



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

Πτυχιακή Εργασία:

«Το σχέδιο ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων και της σχέσης του παιδιού με τον/την εκπαιδευτικό στην προσχολική ηλικία»

Φοιτήτρια: Δωρίτα Μπόνη (Α.Μ.: 03592)

Επόπτριες: Φωτεινή Μπονότη
Ειρήνη Δερμιτζάκη

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνηση αλλά και στην έρευνα της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Κατ' αρχάς ευχαριστώ θερμά την πρώτη επιβλέπουσα μου, κα. Φωτεινή Μπονώτη, Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την εξαιρετική εποπτεία της, τη συνεργασία της, την καθοδήγηση της, την συνεχή υποστήριξη της αλλά και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε ώστε να αναλάβω την εκπόνηση αυτού του ιδιαίτερου θέματος. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την κα. Ειρήνη Δερμιτζάκη, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την πολύτιμη βοήθεια της επωφελές συμβουλές της.

Επίσης, ευχαριστώ πάρα πολύ τις διευθύντριες των νηπιαγωγείων αλλά και τους εκπαιδευτικούς του Δημοσίου Νηπιαγωγείου Ταλάς και του Στ' Δημοσίου Νηπιαγωγείου Πάφου για την εξαιρετική συνεργασία και την πολύτιμη βοήθεια τους στην διεκπεραίωση της ερευνητικής διαδικασίας εν καιρώ πανδημίας Covid-19. Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τα παιδιά των πιο πάνω νηπιαγωγείων για την θέλησή τους να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, του φίλους μου αλλά και γενικότερα όλους όσους ήταν δίπλα μου και με στήριζαν. Ιδιαίτερο ευχαριστώ στην οικογένεια μου που με στηρίζει σε κάθε μου βήμα και με ενθαρρύνει να συνεχίζω να πιστεύω στον εαυτό μου και να ακολουθώ αυτό που αγαπώ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ.....	8
1.1 ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	8
1.2 ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ	9
1.3 ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ.....	11
1.3.1 Κυριολεκτική έκφραση.....	13
1.3.2 Μεταφορική έκφραση.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΟΥ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	19
2.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	19
2.2 ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	21
2.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΩΣ ΜΕΣΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	32
4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	32
4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	33
4.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	33
4.3.1 Δείγμα έρευνας.....	33
4.3.2 Εργαλεία έρευνας.....	34
4.3.3 Ερευνητική διαδικασία.....	36
4.3.4 Ανάλυση δεδομένων	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	38
5.1 ΓΝΩΜΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	38
5.2 ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΡΕΣΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	39
5.3 ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΡΕΣΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	40
5.4 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΧΑΡΑΣ.....	41
5.5 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΛΥΠΗΣ	42
5.6 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΦΟΒΟΥ.....	44
5.7 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΘΥΜΟΥ	45
5.8 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΕΚΠΛΗΞΗΣ.....	46
5.9 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΠΕΡΗΦΑΝΕΙΑΣ.....	47
5.10 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΕΑΥΤΟΥ (ΠΑΙΔΙΟΥ) ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΟ Β	47
5.11 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΟ Β.....	48
5.12 ΤΡΟΠΟΙ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΦΙΓΟΥΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΟ Β.....	49
5.13 ΤΡΟΠΟΙ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΦΙΓΟΥΡΑ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΟ Β	52
5.14 ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ	55
5.15 ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ.....	56
5.16 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΜΕ ΚΛΙΜΑΚΑ STRS	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	60
6.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΕΔΩΣΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥΣ	60
6.2 ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	62
6.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	63
6.4 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	64
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει την σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών και των εκπαιδευτικών τους, διερευνώντας τις απόψεις των παιδιών μέσω των σχεδίων τους και των εκπαιδευτικών μέσω ερωτηματολογίων. Η ερευνήτρια ζήτησε από 42 παιδιά προσχολικής ηλικίας να σχεδιάσουν, αρχικά, ένα σχέδιο (σχέδιο αναφοράς), που να απεικονίζει ένα παιδί που δεν νιώθει/αισθάνεται τίποτα (δεν είναι ούτε χαρούμενο ούτε λυπημένο) και στην συνέχεια, ένα δεύτερο σχέδιο που να απεικονίζει το συγκεκριμένο παιδί μαζί με τον/την εκπαιδευτικό του ζωγραφίζοντας τους με τέτοιο τρόπο ώστε να φαίνεται πως αισθάνεται το παιδί όταν βρίσκεται με τον/την εκπαιδευτικό του αλλά και πως νιώθει ο/η εκπαιδευτικός του όταν βρίσκεται μαζί του. Επίσης, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων που διερευνούσε την άποψή τους για θέματα του σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο STRS (Student – Teacher Relationship Scale). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αποδίδουν θετικά συναισθήματα τόσο στον εαυτό τους, όσο και στον/στην εκπαιδευτικό τους όταν τους ζωγραφίζουν μαζί, καθώς το συναίσθημα που κυριάρχησε στις απεικονίσεις των παιδιών ήταν το συναίσθημα χαράς. Για την απεικόνιση του συναισθήματος οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν διάφορες εκφραστικές στρατηγικές, με πιο εμφανή την κυριολεκτική έκφραση η οποία αναφέρεται στην τροποποίηση των χαρακτηριστικών του προσώπου. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί με βάση τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν αναδεικνύουν και αυτοί από την δική τους πλευρά ότι αντιλαμβάνονται την σχέση που έχουν αναπτύξει με το κάθε παιδί ως θετική.

Λέξεις κλειδιά: συναισθήματα, διαπροσωπική σχέση παιδιού – εκπαιδευτικού, εκφραστικές στρατηγικές, παιδικό σχέδιο, προσχολική ηλικία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία διερευνάται αν μέσω του σχεδίου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τον/την νηπιαγωγό τους αλλά και γενικότερα να αποτυπώσουν τη σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Στόχος αυτής της έρευνας, είναι να παρουσιάσει τη δυνατότητα που δίνει το σχέδιο στα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα που νιώθουν για τον/την εκπαιδευτικό τους μέσω των εκφραστικών στρατηγικών του σχεδίου. Είναι σημαντικό, να διερευνηθεί η σχέση εκπαιδευτικού μαθητή διότι αυτή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό χώρο αλλά και στην επίδοσή του (Bombi, Cannoni, Galli & Di Norcia, 2020a). Επιπλέον, το σχέδιο για τα παιδιά είναι ένα εργαλείο με το οποίο μπορούν να απεικονίσουν τις σκέψεις τους, κάποια γεγονότα ακόμα και τα συναισθήματα που βιώνουν, ενώ παράλληλα αποτελεί και μια ευχάριστη δραστηριότητα με την οποία αναπτύσσουν την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Brechet & Jolley, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλουν σημαντικά σε θέματα ανάπτυξης του παιδιού τόσο κοινωνικόγνωστικά όσο και συναισθηματικά. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να φροντίσουν ώστε να αναπτύσσονται καλές και υγιείς σχέσεις με τους μαθητές μεταδίδοντας τους αισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης, συμπόνιας, αγάπης και κατανόησης (Χούπας, 2010).

Μέχρι σήμερα η σχέση δασκάλου-μαθητή έχει μελετηθεί σε έρευνες οι οποίες αξιοποίησαν κυρίως τη μέθοδο της παρατήρησης και των ερωτηματολογίων. Στην παρούσα έρευνα, θα μελετηθεί αυτή η σχέση μέσω της συλλογής σχεδίων παιδιών ηλικίας 4-6 ετών από δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία που θα απεικονίζουν τα συναισθήματα που νιώθουν εκείνα για τον/την νηπιαγωγό τους όταν είναι μαζί του αλλά και τα συναισθήματα που πιστεύουν ότι

νιώθει ο/η εκπαιδευτικός τους όταν βρίσκεται μαζί τους με βάση συγκεκριμένων ερωτήσεων που θα τους τεθούν. Επίσης, μέσω ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί των παιδιών θα κληθούν να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις για το κάθε παιδί ξεχωριστά.

Είναι φανερό, ότι το σχέδιο στην παιδική και συγκεκριμένα στην προσχολική ηλικία αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα με την οποία τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν μη λεκτικά εκφράζοντας τις ιδέες τους και τα συναισθήματα που νιώθουν (Vendeville, Blanc & Brechet, 2018). Για το λόγο αυτό η επιλογή του σχεδίου ως ερευνητικού εργαλείου θεωρείται κατάλληλη, καθώς αποτελεί μια οικεία δραστηριότητα για τα παιδιά αφού έρχονται σε επαφή μαζί του από πολύ μικρή ηλικία χρησιμοποιώντας αντίστοιχα εικαστικά υλικά για τη δημιουργία του. Στην ουσία το παιδικό σχέδιο, είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και σύμφωνα με τον Vygotsky, αποτελούν «ταξίδια γραφής», καθώς μέσω αυτού παρουσιάζουν τον ρεαλιστικό κόσμο με τον τρόπο που τον κατανοούν (Κυρίδης, & Βαμβακίδου, 2003).

Αν θα έπρεπε να απαντήσω για ποιους λόγους επέλεξα να ασχοληθώ με την εκπόνηση της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας θα έλεγα πως ήταν το ενδιαφέρον μου να μάθω περισσότερα για τον τρόπο που τα παιδιά εκφράζονται μη λεκτικά μέσω του παιδικού σχεδίου. Έτσι, λοιπόν αποφάσισα και εγώ όπως πολλοί άλλοι ερευνητές να πραγματοποιήσω μια έρευνα ώστε να ανακαλύψω πώς τα παιδιά θα εκφράσουν τα συναισθήματα που νιώθουν και πώς θα αναπαραστήσουν την σχέση τους με τον εκπαιδευτικό τους.

Ως προς το θεωρητικό περιεχόμενο που ακολουθεί το πρώτο κεφάλαιο της πτυχιακής εργασίας επικεντρώνεται στο παιδικό σχέδιο. Πιο αναλυτικά, αναφέρεται στο σχέδιο ως μέσο επικοινωνίας των παιδιών, στην έκφραση συναισθημάτων μέσω αυτού αλλά και λεπτομερώς στις τρεις εκφραστικές στρατηγικές που τα παιδιά χρησιμοποιούν για να αποδώσουν συναισθήματα στα σχέδιά τους. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις σχέσεις παιδιού-εκπαιδευτικού τονίζοντας αρχικά τον ρόλο που κατέχει ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας

στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού έπειτα, με ποιο τρόπο αναπτύσσεται η διαπροσωπική σχέση παιδιού – εκπαιδευτικού και τι συμβάλλει σε αυτό και τέλος τους παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά παρουσιάζει την χρησιμότητα του σχεδίου ως μέσο αξιολόγησης της σχέσης παιδιού – εκπαιδευτικού με αναφορές σε παρόμοιες σύγχρονες έρευνες όπως είναι των Bombi et al., 2020a, 2020b. Ακολουθεί το κεφάλαιο της έρευνας που αναφέρεται στους σκοπούς της παρούσας έρευνας, στα ερευνητικά ερωτήματα, στην μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, στο δείγμα της έρευνας και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, στην ερευνητική διαδικασία που ακολούθησε η ερευνήτρια και στην ανάλυση των δεδομένων.. Ακολούθως, παρουσιάζεται λεπτομερώς τα αποτελέσματα που προέκυψαν όσο αφορά τα σχέδια των παιδιών, το ερωτηματολόγιο των παιδιών, το συναίσθημα που απέδωσαν στο σχέδιο τους αλλά και τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν και έπειτα τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού. Στο τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται μια συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα. Επίσης γίνεται αναφορά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και προτείνονται θέματα μελλοντικών ερευνών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

1.1 ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Το παιδικό σχέδιο αναμφισβήτητα, είναι μια από τις πιο ευχάριστες δραστηριότητες των παιδιών αφού αρχίζουν να ασχολούνται με αυτό από μικρή ηλικία και πιο πολύ στην προσχολική ηλικία (Vendeville et al., 2018). Είναι εμφανές, ότι στην παιδική ηλικία δεν είναι τόσο εύκολο για τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να επικοινωνήσουν για καταστάσεις που βιώνουν με λεκτικό τρόπο έτσι καταλήγουν να χρησιμοποιούν το σχέδιο εφόσον για αυτά είναι μια δραστηριότητα που τα χαροποιεί πολύ (Brechet & Jolley, 2014). Με τον τρόπο αυτό, γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω σχεδιαστικών εικόνων παρά με τον προφορικό λόγο (Bonoti & Misailidi, 2006. Jolley, Fenn & Jones, 2004). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να εκφράζουν τα συναισθήματα που νιώθουν, την διάθεση τους αλλά και να επικοινωνούν για καταστάσεις μέσω του σχεδίου χρησιμοποιώντας κυριολεκτικές και μη κυριολεκτικές στρατηγικές (Misailidi & Bonoti, 2014).

Με βάση τους Atkinson, (2002) και Riley, (2004), «τα παιδικά σχέδια είναι ένα συμβολικό σύστημα που μεταφέρει πληροφορίες για τις συναισθηματικές και ψυχικές καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά» (Bonoti & Misailidi, 2016, σελ. 701). Είναι ένας δημιουργικός τρόπος που χρησιμοποιούν τα παιδιά αφενός για να απεικονίζουν ανθρώπους και αντικείμενα άψυχα και αφετέρου για να μεταφέρουν πληροφορίες για τα συναισθήματά

τους μέσω των εκφράσεων του προσώπου κυρίως στις μικρότερες ηλικίες (Brechet & Jolley, 2014). Τα περισσότερα παιδιά τείνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους απεικονίζοντας τα κυρίως με τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος όμως μπορούν να την απεικονίσουν και με άλλους τρόπους πιο έμμεσους (Picard, Brechet & Baldy, 2007). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αρκετοί ερευνητές και ψυχολόγοι έχουν επιλέξει να χρησιμοποιήσουν το σχέδιο ως μέσο αξιολόγησης των συναισθημάτων που νιώθουν τα παιδιά ακόμα και των καταστάσεων που βιώνουν. Επίσης, εκτός από τη συναισθηματική του διάσταση, το σχέδιο έχει μελετηθεί από διάφορους ερευνητές και ψυχολόγους όσο αφορά την γνωστική ανάπτυξη και τις κινητικές δεξιότητες του ατόμου δίνοντας τους σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη των παιδιών άλλα και για τον τρόπο που λειτουργούν και αντιδρούν σε διάφορους τομείς (Picard & Gauthier, 2012).

Επισημαίνεται ότι σημαντικός παράγοντας στην προσπάθεια των παιδιών να δείξουν τα συναισθήματά τους μέσω των σχεδίων είναι να έχουν αναπτύξει την συναισθηματική τους γνώση. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν τις εκφράσεις του προσώπου όταν κάποιος νιώθει χαρά ή όταν νιώθει θυμό ή λύπη, να γνωρίζουν συναισθηματικές καταστάσεις ώστε να μπορούν να αποτυπώσουν στο σχέδιό τους με «σωστό» τρόπο τα συναισθήματα που νιώθουν (Vendeville et al., 2018).

1.2 ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Τα παιδιά από την ηλικία του ενός έτους αρχίζουν να βιώνουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου και στην συνέχεια της ανάπτυξής τους αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και άλλα συναισθήματα όπως είναι η ζήλια, η υπερηφάνεια, η ντροπή και η ενσυναίσθηση (Feldman, 2019). Έχει αποδειχθεί ότι αρκετά από τα συναισθήματα που

νιώθει ένα παιδί μπορούν να εκφραστούν μέσω της σχεδιαστικής ικανότητας (Bonoti & Misailidi, 2006). Με βάση έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας επιλέγουν αρκετές φορές το σχέδιο για να εκφράσουν την ψυχολογική τους κατάσταση, δηλαδή τα συναισθήματα που νιώθουν ή ακόμη και καταστάσεις που έχουν βιώσει από κάποιο περιστατικό. Επιπλέον, αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει πως τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητά τους να απεικονίζουν τα συναισθήματά τους με την πάροδο του χρόνου, δηλαδή όσο μεγαλώνουν απεικονίζουν περισσότερα συναισθήματα και με πιο σαφές τρόπο (Bonoti & Misailidi, 2006).

Πέρα από αυτό, είναι σημαντικό, να γνωρίζουμε ότι όλα τα συναισθήματα που προαναφέρθηκαν απεικονίζονται στα σχέδια των παιδιών μέσω συγκεκριμένων εκφραστικών στρατηγικών (Misailidi & Bonoti, 2014). Αναλυτικότερα, τα παιδιά απεικονίζουν τα συναισθήματά τους είτε με κυριολεκτικές στρατηγικές στις οποίες περιλαμβάνοντας τα χαρακτηριστικά του προσώπου και η προσωποποίηση αντικειμένων και ζώων είτε, με μη κυριολεκτικές στρατηγικές όπως είναι τα χρώματα που θα επιλέξουν για να κάνουν το σχέδιό τους, το μέγεθος των αντικειμένων που απεικονίζουν, τα αντικείμενα που θα προσθέσουν, ο καιρός αλλά και η στάση του σώματος ενός ανθρώπου (Picard, et al., 2007). Ωστόσο, η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στην απεικόνιση συγκεκριμένων συναισθημάτων. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, δηλαδή από 3 ετών αναγνωρίζουν και αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματα χαράς, φόβου και λύπης και για αυτό το λόγο τα συγκεκριμένα συναισθήματα εμφανίζονται πιο συχνά και στα σχέδια τους. Επίσης, τα μικρά παιδιά στην απεικόνιση των συναισθημάτων τους χρησιμοποιούν περισσότερο κυριολεκτικές στρατηγικές ενώ με την πάροδο του χρόνου επιλέγουν πιο πολύ τις μη κυριολεκτικές στρατηγικές (Bonoti & Misailidi, 2015).

Από την άλλη, συναισθήματα όπως είναι η ζήλια, η υπερηφάνεια, η ντροπή και η ενσυναίσθηση είναι δύσκολο να απεικονιστούν από παιδιά μικρής ηλικίας και για το λόγο αυτό

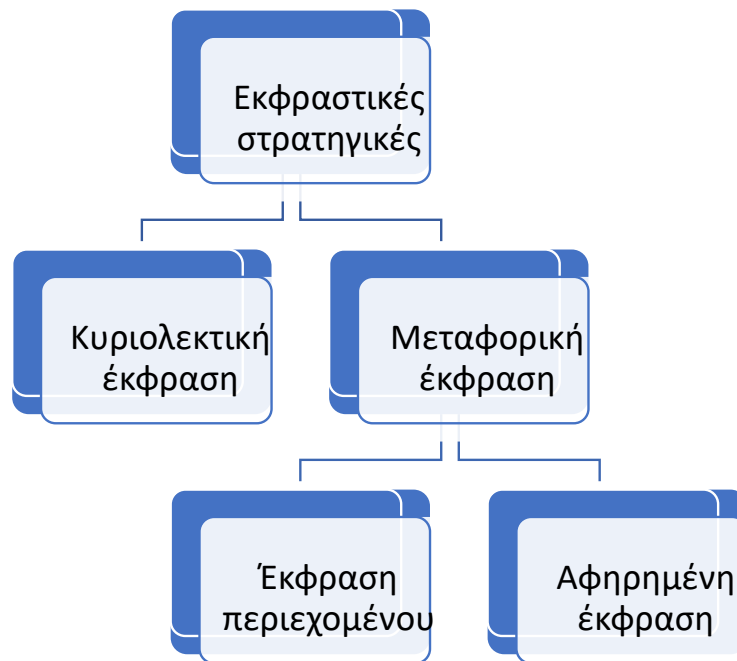
εμφανίζονται κυρίως στα σχέδια παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας. Ακόμη, αυτά τα συναισθήματα, δεν είναι εύκολο να απεικονιστούν με χαρακτηριστικά προσώπου και γι' αυτό τα παιδιά απεικονίζουν τα συγκεκριμένα συναισθήματα με μη κυριολεκτικές στρατηγικές όπως είναι η στάση του σώματος (Bonoti & Misailidi, 2015). Επιπρόσθετα, αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι το συναίσθημα της χαράς είναι το πρώτο που απεικονίζεται με περισσότερη ευκολία από τα παιδιά στα σχέδιά τους και έπεται το συναίσθημα της λύπης. Έπειτα, ακολουθούν συναισθήματα όπως ο θυμός, ο φόβος και τελευταία συναισθήματα όπως η ζήλια, η ντροπή, η υπερηφάνεια και η ενσυναίσθηση (Bonoti & Misailidi, 2006).

Είναι σημαντικό, να αναφερθεί ότι από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί όπως για παράδειγμα η έρευνα των Winston, Kenyon, Stewardson και Lepine, (1995), έχει γίνει αντιληπτό ότι τα παιδιά εκφράζουν πιο εύκολα τα συναισθήματα που νιώθουν απεικονίζοντας τα σε ανθρώπινη μορφή παρά σε κάποιο αντικείμενο δηλαδή, τους είναι πιο δύσκολο να εκφράσουν ένα συναίσθημα σε κάτι που είναι άψυχο όπως για παράδειγμα ένα δέντρο ή ένα σπίτι (Picard et al., 2007). Συνεπώς, με όσα προαναφέρθηκαν πιο πάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το σχέδιο είναι ένας τρόπος τον οποίο επιλέγουν τα παιδιά για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους όμως, για να καταφέρουν να απεικονίσουν το κάθε συναίσθημα σημαντικοί παράγοντας είναι η ηλικία των παιδιών και το θέμα πολλές φορές που τους ζητείται να σχεδιάσουν.

1.3 ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Είναι φανερό, ότι τα τελευταία χρόνια στο χώρο του παιδικού σχεδίου παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον από ερευνητές όσον αφορά τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να απεικονίσουν τα συναισθήματα τους στο χαρτί. Τα παιδιά για να εκφράσουν τα συναισθήματα τους μέσω του σχεδίου χρησιμοποιούν κάποιες στρατηγικές τις λεγόμενες εκφραστικές στρατηγικές (Bonoti & Misailidi, 2016). Οι εκφραστικές

στρατηγικές διακρίνονται σε δυο μορφές, την κυριολεκτική έκφραση και την μη κυριολεκτική έκφραση. Συγκεκριμένα η κυριολεκτική έκφραση αναφέρεται στην αποτύπωση του συναισθήματος μέσω των χαρακτηριστικών του προσώπου (Misailidi & Bonoti, 2014). Αντίθετα η μη κυριολεκτική έκφραση διακρίνεται σε έκφραση περιεχομένου η οποία αναφέρεται σε αντικείμενα, στον καιρό, στην στάση του σώματος του ανθρώπου αλλά την κατάσταση ενός αντικειμένου, και σε αφηρημένη έκφραση η οποία αναφέρεται στο μέγεθος (αύξηση ή μείωση) και στο χρώμα (Picard et al., 2007).



Σχήμα 1: Εκφραστικές στρατηγικές παιδικού σχεδίου

Αξιοσημείωτο είναι, το γεγονός ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την χρήση των εκφραστικών στρατηγικών. Οι παράγοντες αυτοί είναι η ηλικία των παιδιών, το θέμα που θα σχεδιάσουν αλλά και ο συναισθηματικός χαρακτηρισμός που δίνεται στο θέμα

(Misailidi & Bonoti, 2014). Πιο συγκεκριμένα, με βάση σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί (Buckalew & Bell, 1985. Cox, 2005. Zagorska, 1996) έχει βρεθεί ότι από την ηλικία των 4 ετών τα παιδιά χρησιμοποιούν κυριολεκτικές στρατηγικές και είναι σε θέση να αλλάζουν τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου προσώπου ώστε να απεικονίσουν ένα συγκεκριμένο συναίσθημα (Bonoti & Misailidi, 2006). Όσο αφορά τις μη κυριολεκτικές στρατηγικές, εμφανίζονται περισσότερο σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, περίπου στην ηλικία των 6-7 ετών και άνω. Συγκεκριμένα, τα παιδιά τείνουν να χρησιμοποιούν πρώτα τις στρατηγικές περιεχομένου και αργότερα τις αφηρημένες στρατηγικές διότι η χρήση στρατηγικών περιεχομένου αναπτύσσεται πιο γρήγορα. Επιπλέον, όσο αφορά τον παράγοντα της ηλικίας, τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερες εκφραστικές στρατηγικές μαζί για να απεικονίσουν μια διάθεση ή ένα συναίσθημα (Bonoti & Misailidi, 2015).

Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, η χρήση των εκφραστικών στρατηγικών από τα παιδιά επηρεάζεται και από το θέμα που πρόκειται να απεικονίσουν. Αυτό σημαίνει ότι, εάν για παράδειγμα τους δοθεί σαν θέμα να ζωγραφίσουν ένα έμψυχο ερέθισμα όπως είναι ο άνθρωπος ή ένα ζώο και ένα άψυχο ερέθισμα θα χρησιμοποιήσουν διαφορετικές εκφραστικές στρατηγικές για την απεικόνιση των δύο ερεθισμάτων. Ο τρίτος παράγοντας που επηρεάζει τις εκφραστικές στρατηγικές δεν είναι άλλος από το συναισθηματικό χαρακτηρισμό του θέματος, συγκεκριμένα, αφορά τα συναισθήματα που θα απεικονίσουν τα παιδιά. Με άλλα λόγια, τα παιδιά επιλέγουν άλλες στρατηγικές για να απεικονίσουν το συναίσθημα της χαράς και άλλες στρατηγικές για να απεικονίσουν το συναίσθημα του φόβου ή της ζήλιας (Misailidi & Bonoti, 2014).

1.3.1 Κυριολεκτική έκφραση

Ο άμεσος τρόπος που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να απεικονίσουν τα συναισθήματά τους ονομάζεται κυριολεκτική έκφραση. Συγκεκριμένα, η κυριολεκτική στρατηγική

αναφέρεται αποκλειστικά στην έκφραση του προσώπου (Picard et al., 2007). Έπειτα από σχετικές έρευνες που έχουν γίνει με βάση τα χαρακτηριστικά του προσώπου που χρησιμοποιούν τα παιδιά ώστε να απεικονίσουν τα συναισθήματά τους έχει διαπιστωθεί ότι για το συναίσθημα της χαράς τα παιδιά σχεδιάζουν πλατύ χαμογελαστό στόμα ή/και μάτια ανοιχτά με έντονες βλεφαρίδες. Για το συναίσθημα της λύπης τα παιδιά απεικονίζουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου με αναποδογυρισμένο στόμα ή/και φρύδια ανασηκωμένα (/ \) ή/και δάκρυα (Bonoti & Misailidi, 2006).

Όταν τα παιδιά θέλουν να απεικονίσουν το συναίσθημα του θυμού χρησιμοποιώντας την κυριολεκτική στρατηγική τότε, σχεδιάζουν το στόμα σε ευθεία γραμμή ή/ και ανασηκωμένα φρύδια (\ /) ή/και δόντια ενώ όταν απεικονίζουν το συναίσθημα του φόβου σχεδιάζουν τα μάτια ανοιχτά. Για το συναίσθημα της έκπληξης τα παιδιά ζωγραφίζουν στα χαρακτηριστικά του προσώπου ανοιχτό στόμα και ορθάνοιχτα μάτια. Όταν απεικονίζουν το συναίσθημα της αηδίας τότε τα παιδιά σχεδιάζουν το στόμα με μια γλώσσα που προεξέχει. Για το συναίσθημα της ντροπής παρατηρείται ότι τα παιδιά απεικονίζουν στο πρόσωπο κόκκινα μάγουλα και κλειστά μάτια. Όταν θέλουν να σχεδιάσουν την υπερηφάνεια, σχεδιάζουν το πρόσωπο με πολύ πλατύ χαμόγελο και ανοιχτά μάτια (Bonoti & Misailidi, 2015)

Αναφορικά με το συναίσθημα της ζήλιας βλέπουμε τα παιδιά στα σχέδιά τους να το αποτυπώνουν με στόμα ζιγκ-ζαγκ ή ανοιχτό ή να φαίνονται τα δόντια ή/και φρύδια συνοφρυωμένα (Λ). Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά επιλέγουν περισσότερο να απεικονίζουν τα συναισθήματα με το στόμα παρά με τα φρύδια (Sayil, 2001). Ακόμη, η χαρά και έπειτα η λύπη είναι από τα πρώτα και πιο εύκολα συναισθήματα που απεικονίζουν τα παιδιά και μετά ακολουθούν ο θυμός, ο φόβος, η έκπληξη, η αηδία, η ντροπή, η ζήλια και η υπερηφάνεια (Vendeville, Blanc, & Brechet, 2018).

1.3.2 Μεταφορική έκφραση

Η μεταφορική έκφραση είναι ο έμμεσος τρόπος με τον οποίο τα παιδιά απεικονίζουν τα συναισθήματά τους στο σχέδιο. Η μεταφορική έκφραση ή αλλιώς μη κυριολεκτική έκφραση διακρίνεται σε έκφραση περιεχομένου και αφηρημένη έκφραση (Picard et al., 2007). Τα παιδιά με την πρόοδο της ηλικίας τους χρησιμοποιούν περισσότερες μεταφορικές στρατηγικές, πιο συγκεκριμένα αναπτύσσουν την χρήση των μεταφορικών εκφραστικών στρατηγικών από την ηλικία των 6-7 ετών με τη χρήση των στρατηγικών περιεχομένου να εμφανίζεται πιο γρήγορα. Αξίζει να σημειωθεί όμως, ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας τα οποία βρίσκονται σε πειραματικές συνθήκες είναι σε θέση να χρησιμοποιούν μεταφορικές στρατηγικές και συγκεκριμένα αφηρημένες στρατηγικές όπως το μέγεθος και το χρώμα (Bonoti & Misailidi, 2015).

1.3.2.1 Έκφραση περιεχομένου

Η μεταφορική έκφραση περιεχομένου απεικονίζεται στο σχέδιο με την παρουσία αντικειμένων, με την κατάσταση των αντικειμένων, τον καιρό αλλά και την στάση του ανθρώπινου σώματος (Picard et al., 2007). Για την ακρίβεια, όσο αφορά την ένδειξη καιρού στα σχέδια των παιδιών είναι εμφανές ότι για να απεικονίσουν το συναίσθημα της χαράς σχεδιάζουν ένα ηλιόλουστο καιρό ενώ για το συναίσθημα της λύπης προσθέτουν σύννεφα ή/και βροχή ή/και καταιγίδα ή πεσμένα φύλλα. Με άλλα λόγια, ζωγραφίζουν τον καιρό της κάθε εποχής δηλαδή αν ζωγραφίσουν ένα καιρό που αντιστοιχεί με τον καιρό της άνοιξης τότε υποδηλώνεται το συναίσθημα της χαράς, ενώ όταν είναι χειμωνιάτικος καιρός ή καιρός τ φθινοπώρου με πεσμένα φύλλα τότε υποδηλώνεται το συναίσθημα της λύπης στις πλείστες περιπτώσεις (Picard & Gauthier, 2012).

Μέσω της έκφρασης περιεχομένου μπορούμε να κατανοήσουμε το συναίσθημα που απεικονίζει το σχέδιο ενός παιδιού και από την στάση του ανθρώπινου σώματος που ζωγράφησε. Για το συναίσθημα της χαράς τα παιδιά τείνουν να σχεδιάζουν τα χέρια του ατόμου

σηκωμένα προς τα πάνω ενώ για το συναίσθημα της λύπης τα χέρια του ατόμου είναι κοντά στο σώμα ή/και οι ώμοι προς τα κάτω (Picard et al., 2007). Εμφανής στα σχέδια των παιδιών, είναι και η παρουσία αντικειμένων τα οποία δείχνουν το συναίσθημα που εκφράζει το παιδί μη λεκτικά. Ειδικότερα, όταν τα παιδιά θέλουν να εκφράσουν μέσω του σχεδίου το συναίσθημα της χαράς, σχεδιάζουν αντικείμενα όπως ανθρώπους, λουλούδια, δώρα, μπαλόνια, πεταλούδες, πουλιά, ουράνιο τόξο κλπ. Όταν εκφράζουν τη λύπη τότε στο σχέδιο υπάρχουν αντικείμενα όπως είναι τα μαραμμένα λουλούδια, σπασμένο αυτοκίνητο, αράχνες κ.α. (Misailidi & Bonoti, 2014). Επίσης, τα παιδιά προσθέτουν κάποιες φορές και λέξεις ώστε να δείξουν καλύτερα το συναίσθημα που έχουν ζωγραφίσει. Επιπρόσθετα, μπορούμε να κατανοήσουμε ένα συναίσθημα από ένα παιδικό σχέδιο και μέσω της κατάστασης των αντικειμένων που είναι σχεδιασμένα. Δηλαδή, αν υπάρχει αύξηση των χαρακτηριστικών των αντικειμένων όπως πόρτες και παράθυρα αυτό υποδηλώνει τις περισσότερες φορές χαρά, ενώ όταν υπάρχει μείωση αντικειμένων ή/και καταστροφή των αντικειμένων όπως ένα κατεστραμμένο σπίτι τότε το συναίσθημα που απεικόνισε το παιδί στο σχέδιο του είναι λύπη (Picard et al., 2007).

1.3.2.2 Αφηρημένη έκφραση

Η χρήση της μεταφορικής αφηρημένης έκφρασης είναι πιο εμφανής σε μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά παρόλα αυτά υπάρχουν περιπτώσεις όπου σε πειραματικές συνθήκες γίνεται η χρήση τους και από παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών (Picard et al., 2007). Η αφηρημένη στρατηγική αφορά την αύξηση ή μείωση μεγέθους, την πρόσθεση ή αφαίρεση τουλάχιστον 3 χρωμάτων και τις γραμμές (Picard & Gauthier, 2012). Αναφορικά με το μέγεθος, τις περισσότερες φορές αν ζητηθεί στα παιδιά να σχεδιάσουν κάτι συναισθηματικά χαρούμενο τείνουν να αυξάνουν το μέγεθος του αντικειμένου ή του ανθρώπου που ζωγραφίζουν, ενώ όταν

τους ζητείται να σχεδιάσουν κάτι συναισθηματικά λυπημένο τότε παρουσιάζεται μια μείωση του μεγέθους του ανθρώπου ή του αντικειμένου (Picard et al., 2007).

Επίσης, όσον αφορά τη χρήση των χρωμάτων, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφέρουν ότι μπορούμε να κατανοήσουμε αν το σχέδιο είναι συναισθηματικά χαρούμενο λόγω της χρήσης τριών νέων χρωμάτων ενώ αν είναι συναισθηματικά λυπητερό από την μείωση τριών χρωμάτων (Brechet & Jolley, 2014). Σε αυτό το σημείο πρέπει να είμαστε αρκετά προσεκτικοί αφού το συμπέρασμα ότι υπάρχει πρόσθεση ή αφαίρεση 3 νέων χρωμάτων πρέπει να διατυπωθεί εφόσον γίνει σύγκριση με ένα αρχικό σχέδιο όπου το παιδί για παράδειγμα απεικονίζει ένα άνθρωπο που δεν αισθάνεται τίποτα.. Επιπλέον η εξαφάνιση χρωμάτων από το σχέδιο ή ακόμη και η χρήση μόνο του μαύρου χρώματος από το παιδί μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σχέδιο του εκφράζει το συναίσθημα της λύπης (Picard et al., 2007).

Τέλος, οι γραμμές αποτελούν μία ακόμη ένδειξη αφηρημένης εκφραστικής στρατηγικής. Στην ουσία παρατηρούμε την τονικότητα των γραμμών που έχουν αποτυπώσει τα παιδιά στο σχέδιό τους. Εάν το παιδί σχεδιάζει τη ζωγραφιά του με καμπύλες και απαλές γραμμές τότε είναι ένα σχέδιο που εκφράζει χαρά. Από την άλλη πλευρά, όταν το παιδί σχεδιάζει τη ζωγραφιά του με έντονες και απότομες γραμμές αυτό σημαίνει ότι το σχέδιο του εκφράζει λύπη (Brechet & Jolley, 2014). Έτσι λοιπόν, υιοθετώντας τις παραπάνω εκφραστικές στρατηγικές τα παιδιά αποτυπώνουν μέσω της σχεδιαστικής τους ικανότητας τα συναισθήματα που νιώθουν ή/και καταστάσεις που βιώνουν. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνήσουμε με ποιες εκφραστικές στρατηγικές θα αποδώσουν τα παιδιά τα συναισθήματα που νιώθουν για τον εκπαιδευτικό τους. Στον Πίνακα 1 (προσαρμογή από Picard et al., 2007) παρουσιάζονται αναλυτικά οι εκφραστικές στρατηγικές, οι ενδείξεις αλλά και οι περιγραφές που αντιστοιχούν στην κάθε στρατηγική οι οποίες χρησιμοποιούνται για την έκφραση συναισθημάτων στα σχέδια των παιδιών

Πίνακας 1: Εκφραστικές στρατηγικές με τις αντίστοιχες ενδείξεις και περιγραφή

Στρατηγική	Ένδειξη	Περιγραφή
Κυριολεκτική	Έκφραση προσώπου	Χαρά: Ανοικτά μάτια ή/και χαμογελαστό στόμα. Λύπη: Δάκρυα ή/και συνοφρυωμένο στόμα Θυμός: Στόμα ή φρύδια προς τα κάτω, ορατά δόντια Φόβος: Ανοικτό στόμα και ορθάνοικτα μάτια
Μεταφορική Περιεχομένου	Καιρός	Χαρά: Παρουσία ήλιου Λύπη: Παρουσία σύννεφων ή/και βροχής
	Αντικείμενα	Χαρά: Παρουσία αντικειμένων όπως λουλούδια, πουλιά, δώρα κ.λ.π Λύπη: Παρουσία αντικειμένων όπως σπασμένα αντικείμενα, μαραμένα λουλούδια κ.λ.π
	Στάση σώματος ανθρώπου	Χαρά: Τα χέρια του ανθρώπου απεικονίζονται σηκωμένα προς τα πάνω. Λύπη: Τα χέρια του ανθρώπου απεικονίζονται κοντά στο σώμα ή/και οι ώμοι προς τα κάτω Θυμός: Τα χέρια του ανθρώπου είναι ανασηκωμένα ή γροθιές Φόβος: Τα χέρια του ανθρώπου είναι σηκωμένα προς τα πάνω
Μεταφορική Αφηρημένη	Μέγεθος	Χαρά: Αύξηση μεγέθους τουλάχιστον κατά το 1/6 του ύψους ή της επιφάνειας Λύπη : Μείωση του μεγέθους τουλάχιστον κατά το 1/6 του ύψους ή της επιφάνειας
	Χρώμα	Χαρά: Πρόσθεση 3 τουλάχιστον νέων χρωμάτων Λύπη, Φόβος, Θυμός: Μείωση 3 τουλάχιστον νέων χρωμάτων ή χρήση μόνο του μαύρου χρώματος
	Γραμμές	Χαρά: Απαλές, καμπύλες γραμμές Λύπη, Φόβος, Θυμός: Απότομες γραμμές

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΟΥ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το νηπιαγωγείο, είναι ο πρώτος σχολικός χώρος με τον οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί και εκεί αναπτύσσει τις πρώτες του σχέσεις με ενήλικες που δεν σχετίζονται με το οικογενειακό του περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας είναι ο ενήλικας που θα αναπτύξει μια σχέση μαζί με το παιδί και θα το βοηθήσει στην ομαλή προσαρμογή του. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στην προσχολική ηλικία διαδραματίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Davis, 2003). Απ' αυτούς εξαρτάται αν τα παιδιά στα πρώτα τους σχολικά χρόνια θα αναπτύξουν συναισθήματα αγάπης, ασφάλειας, εκτίμησης και υποστήριξης από το σχολικό περιβάλλον (Kesicioglu & Deniz, 2014). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, λοιπόν, στην προσχολική εκπαίδευση είναι να διαμορφώσει το σχολικό περιβάλλον με τα κατάλληλα εφόδια και ερεθίσματα ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται στο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα βοηθήσει το παιδί να κοινωνικοποιηθεί και να μάθει σωστούς τρόπους συμπεριφοράς απέναντι στους συμμαθητές του αλλά και γενικότερα απέναντι στους συνανθρώπους του, ώστε να υπάρχει ένα θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και να δημιουργήσει φιλίες (Hamre & Pianta, 2001). Η εμπειρία που θα βιώσουν τα νήπια στο προσχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική ανάλογα με τις συνθήκες που βιώνουν στο χώρο του νηπιαγωγείου και αυτό εξαρτάται και από την προσωπικότητα και την στάση του εκπαιδευτικού απέναντι τους (Kesicioglu & Deniz, 2014). Στόχος του

εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν στην μετέπειτα πορεία τους στο δημοτικό και στο γυμνάσιο (Hamre & Pianta, 2001).

Γενικότερα, στον πολυδιάστατο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού εντάσσεται η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο ώστε να υπάρξει μια ήπια προσαρμογή των παιδιών. Επιπλέον, έχει την ευθύνη να αναπτύξει καλές σχέσεις με τα παιδιά ώστε να υπάρξει μια ισχυρή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού - παιδιού που θα περιβάλλεται από αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Hamre & Pianta, 2001). Πιο συγκεκριμένα, είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να συμβάλλει, εκτός από τη γνωστική ανάπτυξη και στην συναισθηματική και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης και ασφάλειας, οι οποίες θα βοηθήσουν το παιδί στην διαδικασία προσαρμογής του αλλά και στην μετέπειτα εξέλιξη του (Nur, Aktas-Arnas, Abbak & Kale, 2018). Εάν ο εκπαιδευτικός δεν αναπτύξει μια καλή σχέση με το παιδί, τότε θα δημιουργηθεί ένα αρνητικό κλίμα με προβληματικές συμπεριφορές και συγκρούσεις μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού (Lippard, La Paro, Rouse & Crosby, 2018).

Οι καλές σχέσεις των νηπίων με τον εκπαιδευτικό τους μπορεί να τα βοηθήσουν ώστε να έχουν καλύτερη προσαρμογή και επιτυχία στην δημοτική τους εκπαίδευση. Αντίθετα, οι αρνητικές σχέσεις παιδιού-εκπαιδευτικού έχουν αντίκτυπο στην μετέπειτα εκπαίδευση των παιδιών, τα οποία επιπλέον μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες προσαρμογής, κακές επιδόσεις κ.α. (Fredriksen & Rhodes, 2004). Συνεπώς, για να υπάρξουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με τον/την εκπαιδευτικό τους ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκπέμπει στα παιδιά μια καλή διάθεση με θετικά συναισθήματα ώστε τα παιδιά με τη σειρά τους να υιοθετούν την στάση του/της εκπαιδευτικού.

2.2 ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Το παιδί, από τη στιγμή που γεννιέται συνάπτει σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας του και αρχίζει να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις με τα οικεία άτομα που βρίσκονται στο κοντινό του περιβάλλον, δηλαδή, με τους γονείς και τα αδέρφια του. Με την πάροδο του χρόνου, έρχεται η στιγμή που το παιδί θα ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον όπου θα περνά αρκετό χρόνο της μέρας με ενήλικες που δεν βρίσκονται στο οικογενειακό του περιβάλλον αλλά και με συνομήλικους του, με τους οποίους καλείται να αναπτύξει νέες διαπροσωπικές σχέσεις (Kesicioglu & Deniz, 2014). Είναι γεγονός, ότι η σχέση που δημιουργείται μεταξύ παιδιού- εκπαιδευτικού στην προσχολική ηλικία έχει κινήσει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών εφόσον είναι μια εξαιρετικά κρίσιμη περίοδος για το παιδί. Η ανάπτυξη μιας διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού θεωρείται σημαντική διότι συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, προωθεί το ενδιαφέρον του παιδιού για γνώση και συμβάλλει στην επίδοσή του (Bombi et al, 2020a. Χούπας, 2010).

Μέσω του σχολικού περιβάλλοντος το παιδί, εκτός από τον κοινωνικό-γνωστικό τομέα με την βοήθεια του εκπαιδευτικού αναπτύσσει και τον συναισθηματικό του τομέα . Το παιδί στο σχολικό περιβάλλον, έρχεται σε επαφή με συνομήλικους του και δημιουργεί φιλίες, μαθαίνει καινούργιους τρόπους συμπεριφοράς, αποκτά νέες εμπειρίες, ηθικές αξίες, γνώση και αναπτύσσει την προσωπικότητα του. Για την επίτευξη όλων αυτών ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Hamre & Pianta, 2001. Kesicioglu & Deniz, 2014. Nur et al., 2018. Χατζηγεωργιάδου, 2005. Χούπας, 2010), καθώς λειτουργεί ως αρωγός στην προσπάθεια του μαθητή να αντιληφθεί καλύτερα τον εαυτό του και να μάθει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Αντίθετα, όταν το παιδί και ο εκπαιδευτικός δεν είναι πρόθυμοι να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις σε ένα θετικό πλαίσιο τότε δημιουργείται ένα αρνητικό

κλίμα που περιλαμβάνει αντιπαραθέσεις, συγκρούσεις, εντάσεις και φυσικά αρνητικά συναισθήματα κυρίως στο παιδί (Bombi et al., 2020a. Τρικαλιώτης 2011. Χούπας, 2010).

Σε ένα σχολικό περιβάλλον είναι σημαντικό, το κάθε παιδί να αντιμετωπίζεται με ξεχωριστό τρόπο από τον εκπαιδευτικό του λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του, τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματά του (Χατζηγεωργιάδου, 2005). Σύμφωνα με τους Kanyal και Cooper (2012), όταν δημιουργούνται προϋποθέσεις συνεργασίας του εκπαιδευτικού και του παιδιού, τότε η πιθανότητα να αναπτυχθεί ένα θετικό κλίμα που να ανταποκρίνεται σε όλες τις επιθυμίες και φιλοδοξίες του παιδιού είναι πολύ μεγαλύτερη και αυτή η συνεργασία έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων όπως χαράς, ενθουσιασμού και ευχαρίστησης. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός - κυρίως προσχολικής και σχολικής ηλικίας - οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στο πώς διαχειρίζεται κάποιες καταστάσεις και γεγονότα, στον τρόπο που επικοινωνεί με τα παιδιά, στις αντιδράσεις και συμπεριφορές του, αφού τα παιδιά στην προσχολική και σχολική ηλικία έχουν τη τάση να μιμούνται αυτά που ακούν και βλέπουν (Davis, 2003. Kesicioglu & Deniz, 2014). Έτσι σύμφωνα με τους Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, (2000), ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μοντέλο μίμησης ή αλλιώς ως παράδειγμα προς μίμηση για το παιδί. Με αυτόν τον τρόπο, εάν ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται με θετικά συναισθήματα προς το παιδί και το βοηθά να νιώσει οικειότητα και ασφάλεια, το παιδί με τη σειρά του θα υιοθετήσει κάποια «θετικά» γνωρίσματα που θα συμβάλλουν στην «θετική» και ομαλή ανάπτυξη της σχέσης τους. Αντίθετα, αν ο εκπαιδευτικός είναι οξύθυμος και γεμάτος στρες τότε ίσως και άθελα του διαμορφώνει ένα αρνητικό κλίμα με αρνητικά συναισθήματα προς το παιδί, με συνέπεια πολλές φορές το παιδί να νιώθει και εκείνο αρνητικά συναισθήματα και να αντιδρά απότομα και με θυμό, διότι αυτό στην ουσία μιμείται από τον/την εκπαιδευτικό του. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ενδιαφέρονται μόνο για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, αλλά να βρίσκονται στο πλευρό τους, να τους στηρίζουν συναισθηματικά, προωθώντας ένα ζεστό κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, να τους βοηθούν ώστε να

βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν προωθώντας και ενισχύοντας τον διάλογο (Kanyal & Cooper, 2012).

Άλλα χαρακτηριστικά της θετικής διαπροσωπικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί που έχουν αναφερθεί είναι η μεταξύ τους αγάπη, η φιλική ατμόσφαιρα, η ζεστασιά, η ασφάλεια, η ουσιαστική επικοινωνία, η ελευθερία άποψης και σκέψης, η αμοιβαία υποστήριξη, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός, η προώθηση της δημιουργικότητας, η ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων αλλά και η αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων του άλλου (Αναγνωστοπούλου, 2005. Μάνεση, 2012. Roorda, Jak, Zee, Oort & Koomeer, 2017. Τρικκαλίωτης, 2011. Χατζηγεωργιάδου, 2005. Χούπας, 2010). Επίσης, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ότι πρέπει να είναι εξοπλισμένος με τα κατάλληλα εφόδια και δεξιότητες, ώστε είναι κοντά στο παιδί και να του επιτρέπει να εκφράζει ελεύθερα τις ιδέες του και τα συναισθήματα του, (Elliott et al., 2000). Τα παιδιά τα οποία έχουν αναπτύξει μια θετική και ειλικρινή σχέση με τον/την εκπαιδευτικό τους βρέθηκε ότι αξιολογούσαν τον/την εκπαιδευτικό τους θετικά αφού ένιωθαν ασφάλεια και εκτίμηση προς αυτόν/αυτήν (Χούπας, 2010). Από την άλλη πλευρά τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει μια τέτοια σχέση μπορεί να εμφανίσουν αρνητικές συμπεριφορές αυξάνοντας την επιθετικότητα τους (Nur et al., 2018). Η παρούσα εργασία μελετά αυτή την διαπροσωπική σχέση μέσω του παιδικού σχεδίου το οποίο σύμφωνα με τους Bombi et al. (2020a, b), είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο για την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων παιδιού- εκπαιδευτικού.

2.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Οι εμπειρίες που βιώνουν τα μικρά παιδιά στο σχολικό τους περιβάλλον επηρεάζουν σημαντικά την συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη (Lippard et al., 2018). Η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τον εκπαιδευτικό του σχετίζεται με την ανάπτυξη των

παραπάνω τομέων είτε θετικά είτε αρνητικά. Στην ουσία η ικανότητα ή αλλιώς η αποτελεσματικότητα των νηπίων σε διάφορους τομείς εξαρτάται από την ποιότητα της σχέσης που έχουν με τον εκπαιδευτικό τους (Pianta & Stuhlman, 2004). Η ποιότητα της σχέσης παιδιού – εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεαστεί είτε θετικά είτε αρνητικά από κάποιους παράγοντες που έχουν σχέση με τα ατομικά τους γνωρίσματα. Αναλυτικότερα, οι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο αυτή τη σχέση είναι η οικογένεια, το φύλο και η εθνικότητα τόσο του παιδιού όσο και του εκπαιδευτικού, η ηλικία τους, το άγχος, οι φίλοι και συμμαθητές, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, οι προσωπικές αξίες, οι ατομικές εμπειρίες κοινωνικοποίησης και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αλλά και η επίδοση του παιδιού (Αναγνωστοπούλου, 2005. Bombi et al., 2020a. Bombi, Cannoni, Galli & Di Norcia, 2020b. Elliot et al., 2000).

Αρχικά, η οικογένεια του παιδιού αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη σχέση που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στο παιδί με τον εκπαιδευτικό γιατί τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα ιδιαίτερο ρόλο στην γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, οι γονείς, προσπαθούν να προβάλλουν στα παιδιά τους τις δικές τους σχολικές φιλοδοξίες, την θετική σχέση που είχαν αναπτύξει με τον/την εκπαιδευτικό τους αλλά και την δική τους σχολική επίδοση προσδοκώντας ότι και το δικό τους παιδί θα κάνει το ίδιο. Γενικότερα, μια καλή συνεργασία μεταξύ γονιού και εκπαιδευτικού θα επηρεάσει θετικά το παιδί στο κοινωνικό και συμπεριφορικό τομέα και θα το βοηθήσει στην ομαλή προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον (Nur et al., 2018). Με άλλα λόγια, όταν οι γονείς ακολουθούν τις προτάσεις του εκπαιδευτικού και έχουν δημιουργήσει μια θετική σχέση με αυτόν, τότε τα παιδιά τους θα ακολουθήσουν παρόμοια στάση και θα οικοδομήσουν μια καλή σχέση με τον/την εκπαιδευτικό τους. Αντίθετα, όταν οι γονείς είναι αδιάφοροι για το μαθησιακό πλαίσιο, δεν συνεργάζονται και προκαλούν εντάσεις τότε δημιουργούν προβλήματα στην διαπροσωπική σχέση του παιδιού με τον/την εκπαιδευτικό, με επακόλουθο τα παιδιά να

δέχονται αρνητικά ερεθίσματα και συναισθήματα. Άλλωστε, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μιμούνται τις στάσεις και τις συμπεριφορές που βιώνουν από την οικογένεια τους και από τον εκπαιδευτικό άρα εάν το παιδί ζει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου εντάσεις είναι πολύ πιθανό να υιοθετεί αυτή τη συμπεριφορά και στο σχολείο απέναντι στον/στην εκπαιδευτικό του ή στους συμμαθητές του (Elliot et al., 2000).

Επιπλέον, η εθνικότητα και το φύλο του/της εκπαιδευτικού και του νηπίου αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, αφού έρευνες έχουν δείξει ότι το φύλο ορίζει την ισχύ της διαπροσωπικής τους σχέσης (Elliot et al., 2000). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, θεωρείται ότι είναι πιο ανοιχτοί χαρακτήρες δηλαδή, εκφράζονται με περισσότερη ευκολία, είναι πιο στοργικές και επιδιώκουν να αναπτύξουν μια συναισθηματική σχέση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας εκφράζοντας τους τον μητρικό τους εαυτό σε αντίθεση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είναι τόσο στοργικοί. Γενικότερα, μια σχέση που αναπτύσσεται και διαμορφώνεται με βάση το φύλο μπορεί να επηρεάσει με θετικό ή αρνητικό τρόπο τη σχέση παιδιού – εκπαιδευτικού ανάλογα αν τα δύο άτομα είναι του ίδιου φύλου ή διαφορετικού. Για παράδειγμα μια εκπαιδευτικός γυναίκα που δείχνει περισσότερη στοργή και κατανόηση στα κορίτσια μπορεί να βοηθήσει την μεταξύ τους σχέση αλλά να δημιουργήσει προβλήματα στην σχέση της εκπαιδευτικού με τα αγόρια διότι με αυτά δεν θα είναι τόσο στοργική όσο με τα κορίτσια (Αναγνωστοπούλου, 2005. Bombi et al., 2020a). Ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η σχέση ανάμεσα στο παιδί και τον εκπαιδευτικό γίνεται πιο δυνατή όταν έχουν το ίδιο φύλο και αυτό ισχύει περισσότερο όταν πρόκειται για κορίτσια. Υπάρχει όμως και το ενδεχόμενο εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου να φανερώσουν περισσότερο ενδιαφέρον για κάποια παιδιά (κυρίως στα κορίτσια) με επακόλουθο την δημιουργία στερεοτυπικών απόψεων (Αναγνωστοπούλου, 2005). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί τείνουν να δείχνουν επιείκεια και περισσότερη συμπάθεια στα κορίτσια ενώ είναι λιγότερο επιεικείς με τα αγόρια εκδηλώνοντας προς αυτά

και αρνητικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια συγκρουσιακή σχέση (Koca, 2016). Με βάση τον παράγοντα της εθνικότητας έχει παρατηρηθεί ότι όταν εκπαιδευτικός και παιδί ανήκουν στην ίδια «φυλή» και εθνικότητα τότε η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους είναι πιο εύκολη διότι επικοινωνούν την ίδια γλώσσα και η κουλτούρα τους είναι πολλές φορές παρόμοια (Bombi et al., 2020a, 2020b).

Ακόμη, η ηλικία του/της εκπαιδευτικού είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχέση του παιδιού με τον/την εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, όταν ο εκπαιδευτικός είναι νέος σε ηλικία και καλείται να συνεργαστεί με παιδιά είναι γεμάτος με όρεξη, ενθουσιασμό, υπομονή, με νέες τεχνικές και γνώσεις μάθησης, με περισσότερη δημιουργικότητα και φαντασία, χαρακτηριστικά που θεωρείται ότι βοηθάνε στην ανάπτυξη μιας καλής συναισθηματικής σχέσης με τα παιδιά. Όταν όμως ο εκπαιδευτικός είναι μεγάλης ηλικίας πολλές φορές δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί τις απόψεις και τις ανάγκες των παιδιών, εξαιτίας της μεγάλης διαφοράς ηλικίας και της εξέλιξης των αναγκών των παιδιών, των πολλών χρόνων εργασίας, της ρουτίνας, της κόπωσης και των παλαιών τεχνικών και γνώσεων που χρησιμοποιεί (Αναγνωστοπούλου, 2005). Από την άλλη, όμως και η ηλικία των παιδιών ενδυναμώνει ή εξασθενεί τη σχέση μεταξύ αυτών και του/της εκπαιδευτικού καθώς το παιδί όσο είναι μικρό επιθυμεί να αποκτήσει θεμελιακές σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό του, ενώ μεγαλώνοντας χάνει το ενδιαφέρον του για δημιουργία σχέσεων με τον/την εκπαιδευτικό του και απομακρύνεται αφού η καθημερινότητα, τα ενδιαφέροντα και οι απαιτήσεις του αλλάζουν (Bombi et al., 2020a, 2020b).

Επιπρόσθετα, η διάθεση που έχει ο εκπαιδευτικός επηρεάζει την διαμόρφωση σχέσεων που θα αναπτύξει με τους μαθητές. Αναλυτικότερα, από την μια πλευρά, όταν ο εκπαιδευτικός κυριεύεται με αισθήματα χαράς τότε και τα παιδιά συμπεριφέρονται το ίδιο, έχουν θετική διάθεση αλλά ταυτόχρονα αποκτούν και περισσότερη όρεξη για μάθηση και συμμετοχή. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός που διακατέχεται με συναισθήματα θυμού οδηγεί συχνά τα

παιδιά να παρουσιάσουν αδιαφορία για τη μάθηση και να μη θέλουν να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις μαζί του (Bombi et al., 2020b).

Εκτός από τη διάθεση του εκπαιδευτικού σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της διαπροσωπικής σχέσης παιδιού-εκπαιδευτικού είναι και οι φίλοι/ συμμαθητές του παιδιού. Όταν ένας από τους συμμαθητές του παιδιού που έχουν στενή επαφή έχει αναπτύξει μια καλή και φιλική σχέση με τον/την εκπαιδευτικό τότε και το παιδί θα πράξει το ίδιο. Αντιθέτως, όταν ο φίλος/συμμαθητής του παιδιού δεν έχει καλή διαπροσωπική σχέση με τον/την εκπαιδευτικό του και αδιαφορεί τότε και το παιδί θα επηρεαστεί αρνητικά με επακόλουθο να υιοθετήσει την αρνητική στάση του φίλου του απέναντι στον/στην εκπαιδευτικό τους (Elliot et al., 2000).

Επιπλέον ακόμη ένας παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης παιδιού – εκπαιδευτικού είναι το άγχος ή αλλιώς το στρες. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο σχολικό πλαίσιο και να δημιουργήσουν καλές σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό τους όταν βιώνουν συνεχιζόμενο διαπροσωπικό στρες. Αυτό έχει και ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μην συμμετέχουν παραγωγικά στην τάξη και να μην έχουν όρεξη για δραστηριότητες μαθησιακού πλαισίου (Bosman, 2020). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που διακατέχονται από υψηλά επίπεδα στρες στο σχολικό περιβάλλον είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν θυμό, εχθρότητα και να προκαλέσουν αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά όπως λύπη, θυμό ακόμη και στρες με αποτέλεσμα να υπάρξουν αρνητικές επιπτώσεις στη σχέση τους με τα παιδιά αλλά και συγκρούσεις (Davis, 2003. Fredriksen & Rhodes, 2004).

Τέλος και η σχολική επίδοση επηρεάζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων του/της εκπαιδευτικού με το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερες ευκαιρίες, συναισθηματική στήριξη και βοήθεια σε μαθητές που έχουν μεγαλύτερη σχολική επίδοση και υψηλές βαθμολογίες σε αντίθεση με τους μαθητές που έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες και σχολική επίδοση. Ειδικότερα, οι μαθητές με χαμηλές βαθμολογίες αντιμετωπίζονται

διαφορετικά από τον/την εκπαιδευτικό τους, δεν τους παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη ούτε ενθαρρύνονται για να βελτιωθούν. Στην περίπτωση όπου μαθητές με χαμηλή βαθμολογία αντιμετωπίζονται μειονεκτικά από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με μαθητές που κατέχουν υψηλές βαθμολογίες αυτό συχνά προκαλεί στα παιδιά με την χαμηλή βαθμολογία αρνητικά συναισθήματα, όπως λύπη και θυμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ένας παράγοντας που συμβάλει στο αποτέλεσμα των χαμηλών επιδόσεων των παιδιών στα μαθήματα με επακόλουθο το συναίσθημα αρνητικών συναισθημάτων είναι το άγχος το οποίο μπορεί να μεταδοθεί στα παιδιά και από την στάση του εκπαιδευτικού απέναντι τους. Επομένως, οι διαπροσωπικές σχέσεις ενός παιδιού με χαμηλές επιδόσεις με τον/την εκπαιδευτικό επηρεάζονται αρνητικά και μειώνονται όπως συμβαίνει και το αντίστροφο, δηλαδή όταν οι σχέσεις του παιδιού με τον/την εκπαιδευτικό χαρακτηρίζονται από συγκρούσεις και αρνητικά συναισθήματα τότε το παιδί καταλήγει στις περισσότερες περιπτώσεις να έχει προβλήματα και χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (Αναγνωστοπούλου, 2005. Bombi et al., 2020a. Bosman, 2020. Hamre & Pianta, 2001. Lippard et al., 2018. Χούπας, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΩΣ ΜΕΣΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Αρκετές έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν επιλέξει να χρησιμοποιήσουν το σχέδιο ως εργαλείο αξιολόγησης των παιδιών σε θέματα σχολείου, συναισθημάτων, και διαπροσωπικών σχέσεων (Aronsson & Anderson, 1996. Bombi et al., 2020a, 2020b. Bonoti, Misailidi & Gregoriou, 2003. Bonoti & Misailidi, 2006, 2015, 2016. Brechet & Jolley, 2014. Brechet et al., 2009. Cugmas, 2004. Jolley et al., 2004. Kesiciogly & Deniz, 2014. Misailidi & Bonoti, 2014. Picard et al., 2007. Picard & Gauthier, 2012). Το σχέδιο όπως προαναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο είναι μια οικεία και ευχάριστη διαδικασία για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, θεωρείται ότι είναι πιο εύκολο για τα μικρά παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα και καταστάσεις μέσω των σχεδιαστικών εικόνων παρά με λεκτικό τρόπο στη διαδικασία της συνέντευξης (Kesicioglu & Deniz, 2014). Όπως επισήμαναν οι Cherney, Seiwert, Dickey, και Flichtbeil. (2006, όπ. αναφ. στο Bombi et al., 2020a), «το σχέδιο είναι ο καθρέφτης του μυαλού των παιδιών». Μέσα από αρκετές μελέτες γίνεται εμφανές ότι το σχέδιο αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης σε εκπαιδευτικές έρευνες που θέλουν να μελετήσουν τα συναισθήματα των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας στο σχολικό περιβάλλον και τη σχέση παιδιών – εκπαιδευτικών (Cugmas, 2004).

Συναφείς έρευνες, όπως αυτές των Bombi et al. (2020a, 2020b) αναδεικνύουν τη χρησιμότητα του σχεδίου για την αξιολόγηση της σχέσης παιδιού – εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, στις έρευνες των Bombi et al. (2020a, 2020b) συμμετείχαν 245 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας επτά με έντεκα ετών από την Ιταλία.. Σε κάθε εκπαιδευτικό δόθηκαν προς

συμπλήρωση δύο ερωτηματολόγια από τα οποία το ένα αφορούσε τις σχέσεις μαθητών – δασκάλων (STRS) και το άλλο αφορούσε την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο (SAS). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αυτά τα δύο ερωτηματολόγια για κάθε παιδί ξεχωριστά. Από την άλλη πλευρά από τα παιδιά ζητήθηκε να δημιουργήσουν δύο σχέδια: στο πρώτο να απεικονίσουν μια αρνητική κατάσταση με ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και στο άλλο μία θετική κατάσταση με τον ίδιο εκπαιδευτικό. Οι ερευνητές για την βαθμολόγηση των πιο πάνω σχεδίων των παιδιών χρησιμοποίησαν την κλίμακα PAIR, η οποία αξιολογεί την ψυχολογική σχέση και αυτονομία μεταξύ των συμμετεχόντων (Bombi et al., 2020a). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα σχέδια των παιδιών κατανεμήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες σχεδίων. Οι κατηγορίες αυτές αφορούσαν: (α) Θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μαθητή – δασκάλου όταν το σχέδιο εξέφραζε θετικό συναίσθημα και αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις μαθητή – δασκάλου όταν το σχέδιο εξέφραζε αρνητικό συναίσθημα, (β) Θετικά σχολικά αποτελέσματα που απεικονίζονταν με θετικό συναίσθημα στα σχέδια και αρνητικά σχολικά αποτελέσματα που απεικονίζονταν με αρνητικό συναίσθημα στα σχέδια, (γ) Δραστηριότητες εν ώρα διδασκαλίας στην τάξη ή εξέταση μαζί με το συναίσθημα που νιώθουν τα παιδιά στην προκειμένη περίπτωση και (δ) Δραστηριότητες σε εξωτερικούς χώρους μαζί με το συναίσθημα που βιώνουν τα παιδιά στην συγκεκριμένη εξωτερική δραστηριότητα που απεικονίζουν στο σχέδιο. Επιπλέον, τα πιο πάνω σχέδια σχετίζονταν με το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωναν οι εκπαιδευτικοί για το κάθε παιδί βασισμένο στις κλίμακες STRS έτσι τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα βασίζονται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο. Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις που υπήρξαν στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αφορούσαν και επεξηγούσαν τη σχέση του κάθε συμμετέχοντα με το κάθε παιδί που συμμετείχε στην έρευνα. Είναι φανερό ότι, με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών Bombi et al. (2020a, 2020b) αντιλαμβανόμαστε την αξία του παιδικού σχεδίου ως ένα έγκυρο και αποτελεσματικό εργαλείο για έρευνες που αφορούν τα

συναισθήματα των παιδιών και γενικότερα διαπροσωπικές σχέσεις παιδιών με συνομηλίκους ή ενήλικες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, ενώ στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και στη μεθοδολογία η οποία περιλαμβάνει, το δείγμα, τα εργαλεία, την ερευνητική διαδικασία και την ανάλυση των δεδομένων.

4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε είναι εμφανές πως η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τον/την εκπαιδευτικό του στην προσχολική ηλικία έχει μεγάλη σημασία, καθώς το νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος όπου το παιδί διαμορφώνει και αναπτύσσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις αλλά και τα συναισθήματά του (Davis, 2003. Kesicioglu & Deniz, 2014). Επομένως, οι σχέσεις που θα αναπτύξει το παιδί με τον/την εκπαιδευτικό του μπορεί να διαμορφωθούν ανάλογα και τα συναισθήματά του (θετική διαπροσωπική σχέση = θετικά συναισθήματα, αρνητική διαπροσωπική σχέση = αρνητικά συναισθήματα). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει μέσω του παιδικού σχεδίου την σχέση του παιδιού προσχολικής ηλικίας με τον/την εκπαιδευτικό, και πιο συγκεκριμένα να μελετήσει τα συναισθήματα που νιώθουν τα παιδιά όταν βρίσκονται με τον/την εκπαιδευτικό τους αλλά και τα συναισθήματα που τα παιδιά θεωρούν ότι νιώθει ο/η εκπαιδευτικός όταν βρίσκεται μαζί με το παιδί.

Αν και αρκετές έρευνες βασισμένες στη χρήση του σχεδίου έχουν πραγματοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες για να μελετήσουν τη σχέση των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς της, επισημαίνεται ότι αυτές εστιάζουν κυρίως σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Για το λόγο αυτό, η

παρούσα έρευνα επιχειρεί να επεκτείνει αυτή την προσπάθεια στην προσχολική εκπαίδευση. Είναι ενδιαφέρον να μελετήσουμε ποιες εκφραστικές στρατηγικές θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας για να απεικονίσουν τα συναισθήματα που νιώθουν όταν βρίσκονται με τον/την εκπαιδευτικό τους.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Μέσω αυτής της ερευνητικής προσπάθειας επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- A) Ποια συναισθήματα αποδίδουν τα παιδιά στον εαυτό τους και ποια συναισθήματα στον/στην εκπαιδευτικό τους όταν καλούνται να τους ζωγραφίσουν μαζί;
- B) Ποιες εκφραστικές στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά στα σχέδια τους;
- Γ) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την σχέση που έχουν διαμορφώσει με κάθε παιδί;

4.3 Μεθοδολογία έρευνας

4.3.1 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα για την παρούσα έρευνα αποτέλεσαν 42 παιδιά και συγκεκριμένα 19 αγόρια και 23 κορίτσια της προσχολικής εκπαίδευσης. Το ερευνητικό υλικό της έρευνας συλλέχτηκε από νηπιαγωγεία της Κύπρου. Αναλυτικότερα, στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 22 παιδιά από το Νηπιαγωγείο Τάλας και 20 παιδιά από το Στ' Νηπιαγωγείο Πάφου. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν ηλικίας 4 – 6 ετών και ειδικότερα, συμμετείχαν 6 παιδιά ηλικίας 4 ετών (14,3%), 24 παιδιά ηλικίας 5 ετών (57,1%) και 12 παιδιά ηλικίας 6 ετών (28,6%). Ως προς το φύλο 23 ήταν κορίτσια (54,8%) και 19 αγόρια (45,2%). Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων στις οποίες φοιτούσαν τα νήπια και πιο συγκεκριμένα, 4 γυναίκες ηλικίας 35-50 ετών.

4.3.2 Εργαλεία έρευνας

Το βασικό εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το παιδικό σχέδιο. Τα υλικά που είχαν στην επιλογή τους τα παιδιά ώστε να υλοποιήσουν τα σχέδιά τους ήταν λευκά χαρτιά Α4, μολύβι, ξυλομπογιές ή/και λεπτοί μαρκαδόροι. Για την ερευνητική διαδικασία υπήρχε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης όπου το άτομο που διεκπεραίωσε την ερευνητική διαδικασία (στην παρούσα περίπτωση οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων) έπρεπε να το ακολουθήσει. Το συγκεκριμένο πρωτόκολλο περιελάμβανε κάποιες ερωτήσεις που τέθηκαν στα παιδιά αλλά και οδηγίες που δόθηκαν στα παιδιά ώστε να αντιληφθούν σωστά το θέμα που έπρεπε να αποτυπώσουν στο σχέδιο τους.

Συγκεκριμένα η διαδικασία της έρευνας άρχιζε κάνοντας η εκπαιδευτικός στο παιδί κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούσαν τη γνώμη του για το σχολείο και ποια πράγματα του αρέσουν στο σχολικό περιβάλλον και ποια όχι, καταγράφοντας τις απαντήσεις του σε χαρτί. Στη συνέχεια, έθετε κάποιες ερωτήσεις που αφορούσαν έξι συγκεκριμένα συναισθήματα, δηλαδή πως το παιδί αντιλαμβάνεται το κάθε συναίσθημα. Στην ουσία, ζητούσε από το παιδί να της περιγράψει όταν ένα παιδί που βρίσκεται στο σχολείο νιώθει χαρά. Αυτό επαναλαμβανόταν και για τα υπόλοιπα συναισθήματα (λύπης, φόβου, θύμου, έκπληξης, περηφάνειας).

Έπειτα, αφού ολοκληρώθηκαν οι πάνω ερωτήσεις δόθηκαν στο κάθε παιδί δυο σχεδιαστικές οδηγίες: (α) να ζωγραφίσει ένα παιδί που δεν αισθάνεται τίποτα (σχέδιο αναφοράς Α) και (β) να ζωγραφίσει τον εαυτό του και τον/την δάσκαλό/α τους (στο σχολείο) με τέτοιο τρόπο ώστε να φαίνεται πως αισθάνεται το παιδί όταν βρίσκεται μαζί με τον/την εκπαιδευτικό του και πως νιώθει ο/η εκπαιδευτικό όταν βρίσκεται μαζί του (σχέδιο Β). Επίσης, ζητήθηκε από τα παιδιά να σημειώσουν με ένα βέλος τον εαυτό τους στο σχέδιό τους. Μετά την ολοκλήρωση των σχεδίων τέθηκαν μερικές ακόμα ερωτήσεις που αφορούσαν το σχέδιο Β

και συγκεκριμένα τα συναισθήματα που νιώθει το παιδί και ο/η εκπαιδευτικός του στο σχέδιο, τα σημεία του σχεδίου που εξέφραζαν τα συγκεκριμένα συναισθήματα, αλλά και την αιτιολόγηση αυτών των συναισθημάτων. Το πλήρες ερευνητικό πρωτόκολλο παρατίθεται στο Παράρτημα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των παιδιών κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο για κάθε παιδί της τάξης τους μέσα σε χρονικό διάστημα της ίδιας ερευνητικής μέρας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε έντυπη μορφή. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών είναι βασισμένο στην κλίμακα STRS (Student-Teacher Relationship Scale) όπου αποτελείται από 30 ερωτήσεις που απαντώνται σε κλίμακα τύπου Likert. Είναι ένα εργαλείο με υψηλές τιμές αξιοπιστίας και εγκυρότητας, ενώ έχει αποδοθεί στα ελληνικά από τον Γρηγοριάδη (2005). Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και αφορούσε συναισθήματα, αντιδράσεις και συμπεριφορές για ένα παιδί. Για παράδειγμα κάποιες από τις ερωτήσεις που υπήρχαν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι *«Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή»*, *«Αυτό το παιδί αισθάνεται ότι δεν το αντιμετωπίζω δίκαια»* ή *«Διαπίστωσα ότι αυτό το παιδί μιμείται την συμπεριφορά μου»*. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για κάθε ερώτηση βασίζονταν σε κλίμακα 1-5, δεν ισχύει – ισχύει απόλυτα αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, με την κλίμακα STRS μελετώνται τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις που έχει ο εκπαιδευτικός για το κάθε παιδί, οι αντιδράσεις του παιδιού απέναντι στον εκπαιδευτικό αλλά και γενικότερα το πώς αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά του παιδιού απέναντι σε αυτόν. Έτσι ο κάθε εκπαιδευτικός κλήθηκε να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο αντίστοιχα για κάθε παιδί. Συγκεκριμένα, οι 2 από τις 4 εκπαιδευτικούς συμπλήρωσαν από 10 ερωτηματολόγια ενώ οι άλλες δύο εκπαιδευτικοί από 11 ερωτηματολόγια.

4.3.3 Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2021. Για την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας η ερευνήτρια ακολούθησε τις απαραίτητες διαδικασίες ώστε να πάρει την έγκριση της Επιτροπής Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για να μπορέσει να συλλέξει το ερευνητικό υλικό. Η Επιτροπή Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου έδωσε την έγκριση για την διεκπεραίωση έρευνας για την υλοποίηση πτυχιακής εργασίας (Α.Π. 13/22-12-2020) και έτσι άρχισε η ερευνητική διαδικασία.

Αρχικά, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τους εκπαιδευτικούς των δύο νηπιαγωγείων αλλά και τις διευθύντριες τους και τους ενημέρωσε για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία και την διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Ακολούθως, αφού πήρε την απαραίτητη έγκριση και από τα δύο νηπιαγωγεία τους εξήγησε με λεπτομέρεια την διαδικασία που έπρεπε να ακολουθήσουν για να υλοποιηθεί σωστά η δειγματοληψία δίνοντας τους τα απαραίτητα εφόδια. Επίσης, οι γονείς των παιδιών ενημερώθηκαν με επιστολή για τους σκοπούς της έρευνας, και έδωσαν την συγκατάθεση τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην ερευνητική διαδικασία. Στην παρούσα περίπτωση λόγω της πανδημίας του Covid- 19 απαγορευόταν να εκτελέσει η ερευνήτρια την ερευνητική διαδικασία στον χώρο των νηπιαγωγείων και για το λόγω αυτό ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου. Τέλος, η εκπαιδευτικός επέλεγε ένα παιδί κάθε φορά και μεταφέρονταν σε ξεχωριστό χώρο ώστε το παιδί να συμμετέχει στη διαδικασία ατομικά και να μην επηρεάζεται από τους συμμαθητές του.

4.3.4 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων – σχεδίων η ερευνήτρια ακολούθησε την εξής διαδικασία. Αντιπαραβάλλοντας τα δύο σχέδια του κάθε παιδιού, δηλαδή το σχέδιο αναφοράς

και το σχέδιο Β, η ερευνήτρια συνέκρινε το σχέδιο Β με το αρχικό σχέδιο (σχέδιο αναφοράς) ώστε να εντοπίσει τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησε το παιδί στο σχέδιο Β για να εκφράσει το συναίσθημα του εαυτού του και του εκπαιδευτικού του (βλ. Πίνακα 1 στην ενότητα 1.3.2.2). Με άλλα λόγια, η σύγκριση των δυο σχεδίων ανέδειξε εάν τα παιδιά για να εκφράσουν το συναίσθημα χρησιμοποίησαν (α) κυριολεκτικές, (β) περιεχομένου και (γ) αφηρημένες στρατηγικές έκφρασης. Επίσης, οι απαντήσεις των παιδιών σε κάθε ερώτηση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης ομαδοποιήθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους σε ευρύτερες κατηγορίες. Τα δεδομένα που προέκυψαν καταχωρήθηκαν στην βάση δεδομένων του προγράμματος SPSS, όπως και τα δεδομένα από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών, ενώ αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των πιο πάνω δεδομένων αναφέρονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, αναδεικνύοντας σε κάθε ενότητα τον τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποιήθηκαν τα δεδομένα, αλλά και τις συχνότητες και τα ποσοστά παιδιών που εμπίπτουν σε κάθε κατηγορία ανάλυσης.

5.1 Γνώμη για το σχολείο

Αρχικά, από την ερώτηση που τέθηκε στα παιδιά ώστε να εκφράσουν τη γνώμη τους για το σχολείο και με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες. Συγκεκριμένα, 16 παιδιά (38,1%) απάντησαν ότι τους αρέσει το σχολείο, 1 παιδί (2,4%) εξέφρασε ουδέτερη γνώμη, και 25 παιδιά (59,5%) δεν απάντησαν στην ερώτηση, ενώ 12 παιδιά δεν κατάφεραν να συμπληρώσουν το φύλλο με τις ερωτήσεις των παιδιών λόγω πίεσης χρόνου. Στην κατηγορία «Μου αρέσει το σχολείο» παραδείγματα απαντήσεων των παιδιών που αντιστοιχούν στην συγκεκριμένη κατηγορία ήταν «*Είναι πολύ καλό*» (Π1) ή «*Μου αρέσει πολύ*» (Π26) ή «*Το σχολείο είναι η χαρά*» (Π9). Όσο αφορά την κατηγορία «Ουδέτερα», σε αυτή συμπεριλήφθηκε η απάντηση παιδιού που δεν εξέφραζε ξεκάθαρη γνώμη, δηλαδή απάντησε «*Έχει πολλά παιχνίδια, παιδιά*» (Π5).

Πίνακας 5.1. Απαντήσεις των παιδιών σχετικά με την γνώμη τους για το σχολείο.

Κατηγορίες	f	%
Μου αρέσει	16	38,1
Ουδέτερο	1	2,4
Δεν απάντησε	25	59,5
Σύνολο	42	100,0

5.2 Πράγματα που αρέσουν στα παιδιά στο σχολείο

Στη δεύτερη ερώτηση η οποία αφορούσε τι αρέσει στα παιδιά στο σχολείο, οι απαντήσεις των παιδιών κατανεμήθηκαν στις πιο κάτω κατηγορίες: όλα μου αρέσουν, παιχνίδια, δραστηριότητες, μαθήματα και φίλοι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 15 παιδιά (29,4%) δεν απάντησαν, 2 παιδιά (3,9%) ανέφεραν «Όλα μου αρέσουν», 16 παιδιά (31,5%) δήλωσαν τα «Παιχνίδια», 10 παιδιά (19,6%) τις «Δραστηριότητες», 2 παιδιά (3,9%) τα «Μαθήματα» και 6 παιδιά (11,8%) τους «Φίλου».

Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένα παιδιά έδωσαν απαντήσεις οι οποίες αναφέρονταν σε παραπάνω από μία κατηγορίες.

Πίνακας 5.2. Απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τι τους αρέσει στο σχολείο

Κατηγορίες	f	%
Δεν απάντησε	15	29,4
Όλα μου αρέσουν	2	3,9
Παιχνίδια	16	31,5
Δραστηριότητες	10	19,6
Μαθήματα	2	3,9

Φίλοι	6	11,8
Σύνολο	51	100,0

Ενδεικτικά παραδείγματα που αφορούν τις πιο πάνω κατηγορίες είναι τα εξής. Για την κατηγορία «Παιχνίδια» δόθηκαν απαντήσεις όπως «*Μου αρέσει να παίζω*» (Π10) ή «*Μου αρέσουν τα παιχνίδια*» (Π30). Για την κατηγορία «Δραστηριότητες» παραδείγματα απαντήσεων των παιδιών ήταν «*Να ζωγραφίζω*» (Π4) ή «*Να διαβάζω παραμύθια*» (Π13). Για την κατηγορία «Φίλοι» για παράδειγμα ένα παιδί απάντησε «*να παίζω με τους φίλους μου*» (Π19).

5.3 Πράγματα που δεν αρέσουν στα παιδιά στο σχολείο

Η τρίτη ερώτηση που έγινε στα παιδιά αφορούσε πράγματα που δεν αρέσουν στα παιδιά στο σχολείο. Από τις απαντήσεις των παιδιών προέκυψαν τα πιο κάτω αποτελέσματα. Από το σύνολο του δείγματος, τα 23 παιδιά (54,8%) δεν απάντησαν, 9 παιδιά (21,4%) απάντησαν «Όλα μου αρέσουν», οι απαντήσεις 6 παιδιών (14,3%) αφορούσαν «Κακές ή καθόλου σχέσεις με συμμαθητές», 2 απαντήσεις παιδιών (4,8%) αφορούσαν «Παιχνίδια/υλικά» και τέλος 2 παιδιά (4,8%) απάντησαν «Όταν δεν είναι στο σχολείο».

Πίνακας 5.3. Απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τι δεν τους αρέσει στο σχολείο

Κατηγορίες	f	%
Δεν απάντησε	23	54,8
Όλα μου αρέσουν	9	21,4
Κακές ή καθόλου σχέσεις με συμμαθητές	6	14,3
Παιχνίδια/υλικά	2	4,8

Όταν δεν είναι στο σχολείο	2	4,8
Σύνολο	42	100,0

Ενδεικτικά παραδείγματα απαντήσεων παιδιών που αντιστοιχούν στην κατηγορία «Κακές ή καθόλου σχέσεις με συμμαθητές» είναι «Δεν μου αρέσει να μαλώνω με τους φίλους μου, δεν μου αρέσει να είμαι μόνη κάποιες φορές» (Π2) ή «Δεν μου αρέσει όταν δεν με παίζει κανείς» (Π5) ή «όταν με σπρώχνουν» (Π10). Για την κατηγορία «Παιχνίδια/υλικά» τα παιδιά απάντησαν «Δεν μου αρέσει το δομικό υλικό» (Π20) ή «Δεν μου αρέσει ένα παιχνίδι με λαστιγάκι» (Π35). Όσο αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά για την κατηγορία «Όταν δεν είναι στο σχολείο» είναι «Δεν μου αρέσει όταν φεύγουμε το μεσημέρι» (Π6) ή «Δεν μου αρέσουν τα Σαββατοκύριακα, θέλω να έρχομαι κάθε μέρα σχολείο» (Π8).

5.4 Παράδειγμα συναισθήματος χαράς

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις ερωτήσεις που τέθηκαν τα παιδιά σχετικά με τα συναισθήματα, ξεκινώντας από το παράδειγμα ενός παιδιού που βρίσκεται στο σχολείο και νιώθει χαρά. Οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, 16 παιδιά (38,1%) δεν απάντησαν στην ερώτηση, οι απαντήσεις 9 παιδιών (21,4%) αντιστοιχούσαν στην κατηγορία «Παιχνίδια», οι απαντήσεις 6 παιδιών (14,3%) αντιστοιχούσαν στην κατηγορία «Σχέσεις με συμμαθητές», 6 παιδιά (14,3%) απάντησαν ότι νιώθουν χαρά λόγω του «Σχολείου», 3 παιδιά (7,1%) αναφέρθηκαν στην «Ψυχαγωγία» και τέλος 2 παιδιά (4,8%) αντιστοιχούν στην κατηγορία «Μη σχετικά» αφού έδωσαν απαντήσεις που δεν αφορούν το σχολείο.

Πίνακας 5.4. Απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τη συναισθηματική εμπειρία της χαράς.

Κατηγορίες	f	%
Δεν απάντησε	16	38,1
Παιχνίδια	9	21,4
Σχέσεις με συμμαθητές	6	14,3
Σχολείο	6	14,3
Ψυχαγωγία	3	7,1
Μη σχετικά	2	4,8
Σύνολο	42	100,0

Όσο αφορά την κατηγορία «Παιχνίδια» κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών είναι για παράδειγμα «όταν παίζεις» (Π1) ή «όταν παίζεις με ένα άλλο παιδάκι» (Π20). Για την κατηγορία «Σχέση με συμμαθητές» παραδείγματα από τις απαντήσεις των παιδιών που αφορούν την συγκεκριμένη κατηγορία είναι «όταν δεν το ενοχλούν τα άλλα παιδιά» (Π4) ή «όταν τον κάνουμε φίλο» (Π12). Ακόμη, παραδείγματα απαντήσεων των παιδιών που αφορούσαν την κατηγορία «Σχολείο» είναι «όταν έρχεται σχολείο» (Π9) ενώ παράδειγμα απάντησης που αντιστοιχεί στην κατηγορία «Ψυχαγωγία» είναι «Νιώθει χαρά όταν τραγουδά» (Π18). Οι απαντήσεις που έδωσαν δύο παιδιά και εντάχθηκαν στην κατηγορία «Μη σχετικά» είναι «Νιώθει χαρά όταν παίρνει δώρα» (Π21) όπου στην ουσία δεν αφορά το σχολείο και είναι γενικευμένη.

5.5 Παράδειγμα συναισθήματος λύπης

Η ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση στην οποία τα παιδιά καλούνταν να περιγράψουν ένα παιδί στο σχολείο που νιώθει λύπη έδειξε τα εξής: 17 παιδιά (39,5%) δεν απάντησαν στην ερώτηση, οι απαντήσεις 10 παιδιών (23,3%) αφορούσαν «Έλλειψη σχέσεων

με συνομήλικους», 2 παιδιά (4,7%) αναφέρθηκαν στην «Στέρηση δραστηριοτήτων/παιχνιδιών», 7 παιδιά (16,3%) αναφέρθηκαν σε «Σωματική βία/επίπληξη», 5 παιδιά (11,6%) απάντησαν «Όταν δεν είναι στο σχολείο» και τέλος 2 παιδιά (4,7%) αντιστοιχούν στην κατηγορία «Άλλα».

Παραδείγματα των απαντήσεων των παιδιών για τις πιο πάνω κατηγορίες είναι τα εξής. Στην κατηγορία «Έλλειψη σχέσεων με συνομήλικους» αντιστοιχούν απαντήσεις παιδιών όπως «Νιώθει λύπη όταν δεν τον παίζουν και δεν τον αγαπάνε» (Π21) ή «Νιώθει λύπη όταν δεν έχει φίλους» (Π7) ή «όταν είναι μόνη της» (Π34). Στην κατηγορία «Στέρηση δραστηριοτήτων/παιχνιδιών» αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών είναι «όταν κάποιος δεν το αφήνει να κάνει κάτι» (Π19) ή «όταν του παίρνουν τα παιχνίδια του» (Π29). Στην κατηγορία «Σωματική βία/ Επίπληξη» παραδείγματα από τις απαντήσεις των παιδιών που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι «όταν το κτυπάει κάποιος» (Π1) ή «όταν του θυμώνουν» (Π26). Ακολούθως, παραδείγματα από τις απαντήσεις των παιδιών που αφορούν την κατηγορία «Όταν δεν είναι στο σχολείο» είναι «όταν μένει σπίτι» (Π6) ή «όταν πηγαίνει σπίτι» (Π17) ή «τα σαββατοκύριακα» (Π8). Τέλος, παράδειγμα απάντησης ενός παιδιού που αντιστοιχεί στην κατηγορία «Άλλα» είναι για παράδειγμα «όταν κλαίει» (Π18).

Πίνακας 5.5. Απαντήσεις παιδιών σχετικά με τη συναισθηματική εμπειρία της λύπης.

Κατηγορίες	f	%
Δεν απάντησε	17	39,6
Έλλειψη σχέσεων με συνομήλικους	10	23,3
Στέρηση δραστηριοτήτων/παιχνιδιών	2	4,7
Σωματική βία/Επίπληξη	7	16,3
Όταν δεν είναι στο σχολείο	5	11,6
Άλλα	2	4,7
Σύνολο	43	100,0

5.6 Παράδειγμα συναισθήματος φόβου

Από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στο παράδειγμα ενός παιδιού που βρίσκεται στο σχολείο και νιώθει φόβο προέκυψαν τα πιο κάτω αποτελέσματα. Στην ερώτηση αυτή 18 παιδιά (42,9%) δεν απάντησαν, 2 παιδιά (4,8%) απάντησαν ότι δεν φοβούνται τίποτα, 19 παιδιά (45,2%) έδωσαν μη σχετικές απαντήσεις για το σχολείο και αντιστοιχούν στην κατηγορία «Άλλα», 2 παιδιά (4,8%) αναφέρθηκαν στις «Σχέσεις με συνομήλικους» ενώ η απάντηση 1^{ου} παιδιού (2,4%) αφορούσε την «Επίπληξη».

Πίνακας 5.6. Απαντήσεις παιδιών σχετικά με τη συναισθηματική εμπειρία του φόβου.

Κατηγορίες	f	%
Δεν απάντησε	18	42,9
Δεν φοβάται τίποτα	2	4,8
Άλλα	19	45,2
Σχέσεις με συνομήλικους	2	4,8
Επίπληξη	1	2,4
Σύνολο	42	100,0

Παραδείγματα που εντάχθηκαν στην κατηγορία «Άλλα» οι απαντήσεις των παιδιών ήταν για παράδειγμα «όταν γίνει σεισμός» (Π1) ή «όταν δει κλέφτη» (Π21) ή «όταν είναι κλειστό το φως» (Π6) ή «τις κατσαρίδες, τις αράχνες και τα φίδια» (Π26). Με άλλα λόγια, σε αυτή την κατηγορία οι απαντήσεις των παιδιών αφορούσαν πιο γενικά φοβικά παραδείγματα όπως καιρικά φαινόμενα, το σκοτάδι, ερπετά κ.α. Στην κατηγορία «Σχέσεις με συνομήλικους» παραδείγματα από τις απαντήσεις των παιδιών είναι «όταν του δείχνουν γροθιά» (Π10) ή «όταν

τον/την φοβερίζουν τα παιδιά» (Π2). Τέλος, παράδειγμα για την κατηγορία «Επίπληξη» ήταν η απάντηση ενός παιδιού που έλεγε «Νιώθει φόβο όταν του θυμώνουν» (Π9).

5.7 Παράδειγμα συναισθήματος θυμού

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών για το παράδειγμα συναισθήματος θυμού όταν ένα παιδί βρίσκεται στο σχολείο έχουν ως εξής. Τα 18 παιδιά (40,9%) δεν απάντησαν στην ερώτηση, 15 παιδιά (34,1%) απάντησαν για «Σχέσεις με συνομήλικους», 3 παιδιά (6,8%) απάντησαν για «Σχέσεις με την δασκάλα», ενώ οι απαντήσεις 8 παιδιών (18,2%) αφορούσαν «Μη σχετικά» θέματα.

Πίνακας 5.7. Απαντήσεις παιδιών σχετικά με τη συναισθηματική εμπειρία του θυμού.

Κατηγορίες	f	%
Δεν απάντησε	18	40,9
Σχέσεις με συνομήλικους	15	34,1
Σχέσεις με τη δασκάλα	3	6,8
Μη σχετικά	8	18,2
Σύνολο	44	100,0

Παραδείγματα από τις απαντήσεις των παιδιών που αντιστοιχούν στην κάθε κατηγορία αναφέρονται στη συνέχεια. Για την κατηγορία «Σχέσεις με συνομήλικους» κάποια παραδείγματα από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά είναι «όταν τσακωθεί με κάποιον» (Π1) ή «όταν τον σπρώχνουν» (Π4) ή «όταν κάνουν οι άλλοι αταξίες» (Π9) ενώ για την κατηγορία «Σχέσεις με την δασκάλα» είναι «όταν του θυμώνει η δασκάλα» (Π17) ή «όταν του φωνάζει η δασκάλα» (Π28). Όσο αφορά την κατηγορία «Μη σχετικά» οι απαντήσεις των παιδιών που

συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή δεν συνάδουν με το σχολείο, όπως για παράδειγμα η απάντηση «όταν κόβουν δέντρα» (Π6).

5.8 Παράδειγμα συναισθήματος έκπληξης

Στο παράδειγμα για το συναίσθημα της έκπληξης με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά προέκυψαν τρεις κατηγορίες. Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: 19 παιδιά (45,2%) δεν απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση ενώ οι απαντήσεις 2 παιδιών (4,8%) αφορούσαν «Ατομικά επιτεύγματα». Τα υπόλοιπα 21 παιδιά (50%) απάντησαν στη ερώτηση αυτή συνδέοντας το με ευχάριστο γεγονός/αντικείμενο/δραστηριότητα.

Πίνακας 5.8. Απαντήσεις παιδιών σχετικά με τη συναισθηματική εμπειρία της έκπληξης.

Κατηγορίες	f	%
Δεν απάντησε	19	45,2
Ατομικά επιτεύγματα	2	4,8
Σύνδεση με ευχάριστο γεγονός/ αντικείμενο/ δραστηριότητα	21	50
Σύνολο	42	100,0

Ενδεικτικά παραδείγματα για το συναίσθημα της έκπληξης είναι τα εξής: Στην κατηγορία «Ατομικά επιτεύγματα» παράδειγμα απάντησης που έδωσε ένα παιδί είναι «όταν έκανε ζωγραφιά» (Π35) ενώ παραδείγματα απαντήσεων των παιδιών που αντιστοιχούν στην κατηγορία «Σύνδεση με ευχάριστο γεγονός/αντικείμενο/δραστηριότητα» είναι «όταν έχει θέατρο» (Π1) ή «όταν είναι τα γενέθλια του» (Π4) ή «όταν έρχονται Χριστούγεννα» (Π8) ή «όταν παίρνει δώρο kinder surprise» (Π19).

5.9 Παράδειγμα συναισθήματος περηφάνειας

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών που αντιστοιχούν στο παράδειγμα ενός παιδιού στο σχολείο που νιώθει περηφάνεια είναι τα πιο κάτω. Τα 25 παιδιά (59,5%) δεν απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση, 6 απαντήσεις παιδιών (14,3%) αφορούσαν την «Επίτευξη», ενώ τα υπόλοιπα 11 παιδιά (26,2%) συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους μη σχετικά παραδείγματα με το συναίσθημα.

Πίνακας 5.9. Απαντήσεις παιδιών σχετικά με τη συναισθηματική εμπειρία της περηφάνειας.

Κατηγορίες	f	%
Δεν απάντησε	25	59,5
Επίτευξη	6	14,3
Μη συναφή με το συναίσθημα	11	26,2
Σύνολο	42	100,0

Ενδεικτικά παραδείγματα απαντήσεων που αντιστοιχούν στις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν είναι τα εξής: Στην κατηγορία «Επίτευξη» παράδειγμα απάντησης παιδιού είναι «*όταν έκανε την δουλειά του καλή*» (Π11) ή «*όταν κατάφερε να κάνει ποδήλατο*» (Π26), ενώ για την κατηγορία «Μη συναφή με το συναίσθημα» είναι «*όταν έχει διασκέδαση*» (Π17) ή «*όταν πηγαίνει βόλτα*» (Π18).

5.10 Συναίσθημα εαυτού (παιδιού) στο σχέδιο Β

Αφού τα παιδιά ολοκλήρωσαν το σχέδιο που αναπαριστούσε τον εαυτό τους και τον/την εκπαιδευτικό τους, ρωτήθηκαν τί αισθάνεται η φιγούρα του εαυτού τους δηλαδή τι αισθάνεται το ίδιο το παιδί όταν βρίσκεται μαζί με την δασκάλα του. Τα αποτελέσματα από

τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά είναι τα πιο κάτω. Όλα τα παιδιά, δηλαδή 42 παιδιά δήλωσαν το συναίσθημα της χαράς ενώ 1 παιδί (2,3%) επιπλέον δήλωσε και το συναίσθημα της έκπληξης.

Πίνακας 5.10. Απαντήσεις παιδιών για το συναίσθημα του εαυτού (παιδιού) στο σχέδιο Β

Κατηγορίες	f	%
Χαρά	42	97,7
Έκπληξη	1	2,3
Σύνολο	43	100,0

5.11 Συναίσθημα δασκάλας στο σχέδιο Β

Οι απαντήσεις των παιδιών που δόθηκαν για το συναίσθημα που νιώθει η δασκάλα τους στο σχέδιο Β εντάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Ειδικότερα, 40 παιδιά (95,2%) απάντησαν πως η δασκάλα τους νιώθει χαρά, ενώ 1 παιδί (2,4%) απάντησε ότι νιώθει περηφάνεια. Τέλος, 1 παιδί (2,4%) δεν απάντησε, ενώ δεν ήταν εμφανές στο σχέδιο το συναίσθημα που νιώθει η δασκάλα του μέσω των εκφραστικών στρατηγικών.

Πίνακας 5.11. Απαντήσεις παιδιών για το συναίσθημα της δασκάλας στο σχέδιο Β

Κατηγορίες	f	%
Χαρά	40	95,2
Περηφάνεια	1	2,4
Μη εμφανές	1	2,4
Σύνολο	42	100,0

5.12 Τρόποι απόδοσης συναισθημάτων για την φιγούρα του παιδιού στο σχέδιο Β

Τα παιδιά για να αποδώσουν τα συναισθήματά τους στο σχέδιο που δημιούργησαν χρησιμοποίησαν τις εκφραστικές στρατηγικές που αναφέρθηκαν στην ενότητα 1.3. Όλα τα παιδιά απεικόνισαν το συναίσθημα χαράς στο σχέδιο τους, όμως οι εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν ποικίλαν. Συγκεκριμένα, 39 παιδιά (44,8%) απέδωσαν συναίσθημα στην φιγούρα τους χρησιμοποιώντας κυριολεκτική στρατηγική, 36 παιδιά (41,4%) μέσω του περιεχομένου του σχεδίου και 10 παιδιά (11,5%) μέσω της αφηρημένης έκφρασης. Επίσης, 2 παιδιά (2,3%) στα σχέδια τους σχεδίασαν τις φιγούρες με την μορφή γυρίνου με τέτοιο τρόπο όπου δεν υπήρχαν χαρακτηριστικά προσώπου και γενικότερα δεν υπήρχαν εμφανές εκφραστικές στρατηγικές. Αξίζει να σημειωθεί πως 36 παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερες από μια εκφραστικές στρατηγικές για να αποδώσουν συναίσθημα στην φιγούρα του εαυτού τους. Ειδικότερα, 26 παιδιά χρησιμοποίησαν κυριολεκτική και περιεχομένου στρατηγική ενώ 9 παιδιά χρησιμοποίησαν και τις 3 εκφραστικές στρατηγικές δηλαδή κυριολεκτική, περιεχομένου και αφηρημένη.

Για την κάθε εκφραστική στρατηγική που τα παιδιά χρησιμοποίησαν για να αποδώσουν το συναίσθημα στην φιγούρα τους συμπεριέλαβαν και κάποιες ενδείξεις. Για την ακρίβεια, στην κυριολεκτική στρατηγική τα παιδιά χρησιμοποίησαν ορθάνοιχτά μάτια 40 και χαμόγελο 37. Αντίστοιχα οι ενδείξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την στρατηγική περιεχομένου ήταν χέρια ανασηκωμένα από 32 παιδιά, αντικείμενα από 6 παιδιά, καιρός από 2 παιδιά και λέξεις από 4 παιδιά. Τα αντικείμενα που απεικονίζονται στα σχέδια των παιδιών είναι καρδιές, λουλούδια, πουλιά κ.α. ενώ οι λέξεις αφορούσαν ονόματα ή/και μόνο γράμματα.

Πίνακας 5.12. Συχνότητες εκφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για να αποδώσουν το συναίσθημα τους στο σχέδιο Β

Εκφραστικές στρατηγικές	f	%
Κυριολεκτική	39	44,8
Περιεχομένου	36	41,4
Αφηρημένη	10	11,5
Μη εμφανές	2	2,3
Σύνολο	87	100,0

Ενδεικτικά παραδείγματα από τις ενδείξεις των εκφραστικών στρατηγικών που αποτύπωσαν τα παιδιά στα σχέδια τους για την φιγούρα του παιδιού παρουσιάζονται αναλυτικά πιο κάτω. Για παράδειγμα, ένα παιδί (Π6) για να εκφράσει το συναίσθημα της χαράς χρησιμοποίησε την κυριολεκτική στρατηγική απεικονίζοντας τα χαρακτηριστικά του προσώπου της φιγούρας του με πλατύ χαμόγελο και ανοιχτά μάτια. Επιπλέον χρησιμοποίησε και την μεταφορική έκφραση περιεχομένου δείχνοντας την χαρά του μέσω της στάσης σώματος της φιγούρας όπου είναι με τα χέρια ανασηκωμένα (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Σχέδιο αγοριού ηλικίας 5 ετών

Ακόμη παρατίθεται ως παράδειγμα (βλ. Εικόνα 2) το σχέδιο ενός παιδιού (Π 14) το οποίο για να εκφράσει το συναίσθημα της χαράς χρησιμοποίησε και τις τρεις εκφραστικές στρατηγικές. Για την κυριολεκτική στρατηγική χρησιμοποίησε το χαμόγελο και τα ανοιχτά μάτια ως ένδειξης χαράς στα χαρακτηριστικά του προσώπου, για την μεταφορική περιεχομένου απεικόνισε την φιγούρα του με ανασηκωμένα χέρια σαν ένδειξη της στάσης του σώματος συμπεριέλαβε ενδείξεις καιρού όπως ο ήλιος, αντικείμενα όπως το σχολείο και τα λουλούδια αλλά και τα αρχικά γράμματα του ονόματος του και του ονόματος της δασκάλας. Επιπλέον, για την μεταφορική αφηρημένη στρατηγική χρησιμοποίησε την προσθήκη νέων χρωμάτων όπως το (ροζ, κίτρινο, πράσινο, γαλάζιο, πορτοκαλί).



Εικόνα 2. Σχέδιο κοριτσιού ηλικίας 5 ετών

5.13 Τρόποι απόδοσης συναισθημάτων για την φιγούρα της δασκάλας στο σχέδιο Β

Για να αποδώσουν τα παιδιά το συναίσθημα της φιγούρας της δασκάλας στο σχέδιό τους χρησιμοποίησαν και σε αυτή την περίπτωση τις τρεις εκφραστικές στρατηγικές που προαναφέρθηκαν. Συγκεκριμένα, 40 παιδιά (43,5%) χρησιμοποίησαν κυριολεκτική στρατηγική, 38 παιδιά (41,3%) χρησιμοποίησαν στρατηγική περιεχομένου, ενώ 12 παιδιά (13%) χρησιμοποίησαν αφηρημένη στρατηγική. Και στην φιγούρα της δασκάλας όπως και στο παιδί 2 παιδιά (2,2%) σχεδίασαν με τέτοιο τρόπο τις φιγούρες που δεν ήταν εμφανείς εκφραστικές στρατηγικές. Όπως και στην φιγούρα του παιδιού έτσι και εδώ κάποια παιδιά 38 χρησιμοποίησαν περισσότερες από μία εκφραστικές στρατηγικές για να αποδώσουν το συναίσθημα που νιώθει η δασκάλα τους όταν βρίσκεται μαζί τους. Πιο συγκεκριμένα, 26 παιδιά χρησιμοποίησαν κυριολεκτική και περιεχομένου, ενώ 12 παιδιά χρησιμοποίησαν και τις 3 εκφραστικές στρατηγικές.

Οι ενδείξεις που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για την κάθε εκφραστική στρατηγική αντίστοιχα περιγράφονται στη συνέχεια. Για την κυριολεκτική στρατηγική 36 παιδιά πρόσθεσαν χαμόγελο, 37 παιδιά πρόσθεσαν ανοιχτά μάτια και 2 παιδιά ανοιχτό στόμα. Στην στρατηγική περιεχομένου 34 παιδιά στο σχέδιό τους απεικόνισαν την φιγούρα της δασκάλας τους με ανασηκωμένα χέρια, 6 παιδιά πρόσθεσαν αντικείμενα, 2 παιδιά απόδωσαν το συναίσθημα χαράς μέσω του καιρού και 4 παιδιά χρησιμοποίησαν λέξεις που αφορούσαν κυρίως ονόματα ή/και γράμματα μόνο. Τέλος, οι ενδείξεις που χρησιμοποίησαν τα παιδιά στα σχέδια τους και αντιστοιχούν στην αφηρημένη στρατηγική είναι αύξηση μεγέθους φιγούρας από 6 παιδιά και προσθήκη τουλάχιστον τριών νέων χρωμάτων από 8 παιδιά.

Πίνακας 5.13. Συχνότητες εκφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για να αποδώσουν το συναίσθημα της δασκάλας τους στο σχέδιο Β

Εκφραστικές στρατηγικές	f	%
Κυριολεκτική	40	43,5
Περιεχομένου	38	41,3
Αφηρημένη	12	13
Σύνολο	92	100,0

Ενδεικτικά παραδείγματα από τις ενδείξεις των εκφραστικών στρατηγικών που αποτύπωσαν τα παιδιά στα σχέδια τους για την φιγούρα της δασκάλας τους είναι τα εξής: Για παράδειγμα, το παιδί στην Εικόνα 3 (Π25) αποτύπωσε το συναίσθημα χαράς χρησιμοποιώντας την κυριολεκτική και μεταφορική περιεχομένου έκφραση. Στην κυριολεκτική έκφραση ζωγράφησε το πρόσωπο της δασκάλας του με χαμόγελο και ανοιχτά μάτια ενώ στην μεταφορική περιεχομένου στρατηγική σχεδίασε την στάση του σώματος της δασκάλας με ανασηκωμένα χέρια.



Εικόνα 3. Σχέδιο αγοριού ηλικίας 5 ετών

Ακόμη, ένα παράδειγμα είναι το σχέδιο του παιδιού (Π36) (βλ. Εικόνα 4) στο οποίο συγκεκριμένο παιδί χρησιμοποίησε και τις τρεις εκφραστικές στρατηγικές. Ειδικότερα, στο σχέδιο του συμπεριέλαβε την κυριολεκτική στρατηγική απεικονίζοντας την δασκάλα του με πλατύ χαμόγελο και ορθάνοιχτα μάτια, την μεταφορική περιεχομένου μέσω της στάσης σώματος της φιγούρας όπου φαίνεται με ανασηκωμένα χέρια αλλά και την μεταφορική αφηρημένη μέσω της προσθήκης καινούργιων χρωμάτων σε σχέση με το σχέδιο αναφοράς.



Εικόνα 4. Σχέδιο κοριτσιού ηλικίας 6 ετών

5.14 Αιτιολόγηση συναισθήματος παιδιού

Η ανάλυση των αιτιολογήσεων του συναισθήματος που απεικονιζόταν στο σχέδιο έδειξε ότι από το σύνολο το παιδιών τα 16 (34,8%) δεν απάντησαν ενώ οι απαντήσεις 8 παιδιών (17,3%) αφορούσαν «Σχέσεις με δασκάλα/φίλους», 8 παιδιά (17,3%) αιτιολόγησαν το συναίσθημα με «Μαθήματα/δραστηριότητες», 3 παιδιά (6,5%) δήλωσαν ότι νιώθουν ωραία στο σχολείο, 5 παιδιά (10,8%) αναφέρθηκαν σε «Παιχνίδια», 5 παιδιά (10,8%) στα «Εικαστικά» ενώ η απάντηση 1 παιδιού (2,7%) αφορούσε την «Επιβράβευση». Σημειώνεται ότι 4 παιδιά αναφέρθηκαν σε πάνω από μια κατηγορίες

Πίνακας 5.14. Αιτιολογήσεις παιδιών για το συναίσθημα του εαυτού τους στο σχέδιο Β

Κατηγορίες	f	%
Δεν απάντησε	16	34,8
Σχέσεις με δασκάλα/φίλους	8	17,3
Μαθήματα/δραστηριότητες	8	17,3

Σχολείο	3	6,5
Παιχνίδια	5	10,8
Εικαστικά	5	10,8
Επιβράβευση	1	2,7
Σύνολο	46	100,0

Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα που έδωσαν τα παιδιά για να αιτιολογήσουν το συναίσθημα που νιώθει η φιγούρα του εαυτού τους στο σχέδιο Β με βάση τις πιο πάνω κατηγορίες. Συγκεκριμένα, για την κατηγορία «Σχέσεις με δασκάλα/φίλους» τα παιδιά απάντησαν «*Νιώθω ωραία γιατί δεν μου θυμώνει η δασκάλα*» (Π1) ή «*Γιατί διασκεδάζω με τους φίλους μου*» (Π17). Στην κατηγορία «Μαθήματα/δραστηριότητες» τα παιδιά απάντησαν «*Νιώθω χαρά γιατί τραγουδάμε, μαθαίνουμε ποιήματα και ακούω παραμύθια*» (Π2) ή «*Γιατί κάνουμε μάθημα μαζί*» (Π6). Στην κατηγορία «Σχολείο» τα παιδιά αιτιολόγησαν το συναίσθημα τους λέγοντας «*Γιατί δεν είναι Σαββατοκύριακο*» (Π8) ή «*Γιατί είναι ωραία στο σχολείο*» (Π19) ενώ για την κατηγορία «Παιχνίδια» απάντησαν «*επειδή παίζουμε παιχνίδια*» (Π27). Επίσης, στην κατηγορία «Εικαστικά» το (Π22) απάντησε «*Γιατί κάνουμε ωραίες κατασκευές*» ενώ στην κατηγορία «Επιβράβευση» το (Π30) αιτιολόγησε λέγοντας «*Επειδή μου δίνει αυτοκόλλητο*».

5.15 Αιτιολόγηση συναισθήματος δασκάλας

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αιτιολόγηση του συναισθήματος της δασκάλας στο σχέδιο Β είναι: 18 παιδιά (42,9%) δεν απάντησαν, ενώ οι απαντήσεις 2 παιδιών (4,8%) ήταν «Μη σχετικές». Οι απαντήσεις 3 παιδιών (7,1%) αντιστοιχούν στην κατηγορία «Χαρούμενη», 15 απαντήσεις παιδιών (35,7%) σχετίζονται με την κατηγορία «Καλή σχέση

δασκάλας-παιδιού», 3 απαντήσεις παιδιών (7,1%) αφορούν τις «ζωγραφιές των παιδιών» ενώ 1 παιδί (2,4%) απάντησε αιτιολόγησε το συναίσθημα λόγω του «Μαθήματος»

Πίνακας 5.15. Αιτιολογήσεις παιδιών για το συναίσθημα της δασκάλας τους στο σχέδιο Β

Κατηγορίες	f	%
Δεν απάντησε	18	42,9
Μη σχετικά	2	4,8
Χαρούμενη	3	7,1
Καλή σχέση δασκάλας – παιδιού	15	35,7
Ζωγραφιές των παιδιών	3	7,1
Μάθημα	1	2,4
Σύνολο	42	100,0

Τα παιδιά αιτιολόγησαν το συναίσθημα που νιώθει η δασκάλα τους στο σχέδιο Β που δημιουργήσαν και οι αιτιολογήσεις αυτές κατανεμήθηκαν στις πιο πάνω 6 κατηγορίες. Για την κατηγορία «Χαρούμενη» ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών είναι για παράδειγμα «Αισθάνεται χαρούμενη γιατί είναι χαρούμενη» (Π3) ενώ για την κατηγορία «Καλή σχέση δασκάλας – παιδιού» μερικές απαντήσεις είναι «Νιώθει χαρά γιατί είναι μαζί μου» (Π1) ή «Γιατί με αγαπάει» (Π2). Για την κατηγορία «Ζωγραφιές των παιδιών» οι απαντήσεις ήταν «γιατί της αρέσουν οι ζωγραφιές που κάνω» (Π9) η «Γιατί την έκανα όμορφη» (Π26) ενώ για την κατηγορία «Μάθημα» «Γιατί της αρέσει το μάθημα» (Π5).

5.16 Ερωτηματολόγιο Δασκάλου με κλίμακα STRS

Στον πιο κάτω Πίνακα 5.16 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε ερώτηση της κλίμακας STRS που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί για το κάθε παιδί που συμμετείχε στην έρευνα. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι στις ερωτήσεις που είναι «θετικά» διατυπωμένες η υψηλότερη βαθμολογία αντανακλά μια θετική σχέση του εκπαιδευτικού με το παιδί (Γρηγοριάδης, 2005), δηλαδή στις αναφερόμενες ερωτήσεις 1, 3, 5, 8, 10, 13, 16, 20, 29, και 30, οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 2,73 έως 4,52. Αντίθετα, στις «αρνητικά» διατυπωμένες ερωτήσεις στις οποίες η χαμηλότερη βαθμολογία φανερώνει μια θετική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί, δηλαδή στις ερωτήσεις 2, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 και 28, οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν σε χαμηλά επίπεδα και πιο συγκεκριμένα από 1,11 σε 2,83.

Παραδείγματα θετικά διατυπωμένων προτάσεων, είναι η ερώτηση 8 *«Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει από περηφάνεια»* η οποία παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο ($M.O. = 4.52$) όπως επίσης, και η ερώτηση 1 *«Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί»* που επίσης είχε υψηλό μέσο όρο απαντήσεων ($M.O. = 4.35$). Από την άλλη πλευρά, κάποια παραδείγματα των αρνητικά διατυπωμένων προτάσεων είναι η ερώτηση 9 *«Αυτό το παιδί αντιδράει έντονα, όταν με αποχωρίζεται»* η οποία είχε το χαμηλότερο μέσο όρο ($M.O. = 1.11$) και η ερώτηση 19 *«Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δεν διορθώνεται ακόμη και μετά από μία τιμωρία ή παρατήρηση»* που επίσης είχε χαμηλό μέσο όρο ($M.O. = 1.16$).

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί των μαθητών και των μαθητριών, που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται ως θετική τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τον καθένα και την καθεμιά από τους μαθητές και τις μαθήτριες τους.

Πίνακας 5.16. Περιγραφική Στατιστική για κάθε ερώτηση της κλίμακας STRS ($N = 42$)¹

Ερώτηση της κλίμακας STRS	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Ερώτηση 1.	4,35	,61
Ερώτηση 2.	1,19	,45
Ερώτηση 3.	3,50	1,19
Ερώτηση 4.	1,61	,76
Ερώτηση 5.	3,78	,68
Ερώτηση 6.	2,83	1,24
Ερώτηση 7.	1,66	,78
Ερώτηση 8.	4,52	,63
Ερώτηση 9.	1,11	,39
Ερώτηση 10.	2,73	1,38
Ερώτηση 11.	1,21	,47
Ερώτηση 12.	1,35	,57
Ερώτηση 13.	3,57	,83
Ερώτηση 14.	1,52	,86
Ερώτηση 15.	1,92	,97
Ερώτηση 16.	3,59	,85
Ερώτηση 17.	1,21	,47
Ερώτηση 18.	1,28	,45
Ερώτηση 19.	1,16	,37
Ερώτηση 20.	3,85	,81
Ερώτηση 21.	1,23	,57
Ερώτηση 22.	2,09	1,14
Ερώτηση 23.	1,28	,59
Ερώτηση 24.	1,16	,43
Ερώτηση 25.	1,33	,72
Ερώτηση 26.	1,35	,69
Ερώτηση 27.	1,16	,48
Ερώτηση 28.	1,66	1,05
Ερώτηση 29.	3,19	1,10
Ερώτηση 30.	3,73	,73

¹ Για λόγους πνευματικών δικαιωμάτων στον πίνακα δεν εμφανίζονται οι διατυπώσεις των ερωτήσεων. Το εργαλείο πλήρως ανεπτυγμένο παρατίθεται στο Γρηγοριάδης (2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΕΔΩΣΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥΣ

Τα συναισθήματα που απέδωσαν τα παιδιά στο σχέδιο που απεικόνιζαν τον εαυτό με την εκπαιδευτικό τους ήταν όλα θετικά. Συγκεκριμένα το συναίσθημα που κυριάρχησε ήταν της χαράς με μερικά παιδιά να αποδίδουν στο σχέδιο τους και τα συναισθήματα έκπληξης και περηφάνειας.

Τα παραπάνω ευρήματα είναι σύμφωνα με τις έρευνες των Bombi et al. (2020a, 2020b) στις οποίες χρησιμοποιήθηκε το παιδικό σχέδιο και βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες διατηρούν μια «θετική» σχέση με τον/την εκπαιδευτικό τους. Αναλυτικά στην παρούσα εργασία, διαπιστώθηκε ότι όλα τα παιδιά έχουν μια «θετική» γνώμη για τον εκπαιδευτικό και τη διαπροσωπική τους σχέση καθώς έχουν δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα μεταξύ τους όπως αυτό φαίνεται από τα θετικά συναισθήματα που αποτύπωσαν στα σχέδια τους για την σχέση τους με τον/την εκπαιδευτικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένα παιδί δεν απέδωσε στα σχέδιά του αρνητικό συναίσθημα τόσο στον εαυτό του, όσο και στην εκπαιδευτικό. Αυτό βέβαια μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι η χαρά είναι το πιο εύκολο προς σχεδίαση συναίσθημα, γι' αυτό και προτιμάται από μεγάλο πλήθος παιδιών (Bonoti & Misailidi, 2006).

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αιτιολογήσουν το επιθυμητό συναίσθημα που αποτύπωσαν στα σχέδια τους για την φιγούρα του εαυτού τους. Η πλειοψηφία των παιδιών αιτιολόγησε το συναίσθημα που απέδωσε για την φιγούρα του εαυτού τους στο

σχέδιο με την απάντηση τους να αφορά τη σχέση τους με την δασκάλα η/και τους φίλους τους αλλά και μαθήματα/δραστηριότητες που διενεργούνται στην σχολική τάξη. Λόγου χάριν, κάποιες απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά είναι οι ακόλουθες: «*Νιώθω ωραία γιατί δεν μου θυμώνει η δασκάλα*» (Π1) ή «*Νιώθω χαρούμενος γιατί τραγουδάμε, μαθαίνουμε ποιήματα και ακούω παραμύθια*» (Π2) ή «*Γιατί μου αρέσει που είμαι με την δασκάλα μου*» (Π9) ή «*Γιατί είμαι με την δασκάλα και τα άλλα παιδιά*» (Π10).

Ακόμη, το ίδιο παρατηρήθηκε και για τις σχεδιαστικές φιγούρες του εκπαιδευτικού στις οποίες τα παιδιά αποτύπωσαν τα «θετικά» συναισθήματα τους. Συγκεκριμένα οι απαντήσεις των περισσότερων παιδιών που αφορούσαν την αιτιολόγηση του συναισθήματος που απεικόνισαν για την εκπαιδευτικό τους ήταν σχετικά με την καλή σχέση δασκάλας – παιδιού. Μερικές από τις απαντήσεις των παιδιών είναι οι ακόλουθες: «*Νιώθει ωραία γιατί είμαστε μαζί*» (Π1) ή «*Γιατί με αγαπάει*» (Π2) ή «*Έτσι γιατί είμαστε σαν μία οικογένεια*» (Π9) ή «*Γιατί διασκεδάζει μαζί μου*» (Π17).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν και με τα ευρήματα άλλων ερευνών που διερεύνησαν την διαπροσωπική σχέση του παιδιού με τον/την εκπαιδευτικό του. Σύμφωνα με τις έρευνες των των Hamre και Pianta (2001) αλλά και των Kesicioğlu και Deniz, (2014) όντως τα παιδιά στο σχολείο με την βοήθεια του εκπαιδευτικού αναπτύσσουν τον συναισθηματικό τους τομέα. Ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αρωγός στην προσπάθεια του παιδιού να αναπτύξει τα συναισθήματά του για αυτό και μία θετική και ισχυρή σχέση του παιδιού με τον/την εκπαιδευτικό θα το βοηθήσει να αναπτύξει θετικά συναισθήματα. Ακόμη, σύμφωνα με τους Kanyal και Cooper (2012), όταν υπάρχει συνεργασία και σεβασμός μεταξύ του παιδιού και του/της εκπαιδευτικού τότε δημιουργείτε ένα θετικό κλίμα, μια θετική διαπροσωπική σχέση μεταξύ τους που έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων όπως είναι η χαρά και από την πλευρά του παιδιού αλλά και από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού.

Είναι εμφανές λοιπόν ότι, η θετική σχέση που διαφαίνεται από τα σχέδια και τις απαντήσεις των παιδιών, φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τους εκπαιδευτικούς, αφού οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο έδειξαν ότι και οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους αντιλαμβάνονται ως θετική τη σχέση που έχουν αναπτύξει με το κάθε παιδί.

6.2 ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Η ανάλυση των σχεδίων των συμμετεχόντων έδειξε ότι έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο η κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική. Το εύρημα αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ηλικία των παιδιών, καθώς κατά την προσχολική ηλικία τείνουν να εκφράζουν το συναίσθημα της χαράς μέσω του χαμογελαστού στόματος και των ορθάνοιχτων ματιών (Picard et al., 2007). Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αρκετά παιδιά χρησιμοποίησαν και την μεταφορική στρατηγική περιεχομένου με την ένδειξη των ανασηκωμένων χεριών στην φιγούρα τους ώστε να αποδώσουν το συναίσθημα ενώ λιγότερα παιδιά χρησιμοποίησαν ενδείξεις όπως αντικείμενα, καιρός και λέξεις. Αν και η μεταφορική αφηρημένη έκφραση χρησιμοποιείται πιο σπάνια από τα μικρά παιδιά για την απόδοση συναισθημάτων στο σχέδιο τους, στην συγκεκριμένη περίπτωση μερικά από τα παιδιά χρησιμοποίησαν και την αφηρημένη έκφραση μέσω των ενδείξεων αύξησης μεγέθους της φιγούρας και προσθήκης νέων χρωμάτων. Έτσι λοιπόν, επιβεβαιώνεται η άποψη των Bonoti και Misailidi (2015), ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αφηρημένη μεταφορική στρατηγική κυρίως μέσω του μεγέθους και των χρωμάτων.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες, όπως αυτή των Picard et al. (2007), που έδειξαν ότι τα παιδιά κάνουν χρήση κατά βάση της κυριολεκτικής εκφραστικής στρατηγικής και έπειτα προσθέτουν τις μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές. Ανάλογα αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Brechet et al. (2009), στην οποία η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά προτιμούν να χρησιμοποιούν την κυριολεκτική

εκφραστική στρατηγική για να αποδώσουν τα συναισθήματα μέσω της τροποποίησης των χαρακτηριστικών του προσώπου.

6.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Στη παρούσα έρευνα προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί. Ειδικότερα, ένας βασικός περιορισμός είναι ότι λόγω της πανδημίας του Covid -19 η ερευνήτρια δεν είχε την δυνατότητα να συλλέξει η ίδια το υλικό με αποτέλεσμα να αναθέσει αυτή τη διαδικασία στους εκπαιδευτικούς των παιδιών. Αυτό θεωρείται ως ένας σημαντικός περιορισμός επειδή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έκανε ερωτήσεις στα παιδιά σχετικές με την διαπροσωπική τους σχέση. Επομένως, είναι πολύ πιθανό το παιδί που είχε αρνητικά συναισθήματα, να ένιωθε άβολα απέναντι στην δασκάλα του και επομένως να μην μπορούσε να εκφράσει το συναίσθημα που στην πραγματικότητα ένιωθε. Επιπλέον, θεωρούμε ότι η μικρή ηλικία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα τα περιόρισε ως προς την αποτύπωση συναισθημάτων όπως ο φόβος, η έκπληξη, η περηφάνεια, η ντροπή κ.α. καθώς αυτά τα συναισθήματα εμφανίζονται πιο συχνά στα σχέδια παιδιών μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας.

Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περισσότερες μελέτες όσον αφορά τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά στο σχολικό τους περιβάλλον. Θα μπορούσαν οι μελλοντικοί ερευνητές να μελετήσουν το ίδιο θέμα αλλά με συμμετέχοντες παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, όπως επίσης θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθούν τα συναισθήματα που βίωσαν τα παιδιά εν καιρώ καραντίνας και διαδικτυακών μαθημάτων λόγω της πανδημίας του Covid – 19.

6.4 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όπως εκτέθηκαν παραπάνω ανταποκρίνονται στις σχετικές τάσεις που αναφέρονται στην βιβλιογραφία.

Είναι εμφανές πως τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στα ζητήματα της έρευνας και κατάφεραν μέσω του σχεδίου να εκφράσουν τα συναισθήματα που νιώθουν για τον/την εκπαιδευτικό τους αλλά και τα συναισθήματα που θεωρούν ότι ο/η εκπαιδευτικός τους νιώθει για αυτά, με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνεται η χρησιμότητα του σχεδίου ως ενός έγκυρου εργαλείου σε τέτοιου ίδιους μελέτες. Το συναίσθημα που εξέφρασαν τα παιδιά μέσω του σχεδίου για την διαπροσωπική τους σχέση με τον/την εκπαιδευτικό τους ήταν «θετικό» και συγκεκριμένα το συναίσθημα χαράς. Κανένας συμμετέχοντας δεν απεικόνισε αρνητικά συναισθήματα για την σχέση αυτή. Επιπλέον, όσο αφορά την απεικόνιση του συναισθήματος της χαράς παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών χρησιμοποίησε ως κύρια εκφραστική στρατηγική την κυριολεκτική όπου απέδωσε το συναίσθημα αυτό μέσω των χαρακτηριστικών του προσώπου. Αν και η ηλικία των συμμετεχόντων είναι μικρή κατάφεραν και χρησιμοποίησαν και τις άλλες δύο στρατηγικές, ενώ περισσότερο εμφανίστηκε στα σχέδια η μεταφορική έκφραση περιεχομένου με ένδειξη τη στάση σώματος και πιο σπάνια η μεταφορική αφηρημένη έκφραση με την ένδειξη πρόσθετων χρωμάτων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί από την μεριά τους μέσω του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν βασισμένο στην κλίμακα STRS απέδειξαν ότι αντιλαμβάνονται την σχέση τους με τα παιδιά ως «θετική».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aronsson, K., & Andersson, S. (1996). Social scaling in children's drawings of classroom life: A cultural comparative analysis of social scaling in Africa and Sweden. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 301-314.
- Atkinson, D. (2002). *Art in education: Identity and Practice*. New York, NY: Kluwer Academic Publishers.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. *Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Bonoti, F., & Misailidi, P. (2006). Children's developing ability to depict emotions in their drawings. *Perceptual and Motor Skills*, 103(2), 495-502.
- Bonoti, F., & Misailidi, P. (2015). Social emotions in children's human figure drawing: Drawing shame, pride and jealousy. *Infant and Child Development*, 24(6), 661-672.
- Bonoti F., & Misailidi, P. (2016). Graphic signs of jealousy in children's human figure drawings. In E. Deltso & M. Papadopoulou (eds.), *Changing worlds & signs of the times: Selected proceedings from the 10th International Conference on Semiotics* pp. 700-707). Volos: The Hellenic Semiotics Society.
- Bonoti, F., Misailidi, P., & Gregoriou, F. (2003). Graphic indicators of pedagogic style in children's drawings, *Perceptual and Motor Skills*, 97, 195-203.
- Bombi, A. S., Cannoni, E., Galli, F., & Di Norcia, A. (2020a). Children's pictorial representation of their interactions with teachers. *Psicología Educativa*, 27(1), 13-20.
- Bombi, A. S., Cannoni, E., Galli, F., & Di Norcia, A. (2020b). Students' and teachers' emotions. A study with children's drawings. *Psychology Hub*, 37(1), 13-18.

- Bosman, R. J. (2020). Teacher – child relationship quality from kindergarten to sixth grade and children’s school adjustment: A person – centered approach. *Journal of School Psychology, 68*, 177-194. doi:10.1016/j.jsp.2018.03.006
- Brechet, C., & Jolley, R. P. (2014). The Roles of Emotional Comprehension and Representational Drawing Skill in Children’s Expressive Drawing. *Infant and Child Development, 23*(5). DOI: 10.1002/icd.1842
- 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.
- Buckalew, W., & Bell, A. (1985). Effects of colour on mood in the drawing of young children. *Perceptual and Motor Skills, 61*, 689-690.
- Γρηγοριάδης, Α. Γ. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). Children’s drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology, 26*(1), 127–142.
- Cugmas, Z. (2004). Representations of the child’s social behavior and attachment to the kindergarten teacher in their drawings. *Early Child Development and Care, 174*(1), 12-30.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student – Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist, 38*(4), 207-234.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2000). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Εκδόσεις Gutenberg: Αθήνα.

- Feldman, S. R. (2019). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Δια Βίου Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 4, 45-54.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Society for Research in Child Development*, 72(2), 625-638.
- Jolley, R. P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). *The development of children's expressive drawing*. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 545-567.
- Kanyal, M., & Cooper, L. (2012). Youth children's perceptions of their classroom environment: perspectives from England and India. *Cross – cultural perspectives on early childhood*, chapter 2, 58-72. DOI: 10.4135/9781446251225.n5
- Kesicioglu, O. S., & Deniz, U. (2014). Investigation of Pre – School Children's Perception of Teacher in Their Drawings. *Creative Education*, 5, 606-613.
- Koca F. (2016). Assessing child-teacher relationships: A review study. *International Journal of Field Education*, 2(1), 96-119
- Κυρίδης, Α., & Βαμβακίδου, Ι. (2003). *Ο Τούρκος και ο Έλληνας στη ζωγραφική των νηπίων*. *Σημειωτική ανάλυση του εθνικού << άλλου >> στη νηπιακή ζωγραφική* (Άρθρο) Conference paper. Αθήνα.
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A Closer Look at Teacher - Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool. *Child Youth Care Forum*, 47, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>.
- Μάνεση, Σ. (2012). Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, Τόμος 11, Αρ. 2

- 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.
- Nur, I., Aktas – Arnas, Y., Abbak, B. S., & Kale. M. (2018). Mother-Child and Teacher-Child Relationships and Their Associations with School Adjustment in Pre-school. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(1), 201-220. DOI 10.12738/estp.2018.1.0431
- Picard, D., Brechet, C., & Baldy R. (2007). *Expressive Strategies in Drawing are Related to Age and Topic*. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 243-257.
- Picard, D., & Gauthier, C. (2012). The development of expressive drawing abilities during childhood and into adolescence. *Child Development Research*. DOI: 10.1155/2012/925063. (<https://www.hindawi.com/journals/cdr/2012/925063/>)
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458.
- Riley, H. (2004). Perceptual modes, semiotic codes, social mores: A contribution towards a social semiotics of drawing. *Visual Communication*, 3(3), 294-315.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher – Student Relationships and Students Engagement and Achievement: A Meta – Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. DOI: 10.17105/SPR-2017-0035.V46-3
- Sayil, M. (2001). Children's drawings of emotional faces. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 493–505. DOI: 10.1348/026151001166218.
- Τρικαλιώτης, Ι. (2011). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα και τεχνικές επικοινωνίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

- Vendeville N., Blanc N., & Brechet C. (2018). Tears for girls and teeth for boys: the influence of gender on children's depiction of sadness and anger in their drawings, *Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2018.146181
- Winston, A. S., Kenyon, B., Stewardson, J., & Lepine, T. (1995). Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Art Research*, 21, 1–15.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2005). Το πρότυπο των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από τον ψυχισμό του παιδιού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τόμος 10 (145-155)
- Χούπας, Ι., (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. (Τομ. 13). *Επιστημονικό Βήμα*. MSc Τμήμα Επιστημών Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Zagorska, W. (1996). Pictorial expression of emotions. *Polish Quarterly of Developmental Psychology*, 2, 63–68.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερευνητικό Πρωτόκολλο

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

ΕΡΓΑ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΔΗΛΩΝΟΥΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Ξεκινάει μια κουβέντα με το παιδί και το ρωτάμε πώς το λένε, αν έχει αδέρφια κ.ά. Στη συνέχεια του λέμε ότι θα του κάνουμε κάποιες απλές ερωτήσεις για να τις απαντήσει.

Όνομα παιδιού (ΜΟΝΟ ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΟΝΟΜΑ):.....

Φύλο:.....

Ηλικία:.....

Πες μου ποια είναι η γνώμη σου για το σχολείο γενικά

.....

Υπάρχουν πράγματα που σου αρέσουν και πράγματα που δεν σου αρέσουν στο σχολείο;

Ποια;.....

.....

Τώρα, θα ήθελα να μου περιγράψεις κάποια φορά που ένα παιδί που βρίσκεται στο σχολείο:

A. νιώθει χαρά/χαίρεται

B. νιώθει λύπη/λυπάται.....

Γ. νιώθει φόβο/φοβάται

Δ. νιώθει θυμό/θυμώνει

E. νιώθει έκπληξη

ΣΤ. νιώθει περηφάνεια

ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑ

A (Πρώτο σχέδιο)

Σχέδιο A: Θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις ένα παιδί που δεν νιώθει/αισθάνεται τίποτα (δεν είναι ούτε χαρούμενο ούτε λυπημένο).

B. (Δεύτερο σχέδιο)

B1. (Σχέδιο B). Θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις τον εαυτό σου (εσένα) και το δάσκαλο ή τη δασκάλα που έχεις στο σχολείο. Κάνε τη ζωγραφιά σου με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνεται πώς αισθάνεσαι εσύ όταν είσαι με τα δάσκαλο ή τη δασκάλα σου και πώς αισθάνεται ο δάσκαλος/η δασκάλα σου όταν είναι μαζί σου. (Μετά την ολοκλήρωση της ζωγραφιάς ζητάμε από το παιδί να σημειώσει με ένα βέλος τον εαυτό του).

.....

.....

B2. Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου; Τι ακριβώς ζωγράφισες;

B3. Τι αισθάνεσαι την ώρα που είσαι στο σχολείο με το δάσκαλο/τη δασκάλα σου.

B4. Για ποιο λόγο αισθάνεσαι

B5. Με ποιο τρόπο φαίνεται στο σχέδιό σου ότι νιώθεις

B6. Τι αισθάνεται ο δάσκαλος/η δασκάλα σου;

B7. Για ποιο λόγο αισθάνεται

B8. Με ποιο τρόπο φαίνεται στο σχέδιό σου ότι ο δάσκαλος/η δασκάλα νιώθει.....

