



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Επικοινωνιακές διαστάσεις του παιδικού σχεδίου: Τα παιδιά ζωγραφίζουν για ένα δάσκαλο, ένα γονιό κι έναν άγνωστο»

Όνοματεπώνυμο μεταπτ. φοιτητή/φοιτήτριας :

Λεμόνα- Ζωή Τσαμίδου



Μέλη τριμελούς:

Μπονώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια καθηγήτρια (επιβλέπουσα)

Ανδρέου Ελένη, Καθηγήτρια

Κλεφτάρας Γεώργιος, Καθηγητής

Βόλος, Ιούνιος 2017

Υπεύθυνη Δήλωση περί μη λογοκλοπής

Η Τσαμίδου Λεμόνα- Ζωή , γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Επικοινωνιακές διαστάσεις του παιδικού σχεδίου: Τα παιδιά ζωγραφίζουν για ένα δάσκαλο, ένα γονιό κι έναν άγνωστο» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

[υπογραφή φοιτητή/-τριας]

Σύντομη Περίληψη

Η ικανότητα των παιδιών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από τα σχέδιά τους έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν το κοινό στο οποίο απευθύνεται το σχέδιο των παιδιών επηρεάζει τον τρόπο απεικόνισής του. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να μελετηθεί εάν ζητώντας από τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, αυτά χρησιμοποιούν διαφορετικούς γραφικούς δείκτες ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται το σχέδιό τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 136 μαθητές και μαθήτριες της Α', Γ' και Ε' τάξης δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, τα οποία χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες (από τις οποίες μία ήταν η ομάδα ελέγχου) και στις οποίες δίνονταν διαφορετικές πληροφορίες για το πρόσωπο στο οποίο απευθυνόταν το σχέδιό τους. Ειδικότερα, τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου δεν δέχτηκαν καμία πληροφορία για το πρόσωπο που θα έβλεπε το σχέδιό τους, ενώ στις υπόλοιπες τρεις ομάδες κλήθηκαν να ζωγραφίσουν για τον δάσκαλο ή τη δασκάλα τους, έναν από τους δύο γονείς και έναν άγνωστο ενήλικα, αντίστοιχα. Το κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά και του ζητήθηκε να δημιουργήσει έξι σχέδια, τον εαυτό του όταν δεν νιώθει κανένα συναίσθημα και αντίστοιχα τον εαυτό του όταν νιώθει χαρά, λύπη, θυμό, φόβο και ζήλεια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η παρουσία ενήλικου ακροατηρίου οικείου ή μη δεν βρέθηκε να επηρεάζει τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να απεικονίσουν τα συναισθήματα αν και η ποιοτική ανάλυσή των σχεδίων ανέδειξε κάποιες διαφοροποιήσεις στους απεικονιζόμενους γραφικούς δείκτες ανάλογα με το ακροατήριο στο οποίο απευθυνόταν το σχέδιο.

Λέξεις κλειδιά: Παιδικό Σχέδιο, Συναισθήματα, Ακροατήριο

Abstract

Children's ability to express their emotions through their drawings has been a matter of interest for many researchers. The aim of this research was to explore whether the child's drawing is affected depending on the audience at which it is aimed. More specifically, attempts were made to understand whether, when asking children to express their emotions, they use different graphic indicators according to who their drawing is for. 136 pupils participated in the research; they were from the first, third and fifth grade of primary schools in Thessaloniki and were divided into four groups (one of which was a control group). They were given different information about the person who their drawing was for. Namely, the children in the control group did not receive any information about who their drawing was for while the other three groups were asked to draw for their teacher, for one of their parents, and for an unknown adult, respectively. Each child was examined individually and was asked to produce six drawings: herself/himself when s/he feels no emotion and contrarily, herself/himself when s/he feels happy, sad, angry, scared and jealous. The findings of the research showed that the presence of any kind of adult audience, familiar or otherwise, did not have any effect on the way in the expressive strategies children use to represent their feelings, although the qualitative analysis of the drawings revealed some variations in the graphic indicators used as a function of the audience.

Key words: Children's Drawing, Emotions, Audience

Εκτενής Περίληψη

Το παιδικό σχέδιο αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών. Η χρήση των σχεδίων των παιδιών από τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας αποτελεί μέρος της αξιολόγησης αλλά και της συμβουλευτικής διαδικασίας με παιδιά. Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες ασχολούνται με τη χρήση των σχεδίων ως μέσο επικοινωνίας των παιδιών και όχι ως εργαλεία προβολής των ασυνείδητων σκέψεων και συναισθημάτων των παιδιών. Έχουν προσανατολιστεί στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών μέσω των σχεδίων τους σε σχέση με συγκεκριμένα πρόσωπα στα οποία απευθύνεται το σχέδιό τους και κάποιες από αυτές έχουν εστιάσει στον τρόπο που τα παιδιά σχεδιάζουν τα συναισθήματα ανάλογα με αν το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το σχέδιό τους είναι κάποιος ενήλικας ή κάποιος συνομήλικός τους. Τα αποτελέσματά τους επιβεβαιώνουν την ανάπτυξη στρατηγικών από την πλευρά των παιδιών ανάλογα με το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το σχέδιό τους.

Το σκεπτικό της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει κατά πόσο το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το σχέδιο των παιδιών επηρεάζει τον τρόπο σχεδίασής του. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν η έκφραση των συναισθημάτων στα σχέδια των παιδιών διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται το σχέδιό τους, αν πρόκειται δηλαδή για κάποιον ενήλικα οικείο ή μη σε αυτά.

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την ύπαρξη αυτών των στρατηγικών στη σχεδίαση των συναισθημάτων της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της ζήλειας σε σχέση με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται η ζωγραφιά τους, αν πρόκειται για το δάσκαλο τους, έναν από τους δύο γονείς τους ή έναν άγνωστο ενήλικα. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 136 παιδιά δύο δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, τριών διαφορετικών τάξεων (Α', Γ' και Ε' τάξη). Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες ανάλογα με το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονταν το σχέδιό τους (δάσκαλος, γονέας, άγνωστος ενήλικας, κανένα ακροατήριο) και κλήθηκαν να σχεδιάσουν έξι διαφορετικά σχέδια, ένα για κάθε συναίσθημα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, ζήλεια) και ένα όταν δεν αισθάνονταν κανένα συναίσθημα. Στα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα που δεν υπήρχε

ακροατήριο τα παιδιά δεν λάμβαναν καμία οδηγία για το ποιος θα έβλεπε το σχέδιό τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η παρουσία ενός ενήλικου προσώπου οικείου ή μη δεν επηρεάζει τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών. Τα παιδιά σχεδίαζαν τα συναισθήματα με τον ίδιο τρόπο για όλα τα ενήλικα ακροατήριά τους εισάγοντας ενήλικα πρόσωπα στα σχέδιά τους και στοιχεία του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκε το πρόσωπο για το οποίο σχεδίαζαν. Η σημασία και οι προεκτάσεις των ευρημάτων συζητούνται για την αξιοποίησή τους στη συμβουλευτική διαδικασία.

Ευχαριστίες

Η διπλωματική εργασία μου έδωσε τη δυνατότητα να ασχοληθώ με ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα με το οποίο δεν είχα επαφή ποτέ ξανά. Δουλεύοντας με παιδιά έβλεπα στην πράξη την αξία και τη χρησιμότητα του παιδικού σχεδίου, αλλά ποτέ δεν είχα σκεφτεί τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια μίας έρευνας.

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

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολείων με τα οποία συνεργάστηκα οι οποίοι έδειξαν πρόθυμοι να με βοηθήσουν παραχωρώντας μου ένα χώρο του σχολείου τους και φυσικά τη δυνατότητα να έχω πρόσβαση στους μαθητές και τις μαθήτριες τους. Θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους γονείς των παιδιών με τα οποία συνεργάστηκα οι οποίοι δίνοντας την συγκατάθεσή τους μου έδωσαν τη δυνατότητα να βρεθώ ατομικά με τα παιδιά ώστε να συλλέξω τα σχέδια. Τέλος, δε θα μπορούσα να εξαιρέσω τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνά μου τα οποία σχεδίαζαν με διάθεση και υπομονή τα έργα που τους ανέθεσα, δίνοντας μου τη δυνατότητα να συλλέξω όμορφα σχέδια αφήνοντας μου γλυκιές αναμνήσεις.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	10
1. Εισαγωγή	13
1.1 Η έννοια του συναισθήματος.....	13
1.1.1 Ορισμός	13
1.1.2 Είδη/ διακρίσεις συναισθημάτων.....	15
1.1.3 Κατανόηση συναισθημάτων στην παιδική ηλικία	16
1.2 Παιδικό σχέδιο	20
1.2.1 Το παιδικό σχέδιο ως προβολική τεχνική.....	21
1.2.2 Από το σχέδιο ως προβολική τεχνική στο εκφραστικό σχέδιο.....	23
1.3 Οι εκφραστικές στρατηγικές	26
1.3.1 Κυριολεκτικές στρατηγικές	27
1.3.2 Στρατηγικές περιεχομένου.....	29
1.3.3 Αφηρημένες στρατηγικές	30
1.3.3.1 Μέγεθος φιγούρας	30
1.3.3.2 Χρώμα	33
1.4 Ανάπτυξη εκφραστικών στρατηγικών	35
1.4.1 Εκφραστικές στρατηγικές ανά συναίσθημα	37
1.5 Συναίσθημα και ακροατήριο	38
1.6 Επικοινωνιακές διαστάσεις του παιδικού σχεδίου.....	41
1.6.1 Σχέδιο και ακροατήριο	42
1.7 Σκεπτικό της παρούσας έρευνας	46
Μεθοδολογία	50
2.1 Δείγμα	50
2.2 Υλικά	51
2.3 Προκαταρκτικό στάδιο κατανόησης συναισθημάτων.....	51

2.4 Σχεδιαστικά Έργα και Διαδικασία	53
2.4.1 Ομάδα ελέγχου (κανένα ακροατήριο).....	54
2.4.2 Ομάδα που σχεδιάζει για δάσκαλο/α.....	55
2.4.3 Ομάδα που σχεδιάζει για γονέα	56
2.4.4 Ομάδα που σχεδιάζει για άγνωστο ενήλικα.....	58
2.5 Κωδικοποίηση.....	59
3. Αποτελέσματα	63
3.1 Συνολικές εκφραστικές στρατηγικές ανά τάξη, ακροατήριο και συναίσθημα.....	63
3.2 Εκφραστικές στρατηγικές ανά τάξη και ακροατήριο	67
3.3 Ποιοτική ανάλυση.....	69
3.3.1 Γραφικοί δείκτες ανά συναίσθημα	69
3.3.2 Γραφικοί δείκτες ανά ακροατήριο και συναίσθημα	70
4. Συζήτηση	74
4.1 Αξιοποίηση στη συμβουλευτική πρακτική	79
4.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	89

Πρόλογος

Τα παιδιά ζωγραφίζουν, αγαπούν το σχέδιο και η ζωγραφική ίσως αποτελεί μία έμφυτη απόλαυσή τους κατά την πρώτη και μέση παιδική ηλικία. Οι ενήλικες ενθουσιάζονται με τα παιδικά σχέδια, τα οποία συνήθως θεωρούν αθώα και γοητευτικά (Burkitt, Barrett, & Davis, 2005).

Η πλειονότητα των αναπτυξιακών μελετών θεωρεί τα σχέδια των παιδιών ως μία μέθοδο μέσω της οποίας τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, αλλά και γεγονότα τα οποία γνωρίζουν (Burkitt, Barrett, & Davis, 2003α, 2003β). Η ικανότητα των παιδιών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από τις ζωγραφιές τους αποτελεί ένα θέμα το οποίο έχει μελετηθεί εκτενώς από την παρούσα βιβλιογραφία.

Οι Burkitt et al. (2005) υποστηρίζουν ότι τα παιδικά σχέδια δεν αποτελούν μόνο μία έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, αλλά και έναν τρόπο επικοινωνίας με τους άλλους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας να κάνουν χρήση των σχεδίων αυτών και για επαγγελματικούς σκοπούς. Η κλινική και εξειδικευμένη χρήση των παιδικών σχεδίων ξεκίνησε τη δεκαετία του 1940 βασισόμενη στην ιδέα ότι τα παιδιά εκφράζουν μέσω των σχεδίων τους τα κίνητρα, την προσωπικότητα και την εικόνα του εαυτού τους. Η Machover (1949 οπ. αναφ. στο Burkitt et al. 2005) δημιούργησε ένα τεστ το οποίο βασιζόταν στη σχεδίαση της ανθρώπινης φιγούρας η οποία αναλυόταν σύμφωνα με τον αριθμό, το μέγεθος και το σχήμα των μελών του σώματος, τον προσανατολισμό, τα ρούχα και το σκηνικό στο οποίο βρίσκεται. Ο Freeman (1995) αναφέρει ότι το σχέδιο αποτελεί μία μορφή επικοινωνίας, αλλά και μία κοινωνική δραστηριότητα που περιλαμβάνει μία αλληλεπίδραση μεταξύ του προσώπου που σχεδιάζει και του προσώπου στο οποίο απευθύνεται το σχέδιο (Burkitt, & Watling, 2013).

Σήμερα, το ενδιαφέρον των ψυχολόγων και των συμβούλων ψυχικής υγείας είναι στραμμένο στις συμβολικές διαστάσεις του παιδικού σχεδίου. Η έκφραση των παιδιών μέσω των σχεδίων τους αποτελεί ένα πεδίο έρευνας που έχει ξεκινήσει να

αποκτά μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς η λεπτομερής έρευνα της εκφραστικότητας των σχεδίων έχει τόσο θεωρητική όσο και πρακτική εφαρμογή (Picard, Brechet, & Baldy, 2007). Σύμφωνα με τους Light και Simmons (1983) τα παιδιά για επικοινωνιακούς σκοπούς αλλάζουν όψεις των σχεδίων τους. Σε έρευνες των Burkitt και Barrett (2011) και των Burkitt και et al. (2003α, 2003β) βρέθηκε ότι τα παιδιά διαφοροποιούν εσκεμμένα συγκεκριμένα στοιχεία στα σχέδιά τους ανάλογα με το πώς αισθάνονται για το θέμα του σχεδίου και το συναισθηματικό χαρακτήρα που αυτό μπορεί να έχει.

Οι Callaghan (1999 οπ. αναφ. στο Burkitt & Watling, 2013) και Davis (1985α, 1985β οπ. αναφ. στο Burkitt & Watling, 2013) βρήκαν ότι τα παιδιά τροποποιούν τις πληροφορίες που περιλαμβάνουν στις ζωγραφιές όταν τους ανέφεραν ότι το σχέδιό τους έχει κάποια επικοινωνιακή λειτουργία ή ότι περιλαμβάνει σημαντικές πληροφορίες. Μέχρι σήμερα οι έρευνες που έχουν εστιάσει στα σχέδια των παιδιών και στο πώς μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του ακροατηρίου στο οποίο το παιδί θεωρεί ότι απευθύνεται το σχέδιό του, είναι λίγες. Στην έρευνά τους οι Burkitt, Watling, και Murray (2011) βρήκαν ότι το πόσο οικείο είναι το ακροατήριο σε ένα παιδί επηρεάζει τη συμπεριφορά του σε πολλές περιπτώσεις. Σε μία ιατροδικαστική συνέντευξη, για παράδειγμα, τα παιδιά συνήθως αισθάνονται φόβο απέναντι σε έναν άγνωστο εξεταστή και παρέχουν λιγότερες πληροφορίες. Στην κλινική πράξη και στην εκπαίδευση η παρουσία ενός οικείου θεραπευτή ή δασκάλου αντίστοιχα έχει βρεθεί ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση της επικοινωνίας με το παιδί.

Πρόκειται, λοιπόν, για ένα πολύ σημαντικό θέμα το οποίο αξίζει να διερευνηθεί, καθώς τα σχέδια των παιδιών αποτελούν μια σημαντική διάσταση της μη λεκτικής τους επικοινωνίας και χρησιμοποιούνται εκτενώς από επαγγελματίες ψυχικής υγείας (ψυχολόγους, ψυχιάτρους, ψυχοθεραπευτές), εκπαιδευτικούς ακόμη και από εισαγγελείς ανήλικων στα πλαίσια τόσο θεραπειών όσο και αξιολογήσεων των παιδιών.

Το σκεπτικό της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει κατά πόσο το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το σχέδιο των παιδιών επηρεάζει τον τρόπο σχεδίασής του. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να διερευνήσει αν η έκφραση των

συναισθημάτων στα σχέδια των παιδιών διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται το σχέδιό τους, αν πρόκειται δηλαδή για κάποιον ενήλικα οικείο ή μη σε αυτά. Οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα επιβεβαιώνουν την ανάπτυξη διαφορετικών εκφραστικών στρατηγικών από την πλευρά των παιδιών όταν σχεδιάζουν για έναν ενήλικα και όταν σχεδιάζουν για κάποιον συνομήλικό τους (Burkitt et al., 2011. Burkitt & Watling, 2013).

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται η έννοια των συναισθημάτων, οι βασικές διακρίσεις τους και η πορεία που ακολουθεί η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Έπειτα γίνεται αναφορά στην έκφραση των συναισθημάτων μέσω του παιδικού σχεδίου και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να εκφράσουν τα συναισθήματα στα σχέδιά τους. Τέλος, γίνεται αναφορά στη σχεδίαση των συναισθημάτων σε σχέση με την παρουσία κάποιου συγκεκριμένου ακροατηρίου και στο πώς αυτό επηρεάζει τον τρόπο σχεδίασης των συναισθημάτων. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Στο τρίτο μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο τέταρτο και τελευταίο μέρος, γίνεται μία συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στο τέλος τη εργασίας, στο παράρτημα, παρατίθενται ενδεικτικά σχέδια των παιδιών.

Εισαγωγή

1.1. Η έννοια του συναισθήματος

1.1.1 Ορισμός

«Συναίσθημα αποτελεί οτιδήποτε νιώθει ένα άτομο, όταν αξιολογεί ένα γεγονός με συγκεκριμένο τρόπο και αυτό οδηγεί σε αλλαγές στον ανθρώπινο οργανισμό ή την συμπεριφορά. Κάθε συναίσθημα παίζει διαφορετικό ρόλο και προετοιμάζει το σώμα για έναν διαφορετικό είδος αντίδρασης. Όλα τα συναισθήματα είναι προτροπές για δράση (emotion, όπως στα λατινικά *motere* που σημαίνει κινώ) στιγμιαία σχέδια για την αντιμετώπιση της ζωής που η εξέλιξη έχει σταλάξει μέσα μας» (Goleman, 2011, σελ. 35-36). Τα συναισθήματα δίνουν στους ανθρώπους την δυνατότητα να επικοινωνήσουν αυτό το οποίο αισθάνονται για καταστάσεις τις οποίες βιώνουν, έχουν βιώσει στο παρελθόν ή πρόκειται να βιώσουν στο μέλλον (Harris, 2008) και αποτελούν εργαλεία που τους βοηθούν να εκτιμούν τις διάφορες καταστάσεις που βιώνουν και να προετοιμάζονται ώστε να αντιδράσουν σε αυτές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την ευημερία τους (Cole, Martin & Dennis, 2004). Η αρχή ενός συναισθηματικού επεισοδίου περιλαμβάνει συνήθως μια αξιολογική αντίληψη της φύσης της κατάστασης, γνωστή ως εκτίμηση (Lazarus, 1991 οπ. αναφ. στο Parrot, 2001). Μια συναισθηματική εκτίμηση αξιολογεί γεγονότα ή αντικείμενα που επηρεάζουν σημαντικά τις ανησυχίες, τους στόχους ή τις αξίες ενός ατόμου με θετικό ή αρνητικό τρόπο. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις μπορούν να περιλαμβάνουν αλλαγές στη σκέψη, τη συμπεριφορά, τη φυσιολογία και την έκφραση. Οι συνέπειες αυτών των αλλαγών μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης και αντίδρασης του ατόμου και κατ' επέκταση την κοινωνική του αλληλεπίδραση με τους άλλους (Parrott, 2001).

Οι θεωρητικοί που ασχολούνται με τα συναισθήματα δεν έχουν καταλήξει ως προς την οικουμενικότητα ή μη των συναισθημάτων. Τα συναισθήματα έχουν αρχέγονο βιολογικό υπόστρωμα, συνιστούν έναν πανάρχαιο κώδικα κληροδοτημένο από τους απώτερους προγόνους μας. Ο Darwin (1872/1995) ήταν ο πρώτος που διαπίστωσε πως ορισμένα συναισθήματα εντοπίζονται σε όλους τους πολιτισμούς. Ο Goleman (2011) αναφέρει ότι «η εκτίμηση κάθε προσωπικής

εμπειρίας και ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούμε σε αυτήν διαμορφώνονται όχι μόνο από τις λογικές κρίσεις ή την ατομική μας ιστορία, αλλά και από το απώτερο παρελθόν των προγόνων μας» (σελ. 34). Βασική ιδιότητα των συναισθημάτων είναι η καθολικότητα και η παγκοσμιότητά τους (Sroufe, 1996). Οι θεωρίες οι οποίες βασίζονται στη θεωρία του Δαρβίνου βλέπουν τα συναισθήματα ως βιολογικές ικανότητες με τις οποίες είναι εφοδιασμένο το ανθρώπινο είδος ώστε να καταφέρνει να επιβιώνει (Cole et al., 2004). Αν και τα συναισθήματα αποτελούν όπως ανέφερε και ο Goleman (2011) «βιολογικές τάσεις για δράση» διαμορφώνονται περαιτέρω από την εμπειρία στη ζωή και την κουλτούρα. Στην διαμόρφωση των συναισθημάτων σημαντικό ρόλο παίζει ο πολιτισμός.

Τα παιδιά μαθαίνουν έναν «πολιτισμό συναισθημάτων» (emotion culture) για το ποια συναισθήματα επιτρέπει η κοινωνία να εκφράσουν και ποια όχι. Οι πολιτισμοί, οι οικογένειες και τα άτομα διαφέρουν σημαντικά ως προς τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων ανάλογα με τις εμπειρίες ζωής τους και την κουλτούρα τους. Για παράδειγμα, σε όλο τον κόσμο η απώλεια ενός προσώπου προκαλεί λύπη και πόνο. Ο τρόπος με τον οποίο το κάθε άτομο θα εξωτερικεύσει αυτή τη θλίψη που αισθάνεται ή οι τρόποι και οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει για να κρύψει αυτό το συναίσθημα διαμορφώνεται από το περιβάλλον και τον πολιτισμό στον οποίο μεγαλώνει το άτομο αυτό (Denham, 1998, 2007. Goleman, 2011. Harris, 1989, 1993. Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007. Parrott, 2001).

Υπάρχουν ενδείξεις ότι ορισμένα βασικά συναισθήματα εκφράζονται με τον ίδιο τρόπο και προκαλούνται με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τον πολιτισμό. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι πολιτισμοί, οι οικογένειες και τα άτομα διαφέρουν σημαντικά στα συναισθήματα που καλλιεργούν και καταστέλλουν και στις στρατηγικές που υιοθετούν για την επίτευξη τους (Denham, 1998, 2007. Goleman, 2011. Harris, 1989, 1993. Morris et al., 2007). Οι θεωρητικοί που δίνουν έμφαση στο δεσμό του παιδιού με το πρώτο πρόσωπο φροντίδας δίνουν έμφαση στο συνδυασμό αυτών των δύο προοπτικών. Οι θεωρητικοί αυτοί θεωρούν ότι όλα τα παιδιά γεννιούνται με την εσωτερική προδιάθεση να βιώσουν συγκεκριμένα συναισθήματα που τους κάνουν να αισθάνονται ασφάλεια στη σχέση

τους με το πρόσωπο φροντίδας. Το παιδί κατασκευάζει μια σειρά από προσδοκίες οι οποίες επηρεάζονται τόσο από τις δικές του εσωτερικές προσδοκίες να νιώσει ασφάλεια όσο και από τις προσδοκίες που έχει για το τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσει το πρόσωπο αναφοράς. Για παράδειγμα, όταν ένα βρέφος κλαίει καθοδηγείται από την εσωτερική προδιάθεσή του να νιώσει ασφάλεια. Παρ' όλα αυτά το βρέφος μπορεί να χρησιμοποιεί αυτή τη συμπεριφορά (το κλάμα) μόνο όταν βρίσκεται με τον πατέρα του διότι γνωρίζει ότι αυτή του η συμπεριφορά με το συγκεκριμένο πρόσωπο θα έχει την αντίδραση που επιθυμεί ώστε να νιώσει συναισθηματική ασφάλεια. Από την άλλη, σύμφωνα με τη γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία του Piaget τα παιδιά είναι οικουμενιστές. Έτσι, όσον αφορά τα συναισθήματα υπάρχουν καθολικές πτυχές του νου οι οποίες επηρεάζουν την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων. Ο Piaget συνέδεσε στην θεωρία του τις γνωστικές και τις συναισθηματικές λειτουργίες του ατόμου οι οποίες δρουν και μετασχηματίζονται μαζί με το πέρασμα του χρόνου (Harris, 1989, 1993. Parrott, 2001).

1.1.2 Είδη/διακρίσεις συναισθημάτων

Σύμφωνα με τον Goleman (2011) τα βασικά συναισθήματα είναι της χαράς, της λύπης, του θυμού, της έκπληξης, του φόβου και της αηδίας. Οι Russell και Paris (1994) δημιούργησαν ένα μοντέλο ιεραρχικής δομής των συναισθημάτων τοποθετώντας στη μέση τα βασικά συναισθήματα τα οποία προέρχονται από τρεις γενικές κατηγορίες και υποδιαιρούνται το κάθε ένα από αυτά σε άλλες μικρότερες. Συγκεκριμένα, οι τρεις γενικές κατηγορίες είναι από τη μία πλευρά η ευχαρίστηση, στη μέση μία ουδέτερη κατηγορία και έπειτα η δυσαρέσκεια. Κάτω από τις τρεις βασικές κατηγορίες ακολουθούν ιεραρχικά τα συναισθήματα της χαράς, της έκπληξης, του φόβου, του θυμού, της αηδίας και τέλος, της λύπης. Στο ένα άκρο τοποθετείται το συναίσθημα της χαράς ως το πιο ευχάριστο και στο άλλο άκρο το συναίσθημα της λύπης ως το πιο δυσάρεστο. Ανάμεσα τους τα συναισθήματα ακολουθούν ιεραρχική δομή από τη χαρά που είναι το πιο ευχάριστο στην έκπληξη που είναι ουδέτερο κι έπειτα στα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της αηδίας που ανήκουν στη δυσαρέσκεια και τέλος, στη λύπη. Το κάθε ένα από αυτά

χωρίζεται και σε άλλες μικρότερες υποδιαιρέσεις. Η χαρά υποδιαιρείται σε ενθουσιασμό και ικανοποίηση, η έκπληξη σε σοκ και κατάπληξη, ο φόβος σε τρόμο και άγχος, ο θυμός σε οργή και αγανάκτηση, η αηδία σε περιφρόνηση και απέχθεια και τέλος, η λύπη σε θρήνο και ενοχές.

Ο Parrott (2001) περιγράφει μια περιεκτική λίστα που οργανώνει τα συναισθήματα σε διαστάσεις όπου τα βασικά συναισθήματα χωρίζονται σε δευτερεύοντα συναισθήματα, τα οποία με τη σειρά τους υποδιαιρούνται σε τριτογενή. Έξι πρωταρχικά συναισθήματα περιλαμβάνονται στο πρώτο επίπεδο, δηλαδή η αγάπη, η χαρά, η έκπληξη, ο θυμός, η θλίψη και ο φόβος. Το δεύτερο επίπεδο περιέχει περισσότερα συναισθήματα μέσα σε κάθε πρωταρχική ομάδα συναισθημάτων. Η αγάπη, για παράδειγμα, ακολουθείται από την αγάπη, τη λαγνεία, τη λαχτάρα, τη χαρά ως δευτερεύοντα συναισθήματα. Ο Parrott (2001) δηλώνει ότι πολλές πτυχές των συναισθημάτων αντιμετωπίζονται συχνά ξεχωριστά, αν και μπορούν να γίνουν πλήρως κατανοητές μόνο ως σύνολο. Για παράδειγμα, τα δύο δευτερεύοντα συναισθήματα απογοήτευσης και ντροπής προέρχονται από το πρωταρχικό συναίσθημα της θλίψης, αν και πολλοί άνθρωποι που τις βιώνουν δεν αναγνωρίζουν ότι σχετίζονται με τη θλίψη.

Τα συναισθήματα ταξινομούνται σε ατομικά ή ενδοπροσωπικά και κοινωνικά. Τα κοινωνικά συναισθήματα έχουν ως πεδίο αναφοράς τον άλλον, δημιουργούνται μέσα από συναναστροφή και αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του ατόμου και των ανθρώπων που τον περιβάλλουν. Τα συναισθήματα της ντροπής και της ζήλειας ανήκουν στα κοινωνικά συναισθήματα καθώς έχουν άμεση σχέση με τις σκέψεις και τις πράξεις άλλων προσώπων (Parrott, 2001) για αυτό και αναπτύσσονται σε μεγαλύτερη ηλικία σε σύγκριση με τα βασικά συναισθήματα (Denham, 1998, 2007. Harris, 1989, 1993, 2008).

1.1.3 Κατανόηση συναισθημάτων στην παιδική ηλικία

Η κατανόηση των συναισθημάτων αφορά στην κατανόηση της φύσης, της αιτίας και των συνεπειών που έχει ένα συναίσθημα τόσο για τον εαυτό μας όσο και

για τους ανθρώπους γύρω μας. Ήδη από την ηλικία των 6 ή 7 μηνών τα βρέφη μπορούν να «διαβάσουν» το πρόσωπο της μητέρας τους και στην ηλικία των δύο ετών ξεκινούν να καταλαβαίνουν πώς νιώθουν οι άλλοι (Cole & Cole, 2002). Υπάρχουν εννέα διαφορετικές διαστάσεις της κατανόησης των συναισθημάτων οι οποίες αναπτύσσονται με την ηλικία (Pons, Harris & Rosnay, 2004).

Η πρώτη διάσταση αφορά στην αναγνώριση των συναισθημάτων και ξεκινά στα τρία με τέσσερα πρώτα χρόνια της ζωής όπου τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τις εκφράσεις του προσώπου για τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) και να τα κατονομάσουν.

Η δεύτερη διάσταση η οποία ξεκινά επίσης από την ηλικία των τριών έως τεσσάρων ετών αφορά στην κατανόηση της επίδρασης εξωτερικών αιτιών που οδηγούν σε ένα συναίσθημα. Για παράδειγμα, ένα παιδί ηλικίας τριών ετών μπορεί να κατανοήσει ότι ο φίλος του νιώθει λύπη γιατί έχασε το αγαπημένο του παιχνίδι.

Η τρίτη βασική διάσταση αφορά την επιθυμία και διαρκεί από τα τρία έως τα πέντε έτη. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία μπορούν να κατανοήσουν ότι τα συναισθήματα συνδέονται με τις επιθυμίες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που έχουν κατακτήσει αυτή τη διάσταση κατανοούν ότι δύο άνθρωποι μπορεί να αντιδράσουν διαφορετικά στην ίδια κατάσταση γιατί οι επιθυμίες τους είναι διαφορετικές.

Η τέταρτη διάσταση ξεκινά από την ηλικία των τεσσάρων ετών και έχει ολοκληρωθεί έως την ηλικία των έξι ετών και αφορά στην κατανόηση της σκέψης που μεσολαβεί μεταξύ ενός συναισθήματος και μίας πράξης.

Η πέμπτη διάσταση αφορά στη μνήμη και ξεκινά ήδη από την ηλικία των τριών ετών και ολοκληρώνεται στα έξι έτη. Τα παιδιά που έχουν κατακτήσει αυτή τη διάσταση των συναισθημάτων κατανοούν ότι η ένταση ενός συναισθήματος μειώνεται με το χρόνο και ότι κάποια στοιχεία της παρούσας κατάστασης μπορεί να επανενεργοποιήσουν παλιά συναισθήματα.

Από την ηλικία των έξι έως και επτά ετών τα παιδιά ξεκινούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Η ρύθμιση του συναισθήματος, και η χρήση διαφορετικών στρατηγικών για αυτό το σκοπό αποτελεί την έκτη διάσταση.

Η έβδομη διάσταση αφορά στην απόκρυψη του συναισθήματος, ξεκινά από την ηλικία των τεσσάρων ετών και αφορά στη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που δείχνει κάποιος και σε αυτό που πραγματικά αισθάνεται. Η όγδοη διάσταση αφορά στην κατανόηση ότι ένας άνθρωπος μπορεί να βιώνει δύο συναισθήματα ταυτόχρονα και ότι αυτά μπορεί να είναι και αντίθετα μεταξύ τους. Η ένατη και τελευταία διάσταση κατανόησης των συναισθημάτων σχετίζεται με την ηθική. Τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν την όγδοη και την ένατη διάσταση των συναισθημάτων από την ηλικία των οκτώ ετών και μετά. Τα παιδιά από την ηλικία των οκτώ ετών ξεκινούν να κατανοούν ότι τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να προκύψουν από πράξεις που είναι αντίθετες σε ηθικά θέματα, όπως η κλοπή, και τα θετικά συναισθήματα μπορεί να είναι αποτέλεσμα μία πράξης που συνδέεται με την ηθική, όπως είναι το αντισταθεί κανείς σε ένα πειρασμό (Harris, 1989, 1993, 2008. Pons et al., 2004).

Οι Pons et al. (2004) έκριναν ότι για την κατανόηση των συναισθημάτων υπάρχουν τρεις βασικές αναπτυξιακές περίοδοι κάθε μία από τις οποίες περιλαμβάνει τρεις από τις εννέα συνολικά διαστάσεις κατανόησης των συναισθημάτων. Στην πρώτη περίοδο (περίπου στα πέντε έτη) τα παιδιά κατανοούν εμφανείς διαστάσεις των συναισθημάτων, όπως είναι η αναγνώριση των εκφράσεων του προσώπου, η κατανόηση των αιτιών και των καταστάσεων και η κατανόηση της επίδρασης των εξωτερικών παραγόντων. Κατά τη δεύτερη περίοδο (περίπου στα επτά έτη) τα παιδιά ξεκινούν να κατανοούν τη διαφορά μεταξύ της επιθυμίας και του εμφανούς αποτελέσματος σε σχέση με το συναίσθημα που βιώνει ένας άνθρωπος και της σκέψης που μπορεί να μεσολαβεί. Κατά την τρίτη περίοδο τα παιδιά κατανοούν την οπτική των άλλων ανθρώπων και τον αντίκτυπο των πράξεων τους στους άλλους. Για να μπορέσει ένα παιδί να μεταβεί από την μία περίοδο στην άλλη απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί να έχει καταφέρει να κατακτήσει τις διαστάσεις της προηγούμενης. Επομένως, για να μπορέσει ένα παιδί να δει πέρα από τις επιθυμίες και το εμφανές αποτέλεσμα μίας πράξης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί να μπορεί ήδη να κατανοεί και να αναγνωρίζει τις εξωτερικές διαστάσεις των συναισθημάτων. Αντίστοιχα, απαραίτητη προϋπόθεση για την μετάβαση στην τρίτη περίοδο που περιλαμβάνει την

κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων είναι να μπορεί να διακρίνει εκτός από το εμφανές αποτέλεσμα τη σκέψη που μεσολαβεί πριν από μία πράξη.

Συνοψίζοντας, τα παιδιά ηλικίας δύο έως τριών ετών ορίζουν το πώς νιώθει κάποιος μόνο με κριτήριο αν πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του ή όχι. Από την ηλικία των τεσσάρων ετών μπορούν να αντιληφθούν πέρα από τη βασική επιθυμία και τις προσδοκίες και τις σκέψεις που κρύβονται πίσω από μία πράξη. Από τα τέσσερα έτη και μετά τα παιδιά ξεκινούν να αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι μόνο η επιθυμία και το προφανές αποτέλεσμα που δημιουργεί ένα συναίσθημα, αλλά ο συνδυασμός της επιθυμίας και του προσδοκώμενου αποτελέσματος. Τα παιδιά ηλικίας πέντε έως έξι ετών μπορούν να αναγνωρίσουν τον αντίκτυπο των σκέψεων που μεσολαβούν ανάμεσα στις πράξεις και το πώς αυτές επηρεάζουν τα συναισθήματα που βιώνει ένας άνθρωπος. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας σκέφτονται μόνο αυτό που αισθάνεται κάποιος τη στιγμή μίας πράξης, σε αντίθεση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας που σκέφτονται όχι μόνο αυτό που αισθάνεται τη δεδομένη στιγμή, αλλά και αυτό που θα έπρεπε να αισθάνεται. Για παράδειγμα, στην περίπτωση μίας παραβατικής πράξης ο παραβάτης νιώθει χαρούμενος για αυτό που έχει κερδίσει εκείνη τη στιγμή με την πράξη του. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορούν να αντιληφθούν μόνο αυτή τη διάσταση, δηλαδή τη χαρά που αισθάνεται τη δεδομένη στιγμή για αυτό που κατάφερε. Ένα παιδί μεγαλύτερης ηλικίας έχει την ικανότητα να εστιάσει όχι μόνο στο συναίσθημα που βιώνει το άτομο τη δεδομένη στιγμή, αλλά και στο συναίσθημα που θα έπρεπε να νιώθει για την πράξη που έκανε σε αντίθεση με ένα μικρότερο που κρίνει αν κάποιος αισθάνεται χαρούμενος ή λυπημένος μόνο με βάση αν πραγματοποιούνται οι επιθυμίες του εκείνη τη στιγμή ή όχι. Από την άλλη, ένα παιδί μεγαλύτερης ηλικίας αξιολογεί τις πράξεις του ανάλογα με το αν αυτές ταιριάζουν με τους κανόνες και τις υποχρεώσεις που έχει (Denham, 1998. Harris, 1989, 1993, 2008. Pons et al., 2004).

Με βάση, λοιπόν, τις εννέα διαφορετικές διαστάσεις της κατανόησης των συναισθημάτων και την πορεία της ανάπτυξής τους με την ηλικία (Pons et al., 2004) τα παιδιά ήδη από την ηλικία των τριών ετών ξεκινούν να κατανοούν τα βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης και του φόβου, ενώ η κατανόηση των

κοινωνικών συναισθημάτων, όπως η ντροπή, η υπερηφάνεια και η ζήλεια ξεκινά να αναπτύσσεται από τα τέσσερα έως και τα επτά έτη (Denham, 1998, 2007. Harris, 1989, 1993, 2008).

1.2 Παιδικό σχέδιο

Το σχέδιο αποτελεί μία δραστηριότητα με πολλές γνωστικές συνιστώσες. Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεωρία του Piaget το σχέδιο των παιδιών περνά από μία σειρά σταδίων ανάλογα με το γνωστικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται. Για τους θεωρητικούς της επεξεργασίας πληροφοριών οι αλλαγές στο σχέδιο συνδέονται με την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί στο νου του διαστάσεις ενός αντικειμένου. Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού πλαισίου η ανάπτυξη της ικανότητας του σχεδίου εξαρτάται από τις ευκαιρίες που δίνονται στο παιδί και από τον τρόπο που οι ενήλικες δομούν τις ευκαιρίες αυτές. Σε κάθε πολιτισμό όπου δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να σχεδιάσουν, τα σχέδιά τους φαίνεται να περνούν από μία σειρά σταδίων. Τα παιδιά ξεκινούν να μουτζουρώνουν ήδη από την ηλικία των τριών ετών και η ικανότητα της σχεδίασης αναπτύσσεται παράλληλα με την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού. Ανάμεσα στις ηλικίες 7 και 11 ετών τα παιδιά ξεκινούν να παράγουν ρεαλιστικά σχέδια και γίνονται πιο επιδέξια στη σύνθεση και στις τεχνικές που χρησιμοποιούν (Cole et al. 2004. Crotti & Magni, 2003).

Ο σχεδιασμός της ανθρώπινης φιγούρας αναπτύσσεται μέσω μιας σειράς βημάτων. Στην αρχή το παιδί σχεδιάζει έναν κύκλο που συμβολίζει έναν ολόκληρο άνθρωπο. Στη συνέχεια η αναπαράσταση ενός ανθρώπου εξελίσσεται σε έναν κύκλο με το πρόσωπο στο επάνω μέρος και δύο γραμμές από κάτω που ονομάζεται σχήμα «γυρίνου». Βαθμιαία ο κύκλος φτάνει να αναπαριστά μόνο το κεφάλι και το σώμα κατεβαίνει ανάμεσα στις δύο κάθετες γραμμές. Έπειτα το παιδί προσθέτει έναν νέο κύκλο για το σώμα με ένα νέο ζευγάρι γραμμών που εξέχουν ως χέρια (Cole et al., 2004). Η ανάπτυξη της σχεδιαστικής ικανότητας ξεκινά από την ηλικία των τριών ετών περίπου. Η ικανότητα των παιδιών να σχεδιάζουν ήδη από μικρή ηλικία σε συνδυασμό με την άμεση διαθεσιμότητα των υλικών που είναι απαραίτητα για την υλοποίησή του (μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, φύλλα χαρτιού)

καθιστούν το παιδικό σχέδιο ένα δημοφιλές εργαλείο στην επικοινωνία με τα παιδιά.

1.2.1 Το παιδικό σχέδιο ως προβολική τεχνική

Το σχέδιο χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται ευρέως μέχρι και σήμερα στα πλαίσια τόσο της ψυχολογικής αξιολόγησης όσο και της συμβουλευτικής διαδικασίας. Η χρήση του από τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας βασίζεται στην ιδέα ότι το σχέδιο μπορεί δώσει μία καλή εικόνα των προβλημάτων που απασχολούν το παιδί και που δεν εκφράζει με λεκτικό τρόπο (Bekhit, Thomas & Jolley, 2005. Jolley & Prtoric, 1998. Thomas & Jolley, 1998). Η ανάλυση των παιδικών σχεδίων έχει ως στόχο την αξιολόγηση της προσωπικότητας του παιδιού, την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης του τη στιγμή της σχεδίασης, την αξιολόγηση της σημαντικότητας που έχει για εκείνο το θέμα το οποίο σχεδιάζει, την αξιολόγηση της νοημοσύνης και τέλος, τον εντοπισμό κάποιου νευρολογικού ελλείμματος (Thomas & Jolley, 1998).

Η πρώτη χρήση των παιδικών σχεδίων έγινε με στόχο την αξιολόγηση της νοημοσύνης των παιδιών. Αρχικά, με το τεστ της Goodenough (1926) Draw a Man test ζητούνταν από τα παιδιά η σχεδίαση μίας ανθρώπινης φιγούρας η αξιολόγηση της οποίας γινόταν με αντικειμενικά κριτήρια ως προς την παρουσία ή μη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Έπειτα η Machover (1949) δημιούργησε ένα τεστ το οποίο βασιζόταν στη σχεδίαση της ανθρώπινης φιγούρας με στόχο την εκτίμηση της προσωπικότητας του παιδιού βασιζόμενη στη ψυχοδυναμική θεωρία σύμφωνα με την οποία τα παιδιά σχεδιάζοντας μία ανθρώπινη φιγούρα προβάλλουν σε αυτήν στοιχεία του εαυτού τους (Bekhit et al., 2005. Jolley & Vulic-Prtoric, 1998. Thomas & Jolley, 1998). Η ανάλυση βασιζόταν στον αριθμό, το μέγεθος και το σχήμα των μελών του σώματος, το φύλο της φιγούρας, την ύπαρξη κίνησης, τον προσανατολισμό της ανθρώπινης φιγούρας, τα ρούχα και το σκηνικό στο οποίο βρίσκεται (Bekhit et al., 2005. Burkitt et al., 2005). Τέλος, το τεστ της Korppitz (1968, 1984) ήρθε να προσθέσει την ιδέα της έκφρασης των συναισθημάτων του παιδιού στο σχέδιό του εστιάζοντας όχι τόσο στα

χαρακτηριστικά του σώματος και στην παρουσία ή μη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, αλλά στην έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού για τον εαυτό του και τα άλλα πρόσωπα που παρουσιάζονταν στο σχέδιό του. Μάλιστα η Korppitz επεσήμανε ότι το παιδί χρειάζεται να σχεδιάζει μόνο μία φορά και εστίαζε σε ολόκληρο το σχέδιο και όχι σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μέσα σε αυτό (Bekhit et al., 2005. Jolley & Vulic- Prtoric, 1998. Thomas & Jolley, 1998).

Τα πρώτα τεστ βασίζόμενα στην ψυχοδυναμική άποψη ότι όλες οι πράξεις καθοδηγούνται από μη συνειδητές διαδικασίες αξιοποιούνταν και αξιοποιούνται μέχρι και σήμερα από κάποιους επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Bekhit et al., 2005. Crotti & Magni, 2003. Jolley & Vulic- Prtoric, 1998. Thomas & Jolley, 1998). Οι Crotti και Magni (2003) αναφέρουν ότι τα παιδιά μέσω των σχεδίων εκφράζουν τον εαυτό τους με αυθόρμητο τρόπο. «Όλες οι γραμμές μαζί συνθέτουν μία ιστορία: την ιστορία των επιθυμιών του παιδιού, των συναισθημάτων του, των φόβων του σε κάθε στάδιο ανάπτυξης, τους βιολογικούς και ψυχολογικούς ρυθμούς του (σελ. 15)». Πάνω σε αυτήν την ιδέα ότι το παιδί προβάλλει στο χαρτί ένα μέρος του κόσμου του και του εαυτού του, στοιχεία της προσωπικότητάς του, τις σκέψεις του, την συναισθηματική του κατάσταση αλλά και συναισθήματα που αισθάνεται για τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή του (Bekhit et al., 2005. Crotti & Magni, 2003) βασίζονται τα προβολικά τεστ. Χρησιμοποιώντας τα σχέδια των παιδιών ως προβολικά μέσα ακολουθείται μία ανάλυση του σχεδίου η οποία βασίζεται σε σύμβολα και στη χρήση των χρωμάτων. Το παιδικό σχέδιο ως προβολική τεχνική αποτελεί μία «κρυφή γλώσσα των παιδιών» την οποία οι ενήλικες καλούνται να ερμηνεύσουν. «Με ήλιο χωρίς ακτίνες, με σπίτι χωρίς παράθυρα ή καπνό, με μαύρα σύννεφα από τα οποία πέφτει μαύρη βροχή ή με κατακόκκινα πρόσωπα μας διηγούνται τη μελαγχολία τους. Η ερμηνεία του σχεδίου μολονότι διατηρεί ορισμένους γενικούς και θεμελιώδεις κανόνες που συνδέονται με τον οικουμενικό συμβολισμό, διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία» (Crotti & Magni, 2003 σελ. 70).

Παρ' όλο που τα σχέδια των παιδιών χρησιμοποιούνται έως και σήμερα πολλές φορές στη συμβουλευτική διαδικασία ως προβολικά μέσα, η αξιοπιστία τους και η χρήση τους ως μέσα αξιολόγησης της προσωπικότητας των παιδιών έχει

αμφισβητηθεί (Jolley & Vulic - Prtoric, 1998. Thomas & Jolley, 1998). Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές ερμηνείες ενός χαρακτηριστικού στο σχέδιο ενός παιδιού κάτι που προκαλεί σύγχυση. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί σχεδιάζει τον μεγαλύτερο αδελφό του με μικρότερες διαστάσεις σε σχέση με τον εαυτό του αυτό μπορεί να σημαίνει ότι θεωρεί τον αδελφό του ως ένα μη σημαντικό πρόσωπο στη ζωή του, ότι τον σχεδιάζει μικρότερο στην προσπάθειά του να μειώσει τη δύναμη του και να μειώσει συμβολικά τη απειλή που αισθάνεται από εκείνον ή ότι ο χώρος που του απέμεινε στο σχέδιό του δεν του επέτρεπε να τον σχεδιάσει με μεγαλύτερες διαστάσεις. Η ερμηνεία ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού του σχεδίου του παιδιού (όπως η αλλαγή του μεγέθους της φιγούρας) δεν μπορεί να είναι συγκεκριμένη. Το παιδί μπορεί να διαφοροποιεί χαρακτηριστικά στο σχέδιό του για πολλούς διαφορετικούς λόγους κάθε φορά, κάτι που σημαίνει ότι η αλλαγή ενός χαρακτηριστικού δεν μπορεί να έχει μία αξιόπιστη ερμηνεία. Το παιδί μπορεί να διαφοροποιεί χαρακτηριστικά στο σχέδιό του ανάλογα με το πώς αισθάνεται για το θέμα που σχεδιάζει τη στιγμή της σχεδίασης. Το σχέδιό του, όμως, δε μπορεί να μας δώσει μία αξιόπιστη ερμηνεία για την προσωπικότητα του παιδιού συνολικά, καθώς η αλλαγή των χαρακτηριστικών στα σχέδιά του μπορεί να οφείλονται σε πολλούς διαφορετικούς παράγοντες για κάθε παιδί (Thomas & Jolley, 1998).

1.2.2 Από το σχέδιο ως προβολική τεχνική στο εκφραστικό σχέδιο

Παραδοσιακά, το παιδικό σχέδιο αξιοποιήθηκε ως ένα προβολικό εργαλείο βασισμένο στην ιδέα ότι το παιδί μέσα από αυτό εκφράζει τον εαυτό του, τις σκέψεις του, τις ανάγκες και τα συναισθήματα του. Παρά την κριτική που έχει ασκηθεί τα τελευταία χρόνια στη δυνατότητα προβολικής χρήσης των παιδικών σχεδίων, τα σχέδια των παιδιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διερεύνηση θεμάτων, τα οποία έχουν βαρύνουσα συναισθηματική αξία, καθώς τα παιδιά τείνουν να επενδύουν με συναίσθημα τη σχεδιαστική τους δημιουργία (Thomas & Jolley, 1998). Βασιζόμενοι στην κριτική που είχε ασκηθεί ως προς τη χρήση των παιδικών σχεδίων με προβολικό τρόπο (Thomas & Jolley, 1998), οι Jolley και Vulic-

Prtoric (1998) μελέτησαν κατά πόσο τα παιδιά που βίωσαν τις επιπτώσεις του πολέμου και κάποια από αυτά είχαν χάσει τον πατέρα τους, θα άλλαζαν το μέγεθος των φιγούρων ανάλογα με το πρόσωπο που καλούνταν να σχεδιάσουν. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν τρεις φιγούρες: έναν άντρα, έναν στρατιώτη της χώρας τους και έναν στρατιώτη της αντίπαλης χώρας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά σχεδίαζαν τις φιγούρες των στρατιωτών μικρότερες σε σχέση με μία ουδέτερη αντρική φιγούρα, αλλά δεν υπήρχαν διαφορές ως προς το μέγεθος των δύο στρατιωτών μεταξύ τους. Οι Jolley και Vulic-Prtoric (1998) υποστήριξαν ότι τα σχέδια των παιδιών μπορούν να δώσουν αξιόπιστα αποτελέσματα μόνο όταν ζητείται από τα παιδιά να σχεδιάσουν κάτι πολύ συγκεκριμένο το οποίο έχουν βιώσει και όχι μία γενική φιγούρα. Ωστόσο, πρόσθεσαν ότι η σχεδίαση των συναισθημάτων και το πώς θα τα εκφράσει το κάθε παιδί εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού και συνεπώς είναι απρόβλεπτη. Για αυτό το λόγο πρότειναν την περαιτέρω διερεύνηση της αλλαγής του μεγέθους των φιγούρων από τα παιδιά με τη χρήση συγκεκριμένων συνθηκών και ζητώντας από τα παιδιά να σχεδιάσουν συγκεκριμένες φιγούρες.

Πιο πρόσφατες έρευνες λαμβάνοντας υπόψη την κριτική που έχει δεχτεί η προβολική χρήση των σχεδίων (Jolley & Vulic-Prtoric, 1998. Thomas & Jolley, 1998) εστιάζουν στο πώς αισθάνονται τα παιδιά για τις φιγούρες που καλούνται να σχεδιάσουν. Συγκεκριμένα, μελετούν κατά πόσο τα παιδιά διαφοροποιούν τους δείκτες στα σχέδια τους ανάλογα με τα συναισθήματά τους για τη φιγούρα (Burkitt & Barnett, 2006. Burkitt et al., 2003a. Burkitt, Barrett & Davis, 2004.) ή επιλέγουν χρώματα της αρεσκείας τους και μια σειρά από άλλες στρατηγικές προκειμένου να εκφράσουν ένα διαφορετικό συναίσθημα (Burkitt et al., 2003b, 2004. Burkitt & Barrett, 2010). Έτσι, πλέον, το παιδικό σχέδιο δεν χρησιμοποιείται τόσο ως προβολικό εργαλείο στο οποίο το παιδί προβάλλει τον εαυτό του μέσα από «κρυφά νοήματα» (Crotti & Magni, 2003) αλλά ως εκφραστικό σχέδιο, δηλαδή ως ένα μέσο με το οποίο το παιδί μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα που βιώνει τη στιγμή της σχεδίασης. Το εκφραστικό σχέδιο έχει ως στόχο να εκφραστεί το ίδιο το παιδί μέσω του σχεδίου του χωρίς αυτό να αξιολογείται ως ένα μέσο προβολής βαθύτερων σκέψεων και συναισθημάτων ή προβολής του εαυτού του (Bekhit et al., 2005. Jolley & Vulic-Prtoric, 1998. Thomas & Jolley, 1998).

Η ικανότητα για έκφραση του συναισθήματος μέσω του σχεδίου απαιτεί αφενός το παιδί να γνωρίζει το συγκεκριμένο συναίσθημα που του ζητείται να σχεδιάσει, να μπορεί να φανταστεί το περιεχόμενο αυτού που θα σχεδιάσει με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο συναίσθημα και να το σχεδιάσει με τέτοιο τρόπο ώστε τα άτομα που θα δουν το σχέδιο να μπορούν να καταλάβουν ποιο συναίσθημα εκφράζεται μέσα από αυτό (Brechet, Baldy & Picard, 2009. Burkitt & Barrett, 2011. Jolley, 2010). Σύμφωνα με την Cox (2005) τα παιδιά ξεκινούν να προσαρμόζουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου στις ανθρώπινες φιγούρες για την έκφραση κάποιου συναισθήματος στην ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών και η ικανότητα αυτή αυξάνεται με την ηλικία. Ο Ives (1984) υποστηρίζει ότι τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων ετών ξεκινούν να αλλάζουν το μέγεθος και το είδος των γραμμών όταν σχεδιάζουν συναισθήματα και η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν πολλούς διαφορετικούς τρόπους για να εκφράσουν τα συναισθήματα στα σχέδιά τους αυξάνεται με την ηλικία (Bonoti & Misailidi, 2006). Η Goodnow (1978) αναφέρει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανότητας απεικόνισης των συναισθημάτων και του επιπέδου ανάπτυξης της σχεδιαστικής ικανότητας. Η σχεδίαση ενός ανθρώπου με μεγάλο χαμόγελο και χέρια όρθια σε μία ηλιόλουστη μέρα απαιτεί το παιδί να μπορεί να επεξεργαστεί γραφικά τις εκφράσεις του προσώπου όπως επίσης και να έχει κατακτήσει την τεχνική του γραμμικού περιγράμματος για την απεικόνιση του περιγράμματος του σώματος (Brechet et al., 2009).

Σύμφωνα με την έρευνα των Brechet και Jolley (2014) η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν τα διάφορα συναισθήματα σε συνδυασμό με την αύξηση της σχεδιαστικής τους ικανότητας έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μπορούν να σχεδιάζουν τα συναισθήματα με επιτυχία και με περισσότερες λεπτομέρειες. Καθώς αυξάνεται η σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών αυξάνεται και το σχεδιαστικό ρεπερτόριο στα σχέδιά τους, αλλά και η εμπιστοσύνη που αισθάνονται στον εαυτό τους κάτι που τους δίνει τη δυνατότητα να σχεδιάζουν τα συναισθήματα πιο εύκολα. Στην έρευνα των Brechet et al. (2009) που είχε ως στόχο να συγκρίνει την ικανότητα των παιδιών ηλικίας 6 έως 9 ετών να ορίσουν συναισθήματα βάσει συγκεκριμένων σεναρίων και την ικανότητά τους να σχεδιάζουν τα αντίστοιχα συναισθήματα σε μία ανθρώπινη φιγούρα βρέθηκε να

υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο ικανότητες. Συνεπώς, η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν συναισθηματικές καταστάσεις και η ικανότητά τους να σχεδιάζουν τα βασικά συναισθήματα αναπτύσσονται παράλληλα.

1.3 Οι εκφραστικές στρατηγικές

Το σχέδιο δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να απεικονίσει γεγονότα που γνωρίζει από τον εξωτερικό κόσμο αλλά και να εκφράσει μέσα από αυτό τη διάθεσή του, τα συναισθήματά του και στοιχεία του εσωτερικού του κόσμου (Brechet & Jolley, 2014. Burkitt et al., 2011. Jolley, 2010). Το περιεχόμενο του σχεδίου απεικονίζεται με ποικίλους ρεαλιστικούς τρόπους και εξαρτάται από τη χρήση των λεπτομερειών, τις αναλογίες, τη θέση, τη χωρική διάταξη, το βάθος και την προοπτική των στοιχείων που απεικονίζονται σε αυτό (Brechet & Jolley, 2014. Cox, 2005. Jolley, 2010).

Τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές ώστε να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε ένα σχέδιο. Ο Jolley (2010) υποστηρίζει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τρεις διαφορετικές στρατηγικές ώστε να εκφράσουν ένα συναίσθημα στο σχέδιό τους: τις κυριολεκτικές, τις μεταφορικές περιεχομένου και τις αφηρημένες. Ο κυριολεκτικός τρόπος απεικόνισης των συναισθημάτων γίνεται με το σχεδιασμό των εκφράσεων του προσώπου της φιγούρας, η οποία μπορεί να είναι κάποιος άνθρωπος, ζώο ή κάποιο άλλο έμψυχο ή άψυχο αντικείμενο, όπως ένα δέντρο. Για παράδειγμα, ένα παιδί που χρησιμοποιεί την κυριολεξία ως στρατηγική για να σχεδιάσει το συναίσθημα της χαράς χρησιμοποιεί το χαμόγελο ή για το συναίσθημα της λύπης τα δάκρυα. Ο μεταφορικός τρόπος απεικόνισης με βάση το περιεχόμενο αφορά τη χρήση μεταφορικών στοιχείων για τη απεικόνιση του εκάστοτε συναισθήματος, όπως στοιχεία καιρού ή αντικείμενα όπως ένα μαραμένο λουλούδι. Συγκεκριμένα, μία συννεφιασμένη ή βροχερή μέρα μπορεί να αναφέρεται στο συναίσθημα της λύπης, ενώ η χρήση κεραυνών και ένα κατεδαφισμένο σπίτι στο συναίσθημα του θυμού. Ο μεταφορικός τρόπος περιεχομένου γίνεται επίσης με την προσθήκη και άλλων ανθρώπων και με τη χρήση λέξεων ή διαλόγων οι οποίοι βοηθούν στην απεικόνιση του συναισθήματος.

Τέλος, ο αφηρημένος τρόπος απεικόνισης αποτελεί έναν ακόμη τρόπο μεταφορικής απεικόνισης του συναισθήματος ο οποίος σχετίζεται με το μέγεθος των φιγούρων ή των αντικειμένων του σχεδίου, το πάχος των γραμμών σχεδίασης και τα χρώματα. Για την απεικόνιση θετικών συναισθημάτων τα παιδιά χρησιμοποιούν ανοιχτά χρώματα και λεπτές γραμμές και αυξάνουν το μέγεθος των φιγούρων, ενώ για την απεικόνιση των αρνητικών συναισθημάτων χρησιμοποιούν λιγότερα χρώματα και μειώνουν το μέγεθος των φιγούρων (βλ. παράρτημα Α).

Η επιλογή των στρατηγικών που θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για να εκφράσουν συναισθήματα στα σχέδιά τους έχει βρεθεί ότι εξαρτάται τόσο από το συναίσθημα όσο και από το θέμα που τους ζητείται να σχεδιάσουν. Τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές εκφραστικές στρατηγικές για να σχεδιάσουν το συναίσθημα της χαράς και διαφορετικές για να σχεδιάσουν το συναίσθημα της λύπης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν κυριολεκτικές στρατηγικές για να σχεδιάσουν το συναίσθημα της χαράς, ενώ επιλέγουν πιο συχνά (σελ. 6) μεταφορικές στρατηγικές για την απεικόνιση της λύπης (Picard & Gauthier, 2012) και του θυμού (Brechet et al., 2009). Όσον αφορά το θέμα της σχεδίασης έχει βρεθεί ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο κυριολεκτικές στρατηγικές όταν σχεδιάζουν ανθρώπινες φιγούρες, ενώ όταν σχεδιάζουν άψυχα αντικείμενα, όπως ένα σπίτι ή ένα δέντρο, χρησιμοποιούν μεταφορικές στρατηγικές απεικόνισης (Brechet et al., 2009. Picard & Gauthier, 2012.)

1.3.1 Κυριολεκτικές στρατηγικές

Οι κυριολεκτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά ήδη από την ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών (Cox, 2005) αφορούν την έκφραση του συναισθήματος μέσω των αλλαγών των εκφράσεων του προσώπου της φιγούρας, όπως είναι η χρήση του χαμόγελου για το συναίσθημα της χαράς και η χρήση των δακρύων για το συναίσθημα της λύπης (Picard et al., 2007). Η αλλαγή των εκφράσεων του προσώπου είναι ο πιο συχνός τρόπος απεικόνισης των συναισθημάτων και στις μεθόδους που ζητούν από τα παιδιά να συμπληρώσουν

κάποιο σχέδιο (Cox, 2005) και στις μεθόδους που ζητούν την σχεδίαση ολόκληρης της φιγούρας (Brechet et al., 2009).

Στην έρευνα της η Sayil (1996) εστίασε στη χρήση των κυριολεκτικών στρατηγικών απεικόνισης των συναισθημάτων σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών ζητώντας τους να αναγνωρίσουν εικόνες με συναισθήματα και να συμπληρώσουν τις εκφράσεις του προσώπου σε φιγούρες στις οποίες έλειπαν τα χαρακτηριστικά του προσώπου προκειμένου να απεικονίσουν διαφορετικά συναισθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ακόμη και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορούσαν να αναγνωρίσουν επιτυχώς τα συναισθήματα, αλλά δεν μπορούσαν να διαφοροποιήσουν τις εκφράσεις του προσώπου ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα στο έργο της συμπλήρωσης εκφράσεων του προσώπου. Σε επόμενη αντίστοιχη έρευνα της Sayil (1998) όπου δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να σχεδιάσουν ελεύθερα τα συναισθήματα, το συναίσθημα της χαράς ήταν το πρώτο το οποίο σχεδίαζαν με τις σωστές εκφράσεις του προσώπου ανεξαρτήτως ηλικίας και ακολουθούσαν ο θυμός, η λύπη και η έκπληξη. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι τα παιδιά προτιμούσαν να απεικονίζουν τα συναισθήματα με τις εκφράσεις του προσώπου και συγκεκριμένα αλλάζοντας τη σχεδίαση του στόματος παρά αλλάζοντας το σχήμα των φρυδιών. Για τη σχεδίαση της χαράς και της λύπης τα παιδιά σχεδίαζαν τη γραμμή του στόματος προς τα πάνω και προς τα κάτω αντίστοιχα, για το συναίσθημα του θυμού τα μεγαλύτερα παιδιά σχεδίαζαν το στόμα ζικ ζακ και για το συναίσθημα του φόβου το στόμα ανοιχτό. Η Sayil (2001) μελετώντας ξανά τη χρήση των κυριολεκτικών στρατηγικών σε παιδιά ηλικίας 6, 8 και 10 ετών η σχεδίαση των φρυδιών έμοιαζε για τα συναισθήματα της χαράς και της έκπληξης, αλλά ήταν πιο εύστοχη για το συναίσθημα του θυμού και της λύπης. Τα παιδιά τεσσάρων ετών μπορούσαν να σχεδιάσουν τα φρύδια με τη σωστή κλίση για το κάθε συναίσθημα, αλλά αδυνατούσαν να τα σχεδιάσουν αντικρουστά. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν κατανοούν το σημαντικό ρόλο που παίζει η κατεύθυνση στη σχεδίαση των φρυδιών και ότι η αλλαγή της μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην απεικόνιση του συναισθήματος. Τα παιδιά ηλικίας 6 έως 8 ετών μπορούσαν να αλλάξουν το σχήμα του στόματος για να απεικονίσουν συγκεκριμένα συναισθήματα, χρησιμοποιούσαν γραμμές, αλλάζαν το σχήμα του στόματος αλλά όχι των φρυδιών.

Για τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας η κυριολεκτική απεικόνιση των συναισθημάτων αποτελεί εύκολο έργο, διότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει τη σχεδιαστική ικανότητα και μπορούν να σχεδιάσουν με επιτυχία τα χαρακτηριστικά των συναισθημάτων του προσώπου, όπως το στόμα και τα φρύδια. Παρ' όλα αυτά δεν χρησιμοποιούν όλα τα σύμβολα με τον κατάλληλο τρόπο για να απεικονίσουν ένα συγκεκριμένο συναίσθημα (Brechet et al., 2009. Cox, 2005. Jolley, 2010. Jolley, Fenn & Jones, 2004. Picard et al., 2007. Picard & Gauthier, 2012. Sayil, 2001). Η σωστή σχεδίαση του στόματος ανάλογα με το κάθε συναίσθημα μοιάζει να βελτιώνεται με την αύξηση της ηλικίας κάτι που δε συμβαίνει με τη σχεδίαση των φρυδιών. Τα φρύδια που «γέρνουν» απαιτούν πιο ανεπτυγμένες τεχνικές απεικόνισης, όπως τον επιδέξιο χειρισμό των γραμμών μεταξύ τους (Sayil, 2001).

Η αναγνώριση και η κατανόηση της κυριολεκτικής απεικόνισης του συναισθήματος θεωρούνται ότι συνιστούν δύο διαφορετικές διαδικασίες. Η κατανόηση του συναισθήματος απαιτεί από το παιδί να εξάγει μία ερμηνεία από τα λεκτικά σύμβολα (Sigel, 1978 οπ. αναφ. στο Sayil, 2001), ενώ η αναγνώριση μίας συναισθηματικής έκφρασης απαιτεί από το παιδί να αξιολογήσει και να απομνημονεύσει πληροφορίες. Τα παιδιά αξιολογούν και απομνημονεύουν πληροφορίες πρώτα από την περιοχή του στόματος και έπειτα από την περιοχή των φρυδιών (Cunnigham & Odom, 1986 οπ. αναφ. στο Sayil, 2001). Τέλος, τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματα με επιτυχία, αλλά αδυνατούν να κατανοήσουν κάποια σύμβολα και να τα εισάγουν στα σχέδιά τους (Sayil, 2001).

1.3.2 Στρατηγικές περιεχομένου

Στις περισσότερες έρευνες οι ερευνητές για να εξετάσουν αν το παιδί κάνει χρήση κάποιας εκφραστικής στρατηγικής ζητούν από τα παιδιά να σχεδιάσουν μία ανθρώπινη ή μη φιγούρα η οποία δεν εκφράζει κανένα συναίσθημα (ουδέτερο συναίσθημα) και η οποία αποτελεί το σχέδιο αναφοράς με το οποίο συγκρίνονται οι φιγούρες που εκφράζουν κάποιο συναίσθημα ώστε να διαπιστωθεί αν εισάγουν νέα στοιχεία στα σχέδιά τους (Burkitt et al. 2003b. Burkitt & Barrett, 2011. Jolley, 2010). Οι

στρατηγικές περιεχομένου αποτελούν μεταφορικές στρατηγικές απεικόνισης των συναισθημάτων και αφορούν στην προσθήκη επιπλέον στοιχείων στα σχέδια των παιδιών σε σύγκριση με το αρχικό σχέδιο (σχέδιο αναφοράς) στο οποίο δεν εκφράζεται κανένα συναίσθημα. Τα στοιχεία περιεχομένου που μπορεί να προσθέσει ένα παιδί στο σχέδιό του αποτελούν στοιχεία καιρού, όπως για παράδειγμα ο ήλιος για το συναίσθημα της χαράς, τα σύννεφα και η βροχή για το συναίσθημα της λύπης και αστραπές και κεραυνοί για το συναίσθημα του θυμού. Η προσθήκη αντικειμένων, όπως λουλούδια, ζώα, τρόφιμα ή καρδιές αποτελούν στοιχεία που τα παιδιά χρησιμοποιούν προκειμένου να σχεδιάσουν το συναίσθημα της χαράς. Από την άλλη αντικείμενα όπως σπασμένα κλαδιά δέντρου, προσθήκη κουφάλας στον κορμό του δέντρου ή πεσμένα φύλλα αποτελούν στοιχεία απεικόνισης της λύπης. Η αλλαγή της στάσης του σώματος της φιγούρας αποτελεί ακόμη ένα στοιχείο περιεχομένου το οποίο χρησιμοποιούν τα παιδιά για να απεικονίσουν τα συναισθήματα. Για παράδειγμα, τα χέρια προς τα πάνω χρησιμοποιούνται συνήθως για το συναίσθημα της χαράς, σε αντίθεση με τα σταυρωμένα χέρια ή τα χέρια κοντά στο σώμα που αποτελούν στοιχείο για την απεικόνιση της λύπης (Jolley, 2010. Misailidi & Bonoti, 2014).

1.3.3 Αφηρημένες στρατηγικές

Οι αφηρημένες στρατηγικές αποτελούν ένα είδος μεταφορικής στρατηγικής που χρησιμοποιούν τα παιδιά και αφορούν στην αύξηση ή τη μείωση του μεγέθους των φιγούρων (Burkitt & Barnett, 2006. Burkitt, et al. 2003b, 2004. Burkitt & Barrett, 2011. Jolley, 2010. Picard et al., 2007) και στην αύξηση ή μείωση των χρωμάτων του σχεδίου (Burkitt et al., 2003a, 2004, 2005. Burkitt & Sheppard, 2013. Jolley, 2010. Picard et al., 2007).

1.3.3.1 Μέγεθος φιγούρας

Σύμφωνα με τους Thomas και Tsalimi (1988) τα παιδιά αυξάνουν το μέγεθος των ελκυστικών φιγούρων στα σχέδιά τους και μειώνουν το μέγεθος των φιγούρων που τους φαίνονται δυσάρεστες ή απειλητικές. Στις περισσότερες έρευνες οι

φιγούρες που εκφράζουν κάποιο συναίσθημα συγκρίνονται με το σχέδιο αναφοράς στο οποίο δεν εκφράζεται κανένα συναίσθημα από το παιδί ώστε να διαπιστωθεί αν είναι μεγαλύτερες ή μικρότερες (Burkitt et al., 2003b. Burkitt & Barrett, 2011). Σύμφωνα με τους Picard et al. (2007) υπάρχει αύξηση της φιγούρας όταν αυτή ξεπερνά την αρχική φιγούρα (σχέδιο αναφοράς) το λιγότερο κατά το 1/6 και μείωση της φιγούρας όταν είναι μικρότερη από την αρχική φιγούρα (σχέδιο αναφοράς) κατά το 1/6 αντίστοιχα.

Τα παιδιά σχεδιάζουν τις θετικές φιγούρες ψηλότερες σε σύγκριση με τις αρνητικές φιγούρες και τις φιγούρες που δεν εκφράζουν κανένα συναίσθημα (Burkitt et al., 2003b. Burkitt & Barrett, 2011). Στην έρευνα των Burkitt et al. (2004) όπου τα παιδιά πέρα από έναν άνθρωπο κλήθηκαν να σχεδιάσουν και ένα δέντρο και έναν σκύλο βρέθηκε ότι τα παιδιά μείωναν το μέγεθος του δέντρου το οποίο είχε χαρακτηριστεί αρνητικά αλλά όχι το μέγεθος του ανθρώπου ή του σκύλου με τον αρνητικό χαρακτηρισμό. Τα σχέδια του ανθρώπου και του δέντρου ήταν μεγαλύτερα σε σύγκριση με τα σχέδια του σκύλου πιθανόν λόγω των μεγαλύτερων διαστάσεών τους και στην πραγματικότητα.

Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας σχεδιάζουν μεγαλύτερες και ψηλότερες φιγούρες και χρησιμοποιούν περισσότερες λεπτομέρειες στα σχέδιά τους. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας έχει βρεθεί ότι αυξάνουν το πλάτος των θετικών φιγούρων σε σύγκριση με τις αρνητικές, ενώ τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας σχεδιάζουν τις θετικές φιγούρες με μεγαλύτερο πλάτος τόσο σε σύγκριση με τις αρνητικές όσο και σε σύγκριση με τις φιγούρες που δεν εκφράζουν κανένα συναίσθημα. Όσο αφορά το φύλο τα αγόρια σχεδιάζουν μεγαλύτερες φιγούρες σε πλάτος αλλά όχι σε ύψος σε σύγκριση με τα κορίτσια (Burkitt et al., 2003b. Burkitt & Barrett, 2011).

Στην έρευνα του Jolley (1995) διαπίστωσε ότι τα παιδιά χαρακτήριζαν τις φιγούρες που ήταν πιο μικρές ως καλές, σε αντίθεση με τις μεγαλύτερες που τις χαρακτήριζαν ως δυσάρεστες. Βρέθηκε, λοιπόν, να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποιες φιγούρες θεωρούν τα ίδια τα παιδιά ως ευχάριστες ή δυσάρεστες και στον τρόπο με τον οποίο τις σχεδιάζουν (Burkitt et al., 2003b). Σε μία αντίστοιχη έρευνα οι Burkitt και Barnett (2006) ζητούσαν από τα παιδιά να σχεδιάσουν δίνοντας τους

σύντομες ή λεπτομερείς οδηγίες για τη σχεδίαση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά σχεδίαζαν με μεγαλύτερες διαστάσεις τις ευχάριστες φιγούρες και με μικρότερες διαστάσεις τις δυσάρεστες όταν οι οδηγίες που τους δίνονταν ήταν σύντομες. Τα παιδιά στα οποία δίνονταν πολλές και λεπτομερείς οδηγίες πριν από τη σχεδίαση δεν άλλαζαν το μέγεθος των φιγούρων που σχεδίαζαν. Μία πιθανή εξήγηση για αυτό είναι ότι οι πολλές και λεπτομερείς οδηγίες είναι πιθανόν να δυσκολεύουν το παιδί να φανταστεί τον εαυτό του ως πρωταγωνιστή της ιστορίας τη δεδομένη στιγμή.

Αντιφατικά είναι τα ευρήματα ως προς το συναίσθημα του παιδιού τη στιγμή της σχεδίασης και κατά πόσο αυτό μπορεί να επηρεάσει το μέγεθος των φιγούρων που σχεδιάζει. Στην έρευνα των Burkitt και Barnett (2006) βρέθηκε ότι μόνο το συναίσθημα της χαράς είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να σχεδιάζουν μεγαλύτερες φιγούρες, ενώ σε αντίστοιχη έρευνα των Misailidi και Bonoti (2014) ούτε το συναίσθημα της χαράς αλλά ούτε της λύπης βρέθηκε να επηρεάζουν το μέγεθος των φιγούρων που σχεδίαζαν τα παιδιά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν.

Ως πιθανός λόγος για τον οποίο τα παιδιά αυξάνουν το μέγεθος των ευχάριστων σε εκείνα φιγούρων και μειώνουν αντίστοιχα το μέγεθος των φιγούρων που τους φαίνονται απειλητικές είναι ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται σε ένα γενικότερο «κανόνα» μεγέθους απεικόνισης των φιγούρων σύμφωνα με τον οποίο οι ευχάριστες φιγούρες τείνουν γενικότερα να απεικονίζονται ως μεγαλύτερες, σε αντίθεση με τις δυσάρεστες οι οποίες τείνουν να απεικονίζονται με μικρότερο μέγεθος. Μία δεύτερη πιθανή ερμηνεία είναι ότι τα παιδιά μειώνουν το μέγεθος των φιγούρων που είναι δυσάρεστες για εκείνα στην προσπάθειά τους να μειώσουν την απειλή που αισθάνονται από εκείνη και να «αυξήσουν την απόσταση» μεταξύ τους (Burkitt et al., 2003b. Burkitt & Barrett, 2011).

Σύμφωνα με τους Burkitt et al. (2004) οι παραπάνω έρευνες που διερεύνησαν την αλλαγή του μεγέθους των φιγούρων στα σχέδια των παιδιών χρησιμοποίησαν συγκεκριμένες πειραματικές συνθήκες χωρίς να αφήσουν τα παιδιά να σχεδιάσουν ελεύθερα. Αυτό πιθανόν να αποτελεί ένα μειονέκτημα ως προς τη δυνατότητα

γενίκευσης των αποτελεσμάτων και σε συνθήκες όπου τα μοντέλα σχεδίασης είναι πραγματικά και όχι κατάλληλα διαμορφωμένα για ένα πείραμα.

1.3.3.2 Χρώμα

Το χρώμα αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά που θεωρείται ότι αντανακλά τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων στα σχέδια των παιδιών, καθώς έχει βρεθεί ότι τα παιδιά επιλέγουν διαφορετικά χρώματα για να σχεδιάσουν τις θετικά χαρακτηρισμένες φιγούρες και διαφορετικά για να σχεδιάσουν τις αρνητικά χαρακτηρισμένες φιγούρες. Οι ερευνητές προκειμένου να μελετήσουν τη χρήση των χρωμάτων στα σχέδια των παιδιών συγκρίνουν τα χρώματα που χρησιμοποίησε το παιδί στο πρώτο σχέδιο (σχέδιο αναφοράς) με τα χρώματα που χρησιμοποίησε για τη σχεδίαση κάθε συναισθήματος. Σύμφωνα με τους Picard et al. (2007) έχουμε αύξηση των χρωμάτων εάν το παιδί χρησιμοποιεί τουλάχιστον τρία χρώματα παραπάνω από το αρχικό σχέδιο και μείωση όταν χρησιμοποιεί τουλάχιστον τρία χρώματα λιγότερα ή μόνο μαύρο ή κανένα χρώμα.

Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα χρώματα που τους αρέσουν περισσότερο για να σχεδιάσουν τις φιγούρες που χαρακτηρίζονται ως «καλές» και χρώματα που δε τους αρέσουν τόσο για να σχεδιάσουν φιγούρες που χαρακτηρίζονται ως «δυσάρεστες» (Burkitt et al., 2003a). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά επιλέγουν τα βασικά χρώματα -που είναι τα χρώματα της αρεσκείας τους- για να σχεδιάσουν τις φιγούρες με τα θετικά χαρακτηριστικά, τα δευτερεύοντα χρώματα - που είναι συνήθως χρώματα δεύτερα στις επιλογές τους μετά τα χρώματα της αρεσκείας τους - για να σχεδιάσουν τις φιγούρες που δεν εκφράζουν κανένα συναίσθημα και δεν έχουν ούτε θετικά ούτε αρνητικά χαρακτηριστικά και τέλος, κανένα χρώμα ή το μαύρο - που αποτελεί το τελευταίο στις επιλογές τους - για τις φιγούρες με τα αρνητικά χαρακτηριστικά (Burkitt et al., 2004).

Οι Burkitt και Sheppard (2013) μελέτησαν τα χρώματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να σχεδιάσουν τα ανάμεικτα συναισθήματα ζητώντας τους να σχεδιάσουν πρώτα τον εαυτό τους κι έπειτα κάποιον άλλον. Βρήκαν ότι ένα χρώμα μπορεί να εκφράζει παραπάνω από ένα συναίσθημα για το παιδί. Συγκεκριμένα, τα

παιδιά χρησιμοποιούσαν το κίτρινο για τα θετικά συναισθήματα, σε αντίθεση με το μαύρο και το καφέ που χρησιμοποιούνταν για την απεικόνιση των αρνητικών συναισθημάτων. Επίσης, όσον αφορά τα χρώματα που επέλεξαν για να σχεδιάσουν τον εαυτό τους και τα χρώματα που επέλεξαν για να σχεδιάσουν τους άλλους χρησιμοποιούσαν το κόκκινο και το μπλε για να σχεδιάσουν τα ανάμεικτα συναισθήματα για τον εαυτό τους και μόνο κόκκινο για να απεικονίσουν τα ανάμεικτα συναισθήματα για τους άλλους. Αξίζει να σημειωθεί ότι το κόκκινο σαν χρώμα συνδέεται περισσότερο με τις διαπροσωπικές σχέσεις σε σύγκριση με το μπλε, ενώ το κόκκινο συνδέεται με τη δύναμη, την αυτοπεποίθηση και τη λύπη (Burkitt, 2008 οπ. αναφ. στο Burkitt & Sheppard, 2013). Το γεγονός ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν μόνο το κόκκινο για να εκφράσουν τα ανάμεικτα συναισθήματα για τους άλλους παρά για τον εαυτό τους ενδεχομένως να αντανακλά μία προσπάθεια των παιδιών μέσω του σχεδίου τους είτε να εκφράσουν την επιθυμία τους να αποφύγουν το συγκεκριμένο πρόσωπο - που το σχεδιάζουν να βιώνει ανάμεικτα συναισθήματα - είτε να προειδοποιήσουν τον παρατηρητή του σχεδίου ότι χρειάζεται να προσέχει το συγκεκριμένο πρόσωπο. Τέλος, όσον αφορά τα υπόλοιπα χρώματα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν το κίτρινο και το μαύρο για να απεικονίσουν τη χαρά και τη λύπη μαζί, ενώ το κόκκινο και το μπλε για πιο σύνθετα ανάμεικτα συναισθήματα.

Οι Burkitt et al. (2005) μελέτησαν διεξοδικά τη χρήση και την επιλογή των χρωμάτων στα σχέδια των παιδιών τονίζοντας τη σημασία που μπορεί να έχουν τα κοινωνικά πρότυπα και οι κοινωνικές κατασκευές ως προς το πώς αντιλαμβάνεται το παιδί τη χρήση ενός χρώματος σε σχέση με ένα συναίσθημα και βρήκαν ότι τα παιδιά επέλεξαν διαφορετικά χρώματα ανάλογα με το επίπεδο και το είδος της εκπαίδευσης που λαμβάναν. Με άλλα λόγια, τα παιδιά βρέθηκε ότι για να απεικονίσουν θετικές φιγούρες επιλέγουν χρώματα τα οποία είναι χαρακτηρισμένα από την κοινωνία στην οποία ζουν ως «θετικά» ή «καλά» χρώματα, ενώ για να σχεδιάσουν δυσάρεστες φιγούρες επιλέγουν χρώματα τα οποία δεν χαρακτηρίζονται ως «καλά» χρώματα.

Οι Burkitt et al. (2004) υποστηρίζουν ότι αυτό που παρατηρείται κατά την αλλαγή του μεγέθους των φιγούρων, παρουσιάζεται και στην επιλογή των

χρωμάτων, καθώς τα παιδιά επιλέγουν τα χρώματα της αρεσκείας τους για να σχεδιάσουν τις θετικές φιγούρες ανταποκρινόμενα σε ένα γενικότερο «κανόνα» σχεδίασης των θετικών φιγούρων με επιθυμητά χρώματα. Παρ' όλα αυτά, το ενδεχόμενο να χρησιμοποιούν τα χρώματα που δεν τους αρέσουν για να σχεδιάσουν τις φιγούρες με τα αρνητικά χαρακτηριστικά φαίνεται να μη συνάδει με το ενδεχόμενο να θέλουν να μειώσουν την απειλή που αισθάνονται, όπως υποστηρίχθηκε για τη μείωση του μεγέθους των αρνητικών φιγούρων. Σε μία τέτοια περίπτωση τα παιδιά θα έπρεπε να επιλέγουν τα χρώματα που τους αρέσουν περισσότερο στην προσπάθειά τους να μειώσουν την απειλή που αισθάνονται για τη φιγούρα με τα αρνητικά χαρακτηριστικά. Μία πιθανή εξήγηση είναι ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τα χρώματα που δεν τους αρέσουν για τις αρνητικές φιγούρες στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν τη δυσαρέσκειά τους για τη συγκεκριμένη φιγούρα και όχι στα πλαίσια ενός αμυντικού μηχανισμού.

1.4 Ανάπτυξη των εκφραστικών στρατηγικών

Σύμφωνα με τον Jolley (2010) η αύξηση της ευαισθησίας του παιδιού στις συναισθηματικές καταστάσεις που είναι αποτέλεσμα της κατανόησης των συναισθημάτων και η ανάπτυξη της ικανότητας του να διακρίνει την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων παίζει σημαντικό ρόλο στην ποιότητα των εκφραστικών σχεδίων. Η ικανότητα των παιδιών να κάνουν χρήση εκφραστικών στρατηγικών είναι μία πολύπλοκη διαδικασία η οποία βελτιώνεται στην πορεία της ανάπτυξης τους. Τα παιδιά ήδη από την ηλικία των επτά ετών μπορούν να σχεδιάσουν με επιτυχία διάφορα συναισθήματα χρησιμοποιώντας εκφραστικές στρατηγικές και μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξης του δέκα τοις εκατό δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί στο έργο αυτό (Picard & Gauthier, 2012). Ξεκινούν με τη χρήση απλών στρατηγικών που είναι οι κυριολεκτικές και στη συνέχεια κάνουν χρήση πιο σύνθετων στρατηγικών, όπως είναι οι μεταφορικές ή ο συνδυασμός κυριολεκτικών και μεταφορικών στρατηγικών. Η χρήση της κυριολεκτικής απεικόνισης είναι πιο συχνή μέχρι την ηλικία των 8 ετών και στη συνέχεια αντικαθίσταται από μεταφορικές απεικονίσεις κυρίως περιεχομένου. Τα παιδιά στην πορεία της ανάπτυξής τους χρησιμοποιούν όλο και μεγαλύτερο αριθμό και

μεγαλύτερη ποικιλία στοιχείων στα σχέδιά τους για να απεικονίσουν τα συναισθήματα (Bonoti & Misailidi, 2006. Brechet et al., 2009. Jolley et al., 2004. Picard et al., 2007).

Για να απεικονίσουν τα συναισθήματα σε μία ανθρώπινη φιγούρα επιλέγουν είτε κυριολεκτικές στρατηγικές, όπως να αλλάξουν τις εκφράσεις του προσώπου της φιγούρας, είτε μεταφορικές στρατηγικές περιεχομένου αλλάζοντας τη στάση του σώματος της φιγούρας ή προσθέτοντας επιπλέον στοιχεία στο σχέδιό τους τα οποία βοηθούν στην έκφραση του συναισθήματος. Συγκεκριμένα, από την ηλικία των τεσσάρων έως και οκτώ ετών τα παιδιά αλλάζουν στοιχεία στις εκφράσεις του προσώπου της φιγούρας (Cox, 2005. Sayil, 2001), ενώ από την ηλικία των οκτώ ετών και μετά ξεκινούν να αλλάζουν και τη στάση του σώματος των φιγούρων (Brechet et al., 2009. Picard et al., 2007). Από την ηλικία των 8 έως και 14 ετών τα παιδιά ξεκινούν να εισάγουν και επιπλέον αντικείμενα στα σχέδιά τους (Jolley, 2010).

Ο συνδυασμός κυριολεκτικών και μεταφορικών στρατηγικών ξεκινάει κατά την παιδική ηλικία και χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο κατά τη διάρκεια της εφηβείας όπου πλέον κάνουν χρήση πιο εξελιγμένων τεχνικών μεταφορικής έκφρασης (Brechet et al., 2009). Στην έρευνα των Jolley et al. (2004) βρέθηκε ότι η χρήση εκφραστικών στρατηγικών περιεχομένου αυξάνεται με την ηλικία καθώς αυξάνεται και το «σχεδιαστικό ρεπερτόριο» των παιδιών. Η ανάπτυξη των εκφραστικών σχεδίων των παιδιών από την ηλικία των 4 έως 12 ετών οφείλεται στην αυξημένη χρήση στρατηγικών περιεχομένου, καθώς η χρήση αφηρημένων στρατηγικών αναπτύσσεται αργότερα. Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες στη μελέτη των Misailidi και Bonoti (2014) βρέθηκε ότι η ηλικία των παιδιών δεν επηρέαζε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν, καθώς τα παιδιά ήδη από την ηλικία των πέντε ετών και έπειτα χρησιμοποιούσαν τόσο τις κυριολεκτικές όσο και τις μεταφορικές στρατηγικές.

1.4.1 Εκφραστικές στρατηγικές ανά συναίσθημα

Όσον αφορά στη χρήση των εκφραστικών στρατηγικών για συγκεκριμένα συναισθήματα στην πορεία της ανάπτυξης των παιδιών, τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν εκφράσεις του προσώπου για να απεικονίσουν τη χαρά και τη λύπη σε αντίθεση με το φόβο, το θυμό και την έκπληξη όπου η χρήση των εκφράσεων του προσώπου γίνεται με λιγότερη επιτυχία. Το χαμόγελο αποτελεί ένα στοιχείο που εμφανίζεται συχνά στα σχέδια για την απεικόνιση της χαράς και είναι κατανοητό από όλους (Cox, 2005. Jolley, 2010) καθώς αποτελεί μία μορφή έκφρασης της χαράς που γίνεται κατανοητή ευρέως (Harris, 1987, 1993, 2008). Για την απεικόνιση του θυμού και του φόβου κάνουν χρήση μεταφορικών στρατηγικών περιεχομένου (Brechet et al., 2009. Picard et al., 2007), ενώ από την ηλικία των οκτώ ετών και μετά ξεκινούν να χρησιμοποιούν στοιχεία περιεχομένου στα σχέδιά τους και για την απεικόνιση της χαράς και της λύπης (Brechet et al., 2009).

Σε αντίθεση με το συναίσθημα της χαράς και της λύπης για την σχεδίαση των οποίων τα παιδιά χρησιμοποιούν τις εκφράσεις του προσώπου (Cox, 2005. Sayil, 2001), για τη σχεδίαση κοινωνικών συναισθημάτων όπως η ζήλεια και η ντροπή τα οποία ξεκινούν να αναγνωρίζουν από την ηλικία των τεσσάρων έως και επτά ετών (Russell & Paris, 1994), τα παιδιά επιλέγουν στοιχεία περιεχομένου (Bonoti & Misailidi, 2015. Brechet et al., 2009) Η ύπαρξη κατά κύριο λόγο στοιχείων περιεχομένου για την απεικόνιση των κοινωνικών συναισθημάτων ενδεχομένως να αποτελεί μία προσπάθεια των παιδιών να κάνουν το περιεχόμενο των σχεδίων τους πιο εύκολα κατανοητό στους «αναγνώστες» των σχεδίων τους (Bonoti & Misailidi, 2015).

Τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερα εκφραστικά στοιχεία στα σχέδιά τους για τη σχεδίαση της χαράς και ακολουθούν ο φόβος και η λύπη (Bonoti & Misailidi, 2006, 2015. Cox, 2005. Jolley et al., 2004) και έπειτα τα κοινωνικά συναισθήματα όπως η ντροπή και η ζήλεια (Bonoti & Misailidi, 2015). Συγκεκριμένα, το συναίσθημα της ζήλειας δεν συνδέεται με κάποια πρωτότυπη έκφραση στο πρόσωπο ή με κάποια συγκεκριμένη στάση του σώματος. Κάποιοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η ζήλεια είναι μία μίξη από συναισθήματα όπως ο θυμός, η λύπη ή ο φόβος (Charlesworth & Kreutzer, 1973. Hupka, 1981. Sharpsteen,

1991 οπ. αναφ. στο Bonoti & Misailidi, 2015). Στην έρευνα των Bonoti και Misailidi (2015) η οποία είχε ως στόχο να διερευνήσει την έκφραση των κοινωνικών συναισθημάτων στα σχέδια των παιδιών βρέθηκε ότι τα παιδιά για τη σχεδίαση του συναισθήματος της ζήλειας δεν χρησιμοποιούσαν εκφράσεις θυμού, λύπης ή φόβου αλλά χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένα στοιχεία στα σχέδιά τους μόνο για το συγκεκριμένο συναίσθημα.

1.5 Συναίσθημα και ακροατήριο

Τα συναισθήματα αποτελούν προϊόντα και μέρος των κοινωνικών σχέσεων. Το συναίσθημα που θα βιώσει ένα άτομο έχει άμεση σχέση με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και τις συνθήκες που το περιβάλλουν. Κατά αυτόν τον τρόπο αποτελεί ένα είδος «στάσης» που κρατάει ένα άτομο απέναντι σε μία κατάσταση καθώς αξιολογεί ένα γεγονός και τείνει προς μία σειρά συγκεκριμένων αντιδράσεων (Cole et al., 2004. Denham, 2007). Ο τρόπος που το παιδί επικοινωνεί με τους άλλους έχει άμεση σχέση με το πώς θεωρεί ότι το αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Για τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας η εικόνα που έχουν οι άλλοι για εκείνα αποτελεί προεξέχον θέμα (Parker & Gottman, 1989 οπ. αναφ. στο Burkitt & Watling, 2013). Έτσι και στην επικοινωνία τους με τους άλλους ξεκινούν να λαμβάνουν υπόψη τους το πώς θα τα δουν οι άλλοι και επιδιώκουν να σχηματίσουν μία θετική εικόνα εαυτού μέσω της ανατροφοδότησης που παίρνουν από τους γύρω τους (Watling & Banerjee, 2007).

Η συναισθηματική ανάπτυξη εξελίσσεται παράλληλα με την κοινωνική ανάπτυξη, καθώς τα παιδιά καλούνται να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους μέσα στην κοινωνία στην οποία ζουν. Η έκφραση των συναισθημάτων με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Η κοινωνικοποίηση τους η οποία είναι προσανατολισμένη στο πλαίσιο της κουλτούρας στην οποία ζουν έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μαθαίνουν αλλά και να εκτίθενται σε κατάλληλους ως προς την κουλτούρα του τρόπους αντίδρασης. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν αρχικά μέσω της συναναστροφής τους με τους ενήλικες γονείς τους κι έπειτα στην πορεία της ανάπτυξής τους με τους

συνομηλικούς τους ότι κάποιες συμπεριφορές που είναι κατάλληλες σε ένα πλαίσιο μπορεί να μην είναι κατάλληλες σε ένα άλλο (Denham, 2007. Harris, 1989, 1993, 2008. Morris et al., 2007. Parrott, 2001. Russell & Parris, 1994).

Ο τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως η ιδιοσυγκρασία του παιδιού, η νευροφυσιολογική και γνωστική ανάπτυξη του (Denham, 1998, 2007). Οι γονείς μαθαίνουν στα παιδιά πώς να αξιολογούν τα γεγονότα, πώς να κατονομάζουν αυτά που αισθάνονται και ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες της έκφρασης των συναισθημάτων. Έτσι, το οικογενειακό πλαίσιο επηρεάζει την ανάπτυξη της συναισθηματικής έκφρασης με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Πρώτον, μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των ίδιων των γονέων. Οι συμπεριφορές που υιοθετούν οι γονείς και ο τρόπος που εκφράζονται αποτελεί μοντέλο μίμησης προς τα παιδιά τα οποία παρατηρούν τη συμπεριφορά τους. Δεύτερον, μέσω των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι ίδιοι στην ανατροφή των παιδιών τους. Ο τρόπος που οι γονείς αντιδρούν όταν τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους επηρεάζει την ανάπτυξη της έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών. Τέλος, το κλίμα που επικρατεί μέσα στην ίδια την οικογένεια, οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και ο τρόπος που εκφράζονται και επικοινωνούν τα μέλη μεταξύ τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών προς τους άλλους (Denham, 2007. Morris et al., 2007).

Τα παιδιά κατά την διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας καλούνται να διαχειριστούν μια σειρά από κοινωνικές καταστάσεις, όπως να μπουν σε μία νέα ομάδα συνομηλικών και να ρυθμίσουν τότε και πώς θα εκφράσουν αυτά τα οποία αισθάνονται και με ποιον θα τα μοιραστούν. Η διαπροσωπική διάσταση του συναισθήματος παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην έκφραση όσο και στην ερμηνεία του. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις καθοδηγούνται και καθορίζονται πολλές φορές από τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα σε αυτές. Ο τρόπος που θα αντιδράσει ένα παιδί σε μία κοινωνική κατάσταση, όπως το να μπει σε μία νέα παρέα συνομηλικών, εξαρτάται από την αντίδραση που θα έχουν οι συνομήλικοί απέναντι του. Ταυτόχρονα, τα συναισθήματα που βιώνει ένα παιδί

στη διαπροσωπική σχέση του με κάποιον συνομήλικό του μπορεί να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά του ίδιου του παιδιού προς εκείνον (Denham, 2007).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου όπου οι σχέσεις με τα άλλα παιδιά διευρύνονται, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά εκδηλώνουν με διαφορετικό τρόπο τα συναισθήματά τους ανάλογα με τη σχέση που έχουν με τον κάθε συνομήλικο. Συγκεκριμένα, όταν πρόκειται για τον καλύτερό τους φίλο τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ενώ όταν πρόκειται για κάποιον από τους συμμαθητές τους έχουν την τάση να τα κρύβουν. Τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο εύκολα στον καλύτερό τους φίλο επειδή νιώθουν πιο σίγουροι ότι εκείνος θα αποδεχτεί το συναίσθημά τους, σε αντίθεση με έναν από τους πολλούς συμμαθητές ο οποίος δεν γνωρίζουν αν θα αποδεχτεί ή όχι το συναίσθημά τους (Harter, 1990 οπ. αναφ. στο Zeman & Garber, 1996). Στις έρευνες της Saarni (1988, 1989 οπ. αναφ. στο Denham, 2007) βρέθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 10 έως 13 ετών και ειδικότερα τα κορίτσια προτιμούσαν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους στους συνομηλικούς τους παρά σε ενήλικες, σε αντίθεση με τα παιδιά ηλικίας επτά ετών που προτιμούσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε ενήλικες οι οποίοι δεν ήταν οι γονείς τους παρά σε συνομηλικούς τους. Τα παιδιά ανέφεραν ότι θα εκδήλωναν το άγχος τους σε κάποιον από τους συνομηλικούς τους μόνο σε περίπτωση που ήταν σε τόσο μεγάλη ένταση που δεν μπορούσαν να το ελέγξουν ή σε περίπτωση που αφορούσε κάτι ορατό, όπως για παράδειγμα αν αιμορραγούσαν. Έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά έχουν την τάση να ελέγχουν την έκφραση των συναισθημάτων τους στους συνομηλικούς τους εξαιτίας του φόβου ότι θα απορριφθούν (Zeman & Garber, 1996), καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι οι συχνές εκρήξεις θυμού (Volling, MacKinnon-Lewis, Rabiner & Baradan, 1993 οπ. αναφ. στο Denham, 2007) και η εκδήλωση της ζήλειας (Tassi & Schneider, 1997 οπ. αναφ. στο Denham, 2007) συνδέονται και με την απόρριψη από τους συμμαθητές.

Οι Zeman και Garder (1996) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά ελέγχουν την έκφραση των συναισθημάτων απέναντι τους συνομηλικούς περισσότερο σε σύγκριση με τους γονείς ή όταν είναι μόνα τους επειδή θεωρούν ότι οι γονείς τους θα αποδεχτούν το συναίσθημά τους, σε αντίθεση με τους συνομηλικούς τους όπου

η έκφραση κάποιου αρνητικού συναισθήματος μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Στην έρευνα τους βρήκαν ότι τα παιδιά ρύθμιζαν με μεγαλύτερη ευκολία την έκφραση του θυμού και της λύπης παρουσία κάποιου συνομηλίκου τους παρά όταν ήταν μόνα τους ή με έναν από τους δύο γονείς τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά δεν εκδήλωναν το αρνητικό συναίσθημά τους προκειμένου να αποφύγουν τις πιθανές αρνητικές συνέπειες που θα είχε αυτή η εκδήλωση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις ή για να μην πληγώσουν τους άλλους.

Η σχέση και η οικειότητα που έχει το παιδί με το πρόσωπο στο οποίο θα εκφράσει το συναίσθημά του, βρέθηκε ότι αποτελεί βασικό παράγοντα στον τρόπο με τον οποίο το παιδί θα εκδηλώσει το συναίσθημά του (Zeman & Garber, 1996). Εκτός από τη σχέση του παιδιού με το πρόσωπο, ο χώρος στον οποίο βρίσκεται ο αποδέκτης του συναισθήματος και η θέση που έχει εκεί, καθώς επίσης και αν το πρόσωπο αυτό εκτός από αποδέκτης του συναισθήματος είναι και αυτός που προκάλεσε το συναίσθημα στο παιδί αποτελούν επιπλέον σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν το αν το παιδί θα εκφράσει το συναίσθημα του και με ποιον τρόπο (Underwood et al., 1992 οπ. αναφ. στο Zeman & Garber, 1996). Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να εκφράσουν τη λύπη και το θυμό τους σε πρόσωπα τα οποία έχουν κάποιο κύρος όπως ο δάσκαλος ή ο γονέας από το φόβο των συνεπειών (Underwood et al., 1992, οπ. αναφ. στο Zeman & Garber, 1996). Στην έρευνα των Zeman και Garber (1996) βρέθηκε ότι τα παιδιά επέλεγαν να εκφράσουν τα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης με βάση τις προσδοκίες για υποστήριξη από τα πρόσωπα αυτά κάτι που θα μπορούσαν να λάβουν από μία οικεία ενήλικη φιγούρα, όπως ο γονέας και όχι από κάποιον συνομηλίκό τους. Συνεπώς, η απόφαση των παιδιών να ρυθμίζουν τα αρνητικά συναισθήματά τους παρουσία άλλων επηρεάζεται και από τις προσδοκίες υποστήριξης που έχουν τα παιδιά από τα πρόσωπα αυτά.

1.6 Επικοινωνιακές διαστάσεις του παιδικού σχεδίου

Το σχέδιο αποτελεί ένα εργαλείο έκφρασης του εσωτερικού κόσμου των παιδιών, όπου – όπως αναφέρθηκε παραπάνω - με τη χρήση κυριολεκτικών και

μεταφορικών εκφραστικών στρατηγικών επικοινωνούν στους γύρω τους σκέψεις, συναισθήματα και ιδέες (Brechet et al., 2014. Burkitt et al., 2011. Jolley, 2010). Τα σχέδια των παιδιών αποτελούν ένα μέσο επικοινωνίας, καθώς έχει βρεθεί ότι τα παιδιά πολλές φορές χρησιμοποιούν τα σχέδιά τους με σκοπό να επικοινωνήσουν στους άλλους σκέψεις και συναισθήματα (Lights & Simmons, 1983 οπ. αναφ. στο Burkitt et al., 2011) και διάφορα στοιχεία στα σχέδιά τους δείχνουν πως μπορεί να αισθάνεται το παιδί μία δεδομένη στιγμή (Burkitt & Barnett, 2006. Burkitt et al., 2003a, 2003b). Στη λεκτική επικοινωνία τα παιδιά κρίνουν κάποιες εκφράσεις ως πιο κατάλληλες για κάποια ακροατήρια και ως μη κατάλληλες για άλλα. Έτσι, ένα παιδί θα λάβει υπόψη του αν ο αποδεκτής του μηνύματος του είναι κάποιος συνομήλικός του ή κάποιος ενήλικας, ώστε να προσαρμόσει κατάλληλα αυτό το οποίο θέλει να εκφράσει (Watling & Banerjee, 2007). Αντίστοιχα, καθώς τα σχέδια αποτελούν μία μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας η οποία περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού που σχεδιάζει και του αποδέκτη του σχεδίου (Freeman, 1995 οπ. αναφ. στο Burkitt & Watling, 2013) τα παιδιά τροποποιούν μία σειρά από κυριολεκτικά και μεταφορικά στοιχεία στα σχέδιά τους με σκοπό να απεικονίσουν βασικά και πιο πολύπλοκα συναισθήματα (Cox, 2005. Jolley, 2010. Picard et al., 2007).

1.6.1 Σχέδιο και ακροατήριο

Πολλές έρευνες που εξέτασαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν τα συναισθήματα στα σχέδιά τους έδειξαν ότι τα παιδιά διαφοροποιούν στοιχεία στα σχέδιά τους εξαιτίας μιας σειράς παραγόντων μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται το συναίσθημα που τους ζητούν να σχεδιάσουν και η ηλικία τους (Brechet et al., 2009. Brechet & Jolley, 2014. Burkitt & Barnett, 2006. Burkitt et al., 2003a, 2003b, 2004. Cox, 2005. Jolley, 2010. Misailidi & Bonoti, 2014. Picard et al., 2007. Picard & Gauthier, 2012. Sayil, 2001). Παρ' όλα αυτά, λίγες είναι εκείνες οι οποίες έχουν διερευνήσει το βαθμό στον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές για να σχεδιάσουν συναισθήματα ανάλογα με το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το σχέδιό τους.

Συγκεκριμένα, οι Burkitt et al. (2011) ήταν οι πρώτοι που εστίασαν την προσοχή τους στο πρόσωπο για το οποίο σχεδιάζει ένα παιδί και συγκεκριμένα αν πρόκειται για κάποιον ενήλικα ή για κάποιο παιδί. Στην έρευνα τους συμμετείχαν συνολικά 76 παιδιά ηλικίας έξι ετών τα οποία χωρίστηκαν σε τρεις διαφορετικές ομάδες, σε καθεμία από τις οποίες δίνονταν μία διαφορετική οδηγία για το πρόσωπο το οποίο θα έβλεπε το σχέδιό του. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι πληροφορίες για το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το σχέδιο μπορούν να επηρεάσουν τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για απεικονίσουν το συναίσθημα στα σχέδιά τους. Όλα τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο με τρία διαφορετικά συναισθήματα (ένα ουδέτερο συναίσθημα - σχέδιο αναφοράς, το συναίσθημα της χαράς και το συναίσθημα της λύπης) σε τρεις διαφορετικές συνθήκες (κανένα ακροατήριο, συνομήλικο ακροατήριο, ενήλικο ακροατήριο). Στην ομάδα των παιδιών που δε είχε κανένα ακροατήριο η οποία ήταν και η ομάδα ελέγχου δεν δόθηκε καμία οδηγία ως προς το ποιος θα έβλεπε το σχέδιό τους. Στην ομάδα με το συνομήλικο ακροατήριο τα παιδιά λάμβαναν την οδηγία ότι κάποιος συνομήλικός τους θα δει το σχέδιό τους. Αντίστοιχα τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα με το ενήλικο ακροατήριο λάμβαναν την οδηγία ότι τα σχέδιά τους θα δει κάποιος ενήλικας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Burkitt et al., 2011) έδειξαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν εκφραστικές στρατηγικές για να απεικονίσουν τόσο το συναίσθημα της χαράς όσο και της λύπης. Για το συναίσθημα της χαράς επέλεξαν θέματα όπως το χαμόγελο ή το να δίνει κάποιος λουλούδια ή κάποιο δώρο, στοιχεία που έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες ότι χρησιμοποιούν τα παιδιά για την απεικόνιση των θετικών συναισθημάτων (Brechet et al., 2009. Burkitt et al., 2004. Burkitt & Barrett, 2010. Jolley, 2010. Picard et al., 2007). Για το συναίσθημα της λύπης τα παιδιά σχεδίαζαν το πρόσωπο συνοφρυωμένο (Picard et al., 2007) ή δάκρυα (Brechet et al., 2009. Burkitt & Barrett, 2010. Jolley, 2010). Η διαφορά με τις προηγούμενες έρευνες είναι ότι στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι η ύπαρξη κάποιου ακροατηρίου συνδεόταν με την παρουσία συγκεκριμένων εκφραστικών στρατηγικών στις ζωγραφιές των παιδιών για την απεικόνιση τόσο του θετικού όσο και του αρνητικού συναισθήματος.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν μία σειρά από εκφραστικές στρατηγικές για να απεικονίσουν το θετικό (χαρά) και το αρνητικό συναίσθημα (λύπη) τα οποία είχαν άμεση σχέση με την ύπαρξη και το είδος του ακροατηρίου. Για το συναίσθημα της χαράς το χαμόγελο υπήρχε σε όλα τα σχέδια ανεξαρτήτως ακροατηρίου, αλλά στοιχεία όπως η κίνηση των χεριών ή το να «δίνει κάποιος λουλούδια» αποτελούσαν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές που τα παιδιά σχεδίαζαν για συγκεκριμένο ακροατήριο παρά για κανένα ακροατήριο. Το θετικό κοινωνικό χαρακτηριστικό του να «δίνεις λουλούδια» ήταν πιο πιθανό να εμφανιστεί στα σχέδια για το ενήλικο ακροατήριο παρά για κανένα ακροατήριο (ομάδα ελέγχου), καθώς αποτελεί μία θετική κοινωνική συμπεριφορά που τα παιδιά παρατηρούν ή βιώνουν στη σχέση τους με ενήλικες. Τα παιδιά, λοιπόν, χρησιμοποιούσαν στοιχεία που συνδέονταν με αντίστοιχες εμπειρίες που έχουν στην καθημερινότητα τους με ενήλικες. Σχεδίαζαν το να «δίνει κάποιος λουλούδια» για το συναίσθημα της χαράς και όχι για το συναίσθημα της λύπης το οποίο μπορεί να εμφανίζεται εξίσου σε κοινωνικές περιστάσεις, όπως οι κηδείες. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία δεν είναι παρόντα σε τέτοια γεγονότα.

Για το συναίσθημα της λύπης τα παιδιά σχεδίαζαν τους αντίχειρες προς τα κάτω για το ενήλικο ακροατήριο και χτύπημα των ποδιών για το συνομήλικο ακροατήριό τους. Οι Burkitt et al. (2011) υπέθεσαν ότι τα παιδιά τροποποιούν τις πληροφορίες ανάλογα με το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το σχέδιό τους διότι αντιλαμβάνονται ότι οι συνομήλικοί τους και οι ενήλικες θα κρίνουν με διαφορετικό τρόπο την κάθε συμπεριφορά. Για τους γονείς οι αντίχειρες προς τα κάτω αποτελούν μία πιο κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, ενώ για τους συνομηλίκους μία αντίστοιχη συμπεριφορά για την εκδήλωση ενός αρνητικού συναισθήματος, όπως η λύπη, είναι το χτύπημα των ποδιών προς τα κάτω.

Σε μία αντίστοιχη έρευνα των Burkitt και Watling (2013) στόχος ήταν να διερευνηθεί όχι μόνο η ύπαρξη του ακροατηρίου και κατά πόσο αυτό μπορεί να επηρεάζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν τα συναισθήματα στα σχέδιά τους, αλλά πιο συγκεκριμένα η επίδραση της ηλικίας του ακροατηρίου και το πόσο οικείο είναι για το παιδί. Στη έρευνα συμμετείχαν

συνολικά 200 παιδιά ηλικίας έξι έως 10 ετών τα οποία χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες ανάλογα με τις οδηγίες που θα λάμβαναν για το ακροατήριο. Η μία ήταν η ομάδα ελέγχου (κανένα ακροατήριο) και οι υπόλοιπες τέσσερις ομάδες χωρίζονταν με βάση αν το ακροατήριο ήταν κάποιος συνομήλικος που γνώριζε το παιδί ή κάποιος συνομήλικος που δεν γνώριζε το παιδί και αντίστοιχα κάποιος ενήλικας που γνώριζε και κάποιος που δεν γνώριζε το παιδί. Από τα παιδιά ζητήθηκε να σχεδιάσουν τον εαυτό τους όταν δεν αισθάνεται κανένα συναίσθημα (ουδέτερο συναίσθημα-σχέδιο αναφοράς), όταν αισθάνεται χαρά και όταν αισθάνεται λύπη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Burkitt & Watling, 2013) έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 8 έως 10 ετών εισήγαγαν στοιχεία στα σχέδιά τους ανάλογα με το ακροατήριο στο οποίο απευθυνόταν το σχέδιό τους. Τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας των Burkitt et al. (2011) επιβεβαιώθηκαν, καθώς η παρουσία ακροατηρίου και συγκεκριμένα αν αυτό ήταν οικείο ή μη στο παιδί βρέθηκε να συνδέεται με την ύπαρξη συγκεκριμένων εκφραστικών στρατηγικών στα σχέδια των παιδιών. Τα παιδιά ηλικίας 8 έως 10 ετών αποτύπωναν κίνηση στα σχέδιά τους είτε ζωγράφιζαν για οικεία είτε για μη οικεία πρόσωπα. Παρ' όλα αυτά, χρησιμοποιούσαν το χαμόγελο για την απεικόνιση του συναισθήματος της χαράς πιο συχνά όταν το σχέδιο τους απευθυνόταν σε οικεία πρόσωπα. Ο χαιρετισμός ήταν επίσης ένα στοιχείο που παρουσιάζονταν πιο συχνά στα σχέδια για τα οικεία ακροατήρια. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 8 έως 10 ετών σχεδίαζαν τον εαυτό τους να χαιρετάει ή να ασπάζεται κάποιον φίλο όταν ζωγράφιζαν τη χαρά και το σχέδιό τους απευθύνονταν σε οικείο ακροατήριο. Από την άλλη, για το συναίσθημα της λύπης τα παιδιά εισήγαγαν περισσότερα αρνητικά στοιχεία στα σχέδιά τους (όπως δάκρυα, κακός καιρός, παχύτερες γραμμές) όταν σχεδίαζαν για κάποιο πρόσωπο μη οικείο σε εκείνα. Οι Burkitt και Watling (2013) αναφέρουν ότι το να σχεδιάζουν τον εαυτό τους να χαμογελά ή να χαιρετά κάποιον ενδεχομένως κάνει τα παιδιά να φαίνονται πιο φιλικά και να θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο οι γύρω τους θα σχηματίσουν μία θετική εικόνα για εκείνα στην προσπάθειά τους να γίνουν αποδεκτά από τους γύρω. Η παρουσία ακροατηρίου δεν βρέθηκε να επηρεάζει τον τρόπο σχεδίασης του μεγέθους των φιγούρων ούτε τα χρώματα που επέλεξαν τα παιδιά για να σχεδιάσουν τις χαρούμενες και τις λυπημένες φιγούρες.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα των δύο ερευνών (Burkitt et al., 2011. Burkitt & Watling, 2013) δείχνουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές εκφραστικές στρατηγικές για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους όταν το σχέδιό τους απευθύνεται σε κάποιον ενήλικα και διαφορετικές όταν απευθύνεται σε κάποιον συνομήλικό τους. Μία πιθανή ερμηνεία για αυτό είναι ότι τα παιδιά θεωρούν κάποιες συμπεριφορές ως μη κοινωνικά αποδεκτές για κάποια ακροατήρια αλλά κατάλληλες για άλλα (Zeman & Garber, 1996). Τα παιδιά από μικρή ηλικία καθοδηγούνται από τους ενήλικες να ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Συγκεκριμένα, οι γονείς συμβουλεύουν τα παιδιά να μην εκφράζουν συναισθήματα, όπως η λύπη ή ο θυμός (Zeman & Garber, 1996. Morris et al., 2007). Αυτός πιθανόν να είναι ο λόγος που τα παιδιά σχεδίαζαν με διαφορετικό τρόπο το συναίσθημα της λύπης για τα μη οικεία ακροατήρια σε αντίθεση με τα οικεία σε εκείνα ακροατήρια, διότι θεωρούν ότι θα έχουν λιγότερες συνέπειες αν εκφράσουν ένα αρνητικό συναίσθημα σε ένα άγνωστο παρά σε κάποιον οικείο πρόσωπο σε εκείνα.

1.7 Σκεπτικό και στόχος της παρούσας έρευνας

Οι Burkitt et al. (2011) και οι Burkitt και Watling (2013) στην προσπάθειά τους να μελετήσουν αν η παρουσία του ακροατηρίου επηρεάζει τον τρόπο που τα παιδιά σχεδιάζουν τα συναισθήματα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν βρήκαν ότι πράγματι η παρουσία του ακροατηρίου και το πόσο οικείο ή μη είναι στο παιδί επηρεάζει τον τρόπο που τα παιδιά σχεδιάζουν. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές εκφραστικές στρατηγικές για να σχεδιάσουν τα συναισθήματα όταν το σχέδιό τους απευθύνεται σε κάποιον ενήλικα και διαφορετικές όταν το σχέδιό τους απευθύνεται σε κάποιον συνομήλικό τους. Μάλιστα, η έρευνα των Burkitt και Watling (2013) έδειξε ότι όχι μόνο το είδος του ακροατηρίου (ενήλικας ή συνομήλικος), αλλά και το πόσο οικείο είναι στο παιδί επηρεάζει τον τρόπο που το παιδί σχεδιάζει τα συναισθήματα. Μία πιθανή εξήγηση για αυτό είναι ότι τα παιδιά θεωρούν ότι ένας ενήλικας θα κρίνει τη συμπεριφορά τους με διαφορετικό τρόπο σε σύγκριση με κάποιον συνομήλικό τους. Σύμφωνα με τους Zeman και Garder (1996) τα παιδιά εκφράζουν πιο εύκολα τα συναισθήματά

τους στους ενήλικες και όχι στους συνομηλίκους τους θέλοντας να αποφύγουν τις πιθανές συνέπειες που μπορεί να υπάρχουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με την άποψη των Morris et al. (2007) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν εκφράζουν τα συναισθήματα στους ενήλικες διότι από μικρή ηλικία μαθαίνουν από τους γονείς τους να ελέγχουν τα συναισθήματά τους.

Η ικανότητα αυτή των παιδιών να επικοινωνήσουν μέσω των σχεδίων τα συναισθήματά τους κάνει τα σχέδιά τους σημαντικό εργαλείο όχι μόνο για τους ψυχοθεραπευτές και επαγγελματίες ψυχικής υγείας που δουλεύουν με παιδιά αλλά και για τους εκπαιδευτικούς και ακόμη και τους εισαγγελείς οι οποίοι έχουν ξεκινήσει να αξιοποιούν το σχέδιο στις συνεντεύξεις τους με αυτόπτες μάρτυρες. Αν τα παιδιά εκφράζουν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους στους ενήλικες (Morris et al., 2007), τότε αυτό επηρεάζει και τις πληροφορίες που δίνουν μέσω των σχεδίων τους στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας με ενήλικα θεραπευτή αλλά και σε άλλους ενήλικες οι οποίοι συνεργάζονται με παιδιά, όπως οι εκπαιδευτικοί. Από την άλλη η άποψη των Zeman και Garber (1996) ότι η απόφαση των παιδιών να ρυθμίζουν συναισθήματά τους παρουσία άλλων επηρεάζεται από τις προσδοκίες υποστήριξης που θα έχουν από τα πρόσωπα αυτά αποτελεί μία εξίσου σημαντική παράμετρο. Αν τα παιδιά διαφοροποιούν τον τρόπο που σχεδιάζουν τα συναισθήματά τους για συγκεκριμένα ενήλικα ακροατήρια αυτό πιθανόν να αποτελεί μία ένδειξη ότι αναμένουν μεγαλύτερη υποστήριξη από εκείνα τα ακροατήρια.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η παρουσία ενός ενήλικου ακροατηρίου οικείου ή μη στο παιδί επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί σχεδιάζει τα συναισθήματα. Οι μέχρι τώρα έρευνες (Burkitt et al., 2011. Burkitt & Watling, 2013) έχουν εστιάσει στο κατά πόσο τα παιδιά διαφοροποιούν τον τρόπο που εκφράζουν τα συναισθήματα στα σχέδιά τους ανάλογα με το αν το ακροατήριο είναι κάποιος συνομήλικος ή κάποιος ενήλικας οικείος ή μη στο παιδί. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει την ύπαρξη ή μη διαφοροποιήσεων στα σχέδια των παιδιών και στις εκφραστικές στρατηγικές που επιλέγουν ανάμεσα σε ενήλικα ακροατήρια οικεία ή μη στο παιδί.

Με βάση τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών αναμένουμε ότι τα παιδιά θα χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές απεικόνισης των συναισθημάτων ανάλογα με το αν το ενήλικο ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το σχέδιό τους είναι οικείο ή όχι για εκείνα.

Τα ακροατήρια για τα οποία κλήθηκαν να σχεδιάσουν τα παιδιά ήταν δύο οικεία προς εκείνα (ο γονέας και ο δάσκαλος) και ένα μη οικείο ενήλικο πρόσωπο για εκείνα (άγνωστος ενήλικας). Η επιλογή των συγκεκριμένων ακροατήριων έγινε διότι ο γονέας και ο δάσκαλος αποτελούν πρόσωπα αναφοράς στη ζωή ενός παιδιού με τα οποία συναναστρέφεται καθημερινά, ενώ αντίστοιχα ένας άγνωστος ενήλικας μπορεί να αποτελεί κάποιος ψυχολόγος-θεραπευτής με τον οποίο πιθανόν θα κληθεί το παιδί να συνεργαστεί. Επίσης, αποτελούν πρόσωπα κύρος για το παιδί το οποίο έχει βρεθεί ότι αναστέλλει την έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων από τα παιδιά στην προσπάθεια αποφυγής ενδεχόμενων συνεπειών (Zeman & Garber, 1996)

Τα παιδιά κλήθηκαν να σχεδιάσουν πέντε διαφορετικά συναισθήματα, το συναίσθημα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της ζήλειας. Η επιλογή των συναισθημάτων της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου έγινε αφενός γιατί τα τέσσερα αυτά συναισθήματα αποτελούν τα πρώτα βασικά συναισθήματα τα οποία κατανοούν τα παιδιά από την πρώτη παιδική ηλικία και αφετέρου γιατί αποτελούν συναισθήματα τα οποία βοηθούν τα παιδιά να στείλουν στους γύρω τους τα κατάλληλα μηνύματα για αυτά που σκέφτονται και επιθυμούν με αποτέλεσμα να συνδέονται άμεσα με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η έκφραση των βασικών αυτών συναισθημάτων βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν με λεκτικό ή λεκτικό τρόπο αυτά τα οποία τους απασχολούν (Denham, 1998, 2007). Εκτός από το συναίσθημα της χαράς, τα συναισθήματα της λύπης, του θυμού και του φόβου επιλέχθηκαν και διότι αποτελούν συναισθήματα τα οποία τα παιδιά έχει βρεθεί ότι δεν εκφράζουν σε όλα τα ακροατήρια λόγω των διαπροσωπικών ή μη συνεπειών που μπορεί να έχει η έκφρασή τους (Dehnam, 2007. Morris et al., 2007. Zeman & Garber, 1996).

Το πέμπτο συναίσθημα που ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν ήταν το συναίσθημα της ζήλειας το οποίο αποτελεί ένα κοινωνικό συναίσθημα. Τα

κοινωνικά συναισθήματα αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας όπου τα παιδιά ξεκινούν μέσω της εμπειρίας να καταλαβαίνουν ότι η ελεύθερη έκφραση όλων όσων αισθάνονται σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια δεν έχει επιθυμητά αποτελέσματα (Denham, 1998, 2007. Harris, 1989, 1993, 2008. Parrott, 2001). Αυτό έχει ως συνέπεια να μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους ανάλογα με το πρόσωπο που έχουν απέναντι τους και την συνθήκη στην οποία βρίσκονται (Bonoti & Misailidi, 2015. Denham, 2007. Harris, 1989, 1993, 2008. Morris et al., 2007. Parrott, 2001). Συνεπώς, η επιλογή της σχεδίασής του συναισθήματος της ζήλειας έγινε διότι αποτελεί ένα συναίσθημα το οποίο μπορεί πράγματι να εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπο ανάλογα με το αν το ακροατήριο είναι οικείο ή μη στο παιδί, αλλά και γιατί αποτελεί ένα συναίσθημα που πολλές φορές οι ενήλικοι θεραπευτές ως άγνωστοι ενήλικες προς το παιδί, αλλά και οι γονείς και οι δάσκαλοι καλούνται να διαχειριστούν σε αυτές τις ηλικίες.

Θέτοντας, λοιπόν, ως ακροατήριο έναν άγνωστο ενήλικα, έναν δάσκαλο και έναν από τους δύο γονείς του παιδιού βασική μας υπόθεση είναι ότι το παιδί θα χρησιμοποιήσει διαφορετικές στρατηγικές για να σχεδιάσει τα συναισθήματα για τα οικεία ακροατήρια που είναι ο γονέας και ο δάσκαλός του και διαφορετικές για έναν άγνωστο για εκείνο ενήλικα. Συγκεκριμένα, αναμένουμε με βάση τα μέχρι τώρα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών που εξέτασαν την επίδραση του ακροατηρίου στην έκφραση των συναισθημάτων στα σχέδια των παιδιών (Burkitt et al., 2011. Burkitt & Watling, 2013) ότι: α) τα παιδιά θα χρησιμοποιούν διαφορετικές εκφραστικές στρατηγικές για τα οικεία και διαφορετικές για τα μη οικεία ενήλικα ακροατήριά τους, β) τα παιδιά θα χρησιμοποιούν διαφορετικές εκφραστικές στρατηγικές ανά συναίσθημα για τα οικεία σε σύγκριση με τα μη οικεία ενήλικα ακροατήρια, γ) τα παιδιά θα χρησιμοποιούν περισσότερες εκφραστικές στρατηγικές για να σχεδιάσουν τα συναισθήματα της λύπης, του θυμού, του φόβου και της ζήλειας στα μη οικεία ενήλικα ακροατήρια, δ) τα παιδιά θα χρησιμοποιούν γραφικούς δείκτες στα σχέδια τους οι οποίοι θα περιλαμβάνουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές για το κάθε ενήλικο ακροατήριο (Morris et al., 2007. Zeman & Garber, 1996).

2. Μεθοδολογία

2.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 136 μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων 71 αγόρια (39.2%) και 65 κορίτσια (35.9%) δύο Δημοτικών σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες προέρχονται από τρία τμήματα τριών διαφορετικών τάξεων, συγκεκριμένα της Α', Γ' και Ε' τάξης. Συγκεκριμένα, 26 αγόρια και 16 κορίτσια Α' τάξης, 24 αγόρια και 21 κορίτσια Γ' τάξης, 21 αγόρια και 28 κορίτσια Ε' τάξης εκτέθηκαν σε έξι διαφορετικές συνθήκες (πίνακας 1). Τα παιδιά κάθε τάξης χωρίστηκαν σε τέσσερις επιμέρους ομάδες οι οποίες λάμβαναν διαφορετικές πληροφορίες για το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονταν οι ζωγραφιές τους (πίνακας 2).

Η διενέργεια της έρευνας έγινε με τη σύμφωνη γνώμη των διευθυντών των δημοτικών σχολείων καθώς και των γονέων των παιδιών οι οποίοι ενημερώθηκαν με ειδική επιστολή για τους σκοπούς της έρευνας και υπέγραψαν για τη συναίνεσή τους.

Πίνακας 1. Μέγεθος δείγματος ανά φύλο και τάξη

Φύλο	Τάξεις			Σύνολο
	Α' τάξη	Γ' τάξη	Ε' τάξη	
Κορίτσι	16	21	28	65
Αγόρι	26	24	21	71
Σύνολο	42	45	49	136

Πίνακας 2. Μέγεθος δείγματος ανά τάξη και ακροατήριο

Ακροατήρια	Τάξεις			Σύνολο
	Α' τάξη	Γ' τάξη	Ε' τάξη	
Δάσκαλος	10	8	14	32
Γονέας	12	11	12	35
Άγνωστος ενήλικας	8	13	12	33
Κανένα ακροατήριο	12	13	11	36
Σύνολο	42	45	49	136

2.2 Υλικά

Κατά τη διάρκεια της σχεδίασης δόθηκαν στα παιδιά μαρκαδόροι δέκα διαφορετικών χρωμάτων (κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, μπλε, μωβ, ροζ, καφέ, μαύρο, τα οποία επιλέχθηκαν με βάση παλαιότερες έρευνες (Burkitt et al., 2003a) και λευκές κόλλες μεγέθους Α4.

2.3 Προκαταρκτικό στάδιο κατανόησης συναισθημάτων

Πριν από την κυρίως διαδικασία της σχεδίασης δόθηκε στο κάθε παιδί ένα έργο κατανόησης συναισθημάτων. Σύμφωνα με τους Brechet et al. (2009) που συνέκριναν την ικανότητα των παιδιών να ορίσουν συναισθήματα βάσει συγκεκριμένων σεναρίων και την ικανότητά τους να σχεδιάσουν τα αντίστοιχα συναισθήματα σε μία ανθρώπινη φιγούρα το έργο της κατονομασίας του συναισθήματος (labelling task) σε ένα σενάριο μας δίνει το επίπεδο της κατανόησης των συναισθηματικών καταστάσεων που συνοδεύουν συναισθήματα, τη γνώση των συναισθημάτων αλλά και το επίπεδο της λεκτικής ικανότητας που διαθέτει το παιδί, κατά πόσο δηλαδή μπορεί να ορίσει λεκτικά το συναίσθημα. Οι

Brechet et al. (2007) τόνισαν ότι η χαμηλή ικανότητα των παιδιών να απεικονίσουν συναισθήματα, όπως ο θυμός, μπορεί να είναι αποτέλεσμα των μη επαρκών οδηγιών που δίνονταν στα παιδιά. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επεξήγηση κάθε συναισθήματος μέσω μίας ιστορίας πριν από το έργο της κυρίως σχεδίασης μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα καλύτερες γραφικές απεικονίσεις από τα παιδιά.

Μετά την ολοκλήρωση του προκαταρκτικού σταδίου και αφού διαπιστώνονταν ότι το παιδί κατανοούσε το συναίσθημα το οποίο θα του ζητούσε να σχεδιάσει ακολουθούσε το έργο της σχεδίασης των έξι διαφορετικών συναισθηματικών καταστάσεων.

Συγκεκριμένα, για να διαπιστωθεί αν τα παιδιά κατανοούν τα συναισθήματα που θα τους ζητούνταν να αναπαραστήσουν παρουσιάστηκαν στο κάθε παιδί έξι διαφορετικά σενάρια που περιέγραφαν ένα γεγονός το οποίο θα οδηγούσε τον πρωταγωνιστή της ιστορίας στο να βιώσει τα αντίστοιχα συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, ζήλεια, ουδέτερη κατάσταση). Μετά την παρουσίαση της ιστορίας ζητήθηκε από το κάθε παιδί να απαντήσει πως πιστεύει ότι αισθάνεται ο πρωταγωνιστής της ιστορίας (Brechet et al., 2009). Τα σενάρια τα οποία δόθηκαν στα παιδιά για το κάθε συναίσθημα ήταν τα εξής :

Ουδέτερη κατάσταση

«Ο Μάριος / Η Μαρία (το όνομα του πρωταγωνιστή της ιστορίας προσαρμοζόταν κάθε φορά στο φύλο του εξεταζόμενου παιδιού) περπατάει στο δρόμο. Είναι μία συνηθισμένη μέρα όπως όλες οι άλλες και ο/η Μ. δεν σκέφτεται κάτι το ιδιαίτερο».

Χαρά

«Ο/Η Μ. ονειρευόταν πάντα να έχει ένα ποδήλατο για να μπορεί να πηγαίνει βόλτες με τους φίλους του/της. Σήμερα είναι τα γενέθλιά του/της. Ο/Η Μ. έκανε πάρτι στο σπίτι του/της και κάλεσε όλες τις φίλες του/της. Οι φίλες του/της ήρθαν και του/της έφεραν δώρο ένα μεγάλο ποδήλατο».

Λύπη

«Ο/Η Μ. είχε ένα μικρό γατάκι στο σπίτι του/της. Έπαιζε κάθε μέρα μαζί του, το φρόντιζε, το τάζε. Ώσπου, μία μέρα γύρισε από το σχολείο στο σπίτι του/της και το γατάκι του/της δεν ήταν εκεί. Το γατάκι του/της χάθηκε».

Θυμός

«Ο/Η Μ. ξόδεψε μία ολόκληρη μέρα για να φτιάξει μία κατασκευή που της ζήτησε η δασκάλα για το σχολείο. Την ετοίμασε και την άφησε πάνω στο γραφείο του/της για να την πάρει την άλλη μέρα μαζί του/της στο σχολείο. Το πρωί ξύπνησε και τι να δει.. Η μικρή του/της αδελφή την είχε πάρει από το γραφείο της και την είχε κάνει χίλια κομμάτια».

Φόβος

«Ο/ Η Μ. κατέβηκε στο υπόγειο του σπιτιού του/της για να ψάξει ένα παλιό της παιχνίδι. Το υπόγειο ήταν κρύο και σκοτεινό. Ανεβαίνοντας τις σκάλες άκουσε έναν περίεργο θόρυβο και νόμιζε ότι κάποιος τον/την ακολουθεί».

Ζήλεια

«Ο/Η Μ. μόλις απέκτησε νέο αδελφάκι. Οι γονείς του/της πλέον ασχολούνται μόνο μαζί του και νομίζει ότι δεν του/της δίνουν τόση σημασία πια. Άσε που παίρνουν στο αδελφάκι του/της συνέχεια καινούργια ρούχα και παιχνίδια».

2.4 Σχεδιαστικά Έργα και Διαδικασία

Κάθε παιδί συναντήθηκε ατομικά με την ερευνήτρια σε ένα ήσυχο χώρο του σχολείου. Οι ομάδες ήταν συνολικά τέσσερεις, μία ομάδα ελέγχου και τρεις επιμέρους ομάδες στην κάθε μία από τις οποίες δίνονταν στα παιδιά διαφορετικές πληροφορίες για το πρόσωπο στο οποίο απευθύνονταν το σχέδιό τους. Στην ομάδα ελέγχου τα παιδιά δεν δέχτηκαν καμία πληροφορία ως προς το πρόσωπο στο οποίο απευθύνονταν το σχέδιο τους. Στις υπόλοιπες τρεις τα πρόσωπα στα οποία θα απευθύνονταν τα σχέδιά τους ήταν ένας από τους δύο γονείς τους, ένας άγνωστος ενήλικας και ο δάσκαλός τους ή η δασκάλα τους.

Τα σχέδια που κλήθηκαν να αναπαραστήσουν τα παιδιά ήταν συνολικά έξι. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τα παιδιά κάθε ομάδας να σχεδιάσουν τον εαυτό τους σε μία ουδέτερη κατάσταση όπου δεν νιώθουν κανένα συναίσθημα και αντίστοιχα με σταθερή σειρά παρουσίασης σε μία περίπτωση που νιώθουν χαρά, λύπη, φόβο, θυμό και ζήλεια. Η πληροφορία που άλλαζε στις τέσσερις επιμέρους ομάδες αφορούσε το πρόσωπο στο οποίο θα απευθύνονταν το σχέδιό τους.

Πριν από το κάθε σχέδιο η ερευνήτρια διάβαζε στο παιδί μία συγκεκριμένη σύντομη οδηγία για το κάθε συναίσθημα. Σύμφωνα με τον Brenner (2000) τα σενάρια τα οποία περιγράφουν κάποια συναισθηματική κατάσταση αποτελούν μία αποτελεσματική μέθοδο προκειμένου να μπορέσει το παιδί να φανταστεί τον εαυτό του ότι βιώνει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα (Burkitt et al., 2006). Στην έρευνα των Burkitt et al. (2006) διαπιστώθηκε ότι η χρήση σύντομων ιστοριών πριν από την σχεδίαση της φιγούρας ήταν πιο αποτελεσματική από τη χρήση λεπτομερών ιστοριών που περιέγραφαν μία συναισθηματική κατάσταση. Στην παρούσα έρευνα οι οδηγίες που δόθηκαν στα παιδιά για το κάθε σχέδιο ανάλογα με τη συνθήκη ήταν οι εξής:

2.4.1 Ομάδα ελέγχου (κανένα ακροατήριο)

Ουδέτερη κατάσταση

«Θα ήθελα να σκεφτείς μία στιγμή που δεν αισθάνεσαι ούτε χαρούμενος/η ούτε λυπημένος/η. Θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου ότι δεν αισθάνεσαι ούτε χαρούμενος/η ούτε λυπημένος/η».

Χαρά

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις πολύ χαρούμενος/η. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο χαρούμενος/η ένιωθε».

Λύπη

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις πολύ λυπημένος/η. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο λυπημένος/η ένιωθες».

Θυμός

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις θυμό. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο θυμό ένιωθες».

Φόβος

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις φόβο. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο φόβο ένιωθες».

Ζήλεια

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις ζήλεια. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόση ζήλεια ένιωθες».

2.4.2 Ομάδα που σχεδιάζει για δάσκαλο/α

Ουδέτερη κατάσταση

«Θα ήθελα να σκεφτείς μία στιγμή που δεν αισθάνεσαι ούτε χαρούμενος/η ούτε λυπημένος/η. Θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου ότι δεν αισθάνεσαι ούτε χαρούμενος/η ούτε λυπημένος/η. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ο δάσκαλός/α σου θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

Χαρά

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις πολύ χαρούμενος/η. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο χαρούμενος/η ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι

ο/η δάσκαλός/α σου θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

Λύπη

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις πολύ λυπημένος/η. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο λυπημένος/η ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ο/η δάσκαλός/α σου θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

Θυμός

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις θυμό. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο θυμό ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ο/η δάσκαλός/α σου θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

Φόβος

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις φόβο. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο φόβο ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ο/η δάσκαλός/α σου θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

Ζήλεια

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις ζήλεια. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόση ζήλεια ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ο/η δάσκαλός/α σου θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

2.4.3 Ομάδα που σχεδιάζει για γονέα

Ουδέτερη κατάσταση

«Θα ήθελα να σκεφτείς μία στιγμή που δεν αισθάνεσαι ούτε χαρούμενος/η ούτε λυπημένος/η. Θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας

όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου ότι δεν αισθάνεσαι ούτε χαρούμενος/η ούτε λυπημένος/η. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένας από τους δύο γονείς σου θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

Χαρά

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις πολύ χαρούμενος/η. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο χαρούμενος/η ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένας από τους δύο γονείς σου θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

Λύπη

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις πολύ λυπημένος/η. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο λυπημένος/η ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένας από τους δύο γονείς σου θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

Θυμός

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις θυμό. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο θυμό ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένας από τους δύο γονείς σου θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

Φόβος

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις φόβο. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο φόβο ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένας από τους δύο γονείς σου θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι.»

Ζήλεια

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις ζήλεια. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο

μυαλό σου πόση ζήλεια ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένας από τους δύο γονείς σου θα δει τη ζωγραφιά σου θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

2.4.4 Ομάδα που σχεδιάζει για άγνωστο ενήλικα

Ουδέτερη κατάσταση

«Θα ήθελα να σκεφτείς μία στιγμή που δεν αισθάνεσαι ούτε χαρούμενος/η ούτε λυπημένος/η. Θα ήθελα να μου ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου ότι δεν αισθάνεσαι ούτε χαρούμενος/η ούτε λυπημένος/η. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένας άνθρωπος που δεν τον ξέρεις θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι.»

Χαρά

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις πολύ χαρούμενος/η. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο χαρούμενος/η ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα άτομο που δεν ξέρεις θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι.»

Λύπη

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις πολύ λυπημένος/η. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο λυπημένος/η ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα άτομο που δεν ξέρεις θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι.»

Θυμός

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις θυμό. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο θυμό ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα άτομο που δεν ξέρεις θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι.»

Φόβος

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις φόβο. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόσο φόβο ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα άτομο που δεν ξέρεις θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

Ζήλεια

«Τώρα σκέψου μία στιγμή που νιώθεις ζήλεια. Θα ήθελα να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου χρησιμοποιώντας όποια από αυτά τα χρώματα θέλεις έχοντας στο μυαλό σου πόση ζήλεια ένιωθες. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα άτομο που δεν ξέρεις θα δει τη ζωγραφιά σου και θα πρέπει να καταλάβει πως αισθάνεσαι».

2.5 Κωδικοποίηση

Η ερευνήτρια εξέτασε το κάθε σχέδιο ξεχωριστά συγκρίνοντας το σχέδιο όπου το κάθε παιδί σχεδίασε ένα συναίσθημα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, ζήλεια) με το σχέδιο αναφοράς όπου ζητούσε από το παιδί να σχεδιάσει μία ουδέτερη κατάσταση (ουδέτερο συναίσθημα). Στόχος ήταν ο εντοπισμός των στρατηγικών που χρησιμοποίησε το κάθε παιδί για να εκφράσει το κάθε συναίσθημα. Η ύπαρξη στρατηγικής βαθμολογούνταν με 1, ενώ αντίστοιχα η απουσία της με 0 (πίνακας 3).

Οι στρατηγικές που διερευνήθηκαν ήταν τρεις, η κυριολεξία, το περιεχόμενο και ο αφηρημένος τρόπος απεικόνισης (Jolley, 2010). Η κυριολεξία ως στρατηγική αφορούσε στην ύπαρξη κυριολεκτικών τρόπων απεικόνισης του συναισθήματος σε σχέση με το σχέδιο αναφοράς (ουδέτερο συναίσθημα) που ήταν οι εκφράσεις του προσώπου, όπως η ύπαρξη χαμόγελου για τη χαρά και δακρύων για τη λύπη. Το περιεχόμενο ως μεταφορικός τρόπος απεικόνισης περιλάμβανε την εισαγωγή τρίτων προσώπων, λέξεων ή στοιχείων καιρού σε σχέση με το σχέδιο αναφοράς (ουδέτερο συναίσθημα). Ο αφηρημένος τρόπος απεικόνισης περιλάμβανε την αύξηση (για τα θετικά συναισθήματα) και τη μείωση (για τα αρνητικά συναισθήματα) του μεγέθους της φιγούρας σε σχέση με το σχέδιο αναφοράς (ουδέτερο συναίσθημα) και την αύξηση (για τα θετικά συναισθήματα) και τη μείωση των χρωμάτων (για τα αρνητικά συναισθήματα) σε σχέση με το

σχέδιο αναφοράς. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για την απεικόνιση του κάθε συναισθήματος, τα στοιχεία που χρησιμοποίησαν και παραδείγματα για την κάθε μία από τις στρατηγικές (βλ. παράρτημα Α).

Μετά την αρχική κωδικοποίηση των σχεδίων για το κάθε συναίσθημα ξεχωριστά όπου η παρουσία κάποιας εκφραστικής στρατηγικής βαθμολογήθηκε με 1 βαθμό και η απουσία της με 0, δημιουργήθηκαν σύνθετα σκορ για το κάθε συναίσθημα. Τα σύνθετα σκορ για το κάθε συναίσθημα προέκυψαν από το άθροισμα του συνόλου των στρατηγικών που χρησιμοποίησε κάθε παιδί. Έτσι, τα σύνθετα σκορ μπορούσαν να είναι από 0 βαθμούς (το παιδί δεν χρησιμοποίησε καμία εκφραστική στρατηγική) έως 3 βαθμούς (το παιδί χρησιμοποίησε 3 εκφραστικές στρατηγικές) (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 3. Στρατηγικές απεικόνισης συναισθημάτων

Στρατηγική	Στοιχεία	Περιγραφή
Κυριολεξία	Εκφράσεις προσώπου	Παρουσία χαμόγελου (χαρά) Στόμα προς τα κάτω, παρουσία δακρύων (λύπη) Φρύδια προς τα κάτω (θυμός) Ανοιχτό στόμα, στόμα ζικ ζακ (φόβος) Στόμα ευθεία γραμμή (ζήλεια)
Μεταφορά- Περιεχόμενο	Καιρικά στοιχεία	Παρουσία ήλιου (χαρά). Παρουσία σύννεφων, βροχής (λύπη) Παρουσία αστραπών (θυμός, φόβος)
	Άλλα πρόσωπα	Παρουσία προσώπων που αγκαλιάζουν (χαρά), Παρουσία άλλων φιγούρων που τιμωρούν (λύπη) Παρουσία προσώπων που ασκούν βία (θυμός), Παρουσία προσώπων που έχουν κάτι επιθυμητό (ζήλεια)
	Αντικείμενα	Παρουσία αντικειμένων, όπως δώρα, ζώα (χαρά, λύπη), φαντάσματα (φόβος), Παγωτό, μπάλα, δώρο (ζήλεια)
	Λεκτικά στοιχεία	Παρουσία λεκτικών σχολίων (συννεφάκια) που περιγράφουν το συναίσθημα
Μεταφορά Αφηρημένη	Μέγεθος	Αύξηση κατά 1/6 του ύψους της φιγούρας ή της έκτασής της στην επιφάνεια του σχεδίου (χαρά), μείωση κατά 1/6 του ύψους της φιγούρας ή της έκτασής της στην επιφάνεια του σχεδίου (λύπη, θυμός, φόβος, ζήλεια)
	Χρώμα	Εισαγωγή τριών νέων χρωμάτων (χαρά), μείωση τριών χρωμάτων ή απουσία χρωμάτων ή χρήση μαύρου χρώματος (λύπη, θυμός, φόβος, ζήλεια)

Πίνακας 4. Κωδικοποίηση των εκφραστικών στρατηγικών

Αρχική κωδικοποίηση		
Σκορ	Κριτήρια	Παραδείγματα
0	Καμία στρατηγική	Το παιδί δεν χρησιμοποίησε την εκφραστική στρατηγική
1	Χρήση εκφραστικής στρατηγικής	Το παιδί έκανε χρήση της εκφραστικής στρατηγικής
Σύνθετα σκορ		
0	Καμία στρατηγική	Το παιδί δε χρησιμοποίησε καμία εκφραστική στρατηγική
1	Χρήση μίας εκφραστικής στρατηγικής	Το παιδί χρησιμοποίησε μόνο κυριολεξία ή μόνο μεταφορική στρατηγική περιεχομένου ή μόνο αφηρημένη
2	Χρήση δύο εκφραστικών στρατηγικών	Το παιδί χρησιμοποίησε: Κυριολεξία και περιεχόμενο Ή Κυριολεξία και αφηρημένη στρατηγική Ή Περιεχόμενο και αφηρημένη στρατηγική
3	Χρήση τριών εκφραστικών στρατηγικών	Το παιδί χρησιμοποίησε: Κυριολεξία και περιεχόμενο και αφηρημένη στρατηγική

3. Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται σε τρία μέρη. Αρχικά, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για το σύνολο των εκφραστικών στρατηγικών των πέντε συναισθημάτων ανά τάξη και ακροατήριο και τα αποτελέσματα της επίδρασης της τάξης (Α' τάξη, Γ' τάξη, Ε' τάξη) και του ακροατηρίου (δάσκαλος, γονέας, άγνωστος ενήλικας, κανένα ακροατήριο) στο σύνολο των εκφραστικών στρατηγικών (κυριολεκτικές, περιεχομένου, μεταφορικές) για τα πέντε διαφορετικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, ζήλεια). Έπειτα, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την κάθε εκφραστική στρατηγική ανά τάξη και ακροατήριο και τα αποτελέσματα της επίδρασης της τάξης και του ακροατηρίου για την κάθε εκφραστική στρατηγική. Τέλος, μετά την παρουσίαση των ποσοτικών αναλύσεων ακολουθούν τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των σχεδίων, όπως προέκυψε από την ανάλυση του σχεδίου του κάθε παιδιού ξεχωριστά, με σκοπό να βρεθούν οι γραφικοί δείκτες που επέλεξαν τα παιδιά για να σχεδιάσουν τα συναισθήματα ανά ακροατήριο.

3.1 Συνολικές εκφραστικές στρατηγικές ανά τάξη, ακροατήριο και συναίσθημα

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των εκφραστικών στρατηγικών των πέντε διαφορετικών συναισθημάτων (σύνθετα σκορ) ανά τάξη (πίνακας 5) και ακροατήριο (πίνακας 6).

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του συνόλου των εκφραστικών στρατηγικών (0 = καμία στρατηγική έως 3 = χρήση και των τριών εκφραστικών στρατηγικών) για τα συναισθήματα ανά τάξη και συναίσθημα

Συναισθήματα	Χαρά		Λύπη		Θυμός		Φόβος		Ζήλεια	
Τάξεις	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
A' τάξη	1.80	.80	1.90	.89	1.90	.79	2.00	.86	1.50	.96
Γ' τάξη	1.80	.65	2.00	.70	2.00	.79	2.00	.78	1.90	.73
E' τάξη	2.00	.75	2.00	.76	2.00	.75	2.10	.70	2.00	.81
Σύνολο	1.90	.74	2.00	.78	2.00	.77	2.00	.78	1.80	.85

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του συνόλου των εκφραστικών στρατηγικών (0 = καμία στρατηγική έως 3 = χρήση και των τριών εκφραστικών στρατηγικών) ανά ακροατήριο και συναίσθημα

Συναισθήματα	Χαρά		Λύπη		Θυμός		Φόβος		Ζήλεια	
Ακροατήρια	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Δάσκαλος	2.00	.84	1.80	.79	2.00	.67	2.00	.86	1.90	.80
Γονέας	2.00	.59	2.20	.71	2.10	.75	2.2	.75	2.00	.80
Άγνωστος ενήλικας	1.70	.77	2.00	.72	2.00	.90	2.00	.68	1.70	.99
Κανένα Ακροατήριο	1.80	.74	1.90	.87	1.80	.78	1.9	.80	1.70	.84
Σύνολο	1.90	.74	2.00	.78	2.00	.77	2.00	.78	1.80	.85

Για να βρεθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην έκφραση του συναισθήματος σε σχέση με την τάξη και τα τέσσερα διαφορετικά ακροατήρια τα παραπάνω δεδομένα (πίνακας 5, 6) αναλύθηκαν με μία πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) - 3 τάξεις (Α' τάξη, Γ' τάξη, Ε' τάξη) X 4 ακροατήρια (δάσκαλος, γονέας, άγνωστος ενήλικας, κανένα ακροατήριο) X 5 συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, ζήλεια)- με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τελευταίο παράγοντα και εξαρτημένη μεταβλητή το σύνολο των εκφραστικών στρατηγικών για τα πέντε διαφορετικά συναισθήματα και ανεξάρτητες τα τέσσερα ακροατήρια και τις τρεις διαφορετικές τάξεις. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της τάξης, $F(2, 124) = 1.98, p = ns$, και του ακροατηρίου, $F(3, 124) = 1.49, p = ns$, στη χρήση των εκφραστικών στρατηγικών για κανένα από τα πέντε συναισθήματα. Η αλληλεπίδραση των εκφραστικών στρατηγικών και του ακροατηρίου και των εκφραστικών στρατηγικών και της τάξης, επίσης, δεν βρέθηκε σημαντική. Οι μέσοι όροι για το σύνολο των εκφραστικών στρατηγικών για κάθε συναίσθημα σε σχέση με την τάξη και το ακροατήριο δείχνουν ότι τα παιδιά όλων των τάξεων κάνουν χρήση κατά μέσο όρο δύο εκφραστικών στρατηγικών και για τα τέσσερα διαφορετικά ακροατήρια. Η ανάλυση έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση του ακροατηρίου και της ηλικίας, $F(6, 124) = 2.56, p < .05$ (πίνακας 7). Συγκεκριμένα, για το ακροατήριο του δασκάλου τα παιδιά της Ε' τάξης ($M.O. = 2.22, T.A. = .14$) χρησιμοποιούν περισσότερες εκφραστικές στρατηγικές σε σύγκριση με τα παιδιά τη Α' τάξης ($M.O. = 1.58, T.A. = .16$).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά τάξη και ακροατήριο

Τάξεις	Ακροατήριο	Μ.Ο.	T.A.
Α' τάξη	Δάσκαλος	1.58	.16
	Γονέας	2.25	.15
	Άγνωστος Ενήλικας	2.02	.18
	Κανένα Ακροατήριο	1.55	.15
Γ' τάξη	Δάσκαλος	2.00	.18
	Γονέας	1.98	.16
	Άγνωστος Ενήλικας	1.75	.14
	Κανένα Ακροατήριο	2.15	.14
Ε' τάξη	Δάσκαλος	2.22	.14
	Γονέας	2.15	.15
	Άγνωστος Ενήλικας	2.00	.15
	Κανένα Ακροατήριο	1.92	.16

3.2 Εκφραστικές στρατηγικές ανά τάξη και ακροατήριο

Για να βρεθεί αν τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές εκφραστικές στρατηγικές ανάλογα με την τάξη και το ακροατήριο ανεξάρτητα από το συναίσθημα που καλούνται να απεικονίσουν προστέθηκαν οι εκφραστικές στρατηγικές της κυριολεξίας του περιεχομένου, και της αφηρημένης εκφραστικής στρατηγικής που χρησιμοποιήθηκαν στο σύνολο των συναισθημάτων. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών διαφορετικών εκφραστικών στρατηγικών (κυριολεξία, περιεχόμενο, αφηρημένος τρόπος) που χρησιμοποίησαν τα παιδιά ανά τάξη (πίνακας 8) και ακροατήριο (πίνακας 9).

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκφραστικών στρατηγικών της κυριολεξίας, του περιεχομένου και του αφηρημένου τρόπου ανά τάξη

Στρατηγικές	Κυριολεξία		Περιεχόμενο		Αφηρημένη	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Α' τάξη	3.67	2.12	4.02	2.02	1.75	2.37
Γ' τάξη	4.04	1.88	3.59	2.14	2.24	2.40
Ε' τάξη	4.66	1.20	4.50	1.32	2.57	2.43
Σύνολο	4.12	1.73	4.03	1.82	2.18	2.40

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκφραστικών στρατηγικών της κυριολεξίας, του περιεχομένου και του αφηρημένου τρόπου ανά ακροατήριο

Στρατηγικές	Κυριολεξία		Περιεχόμενο		Αφηρημένη	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ακροατήρια						
Δάσκαλος	4.18	1.78	3.97	2.00	2.32	1.93
Γονέας	4.40	1.59	4.29	1.73	2.00	2.41
Άγνωστος ενήλικας	4.23	1.53	3.46	2.32	2.56	2.38
Κανένα ακροατήριο	3.77	2.11	4.22	1.82	1.99	2.42
Σύνολο	4.14	2.33	3.98	1.96	2.21	2.28

Για να βρεθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην χρήση καθεμιάς από τις τρεις διαφορετικές εκφραστικές στρατηγικές για την έκφραση των συναισθημάτων σε σχέση με την τάξη και τα τέσσερα διαφορετικά ακροατήρια τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν με πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (MANOVA) – 3 τάξεις (Α' τάξη, Γ' τάξη, Ε' τάξη) X 4 ακροατήρια (δάσκαλος, γονέας, άγνωστος ενήλικας, κανένα ακροατήριο) X 3 εκφραστικές στρατηγικές με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τελευταίο παράγοντα και εξαρτημένη μεταβλητή την καθεμία από τις εκφραστικές στρατηγικές και ανεξάρτητες τα τέσσερα ακροατήρια και τις τρεις διαφορετικές τάξεις. Η ανάλυση έδειξε σημαντική την επίδραση της κυριολεξίας ως στρατηγικής, $F(1, 123) = 16.00, p < 0.01$, και την αλληλεπίδραση της στρατηγικής κυριολεξίας και της ηλικίας, $F(2, 123) = 5.43, p < .01$. Τα παιδιά της Ε' τάξης ($M.O. = 4.66, T.A. = 1.20$) χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική της κυριολεξίας από τα παιδιά της Α' τάξης ($M.O. = 3.67, T.A. = 2.12$). Η αλληλεπίδραση της κυριολεξίας και του ακροατηρίου, $F(3, 123) = 1.07, p = ns$, και της κυριολεξίας του ακροατηρίου και της τάξης, $F(6, 123) = 2.01, p = ns$, δεν βρέθηκε σημαντική. Όσο αφορά τις άλλες δύο εκφραστικές στρατηγικές η ανάλυση έδειξε ότι η αλληλεπίδραση της

αφηρημένης στρατηγικής με την ηλικία, $F(8, 492) = 9.79, p = ns$, της αφηρημένης στρατηγικής με το ακροατήριο, $F(12, 492) = 1.18, p = ns$, και της αφηρημένης στρατηγικής με την τάξη και το ακροατήριο, $F(24, 492) = 1.27, p = ns$, δε βρέθηκαν σημαντικές. Τέλος, η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική επίδραση της στρατηγικής του περιεχομένου, $F(4, 496) = 1.73, p = ns$, ούτε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της στρατηγικής του περιεχομένου και της τάξης, $F(8, 496) = 1.65, p = ns$, της στρατηγικής του περιεχομένου και του ακροατηρίου, $F(12, 496) = .42, p = ns$, και της στρατηγικής του περιεχομένου, της ηλικίας και του ακροατηρίου, $F(24, 496) = 1.42, p = ns$.

3.3 Ποιοτική ανάλυση

3.3.1 Γραφικοί δείκτες ανά συναίσθημα

Μετά την ολοκλήρωση της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των σχεδίων προκειμένου να προσδιοριστούν οι γραφικοί δείκτες, δηλαδή στοιχεία που προσέθεταν τα παιδιά στα σχέδιά τους για την απεικόνιση του κάθε συναισθήματος. Οι γραφικοί δείκτες που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση περιλάμβαναν τόσο εκφράσεις του προσώπου όσο και άλλα στοιχεία όπως καιρικά στοιχεία, παρουσία άλλων προσώπων, αντικείμενα, ζώα και λεκτικά σχόλια, περιβάλλον και συγκεκριμένα θέματα.

Όσον αφορά τις εκφράσεις του προσώπου τα παιδιά σχεδίαζαν το χαμόγελο για το συναίσθημα της χαράς, δάκρυα για το συναίσθημα της λύπης, «καπνούς από το κεφάλι» για τη σχεδίαση του θυμού και «ανοιχτό στόμα» για το συναίσθημα του φόβου. Τέλος, για την απεικόνιση της ζήλειας τα παιδιά σχεδίαζαν το στόμα με ευθεία γραμμή.

Για τους υπόλοιπους γραφικούς δείκτες η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι τα παιδιά στο σύνολο των σχεδίων για να σηματοδοτήσουν τα συναισθήματα της χαράς σχεδίαζαν λιακάδα (καιρικά στοιχεία), εισήγαγαν ενήλικες και συνομήλικες φιγούρες στα σχέδιά τους, λεκτικά σχόλια, αντικείμενα και ζώα και επέλεξαν

σκηνές από ευχάριστες κοινωνικές εκδηλώσεις, όπως γιορτές, γενέθλια ή κάποια ευχάριστη δραστηριότητα για εκείνα. Για το συναίσθημα της λύπης σχεδίαζαν βροχή (στοιχεία καιρού), εισήγαγαν ενήλικες και συνομήλικες φιγούρες, λεκτικά σχόλια, αντικείμενα και ζώα και επέλεξαν σκηνές από κοινωνικές εκδηλώσεις, όπως κηδείες ή το θάνατο κάποιου αγαπημένου ζώου. Για το συναίσθημα του θυμού επέλεξαν την καταιγίδα και τις αστραπές (καιρικά στοιχεία), εισήγαγαν ενήλικες και συνομήλικες φιγούρες και αντικείμενα. Αντίστοιχα για το συναίσθημα του φόβου τα καιρικά στοιχεία ήταν τα ίδια, όπως και η εισαγωγή άλλων φιγούρων εκτός του εαυτού τους, αλλά εισήγαγαν και αντικείμενα σχετικά με τους φόβους τους, όπως φαντάσματα ή αράχνες. Τόσο για τη σχεδίαση του θυμού όσο και για τη σχεδίαση του φόβου τα παιδιά επέλεξαν ως θεματικές την αποδοχή βίας και τον σχολικό εκφοβισμό. Τέλος, για το συναίσθημα της ζήλειας τα παιδιά δεν επέλεξαν στοιχεία καιρού, αλλά εισήγαγαν στα σχέδιά τους ενήλικες και συνομήλικες φιγούρες καθώς επίσης και αντικείμενα και λεκτικά σχόλια με κυρίαρχο θέμα των σχεδίων ότι κάποιος άλλος συνήθως συνομήλικος έχει κάτι που εκείνα δεν έχουν, όπως ένα παγωτό, ή ένα παιχνίδι (πίνακας 10) (βλ. παράρτημα Β).

3.3.2. Γραφικοί δείκτες ανά ακροατήριο και συναίσθημα

Στην συνέχεια επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν οι παραπάνω γραφικοί δείκτες που επέλεξαν τα παιδιά για να σχεδιάσουν το κάθε ένα συναίσθημα διαφοροποιούνται με βάση το ακροατήριο. Η ανάλυση έδειξε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένους γραφικούς δείκτες ανάλογα με το ενήλικο ακροατήριο στο οποίο απευθύνονταν το σχέδιό τους (βλ. Πίνακα 11). Με άλλα λόγια, τα παιδιά εισήγαγαν στα σχέδιά τους ανάλογα με το ακροατήριο ενήλικες ή συνομήλικες φιγούρες και άλλαζαν στοιχεία του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, σχεδίαζαν σκηνές από το περιβάλλον του σπιτιού ή το χώρο του σχολείου ή κάποιον άλλο εξωτερικό χώρο ανάλογα με τον ενήλικα για τον οποίο σχεδίαζαν.

Από την ανάλυση βρέθηκε ότι γραφικοί δείκτες, του περιβάλλοντος και των προσώπων διαφοροποιούνται σε σχέση με τα ενήλικα ακροατήρια στο σύνολο των σχεδίων των παιδιών. Όσον αφορά το περιβάλλον όταν το σχέδιο απευθυνόταν στο ακροατήριο του δασκάλου και του άγνωστου ενήλικα χρησιμοποιούσαν σκηνές

από το περιβάλλον του σχολείου για τη σχεδίαση όλων των συναισθημάτων. Από την άλλη, όταν σχεδίαζαν για το ακροατήριο του γονέα σχεδίαζαν στιγμές μέσα από το σπίτι τους για τη σχεδίαση της λύπης, του θυμού και της ζήλειας. Όσον αφορά στην προσθήκη των προσώπων σε σχέση με το ακροατήριο - όπως προκύπτει από τον πίνακα 11 - τα παιδιά προσέθεταν ενήλικες φιγούρες όταν σχεδίαζαν για το ακροατήριο του δασκάλου τα συναισθήματα της λύπης και της ζήλειας, για το ακροατήριο του γονέα όταν σχεδίαζαν τη λύπη, το θυμό, το φόβο και τη ζήλεια και για τον άγνωστο ενήλικα τα συναισθήματα της λύπης και της ζήλειας. Τα παιδιά προσέθεταν συνομήλικες φιγούρες στα σχέδιά τους μόνο για τη σχεδίαση του θυμού για το ακροατήριο του δασκάλου και προσέθεταν ενήλικες και συνομήλικες φιγούρες για τη σχεδίαση της χαράς και της ζήλειας για το ακροατήριο του γονέα και του δασκάλου αντίστοιχα (βλ. παράρτημα Β).

Πίνακας 10. Γραφικοί δείκτες ανά συναίσθημα

Γραφικοί Δείκτες	Συναισθήματα				
	Χαρά	Λύπη	Θυμός	Φόβος	Ζήλεια
Εκφράσεις προσώπου	χαμόγελο	δάκρυα	καπνοί από τα αφτιά ή από το κεφάλι	ανοιχτό στόμα	ίσιο στόμα
Καιρικά στοιχεία	ήλιος	βροχή	καταιγίδα, αστραπές κεραυνοί	καταιγίδα, αστραπές, κεραυνοί	
Άλλα πρόσωπα:	ενήλικες ή συνομήλικοι	ενήλικες ή συνομήλικοι	ενήλικες ή συνομήλικοι	ενήλικες ή συνομήλικοι	ενήλικες ή συνομήλικοι
Αντικείμενα	παιχνίδια, δώρο, τούρτα, χριστουγεννιάτικο δέντρο	παιχνίδι, μπάλα		φάντασμα, αράχνη	μπάλα, παγωτό, δώρα
Ζώα	σκύλος, γάτα				
Λεκτικά σχόλια					
Περιβάλλον:	σχολείο, σπίτι, εξωτερικός χώρος (παιδική χαρά, λούνα παρκ)	σπίτι	σχολείο, σπίτι	σπίτι, σχολείο, σκοτάδι	σχολείο, σπίτι

Πίνακας 11. Γραφικοί δείκτες ανά συναίσθημα και ακροατήριο

Συναίσθημα		Χαρά	Λύπη	Θυμός	Φόβος	Ζήλεια
Ακροατήρια	Γραφικοί δείκτες					
Δάσκαλος	Περιβάλλον Πρόσωπα	σχολείο	σχολείο ενήλικες	σχολείο συνομήλικοι	σχολείο	σχολείο ενήλικες και συνομήλικοι
Γονέας	Περιβάλλον Πρόσωπα		σπίτι ενήλικες	σπίτι ενήλικες	σχολείο ενήλικες	σπίτι ενήλικες
Άγνωστος ενήλικας	Περιβάλλον Πρόσωπα		ενήλικες	σχολείο		ενήλικες

4. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει κατά πόσο η παρουσία των ενήλικων ακροατηρίων του δασκάλου, του γονέα και του άγνωστου ενήλικα επηρεάζει τον τρόπο που τα παιδιά τριών τάξεων (Α' τάξης, Γ' τάξης, Ε' τάξης) σχεδιάζουν πέντε διαφορετικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της ζήλειας. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές εκφραστικές στρατηγικές για τα οικεία σε σύγκριση με τα μη οικεία ενήλικα ακροατήριά τους και αν αυτές διαφέρουν ανά συναίσθημα, τάξη και ακροατήριο, αν τα παιδιά διαφοροποιούν τις εκφραστικές στρατηγικές ανά ακροατήριο και τάξη ανεξάρτητα με το συναίσθημα και τέλος, αν υπάρχουν συγκεκριμένοι γραφικοί δείκτες στα σχέδια των παιδιών οι οποίοι να περιλαμβάνουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές ανάλογα με το ενήλικο ακροατήριο για το οποίο σχεδιάζουν.

Πρώτον σε ό,τι αφορά τη χρήση των εκφραστικών στρατηγικών, η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά και των τριών τάξεων χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο δύο εκφραστικές στρατηγικές για να σχεδιάσουν τα πέντε διαφορετικά συναισθήματα και για τα τέσσερα ενήλικα ακροατήρια τους χωρίς να υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ηλικία, το συναίσθημα και το ακροατήριο. Η παρουσία ενός ενήλικου ακροατήριου οικείου ή μη βρέθηκε ότι δεν επηρεάζει τον τρόπο που τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της ζήλειας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τις δύο έρευνες των και Burkitt et al. (2011) και Burkitt και Watling (2013) οι οποίες διερεύνησαν την έκφραση των συναισθημάτων της χαράς και της λύπης για ένα ενήλικο και ένα συνομήλικο ακροατήριο οικείο και μη οικείο στο παιδί. Η έκφραση των συναισθημάτων ανάμεσα σε ένα συνομήλικο και σε ένα ενήλικο ακροατήριο βρέθηκε να διαφέρει (Burkitt et al., 2011. Burkitt & Watling, 2013), σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα που έδειξε ότι η έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών ανάμεσα στα ενήλικα ακροατήρια δεν διαφέρει.

Οι Zeman και Garber (1996) μελετώντας την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών μεταξύ ενός ενήλικα κι ενός συνομηλικού βρήκαν ότι τα παιδιά εκφράζουν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους στους γονείς τους, γιατί θεωρούν ότι

οι γονείς τους θα αποδεχτούν το συναίσθημά τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στους οποίους η έκφραση των συναισθημάτων μπορεί να έχει αρνητικές διαπροσωπικές συνέπειες. Στην έρευνα μας η οποία μελέτησε την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών μόνο ως προς τους ενήλικες βρέθηκε ότι τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματα με τον ίδιο τρόπο, χρησιμοποιώντας τον ίδιο αριθμό εκφραστικών στρατηγικών για όλα τα ενήλικα ακροατήρια. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι για τα παιδιά η παρουσία ενός ενήλικου είτε αυτός είναι κάποιο οικείο πρόσωπο, όπως ο γονέας ή ο δάσκαλός τους, είτε πρόκειται για κάποιον μη οικείο ενήλικα, όπως ένας άγνωστος ενήλικας για εκείνα, δεν επηρεάζει την έκφραση των συναισθημάτων τους όπως συμβαίνει μεταξύ ενός ενήλικα και ενός συνομηλίκου (Burkitt et al., 2011. Burkitt & Watling, 2013. Zeman & Garber, 1996).

Όσον αφορά την έκφραση των συγκεκριμένων συναισθημάτων της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της ζήλειας βρέθηκε ότι τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματα αυτά με τον ίδιο τρόπο και για τέσσερα ενήλικα ακροατήριά τους ανεξάρτητα από το πόσο οικεία ή όχι είναι σε εκείνα σε αντίθεση με τις προηγούμενες έρευνες στις οποίες έχει βρεθεί ότι τα παιδιά για το συναίσθημα της λύπης εισήγαγαν περισσότερα αρνητικά στοιχεία στα σχέδιά τους (όπως δάκρυα, κακός καιρός, παχύτερες γραμμές) όταν σχεδίαζαν για κάποιο πρόσωπο μη οικείο σε εκείνα (Burkitt & Watling, 2013). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με την άποψη των Morris et al. (2007) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν εκφράζουν τα συναισθήματα της λύπης, του θυμού και του φόβου σε ενήλικες, καθώς από μικρή ηλικία μαθαίνουν από αυτούς να ελέγχουν την έκφραση αυτών των συναισθημάτων τους. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά εκφράζουν εξίσου τα συναισθήματα αυτά και σε πρόσωπα κύρους για εκείνα, όπως ο δάσκαλος ή ο γονέας, αλλά και σε κάποιον άγνωστο ενήλικα για εκείνα, κάτι που ανατρέπει τα δεδομένα της έρευνας των Underwood et al. (1992 οπ. αναφ. στο Zeman & Garber, 1996) οι οποίοι βρήκαν ότι η κοινωνική θέση του αποδέκτη του συναισθήματος επηρεάζει τον βαθμό έκφρασης τους από τα παιδιά από το φόβο των συνεπειών. Η διαφορά αυτή μεταξύ των δικών μας ευρημάτων και των ευρημάτων της έρευνας των Underwood et al. (1992 οπ. αναφ. στο Zeman & Garber, 1996) πιθανόν συνδέεται με την άποψη των Zeman και Garber (1996) ότι τα παιδιά επιλέγουν να εκφράσουν

τα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης με βάση τις προσδοκίες για υποστήριξη από τα πρόσωπα αυτά.

Τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματα της χαράς, λύπης, του θυμού, του φόβου και της ζήλειας στον ίδιο βαθμό για όλα τα ενήλικα ακροατήρια τους είτε πρόκειται για κάποιον οικείο ενήλικα, όπως ο γονέας ή ο δάσκαλός τους, είτε για κάποιον άγνωστο. Αυτό αποτελεί μία θετική ένδειξη ότι τα παιδιά προσδοκούν υποστήριξη από τους ενήλικες και μάλιστα δεν διστάζουν να την εκφράσουν στον ίδιο βαθμό σε κάποιο οικείο αλλά και μη οικείο ενήλικα για εκείνα, όπως ένας ψυχοθεραπευτής, ψυχολόγος ή σύμβουλος ψυχικής υγείας. Ενθαρρυντικό είναι το εύρημα αυτό και για τους δασκάλους οι οποίοι δουλεύουν με τα παιδιά σε καθημερινή βάση και αποτελούν πρόσωπα αναφοράς για εκείνα, καθώς δείχνει ότι τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά της λύπης, του θυμού και της ζήλειας με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό που τα εκφράζουν και στους γονείς τους ή ακόμη και σε κάποιον άγνωστο ενήλικα στον οποίο θα αναμέναμε να εκφράζουν χρησιμοποιώντας περισσότερες εκφραστικές στρατηγικές, καθώς οι αρνητικές συνέπειες που θα αναμένουν να έχουν από αυτόν θα είναι λιγότερες (Burkitt & Watling, 2013. Zeman & Garber, 1996).

Όσον αφορά την τάξη και την χρήση των εκφραστικών στρατηγικών τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά όλων των τάξεων και για όλα τα ακροατήρια χρησιμοποιούσαν κατά μέσο όρο δύο εκφραστικές στρατηγικές. Οι μόνες στατιστικά σημαντικές διαφορές οι οποίες εντοπίστηκαν ήταν ανάμεσα στα παιδιά της Α' και της Ε' τάξης ως προς τη χρήση των εκφραστικών στρατηγικών σε σχέση με το ακροατήριο του δασκάλου και ως προς τη χρήση της στρατηγικής της κυριολεξίας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά της Ε' τάξης χρησιμοποιούσαν περισσότερες εκφραστικές στρατηγικές σε σύγκριση με τα παιδιά της Α' τάξης όταν σχεδίαζαν για το ακροατήριο του δασκάλου και έκαναν πιο συχνή χρήση της στρατηγικής της κυριολεξίας για όλα τα συναισθήματα. Παρ' όλο που η χρήση της κυριολεξίας ως εκφραστικής στρατηγικής ξεκινά από την ηλικία των τεσσάρων ετών (Cox, 2005), για τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας η κυριολεκτική απεικόνιση των συναισθημάτων αποτελεί ένα πιο εύκολο έργο (Brechet et al., 2009. Cox, 2005. Jolley, 2010. Jolley et al., 2004. Picard et al., 2007. Picard & Gauthier, 2012. Sayil, 2001).

Ενώ η ποσοτική ανάλυση των σχεδίων έδειξε ότι τα παιδιά δεν διαφοροποιούν τις εκφραστικές στρατηγικές με βάση το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το σχέδιό τους, η ποιοτική ανάλυση της έρευνας έδειξε ότι τα παιδιά εισάγουν στα σχέδιά τους συγκεκριμένους γραφικούς δείκτες ανάλογα με το ενήλικο ακροατήριο για το οποίο σχεδιάζουν. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά εισάγουν ενήλικες φιγούρες για την απεικόνιση συγκριμένων συναισθημάτων και μάλιστα για κάποια από αυτά απεικονίζουν και συγκεκριμένα πλαίσια-περιβάλλοντα τα οποία συνδέονται με το πρόσωπο για το οποίο σχεδιάζουν. Η ανάλυση έδειξε ότι για τη σχεδίαση και των πέντε συναισθημάτων τα παιδιά όταν το σχέδιό τους απευθύνονταν στο ακροατήριο του δασκάλου και στο ακροατήριο του άγνωστου ενήλικα χρησιμοποιούσαν σκηνές από το περιβάλλον του σχολείου, ενώ για τη σχεδίαση της λύπης, του θυμού και της ζήλειας με ακροατήριο τον γονέα σχεδίαζαν στιγμές μέσα από το σπίτι τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Burkitt et al. (2011) όπου βρέθηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν στοιχεία στα σχέδιά τους που συνδέονταν με αντίστοιχες εμπειρίες που έχουν στην καθημερινότητα τους με το πρόσωπο για το οποίο σχεδίαζαν αν πρόκειται για κάποιον ενήλικο ή συνομήλικό τους. Τα παιδιά τροποποιούν τις πληροφορίες στα σχέδιά τους ανάλογα με το ενήλικο ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το σχέδιό τους εισάγοντας στοιχεία αντίστοιχα με την καθημερινότητα του εκάστοτε προσώπου. Αυτό συμφωνεί και με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών των Burkitt et al. (2011) και Burkitt και Watling (2013) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τροποποιούν τις πληροφορίες στα σχέδιά τους για το ενήλικο και το συνομήλικο ακροατήριό τους, διότι θεωρούν ότι ένας ενήλικας θα κρίνει το σχέδιό τους με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με κάποιον συνομήλικό τους.

Όσον αφορά την προσθήκη των προσώπων, τα παιδιά προσέθεταν ενήλικες φιγούρες για τα συναισθήματα της λύπης και της ζήλειας για το ακροατήριο του δασκάλου, για τη σχεδίαση της λύπης, του θυμού, του φόβου και της ζήλειας για το ακροατήριο του γονέα και για τα συναισθήματα της λύπης και της ζήλειας για τον άγνωστο ενήλικα. Τα παιδιά προσέθεταν συνομήλικες φιγούρες στα σχέδιά τους μόνο για τη σχεδίαση του θυμού για το ακροατήριο του δασκάλου και προσέθεταν ενήλικες και συνομήλικες φιγούρες για τη σχεδίαση της χαράς και της ζήλειας για το ακροατήριο του γονέα και το δασκάλου αντίστοιχα. Η προσθήκη των φιγούρων

σε σχέση με το συναίσθημα και το αντίστοιχο ακροατήριο συνδέεται άμεσα με τις σκηνές που τα παιδιά επέλεξαν να σχεδιάσουν για τα ακροατήρια αυτά. Για παράδειγμα, τα παιδιά προσέθεταν συνομήλικες φιγούρες για να σχεδιάσουν το συναίσθημα του θυμού με ακροατήριο το δάσκαλό τους, καθώς επέλεξαν σκηνές από την σχολική ζωή με τους συνομηλικούς τους. Αντίστοιχα, για τη σχεδίαση των συναισθημάτων όπως η λύπη για το ακροατήριο του γονέα τα παιδιά σχεδίαζαν σκηνές από το σπίτι τους όπου ένας από τους δύο γονείς τους τα μαλώνει. Για τη σχεδίαση των συναισθημάτων της χαράς προσέθεταν και συνομήλικες και ενήλικες φιγούρες καθώς σχεδίαζαν σκηνές από την σχολική ζωή ή από γιορτές, όπως για παράδειγμα τα Χριστούγεννα, όπου οι ενήλικες είναι παρόντες. Τέλος, για το συναίσθημα της ζήλειας προσέθεταν και συνομήλικες και ενήλικες φιγούρες, καθώς το μέτρο σύγκρισης ήταν κάποιος συνομήλικος τους. Οι ενήλικες φιγούρες καλούνταν συνήθως να πάρουν θέση σε αυτό και να «αποκαταστήσουν την αδικία» (βλ. παράρτημα Β).

Οι Zeman και Garber (1996) αναφέρουν ότι ο τρόπος και ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους στους άλλους εξαρτάται από τις προσδοκίες που έχουν από τα πρόσωπα αυτά. Το γεγονός ότι τα παιδιά εισήγαγαν στα σχέδιά τους ενήλικες φιγούρες για τη σχεδίαση των συναισθημάτων της λύπης, του θυμού και του φόβου σε συνδυασμό με το γεγονός ότι για τα συναισθήματά αυτά η πλειονότητα των παιδιών για όλα τα ενήλικα ακροατήρια σχεδίασε σκηνές βίας ή σχολικού εκφοβισμού ενδεχομένως να αποτελούν μία ένδειξη ότι τα παιδιά αναμένουν υποστήριξη από τους ενήλικες που αποτελούν πρόσωπα αναφοράς για εκείνα στα αντίστοιχα πλαίσια, όπως το σχολείο και το σπίτι τους.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκφραστικές στρατηγικές που τα παιδιά αξιοποιούσαν δεν διαφοροποιούνταν με την παρουσία ενός ενήλικου ακροατηρίου οικείου ή μη στο παιδί. Βρέθηκε, όμως, να αλλάζουν οι γραφικοί δείκτες που τα παιδιά εισήγαγαν στα σχέδιά τους ανάλογα με το συναίσθημα και το ακροατήριο για το οποίο σχεδίαζαν. Επομένως, ο τρόπος αξιολόγησης των σχεδίων είχε ως αποτέλεσμα την διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων και την προσθήκη ευρημάτων που με μία μόνο ανάλυση, όπως η ποσοτική, δεν θα ήταν ορατά. Η έρευνα μελετώντας την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών για τα ενήλικα

ακροατήρια ήρθε να συμπληρώσει τα ευρήματα δύο προηγούμενων ερευνών των Burkitt et al. (2011) και Burkitt και Watling (2013) οι οποίες ήταν οι πρώτες που διερεύνησαν την επιρροή του ακροατηρίου στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών συγκρίνοντας συνομήλικα με ενήλικα ακροατήρια. Η παρούσα έρευνα ακολούθησε τη μεθοδολογία των δύο προηγούμενων ερευνών ζητώντας από τα παιδιά να σχεδιάσουν τον εαυτό τους προσθέτοντας εκτός από σχεδίαση της χαράς και της λύπης και τη σχεδίαση των συναισθημάτων του θυμού, του φόβου και της ζήλειας.

4.1 Αξιοποίηση στη συμβουλευτική πρακτική

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά δε χρησιμοποιούσαν διαφορετικές εκφραστικές στρατηγικές ανάλογα με το ενήλικο ακροατήριο, οικείο ή μη, για το οποίο σχεδίαζαν, χρησιμοποιούσαν, όμως, διαφορετικούς γραφικούς δείκτες στα σχέδιά τους ανά συναίσθημα για το κάθε ενήλικο ακροατήριο. Αυτό αποτελεί ένα ενθαρρυντικό εύρημα για τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, καθώς η παρουσία ενός ψυχολόγου, ψυχοθεραπευτή ή συμβούλου ψυχικής υγείας, ο οποίος είναι ένα άγνωστο και μη οικείο ενήλικο πρόσωπο για το παιδί, τουλάχιστον στην αρχή των συναντήσεων, δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για να εκφράσει τα συναισθήματά του. Μάλιστα, το γεγονός ότι τα παιδιά επέλεξαν να σχεδιάσουν σκηνές βίας από το χώρο του σχολείου σχεδιάζοντας για έναν άγνωστο ενήλικα ενισχύει την ιδέα ότι τα παιδιά δεν διστάζουν να εκφράσουν αυτά που τους προβληματίζουν και τους κάνουν να αισθάνονται λύπη, θυμό και φόβο ακόμη και σε έναν μη οικείο ενήλικα, όπως θα μπορούσε να είναι ο ψυχολόγος στο χώρο του σχολείου. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό σε μία περίοδο που η βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν συχνό φαινόμενο στο χώρο του σχολείου. Τα παιδιά με βάση την παρούσα μελέτη μοιάζει να μη διστάζουν να το εκφράσουν στα ενήλικα ακροατήρια τους ανεξάρτητα με το αν είναι οικεία πρόσωπα σε εκείνα. Αυτό σημαίνει ότι αν δοθεί χώρος και ευκαιρία στα παιδιά από έναν ενήλικα, είναι πολύ πιθανόν ότι θα εκφράσουν ανάλογα φαινόμενα με στόχο την αντιμετώπισή τους.

Από μία άλλη οπτική, βέβαια, το εύρημα αυτό ενδεχομένως να μην είναι τόσο ενθαρρυντικό, καθώς οι ίδιοι οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας αλλά και οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών απευθυνόμενοι σε αυτούς αναμένουν το παιδί να εκφράσει σε αυτούς το συναίσθημά του δίνοντας μία παραπάνω πληροφορία από αυτήν που δίνει στους οικείους του. Αυτό, όμως, αποτελεί ένα εύρημα που θέλει περαιτέρω διερεύνηση και ίσως αποτελεί και μία πεποίθηση των ίδιων των ειδικών ψυχικής υγείας να παίρνουν και να ζητούν από τα παιδιά να τους «δώσουν» κάτι παραπάνω.

4.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν σημαντικό να διερευνήσουν περαιτέρω τις πληροφορίες που θα έδιναν τα παιδιά σε κάποιον άγνωστο ενήλικα σε σύγκριση με κάποιο οικείο πρόσωπο για εκείνα με τη χρήση παραπάνω εργαλείων σε συνδυασμό με τα σχέδια των παιδιών. Βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά κλήθηκαν να σχεδιάσουν για ένα φανταστικό πρόσωπο παρουσία ενός ενήλικα άγνωστου για εκείνα που ήταν η ερευνήτρια. Βέβαια, τον περιορισμό αυτό μετρίασε το γεγονός ότι και για τα τέσσερα διαφορετικά ακροατήρια για τα οποία κλήθηκαν να σχεδιάσουν τα παιδιά ήταν παρούσα η ίδια ερευνήτρια. Παρ' όλα αυτά, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να καλύψουν αυτόν τον περιορισμό ζητώντας από τα παιδιά να σχεδιάσουν τα συναισθήματα παρουσία των ίδιων των ενήλικων, όπως ο δάσκαλος τους, ο γονέας και κάποιος άγνωστος. Με αυτό τον τρόπο θα αυξηθεί και η δυνατότητα γκείνευσης των αποτελεσμάτων σε πραγματικές συνθήκες, καθώς όπως υποστηρίζουν οι Burkitt et al. (2004) στην παρούσα έρευνα, όπως και σε άλλες, χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες συνθήκες κατάλληλα διαμορφωμένες για ένα πείραμα. Αυτό σημαίνει ότι σε πραγματικές συνθήκες όπου τα παιδιά θα σχεδίαζαν ελεύθερα, η συμπεριφορά τους και ο τρόπος σχεδίασης των συναισθημάτων μπορεί να διέφερε. Επίσης, τα ενήλικα ακροατήρια θα μπορούσαν να γίνουν πιο συγκεκριμένα, όπως για παράδειγμα αν πρόκειται για τη μητέρα ή τον πατέρα του παιδιού. Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος θα μπορούσε να διερευνηθεί αποτελεί το φύλο του δασκάλου σε σχέση με το φύλο του παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bekhit, N. S., Thomas, G. V., & Jolley, R. P. (2005). The use of drawing for psychological assessment in Britain: Survey findings. *Psychology & Psychotherapy. Theory, Research and Practice*, 78, 205-217. doi: 10.1348/147608305X26044
- Bonoti, F., & Misailidi, P. (2006). Children's developing ability to depict emotions in their drawings. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 495-502. doi: 10.2466/PMS.103.2.495-502
- Bonoti, F., & Misalidi, P. (2015). Social emotions in children's human figure drawings: Drawing shame, pride and jealousy. *Infant & Child Development*, 24(6), 661-672. doi: 10.1002/icd.1918
- 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. doi: 10.1348/026151008X345564
- Brechet, C., & Jolley, R. P. (2014). The roles of emotional comprehension and representational drawing skill in children's expressive drawing. *Infant and Child Development*, 23(5), 457-470. doi: 10.1002/icd.1842
- Burkitt, E., & Barnett, N. (2006). The effects of brief and elaborate mood induction procedures on the size of young children's drawings. *Educational Psychology*. 26(1), 93-108. doi: 10.1080/01443410500341049
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003a). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 445-455. doi: 10.1111/1469-7610.00134
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003b). The effect of affective characterisations on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 565- 584
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2004). The effect of affective characterizations on the use of size and colour in drawings produced by

- children in the absence of a model. *Educational Psychology*, 24, 315-343.
doi: 10.1080/014434104200021670
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2005). Drawings of emotionally characterised figures by children from different educational backgrounds. *International Journal of Art and Design Education*, 24(1), 71-83
- Burkitt, E., & Barrett, M. (2010). Children's graphic flexibility: A response to representational redescription. *Journal of Creative Behavior*, 44(3), 169-190
- Burkitt, E., & Barrett, M. (2011). The effects of different drawing materials on children's drawings of positive and negative human figures. *Educational Psychology*, 4(11), 459-479
- Burkitt, E., & Sheppard, L. (2013). Children's colour use to portray themselves and others with happy, sad and mixed emotion. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(2), 231-25. doi: 10.1080/01443410.2013.785059
- Burkitt, E., Watling, D., & Murray, L. (2011) Children's drawings of significant figures for a peer or an adult audience, *Infant and Child Development*, 20, 466-473. doi: 10.002/icd.735
- Burkitt, E., & Watling, D. (2013). The impact of audience age and familiarity on children's drawings of themselves in contrasting affective states. *International Journal of Behavioral Development*, 37(2), 222-234. doi: 10.1177/0165025413478257
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Τόμος Β. Αθήνα: Τυποθήτω- Δαρδάνος
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333
- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge: Cambridge University Press

- Crotti, E., & Magni, A. (2003). *Πώς ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior*, 6(1), 1-48
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell
- Harris, P. L. (1993). The child's understanding of emotion: developmental change and the family environment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 3-28. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01131.x
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding emotion. In M. Lewis & J. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds.). *The handbook of emotions*. 3rd edition (pp. 320-331). New 12 York: Guilford Press
- Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. Oxford, UK: Blackwell
- Jolley, R. P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 545-567. doi: 10.1348/0261510042378236
- Jolley, R. P., & Vulic-Prtoric, A. (2001). Croatian children's experience of war is not reflected in the size and placement of emotive topics in their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 40, 107-110. doi: 10.1348/014466501163526
- Misailidi, P., & Bonoti, F. (2014). Children's expressive drawing strategies: the effects of mood, age and topic. *Early Child Development*, 184(6), 882-896. doi: 10.1080/03004430.2013.823409

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L. Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*, 361-388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x.
- Parrott, W. (2001). *Emotions in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press
- Picard, D., & Boulhais, M. (2011). Sex differences in expressive drawing. *Personality and Individual Differences, 51*, 850-855. doi: 10.1016/j.paid.2011.07.017
- Picard, D., Brechet, C., & Baldy, R. (2007). Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *Journal of Nonverbal Behavior, 31*, 243-257. doi: 10.007/s10919-007-0035-5
- Picard, D., & Gauthier, C. (2012). The development of expressive drawing abilities during childhood and into adolescence. *Child Development Research*. doi:10.1155/2012/925063
- Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127-152. doi:10.1080/17405620344000022
- Russel, J. A., & Parris, F. A. (1994). Do children acquire concepts for complex emotions abruptly?. *International Journal of Behavioral Development, 17*, 349-365. doi: 10.1177/016502549401700207
- Sayil, M. (2001). Children's drawings of emotional faces. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 493-505
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press
- Thomas, G. V., & Jolley, R. P. (1998). Drawing conclusions: A re-examination of empirical and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. *British Journal of Clinical Psychology, 37*, 127-139

- Watling, D., & Banerjee, R. (2007). Children's understanding of modesty in front of peer and adult audiences. *Infant and Child Development, 16*, 227-236. doi: 10.1002/icd.450
- Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development, 67*, 957-973. doi: 009-3920/96/6703-0027

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Κυριολεκτικές εκφραστικές στρατηγικές

Πίνακας 12. Κυριολεκτικές εκφραστικές στρατηγικές, Κορίτσι Ε' τάξη

Ουδέτερο συναίσθημα



Σχέδιο αναφοράς

Χαρά



χαμόγελο

Λύπη



δάκρυα,
στόμα προς τα κάτω

Θυμός



Φρύδια, στόμα

Φόβος



στόμα ανοιχτό





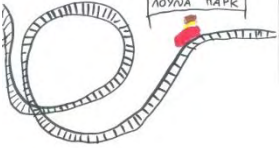

Ζήλεια



στόμα ευθεία γραμμή

Μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές (Περιεχομένου)

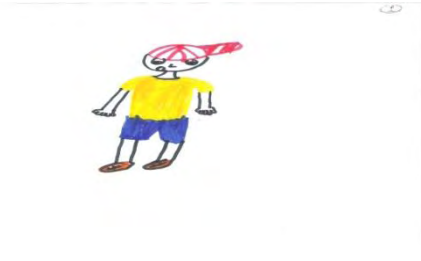
Πίνακας 13. Μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές περιεχομένου, Κορίτσι Ε'τάξη

<p>Ουδέτερο συναίσθημα</p> 	<p>Χαρά</p> 	<p>Λύπη</p> 
<p>σχέδιο αναφοράς</p>	<p>προσθήκη: φιγούρα, αντικείμενα</p>	<p>προσθήκη: αντικείμενα</p>
<p>Θυμός</p> 	<p>Φόβος</p> 	<p>Ζήλεια</p> 
<p>προσθήκη: πρόσωπο, αντικείμενο, λεκτικό σχόλιο</p>	<p>προσθήκη: αντικείμενο, λεκτικό σχόλιο</p>	<p>προσθήκη: φιγούρα, αντικείμενα</p>

Μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές (Αφηρημένες)

Πίνακας 14. Αφηρημένες μεταφορικές στρατηγικές αφηρημένες, Αγόρι Γ' τάξη

Ουδέτερο συναίσθημα



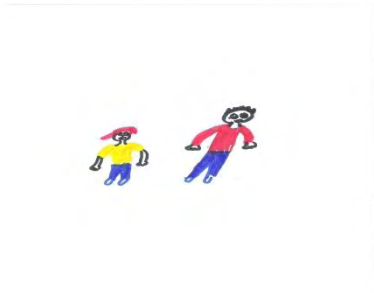
σχέδιο αναφοράς

Λύπη



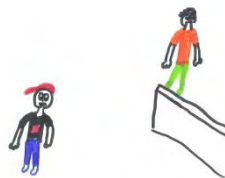
μείωση μεγέθους φιγούρας

Θυμός



μείωση μεγέθους φιγούρας

Φόβος



μείωση μεγέθους φιγούρας,
μείωση χρωμάτων

Ζήλεια



μείωση μεγέθους
φιγούρας, μείωση
χρωμάτων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Γραφικοί δείκτες ανά ακροατήριο

Ακροατήριο: Δάσκαλος

Πίνακας 15. Γραφικοί δείκτες ανά συναίσθημα για το ακροατήριο του δασκάλου

Χαρά



περιβάλλον: σχολείο

Λύπη



περιβάλλον: σχολείο



Περιβάλλον: σχολείο

SCHOOL



Περιβάλλον: σχολείο



Προσθήκη: συνομήλικοι

Θυμός



Περιβάλλον: σχολείο
Προσθήκη: συνομήλικοι

Φόβος



Περιβάλλον: σχολείο
Προσθήκη: συνομήλικοι

Ζήλεια



Περιβάλλον: σχολείο
Προσθήκη: συνομήλικοι

Ακροατήριο: Γονέας

Πίνακας 16. Γραφικοί δείκτες ανά συναίσθημα για το ακροατήριο του γονέα

Χαρά



Περιβάλλον: σπίτι

Προσθήκη: συνομήλικος (αδελφός),
ενήλικες (γονείς)

Λύπη



Περιβάλλον: εξωτερικός χώρος

Προσθήκη: αντικείμενο (εκκλησία)
Περιβάλλον: σπίτι



Περιβάλλον: εξωτερικός χώρος
Προσθήκη: συνομήλικος

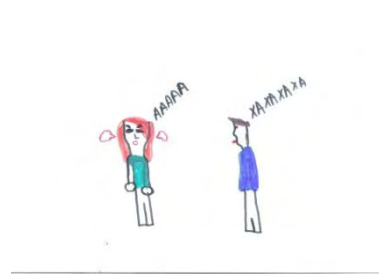


Προσθήκη: ενήλικας



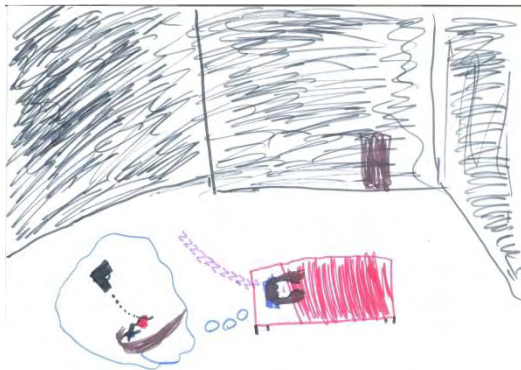
Περιβάλλον: εξωτερικός χώρος
Προσθήκη: συνομήλικοι,
λεκτικά σχόλια

Θυμός



Περιβάλλον: εξωτερικός χώρος
Προσθήκη: συνομήλικοι, λεκτικά σχόλια

Φόβος



Περιβάλλον: σκοτάδι



Περιβάλλον: σπίτι
Προσθήκη αντικειμένου: αράχνη,
λεκτικό σχόλιο

Ζήλεια



Προσθήκη: συνομήλικοι,
λεκτικά σχόλια

Ακροατήριο: Άγνωστος ενήλικας

Πίνακας 17. Γραφικοί δείκτες ανά συναίσθημα για το ακροατήριο του άγνωστου ενήλικα

Χαρά



Περιβάλλον: σπίτι

Προσθήκη: ενήλικες (γονείς)

Λύπη



Περιβάλλον: σπίτι

Προσθήκη: ενήλικες (γονείς)

Θυμός



Περιβάλλον: εξωτερικός χώρος

Προσθήκη: συνομήλικοι

Φόβος



Περιβάλλον: εξωτερικός χώρος

Προσθήκη: αντικείμενο (αεροπλάνο)

Ζήλεια



Περιβάλλον: εξωτερικός χώρος

Προσθήκη: συνομήλικοι, αντικείμενα

