



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΗΣ
ΣΧΕΣΗΣ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ**

Φοιτήτρια : Πασχαλιά Σαφέτη Α.Μ.: (0217107)

Επόπτριες : Φωτεινή Μπονότη

Ειρήνη Δερμιτζάκη

Βόλος, 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να απονέμω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους μου προσέφεραν, την αξιοθαύμαστη βοήθεια και στήριξη τους, σε όλη την διάρκεια της διεξαγωγής της συγκεκριμένης εργασίας.

Πρώτα από όλα, για την εκπόνηση και τον σχεδιασμό της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να αποδώσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην κα. Φ. Μπονώτη, Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την εμπιστοσύνη που έδειξε προς το πρόσωπο μου. Όπως επίσης, για την αμέριστη και πολυεπίπεδη συμπαράσταση της, την άριστη συνεργασία μας, την αρωγή, τις εποικοδομητικές υποδείξεις και συμβουλές που μου πρόσφερε, την ενθάρρυνση, αλλά και την ορθή καθοδήγηση που μου έδωσε. Αξίζει να τονίσουμε την υπομονή, την στήριξη και την κατανόηση που έδειξε η κα Μπονώτη σε όλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισα, με στόχο την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω, την κα Ε. Δερμιτζάκη, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, για τις πολύτιμες συμβουλές, σημαντικές παρατηρήσεις και τις επισημάνσεις με σκοπό να ολοκληρωθεί με επιτυχία η συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Ακόμη ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους γονείς των συμμετεχόντων, αλλά και στα ίδια τα παιδιά που δέχτηκαν πρόθυμα με χαρά και ζήλο να με βοηθήσουν με σκοπό να συλλέξω το υλικό για την διεξαγωγή αυτής της ερευνητικής προσπάθειας.

Ξεχωριστές ευχαριστίες, επίσης, θα ήθελα να αποδώσω στους γονείς μου και στην αδερφή μου, οι οποίοι, όσο μακριά και αν βρίσκονται, πάντα ανακαλύπτουν έναν τρόπο για να με ενθαρρύνουν και να με στηρίζουν σε κάθε βήμα που κάνω για να επιτύχω τα όνειρα μου, πιστεύοντας συνεχώς στις δυνατότητές μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥ.....	8
1.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.....	8
1.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	11
1.3 ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΠΑΙΔΙΟΥ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ.....	20
2.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ	20
2.2 ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	22
2.3 ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	24
2.4. ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	25
2.4.1 ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	26
2.4.2 ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	28
2.4.2.1 ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	29
2.4.2.2 ΑΦΗΡΗΜΕΝΗ ΕΚΦΡΑΣΗ.....	30
2.5 Η ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΦΙΓΟΥΡΑ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑ.....	34
3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	34
3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	34
3.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	34
3.3.1 ΔΕΙΓΜΑ.....	34
3.3.2 ΕΡΓΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	35
3.4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	40
4.1 ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	40
4.2 ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΡΕΣΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	40
4.3 ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΡΕΣΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	41
4.4 ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	42
4.4.1 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΧΑΡΑΣ	42
4.4.2 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΛΥΠΗΣ.....	43
4.4.3 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΦΟΒΟΥ	43
4.4.4 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΘΥΜΟΥ.....	44
4.4.5 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΚΠΛΗΞΗΣ	45
4.4.6 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΕΡΗΦΑΝΕΙΑΣ.....	45
4.5 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	46
4.5.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΕΤΑΙ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ	46
4.5.2 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΕΤΑΙ ΣΤΟΝ/ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	48
4.6 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΧΕΔΙΩΝ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	56
5.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΣΤΟΝ/ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	56
5.2 ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	58
5.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	59
5.4 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	59
5.5 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	60
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	62
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	68

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης του παιδιού με τον/την εκπαιδευτικό του, μέσω της σχεδιαστικής αναπαράστασης αυτής της σχέσης. Ειδικότερα, η έρευνα επιχείρησε να μελετήσει τα συναισθήματα που αποδίδουν τα παιδιά στον εαυτό τους και στον/στην εκπαιδευτικό τους όταν ζωγραφίζονται μαζί. Στην έρευνα συμμετείχαν 34 παιδιά ηλικίας 3 - 12 ετών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων σχετικών με το σχολείο. Έπειτα, τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν δύο σχέδια. Στο πρώτο σχέδιο αποτύπωσαν ένα παιδί που δεν νιώθει/αισθάνεται κάτι (δεν είναι ούτε χαρούμενο, ούτε λυπημένο), το οποίο αξιοποιήθηκε ως σχέδιο αναφοράς, ενώ στο δεύτερο, κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους και τον/την εκπαιδευτικό, αποτυπώνοντας τα συναισθήματα τα οποία νιώθουν. Στη συνέχεια, το κάθε παιδί ρωτήθηκε σχετικά με τα σχέδια που δημιούργησε. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σχεδόν όλα τα παιδιά φαίνεται να έχουν καλλιεργήσει μία σχέση με τον/την εκπαιδευτικό τους που διέπεται από θετικά συναισθήματα, καθώς το κυριότερο συναίσθημα που αποδίδουν τόσο στον εαυτό τους, όσο και στον εκπαιδευτικό τους είναι αυτό της χαράς. Μάλιστα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες επέλεξαν να αποδώσουν το συναίσθημα με τα χαρακτηριστικά του προσώπου (πλατιά χαμόγελα, μεγάλα μάτια, βλεφαρίδες, φρύδια και κόκκινα μάγουλα), δείχνοντας, λοιπόν, ιδιαίτερα προτίμηση στην εκφραστική στρατηγική της κυριολεξίας. Επίσης, στα σχέδια χρησιμοποιήθηκε και η εκφραστική στρατηγική της μεταφοράς (στάση σώματος, συμφραζόμενα πλαισίου, φωτεινά χρώματα, μεγέθη και απαλές γραμμές), η οποία λειτουργεί ενισχυτικά για την απόδοση του επιθυμητού συναισθήματος. Οι αιτιολογήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες για το απεικονιζόμενο συναίσθημα φάνηκε να επιβεβαιώνουν το σχεδιαστικό έργο των παιδιών. Με άλλα λόγια, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά συνδέουν το συναίσθημα της χαράς με την μαθησιακή και εκπαιδευτική πορεία, την ψυχαγωγία τους και άλλες δραστηριότητες καθώς και την σχέση του παιδιού με τους συμμαθητές και τον/την εκπαιδευτικό.

Λέξεις κλειδιά : συναισθήματα, διαπροσωπική σχέση παιδιού - εκπαιδευτικού, παιδικό σχέδιο, εκφραστικές στρατηγικές.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία μελετάται η σχέση του/της εκπαιδευτικού με τα παιδιά. Ειδικότερα, διερευνώνται τα συναισθήματα που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ τους, μέσα από απεικονίσεις παιδικών σχεδίων. Πολλοί ερευνητές, έχουν στρέψει το ερευνητικό τους ενδιαφέρον προς αυτό το θέμα. Μάλιστα, για να ολοκληρώσουν την έρευνα τους και να εξάγουν τα συμπεράσματά τους, χρησιμοποίησαν ως διερευνητικό εργαλείο το παιδικό σχέδιο (Farokhi & Hashemi, 2011). Αυτή η σχέση, θεωρείται ότι επηρεάζει όχι μόνο την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, αλλά συμβάλλει και σε άλλους τομείς της ζωής του, όπως είναι ο συναισθηματικός, ο κοινωνικός κ.α. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαπροσωπική σχέση του/της εκπαιδευτικού με το παιδί, επηρεάζεται και από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η ηλικία και των δύο, η σχολική επίδοση κ.α (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2000). Εκτενής ανάλυση γίνεται στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας.

Η συγκεκριμένη εργασία διαρθρώνεται σε 6 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η σχέση του/της εκπαιδευτικού με το παιδί. Δίνεται βάση στην σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων που έχουν αναπτύξει αυτοί οι δύο συμμετοχικοί ρόλοι, καθώς και στους παράγοντες που την επηρεάζουν. Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται εκτενής αναφορά για το παιδικό σχέδιο. Ειδικότερα, παρουσιάζονται στοιχεία, τα οποία φανερώνουν τις δύο λειτουργίες του παιδικού σχεδίου, σχετικά με τον επικοινωνιακό και εκφραστικό του χαρακτήρα. Ακόμα, στο ίδιο κεφάλαιο, αναλύονται, με λεπτομέρεια, τα χαρακτηριστικά των εκφραστικών στρατηγικών (κυριολεκτική και μεταφορική εκφραστική στρατηγική). Στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και ειδικότερα το δείγμα, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και η ανάλυση τους, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφονται τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Στο τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας, επιχειρείται να σχολιαστούν τα βασικά ευρήματα της παρούσας εργασίας αλλά να αναδειχθούν οι περιορισμοί της, όπως και οι προτάσεις μελλοντικών ερευνών.

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του παιδιού, είναι ένα θέμα που έχει άμεση σχέση με την επιστήμη που μελετώ και ακολουθώ κατά την ακαδημαϊκή μου πορεία. Ως μελλοντικός εκπαιδευτικός, με ενδιαφέρει να είμαι σε θέση να κατανοώ τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που έχουν αναπτύξει οι μαθητές μου για εμένα. Επιπλέον, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τα συναισθήματα των παιδιών και την σχέση που έχουν αναπτύξει με το καθένα ξεχωριστά, καθώς αυτή συμβάλλει σε πολλούς τομείς της ζωής τους (όπως μαθησιακό, γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό κ.α).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙ- ΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥ

1.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Το παιδί, από τα πρώτα χρόνια, έρχεται αντιμέτωπο με τα μέλη της οικογένειάς του και με τις σχέσεις που απαιτείται να συνάψει με αυτά, άρα πριν την έναρξη της σχολικής ζωής του έχει ήδη γνωρίσει και δημιουργήσει ένα πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων. Κατά την είσοδό του στην σχολική μονάδα, το παιδί καλείται να αναπτύξει μια νέα διαπροσωπική σχέση με τον/την εκπαιδευτικό του. Πολλοί ερευνητές έχουν δείξει ενδιαφέρον για αυτή τη σχέση, γιατί κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, αφού συμβάλει στην προσαρμογή του παιδιού, στην σχολική επίδοσή του, στα κίνητρα και στην συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική του ανάπτυξη (Bombi, Cannoni, Galli & Norcia 2020a. Elliott et al., 2000. Χούπας, 2010). Η παρούσα εργασία, μελετά αυτή την σχέση, μέσω του παιδικού σχεδίου, καθώς σύμφωνα με τους Bombi et al. (2020a), το παιδικό σχέδιο, μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόπιστο εργαλείο.

Στη σχολική του πορεία, το παιδί, δεν βελτιώνει μόνο τις γνωστικές και μαθησιακές του ικανότητες, αλλά επίσης διαμορφώνει τον συναισθηματικό του κόσμο, αποκτά νέες συμπεριφορές, εμπειρίες, κοινωνικές δεξιότητες και ηθικές αξίες, και αναπτύσσει την προσωπικότητά του (Elliott et al., 2000. Καφέτσιος, 2005. Kesicioglu & Deniz, 2014. Μάνεση, 2012. Χατζηγεωργιάδου, 2005. Χούπας, 2010). Κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής πορείας, σύμφωνα με τον Χατζηγεωργιάδου (2005), το παιδί έχει ανάγκη και αναζητά την αναγνώριση και την αποδοχή στο πρόσωπο του/της εκπαιδευτικού, για να νιώσει θετική εκτίμηση, ώστε να διαμορφώσει μία θετική συμπεριφορά. Συνεπώς, σε άλλη έρευνα παρατηρήθηκε ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως αρωγός, με σκοπό να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και να μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματά του. Βέβαια, για να επιτύχει αυτόν τον στόχο, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει, αφενός να έχει αποκτήσει την

ικανότητα να αναγνωρίζει και να ελέγχει τα δικά του συναισθήματα και αφετέρου να μπορεί να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του κάθε μαθητή (Μάνεση, 2012). Ακόμα, θεωρείται ότι είναι αναγκαίο, ο/η εκπαιδευτικός να είναι εξοπλισμένος με εφόδια και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να μείνει κοντά στο παιδί, να επικοινωνεί ουσιαστικά με αυτό και να αναπτύξει ένα φιλικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται θετικά συναισθήματα. Ένα τέτοιο πλαίσιο θεωρείται ότι θα δίνει τη δυνατότητα στον/ην μαθητή/τρια να εκφράζει τα συναισθήματα και τις ιδέες του, ώστε να μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να τα αναγνωρίσει, να τα διαχειριστεί και να τα εντάξει στην μαθησιακή πορεία. Με αυτόν τον τρόπο, θεωρείται ότι ενισχύονται οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ εξαλείφονται οι αρνητικές (Elliott et al., 2000).

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρήθηκε ότι, ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μοντέλο μίμησης και έτσι το παιδί τον παρακολουθεί και υιοθετεί ορισμένα γνωρίσματα που υπηρετούν την μεταξύ τους σχέση (Elliott et al., 2000). Επιπλέον, η έρευνα των Kesicioglu και Deniz (2014) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, ο/η εκπαιδευτικός, πρέπει να είναι προσεκτικός στον τρόπο που διαχειρίζεται τις διάφορες καταστάσεις, δηλαδή στον τρόπο που αντιδρά και συμπεριφέρεται και να δείχνει προσοχή στον τρόπο που επικοινωνεί, γιατί τα παιδιά έχουν την τάση να λειτουργούν ως μιμητικά όντα. Έτσι, επηρεάζονται είτε αρνητικά είτε θετικά, από την στάση του/της εκπαιδευτικού. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αποκτούν διάφορα γνωρίσματα από το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και διαμορφώνουν την προσωπικότητα και την συμπεριφορά τους.

Αξίζει να τονίσουμε, ότι ερευνητές υποστηρίζουν πως πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δίνουν βαρύτητα και να δείχνουν προσοχή στα λεγόμενα των παιδιών, να είναι πρόθυμοι να ακούσουν και να αντιληφθούν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική διαδικασία και να κατανοούν πλήρως το τι συμβαίνει σε αυτά (Cooper & Kanyal, 2012. Kesicioglu & Deniz, 2014. Ματσαγγούρας, 2005). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί, να ενδιαφέρονται ουσιαστικά για τα παιδιά, δημιουργώντας καταστάσεις ευκαιριών για να μπορούν τα παιδιά να εκφράζονται με όποιον τρόπο μπορούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους Cooper και

Kanyal (2012), να καλλιεργηθεί ένα ζεστό κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης και έτσι να αναπτυχθεί μία σχέση γεμάτη θετικά συναισθήματα. Βέβαια, για την καλλιέργεια των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, σημαντικό ρόλο έχει η διάθεση και η θέληση των δύο πλευρών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και τα παιδιά, πρέπει να συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην δρουν αρνητικά προς το πρόσωπο του άλλου και να μην δημιουργούν αρνητικές καταστάσεις (Cooper & Kanyal, 2012. Μπέλλας, 1985).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών, θεωρείται ότι συμβάλλουν στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού (Kesicioglu & Deniz, 2014). Σε έρευνα των Cooper και Kanyal (2012) παρατηρήθηκε, ότι όταν ο/η εκπαιδευτικός συνεργάζεται με το παιδί και από κοινού δημιουργούν ένα μαθησιακό πλαίσιο, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτυχθεί ένα φιλικό κλίμα μεταξύ τους, που να εκπληρώνει όλες τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες. Ακόμα, αξίζει να επισημάνουμε, ότι οι ερευνητές Cooper και Kanyal (2012) θεωρούν ότι, οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν μία θετική σχέση με το παιδί, πρέπει να μην μένουν ενδιαφερόμενοι μόνο για την εκπαιδευτική πορεία, αλλά να βρίσκονται στο πλευρό των παιδιών, κατανοώντας την συναισθηματική τους κατάσταση. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των παιδιών και να προσπαθούν να λύσουν όποια προβλήματα προκύπτουν, χωρίς εντάσεις, προωθώντας και ενισχύοντας την έννοια του διαλόγου.

Η σχέση που δημιουργείται μεταξύ του παιδιού και του/της εκπαιδευτικού συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών (χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση, ενθουσιασμός κ.α) ή αρνητικών (λύπη, θυμός, επίπληξη κ.α) συναισθημάτων (Αναγνωστοπούλου, 2005. Bombi, Cannoni, Galli & Norcia 2020b. Χατζηγεωργιάδου, 2005) Έχει υποστηριχθεί από ερευνητές που μελέτησαν το εκάστοτε θέμα, ότι είναι σημαντικό και οι δύο πλευρές να προσπαθήσουν να ενισχύσουν την άνθιση αυτής της σχέσης, με βασικό σκοπό το «εμείς». Λόγου χάρη, σε έρευνες διαπιστώθηκε ότι, όταν γίνονται και από τις δύο πλευρές συνεχείς προσπάθειες αλληλεπίδρασης, γεγονός που βοηθά για να λειτουργούν ως αρωγοί ο ένας στον άλλον, αναπτύσσονται θετικά συναισθήματα και

δημιουργείται ένα ευχάριστο ψυχολογικό κλίμα (Bombi et al., 2020a. Τρικκαλιώτης & Πνευματικός, 2011. Χατζηγεωργιάδου, 2005). Όταν μία από τις δύο πλευρές, θεωρούν οι ερευνητές ότι δεν είναι πρόθυμη να συνάψει διαπροσωπικές σχέσεις, τότε αναπτύσσεται και ενισχύεται ένα αρνητικό κλίμα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις, εντάσεις, προβλήματα και αρνητικά συναισθήματα (Bombi et al., 2020a. Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2016. Τρικκαλιώτης & Πνευματικός, 2011. Χούπας, 2010).

Επιπροσθέτως, αρκετοί είναι αυτοί που έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι για να αποκτήσει νόημα και ισχύ η διαπροσωπική σχέση μεταξύ του/της εκπαιδευτικού με τον μαθητή, είναι αναγκαία η ουσιαστική επικοινωνία, η φιλική ατμόσφαιρα, η αλληλεξάρτηση ρόλων, η ελευθερία ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης, η εκπλήρωση και ικανοποίηση υποχρεώσεων του καθενός, η ασφάλεια, η διάθεση επίλυσης συγκρούσεων, η έμφαση στις θετικές ενέργειες και όχι στα λάθη, η αμοιβαία υποστήριξη, η αγάπη, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η συνεργασία, η έκφραση συναισθημάτων, η εμπιστοσύνη, το ενδιαφέρον και η αποδοχή (αδυναμιών - ιδιαιτεροτήτων) (Αναγνωστοπούλου, 2005. Καφέτσιος, 2005. Μάνεση, 2012. Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2016. Τρικκαλιώτης & Πνευματικός, 2011. Χατζηγεωργιάδου, 2005. Χούπας, 2010). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να επισημάνουμε, ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βάση στην τήρηση των παραπάνω, γιατί έτσι προωθείται και αναπτύσσεται μία καλή διαπροσωπική σχέση. Όμως, σύμφωνα με τον Χατζηγεωργιάδου (2005), χρειάζεται να τονίσουμε το γεγονός ότι το κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται με έναν ξεχωριστό τρόπο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στα γνωρίσματά του. Αξίζει να λαμβάνουμε υπόψη τις προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, καθώς και δυνατότητες του κάθε παιδιού, διότι αυτά διαμορφώνουν την προσωπικότητα και την συμπεριφορά του.

1.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Όπως αναδείχθηκε παραπάνω, μεγάλη είναι η σημαντικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ του/της εκπαιδευτικού με το παιδί. Όμως, αυτές οι σχέσεις επηρεάζονται άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά από διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού και του παιδιού. Συγκεκριμένα, μερικοί από τους βασικούς παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν αυτή την σχέση είναι : η ηλικία και των δύο, η διάθεση του/της εκπαιδευτικού, το φύλο και η εθνικότητα - φυλή του/της εκπαιδευτικού και παιδιού, η σχολική επίδοση, η οικογένεια και οι φίλοι του παιδιού (Αναγνωστοπούλου, 2005. Bombi et al., 2020a, 2020b. Elliott et al., 2000).

Αναλυτικά, οι ερευνητές μελετώντας το θέμα κατέληξαν ότι ένας παράγοντας που επηρεάζει την σχέση του/της εκπαιδευτικού με το παιδί, θεωρείται ότι είναι η ηλικία του/της εκπαιδευτικού. Από την μία πλευρά, ένας νέος άνθρωπος που καλείται να έρθει αντιμέτωπος με παιδιά, είναι γεμάτος με χαρά, με ενθουσιασμό, με όρεξη και νέες ιδέες - γνώσεις για τεχνικές μάθησης, αυθόρμητος και αισθάνεται πολύ κοντά στα παιδιά. Επιδιώκει μία καλή συναισθηματική σχέση με τους μαθητές του, σαν μία «αδελφική σχέση». Από την άλλη πλευρά, έναν/μία εκπαιδευτικό μεγάλης ηλικίας, τον/της διακατέχουν αισθήματα ρουτίνας και κούρασης, λόγω των αρκετών χρόνων εργασίας. Πολλές φορές, σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2005) θεωρείται ότι δεν επιδιώκει να συνάψει διαπροσωπικές σχέσεις και άλλες φορές δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί τις ανάγκες ή τις νέες ιδέες - απόψεις των παιδιών. Αξίζει να τονίσουμε, ότι και η ηλικία των παιδιών παίζει σημαντικό ρόλο για την ενδυνάμωση ή αποδυνάμωση των σχέσεων που θα αναπτυχθούν ανάμεσα σε αυτά και στον/στην εκπαιδευτικό. Ένα μικρό παιδί, προσπαθεί και θέλει να αποκτήσει ουσιαστικές σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό. Όμως, καθώς μεγαλώνει, αυξάνονται οι απαιτήσεις και αλλάζει η καθημερινότητα του με αποτέλεσμα να μην δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον στο να δημιουργήσει μία ισχυρή σχέση (Bombi et al., 2020a, 2020b).

Επιπλέον, σε έρευνα παρατηρήθηκε ότι η διάθεση του/της εκπαιδευτικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων που πρόκειται να αναπτύξει με τα παιδιά, καθώς η ψυχολογία του παιδιού, επηρεάζεται από την

συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού. Όταν, τον/την κυριεύουν θετικά συναισθήματα, όπως είναι η χαρά, τότε το παιδί θα συμπεριφερθεί με παρόμοιο τρόπο, ενισχύοντας μία θετική διαπροσωπική σχέση μεταξύ τους. Με βάση την θετική διάθεση, τα παιδιά όχι μόνο αναπτύσσουν μία καλή σχέση, αλλά ενθαρρύνονται και έχουν «μεγαλύτερη όρεξη για μάθηση». Αντιθέτως, όταν ο/η εκπαιδευτικός, παρουσιάζει αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι ο θυμός και τα παιδιά με την σειρά τους θα προσαρμοστούν και θα παρουσιάσουν παρόμοια συναισθηματική διάθεση. Έτσι, τα παιδιά, παρουσιάζουν μία γενικότερη αδιαφορία τόσο για την μάθηση, όσο και για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων με τον/την εκπαιδευτικό (Bombi et al., 2020b).

Στη συνέχεια, εκτός από την ηλικία, στους παράγοντες μπορούμε να προσθέσουμε το φύλο και την εθνικότητα - φυλή του/της εκπαιδευτικού και του παιδιού (Elliott et al., 2000). Αρχικά, το φύλο των παραπάνω, σύμφωνα με έρευνες ορίζει και την δυναμική της μεταξύ τους σχέσης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, θεωρείται ότι είναι πιο στοργικές, εκφράζονται ευκολότερα και επιθυμούν να αναπτύξουν μία συναισθηματική σχέση, κυρίως με παιδιά μικρής ηλικίας, αφού παρουσιάζουν μητρικά αισθήματα, ενώ, οι άντρες εκπαιδευτικοί, επιδιώκουν μία επικοινωνία σε θέματα συμπεριφοράς και διδασκαλίας, με μεγαλύτερους μαθητές. Βέβαια και οι δύο, ενδέχεται, ασυνείδητα να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε κάποια παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, με αποτέλεσμα να ενισχύονται, έτσι, στερεοτυπικές απόψεις (Αναγνωστοπούλου, 2005). Όταν το φύλο του παιδιού είναι το ίδιο με το φύλο του/της εκπαιδευτικού, θεωρείται ότι η σχέση που επικρατεί ανάμεσα τους είναι ισχυρότερη και ειδικά όταν πρόκειται για τα κορίτσια. Ακόμα, ερευνητές διαπίστωσαν ότι πολλοί/ες εκπαιδευτικοί, εκδηλώνουν αισθήματα συμπάθειας και επιείκειας στα κορίτσια, δημιουργώντας μία θετική συναισθηματική σχέση μαζί τους, ενώ στα αγόρια, θεωρείται ότι εκδηλώνουν συχνότερα αρνητικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι προδιαγραφές ανάπτυξης της μεταξύ τους σχέσης. Μάλιστα, μία τέτοια σχέση που βασίζεται στο φύλο, ενισχύει ή όχι την μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Αναγνωστοπούλου, 2005. Bombi et al., 2020a). Όσο αφορά την εθνικότητα - φυλή, σύμφωνα με τους Bombi et al.(2020a, 2020b), ισχύει κάτι παρόμοιο με τα όσα αναφέρθηκαν προηγου-

μένως. Λόγου χάρη, όταν δύο άτομα προέρχονται από το ίδιο έθνος ή χρησιμοποιούν την κοινή γλώσσα επικοινωνίας, τότε η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων θεωρείται ευκολότερη.

Επιπροσθέτως, σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι και η σχολική επίδοση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων του/της εκπαιδευτικού και του παιδιού. Οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλή σχολική επίδοση και καλές βαθμολογίες φαίνεται να έχουν αναπτύξει καλύτερες σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί, παρέχουν σε αυτά τα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες, μεγαλύτερη συναισθηματική υποστήριξη και τους βοηθούν να επιτύχουν τους στόχους τους, παραβλέποντας τα οποιαδήποτε λάθη συμπεριφοράς τους. Αντίθετα, τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση και χαμηλές βαθμολογίες δεν έχουν παρόμοια μεταχείριση. Ειδικότερα, δεν ενθαρρύνονται για νέες προσπάθειες, συνεπώς δεν παρέχεται σε αυτά ψυχολογική υποστήριξη. Έτσι, μειώνεται η ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των παιδιών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις και του/της εκπαιδευτικού τους (Αναγνωστοπούλου, 2005. Bombi et al., 2020a).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, που καθορίζει την σχέση του/της εκπαιδευτικού με το παιδί, είναι η οικογένεια του παιδιού, καθώς οι γονείς και ο/η εκπαιδευτικός είναι πολύ σημαντικά πρόσωπα που συμβάλλουν στην γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού. Από τη μια πλευρά, οι γονείς, θεωρείται ότι προβάλλουν στα παιδιά τους ορισμένες δικές τους σχολικές προσδοκίες, δηλαδή αν και αυτοί είχαν μία υψηλή σχολική επίδοση και μία ανεπτυγμένη θετική σχέση με τον/την εκπαιδευτικό, αυτήν την στάση επιθυμούν να υιοθετήσει και το παιδί τους. Βέβαια, κάτι τέτοιο μπορεί να λειτουργήσει και με αντίστροφο τρόπο. Αν οι γονείς αδιαφορούσαν για το γενικότερο μαθησιακό πλαίσιο, τότε μία ανύπαρκτη σχέση μεταξύ του παιδιού και του/της εκπαιδευτικού, φανερώνει αρνητικά ερεθίσματα και συναισθήματα (Elliott et al., 2000). Από την άλλη πλευρά, η ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού, είναι αυτή που επηρεάζει και τα συναισθήματα. Με άλλα λόγια, όταν οι γονείς διατηρούν μία θετική στάση και θετικά συναισθήματα ακολουθώντας τις

προτάσεις του/της εκπαιδευτικού, τότε και το παιδί θα ακολουθήσει παρόμοια μιμητική στάση θέτοντας τις προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί μια καλή σχέση μεταξύ αυτού και του/της εκπαιδευτικού. Όμως, σύμφωνα με την έρευνα της Αναγνωστοπούλου (2005), όταν οι γονείς δεν είναι σε θέση ή δεν επιθυμούν να συνεργαστούν με τον/την εκπαιδευτικό και δημιουργούνται εντάσεις, αυτό δρα αρνητικά στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού με τον/την εκπαιδευτικό.

Τέλος και οι φίλοι του παιδιού, το επηρεάζουν με παρόμοιο τρόπο όπως η οικογένεια. Με λίγα λόγια, όταν ένας φίλος του παιδιού διατηρεί μία καλή σχέση με τον/την εκπαιδευτικό γεμάτη θετικά συναισθήματα, τότε αυτό το συναίσθημα μπορεί να το μεταδώσει και στο παιδί. Το ίδιο συμβαίνει και όταν ένα φιλικό πρόσωπο του παιδιού δεν διατηρεί καλή διαπροσωπική σχέση με τον/την εκπαιδευτικό και αδιαφορεί, δημιουργεί εντάσεις και αρνητικά συναισθήματα, τότε και το παιδί μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά και να σχηματίσει μία τέτοια αρνητική συναισθηματική προδιάθεση, εκδηλώνοντας μία αρνητική συμπεριφορά (Elliott et al., 2000).

Σε αυτό το σημείο, θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφερθούν επιγραμματικά και άλλοι σημαντικοί παράγοντες, όπως είναι τα στοιχεία της προσωπικότητας μαθητών και εκπαιδευτικού καθώς και οι προσωπικές αξίες και στάσεις του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, έχει υποστηριχθεί ότι τα "εύκολα" παιδιά, δηλαδή τα παιδιά που δεν δημιουργούν προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον, γίνονται ευκολότερα συμπαθή στους συμμαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Με παρόμοιο τρόπο, οι διαπροσωπικές σχέσεις των δύο αυτών συμμετοχικών ρόλων, επηρεάζονται και από τις πεποιθήσεις του καθενός και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του (Αναγνωστοπούλου, 2005).

1.3 ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΠΑΙΔΙΟΥ

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά μαζί με τον/την εκπαιδευτικό συμμετέχουν και συνεργάζονται σε κοινές δραστηριότητες, ενισχύοντας την μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Με αυτό τον τρόπο, καλλιεργούν μία ισορροπημένη και ισχυρή σχέση ανάμεσά τους (Λαλούμη – Βιδάλη, 2008). Σύμφωνα με τον Μπέλλα (1985), η σχέση που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στο παιδί και στον/στην εκπαιδευτικό του, θεωρείται ότι μπορεί να το επηρεάσει στον τρόπο που αυτό ανακαλύπτει και κατανοεί την εικόνα του εαυτού του. Γι' αυτόν τον λόγο, η σχέση που δημιουργείται πρέπει να είναι ουσιαστική και δυναμική, συμβάλλοντας στην γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού (συναισθηματική, κοινωνική, κ.α), δημιουργώντας θετικά συναισθήματα και στις δύο πλευρές και όχι να μένει επικεντρωμένη στην μαθησιακή πορεία του παιδιού. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι σχέσεις του/της εκπαιδευτικού με το παιδί, πρέπει να βασίζονται στην εμπιστοσύνη, στην υποστήριξη και στην συνεργασία, με σκοπό την γενικότερη ανάπτυξη και των δύο (Rentzou & Sakellariou, 2010).

Έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά τείνουν να εκφράζουν τα θετικά και τα αρνητικά τους συναισθήματα μέσα από το σχέδιο, καθώς αυτό αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης και ανάδειξης συναισθημάτων (Farokhi & Hashemi, 2011). Μάλιστα, ψυχολόγοι θεωρούν ότι τα σχέδια που δημιουργούν τα παιδιά, είναι σημαντικά μέσα αξιολόγησης, καθώς προβάλλουν σε αυτά την προσωπικότητά τους και τα συναισθήματα που έχουν αναπτύξει για τον κόσμο (Bonoti et al., 2003). Ειδικότερα, ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα σχέδια αντανακλούν τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που έχουν δημιουργηθεί μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του παιδιού (Bonoti, et al., 2003) και μάλιστα μπορεί να αποτελέσουν ένα σημαντικό μέσο αξιολόγησης αυτής της σχέσης (Aronsson & Andersson, 1996. Bonoti, Misailidi & Gregoriou, 2003. Cugmas, 2003). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί, πως οι ερευνητές υποστηρίζουν, ότι για να χρησιμοποιηθούν τα παιδικά σχέδια ως μέσα διερεύνησης αυτής της σχέσης, θα πρέπει οι μελετητές αυτών, να μην τα κρίνουν με βάση την ποιότητα ή την ακρίβεια της αναπαράστασης. Αντιθέτως, πρέπει να επικεντρώνονται στον τρόπο χρήσης των εκφραστικών στρατηγικών, καθώς αυτές είναι που αποτελούν σημείο αναφοράς ενδείξεων των συναισθημάτων (Aronsson & Andersson, 1996). Αξίζει να επισημάνουμε, ότι η χρήση του έχει αποδειχθεί ότι είναι αξιόπιστη για παιδιά ηλικίας από 5 έως 11 ετών (Cugmas, 2003).

Οι Aronsson και Andersson (1996) πραγματοποίησαν μία έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν την σχέση που είχαν τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς τους. Συγκεκριμένα, η έρευνα, επιχειρούσε να συγκρίνει την σχέση που διατηρούν τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς, στην Αφρική και στην Σουηδία. Το κάθε παιδί κλήθηκε να ζωγραφίσει τον εαυτό του και τον δάσκαλο του κατά την διάρκεια του μαθήματος. Μάλιστα, μπορούσε, αν επιθυμούσε, να συμπληρώσει το έργο του με την σχεδίαση κάποιων συμμαθητών του ακόμα και πραγμάτων που πλαισιώνουν την σχολική του τάξη. Για να είναι ξεκάθαρη η κάθε σχεδιαστική φιγούρα, ζητήθηκε από τα παιδιά να σημειώσουν τον εαυτό τους με ένα βέλος, ενώ τον εκπαιδευτικό τους με ένα 'T'. Τα σχέδια κωδικοποιήθηκαν ως προς τέσσερις παραμέτρους: το ύψος, τις λεπτομέρειες και την κεντρική θέση κάθε φιγούρας, καθώς και την απόσταση μεταξύ της φιγούρας του παιδιού και του/της εκπαιδευτικού που σχεδιάστηκε στο χαρτί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι τέσσερις παράμετροι διαφοροποιούνταν ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας από την οποία προέρχονταν οι συμμετέχοντες. Ειδικότερα, τα παιδιά από τη Σουηδία, που φοιτούν σε ένα μαθητοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, φάνηκε να ζωγραφίζουν τον εαυτό τους σε κεντρικότερη θέση σε σχέση με τον/την εκπαιδευτικό και να σχεδιάζουν τον/την εκπαιδευτικό κοντά στους μαθητές. Ακόμα, προσέθεταν περισσότερες λεπτομέρειες στους μαθητές παρά στον/στην εκπαιδευτικό. Αντίθετα, τα παιδιά από την Τανζανία που ακολουθούν μία παραδοσιακή προσέγγιση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται περισσότερο ως δασκαλοκεντρικό, σχεδίαζαν τον/την εκπαιδευτικό σε κεντρικότερο σημείο σε σχέση με τον εαυτό, ενώ συνήθως απεικόνιζαν τον/την εκπαιδευτικό τους πίσω από το γραφείο του (Aronsson & Andersson, 1996).

Αξιοποιώντας την προσέγγιση της παραπάνω μελέτης και άλλοι ερευνητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάδειξη της σχέσης που έχει δημιουργηθεί μεταξύ του παιδιού και του/της εκπαιδευτικού. Μάλιστα, βρέθηκε ότι τα σχέδια που αποτυπώνουν το σχολικό περιβάλλον, μπορεί να αποκαλύψουν τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά ηλικίας 8 και 10 ετών στην Ελλάδα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ζωγραφίσουν τον

εαυτό τους και τον δάσκαλό τους, όταν εργάζονται μαζί στην τάξη (Bonoti et al., 2003). Παράλληλα, προκειμένου να αξιολογηθεί το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και παρατήρηση της σχολικής τάξης. Οι ερευνήτριες, μελέτησαν τα παιδικά σχέδια και αξιολόγησαν το ύψος της κάθε φιγούρας, τις λεπτομέρειες, την θέση της στο χαρτί και την απόσταση μεταξύ τους, στοιχεία που μελετήθηκαν και στην έρευνα των Aronsson και Andersson (1996). Αναλυτικά, τα αποτελέσματα, έδειξαν, ότι όταν το κλίμα της τάξης ήταν δασκαλοκεντρικό τα παιδιά σχεδίαζαν τον/την εκπαιδευτικό στο κέντρο του χαρτιού, αποτυπώνοντάς τον πίσω από το γραφείο του ή μπροστά από τον πίνακα. Ακόμα, τα παιδιά, όταν βίωναν ένα μαθησιακό δασκαλοκεντρικό πλαίσιο, συνήθιζαν να αποτυπώνουν μεγάλα μεγέθη του/της εκπαιδευτικού, τοποθετώντας τη φιγούρα του/της στο κέντρο του χαρτιού και σε μεγάλη απόσταση από αυτά. Αντίθετα όταν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης ήταν μαθητοκεντρικό ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζόταν κοντά στο παιδί, ενώ τα παιδιά σχεδίαζαν τον εαυτό τους εντονότερα, σε σχέση με τον/την εκπαιδευτικό, εύρημα που θεωρήθηκε ότι αντανακλά το παιδαγωγικό στυλ που υπηρέτηθηκε εκείνη την στιγμή. Τέλος, σχετικά με την μελέτη των λεπτομερειών, παρατηρήθηκαν τα ίδια ποσοστά και για τα δύο παιδαγωγικά στυλ και μάλιστα, σε λίγες περιπτώσεις, η φιγούρα του παιδιού είχε περισσότερα χαρακτηριστικά (Bonoti et al., 2003).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες που επικεντρώθηκαν στην σχέση του/της εκπαιδευτικού με το παιδί, η έρευνα του Cugmas (2003) έδωσε βάση στην σχεδίαση των φιγούρων και κατά πόσο αυτές είναι ρεαλιστικές. Ειδικότερα, από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι, τα παιδιά που συμπεριλαμβάνουν πραγματικές αναλογίες των εκπαιδευτικών/παιδιών στα σχέδια τους, έχουν αυξημένες σχεδιαστικές ικανότητες. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, έχουν την ικανότητα να σχεδιάζουν και να αποδίδουν στα σχέδιά τους καλύτερα τις πραγματικές αναλογίες του/της εκπαιδευτικού και του παιδιού. Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει με τα μικρότερα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα σχεδίασης, γεγονός που προδίδει την μειωμένη ικανότητα σχεδίασης των μικρών δημιουργών στην προσπάθεια ρεαλιστικής απόδοσης της αναλογίας των φιγούρων. Επομένως, τα ευρήματα αυτά

αναδεικνύουν ότι η διάθεση σχεδίασης ρεαλιστικών αναλογιών, επηρεάζεται από την ηλικία και την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Cugmas, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

2.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στα συναισθήματα που τα παιδιά νιώθουν για τον/την εκπαιδευτικό τους μέσα από την σχεδίαση των ανθρώπινων φιγούρων και στις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για να αποδώσουν το επιθυμητό συναίσθημα. Για αυτό τον λόγο, πρόκειται να γίνει αναφορά στην σπουδαιότητα του παιδικού σχεδίου. Αξίζει να επισημάνουμε ότι το παιδικό σχέδιο θεωρείται ότι αποτελεί από τη μια πλευρά εργαλείο επικοινωνίας και από την άλλη εργαλείο έκφρασης συναισθημάτων.

Αρχικά, στα σύγχρονα σχολεία, η συμμετοχή των παιδιών σε καλλιτεχνικές - εικαστικές δραστηριότητες στοχεύει, στην δημιουργία σχεδίων, μέσα από την επιλογή και χρήση διαφόρων εικαστικών υλικών και τεχνικών σχεδίασης (Farokhi & Hashemi, 2011. Σπύρου, Μπονώτη & Κακανά, 2014.). Τόσο τα υλικά και ο τρόπος σχεδίασης, όσο και ο χώρος και ο χρόνος επηρεάζουν το σχέδιο του παιδιού (Παπανδρέου, 2019). Πολλές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το παιδικό σχέδιο χαρακτηρίζεται ως μία «χαλαρωτική και προ - γραφική» ενασχόληση (Bekhit, Thomas, & Jolley, 2005. Farokhi & Hashemi, 2011. Katz & Hamama, 2013. Παπανδρέου, 2019). Μάλιστα, μερικές φορές λειτουργεί μόνο ως διακοσμητικό στοιχείο της τάξης, χωρίς να υπηρετεί κάποια παιδαγωγική εκπαιδευτική μέθοδο. Η έρευνα έχει δείξει πως η ενασχόληση του παιδιού με το σχέδιο είναι μία εύκολη, ευχάριστη και διασκεδαστική δραστηριότητα, που παράλληλα βοηθά το παιδί στην νοητική του ανάπτυξη (Αραπάκη, 2000. Καραμολέγκου, 2017). Είναι πολύ σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να προωθούν το παιδί σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, γιατί με αυτόν τον τρόπο, αυτό κινείται σε ένα πλαίσιο προβληματισμού και ταυτόχρονα πειραματισμού, καθώς ανακαλύπτει την δύναμη του σχεδίου (Σπύρου et al., 2014). Με άλλα λόγια, θα λέγαμε, ότι είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και σκέψης και κατ' επέκταση στοιχείο μάθησης για την εκπαίδευση (Παπανδρέου, 2019).

Η έκθεση και η εμπλοκή του νηπίου σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες είναι πολύ σημαντική, καθώς αυτές οι δραστηριότητες επηρεάζουν πολλούς τομείς της ανάπτυξής του. Συγκεκριμένα, λειτουργούν ως αρωγοί στην συναισθηματική, κοινωνική, γνωστική, εκφραστική και ψυχοκινητική του ωρίμανση (Bekhit et al., 2005. Farokhi & Hashemi, 2011. Καραμολέγκου, 2017. Sali, Akyol & Baran, 2014). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το παιδικό σχέδιο είναι «ο καθρέπτης του ψυχικού κόσμου» του παιδιού και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα αποτελεσματικό ψυχομετρικό και διαγνωστικό μέσο, ικανό για να μελετήσει και να διερευνήσει τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του (Δεληγιάννη, 2014. Katz & Hamama, 2013. Sali et al., 2014). Πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι δεν είναι σωστό οι ενήλικοι να διορθώνουν τα σχέδια των παιδιών, αφού το παιδικό σχέδιο θεωρείται «έργο τέχνης» παρουσιάζοντας την ψυχοσύνθεση του μικρού δημιουργού (Δεληγιάννη, 2014. Παπανδρέου, 2019).

Η προσχολική εκπαίδευση συνδέεται στενά με το σχέδιο, καθώς τα παιδιά αποτυπώνουν στο χαρτί μέρη της πραγματικότητας στην οποία ζουν (Καραμολέγκου, 2017). Το παιδικό σχέδιο, στην ουσία είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον κόσμο. Σύμφωνα με τον Vygotsky, αποτελούν «ταξίδια γραφής», καθώς παρουσιάζουν τον ρεαλιστικό κόσμο που βιώνει και κατανοεί ο μικρός δημιουργός (Βαμβακίδου & Κυρίδης, 2003). Σύμφωνα με την Δεληγιάννη (2014), το παιδικό σχέδιο είναι μία γενικότερη αποτίμηση αυτών που βλέπει ο μικρός δημιουργός. Το σχέδιο, χαρακτηρίζεται ως μία ελεύθερη έκφραση και 'γλώσσα' επικοινωνίας, το οποίο μαρτυρά βιώματα, εμπειρίες και προσωπικές ιστορίες (Αθανασοπούλου, Γκίκα & Δαμιανάκη, 2015). Το σχέδιο, αποτελεί μία βασική και ενδιαφέρουσα ενασχόληση του παιδιού από την μικρή του ηλικία, η οποία διαμορφώνει την προσωπικότητα του, σε συνδυασμό με τις συνθήκες που τον περιτριγυρίζουν (Σπύρου et al., 2014).

Συνεπώς, αυτή η δραστηριότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με αυτήν την ηλικία, αφού τα παιδιά προβάλλουν την καθημερινότητά τους μέσα από αυτό που κατανοούν και επεξεργάζονται. Άρα, παρουσιάζουν και ερμηνεύουν τις εικόνες με τον τρόπο που τις αντιλαμβάνονται, με βάση την ανάπτυξη της ικανότητας της αντίληψης που έχουν υιοθετήσει (Βαμβακίδου & Κυρίδης, 2003. Katz & Hamama, 2013). Επομένως, το

κάθε παιδί, σχεδιάζει με την δική του προσωπική και υποκειμενική κρίση. Σε αυτό συμφωνούν ερευνητές που επισημαίνουν ότι η δημιουργική σχεδιαστική έκφραση παρουσιάζει τον τρόπο σκέψης του παιδιού (Malgorzata, 2012). Το παιδί, όταν σχεδιάζει έχει ως βασικό σκοπό να εκφραστεί και να δημιουργήσει έναν μη τυπικό τρόπο επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, κατασκευάζει μία σχέση αλληλεπίδρασης με τον αναγνώστη, μέσα από έννοιες, σύμβολα και εικόνες (Malgorzata, 2012). Πρόκειται, λοιπόν, για έναν παιδικό προσωπικό σχεδιαστικό κώδικα επικοινωνίας, τον οποίο κατασκευάζει και χρησιμοποιεί το παιδί, αντί της φωνής του. Εκτός από την επικοινωνιακή ιδιότητα, χρησιμοποιεί και την γλωσσική, κοινωνική και ικανότητα μνήμης (Katz & Hamama, 2013)

Μέσα από το σχέδιο θεωρείται ότι παρουσιάζονται οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι εμπειρίες, τα βιώματα, οι ιστορίες, οι στάσεις, τα ενδιαφέροντα και οι γνώσεις του παιδιού (Αθανασοπούλου et al., 2015). Με άλλα λόγια, το παιδικό σχέδιο θεωρείται ως ένα αξιόπιστο εργαλείο διερεύνησης των διαστάσεων της προσωπικότητας του δημιουργού (Αθανασοπούλου et al., 2015. Farokhi & Hashemi, 2011). Τέλος, πολλοί ερευνητές τόνισαν την σημαντικότητα του παιδικού σχεδίου, καθώς αποκάλυψαν πως με αυτό το εργαλείο μπορούμε να αναγνωρίσουμε και να μελετήσουμε τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τις δυσκολίες, τις ορμές και τις αντιλήψεις του παιδιού (Δεληγιάννη, 2014. Katz & Hamama, 2013).

2.2 ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Όπως προαναφέρθηκε, το παιδικό σχέδιο έχει δύο λειτουργίες. Η πρώτη, είναι ότι αποτελεί μία ‘γλώσσα’ επικοινωνίας που συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τα παιδιά για να μιλήσουν με τους γύρω τους και η άλλη λειτουργία σχετίζεται με την έκφραση των συναισθημάτων. Πρώτα από όλα, τα παιδιά σε μικρή ηλικία, δεν έχουν αναπτύξει όλες τις απαραίτητες γλωσσικές ικανότητες, ώστε να επικοινωνούν λεκτικά. Ωστόσο, ο γραπτός και προφορικός τρόπος δεν είναι ο μοναδικός με τον οποίο το παιδί μπορεί να επικοινωνήσει. Εικονικά, ακουστικά και σωματικά, είναι μέθοδοι που βοηθούν τα

μικρά παιδιά να μιλήσουν και να εκφράσουν την γνώμη τους. Συγκεκριμένα, το παιδικό σχέδιο, θεωρείται ότι αποτελεί τη δεύτερη ισχυρότερη μέθοδο επικοινωνίας μετά την γλώσσα (Sali et al., 2014). Αναμφίβολα, είναι ένα σημαντικό και αξιόπιστο εργαλείο σκέψης και ένας βασικός τρόπος επικοινωνίας καθώς αποτελεί έναν κώδικα πληροφοροφόρησης για τον αναγνώστη (Δελιγιάννη, 2014. Κυρίδης & Βαμβακίδου, 2003. Παπανδρέου, 2019). Πολλά παιδιά που ανήκουν σε μικρές ηλικιακές ομάδες, τείνουν να χρησιμοποιούν το σχέδιο για να μιλήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν (Παπανδρέου, 2019).

Αναλυτικότερα, σε έρευνες φάνηκε ότι τα παιδιά, νιώθουν εξοικείωση με το σχέδιο και το χρησιμοποιούν ως μέσο επικοινωνίας (Farokhi & Hashemi, 2011). Αξίζει να αναφέρουμε, πως μέσα από τα σχέδια τους, τα παιδιά, προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γύρω τους, δίνοντας, μάλιστα, νόημα σε αυτό που αποτύπωσαν (Farokhi & Hashemi, 2011). Είναι μία πολυτροπική μέθοδος επικοινωνίας που τα παιδιά συνηθίζουν να χρησιμοποιούν (Παπανδρέου, 2019). Επιπλέον, το παιδικό σχέδιο δημιουργεί ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς διαλόγους, καθώς είναι μία ελεύθερη και οικεία «γλώσσα» (Αθανασοπούλου et al., 2015). Σε συμφωνία με το παραπάνω, η Malgorzata (2012), επεσήμανε την σπουδαιότητα της φωνής του παιδικού σχεδίου καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι διαλόγου. Μάλιστα έχει υποστηριχθεί ότι οι ενήλικες επιβάλλουν την σιωπή στα μικρά παιδιά και αυτά χρησιμοποιούν το σχέδιο ως μέσο εικονογραφικής επικοινωνίας με τον κόσμο που τον περιβάλλει (Malgorzata, 2012).

Επιπροσθέτως, το παιδικό σχέδιο χαρακτηρίζεται από μία επικοινωνιακή λειτουργία που βοηθά το παιδί να εξιστορήσει μία ιστορία, μία εμπειρία και να παρουσιάσει τις γνώσεις που κατέχει (Βαμβακίδου & Κυρίδης, 2003). Οι εικόνες που σχεδιάζει το παιδί είναι είτε πραγματικές είτε φανταστικές και παρουσιάζουν την στάση που διατηρεί ο μικρός δημιουργός για τον έξω κόσμο (Farokhi & Hashemi, 2011). Επίσης, το κάθε παιδί βιώνει την δική του πραγματικότητα και προσλαμβάνει διαφορετικές εμπειρίες, τις οποίες μαρτυρά μέσα από την σχεδιαστική του προσπάθεια (Βαμβακίδου & Κυρίδης, 2003). Αξίζει να σημειώσουμε, ότι καθετί που συναντάμε στο σχέδιο,

είναι σημαντικό στοιχείο ανάλυσης και ερμηνείας που μαρτυρεί τις προσωπικές αναφορές του παιδιού. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι κάθε σύμβολο, κάθε εικόνα, και κάθε γραμμή που καλούμαστε να αναλύσουμε στο παιδικό σχέδιο, αφηγείται μία παιδική ιστορία, δίνει ένα παιδικό μήνυμα (Βαμβακίδου & Κυρίδης, 2003. Farokhi & Hashemi, 2011. Malgorzata, 2012). Με άλλα λόγια, μέσα από την παρατήρηση και προσεκτική ανάλυση του σχεδίου, διαπιστώνουμε πτυχές των σκέψεων του παιδιού (Malgorzata, 2012). Σύμφωνα με τους Farokhi και Hashemi, (2011) τα παιδιά, αποτυπώνουν χρήσιμες πληροφορίες, εμπόδια, προβληματισμούς, ανησυχίες, ενδιαφέροντα και απόψεις. Άρα, θεωρείται ότι είναι ένα μέσο ατομικής έκφρασης, το οποίο συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μικρού δημιουργού (Farokhi & Hashemi, 2011). Τέλος, σύμφωνα με τον Vygotsky, ο μικρός δημιουργός, όταν σχεδιάζει, παρουσιάζει την δική του ατομική ιστορία (Δεληγιάννη, 2014).

2.3 ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθούμε στη δεύτερη λειτουργία του παιδικού σχεδίου, η οποία σχετίζεται με την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Ειδικότερα, το σχέδιο είναι μία σημαντική ενασχόληση των παιδιών, καθώς αποτελεί μία οικεία δραστηριότητα που τους βοηθά στο να επικοινωνούν και να εκφράζουν συναισθηματικές πληροφορίες (Blanc, Brechet & Vendeville, 2018). Για το λόγο αυτό, οι ψυχολόγοι ασχολούνται με την ανάλυση των συναισθημάτων του παιδιού μέσα από το σχέδιο που δημιουργεί (Δεληγιάννη, 2014). Τα μικρά παιδιά, προσπαθούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με τον λόγο, όμως, δεν είναι σε θέση να τον χρησιμοποιούν σωστά, είτε, γιατί δεν έχουν αναπτύξει γλωσσικές δεξιότητες είτε, γιατί δεν νιώθουν άνετα. Για αυτό τον λόγο, στρέφουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους προς το σχέδιο, αποτυπώνοντας στο χαρτί αυτό που νιώθουν (Katz & Hamama, 2013). Η Δεληγιάννη (2014), τόνισε ότι ο λόγος χάνει την δυναμική του μπροστά σε αυτά που έχουν αποτυπωθεί στο χαρτί. Για αυτό υποδεικνύει πως δεν πρέπει να εμπλεκόμαστε στην σχεδιαστική προσπάθεια του παιδιού, καθώς με αυτόν

τον τρόπο εμποδίζουμε την ψυχική ανέλιξη και έκφραση του μικρού δημιουργού (Δεληγιάννη, 2014).

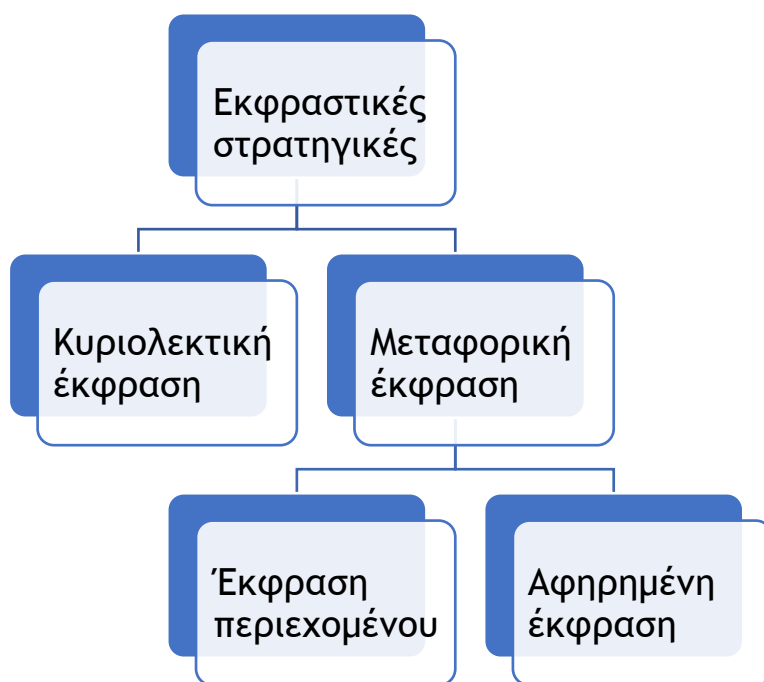
Το παιδικό σχέδιο χαρακτηρίστηκε από τους Farokhi και Hashemi (2011), ως «παράθυρο», που επιτρέπει στον θεατή να κοιτάζει εσωτερικά το παιδί. Συγκεκριμένα, ο θεατής, ερμηνεύοντας το παιδικό σχέδιο, θεωρείται ότι αποκτά την δυνατότητα να παρακολουθήσει τα συναισθήματα και το νου του παιδιού. Επίσης, το σχέδιο είναι ένα εργαλείο, αφού μπορεί να δώσει στο παιδί την ευκαιρία και την ελευθερία για να αποτυπώσει τα συναισθήματα που δεν μπορεί να εκφράσει με άλλον τρόπο. Άρα, λειτουργεί ως «δοχείο» συναισθημάτων (Katz & Hamama, 2013. Sali et al., 2014). Σε άλλη έρευνα, των Sali et al. (2014), τα παιδικά σχέδια θεωρήθηκαν ως εργαλεία «καθαρής» ευαισθησίας, αφού είναι προϊόν παρουσίασης ιδεών, σκέψεων και συναισθηματικής έκφρασης.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Αθανασοπούλου et al. (2015, σελ 2), «Μια μοχλία στα χέρια των παιδιών είναι ένα κλειδί που ξεκλειδώνει σκέψεις και συναισθήματα από τον κόσμο τους». Με άλλα λόγια, το παιδικό σχέδιο θεωρείται ότι αποκαλύπτει τα κίνητρα του παιδιού, τις ανάγκες και ορμές του, τις αντιλήψεις του, την προβολή των συναισθημάτων του καθώς και των εμπειριών του (Δεληγιάννη, 2014). Σύμφωνα με τους Katz και Hamama, (2013), το παιδικό σχέδιο χρησιμοποιείται ως εργαλείο στην καλλιτεχνική θεραπεία, καθώς θεωρείται ως αντανάκλαση της ψυχικής υγείας του παιδιού με όλα τα συναισθήματα. Τέλος και άλλοι ερευνητές, ανέδειξαν ότι οι μικροί εκφραστικοί δημιουργοί, αποτυπώνουν στο σχέδιο τους, προβληματισμούς, φόβους, απογοήτευση, όνειρα και την συναισθηματική τους κατάσταση (Farokhi & Hashemi, 2011. Sali et al., 2014).

2.4. ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα παιδιά συνηθίζουν να ασχολούνται από πολύ μικρή ηλικία με το σχέδιο. Γενικά, αποτυπώνουν συναισθήματα, νοήματα και προσπαθούν να επικοινωνήσουν με αυτόν τον τρόπο. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε τις εκφραστικές στρατηγικές που το παιδί χρησιμοποιεί για να αποτυπώνει ένα συναίσθημα

στο σχέδιο του. Σύμφωνα με τους Brechet και Jolley (2014), όταν ένα σχέδιο μεταδίδει συναίσθημα, τότε ονομάζεται εκφραστικό. Όμως, για να θεωρήσουμε ένα σχέδιο εκφραστικό, θα πρέπει να μελετήσουμε ουσιαστικά τον τρόπο και τις τεχνικές που χρησιμοποίησε το παιδί, για να αποδώσει κάτι. Οι κατηγορίες των εκφραστικών στρατηγικών είναι δύο: η κυριολεκτική (άμεση) έκφραση και η μεταφορική (έμμεση) έκφραση, η οποία χωρίζεται στην έκφραση του περιεχομένου και στην αφηρημένη έκφραση (Jolley, 2010). Αξίζει να αναφέρουμε ότι η επιλογή των εκφραστικών στρατηγικών είναι πιθανόν να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και το θέμα σχεδίασης. Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι, το παιδί, μεγαλώνοντας συνδυάζει στο σχέδιο του, περισσότερες από μία εκφραστικές στρατηγικές (Bonoti & Misailidi, 2014, 2016).



Σχήμα 1. Εκφραστικές στρατηγικές στα σχέδια των παιδιών

2.4.1 ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Αρχικά, η εκφραστική στρατηγική κυριολεκτικής έκφρασης, στηρίζεται στην άμεση απόδοση συναισθημάτων μέσα από τα χαρακτηριστικά του προσώπου (Blanc et al., 2018. Bonoti & Misailidi, 2016). Αξίζει να αναφέρουμε, ότι την κυριολεκτική

στρατηγική την συναντάμε νωρίτερα στα παιδικά σχέδια, σε σχέση με την μεταφορική (Bonoti & Misalidi, 2014. Jolley, Fenn & Jones, 2004). Σύμφωνα με τους Blanc et al., (2018), τα αγόρια τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την κυριολεκτική στρατηγική από ότι τα κορίτσια.

Τα εκφραστικά παιδικά σχέδια, κατά βάση, χαρακτηρίζονται και ως σχέδια κυριολεκτικής έκφρασης (Picard & Gauthier, 2012). Με άλλα λόγια, οι εκφράσεις του προσώπου φανερώνουν την συναισθηματική κατάσταση που θέλει να αποδώσει το παιδί στο σχέδιό του. Τα παιδιά, γύρω στην ηλικία των 4 και 5 ετών, είναι σε θέση να αλλάζουν τις εκφράσεις του προσώπου, με σκοπό να αποδώσουν στο σχέδιό τους την συναισθηματική κατάσταση που θέλουν (Bonoti & Misalidi, 2014). Επίσης, ερευνήτριες έχουν δείξει ότι τα παιδιά στην ηλικία των 4 έως 8 ετών τείνουν, κυρίως, να χρησιμοποιούν στα εκφραστικά τους σχέδια τα χαρακτηριστικά του προσώπου, ώστε να αποκαλύψουν το συναίσθημα που επιθυμούν (Bonoti & Misailidi, 2015). Η ικανότητα τροποποίησης χαρακτηριστικών του προσώπου, όμως, βελτιώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει (Blanc et al., 2018. Bonoti & Misalidi, 2006. Sayil, 2001).

Σύμφωνα με τους Baldy, Brechet και Picard, (2009), το παιδικό σχέδιο, μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόπιστο εργαλείο για την μελέτη των βασικών συναισθημάτων. Σύμφωνα με τους Blanc et al., (2018), τα βασικά συναισθήματα, όπως είναι η χαρά, η λύπη, ο φόβος και ο θυμός, γίνονται αντιληπτά μέσα από τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Γενικά, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά αποτυπώνουν με ευκολία πρώτα την χαρά, μετά την λύπη, έπειτα τον φόβο και τέλος τον θυμό κυρίως μέσα από χαρακτηριστικά προσώπου (Blanc et al., 2018), ενώ τα συναισθήματα της αηδίας αποδίδονται σχεδιαστικά στην ηλικία των 9 ετών. Μάλιστα, σε έρευνα βρέθηκε ότι η κυριολεκτική στρατηγική, χρησιμοποιείται συχνότερα στα σχέδια που παρουσιάζουν το αίσθημα της χαράς (Picard & Gauthier, 2012). Αναλυτικά, τα παιδιά, για να απεικονίσουν το θετικό συναίσθημα της χαράς, επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν ένα πλατύ χαμογελαστό στόμα και μεγάλα μάτια (Baldy, Brechet & Picard, 2007). Αντιθέτως, σύμφωνα με τους Baldy et al. (2009), για το συναίσθημα της λύπης, επιλέγεται από τα παιδιά ένα καμπυλωτό στόμα, με φορά προς τα κάτω, ή προστίθενται δάκρυα στα

μάτια, ενώ το συναίσθημα του φόβου, τα παιδιά, συνήθως το αποτυπώνουν με γουρλωτά μάτια και ανοιχτό στόμα. Ο θυμός αποδίδεται στο σχέδιο, κυρίως, με ορατά δόντια και κατεβασμένα φρύδια (Baldy et al., 2007).

2.4.2 ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Σε αντίθεση με την κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική, η οποία στόχευε στην απόδοση των συναισθημάτων μέσα από τις εκφράσεις και τα χαρακτηριστικά του προσώπου, στην περίπτωση της μεταφορικής στρατηγικής, τα συναισθήματα μεταφέρονται με έμμεσο τρόπο, μέσα από το πλαίσιο αλλά και τις τυπικές ιδιότητες της εικόνας (Jolley, 2010). Η μεταφορική εκφραστική στρατηγική διακρίνεται σε εκφραστική στρατηγική μέσω του περιεχομένου και σε στρατηγική της αφηρημένης έκφρασης (Jolley, 2010). Σύμφωνα με τους Baldy, Brechet και Picard (2007), τα παιδιά ηλικίας 7 έως 11 ετών, τείνουν να χρησιμοποιούν, ταυτόχρονα, την έκφραση μέσω του περιεχομένου και την αφηρημένη έκφραση, γεγονός που επηρεάζεται και από την θεματική του κάθε σχεδίου. Μάλιστα, οι Picard και Gauthier (2012) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά, καθώς, μεγαλώνουν αρχίζουν να χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο την μεταφορική εκφραστική στρατηγική.

Γενικά, εκτιμάται ότι τα παιδιά, μέχρι την ηλικία των 8 ετών, έχουν προσθέσει την μεταφορική στρατηγική στα σχέδιά τους (Bonoti & Misailidi, 2016). Δηλαδή, ενώ τα παιδιά των μικρότερων ηλικιών δεν χρησιμοποιούν τα συμφραζόμενα, αλλά κυρίως, τα χαρακτηριστικά του προσώπου (Bonoti & Misailidi, 2015), τα παιδιά μετά την ηλικία των 8 ετών φαίνεται να χρησιμοποιούν τα συμφραζόμενα στο σχέδιο τους, για να απεικονίσουν το επιθυμητό συναίσθημα. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η χρήση της μεταφορικής εκφραστικής στρατηγικής είναι συχνή επιλογή των παιδιών που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες των 9 και 15 ετών, ενώ στην ηλικία των 5 ετών, η μεταφορική στρατηγική δεν χρησιμοποιείται τόσο συχνά. (Picard & Gauthier, 2012).

2.4.2.1 ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Σε συνέχεια με τα παραπάνω, στην έκφραση του περιεχομένου, η συναισθηματική κατάσταση απεικονίζεται μέσα από το πλαίσιο του σχεδίου με την βοήθεια μεταφορικών στοιχείων, όπως είναι ο ήλιος, τα δώρα ή τα αντικείμενα κλπ, καθώς και μέσα από την στάση του σώματος (Baldy et al., 2007, 2009. Bonoti & Misalidi, 2014. Brechet & Jolley, 2014). Οι εκφραστικές στρατηγικές του περιεχομένου, θεωρείται ότι κατακτώνται νωρίτερα σε σχέση με τις εκφραστικές στρατηγικές της αφηρημένης έκφρασης (Bonoti & Misalidi, 2014).

Σε έρευνες έχει αναδειχθεί, ότι τα παιδιά γύρω στην ηλικία των 4 ετών, δεν χρησιμοποιούν στα σχέδια τους την εκφραστική στρατηγική του περιεχομένου. Αντιθέτως τα μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 6 έως 14 ετών, εισάγουν αυτήν την στρατηγική στα σχέδια τους και την χρησιμοποιούν συχνά, προσθέτοντας το πλαίσιο, το οποίο ενισχύει το επιδιωκόμενο συναίσθημα (Baldy, et al., 2007. Bonoti & Misailidi, 2015, 2016). Για παράδειγμα, το συναίσθημα της λύπης μεταφέρεται από αυτήν την στρατηγική, με την βοήθεια των συμφραζομένων, όπως είναι τα σύννεφα (Picard & Gauthier, 2012), ενώ το θετικό συναίσθημα της χαράς, αποδίδεται μέσα από αντικείμενα όπως είναι ο ήλιος ή τα λουλούδια (Baldy et al., 2007). Η έκφραση περιεχομένου χρησιμοποιείται πιο συχνά όταν τα απεικονιζόμενα συναισθήματα δεν έχουν ξεκάθαρες συναισθηματικές εκφράσεις. Για παράδειγμα, το συναίσθημα της ζήλιας αποδίδεται από την ηλικία των 6 ετών, μέσα από τις πληροφορίες του περιβάλλοντος και την στάση του σώματος (Bonoti & Misailidi, 2016), ενώ έχει επίσης βρεθεί ότι τα συμφραζόμενα του πλαισίου σηματοδοτούν πιο εύκολα την ντροπή, την υπερηφάνεια και την έκπληξη (Bonoti & Misailidi, 2015).

Η στάση του σώματος αποτελεί ένα ακόμη μέσο που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν την επιδιωκόμενη συναισθηματική κατάσταση στα σχέδια τους. Η στάση του σώματος συναντάται στα σχέδια παιδιών ηλικίας 8 ετών και φανερώνεται μέσα από τις τροποποιήσεις του βραχίονα, των άκρων και της γενικότερης στάσης του κορμού (Brechet et al., 2009). Ειδικότερα, όταν τα χέρια είναι σχεδιασμένα προς τα

πάνω, θεωρείται ότι φανερώνουν το θετικό συναίσθημα της χαράς, ενώ όταν είναι προς τα κάτω και κοντά στο σώμα, φανερώνουν τα συναισθήματα της λύπης και του φόβου. Αντίστοιχα, στα σχέδια του θυμού, διακρίνονται ανασηκωμένα χέρια, αλλά και οι γροθιές (Brechet et al., 2009). Επιπλέον η στάση του σώματος αξιοποιείται και στα κοινωνικά συναισθήματα, όπως, στην υπερηφάνεια όπου συναντάμε ανθρώπινες φιγούρες με όρθια στάση σε συνδυασμό με ένα πιγούνι που ωθείται προς τα πάνω, ενώ στο συναίσθημα της ντροπής, οι ώμοι γέρνουν προς τα κάτω και μάτια που κοιτούν προς τα κάτω (Bonoti & Misailidi, 2015).

2.4.2.2 ΑΦΗΡΗΜΕΝΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

Στην στρατηγική της αφηρημένης έκφρασης δίνεται βάση στο χρώμα, στο μέγεθος και στη γραμμή (Baldy et al., 2007. Brechet & Jolley, 2014. Jolley, 2010). Καθώς μεγαλώνει το παιδί, αποκτά μεγαλύτερη ικανότητα στο να χρησιμοποιεί συχνότερα την συγκεκριμένη στρατηγική, η οποία κατακτάται σε δεύτερο χρόνο, αφού προηγείται η έκφραση μέσω του περιεχομένου. Ειδικότερα έχει βρεθεί ότι τα μικρά παιδιά, για την απεικόνιση συναισθημάτων μέσα από χαρούμενα και λυπημένα δέντρα, τείνουν να χρησιμοποιούν την κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά συμπεριλαμβάνουν στο σχέδιο τους την αφηρημένη έκφραση, μέσα από χρώματα και γραμμές (Bonoti & Misalidi, 2006). Βέβαια σε πολλά παιδικά σχέδια συναντάμε ταυτόχρονα αυτές τις δύο στρατηγικές (Bonoti & Misalidi, 2014).

Ειδικότερα, το χρώμα, είναι ένα σημαντικό στοιχείο που σηματοδοτεί την αφηρημένη έκφραση (Picard & Gauthier, 2012. Sayil, 2001). Σύμφωνα με τους Baldy et al. (2007), η θετική συναισθηματική κατάσταση, ορίζεται μέσα από ανοικτά ή πολλά χρώματα, ενώ η αρνητική συναισθηματική κατάσταση, ορίζεται μέσα από σκούρα ή λίγα χρώματα. Ακόμα, έχει υποστηριχθεί, ότι το μωβ και το μπλε, χρησιμοποιούνται για την έκφραση του λυπημένου συναισθήματος (Sayil, 2001).

Ακόμα, ένα μεγάλο μέγεθος, δηλώνει την εμφάνιση ενός θετικού συναισθήματος, ενώ η παρουσία μικρού μεγέθους μαρτυρά μία αρνητική συναισθηματική κατάσταση (Bonoti & Misalidi, 2014). Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί, ότι τα παιδιά τείνουν να σχεδιάζουν μεγαλύτερα μεγέθη στα αντικείμενα ή στις φιγούρες που θεωρούν σημαντικά (Aronsson & Andersson, 1996).

Τέλος, σύμφωνα με τον Sayil, (2001), οι γραμμές, έντονες ή απαλές, χρησιμοποιούνται, αργότερα, από τα παιδιά στα εκφραστικά τους σχέδια. Οι απαλές και καμπυλωτές γραμμές ορίζουν την θετική συναισθηματική κατάσταση, ενώ οι έντονες και σκούρες γραμμές παραπέμπουν σε μία αρνητική συναισθηματική κατάσταση (Baldy et al., 2007. Brechet & Jolley, 2014).

2.5 Η ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΦΙΓΟΥΡΑ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το παιδί αντλεί τα θέματα σχεδίασης του από την πραγματικότητα που βιώνει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα συναισθήματα των παιδιών, σε αυτήν την εργασία, αποδίδονται μέσα από τις ανθρώπινες φιγούρες. Πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν, ότι οι ανθρώπινες φιγούρες στα σχέδια των παιδιών είναι αξιόλογα και έγκυρα εργαλεία μελέτης για την παρατήρηση και παρακολούθηση της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Bonoti, Gregoriou & Misailidi, 2003). Σύμφωνα με τον Luquet (1913 οπ. αναφ. στο Jolley, 2010), η σχεδιαστική ανάπτυξη του παιδιού συντελείται μέσω μιας σειράς σταδίων. Το πρώτο στάδιο είναι ο τυχαίος ρεαλισμός, το δεύτερο ο αποτυχημένος ρεαλισμός, το τρίτο ο νοητικός ρεαλισμός και ο τελευταίος ο οπτικός ρεαλισμός.

Αναλυτικά, ο τυχαίος ρεαλισμός περιλαμβάνει την πρώτη σχεδιαστική προσπάθεια των παιδιών. Τα ίχνη, τα σχέδια, οι γραμμές ή οι κουκίδες που αποτυπώνονται στο χαρτί, ονομάζονται μουντζουρώματα και εμφανίζονται στην ηλικία των 12 μηνών (Farokhi & Hashemi, 2011. Jolley, 2010. Καραμολέγκου, 2017). Το παιδί, σχεδιάζει κυρίως για προσωπική διασκέδαση και όχι για να αναπαραστήσει κάτι συγκεκριμένο. Καθώς μεγαλώνει το παιδί, τα μουντζουρώματα γίνονται πιο σύνθετα και πιο εμπλου-

τισμένα μέσα από την εξάσκηση και καθώς βλέπει ολοένα και περισσότερες εικόνες. Μάλιστα, έτσι συμπληρώνει το ρεπερτόριο και το πλαίσιο του σχεδίου του (Καραμολέγκου, 2017).

Στο επόμενο στάδιο, που είναι αυτό του αποτυχημένου ρεαλισμού, τα μουντζουρώματα αποκτούν μία συστηματική ιδιότητα, καθώς το παιδί αποκτά αναπαραστατική πρόθεση. Σταδιακά, αρχίζει να αντιλαμβάνεται αυτό που θέλει να σχεδιάσει, όμως με κάποια σχεδιαστικά «λάθη» (Jolley, 2010). Είναι σε θέση να συνθέσει απλά σχήματα, γραμμές, σύμβολα και να χρησιμοποιήσει διάφορα χρώματα, για να αποτυπώσει αυτό που επιθυμεί. Αξίζει να αναφέρουμε, πως αυτές οι πρώτες αναπαραστάσεις δεν παρουσιάζουν με ακρίβεια την πραγματική μορφή, αντιθέτως, την ιδέα που έχει το παιδί για αυτήν. Ως θεατές του παιδικού σχεδίου, είναι επιθυμητό να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος στα παιδιά για να μιλήσουν για το σχέδιο τους ή να κάνουμε μερικές ερωτήσεις σχετικά με αυτό που σχεδίασαν. Σε αυτό το στάδιο, συναντάμε στα παιδικά σχέδια τους «γυρίνους», τα οποία είναι ανθρώπινες μορφές και αποτελούνται από το κεφάλι και τα πόδια (Jolley, 2010). Σε αυτές τις φιγούρες απουσιάζουν το σώμα ή το κορμί. Όταν τα παιδιά επιλέγουν να σχεδιάσουν τα χέρια στα σχέδιά τους, τότε τα συναντάμε πλευρικά της κεφαλής (Καραμολέγκου, 2017).

Έπειτα, στον νοητικό ρεαλισμό οι μικροί δημιουργοί σχεδιάζουν με βάση αυτά που ξέρουν και όχι αυτά που υπάρχουν στο οπτικό τους πεδίο. Κάποια νήπια, επιλέγουν να σχεδιάσουν μια ανθρώπινη μορφή, στην οποία προστίθενται χαρακτηριστικά του κορμιού, όπως είναι τα ρούχα ή η κοιλιά, τα οποία καθορίζουν το σώμα (Jolley, 2010. Καραμολέγκου, 2017). Με άλλα λόγια, τα παιδιά σχεδιάζουν “συμβατικές φιγούρες” της ανθρώπινης μορφής, εμπλουτίζοντας την με παραπάνω χαρακτηριστικά και με έναν τμηματικό τρόπο (Jolley, 2010. Καραμολέγκου, 2017). Αυτή η μορφή είναι ένα αρκετά ρεαλιστικό σχέδιο, καθώς αποτελείται από πολλά μέρη. Αναλυτικά, στα χαρακτηριστικά του προσώπου συναντάμε τα μάτια, το στόμα και την μύτη καθώς προστίθενται και τα μαλλιά. Σχετικά με το σώμα και τον κορμό, κάνουν την εμφάνιση τους τα χέρια, τα πόδια, οι παλάμες και τα πέλματα. Αξίζει να αναφέρουμε, ότι τα

αυτιά και ο λαιμός τείνουν να μην σχεδιάζονται στα σχέδια έως την ηλικία των 6 ετών. Παράλληλα με αυτό, κάποιες φορές παραλείπονται από το σώμα τα χέρια, οι παλάμες, και τα πέλματα, ενώ από τα χαρακτηριστικά του προσώπου η μύτη (Καραμολέγκου, 2017).

Στον οπτικό ρεαλισμό, τα παιδιά σχεδιάζουν μόνο αυτά που βλέπουν. Μάλιστα, γύρω στην ηλικία των οχτώ ετών και καθώς το παιδί μεγαλώνει εμπλουτίζει ακόμα περισσότερο το σχέδιο του και έτσι παρουσιάζει μία «νηματοειδή» ανθρώπινη φιγούρα (Jolley, 2010. Καραμολέγκου 2017). Το παιδί, σχεδιάζει, έχοντας στο μυαλό του ένα ζωντανό πρόσωπο και έτσι προσπαθεί να το αποτυπώσει στο χαρτί. Σε αυτό το στάδιο, φαίνεται ότι τα παιδιά δημιουργούν μία ενιαία μορφή, με σημαντικές λεπτομέρειες. Τέλος, σύμφωνα με τον Jolley (2010), είναι ένα δύσκολο στάδιο και πολλά παιδιά δεν καταφέρνουν να το κατακτήσουν. Πολλοί μικροί δημιουργοί, κυρίως στις ηλικίες των 10 με 12 ετών, αποφασίζουν να μην ασχοληθούν περαιτέρω με το σχέδιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, είναι η διερεύνηση της σχέσης του παιδιού με τον/την εκπαιδευτικό του, μέσω της σχεδιαστικής αναπαράστασης αυτής της σχέσης. Ειδικότερα, η έρευνα επιχειρεί να μελετήσει τα συναισθήματα που αποδίδουν τα παιδιά στον εαυτό τους και στον/στην εκπαιδευτικό τους όταν ζωγραφίζονται μαζί. Επιπλέον, θα εξετάσει τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να αποδώσουν συναισθήματα στον εαυτό τους και στον/στην εκπαιδευτικό τους. Σημειώνεται ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε έχοντας εξασφαλίσει τη σχετική έγκριση από την Επιτροπή Δεοντολογίας του Π.Τ.Π.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (13/23-12-20).

3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Με τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιχειρείται να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα

- (α) Ποια συναισθήματα αποδίδουν τα παιδιά στον εαυτό τους και ποια στον εκπαιδευτικό τους όταν οι δυο φιγούρες ζωγραφίζονται μαζί;
- (β) Ποιες εκφραστικές στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αποδώσουν συναισθήματα στον εαυτό και στον εκπαιδευτικό;

3.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.3.1 ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της παρούσας έρευνας, αποτέλεσαν 34 παιδιά προσχολικών και σχολικών τάξεων, ηλικίας 4 έως 12 ετών. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 12 αγόρια (32,35%) και 22 κορίτσια (67,65%), τα οποία αναζητήθηκαν από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον. Τα παιδιά που φοιτούσαν στην νηπιακή εκπαίδευση ήταν 12 (3 παιδιά των 4

ετών και 6 παιδιά των 5 ετών), ενώ τα παιδιά που φοιτούσαν στη σχολική εκπαίδευση ήταν 22 (3 παιδιά των 6 ετών, 4 παιδιά των 7 ετών, 5 παιδιά των 8 ετών, 4 παιδιά των 9 ετών, 8 παιδιά των 10 ετών, 1 παιδί των 11 ετών). Επισημαίνεται ότι λόγω των περιορισμών που επέβαλε η πανδημία Covid-19 και της αδυναμίας πρόσβασης στα σχολεία, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα εντοπίστηκαν με βολική δειγματοληψία.

3.3.2 ΕΡΓΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων έγινε εξ αποστάσεως, μέσω των εφαρμογών που προσφέρει η τεχνολογία, ενώ το κάθε παιδί που συμμετείχε στην έρευνα, εξετάστηκε ατομικά, χωρίς την παρουσία του/της εκπαιδευτικού του. Αρχικά επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο γνωριμίας, με φιλική και συνεργατική διάθεση για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Για να επιτευχθεί το παραπάνω, τα παιδιά, κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε μία σύντομη, άτυπη και ελεύθερη συζήτηση με την ερευνήτρια. Η συνέντευξη περιελάμβανε απλές και κατανοητές ερωτήσεις από την πλευρά της ερευνήτριας και σύντομες απαντήσεις από την πλευρά των παιδιών. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων είχαν στόχο να φανερώσουν τα ενδιαφέροντα και την γενικότερη καθημερινότητα των παιδιών, τόσο στα πλαίσια του σχολείου, όσο και εκτός. Έπειτα, ακολούθησε μία κατευθυνόμενη συζήτηση με συγκεκριμένες, προετοιμασμένες και στοχευμένες ερωτήσεις που διερευνούσαν το βαθμό στον οποίο το σχολείο αρέσει στο παιδί. Επιπλέον, ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν καταστάσεις που κάποιος νιώθει ένα συναίσθημα (όπως είναι το συναίσθημα της χαράς, της λύπης, του φόβου, του θυμού, της έκπληξης και της περηφάνιας). Αυτές οι ερωτήσεις, είχαν ως βασικό στόχο, να εξοικειώσουν τα παιδιά με μια σειρά βασικών συναισθημάτων.

Στη συνέχεια, δόθηκε χρόνος στα παιδιά για να σχεδιάσουν δύο σχέδια που ζητήθηκαν από την ερευνήτρια. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οικεία και γνώριμα στα παιδιά. Αναλυτικά, τα παιδιά χρησιμοποίησαν χαρτιά A4, μολύβι, ξυλομπογιές ή λεπτούς μαρκαδόρους. Αρχικά, ζητήθηκε από το κάθε παιδί, να σχεδιάσει ένα παιδί

που δεν νιώθει/αισθάνεται κάτι και στη συνέχεια, να σχεδιάσει τον εαυτό του και τον/την εκπαιδευτικό του όταν είναι μαζί. Στο δεύτερο σχέδιο, δόθηκε σαφής οδηγία ότι οι φιγούρες που πρόκειται να σχεδιάσει θα πρέπει να φανερώνουν ξεκάθαρα τα συναισθήματα που νιώθουν ο ένας για τον άλλο όταν βρίσκονται στον ίδιο χώρο. Μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου, ζητήθηκε από το παιδί να σχολιάσει και να αποσαφηνίσει σημεία που περιλαμβάνονταν στο σχέδιο που αναπαριστούσε τη σχέση με τον/την εκπαιδευτικό του. Μάλιστα, το παιδί, έχει την ευκαιρία να εκφραστεί λεκτικά και να αναφέρει τα συναισθήματα που νιώθουν οι φιγούρες του σχεδίου του.

Σε σχέση με την τήρηση των βασικών αρχών ερευνητικής δεοντολογίας, επιχειρήθηκε να εξασφαλισθεί η ανωνυμία του κάθε συμμετέχοντα για την προφύλαξη των προσωπικών του δεδομένων. Για αυτόν τον λόγο, σε κάθε συμμετέχοντα δόθηκε ένας κωδικός. Επίσης τα παιδιά συμμετείχαν στην έρευνα, αφού οι γονείς ενημερώθηκαν για το σκοπό της με ειδική επιστολή και συναίνεσαν για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε αυτή. Επιπλέον, τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να αποχωρήσουν σε οποιαδήποτε στιγμή της έρευνας, εφόσον το επιθυμούσαν.

Επιπλέον, λόγω των περιορισμών που επέβαλε η αντιμετώπιση της πανδημίας (Covid-19), κρίθηκε αναγκαία η τήρηση ορισμένων μέτρων. Γι' αυτόν τον λόγο και κυρίως για την διασφάλιση υγείας των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά. Συγκεκριμένα, η συνέντευξη των παιδιών με την ερευνήτρια, έγινε σε φιλικό πλαίσιο και τόνο, μέσω της εφαρμογής Skype, ενώ τα σχέδια φωτογραφήθηκαν από τους συμμετέχοντες και στάλθηκαν στην ηλεκτρονική διεύθυνση της ερευνήτριας. Τέλος, η διάρκεια και ο χρόνος απασχόλησης των παιδιών κυμάνθηκε από 30 έως 45 λεπτά, ανάλογα με την διάθεση συμμετοχής του καθενός.

3.4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Αρχικά, η συζήτηση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ της ερευνήτριας και του κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, συμπεριλάμβανε όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, διάφορες στοχευμένες ερωτήσεις. Πρώτα από όλα, διερευνήθηκε η γνώμη που έχουν τα παιδιά για το σχολείο, καθώς και τα πράγματα που τους αρέσουν και δεν τους αρέσουν να κάνουν σε αυτό το πλαίσιο. Έπειτα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σκεφτούν εμπειρίες συναισθημάτων στο χώρο του σχολείου. Με άλλα λόγια ζητήθηκε, να αναφέρουν ένα γεγονός στο οποίο κάποιο παιδί νιώθει το συναίσθημα της χαράς, της λύπης, φόβος, θυμός, έκπληξη, περηφάνεια. Οι απαντήσεις των παιδιών σε κάθε ερώτηση κωδικοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους και στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης της κάθε κατηγορίας στις απαντήσεις των παιδιών.

Επιπροσθέτως, προκειμένου να εξεταστούν τα συναισθήματα που απέδωσαν τα παιδιά στη φιγούρα του εαυτού και του εκπαιδευτικού κατά τη σχεδιαστική διαδικασία ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία. Η ερευνήτρια εξέτασε το σχέδιο που απεικονίζεται το παιδί και ο/η εκπαιδευτικός του κάθε συμμετέχοντα σε αντιπαραβολή με το αντίστοιχο σχέδιο αναφοράς, στο οποίο η ανθρώπινη φιγούρα δεν νιώθει τίποτα. Με αυτό τον τρόπο, επιχείρησε να εντοπίσει τα συναισθήματα που έχει αποτυπώσει στο χαρτί, καθώς και τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησε για να τα ενισχύσει. Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται οι εκφραστικές στρατηγικές που αναφέρονται στην έρευνα των Picard et al. (2007) για την αναπαράσταση της χαράς και της λύπης στα σχέδια των παιδιών, και οι οποίες αξιοποιήθηκαν στην παραπάνω διαδικασία.

Πίνακας 1. Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την έκφραση συναισθημάτων, αντίστοιχες ενδείξεις και περιγραφή

Στρατηγική	Ένδειξη	Περιγραφή
------------	---------	-----------

Κυριολεκτική	Έκφραση προσώπου	Χαρά: Ανοικτά μάτια, χαμογελαστό στόμα, κόκκινα μάγουλα, βλεφαρίδες Λύπη: Συνοφρυωμένο στόμα
Μεταφορική-περιεχομένου	Πλαίσιο σχεδίου	Λέξεις, άνθρωποι, αντικείμενα, τοπίο, καιρός
	Στάση σώματος	Χαρά: Τα χέρια του ανθρώπου ζωγραφισμένα να σηκώνονται ή να τείνουν να αγκαλιάζονται Λύπη : Χέρια σηκωμένα
Μεταφορική-αφηρημένη	Μέγεθος	Χαρά: Αύξηση του μεγέθους τουλάχιστον κατά το 1/6 του ύψους ή της επιφάνειας
	Χρώμα	Χαρά: Πρόσθεση 3 τουλάχιστον νέων χρωμάτων Λύπη: Μείωση χρωμάτων και παρουσία μαύρου χρώματος
	Γραμμές	Χαρά: Απαλές, καμπύλες Λύπη: Απότομες, έντονες

Στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών, σχετικά με το απεικονιζόμενο συναίσθημα, αλλά και την αιτιολόγησή του, οι οποίες επίσης κωδικοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες για τις οποίες υπολογίστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Αρχικά, ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη τους για το σχολείο. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν μία θετική άποψη για το σχολείο, αναφέροντας διάφορα πράγματα που τους αρέσουν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Οι απαντήσεις των 34 παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν σε 3 κατηγορίες σχετικά με την γνώμη τους για το σχολείο, οι οποίες είναι οι εξής : α) μου αρέσει, β) δε μου αρέσει και γ) έτσι και έτσι. Μάλιστα, φάνηκε ότι τα 32 παιδιά (94,12%) εξέφρασαν θετική γνώμη για το σχολείο [*«το σχολείο είναι πάρα πολύ ωραίο, φανταστικό»* (Π22), *«μου αρέσει πολύ το σχολείο, πηγαίνω κάθε μέρα με χαρά»* (Π13)]. Ένα μόνο παιδί (2,94%), εξέφρασε αρνητική άποψη για το σχολείο [*«δεν μου αρέσει»* (Π19)], ενώ ένα άλλο (2,94%), ήταν ουδέτερο, χωρίς να έχει ξεκάθαρη γνώμη για αυτό [*«καλούτσικο»* (Π31)]. Επιπλέον, παρατηρώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν παρόμοια παραδείγματα και προτιμήσεις τόσο για τα πράγματα που τους αρέσουν στα πλαίσια του σχολείου, όσο και για εκείνα που δεν τους αρέσουν.

4.2 ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΡΕΣΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στη συνέχεια, αναλύθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το ποια πράγματα τους αρέσουν στο σχολείο. Κάποια παιδιά, έδωσαν παραπάνω από μία απαντήσεις οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες : α) Όλα μου αρέσουν, β) Διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, γ) Παιχνίδια/δραστηριότητες, δ) Μάθηση/επίδοση, ε) Διάλειμμα και ζ) Δεν ανέφερε κάτι. Στην πρώτη κατηγορία, συμπεριλήφθηκαν οι απαντήσεις 10 παιδιών (18,75%), οι οποίες δεν αναφέρονταν σε κάτι συγκεκριμένο [*«μου αρέσουν όλα»* (Π13), *«δεν υπάρχει κάτι που δε μου αρέσει»* (Π4)]. Στη δεύτερη κατηγορία, η οποία σχετίζεται με την παρουσία ή απουσία σχέσεων στα πλαίσια του

σχολείου με συμμαθητές ή εκπαιδευτικό, αναφέρθηκαν 8 παιδιά (16,67%) [*«μου αρέσει να παίζω με τους φίλους μου»* (Π20), *«έχουμε πολύ καλό δάσκαλο και μου αρέσουν όλα»* (Π32)]. Επιπλέον, 17 παιδιά (35,42%), έδωσαν απαντήσεις που σχετίζονται με τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο και τους αρέσουν [*«μου αρέσει να ζωγραφίζω»* (Π05), *«μου αρέσει όταν πάμε εκδρομή»* (Π18), *«μου αρέσουν όλα τα παιχνίδια»* (Π11)]. Ακόμα, καταμετρήθηκαν 5 παιδιά (10,42%) που έδωσαν απαντήσεις που σχετίζονται με τα μαθήματα που τους αρέσουν [*«μου αρέσει η γλώσσα»* (Π17), *«μου αρέσουν όλα τα μαθήματα»* (Π24)]. Αξίζει να αναφέρουμε πως, 9 παιδιά (16,67%), απάντησαν ότι αυτό που τους αρέσει στο σχολείο είναι το διάλειμμα [*«το διάλειμμα μου αρέσει και όταν παίζουμε με τις φίλες μου είναι ωραία, κοροϊδεύουμε τα αγόρια»* (Π21), *«το διάλειμμα είναι το αγαπημένο μου»* (Π10)], ενώ μόνο 1 παιδί (2,08%) από τους 34 συμμετέχοντες δεν ανέφερε κάτι που του αρέσει στο σχολείο.

4.3 ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΡΕΣΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, εκτός από τα πράγματα που αρέσουν στα παιδιά στο πλαίσιο του σχολείου, μελετήθηκαν και τα πράγματα που δεν τους αρέσουν. Και σε αυτή την περίπτωση, όπως και στην προηγούμενη, κάποια παιδιά έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες : α) Δεν υπάρχει κάτι που δε μου αρέσει, β) Διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, γ) Παιχνίδια/δραστηριότητες, δ) Μάθηση/επίδοση και ε) Δεν απάντησε/δεν ανέφερε. Στη πρώτη κατηγορία, από τα 34 παιδιά, μόνο 4 παιδιά (10,26%), ανέφεραν πως δεν υπάρχει κάτι που δεν τους αρέσει στο σχολείο. Έπειτα, καταμετρήθηκαν 7 παιδιά (17,95%), με απαντήσεις που σχετίζονται με την παρουσία και την ποιότητα ή την απουσία σχέσεων που υπάρχει μεταξύ των συμμετεχόντων ή του/της εκπαιδευτικού [*«Δεν μου αρέσει που τα μεγαλύτερα παιδιά κάνουν μπουνιές στους φίλους μου»* (Π20), *«δεν μου αρέσει όταν φωνάζουν όλα τα παιδιά και έχει φασαρία»* (Π22), *«όταν πέφτουν και χτυπάνε οι συμμαθητές μου»* (Π30)]. Παρατηρήθηκαν απαντήσεις 8 παιδιών (20,51%) που σχετίζονται με τα παιχνίδια και γενικότερα με τις δραστηριότητες που

δεν τους αρέσουν να κάνουν στο σχολείο [*«δε μου αρέσει όταν βρέχει και δε μπορούμε να βγούμε έξω»* (Π33), *«δεν μου αρέσει όταν αργεί το διάλειμμα»* (Π18), *«δεν μου αρέσουν τα παραμύθια επειδή τα βαριέμαι»* (Π05)]. Η επόμενη κατηγορία, δημιουργήθηκε από τις απαντήσεις 10 παιδιών (25,64%) που σχετίζονται με τα μαθήματα του σχολείου που δεν τους αρέσουν και την γενικότερη μαθησιακή επίδοσή τους [*«δεν μου αρέσει όταν πρέπει να διαβάσω για τα διαγωνίσματα και έχω και αγγλικά για τα μαθήματα που κάνω στο σπίτι»* (Π8), *«δεν μου αρέσουν τα μαθηματικά»* (Π24), *«δεν μου αρέσει όταν έχουμε πολλές ασκήσεις για το σπίτι»* (Π26)]. Τέλος, 10 παιδιά (25,64%) δεν απάντησαν ή δεν ανέφεραν κάτι που δεν τους αρέσει στο σχολείο, αφήνοντας την αίσθηση ότι όλα τα πράγματα είναι όμορφα.

4.4 ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών που αφορούσαν την περιγραφή συναισθηματικών εμπειριών τους στο πλαίσιο του σχολείου. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν εμπειρίες χαράς, λύπης, φόβου, θυμού, έκπληξης και περηφάνειας που βιώνει ένα παιδί στο χώρο του σχολείου. Τα περισσότερα παιδιά έδωσαν επαρκή παραδείγματα για τα έξι συναισθήματα κατά την διάρκεια της συζήτησης με την ερευνήτρια και δεν τα μπέρδευαν μεταξύ τους. Μάλιστα, ένας μικρός αριθμός παιδιών, ανέφερε παρόμοια παραδείγματα για τα συναισθήματα της έκπληξης και της περηφάνειας και υπήρξε μία δυσκολία στο να τα διακρίνουν εντελώς. Στα συναισθήματα της χαράς, της λύπης και του θυμού δόθηκαν σωστά παραδείγματα από όλους τους συμμετέχοντες με ποσοστό (100%), ακολούθησε το συναίσθημα του φόβου (97,05%), στο οποίο δεν δόθηκαν σωστά παραδείγματα από όλα τα παιδιά, ενώ στα συναισθήματα της έκπληξης και της περηφάνειας, παρατηρήθηκε κοινό ποσοστό επιτυχών παραδειγμάτων (91.17%).

4.4.1 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΧΑΡΑΣ

Πρώτα από όλα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στη συναισθηματική εμπειρία της χαράς ομαδοποιήθηκαν σε 3 κατηγορίες, οι οποίες είναι : α) Μάθηση/επίδοση, β) Διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, γ) Διασκέδαση/ψυχαγωγία. Στην πρώτη, κατα-

μετρήθηκαν 11 παιδιά (30,77%) και συμπεριλήφθηκαν οι απαντήσεις που σχετίζονται με την μαθησιακή πορεία του παιδιού [*«όταν παίρνει καλό βαθμό και γράφει καλά στα διαγωνίσματα των μαθημάτων»* (Π13), *«όταν είναι καλός μαθητής»* (Π17)]. Άλλα 7 παιδιά (20,51%), έδωσαν απαντήσεις σχετικά με την ποιότητα των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των παιδιών και μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού [*«όταν βλέπω την κυρία μου»* (Π22), *«όταν παίζει με άλλα παιδάκια»* (Π09)]. Τέλος, τα περισσότερα παιδιά ($N = 20$, 48,72%), έδωσαν απαντήσεις οι οποίες σχετίζονται με πράγματα που τους διασκεδάζουν, αλλά και τη γενικότερη θετική διάθεση του παιδιού [*«όταν παίζει»* (Π02), *«στα παιχνίδια που του αρέσουν»* (Π01), *«όταν γελάει»* (Π23), *«όταν είναι καλά και παίζει»* (Π06)].

4.4.2 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΛΥΠΗΣ

Έπειτα, στη δεύτερη συναισθηματική κατάσταση που κλίσθηκαν τα παιδιά να απαντήσουν, έπρεπε να περιγράψουν ένα γεγονός που κάποιο παιδί νιώθει λύπη/λυπάται, όταν βρίσκεται στο σχολείο. Μελετώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σημειώθηκαν 3 κατηγορίες : α) Μάθηση/επίδοση, β) Διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, γ) Διασκέδαση/ψυχαγωγία. Τα λιγότερα παιδιά ($N = 8$, 22,22%), έδωσαν απαντήσεις που σχετίζονται με την μαθησιακή πορεία και την γενικότερη σχολική επίδοση [*«όταν δεν τα πάει καλά σε κάποιο διαγώνισμα»* (Π25), *«όταν παίρνει χαμηλούς βαθμούς»* (Π34)]. Έπειτα, καταμετρήθηκαν 14 παιδιά (38,89%), δίνοντας απαντήσεις που αφορούν την ποιότητα ή την απουσία σχέσεων με τους συμμαθητές ή τον/την εκπαιδευτικό [*«όταν είναι μόνος»* (Π19), *«επειδή τα άλλα παιδιά κάνουν μπουνιές»* (Π20), *«όταν τον μαλώνουν»* (Π28)]. Τέλος, μία μερίδα συμμετεχόντων ($N = 13$, 38,89%) επικεντρώθηκε στα πράγματα - δραστηριότητες που τους προκαλούν λύπη [*«όταν δεν παίζει με τους φίλους του»* (Π14), *«όταν δεν παίζει»* (Π33)].

4.4.3 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΦΟΒΟΥ

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν ένα γεγονός που δημιουργεί μια συναισθηματική κατάσταση φόβου στο πλαίσιο του σχολείου. Ακολουθούν οι κατηγορίες που διαμορφώθηκαν : α) Μάθηση/επίδοση, β) Διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, γ) Διασκέδαση/ψυχαγωγία, δ) Δεν απάντησε. Αρχικά, στη πρώτη κατηγορία η οποία σχετίζεται κυρίως με την μαθησιακή και σχολική πορεία, 11 παιδιά έδωσαν σχετικές απαντήσεις (31,43%), [*«όταν γράφουμε ξαφνικά τεστ»* (Π32), *«επειδή δεν έχει διαβάσει»* (Π30)]. Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις ($N = 21$, 60%), τα παιδιά ανέφεραν την ποιότητα ή απουσία των σχέσεων που έχουν αναπτυχθεί με συμμαθητές ή τον/την εκπαιδευτικό [*«όταν είναι μόνος»* (Π02), *«όταν μαλώνει»* (Π12), *«όταν η δασκάλα φωνάζει»* (Π14)]. Στη συνέχεια, μόνο 2 παιδιά (5,71%), ανέφεραν καταστάσεις που σχετίζονται με την διασκέδαση και την ψυχαγωγία [*«όταν παίζει καινούριο παιχνίδι»* (Π04), *«όταν πρέπει να κάνει κάτι και φοβάται»* (Π28)], ενώ μόνο το 2,86% ($N = 1$), δεν έδωσε καμία απολύτως απάντηση.

4.4.4 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΘΥΜΟΥ

Σε αυτό το στάδιο, η ερευνήτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν γεγονότα που προκαλούν σε παιδί την συναισθηματική κατάσταση του θυμού. Μέσα από τις απαντήσεις τους, δημιουργήθηκαν οι ακόλουθες 3 κατηγορίες : α) Μάθηση/επίδοση, β) Διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, γ) Διασκέδαση/ψυχαγωγία. Η ανάλυση έδειξε ότι μόνο 6 παιδιά (17,65%), αναφέρθηκαν σε θέματα που αφορούν την μαθησιακή και σχολική πορεία και επίδοση [*«άμα δε πάρει καλό βαθμό»* (Π23), *«όταν δεν είναι καλός στα διαγωνίσματα»* (Π28)]. Τα περισσότερα παιδιά ($N = 23$, 67,65%), έδωσαν απαντήσεις που σχετίζονται με την ποιότητα ή την απουσία των σχέσεων μεταξύ των παιδιών αλλά και του/της εκπαιδευτικού με αυτά [*«όταν μαλώνει»* (Π03), *«όταν είναι μόνη»* (Π09), *«άμα ένα παιδί μαλώσει με φίλο του»* (Π13), *«όταν μαλώνει τον δάσκαλο»* (Π32)]. Τέλος καταμετρήθηκαν 5 απαντήσεις (14,71%), οι οποίες αφορούν δραστηριότητες που προκαλούν θυμό [*«όταν δυσκολεύεται να κάνει κάτι και δε μπορεί»* (Π25), *«όταν χάνει στο αγαπημένο του παιχνίδι»* (Π04)].

4.4.5 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΚΠΛΗΞΗΣ

Εκτός από τα παραπάνω, εξετάστηκε και το συναίσθημα της έκπληξης. Μελετώντας τις απαντήσεις των παιδιών, σχηματίστηκαν οι επόμενες κατηγορίες : α) Μάθηση/ επίδοση, β) Γενέθλια, γ) Διασκέδαση/ψυχαγωγία, δ) Δεν απάντησε/δε ξέρω. Το (22,22%) των συμμετεχόντων ($N = 8$), αναφέρθηκαν σε γεγονότα που αφορούν την σχολική ζωή [*«όταν δεν γράφουμε κάτι»* (Π16), *«όταν αντιγράφει και δεν τον βλέπουν (χαχα)»* (Π17)]. Ένας σημαντικός αριθμός παιδιών ($N = 13$, 36,11%), στις απαντήσεις του συμπεριέλαβε στιγμές γενεθλίων [*«στα γενέθλια που κάνουμε στο σχολείο και σβήνει την τούρτα»* (Π21), *«όταν μας τραγουδούν οι φίλοι μας στα γενέθλια μας»* (Π22)]. Στη συνέχεια, καταμετρήθηκαν 12 παιδιά (33,33%) που έδωσαν απαντήσεις οι οποίες σχετίζονται με διάφορες ασχολίες ή δραστηριότητες που ενισχύουν το συναίσθημα της έκπληξης [*«όταν δεν κάνουμε μάθημα και είμαστε εκδρομή στην αυλή»* (Π08), *«όταν παίζουμε όλοι μαζί»* (Π15), *«όταν πάμε απρόοπτα εκδρομή»* (Π26)]. Τέλος, το (8,33%) ($N = 3$), δεν έδωσε καμία απάντηση για αυτή την συναισθηματική κατάσταση.

4.4.6 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΕΡΗΦΑΝΕΙΑΣ

Το τελευταίο συναίσθημα που μελετήθηκε είναι αυτό της περηφάνειας. Τα παιδιά, κλήθηκαν να σκεφτούν ένα παιδί που βιώνει αυτό το συναίσθημα στα πλαίσια του σχολείου. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες 5 κατηγορίες : α) Μάθηση/επίδοση, β) Επιβράβευση (9), γ) Διασκέδαση/ψυχαγωγία, δ) Δεν ξέρω/δεν απάντησε. Τα περισσότερα παιδιά ($N = 17$, 47,22%) ανέφεραν καταστάσεις που αφορούν γενικότερα την μαθησιακή εξέλιξη [*«όταν τα πηγαίνει καλά»* (Π18), *«όταν έχει καλό βαθμό και ο δάσκαλος λέει καλά λόγια στη μαμά»* (Π32), *«όταν παίρνει άριστους βαθμούς»* (Π27), *«όταν κάνει περήφανο τον δάσκαλό του»* (Π25)]. Η επόμενη κατηγορία, σχετίζεται με την επιβράβευση και αυτή δημιουργήθηκε ύστερα από τις απαντήσεις 9 παιδιών (25%), [*«όταν του λένε μπράβο»* (Π12), *«όταν ακούσει «τέλεια, μπράβο»* (Π04)]. Ακόμα, το (16,67%) ($N = 6$), έδωσε απαντήσεις που σχετίζονται με διάφορες δραστηριότητες που προκαλούν το

συναίσθημα της έκπληξης [*«όταν κερδίζει»* (Π15), *«στα γενέθλια όταν σβήνει το κεράκι της τούρτας»* (Π01)]. Επιπλέον, 4 παιδιά (10,26%), δεν απάντησαν ή δεν ήξεραν να απαντήσουν

4.5 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Τα συναισθήματα του παιδιού και του/της εκπαιδευτικού μελετήθηκαν με τρεις τρόπους. Αρχικά, ο πρώτος τρόπος ήταν οι συμμετέχοντες να αποτυπώσουν στο χαρτί το συναίσθημα που επιθυμούν για την κάθε φιγούρα, ο δεύτερος να αναφέρουν με λόγια το συναίσθημα και ο τελευταίος να το αιτιολογήσουν

4.5.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΕΤΑΙ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ

Στα σχέδια που αναπαριστούσαν το παιδί και τον/την εκπαιδευτικό του, αρχικά, εξετάστηκε το συναίσθημα που οι συμμετέχοντες απέδωσαν στον εαυτό τους. Παρατηρήθηκε ότι από τους 34 συμμετέχοντες, οι 32 (94,12%), αποτύπωσαν στα σχέδια του εαυτού τους το συναίσθημα της χαράς, ενώ μόνο 2 (5,88%) επέλεξαν το συναίσθημα της λύπης. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί, ότι κανένας συμμετέχοντας δεν προτίμησε να αποτυπώσει στο σχέδιο του κάποιο από τα υπόλοιπα συναισθήματα.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των άλλων δύο τρόπων διερεύνησης. Στον δεύτερο τρόπο, τα παιδιά κλήθηκαν να αναφέρουν το συναίσθημα που αποτύπωσαν στο χαρτί. Πολλοί από τους συμμετέχοντες, επέλεξαν να ενισχύσουν το απεικονιζόμενο συναίσθημα και με τα λόγια, αναφέροντας ότι είναι χαρούμενα ή καλά, ενώ τα παιδιά που αποτύπωσαν την λύπη, ανέφεραν πως το παιδί είναι στεναχωρημένο ή δεν περνάει καλά. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των παιδιών, δηλαδή το (94,12%) ($N = 32$), αποφάσισε να αναδείξει το συναίσθημα της χαράς [*«καλά είμαι»* (N01), *«χαρά»* (Π02), *«είμαι χαρούμενη»* (Π03), *«πολλή χαρά»* (Π05)], ενώ μόνο το (5,88%) ($N = 2$), έδωσε απαντήσεις που αντιστοιχούν στο συναίσθημα της λύπης [*«δεν είναι καλά, κάποιες φορές είμαι στεναχωρημένος»* (Π19), *«στεναχωρημένη»* (Π31)].

Εξετάζοντας τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για να αποδώσουν το συναίσθημα στον εαυτό, βρέθηκε ότι η κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική αγγίζει το ($N = 34, 36,96\%$), η μεταφορική εκφραστική στρατηγική μέσω του περιεχομένου, αγγίζει το ($N = 24, 26,09\%$), ενώ η μεταφορική εκφραστική στρατηγική μέσω της αφηρημένης έκφρασης αγγίζει το ($N = 34, 26,09\%$). Επισημαίνεται ότι ορισμένοι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν παραπάνω από μία στρατηγική για την απόδοση της επιθυμητής συναισθηματικής κατάστασης. Οι στρατηγικές του περιεχομένου και της αφηρημένης έννοιας χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά με την κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική. Ενδεικτικά παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιήθηκαν οι εκφραστικές στρατηγικές για την απόδοση των συναισθημάτων δίνονται στη συνέχεια.

Σε συνδυασμό με τα όσα αναφέρθηκαν, κρίθηκε σημαντικό να μελετηθούν και οι αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών που αιτιολογούν τα συναίσθημα που επέλεξαν να απεικονίσουν για την φιγούρα του εαυτού τους. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες : α) Μάθηση/επίδοση, β) Διασκέδαση/ψυχαγωγία, γ) Διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές, δ) Διαπροσωπικές σχέσεις με την εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, 11 παιδιά (28,95%), αιτιολογήσαν το συναίσθημα με βάση την μαθησιακή και σχολική τους πορεία [*«γιατί μου αρέσει να κάνω μάθημα»* (N34), *«επειδή μαθαίνω πράγματα και κάνουμε αστεία»* (N30)]. Έπειτα, το 26,32% ($N = 10$), έδωσε απαντήσεις που σχετίζονταν με δραστηριότητες - ασχολίες [*«γιατί βλέπω το άλογο»* (Π11), *«όταν παίζω»* (Π15), *«γιατί είμαστε στην αυλή και καθόμαστε»* (Π18)]. Στη συνέχεια, μόνο 1 συμμετέχοντας έδωσε απαντήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την σχέση του ίδιου του παιδιού με τους συμμαθητές του [*«γιατί δεν έχω φίλους»* (Π19)], ενώ 17 παιδιά (47,22%), αιτιολόγησαν το απεικονιζόμενο συναίσθημα τονίζοντας την σχέση που έχουν αναπτύξει με τον/την εκπαιδευτικό τους [*«είναι καλή και παίζει μαζί μου»* (Π09), *«γιατί είναι πολύ καλός κύριος»* (Π16), *«γιατί η κύρια είναι πολύ καλή και μας αγαπάει»* (Π21)]. Με άλλα λόγια, τα παιδιά που επέλεξαν να ζωγραφίσουν το συναίσθημα της χαράς, το αιτιολόγησαν με τέτοιο τρόπο, ο οποίος επιβεβαιώνει το σχέδιο.

4.5.2 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΕΤΑΙ ΣΤΟΝ/ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Όσον αφορά το συναίσθημα που απέδωσαν στον/στην εκπαιδευτικό τους, 33 παιδιά (97,06%) του απέδωσε το συναίσθημα της χαράς, ενώ το συναίσθημα της λύπης επιλέχτηκε να αποτυπωθεί από μόνο ένα παιδί. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί, ότι κανένας συμμετέχοντας δεν προτίμησε να αποτυπώσει στο σχέδιο του κάποιο από τα υπόλοιπα συναισθήματα.

Ακόμα, τα ίδια ευρήματα αναδεικνύουν και οι άλλοι δύο τρόποι διερεύνησης, καθώς τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τον δεύτερο τρόπο που σχετίζεται με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αφού όταν ρωτήθηκαν για το αποτυπώμενο συναίσθημα απάντησαν πως ο/η εκπαιδευτικός αισθάνεται χαρούμενος ή καλά, όπως και η περίπτωση της λύπης, η οποία ενισχύθηκε με παρόμοιο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, το (97,06%) (33 παιδιά), του απέδωσε το συναίσθημα της χαράς [*«είναι πολύ χαρούμενος»* (Π20), *«χαρά»* (Π22), *«είναι χαρούμενη και αυτή επειδή θα τα μάθω εύκολα»* (N30)], ενώ μόνο 1 παιδί (2,94%) του απέδωσε μεικτά συναισθήματα [*«είναι λίγο χαρούμενος και λίγο στεναχωρημένος»* (Π19)]. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί, πως κανένα παιδί δεν αναφέρθηκε στα υπόλοιπα συναισθήματα.

Η εξέταση των εκφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν για την απόδοση του συναισθήματος του/της εκπαιδευτικού έδειξε ότι η κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική αγγίζει το ($N = 34, 37,78\%$), η μεταφορική εκφραστική στρατηγική μέσω του περιεχομένου, αγγίζει το ($N = 22, 24,44\%$), ενώ η μεταφορική εκφραστική στρατηγική μέσω της αφηρημένης έκφρασης αγγίζει το ($N = 34, 37,78\%$). Και σε αυτή την περίπτωση ορισμένα παιδιά χρησιμοποίησαν συνδυασμό εκφραστικών στρατηγικών, ενώ ενδεικτικά παραδείγματα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά για να αιτιολογήσουν τα συναίσθημα που επέλεξαν να απεικονίσουν για την φιγούρα του/της εκπαιδευτικού τους ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες : α) Μάθηση/επίδοση, β) Διασκέδαση/ψυχαγωγία, γ) Διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές, δ) Διαπροσωπικές

σχέσεις με το παιδί, ε) Δε ξέρω. Ειδικότερα, 9 παιδιά (24,32%), έδωσαν απαντήσεις που αφορούσαν την μαθησιακή και γενικότερη σχολική ζωή [*«μάλλον γιατί του αρέσει να μας μαθαίνει καινούρια πράγματα»* (Π10) , *«γιατί είναι στο σχολείο»* (Π15), *«γιατί τα πάω καλά»* (Π16)]. Επιπλέον, άλλα 6 παιδιά (16,22%), έδωσαν απαντήσεις που σχετίζονται με ασχολίες ή δραστηριότητες που γίνονται στα πλαίσια του σχολείου [*«γιατί είναι δασκάλα και της αρέσει»* (Π21), *«γιατί κάνει την δουλειά του»* (Π25)]. Τέλος 2 μόνο παιδιά (5,41%) αναφέρθηκαν στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους [*«γιατί μαλώνουμε και θύμωσε γιατί δεν είμαστε αγαπημένες»* (Π06), *«γιατί είμαστε στην αυλή και δεν μαλώνω με άλλα παιδιά»* (Π07)], ενώ 16 παιδιά (43,24%), αναφέρθηκαν στην σχέση που έχει δημιουργηθεί μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του παιδιού [*«γιατί με αγαπάει»* (Π08), *«γιατί είναι μαζί μας»* (Π09), *«μάλλον είναι χαρούμενη που μας βλέπει»* (Π18)].

4.6 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΧΕΔΙΩΝ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της πτυχιακής εργασίας, τα σχέδια των παιδιών αναλύθηκαν σε συγκρίθηκαν με το πρώτο σχέδιο, το οποίο λειτουργεί ως σχέδιο αναφοράς για την όλη διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, εντοπίστηκαν οι εκφραστικές στρατηγικές που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν οι συμμετέχοντες, με σκοπό να εκφράσουν την συναισθηματική κατάσταση που νιώθουν αυτοί αλλά και ο/η εκπαιδευτικούς τους.

Για παράδειγμα, το Π30 (κορίτσι, 8 ετών και 3 μηνών), καθ' όλη την διάρκεια της συζήτησης με την ερευνήτρια, είχε μία θετική άποψη για το σχολείο. Αναλυτικά, το παιδί, επέλεξε να αποτυπώσει για τον εαυτό της το συναίσθημα της χαράς, (βλ. Εικόνα 1) δίνοντας βάση στην έκφραση του προσώπου και κυρίως παρατηρείται το χαμογελαστό στόμα που μαρτυρά αυτό το συναίσθημα και την χρήση της άμεσης κυριολεκτικής εκφραστικής στρατηγικής. Ακόμα, μέσα από την χρήση της έμμεσης μεταφορικής έκφρασης, παρατηρούνται αντικείμενα που υπάρχουν στο περιβάλλον και ενισχύουν την χαρά, όπως είναι η καρδιά, ο καιρός - ήλιος και το δέντρο. Όμως, τα χρώ-

ματα και οι απαλές γραμμές λειτουργούν ενισχυτικά για την επιθυμητή συναισθηματική κατάσταση, εμφανίζοντας την μεταφορική στρατηγική της αφηρημένης έκφρασης. Βέβαια, τα όσα αναφέρθηκαν επιβεβαιώνονται και από τις σχετικές απαντήσεις του παιδιού. Στην ερώτηση *«Τι αισθάνεσαι την ώρα που είσαι στο σχολείο με το δάσκαλο/τη δασκάλα σου;»*, το παιδί απάντησε *«είμαι πολύ χαρούμενη γιατί μαθαίνω διάφορα πράγματα»*. Ακόμα και στην ερώτηση *«Για ποιο λόγο αισθάνεσαι αυτό το συναίσθημα;»*, δόθηκε η εξής απάντηση *«επειδή μαθαίνω πράγματα και κάνουμε αστεία»*. Τέλος, σε σύγκριση με το σχέδιο αναφοράς, εκεί παρατηρήθηκε ότι η απεικόνιση της φιγούρας έχει γίνει με παρόμοιο τρόπο, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά του προσώπου και συγκεκριμένα αποτυπώνοντας ένα χαμογελαστό στόμα. Όμως, δε μπορούμε, να κάνουμε λόγο για το μέγεθος της φιγούρας σε σχέση με το σχέδιο αναφοράς, γιατί στο πρώτο είναι καθιστή, ενώ στο άλλο σε όρθια στάση, με σηκωμένα χέρια, κάτι που δεν φαίνεται να υπάρχει στην φιγούρα του εαυτού του παιδιού.

Επιπλέον, παρατηρώντας την φιγούρα της εκπαιδευτικού, αντιλαμβανόμαστε ότι το επιλεγόμενο συναίσθημα είναι η χαρά. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται από τα χαρακτηριστικά του προσώπου, από την σχεδίαση του χαμογελαστού στόματος, των ματιών και των γυαλιών, τα οποία αντιστοιχούν στην άμεση κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική. Ακόμα, διακρίνεται η έμμεση μεταφορική στρατηγική του περιεχομένου, με την παρουσία της στάσης του σώματος, με σηκωμένα τα χέρια, αντικείμενα που υπάρχουν στο περιβάλλον και ενισχύουν την χαρά, όπως είναι η καρδιά, ο καιρός - ήλιος και το δέντρο. Σημαντικό ρόλο, έχουν χρώματα και οι απαλές γραμμές που χρησιμοποιήθηκαν, τα οποία φανερώνουν την μεταφορική εκφραστική στρατηγική μέσω της αφηρημένης έννοιας. Επίσης, το μέγεθος της φιγούρας είναι ελαφρώς μικρότερο από την φιγούρα του σχεδίου αναφοράς. Βέβαια, τα όσα αναφέρθηκαν επιβεβαιώνονται και από τις σχετικές απαντήσεις του παιδιού. Στην ερώτηση *«Τι αισθάνεται ο δάσκαλος/η δασκάλα σου;»*, το παιδί απάντησε *«είναι χαρούμενη και αυτή επειδή θα τα μάθω εύκολα»*. Ακόμα και στην ερώτηση *«Για ποιο λόγο αισθάνεται αυτό το συναίσθημα;»*, δόθηκε η εξής απάντηση *«επειδή είμαι καλή μαθήτρια και δεν την στεναχωρώ»*. Τέλος, σε σύγκριση με το σχέδιο αναφοράς, εκεί παρατηρήθηκε ότι η

απεικόνιση της φιγούρας έχει γίνει με παρόμοιο τρόπο, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά του προσώπου και συγκεκριμένα στο χαμογελαστό στόμα.



Εικόνα 1. Σχέδια οχτάχρονου κοριτσιού

Σε ένα άλλο παράδειγμα, Π08, το παιδί, μιλούσε με χαρά για το σχολείο του. Αναλυτικότερα, παρατηρώντας την φιγούρα που αναπαριστά τον εαυτό του, διαπιστώνουμε ότι έχει επιλέξει το συναίσθημα της χαράς (Εικόνα 2). Το επιθυμητό συναίσθημα, αποδόθηκε κυρίως μέσα από την έκφραση του προσώπου και συγκεκριμένα από το χαμόγελο που είναι ζωγραφισμένο (κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική). Έπειτα, παρατηρήθηκαν στοιχεία και από την μεταφορική εκφραστική στρατηγική του περιεχομένου. Το παιδί επέλεξε να ζωγραφίσει ένα συννεφάκι με λόγια «Κυρία σας αγαπώ», ενώ είναι έντονη και η αφηρημένη έννοια μέσα από τα φωτεινά χρώματα και από το μέγεθος της φιγούρας που είναι μικρότερο από το το σχέδιο αναφοράς. Βέβαια, τα όσα αναφέρθηκαν επιβεβαιώνονται και από τις σχετικές απαντήσεις του παιδιού. Στην ερώτηση «Τι αισθάνεσαι την ώρα που είσαι στο σχολείο με το δάσκαλο/τη δασκάλα σου;», το παιδί απάντησε «είμαι πολύ χαρούμενος». Ακόμα και στην ερώτηση «Για ποιο λόγο αισθάνεσαι αυτό το συναίσθημα;», δόθηκε η εξής απάντηση «γιατί είναι καλή».

Επίσης, μελετώντας την φιγούρα της εκπαιδευτικού του, κατανοούμε ότι και εδώ, το επιλεγόμενο συναίσθημα είναι η χαρά, η οποία αποτυπώνεται με ένα πλατύ χαμόγελο που δηλώνει την χρήση της κυριολεκτικής εκφραστικής στρατηγικής. Ακόμα, σε συνδυασμό με το παραπάνω, το παιδί επέλεξε να χρησιμοποιήσει και σε αυτή την φιγούρα φωτεινά χρώματα, μέσα από την εκφραστική στρατηγική της αφηρημένης έννοιας. Στην ερώτηση «Τι αισθάνεται ο δάσκαλος/η δασκάλα σου;», το παιδί απάντησε «είναι χαρούμενη». Τέλος και στην ερώτηση «Για ποιο λόγο αισθάνεται αυτό το συναίσθημα;», δόθηκε η εξής απάντηση «γιατί με αγαπάει».



Εικόνα 2. Σχέδια δεκάχρονου αγοριού

Ένας άλλος συμμετέχοντας, το Π03, μέσα από την συζήτηση με την ερευνήτρια, διαπιστώθηκε πως έχει πολύ καλή άποψη για το σχολείο. Ειδικότερα, μελετώντας στο σχέδιο την φιγούρα που απεικονίζει τον εαυτό του, διαπιστώνουμε ότι έχει επιλέξει

το συναίσθημα της χαράς (Εικόνα 3). Το αποδίδει με τα χαρακτηριστικά του προσώπου (κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική), με ένα πλατύ χαμόγελο και προσθέτοντας δευτερεύοντα στοιχεία όπως είναι τα φρύδια και τα κόκκινα μάγουλα. Στη συνέχεια, διακρίνονται και τα έντονα - φωτεινά χρώματα που ενισχύουν το συγκεκριμένο συναίσθημα, χρησιμοποιώντας την μεταφορική στρατηγική της αφηρημένης έννοιας. Βέβαια, τα όσα αναφέρθηκαν επιβεβαιώνονται και από τις σχετικές απαντήσεις του παιδιού. Στην ερώτηση «Τι αισθάνεσαι την ώρα που είσαι στο σχολείο με το δάσκαλο/τη δασκάλα σου;», το παιδί απάντησε «είμαι χαρούμενη». Ακόμα και στην ερώτηση «Για ποιο λόγο αισθάνεσαι αυτό το συναίσθημα;», δόθηκε η εξής απάντηση «γιατί παίζω».

Επιπλέον, μελετώντας την φιγούρα της εκπαιδευτικού, αντιλαμβανόμαστε ότι το επιθυμητό συναίσθημα είναι αυτό της χαράς και έχει αποδοθεί με την κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική. Με άλλα λόγια, διακρίνεται ένα πλατύ χαμογελαστό στόμα, φρύδια και κόκκινα μάγουλα. Ακόμα, έχει χρησιμοποιηθεί και η μεταφορική στρατηγική μέσω της αφηρημένης έκφρασης, με την παρουσία των έντονων - φωτεινών χρωμάτων. Τα παραπάνω, επιβεβαιώνονται και από τις ανάλογες απαντήσεις που έδωσε το παιδί σχετικά με την απεικόνιση του συγκεκριμένου συναισθήματος. Στην ερώτηση «Τι αισθάνεται ο δάσκαλος/η δασκάλα σου;», το παιδί απάντησε «χαρά». Ακόμα και στην ερώτηση «Για ποιο λόγο αισθάνεται αυτό το συναίσθημα;», δόθηκε η εξής απάντηση «γιατί παίζει μαζί μου».



Εικόνα 3. Σχέδιο πεντάχρονου κοριτσιού

Σε ένα τελευταίο παράδειγμα, το παιδί Π12, επίσης, εξέφρασε μία θετική γνώμη για το σχολείο. Στο σχέδιο που απεικονίζει τον εαυτό του, επέλεξε να σχεδιάσει το συναίσθημα της χαράς και να το αποδώσει κυρίως με την κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική (Εικόνα 4). Ειδικότερα, διακρίνεται ένα χαμόγελο, μεγάλα μάτια και βλεφαρίδες, ενώ γίνονται αντιληπτά τα χρώματα και οι γραμμές που ενισχύουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (μεταφορική εκφραστική στρατηγικής μέσω της αφηρημένης έκφρασης). Επίσης, στο σχέδιο διακρίνεται ένα λουλούδι (μεταφορική εκφραστική στρατηγική μέσω του περιεχομένου), το οποίο ενισχύει το επιλεγόμενο συναίσθημα. Όλα όσα αναφέρθηκαν, επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις που έδωσε η συμμετέχουσα. Στην ερώτηση *«Τι αισθάνεσαι την ώρα που είσαι στο σχολείο με το δάσκαλο/τη δασκάλα σου;»*, το παιδί απάντησε *«είμαι χαρούμενη»*. Ακόμα και στην ερώτηση *«Για ποιο λόγο αισθάνεσαι αυτό το συναίσθημα;»*, δόθηκε η εξής απάντηση *«γιατί μου αρέσει το σχολείο»*.

Επίσης, το παιδί και για την φιγούρα της εκπαιδευτικού έχει επιλέξει την χαρούμενη συναισθηματική κατάσταση. Παρατηρώντας την, βλέπουμε ένα μεγάλο χαμογελαστό στόμα, μεγάλα βαμμένα μάτια (πρόσθεση στοιχείου : μπλε σκιά ματιών), βλεφαρίδες και κόκκινα μάγουλα. Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε η μεταφορική στρατηγική μέσω του περιεχομένου (λουλούδι) και μέσω της αφηρημένης έννοιας (χρώματα, γραμμές) που ενισχύουν την χαρά. Η στάση του σώματος και τα υπόλοιπα συμφραζόμενα που υπάρχουν στο πλαίσιο, δεν λειτουργούν ενισχυτικά. Βέβαια, τα όσα αναφέρουμε επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις που έδωσε το παιδί κατά την διάρκεια της συζήτησης με την ερευνήτρια. Στην ερώτηση *«Τι αισθάνεται ο δάσκαλος/η δασκάλα σου;»*, το παιδί απάντησε *«και αυτή είναι χαρούμενη»*. Ακόμα και στην ερώτηση *«Για ποιο λόγο αισθάνεται αυτό το συναίσθημα;»*, δόθηκε η εξής απάντηση *«γιατί της αρέσει το σχολείο και να μας βλέπει όταν είμαι καλή»*. Τέλος, συγκρίνοντάς το με το σχέδιο αναφοράς, παρατηρούμε ότι χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια στοιχεία και οι ίδιες εκ-

φραστικές στρατηγικές, τονίζοντας πως έχει σχεδιάσει την γλώσσα έξω (έκφραση προσώπου) και οι γραμμές είναι ελαφρώς πιο απαλές από ότι στις άλλες φιγούρες.



Εικόνα 4. Σχέδια οχτάχρονου κοριτσιού

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το θέμα της παρούσας εργασίας σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει τα παιδιά με τον/την εκπαιδευτικό τους. Στόχος ήταν να διερευνήσει τα συναισθήματα που τα παιδιά αποδίδουν σε αυτούς τους δύο ρόλους, καθώς και τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αποτυπωθεί το επιθυμητό συναίσθημα στο χαρτί και για τις δύο φιγούρες. Το παιδικό σχέδιο ήταν το εργαλείο διερεύνησης αυτής της σχέσης.

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί να αναφερθούν τα βασικά συμπεράσματα που έχουν προκύψει από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν. Με άλλα λόγια, επιχειρείται να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε παραπάνω τμήμα αυτής της εργασίας. Αναλυτικά, γίνεται αναφορά στα συναισθήματα που αποδίδονται στο παιδί και στον/στην εκπαιδευτικό, καθώς και στις εκφραστικές στρατηγικές που φανερώνουν την συναισθηματική κατάσταση που έχουν επιλέξει τα παιδιά στα σχέδιά τους.

5.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΣΤΟΝ/ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που συμμετείχαν σε αυτήν έχουν αναπτύξει μία θετική διαπροσωπική σχέση με τον/την εκπαιδευτικό τους, σχεδιάζοντας χαρούμενες και χαμογελαστές ανθρώπινες φιγούρες όταν τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν τον εαυτό τους μαζί με τον/την εκπαιδευτικό τους.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Bombi et al. (2020a), στην οποία τα παιδιά που συμμετείχαν στη διαδικασία, ανέδειξαν μέσω των σχεδίων τους την καλή σχέση που έχουν δημιουργήσει με τον/την εκπαιδευτικό τους. Ειδικότερα, στη παρούσα πτυχιακή εργασία, φάνηκε ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν καλή γνώμη για τον/την εκπαιδευτικό, γεγονός που υποδηλώνει ότι έχουν καλλιεργήσει ένα όμορφο

και θετικό κλίμα ανάμεσα τους. Τόσο στα παιδικά σχέδια, όσο και στις απαντήσεις των παιδιών, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά θεωρούν ότι οι εμπλεκόμενοι ρόλοι βιώνουν θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων. Με άλλα λόγια, παρατηρώντας τα σχέδια, αξίζει να σημειωθεί πως στις φιγούρες των παιδιών, μόνο δυο προτίμησαν το συναίσθημα της λύπης, ενώ όλα τα υπόλοιπα ζωγράρισαν μεγάλα πλατιά χαμόγελα, αναδεικνύοντας το συναίσθημα της χαράς. Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες επέλεξαν να αποτυπώσουν την χαρά ενδεχομένως φανερώνει ότι είναι το πιο εύκολο ως προς την κατανόηση και το πιο συνηθισμένο ως προς την σχεδίαση, συναίσθημα (Bonoti & Misailidi, 2006).

Επιπλέον, όσα παιδιά συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν και το λόγο που επέλεξαν το απεικονιζόμενο συναίσθημα για την φιγούρα του εαυτού τους. Για παράδειγμα, οι απαντήσεις των παιδιών συνέδεσαν το συναίσθημα της χαράς με ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική και μαθησιακή πορεία του παιδιού, τις ευκαιρίες για δραστηριότητες και παιχνίδια, τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές, αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό.

Επιπροσθέτως, και στην φιγούρα του/της εκπαιδευτικού σημειώθηκαν παρόμοιες τάσεις. Σχεδόν όλα τα παιδιά επέλεξαν να σχεδιάσουν το συναίσθημα της χαράς, ενώ μόνο ένα επέλεξε την λύπη. Επιπλέον, οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τον λόγο που επέλεξαν να απεικονίσουν το συγκεκριμένο συναίσθημα, ανέδειξαν ζητήματα μάθησης κι επίδοσης, διασκέδασης και ψυχαγωγίας, διαπροσωπικών σχέσεις του παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους συμμαθητές τους.

Τα παραπάνω ευρήματα είναι σημαντικά, καθώς υποδεικνύουν μια σχέση μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού, που διέπεται από θετικά συναισθήματα. Όπως έχει αναφερθεί στο εισαγωγικό μέρος αυτής της εργασίας, η σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ του παιδιού και του/της εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει είτε θετικά είτε αρνητικά την γενικότερη σχολική πορεία του παιδιού (Elliott et al., 2020). Επομένως, η θετική διαπροσωπική σχέση που αναδύεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μπορεί να θεωρηθεί ότι συμβάλει σε πολλούς τομείς των παιδιών, όπως

είναι ο μαθησιακός, ο γνωστικός, ο κοινωνικός, ο συναισθηματικός κ.α. Άλλωστε, όπως έδειξαν οι αιτιολογήσεις των παιδιών, αυτά είναι σε θέση να συνδέσουν τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν τόσο με ζητήματα μάθησης, όσο και με ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής τους ζωής. Τέλος, διάφοροι παράγοντες μπορεί να ευθύνονται για τη διαμόρφωση των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του παιδιού και του/της εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1, αυτοί είναι : η ηλικία και των δύο, η διάθεση του/της εκπαιδευτικού, το φύλο και η εθνικότητα - φυλή του/της εκπαιδευτικού και παιδιού, η σχολική επίδοση, η οικογένεια και οι φίλοι του παιδιού, αλλά και άλλοι δευτερεύοντες, όπως είναι τα στοιχεία της προσωπικότητας μαθητών και εκπαιδευτικού καθώς και οι προσωπικές αξίες και στάσεις του εκπαιδευτικού (Αναγνωστοπούλου, 2005. Bombi et al., 2020a, 2020b. Elliott et al., 2000). Ωστόσο, οι παραπάνω παράγοντες, δεν αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στην παρούσα έρευνα.

5.2 ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Εξετάζοντας τις εκφραστικές στρατηγικές που αποτυπώθηκαν στα σχέδια των παιδιών, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες, επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν πρωτίστως την κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική για την φιγούρα του παιδιού, καθώς και του/της εκπαιδευτικού, δίνοντας έμφαση στην τροποποίηση των χαρακτηριστικών του προσώπου (χαμογελαστό ή λυπημένο στόμα, βλεφαρίδες, φρύδια και κόκκινα μάγουλα). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν η εκφραστική στρατηγική μέσω του περιεχομένου και της αφηρημένης έκφρασης, συνήθως συμπληρωματικά και συνδυαστικά με την τεχνική της κυριολεξίας.

Μια ανάλογη τάση παρατηρήθηκε και στην έρευνα των Picard et al. (2007), οι οποίοι έδειξαν, πως προκειμένου τα παιδιά να προβάλλουν μία επιθυμητή συναισθηματική κατάσταση σε ανθρώπινη φιγούρα, χρησιμοποιούν πρώτα την κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική και έπειτα τις μεταφορικές τεχνικές. Επιπλέον, τα παραπάνω ευρήματα, επιβεβαιώνουν και την έρευνα των Brechet et al. (2009), οι οποίοι βρήκαν ότι τα παιδιά, αρχικά, χρησιμοποιούν στα σχέδια τους την κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική, τονίζοντας, με αυτόν τον τρόπο, την έκφραση του προσώπου. Σε δεύτερο

χρόνο, για να αποδώσουν το συναίσθημα σε μία φιγούρα, χρησιμοποιούν και την εκφραστική στρατηγική της μεταφοράς.

Καταλήγοντας, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στην χρήση της κυριολεκτικής εκφραστικής στρατηγικής. Βέβαια, εκτός από αυτή, σε πολλά σχέδια παρατηρήθηκαν διάφορα στοιχεία (όπως στάση σώματος, συμφραζόμενα πλαισίου, μέγεθος φιγούρας, χρώματα και στυλ γραμμών - απαλές και μη), τα οποία φανερώνουν πως οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν την μεταφορική εκφραστική στρατηγική. Όμως, παρατηρήθηκε ότι αυτή η τεχνική απόδοσης της συναισθηματικής κατάστασης, δεν χρησιμοποιήθηκε μόνη της, αλλά σε συμπληρωματικό - ενισχυτικό βαθμό στα σχέδια των παιδιών.

5.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο κυριότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι το δείγμα που συγκεντρώθηκε ήταν μικρό (34 παιδιά), γεγονός που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στους περιορισμούς που επέβαλε η τρέχουσα πανδημία Covid - 19. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέμειναν κλειστά, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν επισκέψεις σε αυτά για την συλλογή μεγαλύτερου όγκου ερευνητικών δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας προέκυψε από βολική δειγματοληψία, καθώς συμμετείχαν παιδιά από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον της ερευνήτριας. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, οι ηλικίες των παιδιών που συμμετείχαν να είναι διαφορετικές, και ως εκ τούτου δεν ήταν εφικτό να εξεταστεί συγκεκριμένα μία ηλικιακή ομάδα ή διαφορές μεταξύ συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων.

5.4 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπαριστούν σχεδιαστικά τον εαυτό τους και τον/την εκπαιδευτικό τους. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν τα συναισθήματα που απέδωσαν τα παιδιά στον εαυτό τους, αλλά και στον/την εκπαιδευτικό τους. Επιπλέον, βαρύτητα δόθηκε

και στις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για να αποδώσουν τα συναισθήματα που επιθυμούσαν. Σε μια παρεμφερή μελλοντική έρευνα, θα ήταν σημαντικό να συμμετάσχουν και οι εκπαιδευτικοί των παιδιών, ώστε να διερευνηθεί και η δική τους οπτική. Επιπλέον, η διερεύνηση διαφορών ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας, θα έδινε απαντήσεις για τον αν ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αναπαριστούν τον εαυτό και τον εκπαιδευτικό τους διαφοροποιείται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Επίσης, ενώ στην συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης ή με μαθησιακές και άλλες ειδικές δυσκολίες. Τέλος, σε άλλη έρευνα, είναι σκόπιμο να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαπροσωπική σχέση των δύο αυτών συμμετοχικών ρόλων.

5.5 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα παιδιά, αυτής της ηλικίας μπόρεσαν να δώσουν επαρκή παραδείγματα για κάποια από τα συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, έκπληξη και περηφάνεια), καθώς ήδη από την προσχολική ηλικία αναγνωρίζουν και κατανοούν τα συναισθήματα που αποτυπώνουν στο χαρτί ή σε άλλα έργα τέχνης (Bonoti & Misailidi, 2006). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε βοήθησε τα παιδιά να εξοικειωθούν με λέξεις που εκφράζουν συναίσθημα και η ερευνήτρια διέκρινε κατά πόσο τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα μπορούν να τα αναγνωρίσουν και να σκεφτούν γεγονότα που προκαλούν την συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση στα πλαίσια του σχολείου. Βέβαια, αξίζει να τονιστεί πως δεν λήφθηκαν υπόψη οι απαντήσεις των παιδιών που δεν κατανοούσαν ή δυσκολευόνταν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που εξετάστηκαν. Μάλιστα, για αυτόν τον λόγο όσα παιδιά δεν κατάφεραν να απαντήσουν με επιτυχία σε αυτό το στάδιο αποκλείστηκαν από την διαδικασία.

Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με το ποιο συναίσθημα νιώθει το παιδί δίπλα στον/στην εκπαιδευτικό του, καθώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες φάνέρωσαν το συναίσθημα της χαράς και για τις δύο φιγούρες. Τόσο στα λεγόμενα, όσο και στα

σχέδια των παιδιών αποτυπώθηκε το αίσθημα της χαράς. Έχει επιβεβαιωθεί ότι το παιδί πολλές φορές αποτυπώνει στο σχέδιο του το συναίσθημα που νιώθει (Godman, 1968). Τα αποτελέσματα, λοιπόν, που προέκυψαν απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω σχετικά με το ποιο συναίσθημα αποδίδει το παιδί στον εαυτό του, αλλά και στον/στην εκπαιδευτικό του όταν οι δύο φιγούρες ζωγραφίζονται μαζί.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με την χρήση των εκφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αποδώσουν τα συναισθήματα του εαυτού τους και του/της εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν κατά κύριο λόγο την κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική. Ειδικότερα, αποτύπωσαν το συναίσθημα της χαράς, τονίζοντας διάφορα χαρακτηριστικά του προσώπου όπως είναι το χαμογελαστό στόμα, αλλά και προσθέτοντας δευτερεύοντα στοιχεία που ενισχύουν το επιθυμητό συναίσθημα, όπως είναι οι βλεφαρίδες, τα φρύδια και τα κόκκινα μάγουλα. Τέλος, στη παρούσα έρευνα, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν, χρησιμοποίησαν και την μεταφορική εκφραστική στρατηγική για να αποδώσουν την συναισθηματική κατάσταση. Με άλλα λόγια, σε κάποιες φιγούρες συναντήθηκε η στάση σώματος ή ο εμπλουτισμός του πλαισίου με διάφορα αντικείμενα (λουλούδια, καιρός κ.α), καθώς και φωτεινά χρώματα, διάφορα μεγέθη και στυλ γραμμών.

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.

Αθανασοπούλου, Α., Γκίκα, Κ., & Δαμιανάκη, Ε. (2015). Η Αξιολόγηση του παιδικού ιχνογραφήματος ως μέσο έκφρασης των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (Τομ. 1, σελ. 1-9). Αθήνα.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Αραπάκη, Ξ. (2000) Βασικές κατευθύνσεις ενός προγράμματος εικαστικής αγωγής για τα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 4*, 134-142.

Bekhit, N., Thomas, G., & Jolley, R. (2005). The use of drawing for psychological assessment in Britain: Survey findings. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 78*, 205–217

Bombi, A. S., Cannoni, E., Galli, F., & Di Norcia, A. (2020a). Children's pictorial representation of their interactions with teachers. *Psicología Educativa 27*, 7-14.

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.

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., & Gregoriou, F. (2003). Graphic indicators of pedagogic style in children's drawings, *Perceptual and Motor Skills*, 97, 195-205.

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. Deltsoy & 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.

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.

Brechet, C., & Jolley, R. P. (2014). The Roles of Emotional Comprehension and Representational Drawing Skill in Children's Expressive Drawing. *Infant and Child Development*. DOI: 10.1002/icd.1842

Cooper, L., & Kanyal, M. (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

Cugmas, Z. (2003). Representations of the child's social behavior and attachment to the kindergarten teacher in their drawing. *Early Child Development and Care*, 174(1), 13–30

Δεληγιάννη, Α. (2014). Το παιδικό ιχνογράφημα της οικογένειας σε δράση (kinetic drawing family test) , ως ψυχομετρικό - διαγνωστικό εργαλείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (Τόμ. 2., σελ. 1-8). Αθήνα.

Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση* (Επιμ. Μετ. Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου). Αθήνα: Gutenberg.

Farokhi, M., & Hashemi, M. (2011) The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical. and Psychological aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30,2219 – 2224

Goodman, N. (1968). *Language of art: An approach to a theory of symbols*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merril.

Jolley, R. R. (2010). *Παιδί και Εικόνα, Σχεδίαση και κατανόηση*. Αθήνα: Τόπος

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

Katz, G., & Hamama, L. (2013). “Draw me everything that happened to you”: Exploring children's drawings of sexual abuse. *Children and Youth Services Review* 35,877–882

Kesicioglu, O.S., & Deniz, U. (2014). Investigation of Pre-School Children's Perception of Teacher in Their Drawings. *Creative Education*, 05(8), 606-613

Καραμολέγκου, Ι. (2017). Παιδικό σχέδιο και παιδικός νους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (Τόμος 1, 339-361).

Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος.

Κυρίδης, Α., & Βαμβακίδου, Ι. (2003). *Ο Τούρκος και ο Έλληνας στη ζωγραφική των νηπίων. Σημειωτική ανάλυση του εθνικού «άλλου» στη νηπιακή ζωγραφική*. Αθήνα.

Λαλούμη – Βιδάλη, Ε. (2008). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες εκδόσεις.

Malgorzata, A. (2012). A Child in the Culture of Silence? The Meaning and Communication in Children's Drawings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 554 – 559

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*, 11(2), 22-31

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

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.

Μπαραλός, Γ., & Φωτοπούλου, Χ. (2016). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.). *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ «Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν–Παρόν–Μέλλον* (σελ. 669-684).

Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Picard D., Brechet C., & Baldy R. (2007). Expressive Strategies in Drawing are Related to Age and Topic. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 243–257.

Παπανδρέου, Μ. (2019). Επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο της σχεδιαστικής δραστηριότητας στη μάθηση των μικρών παιδιών: Ένα συνεργατικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης. *Διάλογοι. Θεωρία & Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 5, 168-179.

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/>)

Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2010). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 38, 367–376.

Sali, G., Akyol, A. K., & Baran, G. (2014). An Analysis of pre-school children's perception of schoolyard through their drawings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 2105 – 2114.

Sayil, M. (2001). Children's drawings of emotional faces. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 493–505. DOI: 10.1348/026151001166218.

Σπύρου, Ε.Δ., Μπονώτη, Φ., & Κακανά, Δ.Μ., (2014.) Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός παρεμβατικού προγράμματος για την ανάπτυξη της σχεδιαστικής ικανότητας στην προσχολική ηλικία. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13, 503-513.

Τρικκαλιώτης, Ι., & Πνευματικός, Δ. (2011). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα και τεχνικές επικοινωνίας. Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών. *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας*, 4, 1-7.

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, 38*(7), 927-944. DOI: 10.1080/01443410.2018.146181

Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2005). Το πρότυπο των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από τον ψυχισμό του παιδιού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10*, 145-155.

Χούπας, Ι., (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα, 13*, 15-25.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερευνητικό Πρωτόκολλο

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 τους λέμε ότι θα του κάνουμε κάποιες απλές ερωτήσεις για να τις
απαντήσει.

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

B. (Δεύτερο σχέδιο)

B1. (Σχέδιο Β). 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 το 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.....

Επιστολή προς τους γονείς

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Επιστημονικώς υπεύθυνος-η / επιβλέπων-ουσα: Μπονότη Φωτεινή, Καθηγήτρια
Αναπτυξιακής Ψυχολογίας

Βόλος, / /2020

Αγαπητοί γονείς,

Στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής μου φοίτησης, έχω αναλάβει την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας με θέμα την σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού.

Στην έρευνα αυτή θα ζητήσουμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν δυο σχέδια και στη συνέχεια να τα περιγράψουν. Ο προβλεπόμενος χρόνος απασχόλησης του παιδιού εκτιμάται στα 30-45 λεπτά. Επισημαίνεται ότι η συναίνεση για τη συμμετοχή του παιδιού σας είναι απαραίτητη, ενώ το παιδί μπορεί να αποχωρήσει από την ερευνητική διαδικασία, όποια στιγμή θελήσει. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας και τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της, ενώ εγγυόμαστε τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων παιδιών.

Παρακαλώ, να εκφράσετε την συμφωνία ή διαφωνία σας για την συμμετοχή του παιδιού σας στην παραπάνω έρευνα. Πρέπει να σημειωθεί, ότι αν το παιδί δεν επιθυμεί να συμμετάσχει, αυτό είναι απολύτως σεβαστό.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων τόσο για τον χρόνο σας όσο και για την πολύτιμη συνεργασία σας.

- Ναι, δίνω την άδεια για να συμμετέχει το παιδί μου στην ανωτέρω δραστηριότητα
- Όχι, δεν θέλω το παιδί μου να συμμετέχει στη δραστηριότητα

Όνομα / Επίθετο παιδιού :

.....

Υπογραφή γονέα ή κηδεμόνα :.....

.....