



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

ΣΟΦΙΑ ΜΑΓΑΛΙΟΥ

1^η ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

ΦΩΤΕΙΝΗ ΜΠΟΝΩΤΗ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Π.Ε

2^η ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

ΔΟΜΝΑ ΚΑΚΑΝΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Π.Ε

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ:.....

ΒΟΛΟΣ 2013

Ευχαριστίες

Πριν ξεκινήσει η παρουσίαση της παρούσας εργασίας, οφείλω να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους ανθρώπους που συνέβαλλαν, ο καθένας με το δικό του τρόπο.

Πρωτίστως, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Φωτεινή Μπονώτη για την ανεκτίμητη βοήθεια, τις χρήσιμες υποδείξεις της και τις συμβουλές καθ' όλη την πορεία της συγγραφής. Παράλληλα, θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια κ. Δόμνα Κακανά για τη συμβολή της στην ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου.

Επιπροσθέτως, ευχαριστώ τις νηπιαγωγούς του 10^{ου}, 42^{ου}, 48^{ου} και 56^{ου} Νηπιαγωγείου Λάρισας, που επέτρεψαν την διεξαγωγή της έρευνας στο χώρο των σχολείων τους και παρείχαν τη βοήθειά τους, καθώς και τους μαθητές για τη συμμετοχή τους.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου για την πολυεπίπεδη στήριξη που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Μαγαλιού Σοφία

Βόλος, Ιανουάριος 2013

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Πρόλογος.....	8
 Κεφάλαιο 1ο: Η αναπαράσταση και η αξιολόγηση των διαπροσωπικών σχέσεων στην παιδική ηλικία.....	10
1.1. Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις.....	11
1.1.1 Οι Διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών.....	12
1.1.2 Εργαλεία Αναπαράστασης των Διαπροσωπικών Σχέσεων εντός του σχολικού χώρου.....	14
1.1.3 Η Κοινωνιομετρική Μέθοδος.....	16
1.1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνιομετρική θέση.....	18
1.1.5 Η κοινωνιομετρική θέση ως παράγοντας πρόβλεψης της κοινωνικής και σχολικής προσαρμογής.....	18
1.2 Το παιδικό σχέδιο.....	20
1.2.1 Διαστάσεις του παιδικού σχεδίου που αποκαλύπτουν πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων.....	21
1.2.2 Το Σχέδιο ως Εργαλείο της Αναπαράστασης των Διαπροσωπικών Σχέσεων των Παιδιών.....	25
1.2.3 Το PAIR (<i>Pictorial Assessment of Interpersonal Relationships</i>).....	27
1.3 Η παρούσα έρευνα.....	30
 Κεφάλαιο 2ο: Μέθοδος.....	33
2.1 Συμμετέχοντες.....	33

2.2 Εργαλεία και διαδικασία.....	33
2.2.1 Καταγραφή της κοινωνικής θέσης μέσω θετικών υποδείξεων.....	33
2.2.2 Αναπαράσταση των σχέσεων με τους συμμαθητές μέσω του σχεδίου.....	33
2.3 Κωδικοποίηση.....	34
Κεφάλαιο 3ο:Αποτελέσματα.....	35
3.1 Κοινωνιομετρικό τεστ.....	35
3.2 Επίδραση της Κοινωνιομετρικής θέσης στην επίδοση στο PAIR με το συμμαθητή που αρέσει στο παιδί να παίζει.....	35
3.3 Επίδραση της Κοινωνιομετρικής θέσης στην επίδοση στο PAIR με το συμμαθητή που δεν αρέσει στο παιδί να παίζει.....	37
3.4 Σύγκριση των επιδόσεων στο PAIR ανάμεσα στα δύο σχέδια.....	38
3.5 Παρουσίαση και ποιοτική ανάλυση αντιπροσωπευτικών σχεδίων ανά κοινωνική ομάδα.....	43
3.5.1 Τα σχέδια ενός δημοφιλούς παιδιού.....	43
3.5.2 Τα σχέδια ενός μέσου παιδιού.....	45
3.5.3 Τα σχέδια ενός παραμελημένου παιδιού.....	48
Κεφάλαιο 4ο:Συζήτηση.....	50
4.1 Η αναπαράσταση της σχέσης με τον αρεστό συμμαθητή.....	50
4.2 Η αναπαράσταση της σχέσης με τον μη αρεστό συμμαθητή.....	52
4.3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	54
4.4 Γενικά συμπεράσματα.....	54
Βιβλιογραφία.....	56

Παράρτημα.....	68
-----------------------	-----------

Περίληψη

Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές συμβάλλουν ουσιαστικά στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Όμως, η μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με τη χρήση λεκτικών εργαλείων έχει αμφισβητηθεί καθώς τα νήπια δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τη γλωσσική τους ικανότητα. Για το λόγο αυτό, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν το παιδικό σχέδιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο ανίχνευσης της κοινωνικής θέσης των νηπίων, εντοπίζοντας διαφορές στον τρόπο που αποδίδονται εικονογραφικά οι άλλοι και ο εαυτός ανάλογα με την κοινωνική θέση στην οποία ανήκουν. Στην έρευνα συμμετείχαν 87 νήπια και προνήπια, από πέντε δημόσια νηπιαγωγεία στην πόλη της Λάρισας. Για την εκμαίευση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το Κοινωνιομετρικό Τεστ και το σχέδιο. Τα σχέδια εξετάστηκαν και βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με τις διαστάσεις του τεστ PAIR (Milbrath & Trautner, 2008). Από την ανάλυση των δεδομένων, φάνηκε πως υπάρχουν ενδείξεις για διαφοροποιήσεις στον τρόπο απεικόνισης των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μη αρεστούς συμμαθητές στις ομάδες των μέσων και των παραμελημένων παιδιών. Επιπλέον, ξεχωρίζει η τάση των παραμελημένων παιδιών να αποδίδουν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας, να διαφοροποιούν τα συναισθήματα και να προσθέτουν περισσότερα στοιχεία διαμάχης στη σχέση με τον μη αρεστό συμμαθητή.

Abstract

Positive interpersonal relationships and interactions with peers contribute significantly to children's social and emotional development. The study of interpersonal relations in preschool children with the use of verbal tools has been questioned, as infants do not have fully developed their linguistic ability. Therefore, the aim of this study was to investigate whether children's drawings can be used as a means of detecting their social status, by identifying differences in the way children ascribe iconographically self and the others depending his/her social status. The sample consisted of 87 preschoolers recruited from five public kindergartens in the city of Larissa. For data collection sociometric test and drawing was used. The drawings were coded according to the dimensions of the PAIR test (Milbrath & Trautner, 2008). Data analysis showed that there is evidence for differences in the representation of relationships with non-liked peers in the groups of medium and neglected children. Moreover, neglected children tended to attribute greater autonomy, to differentiate emotions and to add more indicators of conflict in the representation with the non-liked peer.

Πρόλογος

Οι σχέσεις των παιδιών με τους ενήλικες (Ambert, 1997. Brussoni & Boon, 1998. Hamre & Pianta, 2006), καθώς και με τα άλλα παιδιά (Berndt, 2004. Bukowski, 2003. Kramer & Bank, 2005) είναι απαραίτητες για την ψυχολογική τους ευεξία και ανάπτυξη (Brody, 2004. Hartup & Stevens, 1999). Για το λόγο αυτό, οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών μελετώνται με διάφορους τρόπους σε μια προσπάθεια πρώτα να αναλυθούν και να κατανοηθούν και στη συνέχεια, να αποκατασταθούν οι προβληματικές καταστάσεις (Walker, 2009). Μέχρι στιγμής, αυτό επιδιωκόταν, κυρίως, με λεκτικά εργαλεία, όπως οι προφορικές και γραπτές αφηγήσεις, οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια (Crutcher, 1994), τα αποτελέσματα των οποίων δεν συνάδουν με τα εμπειρικά στοιχεία που προκύπτουν από μελέτες παρατήρησης. Τα παιδιά έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την κοινωνική συμπεριφορά τους πολύ πριν να είναι σε θέση να περιγράψουν και να εξηγήσουν τις ενέργειές τους (Dunn, 1993. Rotenberg & Sliz, 1988). Επομένως, η καταλληλότητα των λεκτικών εργαλείων, ειδικά για μικρά παιδιά, έχει αμφισβητηθεί (Furman, 1996). Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις, θα φαινόταν χρήσιμο ένα εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας, για να συμπληρώσει τα κλασικά λεκτικά εργαλεία.

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει αν το παιδικό σχέδιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο ανίχνευσης της κοινωνικής θέσης των νηπίων, εντοπίζοντας διαφορές στον τρόπο που αποδίδουν εικονογραφικά τους άλλους και τον εαυτό ανάλογα με την κοινωνική θέση στην οποία ανήκουν. Παράλληλα, επιχειρεί να ανιχνεύσει αν στα σχέδια των παιδιών υπάρχουν συγκεκριμένες τάσεις ανά κοινωνιομετρική θέση στην αναπαράσταση των σχέσεων και ποιες από αυτές τις τάσεις εμφανίζονται συχνότερα.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και παρουσίαση της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων για την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Στη συνέχεια, εξετάζεται η αναπαράσταση των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο και εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αναπαράστασή τους. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη χρήση του κοινωνιομετρικού τεστ και παρατίθενται σχετικά ερευνητικά πορίσματα. Έπειτα, γίνεται αναφορά στο παιδικό σχέδιο και σε πτυχές του που αποκαλύπτουν στοιχεία των διαπροσωπικών σχέσεων. Ακολουθεί η χρήση

του σχεδίου ως εργαλείου αναπαράστασης των διαπροσωπικών σχέσεων. Τέλος, παρουσιάζεται το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας και περιγράφονται οι στόχοι της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται παρουσίαση της μεθόδου που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Αναλύονται το δείγμα και η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων μέσα από το κοινωνιομετρικό τεστ και δύο σχέδια. Στο τέλος του κεφαλαίου, αναφέρεται ο τρόπος κωδικοποίησης των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την συλλογή των δεδομένων, αρχικά, για το κάθε σχέδιο ξεχωριστά και έπειτα, υπό συγκριτικό πρίσμα. Επίσης, γίνεται ποιοτική ανάλυση σχεδίων παιδιών από τις τρεις κοινωνιομετρικές θέσεις που προέκυψαν.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα. Παράλληλα, αναλύονται οι περιορισμοί και γίνονται προτάσεις για σχετική μελλοντική έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με το παράρτημα, στο οποίο παρατίθενται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και ενδεικτικά σχέδια και κοινωνιογράμματα των τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η αναπαράσταση και η αξιολόγηση των διαπροσωπικών σχέσεων στην παιδική ηλικία

Τα παιδιά δεν αναπτύσσονται στην απομόνωση. Αντιθέτως, έχουν ανάγκη από κοινωνικές επαφές με ανθρώπους, οι οποίες πραγματοποιούνται σε οργανωμένα πλαίσια που περιλαμβάνουν συμπλεκόμενες σχέσεις ενσωματωμένες σε κοινωνικά δίκτυα (Rubin, Bukowski, & Laursen, 2011). Οι σχέσεις ορίζονται ως δεσμοί που αντέχουν την πάροδο του χρόνου και αποτελούν τη βάση για αμοιβαίες διαπροσωπικές προσδοκίες (Hinde, 1997). Ο Hinde υποστηρίζει, επίσης, πως οι σχέσεις μπορούν να οριστούν ως ψυχολογικές οντότητες που απαιτούν τουλάχιστον δύο συμμετέχοντες και μία σειρά από αλληλεπιδράσεις για εκτεταμένο χρονικό διάστημα. Για να υφίσταται μία σχέση είναι απαραίτητο να υπάρχει και ένα είδος αναγνώρισης των συναισθημάτων των συντρόφων (Milbrath & Trautner, 2008).

Μία από τις κύριες επιδιώξεις των πρώτων παιδικών χρόνων, είναι η εκμάθηση θετικών και κοινωνικά αποδεκτών τρόπων αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Δεδομένου ότι μεγάλο μέρος αυτής της μάθησης γίνεται στο πλαίσιο των συνομηλίκων, οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές συμβάλλουν ουσιαστικά στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Walker, 2004). Έτσι, σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα και τους πολιτισμούς τα παιδιά αρέσκονται να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά, και στο πλαίσιο αυτής της συναναστροφής μιμούμενα, διερευνώντας, συμφωνώντας και διαφωνώντας, να μαθαίνουν το ένα από το άλλο (Katz, Evangelou, & Hartman, 1990).

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους έχουν μεγάλη σημασία στη ζωή ακόμη και των πολύ μικρών παιδιών, επιτρέποντάς τους να πειραματιστούν με τους ρόλους και τις σχέσεις και να αναπτύξουν την κοινωνική τους γνώση καθώς και δεξιότητες συμπεριφοράς (Rubin & Asendorpf, 1993). Έτσι, οι ομάδες συνομηλίκων είναι ένας σημαντικός χώρος εντός του οποίου τα παιδιά μπορούν να μάθουν θετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Η ποιότητα και η ποσότητα αυτών των αλληλεπιδράσεων ενδέχεται να επηρεάσουν τη μετέπειτα κοινωνική γνώση και την ικανότητα συμπεριφοράς (Kupersmidt & Coie, 1990).

Έχει αποδειχθεί πως αρκετοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπερι-

φορά μεταξύ των συμμαθητών, η οποία, στη συνέχεια, προκαλεί διακυμάνσεις στο είδος των σχέσεων που σχηματίζονται (Vasileiadou, 2009). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται, συνήθως, δύο τύποι παραγόντων: οι εσωτερικοί, π.χ. τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας που είναι γενετικά καθορισμένα σε κάθε παιδί (Ausubel, Sullivan & Ives, 1980. Schneider 2000) και οι εξωτερικοί παράγοντες, π.χ. πολιτισμικές και οικογενειακές επιρροές (Berk 2003).

Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, επέστησε την προσοχή στις πιθανές συνέπειες απόρριψης από αυτή την ομάδα (Walker, 2009). Ενώ τα περισσότερα παιδιά είναι σε θέση να σχηματίσουν θετικές και ικανοποιητικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους φίλους τους, για μερικά οι σχέσεις αυτές παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες.

Οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους συνδέονται με την κοινωνική ικανότητα και την αποδοχή στο σχολείο (Kupersmidt & Coie, 1990. Ladd, 1989. Ladd & Price, 1987), ενώ οι μη ικανοποιητικές σχέσεις συσχετίζονται με μια ποικιλία από αρνητικά αποτελέσματα συμπεριλαμβανομένης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, της παραβατικότητας, της κατάχρησης ουσιών και προβλημάτων ψυχικής υγείας (Asher, Oden & Gottman, 1977. Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990. Parker & Asher, 1987. Woodward & Fergusson, 1999). Παράλληλα, προηγούμενες έρευνες υποδεικνύουν πως ένα μεγάλο εύρος προτύπων συμπεριφοράς, όπως η εμφάνιση προκοινωνικής ή επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στον καθορισμό της κοινωνικής θέσης στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990).

Υπάρχει, λοιπόν, αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον εντοπισμό των μικρών παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο για την ανάπτυξη προβλημάτων στις σχέσεις, καθώς υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες συνέχισης των προβλημάτων στη μετέπειτα παιδική και εφηβική ηλικία (White, Moffit, Earls, Robins, & Silva, 1990). Λόγω της πρόωρης έναρξης και της σχετικής σταθερότητας ορισμένων τύπων προβλημάτων συμπεριφοράς, ο προσδιορισμός των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάδειξή τους προέχει για σκοπούς πρόωρου προσδιορισμού και πρόληψης.

1.1 Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις

Η διαπροσωπική σχέση αναφέρεται στη μορφή και στη φύση του δεσμού που ενώνει δύο ή περισσότερα πρόσωπα. Ανεξάρτητα από τη φύση του δεσμού που συν-

δέει δύο ανθρώπους, η έννοια της σχέσης περιλαμβάνει μια σχετική σταθερότητα στο χρόνο και ένα κοινό αίσθημα προσωπικής εμπλοκής, ακόμη και σε περιπτώσεις που η φυσική επαφή απουσιάζει επί αρκετό χρονικό διάστημα (Hinde, 1997).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις αναπτύσσονται, όταν οι ενέργειες και γενικότερα η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός ή άλλων ατόμων, έτσι ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και αμοιβαία ρύθμιση της συμπεριφοράς. Η αμοιβαιότητα αυτή αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο των διαπροσωπικών σχέσεων (Καψάλης, 2003). Η σχέση εγκαθιδρύεται, αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσω της επικοινωνίας, όπως αυτή διεξάγεται μέσα από την αλληλεπίδραση (άμεση ή διαμεσολαβημένη) των εμπλεκόμενων στη σχέση.

Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων είναι εξέχουσας σημασίας, καθώς αποτελούν τον τρόπο μέσω του οποίου γίνεται η σύλληψη και η εξέλιξη (α) του κοινωνικού ανθρώπου και (β) των κοινωνικών θεσμών. Αναλυτικότερα, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί διαφορετικών κατευθύνσεων, με πρωτοπόρους τον L.Vygotsky και τον G.Mead, έχουν θεωρητικά υποστηρίξει και ερευνητικά αποδείξει ότι η μάθηση και η ανάπτυξη προωθούνται μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και τις σχέσεις τις οποίες εκφράζει και εδραιώνει (Ματσαγγούρας, 2008). Στη συνέχεια, θα αναλυθεί η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων όχι μόνο για την κοινωνική, αλλά για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

1.1.1 Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών

Το πρώτο διαπροσωπικό περιβάλλον του παιδιού είναι η οικογένειά του. Με τους γονείς το παιδί αλληλεπιδρά συχνότερα, ενώ ο Sullivan τονίζει τη σημασία που έχει η μητέρα και ο πατέρας για το παιδί, χαρακτηρίζοντας τους ως «σημαντικούς άλλους» (Hargreaves, 1975). Κατά τη διάρκεια της πρώιμης κοινωνικοποίησης του παιδιού, η εκμάθηση των ρόλων και η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης είναι απόλυτα συνδεδεμένες και επιτυγχάνονται μέσα από τη διαμόρφωση των προσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί στα διάφορα στάδια της κοινωνικής του ζωής.

Ο Harris (1995) υποστηρίζει πως οι σχέσεις με τα άλλα παιδιά, που ήταν για μεγάλο χρονικό διάστημα υποτιμημένες από τη ψυχολογική έρευνα, έχει αποδειχθεί ότι είναι εξίσου σημαντικές με τη σχέση ενήλικα-παιδιού, αν όχι πιο σημαντικές από αυτή. Η συνεχής αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους είναι απαραίτητη για τη ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών (Bukowski, 2003). Επιπλέον, τόσο τα αδέρφια

(Kramer & Bank, 2005), όσο και οι φίλοι (Berndt, 2004) παρέχουν σημαντικές αναπτυξιακές δυνατότητες για εμπειρίες αλληλεπίδρασης στο χώρο του παιχνιδιού και σε άλλα περιβάλλοντα.

Με την είσοδό του στο σχολείο, το παιδί έχει ήδη διαμορφώσει ένα πλαίσιο αξιών και ένα πρότυπο διαπροσωπικών σχέσεων λόγω των ερεθισμάτων που έχει δεχτεί από την οικογένεια. Μέσα στη σχολική τάξη και από την επαφή του με το δάσκαλο προσδοκεί να αναπτύξει νέες κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικά συναισθήματα. Παράλληλα, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, που είναι κατεξοχήν τόπος μάθησης και ανάπτυξης, η διαπροσωπική επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποκτούν σημαίνουσα θέση και αναδεικνύονται μήτρα μάθησης και πλαίσιο εξάσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων (Ματσαγγούρας, 2008).

Ένα μεγάλο σώμα της έρευνας καταδεικνύει τη σημασία των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων για την υγιή λειτουργία του παιδιού (Berkowitz, 1996. Bronfenbrenner, 1986. De Leon, 2000. Fyson, 1999. Glover, Burns, Butler, & Patten, 1998. Hill, 1996. Moos, 2002. Royal & Rossi, 1996. Sarason, 1993. Weisenfeld, 1996). Οι σχέσεις αποτελούν σημαντική πηγή ευτυχίας και συντελούν στην καταπολέμηση του άγχους (Argyle, 1999. Glover et al, 1998.. McCarthy, Pretty, & Catano, 1990). Συγχρόνως, οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντικές για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Abbott & Ryan, 2001. Kelly & Hansen, 1987. McCarthy et al., 1990). Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, οι βασικές πτυχές της ανάπτυξης αφορούν και βασίζονται στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις (Damon, 1983. Hartup, 1982).

Επιπλέον, οι σχέσεις θεωρούνται ένας κρίσιμος παράγοντας για τη συμμετοχή και τα κίνητρα των παιδιών στο σχολείο (Ainley, 1995. Battistich & Hom, 1997. Hargreaves, Earl, & Ryan, 1996. Pianta, 1998). Για παράδειγμα, οι Furrer και Skinner (2003), βρήκαν ότι οι μαθητές που αισθάνονται συνδεδεμένοι με τους άλλους στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή έχουν ανεπτυγμένες διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν αυτοπεποίθηση όσον αφορά την επιτυχία τους στο σχολείο και περισσότερες πιθανότητες για μακρόχρονα καλή επίδοση.

Συνοπτικά, οι θετικές σχέσεις με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους βοηθούν το παιδί που μεγαλώνει να οικοδομήσει αίσθηση ασφάλειας και αυτοεκτίμησης, να καταλάβει και να εκφράσει συναισθήματα, να αναπτύξει τις γνωστικές του ικανότητες και να αποκτήσει κοινωνικές νόρμες και αξίες. Η σχέση μεταξύ των θετικών κοινωνικών εμπειριών στην παιδική ηλικία και της μετέπειτα προσαρμοστικότητας, είναι

καλά τεκμηριωμένη σε μακροχρόνιες μελέτες σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια όπως της Βορείου Αμερικής (Coie, Terry, Lenox, Lochman, & Hyman, 1995), της Ευρώπης (Stattin & Mangusson, 1989) και της Κίνας (Chen, Rubin, & Li, 1995). Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη τέτοιων εμπειριών στερεί από το παιδί βασικές ευκαιρίες και οι αρνητικές σχέσεις μπορούν να βλάψουν σοβαρά την ανάπτυξή του. Οι συμμαθητές μπορούν να διδάξουν στο παιδί αποκλίνουσες αξίες (Agnew, 1991) ή μπορούν να καταστρέψουν την ευημερία του, προκαλώντας του επίπονες εμπειρίες αποκλεισμού ή θυματοποίησης (Olweus, 1993). Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία των μελών μίας σχολικής τάξης να διασφαλίσουν την κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων τους, αναπτύχθηκαν εργαλεία για την εξακρίβωση του βαθμού που η ανάγκη αυτή ικανοποιείται. Τα εργαλεία αυτά θα παρουσιαστούν συνοπτικά στην επόμενη ενότητα.

1.1.2 Εργαλεία Αναπαράστασης των Διαπροσωπικών Σχέσεων εντός του Σχολικού Χώρου

Όπως προαναφέρθηκε, από τους επιστήμονες του χώρου αναπτύχθηκε μία σειρά από εργαλεία για την αναπαράσταση και την αξιολόγηση των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης. Τέτοια εργαλεία είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια που αναφέρονται στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης αλλά και τα κοινωνιογράμματα (Ματσαγγούρας, 2008).

Αρχικά, η συνέντευξη αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο ο ερευνητής μπορεί να προσαρμόσει στα χαρακτηριστικά του ερωτηθέντος, όπως για παράδειγμα το γλωσσικό επίπεδο και τη συμπεριφορά του, και στοχεύει στη διατύπωση προσωπικών, μη κατηγορηματικών και εμπεριστατωμένων απαντήσεων (Mucchielli, 1996). Το εργαλείο αυτό έχει μία σειρά από πλεονεκτήματα όπως η δυνατότητα εξέτασης/διερεύνησης και άλλων ερωτημάτων τα οποία προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, ο μεγάλος αριθμός πληροφοριών που μπορούν να συλλεχθούν και ο έλεγχος των συνθηκών παραγωγής του λόγου (Calvet & Dumont, 1999).

Σύμφωνα με τον Schneider (2000, σελ.130), στην προσχολική και παιδική ηλικία όταν τα παιδιά συνεντευξιάζονται για την κοινωνική τους ζωή δίνουν την εντύπωση ότι βιώνουν μονάχα *«εφήμερες συμμαχίες που επισπεύδονται κυρίως από την στιγμιαία ευχαρίστηση κοινών διασκεδαστικών δραστηριοτήτων»*. Δυστυχώς, το πορτραίτο αυτό έχει μικρή ομοιότητα με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, τα

οποία συνήθως είναι αρκετά ικανά στη διαχείριση των κοινωνικών τους σχέσεων όπως αναφέρει η Dunn (1993) που έχει διεξάγει έρευνες μέσω παρατήρησης. Συγχρόνως, οι συνεντεύξεις μπορεί να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων των παιδιών, όμως η ακρίβειά τους συχνά αμφισβητείται (Furman, 1996).

Στην παρατήρηση από την άλλη πλευρά, ο ερευνητής είναι παρών σε μία κατάσταση, στην οποία εμπλέκεται, την καταγράφει και την ερμηνεύει. Η παρατήρηση αφορά και παρουσιάζει πράξεις (Mucchielli, 1996) και έχει τα ίδια πλεονεκτήματα με τη συνέντευξη (Calvet & Dumont, 1999).

Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα μελέτης των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών μέσω της παρατήρησης αποτελεί η δουλειά της S. Walker. Η Walker (2009) διεξήγαγε μελέτη για να εξετάσει τις συσχετίσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά και τη σταθερότητα της κοινωνιομετρικής θέσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ερευνήτρια παρατήρησε παιδιά που είχαν ταξινομηθεί ως απορριπτόμενα, παραμελημένα και δημοφιλή κατά τη συμμετοχή τους σε ελεύθερο παιχνίδι στο σχολικό χώρο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που έχουν ταξινομηθεί ως δημοφιλή είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε συνεργατικό παιχνίδι, να συμμετέχουν σε μία συνεχή συνομιλία και να έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τα άλλα παιδιά, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες των άλλων δύο κατηγοριών.

Στην παραπάνω έρευνα αναπτύχθηκε ένα σύστημα κωδικοποίησης των δεδομένων της παρατήρησης το οποίο, όπως προτείνει η συγγραφέας, θα μπορούσε να τελειοποιηθεί για κάποια μελλοντική έρευνα. Για παράδειγμα, κωδικοποιεί την έναρξη μίας συζήτησης ως «επιτυχημένη» ή «όχι επιτυχημένη». Ωστόσο, οι ενάρξεις μίας συζήτησης ποικίλουν ευρέως ανάλογα με το πλαίσιο και τις δραστηριότητες που ασχολούνται τα παιδιά. Έτσι, είναι χρήσιμο κατά την κωδικοποίηση να λαμβάνονται υπόψη περαιτέρω συμφραζόμενα ώστε να μην υπάρχει απώλεια δεδομένων.

Τέλος, η χρήση των ερωτηματολογίων αποτελεί μία ευρέως διαδεδομένη μέθοδο για την αναπαράσταση και την αξιολόγηση των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εργαλείο που επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων που αφορούν συμπεριφορές, γνώμες και κίνητρα και στοχεύει στην περιγραφή ενός πληθυσμού (Mucchielli, 1996).

Ερωτηματολόγια έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες για τις μορφές θυματοποίησης στο νηπιαγωγείο και τη σχέση τους με τη σχολική προσαρμογή και τους συνομηλίκους (Kochenderfer & Ladd, 1996), την κοινωνιομετρική θέση και το βαθμό που

αυτή συσχετίζεται με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές (Mercer & DeRosier, 2008), την κοινωνιομετρική θέση και το βαθμό που εκφοβίζονται μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004). Όμως, όταν τα ερωτηματολόγια απευθύνονται σε παιδιά μικρής ηλικίας όπως τα νήπια, ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος μη κατανόησης των ερωτημάτων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα δεδομένα για την κοινωνική τους ζωή συνδέονται άρρηκτα με τη γλωσσική τους ικανότητα, μιας και αποτελεί το μέσο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν για να μιλήσουν για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Milbrath & Trautner, 2008).

1.1.2 Η Κοινωνιομετρική Μέθοδος

Η Κοινωνιομετρία είναι μία τεχνική με την οποία μελετάται η δομή των κοινωνικών ομάδων. Εισηγητής της είναι ο J. Moreno και θεωρείται μία σημαντική μέθοδος για τη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών μίας τάξης (Καψάλης, 2003). Τα κύρια όργανα της Κοινωνιομετρίας είναι τα κοινωνιομετρικά τεστ, καθώς επίσης, τα κοινωνιογράμματα και τα διαγράμματα.

Μέσα από το κοινωνιομετρικό τεστ προσδιορίζεται η κοινωνιομετρική θέση (sociometric status) ενός ατόμου μέσα στην ομάδα. Αποτελεί ένα υποκειμενικό τεστ που διερευνά τις σχέσεις, και επιτρέπει στο άτομο να αναφέρει άμεσα τα ονόματα εκείνων που συμπαθεί ή αντιπαθεί (Kanda & Ishiguro, 2004). Συγχρόνως, είναι μικρής έκτασης και έχει απλή μορφή, μιας και αποτελείται συνήθως από 2-3 ερωτήσεις μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των ατόμων που προτιμά να επικοινωνεί και να συνεργάζεται το κάθε μέλος της ομάδας (Καψάλης, 2003). Τέλος, οι προτιμήσεις που συγκεντρώνει το κάθε άτομο προστίθενται και προκύπτει το κοινωνιομετρικό αποτέλεσμα.

Σε παιδιά μικρής ηλικίας, το κριτήριο επιλογής στο κοινωνιομετρικό τεστ αποτελεί συνήθως ο βαθμός συμπάθειας. Μετά την πάροδο του δέκατου έτους της ηλικίας, όμως, τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα διαφοροποίησης των συμμαθητών που θα προτιμούσαν να συνεργαστούν από εκείνους που θα προτιμούσαν να παίξουν (Καψάλης, 2003).

Οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι έχουν εφαρμοστεί από τους ερευνητές, σε μια προσπάθεια πρώτα να αναλύσουν και να κατανοήσουν τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και στη συνέχεια, να προσπαθήσουν να αποκαταστήσουν τις προβληματικές

καταστάσεις (Schneider, 2000). Ο Shaffer (2002) προτείνει πέντε κατηγορίες κοινωνιομετρικής θέσης:

- Τα δημοφιλή παιδιά (αρέσουν / είναι αποδεκτά από την πλειοψηφία των συνομηλίκων)
- Τα μέσα παιδιά (αρέσουν / είναι αποδεκτά ή είναι αντιπαθή / μη αποδεκτά από ένα εύλογο αριθμό συνομηλίκων)
- Τα αμφιλεγόμενα παιδιά (αρέσουν / είναι αποδεκτά και είναι αντιπαθή / μη αποδεκτά από πολλά παιδιά)
- Τα απορριπτόμενα παιδιά (αντιπαθή/ μη αποδεκτά σε πολλούς συνομηλίκους)
- Τα παραμελημένα παιδιά (αρέσουν / είναι αποδεκτά ή είναι αντιπαθή / μη αποδεκτά σε λίγους συμμαθητές).

Εκφράζονται, βέβαια, μερικές επιφυλάξεις όσον αφορά την χρήση των κοινωνιομετρικών τεστ και ιδιαίτερα των κοινωνιογραμμάτων. Αρχικά, το κοινωνιόγραμμα είναι προϊόν ερωτηματολογίου και δεν πρέπει να αποκλείεται η ενσυνείδητη παραχάραξη των απαντήσεων ή παραμόρφωση του αποτελέσματος εξαιτίας υποσυνείδητων λόγων (Καψάλης, 2003). Ένα άλλο σοβαρό μειονέκτημα του κοινωνιογράμματος και των κοινωνιομετρικών ερευνών γενικά είναι ότι δεν προχωρούν σε βάθος στην ανάλυση της δεδομένης συμπεριφοράς. Ενώ μας δίνουν την εικόνα των επιλογών, δε εξηγούν τίποτα για τα κίνητρά τους. Στην περίπτωση αυτή, έχουμε να κάνουμε με πολύπλοκες ενέργειες και η οπτική εμφάνισή τους μέσω του κοινωνιογράμματος δεν μπορεί παρά να τις αποδίδει τμηματικά (Καψάλης, 2003).

Παρά τα μειονεκτήματα της μεθόδου, οι συνομήλικοι έχουν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών, και οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι παρέχουν μια αποτελεσματική προσέγγιση για τη μέτρηση των σχέσεων με τους συμμαθητές. Οι ερευνητές των σχέσεων με τους συμμαθητές έχουν εξετάσει πολλές πτυχές της κοινωνιομετρικής θέσης. Δύο θέματα που μελετώνται συχνά είναι η σχέση ανάμεσα στην κοινωνιομετρική θέση ενός παιδιού και την κοινωνική συμπεριφορά (Denham & McKinley, 1993 Nelson, Robinson, & Hart, 2005), καθώς και η χρήση της κοινωνιομετρικής θέσης για την πρόβλεψη της μετέπειτα κοινωνικής και σχολικής προσαρμογής (Ladd, 2006 Ladd & Troop-Gordon, 2003).

1.1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνιομετρική θέση

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που έχουν διεξάγει μελέτες ώστε να προσπαθήσουν να καθορίσουν χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς που συνδέονται με ορισμένες κατηγορίες κοινωνιομετρικής θέσης. Για παράδειγμα, οι επιθετικές και διασπαστικές συμπεριφορές έχει βρεθεί πως αποτελούν πρόρρηση των ατόμων που ανήκουν στην κατηγορία των απορριπτόμενων, ενώ οι θετικές, κοινωνικές και συνεργατικές συμπεριφορές συνδέονται με τη δημοτικότητα (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990. Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Τα παραμελημένα παιδιά, που έχουν χαμηλή αποδοχή μεταξύ των συνομηλίκων τους αλλά δεν είναι ενεργά αντιπαθή, θεωρούνται ντροπαλά και τείνουν να αποσύρονται (Newcomb et al, 1993), ενώ τα αμφιλεγόμενα παιδιά που είναι ενεργά αντιπαθή απολαμβάνουν ευρείας αποδοχής στην ομάδα των συνομηλίκων και εμφανίζουν τόσο συμπεριφορά συνεργασίας και ηγεσίας, όσο και επιθετική/ διασπαστική συμπεριφορά (Coie & Dodge, 1983). Τέλος, τα παιδιά της μέσης κοινωνικής θέσης έχουν γενική, αλλά μέτρια αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (Coie & Dodge, 1983).

Προηγούμενες έρευνες υποδεικνύουν πως ένα μεγάλο εύρος προτύπων συμπεριφοράς, όπως η εμφάνιση προκοινωνικής ή επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στον καθορισμό της κοινωνικής θέσης στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990). Παράλληλα, η μακροπρόθεσμη απόρριψη από τους συμμαθητές έχει αναγνωριστεί ως ένας συμβάλλων παράγοντας κινδύνου στην εμφάνιση μελλοντικών αρνητικών συνεπειών. Σημαντικές προσπάθειες έχουν αφιερωθεί για τον εντοπισμό των μορφών συμπεριφοράς που σχετίζονται με την επιτυχημένη, ή αλλιώς την κοινωνική λειτουργία εντός της ομάδας των συνομηλίκων (Walker, 2009).

1.1.4 Η κοινωνιομετρική θέση ως παράγοντας πρόβλεψης της κοινωνικής και σχολικής προσαρμογής

Ένα άλλο θέμα που εξετάστηκε από τους ερευνητές, είναι η πιθανή επίδραση της απόρριψης από τους συμμαθητές στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές. Για παράδειγμα, οι Nesdale και Pickering (2006) επεσήμαναν ότι οι χαρακτηρισμοί των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών διέφεραν ανάλογα με τη δημοτικότητα του μαθητή, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές μπορεί να επηρεάζονται από τις διαθέσιμες πληροφο-

ρίες σχετικά με την κοινωνική θέση στην ομάδα των συνομηλίκων.

Όσον αφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι Ladd, Kochenderfer, και Coleman (1996) βρήκαν ότι εκείνα που πήγαν στο νηπιαγωγείο με έναν οικείο συνομηλίκο είχαν καλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή. Συγχρόνως, οι Ladd, Price, και Hart (1988) ανέδειξαν ότι το συνεργατικό παιχνίδι συντελούσε στην συνεχή αύξηση της αποδοχής. Αντίθετα, η μη συμμορφούμενη συμπεριφορά και η διαφωνία με τους συμμαθητές συνδέονταν με αύξηση της απόρριψης σε αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν τόσο κατά τη διάρκεια όσο και στο τέλος της χρονιάς. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι τα νήπια που δεν είναι αρεστά στους συνομηλίκους τους είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίζονται με αρνητικό και τιμωρητικό τρόπο από τους συμμαθητές τους, να αποφεύγονται ενεργά και έχουν λιγότερες πιθανότητες να έχουν πρόσβαση σε ομαδικές δραστηριότητες (Ladd & Kochenderfer, 1996. Ladd, Price, & Hart, 1990).

Οι Ironsmith και Poteat (1990) κατέδειξαν, επίσης, ότι η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους σχετιζόταν με τη θετική κοινωνιομετρική θέση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ το επιθετικό παιχνίδι συνδεόταν με αναφορές των εκπαιδευτικών για προβλήματα συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι τόσο οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές όσο και οι επιθετικές, συμβάλλουν στις σχέσεις που θα δημιουργηθούν με τους συμμαθητές.

Πειραματικές έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετικές με τη συμπεριφορά κατά το παιχνίδι (Coplan, Rubin, Fox, Calkins, & Stewart, 1994. Stormshak & Webster-Stratton, 1999), παρατηρήσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς στην τάξη και άτυπες συζητήσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς, έχουν εντοπίσει κι άλλες πιθανές συμπεριφορές που μπορεί να είναι εμφανείς στους συμμαθητές και να επηρεάζουν την κοινωνιομετρική θέση. Οι Keane και Dennis (2001), για παράδειγμα, διαπίστωσαν ότι τα νήπια μπορούσαν να αναφερθούν με αξιοπιστία στη συμπεριφορά που παρουσιαζόταν από τους συμμαθητές τους όπως, «αυταρχικός», «άγριος», «ύπουλος», καθώς και να αναφέρουν τα παιδιά που κλαίνε εύκολα και αποτελούν στόχο για πειράγματα μέσα στην ομάδα των συμμαθητών.

Επιπλέον, διαχρονικές έρευνες έχουν εντοπίσει πως τα παιδιά που έχουν αποσυρθεί από τα κοινωνικά τους καθήκοντα (social withdrawn children) υποφέρουν στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή από αισθήματα κατάθλιψης και χαμηλής αυτοεκτίμησης, έχουν λιγότερο ενεργή κοινωνική ζωή, και καθυστερούν σε σημαντικές μεταβάσεις της ζωής όπως ο γάμος, η απόκτηση παιδιών και μια σταθερή σταδιοδρο-

μία (Caspi, Elder, & Bem, 1998. Gest, 1997. Kerr, Lambert, & Bem, 1996. Rubin, Chen, McDougall, Bowker, & McKinnon, 1995). Επιπλέον, πρόσφατες ερευνητικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό να διασαφηνιστεί η επιρροή των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους στην ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας, έχουν υποδείξει τις κακές σχέσεις και την απόρριψη από την ομάδα αυτή ως πρόδρομο εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών αλλά και στη μετέπειτα ζωή (DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994. Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990. Kupersmidt & Coie, 1990. Ladd & Troop -Gordon, 2003).

Η χρήση μεθοδολογικών εργαλείων όπως οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και οι παρατηρήσεις, για την περιγραφή των σχέσεων στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά έχει αμφισβητηθεί καθώς τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τη γλωσσική τους ικανότητα, ώστε να εκφραστούν για τον εαυτό και τους οικείους τους (Crutcher, 1994). Η παραπάνω άποψη οδήγησε στην επανεξέταση του σχεδίου ως ενός εναλλακτικού εργαλείου έκφρασης, ικανού να συμπληρώσει ή να αντικαταστήσει τα λεκτικά εργαλεία στην αναπαράσταση των διαπροσωπικών σχέσεων. Το παιδικό σχέδιο και η χρήση του ως μεθοδολογικό εργαλείο για την αναπαράσταση και αξιολόγηση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών θα αναλυθεί λεπτομερέστερα στην επόμενη ενότητα.

1.2 Το παιδικό σχέδιο

Για τα παιδιά, η δημιουργία ενός σχεδίου είναι μια διαδικασία που εμπεριέχει πολλές διαφορετικές εμπειρίες για να δημιουργήσει κάτι νέο, προσωπικό και μοναδικό. Η διεργασία της κατασκευής ενός σχεδίου απαιτεί από το παιδί *«να επιλέξει, να μεταφράσει, και να οργανώσει τις γραμμές, τα σχήματα, τα χρώματα και να μεταφέρει μια σκέψη, ένα συναίσθημα, μία εκδήλωση, να συνδυάσει πολυάριθμα στοιχεία που αφορούν το περιεχόμενο, το ύφος, τη μορφή και τη σύνθεση»* (Malchiodi, 1998, σελ. 19). Επειδή τόσα πολλά διαφορετικά στοιχεία και εμπειρίες συμπλέκονται στο παιδικό σχέδιο, οι απλές εξηγήσεις της δημιουργικής φύσης του δεν είναι πάντα εφικτές.

Αν και το μεγαλύτερο μέρος της προσοχής της επιστημονικής έρευνας δόθηκε στα *αναπαραστατικά σχέδια* (Jolley, 2009. Luquet, 1912. Willats, 2005), δηλαδή στα σχέδια που επιχειρούν να δημιουργήσουν μια οπτικά ρεαλιστική αναπαράσταση της πραγματικότητας, εξίσου σημαντική είναι και η *έκφραση* των συναισθημάτων, των

ιδεών και των διαθέσεων που αποπνέει η παιδική τέχνη (Cox, 2005).

Το σχέδιο έχει αναμφισβήτητα αναγνωριστεί ως ένας από τους σημαντικότερους τρόπους έκφρασης και έχει επανειλημμένα συνδεθεί με την έκφραση της προσωπικότητας και των συναισθημάτων (Koppitz, 1966. Machover, 1949). Παράλληλα, έχει υπάρξει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις συναισθηματικές και ψυχολογικές πτυχές της έκφρασης μέσω της τέχνης των παιδιών, κυρίως από τους τομείς της ψυχολογίας, της ψυχιατρικής και της θεραπείας μέσω της τέχνης. Τα σχέδια των παιδιών θεωρείται ότι αντανακλούν τον εσωτερικό τους κόσμο, απεικονίζουν διάφορα συναισθήματα και πληροφορίες σχετικά με την ψυχολογική κατάσταση και το διαπροσωπικό στυλ (Malchiodi, 1998). Παρόλο που τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν το σχέδιο για να εξερευνήσουν, να λύσουν προβλήματα ή απλά να δώσουν οπτική μορφή στις ιδέες και τις παρατηρήσεις τους, υποστηρίζεται ότι οι εκφράσεις της τέχνης είναι μοναδικά προσωπικές δηλώσεις. Οι δηλώσεις αυτές, έχουν στοιχεία τόσο με συνειδητό όσο και ασυνειδητό νόημα, και μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικές πολλών διαφορετικών πτυχών των παιδιών που τα δημιουργούν (Golomb, 2002). Η επόμενη ενότητα θα παρουσιάσει τα στοιχεία του σχεδίου που αποκαλύπτουν κάποιες πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών.

1.2.1 Διαστάσεις του παιδικού σχεδίου που αποκαλύπτουν πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων

Η πλειοψηφία των ερευνητών που ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ορισμένων διαστάσεων των σχεδίων των παιδιών και των διαπροσωπικών τους σχέσεων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εικονικές αναπαραστάσεις των σημαντικών σχέσεων των παιδιών θα μπορούσε να είναι μια χρήσιμη μέθοδος για την μελέτη των αντιλήψεών τους (Aronsson & Anderson, 1996. Bombi & Pinto 1994. Bonoti, Misailidi & Gregoriou, 2003. Pinto & Bombi, 2008). Κάποια από τα θέματα που έχουν μελετηθεί και αποκαλύπτουν πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών αφορούν την έκφραση συναισθημάτων μέσω του σχεδίου, τη διαφοροποίηση χαρακτηριστικών στοιχείων ανάλογα με τη σχέση με το εικονιζόμενο πρόσωπο καθώς και πτυχές των σχέσεων με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Τα παιδιά διαφοροποιούν στοιχεία των σχεδίων τους για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Η Kirova (2006) προτείνει ότι οι έμμεσες δραστηριότητες, όπως το σχέδιο, είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τα μικρά παιδιά, καθώς, τα βοηθούν να αποκα-

λύψουν τις σκέψεις τους σχετικά με θέματα για τα οποία έχουν αφηρημένη αντίληψη ή δεν έχουν εξέχουσα σημασία για τη ζωή τους, όπως η μοναξιά. Για παράδειγμα, οι Misailidi, Bonoti & Savva (2011) εντόπισαν ότι η πλειοψηφία των μικρών παιδιών αναπαριστούν στα σχέδια τους τη μοναξιά ως την απουσία ενός κοινωνικού δικτύου, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούν γραφικούς δείκτες για να αποδώσουν τόσο την απουσία ενός κοινωνικού δικτύου όσο και τη θλίψη που συνοδεύει τη μοναξιά.

Στοιχεία για τις διαπροσωπικές σχέσεις θεωρείται ότι αποκαλύπτονται από διαφοροποιήσεις στο μέγεθος (Brechet et al., 2009. Burkitt et al., 2003. Jolley & Vulic-Prtoric, 2001. Picard & Lebaz, 2010. Strange, Van Papendrecht, Crawford, Candel, & Hayne, 2010), στην απόσταση (Bombi & Pinto, 1994. Jolley & Vulic-Prtoric, 2001. Thomas & Gray, 1992) και στην επιλογή του χρώματος των εικονιζόμενων φιγούρων (Burkitt, Barrett, & Davis, 2003, 2005 Burkitt & Newell, 2005. Burkitt, Tala, & Low, 2007. Crawford, Patterson, & Hayne, 2012). Οι Burkitt et al. (2003) εξέτασαν αν τα παιδιά ηλικίας 4-11 ετών τείνουν να μεγεθύνουν τις φιγούρες στις οποίες αποδίδεται θετικός χαρακτηρισμός και να μικραίνουν εκείνες στις οποίες αποδίδεται ένας αρνητικός προσδιορισμός. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά έτειναν να σχεδιάζουν μεγαλύτερες τις φιγούρες στις οποίες αποδίδονταν θετικός χαρακτηρισμός και μικρότερες όσες αποδίδονταν αρνητικός σε σχέση με μία ουδέτερη φιγούρα αναφοράς.

Οι Thomas, Chaigne και Fox (1989) επινόησαν μια πειραματική διαδικασία για τον έλεγχο της υπόθεσης ότι τα παιδιά σχεδιάζουν μεγαλύτερες τις φιγούρες που συμπαθούν και μικρότερες εκείνες που αντιπαθούν. Στη διαδικασία αυτή, αρχικά ζητήθηκε από τα παιδιά να αντιγράψουν το σχήμα ενός ανθρώπου (φιγούρα αναφοράς) και στη συνέχεια, να κάνουν ένα δεύτερο σχέδιο του ίδιου σχήματος στο οποίο ο άνθρωπος περιγραφόταν ως ευχάριστος ή δυσάρεστος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δυσάρεστες φιγούρες ήταν σημαντικά μικρότερες από τις φιγούρες αναφοράς.

Παράλληλα, έχουν διεξαχθεί έρευνες που εξέτασαν αν η συναισθηματική σημασία του υπό σχεδίαση θέματος επηρεάζει την απόσταση μεταξύ των φιγούρων. Οι Bombi και Pinto (1994) μελετώντας σχέδια στα οποία αναπαρίστανται παιδιά με ένα φίλο και ένα εχθρό, βρήκαν πως η απόσταση ήταν μεγαλύτερη στη δεύτερη περίπτωση. Επιπλέον, οι Thomas και Gray (1992) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά τοποθετούσαν εικόνες του εαυτού τους πιο κοντά σε αυτές των φίλων τους απ' ότι σε αυτές που εμφανιζόταν συμμαθητές που αντιπαθούσαν, μόνο όταν ζωγράφιζαν τις φιγούρες με αλληλουχία από τα αριστερά προς τα δεξιά.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα, οι Jolley και Vulic-Prtoric (2001) διερεύνησαν την επίδραση της εμπειρίας του πολέμου στο σχεδιασμό μίας αυτοπροσωπογραφίας, όσον αφορά στο μέγεθος και στην τοποθέτηση στο χώρο. Έτσι, ζήτησαν από παιδιά στην Κροατία να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους 1) δίπλα σε ένα Κροάτη στρατιώτη, 2) δίπλα σε έναν αντίπαλο στρατιώτη και 3) σε μία ουδέτερη αντρική φιγούρα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν υπήρχαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στη συγκινησιακή φόρτιση της φιγούρας και στο μέγεθος ή στην τοποθέτηση της στη σελίδα. Επιπλέον, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι τα ευρήματα συμπληρώνουν εκείνα των Catte και Cox (1999) σύμφωνα με τα οποία τα σχέδια μπορούν να αποκαλύψουν το επίπεδο της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού.

Το εύρημα της παραπάνω έρευνας, πως το μέγεθος στα σχέδια δε μεταβάλλεται ανάλογα με τη συναισθηματική φόρτιση της απεικονιζόμενης φιγούρας, επιβεβαιώνεται και από την πιο πρόσφατη έρευνα των Strange, Van Papendrecht, Crawford, Candel και Hayne (2010), που εξέτασαν αν τα παιδιά τροποποιούν αυθόρμητα το μέγεθος των αντικειμένων στα σχέδια συναισθηματικά φορτισμένων γεγονότων. Όταν τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν ένα γεγονός που τα έκανε ευτυχή και ένα που τα στενοχώρησε, δε διαπιστώθηκαν διαφορές στα μεγέθη των αντικειμένων.

Όπως περιγράφουν οι Thomas και Jolley (1998), η ερμηνεία των αλλαγών στο μέγεθος στα σχέδια των παιδιών είναι μια σύνθετη διαδικασία, καθώς μια μείωση ή αύξηση του μεγέθους ενός χαρακτηριστικού για το ίδιο θέμα, μπορεί να αποτελεί μία θετική ένδειξη στα σχέδια ενός παιδιού και αρνητική για ένα άλλο. Έχοντας ως βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία προτείνουν δύο θεωρητικές ερμηνείες ως προς το λόγο για τον οποίο το μέγεθος σχεδίασης μπορεί να επηρεαστεί από το χαρακτηρισμό του θέματος. Από τη μία πλευρά, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί μια εικαστική σύμβαση σύμφωνα με την οποία οι μεγαλύτερες φιγούρες αντιπροσωπεύουν ευχάριστα χαρακτηριστικά και οι μικρότερες δυσάρεστα. Από την άλλη πλευρά, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί στο σχέδιό του ένα μηχανισμό που αυξάνει το μέγεθος σε θέματα που προκαλούν συμπάθεια, προκειμένου να επιτευχθεί ψυχολογική συγγένεια, και έναν αμυντικό μηχανισμό που μειώνει το μέγεθος στα δυσάρεστα θέματα, προκειμένου να ελαττώσει τη δυνητική απειλή και να αυξήσει την ψυχολογική απόσταση από ένα τέτοιο σχήμα.

Η διαφοροποίηση στο χρώμα αποτελεί μία ακόμη διάσταση του σχεδίου που αποκαλύπτει πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών. Οι Burkitt, Tala και Low (2007) διερεύνησαν τις διαπολιτισμικές διαφορές παιδιών από τη Φιλανδία και

την Αγγλία στη χρήση του χρώματος για την αναπαράσταση φιγούρων με συναισθηματικά αντικρουόμενους χαρακτήρες. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα περιγράμματα φιγούρων (outline figures), στο καθένα από τα οποία αντιστοιχούσε και ένας διαφορετικός χαρακτηρισμός: μια ουδέτερη φιγούρα αναφοράς (baseline figure), μία ευχάριστη (nice) και μια δυσάρεστη (nasty) φιγούρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φιγούρα αναφοράς και η «ευχάριστη φιγούρα» χρωματιζόταν με ένα ευρύτερο φάσμα χρωμάτων από ότι τα σχέδια των «δυσάρεστων» φιγούρων. Επίσης, αποδείχθηκε ότι ανεξάρτητα από το πολιτιστικό υπόβαθρο, τα παιδιά εξέφρασαν τη θετική διάθεση στα σχέδια της «ευχάριστης φιγούρας» με πολλά, διαφορετικά χρώματα, ενώ χρησιμοποίησαν ένα πιο περιορισμένο εύρος χρωμάτων για να δείξουν την αρνητική διάθεση που προκαλούσαν τα δυσάρεστα στοιχεία.

Οι Crawford, Patterson και Hayne (2012) διερεύνησαν την επιλογή του χρώματος στις ζωγραφιές των παιδιών και τη σχέση με το συναισθηματικό περιεχόμενο της επιλογής αυτής. Τα παιδιά ηλικίας 3 έως 10 ετών χρησιμοποίησαν τα αγαπημένα τους χρώματα για τις φιγούρες «των καλών» επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών. Όσον αφορά όμως τα σχέδια των «δυσάρεστων» φιγούρων, χρησιμοποίησαν μία μίξη αγαπημένων και μη χρωμάτων.

Επίσης, πέρα από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, το σχέδιο αποκαλύπτει πτυχές για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, η Cugmas (2004) παρατήρησε με βάση τα σχέδια των παιδιών πως εκείνα που σχεδίαζαν τον εαυτό τους και τους εκπαιδευτικούς με ρεαλιστικές αναλογίες ήταν πιο ικανά στις κοινωνικές τους σχέσεις. Από την άλλη πλευρά, οι Bonoti et al. (2003) διερεύνησαν στοιχεία των σχεδίων των παιδιών που σχετίζονται με το παιδαγωγικό στυλ των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως στην περίπτωση της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας τα παιδιά σχεδίαζαν το δάσκαλο σε μεγαλύτερο μέγεθος, σε κεντρική θέση και απομακρυσμένο, ενώ στην περίπτωση της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός απεικονιζόταν πιο κοντά στο μαθητή, σε λιγότερο κεντρική θέση και τονιζόταν λιγότερο σε σχέση με το μαθητή.

Τέλος, υπήρξε ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των παιδικών σχεδίων της οικογένειας, ως ενός τρόπου μέσω του οποίου μπορούν να αποκαλυφθούν στοιχεία για τη ζωή του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον (Pianta, Longmaid, & Ferguson, 1999). Η έρευνα έδειξε ότι παιδικά σχέδια της οικογένειας μπορούν να αποδώσουν με επιτυχία αναπαραστάσεις του τύπου προσκόλλησης που αναπτύσσουν με τους γονείς τους (Fury, Carlson, & Sroufe, 1997). Η πρώτη σχετική εργασία πραγματοποιήθηκε

από τους Kaplan και Main (1986), και βασίζεται σε ένα αξιολογικό σύστημα που περιλαμβάνει στοιχεία, όπως το μέγεθος, την τοποθέτηση στη σελίδα, τον βαθμός κίνησης, την εξατομίκευση, την πληρότητα των φιγούρων και την ποιότητα στα χαμόγελα. Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι τα σχέδια των παιδιών που είχαν σχέσεις ανασφαλούς- αποφευκτικής προσκόλλησης με τους γονείς τους αποτελούσαν από χαμογελαστά, μη εξατομικευμένα μέλη της οικογένειας, τοποθετημένα μακριά το ένα από το άλλο, συχνά να αιωρούνται και χωρίς χέρια.

1.2.2 Το Σχέδιο ως Εργαλείο της Αναπαράστασης των Διαπροσωπικών Σχέσεων των Παιδιών

Στην προηγούμενη ενότητα αναφέρθηκαν οι διαστάσεις των σχεδίων που αποκαλύπτουν στοιχεία για τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Δεδομένης της αναπτυξιακής σημασίας των διαπροσωπικών σχέσεων, στην παρούσα ενότητα, αναπτύσσεται η χρησιμότητα του σχεδίου ως εργαλείου στη διερεύνηση της αναπαράστασης των διαπροσωπικών σχέσεων.

Το σχέδιο απαιτεί διαφορετικές ικανότητες αναπαράστασης από τον προφορικό λόγο και μειώνει τον κίνδυνο αλληλοεπικάλυψης μεταξύ εννοιολογικών και εκφραστικών περιορισμών. Παράλληλα, είναι μια μορφή εικονικής αναπαράστασης που αντικατοπτρίζει τις ιδιαιτερότητες της αναπαριστώμενης εμπειρίας (Vygotsky, 2000). Επιπλέον, οι αναπαραστάσεις των σχέσεων των παιδιών μπορούν να θεωρηθούν αντιλήψεις που αναπτύσσονται από τις προσωπικές τους εμπειρίες (Milbrath & Trautner, 2008). Πέραν του γεγονότος πως το σχέδιο αποτελεί μία από τις αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών στην οποία συμμετέχουν συχνά και με χαρά, συχνά, η αναπαράσταση μιας σχέσης μέσω του σχεδίου περιλαμβάνει πολλά στοιχεία μίας κατάστασης που θα απαιτούσαν μία πλειάδα λέξεων για να αποδοθούν.

Σε μια επικοινωνιακή προοπτική, δεν είναι απαραίτητο να τεθεί ως δεδομένη η ύπαρξη αμυντικών, υποσυνείδητων μηχανισμών στα σχέδια (Milbrath & Trautner, 2008). Οι Pinto και Bombi (2008) θέτουν την άποψη πως τα παιδιά έχουν ιδέες σχετικά με τον κοινωνικό τους κόσμο και ορισμένες από αυτές είναι πιο εύκολο να οπτικοποιηθούν από ότι να περιγράφουν λεκτικά. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι όταν ένα παιδί καλείται να κάνει μια εικόνα του εαυτού του με ένα άλλο πρόσωπο πρέπει να ασχοληθεί με μια «αναζήτηση για νόημα και ομοιότητα» ή να αναζητήσει ισοδύναμα που να αποδεικνύουν επαρκώς τι γνωρίζει για τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που θα μπορούσαν να εντοπιστούν και να μελετηθούν σε ένα σχέδιο αφορούν διάφορα στοιχεία του. Όταν ένα παιδί καλείται να ζωγραφίσει δύο ή περισσότερα συνδεδεμένα πρόσωπα θα οργανώσει απαραίτητως τους χαρακτήρες στη σελίδα (κοντά ή μακριά ο ένας από τον άλλο, δίπλα-δίπλα ή αντικριστά μεταξύ τους, κλπ.), θα χρησιμοποιήσει τα στοιχεία του περιβάλλοντος για τη δημιουργία μιας αίσθησης εγγύτητας (περιλαμβάνοντας δύο στοιχεία σε ένα κοινό χώρο) ή απόστασης (διαχωρίζει δύο στοιχεία με τη βοήθεια ενός εικονογραφικού στοιχείου) (Milbrath & Trautner, 2008). Το πρόσωπο, το σώμα και τα ρούχα των χαρακτήρων θα είναι περισσότερο ή λιγότερο όμοια και στο βαθμό που δεν είναι πανομοιότυπα, οι διαφορές τους θα είναι ανοικτές να μεταφέρουν μια ποικιλία αξιών (μία φιγούρα μεγαλύτερη ή πιο πλήρης από την άλλη). Οι χαρακτήρες μπορούν επίσης να απεικονιστούν ενώ κάνουν κάτι και οι εκφράσεις του προσώπου και οι χειρονομίες τους να δείχνουν κάποιου είδους συναίσθημα (Pinto & Bombi, 2008).

Στη βιβλιογραφία θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει αρκετά μοντέλα σχετικά με το σχέδιο για την ανίχνευση των διαπροσωπικών σχέσεων. Μία από τις πιο πλήρεις λίστες για το χαρακτηρισμό των στενών σχέσεων είναι αυτή που προτείνεται από τους Clark και Drewry (Pinto & Bombi, 2008) που περιέχει τις εξής επτά διαστάσεις: *Εγγύτητα* (Proximity), *Στενή Σχέση/Φιλία* (Intimacy), *Κοινή Δραστηριότητα* (Shared Activity), *Ομοιότητα στις Στάσεις* (Similarity in Attitudes), *Ομοιότητα στις Αξίες* (Similarity in Values), *Σύγκρουση* (Conflict) και *Επίλυση Συγκρούσεων* (Conflict Resolution).

Σε μία προσπάθεια σύγκρισης των επτά διαστάσεων των Clark και Drewry με τα χαρακτηριστικά των σχεδίων που αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι εύκολο να εντοπιστεί ότι η *Εγγύτητα* και η *Στενή Σχέση/Φιλία* μπορούν να μετρηθούν από τον τρόπο που οργανώνονται οι φιγούρες στη σελίδα, ενώ η *Κοινή Δραστηριότητα* από το αν οι χαρακτήρες αναπαριστώνται να κάνουν κάτι. Παράλληλα, οι *Ομοιότητες στις Στάσεις* και τις *Αξίες* μπορούν να εκφραστούν μεταφορικά μέσω της ομοιότητας στο σώμα, το πρόσωπο και τα ρούχα, ενώ η *Σύγκρουση* μέσω των κινήσεων και της συναισθηματικής έκφρασης (Milbrath & Trautner, 2008).

Μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάζει για ένα παιδί η απεικόνιση μίας *Επίλυσης Σύγκρουσης*, ιδιαίτερα αν το σχέδιο δεν περιλαμβάνει μπαλόνια διαλόγων. Σε γενικές γραμμές, για να αποδοθεί η προσωρινή όψη μίας σχέσης, όπως είναι μία σύγκρουση, η χρήση της γλώσσας δείχνει να είναι μονόδρομος (Pinto & Bombi, 2008). Παρόλα αυτά, μπορούν να εντοπιστούν στα σχέδια και άλλα στοιχεία εκτός από αυτά που

προτείνουν οι Clark και Drewry (1985).

Ένα τέτοιο στοιχείο, αποτελεί η διαφορετικότητα στην αξία μεταξύ των χαρακτήρων, η οποία είναι κάτι παραπάνω από την έλλειψη *Ομοιότητας*. Η ομοιότητα σε ψυχολογικό επίπεδο δεν μπορεί να είναι τόσο μεγάλη ώστε να διαστρεβλώσει τις ταυτότητες των απόμων, και συγχρόνως, όταν δύο άτομα διαφέρουν με κάποιο τρόπο δημιουργείται μία απόσταση μεταξύ τους για να ιεραρχηθούν. Σε ένα σχέδιο, οι χαρακτήρες μπορούν να διακριθούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας ουδέτερα χαρακτηριστικά (π.χ. στοιχεία που δε μεταφέρουν αξία όπως κίτρινη και μπλε μπλούζα, κατσαρά και ίσια μαλλιά, κλπ.) ή χαρακτηριστικά που μεταφέρουν με σαφήνεια μια αίσθηση της αξίας (όπως μία εξέχουσα θέση στην εικόνα ή μεγαλύτερο μέγεθος) (Pinto & Bombi, 2008). Ο όρος *Αξία*, χρησιμοποιείται ως γενική ένδειξη μίας ποιοτικής διαφοράς, η οποία μπορεί να συνδέεται μεταφορικά με την ιδέα της προσωπικής αξίας, τη σημαντικότητα και τη δύναμη. Οι παράγοντες αυτοί είναι πολύ σημαντικοί στη διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής και της φύσης των σχέσεών μας (Pinto & Bombi, 2008). Για παράδειγμα, ένα παιδί αναγνωρίζει στους γονείς ή τους δασκάλους ως άτομα με περισσότερη δύναμη από ότι το ίδιο, αλλά θέλει να είναι ίσο με ένα φίλο του.

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαστάσεις που προτείνονται από τους Clark και Drewry και εντοπίζοντας στοιχεία που απουσιάζουν, οι Bombi και Pinto (1993) σχεδίασαν ένα εργαλείο για την αξιολόγηση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσω του σχεδίου, το PAIR.

1.2.3 Το PAIR (*Pictorial Assessment of Interpersonal Relationships*)

Το PAIR είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που μπορεί να εφαρμοστεί αξιόπιστα σε παιδιά ηλικίας 6 έως 14 ετών, αλλά η χρήση του μπορεί επίσης να επεκταθεί και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με επαρκή σχεδιαστική ικανότητα (Bombi, Pinto, & Cannoni, 2007). Η σημερινή του μορφή είναι αποτέλεσμα πολυετούς έρευνας και πρακτικής, η οποία είχε ως πρώτο σταθμό μία έκδοση αποτελούμενη από έξι διαστάσεις που χρησιμοποιήθηκε κυρίως για να μελετήσει τη φιλία, και σε περιορισμένο βαθμό τις σχέσεις με τα αδέρφια (Bombi και Pinto, 1993). Εν συνεχεία, το βαθμολογικό σύστημα βελτιώθηκε και εφαρμόστηκε σε μία μεγαλύτερη ποικιλία διαπροσωπικών σχέσεων (Bombi και Pinto, 2000). Το PAIR έχει, επίσης, χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη της αναπαράστασης των σχέσεων των παιδιών σε διαπολιτισμικό πλαίσιο (Pinto, 2006. Pinto & Bombi, 1995. 1997) για τη φιλία (Bombi & Pinto, 1995. Pinto &

Bombi, 1997. Pinto, Bombi, & Cardioli, 1997) και την οικογένεια (Fini, 2001. Prevete, 2001. Zipoli, 2001). Το PAIR αποτελείται, πλέον, από τις έξι διαστάσεις της *Συνοχής* και της *Απόστασης*, της *Ομοιότητας*, της *Αξίας*, του *Συναισθήματος* και της *Διαμάχης*.

Για τη δημιουργία του PAIR χρειάστηκαν πολλά βήματα. Οι δημιουργοί διεξήγαγαν αρχικά μια εκτεταμένη πιλοτική μελέτη σε μεγάλο αριθμό παιδιών ηλικίας 6 έως 11 ετών, που κλήθηκαν να σχεδιάσουν τον εαυτό τους με ένα φίλο τους (Bombi & Pinto, 1993). Εξετάστηκαν τρία χαρακτηριστικά των σχεδίων, καθένα από τα οποία περιελάμβανε μία ή περισσότερες διαστάσεις:

1. τα χαρακτηριστικά των δύο μορφών (*Φύλο, Ομοιότητα, Αξία*)
2. τα χαρακτηριστικά της σχέσης (*Συνοχή, Πρωτοβουλία, Φάση της σχέσης, Ορισμός της σχέσης, Συναισθημα, Σύγκρουση*)
3. το πλαίσιο της σχέσης (*Περιβάλλον*).

Για την επιλογή των γραφικών στοιχείων που θα μπορούσαν να αποτελούν τους δείκτες της κάθε διάστασης, τρεις κριτές εξέτασαν από κοινού όλα τα σχέδια. Οι κριτές αποδεχτήκαν ως χρήσιμους μόνο τους δείκτες των οποίων η έννοια ήταν σαφής σε όλους. Για παράδειγμα, οι χειρονομίες προσέγγισης, η εγγύτητα των φιγούρων ή η τοποθέτησή τους στον ίδιο χώρο φάνηκαν και στους τρεις κριτές να μεταφέρουν κάποια αίσθηση ενός δεσμού μεταξύ των εικονιζόμενων φιγούρων. Συνεπώς, οι δείκτες αυτοί ενσωματώθηκαν στο λειτουργικό ορισμό της *Συνοχής*, ενώ οι ασαφείς δείκτες απορρίφθηκαν (Bombi, Pinto, & Cannoni, 2007).

Σε δεύτερο επίπεδο, ένας εκ των κριτών και ένα εκ των συγγραφέων κωδικοποίησαν τα ίδια σχέδια σύμφωνα με την υπό μελέτη διάσταση. Τέσσερις διαστάσεις (*Πρωτοβουλία, Φάση της σχέσης, Ορισμός της σχέσης, Σύγκρουση*) απουσίαζαν ή δεν ήταν ανιχνεύσιμες στην πλειονότητα των σχεδίων. Η διάσταση του *Περιβάλλοντος*, ήταν σαφώς ορατή αλλά πολύ ομοιογενής ώστε να προσφέρει πληροφορίες. Επίσης, το *Φύλο* των φιγούρων σπάνια ήταν ασαφές και η πληροφορία που παρείχε επικαλύπτοταν σε μεγάλο βαθμό από την *Ομοιότητα*. Επομένως, οι παραπάνω διαστάσεις δε μελετώνται πλέον, με εξαίρεση την *Σύγκρουση*.

Δεδομένης της σημασίας της *Σύγκρουσης* για τις διαπροσωπικές σχέσεις, μελετήθηκε με ένα διαφορετικό έργο στο οποίο τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν τους εαυτούς τους με ένα φίλο "σε μια στιγμή που τα πράγματα δεν πήγαιναν καλά" μεταξύ τους (Bombi & Pinto, 1993). Συγχρόνως, η προσεκτική εξέταση των σχεδίων οδήγησε στη δημιουργία μιας νέας διάστασης, της *Απόστασης μεταξύ των*

χαρακτήρων.

Η Απόσταση μεταξύ των χαρακτήρων δεν είναι απλώς το αντίθετο της *Εγγύτητας*, ούτε σχεδιαστικά, ούτε εννοιολογικά. Πιο συγκεκριμένα, δύο άτομα μπορεί να τοποθετηθούν κοντά το ένα στο άλλο σε ένα σχέδιο για να απεικονιστεί η *Εγγύτητα* ή η *Στενή Σχέση/Φιλία*, και την ίδια στιγμή μπορεί ένα παρεμβαλλόμενο αντικείμενο να τα απομακρύνει. Αντιστρόφως, δύο άτομα μπορεί να τοποθετηθούν στα αντίθετα άκρα μιας σελίδας, αλλά να συνδέονται άρρηκτα κοιτάζοντας το ένα το άλλο (Pinto & Bombi, 2008).

Παράλληλα, ένα ακόμη στοιχείο που προέκυψε ήταν η υποχρεωτική συμπερίληψη του εαυτού στην αναπαράσταση της σχέσης. Το συγκεκριμένο στοιχείο δεν αποτελεί χαρακτηριστικό των λεκτικών μελετών, στις οποίες τα παιδιά, συνήθως, καλούνται να μιλήσουν για τις σχέσεις γενικά και όχι για τις προσωπικές τους σχέσεις. Έτσι, όταν ο εαυτός συμπεριλαμβάνεται στους χαρακτήρες που απεικονίζονται, αποφεύγεται η χρήση στερεοτυπικών φιγούρων (Pinto & Bombi, 2008). Όπως αναφέρει ο Rochat (2001, σελ. 129) «η διυποκειμενικότητα μεταφέρει μια βασική διαφοροποίηση ανάμεσα στην εαυτό και τους άλλους, καθώς και την ικανότητα να συγκρίνει και να προβάλλει την προσωπική εμπειρία ενός ατόμου σε ένα άλλο».

Η μόνη σημαντική διαφορά μεταξύ της παρούσας έκδοσης του PAIR από τις προηγούμενες είναι η εισαγωγή μίας πέμπτης υποκλίμακας στην *Ομοιότητα*, η οποία διαχωρίζει τη σύγκριση των χρωμάτων από τις υποκλίμακες του Σώματος και των Χαρακτηριστικών. Η διαφοροποίηση αυτή διευκολύνει την απόδοση βαθμολογίας και κάνει τη συνολική δομή της διάστασης της *Ομοιότητας* να ανταποκρίνεται περισσότερο στη δομή της κλίμακας *Αξία* (Bombi et al., 2007).

Πίνακας 1: Οι διαστάσεις του PAIR

<i>Συνοχή</i>	<i>Αξία</i>
<i>Απόσταση</i>	<i>Συναίσθημα</i>
<i>Ομοιότητα</i>	<i>Διαμάχη</i>

Το PAIR προτείνει τη χρησιμοποίηση του σχεδίου ως μέσου αναπαράστασης, για το οποίο δεν χρειάζεται να υποθέσουμε ότι υπάρχουν ασυνείδητοι μηχανισμοί άμυνας, αλλά μόνο ότι το παιδί ξέρει κάτι για τον κοινωνικό κόσμο και μπορεί να το εκφράσει εικονογραφικά. Παράλληλα, δεν είναι απαραίτητο να έχει σαφή επίγνωση

είτε της κατανόησης των διαπροσωπικών σχέσεων, είτε της προσπάθειας να εντοπίσει τον κατάλληλο τρόπο για την γραφική αναπαράσταση αυτής της κατανόησης (Bombi et al., 2007). Αρκεί να υποθέσουμε την ύπαρξη μίας «σιωπηρής συμφωνίας» (Grieve, 1990) σχετικά με το υπό σχεδίαση αντικείμενο όσο και της γραφικής αναπαράστασής του.

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του σχεδίου ως μέσου αναπαράστασης, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ζωγραφίζουν είναι ιδιαίτερα περιφραστικός (Pinto & Bombi, 1999): μπορεί να μουντζουρώνουν όταν είναι ενοχλημένα, να εφευρίσκουν πολύ δημιουργικές μορφές όταν ζωγραφίζουν τον εαυτό τους, ή να εμμένουν σε κανονικές, "ασφαλέστερες" παραστάσεις, όταν ξέρουν ότι το έργο τους θα κριθεί. Για το λόγο αυτό, ο τρόπος συλλογής των σχεδίων για το PAIR διαφέρει ριζικά από τον τρόπο που προτείνεται από τα προβολικά τεστ. Ενώ στα προβολικά εργαλεία, το έργο είναι σκόπιμα ασαφές, ο ερευνητής που χρησιμοποιεί το PAIR ζητά από το παιδί όσο το δυνατόν σαφέστερα αυτό που πρέπει να σχεδιάσει (Bombi et al., 2007).

Οι δημιουργοί του PAIR, στις πρώτες τους μελέτες ζητούσαν ένα μόνο σχέδιο από τους συμμετέχοντες. Έπειτα από περαιτέρω αποδείξεις, βρήκαν ότι είναι εξαιρετικά χρήσιμο το κάθε παιδί να δημιουργεί δύο σχέδια, τα οποία θα αντιπροσωπεύουν δύο συγκρίσιμες σχέσεις (π.χ. σχέση παιδιού-πατέρα με σχέση παιδιού-μητέρας), ή δύο πτυχές της ίδιας σχέσης (π.χ. φίλοι σε αρμονία με φίλους σε σύγκρουση) (Pinto & Bombi, 2008). Η χρήση σχεδίων με αντιπαραβολική μορφή έχει δύο βασικά πλεονεκτήματα για το παιδί και τον ερευνητή. Όσον αφορά το παιδί, κάνει το έργο σαφέστερο, βοηθώντας το να επικεντρωθεί στα σχετικά χαρακτηριστικά που πρέπει να συμπεριληφθούν στο σχέδιο. Για τον ερευνητή, μειώνει την περιττή διακύμανση (που θα μπορούσε να προκύψει αν τα παιδιά δεν κατανοήσουν το έργο) και την ίδια στιγμή προσφέρει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις γραφικές δυνατότητες και ιδιαιτερότητες στο στυλ του κάθε παιδιού (Pinto & Bombi, 2008). Τα πλεονεκτήματα αυτά είναι πολύ σημαντικά αν κάποιος δεν θέλει να συγκρίνει τις περιορισμένες γραφικές ικανότητες του παιδιού με την έλλειψη επαρκούς γνώσης για την απεικονιζόμενη σχέση.

1.3 Η Παρούσα Έρευνα

Οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές συμβάλλουν ουσιαστικά στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Kupersmidt & Coie,

1990. Walker, 2004). Όπως προαναφέρθηκε, οι κοινωνικές σχέσεις των νηπίων μελετώνται με διάφορους τρόπους όπως το Κοινωνιομετρικό Τεστ, η συνέντευξη, η παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια, με σκοπό αρχικά να διερευνηθούν και να κατανοηθούν και έπειτα, να επιλυθούν οι προβληματικές καταστάσεις (Ladd, 2006. Ladd & Troop-Gordon, 2003. Mercer & DeRosier, 2006. Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004. Nelson, Robinson, & Hart, 2005. Walker, 2009).

Η χρήση των παραπάνω μεθοδολογικών εργαλείων που περιλαμβάνει τη χρήση προφορικού λόγου, έχει αμφισβητηθεί καθώς τα νήπια δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τη γλωσσική τους ικανότητα (Crutcher, 1994). Από την άλλη πλευρά, το σχέδιο έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους σημαντικότερους τρόπους έκφρασης και έχει επανειλημμένα συνδεθεί με την έκφραση της προσωπικότητας και των συναισθημάτων αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων (Bombi, Pinto, & Cannoni, 2007). Η παρατήρηση πως το σχέδιο αποτελεί μία από τις αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών οδήγησε στην επανεξέταση του ως εργαλείου έκφρασης για την αναπαράσταση των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι αυθόρμητες σκέψεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά στα σχέδιά τους πηγάζουν από τις προσωπικές τους εμπειρίες και όχι από τις λεκτικές οδηγίες των ενηλίκων, ξεπερνώντας με αυτό τον τρόπο τους εννοιολογικούς και εκφραστικούς περιορισμούς της ηλικίας (Milbrath & Trautner, 2008). Επιπλέον, στην προσχολική ηλικία τα παιδιά έχουν αναπτύξει πέρα από την ικανότητα σχεδιασμού αναγνωρίσιμων αντικειμένων και την ικανότητα να διαφοροποιούν τα σχέδιά τους κατά ένα προσωπικό τρόπο (Van Sommers, 1984).

Προϊόν της χρήσης του σχεδίου ως εργαλείου έκφρασης για την αναπαράσταση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι το PAIR. Το PAIR αποτελείται από έξι διαστάσεις (*Συνοχή, Απόσταση, Ομοιότητα, Αξία, Διαμάχη και Συναίσθημα*) οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανίχνευση του τρόπου που τα παιδιά κατανοούν τις διαπροσωπικές σχέσεις, κάνουν διακρίσεις μεταξύ διαφόρων κατηγοριών των σχέσεων και του τρόπου που αναπαριστούν παραλλαγές της ίδιας σχέσης (Bombi, Pinto, & Cannoni, 2007).

Με αφορμή τα συναφή ερευνητικά πορίσματα, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί αν το παιδικό σχέδιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο ανίχνευσης της κοινωνικής θέσης των νηπίων, εντοπίζοντας διαφορές στον τρόπο που αποδίδονται εικονογραφικά οι άλλοι και ο εαυτός ανάλογα με την κοινωνική θέση στην οποία ανήκουν. Παράλληλα, στόχος είναι να εντοπιστεί αν στα σχέδια των παιδιών υπάρχουν συγκεκριμένες τάσεις ανά κοινωνική ομάδα στην αναπαράσταση των

σχέσεων και ποιες από αυτές τις τάσεις εμφανίζονται συχνότερα.

Οι κλίμακες αξιολόγησης της κοινωνικής θέσης φαίνεται να είναι αξιόπιστο μέσο μέτρησης της δημοτικότητας, ιδιαίτερα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Asher & Hymel, 1981. Asher, Renshaw, Geraci & Dor, 1979 Hymel, 1983 στο Walkrer, 2004). Έτσι, στην παρούσα έρευνα, τα κοινωνιομετρικά δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω θετικών υποδείξεων των παιδιών, καταγράφοντας τα άτομα με τα οποία αρέσκονται να παίζουν στο σχολικό τους περιβάλλον.

Επιπλέον, για τον εντοπισμό διαφορών στον τρόπο που τα παιδιά απεικονίζουν τον εαυτό τους και το συμμαθητή τους, ανάλογα με την κοινωνική θέση στη οποία ανήκουν, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το σχέδιο. Τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους με ένα συμμαθητή τους σε δύο σχέδια με αντιπαραβολική μορφή, όπως προτείνει το PAIR . Στην πρώτη περίπτωση τον εαυτό τους με ένα συμμαθητή τους που προτιμούν να παίζουν μαζί του και στη δεύτερη περίπτωση με ένα συμμαθητή που δεν προτιμούν να παίζουν.

Με βάση το γεγονός πως δεν υπάρχουν διαθέσιμα σχετικά ερευνητικά δεδομένα δεν διατυπώνονται συγκεκριμένες υποθέσεις στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Ωστόσο θα επιχειρηθεί να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παιδικό σχέδιο ως ένα μέσο ανίχνευσης της κοινωνικής θέσης των νηπίων;
2. Υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα δημοφιλή, μέσα και παραμελημένα παιδιά ζωγραφίζουν τον εαυτό τους με ένα παιδί που τους αρέσει να παίζουν και με ένα παιδί που δεν τους αρέσει να παίζουν;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν 87 παιδιά τα οποία προέρχονταν από 5 τάξεις Δημοσίων Νηπιαγωγείων στην πόλη της Λάρισας. Από το σύνολό τους τα 48 ήταν κορίτσια και τα 39 αγόρια, 68 νήπια και 19 προνήπια, με μέσο όρο ηλικίας τα 5,5 χρόνια. Προκειμένου, τα παιδιά να συμμετάσχουν στην έρευνα, ενημερώθηκαν οι γονείς τους και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους.

2.2 Εργαλεία και διαδικασία

Για τη συλλογή των δεδομένων της μελέτης χρησιμοποιήθηκε το Κοινωνιομετρικό Τεστ και το σχέδιο. Η ερευνήτρια πηγαίνοντας στο εκάστοτε νηπιαγωγείο αρχικά προετοίμαζε τον απαραίτητο χώρο. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε μία κενή αίθουσα ή η τραπεζαρία ώστε να επικρατεί ησυχία και να μην αποσπάται η προσοχή των παιδιών από εξωτερικά ερεθίσματα. Για την εκμείευση των πληροφοριών, οι συμμετέχοντες προσερχόταν στο χώρο ατομικά και μετά από μια συζήτηση γνωριμίας καλούταν να συμμετάσχουν στις παρακάτω δύο συνθήκες.

2.2.1 Καταγραφή της κοινωνικής θέσης μέσω θετικών υποδείξεων

Τα νήπια προσδιόρισαν τα παιδιά με τα οποία τους αρέσει να παίζουν περισσότερο (θετικός προσδιορισμός) ώστε να προκύψει το κοινωνιόγραμμα της τάξης. Αρχικά, ζητήθηκε τα παιδιά να επιλέξουν τα ονόματα των τριών παιδιών με τα οποία θα ήθελαν περισσότερο να παίζουν (θετικός προσδιορισμός). Κάθε φορά που επιλεγόταν ένα παιδί έπαιρνε 1 βαθμό. Με τον τρόπο αυτό προέκυπτε το κοινωνιόγραμμα της κάθε τάξης.

2.2.2 Αναπαράσταση των σχέσεων με τους συμμαθητές μέσω του σχεδίου

Τα νήπια έλαβαν οδηγίες για να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους στο νηπιαγωγείο σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις. Πρώτα, να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους με ένα συμμαθητή τους που τους αρέσει να παίζουν περισσότερο και έπειτα, με ένα συμμαθητή που δεν τους αρέσει να παίζουν. Δε δόθηκε καμία περαιτέρω διευκρίνιση, με την πρόθεση να γίνει η δραστηριότητα όσο το δυνατόν

πιο ανοιχτή. Σε κάθε παιδί δόθηκε ένα λευκό χαρτί (μέγεθος A4) , ένα μολύβι, μία γόμα και ένα πακέτο με δώδεκα χρωματιστά μολύβια, το οποίο ανοιγόταν μπροστά του ώστε να δει όλα τα διαθέσιμα χρώματα.

Μετά την ολοκλήρωση του έργου του σχεδίου, η ερευνήτρια, αρχικά, ζητούσε από το παιδί να υποδείξει τον εαυτό του, έπειτα υπέβαλε κάποιες ερωτήσεις ώστε να αποσπάσει τις απαιτούμενες πληροφορίες και σημείωνε τις απαντήσεις σε μία σχετική φόρμα (ποιόν και τι ζωγράφισε, τι κάνουν τα άτομα στη ζωγραφιά, και πώς αυτά αισθάνονται: χαρούμενα, λυπημένα, θυμωμένα ή φοβισμένα).

2.3 Κωδικοποίηση

Για κάθε σχολική τάξη που συμμετείχε στην έρευνα, δημιουργήθηκε το κοινωνιογράμμα βαθμολογώντας με ένα βαθμό την κάθε θετική υπόδειξη που λάμβαναν οι συμμετέχοντες. Έπειτα, τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος αναλύθηκαν ώστε να προκύψουν οι κοινωνιομετρικές θέσεις όλων των συμμετεχόντων. Σε κάθε τάξη, τα παιδιά κατηγοριοποιήθηκαν σε 1) δημοφιλή, 2) μέσα και 3) παραμελημένα (παράδειγμα στο Παράρτημα σελ. 73). Ως δημοφιλή θεωρήθηκαν τα παιδιά που συγκέντρωσαν πάνω από 6 θετικές επιλογές, ως παραμελημένα τα παιδιά που συγκέντρωσαν 2 έως 5 θετικές επιλογές και ως παραμελημένα τα παιδιά που είχαν μία ή καμία θετική επιλογή.

Στη συνέχεια, τα σχέδια που δημιούργησαν τα παιδιά στη δεύτερη ερευνητική συνθήκη, εξετάστηκαν και βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με τις διαστάσεις του τεστ PAIR (Milbrath & Trautner, 2008, σελ. 128-129) που παρατίθεται στο Παράρτημα. Υπενθυμίζεται ότι οι διαστάσεις αυτές είναι η *Συνοχή*, η *Απόσταση*, η *Ομοιότητα*, η *Αξία*, το *Συναίσθημα* και η *Διαμάχη*.

Κεφάλαιο 3^ο

Αποτελέσματα

3.1 Κοινωνιομετρικό τεστ

Αρχικά υπολογίστηκαν οι κοινωνιομετρικές θέσεις όλων των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα (παράδειγμα στη σελ.73 του Παραρτήματος). Από το αποτέλεσμα εξαιρέθηκαν τα παιδιά που απουσίαζαν την ημέρα της έρευνας αλλά παρόλα αυτά αναφέρθηκαν από τους συμμαθητές τους. Έτσι, στο σύνολο των μαθητών το 52,9 % (N = 46), αντιπροσωπεύει τη μέση κοινωνιομετρική θέση, το 18,4% (N = 16) τη δημοφιλή κοινωνιομετρική θέση ενώ το 28,7% (N = 25) ανήκε στην ομάδα των παραμελημένων μαθητών. Η κατανομή των παιδιών στις τρεις κοινωνιομετρικές ομάδες στην κάθε τάξη φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατανομή των συμμετεχόντων σε κάθε κοινωνική θέση ανά τάξη

Κ.Θ Τάξη	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο ανά Κ.Θ
Δημοφιλής	4	4	3	3	2	16
Μέσος	5	7	7	10	17	46
Παραμελημένος	5	4	4	9	3	25
Σύνολο ανά τάξη	14	15	14	22	22	87

3.2 Επίδραση της κοινωνιομετρικής θέσης στην επίδοση στο PAIR με το συμμαθητή που αρέσει στο παιδί να παίζει

Στο πρώτο σχέδιο τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους και ένα συμμαθητή τους με τον οποίο τους αρέσει να παίζουν πολύ. Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One -Way ANOVA) ορίζοντας ως ανεξάρτητη μεταβλητή την κοινωνιομετρική θέση και ως εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική επίδοση στο τεστ PAIR (*Συνοχή, Απόσταση, Ομοιότητα, Αξία, Συναισθημα, Διαμάχη*). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της κοινωνιομετρικής θέσης στη συνολική επίδοση στο PAIR στο σχέδιο όπου τα παιδιά σχεδιάζουν τον εαυτό τους και ένα συμμαθητή τους με τον οποίο τους αρέσει να παίζουν $F(2, 84) = .25, n. s.$ Όσον αφο-

ρά την καθεμία από τις επιμέρους διαστάσεις του τεστ, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της κοινωνιομετρικής θέσης.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της κοινωνιομετρικής θέσης στη διάσταση *Συνοχή* $F(2, 84) = 2.27, n. s.$, η οποία πληροφορεί για το βαθμό αλληλεξάρτησης μεταξύ των δύο εικονιζόμενων φιγούρων εξετάζοντας την κατεύθυνσή της κίνησής τους και την οργάνωση του χώρου. Ο μέσος όρος επίδοσης των δημοφιλών παιδιών ($M = 3.68$) είναι μεγαλύτερος από εκείνο των παιδιών που ανήκουν στις άλλες δύο κατηγορίες ($M = 3.52, M = 3.00$, για τα μέσα και τα παραμελημένα παιδιά αντίστοιχα), αλλά η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στη διάσταση *Απόσταση*, επίσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της κοινωνιομετρικής θέσης $F(2, 84) = 1.92, n. s.$ Η *Απόσταση* αφορά το βαθμό αυτονομίας των εικονιζόμενων φιγούρων εξετάζοντας την κατεύθυνσή της κίνησής τους και την οργάνωση του χώρου. Όπως παρατηρούμε και στον Πίνακα 3, τα δημοφιλή και τα μέσα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο ($M = .56$), από εκείνα της μέσης κοινωνικής θέσης ($M = .41$). Στη συνέχεια, η διάσταση *Ομοιότητα* που σχετίζεται με την ψυχολογική ομοιότητα μεταξύ των φιγούρων εξετάζοντας στοιχεία που αφορούν την ομοιότητα στο σώμα, τη μεταφορική έκφραση και χαρακτηριστικά τους στοιχεία, οι διαφορές στους Μ.Ο δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, καθώς $F(2, 84) = 1.62$. Ο μέσος όρος των συμμετεχόντων που απαρτίζουν τη μέση κοινωνιομετρική θέση ($M = 7.91$) υπερτερεί εκείνου των δημοφιλών ($M = 7.68$) και των παραμελημένων ($M = 7.24$). Παρομοίως, στη διάσταση *Αξία*, η οποία πληροφορεί για τη συγκριτική αξία των δύο φιγούρων από την άποψη της σημαντικότητας που τους αποδίδεται και των διακοσμητικών τους στοιχείων, δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής $F(2, 84) = 1.16, n. s.$ Σε αυτή την περίπτωση, ο μέσος όρος επίδοσης των παραμελημένων παιδιών είναι $M = 2.08$ υπερβαίνοντας των άλλων δύο κατηγοριών ($M = 1.37, M = 1.60$, για τα δημοφιλή και τα μέσα παιδιά αντίστοιχα). Τέλος, στις διαστάσεις *Συναίσθημα* και *Διαμάχη* δεν υπάρχει καμία στατιστική επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Η διάσταση *Συναίσθημα*, πληροφορεί για τη διάθεση των δύο φιγούρων ώστε να αξιολογηθεί το συναισθηματικό κλίμα της σχέσης. Στο σχέδιο όπου τα παιδιά ζωγράφισαν τον εαυτό τους με ένα παιδί που τους αρέσει να παίζουν, δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση στη διάσταση *Συναίσθημα*, μιας και όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως αισθανόταν χαρούμενοι. Ομοίως, στη διάσταση *Διαμάχη*, που σχε-

τίζεται με στοιχεία που μπορεί να αναστατώσουν μία σχέση, δεν υπάρχει κάποιας μορφής διαμάχη στην παρουσιαζόμενη σχέση σε κανένα συμμετέχοντα.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των παιδιών της κάθε κοινωνιομετρικής θέσης στις διαστάσεις του PAIR με το συμμαθητή που τους αρέσει να παίζουν

Κοινωνιομετρική Θέση	Συνοχή	Απόσταση	Ομοιότητα	Αξία	Συναίσθημα	Διαμάχη	Συνολική επίδοση
Δημοφιλής	3.68 (1.35)	.56 (.81)	7.68 (1.01)	1.37 (1.58)	0(.00)	0(.00)	14.31 (1.57)
Μέσος	3.52 (.9)	.41 (.71)	7.91 (1.39)	1.60 (1.37)	0(.00)	0(.00)	14.43 (1.68)
Παραμελημένος	3.0 (1.3)	.56 (1.41)	7.2 (1.89)	2.08 (1.84)	0(.00)	0(.00)	14.16 (1.81)

3.3 Επίδραση της κοινωνιομετρικής θέσης στην επίδοση στο PAIR με το συμμαθητή που δεν αρέσει στο παιδί να παίζει

Στο δεύτερο σχέδιο τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους και ένα συμμαθητή τους με τον οποίο δεν τους αρέσει να παίζουν. Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One -Way ANOVA) ορίζοντας ως ανεξάρτητη μεταβλητή την κοινωνιομετρική θέση και ως εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική επίδοση στο τεστ PAIR. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της κοινωνιομετρικής θέσης στη συνολική επίδοση στο PAIR στο σχέδιο όπου τα παιδιά ζωγράρισαν τον εαυτό τους και ένα συμμαθητή τους με τον οποίο δεν τους αρέσει να παίζουν $F(2, 84) = 3.6, p < .05$. Οι επιδόσεις των παιδιών ελέγχθηκαν περαιτέρω με τη χρήση post- hoc tests χρησιμοποιώντας τον δείκτη Scheffe. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των μέσων και των παραμελημένων παιδιών $p < .05$.

Στη διάσταση *Συνοχή*, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της κοινωνιομετρικής θέσης στην επίδοση των μαθητών $F(2, 84) = 2.64, n. s.$. Τα παιδιά της μέσης κοινωνικής θέσης έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο ($M = 3.04$) από τα δημοφιλή ($M = 2.31$) και από τα παραμελημένα ($M = 2.84$). Από την άλλη πλευρά, στη διάσταση *Απόσταση* υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της κοινωνιομετρικής θέσης στην εξαρτημένη μεταβλητή $F(2, 84) = 3.19, p < .05$. Σε αυτή τη διάσταση, τα παραμελημένα παιδιά συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο μέσο όρο στις επιδόσεις τους ($M = 1.64$)

αποδίδοντας μεγαλύτερη αυτονομία στην κάθε φιγούρα. Ακολουθούν τα δημοφιλή παιδιά με $M = 1,31$ και τέλος, τα μέσα με $M = .82$. Ελέγχοντας εκτενέστερα τις επιδόσεις των παιδιών με χρήση post- hoc tests, και πιο συγκεκριμένα, με τον δείκτη Scheffe, φάνηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Στις υπόλοιπες διαστάσεις του τεστ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της κοινωνιομετρικής θέσης στις επιδόσεις των συμμετεχόντων (*Ομοιότητα* $F(2, 84) = 1.21, n.s.$, *Αξία* $F(2, 84) = 1.65, n.s.$, *Συναίσθημα* $F(2, 84) = 1.78, n.s.$, *Διαμάχη* $F(2, 84) = 1.00, n.s.$). Οι μέσοι όροι που υπολογίστηκαν στη διάσταση *Ομοιότητα*, δείχνουν πως τα παιδιά της μέσης κοινωνιομετρικής θέσης είχαν μεγαλύτερη επίδοση ($M = 7.54$) από τις άλλες δύο κατηγορίες, προσδίδοντας στις φιγούρες μεγαλύτερη ομοιότητα στο σώμα και χαρακτηριστικά στοιχεία ($M = 6.81, M = 7.23$, για τα δημοφιλή και τα παραμελημένα παιδιά αντίστοιχα). Παράλληλα, στη διάσταση *Αξία*, τα δημοφιλή παιδιά είχαν την υψηλότερη επίδοση $M = 2.56$ δίνοντας περισσότερη προσωπική σημαντικότητα στην εικονιζόμενη φιγούρα, έναντι $M = 1.71$ των μέσων παιδιών και $M = 2.2$ των παραμελημένων παιδιών. Στη διάσταση *Συναίσθημα* το μικρότερο μέσο όρο είχαν τα δημοφιλή παιδιά $M = 1.37$, ενώ τα παραμελημένα παιδιά είχαν το μεγαλύτερο $M = 1.68$ αποδίδοντας περισσότερα συναισθήματα στις εικονιζόμενες φιγούρες, όπως ο φόβος και ο θυμός. Τα μέσα παιδιά είχαν επίδοση $M = 1.39$. Τέλος, όσον αφορά την κατηγορία *Διαμάχη*, που σχετίζεται με το βαθμό που η σχέση διασπάται, ο μέσος όρος απόδοσης των παραμελημένων παιδιών είναι $M = .56$ υπερβαίνοντας των άλλων δύο κατηγοριών. Πιο συγκεκριμένα, στα δημοφιλή παιδιά αντιστοιχεί $M = .43$ και στα παιδιά της μέσης θέσης $M = .34$.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των παιδιών της κάθε κοινωνιομετρικής θέσης στις διαστάσεις του PAIR με το συμμαθητή που δεν τους αρέσει να παίζουν

Κοινωνιομετρική Θέση	Συνοχή	Απόσταση	Ομοιότητα	Αξία	Συναίσθημα	Διαμάχη	Συνολική επίδοση
Δημοφιλής	2.31(1.13)	1.31(1.35)	6.81(1.72)	2.56(1.93)	1.37 (.61)	.43(.51)	14.81 (1.79)
Μέσος	3.04 (.94)	.82(1.08)	7.54 (1.72)	1.71(1.57)	1.39(.64)	.34(.60)	14.86 (2.31)
Παραμελημένος	2.84 (1.31)	1.64(1.68)	7.23(1.31)	2.2(1.82)	1.68(.69)	.56(.65)	16.24 (2.12)

3.4 Σύγκριση των επιδόσεων στο PAIR ανάμεσα στα δύο σχέδια

Τα σχέδια που ζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες στις δύο συνθήκες του

τεστ PAIR αντιπροσωπεύουν δύο συγκρίσιμες σχέσεις, τη σχέση με ένα συμμαθητή που αρέσει στο παιδί να παίζει (Σχέδιο 1) και τη σχέση με ένα συμμαθητή που δεν αρέσει στο παιδί να παίζει (Σχέδιο 2). Συγκρίνοντας τη συνολική επίδοση στο PAIR (Πίνακας 5) στην ομάδα των δημοφιλών παιδιών παρατηρείται πως ο μέσος όρος επίδοσης είναι υψηλότερος στο Σχέδιο 2 ($M = 14.81$) από ότι στο Σχέδιο 1 ($M = 14.31$). Το ίδιο συμβαίνει στην ομάδα των μέσων παιδιών καθώς στο Σχέδιο 2 ο μέσος όρος είναι $M = 14.86$ και στο Σχέδιο 1 $M = 14.43$. Η διαφορά των μέσων όρων στην ομάδα των παραμελημένων είναι μεγαλύτερη αγγίζοντας τις δύο μονάδες, με τις επιδόσεις στο Σχέδιο 2 να υπερβαίνουν αυτές του Σχεδίου 1 ($M = 16.24$, και $M = 14.16$, αντίστοιχα). Τα παιδιά και στις τρεις κατηγορίες κοινωνιομετρικής θέσης τείνουν να έχουν μεγαλύτερη επίδοση στο Σχέδιο 2. Η μεγαλύτερη επίδοση ουσιαστικά σημαίνει πως τα παιδιά απεικονίζουν περισσότερα χαρακτηριστικά στη ζητούμενη διαπροσωπική σχέση. Οπότε, γίνεται σαφές πως τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερα στοιχεία και να είναι πιο εκφραστικά στην αναπαράσταση της σχέσης με το συμμαθητή που δε προτιμούν.

Πίνακας 5: Σύγκριση της Συνολικής Επίδοσης στο PAIR στα Σχέδια 1 και 2

Κοινωνιομετρική Θέση	Συνολική Επίδοση στο PAIR Σχέδιο 1	Συνολική Επίδοση στο PAIR Σχέδιο 2
Δημοφιλής	14.31 (1.57)	14.81 (1.19)
Μέσος	14.43 (1.68)	14.86 (2.31)
Παραμελημένος	14.16 (1.81)	16.24 (2.12)

Εξετάζοντας τις επιδόσεις στη *Συνοχή* (Πίνακας 6), παρατηρείται πως τα δημοφιλή και τα μέσα παιδιά είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο επίδοσης στο Σχέδιο 1, δηλαδή μεγαλύτερο βαθμό αλληλεξάρτησης με τον εικονιζόμενο συμμαθητή, ενώ τα παραμελημένα παιδιά στο Σχέδιο 2. Πιο συγκεκριμένα, τα δημοφιλή παιδιά είχαν μέσο όρο στη *Συνοχή* στο Σχέδιο 1 $M = 3.00$ και στο Σχέδιο 2 $M = 2.31$, τα μέσα παιδιά στο Σχέδιο 1 $M = 3.13$ και στο Σχέδιο 2 $M = 3.04$ ενώ τα παραμελημένα παιδιά $M = 2.40$ στο Σχέδιο 1 και $M = 2.84$ στο Σχέδιο 2.

Πίνακας 6: Σύγκριση της Συνοχής στα Σχέδια 1 και 2

Κοινωνιομετρική Θέση	Επίδοση στη Συνοχή Σχέδιο 1	Επίδοση στη Συνοχή Σχέδιο 2
Δημοφιλής	3.00 (1.89)	2.31 (1.13)
Μέσος	3.13 (1.85)	3.04 (.94)
Παραμελημένος	2.40 (1.47)	2.84 (1.31)

Στη διάσταση *Απόσταση* του τεστ, που αφορά το βαθμό αυτονομίας των εικονιζόμενων φιγούρων, όλες οι ομάδες παιδιών είχαν μεγαλύτερη επίδοση στο Σχέδιο 2 όπου αναπαρίσταται η σχέση με το συμμαθητή που δεν αρέσει στον συμμετέχοντα να παίζει. Από τους μέσους όρους των παιδιών στα δύο σχέδια (Πίνακας 7), μεγαλύτερος είναι εκείνος των παραμελημένων παιδιών στο Σχέδιο 2 $M = 1.64$ ενώ τα ίδια παιδιά στο Σχέδιο 1 είχαν $M = .56$. Το μικρότερο μέσο όρο είχαν τα μέσα παιδιά στο Σχέδιο 1 $M = .41$ δίνοντας τη μικρότερη αυτονομία στις εικονιζόμενες φιγούρες, ενώ η ίδια ομάδα στο Σχέδιο 2 είχε επίδοση $M = .82$. Τέλος, η επίδοση των δημοφιλών παιδιών ήταν $M = .56$ στο Σχέδιο 1 και $M = 1.31$ στο Σχέδιο 2.

Πίνακας 7: Σύγκριση της Απόστασης στα Σχέδια 1 και 2

Κοινωνιομετρική Θέση	Επίδοση στην Απόσταση σχέδιο 1	Επίδοση στην Απόσταση σχέδιο 2
Δημοφιλής	.56 (.81)	1.31 (1.35)
Μέσος	.41 (.71)	.82 (1.08)
Παραμελημένος	.56 (1.14)	1.64 (1.68)

Επιπρόσθετα, στη διάσταση *Ομοιότητα* (Πίνακας 8) το μεγαλύτερο μέσο όρο επίδοσης συγκέντρωσαν τα μέσα παιδιά στο Σχέδιο 1 $M = 7.91$, αποδίδοντας περισσότερη ομοιότητα στο σώμα και κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία στις δύο φιγούρες. Η ίδια ομάδα παιδιών είχε μέσο όρο επίδοσης $M = 7.54$ στο Σχέδιο 2. Παράλληλα, τη μικρότερη επίδοση στη συγκεκριμένη διάσταση κατέχουν τα δημοφιλή παιδιά στο Σχέδιο 2 ($M = 6.81$) προσδίδοντας λιγότερα κοινά χαρακτηριστικά στις δύο φιγούρες. Τα παραμελημένα παιδιά παρουσιάζουν τη μικρότερη διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στα δύο σχέδια ($M = 7.24$ και $M = 7.32$, στο Σχέδιο 1 και στο Σχέδιο 2 αντίστοιχα).

Πίνακας 8: Σύγκριση της Ομοιότητας στα Σχέδια 1 και 2

Κοινωνιομετρική Θέση	Επίδοση στην Ομοιότητα σχέδιο 1	Επίδοση στην Ομοιότητα σχέδιο 2
Δημοφιλής	7.68 (1.01)	6.81 (1.72)
Μέσος	7.91 (1.39)	7.54 (1.72)
Παραμελημένος	7.24 (1.89)	7.32 (1.31)

Στη συνέχεια, στη διάσταση *Αξία* του τεστ τη μεγαλύτερη επίδοση παρουσίασαν τα δημοφιλή παιδιά στο Σχέδιο 2 $M = 2.56$, δίνοντας περισσότερη προσωπική σημαντικότητα στην εικονιζόμενη φιγούρα. Τα δημοφιλή παιδιά συγκέντρωσαν, όμως, και τη μικρότερη επίδοση $M = 1.37$ στο Σχέδιο 1. Οι άλλες κοινωνιομετρικές θέσεις παρουσιάζουν μικρότερη διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στα δύο σχέδια, με την επίδοση στο Σχέδιο 1 να είναι μικρότερη και στις δύο περιπτώσεις όπως φαίνεται στον Πίνακα 9 που ακολουθεί.

Πίνακας 9: Σύγκριση της Αξίας στα Σχέδια 1 και 2

Κοινωνιομετρική Θέση	Επίδοση στην Αξία σχέδιο 1	Επίδοση στην Αξία σχέδιο 2
Δημοφιλής	1.37 (1.58)	2.56 (1.93)
Μέσος	1.60 (1.37)	1.71 (1.57)
Παραμελημένος	2.08 (1.84)	2.20 (1.82)

Στη διάσταση *Συναίσθημα*, που πληροφορεί για τη διάθεση των δύο φιγούρων και το συναισθηματικό κλίμα της σχέσης, όλες οι κοινωνιομετρικές κατηγορίες στο Σχέδιο 1 είχαν την ίδια επίδοση μιας και όλοι οι συμμετέχοντες είχαν δηλώσει πως αισθανόταν χαρούμενοι (Πίνακας 10). Παρόλα αυτά στο Σχέδιο 2 υπήρξαν διαφοροποιήσεις. Τη μεγαλύτερη επίδοση είχαν τα παραμελημένα παιδιά $M = 1.68$ αποδίδοντας περισσότερα συναισθήματα στις εικονιζόμενες φιγούρες, όπως ο φόβος και ο θυμός, και ακολουθούν τα μέσα παιδιά με $M = 1.39$ και τα δημοφιλή παιδιά με $M = 1.37$.

Πίνακας 10: Σύγκριση του Συναισθήματος στα Σχέδια 1 και 2

Κοινωνιομετρική Θέση	Επίδοση στο Συναισθήμα σχέδιο 1	Επίδοση στο Συναισθήμα σχέδιο 2
Δημοφιλής	1.00 (.00)	1.37 (.61)
Μέσος	1.00 (.00)	1.39 (.64)
Παραμελημένος	1.00 (.00)	1.68 (1.69)

Τέλος, στη διάσταση *Διαμάχη* στο Σχέδιο 1 δεν υπάρχει κάποιας μορφής διαμάχη στην παρουσιαζόμενη σχέση σε κανένα συμμετέχοντα, αφού πρόκειται για τη σχέση με ένα πρόσωπο που αρέσει στα παιδιά να παίζουν (Πίνακας 11). Όσον αφορά το Σχέδιο 2, την υψηλότερη επίδοση είχαν τα παραμελημένα παιδιά με μέσο όρο $M = .56$ προσδίδοντας σε μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία μέσω των οποίων η απεικονιζόμενη σχέση διασπάται. Ακολουθούν τα δημοφιλή παιδιά $M = .43$ και τέλος, τα παιδιά της μέσης κοινωνιομετρικής θέσης $M = .34$.

Πίνακας 11: Σύγκριση της Σύγκρουσης στα Σχέδια 1 και 2

Κοινωνιομετρική Θέση	Επίδοση στη Διαμάχη σχέδιο 1	Επίδοση στη Διαμάχη σχέδιο 2
Δημοφιλής	.00 (.00)	.43 (.51)
Μέσος	.00 (.00)	.34 (.60)
Παραμελημένος	.00 (.00)	.56 (.65)

Συνοπτικά, παρατηρείται πως στο Σχέδιο 1, τα παιδιά που ανήκουν στη μέση κοινωνιομετρική θέση παρουσίασαν τη μεγαλύτερη επίδοση σε δύο από τις διαστάσεις του PAIR (*Συνοχή*, *Ομοιότητα*) καθώς και στη συνολική επίδοση. Με λίγα λόγια, τείνουν να αναπαριστούν στα σχέδιά τους μία σχέση με υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο εικονιζόμενων προσώπων και να τους αποδίδουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία. Από την άλλη πλευρά, τα παραμελημένα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση στις διαστάσεις *Απόσταση* και *Αξία*, αποδίδοντας με τον τρόπο αυτό υψηλότερο βαθμό αυτονομίας και σημαντικότητας στα άτομα. Οι διαστάσεις *Συναισθήμα* και *Διαμάχη*, όπως προαναφέρθηκε, δεν παρουσιάζουν καμία διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες.

Όσον αφορά το Σχέδιο 2, τα παραμελημένα παιδιά είχαν τη μεγαλύτερη επίδοση σε τρεις από τις έξι διαστάσεις του PAIR (*Απόσταση*, *Συναισθήμα*, *Διαμάχη*)

καθώς και στη συνολική επίδοση. Το παραπάνω αποτέλεσμα σημαίνει πως τα παιδιά αυτά, στο σχέδιο όπου απεικονίζεται η σχέση με το συμμαθητή με τον οποίο δε τους αρέσει να παίζουν, τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη αυτονομία, περισσότερα συναισθήματα, καθώς και στοιχεία διαμάχης. Τα μέσα παιδιά, από την άλλη, παρουσίασαν την υψηλότερη επίδοση στις διαστάσεις *Συνοχή* και *Ομοιότητα*, προσδίδοντας με τον τρόπο αυτό μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και κοινά χαρακτηριστικά στο συμμαθητή που δεν τους αρέσει να παίζουν σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες. Τα δημοφιλή παιδιά, τέλος, απέδωσαν τη μεγαλύτερη σημαντικότητα στη σχέση κατακτώντας την υψηλότερη επίδοση στην *Αξία*.

3.5 Παρουσίαση και ποιοτική ανάλυση αντιπροσωπευτικών σχεδίων ανά κοινωνιομετρική θέση

3.5.1 Τα σχέδια ενός δημοφιλούς παιδιού

Στο σχέδιο όπου αναπαρίσταται η σχέση ενός δημοφιλούς παιδιού με ένα συμμαθητή του που του αρέσει να παίζει (Εικόνα 1), αρχικά, παρατηρείται πως οι δύο φιγούρες δεν κοιτάζονται μεταξύ τους, ούτε τείνουν να κινηθούν η μία προς την άλλη. Ασχολούνται με μία κοινή δραστηριότητα, καθώς μαθαίνουν μπάλα και τρώνε παγωτό. Αν και δεν έχουν τοποθετηθεί κοντά στη σελίδα ενώνονται από γραφικά στοιχεία όπως η μπάλα, τα παγωτά και τα μπαλόνια. Τα παραπάνω στοιχεία πληροφορούν για το βαθμό αλληλεξάρτησης των φιγούρων, δηλαδή τη *Συνοχή*, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι υψηλή.

Σε δεύτερο επίπεδο, στην προσπάθεια εντοπισμού στοιχείων που δείχνουν την αυτονομία των εικονιζόμενων ατόμων (*Απόσταση*), βλέπουμε πως δεν αποφεύγουν ενεργά να κοιτάζονται μεταξύ τους, ούτε προσπαθούν να απομακρυνθούν η μία από την άλλη και ασχολούνται με μία κοινή δραστηριότητα. Παράλληλα, αν και έχουν τοποθετηθεί μακριά η μία από την άλλη, βρίσκονται στον ίδιο χώρο και δεν υπάρχουν αντικείμενα που να τις διαχωρίζουν. Επομένως, οι χαρακτήρες δεν επιδεικνύουν αυτονομία.

Τρίτον, όσον αφορά την *Ομοιότητα*, οι φιγούρες που σχεδιάστηκαν από το δημοφιλές παιδί μοιάζουν σε πολύ υψηλό βαθμό στο μέγεθος, τη στάση του σώματος, τη μορφή του προσώπου και του σώματος και έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά στοιχεία. Διαφέρουν μόνο τα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν στα ρούχα.

Τέταρτον, οι φιγούρες καταλαμβάνουν τον ίδιο χώρο και είναι ισότιμες όσον

αφορά την τοποθέτησή τους στη σελίδα, έχουν ίσο αριθμό μελών, χαρακτηριστικών στοιχείων και χρωμάτων. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δείχνουν πως στις δύο φιγούρες αποδίδεται εξίσου σημαντικότητα (Αξία).

Όσον αφορά το *Συναίσθημα*, και οι δύο φιγούρες δείχνουν χαρούμενες. Τέλος, δεν υπάρχει κανένα στοιχείο που να μαρτυρά πως η σχέση των ατόμων διασπάται με κάποιο τρόπο (Διαμάχη).

Εικόνα 1: Το Σχέδιο 1 του δημοφιλούς παιδιού



Εικόνα 2: Το Σχέδιο 2 του δημοφιλούς παιδιού



Στο σχέδιο όπου αναπαρίσταται η σχέση του δημοφιλούς παιδιού με τον συμ-

μαθητή του που δεν του αρέσει να παίζει (Εικόνα 2), σε πρώτο επίπεδο, είναι φανερό πως οι δύο φιγούρες δεν κοιτάζονται, δεν τείνουν να κινηθούν η μία προς την άλλη και δεν ασχολούνται με μία κοινή δραστηριότητα. Παράλληλα, είναι απομακρυσμένες και δε τις ενώνει κάποιο γραφικό στοιχείο, γεγονός που δείχνει ότι δεν υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ τους (*Συνοχή*).

Συγχρόνως, το δημοφιλές παιδί αποφεύγει ενεργά να κοιτάξει το άλλο και σύμφωνα με τα λεγόμενα του «το μαλώνει γιατί δεν ακούει την κυρία». Οι φιγούρες είναι απομακρυσμένες μεταξύ τους και δεν ενώνονται με κάποιο στοιχείο. Με τον τρόπο αυτό πληροφορούμαστε για την αυτονομία των προσώπων που είναι φανερή (*Απόσταση*).

Επιπρόσθετα, το δημοφιλές παιδί σχεδίασε τον εαυτό του και το συμμαθητή του στο ίδιο ύψος, σε παρόμοια στάση σώματος, τους απέδωσε κοινή μορφή στο πρόσωπο και το σώμα και τα ίδια χαρακτηριστικά. Τα χρώματα διαφοροποιούνται μόνο στα ρούχα, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται και με τη διαφορά στο φύλο (*Ομοιότητα*).

Επιπλέον, οι φιγούρες καταλαμβάνουν τον ίδιο χώρο και είναι ισότιμες όσον αφορά την τοποθέτησή τους στη σελίδα, έχουν ίσο αριθμό μελών, χαρακτηριστικών στοιχείων και χρωμάτων. Με τον τρόπο αυτό αποδίδεται η ίδια σημαντικότητα (*Αξία*) στις δύο φιγούρες.

Το *Συναίσθημα* που φανερώνουν οι εκφράσεις του προσώπου μαρτυρά χαρά, όμως, στην ερώτηση πως αισθάνονται τα άτομα στη ζωγραφιά το παιδί απάντησε πως εκείνο νοιώθει θυμό ενώ το άλλο παιδί λύπη γιατί «το μάλωσε». Η απάντηση αυτή μαρτυρά πως υπάρχει κάποιας μορφής *Διαμάχη* μεταξύ των παιδιών καθώς το ένα επιτίθεται λεκτικά στο άλλο.

Με λίγα λόγια, στο παράδειγμα του δημοφιλούς παιδιού που παρατίθεται παραπάνω βλέπουμε πως διαφοροποιεί τις δύο σχέσεις στο επίπεδο των δραστηριοτήτων που κάνουν ή δεν κάνουν μαζί, στο συναίσθημα που τους αποδίδει και στην προσθήκη στοιχείων διαμάχης στη δεύτερη περίπτωση (επιπλέον σχέδια στη σελ. 77 Παράστημα).

3.5.2 Τα σχέδια ενός μέσου παιδιού

Στο πρώτο παράδειγμα σχεδίου του μέσου παιδιού (Εικόνα 3), παρατηρείται πως οι δύο φιγούρες δεν κοιτάζονται μεταξύ τους, δεν τείνουν να κινηθούν η μία προς

την άλλη, όμως, ασχολούνται με μία κοινή δραστηριότητα (παίζουν με τα τουβλάκια). Συνάμα, είναι τοποθετημένες κοντά, σε μία κοινή, ξεχωριστή περιοχή και το γραφικό στοιχείο που τις ενώνει είναι το κουτί με τα τουβλάκια. Υπάρχει, λοιπόν, πολύ υψηλός βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (*Συνοχή*) και μηδενικός αυτονομίας (*Απόσταση*).

Όσον αφορά την *Ομοιότητα*, οι φιγούρες που σχεδιάστηκαν από το μέσο παιδί διαφέρουν σε κάποιο βαθμό στο ύψος (το μέσο παιδί ψηλότερο) αλλά έχουν την ίδια στάση, μορφή προσώπου και σώματος και χαρακτηριστικά στοιχεία. Διαφέρουν, επίσης, στα χέρια (παράλειψη δαχτύλων του μέσου παιδιού) και στα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν στα ρούχα.

Στη διάσταση *Αξία* παρατηρείται, πως οι φιγούρες καταλαμβάνουν σχεδόν τον ίδιο χώρο και δεν λαμβάνει κάποια από τις δύο εξέχουσα θέση στη σελίδα. Συγχρόνως, διαφέρουν σε μικρό βαθμό στον αριθμό των μελών, των χαρακτηριστικών στοιχείων και των χρωμάτων. Άρα, αποδίδεται σημαντικότητα και στις δύο φιγούρες.

Το μέσο παιδί σχεδίασε δύο χαμογελαστές φιγούρες οι οποίες παίζουν μαζί, χωρίς στοιχεία διαμάχης στη μεταξύ τους σχέση. Από την άλλη, στο σχέδιο όπου αναπαριστά τη σχέση με το παιδί που δεν προτιμά να παίζει (Εικόνα 4), υπάρχει διαφοροποίηση στο *Συναίσθημα* η οποία δεν είναι φανερή από το σχέδιο, μιας και έχει παραληφθεί το στόμα στη μία φιγούρα, αλλά από την επεξήγηση που έκανε το παιδί μετά το σχέδιο (το μέσο παιδί χαρούμενο, το άλλο παιδί λυπημένο). Και σε αυτό το σχέδιο δεν εμφανίζονται στοιχεία *Διαμάχης*.

Παράλληλα, οι δύο φιγούρες δεν κοιτάζονται μεταξύ τους, δεν τείνουν να πλησιάσουν και δεν ασχολούνται με κοινή δραστηριότητα. Αν και βρίσκονται δίπλα-δίπλα, δεν υπάρχει κάποιο γραφικό στοιχείο που να τις ενώνει. Συνεπώς, υπάρχει μεγάλος βαθμός αυτονομίας (*Απόσταση*) και μικρός βαθμός αλληλεξάρτησης (*Συνοχή*).

Αναφορικά με την *Ομοιότητα* των φιγούρων που δημιούργησε το μέσο παιδί στο Σχέδιο 2, εμφανίζονται να έχουν ίδιο μέγεθος, στάση σώματος και μορφή προσώπου και σώματος. Παρόλα αυτά υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα χαρακτηριστικά στοιχεία, μιας και το παιδί με το οποίο δεν του αρέσει να παίζει δεν έχει στόμα και παπούτσια και είναι χρωματισμένο διαφορετικά.

Τέλος, τα εικονιζόμενα πρόσωπα καταλαμβάνουν τον ίδιο χώρο και είναι ισότιμα όσον αφορά την τοποθέτησή τους στη σελίδα και έχουν ίσο αριθμό χρωμάτων. Μικρές διαφοροποιήσεις υπάρχουν στον αριθμό των μελών και των χαρακτηριστικών στοιχείων μιας και, όπως προαναφέρθηκε, απουσιάζουν το στόμα και τα παπούτσια

της μίας φιγούρας. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δείχνουν πως δεν αποδίδεται εξίσου σημαντικότητα στις δύο φιγούρες.

Συνοπτικά, στο συγκεκριμένο παράδειγμα γίνεται φανερό πως το μέσο παιδί διαφοροποιεί τις ζητούμενες σχέσεις αποδίδοντας στο συμμαθητή που δεν του αρέσει να παίζει μικρότερη σημαντικότητα και αρνητικά συναισθήματα (επιπλέον σχέδια στη σελ. 78 Παράστημα).

Εικόνα 3: Το Σχέδιο 1 του μέσου παιδιού



Εικόνα 4: Το Σχέδιο 2 του μέσου παιδιού



3.5.3 Τα σχέδια ενός παραμελημένου παιδιού

Στο σχέδιο όπου αναπαρίσταται η σχέση ενός παραμελημένου παιδιού με ένα συμμαθητή που του αρέσει να παίζει (Εικόνα 5), παρουσιάζεται η εικόνα δύο κοριτσιών που μαζεύουν λουλούδια σε ένα λιβάδι και είναι χαρούμενα (*Συναίσθημα*). Τα παιδιά έχουν σχεδιαστεί σε μικρή απόσταση και είναι τοποθετημένα σε κοινή περιοχή. Παρόλα αυτά, δεν κοιτάζονται, δεν τείνουν να πλησιάσουν μεταξύ τους και δεν ενώνονται από κάποιο γραφικό στοιχείο. Επομένως, υπάρχει αλληλεξάρτηση (*Συνοχή*), αλλά όχι στο μέγιστο βαθμό, και καθόλου αυτονομία (*Απόσταση*).

Παράλληλα, οι δύο εικονιζόμενες φιγούρες έχουν το ίδιο ύψος, παρόμοια στάση σώματος, και τους αποδόθηκε κοινή μορφή στο πρόσωπο και το σώμα. Τα ρούχα και τα χρώματα διαφοροποιούνται πλήρως. Υπάρχει, λοιπόν, μέγιστη *Ομοιότητα* στα σταθερά χαρακτηριστικά των φιγούρων, δεν ισχύει όμως το ίδιο και για τα μεταβλητά.

Όσον αφορά την *Αξία*, το παραμελημένο παιδί τοποθετεί τον εαυτό του στο κέντρο της σελίδας και καταλαμβάνει περισσότερο χώρο. Έχουν ίσο αριθμό μελών και χαρακτηριστικών αλλά το παραμελημένο παιδί χρωμάτισε τον εαυτό του με περισσότερα χρώματα. Με λίγα λόγια, αποδίδει περισσότερη σημαντικότητα στον εαυτό του σε σχέση με το άλλο εικονιζόμενο πρόσωπο.

Η απεικόνιση της σχέσης του παραμελημένου παιδιού με το συμμαθητή που δε του αρέσει να παίζει (Εικόνα 6), παρουσιάζει το τελευταίο να κοιτάζει και να τείνει να πάει προς το μέρος του πρώτου. Οι δύο φιγούρες βρίσκονται κοντά αλλά τις χωρίζει ένα δέντρο και δεν ασχολούνται με μία κοινή δραστηριότητα. Από την παράσταση αυτή γίνεται σαφές, πως υπάρχει μικρή αλληλεξάρτηση μεταξύ των φιγούρων αλλά μεγάλη αυτονομία.

Η *Ομοιότητα* των φιγούρων είναι πλήρης και τους αποδίδεται εξίσου σημαντικότητα. Οι εκφράσεις των εικονιζόμενων προσώπων μαρτυρούν πως αισθάνονται θυμό και αυτό οφείλεται στο γεγονός πως «ο Π. θέλει να μπει στο σπίτι μου να παίζει μπάλα για να τα σπάσει όλα και εγώ δεν τον αφήνω». Επομένως, υπάρχει μιας μορφής διαμάχη καθώς και έντονη διαφωνία.

Συνοπτικά, στο παραπάνω παράδειγμα, το παραμελημένο παιδί προσδίδει στη σχέση με το παιδί που του αρέσει να παίζει αλληλεξάρτηση και εξίσου ομοιότητα, αλλά μεγαλύτερη σημαντικότητα στον εαυτό του. Στη δεύτερη περίπτωση, παρουσιάζει μία σχέση με μεγαλύτερη αυτονομία, διαφοροποιεί τα συναισθήματα και προσθέτει έντονα στοιχεία διαμάχης (επιπλέον σχέδια στη σελ. 79 Παράστημα).

Εικόνα 5: Το Σχέδιο 1 του παραμελημένου παιδιού



Εικόνα 6: Το Σχέδιο 2 του παραμελημένου παιδιού



Κεφάλαιο 4^ο

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της χρήσης του παιδικού σχεδίου ως μέσου ανίχνευσης της κοινωνικής θέσης σε νήπια. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε μία προσπάθεια εντοπισμού των διαφορών στην αναπαράσταση του εαυτού και του άλλου στο σχέδιο των παιδιών, ανάλογα με την κοινωνική τους θέση. Επιπλέον, στόχο αποτέλεσε ο εντοπισμός συγκεκριμένων τάσεων ανά κοινωνική θέση στην αναπαράσταση των σχέσεων και η συχνότητα εμφάνισής τους. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, τα παιδιά κλήθηκαν να κάνουν δύο σχέδια που παρουσίαζαν μία συγκρίσιμη σχέση, αφού πρώτα υπέδειξαν τρεις συμμαθητές που τους αρέσει να παίζουν ώστε να προκύψει το κοινωνιόγραμμα της κάθε τάξης. Στο πρώτο σχέδιο απεικόνισαν τη σχέση τους με ένα συμμαθητή τους που τους αρέσει να παίζουν, ενώ στο δεύτερο τη σχέση με ένα συμμαθητή τους που δεν τους αρέσει να παίζουν. Συζητώντας τα αποτελέσματα πρέπει να επισημανθεί ότι τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν ουσιαστικές και πληροφοριακές εικόνες των σχέσεων τους. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να αναπαραστήσουν τις σχέσεις τους, από την άποψη αυτού που αντιπροσωπεύουν οι διαστάσεις του PAIR (Bombi & Pinto, 1994). Ακολουθεί συζήτηση των ευρημάτων που προέκυψαν για κάθε σχέδιο καθώς και γενικά συμπεράσματα.

4.1 Η αναπαράσταση της σχέσης με τον αρεστό συμμαθητή

Στην αναπαράσταση της σχέσης με το συμμαθητή που αρέσει στο παιδί να παίζει, οι αναλύσεις έδειξαν πως η επίδραση της κοινωνικής θέσης στη συνολική επίδοση στο PAIR, δε φτάνει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Το αποτέλεσμα αυτό ουσιαστικά σημαίνει πως τα παιδιά δεν διαφοροποιούν την αναπαράσταση της συγκεκριμένης διαπροσωπικής σχέσης ανάλογα με την κοινωνιομετρική τους θέση.

Παρόλα αυτά, εντοπίστηκαν στα σχέδια των παιδιών κάποιες επιμέρους διαστάσεις του τεστ που τα παιδιά κάθε κοινωνιομετρικής θέσης τείνουν να εστιάζουν στη συγκεκριμένη αναπαράσταση. Οι τάσεις αυτές δεν προκύπτουν από τις στατιστικές αναλύσεις αλλά από την περιγραφή των μέσων όρων.

Πιο συγκεκριμένα, τα δημοφιλή παιδιά έτειναν τα αποδίδουν στα σχέδιά τους τα περισσότερα στοιχεία *Συνοχής* σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Αυτό σημαίνει πως οι φιγούρες που σχεδίαζαν κοιτούσαν η μία την άλλη, βρισκόντουσαν σε κοντινή απόσταση, υπήρχαν γραφικά στοιχεία που να τις ενώνουν και ασχολούταν με συνεργατικές δραστηριότητες, δηλαδή υπήρχε υψηλός βαθμός αλληλεξάρτησης μεταξύ τους. Το θετικό κλίμα που εμφανίζεται στην απεικόνιση της σχέσης σχετίζεται με το γεγονός πως οι θετικές, κοινωνικές και συνεργατικές συμπεριφορές συνδέονται με τη δημοτικότητα (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990. Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Ironsmith και Poteat (1990) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους σχετίζεται με τη θετική κοινωνιομετρική θέση. Από την άλλη πλευρά, τα παραμελημένα παιδιά παρουσίασαν τη μικρότερη επίδοση στη *Συνοχή*.

Αξία λόγου, επίσης, είναι και η συγκριτικά υψηλότερη επίδοση των μέσων παιδιών στη διάσταση *Ομοιότητα*. Η ψυχολογική ομοιότητα οφείλεται κυρίως στην απόδοση στις φιγούρες παρόμοιων ή πανομοιότυπων μεγεθών, στάσεων και μορφών σώματος και αναδύεται σε διάφορους βαθμούς από τους υπόλοιπους δείκτες υπολογισμού της διάστασης. Οι Coie και Dodge (1983) διατύπωσαν πως τα παιδιά της μέσης κοινωνικής θέσης τυγχάνουν γενικής αποδοχής από τους συνομήλικους τους. Επομένως, δε διαφοροποιούν τους συμμαθητές στα σχέδιά τους καθώς βιώνουν κλίμα αποδοχής στη σχολική αίθουσα. Έτσι, σύμφωνα και με προηγούμενες μελέτες των Bombi και Pinto (1993) και των Pinto, Bombi και Cordioli (1997), είναι η ίδια μορφή στο σώμα και η ίδια στάση που υπογραμμίζει τη σχέση που ενώνει τους δύο συντρόφους. Οι διαφορές σε ρούχα, αξεσουάρ, καθώς και επιπρόσθετα αντικείμενα χρησιμοποιούνται για να μη συγχέεται η εμφάνισή τους. Γίνεται λοιπόν εμφανές πως η ομοιότητα είναι απαραίτητη για να εκφραστεί μία θετική σχέση με ένα συμμαθητή.

Αναφορικά με την *Αξία*, τα παραμελημένα παιδιά τείνουν να προσδίδουν μεγαλύτερη σημαντικότητα στις φιγούρες που εμφανίζονται στην αναπαριστώμενη σχέση. Μέσω της *Αξίας* πληροφορούμαστε για τη συγκριτική αξία των δύο φιγούρων από την άποψη της σημαντικότητας και των διακοσμητικών τους στοιχείων που τους αποδίδονται. Οι Newcomb et al. (1993), διαπίστωσαν πως τα παραμελημένα παιδιά θεωρούνται ντροπαλά και τείνουν να αποσύρονται. Έτσι, το αποτέλεσμα δείχνει πως το σχέδιο αποτελεί μία δίοδο για την εκμείευση πληροφοριών σχετικά με την εικόνα που έχουν τα παραμελημένα παιδιά για τον εαυτό τους.

4.2 Η αναπαράσταση της σχέσης με τον μη αρεστό συμμαθητή

Στην αναπαράσταση της σχέσης με το συμμαθητή που δεν αρέσει στο παιδί να παίζει, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως η επίδραση της κοινωνικής θέσης επηρεάζει τη συνολική επίδοση. Αυτό σημαίνει ότι ανάλογα με την κοινωνιομετρική τους θέση τα παιδιά διαφοροποιούν στοιχεία των σχεδίων τους στην αναπαράσταση της σχέσης αυτής. Έπειτα από περαιτέρω ανάλυση, προκύπτει πως στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο ανάμεσα στις επιδόσεις των μέσων και των παραμελημένων παιδιών. Επομένως, η κοινωνική θέση επηρεάζει τον τρόπο που ένα μέσο ή ένα παραμελημένο παιδί αναπαριστά τη σχέση του με ένα μη αρεστό συμμαθητή.

Παρατηρείται, λοιπόν, πως η συνολική επίδοση στο PAIR επηρεάζεται μόνο στην αναπαράσταση της σχέσης με τον μη αρεστό συμμαθητή. Οι Burkitt et al. (2009), διαπίστωσαν ότι το σθένος του χαρακτηρισμού (θετικό έναντι αρνητικού), επηρεάζει συστηματικά τόσο το μέγεθος όσο και το χρώμα στα σχέδια των παιδιών, δείχνοντας τη σημασία της κατανόησης των συγκεκριμένων υπό εξέταση συναισθημάτων κατά την ερμηνεία των σχεδίων. Προηγούμενες έρευνες σχετικά με το σχέδιο, έδειξαν πως τα παιδιά έτειναν να διαφοροποιούν περισσότερο τις φιγούρες στις οποίες αποδιδόταν αρνητικός χαρακτηρισμός (Picard & Lebaz, 2010). Για παράδειγμα, τα παιδιά χρησιμοποιούν μόνο τα αγαπημένα τους χρώματα στις φιγούρες των επιθυμητών προσώπων, ενώ χρησιμοποιούν μία μίξη αγαπημένων και μη χρωμάτων στην αντίθετη περίπτωση (Crawford, Patterson & Hayne, 2012). Έτσι, και στην παρούσα έρευνα, τα νήπια τείνουν να διαφοροποιούν περισσότερο την αναπαράσταση της σχέσης με τον μη αρεστό συμμαθητή από εκείνη με τον αρεστό.

Στο επίπεδο των επιμέρους διαστάσεων του PAIR που εξετάστηκαν στο Σχέδιο 2, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η στατιστικά σημαντική επίδραση της κοινωνικής θέσης στην *Απόσταση*, που αφορά το βαθμό αυτονομίας των εικονιζόμενων φιγούρων. Δηλαδή, τα παιδιά διαφοροποιούνται στην απόδοση της *Απόστασης* ανάλογα με την κοινωνιομετρική τους θέση. Το εύρημα αυτό, μπορεί να συνδυαστεί με το εύρημα των Bombi και Pinto (1994), σύμφωνα με το οποίο η επίδοση στη διάσταση της *Συνοχής* είναι υψηλότερη από εκείνη της *Απόστασης* στην περίπτωση που τα παιδιά ζωγράφισαν τη σχέση με ένα φίλο τους. Επομένως, στην αναπαράσταση της σχέσης με ένα παιδί που δεν είναι αρεστό είναι λογική η υπερίσχυση της επίδοσης στην *Απόσταση*, ο υπολογισμός της οποίας προκύπτει από αντίθετους δείκτες.

Παράλληλα, αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα της υψηλότερης επίδοσης των παραμελημένων παιδιών στην *Απόσταση*. Η *Απόσταση* μεταξύ δύο παιδιών είναι

από τις ιδιότητες που καθιστούν προφανείς τις πτυχές μιας σχέσης, καθώς αναφέρεται στη διατήρηση της προσωπικής αυτονομίας, αντί της δημιουργίας ενός δεσμού (Bombi & Pinto, 1994). Επιπλέον, δεν είναι τυχαίο, όσον αφορά τις μη λεκτικές συμπεριφορές, ότι η απόσταση μεταξύ των προσώπων αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως μία από τους κύριους ρυθμιστές αλληλεπίδρασης (Bonino, Fonzi & Saglione, 1980). Έχοντας ως δεδομένα τα παραπάνω, καθώς και το γεγονός ότι τα παραμελημένα παιδιά τείνουν να αποσύρονται (Newcomb et al, 1993), βλέπουμε πως υπάρχει μία σύγκλιση με το αποτέλεσμα που προέκυψε από τα σχέδια των παιδιών. Τα παραμελημένα παιδιά, λοιπόν, δημιούργησαν αναπαραστάσεις της σχέσης με τον μη αρεστό συμμαθητή στις οποίες επιθυμούν να επιδείξουν αυτονομία και αποστασιοποίηση από αυτό.

Σημαντικά ευρήματα αποτελούν, επίσης, οι υψηλότερες επιδόσεις που παρουσίασαν τα παραμελημένα παιδιά στις διαστάσεις *Συναίσθημα* και *Διαμάχη*. Πιο συγκεκριμένα, τα παραμελημένα παιδιά έτειναν να αποδίδουν περισσότερα συναισθήματα, όπως φόβο και θυμό, στην αναπαράσταση της σχέσης με τον μη αρεστό συμμαθητή απ' ότι τα νήπια που κατατάσσονται στις άλλες δύο κατηγορίες κοινωνιομετρικής θέσης. Η ικανότητα των παιδιών να εκθέτουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους συνδέεται με την ποιότητα της φιλίας με τους συνομηλίκους και τους συμμαθητές τους (McDowell, O'Neil, & Parke, 2000), και οι αποτελεσματικές στρατηγικές ρύθμισής τους συσχετίζεται με την κοινωνική ικανότητα. Είναι, λοιπόν, σημαντική η συνδυαστική συμβολή της έκφρασης και της ρύθμισης των συναισθημάτων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Fabes et al., 1999). Για παράδειγμα, τόσο ο έντονος θυμός όσο και οι στρατηγικές αντιμετώπισής του, επηρεάζουν τις σχέσεις με τους συμμαθητές στην προσχολική ηλικία. Ακατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης του θυμού, όπως η επιθετικότητα, ή τα ξεσπάσματα θυμού, συνδέονται με υψηλότερα ποσοστά έκφρασης συναισθημάτων, τα οποία με τη σειρά τους συνδέονται με χαμηλότερη κοινωνική θέση (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994). Με λίγα λόγια, η σύνδεση της έντονης έκφρασης συναισθημάτων με τη χαμηλή κοινωνική θέση αντικατοπτρίζεται στα σχέδια των παραμελημένων παιδιών με τον μη επιθυμητό συμμαθητή.

Όσον αφορά τα περισσότερα στοιχεία *Διαμάχης* που εμφανίζονται στα σχέδια των παραμελημένων παιδιών, ίσως να σχετίζονται με το γεγονός πως οι επιθετικές και διασπαστικές συμπεριφορές αποτελούν πρόρρηση των ατόμων που ανήκουν στην κατηγορία αυτή (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990 Newcomb, Bukowski & Pattee,

1993). Εκτενέστερα, τα παιδιά που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους (Hay, Payne, & Chadwick, 2004), είτε πρόκειται για σωματική, είτε για λεκτική επιθετικότητα (Crick, Casas, & Mosher, 1997).

4.3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να συμβάλλει στον εντοπισμό διαφορών στον τρόπο που απεικονίζονται οι άλλοι και ο εαυτός ανάλογα με την κοινωνική θέση. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των σχεδίων, το PAIR, είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που μπορεί να εφαρμοστεί αξιόπιστα σε παιδιά ηλικίας από 6 έως 14 ετών, και η χρήση του μπορεί να επεκταθεί και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με επαρκή σχεδιαστική ικανότητα. Στο σημείο αυτό προκύπτει και ο πρώτος περιορισμός της έρευνας, καθώς κάποια από τα νήπια δεν είχαν αναπτύξει επαρκώς τη σχεδιαστική τους ικανότητα με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στον εντοπισμό κάποιων από τους δείκτες των διαστάσεων του τεστ.

Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές πέντε νηπιαγωγείων, οπότε μία περαιτέρω σχετική ερευνητική προσπάθεια, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει μεγαλύτερο δείγμα ώστε να προκύψουν αντιπροσωπευτικότερες τιμές στις υπό εξέταση μεταβλητές. Παράλληλα, θα μπορούσε να διερευνηθεί κάποιες μόνο από τις διαστάσεις που απαρτίζουν το PAIR για την πληρέστερη μελέτη πιο συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που ίσως να επηρεάζουν την αναπαράσταση των ζητούμενων σχέσεων. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η επανάληψη της έρευνας σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Τέλος, η ένταξη και η παρουσία ενός ικανού αριθμού παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο ελληνικό νηπιαγωγείο αποτελεί μία αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Στην παρούσα έρευνα δεν περιλήφθηκαν τέτοιοι μαθητές στο δείγμα, σίγουρα όμως η διερεύνηση της κοινωνικής θέσης υπό το πρίσμα των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων θεωρείται απαραίτητη για κάποιον μελλοντικό ερευνητικό σχεδιασμό.

4.4 Γενικά συμπεράσματα

Δεδομένης της εξαιρετικής σημασίας που έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, αναπτύχθηκαν διάφορα εργαλεία αξιολόγησης για την αναπαράστασή τους. Το σχέδιο έχει χρησιμοποι-

ηθεί ως ένα κλασσικό εργαλείο για τη διερεύνηση των συναισθημάτων των παιδιών για σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις (Corman, 1967). Εκτός του ότι αποτελεί μία από τις αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών συγχρόνως, η αναπαράσταση μιας σχέσης μέσω του σχεδίου περιλαμβάνει πολλά στοιχεία μίας κατάστασης που θα απαιτούσαν μία πλειάδα λέξεων για να αποδοθούν. Έτσι, η παρούσα μελέτη διερεύνησε τη χρήση του σχεδίου ως εργαλείου για την αναπαράσταση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές στο νηπιαγωγείο, με σκοπό να αποσπάσει πληροφορίες για τις διαφορές που παρουσιάζουν τα σχέδια των παιδιών της κάθε κοινωνικής θέσης. Η χρήση του σχεδίου για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνει ιδανική καθώς δεν έχουν αναπτύξει πλήρως ή σε ικανοποιητικό βαθμό το γλωσσικό τους κώδικα και, συγχρόνως, είναι εύχρηστο.

Στο πρώτο σχέδιο των νηπίων που αναπαριστούσε τη σχέση με ένα συμμαθητή που αρέσει στο νήπιο να παίζει, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση της κοινωνικής θέσης στις επιδόσεις που εξέταζε το τεστ που χρησιμοποιήθηκε. Αντιθέτως, στο δεύτερο σχέδιο η επίδραση της κοινωνικής θέσης έφτανε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας και πιο συγκεκριμένα, η βασική διαφορά εντοπίστηκε ανάμεσα στα παιδιά που ταξινομούνται στις κατηγορίες των μέσων και των παραμελημένων.

Τελικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παιδικό σχέδιο ως μέσο ανίχνευσης της κοινωνικής θέσης; Η απάντηση που προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, δείχνει πως υπάρχουν ενδείξεις για διαφοροποιήσεις στον τρόπο απεικόνισης των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μη αρεστούς συμμαθητές στις ομάδες των μέσων και των παραμελημένων. Επιπλέον, ξεχωρίζει η τάση των παραμελημένων παιδιών να αποδίδουν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας, να διαφοροποιούν τα συναισθήματα και να προσθέτουν περισσότερα στοιχεία διαμάχης στη δεύτερη αναπαριστώμενη σχέση.

Εν κατακλείδι, η παρούσα μελέτη έδειξε τη χρησιμότητα του σχεδίου στην πρόσβαση στις ιδέες των παιδιών για τις σχέσεις με τους συμμαθητές και παράλληλα, αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της χρήσης του παιδικού σχεδίου ως ενός εναλλακτικού μέσου για την ανίχνευση της κοινωνικής θέσης. Το σχέδιο του εαυτού με ένα συμμαθητή φαίνεται να μπορεί, εν μέρει, να αποκαλύψει στοιχεία για την κοινωνική θέση του παιδιού. Παρά τις ενδείξεις που προέκυψαν από τα αποτελέσματα, χρειάζεται σαφώς μεγαλύτερο δείγμα προκειμένου να μπορέσουμε με ασφάλεια να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα.

Βιβλιογραφία

- Abbott, J., & Ryan, T. (2001). *The unfinished revolution: Learning, human behavior, community and political paradox*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Agnew, R. (1991). The interactive effects of peer variables on delinquency. *Criminology*, 29, 47-72.
- Ainley, J. (1995). Students' views of their schools. *Unicorn*, 21, 5–16.
- Argyle, M. (1999). The development of social coping skills. In E. Frydenberg (Ed.), *Learning to cope: Developing as a person in complex societies* (pp. 81–106). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Aronsson, K., & Anderson, S. (1996). Social scaling in children's drawings of classroom life: A cultural analysis of social scaling in Africa and Sweden. *British Journal of Developmental Psychology* 14(3), 301–314.
- Asher, S. R., & Hymel, S. (1981). Children's social competence and peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social competence*, (pp. 125-127). New York: Guildford.
- Asher, S. R., Oden, S. L., & Gottman, J. M. (1977). Children's friendships in school settings. In L. G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (pp. 33-62). Norwood, NJ: Ablex.
- Asher, S. R., Renshaw, P., Geraci, R., & Dor, A. (1979, April). *Peer acceptance and social skill training: The selection of program content*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.
- Ausubel, D.P., Sullivan, E.V., & Ives. W. (1980). *Theory and problems of child development*. London: Gruces and Stratton.
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87, 1997- 2001.
- Berk, L.E. (2003). *Child development*. Boston: Parson Education.

- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206-223.
- Berkowitz, B. (1996). Personal and community sustainability. *American Journal of Community Psychology*, 24, 441-460.
- Bombi, A.S., & Pinto, G. (1993). *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini*. Bologna: Mulino.
- Bombi, A.S., & Pinto, G. (1995). Making a dyad: Cohesion and distancing in children's representation of friendship. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 563-575.
- Bombi, A.S., & Pinto, G. (1998). *Los colores de la amistad. estudios sobre las representaciones pictóricas de la Amistad entre los niños*. Madrid: Visor.
- Bombi, A.S., & Pinto, G. (2000). *Le relazioni interpersonali del bambino. Studiare la socialità infantile con il disegno*. Roma: Carocci.
- Bombi, A.S., Pinto, G., & Cannoni, E. (2007). *Pictorial Assessment of Interpersonal Relationships (PAIR): An analytic system for understanding children's drawings*. Firenze: Firenze University Press.
- Bonino, S., Fonzi, A., & Scaglione, G. (1980). Lo spazio personale della relazione tra individuo e realtà. *Etri Evolutiva*, 6, 40-47.
- Bonoti, F., & Misailidi, P. (2006). Children's developing ability to depict emotions in their drawings. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 495-502.
- Bonoti, F., Misailidi, P., & Gregoriou, F. (2003). Graphic indicators of pedagogic style in Greek children's drawings. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 195-205.
- Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587-606.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. *Phi Delta Kappan*, 430-436.
- Bukowski, W. M. (2003). Peer Relationships. In M. H. Bornstein, & L. Davidson (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course. Crosscurrents in contemporary psychology* (pp. 221-233). Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). The effect of affective characterizations on the use of colour within children's drawings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 445-455.

- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2004). The effect of affective characterizations on the use of size and colour in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology*, 24, 315–343.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2005). Drawings of emotionally characterized figures by children from different educational backgrounds. *International Journal of Art and Design Education*, 24, 71–83.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2009). Effects of different emotion terms on the size and colour of children's drawings, *International Journal of Art Therapy: Formerly Inscape*, 14 (2), 74-84.
- Burkitt, E., & Newell, T. (2005). Effects of human figure type on children's use of colour to depict sadness and happiness. *International Journal of Art Therapy: Formerly Inscape*, 10 (1), 15-22.
- Burkitt, E., Tala K., & Low, J. (2007). Finnish and English children's color use to depict affectively characterized figures. *International Journal of Behavioral Development* 31 (1), 59–64.
- Calvet, L. J., & Dumont, P., (1999). *L'enquête sociolinguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Caspi, A., Elder, G. H., & Bem, D. J. (1988). Moving away from the world: Life-course patterns of shy children. *Developmental Psychology*, 24, 824 – 831.
- Catte, M., & Cox, M. V. (1999). Emotional indicators in children's human figure drawings. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8, 86-91.
- Chen, X., Rubin, K.H., & Li, B. (1995). Social and school adjustment of shy and aggressive children in China. *Developmental Psychopathology*, 34, 667-686.
- Clark, M. L., & Drewry, D. L. (1985). Similarity and reciprocity in the friendships of elementary school children, *Child Study Journal*, 15(4), 251-264.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In Asher, S. R. & Coie, J. D. (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17–59). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J. E., & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7, 697-713.

- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence and passive- and active-solitude in young children. *Child Development*, 65, 129–138.
- Corman, L. (1967). *Le test du dessin de famille dans la pratique médico-pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cox, M. (2005). *The Pictorial World of the Child*. New York: Cambridge University Press.
- Crawford, E., Gross, J., Patterson, T., & Hayne, H. (2012). Does Children's Colour Use Reflect the Emotional Content of their Drawings? *Infant and Child Development*, 21, 198–215.
- Crutcher, R. J. (1994). Telling us what we know: The use of verbal report methodologies in psychological research. *Psychological Science*, 5, 241–244.
- Cugmas, Z. (2004). Representations of the child's social behavior and attachment to the kindergarten teacher in their drawing. *Early Child Development and Care*, 174(1), 13–30.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development: Infancy through adolescence*. New York: Norton.
- De Leon, G. (2000). *The therapeutic community: Theory, model and method*. New York: Springer.
- Denham, S. A., & McKinley, M. (1993). Sociometric nominations of preschoolers: A psychometric analysis. *Early Education and Development*, 4, 109–122.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799 – 1813.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationship. Beyond attachment*. Newbury: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, P. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109–128.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I.K., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70, 432–442.

- Fayol, M., Barrouillet, P., & Chevrot, C. (1995). Judgement and production of drawings by 3- to 10-yearolds: Comparison of declarative and procedural drawing knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 303–313.
- Fini, E. (2001). *La rappresentazione infantile del rapporto fraterno e amicabile in uno studio transculturale*. PhD. dissertation, University of Florence.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, W. W. Hartup (Eds.), *The Company They Keep: Friendships in Childhood and Adolescence* (pp. 41-65). New York: Cambridge University Press.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Fury, G., Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1997) Children's representations of attachment relationships in family drawings, *Child Development*, 68, 1154–1164.
- Fyson, S. J. (1999). Developing and applying concepts about community: Reflections from the field. *Journal of Community Psychology*, 27, 347–365.
- Gest, S. D. (1997). Behavioral inhibition: Stability and association with adaptation from childhood to early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 467–475.
- Glover, S., Burns, J., Butler, H., & Patten, G. (1998). Social environments and the emotional wellbeing of young people. *Family Matters*, 49, 11–16.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Golomb, C. (2002). *Child Art in Context: A Cultural and Comparative Perspective*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hargreaves, D. H. (1975). *Interpersonal relations and education*. London & New York: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. Washington, DC: Falmer Press.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Hartup, W. W. (1982). Peer relations. In C. B. Kopp & J. B. Krakow (Eds.), *The child: Development in a social context* (pp. 514–575). Reading, MA: Addison-Wesley.

- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 84–108.
- Hill, J. L. (1996). Psychological sense of community: Suggestions for future research. *Journal of Community Psychology*, 24, 431–438.
- Hinde, R. (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective*. Hove: Psychology Press.
- Hymel, S. (1983). Preschool children's peer relations: Issues in sociometric assessment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 237–260.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004 – 2021.
- Ironsmith, M., & Poteat, G. M. (1990). Behavioral correlates of preschool sociometric status and the prediction of teacher ratings of behavior in kindergarten. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 17–25.
- Ives, S. W. (1984). The development of expressivity in drawing. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 152–159.
- Jolley, R. P. (2009). *Children and Pictures: Drawing and Understanding*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Jolley, R. P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 545–567.
- Jolley, R. P., Knox, E. L., & Foster, S. G. (2000). The relationship between children's production and comprehension of realism in drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 557–582.
- Jolley, R. P., & Vulic-Prtoric, A. (2001). Croatian children's experience of war is not reflected in the size and placement of emotive topics in their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 40, 107–110.
- Kanda, T., & Ishiguro, H. (2004, May). *Reading Human Relationships from Their Interaction with an Interactive Humanoid Robot*. 17th International Conference on Industrial and Engineering Applications of Artificial Intelligence and Expert Systems, Ottawa, Canada.
- Kaplan, N., & Main, M. (1986). A system for the analysis of children's drawings in terms of attachment. Unpublished manuscript. Department of Psychology, University of California, Berkeley, CA.

- Katz, L.G., Evangelou, D., & Hartman, J. A. (1990). *The Case for Mixed- Aged Grouping in Early Education*. National Association for the Education of Young Children. Washington.
- Καψάλης, Α. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδερφών Κυριακίδη.
- Kelly, J. A., & Hansen, D. J. (1987). Social interactions and adjustment. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 131–146). New York: Pergamon Press.
- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409–423.
- Kerr, M., Lampert, W. W., & Bem, D. J. (1996). Life course sequelae of childhood shyness in Sweden: Comparison with the United States. *Developmental Psychology*, 32, 1100–1105.
- Kirova, A. (2006). A game-playing approach to interviewing children about loneliness: Negotiating meaning, distributing power, and establishing trust. *Alberta Journal of Educational Research*, 52, 127–147.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of children's school adjustment difficulties? *Child Development*, 67, 1305–1317.
- Koppitz, E. M. (1966). Emotional indicators on human figure drawings of shy and aggressive children. *Journal of Clinical Psychology*, 22, 466–469.
- Kramer, L., & Bank, L. (2005). Sibling relationship contributions to individual and family well-being: Introduction to the special issue. *Journal of Family Psychology*, 19, 483–485.
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and schooladjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350–1362.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274 – 305). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg

- (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277 – 292). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77, 822–846.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103–1118.
- Ladd, G.W., & Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transition. In W. M. Bukowski & A. F. Newcomb (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 322–345). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W., & Price, J. P. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from school to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168–1189.
- Ladd, G.W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59, 986–992.
- Ladd, G.W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 90–115). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344–1367.
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the human figure*. Springfield, IL: Thomas.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding Children's Drawings*. New York: Guilford Press.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- McCarthy, M., Pretty, G., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211–216.

- McDowell, D.J., O'Neil, R., & Parke, R.D. (2000). Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: Relations with social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 306–324.
- Mercer, S. H., & DeRosier, M.E. (2006). Teacher Preference, Peer Rejection, and Student Aggression: A Prospective Study of Transactional Influence and Independent Contributions to Emotional Adjustment and Grades. *Journal of School Psychology*, 46(6), 661–685.
- Misailidi, P., Bonoti, F., & Savva, G. (2011). Representations of loneliness in children's drawings. *Childhood*, 19(4), 523–538.
- Monchy, M., Pijl, S.J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 317-330.
- Moos, R. H. (2002). The mystery of human context and coping: An unraveling of clues. *American Journal of Community Psychology*, 30, 67–88.
- Morra, S., Caloni, B., & d'Amico, M. R. (1994). Working memory and the intentional depiction of emotions. *Archives de Psychologie*, 62, 71–87.
- Mucchielli, A., (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development*, 16, 115–139.
- Nesdale, D., & Pickering, K. (2006) Teachers' reactions to children's aggression. *Social Development*, 15, 109–127.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children “at risk”? *Psychological Bulletin*, 102, 357 – 389.
- Pianta, R. C. (1998). Applying the concept of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27, 407–428.
- Pianta, R. C., Longmaid, K., & Ferguson, J. E. (1999). Attachment based classifications of children's drawings: psychometric properties relations with children's

- adjustment in kindergarten. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 244 – 255.
- Picard, D., Brechet, C., & Baldy, R. (2007). Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *Journal of Nonverbal Behavior*, 34, 243–257.
- Picard, D., & Lebaz, S. (2010). Symbolic Use of Size and Color in Freehand Drawing of the Tree: Myth or Reality? *Journal of Personality Assessment*, 92 (2), 186–188.
- Pinto, G., & Bombi, A.S. (1995). *Children's drawing of the human figures in profile. A cross cultural study*. Presented at the VIIth European Conference on Developmental Psychology, Cracow, Poland.
- Pinto, G., & Bombi, A.S. (1997, July). *Cohesion and distancing in children's friendship across cultures*. Presented at the International Council of Psychologists, Cross-cultural perspectives on human development. Padova.
- Pinto, G., & Bombi, A.S. (2008). Children's drawing of friendship and family relationships in different cultures. In C. Milbrath & H.M. Trautner (Eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawings and art* (pp. 121–154). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Pinto, G., & Bombi, A.S., & Cardioli, A. (1997). Similarity of friends in three countries: A study of children's drawings. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 453–469.
- Royal, M. A., & Rossi, R. (1996). Individual level correlates of sense of community: Findings from workplace and school. *Journal of Community Psychology*, 24, 395–416.
- Prevete, S. (2004). *La rappresentazione infantile della relazione amicale e fraterna: Uno studio transculturale in Cameroun*. PhD. dissertation, University of Florence.
- Rubin, K. H. & Asendotpf, J. B. (1993). *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Laursen, B. (2011). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 751–764.

- Sarason, S. B. (1993). American psychology and the needs for transcendence and community. *American Journal of Community Psychology*, 21, 185–202.
- Schneider, B.H. (2000). *Friends and enemies: Peer relations in childhood*. London: Arnold.
- Shaffer, D.R. (2002). *Developmental psychology*. Belmont: Wadsworth.
- Stattin, H., & Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness and types of later crimes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 710-718.
- Stormshak, E.A., & Webster-Stratton, C. (1999). The qualitative interactions of children with conduct problems and their peers: Differential correlates with self-report measures, home behavior, and school behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (2), 295–317.
- Strange, D., Van Papendrecht, H. H., Crawford, E., Candel, I., & Hayne, H. (2010). Size doesn't matter: emotional content does not determine the size of objects in children's drawings. *Psychology, Crime & Law*, 16 (6), 459-476.
- Thomas, G. V., Chaigne, E., & Fox, T. J. (1989). Children's drawings of topics differing in significance: Effects on size of drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 321-331.
- Thomas, G.V., & Gray, R. (1992). Children's drawings of topics differing in emotional significance: Effects on placement relative to a self drawing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1097-1104.
- Thomas, G. V., & Jolley, R. P. (1998), Drawing conclusions: A re-examination of empirical and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 37, 127–139.
- Van Sommers, P. (1984). *Drawing and cognition: descriptive and experimental studies of graphic production processes*. New York: Cambridge University Press.
- Vasileiadou, M. (2009). Cooperative learning and its effects on pre-primary, marginalized children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14 (4), 337 — 347.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Νοῦς στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.

- Walker, S. (2009). Sociometric Stability and the Behavioral Correlates of Peer Acceptance in Early Childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170 (4), 339–358.
- Weisenfeld, E. (1996). The concept of “We”: A community social psychology myth? *Journal of Community Psychology*, 24, 337–346.
- Willats, J. (2005). *Making sense of children's drawings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winston, A. S., Kenyon, B., Stewardson, J., & Lepine, T. (1995). Children's Sensitivity to Expression of Emotion in Drawings. *Visual Arts Research* 21, 1-14.
- White, J. L., Moffit, T. E., Earls, F., Robins, L., & Silva, P. A. (1990). How early can we tell? Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology*, 28, 507–528.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 87-104.
- Zipoli, G. (2001). *La rappresentazione infantile della relazione familiari: Uno studio transculturale in Brasile*. PhD. dissertation, University of Florence.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φόρμα καταγραφής αποτελεσμάτων

Ημερ. Εξέτασης		Όνομα	
Φύλο		Ημερ. Γέννησης	
Χώρος εξέτασης			

Θετικός προσδιορισμός

Πες μου τους 3 συμμαθητές σου με τους οποίους προτιμάς να παίζεις περισσότερο.

Πληροφορίες για τα σχέδια

Σχέδιο 1: Ζωγράφισε τον εαυτό σου με τον συμμαθητή σου που σου αρέσει να παίζεις περισσότερο.

Ποιόν ζωγράφισε;	
Τι ζωγράφισε;	
Τι κάνουν τα άτομα στη ζωγραφιά;	
Πώς αισθάνονται: χαρούμενα, λυπημένα, θυμωμένα ή φοβισμένα;	

Σχέδιο 2: Ζωγράφισε τον εαυτό σου με τον συμμαθητή σου που δεν σου αρέσει να παίζεις πολύ.

Ποιόν ζωγράφισε;	
Τι ζωγράφισε;	
Τι κάνουν τα άτομα στη ζωγραφιά;	
Πώς αισθάνονται: χαρούμενα, λυπημένα, θυμωμένα ή φοβισμένα;	

Οι διαστάσεις του PAIR τεστ (έκδοση στα Αγγλικά)

Cohesion

Cohesion informs on the degree of the interdependence between the partners. It comprises six subscales, each providing a dichotomous score (0 = absence; 1 = presence)

1. *Looking at*: Is one figure in condition of looking at the other?
2. *Moving towards*: Does the posture of one figure tend to reduce the space between oneself and the other?
3. *Coordinating activity*: Is the activity of one figure coordinated to the presence and/or the activity of the other figure?
4. *Proximity*: Are the two figures near one another?
5. *Common area*: Are the two figures located in a common area, distinct from the remaining space?
6. *Union*: Are the two figures united by a graphic element?

Subscales 1, 2 and 3 refer to the direction of partners' action; subscales 4, 5 and 6 refer to space organization.

Distancing

Distancing informs on the degree of autonomy of the partners. It comprises six subscales, each providing a dichotomous score (0 = absence; 1 = presence)

1. *Looking at*: Does one figure actively avoid looking at the other?
2. *Moving towards*: Does the posture of one figure tend to increase the space between oneself and the other?
3. *Independent actions*: One figure acts by itself?
4. *Remoteness*: Are the two figures near one another?
5. *Individual area*: Is one figure set in an area of its own, distinct from the remaining space?
6. *Union*: Are the two figures separated by a graphic element?

Subscales 1, 2 and 3 refer to the direction of partners' action; subscales 4, 5 and 6 refer to space organization.

Similarity

Similarity informs on the psychological affinity between the partners. It comprises five subscales, each giving a score ranging from 0 (no similarity) to 2 (maximal similarity).

1. *Height*: Are the two figures the same height?
2. *Position*: Are the two figures in the same position?
3. *Body*: Are the two figures the same as regards the form of the face and body?
4. *Attributes*: Do the figures display the same attributes?

5. *Color*: Are the two figures the same as regards the colors of the body and attributes?

Subscales 1 and 3 refer to stable figures aspects; subscales 2, 4 and 5 refer to changeable figure aspects.

Value

Value informs on the comparative value of the two figures. It comprises five subscales, each giving a score ranging from 0 (parity) to 2 (maximal disparity).

1. *Space occupied*: Do the figure occupy the same amount of space?
2. *Dominant position*: Are the two figures on a par as regards their location on the page?
3. *Body detail*: Do the two figures have an equal number of parts?
4. *Number of attributes*: Do the two figures display the same number of attributes?
5. *Number of colors*: Do the two figures display the same number of colors?

Subscales 1, 2 and 3 refer to personal importance; subscales 4 and 5 refer to the figures embellishment.

Emotions

Emotions informs on the mood displayed by the two figures. It comprises three nominal categories, mutually exclusive:

1. *Well-being*: Does the figure show a positive emotion (joy, love etc.)?
2. *Hostility*: Does the figure show an aggressive emotion (anger, contempt etc.)?
3. *Malaise*: Does the figure show a negative emotion (sorrow, fear, panic etc.)?

The emotions show by the two figures can be combined to assess the Emotional climate of the relationship.

Conflict

Conflict informs on the disruption of the relationship. It comprises three ordinal categories:

1. *Opposition*: Does a figure dissent verbally or act in opposition to the other?
2. *Aggression*: A figure aggresses to the other verbally or physically?
3. *Closure*: Does a figure refuse to interact with the other?

Οι διαστάσεις του PAIR τεστ (μεταφρασμένη έκδοση)

Συνοχή

Η *Συνοχή* πληροφορεί για το βαθμό αλληλεξάρτησης μεταξύ των συντρόφων. Περιλαμβάνει έξι κλίμακες, καθεμία από τις οποίες βαθμολογείται με βάση ένα διχοτομημένο σκορ (0 = απουσία, 1 = παρουσία)

1. *Οπτική επαφή*: Κοιτάζει η μία φιγούρα την άλλη;
2. *Κίνηση προς*: Η στάση της μία φιγούρας τείνει να ελαττώσει την απόσταση μεταξύ των φιγούρων;
3. *Κοινή Δραστηριότητα*: Η δραστηριότητα της μίας φιγούρας είναι κοινή με την παρουσία και/ή τη δραστηριότητα της άλλης φιγούρας;
4. *Εγγύτητα*: Οι δύο φιγούρες βρίσκονται κοντά;
5. *Κοινή περιοχή*: Οι δύο φιγούρες είναι τοποθετημένες σε μία κοινή περιοχή, ξεχωριστή από τον υπόλοιπο χώρο;
6. *Ένωση*: Οι δύο φιγούρες ενώνονται με κάποιο γραφικό στοιχείο;

Οι κλίμακες 1, 2 και 3 αναφέρονται στην κατεύθυνση της δράσης των συντρόφων, ενώ οι κλίμακες 4, 5 και 6 αναφέρονται στην οργάνωση του χώρου.

Απόσταση

Η *Απόσταση* πληροφορεί για το βαθμό αυτονομίας των συντρόφων. Περιλαμβάνει έξι κλίμακες, καθεμία από τις οποίες βαθμολογείται με βάση ένα διχοτομημένο σκορ (0 = απουσία, 1 = παρουσία)

1. *Οπτική επαφή*: Η μία φιγούρα αποφεύγει ενεργά να κοιτάξει την άλλη;
2. *Κίνηση*: Η στάση της μία φιγούρας τείνει να αυξήσει την απόσταση μεταξύ των φιγούρων;
3. *Ανεξάρτητη Δραστηριότητα*: Η φιγούρα δρα μόνη της;
4. *Μεγάλη απόσταση*: Οι δύο φιγούρες βρίσκονται μακριά;
5. *Ατομική περιοχή*: Η μία φιγούρα βρίσκεται σε μία περιοχή μόνη της, ξεχωριστά από τον εναπομείναντα χώρο;
6. *Χωρισμός*: Οι δύο φιγούρες χωρίζονται με κάποιο γραφικό στοιχείο;

Οι κλίμακες 1, 2 και 3 αναφέρονται στην κατεύθυνση της δράσης των συντρόφων, ενώ οι κλίμακες 4, 5 και 6 αναφέρονται στην οργάνωση του χώρου.

Ομοιότητα

Η *Ομοιότητα* η οποία πληροφορεί για την ψυχολογική σχέση μεταξύ των φιγούρων. Αποτελείται από πέντε υποκατηγορίες, καθεμία από τις οποίες βαθμολογείται από 0 (καμία ομοιότητα) μέχρι 2 (μέγιστη ομοιότητα).

1. *Ύψος*: Οι δύο φιγούρες έχουν ίδιο ύψος;
2. *Στάση*: Οι δύο φιγούρες έχουν την ίδια στάση;

3. *Σώμα*: Οι δύο φιγούρες είναι ίδιες όσον αφορά το σχήμα του προσώπου και του σώματος;
4. *Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα*: Οι δύο φιγούρες έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα;
5. *Χρώμα*: Οι δύο φιγούρες είναι ίδιες όσον αφορά το χρώμα του σώματος και των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων;

Οι υποκατηγορίες 1 και 3 αναφέρονται στις σταθερές όψεις των φιγούρων και οι 2,4,5 στις μεταβαλλόμενες.

Αξία

Η *Αξία* η οποία πληροφορεί για τη συγκριτική αξία των δύο φιγούρων και αποτελείται από πέντε υποκατηγορίες που λαμβάνουν βαθμολογία από 0 (ισότητα) έως 2 (μέγιστη ανισότητα).

1. *Καταλαμβάνόμενος Χώρος*: Οι δύο φιγούρες καταλαμβάνουν τον ίδιο χώρο;
2. *Επικρατούσα στάση*: Οι δύο φιγούρες είναι ισότιμες όσον αφορά την τοποθέτησή τους στη σελίδα;
3. *Λεπτομέρειες Σώματος*: Οι δύο φιγούρες αποτελούνται από ίσο αριθμό μελών;
4. *Αριθμός Χαρακτηριστικών Γνωρισμάτων*: Οι δύο φιγούρες έχουν ίδιο αριθμό χαρακτηριστικών γνωρισμάτων;
5. *Αριθμός Χρωμάτων*: Οι δύο φιγούρες έχουν ίδιο αριθμό χρωμάτων;

Οι υποκατηγορίες 1,2,3 αναφέρονται στην προσωπική σημασία και οι υποκατηγορίες 4 και 5 στη διάντιση των φιγούρων.

Συναίσθημα

Το *Συναίσθημα* πληροφορεί για τη διάθεση που δείχνουν οι δύο φιγούρες. Αποτελείται από τρεις ονομαστικές κατηγορίες οι οποίες αλληλοαποκλείονται (βαθμολογούνται με 1 = *Ευημερία*, 2 = *Εχθρότητα*, 3 = *Αδιαθεσία*):

1. *Ευημερία*: Η φιγούρα δείχνει θετικό συναίσθημα (χαρά, αγάπη, κλπ.);
2. *Εχθρότητα*: Η φιγούρα δείχνει επιθετικό συναίσθημα (θυμό, περιφρόνηση, κλπ.);
3. *Αδιαθεσία*: Η φιγούρα δείχνει αρνητικό συναίσθημα (θλίψη, φόβο, πανικό, κλπ.);

Τα συναισθήματα των δύο φιγούρων μπορούν να συνδυαστούν για να εκτιμηθεί η συναισθηματική κλίμα της σχέσης.

Διαμάχη

Η *Διαμάχη* πληροφορεί για τη διάσπαση της σχέσης. Αποτελείται από τρεις τακτικές κατηγορίες, καθεμία από τις οποίες βαθμολογείται με βάση ένα διχοτομημένο σκορ (0 = απουσία, 1 = παρουσία):

1. *Αντίθεση*: Η μία φιγούρα διαφωνεί λεκτικά ή ενεργεί σε αντίθεση με την άλλη;
2. *Επιθετικότητα*: Η μία φιγούρα επιτίθεται προφορικά ή σωματικά στην άλλη;
3. *Εγκλεισμός*: Η μία φιγούρα αρνείται να αλληλεπιδράσει με την άλλη;

Σχηματισμός κοινωνιομετρικού πίνακα και κοινωνιογράμματος

- Δημιουργούμε έναν πίνακα διπλής εισόδου στον οποίο εισάγουμε τα ονόματα των παιδιών της τάξης.
- Στη συνέχεια, εισάγουμε τις θετικές επιλογές που έκανε το κάθε παιδί κάθετα (από επάνω προς τα κάτω) και υπολογίζουμε οριζόντια το σύνολο των επιλογών που δέχονται και κάθετα το σύνολο των επιλογών που δίνουν οι μαθητές.
- Με βάση το σύνολο των επιλογών που συγκεντρώνουν, οι μαθητές κατατάσσονται σε μία από τις παρακάτω κατηγορίες κοινωνιομετρικής θέσης.

Δημοφιλής μαθητής: Συγκεντρώνει τις περισσότερες θετικές επιλογές (στο παραπάνω παράδειγμα 6-8 επιλογές).

Μέσος μαθητής: Συγκεντρώνει αρκετές θετικές επιλογές (στο παραπάνω παράδειγμα 2-5 επιλογές)..

Παραμελημένος: Συνήθως συγκεντρώνει ελάχιστες ή καθόλου θετικές επιλογές (στο παραπάνω παράδειγμα 0-1 επιλογές).

Ακολουθεί ο κοινωνιομετρικός πίνακας.

	Μ. Τ.	Α.	Ζ.	Θ.	Φ.	Δ.	Α.	Κ.	Σ.	Δ.	Α.	Θ.	Ε.	Μ. Μ.	Α.	Α.	Π.	Β.	Δ. Π.	Δ. Μ.	Κ.	Φ.	Επιλογές	Ταξινόμηση
Μ. Τ.						+	+		+		+												4	Μέσος
Α.																			+	+	+	+	4	Μέσος
Ζ.																							0	Παραμελημένος
Θ.								+									+						2	Μέσος
Φ.													+										1	Παραμελημένος
Δ.	+		+				+				+	+		+									6	Δημοφιλής
Α.	+		+	+		+			+	+	+			+									8	Δημοφιλής
Κ.				+												+	+						3	Μέσος
Σ.					+																		1	Παραμελημένος
Δ.																							1	Παραμελημένος
Α.	+		+			+	+						+	+									6	Δημοφιλής
Θ.															+	+		+					3	Μέσος
Ε.					+					+													0	Παραμελημένος
Μ. Μ.									+														1	Παραμελημένος
Α.		+						+									+						3	Μέσος
Α.												+			+			+					3	Μέσος
Π.		+		+				+											+	+			5	Μέσος
Β.												+			+	+							3	Μέσος
Δ. Π.		+																+		+		+	4	Μέσος
Δ. Μ.																							0	Παραμελημένος
Κ.																						+	1	Παραμελημένος
Φ.																							0	Παραμελημένος
Δίνει (+)	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	1	3		

Ενδεικτικά σχέδια

1) Σχέδια δημοφιλών νηπίων

1^ο νήπιο

Σχέδιο με αρεστό συμμαθητή



Σχέδιο με μη αρεστό συμμαθητή



2^ο νήπιο

Σχέδιο με αρεστό συμμαθητή



Σχέδιο με μη αρεστό συμμαθητή



2) Σχέδια μέσω νηπίων

1^ο νήπιο

Σχέδιο με αρεστό συμμαθητή



Σχέδιο με μη αρεστό συμμαθητή



2^ο νήπιο

Σχέδιο με αρεστό συμμαθητή



Σχέδιο με μη αρεστό συμμαθητή



2) Σχέδια παραμελημένων νηπίων

1^ο νήπιο

Σχέδιο με αρεστό συμμαθητή



Σχέδιο με μη αρεστό συμμαθητή



2^ο νήπιο

Σχέδιο με αρεστό συμμαθητή



Σχέδιο με μη αρεστό συμμαθητή

