

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ: «ΜΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ  
ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ  
ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΟΥΣ ΤΑΞΗ».**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΣΠΙΤΣΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ**

**Α ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: ΜΠΟΝΩΤΗ Φ.**  
**Β ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: ΛΕΟΝΤΑΡΗ Α.**

**ΒΟΛΟΣ 2003**



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

Αριθ. Εισ.: 1636/1

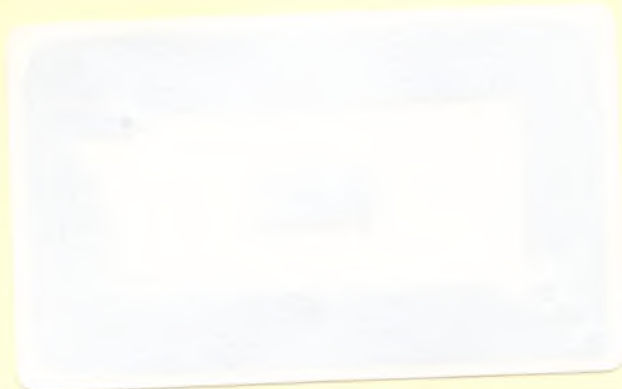
Ημερ. Εισ.: 16-02-2004

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ ΠΠΕ

2003

ΣΠ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000070768

*Σε όλους όσους με βοήθησαν κατά τη διάρκεια της εργασίας μου. Στην καθηγήτριά μου κ Μπονώτη Φάννυ για την πολύτιμη βοήθειά και καθοδήγηση που είχα. Στην οικογένειά μου για την ηθική υποστήριξη. Στους φίλους μου για την ανεκτικότητα τους.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

#### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

##### 1.1 Συναισθήματα των παιδιών για το σχολείο.

1.1.1 Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους.

1.1.2 Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς.

1.1.3 Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τους σχολικούς και κοινωνικούς κανόνες.

1.1.4 Η επικέντρωση στον εαυτό και η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για το ρόλο τους ως μαθητές.

##### 1.2 Το σχέδιο ως απεικόνιση των συναισθημάτων των παιδιών για το σχολείο.

1.2.1 Η χρήση και η συμβολή των προβολικών τεστ.

1.2.2 Παράγοντες του σχεδίου στους οποίους αποδίδεται άλλη προβολική σημασία.

1.2.2.1 Η σημασία του μεγέθους στα παιδικά σχέδια.

1.2.2.2 Η απόσταση ανάμεσα στις φιγούρες.

##### 1.3 Η χρήση του σχεδίου σαν μια προσπάθεια απεικόνισης των αντιλήψεων των παιδιών.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

- 2.1 Σκοπός και λογική της παρούσας έρευνας.
- 2.2 Στόχοι της έρευνας.
- 2.3 Πειραματική διαδικασία.
- 2.4 Υποθέσεις.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΣ

- 3.1 Δείγμα.
- 3.2 Έργα & Διαδικασία.
  - 3.2.1 Σχεδιαστικό έργο των Aronson και Andersson (1996).
  - 3.2.2 Μέτρηση των συναισθημάτων των παιδιών «SASP» (R.Jones).
- 3.3 Κριτήρια αξιολόγησης.
  - 3.3.1 Σχεδιαστικό έργο των Aronson και Andersson (1996).
  - 3.3.2 Μέτρηση των συναισθημάτων των παιδιών «SASP» (R.Jones).

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.

- 4.1 Σχεδιαστικό έργο.
- 4.2 Μέτρηση των συναισθημάτων των παιδιών (R.Jones).
- 4.3 Σύγκριση του σχεδιαστικού έργου των Aronson και Andersson με το εργαλείο της Jones (SASP).

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

- 5.1 Η απεικόνιση της σχολικής τάξης στα σχέδια των παιδιών.
- 5.2 Οι αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο τους.
- 5.3 Σύγκριση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά απεικονίζουν την τάξη τους και των αντιλήψεων για το σχολείο τους.

5.4 Προεκτάσεις των αποτελεσμάτων για την εκπαίδευση.

5.5 Μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πιο σημαντικό περιβάλλον στο οποίο κοινωνικοποιείται το παιδί, μετά το οικογενειακό, είναι το περιβάλλον του σχολείου το οποίο είναι πολυσύνθετο και αλληλεπιδρά με το παιδί από τις πρώτες, κίχλας, μέρες που εντάσσεται σ' αυτό. Το κάθε παιδί με την είσοδο του στο σχολείο, έρχεται αντιμέτωπο με όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, τους φορείς και τους παράγοντες που την επηρεάζουν και έτσι σχηματίζει κάποιες απόψεις και αντιλήψεις με βάση τις οποίες λειτουργεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα στην προσπάθειά του να εκδηλώσει και να εξωτερικεύσει αυτές τις αντιλήψεις, χρησιμοποιεί κάποια συμβολικά συστήματα όπως είναι το σχέδιο, το οποίο από τη δεκαετία του '40 και μετά ολοένα και περισσότεροι ερευνητές το χρησιμοποιούν ως μέσο απεικόνισης των συναισθημάτων των παιδιών (Henderson & Thomas, 1990. Machover, 1949. Korppitz, 1968. Thomas & Tsalimi, 1988).

Με βάση τα παραπάνω, θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθούν, μέσω του σχεδίου, τα συναισθήματα που έχουν τα παιδιά για το σχολείο τους. Η έρευνα έγινε στα πλαίσια απόκτησης του πτυχίου μου. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε γιατί μέσα από την προσωπική μου εμπειρία, στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης αλλά και άλλων ερευνών με μεγαλύτερα παιδιά, προσπαθούσα να κατανοήσω τις διάφορες συμπεριφορές τους οι οποίες πιθανόν να επηρεάζονταν από τις αντιλήψεις που είχαν τα παιδιά για το σχολείο τους. Ερέθισμα αποτέλεσαν και οι έρευνες που μελετούσαν τις αντιλήψεις των παιδιών για ένα καλό δάσκαλο. Αφορμή γι' αυτό ήταν η ανάγκη να εξακριβωθεί το κατά πόσο το σχέδιο είναι ικανό και αξιόπιστο εργαλείο, παρά την κριτική που δέχεται από κάποιους ερευνητές (Freeman, 1976, 1980. Thomas & Silk, 1986, 1988).

Η εργασία αυτή ολοκληρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά κάποιες έρευνες για τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο του. Έμφαση δίνεται στη σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή, σχέση καθοριστική για την ακαδημαϊκή πρόοδο κάθε μαθητή. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στα προβολικά τεστ, μέσα από μια συνοπτική ιστορική αναδρομή του, ενώ παρουσιάζονται τα σημαντικότερα τεστ που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα. Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά οι σχεδιαστικές τάσεις που θεωρείται ότι χρησιμοποιούν τα παιδιά όταν κάνουν ένα προβολικό τεστ και εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους για κάποιους ανθρώπους. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην έρευνα που αποτέλεσε το μεθοδολογικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας και παρουσιάζονται τα ευρήματά της (Aronsson & Andersson, 1996).

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται συνοπτικά ο σκοπός της παρούσας έρευνας, η πειραματική διαδικασία της και αναλύονται οι υποθέσεις που έγιναν πριν τη διεξαγωγή του πειραματικού σχεδίου.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Συγκεκριμένα, αναφέρεται το δείγμα και περιγράφονται τα δύο μεθοδολογικά εργαλεία (Σχεδιαστικό έργο των Aronsson & Andersson, 1996 και το προβολικό τεστ της Jones, 2001) και τα κριτήρια που δημιουργήθηκαν έτσι ώστε να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν από τη χρήση των εργαλείων αυτών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική αναφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του κάθε μεθοδολογικού εργαλείου αλλά και τα αποτελέσματα της μεταξύ τους



σύγκρισης. Παράλληλα, παρατηρούνται και από τη σκοπιά του φύλου έτσι ώστε να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των ευρημάτων αυτών.

Στο τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό, κεφάλαιο γίνεται διεξοδική συζήτηση των σημαντικότερων αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Σκοπός της συζήτησης αυτής είναι η ερμηνεία των ευρημάτων και η προσπάθεια σύνδεσής τους με τις έρευνες που παρουσιάζονται στο πρώτο κεφάλαιο. Επίσης επιχειρείται να βρεθεί η συμβολή της παρούσας έρευνας στην εκπαίδευση και παρουσιάζονται κάποια νέα ερωτήματα που προέκυψαν μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας και που μπορούν να αποτελέσουν κίνητρα για μελλοντικές ερευνητικές διαδικασίες με σκοπό τη διερεύνησή τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>:ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

### 1.1. ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει πολλές έρευνες για να μελετηθούν τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά και οι έφηβοι για το σχολείο, το δάσκαλο αλλά και για άλλους παράγοντες και τομείς που έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα οι τομείς που θεωρείται ότι επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο και τον δάσκαλό είναι οι εξής:

- Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους
- Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς και οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν την ατμόσφαιρά της τάξης, την αποτελεσματικότητα του μαθήματος και τις αντιλήψεις των παιδιών για το σωστό πρότυπο του εκπαιδευτικού.
- Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τους σχολικούς και κοινωνικούς κανόνες και συγκεκριμένα την εξουσία στο σχολείο.
- Η αυτοαντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον ρόλο τους ως μαθητές, για τις ικανότητές τους ως μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για τους παραπάνω τομείς, πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί μελετώντας μαθητές διαφόρων ηλικιών. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι οι αντιλήψεις για τους παραπάνω τομείς διαφοροποιούνταν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και έτσι διαφοροποιούνταν και η στάση τους απέναντι στο σχολείο και τους δασκάλους. Για τη συγκεκριμένη όμως

έρευνα η οποία έγινε με παιδιά 2<sup>ας</sup> Δημοτικού, θα επικεντρωθώ σε ερευνητικά δεδομένα που αφορούν μαθητές σχολικής ηλικίας έτσι ώστε να μπορεί να γίνει σωστή σύγκριση δεδομένων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι πολλές έρευνες χρησιμοποίησαν ως δείγμα τόσο παιδιά δημοτικού όσο και γυμνασίου, γι' αυτό ήταν πάρα πολύ δύσκολο να μην συμπεριλάβουμε τα δεδομένα που βρέθηκαν για μεγαλύτερες ηλικίες σε σχέση με την ηλικία του δείγματος της παρούσας έρευνας. Έτσι σε κάποιες από τις παρακάτω έρευνες γίνονται και αναφορές σε παιδιά γυμνασίου και έφηβους. Επιπρόσθετα μελετήθηκαν οι έρευνες που χρησιμοποίησαν μετρήσιμες διαστάσεις και εργαλεία που μπορούσαν να συγκριθούν μεταξύ τους, για να μπορέσει να υπάρξει κάποια σχετική συσχέτιση με την παρούσα έρευνα.

### **1.1.1 Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους**

Τα παιδιά τόσο στο σχολείο όσο και στη γειτονιά τους αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους και σύμφωνα μ' αυτές δραστηριοποιούνται. Οι σχέσεις αυτές δεν είναι τυχαίες αλλά βασίζονται σε κάποια κριτήρια όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα ακόμα και η οικονομική κατάσταση των παιδιών. Οι πρώτες ομάδες που σχηματίζονται στο σχολείο είναι οι τάξεις οι οποίες αποτελούνται από άτομα ίδιας ηλικίας. Έτσι τα παιδιά, αναγκαστικά ή όχι, βρίσκονται σε ένα περιβάλλον με συνομήλικους. Εάν όμως παρατηρήσουμε τη συμπεριφορά τους στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο, βλέπουμε ότι σχηματίζουν τις δικές τους παρέες, πέρα από τα πλαίσια της σχολικής τάξης, με βάση τους παραπάνω παράγοντες και κυρίως το φύλο.

Έτσι αγόρια και κορίτσια χωρίζονται και δημιουργούν τις δικές τους ομάδες, με τους δικούς τους κανόνες σε συγκεκριμένους χώρους

στο σχολείο, πράγμα το οποίο επηρεάζει τον τρόπο που τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Χαρακτηριστικός είναι ο διαχωρισμός που γίνεται σε γραμμές αγοριών κι κοριτσιών κατά τη διάρκεια της προσευχής, διαχωρισμός τόσο εκούσιος όσο και επιβαλλόμενος από τους δασκάλους. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί καθίσει κατά λάθος στη γραμμή του αντίθετου φύλου, αυτόματα τα υπόλοιπα παιδιά έρχονται να τον βάλουν στη θέση του, όπως χαρακτηριστικά περιγράφεται στο σχολείο Oceanside στην Αμερική (Barrie Thorne, 1993). Έτσι όταν ένα παιδί από το συγκεκριμένο σχολείο, κάθισε στο τέλος της σειράς των κοριτσιών, όλα τα παιδιά τον φώναζαν ‘κορίτσι’ και τον έσπρωξαν προς τη γραμμή των αγοριών.

Ο διαχωρισμός αυτός, διατηρείται και κατά τη διάρκεια του φαγητού στα τραπέζια. Ακόμα και όταν αγόρια και κορίτσια κάθονται στο ίδιο τραπέζι, τα άτομα του ίδιου φύλου φροντίζουν να κάθονται μαζί και να αφήνουν μια απόσταση από τα άτομα του αντίθετου φύλου. Μερικές φορές τα άτομα που ήδη έχουν καθίσει, μπορεί ν’ αλλάξουν θέση μόνο και μόνο για να είναι με άτομα του ίδιου φύλου. Αντιπροσωπευτικό είναι το γεγονός που περιγράφεται στην τραπεζαρία του σχολείου Ashton την ώρα που έτρωγαν παιδιά της 2ας Δημοτικού (Barrie Thorne, 1993). Ένα «δημοφιλές» αγόρι περνώντας από ένα τραπέζι που κάθονταν αγόρια και κορίτσια φώναξε: «Ω! τι πολλά κορίτσια!» και κάθισε στο διπλανό τραπέζι που ήταν άδειο. Αυτόματα τα αγόρια που βρίσκονταν στο προηγούμενο τραπέζι σηκώθηκαν και κάθισαν μαζί του.

Ο χώρος, όμως, που τα παιδιά συνηθίζουν να διαχωρίζονται με βάση το φύλο και να αναπτύσσουν κατάλληλες συμπεριφορές είναι η σχολική αυλή. Εκεί παρατηρείται το φαινόμενο στο οποίο τα αγόρια

ελέγχουν το μεγαλύτερο μέρος της αυλής και κυρίως τις περιοχές της αυλής που προορίζονται για παιχνίδια όπως μπάσκετ και ποδόσφαιρό. Οι ομάδες που σχηματίζουν είναι μεγαλύτερες από αυτές των κοριτσιών και στις οποίες χρησιμοποιούν λεκτικές απειλές και σωματική βία περισσότερες φορές από τα κορίτσια. Επιπρόσθετα κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών τους τα αγόρια βρίσκουν ενδιαφέρον το να μαλώνουν για τους κανόνες αυτών των παιχνιδιών. Από την άλλη μεριά τα κορίτσια κυριαρχούν σε μικρότερο μέρος της αυλής και περισσότερο στα στατικά σημεία της αυλής όπως βρύσες, μπάρες και σημεία που προορίζονται για λιγότερο ενεργητικά παιχνίδια όπως σκοινάκι. Οι ομάδες τους είναι μικρότερες από αυτές των αγοριών και αποτελούνται συνήθως από δύο ή τρία άτομα. Τα κορίτσια συζητούν για μυστικά και σχολιάζουν τις άσχημες συμπεριφορές των άλλων ενώ τα αγόρια φροντίζουν να μην δείχνουν τις αδυναμίες τους σχολιάζοντας τους άλλους και χρησιμοποιούν ευθείς προσταγές όταν συζητάνε. Και τα δύο φύλα φροντίζουν να διατηρούν αποστάσεις βάζοντας νοητά όρια στο χώρο. Σε ότι αφορά του καλύτερους τους φίλους, η πλειοψηφία των αγοριών αναφέρουν αγόρι και τα περισσότερα κορίτσια αναφέρουν μόνο κορίτσια.

Ενώ ο κυρίαρχος παράγοντας που επηρεάζει τις συμπεριφορές των παιδιών είναι το φύλο, υπάρχουν κριτήρια όπως η οικονομική κατάσταση και η εθνικότητα των παιδιών που καθορίζουν τις σχέσεις τους. Για παράδειγμα, στο Oceanside τα παιδιά της τετάρτης και πέμπτης δημοτικού απέφευγαν τη Ρίτα που τα ρούχα της έδειχνα ότι ήταν φτωχή και τα περισσότερα κορίτσια αυτής της ηλικίας συγκεντρώνονταν γύρω από τα «δημοφιλή» κορίτσια που ντύνονταν μοντέρνα (Barrie Thome, 1993). Σε ότι αφορά το φύλο, τα παιδιά του ίδιου σχολείου φρόντισαν να κάθονται σε εθνικά ομοιογενείς ομάδες.

Παρόλα αυτά υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά σχηματίζουν ομάδες στο σχολείο και αναπτύσσουν τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και γενικότερα στο χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με τον Parsons (1964) «ο καθένας που επιθυμεί να αυξήσει το γόητρό του θα διαλέξει μια ομάδα στην οποία όλα της τα μέλη θα στοχεύουν στην αύξηση του γοήτρου τους». Έχοντας αυτό ως βάση, επιπλέον έρευνες έδειξαν ότι τα αγόρια της εργατικής τάξης τείνουν να κάνουν παρέα με παιδιά της μεσαίας τάξης στο σχολείο (Simpson, 1962. Ellis & Lane, 1963). Από την άλλη μεριά βρίσκονται εκείνες οι ομάδες των παιδιών οι οποίες δεν έχουν υψηλούς στόχους και αρνούνται να συμβιβαστούν με τους κανόνες του σχολείου. Στη Βρετανία έρευνες έδειξαν ότι τόσο η σχολική επιτυχία όσο και η σχολική αποτυχία έχουν να κάνουν με διαφορετικές αξίες. Μία έρευνα από τον Hallworth (1953) έδειξε ότι οι ομάδες των παιδιών σχηματίζονταν ανάλογα με το αν τα παιδιά συμφωνούσαν ή όχι με τον χαρακτήρα του σχολείου και ανάλογα προσάρμοζαν τη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η ομάδα που δεν συμφωνούσε με τους κανόνες του σχολείου, αποτελούνταν από μαθητές που έλειπαν συχνά από το σχολείο ή έφευγαν πάντα νωρίτερα από την ώρα που έπρεπε. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα (Sugarman, 1967), βρέθηκε ότι η ομάδες των παιδιών που συνήθιζαν να καπνίζουν, να βγαίνουν συχνά έξω, να ντύνονται πολύ μοντέρνα κ.α., είχαν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και τους δασκάλους και η επίδοσή τους ήταν χαμηλή.

Από την άλλη μεριά ο Hargreaves (1967), αναλύοντας τον τρόπο που τα παιδιά σχηματίζουν φιλίες και τις αξίες που αναπτύσσουν μέσα σ' αυτές, παρατήρησε ότι τα παιδιά χωρίζονταν σε δύο ομάδες: στους ακαδημαϊκούς και σ' αυτούς που ο Hargreaves ονόμασε «παραβάτες». Η ομάδα των ακαδημαϊκών χαρακτηρίζεται από τη σκληρή δουλειά, ένα

υψηλό επίπεδο υγιεινής και ντυσίματος, την αποφυγή αντιγραφή από άλλα παιδιά αλλά και την απόλυτη προσήλωση στο μάθημα. Η ομάδα των «παραβατών» χαρακτηρίζεται από τις τελείως αντίθετες συνήθειες. Το ντύσιμό τους είναι περισσότερο ατημέλητο, σκοπός μέσα στην τάξη είναι να μην προσέχουν στο μάθημα και πολύ συχνή είναι η απουσία τους από το σχολείο.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά διαμορφώνουν τις σχέσεις και τις φιλίες τους με βάσει κάποια χαρακτηριστικά. Μέσα στις ομάδες αναπτύσσουν την συμπεριφορά τους και διαμορφώνουν στόχους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που τους ξεχωρίζουν από τις άλλες ομάδες. Έτσι σε ότι αφορά το σχολείο, είτε αφομοιώνουν το σχολικό σύστημα αξιών και συμβαδίζουν μαζί του, αναπτύσσοντας μια ομαλή συμπεριφορά, είτε αντιτίθεται σ' αυτό αναπτύσσοντας τεχνικές αντιμετώπισής του. Βέβαια, μεγάλο ρόλο στην συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο παίζει και ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος με σειρά του είναι σε θέση να ενισχύσει ή να καταστείλει παρόμοιες συμπεριφορές.

### **1.1.2 Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς**

Οι σχέσεις που τα παιδιά αναπτύσσουν με το δάσκαλό τους επηρεάζουν κατά πολύ τη συμπεριφορά τους στο σχολείο αλλά και τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και τους φορείς της. Επιπλέον τα συναισθήματα που οι δάσκαλοι ενισχύουν κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους επηρεάζουν κατά πολύ την καλή συναισθηματική κατάσταση των παιδιών καθώς και την όλη δραστηριότητά τους στο σχολείο. Έτσι τα παιδιά αναπτύσσουν πρότυπα με βάση τα οποία σκέφτονται και ενεργούν. Σημαντικές, λοιπόν, είναι οι θέσεις που τα παιδιά έχουν αναπτύξει πάνω σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της

τάξης, θέσεις πολύ διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων αλλά εξίσου ενδιαφέρουσες.

Σύμφωνα με μια έρευνα των Ferris & Gerber (1996), που έγινε σε ανήλικους μαθητές με σκοπό να διερευνηθεί η επιθυμητή ατμόσφαιρα τάξης, τα παιδιά δήλωσαν ότι περιμένουν από το δάσκαλό να λέει αστεία μέσα στην τάξη. Μια θετική ατμόσφαιρα τάξης αντιμετωπίζεται από τα παιδιά ως κίνητρο για τη συχνή παρουσία τους στο σχολείο και την παρακολούθηση των μαθημάτων και οδηγεί στο να βοηθούν τους άλλους μέσα στην τάξη. Επίσης ενισχύει τα παιδιά να κάνουν περισσότερες ερωτήσεις, να νιώθουν πιο χαλαρά, να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και να μην βαριούνται εύκολα εφόσον θα συμμετέχουν ενεργά.

Η διασκέδαση, βέβαια, στη μάθηση εξαρτάται από την ίδια την προσέγγιση του δασκάλου στο μάθημα (Ferris & Gerber, 1996) και στην ικανότητά του να συνδυάζει τις εκπαιδευτικές του μεθόδους με τις ανάγκες των μαθητών του. Οι δάσκαλοι είναι επίσης διασκεδαστικοί όταν κάνουν το μάθημά τους ευχάριστο μέσα από στρατηγικές, ενισχύοντας της επανατροφοδότηση και σκεπτόμενοι τα συναισθήματα των παιδιών όταν διδάσκουν. Δάσκαλοι με παλιομοδίτικες μεθόδους διδασκαλίας αντιμετωπίζονται αρνητικά από τους μαθητές που θέλουν πιο χαλαρές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Οι μαθητές αυτοί που αποτέλεσαν το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας είπαν ότι από τους δασκάλους θέλουν να τους φέρονται σαν ενήλικες και ότι διασκεδάζουν σε μια τάξη με θετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά έχουν δημιουργήσει και τη δική τους άποψη για το πώς πρέπει να είναι το μάθημα αποτελεσματικό. Σύμφωνα με την έρευνα των Cooper και McIntyre (1993) βρέθηκε ότι τόσο οι



δάσκαλοι όσο και οι μαθητές έχουν κάποιες παρόμοιες αντιλήψεις για το πώς πρέπει να είναι ένα μάθημα αποτελεσματικό και το τι πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι γι αυτό. Παρόλα αυτά υπάρχουν κάποιες σημαντικές διαφορές. Τα παιδιά δίνουν λεπτομερέστερες περιγραφές από τους δασκάλους για το πώς οι εκπαιδευτικές στρατηγικές αλληλεπιδρούν με τις διαδικασίες μάθησης. Ενώ, λοιπόν, τα παιδιά τείνουν να επικεντρώνονται στις σχέσεις των διαδικασιών μάθησης με τις εμπειρίες μάθησης, οι δάσκαλοι υιοθετούν μια ευρύτερη γκάμα υποθέσεων, μερικές από τις οποίες συχνά οδηγούν τους δασκάλους να χειρίζονται στρατηγικές και μεθόδους οι οποίες δεν είναι καθόλου σχετικές με την αποτελεσματική μάθηση. Έτσι παρατηρούμε μια διάσταση στις απαιτήσεις που έχουν τα παιδιά από το σχολείο και στο πως λειτουργούν οι δάσκαλοι με αποτέλεσμα και οι δύο πλευρές να έχουν διαφορετικά συναισθήματα και να υιοθετούν διαφορετικές στρατηγικές για να πάρουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα, λοιπόν, από την αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητών και μέσα από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους, τα παιδιά αξιολογούν τις συμπεριφορές του δασκάλου και έτσι άλλες τις αποδέχονται και άλλες όχι. Έτσι σχηματίζουν ένα πρότυπο για τον επιθυμητό εκπαιδευτικό και το πως πρέπει να συμπεριφέρεται, σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια τα οποία διαφέρουν ανάλογα με τις ηλικίες των παιδιών. Έτσι, για να βρεθούν αυτά τα χαρακτηριστικά που θεωρούν τα παιδιά ότι πρέπει να έχει ένας καλός δάσκαλος έγιναν πολλές έρευνες. Επίσης πολλά στοιχεία υιοθετήθηκαν για να οριστούν διαφορετικά χαρακτηριστικά του «καλού δασκάλου» (Verloop, 1995). Στις περισσότερες έρευνες οι πληροφορίες έχουν συλλεχθεί περισσότερο από συνεντεύξεις ή παρατήρηση των ίδιων των δασκάλων και λιγότερο από τους ίδιους τους μαθητές, από τους οποίους είναι σημαντικό να γνωρίζουμε την άποψή τους.

Οι Kutnick & Jules (1993) μελέτησαν παιδιά δημοτικού και γυμνασίου (8-16 ετών) στα νησιά Trinidad & Tobago, για να δουν ποια είναι η άποψή τους για το περιεχόμενο μιας καλής διδασκαλίας. Τα μικρά παιδιά ανέφεραν ως καλούς δασκάλους τους προσεκτικούς, περιποιημένους, εμφανίσιμους και έξυπνους και όσους χρησιμοποιούν σωματική τιμωρία. Τα παιδιά ηλικίας 11-12 ετών χαρακτήρισαν τον καλό δάσκαλο ως επαγγελματία, αφοσιωμένο, λαμπρό δάσκαλο και που δουλεύει για να έχει αποτελέσματα τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα τα κορίτσια διέκριναν περισσότερα χαρακτηριστικά «καλού δασκάλου» από ότι τα αγόρια. Υπήρχε, βέβαια, κάποια ομοιότητα ανάμεσα στα δύο φύλα σε ότι αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αντιλήψεις για τους καλούς δασκάλους και τις τεχνικές τους. Για παράδειγμα, τα αγόρια έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε ότι αφορά τον έλεγχο του δασκάλου και τη χρήση της τιμωρίας. Τα αγόρια ηλικίας 8 ετών ανέφεραν ότι οι καλοί δάσκαλοι θα πρέπει να είναι ευαίσθητοι στις ανάγκες τους. Σε ότι αφορά τα εξωτερικά και προσωπικά χαρακτηριστικά, τα κορίτσια διέκριναν περισσότερες φορές το φύλο του δασκάλου που θεωρούσαν καλό και προτιμούσαν δασκάλα. Από την άλλη μεριά τα μικρότερα αγόρια ήθελαν δασκάλα ενώ τα μεγαλύτερα δάσκαλο.

Όλα τα παιδιά διέκριναν την εξωτερική εμφάνιση και τη συχνή παρουσία στο σχολείο ως χαρακτηριστικά ενός καλού δασκάλου. Τα παιδιά ηλικίας 11-13 ετών έδωσαν προσοχή στο εκπαιδευτικό παρελθόν και στην αφοσίωση στη δουλειά και τα μεγαλύτερα παιδιά πρόσθεσαν και τις επαγγελματικές αρμοδιότητες. Όταν αναφέρονταν στη σχέση τους με τον δάσκαλο, τα παιδιά ανέμεναν ενδιαφέρον και καλοσύνη απέναντί

τους. Τα μικρότερα παιδιά ήθελαν ο δάσκαλός να είναι σαν τους γονείς τους ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά ήθελαν ο δάσκαλός να τους μεταδίδει ασφάλεια σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και χωρίς διακρίσεις. Ο έλεγχος αναφέρθηκε από όλα τα παιδιά ως στοιχείο του καλού δασκάλου. Συγκεκριμένα τα μικρότερα παιδιά ανέφεραν ότι οι καλοί δάσκαλοι διατηρούν τον έλεγχο της τάξης με την απειλή τιμωρίας.

Οι Beishuizen et al (2001) βρήκαν ότι τα παιδιά δημοτικού περιέγραψαν τους καλούς δασκάλους ως αφοσιωμένους συμβούλους. Οι δάσκαλοι, παρόλα αυτά, θεώρησαν ως καλή διδασκαλία το να αναπτύσσουν προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές. Τα μικρά παιδιά έδωσαν έμφαση στις ικανότητες των δασκάλων που είναι επικεντρωμένες στο έργο ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά έδωσαν χαρακτηριστικά προσωπικότητας στο μοντέλο « καλός δάσκαλός», έχοντας έντονη την ανάγκη αυτονομίας και ελέγχου αλλά και την ευκαιρία που παρέχει το σχολείο για να γίνουν ανεξάρτητοι. Από την άλλη οι δάσκαλοι, τόσο του δημοτικού όσο και του γυμνασίου, έδωσαν μια σαφή περιγραφή προσωπικότητας για τους δασκάλους.

Σύμφωνα με την έρευνα του Φράγκου (2002) πολλοί έφηβοι αγαπούν το σχολείο παρά τα επί μέρους παράπονα που έχουν και τις αντιρρήσεις τους για την ύλη των μαθημάτων. Βρίσκουν τους εκπαιδευτικούς συμπαθείς και με φιλικές διαθέσεις, αλλά καθώς προχωρούν προς το τέλος της μέσης εκπαίδευσης χάνουν το ενδιαφέρον για τα ακαδημαϊκά μαθήματα, στρεφόμενοι περισσότερο προς τις κοινωνικές εκδηλώσεις του σχολείου, τα παιχνίδια και τα σπορ. Τα περισσότερα παράπονα προς τους εκπαιδευτικούς, το σχολικό πρόγραμμα, την πειθαρχία και τους κανόνες του σχολείου εκφράζονται από τους μεγαλύτερους εφήβους, παρά απ' τους νεώτερους. Αυτό

συμβαίνει γιατί τα ενδιαφέροντα των μεγαλύτερων εφήβων δεν ικανοποιούνται πλέον και ο φόρτος εργασίας είναι μεγαλύτερος. Σε ότι αφορά τα «αρεστά» και «μη-αρεστά» χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι μαθητές δίνουν έμφαση στα προσωπικά χαρακτηριστικά και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με αυτούς περισσότερο από ότι στις γνώσεις. Στα θετικά χαρακτηριστικά τα παιδιά ανέφεραν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ευγενής, φιλικός, ευχάριστος, δίκαιος, αμερόληπτος και με πειθαρχία αυστηρή αλλά σταθερή και δίκαιη. Θα πρέπει ακόμη να κάνει τη διδασκαλία ενδιαφέρουσα, να εξηγεί καλά το μάθημα, να βοηθάει τους μαθητές και να τους αφήνει να εκφράζονται ελεύθερα. Από την άλλη μεριά στα αρνητικά χαρακτηριστικά οι μαθητές ανέφεραν την αγένεια, τον σαρκασμό, την προσβολή, τα ατυχή αστεία τη νευρικότητα, την αδικία και την αυστηρή τιμωρία καθώς και το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι πληκτικός, δεν γνωρίζει πολλά, δεν βοηθάει και δίνει πολύ εργασία στο σπίτι.

Ο Baker (1999) σε ένα δείγμα παιδιών 3<sup>ης</sup> - 5<sup>ης</sup> δημοτικού βρήκε ότι τα παιδιά που βιώνουν πιο υποστηρικτικές σχέσεις με τους δασκάλους τους ήταν πιο ευχαριστημένα στο σχολείο. Οι Skinner και Belmont (1993) βρήκαν ότι παιδιά γυμνασίου που οι δάσκαλοί τους θωρούνταν ότι είχαν στενές προσωπικές σχέσεις μαζί τους, ένιωθαν κοινωνικά συνδεδεμένα με την τάξη και ενισχύονταν η ακαδημαϊκή τους απόδοση. Μια στενή και άνετη σχέση με τον δάσκαλο μπορεί να είναι πιο σημαντική στα μικρά παιδιά που έχουν συνηθίσει περισσότερο τους ενήλικες σαν προστάτες παρά σαν ξεχωριστά άτομα που σχετίζονται κυρίως με τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Οι ασφαλείς σχέσεις με τους δασκάλους μπορεί να είναι πολύ χρήσιμες στα παιδιά που κινδυνεύουν

να αποτύχουν, κάνοντας τα να αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλή (Valeski & Stipek, 2001).

### **1.1.3 Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τους σχολικούς και κοινωνικούς κανόνες.**

Εκτός από τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για τον δάσκαλο ένας από τους τομείς που έρχονται, από το πρώτο κιόλας έτος, να κατανοήσουν είναι η εξουσία και οι σχολικοί κανόνες. Στην έρευνα των Buchanan, Barrow & Barrette (1998) για το διαχωρισμό που κάνουν τα παιδιά στους κανόνες του σχολείου, βρέθηκε ότι τα παιδιά διαθέτουν μια αξιόλογη ικανότητα αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας του συστήματος των σχολικών νόμων με το να τους διαχωρίζουν και να τους τοποθετούν αποτελεσματικά σε ένα σύνολο. Ακόμη και τα μικρότερα παιδιά οργανώνουν τους κανόνες όπως τα μεγαλύτερα παιδιά. Παρόλη τη διαφορετικότητα των ηλικιών, όλα τα παιδιά κρίνουν τους κανόνες σύμφωνα με τον τύπο τους και όχι με την ηλικία που αυτά βρίσκονται. Επίσης σχεδόν όλα τα παιδιά γνωρίζουν ξεκάθαρα το ποιος έχει την εξουσία πάνω στους κανόνες του σχολείου (ονομαστικά ο διευθυντής και οι δάσκαλοι) και ομόφωνα απαγορεύουν να δώσουν ένα ρόλο στους γονείς για το θέμα αυτό. Υποστηρίζοντας τα παραπάνω μια ακόμη έρευνα (Laura, 1991, 1995) βρήκε ότι τα παιδιά έχουν αίσθηση του σχολικού συστήματος από μικρή ηλικία και αντιλαμβάνονται ότι η εξουσία προέρχεται από αυτούς που κρατούν οργανωτικούς ρόλους στο σχολείο. Επιπρόσθετα υπάρχουν κάποια στοιχεία που δείχνουν ότι η ηθική αντίληψη των παιδιών για τους κανόνες μπορεί να επηρεαστεί από την είσοδό τους σε ένα κοινωνικό περιβάλλον.

#### **1.1.4 Η επικέντρωση στον εαυτό και η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον ρόλο τους ως μαθητές.**

Τα παραπάνω δείχνουν ότι το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών είναι σημαντικό και επηρεάζει την ηθική γνώση τους αλλά και την ψυχολογική τους κατάσταση. Έτσι, ακόμη και η αντιμετώπιση από το δάσκαλό τους μπορεί να επηρεάσει την ψυχολογία τους και τις αντιλήψεις που έχουν τα ίδια τα παιδιά για την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Stipek (1998) τα μεγαλύτερα παιδιά είναι ικανά να δώσουν ακριβείς προβλέψεις για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Οι περισσότερες έρευνες μικρότερων παιδιών βρήκαν ότι οι υπολογισμοί των ακαδημαϊκών τους ικανοτήτων είναι υψηλότερες από τις αντικειμενικές και αρχίζουν να αντικειμενοποιούνται από τη 2<sup>α</sup> και 3<sup>η</sup> δημοτικού. Ευρήματα από άλλες έρευνες με μεγαλύτερα παιδιά (Skinner, 1995) έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των ικανοτήτων τους είναι υψηλότερες σε τάξεις με κάποια οργάνωση. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα παιδιών της 3<sup>ης</sup> με 5<sup>ης</sup> δημοτικού σε τάξεις που οι δάσκαλοι επικοινωνούσαν ξεκάθαρα μαζί τους και ήταν σταθεροί στις απαντήσεις τους, τα παιδιά είχαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες από παιδιά σε λιγότερο προβλέψιμες και λιγότερο σταθερές τάξεις (Connell & Wellborn, 1991. Skinner et al, 1990. Skinner & Belmont, 1993).

Από την άλλη μεριά, έρευνα σε παιδιά παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείων, υποστήριξε ότι πολύ οργανωμένες και δασκαλοκεντρικά οργανωμένες τάξεις είχαν αρνητικά αποτελέσματα στις αντιλήψεις των μικρών παιδιών για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Stipek, 1995). Παράλληλα όμως, βρέθηκε ότι τόσο οι χαοτικές, μη προβλέψιμες τάξεις όσο και οι πολύ οργανωμένες με κανόνες τάξεις

σχετίζονται με χαμηλές αντιλήψεις των παιδιών για τις ικανότητες τους στο σχολείο και με αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο γενικότερα ( Valeski & Stipek, 2001).

Μιλώντας, λοιπόν για την ψυχολογική κατάσταση των παιδιών σε μια τάξη, βλέπουμε ότι κάποιοι μαθητές αισθάνονται κάποια ένταση κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά ακόμα και με την είσοδό τους στο σχολείο κάθε μέρα. Ένα από τα πιο σημαντικά συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά από τα πρώτα κιόλας χρόνια στο σχολείο είναι το άγχος (stress). Τα παιδιά και οι έφηβοι βιώνουν μια μεγάλη γκάμα στρεσογόνων παραγόντων που σχετίζονται με το σχολείο όπως ακαδημαϊκά προβλήματα και προβλήματα με τους συνομήλικους. Μπορεί τα αγόρια και τα κορίτσια να βιώνουν το άγχος με τους ίδιους τρόπους αλλά τα δύο φύλα κοινωνικοποιούνται διαφορετικά στις απαιτήσεις του τι είναι αποδεκτό και τι όχι στους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων. Αυτό βέβαια οφείλεται στο γεγονός ότι τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια παρέχονται διαφορετικές αμοιβές και τιμωρίες στην αντιμετώπιση ή στην αποτυχία αντιμετώπισης μιας αποτυχίας από τους γονείς και κυρίως από τους δασκάλους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη. Τα παιδιά που έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιτυχίες χρησιμοποιούν θετικές στρατηγικές για να τις πετύχουν όπως για παράδειγμα το να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν έχουν υψηλές επιδόσεις χρησιμοποιούν το θυμό για να τις αντιμετωπίσουν. Έχει επίσης βρεθεί ότι οι θετικές και επικεντρωμένες στο έργο στρατηγικές σχετίζονται με ακαδημαϊκή επιτυχία ενώ στρατηγικές άμυνας σχετίζονται με σχολική αποτυχία (Mantzicopoulos, 1990Tero & Connel, 1984.).

Οι μαθητές που έχουν ένα ιστορικό να παίρνουν υψηλούς βαθμούς έχουν αναπτύξει μία θετική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και θα συνεχίσουν να δουλεύουν για υψηλούς βαθμούς. Είναι θετικοί και επικεντρωμένοι στην άσκηση και πιθανότατα να συμπεριφερθούν το ίδιο και στο ενδεχόμενο της αποτυχίας που θα οδηγήσει σε καλύτερη προσπάθεια. Οι Brodzinsky et al (1992) βρήκαν ότι τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές επικεντρωμένες στη λύση του προβλήματος, ενώ παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση θα χρησιμοποιήσουν στρατηγικές αποφυγής.

Στην έρευνα των Rijave & Brdar (1997) τα κορίτσια αποδέχονταν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τους άλλους για την ακαδημαϊκή τους αποτυχία, πιο συχνή κοινωνική υποστήριξη και είχαν λιγότερες ανικανοποίητες αντιδράσεις όταν συγκρίνονταν με τα αγόρια. Τα αγόρια και τα κορίτσια στο δημοτικό βέβαια αντιμετωπίζονται το ίδιο από το σχολικό τους περιβάλλον ενώ στο γυμνάσιο η αντιμετώπιση αυτή διαφοροποιείται και έτσι τα κορίτσια τείνουν να έχουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα από ότι τα αγόρια.

Το γεγονός ότι τα κορίτσια στο γυμνάσιο είναι πιο υπεύθυνα μπορεί να οφείλεται ότι σ' αυτή την ηλικία τα κορίτσια είναι πιο κοινωνικά και συναισθηματικά ώριμα από τα αγόρια. Αυτό βέβαια, είναι πιθανό να αποτελεί αποτέλεσμα της διαφορετικής αντιμετώπισης των γονιών και των δασκάλων που έχουν διαφορετικές απαιτήσεις από τα αγόρια και τα κορίτσια σε ότι αφορά τους αποδεκτούς ή όχι τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων. Αντιδράσεις όπως το να μαλώνεις με κάποιον και να φωνάζεις είναι περισσότερο αποδεκτές για τα αγόρια παρά για τα κορίτσια.



Η διαφορετική ιδιοσυγκρασία αλλά και η διαφορετική αντιμετώπιση των δύο φύλων θα επηρεάσει και τη γενικότερη αντίληψη τους για το σχολείο, τους τρόπους οργάνωσής του αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα και το ίδιο το σχολείο ως θεσμός με την διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητά του περιεχομένου του, επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών μέσα σ' αυτό. Έτσι τα παιδιά θέλουν χρόνο για να το κατανοήσουν και να αντιληφθούν τις σχέσεις ανάμεσα στους διαφορετικούς τομείς του. (Buchanan-Barrow & Barrette 1996,1998. Emler & Ohanar & Moschovici, 1987).

Παράλληλα, η διαφορετική αντιμετώπιση των δύο φύλων από τους γονείς και περισσότερο τους εκπαιδευτικούς μπορεί να καθορίσει τον τρόπο που τα παιδιά σκέφτονται για τον εαυτό τους και το ρόλο που έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα έχει αποδειχθεί ότι τα επίπεδα αισιοδοξίας και απαισιοδοξίας που έχει κάποιος, μπορεί να επηρεάσουν τα επίπεδα του γενικότερου ενδιαφέροντος στο σχολείο ακόμη και στα μικρά παιδιά που πάνε για πρώτη φορά σχολείο (Koizumi 1995. Stipek & Lamb & Zigler, 1981). Η αισιοδοξία φαίνεται να σχετίζεται με έντονα συναισθήματα προσωπικής ικανότητας να ενεργούν τα παιδιά αποτελεσματικά και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων. Βέβαια τα επίπεδα αισιοδοξίας και απαισιοδοξίας φαίνεται να συνδέονται με κοινωνικούς, βιολογικούς και προσωπικούς παράγοντες. Παρόλα αυτά οι Fischer και Leitenberg (1986) δεν διαπίστωσαν διαφορές στα επίπεδα αισιοδοξίας και απαισιοδοξίας στα παιδιά ηλικίας 10 ετών.

## 1.2 ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### 1.2.1 Η γρήση και η συμβολή των προβολικών τεστ

Γενικά πιστεύεται ότι η τέχνη αποτελεί μια έκφραση συναισθημάτων και ιδεών, καθώς και μια προσπάθεια παραγωγής μιας εικόνας. Στην πραγματικότητα, σε κάποιες μορφές ενήλικης τέχνης η επικοινωνία του συναισθήματος μπορεί να είναι πιο σημαντική από την παραγωγή μιας οπτικά σωστής απεικόνισής. Ενώ εκπαιδευμένοι καλλιτέχνες ίσως προσπαθούν εσκεμμένα να μεταδώσουν συναίσθημα, πολλοί ψυχολόγοι πίστευαν για καιρό ότι ο καθένας, εκπαιδευμένος ή όχι στην τέχνη, μπορεί ασυνείδητα να εκφράσει κάτι από τη συναισθηματική του κατάσταση όταν του ζητηθεί να σχεδιάσει ή να χρωματίσει μια εικόνα. Η Goodenough (1926), αν και αρχικά ενδιαφέρθηκε για την αξιολόγηση της νοημοσύνης μέσω των σχεδίων, παρατήρησε ότι η ανάλυση των παιδικών σχεδίων μπορεί ακόμα να χρησιμοποιηθεί για τη συναισθηματική αξιολόγηση των παιδιών.

Η άποψη ότι οι ζωγραφιές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προσδιορίσουν πτυχές των συναισθημάτων και της προσωπικότητας άρχισε να αποκτά ισχύ γύρω στο '40, οπότε και τα σχέδια μελετήθηκαν ως οπτικές αναπαραστάσεις των εσωτερικών ψυχολογικών καταστάσεων. Εκείνη την εποχή εμφανίστηκε ο όρος «προβολικό σχέδιο» και αναπτύχθηκαν προβολικές δοκιμασίες βασιζόμενες στην αποδεκτή πεποίθηση ότι οι ζωγραφιές απεικονίζουν την εσωτερική ψυχολογική πραγματικότητα και τις υποκειμενικές εμπειρίες του ατόμου που σχεδιάζει τις εικόνες. Οι προβολικές δοκιμασίες βασίστηκαν στην ιδέα ότι οι αντιδράσεις των παιδιών μέσα από το σχεδιασμό συγκεκριμένων

μορφών, όπως οι άνθρωποι, ή συνηθισμένων θεμάτων, όπως σπίτια δέντρα ή άλλα αντικείμενα, αντανακλούν την προσωπικότητα, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά. Θεωρήθηκε ότι η ζωγραφική προσφέρει μια εναλλακτική μορφή αυτοέκφρασης, η οποία είναι σε θέση να αποκαλύψει στοιχεία που δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά.

Για να αναλυθούν, λοιπόν, τα συναισθήματα των παιδιών όταν ζωγραφίζουν ανθρώπινες φιγούρες, τα προβολικά τεστ μελετούν τα στοιχεία που τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο να απεικονίζουν, το μέγεθος των φιγούρων ή τμημάτων τους, την απόσταση μεταξύ τους και τις λεπτομέρειες που διαθέτουν. Συγκεκριμένα η Machover (1949) πίστευε ότι στη δημιουργία ενός σχεδίου τα παιδιά θα τονίσουν τα στοιχεία που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και έχουν προσωπική σημασία γι' αυτά. Έτσι υποστήριξε ότι τα αγόρια-έφηβοι που είναι ανώριμα ψυχοσεξουαλικά θα τονίσουν τα στήθη στα σχέδια της θηλυκής φιγούρας αντανακλώντας την απασχόληση τους με αυτό το μέρος του σώματος.

Αρκετοί, λοιπόν, κλινικοί διερεύνησαν τις κλινικές δυνατότητες των προβολικών σχεδίων. Το προβολικό τεστ Σπίτι-Δέντρο-Άνθρωπος, για παράδειγμα, απαιτεί από το παιδί να σχεδιάσει ένα σπίτι, ένα δέντρο και ένα άνθρωπο. Το σχέδιο που προκύπτει ερμηνεύεται με βάση την υπόθεση ότι κάθε πράγμα λειτουργεί ως σύμβολο για κάποιες συναισθηματικά σημαντικές πλευρές της ζωής και των εμπειριών του παιδιού (Buck, 1948). Σύμφωνα με τον Hammer (1958), το σπίτι μπορεί να συμβολίζει το σώμα του παιδιού, τη μητέρα ή το πατρικό σπίτι. Το δέντρο υποστηρίζεται ότι πιθανόν αντανακλά τα σχετικά βαθύτερα και πιο ασυνείδητα συναισθήματα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους. Ο

άνθρωπος εκφράζει τη συνειδητή άποψη που τα παιδιά έχουν για τον εαυτό τους και για τις σχέσεις τους με τον υπόλοιπο κόσμο.

Ωστόσο, ίσως τη μεγαλύτερη επιρροή από όλους αυτούς τους πρώτους ερευνητές άσκησε η Karen Machover (1949), της οποίας η δουλειά στα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας θεωρείται ακόμα καθοριστικός οδηγός για την προβολική ερμηνεία των σχεδίων. Η Machover παρήγαγε ένα τεστ σχεδίασης φιγούρας, που σήμερα αναφέρεται συχνά ως τεστ «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο». Οι αναλύσεις της Machover σχετικά με τα σχέδια που προκύπτουν βασίζονται κυρίως στην υπόθεση ότι το παιδί προβάλλει την αυτοεικόνα του στα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας. Η Machover θεώρησε τα σχέδια εκφράσεις των πιο μόνιμων και διαρκών στοιχείων της προσωπικότητας του παιδιού παρά εκφράσεις των προσωρινών συναισθηματικών καταστάσεων.

Από την άλλη μεριά, η Elizabeth Koppitz προσέφερε μια πολύ διαφορετική προσέγγιση στις συναισθηματικές-εκφραστικές πλευρές του σχεδίου από αυτήν της Machover. Η Koppitz βάσισε τη δουλειά της στην υπόθεση ότι τα σχέδια ανθρώπινης φιγούρας «αντανακλούν κυρίως το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και τις διαπροσωπικές του σχέσεις, δηλαδή τις στάσεις του απέναντι στον εαυτό του και απέναντι στους σημαντικούς άλλους της ζωής του» (Koppitz, 1968,σελ 3). Η Koppitz εξέφρασε την άποψη ότι τα σύγχρονα άγχη εκφράζονται επίσης στο σχέδιο, το οποίο θεωρούσε περισσότερο αντανάκλαση της τρέχουσας συναισθηματικής κατάστασης παρά των μόνιμων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ή της «εικόνας του σώματος» (Machover, 1949).

Για το δικό της τεστ σχεδίου ανθρώπινης φιγούρας η Koppitz στηρίχτηκε σ' ένα μόνο σχέδιο από το παιδί αντί για δύο σχέδια που

απαιτούνται στο τεστ της Machover «Ζωγράφησε έναν άνθρωπο». Η Korritz υποστήριξε ότι οι επιπλέον πληροφορίες που αντλούνται από το δεύτερο σχέδιο δε δικαιολογούν τον επιπλέον χρόνο που απαιτείται. Επιπλέον ένα από τα πλεονεκτήματα της προσέγγισης της Korritz σε σχέση με αυτήν της Machover, είναι ότι η Korritz έλαβε υπόψη της τις αλλαγές στα παιδικά σχέδια που χαρακτηρίζουν τη φυσιολογική σχεδιαστική ανάπτυξη. Πρόκειται για μια ουσιαστική βελτίωση, διότι, όπως η ίδια η Korritz αναφέρει, η παρουσία ή η απουσία μιας συγκεκριμένης λεπτομέρειας μπορεί να είναι κλινικά σημαντική σε μια ηλικία αλλά όχι σε μια άλλη.

Προκειμένου να αξιολογήσει τις εξελικτικές αλλαγές στα σχέδια ανθρώπινης φιγούρας, η Korritz επινόησε μια ταξινόμηση εξελικτικών δεικτών αντικειμενικά προσδιορισμένων. Η Korritz θεωρούσε εξελικτικούς δείκτες αυτά τα χαρακτηριστικά των σχεδίων ανθρώπινης φιγούρας που είναι σπάνια στα σχέδια των μικρών παιδιών και γίνονται όλο και πιο συνηθισμένα στα σχέδια των μεγαλύτερων παιδιών. Τα εξελικτικά στοιχεία που προσδιορίστηκαν καλύπτουν σε γενικές γραμμές τα άκρα, τα χαρακτηριστικά του προσώπου και το ρουχισμό. Σαν αποτέλεσμα των ερευνών της και παίρνοντας στοιχεία από τη δουλειά των Machover και Hammer, η Korritz (1968) προσδιόρισε επίσης τριάντα συναισθηματικούς δείκτες που μπορούν να βρεθούν στα παιδικά σχέδια ανθρώπινης φιγούρας. Κάποια παραδείγματα συναισθηματικών δεικτών είναι: χοντρή ασυμμετρία των άκρων, απεικόνιση των δοντιών, τα πόδια σχεδιασμένα να πιέζονται μεταξύ τους, παράλειψη ορισμένων χαρακτηριστικών του προσώπου και παράλειψη των άκρων.

## 1.2.2 Παράγοντες του σχεδίου στους οποίους αποδίδεται άλλη προβολική σημασία

### 1.2.2.1 Η σημασία του μεγέθους στα παιδικά σχέδια

Η ιδέα ότι τα προσωπικά ή συναισθηματικά σημαντικά θέματα θα τονιστούν σ'ένα σχέδιο δεν περιορίζεται στις κλινικές αναλύσεις της τέχνης. Το μέγεθος τόσο ολόκληρης της ανθρώπινης φιγούρας, όσο και κάποιων σημείων της σε μια εικόνα, μερικές φορές χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη σπουδαιότητα του απεικονιζόμενου προσώπου. Μερικοί ερευνητές ισχυρίστηκαν ότι τα παιδιά, ιδιαίτερα τα παιδιά ηλικίας κάτω των έξι ετών, είναι δυνατόν επίσης να χρησιμοποιούν το μέγεθος στα σχέδιά τους για να δηλώσουν τη σπουδαιότητα του θέματος.

Μία υπόθεση που εμφανίζεται συχνά είναι ότι τα παιδιά μεγεθύνουν το μέρος του σώματος που θεωρούν πιο σημαντικό. Συγκεκριμένα, τα παιδιά τείνουν να υπερεκτιμούν το κεφάλι στις ανθρώπινες φιγούρες που ζωγραφίζουν. Αρκετοί ερευνητές υποστήριξαν ότι αυτή η υπερεκτίμηση του κεφαλιού αντανακλά τη σπουδαιότητα, που τα παιδιά αποδίδουν στο κεφάλι, ως κέντρο των αισθητηρίων οργάνων και των νοητικών λειτουργιών (Arnheim, 1974. Montensen, 1984). Τα αποτελέσματα, όμως, πρόσφατων ερευνών (π.χ. Henderson & Thomas, 1990. Selfe, 1983. Thomas & Tsalimi, 1988) έδειξαν ότι το μέγεθος του κεφαλιού επηρεάζεται από τον τρόπο που το παιδί οργανώνεται όταν θέλει να ζωγραφίσει μια ανθρώπινη φιγούρα. Οι παραπάνω ερευνητές υποστήριξαν ότι το κεφάλι πιθανόν να ζωγραφίζεται μεγαλύτερο γιατί περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Αντίθετα το σώμα δεν χρειάζεται τόσο μεγάλο περίγραμμα, γιατί τα παιδιά δεν επιθυμούν συνήθως να απεικονίζουν πολλές λεπτομέρειες σε ότι αφορά τον

ρουχισμό. Επομένως το παιδί φροντίζει να μεγαλώνει το περίγραμμα του κεφαλιού, προκειμένου να εξασφαλίσει αρκετό χώρο για τον σχεδιασμό των ματιών, της μύτης, του στόματος και ίσως των φρυδιών, των βλεφαρίδων και των αυτιών.

Για να το ερευνήσουν αυτό οι Henderson & Thomas (1990) ζήτησαν από παιδιά ηλικίας 4-7 ετών να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο που να φαίνονται τα δόντια του. Στα σχέδια που έκαναν τα παιδιά το κεφάλι του ανθρώπου μεγάλωνε αισθητά, ενώ όταν τους ζήτησαν να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπό που να φαίνεται το σακάκι του, μεγάλωνε πολύ το μέγεθος του σώματος. Από την άλλη, όταν ζήτησαν από τα παιδιά να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο από πίσω, υπονοώντας ότι τα παιδιά δεν χρειάζονταν να ζωγραφίσουν το πρόσωπο, το κεφάλι σχεδιάστηκε μικρότερο από ότι συνήθως. Από την πλευρά τους οι Thomas & Tsalimi (1988) θέλησαν να εξηγήσουν την υπερεκτίμηση του κεφαλιού, διερευνώντας το κατά πόσο η σειρά με την οποία σχεδιάζονται τα διάφορα μέρη του σώματος επηρεάζει το μέγεθος τους. Μελετώντας, λοιπόν παιδιά 5-8 ετών βρήκαν ότι η υπερεκτίμηση του κεφαλιού οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν προγραμματίζουν επαρκώς το διαθέσιμο χώρο που έχουν, πριν αρχίσουν να σχεδιάζουν. Έτσι τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν το σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας από το κεφάλι το οποίο καταλαμβάνει αρκετό χώρο στο χαρτί με αποτέλεσμα να μένει λίγος διαθέσιμος χώρος για την απεικόνιση του σώματος και των ποδιών και έτσι να εμφανίζεται το φαινόμενο της υπερεκτίμησης του κεφαλιού.

Εκτός από την υπερεκτίμηση του κεφαλιού, υποστηρίζεται ότι όλη η υπερεκτίμηση του μεγέθους κάποιων φιγούρων στις ζωγραφιές των παιδιών υποδηλώνει τη σημαντικότητά τους και η υποτίμηση του

μεγέθους κάποιων άλλων φιγούρων δείχνει την ασημαντότητά τους (Löwenfield, 1939. Löwenfield & Brittain, 1975).

Αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να διερευνήσουν τα αποτελέσματα που έχει η σπουδαιότητα του θέματος στο μέγεθος του σχεδίου. Ο Craddick (1961), οι Sechrest και Wallace (1964) και οι Solley και Haigh (1957) πραγματοποίησαν έρευνες βασισμένες στην υπόθεση ότι ο Άγιος Βασίλης γίνεται πιο σημαντικός για τα παιδιά την Βόρειας Αμερικής καθώς πλησιάζουν τα Χριστούγεννα. Παρόλο, λοιπόν, που βρέθηκε ότι τα σχέδια του Άγιου Βασίλη μεγαλώνουν σε μέγεθος όσο πιο κοντά στα Χριστούγεννα σχεδιάζονται και μικραίνουν ξανά σε μέγεθος μετά τις γιορτές, υπήρξαν κάποια προβλήματα στην ερμηνεία. Πρώτον, δεν λαμβάνονταν υπόψη ότι τα παιδιά εκτίθενται περισσότερο σε εικόνες του Άγιου Βασίλη κατά την περίοδο πριν από τα Χριστούγεννα και έτσι τα παιδιά έκαναν τις φιγούρες μεγαλύτερες για να χωρέσουν όλες τις λεπτομέρειες που είχαν αντιληφθεί. Επίσης, οι Wallace και Leggett (1972) βρήκαν στο δείγμα τους, ότι το μέγεθος του Άγιου Βασίλη δεν μειώνονταν μετά τα Χριστούγεννα, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την υπόθεση ότι μειώνεται η σημαντικότητα της φιγούρας.

Ένας άλλος παράγοντας επιδρά όταν τα θέματα που συγκρίνονται σε μέγεθος σχεδιάζονται στο ίδιο φύλλο χαρτιού. Ειδικότερα, μπορεί να εμφανίζεται ένα φαινόμενο σπουδαιότητας στο μέγεθος όταν το πιο σημαντικό θέμα σχεδιάζεται πρώτο και, εξαιτίας του ανεπαρκούς προγραμματισμού, δεν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χώρος στο χαρτί για μια σωστή οπτική απεικόνιση του δεύτερου θέματος. Οι Thomas & Tsalimi (1988) ερευνώντας το μέγεθος φιγούρων σε ζωγραφιές παιδιών ηλικίας 4-9 ετών, έδειξαν ότι τέτοιες αποτυχίες προγραμματισμού αποτελούν έναν παράγοντα που επηρεάζει τη συνηθισμένη υπερεκτίμηση



του μεγέθους του κεφαλιού όταν το κεφάλι σχεδιάζεται πριν από το υπόλοιπο σώμα στα παιδικά σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας.

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Craddick, 1963), υποστηρίζεται ότι τα παιδιά μειώνουν το μέγεθος από τις φιγούρες που τους τρομάζουν και τους αγχώνουν. Για παράδειγμα, οι μάγισσες του Halloween ήταν μικρότερες κατά την περίοδο του Halloween από εκείνες που ζωγραφίζονταν πριν ή μετά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Οι Fox και Thomas (1990) σύγκριναν παιδικά σχέδια με μάγισσες του Halloween και με κοινές γυναίκες μια εβδομάδα πριν, μια μέρα πριν και μια εβδομάδα μετά το Halloween. Παράλληλα, χρησιμοποίησαν και ερωτηματολόγιο για να μετρήσουν το φόβο των παιδιών για τις μάγισσες. Στην έρευνά τους βρήκαν ότι τα σχέδια των μαγισσών και των άλλων γυναικών ήταν πολύ μικρότερες την περίοδο του Halloween σε σχέση με εκείνες μια εβδομάδα πριν, ενώ μια εβδομάδα μετά και οι δύο φιγούρες ήταν λίγο μεγαλύτερες από αυτές που έγιναν κατά τη διάρκεια του Halloween. Επιπρόσθετά για να δουν οι δύο ερευνητές εάν τα παιδιά που έχουν ουσιαστικό φόβο για τις μάγισσες μειώνουν το μέγεθος τους, συνέκριναν τα σχέδια παιδιών που τις φοβούνται με εκείνα των παιδιών που δεν τις φοβούνται. Οι Fox και Thomas βρήκαν ότι τα παιδιά που φοβούνται τις μάγισσες, τις ζωγράφιζαν μικρότερες και τις κοινές γυναίκες μεγαλύτερες σε σχέση με τα παιδιά που δεν φοβούνται τις μάγισσες. Αυτό το εύρημα ενισχύει την υπόθεση ότι τα παιδιά προσπαθούν να μειώσουν το αίσθημα του φόβους τους, μειώνοντας το μέγεθος της φιγούρας που τους το προκαλεί.

Μία ακόμα έρευνα για τη σημασία που έχει το μέγεθος μιας φιγούρας στα σχέδια των παιδιών, έγινε από τους Thomas, Chaigne και Fox (1989). Οι ερευνητές ζήτησαν από παιδιά 4-9 ετών να αντιγράψουν

το εξωτερικό περίγραμμα μιας φιγούρας έτσι ώστε να μην χρειαστεί να σκεφτούν το πόσο χώρο πρέπει να καταναλώσουν για να ζωγραφίσουν και λεπτομέρειες. Στη συνέχεια τους ζήτησαν να αντιγράψουν ξανά τη φιγούρα, λέγοντάς είτε ότι πρόκειται για έναν καλό άνθρωπο που νοιάζεται για τους άλλους είτε για έναν κακό άνθρωπο που κλέβει καραμέλες και άλλα πράγματα. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι τα παιδιά που ζωγράφισαν τις καλές φιγούρες πρώτα, τις έκαναν μεγαλύτερες ενώ τα παιδιά που ξεκινούσαν από τις κακές φιγούρες, τις έκανα μικρότερες πάντα σε σύγκριση με την «ουδέτερη» αρχική φιγούρα. Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα καλό ή ένα κακό μαγικό μήλο. Τα καλά αντικείμενα ζωγραφίζονταν μεγαλύτερα ενώ μειώνονταν το μέγεθός τους όταν χαρακτηρίζονταν ως κακά.

Παρόλο που οι παραπάνω έρευνες είναι πολύ χρήσιμες, είναι λίγο «τεχνητές» γιατί τα παιδιά δεν ζωγραφίζουν μεμονωμένες φιγούρες αλλά ομάδες φιγούρων πάνω στο ίδιο χαρτί. Εάν, όμως, μπορούσαν να ελεγχθούν η σειρά που ζωγραφίζονταν οι φιγούρες και η θέση που καταλάμβαναν στη σελίδα, τα παιδιά θα εξακολουθούσαν να ζωγραφίζουν τις καλές φιγούρες μεγαλύτερες και τις κακές φιγούρες μικρότερες; Μία έρευνα των Cotterill και Thomas (1990) έδειξε ότι το φαινόμενο του μεγέθους αντιστρέφεται όταν ζητείται από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ή να συγκρίνουν δύο φιγούρες στην ίδια σελίδα και έτσι η κακή φιγούρα εμφανίζεται να είναι η μεγαλύτερη και η μικρότερη να χαρακτηρίζεται ως καλή. Παρόλα αυτά η παραπάνω έρευνα δεν έχει, ακόμα, επαναληφθεί γι' αυτό και είναι λίγο νωρίς να θεωρηθεί αξιόπιστη.

### 1.2.2.2 Η απόσταση ανάμεσα στις φιγούρες

Εκτός, όμως από τη σημασία που δίνουν τα παιδιά στο μέγεθος της φιγούρας ή ακόμα και στο μέγεθος συγκεκριμένων μερών της, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που υπολογίζονται στην ερμηνεία του προβολικού σχεδίου, όπως είναι η απόσταση ανάμεσα στις φιγούρες. Συγκεκριμένα, μία αντίληψη που επικρατεί στην κλινική πρακτική (Di Leo, 1973. Korritz, 1968. Machover, 1949, 1951) είναι ότι η απόσταση ανάμεσα στη φιγούρα που αναπαριστά τον εαυτό τους και στις άλλες φιγούρες που ζωγραφίζουν τα παιδιά σε μια σκηνή, δείχνει αρκετά πράγματα για το πώς το κάθε παιδί αντιμετωπίζει συναισθηματικά αυτές τις φιγούρες. Συγκεκριμένα η στενή εγγύτητα στη σελίδα θεωρείται ότι δείχνει και στενή συναισθηματική σχέση στην πραγματικότητα. Για να μελετήσουν αυτή την υπόθεση, οι Thomas και Gray (1992) ζήτησαν από παιδιά 4-6 ετών να ολοκληρώσουν δύο μισές φιγούρες οι οποίες αναπαριστούσαν τον εαυτό τους. Στη διαδικασία υπήρχαν και δύο συνθήκες. Τα παιδιά που ζωγράφιζαν τις δύο φιγούρες σε ξεχωριστά χαρτιά είχαν στη μία να κάνουν τον εαυτό τους με τον καλύτερό τους φίλο, ενώ στην άλλη θα τον ζωγράφιζαν μαζί με ένα παιδί που δεν συμπαθούν πάρα πολύ. Στην δεύτερη συνθήκη υπήρχε ήδη η φιγούρα του εαυτού στη μέση της σελίδας και τα παιδιά καλούνταν να ζωγραφίσουν τον φίλο τους από τα αριστερά και την τρίτη φιγούρα από τα δεξιά της σελίδας. Και στις δύο συνθήκες τα μισά παιδιά ζωγράφιζαν πρώτα τον φίλο και τα άλλα μισά ξεκινούσαν με το όχι και τόσο συμπαθή άτομο.

Οι Thomas και Gray μετρώντας τις φιγούρες βρήκαν ότι τόσο οι αρεστές όσο και οι μη-αρεστές φιγούρες ζωγραφίστηκαν πιο μακριά από τον εαυτό στη συνθήκη με τα δύο διαφορετικά χαρτιά σε σύγκριση με τη συνθήκη όπου τα παιδιά είχαν ένα χαρτί. Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη

συνθήκη, η μη-αρεστή φιγούρα σχεδιάστηκε αρκετά μακρύτερα από την φιγούρα-εαυτό σε σύγκριση με την αρεστή φιγούρα, γεγονός που ενίσχυε την υπόθεση. Αντίθετα, στη δεύτερη συνθήκη δεν υπήρξε τόσο σημαντική διαφορά και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μη-αρεστή φιγούρα βρίσκονταν πιο κοντά στη φιγούρα-εαυτό από ότι η αρεστή φιγούρα. Αυτό, βέβαια, το αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη οργάνωσης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όταν ζωγραφίζουν πολλές φιγούρες στην ίδια σελίδα.

### **1.3 Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΣΑΝ ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Μελετώντας τις παραπάνω έρευνες βλέπουμε ότι πολλοί παράγοντες μπορεί να είναι υπεύθυνοι για τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους, σχέσεις οι οποίες βασίζονται κατά κύριο λόγο στο φύλο, για τις αντιλήψεις που σχηματίζουν για τους δασκάλους τους και που διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών αλλά και για το πώς τα παιδιά κατανοούν τους κανόνες του σχολείου, συμμορφώνονται μ' αυτούς και αναπτύσσουν τις αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, είδαμε ότι πολλοί παράγοντες σχετίζονται με τη διαδικασία κατασκευής ενός σχεδίου και μπορούν επίσης να επηρεάσουν και το μέγεθός του όπως προβλήματα προγραμματισμού, παρουσία λεπτομερειών. Αν και η σπουδαιότητα ενός θέματος μπορεί να επηρεάσει το μέγεθος του σχεδίου, δεν θα ήταν καθόλου ασφαλές να υποθέσουμε ότι το μέγεθος ενός αυθόρμητου ελεύθερου σχεδίου από μόνο του μας λέει απαραίτητα κάτι για τη σπουδαιότητα που έχει το θέμα για το σχεδιαστή αν δεν εξετάσουμε πρώτα την επίδραση αυτών των παραγόντων στο μέγεθος του σχεδίου.

Μία σχετική έρευνα, που χρησιμοποίησε το σχέδιο ως πειραματικό εργαλείο, πραγματοποιήθηκε από τους Karen Aronsson και Sven Andersson το 1996. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τον τρόπο που τα παιδιά αποδίδουν τον εαυτό τους και τον δάσκαλό τους κατά τη διάρκεια του μαθήματός στην σχολική τάξη. Το δείγμα τους αποτελούνταν από 329 μαθητές ηλικίας 10 ετών από 3 σχολεία, δύο στην Αφρική και (ένα σχολείο στην Τανζανία και ένα σχολείο του Αφρικανικού Κογκρέσου για πρόσφυγες) και ενός στην Σουηδία. Κάθε παιδί καλούνταν να ζωγραφίσει τον εαυτό του και τον δάσκαλό του την ώρα που δουλεύουν στην τάξη τους. Τα σχέδια μελετούνταν με βάζει κάποια χαρακτηριστικά όπως το μέγεθος της κάθε φιγούρας, τις λεπτομέρειες που είχε, το αν βρίσκονταν ή όχι σε κεντρική θέση και την απόσταση ανάμεσα στις δύο φιγούρες.

Μέσα από την μελέτη των σχεδίων προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: τα παιδιά του Σουηδικού σχολείου φάνηκαν να επικεντρώνονται περισσότερο στη φιγούρα του μαθητή, δηλαδή στον εαυτό τους, από ότι τα δύο Αφρικανικά σχολεία. Τα παιδιά με κουλτούρα περισσότερο δασκαλοκεντρική, όπως οι μαθητές του σχολείου στην Τανζανία, ζωγράφισαν περισσότερο κοινωνιοκεντρικά από ότι μαθητοκεντρικά σχέδια ενώ οι μαθητές του σχολείου του Αφρικανικού Κογκρέσου ζωγράφισαν σχέδια που δεν επικεντρώνονταν σε καμιά κατηγορία. Ειδικότερα παρατηρήθηκε ότι η αναλογία μαθητή/δασκάλου ήταν υψηλότερη στο Σουηδικό σχολείο ενώ τα παιδιά στα δύο σχολεία της Αφρικής ζωγράφιζαν μικρότερες τις φιγούρες του μαθητή από ότι οι μαθητές στη Σουηδία. Γι αυτό το χαρακτηριστικό παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα στα σχολεία της Αφρικής. Τα αγόρια ζωγράφιζαν μεγαλύτερη τη φιγούρα του μαθητή από ότι τα κορίτσια γεγονός που δικαιολογούνταν από τη διαφορετική αντιμετώπιση που

είχαν από τους δασκάλους τους. Σε ότι αφορά τις λεπτομέρειες οι φιγούρες των παιδιών στη Σουηδία, ήταν πιο λεπτομερείς ή τόσο λεπτομερείς όσο και οι φιγούρες του δασκάλου με ποσοστό 55% έναντι 36% στο σχολείο της Τανζανίας και 15% στο σχολείο του Αφρικανικού Κογκρέσου. Και στα τρία σχολεία οι δάσκαλοι βρίσκονταν σε κεντρικότερη θέση από τους μαθητές ενώ τα παιδιά που ζωγράφισαν τους μαθητές σε κεντρική θέση κυμαίνονταν σε 5% για το σχολείο της Τανζανίας, 35% για το σχολείο του Αφρικανικού Κογκρέσου και 68% για το Σουηδικό σχολείο. Σε ότι αφορά την απόσταση στις δύο φιγούρες, μεγάλο ρόλο έπαιξαν οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στα κράτη. Παρατηρήθηκε ότι το 100% των παιδιών στο σχολείο της Τανζανίας ζωγράφισαν τον δάσκαλο να έχει απόσταση από τον μαθητή έναντι 77% στο σχολείο του Αφρικανικού Κογκρέσου και 60% στο Σουηδικό σχολείο. Διαφορές δεν παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα δύο φύλα σε κανένα από τα τρία σχολεία. Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να δικαιολογηθούν από τις διαφορές που υπάρχουν σε ότι αφορά τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στα συγκεκριμένα σχολεία, οι οποίες είναι πιο δασκαλοκεντρικές στα σχολεία της Αφρικής, και στις ιδεολογίες των παιδιών οι οποίες επηρεάζονται από τις διαφορετικές κουλτούρες που επικρατούν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

### 2.1 Σκοπός και λογική της παρούσας έρευνας

Από όσα προαναφέρθηκαν, διαπιστώνουμε ότι η στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες ένας από τους οποίους είναι και οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους. Ένας άλλος παράγοντας είναι η σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με το δάσκαλό τους και η οποία επηρεάζει κατά πολύ τον τρόπο που αντιμετωπίζουν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, μέσα από τις έρευνες φαίνεται ότι τόσο οι αντιλήψεις των παιδιών για ένα αποτελεσματικό μάθημα όσο και αυτές για μια επιθυμητή τάξη, συνδέονται άμεσα με το ρόλο του δασκάλου, ο οποίος αποκτά συγκεκριμένο μέτρο σύγκρισής στο μυαλό των παιδιών. Έτσι φαίνεται τα παιδιά να επιθυμούν έναν καλό και χαρούμενο δάσκαλό που θα ενδιαφέρεται για το μάθημα και θα αναπτύσσει στενές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για τους σχολικούς κανόνες, τους οποίους, φαίνεται να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά, παρά την πολυπλοκότητά τους, και να γνωρίζουν το ποιος έχει την εξουσία πάνω τους. Παράλληλα μεγάλο ρόλο παίζουν και οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για το ρόλο τους ως μαθητές και ο οποίος είναι καθοριστικός για την ψυχολογική τους κατάσταση και την στάση που αναπτύσσουν απέναντι στο σχολείο.

Παράλληλα, είδαμε ότι για την απεικόνιση των παραπάνω αντιλήψεων είναι μεγάλη η συμβολή των προβολικών τεστ στα οποία, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, πιστεύεται ότι τα παιδιά τονίζουν τα στοιχεία που παρουσιάζουν κάποιο ενδιαφέρον και έχουν κάποια

σημασία γι' αυτά. Μια προσπάθεια επαλήθευσης των αντιλήψεων για την προβολική χρήση του σχεδίου έγινε από τους Aronsson και Andersson (1996), οι οποίοι προσπάθησαν να μελετήσουν τις αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο τους μέσα από την απεικόνιση της τάξης τους στο σχέδιο. Η έρευνα έδειξε ότι η απεικόνιση του δασκάλου και του μαθητή στο σχέδιο επηρεάζεται άμεσα από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που επικρατούν και το εκπαιδευτικό σύστημα που χρησιμοποιείται και το οποίο επηρεάζει άμεσα τις αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο. Βέβαια οι Aronsson και Andersson χρησιμοποίησαν μόνο το σχέδιο στην έρευνά τους, γεγονός που αυξάνει την επιφυλακτικότητα απέναντι στα ευρήματά τους.

Έχοντας, λοιπόν, ως βάση αλλά και ερέθισμα την έρευνα των Aronsson και Andersson (1996), θα μπορούσαμε να μελετήσουμε τα συναισθήματα των παιδιών για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς από τις ζωγραφιές τους για το συγκεκριμένο θέμα. Τα συναισθήματα αυτά θεωρείται ότι επηρεάζουν κατά πολύ την καλή συναισθηματική τους κατάσταση και την πρόοδό τους στο σχολείο. Εκτός όμως από την απεικόνισή τους σε ένα σχέδιο και για την αποφυγή των περιορισμών που τίθενται ως προς τη χρήση των προβολικών τεστ, θα πρέπει παράλληλα να τα προσεγγίσουμε και μέσα από άλλα μέσα συλλογής πληροφοριών όπως συνεντεύξεις, συζητήσεις, έτσι ώστε να έχουμε μια πιο αντικειμενική άποψη για το πώς τα παιδιά βιώνουν το σχολείο και τον δάσκαλο. Επίσης, σε ότι αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών για το πώς είναι ένας «καλός δάσκαλος», οι περισσότερες έρευνες έχουν γίνει με τη χρήση συνεντεύξεων και παρατήρησης. Θα μπορούσε, λοιπόν, σε μια παρόμοια έρευνα να χρησιμοποιηθεί τόσο η συνέντευξη όσο και το σχέδιο έτσι ώστε να εξουδετερώνονται οι αδυναμίες των δύο εργαλείων και να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών



για το θέμα που θα οδηγήσει σε συμφωνία ή όχι με όμοιες έρευνες, μερικές από τις οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω.

## **2.2 Στόχοι της έρευνας**

Μελετώντας τις έρευνες που έχουν γίνει για τα συναισθήματα των παιδιών απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς αλλά και την επίδραση που έχουν τα συναισθήματα αυτά στον τρόπο που απεικονίζονται στο χαρτί από τα παιδιά, θεωρήθηκε αρκετά ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια παρόμοια έρευνα, η οποία θα μελετήσει τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά δημοτικού για το σχολείο τους για να βρει τυχόν συνάφεια με προηγούμενες παρόμοιες έρευνες.

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για το σχολείο και τους δασκάλους τους και ο τρόπος που αποτυπώνουν τα συναισθήματα αυτά στο σχέδιο.

Κατά τη διάρκεια οργάνωσης και διεξαγωγής της έρευνας τέθηκαν και κάποιοι επιμέρους στόχοι. Ένας στόχος είναι να βρεθεί ο τρόπος που αποδίδουν τα παιδιά την τάξη τους την ώρα του μαθήματος σε ένα σχεδιαστικό έργο και το αν δίνουν έμφαση στο δάσκαλο ή τον εαυτό τους.

Στόχο ακόμα αποτέλεσε και η εύρεση των αντιλήψεων που έχουν τα παιδιά για το σχολείο τους μέσα από τον προσδιορισμό διάφορων τύπων σχολείο όπως «καλό», «κακό», «χαρούμενο», «λυπημένο», «αρεστό», «μη αρεστό» καθώς και η εύρεση των χαρακτηριστικών με τα οποία προσδιορίζουν τους παραπάνω τύπους σχολείων.

Η διερεύνηση των δύο παραπάνω επιμέρους στόχων οδήγησε και ένα τρίτο, τη σύγκρισή τους με σκοπό να βρεθεί κάποια σχέση ανάμεσα στον τρόπο που τα παιδιά απεικονίζουν τις αντιλήψεις τους για τη σχολική διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο αναφέρονται σ' αυτές.

Τέλος οι παραπάνω στόχοι θα μελετούνταν και με βάση το φύλο έτσι ώστε να βρεθούν τυχόν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τον τρόπο απεικόνισης στα σχέδια και χρήσης κάποιων χαρακτηριστικών για τον προσδιορισμό των διαφόρων τύπων σχολείου αλλά και του σχολείου τους.

### **2.3 Πειραματική διαδικασία**

Για την πραγματοποίηση των παραπάνω στόχων κρίθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν τέτοιοι τρόποι συλλογής πληροφοριών έτσι ώστε να μπορούν να καλύψουν όλες τις πτυχές τους που περιγράφηκαν πιο πάνω. Έτσι έγινε χρήση του σχεδιαστικού έργου των Aronsson και Andersson (1996) και ένα εργαλείο για τη μέτρηση των συναισθημάτων των παιδιών κατασκευασμένο από την R. Jones το 2001 (The School Apperception Story Procedure).

Το σχεδιαστικό έργο των Aronsson και Andersson θα εξέταζε τον τρόπο που τα παιδιά απεικονίζουν την τάξη τους και κατά συνέπεια τις αντιλήψεις τους για το σχολείο και τον δάσκαλό τους, εφόσον τα παιδιά θα έπρεπε να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους και τον δάσκαλό τους στην τάξη τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Από την άλλη μεριά το εργαλείο της Jones θα μελετούσε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα εξέφραζαν τις αντιλήψεις τους για το σχολείο τους και ποια χαρακτηριστικά θα χρησιμοποιούσαν για να το

πραγματοποιήσουν. Χαρακτηριστικά που θα βασίζονταν στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, τη σχέση τους με τον δάσκαλο, τους σχολικούς κανόνες και την επικέντρωσή τους στον εαυτό τους. Το SASP αποτελείται από εικόνες με τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να φτιάξουν ιστορίες που θα δείχνουν τις αντιλήψεις τους για διάφορους τύπους σχολείων. Το δείγμα αποτελούνταν από παιδιά 2<sup>ας</sup> δημοτικού. Πριν τη διεξαγωγή τη έρευνας έγιναν κάποιες υποθέσεις.

## 2.4 Υποθέσεις

Αρχικά υποθέτουμε ότι τα παιδιά θα έχουν σχηματίσει μια συγκεκριμένη άποψη για το ρόλο του δασκάλου στο σχολείο την οποία θα απέδιδαν στο σχέδιο και ότι θα έδιναν περισσότερη έμφαση στη φιγούρα του δασκάλου από ότι στη φιγούρα του μαθητή που αντιπροσώπευε τον εαυτό του παιδιού που ζωγράφιζε. Η υπόθεση αυτή προέκυψε από το γεγονός ότι σε έρευνες όπου ζητούνταν οι απόψεις των παιδιών για το σχολείο τους, για την επιθυμητή ατμόσφαιρα στην τάξη (Ferris & Gerber, 1996), για το πώς πρέπει να είναι ένα μάθημα αποτελεσματικό (Cooper & McIntyre, 1993) ακόμα και για τους σχολικούς κανόνες (Buchanan, Barrow & Barrette, 1998), τα παιδιά αναφέρονταν πρωταρχικά στο δάσκαλό και τον ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία, ρόλο στον οποίο έδιναν μεγάλη έμφαση. Επίσης υπήρξε η αντίληψη ότι θα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα εξαιτίας της διαφορετικής αντιμετώπισης που είχαν από τους δασκάλους αλλά και των διαφορετικών χαρακτηριστικών που διέκριναν ως στοιχεία της προσωπικότητας που πρέπει να έχει ένας δάσκαλος. Έτσι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια θα τόνιζαν διαφορετικά στοιχεία της φιγούρας του δασκάλου.

Σε ότι αφορά το σχολείο έγινε η υπόθεση ότι τα παιδιά θα είχαν κάποιες αντιλήψεις για τον ρόλο του δασκάλου αλλά και για τον δικό τους ρόλο, ρόλοι οι οποίοι θα είχαν διαφορετικά χαρακτηριστικά σε κάθε τύπο σχολείου. Και εδώ υποτέθηκε ότι θα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Και εδώ οι υποθέσεις προέκυψαν από τη διαφορετική αντιμετώπιση που είχαν από τους δασκάλους τους με αποτέλεσμα να σχηματίζουν διαφορετική άποψη για τον ρόλο τους (Buchanan-Barrow & Barrette 1996, 1998. Emler & Ohanar & Moschovici, 1987).

Τέλος υπολογίστηκε ότι θα υπήρχε κάποια σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των παιδιών που θα εξωτερικεύονταν στις ιστορίες και με όσα χαρακτηριστικά θα απέδιδαν στο σχέδιο. Η υπόθεση για τη σύνδεση αυτή προέκυψε από την αντίληψη της Machover ότι τα παιδιά τείνουν να τονίζουν στα σχέδιά τους τα στοιχεία εκείνα που θεωρούν σημαντικά. Έτσι τα παιδιά θα τονίζαν τα στοιχεία εκείνα που θα ανέφεραν στις ιστορίες τους, εφόσον θα τα θεωρούσαν σημαντικά για να αναφερθούν. Επίσης, θα έδιναν έμφαση στη φιγούρα του δασκάλου, εφόσον θεωρούν ότι παίζει μεγάλο ρόλο σε όλα τα θέματα του σχολείου, και σύμφωνα με την έρευνα των Aronsson και Andersson, θα τον τοποθετούσαν σε κεντρική θέση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΣ

### 3.1 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν τριάντα οκτώ μαθητές (15 κορίτσια και 23 αγόρια) δύο τάξεων της δευτέρας δημοτικού του 10<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν στα 8 χρόνια ενώ η ηλικία τους κυμαίνονταν από 7 ετών και 6 μηνών έως 8 ετών και 5 μηνών. Σε ότι αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και λαμβάνοντας υπόψη την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, τα παιδιά ανήκουν κατά πλειοψηφία στην μεσαία εργατική τάξη.

### 3.2 Έργα & Διαδικασία

Τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν δύο: α) το σχεδιαστικό έργο των Aronsson και Andersson (1996) και β) το εργαλείο της R. Jones (2001) για τη μέτρηση των συναισθημάτων που έχουν τα παιδιά για το σχολείο. Για καθεμιά από τις δύο μεθόδους συλλογής πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν και διαφορετικά υλικά.

Η πειραματική διαδικασία της έρευνας, που περιγράφεται παρακάτω, πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα όπου στεγάζεται το γραφείο του υποδιευθυντή και εκείνη την περίοδο δεν χρησιμοποιούνταν γι αυτό και υπήρχε η αναγκαία ησυχία για της πραγματοποίηση της έρευνας.

Όλα τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά και υπήρξε για κάθε παιδί σταθερή σειρά χορήγησης των έργων. Πρώτα χρησιμοποιήθηκε το σχεδιαστικό έργο των Aronsson και Andersson, ενώ στη συνέχεια χορηγήθηκε το εργαλείο της R. Jones. Οι ιστορίες κάθε παιδιού

μαγνητοφωνούνταν ενώ παράλληλα καταγράφονταν η επιλογή των εικόνων που έκανε κάθε παιδί.

### **3.2.1 Σχεδιαστικό έργο των Aronsson και Andersson (1996)**

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε το σχεδιαστικό έργο των Aronsson & Anderson (1996) όπου τα παιδιά ζωγράφιζαν τον εαυτό τους μαζί με το δάσκαλό τους στη σχολική τάξη. Για το σχέδιο δίνονταν σε κάθε παιδί μία κόλλα Α<sup>4</sup>, ένα μολύβι HB, μία γόμα λευκή και μία ξύστρα. Πριν ξεκινήσει να σχεδιάζει το παιδί, του δίνονταν οι εξής οδηγίες: «Φαντάσου τον εαυτό σου σε ένα οποιοδήποτε μάθημα μέσα στην τάξη. Ζωγράφισε τον εαυτό σου και τον δάσκαλό σου, κάποιους από τους συμμαθητές σου και όσο χώρο της τάξης θέλεις». Για να ξεχωρίζουν οι φιγούρες ζητούνταν από κάθε παιδί να βάζει ένα Δ πάνω από τη φιγούρα του δασκάλου και ένα βέλος πάνω από τη φιγούρα του μαθητή που συμβόλιζε τον εαυτό του.

### **3.2.2 Μέτρηση των συναισθημάτων των παιδιών «SASP» (R. Jones)**

Μετά το σχέδιο χρησιμοποιούνταν ένα εργαλείο που αποτελείται από 15 εικόνες-στιγμιότυπα την σχολικής ζωής (The School Apperception Story Procedure της Raya A. Jones). Η καθεμία από τις εικόνες είχε και ένα γράμμα από το λατινικό αλφάβητό από το Α έως το Ο. Με το SASP τα παιδιά καλούνταν να φτιάξουν ιστορίες για 6 τύπους σχολείων. Στα παιδιά δείχνονταν 6 φορές οι 15 κάρτες με τα στιγμιότυπα της σχολικής ζωής. Κάθε φορά τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν 3 κάρτες και κάθε φορά τους δίνονταν οι εξής οδηγίες: «Θέλω τώρα να κοιτάξεις τις κάρτες που διάλεξες καλά και να μου πεις μια ιστορία για ένα καλό/ κακό/ χαρούμενο/ λυπημένο/ αρεστό/ μη αρεστό σχολείο». Πριν από

κάθε ιστορία οι κάρτες μπερδεύονταν και τα παιδιά διάλεγαν έχοντας μπροστά τους και τις 15 κάρτες κάθε φορά. Οι επιλογές που έκαναν τα παιδιά στις κάρτες καταγράφονταν με βάση το γράμμα που είχαν και οι ιστορίες τους μαγνητοφωνούνταν.

### **3.3 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

#### **3.3.1 Σχεδιαστικό έργο των Aronsson και Andersson (1996)**

Τα σχέδια που παρήγαγαν τα παιδιά εξετάζονταν και αξιολογούνταν με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

##### **A) Αναλογία μεγέθους μαθητή/δασκάλου**

Αρχικά μετρούνταν το ύψος της φιγούρας του δασκάλου και της φιγούρας του μαθητή και έπειτα βρίσκονταν η αναλογία των δύο αριθμών: ύψος μαθητή/ ύψος δασκάλου. Εάν το ύψος της φιγούρας του μαθητή ήταν μεγαλύτερο από το 60% του ύψους του δασκάλου, τότε το σχέδιο βαθμολογούνταν με 1. Αν, όμως, το ύψος του μαθητή ήταν μικρότερο από το 60% του ύψους της φιγούρας του δασκάλου, τότε το σχέδιο έπαιρνε 2.

##### **B) Λεπτομέρειες στις φιγούρες**

Στη συνέχεια τα σχέδια βαθμολογούνταν σύμφωνα με τις λεπτομέρειες που διέθεταν. Τα σχέδια όπου η φιγούρα του δασκάλου ήταν πιο λεπτομερής έπαιρναν 1 ενώ αν η φιγούρα του μαθητή είχε τις ίδιες ή και περισσότερες λεπτομέρειες, το σχέδιο βαθμολογούνταν με 2.

### Γ) Κεντρικότητα φιγούρας

Ένα επιπλέον στοιχείο που παρατηρούνταν στα σχέδια ήταν η κεντρικότητα της φιγούρας του δασκάλου στη σελίδα. Αν ο δάσκαλος βρισκόταν σε κεντρική θέση στη σελίδα το σχέδιο βαθμολογούνταν με 1 ενώ αν ο δάσκαλος ήταν σε μη κεντρική θέση το σχέδιο έπαιρνε 2.

### Δ) Κοινωνική απόσταση ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή

Τέλος υπολογίζονταν η κοινωνική απόσταση που είχε η φιγούρα του δασκάλου από την φιγούρα του μαθητή. Αν στο σχέδιο ο δάσκαλος βρισκόταν πίσω από την έδρα ή μπροστά σε πίνακα, αυτό έπαιρνε 1. Το σχέδιο, όμως, βαθμολογούνταν με 2 εάν ο δάσκαλος ήταν σχεδιασμένος κοντά στο μαθητή.

Τα σχέδια που βαθμολογούνταν με περισσότερα 1 χαρακτηρίζονταν ως σχέδια που έδιναν έμφαση στη φιγούρα του δασκάλου ενώ αν είχαν περισσότερα 2 θεωρούνταν ότι έδιναν έμφαση στη φιγούρα του μαθητή. Σε περίπτωση που στα σχέδια δεν επικρατούσε κάποια βαθμολογία, τότε αυτά θεωρούνταν ότι δεν επικεντρώνονταν σε κάποια φιγούρα.

### **3.3.2 Μέτρηση των συναισθημάτων των παιδιών «SASP» (R. Jones)**

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων βρισκόταν η αντιστοιχία της κάθε πρότασης που έκανε το παιδί με την εικόνα που επέλεξε και είχε ως ερέθισμα. Στη συνέχεια τα σύνολα εικόνα-πρόταση κάθε παιδιού οργανώνονταν και ομαδοποιούνταν σε 4 διαφορετικές κατηγορίες, όπως προτάθηκαν από την Jones:



### 1) Ποιότητας των σχέσεων των συνομήλικων μαθητών.

Η κατηγορία αυτή έχει να κάνει με το πώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Παραδείγματα αυτής της αλληλεπίδρασης βρίσκονται στις αναφορές των παιδιών, μερικές από τις οποίες έχουν ως εξής: «Τα παιδιά μαλώνανε και χτυπιόντουσαν». «Μερικά παιδιά πάνε να παίξουν». «ήταν ένα παιδί...και συναντήθηκε με τους φίλους του και παίζανε».

### 2) Ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή.

Η ποιότητα αυτή αναφέρεται στο πως συμπεριφέρονται μεταξύ τους ο δάσκαλος και οι μαθητές μέσα στην τάξη. Τα παιδιά της έρευνας αναφέρουν τα εξής: «Η κυρία βοηθάει όλα τα παιδιά στα μαθήματα». «Η κυρία τον μάλωσε και τον έβαλε τιμωρία». «Όταν ένα παιδάκι δεν καταλαβαίνει φωνάζει την κυρία να το βοηθήσει».

### 3) Σχολικών και κοινωνικών κανόνων.

Παραδείγματα σχολικών κανόνων και αποδεκτών ή όχι σχολικών συμπεριφορών αναφέρονται στις ιστορίες των παιδιών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Κάποιοι μαθητές κλέβουν από τα παιδιά και αυτό δεν είναι σωστό». «Χτυπάει το κουδούνι και μπαίνουν στη σειρά για προσευχή». «Το παιδάκι δεν μπαίνει έτσι με φούρια και λέει κυρία συγνώμη και χτυπάει την πόρτα».

#### 4) Επικέντρωση στο άτομο.

Τα παιδιά όταν αναφέρονταν στον εαυτό τους έλεγαν συγκεκριμένα: «Δεν μου αρέσει να παίζω μόνος μου άμα δεν είναι οι φίλοι μου». «Ένα παιδάκι κάθισε μόνο του στο θρανίο και έκλαιγε». «Δεν ήθελαν τα παιδιά να πάνε σχολείο».

Τέλος βρίσκονταν η συχνότητα χρήσης των κατηγοριών αυτών που έκανε το κάθε παιδί, ομαδοποιούνταν και έτσι βρίσκονταν η κατηγορία που το παιδί είχε χρησιμοποιήσει τις περισσότερες φορές για να προσδιορίσει τους τύπους των σχολείων, και η οποία το χαρακτήριζε. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές συγκεντρώνονταν και υπολογίζονταν τα ποσοστά τους για να προκύψουν τα παρακάτω αποτελέσματα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά τη συλλογή και την ομαδοποίηση όλων των δεδομένων ακολουθήθηκαν κάποιες διαδικασίες ανάλυσης για να προκύψουν τα αποτελέσματα.

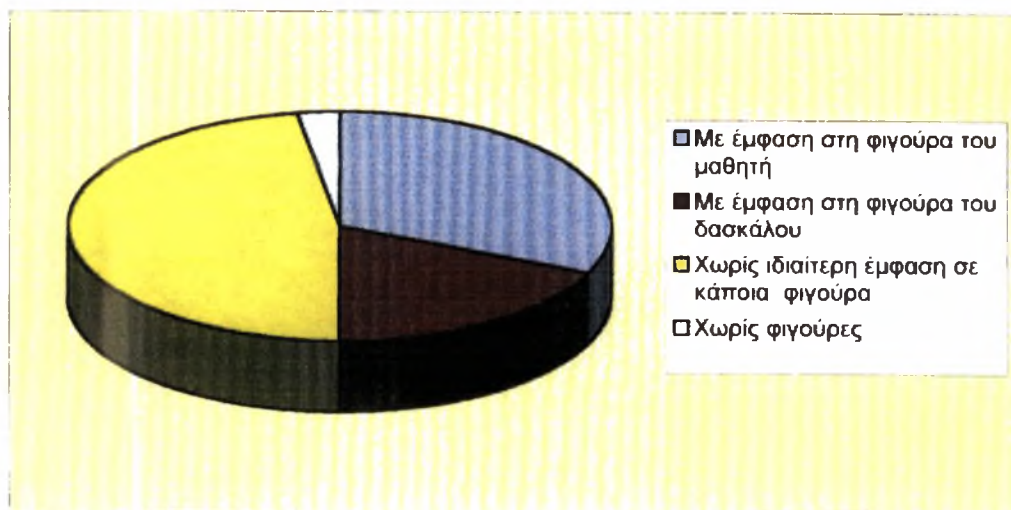
### 4.1 Σχεδιαστικό έργο

Σε ότι αφορά τα σχέδια, η ανάλυσή τους έγινε σύμφωνα με τις κατηγορίες που παρουσιάστηκαν στη Μέθοδο. Μετά, λοιπόν, από την ανάλυση και όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.1, βρέθηκαν τα εξής αποτελέσματα. Τα περισσότερα παιδιά (47,36%) δεν έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση σε κάποια φιγούρα. Το 31,57% έδωσε έμφαση στη φιγούρα του δασκάλου, ενώ μόνο ένα 18,42% στη φιγούρα του μαθητή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1: Η σχεδιαστική απεικόνιση δασκάλου-μαθητή με βάση τα κριτήρια των Aronsson και Andersson

<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΧΕΔΙΩΝ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Έμφαση στη φιγούρα του μαθητή</b>	<b>12</b>	<b>31,57</b>
<b>Έμφαση στη φιγούρα του δασκάλου</b>	<b>7</b>	<b>18,42</b>
<b>Χωρίς ιδιαίτερη έμφαση σε κάποια φιγούρα</b>	<b>18</b>	<b>47,36</b>
<b>Χωρίς φιγούρες</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>

Σχήμα 1.1: Η σχεδιαστική απεικόνιση δασκάλου-μαθητή με βάση τα κριτήρια των Aronsson και Andersson



Στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά των σχεδίων μελετήθηκαν με βάση το φύλο των παιδιών έτσι ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 1.2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2: Η σχεδιαστική απεικόνιση δασκάλου-μαθητή με βάση τα κριτήρια των Aronsson και Andersson και σε σχέση με το φύλο.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	N	%	N	%
Έμφαση στη φιγούρα του μαθητή	4	17,39	8	53,33
Έμφαση στη φιγούρα του δασκάλου	5	21,73	2	13,33
Χωρίς ιδιαίτερη έμφαση σε κάποια φιγούρα	13	56,52	5	33,33
Χωρίς φιγούρες	1	4,34	0	0

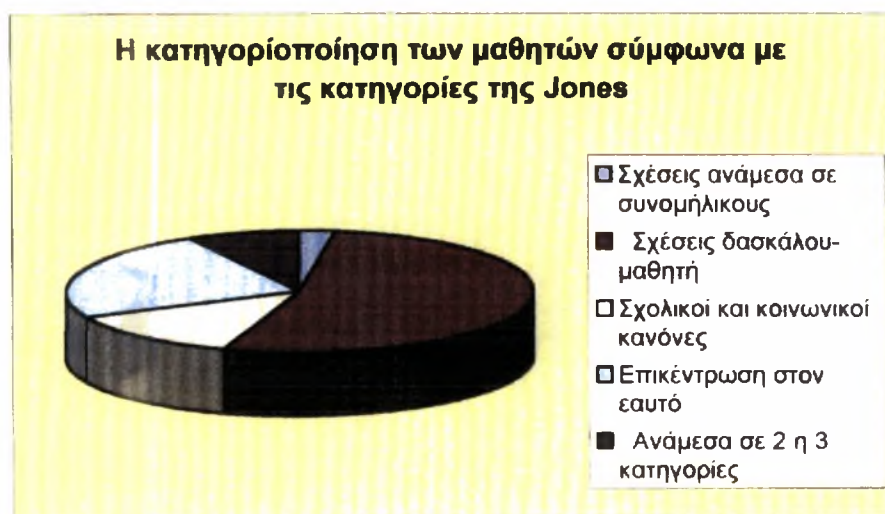
Όπως φαίνεται από τον πίνακα ο μεγαλύτερος αριθμός των αγοριών δεν έδωσε έμφαση σε καμιά φιγούρα (56,52%) ενώ κάποια από τα αγόρια τόνισαν τη φιγούρα του δασκάλου (21,73%). Από την άλλη μεριά τα κορίτσια επικεντρώθηκαν περισσότερο στη φιγούρα του μαθητή με ποσοστό 53,33% ενώ ένα μικρότερο ποσοστό κοριτσιών δεν παρουσίασε ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποια από τις δύο φιγούρες (33,33%).

#### **4.2 Μέτρηση των συναισθημάτων των παιδιών (R. Jones)**

Σε ότι αφορά το SASP, τα σύνολα πρόταση-εικόνα των παιδιών ομαδοποιούνταν σύμφωνα με τις 4 κατηγορίες της Jones. Έτσι για κάθε παιδί, οι προτάσεις προσθέτονταν, πάντα με βάση την κατηγορία που ανήκαν και η κατηγορία που χρησιμοποιούσε περισσότερες φορές το παιδί για να προσδιορίσει τους διάφορους τύπους σχολείων, χαρακτήριζε το παιδί. Τα αποτελέσματα, όπως φαίνονται στον Πίνακα 2.1 και στο Σχήμα 2.1, έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά αναφέρονταν στις σχέσεις δασκάλου και μαθητή όταν ήθελαν να προσδιορίσουν τον τύπο κάθε σχολείου ( 52,6%). Επίσης ένα 23,7% επικεντρώνονταν στο εαυτό και στα συναισθήματα που του προκαλούσε κάθε σχολείο και ένα 13,15% έδινε έμφαση στους σχολικούς κανόνες. Μόνο ένα 2,6% αναφέρθηκε στις σχέσεις ανάμεσα στους συνομήλικους για να χαρακτηρίσει τα διάφορα σχολεία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.1: Η κατηγοριοποίηση των μαθητών σύμφωνα με τις  
κατηγορίες της Jones

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
Σχέσεις ανάμεσα σε συνομήλικους	1	2,6
Σχέσεις δασκάλου-μαθητή	20	52,6
Σχολικοί και κοινωνικοί κανόνες	5	13,15
Επικέντρωση στον εαυτό	9	23,7
Ανάμεσα σε 2 η 3 κατηγορίες	3	7,9



σχήμα 2.1

Και εδώ έγινε μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση το φύλο. Τα αποτελέσματα που βρέθηκαν φαίνονται στον Πίνακα 2.2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.2: Οι χαρακτήρες των μαθητών σύμφωνα με τις κατηγορίες της Jones και σε σχέση με το φύλο

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	N	%	N	%
Σχέσεις ανάμεσα σε συνομήλικους	1	4,34	0	0
Σχέσεις δασκάλου-μαθητή	13	56,52	7	46,66
Σχολικοί και κοινωνικοί κανόνες	2	8,69	3	20
Επικέντρωση στον εαυτό	5	21,73	3	20
Ανάμεσα σε 2 η 3 κατηγορίες	2	8,69	1	6,66

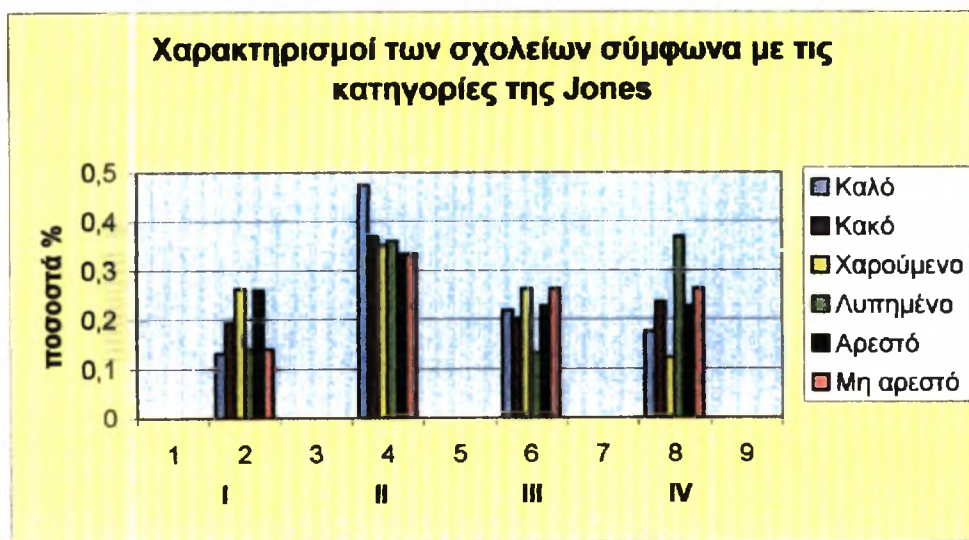
Έτσι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα τόσο τα αγόρια με ποσοστό 56,52% όσο και τα κορίτσια με ποσοστό 46,66% έδειξαν να επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά της σχέσης δασκάλου και μαθητή, για να προσδιορίσουν τους τύπους των διάφορων σχολείων.

Μετά την ομαδοποίηση όλων των προτάσεων των παιδιών σύμφωνα με τις 4 κατηγορίες της Jones, οι κατηγορίες συγκρίθηκαν ανά σχολείο για να βρεθεί το πως τα παιδιά χαρακτήριζαν το κάθε τύπο σχολείου και ποια κατηγορία χαρακτηριστικών χρησιμοποιούσαν για να το προσδιορίσουν. Από την κατηγοριοποίηση βρέθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούσαν τα χαρακτηριστικά που αναφέρονταν στη σχέση δασκάλου και μαθητή για να προσδιορίσουν κάθε τύπο σχολείου. Μόνο στο λυπημένο σχολείο τα παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερο τα χαρακτηριστικά που επικεντρώνονταν στον εαυτό και με μικρή διαφορά στα χαρακτηριστικά δασκάλου-μαθητή. Με μικρότερα ποσοστά χαρακτήριζαν τα σχολεία με βάση τους σχολικούς και κοινωνικούς κανόνες ή με την κατηγορία που

αναφέρονταν στις σχέσεις με τους συνομήλικους. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 3 και στο Σχήμα 3.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3**

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ											
	ΚΑΛΟ		ΚΑΚΟ		ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ		ΛΥΠΗΜΕΝΟ		ΑΡΕΣΤΟ		ΜΗ ΑΡΕΣΤΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Σχέσεις ανάμεσα σε συνομήλικους	15	13,15	22	19,29	30	26,31	16	14,03	24	26	16	14,03
Σχέσεις δασκάλου-μαθητή	54	47,36	42	36,82	40	35,08	41	35,96	38	33,3	38	33,33
Σχολικοί και κοινωνικοί κανόνες	25	21,92	23	20,17	30	26,31	15	13,15	26	22,8	30	26,31
Επικέντρωση στον εαυτό	20	17,54	27	23,68	14	12,28	42	36,89	26	22,8	30	26,31



**Σχήμα 3**



### 4.3 Σύγκριση του σχεδιαστικού έργου των Aronsson και Andersson με το εργαλείο της Jones (SASP)

Στη συνέχεια, συγκρίνονταν η κατηγορία που είχε ενταχθεί το σχέδιο κάθε παιδιού, σύμφωνα με τα κριτήρια του σχεδιαστικού έργου των Aronsson και Andersson που περιγράφηκαν στη μέθοδο, με την κατηγορία της Jones στην οποία είχε ενταχθεί το αντίστοιχο παιδί μετά από την ομαδοποίηση των προτάσεών του κατά τη διαδικασία του SASP. Μέσα από τις συγκρίσεις προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Στον πίνακα δεν καταγράφηκαν 3 παιδιά τα οποία βρίσκονταν ανάμεσα σε 2 με 3 κατηγορίες σχεδίων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κατηγορία σχεδίων	Έμφαση στη φιγούρα του μαθητή		Έμφαση στη φιγούρα του δασκάλου		Χωρίς ιδιαίτερη έμφαση σε κάποια φιγούρα	
	N	%	N	%	N	%
Σχέσεις ανάμεσα σε συνομήλικους	0	0%	1	14,28%	0	0%
Σχέσεις δασκάλου-μαθητή	7	70%	4	57,14%	8	47,05%
Σχολικοί και κοινωνικοί κανόνες	1	10%	1	14,28%	3	17,64%
Επικέντρωση στον εαυτό	2	20%	1	14,28%	6	35,29%

Σύμφωνα με τα παραπάνω ποσοστά παρατηρήθηκαν τα εξής:

1. Τα παιδιά που είχαν τονίσει τη φιγούρα του μαθητή στα σχέδια τους, χρησιμοποιούσαν με ποσοστό 70% χαρακτηριστικά της σχέσης δασκάλου-μαθητή όταν χαρακτήριζαν τους διάφορους τύπους σχολείων στο εργαλείο της Jones. Μόνο ένα 20%

αναφέρονταν σε στοιχεία που είχαν να κάνουν με την επικέντρωση στον εαυτό.

2. Επίσης, και τα παιδιά που είχαν δώσει έμφαση στη φιγούρα του δασκάλου, αναφέρθηκαν κυρίως στη σχέση δασκάλου-μαθητή όταν χαρακτήριζαν τα διάφορα σχολεία, με ποσοστό 57,14%.
3. Τέλος τα παιδιά που δεν είχαν επικεντρωθεί σε συγκεκριμένη φιγούρα στα σχέδια τους, έδωσαν και αυτά έμφαση κυρίως στα χαρακτηριστικά της σχέσης ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή, με ποσοστό 47,05%. Παράλληλα, στη συγκεκριμένη κατηγορία υπήρξε και μία έμφαση στα χαρακτηριστικά που επικεντρώνονταν στο εαυτό με ποσοστό 35,29%.

Σύμφωνα με τα παραπάνω παρατηρήθηκε ότι δεν προέκυψε κάποια ιδιαίτερη σχέση από την σύγκριση των δύο εργαλείων. Το μόνο που μπορεί να σημειωθεί είναι ότι και στις τρεις κατηγορίες σχεδίων τα περισσότερα παιδιά έδωσαν περισσότερη έμφαση στα χαρακτηριστικά που είχαν να κάνουν με τη σχέση του μαθητή και του δασκάλου

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι στο σχεδιαστικό έργο τα περισσότερα παιδιά δεν έδωσαν έμφαση ούτε στη φιγούρα του μαθητή, ούτε στη φιγούρα του δασκάλου. Βέβαια, υπήρξε ένα ποσοστό που επικεντρώθηκε περισσότερο στη φιγούρα του μαθητή. Σε ότι αφορά, το φύλο τα αγόρια ακολούθησαν τη γενική τάση που επικράτησε, χωρίς να επικεντρωθούν συγκεκριμένα σε κάποια φιγούρα ενώ ένα ποσοστό επικεντρώθηκε στη φιγούρα του δασκάλου. Από την άλλη μεριά τα περισσότερα κορίτσια έδωσαν έμφαση στη φιγούρα του μαθητή και μόνο ένας μικρός αριθμός δεν επικεντρώθηκε σε κάποια φιγούρα. Στην προσπάθειά τους να δώσουν χαρακτηρισμούς στους διάφορους τύπους σχολείων, τα περισσότερα παιδιά

χρησιμοποίησαν χαρακτηριστικά της σχέσης δασκάλου-μαθητή και ένα ποσοστό επικεντρώθηκε στον εαυτό και συγκεκριμένα στα συναισθήματα. Τα ίδια αποτελέσματα είχαμε και σε επίπεδο φύλου. Στη σύγκριση των δύο εργαλείων παρατηρήθηκε ότι σε όποια σχεδιαστική κατηγορία και αν ανήκαν τα παιδιά ενδιαφέρονταν περισσότερο για τη σχέση τους με το δάσκαλο όταν προσπαθούσαν να περιγράψουν τα διάφορα είδη σχολείων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο τους και ο τρόπος που αυτές απεικονίζονται στα σχέδια των παιδιών. Συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα προσπάθησε να μελετήσει τον τρόπο που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αποδώσουν την τάξη τους την ώρα του μαθήματος σε ένα σχεδιαστικό έργο και το αν δίνουν έμφαση στο δάσκαλο ή τον εαυτό τους. Επιπρόσθετα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για το σχολείο τους μέσα από τον προσδιορισμό διάφορων τύπων σχολείο όπως «καλό», «κακό», «χαρούμενο», «λυπημένο», «αρεστό» και «μη αρεστό». Η διερεύνηση των δύο παραπάνω επιμέρους στόχων οδήγησε και σε ένα τρίτο, τη σύγκρισή τους με σκοπό να βρεθεί κάποια σχέση ανάμεσα στον τρόπο που τα παιδιά απεικονίζουν τις αντιλήψεις τους για τη σχολική διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο αναφέρονται σ' αυτές τις αντιλήψεις. Τέλος οι παραπάνω στόχοι θα μελετούνταν και με βάση το φύλο έτσι ώστε να βρεθούν τυχόν διαφορές απεικόνισης στα σχέδια και χρήσης κάποιων χαρακτηριστικών για τον προσδιορισμό των διαφόρων τύπων σχολείου.

Στα προηγούμενα κεφάλαια παρουσιάστηκαν έρευνες που είχαν να κάνουν με τις αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα. Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί να γίνει μία σύνδεση των ευρημάτων έτσι ώστε να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι.

## 5.1 Η απεικόνιση της σχολικής τάξης στα σχέδια των παιδιών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την ομαδοποίηση των σχεδίων, προκύπτει ότι τα παιδιά δεν έδωσαν έμφαση σε κάποια φιγούρα έτσι ώστε να φανεί το ποια από τις φιγούρες θεωρούν σημαντική και το πώς χαρακτηρίζουν το δάσκαλο μέσα από το σχέδιο. Μόνο ένα μικρό ποσοστό απέδωσε τη σημαντικότητα του δασκάλου προσδίδοντάς του περισσότερες λεπτομέρειες και καίρια θέση στη σελίδα, ποσοστό το οποίο, όμως, δεν επαληθεύει την αρχική υπόθεση κατά την οποία τα παιδιά θα επικεντρώνονταν περισσότερο στη φιγούρα του δασκάλου. Αυτό, βέβαια, είναι πιθανό να οφείλεται στις γενικότερες αδυναμίες που έχουν τα προβολικά τεστ όταν χρησιμοποιούνται για να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των παιδιών και στο συγκεκριμένο θέμα για το πώς αντιλαμβάνονται το δάσκαλό τους.

Αυτό μπορεί να φανεί και από την κριτική που δέχεται η προβολική χρήση των σχεδίων και ειδικά η δουλειά των Machover και Korppitz. Στην κριτική τους, οι διάφοροι ερευνητές και κλινικοί υποστηρίζουν ότι τα σχέδια δεν κατατάσσονται εύκολα βάσει χαρακτηριστικών και ότι τα προβολικά τεστ δεν λαμβάνουν υπόψη την πολυδιάστατη φύση των παιδιών (Freeman 1976, 1980. Henderson & Thomas, 1988. Silk & Thomas, 1986, 1988). Παρόλο, λοιπόν, που η μελέτη τόσο των συναισθηματικών όσο και των γνωστικών διαστάσεων των σχεδίων των παιδιών συνεχίζεται, δεν έχει παρατηρηθεί ουδεμία σύμπτωση απόψεων όσον αφορά τη σημασία και το σκοπό της εικαστικής έκφρασης, ούτε έχει διαπιστωθεί ένας μοναδικός και αξιόπιστος τρόπος ερμηνείας του περιεχομένου τους. Επιπρόσθετα, έχουν δημιουργηθεί ερωτήματα και ανησυχίες αναφορικά με την προσπάθεια ερμηνείας ή ορθής περιγραφής ενός προϊόντος τόσο σύνθετου όσο ένα εικαστικό

έργο, ειδικά όταν πρόκειται για ερμηνεία που βασίζεται σε καταλόγους χαρακτηριστικών, σε γνωρίσματα που έχουν παραληφθεί ή σε ασυνήθιστες καλλιτεχνικές λεπτομέρειες.

Επιπλέον, έχουν τεθεί αρκετά θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας σε σχέση με τα προβολικά σχέδια (Malchiodi, 1994. Martin, 1988). Οι περισσότερες μελέτες που συναντώνται στη βιβλιογραφία δεν έχουν προχωρήσει σε επανεξέταση ή επαναξιολόγηση των ομάδων αναφοράς τους εδώ και χρόνια, ίσως και δεκαετίες. Στις επικρίσεις συγκαταλέγονται και εκείνες που αφορούν την έλλειψη ευαισθησίας αυτών των δοκιμασιών σε παράγοντες που σχετίζονται με το πολιτισμικό πλαίσιο, το φύλο, την κοινωνική τάξη κ.λ.π. Για παράδειγμα, αν χρησιμοποιήσουμε εικαστικές δοκιμασίες για να μετρήσουμε τη νοημοσύνη των παιδιών, αυτό που θα εκτιμήσουμε είναι μάλλον το κατά πόσο πληρούνται τα κριτήρια νοημοσύνης που θέτουν οι δυτικές κοινωνίες, και όχι την ευφυΐα γενικώς. Είναι επίσης πιθανό να μεροληπτούν σε σχέση με το φύλο, μια και οι δοκιμασίες αυτές είναι σχεδιασμένες να αξιολογούν τη νοημοσύνη, τις γνωστικές λειτουργίες, τη σωματική συνειδητοποίηση και τη συναισθηματική έκφραση από περιορισμένη οπτική γωνία. Τέλος, αν και πολλές μελέτες προβολικών τεστ έχουν χρησιμοποιήσει δείγμα ενηλίκων, ορισμένοι ερευνητές εφαρμόζουν εσφαλμένα αυτές τις πληροφορίες στα παιδιά.

Σε ότι αφορά το φύλο ο μεγαλύτερος αριθμός των αγοριών δεν έδωσε έμφαση σε καμιά φιγούρα ενώ κάποια από τα αγόρια τόνισαν τη φιγούρα του δασκάλου. Από την άλλη μεριά τα κορίτσια επικεντρώθηκαν περισσότερο στη φιγούρα του μαθητή, δηλαδή στον εαυτό τους, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό κοριτσιών δεν παρουσίασε ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποια από τις δύο φιγούρες. Έτσι παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με την

υπόθεση που κάναμε, υπήρξαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, παρόλο που τα παιδιά δεν επικεντρώθηκαν στη φιγούρα του δασκάλου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική αντιμετώπιση των δύο φύλων από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τείνουν να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους στους μαθητές, ανάλογα με το φύλο τους. Έτσι οι δάσκαλοι τείνουν να παρατηρούν και να καθοδηγούν περισσότερες φορές τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των αγοριών, και κυρίως την ανταγωνιστική τους συμπεριφορά, όπως το να σπρώχνουν άλλο παιδί, να αρπάζουν ένα παιχνίδι, να κλαίει ή να κλαυθυρίζουν, για να προκαλέσουν την προσοχή, από ότι των κοριτσιών τα οποία θεωρούν πιο υπεύθυνα άτομα. Συνέπεια όλων αυτών των διαφορετικών στάσεων, είναι τα κορίτσια να αναπτύσσουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία μέσα στην τάξη και να βασίζονται περισσότερο στον εαυτό τους ενώ τα αγόρια να εξαρτώνται περισσότερο από τις οδηγίες των δασκάλων τους. Γι' αυτό το λόγο είναι πολύ πιθανό στο σχέδιο τα κορίτσια να επικεντρώθηκαν στον εαυτό τους ενώ ένα μέρος των αγοριών να τόνισε τον δάσκαλο.

## **5.2 Οι αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο τους**

Σε ότι αφορά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση του SASP, τα περισσότερα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, για να προσδιορίσουν και να περιγράψουν τον τύπο κάθε σχολείου, αναφέρονταν περισσότερο σε στοιχεία και καταστάσεις που είχαν να κάνουν με τη σχέση δασκάλου και μαθητή. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν πολύ έντονο όταν περιγράφονταν το καλό σχολείο αλλά και στους υπόλοιπους τύπους σχολείων ήταν αρκετά υψηλό το ποσοστό. Τα παιδιά θέλοντας να προσδιορίσουν το λυπημένο σχολείο χρησιμοποίησαν όχι μόνο χαρακτηριστικά της σχέσης δασκάλου- μαθητή αλλά και

χαρακτηριστικά που επικεντρώνονταν στον εαυτό και κυρίως συναισθήματα.

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά περιγράφοντας το λυπημένο σχολείο, αναφέρονταν στη σχέση του δασκάλου με τον μαθητή, έδωσαν και αρκετή έμφαση στη κατηγορία που επικεντρώνονταν στον εαυτό με τις περισσότερες αναφορές να έχουν να κάνουν με συναισθήματα. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι τα συναισθήματα που τους προκαλούν οι άσχημες καταστάσεις στο σχολείο είναι πολύ σημαντικά και είναι ικανά να αποτελέσουν γνώμονες για τις δραστηριότητες και τις αντιλήψεις που θα αναπτύξουν στο χώρο του σχολείου. Επίσης δείχνει ότι τα παιδιά θεωρούν σημαντική και αναγκαία της ανάπτυξη σχέσης με τον δάσκαλό και παράλληλα δίνουν μεγάλη προσοχή στα συναισθήματα που τους μεταδίδει αυτή η σχέση. Έτσι για την περιγραφή του λυπημένου σχολείου, τα παιδιά θεώρησαν ότι η σχέση τους με τον δάσκαλό θα ήταν συναισθηματικά άσχημη και έτσι επικεντρώθηκαν περισσότερο στον αντίκτυπο που θα είχε και στο πως θα αισθάνονταν τα ίδια. Φαίνεται, ότι τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των αντιλήψεων των παιδιών γύρω από το σχολείο. Σ' αυτό έρχεται να προστεθεί και η έρευνα των Doyal & Forsyth (1973) για το μαθητικό άγχος το οποίο μπορεί να προκληθεί και από την άσχημη αντιμετώπιση των δασκάλων. Επιπρόσθετα έρευνες που ασχολήθηκαν με τα συναισθήματα και συγκεκριμένα με την αισιοδοξία και την απαισιοδοξία των μαθητών έδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι επικοινωνούν και έρχονται σ' επαφή με τα παιδιά μπορεί να είναι υπεύθυνος για την αύξηση ή αντίστοιχη μείωση των επιπέδων των συναισθημάτων αυτών (Skinner et al, 1990. Connell & Wellborn, 1991. Skinner & Belmont, 1993).



Η χρήση στοιχείων που περιγράφουν τη σχέση δασκάλου και μαθητή δείχνουν το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα του δασκάλου αλλά και η συμπεριφορά του στην τάξη, στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών για το σχολείο. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Ferris & Gerber (1996) όπου τα παιδιά περιγράφοντας την επιθυμητή ατμόσφαιρα της τάξης, ήθελαν έναν πρόσχαρο δάσκαλο που θα τους ενισχύει.

Στις περιγραφές του καλού σχολείου τα παιδιά συχνά αναφέρονταν στα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας δάσκαλος για να θεωρείται καλός, πολλά από τα οποία είναι όμοια με τα χαρακτηριστικά που έδιναν τα παιδιά σε προηγούμενες έρευνες. Στις αναφορές τους τα παιδιά ανέφεραν ως καλούς δασκάλους τους προσεκτικούς, περιποιημένους, έξυπνους και όσους χρησιμοποιούν σωματική τιμωρία, γεγονός που συμφωνεί με την έρευνα των Kutnick & Jules (1993). Επιπρόσθετα θεώρησαν ως καλή διδασκαλία εκείνη που αναπτύσσει τις προσωπικές σχέσεις δασκάλου και μαθητή, αποτέλεσμα σύμφωνο με την έρευνα των Beishuizen et al (2001).

Η μειωμένη χρήση της κατηγορίας που αφορά τους σχολικούς κανόνες, στην περιγραφή των σχολείων οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν ήδη κατανοήσει και αποδεχθεί το σύστημα των σχολικών κανόνων και το ποιος έχει την εξουσία πάνω τους, γεγονός που θεωρούν ότι δεν χρήζει την ανάγκη αλλαγής τους. Υποστηρίζοντας το παραπάνω μια ακόμη έρευνα (Laura, 1991, 1995) βρήκε ότι τα παιδιά έχουν αίσθηση του σχολικού συστήματος από μικρή ηλικία και αντιλαμβάνονται ότι η εξουσία προέρχεται από αυτούς που κρατούν οργανωτικούς ρόλους στο σχολείο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά επικεντρώθηκαν κυρίως στη χρήση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών για να περιγράψουν τους διάφορους τύπους σχολείων γεγονός που δεν συμφωνεί απόλυτα με την υπόθεση ότι τα παιδιά θα επικεντρώνονταν σε διαφορετικά στοιχεία ανάλογα με τον τύπο σχολείου που περιέγραφαν. Επίσης δεν παρατηρήθηκε διαφορά στα δύο φύλα, όπως αναμένονταν, ίσως γιατί όλα τα παιδιά αναφέρονταν στο δάσκαλό και στη σχέση τους μαζί του όταν ήθελαν να περιγράψουν τα διάφορα σχολικά θέματα και έτσι επικεντρώνονταν σε ένα περιορισμένο αριθμό στοιχείων που χρησιμοποιούσαν στις περιγραφές τους.

### **5.3 Σύγκριση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά απεικονίζουν την τάξη τους και των αντιλήψεων για το σχολείο τους.**

Σε ότι αφορά τη σύγκριση της ομαδοποίησης του σχεδίου κάθε παιδιού με την ομαδοποίηση των ιστοριών του στο SASP, δεν προέκυψε κάποια σχέση. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αρχική υπόθεση σύμφωνα με την οποία θα υπήρχε σχέση ανάμεσα στα δύο αυτά προβολικά τεστ. Αυτό μπορεί να οφείλεται στα προβλήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των προβολικών τεστ που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και σε συγκεκριμένα προβλήματα χρήσης του προβολικού τεστ SASP, το οποίο ίσως να χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση ή ίσως και χρήση με τη βοήθεια άλλων τρόπων συλλογής δεδομένων. Τα παιδιά, είναι πιθανό, όταν τους ζητούνταν να πουν ιστορίες με βάσει κάποιες εικόνες-ερεθίσματα, να περιέγραφαν μόνο τις εικόνες και να μην τις συνέδεαν με κάποια προσωπική εμπειρία. Γι' αυτό καλό θα ήταν να χρησιμοποιούνταν και κάποια συνέντευξη των παιδιών για το σχολείο τους και το δάσκαλό τους, έτσι ώστε να μπορεί να γίνει κάποια σύγκριση των ιστοριών με τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα βιώματά τους.

Η έρευνα αυτή προσπάθησε να εντοπίσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ηλικίας 8 ετών αντιλαμβάνονται το ρόλο του δασκάλου και πως ερμηνεύουν το σχολείο τους. Αποτελεί χρήσιμο εύρημα που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από μελλοντικές έρευνες με παρόμοιο θέμα. Δέχεται κριτική για τον τρόπο διεξαγωγής της και μπορεί να χρησιμοποιηθεί παράλληλα με άλλα εργαλεία συλλογής πληροφοριών σε έρευνες για θέματα που έχουν να κάνουν με το σχολείο και με τις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές γι' αυτό.

#### **5.4 Προεκτάσεις των αποτελεσμάτων για την εκπαίδευση**

Όπως προκύπτει από τις έρευνες για τη χρήση του σχεδίου από τα παιδιά, τα αυθόρμητα σχέδια των παιδιών ηλικίας από 8 ετών και πάνω αρχίζουν να γίνονται όλο και πιο τυποποιημένα στη μορφή, να εμφανίζουν όλο και μικρότερη διαφοροποίηση μεταξύ τους και να φέρουν ελάχιστα την προσωπική σφραγίδα του δημιουργού τους και κατά συνέπεια των αντιλήψεών του για αυτό που ζωγραφίζει. Έτσι τα παιδιά αυτά συχνά δείχνουν ανικανοποίητα από τα σχέδιά τους και δεν επιδιώκουν να ασχολούνται με τη δραστηριότητα αυτή. Σαν αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Aitheim (1969), τα μεγαλύτερα παιδιά παραμελούν το σχέδιο και το αντικαθιστούν με το λόγο ως μέσο αυτοέκφρασης. Το συναίσθημα αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι το σχολείο επικεντρώνεται μόνο στην ανάπτυξη της γλώσσας και των γνωστικών ικανοτήτων, χωρίς να δίνει προσοχή στην ενασχόληση των παιδιών με το σχέδιο και στην ενίσχυση των σχεδιαστικών ικανοτήτων τους. Επίσης ο Gardner (1980) υποστήριξε ότι ο αυξανόμενος ρεαλισμός των μεγαλύτερων παιδιών ίσως κάνει το σχέδιο ένα λιγότερο ικανοποιητικό μέσο για την έκφραση των συναισθημάτων τους. Γι' αυτό κρίνεται

αναγκαία η τεχνική κατάρτιση των παιδιών πάνω στο σχέδιο έτσι ώστε να αναπτυχθεί η δημιουργικότητά τους και η ευελιξία των παιδιών στην τεχνική του σχεδίου.

Επιπρόσθετα σημαντικό είναι το γεγονός τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με θέματα για τα οποία θα έχουν κάποια εξοικείωση, έτσι ώστε να μην δυσκολεύονται να τα αποδώσουν στο χαρτί. Για να γίνει, όμως, αυτό χρειάζεται να εξοικειώνουμε σταδιακά τα παιδιά με όσο το δυνατόν περισσότερα θέματα έτσι ώστε να διευκολύνουμε τη σχεδιαστική τους ανάπτυξη αλλά και να βελτιώνονται οι σχεδιαστικές τους επιδόσεις. Σε επίπεδο έρευνας θα πρέπει να χρησιμοποιούμε θέματα στα οποία θα υπάρχει σχετική εξοικείωση έτσι ώστε να μην δυσχεραίνεται η σχεδιαστική διαδικασία και τα αποτελέσματά της είναι φτωχά. Παράλληλα, τα θέματα που δίνουμε θα πρέπει να αρμόζουν στη σχεδιαστική ανάπτυξη των παιδιών για να αποφεύγουμε τυχόν αποτυχίες.

Επιπλέον, τα σχεδιαστικά έργα θα πρέπει να ορίζονται με σαφήνεια έτσι ώστε το κάθε παιδί να κατανοεί τι του ζητάμε να κάνει και όχι τι επιθυμούμε εμείς να μας δώσει. Με το να γνωρίζει ακριβώς το τι του ζητάμε, αποφεύγεται η πιθανότητα να αρνηθεί το παιδί να σχεδιάσει αλλά και εξαλείφουμε την αβεβαιότητα του παιδιού απέναντι στο θέμα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένο αποτέλεσμα. Για την επεξήγηση του θέματος κάθε σχεδίου αλλά και για την εξάλειψη της αβεβαιότητας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και κάποιες εικόνες.

Επειδή, όμως, το σχέδιο σ' αυτή την ηλικία δεν ικανοποιεί τα παιδιά, γίνεται η χρήση άλλων συμβολικών μέσων για τα οποία τα παιδιά γνωρίζουν περισσότερα (Gardner, 1980), όπως είναι η γλώσσα. Ενισχύοντας την άποψη αυτή, αναγκαία κρίνεται και η χρήση γλώσσας

με τη μορφή έκθεσης ή και περιγραφής των σχεδίων έτσι ώστε να επεξηγεται καλύτερα το νόημα που θέλουν να δώσουν τα παιδιά στο σχέδιό τους. Βέβαια, η προσπάθεια αυτή έγινε μόνο μέσα από τις προφορικές αφηγήσεις των παιδιών οι οποίες θα ήταν καλό να ενισχυθούν και από τις περιγραφές των σχεδίων τους.

Όλα τα παραπάνω έρχονται αντιμέτωπα με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να τα υπηρετήσουν αφού δώσουν την πρέπουσα σημασία στο σχέδιο και τις ικανότητες των παιδιών των διαφόρων ηλικιακών ομάδων. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στα θέματα σχεδίου αλλά και σχετικά με τη σχεδιαστική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία διαφοροποιείται πάρα πολύ ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενισχύουν τη χρήση τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου με σκοπό να ενισχύσουν τα παιδιά να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις τους για διάφορα θέματα και κυρίως να έχουν την ελευθερία να αναφέρονται και σε θέματα του σχολείου.

### **5.5 Μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις**

Σκοπός κάθε έρευνας είναι να απαντήσει στο ερώτημα που αρχικά έθεσε αλλά και να βγάλει κάποια συμπεράσματα, τα οποία με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε περαιτέρω προβληματισμούς. Με βάση τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας, δημιουργούνται και νέα ερωτήματα τα οποία μπορούν να οδηγήσουν και να αποτελέσουν κίνητρο για μελλοντικές έρευνες.

Έτσι σε ότι αφορά το σχέδιο, το οποίο δεν φάνηκε επαρκές να δείξει τις αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο τους, θα μπορούσε να συγκριθεί και με άλλες ερευνητικές μεθόδους όπως συνεντεύξεις, εκθέσεις κ.α., έτσι ώστε να αυξηθεί το ποσοστό εγκυρότητάς του. Σε παρόμοιες, με τη συγκεκριμένη, έρευνες θα μπορούσε, παράλληλά με το σχέδιο, να χρησιμοποιηθεί και μια έκθεση για τα συναισθήματα που έχουν τα παιδιά για το σχολείο τους. Μια ακόμα πτυχή που ευθύνεται για την εγκυρότητα του σχεδίου ως προβολικό τεστ είναι η ομάδα των ατόμων που χρησιμοποιείται σαν ομάδα αναφοράς. Η επανεξέταση, λοιπόν της ομάδας αναφοράς θα ήταν αναγκαία να πραγματοποιηθεί, έτσι ώστε να αυξηθεί το ποσοστό αξιοπιστίας του τεστ.

Επιπρόσθετα το θέμα του σχεδίου θα πρέπει να είναι σύμφωνο με την ηλικία και τη σχεδιαστική ανάπτυξη του παιδιού έτσι ώστε να είναι προσιτό στα παιδιά αλλά και να συμβαδίζει με την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων τους, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο για την επιτυχία του προβολικού τεστ. Έτσι όταν το θέμα του σχεδίου ανταποκρίνεται στην ανάπτυξη του παιδιού, παύει να είναι πολύπλοκο και οδηγεί στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Επίσης στο θέμα του σχεδίου, είναι γνωστό ότι τα παιδιά από τα 8 τους χρόνια και μετά παύουν να ασχολούνται πολύ με το σχέδιο και επικεντρώνονται σε άλλους τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων και αντιλήψεών τους. Παρά τη μειωμένη χρήση του σχεδίου, δεν παύουν όμως, να απεικονίζουν τα διάφορα θέματα σύμφωνα με το πώς τα αντιλαμβάνονται. Όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες αντιλήψεις γιατί αυτές επηρεάζονται από την ηλικία τους, τα ερεθίσματα που δέχονται από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, τα βιώματά τους κ.α. Για να υπάρξει, λοιπόν, σωστή ερμηνεία των σχεδίων

καλό θα ήταν να διευρύνονται και τα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά από το σπίτι τους σε ότι αφορά τα θέματα του σχολείου, αλλά και αν αναπτύσσεται η σχεδιαστική τους ικανότητα στο σπίτι.

Από την άλλη μεριά, η χρήση του εργαλείου της Jones, κατά το οποίο τα παιδιά εκφράζουν τις αντιλήψεις τους για το σχολείο, θα μπορούσε να οδηγήσει και στην αναζήτηση των παραγόντων που δημιουργούν τις αντιλήψεις αυτές, Έτσι θα μπορούσαν να μελετηθούν και οι αντιλήψεις των γονιών για το σχολείο, με σκοπό να βρεθεί κάποια αντιστοιχία με τις αντιλήψεις των παιδιών και να είναι πιο αξιόπιστη αλλά και ολοκληρωμένη η χρήση του τεστ. Παράλληλα, αυτό θα βοηθούσε τον ερευνητή στην προσπάθειά του να παρέμβει στην αλλαγή των αντιλήψεων των παιδιών για το σχολείο τους, εφόσον θα μπορούσε να ενημερώσει και να εκπαιδεύσει κατάλληλα τους γονείς.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να διερευνηθεί μέσα από τη χρήση της παρατήρησης, η ύπαρξη ή όχι της ελεύθερης έκφρασης των συναισθημάτων και αντιλήψεων των παιδιών στο σχολείο, έτσι ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς δημιουργούνται και τι αντίκτυπο έχουν στα παιδιά.

Τα νέα αυτά ερωτήματα που προκύπτουν με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, αποτελούν ερεθίσματα για μελλοντικές ερευνητικές προεκτάσεις.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών για το σχολείο τους και του τρόπου που αυτές απεικονίζονται στα σχέδια των παιδιών. Στα πλαίσια της έρευνας μελετήθηκε το αν τα παιδιά δίνουν έμφαση στη φιγούρα του δασκάλου ή του μαθητή όταν αποδίδουν της τάξη τους στο χαρτί αλλά και τα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν για να προσδιορίσουν το σχολείο τους. Επιπρόσθετα αναζητήθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Το δείγμα αποτελούνταν από τριάντα οκτώ μαθητές (15 κορίτσια και 23 αγόρια) δύο τάξεων της δευτέρας δημοτικού του 10<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου με μέσο όρο ηλικίας τους τα 8 χρόνια και ηλικιακό εύρος από 7 ετών και 6 μηνών έως 8 ετών και 5 μηνών.

Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο πειραματικά έργα: το σχεδιαστικό έργο των Aronsson και Andersson (1996), για να μελετηθεί ο τρόπος που τα παιδιά αποδίδουν τις αντιλήψεις τους για το σχολείο στο σχέδιο, και το εργαλείο της R. Jones (2001) για τη μέτρηση των συναισθημάτων που έχουν τα παιδιά για το σχολείο. Για καθεμιά από τις δύο μεθόδους συλλογής πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν και διαφορετικά υλικά.

Μετά τη διεξαγωγή της έρευνας τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν, συγκρίθηκαν και βρέθηκε ότι τα παιδιά στα σχέδιά τους δεν φαίνεται να δίνουν έμφαση ούτε στη φιγούρα του δασκάλου αλλά ούτε στη φιγούρα του μαθητή. Σε ότι αφορά το φύλο, τα περισσότερα αγόρια δεν επικεντρώθηκαν σε κάποια φιγούρα ενώ η πλειοψηφία των κοριτσιών έδωσε έμφαση στη φιγούρα του μαθητή. Στον προσδιορισμό των

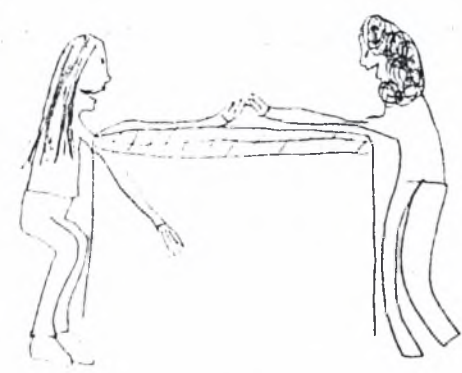
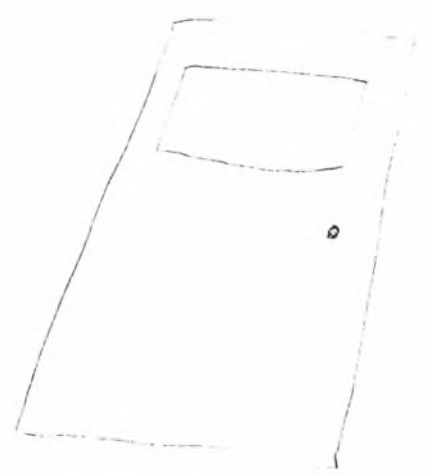
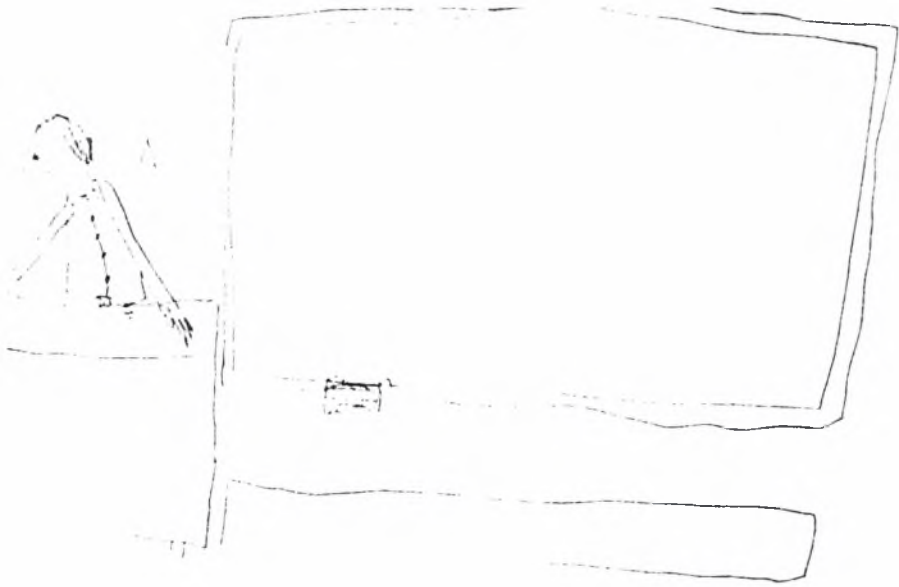


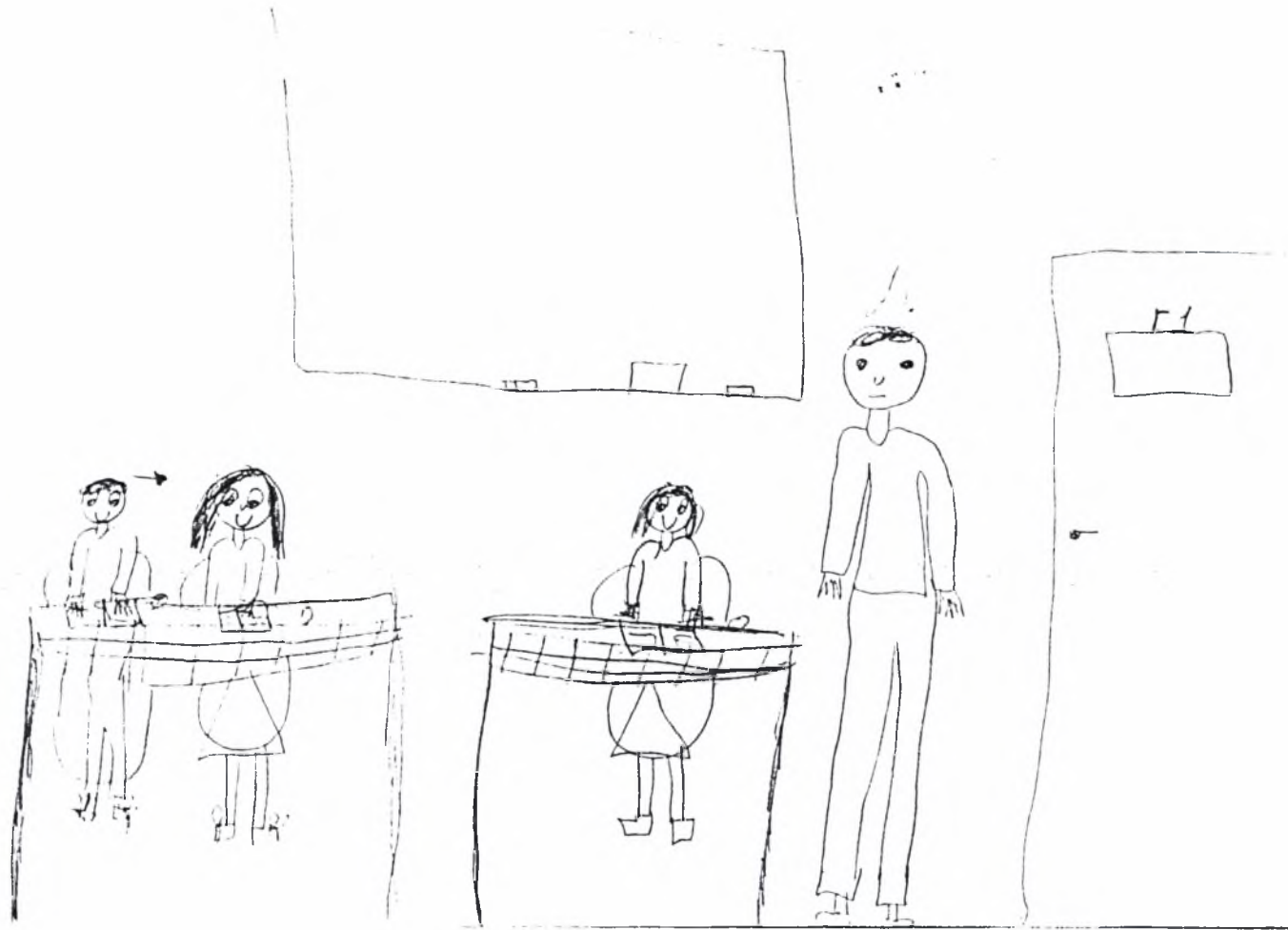
διαφόρων τύπων σχολείου τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, χρησιμοποίησαν χαρακτηριστικά που αναφέρονταν στη σχέση δασκάλου-μαθητή και κάποια αναφέρθηκαν και στα συναισθήματα που τους προκαλεί το σχολείο και ιδιαίτερα το «λυπημένο» σχολείο. Στη σύγκριση των δύο μεθοδολογικών εργαλείων δεν βρέθηκε κάποια ιδιαίτερη σχέση που να συνδέει τον τρόπο που τα παιδιά παρουσιάζουν την τάξη τους στο σχέδιο με τα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν για να το περιγράψουν.

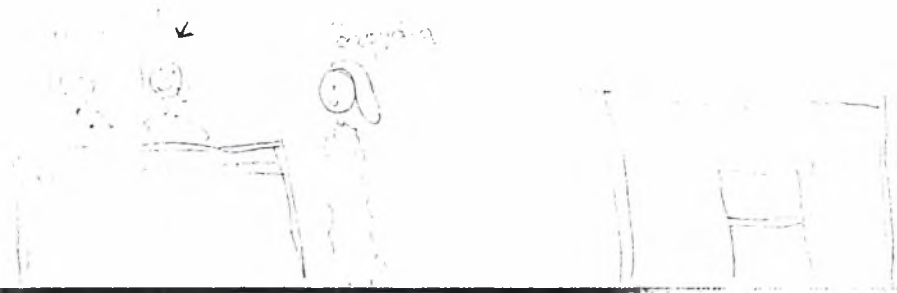
# Παράρτημα

Στο παράρτημα παρουσιάζονται κάποια ενδεικτικά σχέδια από όλες τις κατηγορίες του σχεδιαστικού έργου των Aronsson & Andersson (1996) αλλά και οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή του εργαλείου της Jones (2001).

Σχέδια που έδωσαν έμφαση στη φιγούρα του μαθητή.

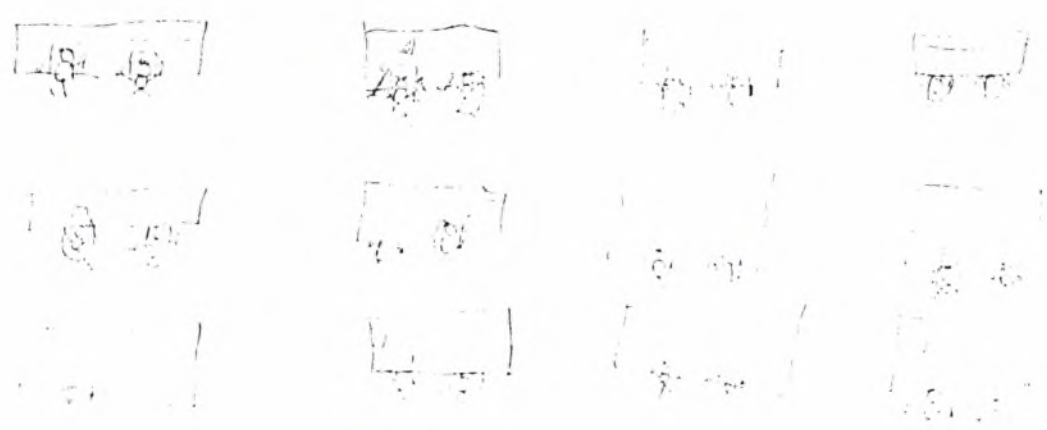
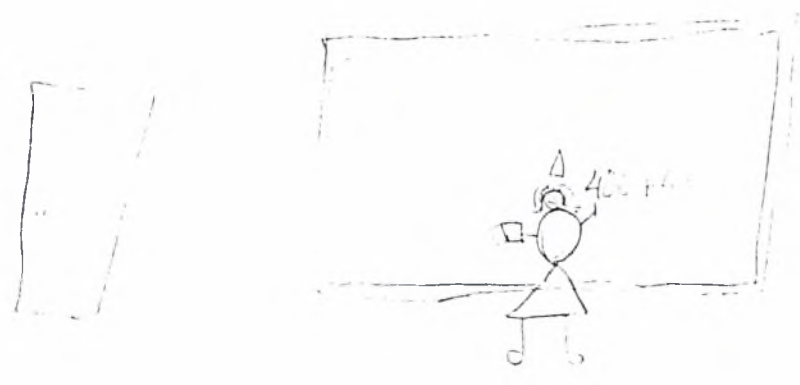
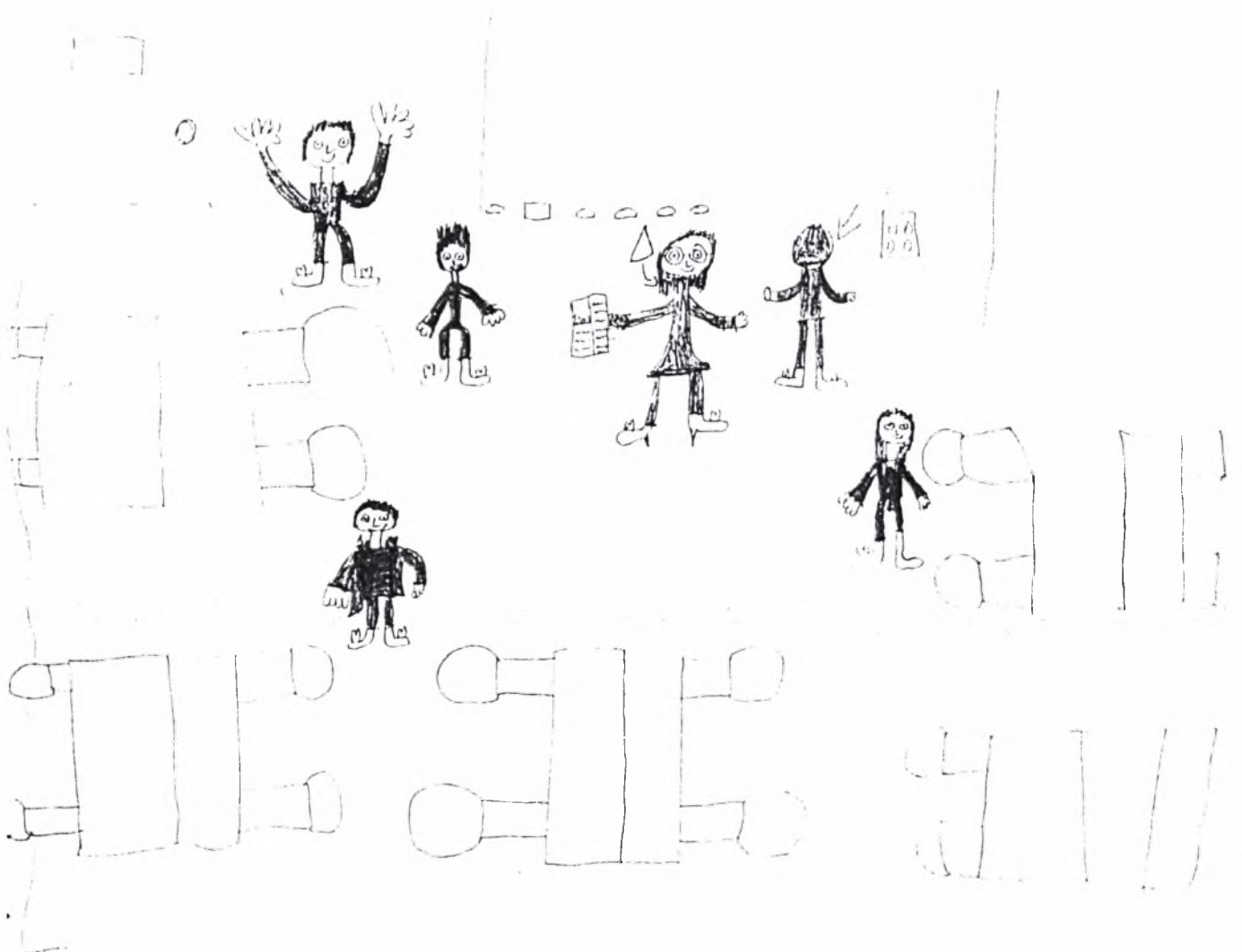




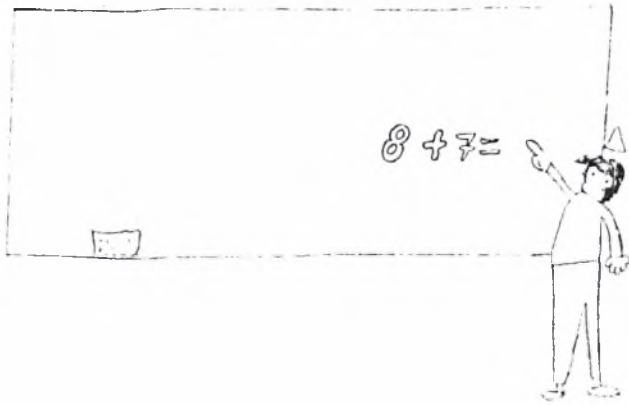


Σχέδια που έδωσαν έμφαση στη φιγούρα του δασκάλου.

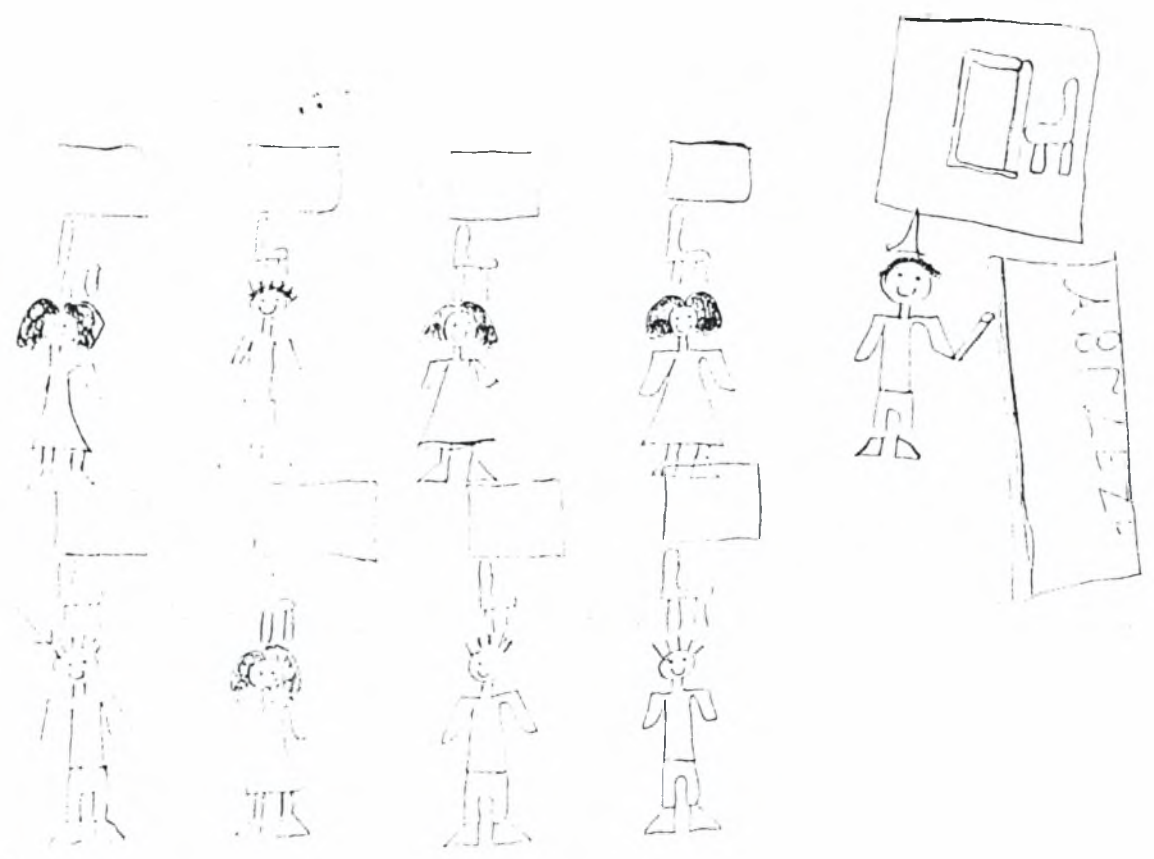


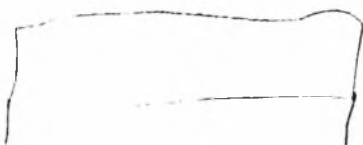
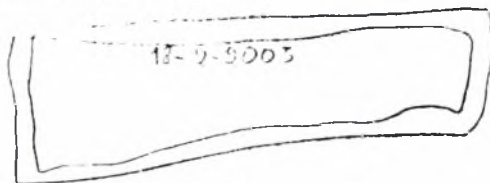


(5)

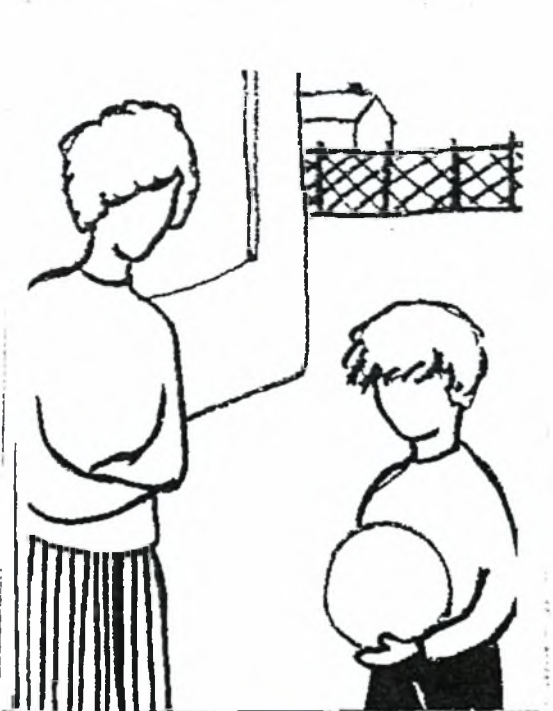
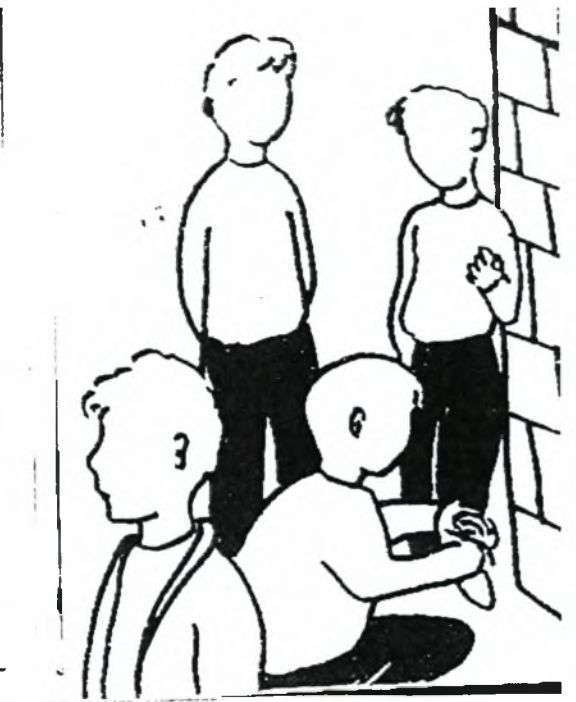


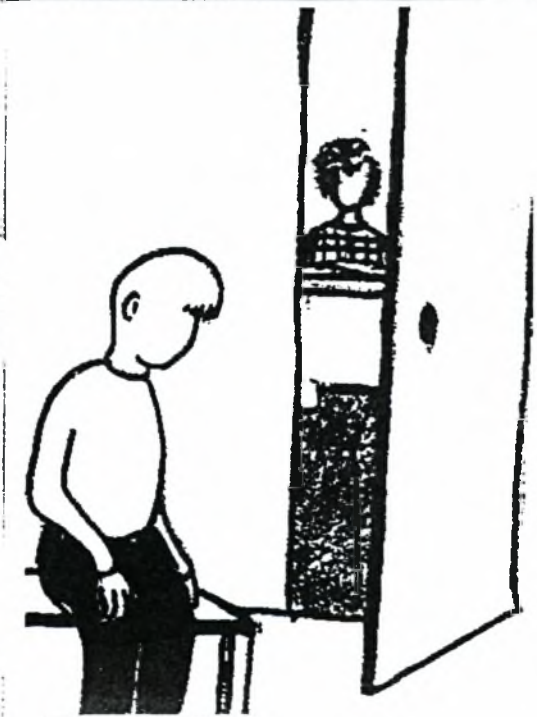
Σχέδια που δεν έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση σε καμία από τις δύο  
φιγούρες





Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη χρήση του εργαλείου της Jones, με βάση τις οποίες τα παιδιά περιέγραφαν τους έξι τύπους σχολείου.









## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aronsson, K. & Andersson, S. (1996). Social scaling in children's drawings of classroom life: A cultural comparative analysis of social scaling in Africa and Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 14, 301-314.
- Banks, O. (1968). *The Sociology of Education*. London: B. T. Batsford LTD.
- Boman, P. & Yates, G.C.R. (2001). Optimism, hostility and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 401-411.
- Buchanan-Barrow, E. & Barrett, M. (1998). Children's rule discrimination within the context of the school. *British Journal of Educational Psychology*, 16, 381-399.
- Cooper, P. & McIntyre, D. (1993). Commonality in teachers' and pupils' perceptions of effective classroom learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 381-399.
- Cox, M. V. (1993). *Children's Drawing of the Human Figure*. Trowbridge: Redwood Books.
- Ellis, R.A & Lane, W.C. (1963). Structural Support for Upward Mobility. *American Sociological Review*, XXVII.
- Ferris, J. & Gerber, R. (1996). Mature-age students' feelings of enjoying learning in a further education context. *European Journal of Psychology Education*, XI, (1), 79-96.
- Hallworth, H.J. (1953). Sociometric Relations Among Grammar School Boys and Girls. *Sociometry*, XVI.
- Hargreaves, D.H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*.
- Henderson, J.A. & Thomas, G.V. (1988). *Looking ahead: Planning for the inclusion of detail affects relative sizes of head and*

*truck in children's human figure drawings.*

www.ebookmall.com.

- Jones, R.A. (2001). The School Apperception Story Procedure. *British Journal of Educational Psychology*, 29, (1), 47-62.
- Jules, V. & Kutnick, P. (1997). Student's perceptions of a good teacher: the gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67,497-511.
- Koppitz, E. (1968). *Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings*. London: Grune & Stratton.
- Koppitz, E. (1984). *Psychological Evaluation of Human Figure Drawings by Middle School Pupils*. London: Grune & Stratton.
- Kutnick, P. & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63,400-413.
- Machiodi, C.A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Machover, K. (1949). *Personality Projection in the Drawings of the Human Figure*. Springfield : C.C.Thomas.
- Parsons, T. & White, A. (1964). *Social Structure and Personality*. New York: Free Press.
- Rijavec, M. & Brdar, I. (1997). Coping with school failure: Development of school failure coping scale. *European Journal of Psychology Education*, XII, (1), 37-43.
- Silk, A.M.J. & Thomas, G.V. (1986). Development and differentiation in children's figure drawings. *British Journal of Psychology*, 77, 399-410.

- Silk, A.M.J. & Thomas, G.V. (1988). The development of size scaling in children's figure drawings. *British Journal of Psychology*, 6, 285-299.
- Simpson, R.L. (1962). Parental Influence, Anticipatory Socialization and Social Mobility. *American Sociological Review*, XXVII.
- Sugarman, B. (1967). Involvement in Youth Culture, Academic Achievement and Conformity in School. *British Journal of Sociology*. XVII.
- Thomas, G. & Silk, A. (2000). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Thomas, G. & Tsalimi, A. (1988). Effects of order of drawing head and truck on their relative sizes in children's human figure drawings. *British Journal of Educational Psychology*, 6,191-203.
- Valenski, T.N. & Stipeck, D.J. (2001). Young Children's feelings about school. *Child Development*, 72, (4), 1198-1213.
- Φράγκου, Π.Χ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

