

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:**

**«ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΤΡΟΠΙΑΣ ΤΩΝ**  
**ΝΗΠΙΩΝ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΕΙ**  
**Ο/Η ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ»**



**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΠΙΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ**

**ΕΚΠΟΝΗΤΡΙΑ: ΛΙΑΡΕΤΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ**

***ΒΟΛΟΣ, 2002***

αρ εισ 60/ΠΑΠ.....



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

Αριθ. Εισ.: 2188/1  
Ημερ. Εισ.: 19-09-2002  
Δωρεά: \_\_\_\_\_  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ  
2002  
ΛΙΑ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	σελ. 2
Πρόλογος.....	σελ. 3

### Α΄ ΜΕΡΟΣ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Γενικά.....	σελ. 5
1.2 Η έννοια της αγωγής.....	σελ. 6
1.3 Παλιά και Νέα Παιδαγωγική.....	σελ. 7
1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Δασκαλοκεντρικό και Μαθητοκεντρικό σχολείο.....	σελ. 9

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

2.1 Γενικά.....	σελ. 12
2.2 Ταξινόμηση των σταδίων ανάπτυξης της σχεδιαστικής ικανότητας.....	σελ. 13
2.3 Προβλήματα που συναντούν τα παιδιά κατά τη σχεδιαστική διαδικασία.....	σελ. 16
2.4 Η απεικόνιση συναισθηματικά σημαντικών θεμάτων.....	σελ. 19
2.5 Προηγούμενες έρευνες.....	σελ. 22

### Β΄ ΜΕΡΟΣ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΣΤΟΧΟΙ- ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

3.1 Γενικά.....	σελ. 25
3.2 Στόχοι.....	σελ. 27
3.3 Υποθέσεις.....	σελ. 27

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1 Δείγμα.....	σελ. 30
4.2 Έργα και Διαδικασία.....	σελ. 31
4.3 Κριτήρια αξιολόγησης.....	σελ. 33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	σελ. 35
-------------------------------------	---------

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	σελ. 42
-------------------	---------

### Γ΄ ΜΕΡΟΣ

Βιβλιογραφία.....	σελ. 47
Παράρτημα 1.....	σελ. 51
Παράρτημα 2.....	σελ. 53

## *ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ*

Προτού αρχίσω την παρουσίαση της παρούσας έρευνας αισθάνομαι επιτακτική την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν με τη βοήθεια, την καθοδήγηση και τη συμπαράστασή τους στη διεξαγωγή και την ολοκλήρωσή της.

Το μεγαλύτερο μερίδιο των ευχαριστιών μου το οφείλω στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας εργασίας, την κα Μπονώτη Φωτεινή, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία με την αμέριστη εμπιστοσύνη που μου παρείχε, την αναλυτική καθοδήγηση και την υποστήριξή της, με βοήθησε σημαντικά ώστε να τη φέρω εις πέρας.

Ευχαριστώ ακόμη την υπεύθυνη καθηγήτρια κα Κακανά Δόμνα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την άψογη συνεργασία και τις χρήσιμες υποδείξεις που μου έκανε προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Ζαφειροπούλου Μαρία Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την παροχή της υλικοτεχνικής υποδομής του «εργαστηρίου Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας» του οποίου είναι υπεύθυνη, για την επεξεργασία των δεδομένων.

Ευχαριστώ, επίσης, την Ποιμενίδου Μαρία αποσπασμένη νηπιαγωγό στο Εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής για την εύρεση του δείγματος και τη σημαντική διευκόλυνση της συνεργασίας μου με τις συναδέλφους της για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ευχαριστώ θερμά τους εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων της περιοχής της Μαγνησίας για τη συνεργασία τους και τη διάθεση χώρου και χρόνου για τη συλλογή δεδομένων καθώς και τα παιδιά που με γοήτευσαν με τα σχέδια τους.

Τέλος ευχαριστώ τις πολύ καλές μου φίλες Άννα και Νάνσυ, που μου συμπαράσταθηκαν ακούγοντας τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες μου και για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, γίνεται μια προσπάθεια να βρεθούν τυχόν συσχετισμοί ανάμεσα στις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στον τρόπο που επιλέγουν τα παιδιά να σχεδιάσουν την τάξη τους ως αποτέλεσμα των πρακτικών αυτών (αυταρχικών ή δημοκρατικών).

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια θεωρητική ανασκόπηση για την αποσαφήνιση του όρου «αγωγή», το περιεχόμενο της παλιάς και νέας Παιδαγωγικής και τα είδη της αγωγής που εμφανίζονται στο σύγχρονο σχολείο. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού στα δύο αντιδιαμετρικά είδη αγωγής, στη μαθητοκεντρική και δασκαλοκεντρική αγωγή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του παιδικού σχεδίου που έχουν σχέση με την έρευνα. Αρχικά, αναφέρονται τα εξελικτικά στάδια του σχεδίου και κυρίως της νηπιακής ηλικίας στην οποία ανήκει και το δείγμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Επιπλέον, αναφέρονται τα προβλήματα που συναντούν τα παιδιά κατά τη σχεδιαστική διαδικασία, καθώς και οι στρατηγικές που υιοθετούν για την επίλυσή τους και οι οποίες επηρεάζουν την τελική δομή του σχεδίου τους. Με την ίδια λογική γίνεται λόγος για την απεικόνιση συναισθηματικά σημαντικών θεμάτων και τον τρόπο που αυτή η σημαντικότητα επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα του σχεδίου. Αναφέρονται έρευνες που έχουν γίνει προς αυτήν την κατεύθυνση και σχετίζονται κατά κάποιον τρόπο με τη συγκεκριμένη έρευνα.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η λογική και ο σκοπός της παρούσας έρευνας, αναφέρονται οι ερευνητικοί στόχοι και οι υποθέσεις που διαμορφώθηκαν με βάση τους στόχους.

Στα δύο επόμενα κεφάλαια παρουσιάζονται οι μεθοδολογικοί χειρισμοί που πραγματοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν με τη στατιστική ανάλυση.

Τέλος, στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο σχολιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν και γίνεται συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας.

# **Α' ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1 ΓΕΝΙΚΑ

Η παιδαγωγική διαδικασία αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες αναπτύσσονται κατά την πραγματοποίηση των διαδικασιών αγωγής και μάθησης. Ξεχωριστή θέση σε αυτό το πλέγμα των σχέσεων κατέχει ο παιδαγωγός, ο οποίος διαμορφώνει κατά κύριο λόγο τη μορφή της παιδαγωγικής σχέσης, ανάλογα με τις μεθόδους αγωγής και διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, το παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργεί, τις μορφές συμπεριφοράς που επιτρέπει να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας ή όχι, το υλικό για μάθηση κ.τ.λ.

Λέγοντας «παιδαγωγική σχέση» εννοούμε τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στον παιδαγωγό και τους μαθητές σε συγκεκριμένες συνθήκες και η οποία αποτελεί παράγοντα αποφασιστικής σημασίας για τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο όπου γίνεται η πρώτη επαφή του παιδιού με το δάσκαλο και το σχολείο, η σχέση αυτή που θα δημιουργηθεί είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί θα αποτελέσει για το παιδί μια πρώτη, αποφασιστικής σημασίας εμπειρία πάνω στην οποία θα στηριχθούν άλλες παρόμοιες που θα ακολουθήσουν. Η παιδαγωγική σχέση, λοιπόν, αποτελεί ένα φαινόμενο που μπορεί να μελετηθεί και να διερευνηθεί πολύπλευρα.

Στην παρούσα έρευνα η παιδαγωγική σχέση μελετάται σε σχέση με το παιδικό σχέδιο, δηλαδή το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το περιεχόμενό της και στη συνέχεια το μεταφέρουν στο χαρτί με το ιχνογράφημα. Για το λόγο αυτό, παρακάτω γίνεται σχετικά μια σύντομη αναφορά στον ορισμό της αγωγής, την «παλιά» και «νέα παιδαγωγική», στα είδη της αγωγής που παρατηρούνται στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία καθώς και στο ρόλο του παιδαγωγού στα δύο αντιδιαμετρικά αντίθετα είδη αγωγής, τη δημοκρατική και την αυταρχική.

## 1.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ο όρος «αγωγή» παρατηρείται σε κάθε εγχειρίδιο της Παιδαγωγικής ωστόσο δεν επικρατεί ομοφωνία ως προς το εννοιολογικό της περιεχόμενο. Κατά καιρούς έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να δοθεί ορισμός προς αυτή την κατεύθυνση. Μελετώντας κανείς τις προσπάθειες αυτές καταλήγει σε δύο διαπιστώσεις. Η πρώτη είναι ότι σε όλους τους ορισμούς με τον όρο αγωγή νοείται μια αλλαγή, μια επίδραση ή μια μεταβολή που ασκείται στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Η δεύτερη είναι ότι ακολουθούνται δύο διαφορετικές μεταξύ τους κατευθύνσεις, ως προς τον τρόπο με τον οποίο ασκούνται οι επιδράσεις αυτές. Κάποιοι θεωρούν Αγωγή μόνο τις σκόπιμες και μεθοδευμένες ενέργειες των ενηλίκων (περιορισμένη έννοια της Αγωγής) ενώ άλλοι με τον όρο αυτόν χαρακτηρίζουν το σύνολο των επιδράσεων (ευρεία έννοια της Αγωγής) που δέχεται το αναπτυσσόμενο άτομο, χωρίς να εξετάζουν αν αυτές προέρχονται από μεθοδευμένες ή μη ενέργειες ενηλίκων, συνομηλίκων ή ακόμη και από τον υλικό χώρο, δηλαδή το περιβάλλον (Χριστιάς, 1994).

Όσον αφορά την πρώτη κατεύθυνση, δηλαδή τη θεώρηση της Αγωγής ως συστηματική ενέργεια (περιορισμένη έννοια της αγωγής), γίνεται κατανοητό ότι δε λαμβάνονται υπόψη, οι απρογραμμάτιστες ενέργειες και οι συνήθειες του Παιδαγωγού, οι οποίες έχουν καταλυτική επίδραση στην παιδαγωγική επικοινωνία και συνεπώς στο παιδί. Επιπλέον, αγνοεί ότι το παιδί δε δέχεται μόνο επιδράσεις παθητικά αλλά ότι παράλληλα ασκεί επιδράσεις, ως ζωντανό και ενεργητικό μέλος της εκάστοτε ομάδας. Τέλος, αποσιωπείται η σημαντική επίδραση του Περιβάλλοντος, με την ευρεία έννοια, και όχι με τη σκόπιμη διαμόρφωση του στο πλαίσιο του σχολείου.

Η σύγχρονη αντίληψη, η αγωγή ως αλληλεπίδραση (ευρεία έννοια της αγωγής), ορίζει την αγωγή ως τη «συνισταμένη ενός πολύπλοκου πλέγματος διαπροσωπικών επιδράσεων και επιρροών του περιβάλλοντος, κοινωνικο-πολιτισμικού και φυσικού» (Πυργιωτάκης, 1999). Με την έννοια αυτή η αγωγή διευρύνεται και έξω από το σχολείο και την οικογένεια και παίρνει έναν πιο καθολικό χαρακτήρα.

Τέλος, σημαντική μορφή αγωγής είναι η αυτοαγωγή, η οποία ξεκινά από το ίδιο το άτομο και καταλήγει σε αυτό. Βασική προϋπόθεση για την αυτοαγωγή



είναι η κριτική ικανότητα, η αυτογνωσία και η ύπαρξη ισχυρής βούλησης. Ο παιδαγωγός στην περίπτωση αυτή αποτελεί ένα ισχυρό πρότυπο για τα παιδιά που τα οδηγεί σε αυτονομία και αυτοτέλεια, καταργώντας βαθμιαία τον ίδιο του τον εαυτό καθιστώντας τον μη αναγκαίο (Πυργιωτάκης, 1999).

### 1.3 ΠΑΛΙΑ ΚΑΙ ΝΕΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΕΙΔΗ ΑΓΩΓΗΣ

Στο χώρο του σχολείου σήμερα, εφαρμόζονται διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας. Κάποιες από αυτές τις μεθόδους προέρχονται από την παλιά παιδαγωγική, άλλες από τη νέα και άλλες από την σύγχρονη παιδαγωγική. Συχνά παρατηρείται ένας συνδυασμός αυτών των μεθόδων.

Οι παλιές μέθοδοι διδασκαλίας που χαρακτηρίζονται ως δασκαλοκεντρικές, στηρίζονται στη παλιά αγωγή, στην αυθεντία και το κύρος του δασκάλου. Ο ρόλος του δασκάλου είναι καταλυτικός και η αυθεντία και η επίδρασή του είναι αισθητή σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασική πρακτική αυτών των μεθόδων είναι να προσαρμοστεί ο μαθητής στους ρυθμούς μάθησης των ενηλίκων και όσο ταχύτερα πετύχει αυτήν την προσαρμογή τόσο το καλύτερο γι' αυτόν. Αν δεν επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος, δηλαδή η γρήγορη προσαρμογή, τότε θα χρησιμοποιηθούν διάφορα πιεστικά μέτρα, όπως οι τιμωρίες (Φράγκος, 1998)

Από την άλλη πλευρά οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, που χαρακτηρίζονται ως παιδοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές όπως και η νέα παιδαγωγική, έχουν ως κέντρο τους το παιδί. Αποφεύγουν τις πειθαρχικές μεθόδους επιβολής, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την ψυχολογία του παιδιού. Για το λόγο αυτό το σχολείο κατά τις μεθόδους αυτές, έχει γίνει και λειτουργεί για το παιδί και όχι το παιδί για το σχολείο. Συμμετέχει απόλυτα στη μάθηση και τα ενδιαφέροντα του λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν (Φράγκος, 1998)

Οι παραπάνω μέθοδοι διδασκαλίας επηρεάζουν κατά πολύ τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Χαρακτηριστικά αυτών των μεθόδων συναντώνται καθημερινά. Ο Κωνσταντίνου (2001) στην προσπάθειά του να διακρίνει τα είδη της σχολικής αγωγής που εφαρμόζονται στη σύγχρονη εποχή, λαμβάνει υπόψη του δύο διαστάσεις που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού –μαθητών. Η πρώτη διάσταση αφορά στη

συναισθηματική προσέγγιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό (θετική ή αρνητική συναισθηματική στάση) και η δεύτερη αφορά στο βαθμό αυτονομίας ή ελέγχου του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Με βάση, λοιπόν, τις δύο συγκεκριμένες διαστάσεις διαμορφώνονται τα ακόλουθα τέσσερα είδη αγωγής:

- Παιδοκεντρική ή δημοκρατική αγωγή (συνδυασμός θετικής συναισθηματικής στάσης και ορθολογικής αυτονομίας).
- Υπερπροστατευτική αγωγή (συνδυασμός θετικής συναισθηματικής στάσης και χειραγώγησης).
- Αυταρχική ή δασκαλοκεντρική αγωγή (συνδυασμός αρνητικής συναισθηματικής στάσης και περιορισμένης ελευθερίας).
- Αδιάφορη ή φλεγματική αγωγή (συνδυασμός αρνητικής συναισθηματικής στάσης και «αυθαιρεσίας»).

Τα παραπάνω είδη άσκησης αγωγής από τον εκπαιδευτικό είναι πράγματι υπαρκτά στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Οι δύο κύριες μορφές αγωγής είναι οι διαμετρικά αντίθετες, η παιδοκεντρική ή δημοκρατική και η δασκαλοκεντρική ή αυταρχική. Στη μεν παιδοκεντρική αγωγή στο επίκεντρο βρίσκεται ο ίδιος ο μαθητής και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, ενώ στην δασκαλοκεντρική αγωγή ο μαθητής εκλαμβάνεται αποκλειστικά ως ανώριμος ενώ ο δάσκαλος ως η απόλυτη αυθεντία. Για το λόγο αυτό, ο μαθητής οφείλει να υπακούει και να συμμορφώνεται με τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του ενήλικου. Όταν αυτό δε συμβαίνει ο δάσκαλος παρεμβαίνει με διαταγές, εντολές, απαγορεύσεις, έλεγχο και τιμωρίες προκειμένου να επιτύχει το «επιθυμητό» αποτέλεσμα. Οι άλλες δύο μορφές αγωγής, δηλαδή η «υπερπροστατευτική» και η «αδιάφορη ή φλεγματική» αγωγή, είναι διαφοροποιημένες και υπαρκτές, ωστόσο εκλαμβάνονται ως υποκατηγορίες της δασκαλοκεντρικής ή αυταρχικής αγωγής επειδή ενέχουν βασικά χαρακτηριστικά της (Κωνσταντίνου, 2001).

#### 1.4 ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το σχολείο, ως πολύ σημαντικός θεσμός της πολιτείας, μέσω του εκπαιδευτικού που ορίζει και εφαρμόζει όλες τις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις, τις αξίες, τους προσανατολισμούς, τις νοοτροπίες και τις πρακτικές του εκάστοτε ισχύοντος κοινωνικού συστήματος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ορίζεται από την εκπαιδευτική εξουσία, δηλαδή το αρμόδιο Υπουργείο, ωστόσο η μορφή υλοποίησης του ρόλου αυτού εξαρτάται από το πώς τον αντιλαμβάνονται οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς. Η ευθύνη, δηλαδή, της επιλογής των πρακτικών και συνεπώς της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας ανήκει πρωτίστως και αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Οι πρακτικές του είναι αυτές που χαρακτηρίζουν το είδος της παιδαγωγικής σχέσης και κατατάσσουν το σχολείο όπου λειτουργεί, είτε στην κατηγορία του δασκαλοκεντρικού είτε του μαθητοκεντρικού.

Όσον αφορά, λοιπόν, στον αυταρχικό και άκαμπτο εκπαιδευτικό, είναι προφανές ότι απαιτεί από τα παιδιά να συμμορφώνονται με τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του ίδιου. Θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία και μόνη εξουσία, δε δέχεται καμιά αμφισβήτηση για το πρόσωπό του και τις πεποιθήσεις του (Παπάς, 1988). Για το λόγο αυτό, αποκλειστικά ο ίδιος θεσπίζει τους κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και παίρνει αποφάσεις, τις οποίες ο μαθητής περιορίζεται στο να τις υλοποιεί. Η υλοποίηση αυτή, δε συνοδεύεται από ελευθερία κινήσεων ή πρωτοβουλιών του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να ελέγχει τη συμπεριφορά των μαθητών με διάφορα μέσα, όπως διαταγές, εντολές, απαγορεύσεις, οδηγίες και υποδείξεις για την πραγμάτωση του μαθησιακού έργου και του μαθητικού ρόλου σύμφωνα με τις προσωπικές του προσδοκίες. Συχνά γίνεται και μη λεκτική διατύπωση των απαιτήσεων του με κινήσεις του σώματος (Κωνσταντίνου, 2001). Μια άλλη πρακτική που υιοθετείται είναι η χειραγώγηση του μαθητή, απαιτώντας πειθαναγκαστικά να υιοθετείται η «αυθεντική» άποψη του εκπαιδευτικού χωρίς θεμελιωμένη επιχειρηματολογία και με ασφυκτική καθοδήγηση των ενεργειών του μαθητή. Για το λόγο αυτό παρατηρείται συχνά ο εκπαιδευτικός να παρεμβαίνει στην παιδαγωγική επικοινωνία με έντονο και επιθετικό τόνο

στη φωνή του. Βασική επιδίωξή του είναι να προσαρμοστούν τα παιδιά στο πρότυπο του ενήλικου αναπαράγοντας έτοιμες γνώσεις, απομνημονεύοντας, κι όχι με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Αναλαμβάνει, δηλαδή, ρόλο μεταλαμπαδευτή, μεταδότη γνώσης και αξιών, αντιμετωπίζοντας τα παιδιά ως «κενά δοχεία» που πρέπει να υπερπληρωθούν (Παπάς, 1988). Για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις που υποβάλλει στα παιδιά έχουν εξετασιοκεντρικό και όχι διερευνητικό ή κριτικό χαρακτήρα. Ο «ανυπότακτος» μαθητής, συχνά, περιθωριοποιείται με διάφορες πρακτικές όπως αποβολή από την αίθουσα διδασκαλίας, αποκλεισμός από την παιδαγωγική επικοινωνία, ή με απότομη διακοπή της εργασίας του. Με τους τρόπους αυτούς ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να καταδικάσει την ενέργεια του μαθητή που δηλώνει ότι διαφοροποιείται και απαιτεί να γίνεται αντιληπτός από τη συγκεκριμένη οπτική γωνία την οποία ο ίδιος επιθυμεί (Γκότοβος, 1985). Για να πείσει τα παιδιά προς αυτήν την κατεύθυνση, χρησιμοποιεί πολύ συχνά το μονόλογο κι όταν αυτός δεν επιφέρει αποτελέσματα, τότε υιοθετεί πιο ριζοσπαστικά μέσα, προσβάλλοντας την προσωπικότητα του μαθητή και επιβάλλοντας κυρώσεις όπως ποινές, τιμωρίες ή ακόμα και χειροδικίες (Κωνσταντίνου, 2001).

Στο δημοκρατικό σχολείο κατά την παιδαγωγική διαδικασία δεν υπάρχει επικρατέστερος συντελεστής (δάσκαλος ή μαθητής). Ο παιδαγωγός δεν υψώνεται περισσότερο από όσο πρέπει αλλά ούτε και χαμηλώνει για να ανέβει το παιδί. Ο πρώτος λόγος δεν ανήκει ούτε στον ένα ούτε στον άλλον. Και οι δύο έχουν το δικό τους λόγο που προκαλεί τον απαραίτητο διάλογο ώστε να προαχθεί η παιδαγωγική επικοινωνία (Φράγκος, 1985). Βασικό χαρακτηριστικό του ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι ότι δείχνει σεβασμό προς την προσωπικότητα του παιδιού. Αξιοποιεί παιδαγωγικά τα εξουσιαστικά μέσα επικοινωνίας υποστηρίζοντας και συμπαραστεκόμενος στα προβλήματα των παιδιών, ενώ τα ενθαρρύνει, τα επιβραβεύει και τα ενισχύει όταν παρουσιάζουν υπεύθυνη στάση. Επιπλέον, το πλαίσιο αλληλεπίδρασης διαμορφώνεται σε συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών, με κανόνες κοινής αποδοχής και με ενεργητική συμμετοχή και πρωτοβουλία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την παιδαγωγική επικοινωνία και την διδακτική πράξη. Ο εκπαιδευτικός, επειδή ακριβώς επιδιώκει την προώθηση της κριτικής σκέψης των παιδιών, όταν ο ίδιος παρουσιάζει την άποψη του τη συνοδεύει με θεμελιωμένη

επιχειρηματολογία, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει ένα αντίστοιχο πλαίσιο επικοινωνίας, υποβάλλοντας κριτικές και διερευνητικές ερωτήσεις προς τους μαθητές, με σκοπό να διαμορφώσει συνθήκες διαλεκτικής μαθησιακής επικοινωνίας. Ενθαρρύνει τους μαθητές για ενεργητική και αυτόνομη συμμετοχή στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, αποφεύγοντας τον αποκλεισμό ή την περιθωριοποίηση (Κωνσταντίνου,2001). Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο δημοκρατικό σχολείο είναι συμβουλευτικός και υποβοηθητικός, ενισχύοντας την ενεργητική μάθηση του μαθητή. Αποφεύγει την παροχή έτοιμης γνώσης στους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα τους προσανατολίζει στην αναζήτηση του γνωστικού υλικού, δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν και την αίσθηση ότι το μεγαλύτερο ποσοστό από το τελικό αποτέλεσμα τους ανήκει (Παπάς, 1988)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### **ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ**

#### **2.1 ΓΕΝΙΚΑ**

Η ανάπτυξη της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών παρόλη τη φαινομενική της απλότητα, αποτελεί μια διαδικασία σύνθετη που απαιτεί την ωρίμανση πολλαπλών νοητικών και βιολογικών παραγόντων. Για να γίνει, λοιπόν, κατανοητή η παιδική ζωγραφική είναι αναγκαία η γνώση ότι όλα τα παιδιά περνούν από μια σειρά προβλέψιμων σταδίων σχεδιαστικής ανάπτυξης και καλλιτεχνικής έκφρασης (Luquet, 1913). Είναι γεγονός ότι όλα τα παιδιά με εξαίρεση ίσως αυτά που αντιμετωπίζουν μια σοβαρή αναπηρία, στις μικρές ηλικίες αισθάνονται την ανάγκη να μουτζουρώσουν. Αργότερα, είναι σε θέση να αναπαραστήσουν οπτικά ανθρώπινες φιγούρες και αντικείμενα και μετά από αυτό σε σχετικά μεγάλες ηλικίες έχουν την ικανότητα να συνδυάσουν όλα αυτά στα σχέδια τους προσθέτοντας προοπτική, αναλογίες και απόσταση. Τα στάδια αυτά της σχεδιαστικής ανάπτυξης παρουσιάζονται κοινά σε όλα τα παιδιά του κόσμου, καθώς υπάρχουν ομοιότητες στον τρόπο με τον οποίο φτιάχνουν τα σημάδια τους (Kelllogg, 1970). Με λίγα λόγια λοιπόν, καθ' όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας στα σχέδια συντελούνται αναμενόμενες προοδευτικές αλλαγές, οι οποίες είναι χαρακτηριστικές του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά. Οι Wilson και Wilson (1977) ωστόσο, ισχυρίζονται ότι απαραίτητες προϋποθέσεις γι' αυτό που θεωρείται φυσιολογική σχεδιαστική ανάπτυξη είναι η εξάσκηση στο σχέδιο και η έκθεση στα σχέδια άλλων ανθρώπων.

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια σύντομη αναφορά στα αναπτυξιακά στάδια του σχεδίου και στα «προβλήματα» που συναντούν τα παιδιά κατά τη σχεδιαστική διαδικασία, γιατί θεωρούμε ότι τα στοιχεία αυτά αποτελούν τη βάση για την κατανόηση της ζωγραφικής των παιδιών, πόσο μάλλον για τη χρησιμοποίηση του παιδικού σχεδίου ως ερευνητικό εργαλείο. Τέλος, γίνεται μια θεωρητική ανασκόπηση ερευνών για την απεικόνιση συναισθηματικά σημαντικών θεμάτων και προηγούμενων ερευνών που



με τον ένα ή τον άλλο τρόπο έχουν σχέση με την παρούσα έρευνα που πραγματεύεται την παιδαγωγική σχέση, η οποία αποτελεί ένα συναισθηματικά σημαντικό θέμα για τα παιδιά.

## **2.2 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΔΙΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ**

### **2.2.1. ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΟΥ ΤΥΧΑΙΟΥ ΡΕΑΛΙΣΜΟΥ (18 μηνών- 3 ετών)**

Το παιδί γύρω στην ηλικία των 18 μηνών όπου μπορεί να χειριστεί ως ένα βαθμό το γραφικό μέσο, αρχίζει να παράγει κάποια σχέδια στο χαρτί . Οι πρώτες αυτές σχεδιαστικές προσπάθειες που ονομάστηκαν από τους ερευνητές «μουτζουρώματα» αποτελούν περισσότερο μια κινησιακή δραστηριότητα, μια εξάσκηση για το συντονισμό ματιού-χεριού και μια δραστηριότητα από την οποία τα παιδιά αντλούν ευχαρίστηση. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας δε στοχεύουν στην αναπαράσταση κάποιου αντικειμένου και για το λόγο αυτό δεν ανακοινώνουν τις προθέσεις τους πριν αρχίσουν να ζωγραφίζουν αλλά μάλλον ερμηνεύουν τα σχέδια τους αφού τα ολοκληρώσουν (Luquet, 1913, 1927). Στο στάδιο αυτό εμφανίζεται το πρώτο κυκλικό σχήμα από τα παιδιά, ο «πρωταρχικός κύκλος» (Arnheim, 1956) ο οποίος φαίνεται ότι είναι ικανός να αναπαραστήσει οποιοδήποτε αντικείμενο του περιβάλλοντος του παιδιού.

### **2.2.2 ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟΥ ΡΕΑΛΙΣΜΟΥ Ή ΤΗΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗΣ ΑΝΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ (3-5 ετών)**

Με την πάροδο του χρόνου, το παιδί βελτιώνει τη σχεδιαστική του ικανότητα καθώς η εξάσκησή του μέσω των μουτζουρωμάτων του προσφέρει έναν καλύτερο συντονισμό ματιού – χεριού. Στο στάδιο, λοιπόν, αυτό τα παιδιά βλέπουν τα σχέδια τους ως αναπαραστάσεις κάποιων αντικειμένων. Το παιδί διατυπώνει τις προθέσεις του πριν το ξεκίνημα της σχεδιαστικής διαδικασίας και εξηγεί το νόημα της εικόνας

πριν την ολοκλήρωσή. Ωστόσο, συχνά απομακρύνεται από τις αρχικές δηλώσεις του, κι ενώ ξεκινά να σχεδιάσει κάτι, καταλήγει το σχέδιο του να μοιάζει με κάτι άλλο (Luquet, 1913, 1927).

Σύμφωνα με τον Kellogg (1970), στο στάδιο αυτό εμφανίζονται διάφορα σχήματα όπως το μάνταλο - ένας σταυρός σχεδιασμένος πάνω στον κύκλο - οι ήλιοι και τα ακτινωτά. Τα σχέδια που ζωγραφίζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι περισσότερο σύμβολα, παρά μια προσπάθεια να απεικονίσουν με ακρίβεια το αντικείμενο (Barrett και Light, 1976). Για το λόγο αυτό, το συγκεκριμένο στάδιο σχεδιαστικής ανάπτυξης ονομάστηκε «συμβολικός ρεαλισμός». Όσον αφορά τον όρο της «συνθετικής ανικανότητας» (Freeman, 1980) που χαρακτηρίζει το στάδιο αυτό, πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά που έχουν φτάσει στην ηλικία των τριάντισι ετών και έχουν αρχίσει να παράγουν αναπααραστασιακά σχέδια, δεν κατορθώνουν μερικές φορές να συντονίσουν τα μέρη του σχεδίου τους. Για παράδειγμα, μπορεί να ζωγραφίσουν κάποια χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φιγούρας έξω από το σχεδιασμένο περίγραμμα του σώματος .

Μετά την ηλικία των τριάντισι ετών περίπου όπου τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν σχέσεις ανάμεσα στις λεπτομέρειες του σχεδίου, κάνει την εμφάνιση του ένα τυπικό σχέδιο ανθρώπινης φιγούρας, που αποτελείται από έναν κύκλο για κεφάλι (ή για τον συνδυασμό κεφαλιού – κορμού) και δύο γραμμές για τα πόδια. Αυτό το σχέδιο που είναι απλό στη μορφή του αλλά παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, ονομάστηκε «γυρίνος» και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά, για να δηλώσει διαφορετικούς ανθρώπους ή ακόμα και ζώα αν η περίπτωση το απαιτεί (Thomas & Silk, 1997).

### **2.2.2. ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΟΥ ΝΟΗΤΙΚΟΥ ΡΕΑΛΙΣΜΟΥ (5-8 ετών)**

Στο στάδιο αυτό χαρακτηριστική είναι η προσπάθεια των παιδιών για μια όσο το δυνατόν ρεαλιστική απεικόνιση του αντικειμένου ή του θέματος που έχουν επιλέξει να σχεδιάσουν. Ο ρεαλισμός αφορά στο σχήμα, στις διαστάσεις και στις λεπτομέρειες.



Χαρακτηριστικό στοιχείο των σχεδίων από παιδιά ηλικίας από πέντε έως οκτώ ετών είναι ότι περιλαμβάνονται και στοιχεία που το παιδί γνωρίζει ότι υπάρχουν ακόμα κι όταν αυτά δεν είναι ορατά, είτε λόγω της οπτικής γωνίας του παιδιού (π.χ. το κρυμμένο πόδι του αναβάτη στο άλογο) είτε γιατί εκ των πραγμάτων δεν υπάρχει η δυνατότητα αυτή (π.χ. το παιδί στην κοιλιά της εγκύου μητέρας). Τα σχέδια αυτά που ονομάζονται «ακτινογραφίες» χαρακτηρίζουν το στάδιο του «νοητικού ρεαλισμού».

Τέλος, στο στάδιο αυτό η προσπάθεια των παιδιών για ρεαλιστικότερες απεικονίσεις, έχει επίδραση και στο σχεδιασμό της ανθρώπινης φιγούρας. Τα παιδιά ως ένα σημείο ξεπερνούν το σχήμα του γυρίνου και ζωγραφίζουν χωριστά το κεφάλι και το σώμα, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται η απεικόνιση, ολοένα περισσότερο συμπληρωματικών λεπτομερειών, όπως χέρια, δάχτυλα, ρουχισμός κ.τ.λ. (Thomas & Silk, 1997).

#### **2.2.4. ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΡΕΑΛΙΣΜΟΥ ( 8 ετών έως την εφηβεία)**

Τα παιδιά φτάνοντας γύρω στην ηλικία των οκτώ ετών και έπειτα, αρχίζουν να προσθέτουν βάθος στα σχέδια τους, να ζωγραφίζουν δηλαδή από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, ενώ οι αναλογίες και οι σχέσεις αρχίζουν να αποδίδονται κατάλληλα. Στο στάδιο αυτό το οποίο ο Luquet ονόμασε «οπτικό ρεαλισμό», τα παιδιά συνήθως αρχίζουν να εγκαταλείπουν το σχέδιο. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί τα παιδιά δεν ικανοποιούνται από τα αποτελέσματα της σχεδιαστικής τους προσπάθειας, είτε γιατί στο σχολικό πρόγραμμα παραμελείται το σχέδιο και αντικαθίσταται κυρίως με το λόγο ως μέσο έκφρασης (Arnheim, 1969).

## 2.3 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΥΝΑΝΤΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ο Freeman (1980) ανέδειξε τα προβλήματα παραγωγής και τις δυσκολίες προγραμματισμού που συναντούν τα παιδιά κατά τη σχεδιαστική διαδικασία. Το γεγονός αυτό μας βοηθά να κατανοήσουμε τις στρατηγικές που υιοθετούν τα παιδιά και συνεπώς την παιδική τέχνη. Τα σχέδια πλέον, δεν αντιμετωπίζονται ως «εκτυπώσεις» των νοητικών δομών των παιδιών αλλά ως κατασκευές των οποίων η τελική μορφή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή τους (Thomas & Silk, 1997).

Το τελικό αποτέλεσμα στο σχέδιο ενός παιδιού συνήθως περιλαμβάνει στοιχεία περίεργα που ξενίζουν τον ενήλικα. Αυτό συμβαίνει λόγω των επιλογών των παιδιών να επιλύσουν τα σχεδιαστικά προβλήματά τους. Αρχικά, λοιπόν, τα πρώτα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει το παιδί ξεκινώντας τη σχεδιαστική διαδικασία, είναι η τοποθέτηση των μερών που έχει επιλέξει στη σελίδα, καθώς και η ευθυγράμμιση. Η αποτυχία της σωστής τοποθέτησης και της σύνδεσης των στοιχείων που χαρακτηρίζει τα πρώτα αναπαραστασιακά σχέδια, ονομάζεται συνθετική ανικανότητα. Στην προσπάθειά τους να επιλύσουν το πρόβλημα της ευθυγράμμισης, άλλοτε χρησιμοποιούν ως σημείο αναφοράς τοπικές ενδείξεις, άλλοτε το πλαίσιο και άλλοτε τον εαυτό τους. Δηλαδή τα παιδιά στηρίζονται είτε στα μέρη που έχουν σχεδιαστεί πρώτα στο χαρτί, είτε στα άκρα της σελίδας, είτε στη θέση στην οποία τα ίδια βρίσκονται. Πιο συγκεκριμένα, οι Goodnow και Friedman (1972) σε έρευνα τους έδειξαν ότι κατά τη σχεδιαστική διαδικασία τα στοιχεία του σχεδίου που έχουν αρχικά ζωγραφιστεί, επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα της σχεδίασης, καθώς παρουσιάζουν νέα ερεθίσματα και αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία τοποθετούνται και προσανατολίζονται τα υπόλοιπα στοιχεία του σχεδίου.

Έπειτα, ο Friedman (1980) αναφέρει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ο κάθετος άξονας του σχεδίου της ανθρώπινης φιγούρας προσανατολίζεται από τη θέση του ίδιου του παιδιού, ανεξάρτητα από την τοποθέτηση του χαρτιού στο οποίο ζωγραφίζει. Ο βαθμός ωστόσο, στον οποίο τα παιδιά

βασίζονται στη δική τους θέση ως σημείο αναφοράς για να προσανατολίσουν το σχέδιο τους δεν έχει καθοριστεί με ακρίβεια. Τέλος, όσον αφορά την επίδραση των παραμέτρων πλαισίου, οι Piaget & Inhelder (1956) υποστήριξαν ότι σχετίζεται με την κατάκτηση από πλευράς του παιδιού της έννοιας του χώρου. Θεωρούν, δηλαδή, ότι οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχέδιο κατά την ευθυγράμμιση, έχουν σχέση με αυτά που αντιμετωπίζει το παιδί στην τοποθέτηση διαφόρων αντικειμένων μέσα στο χώρο.

Συνέπειες για την τελική μορφή του σχεδίου έχουν επίσης και οι αποφάσεις και οι λύσεις που δίνουν τα παιδιά όσον αφορά στην επιλογή των σχημάτων, την τοποθέτηση τους και τη σειρά σχεδίασης. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά στο τυπικό σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας σχεδιάζουν συνήθως το κεφάλι μεγαλύτερο από το σώμα. Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου καταφέρνουν να σχεδιάσουν το κεφάλι μικρότερο, παραμένει μεγαλύτερο απ' ό,τι θα έπρεπε να είναι σε σχέση με τα υπόλοιπα μέρη του σώματος. Υπάρχουν διάφορες απόψεις για το συγκεκριμένο φαινόμενο: είτε ότι τα παιδιά θεωρούν το κεφάλι μεγαλύτερο απ' ό,τι είναι στην πραγματικότητα, σύμφωνα με την ιστορικά σημαντική θεωρία ότι τα παιδιά αντανakλούν στα σχέδια τους τις γνώσεις και τις νοερές αναπαραστάσεις τους (Piaget & Inhelder, 1956), είτε ότι θεωρούν το κεφάλι πιο σημαντικό και το σχεδιάζουν μεγαλύτερο για να υποδηλώσουν αυτή τη σπουδαιότητα, με αντίστοιχο τρόπο όπως στην Αιγυπτιακή τέχνη (Arnheim, 1956). Ο Freeman(1980), ωστόσο, υποστήριξε ότι η υπερεκτίμηση του κεφαλιού οφείλεται στην αλληλουχία με την οποία σχεδιάζουν τα παιδιά. Ξεκινούν δηλαδή, υπερεκτιμώντας το κεφάλι και δεν αφήνουν ελεύθερο επαρκή χώρο ώστε να απεικονίσουν τον κορμό και τα πόδια. Οι Thomas και Tsalimi (1988) επιβεβαίωσαν με έρευνα τους την παραπάνω θέση, αποδεικνύοντας ότι τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν τη σχεδίαση της ανθρώπινης φιγούρας αυθόρμητα από το κεφάλι. Όταν όμως ζήτησαν από τα παιδιά να εγκαταλείψουν τη συνήθως προτιμώμενη σειρά, ζητώντας τους να ξεκινήσουν πρώτα από τον κορμό, τα σχέδια που προέκυψαν παρουσίασαν αναλογίες κεφαλιού – κορμού που ήταν κοντά στην πραγματικότητα. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο το κεφάλι σχεδιάζεται πολύ μεγαλύτερο από το σώμα, είναι ότι τα παιδιά

προγραμματίζουν να συμπεριλάβουν σ' αυτό πολύ περισσότερες λεπτομέρειες από ό,τι στον κορμό που συνήθως μένει κενός. Και καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τη λεπτή τους κινητικότητα, μεγαλώνουν το περίγραμμα του κεφαλιού για να σιγουρευτούν ότι θα υπάρξει αρκετός χώρος για τα μάτια, τη μύτη, το στόμα (Freeman, 1980). Ανάλογα αποτελέσματα έχει μια έρευνα των Henderson και Thomas (1988) όπου αποδεικνύεται ότι τα παιδιά προγραμματίζουν το μέγεθος των περιγραμμάτων που σχεδιάζουν για το κεφάλι και τον κορμό ανάλογα με τον αριθμό των λεπτομερειών που σκοπεύουν να συμπεριλάβουν. Πιο συγκεκριμένα, ζήτησαν από τα παιδιά να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο που φαίνονται τα δόντια του, έναν άνθρωπο που φαίνεται το σακάκι του και έναν άνθρωπο από πίσω. Τα παιδιά ανάλογα με το ποιο σημείο τονίζοταν κάθε φορά, μεγάλωναν και το αντίστοιχο περίγραμμα.

Ο προγραμματισμός προκειμένου να συμπεριληφθούν λεπτομέρειες μπορεί να επηρεάσει, εκτός από τα σχετικά μεγέθη των μερών ενός σχεδίου και το γενικό μέγεθος. Οι Thomas & Silk (1988) σε έρευνα τους ζήτησαν από τα παιδιά να σχεδιάσουν ένα σπίτι, έναν άνθρωπο κι έναν σκύλο. Στα σχέδια αυτά παρατηρήθηκε μια υπερεκτίμηση του μεγέθους του σκύλου σε σχέση με τον άνθρωπο και του ανθρώπου σε σχέση με το σπίτι. Η εξήγηση που δίνουν είναι ότι τα παιδιά σκόπευαν να απεικονίσουν σωστά τα μεγέθη των σχεδίων αλλά αύξησαν αυτά του ανθρώπου και του σκύλου προκειμένου να εξασφαλίσουν αρκετό χώρο μέσα στα περιγράμματα για τη σχεδίαση λεπτομερειών.

Τα παιδιά έχουν γενικά την τάση να δίνουν σε κάθε μέρος του σχεδίου συγκεκριμένο χώρο στο χαρτί. Η κατάσταση περιπλέκεται ακόμη περισσότερο όταν προχωρούν στη σύνδεση διάφορων στοιχείων στη σχεδιαστική σκηνή. Όταν το παιδί δεν έχει προγραμματίσει τη διανομή του χώρου της σελίδας πριν αρχίσει το σχέδιο, υπερμεγεθυνεί το πρώτο στοιχείο και δεν αφήνει χώρο για τα υπόλοιπα μέρη που θα σχεδιαστούν αργότερα (Thomas & Silk, 1997). Η Goodnow (1977) υποστηρίζει ότι τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μην αλληλοκαλύψουν τα μέρη για τα οποία δεν άφησαν επαρκή χώρο, δημιουργούν διάφορα περίεργα για τον ενήλικα σχέδια. Δίνοντας μια προσχεδιασμένη φιγούρα στα παιδιά τους

ζητούσε να τοποθετήσουν σ' αυτή χέρια. Ωστόσο ο χώρος των χεριών καλύπτονταν από τα μαλλιά. Αντιμετωπίζοντας λοιπόν τα παιδιά το πρόβλημα σχεδίασης των χεριών, τα τοποθετούν όπου υπάρχει διαθέσιμος χώρος για να αποφύγουν την αλληλοεπικάλυψη.

Όπως γίνεται φανερό, λοιπόν, από τα παραπάνω, η κατανόηση των στρατηγικών που υιοθετούν τα παιδιά για να επιλύσουν τα σχεδιαστικά προβλήματα που συναντούν, παρουσιάζουν ενδιαφέρον λόγω των στοιχείων που αποκαλύπτουν σχετικά με την ανάπτυξη των αναπαραστασιακών σχημάτων και των δεξιοτήτων προγραμματισμού και οργάνωσης. Πολύ περισσότερο όμως, έχουν ενδιαφέρον γιατί η κατανόηση των αποτελεσμάτων αυτών των στρατηγικών αποτελεί μια βασική προϋπόθεση για οποιαδήποτε ερμηνεία του συναισθηματικού περιεχομένου ενός σχεδίου.

#### **2.4 Η ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ**

Η τέχνη της ζωγραφικής υπήρξε ανέκαθεν ένας τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης των συναισθημάτων, των ιδεών και των εμπειριών, ιδιαίτερα όταν αυτά απασχολούσαν σε έντονο βαθμό το δημιουργό. Κατά τη διάρκεια της εικαστικής δημιουργίας μπορούν να εκφραστούν στοιχεία που να καταμαρτυρούν τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Όσον αφορά στον τομέα του παιδικού σχεδίου, διεξάγονται έρευνες οι οποίες επικεντρώνονται στην προσπάθεια να αποδειχτεί ότι υπάρχουν γενικές αρχές που διέπουν το παιδικό σχέδιο και είναι δυνατόν να καθορίζουν την απεικόνιση συναισθηματικά σημαντικών θεμάτων. Η γνώση αυτή μπορεί να οδηγήσει στην ερμηνεία της έκφρασης συναισθημάτων στα παιδικά σχέδια. Για να γίνει, ωστόσο, κατανοητό το συναισθηματικό περιεχόμενο των παιδικών σχεδίων θα πρέπει πρώτα και κύρια να γίνουν κατανοητές οι στρατηγικές που υιοθετούν τα παιδιά για να επιλύσουν τα σχεδιαστικά τους προβλήματα.

Οι πρώτες μελέτες των παιδικών σχεδίων αναλύθηκαν σε μια προσπάθεια προβολικής ερμηνείας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Machover, 1949) και αξιολόγησης της συναισθηματικής

προσαρμογής (Korppitz, 1968). Όλες αυτές οι μελέτες, που οι περισσότερες προέρχονται από το χώρο της ψυχανάλυσης και προτείνουν πως ορισμένα σύμβολα ή δομικά στοιχεία στα σχέδια αποτελούν ένδειξη συναισθηματικής οδύνης, βασίζονται σε μελέτες περίπτωσης και όχι σε ποσοτικά δεδομένα. Επιπλέον, διακρίνονται για την υποκειμενικότητα στις ερμηνείες που προτείνουν καθώς δε χρησιμοποιούνται καθορισμένα έγκυρα κριτήρια. Επίσης, απουσιάζουν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μιας και τις χαρακτηρίζει η έλλειψη επαρκών ελέγχων και αγνοούν παντελώς την καθοριστική επίδραση των εκτελεστικών παραγόντων ενός σχεδίου στη δομή και τη μορφή του.

Αντίθετα ο Freeman (1980) υποστήριξε πως οι εκτελεστικοί παράγοντες καθορίζουν πολλά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδικών σχεδίων. Για να αναλυθεί συνεπώς η έκφραση συναισθημάτων στα παιδικά σχέδια και να ερμηνευθεί το τελικό προϊόν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα παραγωγής που αντιμετωπίζει το παιδί καθώς και η αλληλεπίδραση της σχεδιαστικής διαδικασίας με τις αναπαραστασιακές προθέσεις (Thomas & Gray, 1992).

Πολλοί ερευνητές υποθέτουν πως καθώς ένα παιδί δημιουργεί ένα σχέδιο, θα δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα στα στοιχεία που έχουν ενδιαφέρον και προσωπική σημασία για το ίδιο. Ο Lowenfeld (1947) υποστήριξε πως τα μικρά παιδιά, ηλικίας κάτω των έξι ετών, υπερβάλλουν σε μέγεθος τα θέματα που είναι σημαντικά για τα ίδια, προσπαθώντας να δηλώσουν τη σπουδαιότητα αυτή. Οι Lowenfeld και Britain (1975) σε έρευνα τους σημειώνουν πως όταν ζήτησαν από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα κορίτσι που μαζεύει λουλούδια, σχεδίασαν τα χέρια σε υπερβολικό μέγεθος, θέλοντας να τονίσουν τη σπουδαιότητα του ρόλου των χεριών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Ακόμη οι Solley & Haigh (1957), Craddick (1961) και Sechrest & Wallace (1964) βρήκαν πως τα σχέδια παιδιών της Β. Αμερικής που απεικονίζουν τον Αϊ- Βασίλη, αυξάνονται σε μέγεθος ενώ πλησιάζουν τα Χριστούγεννα, καθώς ο Αϊ- Βασίλης αυξάνει σε σημαντικότητα για τα παιδιά κατά τη διάρκεια των γιορτών και μειώνονται σε μέγεθος μετά τις γιορτές.

Αποτελέσματα άλλων ερευνών αναφέρουν πως τα σχέδια σημαντικών θεμάτων μπορούν να μειωθούν και όχι να υπερβληθούν σε μέγεθος, αν το



θέμα προκαλεί απειλή ή άγχος στο παιδί. Ο Graddick (1963) σε έρευνα του βρήκε ότι σχέδια μαγισσών ζωγραφίστηκαν μικρότερα την ημέρα των Αγίων Πάντων απ' ότι μια βδομάδα πριν ή μετά, καθώς το θέμα αυτό προκαλούσε άγχος στα παιδιά την ημέρα της γιορτής. Σε παρόμοια μελέτη οι Fox & Thomas(1990) βρήκαν πως τα παιδιά που φοβούνται τις μάγισσες τις σχεδιάζουν μικρότερες απ' ότι ένα άλλο θέμα (μια γυναίκα) ενώ τα παιδιά που δε τις φοβούνται, τις σχεδιάζουν μεγαλύτερες. Η εξήγηση που δίνεται είναι πως το άγχος που αποσπάται από τη μάγισσα την ημέρα της γιορτής των Αγίων Πάντων επαύξανε τη σημαντικότητα ενός μη αγχογόνου θέματος (γυναίκα). Οι πιθανές ερμηνείες που δίνονται είναι πως η μείωση του μεγέθους των σχεδίων απειλητικών θεμάτων μπορεί να είναι μια μορφή μηχανισμού άμυνας που υπηρετεί τη μείωση της απειλής ή την αύξηση της ψυχολογικής απόστασης στο Υποκείμενο και το απειλητικό θέμα ή μια μορφή καλλιτεχνικής σύμβασης που τα παιδιά αποκτούν κατά τη σχεδιαστική ανάπτυξη σε σκοπό να σηματοδοτήσουν κάτι από τη σημαντικότητα του θέματος (όπως και στις παραδόσεις της τέχνης των ενηλίκων- Αρχαίοι Αιγύπτιοι)

Επιπλέον, οι Thomas & Gray (1992) σε έρευνά τους ζήτησαν από παιδιά ηλικίας 4 – 6 ετών να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο που συμπαθούν και έναν που δεν συμπαθούν δίπλα σε προσχεδιασμένες φιγούρες του εαυτού. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως τα παιδιά μεταφράζουν αυθόρμητα την προσωπική σημασία που αποδίδουν σε μια φιγούρα σε μια απόσταση χώρου από το σχέδιο του εαυτού τους στην εικόνα. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά σχεδίασαν τα άτομα που συμπαθούν πιο κοντά στον εαυτό τους απ' ό,τι τα άτομα που δε συμπαθούν. Βέβαια , η επίδραση αυτή φάνηκε να εξαρτάται από τον έλεγχο των σημείων αναφοράς που κάθε φορά ήταν διαθέσιμα στα παιδιά.

Οι Bombi και Pinto (1994) σε έρευνα τους εμφανίζεται να χρησιμοποιούν το σχέδιο ως χρήσιμο τρόπο για την κατανόηση των συναισθημάτων και της κοινωνικής γνώσης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, ζήτησαν από παιδιά ηλικίας 6 – 11 ετών να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους με έναν φίλο, με σκοπό να αναπαραστήσουν τις γνώσεις τους περί φιλίας. Δύο χαρακτηριστικά , η συνεκτικότητα και η απόσταση, μεταφράζουν τη συμβολή της σχέσης και τη διεκδίκηση της ατομικής

τους περί φιλίας. Δύο χαρακτηριστικά , η συνεκτικότητα και η απόσταση, μεταφράζουν τη συμβολή της σχέσης και τη διεκδίκηση της ατομικής αυτονομίας αντίστοιχα. Βρέθηκε λοιπόν, πως ο μέσος όρος συνεκτικότητας ανάμεσα στο παιδί - πληροφοριοδότη και τον φίλο, που σχεδίασαν τα παιδιά, ήταν σημαντικά υψηλός σε αντίθεση με το μέσο όρο της απόστασης (η συνεκτικότητα και η απόσταση μετρήθηκαν με βάση μια ήδη σταθμισμένη κλίμακα ). Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να παράγουν σχέδια που δίνουν σημαντικές πληροφορίες για την φιλία χωρίς να γνωρίζουν συνειδητά τις έννοιες της συνεκτικότητας και της απόστασης.

## **2.5 ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΜΕΛΕΤΟΥΝ ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ**

Είναι πιθανόν, λοιπόν, το συναίσθημα όταν είναι σημαντικός παράγοντας, να μεγαλώνει το μέγεθος και την απόσταση των φιγούρων, ενώ όταν είναι απειλητικός παράγοντας να μικραίνουν αντίστοιχα. Οι Aronsson & Andersson (1996) διεξήγαγαν μια διαπολιτισμική έρευνα σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Μελέτησαν τρεις διαφορετικές ομάδες παιδιών ως προς τον πολιτισμό (Τανζανία, Εθνικό Αφρικανικό Κοινοβούλιο, Σουηδία), για να συγκρίνουν στα σχέδιά τους τις αναπαραστάσεις μαθητή – δασκάλου όσον αφορά στους γραφικούς δείκτες του μεγέθους, των λεπτομερειών, της κεντρικότητας και των αναλογιών της κοινωνικής απόστασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως σε δασκαλοκεντρικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα, τα παιδιά ζωγραφίζουν το δάσκαλό τους πολύ μεγαλύτερο, σε μεγαλύτερη απόσταση από τους μαθητές , σε κεντρικότερη θέση και με περισσότερες λεπτομέρειες απ' ότι σε παιδοκεντρικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Εκτός, λοιπόν, από το σχετικό μέγεθος και τη σχετική απόσταση υπάρχουν και άλλα δύο στοιχεία, η κεντρικότητα και οι λεπτομέρειες που επηρεάζονται από τη συναισθηματική στάση του παιδιού απέναντι σε μια φιγούρα.

Σε μια πρόσφατη έρευνα σε παιδιά δημοτικού σχολείου των Βοηθών, Misailidi and Gregoriou (1999), όπου έγινε μια προσπάθεια συσχέτισης του



παιδαγωγικού στυλ του δασκάλου με τα σχέδια των παιδιών, αποδεικνύεται ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετεί ο δάσκαλος, με άλλα λόγια το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, αντικατοπτρίζονται στα σχέδια των παιδιών. Τα σχέδια βαθμολογήθηκαν με βάση τους τέσσερις γραφικούς κώδικες που προτείνουν οι Aronsson & Andersson (1996), και τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε όλους τους κώδικες εκτός από αυτόν που αφορούσε στις λεπτομέρειες.

Παραπλήσια έρευνα διεξήχθη σε παιδιά νηπιαγωγείου από τις Κακανά και Μπονώτη (2001). Οι ερευνήτριες προκειμένου να προσδιορίσουν το παιδαγωγικό στυλ της νηπιαγωγού, έκαναν συστηματική παρατήρηση και καταγραφή του χώρου, ως αντανάκλαση της ποιότητας της παιδαγωγικής σχέσης και του μοντέλου της νηπιαγωγού, ενώ ταυτόχρονα χορηγήθηκε στις νηπιαγωγούς ερωτηματολόγιο. Στόχος αυτού του ερωτηματολογίου ήταν να διερευνηθούν τόσο οι γενικότερες εκπαιδευτικές στάσεις όσο και οι ειδικότερες πρακτικές τους απέναντι στη δραστηριότητα του ιχνογραφήματος. Χρησιμοποιήθηκαν δύο δείκτες ως κριτήρια αξιολόγησης, ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά απεικονίζουν ανθρώπους στα σχέδια τους και το γενικότερο επίπεδο της σχεδιαστικής τους ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα όπου ευνοείται η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, τα παιδιά συμπεριλαμβάνουν περισσότερες ανθρώπινες φιγούρες στα σχέδια τους, ενώ το γενικότερο επίπεδο της σχεδιαστικής ανάπτυξης δε φάνηκε να επηρεάζεται από το παιδαγωγικό στυλ της νηπιαγωγού. Παρ' όλες τις πληροφορίες που μας δίνουν οι παραπάνω έρευνες, είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι το παιδικό σχέδιο παραμένει ευαίσθητο στα προσωπικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου.

## ***B' ΜΕΡΟΣ***

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**  
**Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**  
**ΣΤΟΧΟΙ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ**

**3.1 ΓΕΝΙΚΑ**

Το ερέθισμα για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε παραπλήσια έρευνα των Bonoti, Misailidi and Gregoriou (1999) σε παιδιά πρώτων τάξεων του δημοτικού, στην οποία συσχετίζεται το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης με τις σχεδιαστικές αναπαραστάσεις των παιδιών. Έτσι, δημιουργήθηκε το ερώτημα αν τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας επιβεβαιώνονται και σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, δηλαδή σε παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία. Βασική, λοιπόν, επιδίωξη της έρευνας είναι να μελετήσει και να αξιολογήσει την πιθανή σχέση των παιδαγωγικών στρατηγικών και πρακτικών που υιοθετεί η νηπιαγωγός με τον τρόπο που επιλέγουν τα παιδιά να σχεδιάσουν την τάξη τους ως αποτέλεσμα των πρακτικών αυτών.

Αρχικά, υπήρξε έντονος προβληματισμός για το εργαλείο αξιολόγησης της παιδαγωγικής σχέσης. Τελικά επιλέχθηκε η μέθοδος της παρατήρησης γιατί θεωρήθηκε πιο έγκυρη από αυτήν του ερωτηματολογίου προς τις νηπιαγωγούς όπου, για τη συγκεκριμένη περίπτωση, υπεισέρχεται ο παράγοντας της υποκειμενικότητας και συνεπώς της μη εγκυρότητας. Η παρατήρηση ήταν φανερή και το παρατηρούμενο αντικείμενο (ο εκπαιδευτικός) δεν είχε γνώση των διαδικασιών παρατήρησης. Το εργαλείο ήταν σχάρα παρατήρησης (Κωνσταντίνου, 2001) όπου καταγράφονταν κάθε πραγματική πληροφορία που αναφέρεται στις αυθόρμητες, άμεσες και τυπικές μορφές συμπεριφοράς του παρατηρούμενου αντικειμένου, χωρίς να συμμετέχει σε αυτές ο παρατηρητής.

Ο συγκεκριμένος κώδικας συστηματικής παρατήρησης, αφορά στις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και έχει ως βάση τα δύο εκ διαμέτρου αντίθετα είδη αγωγής που είναι η παιδοκεντρική (δημοκρατική) και η δασκαλοκεντρική

(αυταρχική) αγωγή. Βέβαια, στη συγκεκριμένη σχάρα παρατήρησης δεν αποκλείονται τα άλλα δύο είδη αγωγής (υπερπροστατευτική και αδιάφορη αγωγή) αλλά εντάσσονται στη δασκαλοκεντρική αγωγή, θεωρώντας τη μαθητοκεντρική ως την ιδανική μορφή άσκησης αγωγής.

Ειδικότερα, οι παρατηρούμενες πρακτικές του εκπαιδευτικού εντάσσονται και σημειώνονται στα δύο είδη αγωγής, τα οποία είναι επιμερισμένα σε οκτώ (8) κατηγορίες συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και σε ειδικότερες υποκατηγορίες που προσδιορίζουν ακριβέστερα τις πρακτικές αυτές, είτε ήταν παιδοκεντρικές, είτε δασκαλοκεντρικές (βλ. παράρτημα 1). Εκτός από τις πρακτικές οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας, αξίζει να σημειωθεί ότι καταγράφονται και οι χειρονομίες (π.χ. επιτακτικά βλέμματα, νεύματα κ.τ.λ.) που είναι άμεσα συνδεδεμένες με την παιδαγωγική πραγματικότητα και έχουν συνήθως κυρίαρχο ρόλο στην παιδαγωγική επικοινωνία. Για κάθε παρατηρούμενη συμπεριφορά η ερευνήτρια σημείωνε τη συχνότητα εκδήλωσής της, με ένα σημάδι στην αντίστοιχη υποκατηγορία, ενώ για την περίπτωση του μονολόγου η σημείωση αυτή γινόταν κάθε τρία λεπτά της ώρας.

Προβληματισμός υπήρξε επίσης, όσον αφορά στο περιεχόμενο της σχεδιαστικής εντολής, με τη σκέψη ότι πιθανόν τα παιδιά να τοποθετήσουν τυχαία τις φιγούρες στο χαρτί και να μη ζωγραφίσουν με βάση τις εμπειρίες και τις παραστάσεις τους από το σχολείο. Θεωρήθηκε, λοιπόν, ότι η εντολή που θα δινόταν στα παιδιά, για να βοηθήσει να διαγνώσουμε στα σχέδια τους στοιχεία από το παιδαγωγικό στυλ της νηπιαγωγού, θα έπρεπε να τα ωθεί ώστε να μην τοποθετήσουν τυχαία και στατικά τις φιγούρες, αλλά να σχεδιαστούν έτσι ώστε να αναπαριστάται μια δράση.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι επειδή ακριβώς λήφθηκαν υπόψη ο ρόλος της διαδικασίας του σχεδιασμού και τα προβλήματα προγραμματισμού στον καθορισμό της τελικής δομής της εικόνας, η ερευνήτρια αποφάσισε να δώσει στα παιδιά μια λευκή κόλλα μεγέθους Α4 και όχι ένα ημιτελές σχέδιο το οποίο τα παιδιά θα καλούνταν να συμπληρώσουν. Ο λόγος που έγινε αυτό ήταν για να μη περιοριστεί ο διαθέσιμος χώρος σχεδίασης και αναγκαστούν τα παιδιά να περιορίσουν τα μεγέθη, τις λεπτομέρειες και τις αποστάσεις των φιγούρων.

## 3.2 ΣΤΟΧΟΙ

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά νηπιακής ηλικίας επιλέγουν να απεικονίσουν την παιδαγωγική σχέση η οποία αποτελεί, πράγματι, ένα ευαίσθητο συναισθηματικά θέμα καθώς τα παιδιά επενδύουν συναισθηματικά στο πρόσωπο του δασκάλου τους και δημιουργούν τις πρώτες κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο το οποίο εκείνος ορίζει.

Η παιδαγωγική επικοινωνία ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική ζωή επιτυγχάνεται με τη χρήση συμβόλων, λεκτικών και μη, τα οποία είναι σημασιοδοτημένα στην κοινωνική πραγματικότητα. Η γλώσσα είναι ένα τεράστιο σύστημα συμβόλων που αποτελεί τη βάση της επικοινωνίας, η οποία ως διαδικασία σημασιοδοτημένη περιλαμβάνει μηχανισμούς κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης μηνυμάτων μέσα από σύμβολα. Ξεκινώντας, λοιπόν, από την παραδοχή ότι το παιδικό σχέδιο αποτελεί ένα μέσο έκφρασης των γνώσεων και των αισθημάτων των παιδιών και έναν τρόπο επικοινωνίας και λαμβάνοντας υπόψη μας την άποψη του Piaget, ο οποίος προσέδωσε στο παιδικό σχέδιο μια θέση ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τις νοερές εικόνες (Piaget & Inhelder, 1969), επιδιώκουμε να βρούμε εάν υπάρχουν και σε ποιο βαθμό, μηχανισμοί συμβολισμού της σπουδαιότητας ή μη, στο σχέδιο παιδιών νηπιακής ηλικίας.

## 3.3 ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

### 3.3.1 Κεντρική Υπόθεση

Ο τρόπος με τον οποίο η νηπιαγωγός οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία και ορίζει τη σχέση της με το μαθητή, στο πλαίσιο άσκησης του παιδαγωγικού, διδακτικού και κοινωνικοποιητικού της ρόλου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα νήπια απεικονίζουν την τάξη τους ως αποτέλεσμα των πρακτικών, δημοκρατικών ή αυταρχικών, που υιοθετεί η νηπιαγωγός. Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, υποθέτουμε ότι τα σχέδια παιδιών που προέρχονται από τα δύο

διαμετρικά αντίθετα είδη αγωγής (δασκαλοκεντρικό ή παιδοκεντρικό) θα διαφοροποιούνται ως προς την τοποθέτηση των φιγούρων, τα σχετικά μεγέθη, τις σχετικές αποστάσεις και τις λεπτομέρειες.

### **3.3.2 Επιμέρους Υποθέσεις**

Πιο συγκεκριμένα υποθέτουμε ότι οι αναλογίες των μεγεθών των φιγούρων του «εαυτού» και της «νηπιαγωγού» θα διαφοροποιούνται ανάμεσα στα δύο παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Η άποψη που επικρατεί στο αυστηρό- δασκαλοκεντρικό περιβάλλον, ότι ο δάσκαλος είναι αυτός που ορίζει το πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, υποθέτουμε ότι θα γίνεται φανερό στα σχέδια των παιδιών, μεγαλώνοντας το ύψος της αντίστοιχης φιγούρας, περισσότερο από το πραγματικό της ύψος σε σχέση με τη φιγούρα του παιδιού πληροφοριοδότη. Θεωρώντας ότι πραγματική αναλογία εαυτού- νηπιαγωγού είναι περίπου 1 προς 2, υποθέτουμε ότι τα παιδιά σε δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα θα σχεδιάσουν τον εαυτό τους μικρότερο από το μισό του ύψους της φιγούρας της νηπιαγωγού, Ενώ, αντίθετα, σε μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα, θα σχεδιάσουν τον εαυτό τους μεγαλύτερο ή ίσο με το μισό ύψος της φιγούρας της νηπιαγωγού (α' υπόθεση).

Μια επόμενη υπόθεση που έγινε είναι ότι, η φιλοσοφία του παιδαγωγικού περιβάλλοντος και οι πρακτικές που υιοθετεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, θα γίνεται φανερό και στον τρόπο με τον οποίο επιλέγει το παιδί που σχεδιάζει να «στολίσει» με λεπτομέρειες τις φιγούρες του. Υποθέτουμε λοιπόν, ότι σε δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα τα παιδιά θα επενδύσουν με περισσότερες λεπτομέρειες τη φιγούρα της νηπιαγωγού, θέλοντας να ζωγραφίσουν το κλίμα της τάξης με τρόπο αποδεκτό και αρεστό στη δασκάλα τους. Αντίθετα, σε μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η αίσθηση της ισότητας και της δημοκρατίας, θεωρούμε ότι είναι πιο πιθανό τα παιδιά να ζωγραφίσουν, όντας πιο ελεύθερα, τον εαυτό τους με περισσότερες ή ίσες λεπτομέρειες με αυτές του δασκάλου (β' υπόθεση). Η υπόθεση αυτή στηρίζεται επίσης στον «εγωκεντρισμό» που χαρακτηρίζει τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, πράγμα που αναμένουμε

να αντικατοπτριστεί και στο σχέδιο τους. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας την άποψη των Henderson και Thomas (1988), ότι τα παιδιά ανάλογα με τις λεπτομέρειες που σκοπεύουν να συμπεριλάβουν σε μια φιγούρα, μεγαλώνουν το περίγραμμά της συνεπώς και το μέγεθός της, θα πρέπει να αναμένουμε ότι η πρώτη και δεύτερη υπόθεση μας, συνδέονται άμεσα (β2 υπόθεση).

Επιπλέον, υποθέσαμε ότι τα παιδιά σχεδιάζοντας με βάση τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους μέσα στη σχολική τάξη, θα τοποθετήσουν με αντίστοιχο τρόπο τις φιγούρες στη σελίδα ή στη σχεδιαστική διευθέτηση. Συνεπώς, περιμένουμε ότι τα παιδιά που υπόκεινται σε δασκαλοκεντρική αγωγή, θα σχεδιάσουν το δάσκαλο σε κεντρική θέση στο χαρτί ή στη σχεδιαστική σκηνή, ενώ αντίθετα από περιβάλλοντα όπου ο δάσκαλος εφαρμόζει δημοκρατικές πρακτικές, δε θα σχεδιάσουν το δάσκαλο σε κεντρική θέση (γ' υπόθεση).

Με την ίδια λογική, τέλος, υποθέτουμε ότι θα διαφοροποιούνται και οι αποστάσεις των φιγούρων παιδιού- πληροφοριοδότη και νηπιαγωγού, στα δασκαλοκεντρικά και μαθητοκεντρικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Θεωρώντας ότι τα παιδιά αισθάνονται το δημοκρατικό δάσκαλο κοντά τους, ενώ τον αυταρχικό ως πιο απόμακρο, υποθέτουμε ότι αυτό ακριβώς και θα σχεδιάσουν. Αναμένουμε λοιπόν, τα παιδιά από μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα να σχεδιάσουν τη φιγούρα του δασκάλου δίπλα στη φιγούρα του εαυτού, ενώ στα σχέδια παιδιών από δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα να παρεμβάλλεται ανάμεσα στις δύο φιγούρες κάποιος άλλος ή κάποιο αντικείμενο, π.χ. έπιπλο ή δέντρο αν τα παιδιά ζωγραφίσουν τον προαύλιο χώρο (δ' υπόθεση).

---

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΜΕΘΟΔΟΣ

#### 4.1. ΔΕΙΓΜΑ

Για την παρούσα έρευνα εξετάστηκαν συνολικά 208 παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών με μέσες ηλικίες 4.7 ,5.7 και 6.1 αντίστοιχα από τα οποία τα 97 ήταν κορίτσια και τα 111 ήταν αγόρια. Τα παιδιά αυτά φοιτούν σε 20 διαφορετικές τάξεις νηπιαγωγείων της περιοχής του νομού Μαγνησίας. Ο πίνακας 4.1 παρουσιάζει αναλυτικά την κατανομή των παιδιών ανά ηλικία και φύλο καθώς και την μέση ηλικία σε έτη και μήνες.

Πίνακας 4.1

Η σύνθεση του δείγματος ανά ηλικία και φύλο

ΗΛΙΚΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ			ΜΕΣΗ ΗΛΙΚΙΑ (ΕΤΗ-ΜΗΝΕΣ)		
	N	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	M. O.
4 χρονών	45	27	18	4.7	4.7	4.7
5 χρονών	105	59	46	5.5	5.4	5.4
6 χρονών	58	25	33	6.2	6.1	6.1
ΣΥΝΟΛΟ	208	111	97			



## 4.2 . ΕΡΓΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Τα 208 παιδιά εξετάσθηκαν ομαδικά, στην αίθουσα του εκάστοτε νηπιαγωγείου. Η εξέταση διαρκούσε περίπου 20 με 30 λεπτά και πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του κανονικού σχολικού προγράμματος και ειδικότερα κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες με την άφιξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Για να αποφευχθούν τυχόν αντιγραφές στα σχέδια των παιδιών, η ερευνήτρια ζητούσε από τα παιδιά να καθίσουν σε συγκεκριμένες θέσεις ώστε να μην υπάρχει η δυνατότητα αυτή.

Ειδικότερα, η ερευνήτρια αφού μοίραζε στα παιδιά από μια λευκή κόλλα χαρτιού μεγέθους A4 και χοντρούς μαρκαδόρους έδινε στα παιδιά εξηγήσεις σχετικά με την έρευνα, λέγοντας ότι είναι μία φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο στο Βόλο και ότι αυτή η εργασία είναι σημαντική για να λάβει το πτυχίο της. Ο λόγος που γινόταν αυτή η επισήμανση ήταν για να ευαισθητοποιήσει τα νήπια να ασχοληθούν αρκετά με την ζωγραφιά τους. Συχνά τους τόνιζε ότι η βοήθειά τους σε αυτή την εργασία είναι πολύ σημαντική. Αφού τους ευχαριστούσε για την επιθυμία τους να συμμετέχουν, εξηγούσε στα παιδιά ότι η ζωγραφιά που θα φτιάξουν δεν θα είναι ελεύθερου θέματος αλλά με συγκεκριμένο θέμα, ξεκαθαρίζοντας ταυτόχρονα ότι σε καμία περίπτωση στόχος της δεν ήταν να αξιολογήσει ή να βαθμολογήσει τα σχέδιά τους. Αυτή η επισήμανση έγινε προκειμένου να περιορίσει όσο γινόταν το τυχόν άγχος των παιδιών. Στην συνέχεια ζητούσε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν με την εξής σχεδιαστική εντολή: «Ζωγραφίστε μου τον εαυτό σας, την δασκάλα σας και τους συμμαθητές σας να κάνετε κάτι, μια μέρα στο νηπιαγωγείο». Η σχεδιαστική εντολή δινόταν πριν αρχίσουν τα παιδιά να σχεδιάζουν και επαναλαμβανόταν όποτε τα παιδιά το ζητούσαν. Σε ερωτήσεις των παιδιών κατά την διάρκεια της σχεδίασης η ερευνήτρια έδινε διευκρινίσεις φροντίζοντας να μην είναι καθοδηγητικές ή περιοριστικές. Ο χρόνος σχεδίασης δεν ήταν περιορισμένος, αντίθετα καθοριζόταν από τις ανάγκες και την διάθεση των παιδιών να ασχοληθούν διεξοδικά ή όχι.

Αφού ολοκλήρωναν τα παιδιά τα σχέδιά τους πήγαιναν ένα – ένα με τις ζωγραφιές τους στην ερευνήτρια η οποία σημείωνε στο πάνω μέρος του χαρτιού το όνομά τους. Έπειτα, ακολουθούσε μία μικρή συζήτηση για να

σημειωθεί πάνω από κάθε φιγούρα η ταυτότητά της. Με ένα βέλος σημειωνόταν ο «εαυτός» και με την ιδιότητά της η νηπιαγωγός, ενώ ταυτόχρονα σημειώνονταν και τυχόν σχόλια των παιδιών (π.χ. επιστρέφουμε από περίπατο, χορεύουμε κ.τ.λ.). Η ερευνήτρια παρέμενε στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας προκειμένου να ολοκληρώσει την εργασία της παρατηρώντας άμεσα και συστηματικά το πρόγραμμα της νηπιαγωγού.

### 4.3. ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Τα σχέδια των παιδιών βαθμολογούνταν με ένα (1), όταν τα επιμέρους στοιχεία που τα απαρτίζουν τείνουν προς το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, ενώ με δύο (2) όταν εμφάνιζαν στοιχεία από το μαθητοκεντρικό μοντέλο αγωγής. Πιο συγκεκριμένα για την ανάλυση των σχεδίων αναπτύχθηκαν τέσσερις (4) διαφορετικοί δείκτες:

#### ◆κωδικοποίηση του μεγέθους (μαθητή – νηπιαγωγού)

Τα ύψη του δασκάλου και του μαθητή (εαυτού) μετρήθηκαν χωριστά από τη βάση ως το πάνω μέρος του κεφαλιού με εξαίρεση τα μαλλιά ή αν υπήρχαν άλλα διακοσμητικά στοιχεία π.χ. καπέλα (Aronsson & Andersson, 1996). Κωδικοποιήθηκε η αναλογία των σχετικών μεγεθών των δύο φιγούρων ως εξής: με ένα (1) βαθμολογούνταν το σχέδιο αν το ύψος της φιγούρας του μαθητή ήταν μικρότερο από το μισό του ύψους της φιγούρας του δασκάλου, ενώ με δύο (2) βαθμολογούνταν αν το ύψος της φιγούρας του μαθητή ήταν μεγαλύτερο ή ίσο με το μισό του ύψους της φιγούρας του δασκάλου. Στα σχέδια όπου παρατηρήθηκε μέρος μιας από τις δύο φιγούρες να μην είναι ορατό μετριόνταν τα ύψη των μερών που ήταν ταυτόχρονα ορατά και συνεπώς συγκρίσιμα.

#### ◆κωδικοποίηση των λεπτομερειών

Η φιγούρα του μαθητή (εαυτός) και του δασκάλου βαθμολογήθηκαν σε σχέση με το ποια από τις δύο ήταν η πιο λεπτομερής. Έγινε σύγκριση τόσο στα μέρη του σώματος όσο και στις λεπτομέρειες που «στόλιζαν» τις φιγούρες. Με ένα (1), λοιπόν, βαθμολογούνταν τα σχέδια αν η φιγούρα του δασκάλου ήταν περισσότερο λεπτομερής από αυτήν του μαθητή, ενώ με δύο (2) βαθμολογούνταν αν οι λεπτομέρειες της φιγούρας του μαθητή ήταν περισσότερες ή ίσες με αυτές του δασκάλου.

#### ♦κωδικοποίηση της κεντρικότητας

Για την κωδικοποίηση της κεντρικότητας λήφθηκε υπόψη η κεντρικότητα των φιγούρων τόσο στο χαρτί όσο και στην οργάνωση της σκηνής κατά την σχεδιαστική διαδικασία. Και τούτο συνέβη γιατί τα παιδιά επιλέγουν συχνά να εκμεταλλευτούν μέρος μόνο του διαθέσιμου χώρου στο χαρτί. Με ένα (1) βαθμολογούνταν το σχέδιο αν ο δάσκαλος ήταν τοποθετημένος σε κεντρική θέση. Με δύο (2) βαθμολογούνταν αν ο δάσκαλος δεν είχε σχεδιαστεί σε κεντρική θέση.

#### ♦κωδικοποίηση της κοινωνικής απόστασης

Η κωδικοποίηση της απόστασης έγινε αναφορικά με την θέση που επέλεξε το παιδί να σχεδιάσει τις φιγούρες του δασκάλου και του εαυτού του. Πιο συγκεκριμένα, με ένα (1) βαθμολογούνταν το σχέδιο αν ανάμεσα στις φιγούρες του μαθητή– πληροφοριοδότη και δασκάλου παρεμβάλλονταν άλλη φιγούρα ή κάποιο αντικείμενο, ενώ με δύο (2) βαθμολογούνταν το σχέδιο αν οι δυο φιγούρες είχαν σχεδιαστεί δίπλα–δίπλα

#### ♦κωδικοποίηση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος .

Για την κατηγοριοποίηση του είδους της αγωγής που ασκούνταν στα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα, μετρήθηκαν στις σχάρες παρατήρησης οι αυταρχικές και οι δημοκρατικές πρακτικές και τα παιδαγωγικά περιβάλλοντα κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

- Με ένα (1) βαθμολογούνταν τα νηπιαγωγεία όπου οι πρακτικές της νηπιαγωγού προσανατολίζονταν προς το δασκαλοκεντρικό μοντέλο.
- Με δύο (2) βαθμολογούνταν τα νηπιαγωγεία όπου οι αυταρχικές πρακτικές περιορίζονταν και το μοντέλο άσκησης αγωγής από τη νηπιαγωγό προσανατολιζόταν προς το μαθητοκεντρικό.

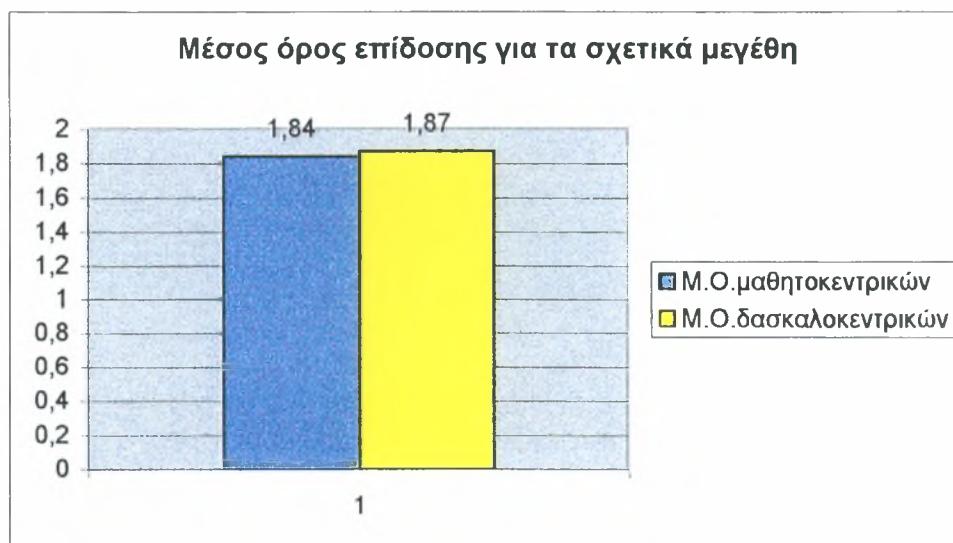
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τα 208 παιδιά που εξετάστηκαν για την παρούσα έρευνα τα 118 φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία δασκαλοκεντρικά και τα 90 υπόλοιπα παιδιά φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία που έτειναν προς το μαθητοκεντρικό μοντέλο αγωγής.

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε το t- test. Σχετικά με την α' υπόθεση που έγινε και αφορά τα σχετικά μεγέθη των φιγούρων παιδιού- πληροφοριοδότη και νηπιαγωγού, η στατιστική ανάλυση δεν έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος  $t(208) = 1.358$ ,  $\rho = .245$ . Η παραπάνω διαπίστωση γίνεται φανερή και από τους μέσους όρους. Στα δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα ο μέσος όρος είναι  $M.O = 1.87$ , και στα μαθητοκεντρικά είναι  $M.O = 1.84$ .

Σχήμα 1



Όπως γίνεται λοιπόν φανερό και από το σχήμα 5.1, τα παιδιά και από τα δύο παιδαγωγικά περιβάλλοντα σχεδιάζουν με τον ίδιο, περίπου τρόπο τις φιγούρες τους όσον αφορά το δείκτη της αναλογίας των μεγεθών. Πιο

συγκεκριμένα υπάρχει μια τάση να μεγαλώνουν το μέγεθος της φιγούρας του εαυτού σε σύγκριση με τη φιγούρα της νηπιαγωγού, περισσότερο απ' ό τι στην πραγματικότητα.

Η β' υπόθεση που έγινε αφορά στις λεπτομέρειες τις οποίες θα συμπεριλάβουν τα παιδιά στις φιγούρες τους. Η στατιστική ανάλυση δεν έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος και σ' αυτό το δείκτη.  $t(208) = .161$  ,  $\rho = .688$ . Οι μέσοι όροι έχουν ως εξής: στα δασκαλοκεντρικά νηπιαγωγεία ο  $M.O = 1.73$  και στα μαθητοκεντρικά νηπιαγωγεία 1.74. Το σύνολο του δείγματος των παιδιών και πάλι φαίνεται να σχεδιάζει τις φιγούρες όσον αφορά στο δείκτη των λεπτομερειών με τον ίδιο περίπου τρόπο, καθώς οι μέσοι όροι δασκαλοκεντρικών και μαθητοκεντρικών παρουσιάζουν ελάχιστη διαφορά. Όπως γίνεται φανερό και από το σχήμα 5.2, τα παιδιά ανεξάρτητα από το είδος του παιδαγωγικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται έχουν την τάση να σχεδιάζουν τη φιγούρα του εαυτού με περισσότερες ή ίσες λεπτομέρειες με τη νηπιαγωγό.



Σχήμα 5.2



Η υπόθεση  $\beta_2$  λοιπόν, ότι οι δύο πρώτες υποθέσεις μας ( $\alpha'$  και  $\beta'$ ) συνδέονται άμεσα, επαληθεύτηκε, όχι όμως με τον αναμενόμενο τρόπο για την καθεμιά ξεχωριστά.



Η γ' υπόθεση αφορά στο δείκτη της κεντρικότητας της φιγούρας της νηπιαγωγού. Η στατιστική ανάλυση και σ' αυτήν την υπόθεση δεν έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος.  $t(208)=1.388$ ,  $p= .240$ . Ο μέσος όρος επίδοσης στα σχέδια παιδιών που προέρχονται από δασκαλοκεντρικό περιβάλλον είναι  $M.O=1.44$  και από μαθητοκεντρικό περιβάλλον  $M.O=1.40$ . Από τους μέσους όρους όπως και από το παρακάτω σχήμα (5.3) καταφαίνεται ότι σ' όλα τα σχέδια των παιδιών η φιγούρα του δασκάλου κατέχει την ίδια περίπου θέση στη σχεδιαστική διευθέτηση.

Σχήμα 5.3



Η κύρια επίδραση του παράγοντα παιδαγωγικό κλίμα βρέθηκε στατιστικά σημαντική στις αποστάσεις μεταξύ της φιγούρας του παιδιού-πληροφοριοδότη και της νηπιαγωγού  $t(208)=4.512$ ,  $p= .035$ . Ο μέσος όρος της επίδοσης σχετικά με τις αποστάσεις των φιγούρων στα σχέδια παιδιών από δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα είναι  $M.O=1.55$  ενώ από μαθητοκεντρικά

περιβάλλοντα είναι  $M.O=1.36$ . Ωστόσο, η υπόθεση που έγινε (δ' υπόθεση), ότι δηλαδή τα παιδιά που φοιτούν σε δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα θα σχεδιάσουν τη δασκάλα τους σε μεγαλύτερη απόσταση απ' ό,τι τα παιδιά που φοιτούν σε μαθητοκεντρικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα διαψεύδεται. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα από την στατιστική ανάλυση δείχνουν ότι στα σχέδια παιδιών από δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα η φιγούρα του δασκάλου σχεδιάζεται πιο κοντά στον εαυτό ενώ στα σχέδια παιδιών από μαθητοκεντρικά, σχεδιάζεται πιο μακριά. Η παραπάνω διαπίστωση γίνεται φανερή και από το σχήμα 5.4.

Σχήμα 5.4



Αναλυτικότερα στον πίνακα 5.1 παραθέτονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των επιδόσεων των παιδιών, αναφορικά με τους τέσσερις δείκτες (αναλογία μεγεθών, λεπτομέρειες, κεντρικότητα, απόσταση) που φοιτούν σε δασκαλοκεντρικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα.



**Πίνακας 5.1: Σχέδια παιδιών από Δασκαλοκεντρικά Παιδαγωγικά Περιβάλλοντα**

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ S				ΠΟΣΟΣΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ			
	Μ.	Λ.	Κ.	Α.	Μ.	Λ.	Κ.	Α.
1.ΑΝΑΜΕΝΟΜ.	15	30	66	52	12,7	25,4	55,9	44,1
2.ΜΗ-ΑΝΑΜΕΝ.	103	88	52	66	87,3	74,6	44,1	55,9
<b>ΑΘΡΟΙΣΜΑ</b>	118	118	118	118	100	100	100	100

(Μ= Μέγεθος, Λ=Λεπτομέρειες, Κ=Κεντρικότητα, Α= Απόσταση)

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στα σχέδια παιδιών από αυταρχικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα, τα ποσοστά όσον αφορά τους τέσσερις δείκτες (μέγεθος, λεπτομέρειες, κεντρικότητα, απόσταση) της αναμενόμενης επίδοσης είναι περιορισμένα. Πιο συγκεκριμένα, 15 παιδιά από τα 118, δηλαδή ποσοστό 12,7% σχεδίασε τη φιγούρα του εαυτού μικρότερη από το μισό ύψος της νηπιαγωγού, ενώ τα 103 παιδιά από τα 118, δηλαδή το 87,3% σχεδίασε τη φιγούρα του εαυτού μεγαλύτερη ή ίση με το μισό ύψος της φιγούρας της νηπιαγωγού. Συνακόλουθα, 30 από τα 118 παιδιά σχεδίασαν τη φιγούρα του δασκάλου περισσότερο λεπτομερή από τη φιγούρα του εαυτού, δηλαδή ποσοστό 25,4% ενώ 88 παιδιά από τα 118 σχεδίασαν τη φιγούρα του εαυτού περισσότερο λεπτομερή ή τόσο όσο και της νηπιαγωγού, ποσοστό 74,6%. Όσον αφορά στην κεντρικότητα οι αναμενόμενες επιδόσεις των παιδιών είναι περισσότερες από τις μη αναμενόμενες. Δηλαδή, 66 παιδιά από τα 118 σχεδίασαν τη νηπιαγωγό σε κεντρική θέση στο χαρτί ή στη σχεδιαστική διευθέτηση, δηλαδή ποσοστό 55,9% , ενώ 52 παιδιά από τα 118 σχεδίασαν τη νηπιαγωγό σε μη κεντρική θέση, ποσοστό 44,1%

Τέλος, όσον αφορά στο δείκτη της απόστασης 52 παιδιά από τα 118 σχεδίασαν τη νηπιαγωγό σε απόσταση από τον εαυτό, δηλαδή το 44,1% ενώ 66 παιδιά σχεδίασαν τη νηπιαγωγό δίπλα στη φιγούρα του εαυτού, ποσοστό 55,9%. Γίνεται, λοιπόν, φανερό από τα παραπάνω ότι για τους τρεις δείκτες, του μεγέθους, των λεπτομερειών και της απόστασης λιγότερα από τα μισά παιδιά σχεδίασαν με τρόπο αναμενόμενο. Όσο για το δείκτη της κεντρικότητας

το ποσοστό των παιδιών που σχεδίασαν με τρόπο αναμενόμενο, είναι λίγο παραπάνω από τα μισά παιδιά.

Στον παρακάτω πίνακα (5.2) αντίστοιχα, παραθέτονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των επιδόσεων των παιδιών, αναφορικά με τους τέσσερις δείκτες(αναλογία μεγεθών, λεπτομέρειες, κεντρικότητα, απόσταση) που φοιτούν σε μαθητοκεντρικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα.

**Πίνακας 5.2: Σχέδια παιδιών από Μαθητοκεντρικά Παιδαγωγικά Περιβάλλοντα**

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ S				ΠΟΣΟΣΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ			
	Μ.	Λ.	Κ.	Α.	Μ.	Λ.	Κ.	Α.
<b>1.ΑΝΑΜΕΝΟΜ.</b>	76	66	36	33	84,5	73,4	40	36,7
<b>2.ΜΗ-ΑΝΑΜΕΝ.</b>	14	24	54	57	15,5	26,6	60	63,3
<b>ΑΘΡΟΙΣΜΑ</b>	90	90	90	90	100	100	100	100

Γίνεται φανερό , λοιπόν, ότι τα ποσοστά της αναμενόμενης επίδοσης των παιδιών όσον αφορά στους δείκτες της κεντρικότητας και της απόστασης είναι περιορισμένα, ενώ για τους δείκτες της αναλογίας του μεγέθους και των λεπτομερειών τα ποσοστά είναι σαφώς καλύτερα.

Πιο συγκεκριμένα, 76 από τα 90 παιδιά σχεδίασαν τη φιγούρα του εαυτού μεγαλύτερη ή ίση με το μισό ύψος της φιγούρας της νηπιαγωγού , δηλαδή το 84,5% είχε επίδοση αναμενόμενη, ενώ 14 παιδιά από τα 90 παιδιά σχεδίασαν τη φιγούρα του εαυτού μικρότερη από το μισό ύψος της φιγούρας της νηπιαγωγού. Το ποσοστό των μη αναμενόμενων επιδόσεων όσον αφορά την αναλογία των μεγεθών είναι 15,5%. Όσον αφορά στις λεπτομέρειες, 66 από τα 90 παιδιά σχεδίασαν τη φιγούρα του εαυτού περισσότερο ή εξίσου λεπτομερή με τη φιγούρα της νηπιαγωγού και αποτελούν ποσοστό 73,4% ενώ 24 παιδιά από τα 90 σχεδίασαν τη φιγούρα της νηπιαγωγού περισσότερο λεπτομερή από αυτήν του εαυτού, δηλαδή ποσοστό 26,6%. Όσον αφορά στο δείκτη της κεντρικότητας, ωστόσο, οι αναμενόμενες επιδόσεις είναι 36, δηλαδή ποσοστό 40% ενώ τα 54 υπόλοιπα παιδιά σχεδιάζουν τη νηπιαγωγό

σε κεντρική θέση, δηλαδή ποσοστό 60%. Τέλος, αναφορικά με το δείκτη της απόστασης μεταξύ των φιγούρων, 33 παιδιά σχεδίασαν τη φιγούρα της νηπιαγωγού κοντά στη φιγούρα του εαυτού. Το ποσοστό, δηλαδή, των αναμενόμενων επιδόσεων για την απόσταση είναι 36,7%. Τέλος, 57 παιδιά από τα 90 σχεδίασαν τη φιγούρα της νηπιαγωγού μακριά από τον εαυτό, παρεμβάλλοντας ανάμεσα στις δύο φιγούρες κάποιο αντικείμενο ή κάποια τρίτη φιγούρα. Το ποσοστό, δηλαδή, των παιδιών που σχεδίασαν με τρόπο μη αναμενόμενο είναι 63,3%.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις δείκτες, η αναλογία των μεγεθών των φιγούρων παιδιού- πληροφοριοδότη και νηπιαγωγού, οι λεπτομέρειες των φιγούρων, η κεντρικότητα και η απόσταση μεταξύ των φιγούρων, όπως και σε προηγούμενες έρευνες σε παιδιά δημοτικού (Aronsson & Andersson, 1996; Bonoti, Misailidi, and Gregoriou, 1999).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Aronsson&Andersson (1996) έδειξαν ότι τα παιδιά ανάλογα από το παιδαγωγικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται διαφοροποιούν στα σχέδιά τους, τους δείκτες του μεγέθους, των λεπτομερειών και της απόστασης δασκάλου – μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, στα σχέδια παιδιών από δασκαλοκεντρικό περιβάλλον οι αναπαραστάσεις των μαθητών ήταν σχετικά μικρότερες από ό,τι σε σχέδια παιδιών από μαθητοκεντρικό, με λιγότερες λεπτομέρειες σε μεγαλύτερη απόσταση από τον δάσκαλο και σε κεντρικότερη θέση στο χαρτί ή στη σχεδιαστική διευθέτηση.

Οι Bonoti, Misailidi and Gregoriou (1999) στην έρευνά τους χρησιμοποίησαν τους τέσσερις παραπάνω δείκτες που προτάθηκαν από τους Aronsson & Andersson και βρήκαν ότι οι δείκτες του μεγέθους, της κεντρικότητας και της κοινωνικής απόστασης των φιγούρων διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά στα σχέδια των παιδιών ανάλογα με το παιδαγωγικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Αντίθετα, όσον αφορά στην μέτρηση των λεπτομερειών δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στα σχέδια των παιδιών.

Στην έρευνα αυτή που μελετά σχέδια παιδιών νηπιακής ηλικίας τα αποτελέσματα δε συμβαδίζουν με αυτά των προηγούμενων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, για τους τρεις πρώτους δείκτες (μέγεθος, λεπτομέρειες και κεντρικότητα) τα παιδιά ζωγραφίζουν με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από το είδος του παιδαγωγικού περιβάλλοντος στο οποίο φοιτούν. Τα παιδιά έχουν την τάση να μεγαλώνουν το μέγεθος της φιγούρας του εαυτού σε σύγκριση με τη φιγούρα της νηπιαγωγού, περισσότερο απ' ό,τι στην πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό, πιθανόν, να οφείλεται στον «εγωκεντρισμό» ο οποίος χαρακτηρίζει τον τρόπο σκέψης των παιδιών αυτής της ηλικίας. Το φαινόμενο

χαρακτηρίζει τον τρόπο σκέψης των παιδιών αυτής της ηλικίας. Το φαινόμενο του εγωκεντρισμού όπως το ανέλυσε διεξοδικά ο Piaget αποτελεί μια ασυνείδητη νοητική διεργασία, η οποία οφείλεται στην τάση του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει τα πράγματα βασισμένο αποκλειστικά και μόνο στη δική του σκοπιά.(Φράγκος, 1998). Μια άλλη, πιθανή εξήγηση της υπερμεγέθυνσης της φιγούρας του εαυτού να σχετίζεται με τις διαδικασίες κατασκευής του σχεδίου οι οποίες μπορεί να έχουν σημαντικές συνέπειες στην ολοκλήρωση της ζωγραφιάς (Freeman, 1980). Τα παιδιά αντιμετωπίζουν συχνά «προβλήματα» κατά την σχεδιαστική διαδικασία λόγω της έλλειψης, προγραμματισμού για τη διανομή του διαθέσιμου χώρου σχεδίασης αλλά και για τη σειρά σχεδίασης των επιμέρους στοιχείων της ζωγραφιάς. Στα σχέδιά τους, λοιπόν, τα παιδιά πιθανόν να υπερμεγεθυνθούν τη φιγούρα του εαυτού τους γιατί αυτή επιλέγουν πρώτα να σχεδιάσουν, τη σχεδιάζουν πρώτη και έπειτα δεν υπάρχει χώρος για να ζωγραφίσουν τη φιγούρα του δασκάλου έτσι ώστε να απεικονίζονται πραγματικές αναλογίες στα ύψη.

Η ανάλυση των δεδομένων για το δείκτη των λεπτομερειών, έδωσε παρόμοια αποτελέσματα με αυτά του μεγέθους. Τα παιδιά ανεξάρτητα από το είδος των παιδαγωγικών πρακτικών της νηπιαγωγού στις οποίες υπόκεινται, σχεδιάζουν με τον ίδιο περίπου τρόπο όσον αφορά και το δείκτη των λεπτομερειών. Στο σύνολό τους τα παιδιά είχαν την τάση να σχεδιάζουν τη φιγούρα του εαυτού με περισσότερες ή ίσες λεπτομέρειες με τη νηπιαγωγό. Στις υποθέσεις τις έρευνας έγινε η αναφορά ότι αναμενόταν οι δύο πρώτοι δείκτες (μέγεθος, λεπτομέρειες) να συνδέονται άμεσα στα σχέδια των παιδιών και η υπόθεση αυτή επαληθεύτηκε. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Freeman, 1980; Henderson & Thomas, 1998; Silk & Thomas, 1988) όπου αποδεικνύεται ότι τα παιδιά μεγαλώνουν το περίγραμμα των φιγούρων στις οποίες θέλουν να συμπεριλάβουν αρκετές λεπτομέρειες προκειμένου να σιγουρευτούν ότι θα υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χώρος σχεδίασης για το σκοπό αυτό.

Τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν στις αναλογίες των μεγεθών των φιγούρων και τις λεπτομέρειες, πιθανόν να οφείλονται και στον παράγοντα της ηλικίας των παιδιών. Αναλυτικότερα, τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού και δημιουργούν τα σχέδιά τους με τρόπο συμβολικό. Οι φιγούρες και τα επιμέρους στοιχεία του σχεδίου τους



λειτουργούν περισσότερο ως σύμβολα της πραγματικότητας και δεν υπάρχει η πρόθεση για ρεαλιστικές απεικονίσεις. Το χαρακτηριστικό αυτό, του σταδίου στο οποίο βρίσκονται, πιθανόν να είναι μία αιτία που στην παρούσα έρευνα τα σχέδια των παιδιών δεν διαφοροποιούνται ως προς τους δείκτες του μεγέθους και των λεπτομερειών.

Αναφορικά με το δείκτη της κεντρικότητας η ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν έδειξε και πάλι επίδραση του παιδαγωγικού κλίματος. Στα σχέδια των παιδιών η φιγούρα του δασκάλου κατέχει την ίδια περίπου θέση στη σχεδιαστική σκηνή, με μια μικρή τάση να βρίσκεται σε κεντρική θέση. Το γεγονός αυτό είναι πιο εμφανές στα σχέδια των παιδιών που η νηπιαγωγός εφαρμόζει δημοκρατικές πρακτικές στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, απ' ό,τι στα σχέδια των παιδιών όπου η νηπιαγωγός τους λειτουργεί αυταρχικά, γεγονός που είναι αντίθετο προς τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Η γενικότερη τάση των παιδιών να ζωγραφίζουν τη νηπιαγωγό σε κεντρική θέση είναι ένα φαινόμενο που πιθανόν να χρήζει περαιτέρω έρευνας προκειμένου να διερευνηθούν οι λόγοι που οδηγούν τα παιδιά προς αυτή την κατεύθυνση. Μια πιθανή, ίσως, ερμηνεία έγκειται στο γεγονός ότι το πρόσωπο του δασκάλου, ανεξάρτητα από τις πρακτικές που εφαρμόζει, είναι ένα σημαντικό πρόσωπο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Η σημαντικότητα αυτή πιθανόν να ερμηνεύεται από τα παιδιά κατά τη σχεδίαση με την τοποθέτηση της φιγούρας της νηπιαγωγού σε κεντρική θέση στο χαρτί ή στη σχεδιαστική διευθέτηση.

Το παιδαγωγικό κλίμα διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά, όσον αφορά στις αποστάσεις μεταξύ της φιγούρας του παιδιού- πληροφοριοδότη και της νηπιαγωγού. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έρχονται σε αντίθεση με τις υποθέσεις της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αναμενόταν ότι τα παιδιά που φοιτούν σε δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα θα σχεδίαζαν τη νηπιαγωγό σε απόσταση από τη φιγούρα του εαυτού και τα παιδιά που φοιτούν σε μαθητοκεντρικά θα την σχεδίαζαν δίπλα στον εαυτό. Τα αποτελέσματα ανέτρεψαν αυτήν την υπόθεση καθώς τα παιδιά σχεδίασαν με εντελώς αντίθετο τρόπο. Σε δασκαλοκεντρικά σχεδίασαν τη φιγούρα της νηπιαγωγού κοντά τους, ενώ σε μαθητοκεντρικά τη φιγούρα της νηπιαγωγού μακριά. Τα αποτελέσματα αυτά, πιθανόν να μπορούν να ερμηνευτούν στο πλαίσιο του βαθμού αυτονομίας και αυτενέργειας των παιδιών στα δύο αντιδιαμετρικά

αντίθετα παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Στη δημοκρατική τάξη ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι υποβοηθητικός, αφήνοντας τα παιδιά να αυτενεργήσουν, να πειραματιστούν και να κατακτήσουν τη γνώση. Αντίθετα στην αυταρχική τάξη η νηπιαγωγός είναι παρεμβατική και καθοδηγητική, μη επιτρέποντας τα παιδιά να κινούνται και να δρουν ελεύθερα. Η καθοδηγητική της παρουσία είναι αισθητή μονίμως στην εργασία των παιδιών. Ζητώντας, λοιπόν, από τα παιδιά να ζωγραφίσουν την τάξη τους, να ζωγράψαν απλά αυτό που βιώνουν καθημερινά.

Η διεξοδική μελέτη των παραπάνω ευρημάτων εύλογα δημιουργεί το ερώτημα κατά πόσο τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζει η νηπιαγωγός. Η αξιολόγηση αυτή, είναι το μέσο το οποίο δημιουργεί είτε τα αρνητικά είτε τα θετικά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αξιολογούν το υπάρχον παιδαγωγικό κλίμα, καθώς δεν είμαστε σίγουροι αν το συγκεκριμένο κάθε φορά συναίσθημα (αρνητικό ή θετικό) ήταν πραγματικά υπαρκτό και αν ναι σε ποιο βαθμό.

Συγκρίνοντας την παρούσα έρευνα με αντίστοιχες έρευνες σε παιδιά δημοτικού (Aronsson & Andersson, 1996; Bonoti, Misailidi, and Gregoriou, 1999) καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ηλικία είναι ένας σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί τα αποτελέσματα. Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας δεν έχουν κατακτήσει σύνθετες έννοιες όπως τον χώρο και τις αναλογίες των μεγεθών, ενώ αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη σχεδιαστική διαδικασία λόγω της έλλειψης προγραμματισμού και σχεδιαστικών δεξιοτήτων.

Η συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, σε συνδυασμό με τους περιορισμούς τους οποίους επισημαίνει και τα ερωτήματα τα οποία θέτει, καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Η μέθοδος της συνέντευξης προς τα παιδιά, για να ανιχνευτεί αν οι πρακτικές (αυταρχικές ή δημοκρατικές) που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός δημιουργούν τα αντίστοιχα συναισθήματα στα παιδιά (αρνητικά ή θετικά) πιθανόν να οδηγήσει σε σημαντικά ευρήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Οι παραπάνω προβληματισμοί μπορεί να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες και να οδηγήσουν σε περαιτέρω συμπεράσματα.



## **Γ' ΜΕΡΟΣ**

## ***BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ***

Arnheim, R. (1956). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. London: Faber& Faber.

Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. London: Faber& Faber.

Arronson, K. and Andersson, S. (1996). Social scaling in children's drawings of classroom life: A cultural comparative analysis of social scaling in Africa and Sweeden. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 301- 314.

Barret, M. D. and Light, P. H. (1976). Symbolism and intellectual realism in children's drawings. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 198-202.

Bombi, A. S. and Pinto, G. (1994). Making a dyad: Cohesion and distancing in children's pictorial representation of friendship. *British Journal of Educational Psychology*, 12, 563-575.

Bonoti, F., Misailidi, P., and Gregoriou, F., (1999,September). Childern's developing representations of themselves and their teachers in drawings of classroom life. *Εργασία που παρουσιάστηκε στο European Conference of Developmental Psychology, Spetses, Greece*.

Γκότοβος, Α. Ε. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Craddick, R. (1961). Size of Santa Ciaus drawingw as a function of time before and after Christmas. *Journal of Educational Studies*,12, 121-125.

Craddick, R. (1963). Size of Halloween witch drawings prior to, on and after Halloween. *Perceptual and Motor Skills*, 16, 235-238.

Freeman, N. H. (1972). Process and Product in children's drawing. *Perception*, 1, 123-140.

Freeman, N. H. (1980). *Strategies of Representation in Young Children: Analysis of Spatial Skills and Drawing Processes*. London: Academic Press.

Fox, T. J. and Thomas, G. V. (1990). Children's drawings of an anxiety-eliciting topic: Effects on the size of drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 71-81.

Φράγκος, Χ. Π. (1985). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Φράγκος, Χ. Π. (1998). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Goodnow, J. (1997). *Children's Drawing*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Goodnow, J. J. and Friedman, S. (1972). Orientation in children's human figure drawings: An aspect of graphic language. *Developmental Psychology*, 7, 10-16.

Henderson, J. A. and Thomas, G. V. (1998). Looking ahead: Planning for the inclusion of detail affects relative sizes of head and trunk in children's human figure drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 383-391.

Χριστιάς, Χ. (1994). *Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κακανά, Δ. και Μπονώτη Φ. (2001, Οκτώβριος). Συσχέτιση της εκπαιδευτικής σχέσης με την απεικονιστική τεχνοτροπία των νηπίων. *Εργασία που παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο Ψυχοπαθολογίας της Προσχολικής Ηλικίας, Ρέθυμνο.*

Kellogg, R. (1970). *Analysing Children's Art*. Palo Alto, Cal.: National Press Books.

Koppitz, E. (1968). *Psychological Evaluation of Children's Human Figure*. Springfield, 11.: C. C. Thomas.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Lowenfeld, V. (1997). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.

Lowenfeld, V. and Brittain, W. L. (1975). *Creative and Mental Growth* (6th edn compiled by W. L. Brittain). London: Collier- Macmillan.

Luquet, G. H. (1913). *Les Dessins d' un enfant*. Paris : Alcan.

Luquet, G. H. (1927). *Le Dessin Infantin*. Paris : Alcan.

Machover, K. (1949). *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure*. Springfield, 11.: Thomas.

Μπονώτη, Φ. (1998). *Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Βόλος: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Παπάς, Α. Ε. (1998). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Piaget, J. and Inhelder, B. (1956). *The Child's Conception of Space*. London: Routledge & Kegan Paul.

Sechrest, I. And Wallace, J. (1964). Figure drawing and naturally occurring events. *Journal of Educational Psychology*, 55, 42-44.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*.  
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Silk, A. M. J. and Thomas, G. V. (1986). Development and differentiation in children's figure drawing. *British Journal of Psychology*, 77, 399-410.

Silk, A. M. J. and Thomas, G. V. (1988). The development of size scaling in children's figure drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 285-299.

Solley, C. M. and Haigh, G. A. (1957). «A note to Santa Claus», Topeka Research Papers. *The Menninger Foundation*, 18, 4-5.

Thomas, G. V., Chaigne, E. and Fox, T. (1989). Children's drawings of topics differing in significance: Effects on size of drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 321-331.

Thomas, G. V., and Gray, r. (1992). Children's drawings of Topics differing in Emotional Significance. Effects on Placement Relative to a Self-drawing: a Research Note. *J. Child Psychology and Psychiatry*, 6, 1097-1104

Thomas, G. V. and Silk, A. M. (1997). *Η Ψυχολογία του Παιδικού Σχεδίου*.  
Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Thomas, G. V. and Tsalimi, A. . (1988). Effects of order of drawing head and trunk on their relative sizes in children's human figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 191-203

Wilson, B. and Wilson, M. (1977). An iconolastic view of the imagery sources in the drawing of young people. *Art Education*, 30, 5-11.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**



<b>ΑΥΤΑΡΧΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ</b>	<b>ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ</b>
---------------------------------	-----------------------------------

1.1 Κριτική απόψεων μαθητή	1.1 Ελεύθερη άποψη μαθητών	
1.2 Θέσπιση κανόνων από εκπαιδευτικό	1.2 Συνθέσπιση κανόνων	
1.3 Αποφάσεις από εκπαιδευτικό	1.3 Πρωτοβουλία μαθητών στις αποφάσεις	

2.1 Διαταγές	2.1 Συνεργασία στην υλοποίηση στόχων	
2.2 Εντολές	2.2 Υποστήριξη πρωτοβουλίας μαθητή	
2.3 Απαγορεύσεις	2.3 Ενίσχυση άποψης μαθητή	
2.4 Οδηγίες	2.4 Διαμόρφωση πλαισίου αλληλεπίδρασης	
2.5 Απαίτηση σιωπής, ησυχίας, ακινησίας	2.5 Χειρονομίες	
2.6 Χειρονομίες (απαίτηση)		

3.1 Κήρυγμα - Νουθεσία	3.1 Θεμελιωμένη επιχειρηματολογία	
3.2 Πειθαναγκασμός	3.2 Υποστήριξη αυτόνομης συμπεριφοράς	
3.3 Σκληρός τόνος φωνής	3.3 Ευγενικός τόνος φωνής	

4.1 Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις	4.1 Κριτικές – Διερευνητικές ερωτήσεις	
---------------------------------	--	--

5.1 Αφαίρεση / Απόδοση λόγου μαθητή	5.1 Αυτόνομη έκφραση άποψη μαθητών	
5.2 Διακοπή εργασίας μαθητή	5.2 Αποφυγή περιθωριοποίησης μαθητή	
5.3 Αποβολή μαθητή	5.3 Χειρονομίες	
5.4 Αποκλεισμός από παιδαγωγική επικοινωνία		
5.5 Χειρονομίες		

6.1 Άμεσος μονόλογος εκπαιδευτικού	6.1 Διάλογος / Επικοινωνιακή επάρκεια	
6.2 Έμμεσος μονόλογος. Ερώτηση-απάντηση από εκπαιδευτικό	6.2 Διαλεκτική μαθησιακή επικοινωνία	
6.3 Έμμεσος μονόλογος. Επέκταση απάντησης μαθητή από εκπαιδευτικό	6.3 Επέκταση απάντησης από μαθητή	

7.1 Ειρωνεία, σαρκασμός, πλήγμα	7.1 Σεβασμός, αποφυγή στιγματισμού	
7.2 Στιγματισμός	7.2 Παιδαγωγική αξιολόγηση	
7.3 Υποκειμενική αξιολόγηση	7.3 Επιδοκίμασία συμπεριφοράς μαθητή	
7.4 Αποδοκίμασία συμπεριφοράς μαθητή		
7.5 Χειρονομίες		

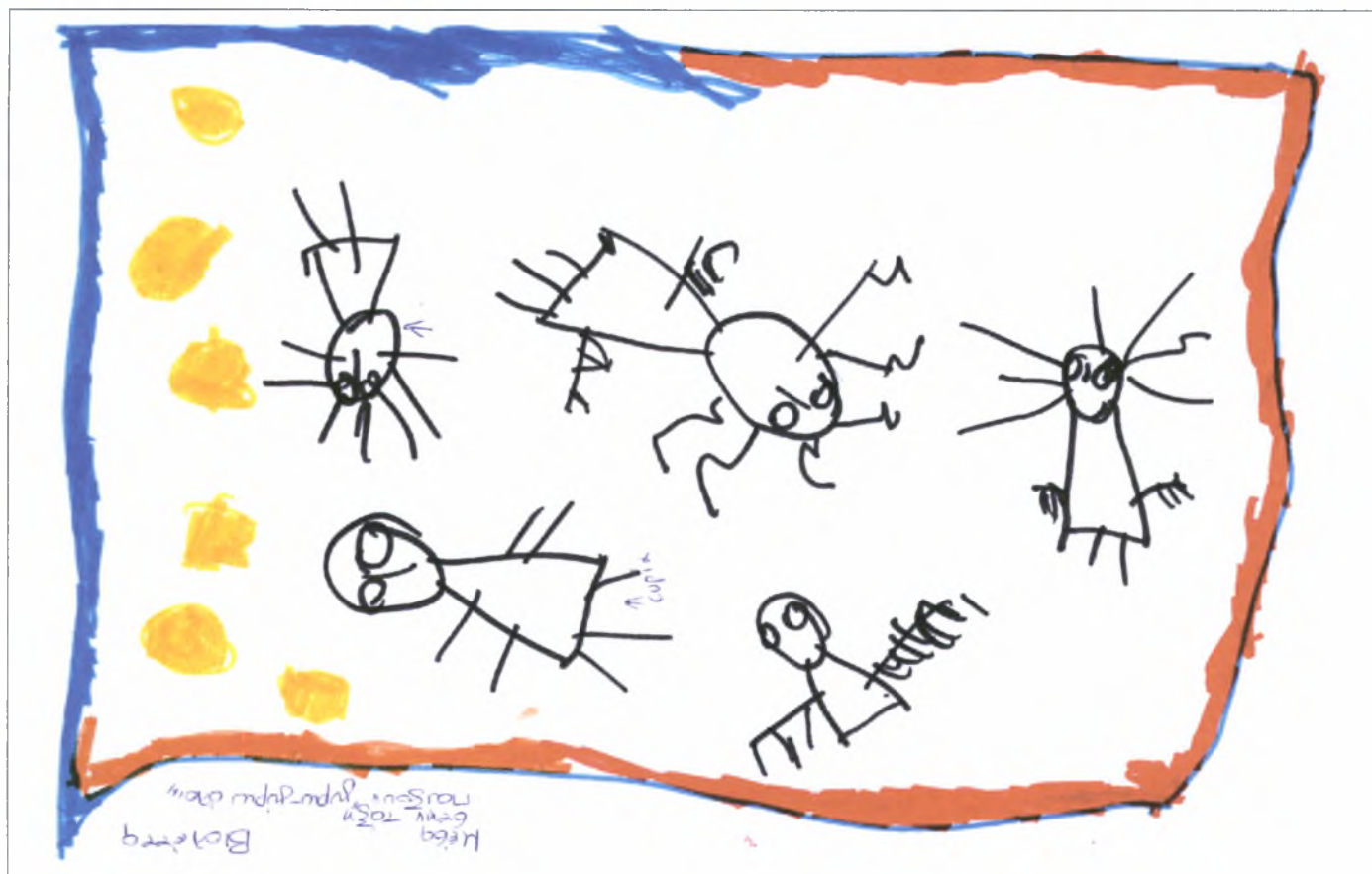
8.1 Απειλή	8.1 Επιβράβευση συμπεριφοράς μαθητή	
8.2 Επίπληξη – Παρατήρηση	8.2 Ικανοποίηση αναγκών μαθητή	
8.3 Τιμωρία	8.3 Συμπαράσταση / κατανόηση μαθητή	
8.4 Στέρηση αναγκών μαθητή	8.4 Χειρονομίες (αίσθημα κατανόησης, συμπαράστασης, ενθουσιασμός)	
8.5 Χειροδικία		
8.6 Χειρονομία.		

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

# ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ



# ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ





# ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ



# ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ

