



## **Πτυχιακή εργασία**

**‘Δείξε μου το σχέδιό σου για να δω τον φίλο σου’:  
Απόδοση συναισθημάτων σε φιλικές φιγούρες από  
παιδιά σχολικής ηλικίας**



### **Εκπόνηση:**

Ιουλία Ανδρεάδου

### **Επιβλέποντες:**

Φωτεινή Μπονώτη  
Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

ΒΟΛΟΣ, 2020

Στην οικογένεια μου,

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
1 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΑΙΔΙΚΗ ΦΙΛΙΑ.....	9
1.2 Χαρακτηριστικά για την δημιουργία και συντήρηση της φιλίας .....	11
1.3 Ποιότητα της φιλίας .....	15
1.4 Στάδια φιλίας.....	20
1.5 Τα οφέλη της φιλίας .....	24
1.5.1 Συναισθηματική ανάπτυξη .....	25
1.5.2 Γνωστική ανάπτυξη .....	27
1.5.3 Ακαδημαϊκή επίδοση .....	29
1.5.4 Κοινωνική ανάπτυξη.....	30
2 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ.....	32
2.1 Παιδικό σχέδιο .....	32
2.2 Εκφραστικό σχέδιο.....	34
2.3 Εκφραστικές στρατηγικές.....	35
2.3.1 Κυριολεκτικές στρατηγικές.....	35
2.3.2 Μεταφορικές στρατηγικές.....	39
2.3.2.1 Στρατηγικές του περιεχομένου .....	39
2.3.2.2 Αφηρημένες στρατηγικές .....	40
2.3.2.2.1 Η χρήση της γραμμής.....	42
2.3.2.2.2 Η χρήση του χρώματος.....	43
2.3.2.2.3 Η χρήση του μεγέθους.....	45
2.4 Η ανάπτυξη των εκφραστικών στρατηγικών .....	46
3 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	49
3.1 Σκοπός της έρευνας .....	49
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	50
3.3 Ερευνητικές υποθέσεις .....	50
3.4 Δείγμα.....	52
3.5 Διαδικασία και έργα .....	52
3.6 Κωδικοποίηση δεδομένων .....	54
4 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	55
4.1 Ανάλυση προκαταρκτικών ερωτήσεων .....	55
4.2 Απόδοση συναισθημάτων στη φιγούρα του φίλου.....	58

4.3 Απόδοση συναισθημάτων στη φιγούρα του μη φίλου.....	60
4.4 Απόδοση συναισθημάτων στη φιγούρα του εαυτού όταν βρίσκεται με τον φίλο .....	61
4.5 Απόδοση συναισθημάτων στη φιγούρα του εαυτού όταν βρίσκεται με τον μη φίλο ....	63
4.6 Σύγκριση απόδοσης συναισθημάτων μεταξύ φίλου και μη φίλου .....	65
4.7 Σύγκριση απόδοσης συναισθημάτων μεταξύ εαυτού που αναπαρίσταται με τον φίλο και εαυτό που αναπαρίσταται με τον μη φίλο.....	66
4.8 Παραδείγματα ανάλυσης σχεδίου ως προς τα συναισθήματα και τις στρατηγικές .....	66
5 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	70
5.1 Απόδοση συναισθημάτων στο φίλο και στο μη φίλο .....	70
5.2 Εκφραστικές στρατηγικές για την απόδοση συναισθημάτων στο φίλο και στο μη φίλο .....	72
5.3 Περιορισμοί της έρευνας .....	74
5.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	75
5.5 Γενικά συμπεράσματα .....	75
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	84

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει μέσω του παιδικού σχεδίου τα συναισθήματα που αποδίδουν τα παιδιά ηλικίας 8-11 ετών στον/στην φίλο/η και στον μη φίλο όταν αυτοί αναπαρίστανται με τον εαυτό. Εξέτασε, επίσης, ποιες εκφραστικές στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά στο σχέδιό τους, για να αποδώσουν αυτά τα συναισθήματα. Στην έρευνα συμμετείχαν 35 παιδιά (16 κορίτσια και 19 αγόρια) που φοιτούσαν στην Β', στην Δ' και στην Στ' Τάξη του Δημοτικού. Τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν τον εαυτό τους με κάποιον/α που είναι φίλος/φίλη τους με τρόπο που να αναδεικνύεται το συναίσθημα των απεικονιζόμενων φιγούρων. Παράλληλα, του ζητήθηκε να δημιουργήσουν ένα αντίστοιχο σχέδιο με κάποιον/κάποια που δεν είναι φίλος/η. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παιδιά, αυτής της ηλικίας, αποδίδουν θετικά συναισθήματα στο φίλο και κυρίως το συναίσθημα της χαράς. Αντίθετα, στον μη φίλο, απέδωσαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και συγκεκριμένα το συναίσθημα της λύπης. Οι συμμετέχοντες, προκειμένου να απεικονίσουν τα συναισθήματα χρησιμοποίησαν κυρίως την έκφραση προσώπου, τροποποιώντας την γραμμή του στόματος, σε συνδυασμό με την μεταφορική εκφραστική στρατηγική του πλαισίου, προσθέτοντας κείμενο και αλλάζοντας τις αποστάσεις των φιγούρων. Λιγότεροι μαθητές προτίμησαν την αφηρημένη στρατηγική, προσθέτοντας χρώμα και ακόμα τροποποιώντας τις γραμμές και το μέγεθος των φιγούρων.

**Λέξεις κλειδιά:** φίλος, μη φίλος, συναισθήματα, παιδικό σχέδιο, εκφραστικές στρατηγικές,

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία επικεντρώνεται στην παιδική φιλία. Η δημιουργία και η συντήρηση της παιδικής φιλίας θεωρείται μια ιδιαίτερα δυναμική διαδικασία που επηρεάζει ολόπλευρα την ανάπτυξη του ατόμου (Αναγνωστάκη, 2008). Αναλυτικά, στην παρούσα εργασία διερευνώνται μέσω του παιδικού σχεδίου τα συναισθήματα που τα παιδιά αποδίδουν στον φίλο και στον μη φίλο όταν αυτοί αναπαρίστανται με τον εαυτό αλλά και οι εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την απεικόνιση των φιγούρων. Πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν την απόδοση των συναισθημάτων στον καλύτερο φίλο (Στεφάνου, 2011) με στόχο να κατανοήσουν τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών. Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το παιδικό σχέδιο και συγκεκριμένα η ανάλυση των εκφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αποδώσουν συναισθήματα τις φιγούρες, το οποίο επέτρεψε στον ερευνητή να ανιχνεύσει τα συναισθήματα του παιδιού σχετικά με τις φιγούρες.

Τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία κατανοούν διαφορετικά την έννοια της φιλίας και της αποδίδουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Παιδιά ηλικίας 3 με 5 ετών θεωρούν φίλους τους κάποιον με τον οποίο παίζουν μαζί (Rubin, 1980). Όσο μεγαλώνουν στην ηλικία των 11 με 12 χρόνων τα παιδιά αποδίδουν στην φιλία τα εξής χαρακτηριστικά: αμοιβαιότητα, στενότητα και συνεισφορά (Rubin, 1980). Αυτό βέβαια, επηρεάζεται και από την ποιότητα φιλίας που βιώνουν τα παιδιά. Αν τα παιδιά βιώνουν μια φιλία υψηλής ποιότητας αναμένεται να αποδώσουν κυρίως θετικά συναισθήματα στον φίλο και στον εαυτό (Στεφάνου, 2011). Αντίθετα, αν τα παιδιά βιώνουν μια φιλία χαμηλής ποιότητας αναμένεται να αποδίδουν κυρίως αρνητικά συναισθήματα στον φίλο και στον εαυτό (Στεφάνου, 2011).

Το παιδικό σχέδιο, στην παρούσα έρευνα αποτέλεσε το βασικό εργαλείο ανίχνευσης των συναισθημάτων των παιδιών. Όπως έχει υποστηριχθεί, το σχέδιο επιτρέπει στα παιδιά να εκφράσουν όχι μόνο την αντίληψή τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει αλλά και τον ψυχικό τους κόσμο (Jolley, 2010). Για το λόγο αυτό, το σχέδιο έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως ακόμα και σε περιπτώσεις που αφορούν την κλινική ψυχολογία και την ψυχιατρική (Τόμας & Σιλκ, 1997).

Οι λόγοι για τους οποίους αποφάσισα να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα ήταν πολλοί. Κατ' αρχάς, το θέμα της φιλίας και γενικότερα η απόδοση των συναισθημάτων στον εαυτό και στον φίλο μου φάνηκε αρκετά ενδιαφέρον και διαχρονικό καθώς ζούμε σε μια εποχή που τα άτομα βιώνουν αρκετή μοναχικότητα και συχνά είναι θύματα bullying. Επίσης, ένας άλλος λόγος είναι ότι το συγκεκριμένο θέμα είναι σχετικό με την παιδαγωγική επιστήμη, την οποία μελετώ τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Η μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου εκτιμώ ότι θα με βοηθήσει να αποκτήσω επιπλέον γνώσεις για αυτό αλλά και να κατανοήσω καλύτερα την επιρροή που έχει η φιλία στην ανάπτυξη του παιδιού.

Η εργασία ολοκληρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας πάνω στο θέμα της φιλίας. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά της συντήρησης και της δημιουργίας της φιλίας και στην ποιότητα της φιλίας που κατηγοριοποιείται σε υψηλής και χαμηλής ποιότητας. Τέλος, αναφέρονται τα στάδια της φιλίας και τα οφέλη που προσφέρει η φιλία για την ομαλή ανάπτυξη του ατόμου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο συνεχίζεται η παράθεση του θεωρητικού υπόβαθρου της εργασίας σχετικά με τις εκφραστικές στρατηγικές του παιδικού σχεδίου. Γίνεται

ανάλυση των εκφραστικών στρατηγικών σε κυριολεκτικές και σε μεταφορικές και στην συνέχεια αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας. Τέλος, παρατίθεται η ανάπτυξη του εκφραστικού παιδικού σχεδίου που μπορεί να ακολουθεί διαφορετική πορεία για κάθε παιδί.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο στόχος της έρευνας. Επίσης, αναφέρονται οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας, η μέθοδος η οποία ακολουθήθηκε και ο τρόπος κωδικοποίησης των σχεδίων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται η σύνδεση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα ήδη υπάρχοντα και η παρουσίαση των συμπερασμάτων. Επίσης, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και τέλος τα γενικά συμπεράσματα.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμηση και την ευγνωμοσύνη μου στην καθηγήτριά μου, κυρία Φωτεινή Μπονώτη άρτια καταρτισμένη πάνω σε αυτό το αντικείμενο μου έδωσε τις κατευθύνσεις ώστε να μπορέσω να αξιοποιήσω τα σχέδια των παιδιών και να φέρω εις πέρας την ερευνά μου. Θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την άψογη συνεργασία, τις πολύτιμες συμβουλές της και την υπομονή της. Ήταν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της έρευνας μου διαθέσιμη, υποστηρικτική, με θετική διάθεση μέχρι το τέλος.

Ακόμη, οφείλω να ευχαριστήσω τον διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου που πραγματοποίησα την έρευνά μου, καθώς και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πρόθυμα με δέχτηκαν στο σχολείο τους, παραχωρώντας μου τον πολύτιμο χρόνο τους.



# 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΑΙΔΙΚΗ ΦΙΛΙΑ

## 1.1 Ορισμός φιλίας

Το συναισθηματικό δέσιμο λίγων ή πολλών ατόμων ονομάζεται κοινωνική σχέση. Για να δημιουργηθεί μια κοινωνική σχέση προϋποθέτει συστηματικές, επίμονες, αμοιβαίες και συχνές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων. Οι κοινωνικές σχέσεις χωρίζονται σε (α) δυαδικές, όπως η φιλία που αποτελεί το τελευταίο στάδιο της δυναμικής διαδικασίας, η οποία ξεκινάει από την γνωριμία (Dunn, 1999), και (β) στην δημοτικότητα, δηλαδή στο βαθμό αποδοχής από τους συνομηλίκους και συγκεκριμένα αν το άτομο είναι αρεστό ή όχι στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνικής ομάδας (Cole & Cole, 2011). Η έννοια της φιλίας δεν συγγέεται με την έννοια της δημοτικότητας (Fink & Hughes, 2019).

Όσον αφορά τις δυαδικές σχέσεις (Dunn, 1999), δηλαδή την φιλία, υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον από θεωρητικούς και φιλοσόφους για τον ορισμό της από την δεκαετία του 1940 και μετέπειτα. Ειδικότερα, οι Gleason και Hohmann (2006) ορίζουν την φιλία ως στενή, αμοιβαία και δυαδική σχέση. Πιο διεξοδικά, ο Hartup (1992) όρισε την φιλία ως μια διατήρηση μιας σχέσης με ένα άλλο πρόσωπο που προϋποθέτει αμοιβαία αγάπη, ενδιαφέρον, φροντίδα, στοργή, ανταλλαγή γνώσεων και δέσμευση μεταξύ των ανθρώπων που θεωρούν ότι είναι ίσοι. Άρα, η φιλία θεωρείται ως μια δυαδική, αμοιβαία, ευαίσθητη και εκούσια σχέση. Με απλούστερα λόγια φιλία είναι μια σχέση που κάποιος δημιουργεί και διατηρεί, και η οποία στηρίζεται στην αμοιβαιότητα (Borenstein, 1996). Συμπερασματικά, ως φιλία μπορεί να χαρακτηριστεί μια αμοιβαία θετική σχέση που βασίζεται στο αμοιβαίο ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη μεταξύ των ατόμων που οδηγεί σε στενότερες σχέσεις με

χαρακτηριστικά γνωρίσματα την συχνότητα, την οικειότητα, την ειλικρίνεια, την κοινή κατανόηση, την αλληλεξάρτηση, την ανησυχία, την προθυμία του ενός για τον άλλον και την αφιέρωση χρόνου στην μεταξύ τους σχέση (Helm, 2013 *οπ αναφ.* στο Walker, Curren & Jones, 2016).

Μολαταύτα, στην περίπτωση που αναφερόμαστε στην παιδική φιλία υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς τον ορισμό αλλά ως προς το περιεχόμενό της σε σχέση με την φιλία των ενηλίκων. Συγκεκριμένα, ο Rubin (1980) εντόπισε την εξής διαφορά αναφορικά με το περιεχόμενο της φιλίας των ενηλίκων και της παιδικής φιλίας: η παιδική φιλία χαρακτηρίζεται κυρίως από ενθουσιασμό, αστάθεια και ζωντάνια. Αξίζει να τονιστεί ότι, ιδιαίτερα παιδιά ηλικίας 3 με 5 ετών θεωρούν φίλους τους συμπαίκτες τους στο καθημερινό παιχνίδι (Rubin, 1980). Παρ' όλα δεν σημαίνει το ίδιο για παιδιά ηλικίας 11 με 12 χρονών καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας αποδίδουν στην φιλία τα εξής χαρακτηριστικά: αμοιβαιότητα, στενότητα και συνεισφορά (Rubin, 1980). Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά δημιουργούν φιλίες όταν είναι πάντα εκεί το ένα για το άλλο, όταν περνούν πολύ χρόνο μαζί και όταν μοιράζονται τα παιχνίδια τους κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους (Cook & Cook, 2010). Επιπρόσθετα, ο Damon (1995) όρισε την παιδική φιλία ως μια κεντρική κοινωνική σχέση μεταξύ συνομηλίκων. Επίσης, η Γαλανάκη (2003) όρισε την παιδική φιλία ως μια στενή, αμοιβαία και σχετικά σταθερή στο χρόνο συναισθηματική σχέση μεταξύ δυο παιδιών που αλληλοσυμπαθιούνται και η οποία έχει δυο χαρακτηριστικά: την ομοιότητα των μελών ως προς τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά τους και την ισοτιμία της σχέσης. Καταληκτικά, η φιλία μεταξύ δύο παιδιών είναι μια δυαδική σχέση που δημιουργείται εθελοντικά, δεν την επέβαλλε κάποιος και προϋποθέτει αμοιβαίο συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ δύο παιδιών (Αναγνωστάκη, 2008).

Γίνεται κατανοητό ότι κοινό γνώρισμα της φιλίας ανεξαρτήτως ηλικίας είναι η αμοιβαιότητα και αυτό την διαχωρίζει από οποιαδήποτε άλλου είδους σχέση (Cole & Cole, 2011). Ωστόσο, στην παιδική φιλία εκτός από την αμοιβαιότητα σημαντικό χαρακτηριστικό σύναψης της φιλίας είναι η ομοιότητα γιατί πιο πιθανό είναι να σχηματιστούν φιλίες μεταξύ παιδιών με παρόμοια χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία, φυλή, του ίδιου επιπέδου δεξιοτήτων και κοινών ενδιαφερόντων (Cole & Cole, 2011). Συνεπώς, αν υπάρχουν στενές φιλίες μεταξύ των παιδιών που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα με τις στενές σχέσεις των ενηλίκων ο ορισμός της φιλίας μπορεί να είναι και αυτός ίδιος χωρίς κάποια διαφοροποίηση (Rubin, 1980).

## **1.2 Χαρακτηριστικά για την δημιουργία και συντήρηση της φιλίας**

Υπάρχουν δύο βασικοί παράγοντες που συντελούν στην δημιουργία και στην συντήρηση της φιλίας. Αυτοί είναι α) η γειτνίαση, δηλαδή το πόσο κοντά βρίσκεται μένει ο ένας με τον άλλον (Epstein, 1989 *οπ αναφ.* στο Cole & Cole, 2011) και β) η ομοιότητα, δηλαδή η ύπαρξη κοινών στοιχείων (Rubin et al., 1994 *οπ αναφ.* στο Cole & Cole, 2011) με βάση την ηλικία, το φύλο, την φυλή, το γενικό επίπεδο δεξιοτήτων των δραστηριοτήτων, τα κοινά ενδιαφέροντα (Cole & Cole, 2011) όπως επίσης οι ίδιες αντιλήψεις για το σχολείο (Cole & Cole, 2011). Ωστόσο, είναι πιθανό τα παιδιά με διαφορετική ηλικία, φύλο και φυλή να συνάψουν φιλικές σχέσεις. Αυτό μπορεί να προκύψει με παιδιά από διαφορετικές τάξεις του ίδιου σχολείου που χρειάζεται να συνεργαστούν για μια σχολική παράσταση ή ακόμα και παιδιά που παίζουν στην ίδια γειτονιά (Ellis, Rogoff & Cromer, 1981 *οπ αναφ.* στο Cole & Cole, 2011). Βέβαια, τα

μεγαλύτερα παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους στην ψυχική συμφωνία, δηλαδή στη συμφωνία σε αντιλήψεις και απόψεις αλλά και σε ενδιαφέροντα.

Ακόμη, για να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί η φιλία χρειάζεται το άτομο να έχει αναπτύξει κάποιες βασικές δεξιότητες αλλά και μεταξύ των ατόμων να έχουν αναπτυχθεί βασικοί μηχανισμοί όπως η ικανότητα για σαφή επικοινωνία, ανταλλαγή πληροφοριών και επίλυση συγκρούσεων.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το άτομο για να μπορέσει να συνάψει μια φιλία πρέπει να κατέχει ένα σύνολο από κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή τακτικές για να εισαχθεί σε ένα παιχνίδι, τρόπους για να λύσει ένα πρόβλημα, να είναι σε θέση να εκφράσει τα συναισθήματά του, να διεκδικήσει τα δικαιώματά του και να σέβεται τα δικαιώματα των άλλων (Rubin, 1980). Βασικό συστατικό όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ενσυναίσθηση, που έχει αναπτύξει το άτομο για τους γύρω του δηλαδή η ικανότητά του να μπορεί να μπαίνει στην θέση του άλλου και να καταλαβαίνει πως νιώθει. Παρότι κάποια παιδιά έχουν κατακτήσει κοινωνικές δεξιότητες αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι τις χρησιμοποιούν.

Εκτός από τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει το παιδί για να είναι σε θέση να δημιουργήσει και να διατηρήσει μια φιλία, τα παρακάτω χαρακτηριστικά έχει υποστηριχθεί ότι διακρίνουν μια παιδική φιλία:

- Η οικειότητα. Τα παιδιά πρέπει να έχουν αναπτύξει μια σχέση με βάση την οικειότητα (Αυγητίδου, 1997). Παρά το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά συνήθως δεν εκφράζουν συναισθήματα οικειότητας με τον τρόπο που το κάνουν οι ενήλικες, έχει παρατηρηθεί ο τρόπος με τον οποίο εμπλέκονται σε προσωπική αυτό-αποκάλυψη με τους φίλους τους, δηλαδή να μοιραστούν μια σημαντική πληροφορία για τα ίδια (Buhrmester & Furman, 1987 *οπ αναφ. στο Gleason &*

Hohmann, 2006) γεγονός που δείχνει ότι νιώθουν οικειότητα. Έτσι, η οικειότητα για την παιδική φιλία μπορεί να οριστεί ως η αποκάλυψη πληροφοριών (Gottman, 1983 οπ αναφ. στο Gleason & Hohmann, 2006). Για παράδειγμα, παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών επιλέγουν να αποκαλύπτουν προσωπικά και ευαίσθητα θέματα ανάλογα με την εγγύτητα της σχέσης. Οι πιο σημαντικές, προσωπικές πληροφορίες είναι πιο πιθανό να μοιραστούν με τους φίλους παρά με τους μη φίλους, ενώ η χαμηλή οικεία πληροφορία μοιράζεται εξίσου και με τους δύο τύπους συνομηλίκων (Rotenberg, 1995 οπ αναφ. στο Gleason & Hohmann, 2006).

- Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Οι λεκτικές μέθοδοι μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για την σύναψη και διατήρηση της φιλίας όσο μεγαλώνει το παιδί (Tesch, 1983 οπ αναφ. στο Niffenegger & Wilier, 1998). Ένα παραδείγματα των μη λεκτικών μεθόδων είναι η είσοδος του παιδιού στο παιχνίδι χωρίς να ρωτήσει κάποιο άλλο παιδί απλά τοποθετώντας τον εαυτό του σε ένα παιχνίδι με τα υπόλοιπα παιδιά. Βέβαια, το να γνωρίζεις τεχνικές για να συνάψεις φιλίες δεν σε καθιστά πάντα επιτυχημένο. Τα παιδιά μπορεί να γνωρίζουν την τακτική αλλά να μην μπορούν να την εφαρμόσουν.
- Η συντροφικότητα. είναι μια σημαντική πτυχή της φιλίας σε όλες τις ηλικίες (Damon, 1995).
- Η εκμυστήρευση. Ο Gottman (1983, οπ αναφ. στο Gleason & Hohmann, 2006) διερεύνησε το θέμα της εκμυστήρευσης σε παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών και συμπέρανε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας εκμυστηρεύονται στους φίλους τους θέματα που τους προβληματίζουν και στεναχωρούν με σκοπό οι φίλοι να τους βοηθήσουν δίνοντας συμβουλές.

- Ο συγχρονισμός της συμπεριφοράς, δηλαδή σε ποιο βαθμό τα παιδιά μπορούν να συγχρονιστούν για παράδειγμα κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού (Dunn, 1999). Μερικές δεξιότητες απαραίτητες για τον συγχρονισμό συμπεριφορών είναι η επικοινωνία, η διαχείριση βαθμού διαφωνίας, η μη επιδίωξη της νίκης και η συνεχής μετατόπιση από την προσωπική άποψη στην άποψη του άλλου. Έτσι, μέσω αυτών των χαρακτηριστικών τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τις αντοχές τους και τον εαυτό τους.
- Η αλληλεξάρτηση και στενότητα των παιδικών σχέσεων δηλαδή τα παιδιά αλληλουποστηρίζονται και ανταποκρίνονται στις ανάγκες του άλλου (Dunn, 1999).
- Η αποκλειστικότητα και η σταθερότητα. Σύμφωνα με τον Berndt (1999, οπ αναφ. στο Bowker, Rubin & Burgess, 2006) τα δυο αυτά χαρακτηριστικά διαφέρουν όταν αναφερόμαστε σε αγόρι ή κορίτσι. Το κορίτσι είναι πιο πιθανό να δημιουργήσει μια φιλική σχέση και να συμπεριφερθεί με γνώμονα την μελλοντική εξέλιξη αυτής της σχέσης (σταθερότητα), ενώ το αγόρι είναι πιθανότερο να επιλέξει πιο ελεύθερα, χωρίς να βάζει παραμέτρους για το μέλλον. Η σταθερότητα είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν. Αυτά τα δυο χαρακτηριστικά υπάρχουν σε φίλιες μεγάλης διάρκειας που διαμορφώνονται εντονότερα και πιο συστηματικά σε μεγαλύτερες ηλικίες.
- Η διαφοροποίηση. Η διαφορά συμπεριφορών παρουσιάζεται μεταξύ φίλων και συνομήλικων και κυρίως όταν προκύπτουν ανταγωνιστικές δραστηριότητες (Allen, Froming & Jensen, 1985).
- Οι διαφωνίες και η επίλυσή τους είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που βοηθάει το παιδί να διατηρήσει μια φιλία (Gottman, 1983 οπ αναφ. στο Parker &

Asher, 1989). Οι διαφωνίες μάλιστα είναι τόσο συχνές μεταξύ των φίλων όσο και των μη φίλων αλλά στις διαφωνίες των φίλων υπάρχουν περισσότερες πρωτοβουλίες ώστε τα δυο μέρη να συμφιλιωθούν. Τα παιδιά που είναι φίλοι μπορούν να εξηγήσουν τους λόγους των συγκρούσεων τους και να λύσουν τις παρεξηγήσεις (Cole & Cole, 2011). Όμως όπως αναφέρει ο Sullivan (1953) η εκδήλωση αυτών συναισθημάτων προκύπτει πολύ αργότερα, στην μέση παιδική ηλικία.

Ακόμα, μέσα από την φιλία τα παιδιά ικανοποιούν το αίσθημα της συντροφικότητας, της αξιόπιστης συμμαχίας και της βελτίωσης (Gleason & Hohmann, 2006). Τέλος, για να υπάρξει φιλία σημαντικό είναι το συντονισμένο παιχνίδι, το πείραγμα, τα αστεία και το κουτσομπολιό (Dunn, 1999).

### **1.3 Ποιότητα της φιλίας**

Με τον όρο ποιότητα της φιλίας εννοείται ο βαθμός συναισθηματικής στήριξης, απόλαυσης, στοργής (για υψηλή ποιότητας φιλία) και ο βαθμός συγκρούσεων, ανταγωνισμών (για χαμηλής ποιότητας σχέσης) (Walker et al., 2016).

Προκειμένου να εξετάσουμε την ποιότητα των παιδικών φιλικών σχέσεων πρώτος παράγοντας που πρέπει να λάβουμε υπόψη είναι η σημασία των φιλικών σχέσεων για τα ίδια τα παιδιά. Κανένας άλλος δεν θα μπορούσε να αξιολογήσει αποτελεσματικότερα την ποιότητα της φιλίας αν το ίδιο το παιδί δεν τα καταφέρει. Ούτε ο γονιός ούτε ο δάσκαλος. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η παρατήρηση του παιδιού που συνάπτει νέες φιλικές σχέσεις.

Κατά κοινή ομολογία, οι σύγχρονοι ερευνητές κοινωνικών σχέσεων τονίζουν ότι όλες οι φιλικές σχέσεις δεν είναι ίδιες. Σύμφωνα με τον Berndt (2002), μια φιλική σχέση μπορεί να χαρακτηριστεί υψηλής ποιότητας εφόσον τα στοιχεία που την αποτελούν είναι ως επί το πλείστον θετικά, όπως είναι τα υψηλά επίπεδα οικειότητας, συντροφικότητας και αμοιβαιότητας, και παράλληλα η ύπαρξη όσο των δυνατών λιγότερων αρνητικών στοιχείων, όπως οι συγκρούσεις και οι ανταγωνισμοί. Σημαντικά στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα της σχέσης είναι η διαφορετική ιδιοσυγκρασία που μπορεί να έχουν τα άτομα που συγκροτούν μία φιλική σχέση, η οποία επιδρά με ποικίλους τρόπους (Dunn, 1999). Άλλα τέτοια στοιχεία μπορούν να είναι, η ιδιοσυγκρασία του ατόμου, το φύλο και η ηθική (Αναγνωστάκη, 2008).

Κατά πρώτον, ιδιοσυγκρασία ορίζεται ως το σύνολο των έμφυτων σταθερών χαρακτηριστικών που εμφανίζονται σε ένα παιδί από τους πρώτους μήνες της ζωής, αναπτύσσεται και εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και αποτελεί παράγοντα που χαρακτηρίζει την ποιότητα μιας σχέσης (Γαλανάκη, 2003). Έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ιδιοσυγκρασία των παιδιών είναι υπεύθυνη για τον τρόπο που διαχειρίζονται τους τσακωμούς, δηλαδή εάν συνομιλούν με τον άλλον και χρησιμοποιούν επιχειρήματα ή εάν απλά παραμένουν κάθετα στην γνώμη τους (Dunn, 1999).

Κατά δεύτερον, το φύλο είναι ένας άλλος αποφασιστικός παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα των φιλικών σχέσεων των παιδιών, καθώς σχετική έρευνα έχει δείξει ότι τα κορίτσια τείνουν να εξωτερικεύουν και να συζητούν περισσότερο τα συναισθήματα και τα προβλήματά τους με τις φίλες τους, γεγονός που καθιστά τις φίλιες των κοριτσιών πιο οικείες σε σύγκριση με αυτές των αγοριών (Dunn, 1999). Οι φιλικές σχέσεις των κοριτσιών κατά βάση είναι υψηλότερης ποιότητας, αν σε αυτές υπάρχει το αίσθημα της οικειότητας, η υποστήριξη και η θετική επίλυση των



συγκρούσεων, όπου η τελευταία επιτυγχάνεται μέσω υποχωρήσεων και συμβιβασμών. Αντίθετα, τα αγόρια είναι πιο σύνηθες να αντιμετωπίζουν τους τσακωμούς με λεκτική επιθετικότητα και εχθρότητα (Γαλανάκη, 2003).

Κατά τρίτον, ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει την ποιότητα των φιλικών σχέσεων στην παιδική ηλικία είναι η ηθική ανάπτυξη του ατόμου (Berndt, 2002). Η ηθική καλλιέργεια των παιδιών σχετίζεται και με τους αμοιβαίους κανόνες που διέπουν μία φιλική σχέση και οι οποίοι χαρακτηρίζουν την ποιότητα της, βάσει το βαθμό που γίνονται αποδεκτοί και τηρούνται από τα μέλη της (Berndt, 1996). Στις υψηλής ποιότητας σχέσεις, τα παιδιά μαθαίνουν αξίες όπως είναι η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η τήρηση αμοιβαίων κανόνων και αρχίζουν να αναγνωρίζουν τις ανάγκες και τα συναισθήματα των φίλων τους και να συμπεριφέρονται σύμφωνα με αυτά (Dunn, 1999). Συμπερασματικά, η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη φιλία και στην ηθική είναι αμφίδρομη γιατί η ηθική ασκεί επιρροή στον τρόπο που διαμορφώνεται και εξελίσσεται μια φιλική σχέση, και ανάλογα με την ποιότητα της φιλίας ενθαρρύνεται ή αποθαρρύνεται η ηθική ανάπτυξη των μελών της .

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα βασικά χαρακτηριστικά που υποστηρίχθηκε ότι ορίζουν την ποιότητα της παιδικής φιλίας ως υψηλή είναι τα εξής: στοργή, απόλαυση, φροντίδα και υποστήριξη μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον, η συνδετικότητα και ο συντονισμός του παιχνιδιού, το κοινό φανταστικό παιχνίδι, οι αστεϊσμοί, το κουτσομπολιό, η αυτοέκφραση, οι συγκρούσεις, ο ανταγωνισμός και η άσκηση ελέγχου.

- Το συνεργατικό παιχνίδι. Συγκεκριμένα, τα ίδια τα παιδιά αναφέρουν πόσο σημαντικό είναι για εκείνα να ευχαριστιούνται το συνεργατικό παιχνίδι και να απολαμβάνουν την συντροφικότητα που προσφέρει. Ο Berndt και Perry (1986)

βρήκαν ότι η συντροφικότητα των προκοινωνικών πράξεων, της οικειότητας, της αφοσίωσης και του δεσμού συνδέονται με τις φίλιες παιδιών Δευτέρας, Τετάρτης και Έκτης Δημοτικού. Αλλά σίγουρα υπάρχουν ατομικές και ηλικιακές διαφορές. Επίσης, τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό στον οποίο εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους και προσπαθούν να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τους φίλους τους. Η γνώση μας σχετικά με το πόσο συχνά παιδιά προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας αισθάνονται έντονα συναισθήματα στοργής για φίλους τους είναι ακόμα περιορισμένη. Ο Sullivan (1953) υποστήριξε όμως ότι τέτοια συναισθήματα εμφανίζονται μετά την μέση παιδική ηλικία. Το πιο σημαντικό όμως για τα παιδιά είναι το συνεργατικό παιχνίδι και πόσο συντονισμό έχουν σε αυτό.

- Η συνδετικότητα και ο συντονισμός του παιχνιδιού. Η συνδετικότητα έχει σημαντική θέση για το αν θα συνάψουν φιλική σχέση (Parker, 1986). Εκτός αυτού, για να μπορέσουν να παίξουν παρέα θα πρέπει το παιδί να εκφράζει με σαφήνεια τη σκέψη του, να παρακολουθεί τη σκέψη του άλλου, να μπορεί να αντιμετωπίσει τις διαφωνίες και τέλος να συμφωνεί περισσότερο παρά να διαφωνεί.
- Το κοινό φανταστικό παιχνίδι. Ο ενθουσιασμός που βιώνουν τα περισσότερα παιδιά με τον φίλο τους οφείλεται στο φανταστικό παιχνίδι που βιώνουν. Μέσω αυτού του παιχνιδιού τα παιδιά καλλιεργούν την οικειότητα, την εμπιστοσύνη και την αυτοαποκάλυψη (Dunn, 1999).
- Οι αστεϊσμοί, το κουτσομπολιό και η αυτοέκφραση. Όπως συμβαίνει και στους ενήλικες ο καθένας χρησιμοποιεί σε διαφορετικό βαθμό το χιούμορ του και παράγει αστεϊσμούς. Προηγούμενη έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν κοινά θέματα που κάνουν τα παιδιά να γελάνε, και τα οποία μπορεί να βοηθήσουν το άτομο να

κοινωνικοποιηθεί και να συνάψει σχέσεις υψηλής ποιότητας. Επίσης, το κουτσομπολιό είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ποιότητα της φιλίας και συνήθως έχει αρνητικό κριτικό και κοροϊδευτικό τόνο (Dunn, 1999).

- Τέλος, οι συγκρούσεις, ο ανταγωνισμός και η άσκηση ελέγχου. Σε μια έρευνα οι Slomkowski και Dunn (1992) διαπίστωσαν μεγάλες διαφορές στους τρόπους με τους οποίους τετράχρονα και πεντάχρονα παιδιά αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις. Παρατήρησαν ότι τα παιδιά προσπαθούν να επιβληθούν στο/η φίλο/η τους γεγονός που αμφισβητεί τη ιδέα ότι η φιλία στηρίζεται στην ισότητα και την αμοιβαιότητα.

Ωστόσο, οι φιλικές σχέσεις δεν είναι πάντα ωφέλιμες για τα παιδιά, καθώς μία φιλία χαμηλής ποιότητας που χαρακτηρίζεται περισσότερο από σύγκρουση και αντιζηλία μπορεί να επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Αναγνωστάκη, 2008). Οι Parker και Asher (1993) έδειξαν ότι η «κακής ποιότητας» φιλία στην παιδική ηλικία (κατά κύριο λόγο από σύγκρουση και αντιζηλία) συνδέεται με συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας. Παρά ταύτα, τα παιδιά από την ηλικία των πέντε ετών είναι ικανά να αναγνωρίζουν την ποιότητα της σχέσης καθώς και τα στοιχεία που απαρτίζουν το κάθε είδος σχέσης (υψηλής ποιότητας-χαμηλής ποιότητας) και τέλος την ικανοποίηση που νιώθουν από την κάθε σχέση (Αναγνωστάκη, 2008).

Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι, κάθε παιδί δεν βιώνει και δεν αντιλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο την ίδια φιλία, όπως μπορεί να την αισθάνεται το άλλο μέλος της (Dunn, 1999). Έτσι, ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης των φιλικών σχέσεων συμβάλλει στον καθορισμό της ποιότητας της φιλίας (Berndt, 2002).

## 1.4 Στάδια φιλίας

Η ανάπτυξη και ο τρόπος κατανόησης της φιλίας διαφέρουν από άτομο σε άτομο (Burlison & Samter, 1990 οπ αναφ. στο Niffenegger & Wilier, 1998). Αναντίρρητα, η επίδραση της ηλικίας είναι καθοριστική σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη φιλία (Smollar & Youniss, 1982). Στην συνέχεια, αναλύονται τα στάδια της φιλίας με βάση την ηλικία.

Ο άνθρωπος, από την γέννηση του έχει έμφυτη τάση για κοινωνικοποίηση και επικοινωνία με άλλους ανθρώπους με σκοπό να δημιουργήσει φιλίες. Έτσι, και τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, έχουν την ανάγκη να βιώσουν το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα, γεγονός που μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από τις φιλίες με συνομηλικούς ή με μεγαλύτερα παιδιά (Rubin, 1980).

Κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής τους, περίπου στην ηλικία των έξι με οχτώ μηνών, τα παιδιά κατά την αλληλεπίδραση τους δεν δίνουν σημασία το ένα το άλλο καθώς επικεντρώνονται στο αντικείμενο με το οποίο παίζουν, ενώ σε περιπτώσεις ύπαρξης κοινωνικής επαφής αρκούνται σε κάποιο απλό κοίταγμα, χαμόγελο ή άπλωμα χεριού ακόμα και με συνομηλικούς (Αγοραστός, 2008). Ένα βρέφος πλησιάζει το άλλο είτε (α) για να του αρπάξει το αντικείμενο που παίζει είτε (β) γιατί θεωρεί ότι το άλλο παιδί είναι αντικείμενο που μπορεί να παίζει. Ακόμη, χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας είναι ότι τα βρέφη έχουν την τάση, κατά τη διάρκεια του παράλληλου παιχνιδιού τους, να μιμούνται και να αντιγράφουν τις κινήσεις και τον τρόπο παιχνιδιού του φίλου τους, χωρίς όμως να ασχολούνται άμεσα με αυτόν (Rubin, 1980). Μετά τον ένατο μήνα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή

μαλώνοντας μεταξύ τους προσπαθώντας το ένα να πάρει τα παιχνίδια του άλλου (Αγοραστός, 2008).

Τα παιδιά μετά την ηλικία των 2 ετών ξεκινούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τηρούν μια σειρά στα παιχνίδια και ανταποκρίνονται αμοιβαία στις φιλικές τους σχέσεις (Rubin, 1980) καθώς εμφανίζεται το συνεργατικό και φιλικό παιχνίδι (Αγοραστός, 2008). Το είδος του παιχνιδιού αυτού, τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ενεργητικά παιχνίδια και παιχνίδια ανάληψης ρόλων (Rubin, 1980). Οι σχέσεις των παιδιών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία έχουν χαρακτηριστεί και ως ασταθείς. Για παράδειγμα έχει βρεθεί ότι τα παιδιά ηλικίας 4 ετών διατηρούν στενές φιλίες κατά μέσο όρο για δύο χρόνια (Park, Lay & Ramsay, 1990 οπ αναφ. στο Hartup, 1996). Ωστόσο, η διάρκεια των φιλικών σχέσεων ποικίλει καθώς όπως έχει αναφερθεί τα παιδιά συνάπτουν φιλίες με βάση την γειτνίαση και τις ομοιότητες που έχουν μεταξύ τους.

Εν συνεχεία, στην ηλικία των 3 με 6 ετών τα παιδιά ορίζουν τους φίλους τους μόνο σύμφωνα με τον εάν παίρνουν μέρος σε κοινές δραστηριότητες, εάν ζούνε κοντά και με το αν μοιράζονται τα παιχνίδια τους (Damon, 1995). Εξαιτίας της εγωκεντρικής φύσης η οποία χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία, οι φιλικές σχέσεις δεν δημιουργούνται με βάση ένα ειλικρινές ενδιαφέρον για τον άλλον, αλλά εξαιτίας της ανάγκης του παιδιού να ενισχύσει την ατομικότητά του (Mannarino, 1980) και τις προσωπικές τους επιθυμίες, οι οποίες ορίζουν ως φίλο απλά κάποιον σύντροφο στο παιχνίδι (Rubin, 1980). Χαρακτηριστικό στοιχείο μιας φιλικής σχέσης αυτής της ηλικίας είναι αρχικά ο ανταγωνισμός που υπάρχει στην ηλικία των 3 με 4 χρόνων και λίγο αργότερα στην ηλικία των 5 ετών, ο ανταγωνισμός σε συνδυασμό με το συνεργατικό παιχνίδι, στη διάρκεια του οποίου αρχίζουν να ορίζονται κάποια πιο

δημοφιλή παιδιά σε αρχηγούς του παιχνιδιού (Αγοραστός, 2008). Οι φίλιες αυτής της ηλικίας στηρίζονται περισσότερο στην ομοιότητα και την ισοτιμία, δηλαδή να μην έχουν μόνο τις ίδιες γνωστικές, κοινωνικές και μαθησιακές ικανότητες αλλά και να έχουν ίδιες αξίες, στόχους, σκοπούς, αντιλήψεις και φιλοδοξίες. Έτσι, οι φίλιες κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου έχουν την τάση να διαλύονται ευκολότερα την ώρα του παιχνιδιού εξαιτίας της εγωκεντρικής φύσης των παιδιών. Η διάλυση της φιλίας οφείλεται στην απόφαση του ενός από τα δύο παιδιά και με βασική αιτία την άσχημη συμπεριφορά του άλλου μέλους (Γαλανάκη, 2003).

Ο Selman (1979, 1980, 1981 οπ αναφ. στο Γαλανάκη, 2003) ανέπτυξε τη δική του θεωρία για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν φίλιες. Κυρίως ασχολήθηκε με παιδιά ηλικίας επτά έως δώδεκα ετών, δηλαδή κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας. Βασική ιδέα της θεωρίας του είναι η αντίληψη ότι η φιλία είναι κοινωνική έννοια που αντανακλά την ικανότητα ανάληψης της προοπτικής του παιδιού. Ο Selman βασίστηκε στο πρότυπο του Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget (Rubin, 1980). Το επίπεδο 0 χαρακτηρίζει παιδιά ηλικίας έως επτά ετών. Στο επίπεδο 0, η φιλία δημιουργείται με βασικό γνώμονα την τοπική εγγύτητα, δηλαδή πόσο κοντά είναι οι γειτονιές των παιδιών ή αν πάνε στο ίδιο σχολείο, τις κοινές δραστηριότητες, δηλαδή αν τυχαίνει να παίζουν μαζί στο σχολείο, και τέλος με τις προτιμήσεις. Σε αυτό το επίπεδο, δεν υπάρχει κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι η φιλία είναι υποκειμενική. Στο επίπεδο 1, ανήκουν παιδιά ηλικίας από 7 χρονών και 8 μηνών έως 9 ετών. Σε αυτή την ηλικία εμφανίζεται η έννοια της αμοιβαιότητας και της υποκειμενικότητας. Στο στάδιο 1, ο φίλος χαρακτηρίζεται ως ένα άτομο του οποίου οι πράξεις σε ευχαριστούν, γεγονός που δείχνει ότι ο φίλος σε αυτήν την ηλικιακή περίοδο αρχίζει να συνειδητοποιεί βασικά στοιχεία, για παράδειγμα τι αρέσει και τι δεν αρέσει στον

άλλον (Rubin, 1980). Αυτό σημαίνει ότι το παιδί σε αυτήν την φάση αρχίζει να ξεχωρίζει τη δική του οπτική γωνία από του άλλου, καθώς και τα κίνητρα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του φίλου του τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και να προσαρμόζεται σε αυτά (Γαλανάκη, 2003). Έτσι, φίλος είναι αυτός που κάνει πράξεις καλής θέλησης, όπως το να δίνεις και να μοιράζεσαι την τροφή, τα παιχνίδια και άλλα πολύτιμα αγαθά και αυτός που είναι καλύτερος σύντροφος στο παιχνίδι. Στο επίπεδο 2, που ανήκουν παιδιά ηλικίας από 8 έως 12 ετών, η φιλία ορίζεται ως μια συνεργατική, ισοδύναμη αμοιβαιότητα ανάμεσα και στα δύο μέρη και ο καθένας θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του άλλου. Φίλοι είναι δύο άτομα που βοηθάνε ο ένας τον άλλον. Εμφανίζεται η έννοια της εμπιστοσύνης, η οποία στηρίζεται στην κατανόηση των αναγκών, των στάσεων και των απόψεων των δυο μερών, και η έννοια της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αντιλαμβάνονται ότι φίλοι είναι όσοι συμπαθούνται αλλά υπάρχουν και άτομα που δεν αλληλοσυμπαθούνται. Στο επίπεδο 3, που αφορά παιδιά ηλικίας από 11 έως 12 ετών, η φιλία είναι μια κοινωνική σχέση που «χτίζεται» μέσα στο χρόνο και δυναμώνει μέσω της αμοιβαίας φροντίδας. Σε αυτή την ηλικία, η αμοιβαία επίγνωση των ατόμων και η εμπιστοσύνη αποτελεί βάση για να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί μια φιλία. Σε αυτό το στάδιο, ο φίλος καταλαβαίνει την οπτική του άλλου και τα παιδιά αυτής της ηλικίας θεωρούν την φιλία ως μια συνεχή σταθερή σχέση που η δύναμη της εξαρτάται από το χρονικό διάστημα της γνωριμίας τους, την εμπιστοσύνη και την κατανόηση. Η επικοινωνία των ατόμων σε αυτό το στάδιο βασίζεται στην συζήτηση και όχι σε υλικές ή άλλες ανταλλαγές. Οι φίλοι επιλέγονται με βάση την ομοιότητα των ενδιαφερόντων και της ψυχοσύνθεσης. Η φιλία μπορεί να διαλυθεί λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης και συμπάθειας.

Εν κατακλείδι, πέραν από την θεωρία του Selman υπάρχουν και άλλες θεωρίες όπως αυτή του William Damon και του Youniss. Στις άλλες δυο θεωρήσεις, υπάρχουν διαφορετικοί θεωρητικοί στόχοι, όπως για παράδειγμα στην θεωρία του Youniss (1980 οπ αναφ. στο Damon, 1995) δίνεται έμφαση στην φιλία ως κοινωνική σχέση που αναπτύσσεται και διατηρείται μέσω αλληλεπιδράσεων. Από την άλλη, ο William Damon (1995) αναφέρει πως οι φίλοι είναι άτομα που καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλο, μοιράζονται μεταξύ τους τις πιο βαθιές τους σκέψεις και τα συναισθήματά τους και έχουν τη δυνατότητα να βοηθούν ο ένας τον άλλο στα ψυχολογικά τους προβλήματα. Η φιλία θεωρείται σχετικά μακρόχρονη σχέση και διαφέρει από την απλή γνωριμία.

## **1.5 Τα οφέλη της φιλίας**

Η φιλία θεωρείται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού καθώς συντελεί στην απόκτηση θεμελιωδών δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Ο Hartup (1992) κατηγοριοποίησε τα οφέλη της φιλίας σε τέσσερις κατηγορίες: (α) εκμάθηση δεξιοτήτων, (β) γνώση για τον εαυτό, για άλλους, και για τον κόσμο, (γ) διασκέδαση και αποβολή άγχους και (δ) πρότυπο για άλλες κοινωνικές σχέσεις. Εκτός αυτών, κατά τη διατήρηση μίας φιλικής σχέσης, η προσωπικότητα του παιδιού αναπτύσσεται ολόπλευρα (Αναγνωστάκη, 2008), δηλαδή γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και ηθικά. Βέβαια, η ολόπλευρη ανάπτυξη προϋποθέτει ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον και η ποιότητα της φιλίας να είναι υψηλή ώστε το παιδί μέσα σε αυτή την δυαδική σχέση να εργαστεί και να συναναστραφεί αβίαστα με άλλα παιδιά ώστε να αναπτύξει και διαμορφώσει συγκεκριμένες συμπεριφορές και δεξιότητες. Μέσω της φιλίας, υποβοηθείται και η αποφυγή



ανάρμοστων συμπεριφορών όπως η απομάκρυνση των προσκολλημένων παιδιών από την οικογένεια τους. Τέλος, η φιλία καλλιεργεί την φαντασία, είναι πηγή χαράς και ψυχαγωγίας και «παράθυρο» των σκέψεων των παιδιών (Fink & Hughes, 2019). Παρακάτω, αναλύονται τα οφέλη της φιλίας στην συναισθηματική ανάπτυξη, στην γνωστική ανάπτυξη, στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην κοινωνική ανάπτυξη.

### **1.5.1 Συναισθηματική ανάπτυξη**

Οι φιλικές σχέσεις βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύπτουν, να εκφράζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους (Hartup, 1996). Η επαφή των παιδιών «γεννά» συναισθήματα και οι εκδηλώσεις αυτών αποτελούν βάση για να υπάρξει οικειότητα μεταξύ των φίλων και τα παιδιά να αναπτυχθούν συναισθηματικά. Άρα, όσο αυξάνεται η εκδήλωση συναισθημάτων τόσο αυξάνεται η οικειότητα μεταξύ των φίλων και η φιλία γίνεται πιο στενή. Η στενή σχέση των παιδιών χαρακτηρίζεται από οικειότητα, από αμοιβαίο μοίρασμα, αλληλοβοήθεια και συνεργασία (Αναγνωστάκη, 2008).

Μέσα στα πλαίσια της φιλίας, τα παιδιά μαθαίνουν να νιώθουν και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους είτε θετικά είτε αρνητικά για τον/την φίλο/η τους. Αυτή η συνθήκη παρέχει στο παιδί την ευκαιρία να εξερευνήσει τον συναισθηματικό του κόσμο και να ανακαλύψει πρωτόγνωρα συναισθήματα. Για παράδειγμα, οι γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκφράζουν τη θλίψη και τη μοναξιά όταν αποχωρίζονται από τους καλύτερους τους φίλους (Sullivan, 1953). Αυτό το παράδειγμα μας δείχνει ότι λόγω των στενών σχέσεων (υψηλά επίπεδα οικειότητας) που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των παιδιών, τα παιδιά νιώθουν το αίσθημα του αποχωρισμού. Παράλληλα, τα υπερβολικά επιθετικά παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους και να ακούν τους άλλους ακόμα και να

δέχονται τυχόν λογικά επιχειρήματα από κάποιον άλλον που οδηγούν σε τσακωμό. Τα υποτακτικά παιδιά, από την άλλη, έχουν την ευκαιρία να μάθουν να υπερασπίζονται τον εαυτό τους με σιγουριά (Rubin, 1980).

Επιπρόσθετα, η φιλία είναι συχνά η πρώτη σχέση στην οποία τα παιδιά αρχίζουν να νοιάζονται και προσπαθούν να κατανοήσουν κάποιον άλλο και να ανταποκριθούν στα συναισθήματά του, τις ανάγκες του και τα προβλήματά του. Είναι ένα σημαντικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να εξετάζουν άλλες προοπτικές εκτός από τις δικές τους, να προσπαθούν να τις δεχτούν και να τις κατανοήσουν. Μαθαίνουν να παίρνουν, αλλά και να δίνουν, να προσφέρουν με γενναιοδωρία και να κατανοούν την συναισθηματική ανταλλαγή. Με αυτό τον τρόπο αποκτούν ενσυναίσθηση και σεβασμό στο άλλο, το διαφορετικό.

Μέσα από την φιλία, το παιδί μαθαίνει να εμπιστεύεται σημαντικά θέματα για εκείνο και να ζητάει συμβουλές και βοήθεια εξωτερικεύοντας τι νιώθει. Σύμφωνα με έρευνες, από τη μέση παιδική ηλικία, οι εσωτερικές καταστάσεις συζητούνται συχνότερα με φίλους παρά με μέλη της οικογένειας. Αυτό συμβαίνει καθώς οι φιλίες παρέχουν στα παιδιά συναισθηματική ασφάλεια, το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα, υποστήριξη και αυτοεκτίμηση (Hartup & Sancillio, 1986 οπ αναφ. στο Parker & Gottman, 1989). Αυτό σημαίνει ότι, μέσα στα πλαίσια μιας φιλικής σχέσης αλλάζει προς το καλύτερο η εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του και ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοαξία του (Parker & Gottman, 1989). Νιώθει χρήσιμο μέσα στην φιλία και ικανό να βοηθήσει, να εκφράσει συναισθήματα και να λύσει διαφωνίες. Αντίθετα, παιδιά χωρίς φίλους μπορεί να στερηθούν ευκαιρίες κοινωνικής μάθησης που παρέχουν οι φιλίες και ως εκ τούτου μπορεί να οδηγούν σε χαμηλότερη βέλτιστη κοινωνική προσαρμογή (Sullivan, 1953).

Η φιλία μπορεί να λειτουργήσει και ως αγχολυτικό (Bukowski, 2001 οπ αναφ. στο Bowker, Bukowski, Rubin & Parker, 2008). Τα παιδιά μέσα από τα πλαίσια της φιλίας μπορούν να χαλαρώσουν από την απαιτητική τους καθημερινότητα.

Επίσης, η σύναψη φιλικών σχέσεων βοηθάει τα παιδιά να σχηματίσουν συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ τους (Dworetzky, 1990 οπ αναφ. στο Niffenegger & Wilier, 1998). Μέσω αυτών, τα παιδιά ανακαλύπτουν τον τρόπο που αποκτάς συναισθηματικό δέσιμο με κάποιον και αυτό μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για άλλες φιλικές σχέσεις.

Συμπερασματικά, η συναισθηματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται με τις φιλικές σχέσεις συνομηλίκων, καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ ίσων είναι η διαδικασία μέσω της οποίας η οπτική γωνία του παιδιού έρχεται σε επαφή με την οπτική γωνία των άλλων, διορθώνεται και επανεστιάζεται, με αποτέλεσμα να μειώνεται ο εγωκεντρισμός του παιδιού (Γαλανάκη, 2003).

### **1.5.2 Γνωστική ανάπτυξη**

Η αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια μιας φιλικής σχέσης μπορεί να συμβάλει και στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Γνωστικές διεργασίες που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία σύναψης φιλικών σχέσεων είναι η προσοχή, η μνήμη, η επίλυση προβλημάτων και η γλώσσα. Διάφορες θετικές μορφές αλληλεπίδρασης όπως είναι η λεκτική αλληλεπίδραση, η συνεργασία (είναι απαραίτητη για να βρεθούν νέοι τρόποι επίλυσης προβλημάτων), η αλληλοβοήθεια, ο σεβασμός (απαραίτητος για να ολοκληρώσουν σύνθετες γνωστικές διεργασίες) (Engle, McElwain & Lasky, 2011), ακόμα και οι τσακωμοί αποτελούν τροφή για ενεργοποίηση των γνωστικές δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στα πλαίσια της φιλίας (επίλυση προβλημάτων). Το κλίμα εξερεύνησης, ανακάλυψης και η λύση των προβλημάτων υπάρχει περισσότερο

μεταξύ φίλων (Gottman, 1983 οπ αναφ. στο Niffenegger & Wilier, 1998) ακόμα και στα προσωπικά προβλήματα που προκύπτουν μεταξύ των φίλων όπως τσακωμοί, παρεξηγήσεις, διαφωνίες (Gottman, 1983 οπ αναφ. στο Parker & Gottman, 1989).

Έχουν διεξαχθεί σχετικές έρευνες για την επίδραση της φιλίας στην γνωστική ανάπτυξη. Μια έρευνα από αυτές (Newcomb & Brady, 1982 οπ αναφ. στο Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996) εξέτασε παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία εξερεύνησαν ένα δημιουργικό κουτί με φίλους τους ή με τους συμμαθητές. Μεταξύ των φίλων, η εξερεύνηση του κουτιού ήταν πιο διεξοδική, η συζήτηση μεταξύ φίλων ήταν πιο έντονη και προσανατολισμένη και η συναισθηματική ανταλλαγή πιο θετική σε σχέση με την επαφή των συμμαθητών. Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να εξεταστούν ατομικά σχετικά με το τι περιείχε το κουτί χωρίς όμως να βλέπουν, τα παιδιά που εξερεύνησαν με τους φίλους τους θυμηθήκαν περισσότερα αντικείμενα σε σχέση με τα παιδιά που εξερεύνησαν το κουτί με έναν συμμαθητή(μη φίλο). Μια τέτοια δραστηριότητα όπως τόνισαν οι ερευνητές απαιτούσε κοινή προσπάθεια και συνεργασία μεταξύ των μελών (Newcomby & Brady, 1982 οπ αναφ. στο Ladd et al., 1996) και όταν τέτοιες δραστηριότητες επιτελούνται μαζί με φίλους μεταξύ των οποίων υπάρχει οικειότητα και συνεργασία τότε μπορούν τα παιδιά να αναπτυχθούν γνωστικά. Μια άλλη έρευνα, των Azmitia και Montgomery (1993), εξέτασε την ικανότητα των παιδιών να λύνουν προβλήματα. Στην έρευνα συμμετείχαν 11χρονα παιδιά, που συνεργάστηκαν είτε με φίλους είτε με αγνώστους και έπρεπε να αποφασίσουν ποια συστατικά της πίτσας προκάλεσαν σε κάποιους ανθρώπους αρρώστια ή ακόμα και θάνατο. Όσοι συνεργάστηκαν με τους φίλους τους δικαιολόγησαν τις προτάσεις τους πιο γρήγορα σε σχέση με τους μη φίλους, έδωσαν βάση στην πρόταση του φίλου τους και επένδυσαν σε αυτήν, ενεπλάκησαν σε περισσότερους τσακωμούς κατά την διάρκεια της συνεργασίας τους σε σχέση με τους

μη φίλους και τέλος τα παιδιά που δούλεψαν με τους φίλους τους είχαν καλύτερη επίδοση στην λύση του προβλήματος (Ladd et al., 1996). Τα αποτελέσματα έδειξαν λοιπόν, ότι οι φίλοι σε σχέση με τους μη φίλους είναι πιο πιθανό να ανταλλάξουν ιδέες σε μια συζήτηση ,να επικρίνουν ανοιχτά τις ιδέες των άλλων, να μοιραστούν, να συνεργαστούν, να δέχονται τις απόψεις του άλλου, να αναγνωρίσουν το πρόβλημα, να εμπλακούν σε δοκιμή και πειραματισμό στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων και να επανεξετάσουν ένα πρόβλημα.

### **1.5.3 Ακαδημαϊκή επίδοση**

Η φιλία έχει σημαντικά οφέλη για το ακαδημαϊκό περιβάλλον και την σχολική επίδοση. Παιδιά που έχουν φίλους κατά την προσχολική ηλικία παρουσιάζουν καλή σχολική απόδοση (Ladd, 1990). Αυτό συμβαίνει γιατί κατά τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά τα οποία δεν είχαν μια αντίστοιχη εμπειρία, δηλαδή να ενταχθούν σε μια τάξη και να συνάψουν φιλίες εκτός του οικογενειακού κύκλου, αντιμετωπίζουν νέες απαιτήσεις όπως η τήρηση κανόνων, η σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας χωρίς φίλους έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς, καθώς δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν και συνεπώς παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα σχολικής συμμετοχής και ακαδημαϊκών επιδόσεων (Ladd et al., 1996) σε σύγκριση με τα παιδιά που είχαν έναν ή περισσότερους φίλους. Αυτό το πρόβλημα μπορεί να συσσωρευτεί, καθώς περνούν τα χρόνια, τα παιδιά αυτά συχνά μένουν πίσω στα μαθήματα, αποθαρρύνονται όλο και περισσότερο, πικραίνονται, συντάσσονται με τους ταραξίες και τους άλλους κακούς μαθητές και γενικά, παρουσιάζουν βίαιη, επιθετική συμπεριφορά (Dishion, Andrews & Crosby, 1995 οπ αναφ. στο Ladd et al., 1996).

Τέλος, τα παιδιά που έχουν φίλους και αποδίδουν καλύτερα στις σχολικές απαιτήσεις απολαμβάνουν περισσότερο το σχολείο σε σχέση με άλλα παιδιά που έρχονται στο σχολείο και νιώθουν μόνα τους (Ladd et al., 1996).

#### **1.5.4 Κοινωνική ανάπτυξη**

Μέσω της δημιουργίας φιλίας, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν κοινωνικές δεξιότητες για να πετύχουν αποτελεσματική διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Κοινωνικές δεξιότητες ονομάζονται μια σειρά από τεχνικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να συνάψουν κοινωνικές σχέσεις. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι ικανότητες να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να μοιράζονται, να συνεργάζονται, να αντιμετωπίζουν συγκρούσεις (Damon 1997 οπ αναφ. στο Dunn, 1999), να αντιλαμβάνονται την οπτική του άλλου, να κατανοούν τους κανόνες ηθικής, να κατανοούν τις επιπτώσεις και τα όρια της συμπεριφοράς τους, να αναπτύσσουν αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμό, υποστήριξη των φίλων τους στο παιχνίδι. Επίσης, να έχουν ειλικρίνεια, τιμότητα, γενναιοδωρία, αλληλοβοήθεια (Damon, 1995), να μαθαίνουν να καλλιεργούν την ομιλία, το γέλιο, να διαχειρίζονται διάφορα συναισθήματα, αποκτούν αυτογνωσία, υποστηρίζονται συναισθηματικά, αντιμετωπίζουν το άγχος και γνωρίζουν τον κόσμο .

Η δημιουργία και η συντήρηση της φιλίας λειτουργεί και ως θεμέλιο για τις μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις του ατόμου. Μέσα από κάθε κοινωνική σχέση παρατηρείς συμπεριφορές, βλέπεις τα όρια του εαυτού σου και των άλλων, προσαρμόζεσαι ,και αποφεύγεις άσχημες καταστάσεις όπως τσακωμούς. Αυτές οι δεξιότητες που κατακτώνται μέσα από την εμπειρία των κοινωνικών σχέσεων, θα αποτελέσουν βάση και για μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις καθώς κάποιες ανάρμοστες

συμπεριφορές θα αποτραπούν και άλλες αρμοστές θα διατηρηθούν και θα επαναληφθούν σε άλλες κοινωνικές σχέσεις. Επίσης, τα παιδιά που έχουν φίλους έχουν περισσότερες ευκαιρίες να οικοδομήσουν υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους καθώς έχουν μάθει να αποδέχονται τους άλλους, έχουν παρατηρήσει πως λειτουργούν οι ανθρώπινες σχέσεις, νιώθουν ισότιμα μέσα σε αυτή την σχέση σε αντιπαράβολή με εκείνη των γονέων-παιδιών και έχουν αναπτύξει την ενσυναίσθηση (Fink & Hughes, 2019).

Ως εκ τούτου, η φιλία προσφέρει πολλές ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης για τα παιδιά και μάλιστα με αβίαστο τρόπο. Κατά συνέπεια η απουσία φιλίας μπορεί να έχει προφανείς αρνητικές, μακροχρόνιες επιπτώσεις στην κοινωνική ανάπτυξη . Τέλος, τα παιδιά μέσω της σύναψης φιλικών σχέσεων γίνονται πιο ικανά κοινωνικά σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν φίλους (Niffenegger & Willer, 2008).

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

### 2.1 Παιδικό σχέδιο

Το σχέδιο, αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης του ατόμου, εμφανίζεται από πολύ μικρή ηλικία καθώς τα παιδιά έχουν την ανάγκη να αποτυπώσουν σε αυτό τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Παύλου, 2018). Τα παιδιά ξεκινούν να ζωγραφίζουν από πολύ μικρή ηλικία κάνοντας γραμμές στην άμμο και σχεδιάζοντας με το πιρούνι και το κουτάλι μέσα στο φαγητό τους. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και εντάσσονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο νηπιαγωγείο, εμπλέκονται σε οργανωμένες δραστηριότητες με βάση το σχέδιο αλλά και στις ελεύθερες δραστηριότητες επιλέγουν να ασχοληθούν με αυτό. Εν συνεχεία, στο Δημοτικό και σε όλη την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο (Bonoti & Metallidou, 2010), το εκπαιδευτικό σύστημα κατά βάση παραμελεί το σχέδιο καθώς η έμφαση δίνεται στα ακαδημαϊκά μαθήματα που αποτελούν βάση για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η παραγωγή του παιδικού σχεδίου αποτελεί μια μοναχική δραστηριότητα και τα παιδιά επιλέγουν το σχέδιο λόγω της ικανοποίησης που αντλούν από την ίδια τη δραστηριότητα παραγωγής του (Τόμας & Σιλκ, 1997). Από την άλλη πλευρά, το παιδικό σχέδιο προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού. Διαφορετικές θεωρίες διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις για το σκοπό του παιδικού σχεδίου. Πρώτον, η αναπτυξιακή προσέγγιση θεωρεί ότι το παιδικό σχέδιο αποτελεί αντίγραφο του εσωτερικού νοητικού μοντέλου του παιδιού, δηλαδή παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την νοητική του ανάπτυξη και τις γνωστικές του λειτουργίες (Τόμας & Σιλκ, 1997). Για το λόγο αυτό, το σχέδιο θεωρείται ένα μέσο αποτύπωσης των σκέψεων του παιδιού. Δεύτερον, η κλινική προσέγγιση



αντιμετωπίζει το παιδικό σχέδιο ως έναν τρόπο έκφρασης συναισθημάτων και κινήτρων (Τόμας & Σιλκ, 1997). Το σχέδιο σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της προσωπικότητας και της ψυχολογικής προσαρμογής, δηλαδή σαν ένα βοηθητικό μέσο σε προβολικά τεστ και ψυχολογικές παρεμβάσεις (Burgess & Hartman, 1993). Τρίτον, η καλλιτεχνική προσέγγιση θεωρεί ότι το σχέδιο έχει αισθητικές αρετές και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ψυχολογική ωρίμανση του παιδιού (Lowenfeld, 1947 οπ αναφ. στο Τόμας & Σιλκ, 1997). Τέλος, η γνωστική προσέγγιση αναγνωρίζει το παιδικό σχέδιο ως ένα σημαντικό γνωστικό έργο (Freeman, 1980 οπ αναφ. στο Τόμας & Σιλκ, 1997). Σύμφωνα με την τελευταία προσέγγιση, γίνεται αντιληπτό ότι οι προηγούμενες θεωρήσεις αντιμετωπίζουν το σχέδιο επιφανειακά, δηλαδή χρησιμοποιούν το σχέδιο χωρίς να εξετάζουν την διαδικασία σχεδίασης αλλά αξιολογούσαν μόνο το αποτέλεσμα ενώ η γνωστική προσέγγιση δίνει έμφαση στην διαδικασία.

Ο Jolley (2010) αναφέρει ότι τα παιδιά κατανοούν ότι τα σχέδια τους αποτελούν απεικονίσεις ενός πράγματος-αντικειμένου ή ολόκληρων σκηνών και η παραγωγή τους βασίζεται στο πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον πραγματικό κόσμο. Το σχέδιο αυτό ονομάζεται αναπαραστατικό. Ο Luquet (1913, 1927 οπ αναφ. στο Jolley, 2010) διατύπωσε τα στάδια ανάπτυξης του αναπαραστατικού σχεδίου του παιδιού τα οποία είναι τέσσερα. Τα παιδιά ξεκινούν την σχεδιαστική τους πορεία μουντζουρώνοντας και μέσω αυτής της δραστηριότητας αντλούν ευχαρίστηση. Η συνθετική ανικανότητα ή τυχαίος ρεαλισμός, εμφανίζεται στα 0-3 έτη, και το παιδί παρατηρεί ομοιότητες στο σχέδιό του με κάτι από την ζωή για παράδειγμα με ένα αντικείμενο και προσθέτοντας κάποια στοιχεία παράγεται τυχαία κάτι ρεαλιστικό. Δεύτερο στάδιο, ο αποτυχημένος ρεαλισμός, εμφανίζεται μεταξύ 3-5 ετών, όπου το παιδί εκδηλώνει την πρόθεσή του να ζωγραφίσει ρεαλιστικά αλλά λόγω κινητικών,

γνωστικών και γραφικών εμποδίων δεν τα καταφέρνει και προβαίνει σε σχεδιαστικά λάθη. Στο επόμενο στάδιο, του νοητικού ρεαλισμού, στην ηλικία των 5-8 ετών, το παιδί προσπαθεί να συμπεριλάβει περισσότερα στοιχεία στο σχέδιο του. Έτσι, αρχίζει να διαμορφώνει τις τοπολογικές σχέσεις, τα διαφορετικά στοιχεία μιας σκηνής αντικρίζονται από διαφορετικές γωνίες θέασης και γενικά το παιδί ζωγραφίζει αυτό που αποτυπώνεται στο μυαλό του και όχι ότι βλέπει. Τέλος, στο στάδιο του οπτικού ρεαλισμού, που εκτείνεται από την ηλικία των 8 χρονών έως την εφηβεία, υποτάσσεται στις αναλογίες των μορφών. Επιπλέον, υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων που απεικονίζονται και εμφανίζεται η προοπτική και οι τεχνικές του διαχωρισμού, της διαφάνειας, της εναέριας οπτικής και του ξεδιπλώματος. Τέλος, τα παιδιά πλέον αποτυπώνουν στο χαρτί ότι βλέπουν και όχι ότι έχουν στο μυαλό τους σαν νοητική αναπαράσταση.

Ωστόσο, εκτός από το αναπαραστατικό σχέδιο που αντιμετωπίζεται ως αναπαράσταση του κόσμου, αρκετές αναπτυξιακές μελέτες ερμηνεύουν τα σχέδια ως ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις διαθέσεις τους, τις ιδέες τους αλλά και γεγονότα τα οποία έχουν ζήσει (εκφραστικό σχέδιο) (Jolley, 2010). Στην επόμενη ενότητα επιχειρείται η ανάλυση του εκφραστικού σχεδίου και συγκεκριμένα των εκφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά στα σχέδια τους.

## **2.2 Εκφραστικό σχέδιο**

Το σχέδιο θεωρείται ένα ισχυρό μη λεκτικό εργαλείο που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για τη απόδοση και μεταφορά συναισθημάτων ή ψυχολογικών καταστάσεων για διάφορα άλλα θέματα. Το σχέδιο μέσω του οποίου μεταφέρεται ένα

συναίσθημα ή μια κατάσταση ονομάζεται εκφραστικό (Jolley, 2010). Προϋπόθεση για να δημιουργήσει ένα παιδί εκφραστικό σχέδιο είναι (α) να μπορεί να κατανοήσει ένα συναίσθημα και (β) να μπορεί να το απεικονίσει με τέτοιες τεχνικές (είτε έμμεσες είτε άμεσες) ώστε αυτό να γίνεται αντιληπτό από τους άλλους .

Η ψυχολογική διάθεση μπορεί να απεικονιστεί με συγκεκριμένους τρόπους σε ένα σχέδιο. Ειδικότερα, μπορεί να επιτυγχάνεται με άμεσο τρόπο, δηλαδή κυριολεκτικά, μέσω των δεικτών έκφρασης του προσώπου. Για παράδειγμα, η θλίψη απεικονίζεται κυριολεκτικά μέσα από ένα πρόσωπο με καθοδική γραμμή για στόμα. Ακόμη, η ψυχολογική διάθεση μπορεί να απεικονίζεται με έμμεσο τρόπο (δηλαδή, μεταφορικά). Υπάρχουν δύο κύριες μη-κυριολεκτικές μορφές επικοινωνίας, που ονομάζονται στρατηγικές «περιεχομένου» και «αφηρημένες» (Jolley, 2010). Αυτές οι στρατηγικές ονομάζονται μεταφορικές γιατί για να μπορέσει κάποιος να τις παράγει πρέπει να έχει κατανοήσει τις γλωσσικές μεταφορές καθώς αυτές λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο με τις μεταφορικές στρατηγικές στο εκφραστικό σχέδιο.

Συμπερασματικά, το εκφραστικό σχέδιο και συγκεκριμένα οι εκφραστικές στρατηγικές δίνουν την δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να απεικονίσουν καταστάσεις που γνωρίζουν από τον εξωτερικό κόσμο (Jolley, 2010).

## **2.3 Εκφραστικές στρατηγικές**

### **2.3.1 Κυριολεκτικές στρατηγικές**

Οι κυριολεκτικές στρατηγικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται ήδη από την ηλικία των τεσσάρων και πέντε ετών (Cox, 2005), σχετίζονται με την έκφραση του

συναισθήματος με άμεσο και εμφανή τρόπο. Συνήθως επιτυγχάνεται μέσω των αλλαγών των εκφράσεων του προσώπου της φιγούρας (Picard, Brechet & Baldy, 2007) αλλά και μέσω της προσωποποίησης στα ζώα, τα άλλα έμβια όντα ή τα άψυχα αντικείμενα (αποδίδοντας ανθρώπινα χαρακτηριστικά κυρίως στο πρόσωπο). Σε αυτή την περίπτωση, η έκφραση του συναισθήματος επιτυγχάνεται άμεσα και με ξεκάθαρο τρόπο χωρίς να χρειάζεται αποκωδικοποίηση συμβόλων. Για παράδειγμα, ένα παιδί που χρησιμοποιεί την κυριολεξία ως στρατηγική για να σχεδιάσει το συναίσθημα της χαράς τροποποιεί το στόμα, δηλαδή σχεδιάζει ανοδική καμπύλη γραμμή ή για το συναίσθημα της λύπης προσθέτει δάκρυα και για το στόμα επιλέγει καθοδική καμπύλη γραμμή ή για το θυμό τα συνοφρυωμένα φρύδια.

Για να αναπαραστήσουν ένα συναίσθημα με κυριολεκτικό τρόπο τα παιδιά χρησιμοποιούν συνήθως αλλαγές εκφράσεων και συγκεκριμένα γραμμών στο πρόσωπο. Στην έρευνά της, η Sayil (1996 οπ αναφ. στο Sayil, 2001) εξέτασε τη χρήση των κυριολεκτικών στρατηγικών απεικόνισης των συναισθημάτων, σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών, ζητώντας τους να αναγνωρίσουν στις εικόνες τα απεικονιζόμενα συναισθήματα και να συμπληρώσουν τις εκφράσεις του προσώπου σε φιγούρες στις οποίες έλειπαν τα χαρακτηριστικά του προσώπου προκειμένου να απεικονίσουν διαφορετικά συναισθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορούσαν να αναγνωρίσουν επιτυχώς τα συναισθήματα, αλλά δεν μπορούσαν να διαφοροποιήσουν τις εκφράσεις του προσώπου στα έργα που έπρεπε να συμπληρώσουν ώστε να φανεί το συναίσθημα (Jolley, 2010). Επίσης, μια άλλη έρευνα της Golomb (1992), εξέτασε παιδιά ηλικίας 6 με 12 χρονών ζητώντας τους να ζωγραφίσουν ένα χαρούμενο, ένα λυπημένο και ένα θυμωμένο άνθρωπο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες επικεντρώθηκαν στο πρόσωπο και συγκεκριμένα τροποποίησαν την γραμμή του στόματος. Επιπλέον,

συμπληρωματικά με τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας οι Morra, Caloni και D' Amico (1994) ζήτησαν από παιδιά ηλικίας 6 μέχρι 11 ετών να ζωγραφίσουν ένα χαρούμενο, ένα λυπημένο και ένα τρομαγμένο άνθρωπο. Και σε αυτή την περίπτωση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά επικεντρώθηκαν στην αλλαγή του στόματος. Συμπερασματικά, τα παιδιά στα πρώτα εκφραστικά σχέδια τους επιλέγουν τις κυριολεκτικές στρατηγικές και αλλάζουν κυρίως την έκφραση του προσώπου.

Σε έρευνα της Sayil (1998 οπ αναφ. στο Sayil, 2001) στην οποία δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να σχεδιάσουν ελεύθερα τα συναισθήματα χωρίς έτοιμα πρόσωπα, το συναίσθημα της χαράς ήταν το πρώτο το οποίο σχεδίαζαν με τις σωστές εκφράσεις του προσώπου και ακολουθούσαν ο θυμός, η λύπη και η έκπληξη. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που αναπαρέστησαν επιτυχώς τα συναισθήματα το πέτυχαν τροποποιώντας τις εκφράσεις του προσώπου και συγκεκριμένα αλλάζοντας τη γραμμή του στόματος. Για τη σχεδίαση της χαράς και της λύπης τα παιδιά σχεδίαζαν τη γραμμή του στόματος ως ανοδική καμπύλη και καθοδική καμπύλη αντίστοιχα, για το συναίσθημα του θυμού τα μεγαλύτερα παιδιά σχεδίαζαν το στόμα ζικ-ζακ και για το συναίσθημα του φόβου το στόμα ανοιχτό. Ο κυριολεκτικός τρόπος απεικόνισης των συναισθημάτων ,όπως αναφέρει η Cox (2005), επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά με την εξής ιεραρχική αναπαράσταση συναισθημάτων :την χαρά και την λύπη και στην συνέχεια τα άλλα τέσσερα βασικά συναισθήματα (φόβος, θυμός, έκπληξη, αηδία). Τα τελευταία 4 βασικά συναισθήματα δεν επιλέγονται να απεικονίζονται γιατί τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με την απεικόνιση τους. Υπάρχουν κάποιες υποθέσεις γιατί συμβαίνει αυτό και είναι οι εξής (Cox, 2005). Πρώτον, τα συναισθήματα αυτά δεν απεικονίζονται συχνά γιατί τα παιδιά μπορεί να μην καταλαβαίνουν ποια χαρακτηριστικά ταιριάζουν στο πρόσωπο του θυμωμένου, ενθουσιασμένου, τρομαγμένου και αηδιασμένου ανθρώπου (Skipper, 2001 οπ. αναφ.

στο Cox, 2005). Δεύτερον, τα παιδιά είναι εξοικειωμένα περισσότερο με την χαρά και την λύπη (Cox, 2005). Τρίτον, τα παιδιά μπορεί να είναι ικανά να αναγνωρίσουν το συναίσθημα αλλά να μην μπορούν να το απεικονίσουν κατάλληλα (Brigdes, 1932 όπ. αναφ. στο Cox, 2005). Τέταρτον, μόνο με την τροποποίηση του στόματος το παιδί δεν μπορεί να πετύχει την απεικόνιση όλων των βασικών συναισθημάτων όπως για παράδειγμα να αναπαραστήσει το θυμό τροποποιώντας μόνο το στόμα (Sayil, 1997 όπ αναφ. στο Cox, 2005). Τέλος, τα παιδιά μαθαίνουν να αναπαριστούν συναισθήματα με βάση κάποια σύμβολα. Για παράδειγμα, ένα σύμβολο για να αναπαραστήσεις ένα χαρούμενο πρόσωπο είναι η πάνω καμπύλη γραμμή για το στόμα. Αντίστοιχα, μια κάτω καμπύλη για την λύπη. Για να πετύχουν όμως τον θυμό και τον φόβο επιτυχώς θα πρέπει να αλλάξουν τα φρύδια εκτός από το στόμα. Αυτό συμβαίνει δύσκολα καθώς η Sayil (2001) παρατήρησε ότι μόνο μερικά παιδιά ηλικίας 6 με 8 χρονών αλλάζουν τις γραμμές των φρυδιών για να απεικονίσουν κάποιο συναίσθημα. Πριν από την ηλικία των 8 ετών δύσκολα εντάσσουν τα φρύδια στο σχέδιό τους ώστε να εκφράσουν μέσα από το σχέδιο τον θυμό καθώς δεν γνωρίζουν τις εικονογραφικές συμβάσεις και δεν μπορούν να ανακαλέσουν ανθρώπους που ένιωσαν αυτά τα συναισθήματα ώστε να αναπαραστήσουν με τον κατάλληλο τρόπο το κάθε συναίσθημα.

Εν κατακλείδι, οι κυριολεκτικές στρατηγικές εμφανίζονται από νωρίς αλλά τα μικρότερα παιδιά επιλέγουν μόνο να τροποποιήσουν την γραμμή του στόματος. Ωστόσο, δεν μπορούν όλα τα συναισθήματα να απεικονιστούν αποτελεσματικά μόνο με την τροποποίηση του στόματος αλλά χρειάζεται συνδυασμό και με άλλες τροποποιήσεις που εμφανίζονται αργότερα.

### **2.3.2 Μεταφορικές στρατηγικές**

Στο εκφραστικό παιδικό σχέδιο υπάρχουν και οι μη κυριολεκτικές ή μεταφορικές στρατηγικές (Jolley, 2010). Οι μεταφορικές στρατηγικές σχετίζονται με τον τρόπο που ο παρατηρητής αντιλαμβάνεται την εικόνα, και συγκεκριμένα το απεικονιζόμενο συναίσθημα. Δηλώνονται με έμμεσο τρόπο και κυρίως με σύμβολα στα οποία το παιδί πρέπει να μνηθεί. Οι μη κυριολεκτικές στρατηγικές ή αλλιώς μεταφορικές στρατηγικές μπορούν να επιτευχθούν με δύο διαφορετικούς τρόπους, δηλαδή με τις στρατηγικές του περιεχομένου και τις αφηρημένες στρατηγικές. Ένας τρόπος μεταφορικής έκφρασης είναι του περιεχομένου και επιτυγχάνεται για παράδειγμα με ένα ανθισμένο δέντρο που υποδηλώνει καλή διάθεση, ενώ αντίθετα ένα δέντρο που δεν είναι ανθισμένο δηλώνει την αρνητική διάθεση. Από την άλλη πλευρά, οι αφηρημένες στρατηγικές, επιτυγχάνονται για παράδειγμα με ανοδικές καμπύλες και φωτεινά χρώματα που υποδηλώνουν θετική διάθεση ενώ καθοδικές καμπύλες και μαύρα χρώματα υποδηλώνουν αρνητική διάθεση. Τέλος, μερικές φορές οι στρατηγικές περιεχομένου και οι αφηρημένες συνδυάζονται.

#### **2.3.2.1 Στρατηγικές του περιεχομένου**

Ο μεταφορικός τρόπος απεικόνισης με βάση το περιεχόμενο επιτυγχάνεται με την χρήση μεταφορικών στοιχείων για την απεικόνιση του κάθε συναισθήματος. Για παράδειγμα, ένας ήλιος με ένα ανθισμένο δέντρο δείχνει το συναίσθημα της χαράς, ενώ μια άγονη γη με σύννεφα δηλώνει μια καταθλιπτική διάθεση. Στην στρατηγική του περιεχομένου, ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί καθημερινά θέματα από την ζωή για να αποδώσει εκφραστικό νόημα. Η στρατηγική του περιεχομένου επιτυγχάνεται προσθέτοντας στοιχεία όπως κτίρια, στοιχεία στο περιβάλλον, αντικείμενα αλλά

ακόμα και τροποποιώντας την στάση του σώματος (π.χ. μέσω των άκρων), για παράδειγμα τα χέρια προς τα πάνω χρησιμοποιούνται συνήθως για το συναίσθημα της χαράς, σε αντίθεση με τα σταυρωμένα χέρια ή τα χέρια κοντά στο σώμα που αποτελούν στοιχείο για την απεικόνιση της λύπης (Misailidi & Bonoti, 2014). Επίσης, η χρήση λεπτομερειών, οι αναλογίες, η θέση, η χωρική διάταξη, το βάθος και η προοπτική είναι άλλοι τρόποι απεικόνισης στρατηγικών του περιεχομένου (Cox, 2005. Jolley, 2010). Τέλος, ο μεταφορικός τρόπος περιεχομένου επιτυγχάνεται και με την προσθήκη και άλλων ανθρώπων και με τη χρήση λέξεων ή διαλόγων οι οποίοι βοηθούν στην απεικόνιση του συναισθήματος.

Ο Ives (1984) βρήκε ότι οι στρατηγικές του περιεχομένου δεν εμφανίζονται νωρίτερα από την ηλικία των 16 ετών. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά πρέπει πρώτα να συλλάβουν την έννοια της μεταφοράς καθώς σχετίζεται άμεσα με την λεκτική μεταφορά και μετά να προχωρήσουν στην χρήση των στρατηγικών του περιεχομένου (Barlow, Cox & Jolley, 2003 οπ αναφ. στο Jolley, 2010). Τέλος, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν την έκφραση του περιεχομένου σε μεγάλο βαθμό επηρεάζεται από το ρεπερτόριο θεμάτων που έχουν αναπτύξει (Jolley, 2010).

### **2.3.2.2 Αφηρημένες στρατηγικές**

Οι αφηρημένες στρατηγικές αποτελούν ένα είδος μεταφορικής στρατηγικής που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράζουν τα συναισθήματα τους έμμεσα, δηλαδή με σύμβολα που χρειάζονται αποκωδικοποίηση. Η μεταφορική έκφραση σε μια εικόνα, συγκεκριμένα μέσω της αφηρημένης στρατηγικής, χρησιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο με την γλωσσική μεταφορά (Jolley, 2010). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά



κατακτούν τις αφηρημένες στρατηγικές πολύ αργότερα στην εκφραστική σχεδιαστική τους πορεία και συγκεκριμένα μετά τις στρατηγικές του περιεχομένου.

Ο αφηρημένος τρόπος απεικόνισης αποτελεί έναν ακόμη τρόπο μεταφορικής απεικόνισης του συναισθήματος, ο οποίος εκφράζεται με την χρήση των τυπικών ιδιοτήτων μιας εικόνα δηλαδή την γραμμή (το σχήμα, το πάχος, την κατεύθυνση, την υφή και την σκίαση), το χρώμα και τη σύνθεση (τη χωρική διάταξη των στοιχείων στην σελίδα) (Jolley, 2010). Οι πιο βασικές μορφές που εμφανίζουν οι αφηρημένες στρατηγικές με βάση τους Winston, Kenyon, Lepine και Stewardson (1995) είναι η γραμμή, το χρώμα και το μέγεθος. Για την απεικόνιση θετικών συναισθημάτων, για παράδειγμα, τα παιδιά χρησιμοποιούν ανοιχτά χρώματα και λεπτές γραμμές και αυξάνουν το μέγεθος των φιγούρων, ενώ για την απεικόνιση των αρνητικών συναισθημάτων χρησιμοποιούν λιγότερα χρώματα και μειώνουν το μέγεθος των φιγούρων .

Σύμφωνα με τον Parsons (1987), οι αφηρημένες στρατηγικές δεν χρησιμοποιούνται πριν από την ηλικία των 9 ετών. Παρά το γεγονός ότι οι αφηρημένες στρατηγικές δεν χρησιμοποιούνται νωρίτερα από τα 9 χρόνια οι O'Hare και Cook (1983) βρήκαν ότι παιδιά ηλικίας 8 χρόνων μπορούν να ξεχωρίσουν την διαφορά της χρήσης του χρώματος μεταξύ πολλών έργων όπως και παιδιά ηλικίας 6 χρόνων μπορούν να ξεχωρίσουν ζωγραφίες με βάση την χρήση της γραμμής ενός καλλιτέχνη, αλλά δεν μπορούν να αναπαράγουν αυτό το έργο πριν την ηλικία των 11 ετών.

### 2.3.2.2.1 Η χρήση της γραμμής

Στις αφηρημένες στρατηγικές, η χρήση της γραμμής αξιοποιείται όταν η γραμμή εμφανίζεται πιο έντονη, πιο ελαφριά πατημένη, πιο αχνή, ευθεία, καμπύλη.

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι αφηρημένες στρατηγικές εμφανίζονται αργότερα καθώς το παιδί πρέπει πρώτα να κατανοήσει την μεταφορική χρήση τους, να αναγνωρίσει το συναίσθημα και στην συνέχεια να το αναπαραστήσει. Ο Ives (1984) εξέτασε την ικανότητα παιδιών ηλικίας 4 με 6 χρονών να παράγουν εκφραστικά σχέδια ζωγραφίζοντας διάφορα είδη δέντρων (με βάση την διάθεση), δηλαδή χαρούμενο, λυπημένο κτλ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποίησαν κυριολεκτικές στρατηγικές βάζοντας πρόσωπο στο δέντρο για να αναπαραστήσουν τις διάφορες διαθέσεις. Η χρήση των αφηρημένων στρατηγικών μέσω της γραμμής, δηλαδή πιο λεπτή, πιο χοντρή, πάνω καμπύλη και κάτω καμπύλη αυξανόταν με την ηλικία. Τα παιδιά ηλικίας 4χρόνωνέτειναν να χρησιμοποιούν ένα είδος αφηρημένης έκφρασης ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούσαν συνδυασμό από στρατηγικές για να αναπαραστήσουν τις διαφορετικές διαθέσεις. Ο Morra και οι συνάδελφοι του (1994) ζήτησαν από παιδιά ηλικίας 6 με 11 να ζωγραφίσουν ή έναν άνθρωπο ή ένα δέντρο ή ένα πλοίο. Το παιδί διάλεγε ένα θέμα και το απεικόνιζε χαρούμενο, λυπημένο και τρομαγμένο. Η ικανότητα να τροποποιούν το σχήμα και την γραμμή στα σχέδια αυξανόταν με την ηλικία, ειδικά μετά την ηλικία των 7 χρόνων. Ο άνθρωπος ήταν ο πιο εύκολα τροποποιήσιμος, μετά το δέντρο και μετά το πλοίο δείχνοντας ότι τα παιδιά πιο εύκολα χρησιμοποιούν κυριολεκτικές στρατηγικές, δηλαδή τροποποιώντας το πρόσωπο, για να αλλάξουν την διάθεση παρά μη κυριολεκτικές. Ακόμα και στο δέντρο και το πλοίο προστεθήκαν χαρακτηριστικά προσώπου δείχνοντας την ευκολία

για χρήση κυριολεκτικών στρατηγικών (μέσω της προσωποποίησης των ζώων και των πραγμάτων).

#### **2.3.2.2.2 Η χρήση του χρώματος**

Το χρώμα αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά που θεωρείται ότι αντανακλά τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων στα σχέδια των παιδιών. Στα πρώτα χρόνια της σχεδιαστικής τους πορείας, όπως αναφέρει η Golomb (1992), τα παιδιά μέχρι τα τέσσερα χρόνια χρησιμοποιούν το χρώμα με βάση την ιδιοσυγκρασία τους, ενώ μετά αρχίζουν και περιορίζονται στις ρεαλιστικές χρήσεις του χρώματος δηλαδή μπλε για ουρανό και μπαίνουν στα «μονοπάτια των στενών κανόνων» γεγονός που καταρρακώνει την δημιουργικότητα και την ελευθερία έκφρασης των παιδιών (Cox, 2005). Στην ηλικία των 6 με 8 ετών η χρήση του χρώματος είναι ρεαλιστική. Στην ηλικία των 7 χρόνων, με βάση τους Lowenfeld και Brittain (1970 οπ. αναφ. στο Cox, 2005), τα αντικείμενα χρωματίζονται όπως στην πραγματικότητα, ενώ μετά τα 14 χρόνια αρχίζουν και χρησιμοποιούν το χρώμα εκφραστικά. Γενικά, ο Guilford (1940 οπ αναφ. στο Cox, 2005) υποστήριξε ότι η χρήση των φωτεινών χρωμάτων για θετική διάθεση και η χρήση των σκούρων χρωμάτων για την αρνητική διάθεση υποδηλώνει μια βιολογική προδιάθεση.

Μια άλλη χρήση του χρώματος, παρατηρείται όταν τα παιδιά αναπαριστούν εμπειρίες που έχουν ζήσει και είναι φορτισμένες συναισθηματικά. Μια έρευνα της Golomb (1992), κατά την οποία έδωσε στα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα χαρούμενο και ένα τρομακτικό όνειρο, παρατηρήθηκε ότι για το χαρούμενο όνειρο ζωγράφισαν πάρτι γενεθλίων και για το τρομακτικό όνειρο φαντάσματα του Halloween. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιήθηκαν

φωτεινά χρώματα για το χαρούμενο όνειρο και σκούρα χρώματα για το τρομακτικό όνειρο. Πολλές φορές η επιλογή χρώματος δεν σχετίζεται με το συναίσθημα αλλά αν το χρώμα είναι κατάλληλο για το θέμα. Για παράδειγμα, μια πεθαμένη γάτα στο δρόμο αναπαρίσταται με σκούρο χρώμα γιατί ο δρόμος έχει σκούρο χρώμα, μια εικόνα με δελφίνια θα είναι μπλε γιατί τα δελφίνια ζουν μέσα στην θάλασσα.

Ο Zentner (2001) ζήτησε από παιδιά ηλικίας 3 με 4 χρονών να διαλέξουν ένα χρώμα για να ταιριάζει με μια χαρούμενη, με λυπημένη ή θυμωμένη έκφραση προσώπου. Φωτεινά χρώματα και κυρίως κίτρινο χρησιμοποιήθηκε για την χαρούμενη έκφραση και τα σκούρα χρώματα κυρίως μπλε για την λυπημένη έκφραση προσώπου. Βέβαια, παρά το γεγονός ότι παρατηρούμε να υπάρχει σταθερή χρήση χρώματος για το κάθε συναίσθημα (π.χ χαρούμενος κίτρινο) αυτό αλλάζει και με την ηλικία. Οι Alschuler και Hattwick (1947 οπ. αναφ στο Cox, 2005) βρήκαν ότι τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο ζεστά χρώματα ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά πιο ψυχρά χρώματα πχ μπλε πράσινο.

Επίσης, η χρήση του χρώματος σχετίζεται με συγκεκριμένα συναισθήματα που έχουν βιώσει τα παιδιά. Οι Boyatzis και Varghese (1993) βρήκαν μεγάλη ποικιλία στους λόγους επιλογής χρώματος με βάση κάποια προσωπική εμπειρία. Για παράδειγμα, μια κοπέλα ζωγράφισε ένα ροζ χαρούμενο πρόσωπο και όταν την ρώτησαν γιατί επέλεξε ροζ απάντησε ότι έχει ένα ροζ φόρεμα που της αρέσει πολύ. Μια άλλη κοπέλα ζωγράφισε ένα λυπημένο πρόσωπο με κόκκινο χρώμα γιατί θυμήθηκε την σταύρωση του Ιησού Χριστού πάνω στο τίμιο ξύλο που ήταν γεμάτος αίμα (κόκκινο).

Οι Burkitt, Barrett και Davis (2003) ζήτησαν από τα συμμετέχοντα παιδιά της έρευνας τους να διαλέξουν δέκα χρώματα που τους αρέσουν και να τα βάλουν στην

σειρά με βάση την προτίμησή τους. Στην συνέχεια, τους ζήτησαν να ζωγραφίσουν έναν καλό, έναν κακό και έναν ουδέτερο άνδρα, σκυλί και δέντρο. Βρέθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 4 με 11 χρονών επιλέγουν τα πρώτα χρώματα της αρεσκείας για να σχεδιάσουν τις φιγούρες καλών ανθρώπων, τα λιγότερο αγαπημένα χρώματα για να σχεδιάσουν τις φιγούρες των κακών ανθρώπων και για τις ουδέτερες φιγούρες επιλέγουν τα μεσαία χρώματα αρεσκείας τους (Burkitt et al., 2003). Μία πιθανή εξήγηση είναι ότι τα παιδιά επιλέγουν να χρησιμοποιούν τα χρώματα που δεν τους αρέσουν για τις αρνητικές φιγούρες στην προσπάθειά τους να δείξουν τη δυσαρέσκειά τους για τις συγκεκριμένες φιγούρες και αντίστοιχα για τις ουδέτερες φιγούρες.

Τέλος, παρατηρούμε την χρήση χρωμάτων με βάση τα κοινωνικά πρότυπα που προάγονται στην εκπαίδευση, δηλαδή τη χρήση κίτρινου και μαύρου για να απεικονίσουν τη χαρά και τη λύπη μαζί, ενώ το κόκκινο και το μπλε για πιο σύνθετα αλλά ταυτοχρόνως ανάμεικτα συναισθήματα. Η Burkitt (2000 οπ αναφ. στο Cox, 2005) μελέτησε τη χρήση και την επιλογή των χρωμάτων στα σχέδια των παιδιών τονίζοντας τη σημασία που έχουν στην κοινωνία μας και πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τη χρήση του χρώματος σε σχέση με ένα συναίσθημα. Βρήκε ότι τα παιδιά για να απεικονίσουν θετικές φιγούρες επιλέγουν χρώματα τα οποία είναι χαρακτηρισμένα από την κοινωνία ως «θετικά», ενώ για να σχεδιάσουν δυσάρεστες φιγούρες επιλέγουν χρώματα τα οποία δεν χαρακτηρίζονται ως «καλά» ή «κακά».

### **2.3.2.2.3 Η χρήση του μεγέθους**

Ένας άλλος τρόπος που χρησιμοποιούνται οι αφηρημένες στρατηγικές είναι μέσω της αλλαγής μεγέθους. Ένας λόγος που τα παιδιά αλλάζουν το μέγεθος είναι για

να δείξουν την συναισθηματική σημαντικότητα του απεικονιζόμενου προσώπου ή αντικειμένου (Lowenfeld & Brittain, 1970 όπ ανφ. στο Klepsch & Logie, 1982). Για παράδειγμα, η απεικόνιση των μελών της οικογένειας μπορεί να είναι μεγαλύτερου μεγέθους γιατί θεωρούνται σημαντικοί στην ζωή των παιδιών (Τόμας & Σιλκ, 1997).

Επίσης, οι Thomas, Chaigne και Fox (1989) διεξήγαγαν μια έρευνα με παιδιά ηλικίας 4 με 7 ετών και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι καλές φιγούρες σχεδιάστηκαν μεγάλες και οι κακές σχεδιάστηκαν μικρότερες από τις ουδέτερες. Διεξάχθηκαν παρόμοιες έρευνες με την απεικόνιση ενός καλού και κακού μήλου (Cox, 2005) και με την αντιγραφή του σχήματος ενός άντρα, ενός σκύλου και ενός δέντρου αποδίδοντας θετικά, ουδέτερα και αρνητικά χαρακτηριστικά (Burkitt et al., 2003). Και στην τελευταία περίπτωση, οι θετικές φιγούρες ήταν μεγάλες σε σχέση με τις ουδέτερες και οι αρνητικές ήταν μικρότερες από τις ουδέτερες φιγούρες.

## **2.4 Η ανάπτυξη των εκφραστικών στρατηγικών**

Η ανάπτυξη του εκφραστικού σχεδίου για κάθε παιδί συντελείται με διαφορετικούς ρυθμούς και προϋποθέτει το παιδί να γνωρίζει το συναίσθημα που πρέπει να σχεδιάσει, αλλά και να μπορεί να φανταστεί το περιεχόμενο του συναισθήματος και να το αποτυπώσει με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατανοητό από τους άλλους. Γενικά ισχύουσα κατάσταση είναι ότι το εκφραστικό σχέδιο βελτιώνεται με την ηλικία αλλά δεν ακολουθεί σταθερή ανάπτυξη (Jolley, 2010).

Η πρόοδος του εκφραστικού σχεδίου δεν ακολουθεί σταθερή πορεία. Οι Jolley, Fenn & Jones (2004) ζήτησαν από τα παιδιά ηλικίας 4 με 14 χρόνων να ζωγραφίσουν μια χαρούμενη, λυπημένη και θυμωμένη εικόνα και εξέτασαν τα σχέδια

ως προς την χρήση των εκφραστικών τεχνικών. Από την ηλικία των 4 με 5 και 9 με 11 ετών υπήρχε σημαντική βελτίωση στην χρήση των εκφραστικών τεχνικών αλλά από τα 5 έτη μέχρι τα 9 έτη και από τα 11 έτη έως τα 14 έτη υπήρξε μια στασιμότητα στην χρήση των εκφραστικών στρατηγικών. Από την άλλη, ο Ives (1984) παρατήρησε ότι δεν υπήρξε σημαντική βελτίωση σε παιδιά ηλικίας 7 με 11 ετών. Αυτό ενισχύεται από τους Gardner και Winner (1982), που πιστεύουν ότι τα παιδιά είναι ιδιαίτερα εκφραστικά αλλά υπάρχει μια πτώση της επίδοσης στην ηλικία των 7 με 8 ετών. Αυτό συμβαίνει, γιατί τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο του οπτικού ρεαλισμού σε αυτή την ηλικία και δεν δημιουργούν εκφραστικά σχέδια καθώς αναπαριστούν ότι βλέπουν και όχι ότι νιώθουν (Cox, 2005).

Σχετικά με τις εκφραστικές στρατηγικές, οι κυριολεκτικές στρατηγικές εμφανίζονται από την ηλικία των 4 με 5 ετών. Συγκεκριμένα, από την ηλικία των 4 έως 8 ετών τα παιδιά αλλάζουν στοιχεία στις εκφράσεις του προσώπου της φιγούρας (Cox, 2005). Η χρήση της κυριολεκτικής απεικόνισης συμπληρώνεται με την χρήση μεταφορικών στρατηγικών και συγκεκριμένα περιεχομένου μετά την ηλικία των 8 ετών.

Κατά τον Jolley (2010), η χρήση εκφραστικών στρατηγικών περιεχομένου αυξάνεται με την ηλικία καθώς αυξάνεται και το «σχεδιαστικό ρεπερτόριο» των παιδιών. Η ανάπτυξη των εκφραστικών σχεδίων των παιδιών σχετικά με την αλλαγή της στάση του σώματος των φιγούρων (Picard et al., 2007) ξεκινάει από την ηλικία των οκτώ ετών και μετά. Επίσης, από την ηλικία των 8 έως 14 ετών τα παιδιά ξεκινούν να εισάγουν και επιπλέον αντικείμενα στα σχέδιά τους (Jolley, 2010). Ο συνδυασμός κυριολεκτικών και μεταφορικών στρατηγικών ξεκινάει κατά την παιδική ηλικία και χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο κατά τη διάρκεια της εφηβείας όπου

πλέον οι έφηβοι κάνουν χρήση πιο εξελιγμένων τεχνικών μεταφορικής έκφρασης (Brechet, Baldy & Picard, 2009).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω πορείες εξέλιξης των εκφραστικών δεικτών, στην μελέτη των Misailidi και Bonoti (2014) βρέθηκε ότι η ηλικία των παιδιών δεν επηρεάζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν, καθώς τα παιδιά ήδη από την ηλικία των πέντε ετών και μετέπειτα ήταν ικανά να χρησιμοποιήσουν τόσο τις κυριολεκτικές όσο και τις μεταφορικές στρατηγικές. Γενικά, τα εκφραστικά σχέδια των παιδιών τείνουν να βελτιώνονται με την ηλικία, δηλαδή όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο μεγαλύτερη ποικιλία τεχνικών χρησιμοποιούν για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.



## **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Σε αυτό το κεφάλαιο, παρατίθεται το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Στην πρώτη ενότητα αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας. Στην συνέχεια, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις. Ακολουθεί η παρουσίαση του δείγματος και η διαδικασία που ακολουθήθηκε, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τέλος ο τρόπος κωδικοποίηση των σχεδίων.

### **3.1 Σκοπός της έρευνας**

Η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τα συναισθήματα που αποδίδουν τα παιδιά ηλικίας 8-12 ετών στον εαυτό τους και στον φίλο τους, μέσω των σχεδίων τους. Μελετάται, επίσης, ποιες εκφραστικές στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά στο σχέδιό τους, για να αποδώσουν αυτά τα συναισθήματα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θεωρούμε ότι μπορεί να διερευνηθεί το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την φιλία και πώς νιώθουν (θετικά ή αρνητικά συναισθήματα) τα παιδιά αυτής της ηλικίας για τον/την φίλο/η.

Η έρευνα αυτή αναμένεται να δώσει σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά απεικονίζουν το φίλο τους και αντιλαμβάνονται την έννοια της φιλίας. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την διεξαγωγή της, εκτιμάτε ότι θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις μας σχετικά με την φιλία στην παιδική ηλικία και την αποτύπωσή της στο σχέδιο.

## 3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Εξειδικεύοντας τον σκοπό της έρευνας, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Ποια συναισθήματα αποδίδουν τα παιδιά ηλικίας 8-11 χρόνων στο φίλο και στον εαυτό τους όταν απεικονίζονται μαζί;

2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Ποια συναισθήματα αποδίδουν τα παιδιά ηλικίας 8-11 χρόνων σε κάποιον που δεν είναι φίλος και στον εαυτό τους όταν απεικονίζονται μαζί;

3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Ποιες εκφραστικές στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά ηλικίας 8-11 ετών για να αποδώσουν το συναίσθημα στην σχεδιαστική αναπαράσταση του φίλου και του μη φίλου;

## 3.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Αναμένεται ότι, τα παιδιά θα αποδώσουν ποικίλα συναισθήματα, κυρίως θετικά, στον/ην φίλο/η τους αλλά και στον εαυτό τους όταν αυτός απεικονίζεται μαζί με τον φίλο και κυρίως αρνητικά συναισθήματα στον/την μη φίλο, όταν αναπαρίσταται με τον εαυτό.

Οι παραπάνω υποθέσεις διαμορφώθηκαν με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που έχει αναδείξει τα θετικά συναισθήματα που χαρακτηρίζουν τις φιλικές σχέσεις στην παιδική ηλικία.

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος (βλ. 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο), τα παιδιά που βρίσκονται σε αμοιβαίες σχέσεις αποδίδουν στον φίλο το συναίσθημα της

οικειότητας (Cole & Cole, 2011) και της στοργής (Dunn, 1999). Επίσης, τα παιδιά νιώθουν συμπάθεια για τον φίλο τους και αυτός θεωρείται και ως ένας αποφασιστικός παράγοντας για την δημιουργία και για την συντήρηση της φιλίας. Ακόμη, τα παιδιά νιώθουν ευχαρίστηση συμμετέχοντας σε συνεργατικό παιχνίδι (Rubin, 1980) και αποδίδουν στον φίλο συναισθήματα όπως υποστήριξη, αλληλοβοήθεια και συντροφικότητα (Dunn, 1999). Επίσης, τα παιδιά νιώθουν ενδιαφέρον για τον φίλο τους, τον βοηθούν σε θέματα που τον προβληματίζουν (Parker & Asher, 1989). Σίγουρα, νιώθουν χαρά όταν βρίσκονται μαζί με τον φίλο τους καθώς ένα παράδειγμα της σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρει ότι όταν τα παιδιά αποχωρίζονται νιώθουν θλίψη (Dunn, 1999). Ακόμα, στον φίλο αποδίδεται η αμοιβαιότητα των συναισθημάτων, και, κυρίως η αμοιβαία εμπιστοσύνη (Cole & Cole, 2011). Τέλος, έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά νιώθουν θετικά συναισθήματα για τον/την φίλο/η αν η φιλία που βρίσκονται είναι αντιλαμβανόμενη ως θετική (Στεφάνου, 2011) και αντίστοιχα αρνητικά συναισθήματα, αν η φιλία είναι αντιλαμβανόμενη ως αρνητική.

Όσον αφορά τις εκφραστικές στρατηγικές που αξιοποιούνται για την απόδοση των συναισθημάτων, υποθέτουμε ότι τα παιδιά θα χρησιμοποιήσουν περισσότερο στα σχέδιά τους την κυριολεκτική έκφραση, δηλαδή τις εκφράσεις του προσώπου, αφού πρόκειται για σχέδια ανθρώπων (Picard et al., 2007). Οι μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, δηλαδή το περιεχόμενο και η αφηρημένη έκφραση, αναμένεται να συνδυαστούν με την κυριολεκτική έκφραση, αλλά να μην χρησιμοποιηθούν μόνες τους (Picard et al., 2007).

### 3.4 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 παιδιά (16 κορίτσια και 19 αγόρια) που φοιτούσαν στη Β' ( $N=10$ , 6 αγόρια και 4 κορίτσια), στη Δ' ( $N=11$ , 6 αγόρια, 5 κορίτσια) και στην Ε' ( $N=14$ , 7 αγόρια και 7 κορίτσια) τάξη σε σχολείο της πόλης του Βόλου. Η κατανομή του δείγματος ανά φύλο και ηλικία φαίνεται στον Πίνακα 3.1.

**Πίνακας 3.1 Κατανομή δείγματος ανά φύλο και ηλικία**

Φύλο	8 χρονών	10 χρονών	11 χρονών
Αγόρια	6	6	7
Κορίτσια	4	5	7
Σύνολο	10	11	14

### 3.5 Διαδικασία και έργα

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2019. Αρχικά, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τη διεύθυνση του σχολείου και την ενημέρωσε για το σκοπό της έρευνας, το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Στη συνέχεια, αφού εξασφάλισε τις απαραίτητες άδειες καθορίστηκαν συγκεκριμένες ώρες συνεργασίας.

Η διαδικασία που ακολούθησε η ερευνήτρια για κάθε παιδί ήταν συγκεκριμένη. Το κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά σε έναν ήσυχο χώρο στο σχολείο. Αρχικά, η ερευνήτρια συμπλήρωνε τα δημογραφικά στοιχεία του παιδιού, δηλαδή το φύλο του και την ημερομηνία γέννησης του.

Μετά τη συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων, γινόντουσαν κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά προκειμένου αυτά να εξοικειωθούν με την έννοια της φιλίας αλλά και να αισθανθούν άνετα και να αποβάλλουν το άγχος. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: «έχεις κάποιον φίλο ή κάποια φίλη;», «τι κάνεις μαζί του;», «πώς νιώθεις για τον φίλο σου;», «τι σημαίνει/είναι για σένα η φιλία;».

Στην συνέχεια, ζητήθηκε από κάθε παιδί να δημιουργήσει δύο σχέδια (το σχέδιο του φίλου κι ένα σχέδιο ελέγχου), η σειρά των οποίων εναλλασσόταν. Τα μισά παιδιά ζωγράφιζαν πρώτο το σχέδιο ελέγχου (σχέδιο μη φίλου) και τα άλλα μισά το σχέδιο του φίλου. Η σειρά των έργων εναλλασσόταν ώστε να εξισορροπείται ανάμεσα στα δυο σχέδια οποιαδήποτε επίδραση μπορεί να έχει η πρώτη ή δεύτερη προσπάθεια. Ειδικότερα, στο πρώτο σχεδιαστικό έργο ζητήθηκε από τα παιδιά να απεικονίσουν έναν φίλο τους με την εξής οδηγία «*Ζωγράφισε μου εσένα με έναν/μια φίλο/η σου ώστε να μπορεί να καταλάβει κάποιος όταν βλέπει το σχέδιό σου πώς νιώθεις εσύ και πώς νιώθει εκείνος/η*». Στο δεύτερο σχεδιαστικό έργο ζητήθηκε από τα παιδιά να απεικονίσουν έναν που δεν είναι φίλος τους με την εξής οδηγία «*Ζωγράφισε μου εσένα με έναν/μια που δεν είναι φίλος/φίλη σου ώστε να μπορεί να καταλάβει κάποιος όταν βλέπει το σχέδιό σου πώς νιώθεις εσύ και πώς νιώθει εκείνος/η*» (σχέδιο ελέγχου). Για την διεξαγωγή της έρευνας, στα παιδιά δόθηκαν ένα μολύβι, μια γόμα και κηρομπογιές σε 11χρώματα (μαύρο, καφέ, ροζ, πορτοκάλι, κίτρινο, ανοιχτό πράσινο, σκούρο πράσινο, ανοιχτό μπλε, σκούρο μπλε, κόκκινο και άσπρο). Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν 2 λευκές κόλλες A/4 για κάθε παιδί. Τέλος, κατά την διάρκεια της εξέτασης, η ερευνήτρια καθόταν αμίλητη μέχρι να ολοκληρώσει το παιδί το έργο του.

### 3.6 Κωδικοποίηση δεδομένων

Αρχικά συγκεντρώθηκαν 70 σχέδια εκ των οποίων τα 35 απεικόνιζαν τον φίλο με τον εαυτό και τα υπόλοιπα 35 απεικόνιζαν τον μη φίλο με τον εαυτό. Στην συνέχεια, τα σχέδια κωδικοποιήθηκαν ως προς 1) τα συναισθήματα που εξέφραζαν, αν δηλαδή οι απεικονιζόμενες φιγούρες μετέδιδαν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα και 2) τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για να αποδώσουν το κάθε συναίσθημα.

Όταν οι φιγούρες εξέφραζαν θετικό συναίσθημα (π.χ. χαρά με την απεικόνιση χαμόγελου) το σχέδιο έπαιρνε 1 βαθμό, όταν οι φιγούρες εξέφραζαν αρνητικό συναίσθημα (π.χ. λύπη με την απεικόνιση του στόματος ως καθοδική γραμμή) το σχέδιο έπαιρνε 2 βαθμούς.

Επίσης, τα σχέδια των παιδιών αξιολογήθηκαν ως προς τις εκφραστικές στρατηγικές. Η παρουσία κυριολεκτικής απεικόνισης (τροποποίηση χαρακτηριστικών του προσώπου) βαθμολογήθηκε με 1 βαθμό, από την άλλη, αν δεν αξιοποιούνταν οι κυριολεκτικές τεχνικές το σχέδιο βαθμολογούνταν με 0. Με τον ίδιο τρόπο βαθμολογήθηκαν και οι μεταφορικές τεχνικές. Η παρουσία στρατηγικών του περιεχομένου (προσθήκη κειμένου, τοπίου κ.α) βαθμολογήθηκε με 1 βαθμό, από την άλλη, αν δεν αξιοποιούνταν οι στρατηγικές του περιεχομένου το σχέδιο βαθμολογούνταν με 0. Τέλος, η παρουσία των αφηρημένων στρατηγικών (προσθήκη χρώματος, αλλαγή μεγέθους και χρήσης γραμμών) βαθμολογήθηκε με 1 βαθμό, από την άλλη, αν δεν αξιοποιούνταν οι αφηρημένες τεχνικές τότε το σχέδιο βαθμολογούνταν με 0. Τέλος, τα δεδομένα περάστηκαν στο SPSS και κωδικοποιήθηκαν με βάση τις προηγούμενες μεταβλητές.

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

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρατίθεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Για τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν απόλυτες συχνότητες και σχετικές συχνότητες (ποσοστά %) με το πρόγραμμα του SPSS.

### **4.1 Ανάλυση προκαταρκτικών ερωτήσεων**

Στην αρχή της έρευνας, έγιναν κάποιες προκαταρκτικές ερωτήσεις στα παιδιά ώστε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των παιδιών για την φιλία και παράλληλα τα παιδιά να αποβάλλουν το στρες.

Στις προκαταρκτικές ερωτήσεις που έγιναν προκειμένου να εξοικειωθούν τα παιδιά με την έννοια της φιλίας, τα παιδιά ανέφεραν επαρκή παραδείγματα για την έννοια της φιλίας και φάνηκε ότι απολαμβάνουν τις φίλιες τους εκτός από ένα μικρό αριθμό παιδιών που εξέφρασε αρνητικά συναισθήματα για την φιλία. Στις απαντήσεις των παιδιών αναφέρθηκαν βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να υπάρχουν για να δημιουργηθεί και να συντηρηθεί μια φιλία όπως είναι η καλοπέραση, η συντροφικότητα, η εμπιστοσύνη, το παιχνίδι, η εκμυστήρευση πληροφοριών και η γειτνίαση. Πάρα το γεγονός ότι τα παιδιά ήταν ικανά να αναφέρουν μερικά από τα χαρακτηριστικά της φιλίας δεν μπορούσαν να ορίσουν ενδελεχώς την έννοια. Μάλιστα, κάποια παιδιά (5/35) απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν τι σημαίνει φιλία. Το 66% ήταν στην Β' τάξη και το 44% ήταν στην Δ' τάξη.

Οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση πως νιώθεις για τον φίλο σου εμπεριείχαν εξ' ολοκλήρου θετικά συναισθήματα (100%) αλλά στην ερώτηση τι σημαίνει φιλία για σένα οι ερωτήσεις ποίκιλαν. Η συντριπτική πλειοψηφία απέδωσε συναισθήματα αγάπης, χαράς και αρέσκειας στον φίλο γεγονός που επιβεβαιώνεται και στην συνέχεια στα σχέδια των παιδιών.

Όσον αφορά την σημασία της φιλίας, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο ορίστηκε η φιλία από τα παιδιά τα οποία έκαναν αναφορές στα συστατικά δημιουργίας και συντήρησης μιας φιλίας. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 4.1, τα βασικά χαρακτηριστικά που ανέφεραν στον ορισμό της φιλίας με ιεραρχική σειρά είναι η αμοιβαιότητα, η στήριξη, η στενή σχέση, η ασφάλεια και η εκμυστήρευση. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν αναμενόμενες καθώς όπως αναφέρθηκε και στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο της εργασίας τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποτελούν βάση για να «χτιστεί» μια φιλία. Στην συνέχεια, στις απαντήσεις των παιδιών ακολούθησε το συναίσθημα της αγάπης, της χαράς και της αρέσκειας. Ακολούθησε το παιχνίδι και η διασκέδαση. Τέλος, λίγα παιδιά επέλεξαν να ορίσουν την φιλία ως μια σχέση που βοηθάει τους ίδιους στην επίλυση προβλημάτων.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των παιδιών με βάση την ηλικία, παρατηρούμε ότι τα περισσότερα παιδιά της Β' Δημοτικού επέλεξαν να ορίσουν την φιλία ως αγάπη, χαρά και αρέσκεια. Μερικά παραδείγματα είναι τα εξής: «να υπάρχει πολύ-πολύ αγάπη», «αγάπη», «είναι σαν να είμαστε κολλητοί για πάντα». Τα παιδιά της Δ' και της Ε' τάξης προτίμησαν να ορίσουν την φιλία κυρίως ως αμοιβαιότητα, στήριξη, στενή σχέση, ασφάλεια και εκμυστήρευση, για παράδειγμα, «ότι μπορώ να μοιραστώ τα μυστικά και να λύσω απορίες», «τα πάντα», «το καλύτερο πράγμα στον κόσμο», «ένα πράγμα που δεν φεύγει από την καρδιά σου αν είναι πραγματική φιλία». Όπως φαίνεται, οι απαντήσεις των παιδιών αναφέρονταν σε βασικά συστατικά



ύπαρξης και συντήρησης της παιδικής φιλίας όπως για παράδειγμα το παιχνίδι, την εμπιστοσύνη και την αγάπη και όλα τα προαναφερθέντα.

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά ανέφεραν επαρκή παραδείγματα για τον ορισμό της φιλίας και τα χαρακτηριστικά της. Με αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με λέξεις που εκφράζουν συναισθήματα και η ερευνήτρια διαπίστωσε κατά πόσο οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στο θέμα. Αξίζει να αναφερθεί ότι 5 από τα 35 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν μπόρεσαν να ορίσουν επιτυχώς την έννοια της φιλίας. Τέλος, κάποια παιδιά απέδωσαν στην φιλία περισσότερα από ένα χαρακτηριστικό.

**Πίνακας 4.1. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αποδίδουν στην φιλία τα παιδιά με βάση την τάξη φοίτησης.**

	<b>Β' τάξη</b>	<b>Δ' τάξη</b>	<b>Ε' τάξη</b>
<b>Διασκέδαση/παιχνίδι</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>Επίλυση προβλημάτων/Βοήθεια</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Αμοιβαιότητα/Στήριξη/Στενή σχέση /Ασφάλεια/ Εκμυστήρευση</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>10</b>
<b>Αγάπη/Χαρά/Αρέσκεια</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Σύνολο</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>16</b>

## 4.2 Απόδοση συναισθημάτων στη φιγούρα του φίλου

Για να διερευνήσουμε αν τα παιδιά σχεδιάζουν με θετικά ή αρνητικά συναισθήματα το φίλο τους πραγματοποιήθηκε ανάλυση η οποία έδειξε ότι τα παιδιά αποδίδουν πιο συχνά θετικά συναισθήματα στον φίλο τους (88,6%) από ότι αρνητικά συναισθήματα (11,4%).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.2, τα παιδιά ζωγράφισαν τον φίλο τους αποδίδοντας του θετικά κυρίως συναισθήματα. Τα παιδιά που απέδωσαν θετικά συναισθήματα στο φίλο απεικόνισαν κυρίως το συναίσθημα της χαράς ενώ όσα απέδωσαν αρνητικά συναισθήματα επέλεξαν κυρίως το συναίσθημα της λύπης.

**Πίνακας 4.2. Συχνότητες και ποσοστά απόδοσης συναισθημάτων στη φιγούρα του φίλου**

Συναισθήματα	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Θετικά συναισθήματα	31	88,6
Αρνητικά συναισθήματα	4	11,4
Σύνολο	35	100

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.3, στα σχέδια απεικόνισης του φίλου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως κυριολεκτικές στρατηγικές (97,1%) αποδίδοντας χαμόγελο στη φιγούρα του φίλου, δηλαδή τα παιδιά τροποποίησαν το πρόσωπο και συγκεκριμένα το στόμα. Επίσης, το 68,6% χρησιμοποίησε και αφηρημένες στρατηγικές προσθέτοντας κυρίως χρώμα και σε κάποιες περιπτώσεις διαφορετικά μεγέθη φιγούρας μεταξύ φίλου και εαυτού και έντονες γραμμές. Όσον αφορά τις στρατηγικές του περιεχομένου που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για την αναπαράσταση

του φίλου, αυτές αξιοποιήθηκαν σε ποσοστό 91,4% προσθέτοντας τοπίο, αντικείμενα, κείμενο, ρουχισμό, κοντινές αποστάσεις μεταξύ των φιγούρων ή ακόμα και παραπάνω ανθρώπους. Μερικά από τα αντικείμενα που προσέθεσαν τα παιδιά ήταν καρδιές κόκκινες και ιδιαίτερα παιδιά της Ε' Δημοτικού συμπλήρωναν σχόλια όπως «BFFE», «για πάντα μαζί». Σχετικά με τις αποστάσεις των φιγούρων, όταν ο εαυτός ήταν με κάποιον φίλο τα χέρια των παιδιών ήταν ενωμένα και άλλες φορές ήταν μέσα σε καρδιά. Οι μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, δηλαδή του περιεχομένου και η αφηρημένη έκφραση, συνδυάστηκαν με την κυριολεκτική έκφραση και σπάνια χρησιμοποιήθηκαν μόνες τους. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιήθηκαν ιδιαίτερα οι κυριολεκτικές στρατηγικές σε συνδυασμό με στρατηγικές περιεχομένου.

**Πίνακας 4.3. Συχνότητες (και ποσοστά) χρήσης εκφραστικών στρατηγικές στη φιγούρα του φίλου**

Στρατηγικές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Κυριολεκτικές στρατηγικές	34	97,1
Στρατηγικές περιεχομένου	24	68,6
Αφηρημένες στρατηγικές	32	91,4
Σύνολο	35	100,0

### 4.3 Απόδοση συναισθημάτων στη φιγούρα του μη φίλου

Στο σχέδιο ελέγχου που ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους με έναν μη φίλο ώστε να φαίνεται τι νιώθουν τα παιδιά για αυτόν όταν βρίσκονται μαζί, τα συναισθήματα που απέδωσαν τα παιδιά στον μη φίλο ήταν τόσο θετικά (48,6 %) όσο και αρνητικά (51,4%) (Πίνακας 4.4). Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες απέδωσαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα στη φιγούρα του μη φίλου και συγκεκριμένα το συναίσθημα της λύπης.

**Πίνακας 4.4. Συχνότητες και ποσοστά απόδοσης συναισθημάτων στη φιγούρα του μη φίλου**

Συναισθήματα	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Θετικά συναισθήματα	17	48,6
Αρνητικά συναισθήματα	18	51,4
Σύνολο	35	100,0

Σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για να αποδώσουν το συναίσθημα στον μη φίλο, το 85,7% των παιδιών χρησιμοποίησε κυριολεκτικές στρατηγικές κυρίως μέσω της τροποποίησης του στόματος που απεικονιζόταν με ευθεία γραμμή που υποδήλωνε τη λύπη. Επίσης, στις κυριολεκτικές στρατηγικές, χρησιμοποίησαν και δάκρυα. Το 80.0% των παιδιών χρησιμοποίησε αφηρημένες στρατηγικές προσθέτοντας χρώμα και διαφορά στα μεγέθη των φιγούρων και το 82,9% τεχνικές περιεχομένου με χρήση πρόσθετων αντικειμένων, κείμενο ή ακόμα και ολόκληρο τοπίο ενώ οι φιγούρες ήταν απόμακρες σε σχέση με την απεικόνιση του εαυτού με έναν φίλο ή ακόμα και τα χέρια του μη φίλου με τον εαυτό ήταν απόμακρα ενώ του φίλου και του εαυτού ήταν ενωμένα (Πίνακας 4.5). Όσον αφορά τα σχόλια

που προσέθεσαν τα παιδιά, είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όπως για παράδειγμα το παρακάτω «θα με κάνεις φίλο;» που έλαβε την απάντηση «Ναι αλλά θα είμαστε για πάντα φίλοι;».

**Πίνακας 4.5. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης εκφραστικών στρατηγικών στη φιγούρα του μη φίλου**

Στρατηγικές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Κυριολεκτικές στρατηγικές	30	85,9
Στρατηγικές περιεχομένου	28	80,0
Αφηρημένες στρατηγικές	29	82,9
Σύνολο	35	100

#### **4.4 Απόδοση συναισθημάτων στη φιγούρα του εαυτού όταν βρίσκεται με τον φίλο**

Στη συνέχεια, εξετάστηκε ποια συναισθήματα αποδίδει το παιδί στη φιγούρα του εαυτού όταν βρίσκεται με τον φίλο. Όταν το παιδί συνυπάρχει μαζί με τον φίλο αποδίδει στον εαυτό του κυρίως θετικά συναισθήματα (94,3%), ενώ μόνο το 5,7% αποδίδει στον εαυτό του αρνητικά συναισθήματα. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.6, τα παιδιά αποδίδουν στον εαυτό τους κυρίως θετικά συναισθήματα, δηλαδή χαρά. Τα παιδιά που αποδίδουν αρνητικά συναισθήματα στον εαυτό τους όταν βρίσκονται με τους φίλους απεικονίζουν κυρίως τη λύπη. Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι παιδιά ηλικίας 8 με 12 χρονών επιλέγουν να αποδώσουν θετικά συναισθήματα στον εαυτό όταν βρίσκονται με τον φίλο τους.

**Πίνακας 4.6. Συχνότητες (και ποσοστά) απόδοσης συναισθημάτων στη φιγούρα του εαυτού όταν βρίσκεται με τον φίλο**

Συναισθήματα	Συχνότητα (f)	Ποσοστό(%)
Θετικά συναισθήματα	33	94,3
Αρνητικά συναισθήματα	2	5,7
Σύνολο	35	100,0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.7, τα παιδιά για να αποδώσουν στον εαυτό τους το κάθε συναίσθημα προτίμησαν κυρίως κυριολεκτικές στρατηγικές σε ποσοστό 94,4%. Στις κυριολεκτικές στρατηγικές, απέδωσαν στον εαυτό τους χαρά ή λύπη τροποποιώντας την γραμμή του στόματος αντίστοιχα για το κάθε συναίσθημα. Στην συνέχεια, το 88,6% χρησιμοποίησε στρατηγικές περιεχομένου για να αποδώσει συναίσθημα στον εαυτό του όταν βρίσκεται με τον φίλο. Τα περισσότερα παιδιά προσέθεσαν κυρίως ουρανό, δέντρα, αντικείμενα και ρουχισμό και κάποια άλλα κείμενα ή ζωγράρισαν τις φιγούρες σε κοντινή απόσταση. Τελευταίες, κατά σειρά, εμφανίζονται οι αφηρημένες στρατηγικές (65,7%). Τα 20/35 παιδιά προσέθεσαν χρώμα στα σχέδια τους ενώ 2/35 τροποποίησαν την γραμμή (σκιά και πάχος). Οι μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, δηλαδή το περιεχόμενο και η αφηρημένη έκφραση, συνδυάστηκαν με την κυριολεκτική έκφραση και σπάνια χρησιμοποιήθηκαν μόνες τους (1/35).

**Πίνακας 4.7. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης εκφραστικών στρατηγικών στη φιγούρα του εαυτού όταν βρίσκεται με τον φίλο**

Στρατηγικές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Κυριολεκτικές στρατηγικές	33	94,4
Στρατηγικές περιεχομένου	23	65,7
Αφηρημένες στρατηγικές	31	88,6
Σύνολο	35	100,0

#### **4.5 Απόδοση συναισθημάτων στη φιγούρα του εαυτού όταν βρίσκεται με τον μη φίλο**

Στον Πίνακα 4.8, παρατηρούμε ότι τα παιδιά όταν βρίσκονται με τον μη φίλο αποδίδουν στον εαυτό τους κυρίως θετικό συναίσθημα (51,4%), και πιο συγκεκριμένα το συναίσθημα της χαράς. Από την άλλη πλευρά, το 48,6% των παιδιών ζωγράφησε τον εαυτό του αποδίδοντάς του αρνητικό συναίσθημα. Το βασικό απεικονιζόμενο αρνητικό συναίσθημα ήταν η λύπη.

**Πίνακας 4.8. Συχνότητες και ποσοστά απόδοσης συναισθημάτων στη φιγούρα του εαυτού όταν βρίσκεται με τον μη φίλο**

Συναισθήματα	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Θετικά συναισθήματα	18	51,4
Αρνητικά συναισθήματα	17	48,6
Σύνολο	35	100,0

Στον Πίνακα 4.9, παρατηρείται ότι τα παιδιά για να αποδώσουν συναίσθημα στον εαυτό όταν βρίσκονται με τον φίλο προτίμησαν κατά βάση κυριολεκτικές στρατηγικές (88,6%). Συγκεκριμένα, τα παιδιά τροποποίησαν την γραμμή του

στόματος για να δηλώσουν την χαρά, ενώ για την θλίψη, εκτός από το στόμα προσέθεσαν και δάκρυα. Αμέσως μετά από τις κυριολεκτικές στρατηγικές, το 85,7% προτίμησε τις στρατηγικές του περιεχομένου για να αποδώσει στον εαυτό του το κάθε συναίσθημα. Τα παιδιά, σε αυτή την περίπτωση, προσέθεσαν κείμενο, τοπίο αλλά και ζωγράρισαν τις φιγούρες απόμακρες είτε απομακρύνοντας ολόκληρο το σώμα ή μόνο τα άκρα για παράδειγμα τα χέρια. Τέλος, κατά σειρά, ακολούθησαν οι αφηρημένες στρατηγικές που εμφανίζονται στο 80% των σχεδίων των παιδιών με σκοπό την αναπαράσταση του εαυτού με τον μη φίλο. Στις αφηρημένες στρατηγικές, παρατηρείται κυρίως η χρήση του χρώματος, η αλλαγή μεγεθών των φιγούρων και οι αλλαγές στην γραμμή (σκιά και πάχος). Οι μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, δηλαδή το περιεχόμενο και η αφηρημένη έκφραση, συνδυάστηκαν με την κυριολεκτική έκφραση και σπάνια χρησιμοποιήθηκαν μόνες τους (2/35).

**Πίνακας 4.9. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης εκφραστικών στρατηγικών στη φιγούρα του εαυτού όταν βρίσκεται με τον μη φίλο**

Στρατηγικές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Κυριολεκτικές στρατηγικές	31	88,6
Στρατηγικές περιεχομένου	28	80,0
Αφηρημένες στρατηγικές	30	85,7
Σύνολο	35	100



## 4.6 Σύγκριση απόδοσης συναισθημάτων μεταξύ φίλου και μη φίλου

Επιχειρώντας μια σύγκριση μεταξύ των συναισθημάτων που αποδίδουν τα παιδιά στον φίλο και τον μη φίλο, ο φίλος απεικονίζεται με περισσότερα θετικά συναισθήματα (88,6%) από ότι ο μη φίλος (48,6 %).

Αναφορικά με την χρήση των εκφραστικών στρατηγικών για την απεικόνιση του φίλου σε σύγκριση με την απεικόνιση του μη φίλου παρατηρηθήκαν κάποιες διαφορές. Οι κυριολεκτικές στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο στην απεικόνιση του φίλου (97,1%) σε σχέση με του μη φίλου (85,7%) όπως επίσης και του περιεχομένου όπου το 91,4% χρησιμοποιείσαι στρατηγικές του περιεχομένου για την απεικόνιση του φίλου και το 82,9% τις χρησιμοποίησε για την απεικόνιση του μη φίλου. Στις κυριολεκτικές στρατηγικές, τροποποίησαν κυρίως το στόμα δηλώνοντας την χαρά και στου περιεχομένου πρόσθεσαν αντικείμενα και άλλαξαν την απόσταση μεταξύ των φιγούρων. Οι αφηρημένες στρατηγικές εμφανίστηκαν περισσότερο στην απεικόνιση του μη φίλου (80,0%) σε σύγκριση με του μη φίλου (68,6%) με βασικό στοιχείο την χρήση του χρώματος.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, δηλαδή, ότι στην απεικόνιση του φίλου αποδίδονται περισσότερο θετικά συναισθήματά (88,6%) σε σχέση με του μη φίλου, επαληθεύουν την ερευνητική υπόθεση ότι τα παιδιά αποδίδουν θετικά συναισθήματα στον φίλο τους όταν βρίσκονται μαζί. Άρα, η ερευνητική υπόθεση, που διατυπώθηκε με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα, επαληθεύεται.

#### **4.7 Σύγκριση απόδοσης συναισθημάτων μεταξύ εαυτού που αναπαρίσταται με τον φίλο και εαυτό που αναπαρίσταται με τον μη φίλο**

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα του εαυτού όταν βρίσκεται με τον φίλο και του εαυτού όταν αναπαρίσταται με τον μη φίλο παρατηρούμε ότι τα παιδιά αποδίδουν στον εαυτό περισσότερο θετικά συναισθήματα όταν βρίσκονται με τον φίλο (94,3%) συγκριτικά με την απεικόνιση του εαυτού με τον μη φίλο(51,4%). Αναφορικά με τις στρατηγικές, παρατηρήθηκε, επίσης, ότι τα παιδιά, στο σχέδιο του εαυτού με τον φίλο χρησιμοποίησαν περισσότερο τις κυριολεκτικές στρατηγικές (94,4%) σε σύγκριση με το σχέδιο που απεικονίζει τον εαυτό με τον μη φίλο (88,6%). Επίσης, η μεταφορική στρατηγική του περιεχομένου φαίνεται να έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο στην απεικόνιση του εαυτού με τον φίλο (88,6%) σε σχέση με την απεικόνιση του εαυτού με τον μη φίλο (80,0%). Τέλος, ακολουθούν οι αφηρημένες στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιηθεί περισσότερο στην απεικόνιση του εαυτού με τον μη φίλο (80,0%) καθώς τα παιδιά χρησιμοποίησαν την απόσταση των φιγούρων για να δηλώσουν τα αρνητικά συναισθήματα, την γραμμή και το μέγεθος.

#### **4.8 Παραδείγματα ανάλυσης σχεδίου ως προς τα συναισθήματα και τις στρατηγικές**

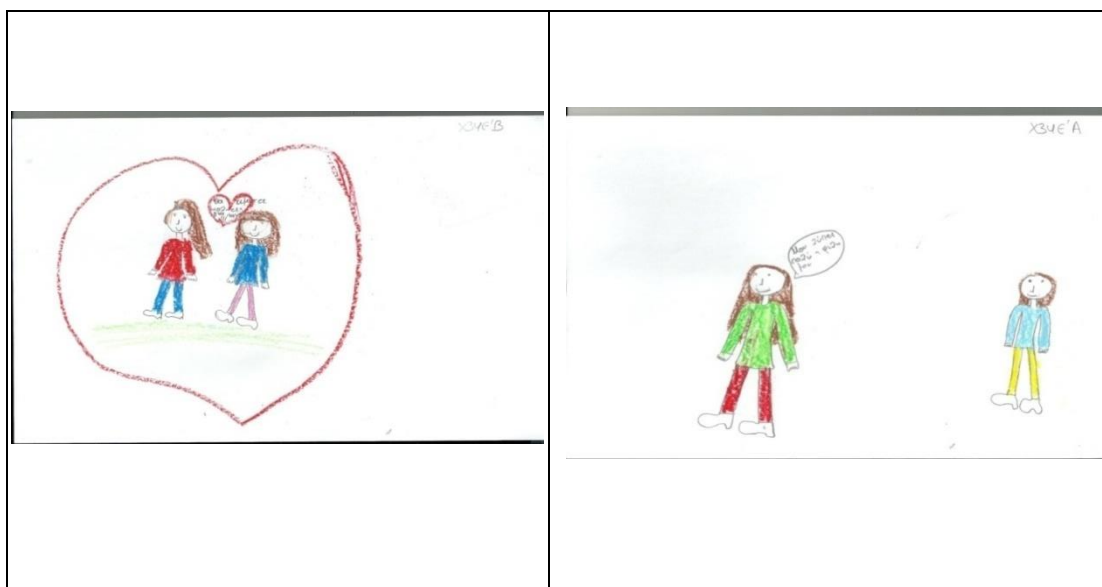
Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα σχέδια των παιδιών αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν με το σχέδιο ελέγχου, το οποίο ζητούσε από τα παιδιά να αναπαραστήσουν τον εαυτό τους με έναν μη φίλο. Με αυτόν τον τρόπο, εντοπίστηκαν διαφορές στα συναισθήματα των παιδιών για τον φίλο αλλά και τον

εαυτό όταν βρίσκεται με το φίλο αλλά και διάφορες στην χρήση των εκφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποίησαν τα παιδιά, για να εκφράσουν τα συναισθήματα.

Για παράδειγμα, μια μαθήτρια της Ε' τάξης, στο σχέδιο ελέγχου (Εικόνα 1) ζωγράφισε τον εαυτό της να μιλάει σε μια κοπέλα που είναι αρκετά απομακρυσμένη και με γυρισμένο το σώμα της από την άλλη μεριά σε σχέση με την ίδια την κοπέλα και να της λέει «μου λείπει πολύ η φίλη μου». Η ίδια η μαθήτρια φαίνεται χαρούμενη αλλά η άλλη η κοπέλα στην οποία απευθύνεται φαίνεται σαν να μην νιώθει κάτι. Η μαθήτρια, στο σχέδιο που αναπαρέστησε τον εαυτό της με έναν φίλο/η επέλεξε να αναπαραστήσει την ίδια με την φίλη της μέσα σε μια μεγάλη κόκκινη καρδιά. Μάλιστα, η μια λέει στην άλλη «θα είμαστε κολλητές για πάντα!!». Όταν ρωτήθηκε η μαθήτρια από που φαίνεται στο σχέδιο της ότι νιώθει έτσι απάντησε ότι «φαίνεται ότι θέλει να είμαστε για πάντα φίλες». Επίσης, έχει αξιοποιηθεί και η στάση του σώματος και σε αυτό το σχέδιο καθώς και οι δυο φιγούρες έχουν γυρισμένο το σώμα τους προς μια κατεύθυνση και φαίνονται ιδιαίτερα χαρούμενες.

Στο σχέδιο ελέγχου, φαίνεται ότι η μαθήτρια αξιοποιεί τις κυριολεκτικές στρατηγικές καθώς η ίδια νιώθει χαρά που φαίνεται από την γραμμή του στόματος που είναι καμπύλη ενώ στην άλλη φιγούρα το στόμα σχεδιάζεται με ευθεία γραμμή. Στο σχέδιο που αναπαριστά τον φίλο με τον εαυτό και οι δύο φιγούρες έχουν ως στόμα μια καμπύλη γραμμή προς τα πάνω και φαίνεται ότι χαμογελούν. Όσον αφορά τις στρατηγικές περιεχομένου, στο σχέδιο ελέγχου παρατηρείται απόσταση μεταξύ των δυο φιγούρων, έχει γραφτεί κείμενο που αναφέρει πόσο της λείπει η φίλη της. Στο σχέδιο με τον φίλο, η μαθήτρια έχει χρησιμοποιήσει την στρατηγική του περιεχομένου καθώς έχει ζωγραφίσει μια καρδιά που μέσα περιέχει δυο φιγούρες και γρασίδι. Επίσης, η μια φιγούρα λέει στην άλλη πώς νιώθει. Η απόσταση των φιγούρων σε σχέση με το σχέδιο ελέγχου είναι ελάχιστη. Στο σχέδιο ελέγχου, η

χρήση των αφηρημένων στρατηγικών περιορίζεται στην χρήση μόνο του χρώματος στον ρουχισμό των φιγούρων.

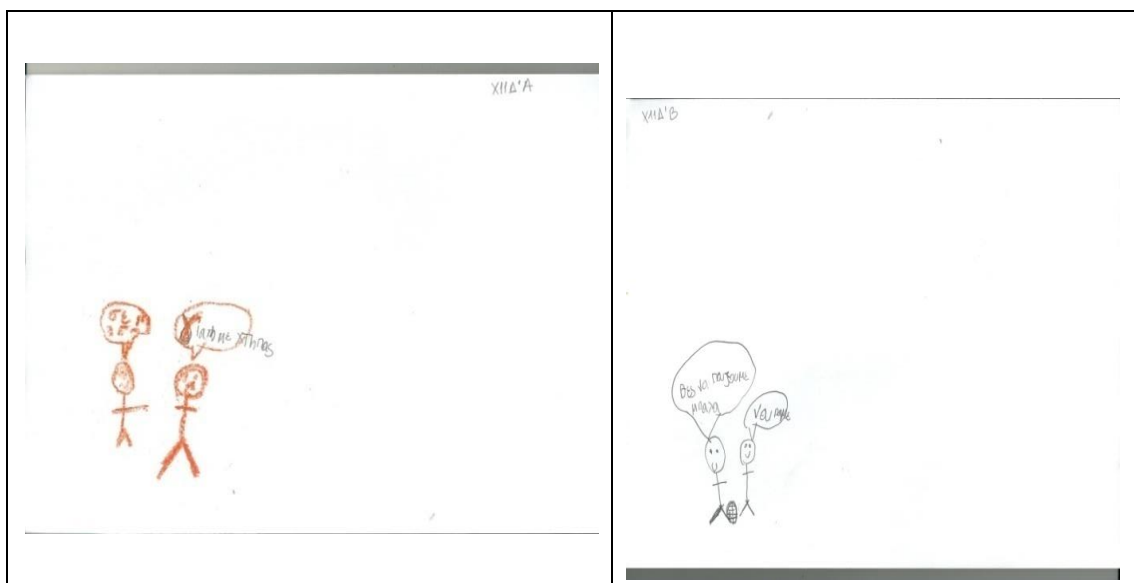


**Εικόνα 1. Σχέδια μαθήτριας Ε' τάξης για τον (α) εαυτό με φίλο και (β)εαυτό με μη φίλο**

Ένα άλλο σχέδιο μαθητή Δ' Δημοτικού φαίνεται να αναπαριστά τον μη φίλο ως κάποιον άνθρωπο που μπορεί να τον χτυπήσει (Εικόνα 2). Όταν ρωτήθηκε πώς νιώθει για τον φίλο σου στις προκαταρκτικές ερωτήσεις το παιδί απάντησε ότι δεν θέλω να τον χτυπήσω με προστατεύει όταν μαλώνουμε. Στο σχέδιο ελέγχου, που αναπαρέστησε εκείνον με ένα μη φίλο έγραψε κείμενο που λέει ο εαυτός «γιατί με χτυπάς». Στο σχέδιο που ζωγράφισε τον εαυτό του με τον φίλο του φαίνεται ότι νιώθει χαρούμενος και έχουν και μια συζήτηση «θες να παίξουμε μπάλα», «ναι πάμε».

Στο σχέδιο ελέγχου, ο μαθητής κάνει χρήση των κυριολεκτικών στρατηγικών και αυτό φαίνεται από την γραμμή του στόματος. Ο μη φίλος φαίνεται να νιώθει χαρά καθώς προσπαθεί να χτυπήσει το παιδί που ζωγράφισε αλλά το παιδί νιώθει θλίψη (το στόμα καθοδική καμπύλη γραμμή)με την κίνηση του μη φίλου. Στο σχέδιο με τον

φίλο, ο φίλος με τον εαυτό βρίσκονται κοντά ο ένας στον άλλον και παίζουν μπάλα. Η χαρά και των δύο φαίνεται από το στόμα καθώς είναι σχεδιάζεται με ανοδική καμπύλη γραμμή. Επίσης, στο σχέδιο ελέγχου αξιοποιείται και η στρατηγική του περιεχομένου καθώς υπάρχει κείμενο «γιατί με χτυπάς» και η μπάλα που θεωρείται πρόσθετο αντικείμενο. Στο σχέδιο με το φίλο, υπάρχει επίσης κείμενο «θες να παίξουμε μπάλα;». Στο σχέδιο ελέγχου, γίνεται χρήση και των αφηρημένων στρατηγικών καθώς υπάρχει το πορτοκαλί χρώμα.



**Εικόνα 2. Σχέδια μαθητή Δ' τάξη για τον (α) εαυτό με φίλο και (β) εαυτό με μη φίλο**

## **5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει μέσω του παιδικού σχεδίου τα συναισθήματα που αποδίδουν παιδιά ηλικίας 8-11 ετών στον/στην φίλο/η και στον/στην μη φίλο/η όταν αυτοί αναπαριστώνται με τον εαυτό. Επίσης, επιχείρησε να μελετήσει την χρήση των εκφραστικών τεχνικών στα συγκεκριμένα σχέδια των παιδιών. Το σχέδιο χρησιμοποιήθηκε ως μέσο απεικόνισης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την φιλία και στην έρευνα έλαβαν συνολικά μέρος 35 παιδιά ηλικίας 8 έως 11 ετών. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά όταν αναπαριστούν τον φίλο με τον εαυτό αποδίδουν κυρίως θετικά συναισθήματα στην φιγούρα του φίλου, ενώ όταν αναπαριστούν τον εαυτό με τον μη φίλο αποδίδουν κυρίως αρνητικά συναισθήματα στην φιγούρα του μη φίλου.

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί μια γενική αποτίμηση των ευρημάτων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, θα αναφερθούν οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που θα επιχειρήσουν να μελετήσουν περαιτέρω τα συναισθήματα των παιδιών για τους φίλους.

### **5.1 Απόδοση συναισθημάτων στο φίλο και στο μη φίλο**

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 8 με 11 ετών αποδίδουν στον φίλο κυρίως θετικά συναισθήματα. Τα παιδιά, επιβεβαιώνοντας τη σχετική υπόθεση, αλλά και προηγούμενες έρευνες (Dunn, 1999 · Στεφάνου, 2011) απέδωσαν κυρίως θετικά συναισθήματα στον φίλο όταν αυτός αναπαρίσταται με τον εαυτό και πιο συγκεκριμένα το συναίσθημα της χαράς. Αντίθετα, τα παιδιά απέδωσαν αρνητικά

συναίσθημα στον μη φίλο όταν βρίσκεται με τον εαυτό και κατά κύριο λόγο το συναίσθημα της λύπης.

Μέσα από τις προκαταρκτικές ερωτήσεις για την φιλία και τις διευκρινιστικές ερωτήσεις των σχεδίων αναδείχθηκαν κάποια χαρακτηριστικά συναίσθημα που νιώθουν τα παιδιά όταν αναπαριστούν τον εαυτό τους με τον φίλο. Βασικό συναίσθημα που αποδίδουν τα παιδιά στον φίλο είναι η ευχαρίστηση-χαρά, κυρίως καθώς παίζουν μαζί. Αυτό φαίνεται και από τα στοιχεία που χρησιμοποιούν στα σχέδιά τους όπως για παράδειγμα παιδική χαρά, μπάλα, κούνιες και άλλα. Μέσω του παιχνιδιού επίσης τα παιδιά εκτός από χαρά νιώθουν και διασκέδαση αλλά και συντροφικότητα. Έτσι, συμπεράνουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα ευρήματα του Rubin (1980) σχετικά με τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Ακόμα, ένα άλλο χαρακτηριστικό που αποδίδουν τα παιδιά στο φίλο είναι η αλληλοβοήθεια αλλά και γενικά η βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων (Gottman, 1983 οπ αναφ. στο Parker & Asher, 1989), όπως έχει βρεθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Dunn, 1999). Τέλος, τα παιδιά αποδίδουν στον φίλο το συναίσθημα της οικειότητας και της αμοιβαιότητας όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις τους (Cole & Cole, 2011).

Μέσω των σχεδίων των παιδιών, επίσης, αναδείχθηκαν και τα συναίσθημα που αποδίδουν τα παιδιά στον μη φίλο όταν αυτός αναπαρίσταται με τον εαυτό. Είναι αναμενόμενο, τα παιδιά να αποδίδουν κυρίως αρνητικά συναίσθημα στον μη φίλο, επιβεβαιώνοντας ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Στεφάνου, 2011). Επίσης, αναμενόμενο ήταν σχετικά με την φιγούρα του εαυτού στην απεικόνιση της με τον φίλο, τα παιδιά να επιλέξουν να αποδώσουν κυρίως θετικά συναίσθημα και συγκριμένα το συναίσθημα της χαράς. Στην απεικόνιση του εαυτού με τον μη φίλο, φαίνεται τα παιδιά να επέλεξαν να αποδώσουν στον εαυτό τους αρνητικά

συναίσθημα και συγκεκριμένα το συναίσθημα της λύπης. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με την Στεφάνου (2011), η οποία υποστήριξε ότι τα παιδιά ανάλογα με την ποιότητα φιλίας που βιώνουν αποδίδουν θετικό συναίσθημα στην φίλια υψηλής ποιότητας και αρνητικό συναίσθημα στην φίλια χαμηλής ποιότητας.

## **5.2 Εκφραστικές στρατηγικές για την απόδοση συναισθημάτων στο φίλο και στο μη φίλο**

Όσον αφορά τις εκφραστικές στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά, τόσο στο σχέδιο του φίλου όσο και στο σχέδιο του μη φίλου προτίμησαν να χρησιμοποιήσουν την κυριολεκτική έκφραση, δηλαδή την έκφραση του προσώπου. Αυτό, επιβεβαιώνει την πρόβλεψή μας καθώς σύμφωνα με την Picard και τους συνεργάτες της (2007), τα παιδιά όταν πρόκειται να αναπαραστήσουν ανθρώπους επιλέγουν κατά κύριο λόγο την κυριολεκτική έκφραση. Σχετικά με τις μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, δηλαδή του περιεχομένου και της αφηρημένης έκφρασης, αυτές συνδυάστηκαν με την κυριολεκτική έκφραση και σπάνια χρησιμοποιήθηκαν μόνες τους. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών συνδύασε την κυριολεκτική τεχνική με τις μεταφορικές τεχνικές. Και στα δυο σχέδια, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά προτίμησαν πρώτα τις κυριολεκτικές τεχνικές, στην συνέχεια τις τεχνικές του περιεχομένου και τέλος τις αφηρημένες τεχνικές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα έχει ο σχολιασμός των στρατηγικών περιεχομένου που χρησιμοποίησαν τα παιδιά στην αναπαράσταση του εαυτού με το φίλο. Τα παιδιά, όταν αναπαρέστησαν τον εαυτό με τον φίλο, επέλεξαν να προσθέσουν κείμενο που ανέφερε «BFFE», Α «θες να παίξουμε μπάλα;», Β «ναι θέλω», Π «περνάς ωραία;», Γ «τέλεια αφού είσαι ο



καλύτερος μου φίλος». Επίσης, έντυσαν τις φιγούρες με χρωματιστό ρουχισμό(το χρώμα ανήκει στις αφηρημένες στρατηγικές) που έγραφε BestFriends. Ακόμα, κάποια παιδιά της Δ' και της Ε' Δημοτικού επέλεξαν να βάλουν τις φιγούρες του φίλου και του εαυτού μέσα σε καρδιές. Επίσης, κάποιες φιγούρες απεικονίστηκαν σε κοντινές αποστάσεις η μια με την άλλη και σε ορισμένες περιπτώσεις είχαν πιασμένα χέρια. Το πλαίσιο που επέλεξαν να αναπαραστήσουν τα παιδιά ήταν κυρίως ευχάριστο για τα παιδιά, όπως για παράδειγμα, όταν παίζουν μπάλα, όταν παίζουν στην παιδική χαρά και όταν μιλούν μεταξύ τους χαριτολογώντας.

Για την απεικόνιση του μη φίλου, η χρήση των κυριολεκτικών στρατηγικών περιορίστηκε στην τροποποίηση του στόματος και σπάνια στην αλλαγή του σχήματος των φρυδιών ή ακόμα στην προσθήκη δακρύων. Σχετικά με τις μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές, τα παιδιά επέλεξαν να εντάξουν τις φιγούρες τους σε διάφορα τοπία (στρατηγικές περιεχομένου), για παράδειγμα στην φύση ή ακόμα και σε παιδικές χαρές αλλά τα παιδιά δεν έπαιζαν μεταξύ τους. Αναφορικά με τις στρατηγικές του περιεχομένου, παιδιά της Δ' και της Ε' Δημοτικού αναπαρέστησαν την φιγούρα του μη φίλου με τον εαυτό να βρίσκεται σε απόσταση σε σχέση με την αναπαράσταση του εαυτού με τον φίλο (που βρίσκονταν κοντά) και τα χέρια να είναι απομακρυσμένα και όχι ενωμένα. Σχετικά με τις στρατηγικές του περιεχομένου, παιδιά ηλικίας 9-11 ετών προσέθεσαν και κείμενο. Ενδεικτικά παραδείγματα «μου λείπει πολύ η φίλη μου», Α «γιατί με χτυπάς;» Β «σε μισώ», Γ «θα με κάνεις φίλο;», Δ « ναι αλλά θα είμαστε για πάντα φίλη». Επίσης, τα παιδιά προσέθεσαν ρουχισμό στις φιγούρες του μη φίλου και εαυτού και σε μια περίπτωση στο ρούχο μιας φιγούρας υπήρχε μέσα μια σπασμένη καρδιά στην μπλούζα. Συχνά, παιδιά της Δ' και της Ε' Δημοτικού επέλεξαν να αναπαραστήσουν τον μη φίλο και τον εαυτό σε μεγάλη απόσταση σε σχέση με την απεικόνιση του εαυτού με τον φίλο (αφηρημένη

τεχνική). Μάλιστα, κάποια έβαλαν και τοίχο μεταξύ των φιγούρων ή σχεδίασαν τα χέρια τους να πυροβολούν την άλλη φιγούρα. Σε αυτό το σημείο, φαίνεται ότι οι μεταφορικές στρατηγικές του περιεχομένου εξυπηρέτησαν τα παιδιά στην αποτελεσματικότερη απόδοση συναισθημάτων στις φιγούρες.

Συμπερασματικά, στα σχέδια των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο οι κυριολεκτικές στρατηγικές και στην συνέχεια οι μεταφορικές στρατηγικές.

### **5.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Ο βασικότερος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας εντοπίζεται στο γεγονός ότι το δείγμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε ήταν ιδιαίτερα μικρό ( $N=35$ ) και όχι αντιπροσωπευτικό. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε από μια μόνο περιοχή, της πόλης του Βόλου, γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει ή να αλλοιώσει τα αποτελέσματα της έρευνας. Επομένως, αν η έρευνα επαναλαμβάνονταν, θα ήταν καλό να επιλέγονταν μεγαλύτερο δείγμα και από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να καταλήξουμε σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Επιπλέον, λόγω του μικρού δείγματος της έρευνας (μόλις 35 άτομα) δεν μας επιτράπηκε να προβούμε σε περαιτέρω συγκρίσεις για παράδειγμα αναφορικά με το φύλο και την ηλικία.

Σχετικά με μεθοδολογικά ζητήματα, ένας άλλος σημαντικός περιορισμός είναι ότι στις διευκρινιστικές οδηγίες που δόθηκαν στα παιδιά δεν ζητήθηκε από τα παιδιά να ονοματίσουν ποια φιγούρα αναπαριστά το φίλο και ποια τον εαυτό όπως και στο σχέδιο αναπαράστασης του εαυτού με τον μη φίλο. Έτσι, η ταυτοποίηση των φιγούρων ήταν στην ευχέρεια της ερευνήτριας. Τέλος, ένα σημαντικό μειονέκτημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά το σχέδιο χωρίς να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους. Μέσω της χρήσης

ποικίλων μεθοδολογικών εργαλείων θα μπορούσαμε να αναδείξουμε σε μεγαλύτερο βαθμό τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την φιλία και πώς αυτές απεικονίζονταν στο σχέδιό τους.

## **5.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η συγκεκριμένη εργασία μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για μια σειρά ερευνών που να μελετούν τα συναισθήματα των παιδιών για τον φίλο με βάση την ποιότητα της εκάστοτε φιλίας ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επίσης, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια έρευνα που να εξετάζει την οικειότητα που υπάρχει μεταξύ εαυτού και καλύτερου φίλου και ποιες από τις δυο μεταφορικές τεχνικές (περιεχομένου ή αφηρημένες) χρησιμοποιούνται για να απεικονίσουν τον καλύτερο φίλο δείχνοντας πόσο οικεία νιώθει ο εαυτός μαζί του. Επίσης, μια άλλη προτεινόμενη σχετική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει μια μονόπλευρη και μια αμφίδρομη φιλία και τι συναισθήματα αποδίδουν τα παιδιά στον φίλο σε κάθε μια περίπτωση από αυτές.

## **5.5 Γενικά συμπεράσματα**

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία και τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι και σήμερα. Γενικά είναι αποδεκτό ότι η φιλία είναι καθοριστική και σημαντική στην ζωή του παιδιού και συνεπώς οι σημαντικοί άλλοι θα πρέπει να το γνωρίζουν και από μικρή κιόλας ηλικία να προσανατολίζουν τα παιδιά στην καλλιέργεια προσωπικών και φιλικών σχέσεων. Μέσω του σχεδίου τα παιδιά μπόρεσαν να μιλήσουν για τα σχέδιά τους, να μοιραστούν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους

και τις αντιλήψεις τους, για την φιλία που θεωρείται σημαντική για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το σχέδιο, σε αυτή την περίπτωση, μας βοήθησε χωρίς περαιτέρω ερωτήσεις να αντιληφθούμε ότι τα παιδιά νιώθουν χαρά όταν βρίσκονται με τον φίλο και λύπη όταν βρίσκονται με κάποιον μη φίλο. Ιδιαίτερα, στα παιδιά της Β' τάξης Δημοτικού που ντρεπόντουσαν ιδιαίτερα να μιλήσουν, το σχέδιο αποτέλεσε μέσο έκφρασης συναισθημάτων που δεν μπορούν να εκφράσουν με λόγια. Σημαντικό είναι ότι το σχέδιο σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει τα συναισθήματα που αποδίδουν τα παιδιά στον φίλο τους γεγονός που μπορεί να βοηθήσει και ψυχολόγους αλλά και άλλους επαγγελματίες ψυχικής υγείας που έχουν αναλάβει την συναισθηματική αγωγή του παιδιού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγοραστός, Δ. (2008). Ανάπτυξη Φιλιών Κατά την Παιδική Ηλικία. *Περιοδικό Ψυχολογείν*. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2019, από <http://www.psychologein.dagorastos.net>

Azmitia, M., & Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2, 202-221.

Αναγνωστάκη, Λ. (2008). Οι Σχέσεις Φιλίας των Παιδιών με τους Συνομηλίκους και η Σημασία τους για τη Φυσιολογική Συναισθηματική Ανάπτυξή τους. *Αθήνα: Παιδιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών*, 55(1), 32-37

Asher, R. S., & Parker, G. F. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 11-621.

Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλιά στη προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22(5), 640–648.

Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Ed.), *Cambridge studies in social and emotional development. The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 346–365). Cambridge University Press.

Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. Department of Psychological Sciences, Purdue University, West Lafayette, Indiana. *American Psychological Society*. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα <https://www.purdue.edu>

Bonoti, F., & Metallidou, P. (2010). Children's judgments and feelings about their own drawings. *Psychology, 1*, 329-336.

Borenstein, L. (1996). The development of friendship in childhood: A clinical conversation. *Child Adolescecent Social Work Journal, 13*, 213–224.

Bowker, J. C., Bukowski, W., Rubin, K.H., & Parker, J. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. & Lerner, R. (Ed), *Developmental Psychology: An Advanced Course* (pp. 141-180). New York: Wiley.

Bowker, J. C., Rubin, H. N., & Burgess, K. B. (2006). Behavioral Characteristics Associated with Stable and Fluid Best Friendship Patterns in Middle Childhood *Merrill-Palmer Quarterly, 52*(4), 671-93.

Boyatzis, C. J., & Varghese, R. (1993). Children's emotional associates with colors. *The Journal of Genetic Psychology, 155*(1), 77-85.

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.

Burgess, A. W., & Hartman, C. R. (1993). Children's drawings. *Child Abuse & Neglect, 17*, 161-168.

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). The effect of affective characterisation on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 565-584.

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Cole, M. & Cole, S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδάνος, Εκδόσεις: Αθήνα.

Cook, J. L., & Cook, G. (2010). Friendships During the Preschool and Childhood Years. *Pearson Allyn Bacon Prentice Hall*. Ανακτήθηκε από: [www.education.com/reference/article/friendships-preschool-childhood-years/](http://www.education.com/reference/article/friendships-preschool-childhood-years/)

Cox, M. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge: Cambridge University Press.

Damon, W. (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

Dunn, J. (1999). *Οι Στενές Προσωπικές Σχέσεις των Μικρών Παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Μετάφραση: Χριστίνα Παπαηλιού.

Dunn, J., & Slomkowski, C. (1992). Conflict and the development of social understanding. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Conflict in child and adolescent development* (pp. 70–92). New York: Cambridge University Press.

Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and Quality of Kindergarten Children's Friendships: Concurrent and Longitudinal Associations with

Child Adjustment in the Early School Years Infant Child, *Infant and Child Development*, 20(4), 365–386.

Fink, E., & Hughes, C. (2019). Children's friendships. *Psychologist*, 32, 28-31

Froming, W. J., Allen, L., & Jensen, R. (1985). Altruism, Role-Taking, and Self-Awareness: The Acquisition of Norms Governing Altruistic Behavior. *Child Development*, 56, 1123-1228.

Gardner, H., & Winner, E. (1982). First intimations of artistry. In S. Strauss (Ed.), *U-Shaped behavioral growth* (pp. 147–168). New York: Academic Press.

Gleason, T. R., & Hohmann, L. M. (2006). Concepts of real and imaginary friendships in early childhood. *Social Development*, 15, 128-144.

Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Los Angeles, CA: University of California Press.

Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*, (pp. 175-206). East Sussex

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1–13.

Ives, S. W. (1984). The development of expressivity in drawing. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 152–159.

Jolley, P. (2010). *Παιδί και εικόνα: Σχεδίαση και Κατανόηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

Jolley, R. P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(4), 545-567.



Klepsch, M., & Logie, L. (1982). *Children draw and tell: An introduction to the projective uses of children's human figure drawings*. New York: Brunner/Mazel.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081–1100.

Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103–1118.

Misailidi, P., & Bonoti, F. (2014). Children's use of expressive drawing strategies: The effects of mood, age and topic. *Early Child Development and Care, 184*(6), 882-896.

Morra, S., Caloni, B., & D'Amico, M. R. (1994). Working memory and the intentional depiction of emotions. *Archives de Psychologie, 62*, 71 –87.

Mannarino, A. P. (1980). The Development of Children's Friendships. In Foot, H.C. & Chapman A.J & Smith J.R, (Ed.). *Friendship and Social Relations in Children*, (pp. 45-48). New Brunswick (USA) and London (U.K). Transaction Publishers.

Niffenegger, J., & Willer, L. (1998). Friendship behaviors durinh early childhood and beyond. *Early Childhood Education Journal, 26*,95-99.

O'Hare, D., & Cook, D. (1983). Children's sensitivity to different modes of colour use in art. *British Journal of Educational Psychology, 53*, 267-277.

Parker, J. G. (1986). Becoming friends: Conversational skills for friendship formation in young children. In J. M. Gottman & J. G. Parker (ed.) *Conversations of friends: speculations on affective development* (p.p 103-138). New York Cambrigde university press.

Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: friendship interaction from early childhood to adolescence. In Berndt TJ, Ladd GW editors. *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley

Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Picard, D., Brechet, C., & Baldy, R. (2007). Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *Journal of Nonverbal Behavior*, 32, 243–257

Παύλου, Β. (2018). *Εικαστικές τέχνες και εκπαίδευση: Τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Rubin, Z. (1980). *Οι Φιλίες των Παιδιών: Ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί*. Αθήνα: Κουτσούμπος Α.Ε.

Sayil, M. (2001). Children's drawings of emotional faces *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 493–5

Smollar, J., & Youniss, J. (1982). Social Development Through Friendship. In Rubin, K.H& Ross, H.S, (Ed). *Peer Relationships and Social Skills in Childhood* (pp. 279-298). New York: Springer-Verlag.

Stephanou, G. (2011). Children Friendship: The role of Hope in Attributions, Emotions and Expectations. *Scientific Research*, 2(8), 875-888.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.  
Vaughn, B. E., Azria, M. R., Caya, L. R., Newell, W., Krzysik, L., & Bost, K. K., et al. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 36, 326–338.

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(4), 321–331.

Τόμας, Γ., & Σίλκ, Α. (1997). *Η Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Winston, A. S., Kenyon, B., Stewardson, J., & Lepine, T. (1995). Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Arts Research*, 21, 1-15.

Walker, D. I., Curren, R., & Jones, C. (2016). Good friendships among children: A theoretical and empirical investigation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 46( 3), 286– 309.

Zentner, M. R. (2001). Preferences for colours and colour-emotion combinations in early childhood. *DevelopmentalScience*, 4, 389-398.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Πρωτόκολλο έρευνας

Κωδικός παιδιού:

Όνομα:

Φύλο :

Ηλικία:

Ημερομηνία γέννησης:

Ημερομηνία εξέτασης:

### Προκαταρκτικές ερωτήσεις – Εξοικείωση με την έννοια της φιλίας:

1. Έχεις κάποιον φίλο ή κάποια φίλη;
2. Τι κάνεις μαζί του;
3. Πως νιώθεις για τον φίλο σου;
4. Τι σημαίνει/είναι για σένα ηφιλία;

**Σειρά Σχεδίασης:    A – B            B- A.**

#### **Σχέδιο Α(αναφοράς)**

Εντολή : Ζωγράφισε μου εσένα με έναν/μια που δεν είναι φίλος/φίλη σου ώστε να μπορεί να καταλάβει κάποιος όταν βλέπει το σχέδιο σου πως νιώθεις εσύ και πως νιώθει εκείνος/η.

#### **Σχέδιο Β**

Εντολή : Ζωγράφισε μου εσένα με έναν/μια φίλο/η σου ώστε να μπορεί να καταλάβει κάποιος όταν βλέπει το σχέδιο σου πως νιώθεις εσύ και πως νιώθει εκείνος/η.

### **Διευκρινιστικές ερωτήσεις Β**

Πώς νιώθεις εσύ για το φίλο σου;

Από πού φαίνεται στο σχέδιο σου ότι νιώθεις Χ;

Πώς νιώθει ο φίλος σου για σένα;

Από πού φαίνεται στο σχέδιό σου ότι ο φίλος σου νιώθει Χ;

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ

### ΦΙΛΟ/Η



Εικόνα 1. Σχέδιο 8χρονού αγοριού που περιέχει μεταφορικές στρατηγικές ( π.χ. χρώματα, τοπίο)

XISA' B



Εικόνα 2. Σχέδιο 9χρονού αγοριού που περιέχει μεταφορικές στρατηγικές (π.χ. μπάλα, χρώματα, τοπίο)

X33E'Β



Εικόνα 3. Σχεδιο 12χρόνου κοριτσιού που περιλαμβάνει κυριολεκτικές στρατηγικές (ανοδική καμπύλη γραμμή στο στόμα) και μεταφορικές στρατηγικές (πλαίσιο κειμένου, χρώμα, κοντινές αποστάσεις μεταξύ φιγούρων)





Εικόνα 4. Σχέδιο 9χρονού κοριτσιού που περιλαμβάνει κυριολεκτικές στρατηγικές (χαμόγελο) και μεταφορικές στρατηγικές (παιδική χαρά, χρώματα)

**ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΜΗ  
ΦΙΛΟ/Η**



Εικόνα 5. Σχέδιο 9χρονού αγοριού που περιλαμβάνει κυριολεκτικές στρατηγικές (στόμα καθοδική καμπύλη γραμμή) και μεταφορικές στρατηγικές (χρώμα, απόσταση φιγούρων, τοπίο)



Εικόνα 6. Σχέδιο 12χρονού κοριτσιού που περιλαμβάνει μεταφορικές στρατηγικές (πλαίσιο κειμένου, χρώματα)



Εικόνα 7. Σχέδιο 10χρονού κοριτσιού που περιλαμβάνει κυριολεκτικές στρατηγικές (χαμογελαστές φιγούρες) και μεταφορικές στρατηγικές (τοπίο με δέντρα)