρόσφατες έρευνες που αποδίδουν όλες αυτές τις υποθέσεις για τις ενδείξεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας στο γεγονός ότι αγνοείται η σχεδιαστική διαδικασία (Goodnow, 1977, Freeman, 1980). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα

παιδιά όταν καλούνται να αποδώσουν σχεδιαστικά κάτι μπορεί να είναι η αιτία εμφάνισης παραμορφώσεων ή παραλείψεων (Freeman, 1972) στα σχέδια, που θεωρούνται αυτομάτως ενδείξεις χαμηλής αυτοαντίληψης.

6.2. Η στερεοτυπία στο παιδικό σχέδιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συσχετίσεις ανάμεσα στις σχεδιαστικές επιδόσεις στη φιγούρα του εαυτού και στη φιγούρα του φίλου για κάθε παράμετρο του σχεδίου που εξετάστηκε τα παιδιά σχεδιάζουν με στερεότυπο τρόπο την ανθρώπινη φιγούρα. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις δύο φιγούρες που κλήθηκαν να σχεδιάζουν τα παιδιά για κάθε παράμετρο με συνέπεια να επαληθεύεται και η τρίτη υπόθεση. Υπάρχουν πολλές έρευνες (Cox, 1992. Van Sommers, 1984) που κάνουν λόγο για τη στερεοτυπία στο παιδικό σχέδιο και σύμφωνα με αυτές τα παιδιά σχεδιάζουν με τον ίδιο τρόπο την οποιαδήποτε φιγούρα. Το συμπέρασμα αυτό καταρρίπτει για έναν ακόμη λόγο, τις υποθέσεις που γίνονται στα πλαίσια των προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης περί συναισθηματικής σημασίας της φιγούρας του εαυτού. Από τη στιγμή που το παιδί αποδίδει σχεδόν ταυτόσημα χαρακτηριστικά και στη φιγούρα του φίλου δε γίνεται να υποστηριχθεί ότι στη φιγούρα του εαυτού προβάλλονται χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.

Η Υπόθεση 2 ενισχύθηκε και από την ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Στην παρούσα ανάλυση αποδείχθηκε από τα ποσοστά και τις συχνότητες που προέκυψαν ότι τα παιδιά είτε επρόκειτο για τη φιγούρα του φίλου είτε επρόκειτο για τη φιγούρα του εαυτού ζωγράφιζαν με τον ίδιο τρόπο. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι φιγούρες του εαυτού και του

φίλου μοιάζουν πάρα πολύ και στην τεχνική και στις λεπτομέρειες (βλ. παράρτημα σχήματα B1, B2 και B3).

6.3. Η σχέση των επιμέρους κλιμάκων της αυτοαντίληψης του ΠΑΤΕΜ I.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκαν και συσχετίσεις ανάμεσα στις επιμέρους κλίμακες της αυτοαντίληψης όπως αυτές ορίζονται από το ΠΑΤΕΜ I (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Πρόκειται για τις εξής τέσσερις κλίμακες, τη σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τη σωματική ικανότητα και τις σχέσεις με τη μητέρα. Από την παρούσα έρευνα πιστοποιείται ότι οι τέσσερις αυτές κλίμακες διακρίνονται από υψηλή εσωτερική συνοχή παρόλο που αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητες στο ερωτηματολόγιο. Το εύρημα αυτό επαληθεύει την Υπόθεση 2 και επιπλέον παρέχει ενίσχυση σε όλες τις έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν και έχουν αποδείξει ότι πρόκειται για ένα από τα πιο αξιόπιστα ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Κατά συνέπεια, παρόλο που πρόκειται για τέσσερις κλίμακες ανεξάρτητες μεταξύ τους όσον αφορά στη βαθμολόγηση, καθώς σε κάθε μια αντιστοιχούν διαφορετικές ερωτήσεις (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β), φαίνεται ότι υπάρχει μια ενιαία δομή αυτοαντίληψης. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στην άποψη της Harter που τα τελευταία χρόνια αποκτά όλο και περισσότερους οπαδούς, η οποία υποστηρίζει ότι υπάρχει μια γενική αυτοαντίληψη που υποδιαιρείται σε ειδικότερες εικόνες του εαυτού (Harter, 1983).

6.4. Μελλοντικοί ερευνητικοί προσανατολισμοί.

Μια έρευνα καλείται κυρίως να απαντήσει στα ερωτήματα-στόχους που θέτει από την αρχή ανάλογα με το ερευνητικό της ζήτημα. Συνήθως, στην πορεία προκύπτουν ή καλύτερα δημιουργούνται και προβληματισμοί που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών και περαιτέρω διερευνήσεων.

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να δώσει με πειραματικό τρόπο μια απάντηση στη διαμάχη που υπάρχει για το αν οι προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Ίσως στο μέλλον θα έπρεπε να ακολουθήσουν και άλλες παρόμοιες έρευνες ώστε τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής να μπορέσουν να γενικευθούν και να περιοριστεί η χρήση των προβολικών δοκιμασιών σχεδίασης, αν αποδειχθεί ότι πράγματι στηρίζονται σε υποκειμενικά συμπεράσματα και αυθαίρετες αντιστοιχίες. Οι έρευνες αυτές μπορούν να γίνουν σε κανονικό πληθυσμό πάντα και για άλλα στοιχεία της προσωπικότητας, εκτός της αυτοαντίληψης, όπως είναι για παράδειγμα η κατάθλιψη. Τέλος, πέρα από τη χρήση ενός αντικειμενικού εργαλείου για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης θα ήταν πιθανόν χρήσιμη και η εισαγωγή κάποιων αντικειμενικών μετρήσεων και στις παραμέτρους του σχεδίου, κάτι που δεν έγινε στην παρούσα έρευνα (για παράδειγμα η παράμετρος του μεγέθους της φιγούρας θα μπορούσε να μετράται σε εκατοστά).

6.5. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

Οι προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης χρησιμοποιούνται ευρέως στα διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα παρόλο που έχουν τεθεί πολλές φορές υπό αμφισβήτηση. Από τη στιγμή που τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι προβολικές δοκιμασίες σχεδίασης είναι μάλλον ακατάλληλες, τουλάχιστον έτσι όπως χρησιμοποιούνται σήμερα, για την εκτίμηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας θα έπρεπε η χρήση τους στα σχολεία να γίνεται με μεγαλύτερη επιφύλαξη. Στηριζόμενοι, λοιπόν στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να δημοσιοποιούνται αυτές οι έρευνες στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον ώστε τα αποτελέσματά τους να ληφθούν υπόψη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anastasi, A. (1976). *Psychological Testing* (4th edn). New York: Collier-Macmillan.
- Bender, L. (1940). The drawing of a man in chronic encephalitis in children. *Journal of nervous and mental disease*, vol 41, 277-286.
- Bryne, B. (1984). The general / academic self concept nomological network: A review of construct validation. *Review of Educational Research*, vol. 54, 3, 427-456.
- Buck, J. (1948). *The House-Tree-Person technique*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Burns, R.B. (1986). *The self concept: theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Burns, R. C., & Kaufman, S. H. (1970). *Kinetic family drawings (K-F-D)*. New York: Brunner-Mazel.
- Γωνίδα, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (1998). Οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον εαυτό τους. *Ψυχολογία*, 5 (3), 224-242.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman
- Cox, M. V. (1992). *Children's drawings*. London: Penguin.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row-Peterson.
- Freeman, N. H. (1972). Process and product in children's drawings. *Perception*, 1, 123-140.
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children: Analysis of spatial skills and drawing processes*. London: Academic Press.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt, Brace & World.

Goodnow, J. (1977). *Children's drawing*. London: Fontana Paperbacks.
Hammer, E. F. (1958). *The clinical application of projective drawings*.
Springfield, Il: Thomas.

Hammer, E. F. (1968). Projective drawings. In A. I. Rabin (Ed.).
Projective techniques in personality assessment.(pp. 366-393). New
York: Springer.

Harter, S. (1982). The perceived Competence scale for children. *Child
Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E.
M. Heatherington (Ed.), *Handbook on child psychology: Socialization,
personality and social development* (vol. 4, pp. 275-386). New York:
Willey.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*.
Denver, CO: University of Denver Press.

Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and
enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. Greenwald
(Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 137-181).
Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*.
Denver, CO: University of Denver Press.

Harter, S. (1990a). Causes, correlates and the functional role of global
self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan & R. Sternberg (Eds.),
Perceptions of competence and incompetence across a life-span (pp. 67-
98). New Haven, CT: Yale University Press.

Harter, S. (1990b). Issues in the assessment of the self-concept of
children and adolescents. In A.M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the*
child: Obtaining self-reports from children and adolescents (pp. 292-
325). Boston: Allyn and Bacon.

Harter, S., & Pike, R. (1983). *The Pictorial Scale of Perceived
Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver, CO:
University of Denver Press.

—
B. St.
Nov

Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.

James, W. (1890). *Principles of Psychology, I*. New York: Henry Holt & Co.

Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979). Toward a theory of social cognition: The development of the self. In I. C. Uzgiris (Ed.) *Social Interaction and Communication During Infancy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawings of the human figure*. Springfield, Il: Thomas.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

—Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου I (ΠΑΤΕΜ I)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Malchiodi, C.A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Marsh, H. W. (1992a). *Self-Description Questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimension of preadolescent self-concept. A test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.

Marsh, H. W. (1992b). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.

Μπέλλας, Θρ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονώτη, Φ. (2002). *Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd edn). New York: McGraw-Hill.

Ogdon, D.P. (1982). *Psychodiagnostics and personality assessment: a handbook / 2nd edition*. USA: WPS.

Pervin, L.A., & John, O.P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Piers, E. V. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Revised manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Piers, E. V., & Harris, D.B. (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self Image*. Princeton: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. New York: Basic.

Shavelson, R. J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-437.

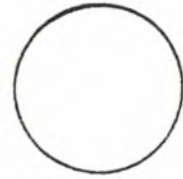
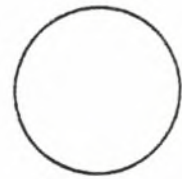
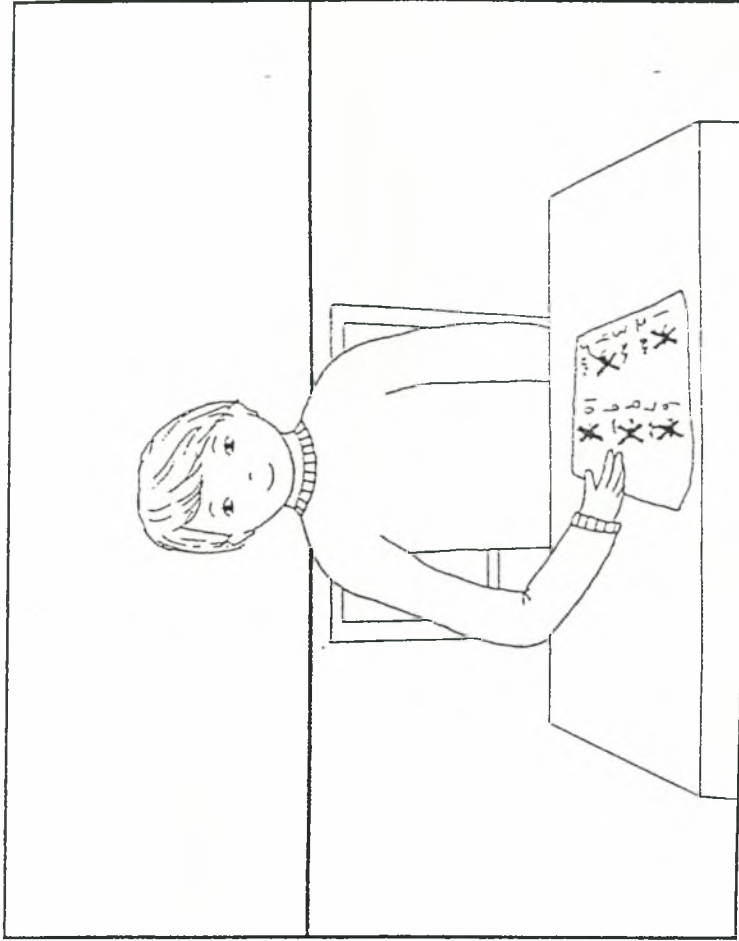
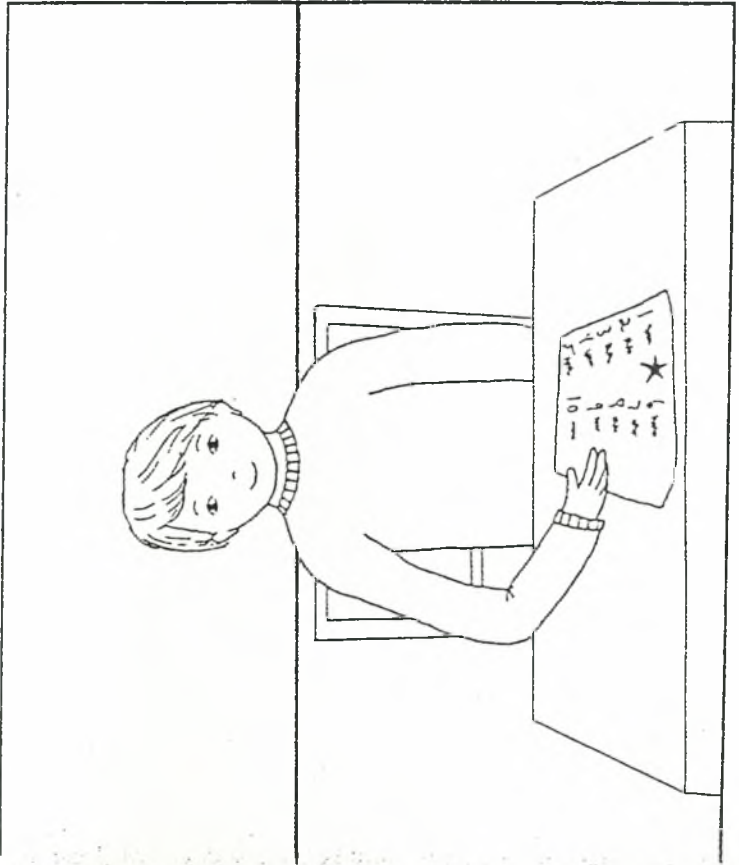
Thomas, G.V., & Silk, A.J. (2000). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Van Hutton, V. (1994). *House-Tree-Person and Draw-A-Person as measures of abuse in children: a quantitative scoring system*. Odessa, FL: P.A.R, Inc.

Van Sommers, P. (1984). *Drawing and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1



Παράδειγμα ερώτησης του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ I για τα αγόρια.

Ερώτηση 1

Αυτό το αγόρι δεν είναι
και τόσο καλό στην αριθμητική.

Εσύ:

Δεν είσαι
καθόλου καλός

1

ή

Είσαι έτσι κι έτσι.

2

Καλός

ή

Εσύ είσαι:

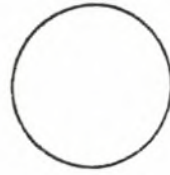
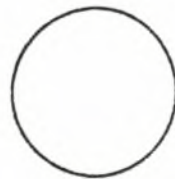
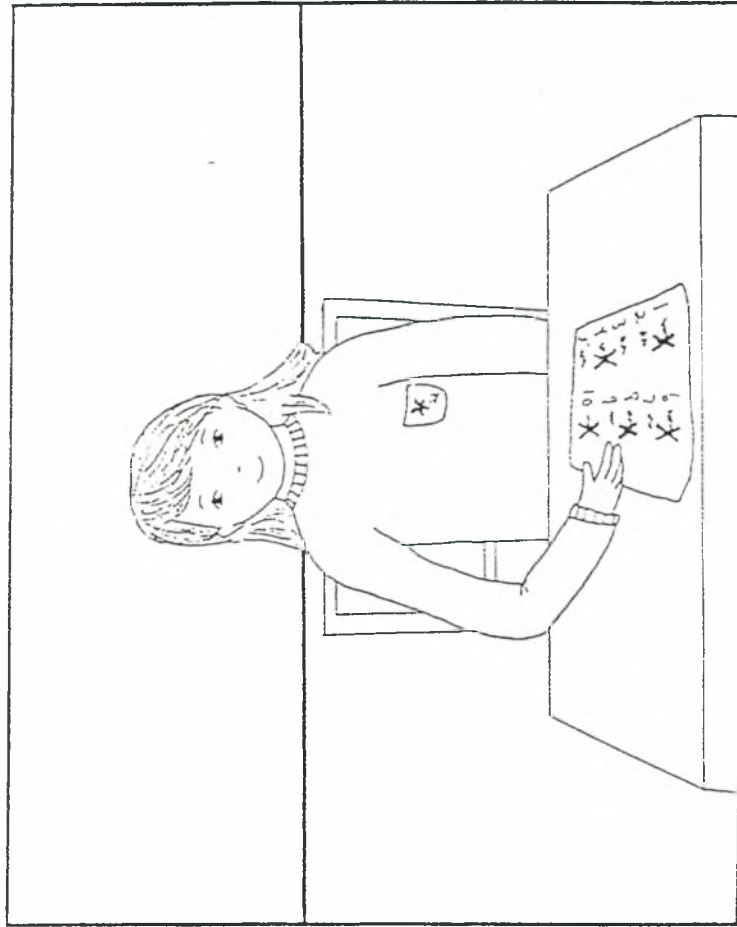
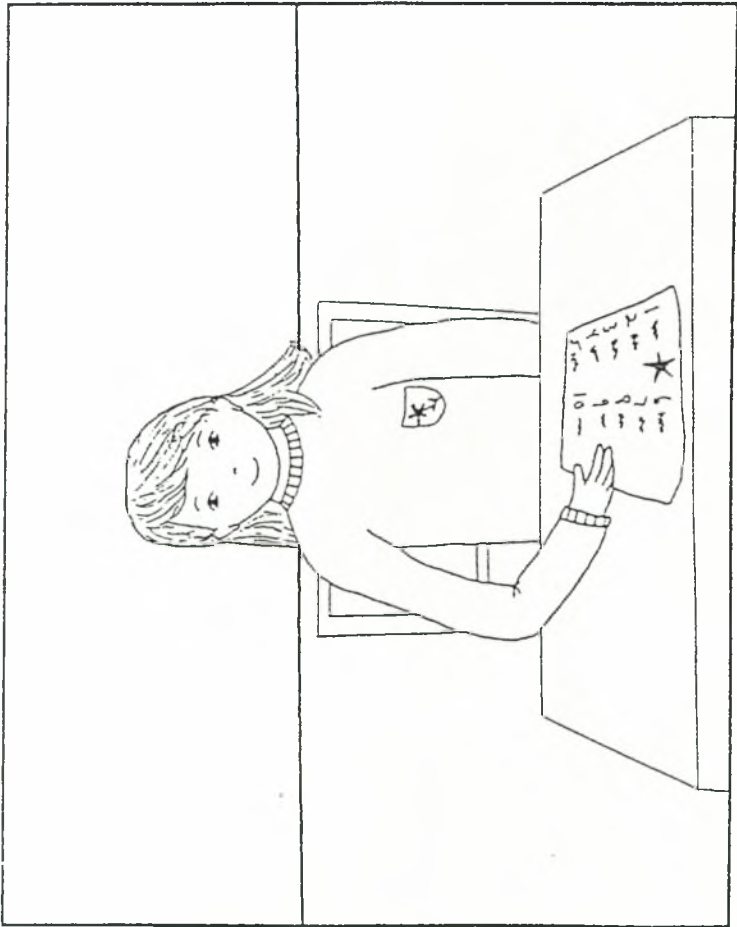
Αυτό το αγόρι είναι πολύ καλό
στην αριθμητική.

Πολύ καλός.

3

4

I



Παράδειγμα ερώτησης του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ I για τα κορίτσια.

Ερώτηση 1

Αυτό το κορίτσι δεν είναι
και τόσο καλό στην αριθμητική.

Εσύ:

Δεν είσαι καθόλου καλή

ή

Είσαι έτσι κι έτσι.

1

2

3

4

Αυτό το κορίτσι είναι πολύ καλό
στην αριθμητική.

Εσύ είσαι:

Καλή

ή

Πολύ καλή.

Το κλειδί του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ I

Ερώτηση

1	1	2	3	4
2	4	3	2	1
3	1	2	3	4
4	4	3	2	1
5	4	3	2	1
6	1	2	3	4
7	4	3	2	1
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	4	3	2	1

Συνέχεια του κλειδιού του ΠΑΤΕΜ I

Ερώτηση

11



12



13



14



15



16



17



18



19



20



Καρτέλα μαθητή

ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΑΞΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΦΥΛΟ Αγόρι Κορίτσι

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ Έτος: Μήνας:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ $\left\{ \begin{array}{l} \text{ΣΤΗΝ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ} \quad \square \\ \text{ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ} \quad \quad \quad \text{ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ} \quad \square \end{array} \right.$

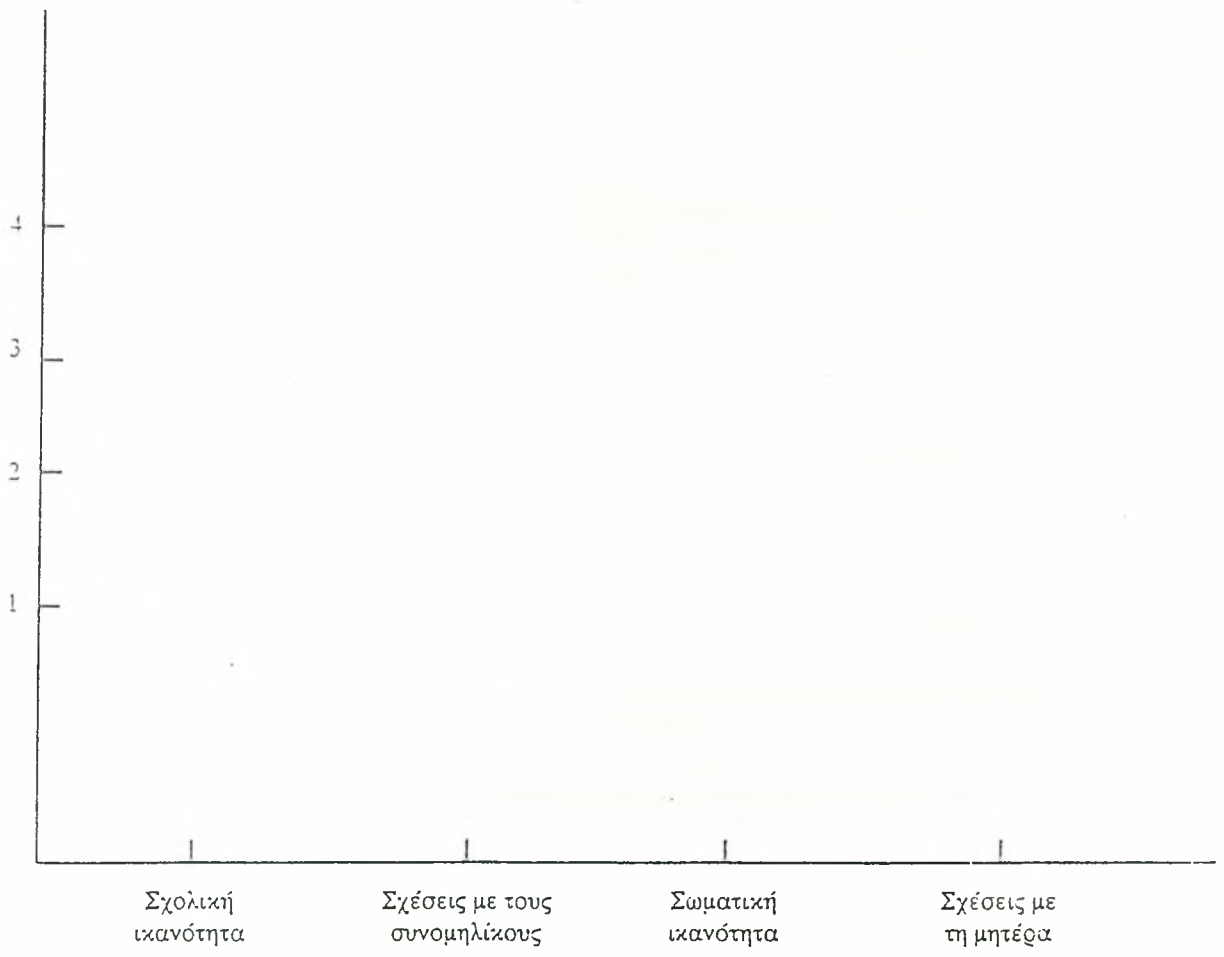
$$\text{ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ} = \frac{[\] + [\] + [\] + [\] + [\]}{5} = \square$$

$$\text{ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ} = \frac{[\] + [\] + [\] + [\] + [\]}{5} = \square$$

$$\text{ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ} = \frac{[\] + [\] + [\] + [\] + [\]}{5} = \square$$

$$\text{ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗ ΜΗΤΕΡΑ} = \frac{[\] + [\] + [\] + [\] + [\]}{5} = \square$$

Σημείωση: Εντός των αγκυλών [] αναγράφονται οι τιμές των ερωτήσεων κάθε κλίμακας.

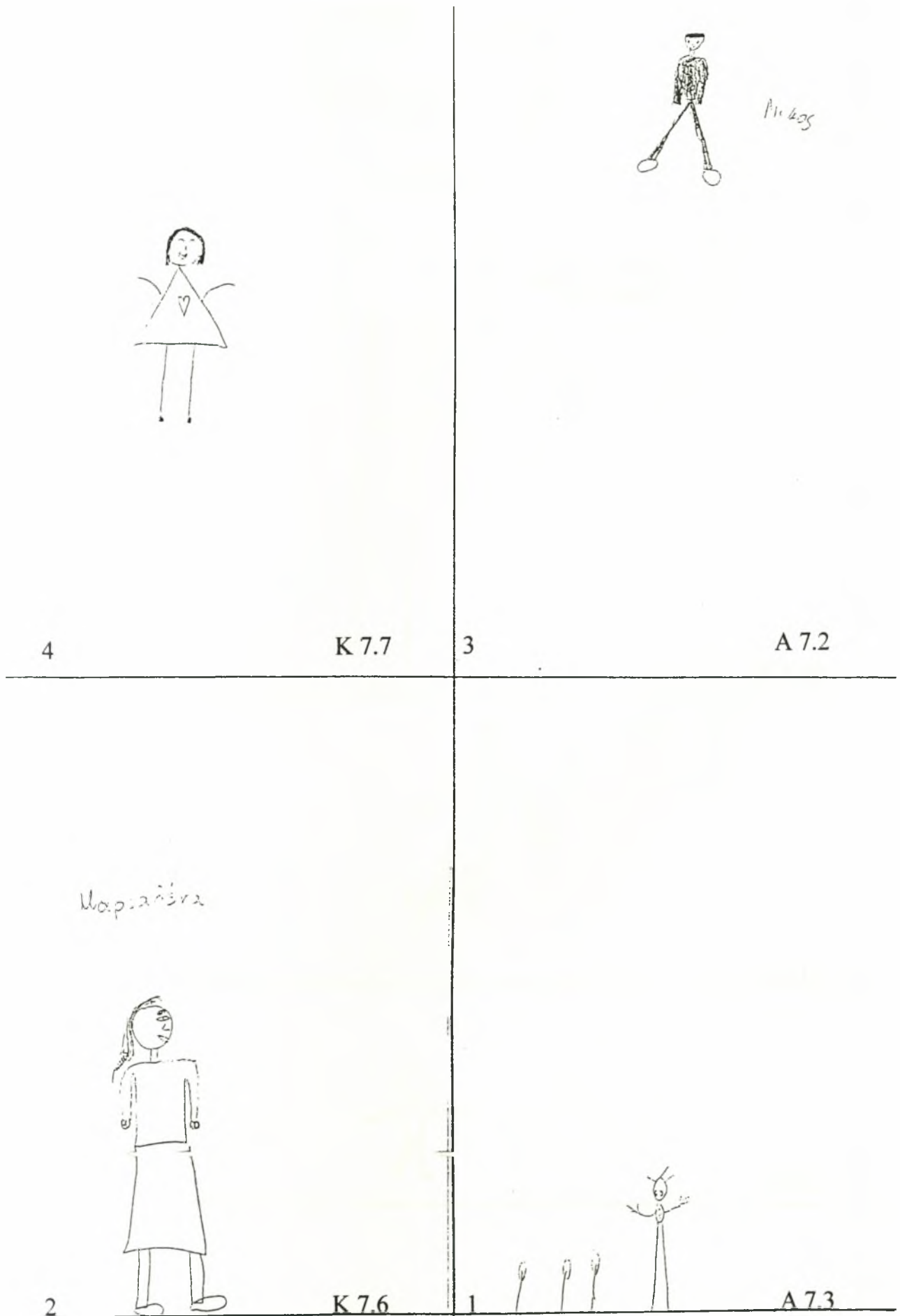


Διάγραμμα ατομικού προφίλ

Σχήματα A1 έως και A9 : παραδείγματα σχεδίων που αντιστοιχούν στα κριτήρια αξιολόγησης για κάθε παράμετρο του σχεδίου που εξετάστηκε.

Σχήματα B1 έως και B3: παραδείγματα σχεδίων που δείχνουν το στερεότυπο τρόπο που σχεδιάζουν τα παιδιά την ανθρώπινη φιγούρα.

Σημείωση: Το φύλο (A= αγόρι, K= κορίτσι) και η ηλικία του σχεδιαστή (σε έτη και μήνες) σημειώνονται δίπλα σε κάθε σχέδιο.



Σχήμα Α1: Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης που τέθηκαν για την τοποθέτηση της φιγούρας στη σελίδα.



3

K 7.10



2

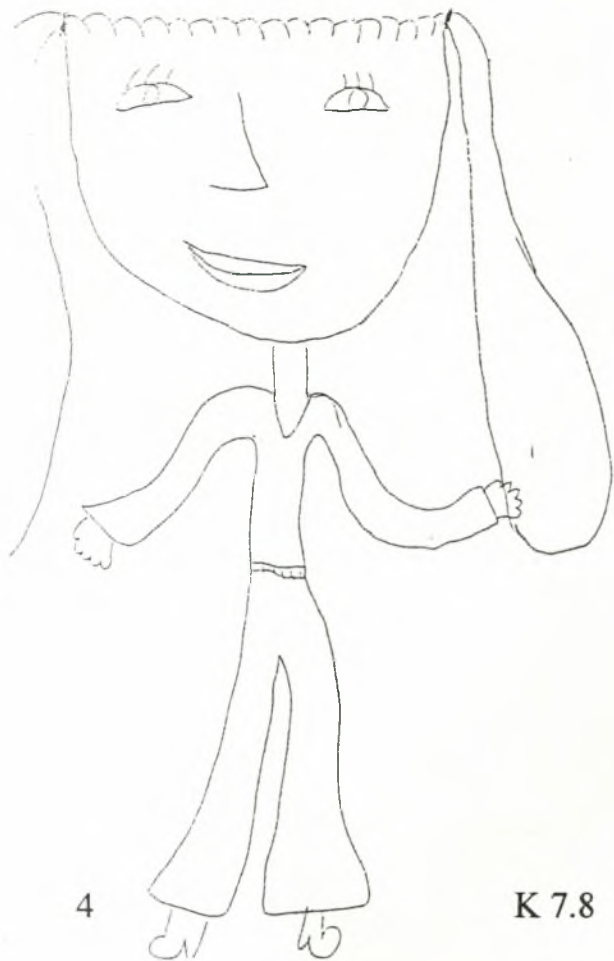
A 7.10



1

A 7.5

Σχήμα A2: Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης για τη στάση της φιγούρας.



4

K 7.8



3

K 7.1



2

A 7.2



1

K 7.7

Σχήμα Α3: Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης για το μέγεθος της φιγούρας.

3



K 7.11

2



K 7.5

1



A 7.2

Σχήμα Α4: Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που ανταποκρίνονται στα κριτήρια για την αξιολόγηση του μεγέθους των άνω άκρων της φιγούρας.

3



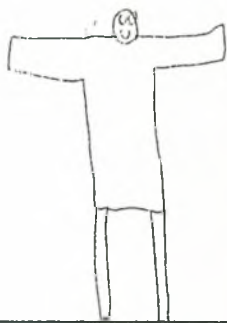
A 7.11

2



A 7.2

1



A 7.8

Σχήμα A5: Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης για το μέγεθος των κάτω άκρων της φιγούρας.



3

A 7.7



2

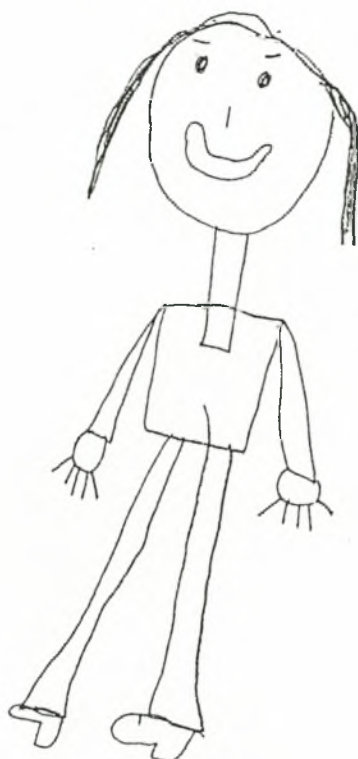
A 7.6



1

K 7.11

Σχήμα Α6: Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης για το επίπεδο σβησίματος της φιγούρας.



2

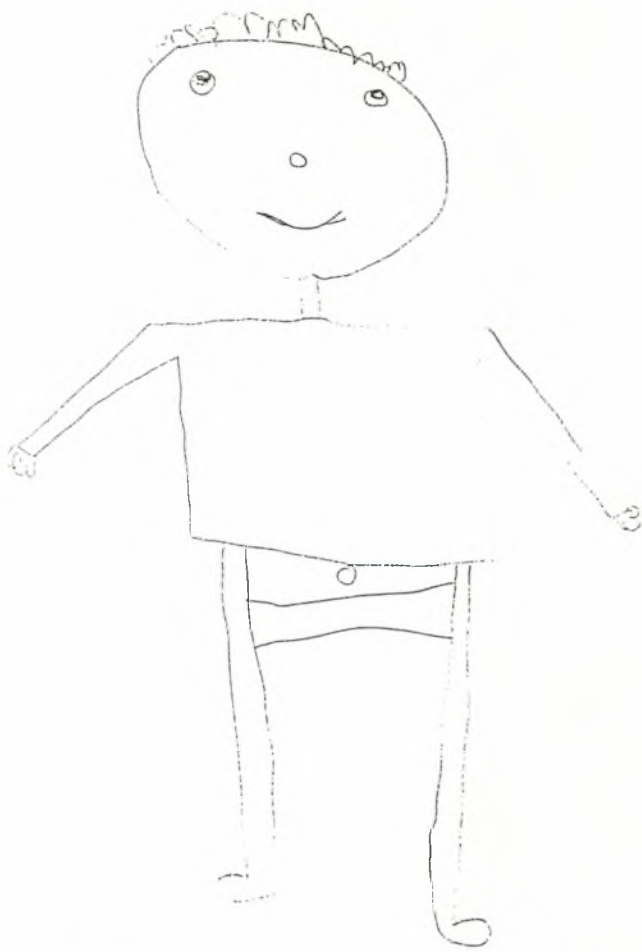
K 7.3



1

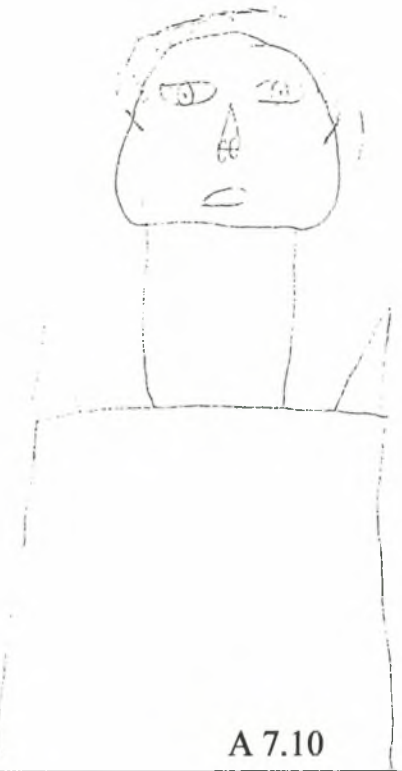
A 7.9

Σχήμα Α7: Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης για την κατάσταση των χαρακτηριστικών του προσώπου της φιγούρας.



4

A 7.5



1

A 7.10

Περικλής



1

A 7.4



1

K 7.1

Σχέδιο A8: Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης για την απουσία άνω και κάτω άκρων, άνω άκρων μόνο και κάτω άκρων μόνο με τη σειρά που παρουσιάζονται.

Αποστολιά



2

K 7.5



1

A 7.3

Σχήμα A9: χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης για τις πρόχειρες κινήσεις του μολυβιού στη φιγούρα.



Φιγούρα του εαυτού. Κ.7.9



Φιγούρα του φίλου/ης. Κ 7.9

Σχήμα Β1: Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που δείχνουν το στερεότυπο τρόπο που σχεδιάζουν τα παιδιά την ανθρώπινη φιγούρα.



Φιγούρα του εαυτού. Α 7.3



Φιγούρα του φίλου. Α 7.3

Σχήμα Β2: Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που δείχνουν το στερεότυπο τρόπο που σχεδιάζουν τα παιδιά την ανθρώπινη φιγούρα.



Φιγούρα του εαυτού. Α 7.2



Φιγούρα του φίλου. Α 7.2

Σχήμα Β3: Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχεδίων που δείχνουν το στερεότυπο τρόπο που σχεδιάζουν τα παιδιά την ανθρώπινη φιγούρα.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 06300-1

