



ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

***Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΡΙΑΓΕΤ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΩΙΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ  
ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΕΩΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ 6 ΕΤΩΝ –  
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ***

Από τις :

Αναστασία Γόγολα Α.Μ.100/02

Ευθυμία Σκοπλάκη Α.Μ. 094/01

**Επιβλέπων καθηγητής : Δρ. Λοΐζος Ν. Λοΐζου**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2011**

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΡΙΑΓΕΤ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΩΙΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ  
ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΕΩΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ 6 ΕΤΩΝ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ  
ΔΕΔΟΜΕΝΑ*

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

*Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε από τις φοιτήτριες Αναστασία Γόγολα και Ευθυμία Σκοπλάκη, του τμήματος Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης, του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, υπό την επίβλεψη του καθηγητή και Δρ. Λοΐζου Ν. Λοΐζου.*

*Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε, αρχικά τον κύριο Λοΐζο για την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξη που μας έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, καθώς και για την καθοδήγηση, βιβλιογραφία και πηγές που μας έδωσε, για την διεκπεραίωση της παρούσας μελέτης.*

*Σημαντικότερη ήταν και η προσφορά του κ. Παναγιωτακοπούλου Γιάννη, διευθυντή του πρότυπου βρεφονηπιακού σταθμού – Νηπιαγωγείου «Το ρόδινο τρένο», για τις πληροφορίες, το υλικό, τη βιβλιογραφία και τη βοήθεια που μας προσέφερε για την επίτευξη της έρευνας. Τον ευχαριστούμε πολύ!*

*Ευχαριστίες θα θέλαμε να εκφράσουμε στην κα. Δαλκίδου Μαρία, διευθύντρια του 1ου ολοήμερου νηπιαγωγείου Χαλάστρας και την κα. Νικολακούλη Μαρία, νηπιαγωγού, για τον χρόνο και τις πληροφορίες που μας αφιέρωσαν.*

*Θα ήταν άδικο, να μην ευχαριστήσουμε όλα αυτά τα παιδιά που συνεργάστηκαν μαζί μας, προσφέροντας μας τις ζωγραφιές τους και τις απόψεις τους.*

*Θερμές ευχαριστίες οφείλουμε, επίσης, και στις οικογένειές μας, για την ηθική υποστήριξη, συμπαράσταση, κατανόηση και υπομονή που υπέδειξαν, όλον αυτό τον καιρό. Ιδιαίτερες ευχαριστίες, τέλος, θα θέλαμε να αποδώσουμε στον Παναγιώτη, ηλικίας τεσσάρων χρόνων, που αποτέλεσε καθημερινό ερέθισμα, για τη διερεύνηση και έμπρακτης παρατήρηση της θεωρίας του Piaget.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b> .....	4
<b>1<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ</b> .....	7
<b>1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	7
1.1 ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ .....	7
1.2 ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	7
1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	8
<b>2<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ</b> .....	9
<b>2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</b> .....	9
2.1 ΟΙ ΒΑΣΙΚΟΤΕΡΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ .....	9
2.2 ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ JEAN PIAGET (1896-1980).....	10
2.3 ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ (ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ).....	11
2.4 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ – ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ .....	12
2.4.1 Συστατικά στοιχεία της ανάπτυξης .....	14
2.5 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	14
2.5.1 Αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 ετών) .....	15
2.5.2 Στάδιο προλογικής σκέψης ή προσυλλογιστική περίοδος (2-6 ετών) .....	17
2.5.2.1 Συμβολική λειτουργία.....	17
2.5.2.2. Κατηγοριοποίηση.....	20
2.5.3 Λογικές λειτουργίες ή λογικές νοητικές πράξεις .....	21
2.5.4 Στάδιο συγκεκριμένης λογικής σκέψης (7-12 ετών) .....	22

2.5.5 Στάδιο της τυπικής λογικής ή αφηρημένης σκέψης ή αφαιρετικής σκέψης (12- ώριμη ηλικία) .....	23
2.6 ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΡΙΑΓΕΤ ΚΑΙ ΝΕΟΠΙΑΖΕΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ .....	24
2.7 ΣΤΑΔΙΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ.....	25
2.8 Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ, Ο ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΓΕΜΙΣΜΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ.....	31
2.9 Η ΑΝΑΚΑΛΥΨΗ ΤΟΥ ΡΕΑΛΙΣΜΟΥ.....	35
2.9.1 Τα δημιουργικά παιδιά .....	37
2.10 ΤΟ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ.....	39
2.11 ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ .....	41
2.12 ΤΑ ΜΕΓΕΘΗ .....	45
2.13 ΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ.....	46
<b>3<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ</b> .....	60
3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ.....	60
3.1 ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΤΟ ΑΙΣΘΗΣΙΟΚΙΝΗΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ (0-2 ΕΤΩΝ).....	61
3.2 ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΤΟ ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ (2-6 ΕΤΩΝ) .....	61
3.2.1 Ζωγραφίες παιδιών 2 ετών (τυχαίος ρεαλισμός- στάδιο μουτζουρώματος – ορνιθοσκαλίσματα, 2-4 έτη) .....	62
3.2.2 Ζωγραφίες παιδιών 3 ετών (στάδιο αποτυχημένου ρεαλισμού).....	63
3.2.3 Ζωγραφίες παιδιών 4 ετών (στάδιο λογικού ή νοητικού ρεαλισμού- προσχηματικό στάδιο, 4-7 έτη) .....	67
3.2.4 Ζωγραφίες παιδιών 5 ετών (στάδιο λογικού ή νοητικού ρεαλισμού- προσχηματικό στάδιο 4-7 έτη) .....	69
3.2.5 Ζωγραφίες παιδιών 6 ετών .....	72
3.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	75
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1</b> .....	79

ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 2 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ».....	79
ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 3 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ».....	81
ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 4 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ».....	82
ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 5 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ».....	83
ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 6 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ».....	86
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2</b> .....	87
ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 2 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ».....	87
ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 3 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ».....	90
ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 4 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ».....	91
ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 5 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ».....	94
ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 6 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ».....	97
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	98
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	98
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	99
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	104
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	106
<b>ABSTRACT</b> .....	107

# **1<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ**

## **1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

### **1.1 ANTI ΠΡΟΛΟΓΟΥ**

Η εργασία αυτή σκοπό έχει να αναλύσει και να τεκμηριώσει, στο μέτρο των δυνατοτήτων μας, τη θεωρία του Jean Piaget για τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών έως την ηλικία των επτά χρόνων, βασιζόμενη στην ιχνογραφική έκφραση του παιδιού.

Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον θέμα, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της μελέτη της παιδικής ψυχολογίας. Δεν είναι απίθανο κάποια στιγμή, ως απόφοιτες βιβλιοθηκονόμοι, να βρεθούμε να εργαζόμαστε σε κάποια παιδική, σχολική βιβλιοθήκη και με τις γνώσεις που αποκομίσαμε απ' αυτή την εργασία να μπορούμε να καταλαβαίνουμε τις αναγνωστικές ανάγκες των παιδιών καλύτερα, όπως, μέσα από τη ζωγραφιά, και ο δάσκαλος και ο ψυχολόγος μπορούν να καταλάβουν πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών.

Το γεγονός ότι επιλέξαμε να ασχοληθούμε περισσότερο με το ιχνογράφημα του παιδιού και όχι με τη γλώσσα, στηρίχτηκε κατά μεγάλο μέρος στις προσωπικές μας καλλιτεχνικές ανησυχίες.

### **1.2 ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Η εργασία διακρίνεται σε τρία μέρη:

Στο πρώτο μέρος περιγράφουμε τους λόγους για τους οποίους επιλέξαμε το συγκεκριμένο θέμα. Γίνεται αναφορά στον τρόπο, στη δομή και στα μέσα που χρησιμοποιήσαμε για την ανάπτυξη της εργασίας.

Στο δεύτερο μέρος παραθέτουμε τη θεωρία του Piaget, καθώς και τις απόψεις και ερευνητική τεκμηρίωση γύρω από το παιδικό ιχνογράφημα.

Στο τρίτο μέρος γίνεται η προσπάθεια καταγραφής και ανάλυσης της έρευνας, με βάση τη θεωρία, αλλά και από τις ζωγραφιές που συγκεντρώσαμε

από τις επισκέψεις μας σε σχολεία και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Η περιγραφή των χαρακτηριστικών γίνεται αναπτυξιακά, κατά την ηλικία των παιδιών. Σε αυτό το σημείο θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε και τα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε.

Τέλος παραθέτουμε δύο παραρτήματα, που αποτελούνται από τις ζωγραφιές των παιδιών σε όλες τις ηλικίες που διερευνήθηκαν. Τέλος ακολουθεί περίληψη της εργασίας.

### **1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Οι ενέργειες που επιτελέσαμε για την καταγραφή της εργασίας ήταν, αρχικά, η εξεύρεση και μελέτη της βιβλιογραφίας και των πηγών που παρατίθενται στο τέλος της εργασίας.

Στη συνέχεια ορίσαμε συγκεκριμένες συναντήσεις με τους διευθυντές των βρεφονηπιακών σταθμών και σχολείων, προκειμένου να συγκεντρώσουμε πληροφορίες για τις ζωγραφιές και ορισμένα στοιχεία για κάθε παιδί ξεχωριστά. Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι περιοχές που βρίσκονται αυτοί οι βρεφονηπιακοί σταθμοί είναι στη Χαλάστρα Θεσσαλονίκης και στην περιοχή της Ραφήνας, στην Αθήνα. Ένας βασικός λόγος αυτής της επιλογής είναι η ανάγκη διερεύνησης της ιχνογραφικής ικανότητας των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα.

Ύστερα από συνεννόηση και επικοινωνία με τον καθηγητή, τα θέματα που επιλέξαμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν, ήταν «Η οικογένειά μου» και «Το σπίτι μου». Ο λόγος που επιλέξαμε τα συγκεκριμένα θέματα ήταν ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με αυτές τις εικόνες και, επομένως, θα συλλέγαμε πληθώρα στοιχείων προς μελέτη. Επίσης, επειδή κατά κανόνα ζητούνται από τους παιδαγωγούς αυτά ή παραπλήσια θέματα, θα είχαμε για εξέταση αρκετά συγκριτικά στοιχεία από παλαιότερες έρευνες.

Για τη βιβλιογραφία και τις βιβλιογραφικές παραπομπές, χρησιμοποιήσαμε το σύστημα του Harvard. Το κείμενο καταγράφηκε στο Microsoft Word.



## 2<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ

### 2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

#### 2.1 ΟΙ ΒΑΣΙΚΟΤΕΡΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι θεωρίες της μάθησης είναι ένας τομέας, με τον οποίο ασχολήθηκαν πολλοί επιστήμονες από διάφορους κλάδους. Βιολόγοι, ψυχολόγοι, νευρολόγοι κ.ά., που, ο καθένας από τη δική του σκοπιά, προσπάθησαν να δώσουν μια ερμηνεία για την ανάπτυξη του ανθρώπου και τη μεταβίβαση της γνώσης. Οι θεωρίες της μάθησης, περιληπτικά, διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες (Λοΐζου, 2009):

- *Συμπεριφορισμός*, που ασχολείται κυρίως με τη σχέση των ερεθισμάτων και των αντιδράσεων και όχι με τις νοητικές, εσωτερικές διεργασίες που τελούνται στο άτομο. Κύριοι εκφραστές αυτής της θεωρίας είναι οι Ρανλον, Watson, Skinner κ.ά.
- *Γνωστικές θεωρίες*, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η γνώση δημιουργείται και θεμελιώνεται με τη χρήση της προϋπάρχουσας εμπειρίας, μέσω της ενεργού επεξεργασίας πληροφοριών με το περιβάλλον. Εκφραστές της είναι οι Neiser, Piaget, Bruner, Ausubel, Gagné.
- *Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες*, οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά με τις γνωστικές θεωρίες, αλλά ασχολούνται περισσότερο με τον κοινωνικό καθορισμό της γνώσης, η οποία είναι αποτέλεσμα της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων. Κύριοι εκφραστές είναι οι Bruner, Vygotsky, Leontiev, Nardi κ.ά.
- *Δομισμός ή Κονστрукτιβισμός*, που αναφέρεται στην ανάπτυξη της μάθησης με βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, στον τρόπο διδασκαλίας και στο είδος των γνώσεων που μεταβιβάζονται από τους εκπαιδευτές στους εκπαιδευόμενους, μέσω όμως της αυτόνομης σκέψης και έκφρασης των ίδιων των παιδιών. Κύριοι εκφραστές είναι οι Piaget, Papert, Gagné, Boyle κ.ά.

## **2.2 ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ JEAN PIAGET (1896-1980)**

Ο Jean Piaget γεννήθηκε στο Neuchâtel της Ελβετίας το 1896 και πέθανε στο Παρίσι το 1980, σε ηλικία 84 ετών. Ο πατέρας του ήταν ιστορικός με ειδίκευση στη Μεσαιωνική Φιλολογία και η μητέρα του αυστηρή, θρησκευτική καλβινίστρια, η οποία αντιμετώπιζε ψυχολογικά προβλήματα, γεγονός που επηρέασε τον Piaget.

Τα πρώτα του βήματα τα έκανε στη βιολογία, καθώς για μεγάλο χρονικό διάστημα εργαζόταν ως βοηθός του διευθυντή του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας, Πωλ Γκοντέ. Το πρώτο του άρθρο, που δημοσίευσε σε ηλικία μόλις 10 ετών, ήταν παρατηρήσεις για το σπυργίτι «αλμπίνο». Σπούδασε βιολογία και στα 21 του χρόνια δημοσίευσε 20 εργασίες με θέματα από τη ζωολογία. Σε ηλικία 22 ετών πήρε διδακτορικό δίπλωμα στη Βιολογία.

Το 1918, μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, γράφεται στο πανεπιστήμιο της Ζυρίχης, προκειμένου να παρακολουθήσει μαθήματα Πειραματικής Ψυχολογίας όπου και μαθαίνει για την Ψυχανάλυση και τις θεωρίες των Φρόιντ και Γιούνγκ. Στη συνέχεια παρακολούθησε μαθήματα Ψυχοπαθολογίας, καθώς επίσης και Λογικής, Επιστημολογίας και Φιλοσοφίας της Επιστήμης στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης. Η συνεργασία του με το δρ. Θεόφιλο Σιμόν (Dr. Theophile Simon) στο εργαστήριο του Alfred Binet, υπήρξε καθοριστική για τη μετέπειτα πορεία του, καθώς εκείνοι κατασκεύασαν τα πρώτα τεστ για τη στάθμιση της νοημοσύνης. Ο Piaget έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά τη μελέτη αυτή, κυρίως για τη διαδικασία που ακολουθούσε το παιδί ώσπου να φτάσει στις απαντήσεις του, αλλά μεγαλύτερο ενδιαφέρον έδειξε για τη διαδικασία των λανθασμένων απαντήσεων. Ήταν, δηλαδή, ο πρώτος που ασχολήθηκε όχι τόσο με το είδος της μάθησης, όσο με την ερμηνεία του τρόπου ανάπτυξης της νόησης και αντίληψης του κόσμου των παιδιών και των εφήβων. Ασχολήθηκε με τη μελέτη των γνωστικών αλλαγών κατά τη μετάβαση από μια φάση της ζωής στην άλλη. Γι' αυτό και κατατάσσεται στους γνωστικούς - αναπτυξιακούς ψυχολόγους.

Σημαντική υπήρξε η συμβολή του Piaget στον καθορισμό των *σταδίων*, μιας σειράς δηλαδή διαδοχικών μορφών ισορροπίας, σύμφωνα με τα οποία

προχωρά η νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Η θεωρία του Piaget δέχτηκε κριτική από πολλούς ψυχολόγους, την οποία θα αναφέρουμε παρακάτω, αλλά πρέπει να ειπωθεί ότι αποτελεί μέχρι σήμερα τη βάση της εκπαίδευσης και της έρευνας, για την οποία ο Αϊνστάιν είχε πει: «*Τόσο απλό, που μόνο μια ιδιοφυΐα θα μπορούσε να το έχει σκεφτεί*».

Ζητούμενο προς διερεύνηση για τον Piaget υπήρξε και το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής, καθώς η ψυχολογία και η εκπαίδευση είναι συνοδοιπόροι στην ανάπτυξη. Θεωρεί ο Piaget ότι αυτή η πρακτική «είναι αποτελεσματική μόνο σε συνθήκες ισοτιμίας, ελευθερίας, καλλιεργημένου ενδιαφέροντος και ελεύθερης διερεύνησης από μέρους του παιδιού» (Piaget, 2000, σ.9). Μέσα από το έργο του προσπάθησε να θίξει τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης μέσα στα σχολεία, σε συνδυασμό με τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης από τα ίδια τα παιδιά και γι' αυτό η θεωρία του συγκαταλέγεται και στις θεωρίες του Δομισμού (Κονστρουκτιβισμού).

## **2.3 ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ (ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ)**

Το αντικείμενο μελέτης της εξελικτικής ψυχολογίας είναι η περιγραφή και ο καθορισμός, η ερμηνεία του είδους και της φύσης των μεταβολών που υπόκειται ο άνθρωπος με την πάροδο του χρόνου, σε ψυχοσωματικά επίπεδα. Η εξέλιξη διακρίνεται σε τρία επίπεδα:

1. Η ανάπτυξη, που αρχίζει με τη σύλληψη και ολοκληρώνεται στο 20<sup>ο</sup> περίπου έτος.
2. Η ωριμότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από την μέγιστη επίδοση στη λειτουργικότητα από το 21<sup>ο</sup> έως το 35<sup>ο</sup> έτος περίπου
3. Η παρακμή, κατά την οποία οι λειτουργίες παρουσιάζουν φθορά και καμπή, από το 35<sup>ο</sup> έτος ως την γεροντική ηλικία. ( Παρασκευόπουλος, 1985, τόμος 1). Πρέπει, ασφαλώς να σημειωθεί ότι με την πάροδο των δεκαετιών η θεωρούμενη ως ηλικία της παρακμής μετατίθεται χρονικά προς τα πάνω.

Ο Jean Piaget συνέδεσε τη φιλοσοφία με την επιστήμη. Ο κλάδος της φιλοσοφίας που καλείται *επιστημολογία* αναφέρεται στη φύση της επιστημονικής γνώσης και στον τρόπο που αυτή παράγεται. Θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι με τον όρο *γενετική*, ο Piaget δεν εννοεί την κληρονομικότητα, σημασία που αποδίδουν σε αυτόν τον όρο οι βιολόγοι, αλλά την προσωπική ανεξάρτητη ανάπτυξη ( Piaget, 1990).

## **2.4 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ – ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

*Ανάπτυξη είναι μια ευρεία και αυθόρμητη διαδικασία που καταλήγει στη διαρκή προσθήκη ψυχολογικών δομών, στο μετασχηματισμό και την αναδιοργάνωσή τους ( Λοϊζου, 2009).* Το άτομο, στην προσπάθεια να προσαρμοστεί στο περιβάλλον, είτε φυσικό είτε κοινωνικό, διέρχεται μέσα από διαδοχικές καταστάσεις ισορροπίας που εξαρτώνται από βιολογικούς μηχανισμούς. Αυτή η διαδικασία είναι αυθόρμητη, καθώς η νοημοσύνη είναι μια βιολογική λειτουργία που αποσκοπεί στην κατανόηση του κόσμου. Ο Piaget ονόμασε αυτή τη διαδικασία *εξισορρόπηση*. Ο όρος αυτός αντλεί το νόημά του από τη βιολογική έννοια της *ομοιόστασης*, που είναι η ικανότητα του οργανισμού να διατηρεί σταθερές τις συνθήκες του εσωτερικού του περιβάλλοντος, παρά τις εξωτερικές μεταβολές. Ένας καλύτερος ορισμός της ομοιόστασης αναφέρεται στην ισορροπία, σωματική και ψυχική, που αποκτάται μετά από μια κατάσταση ανισορροπίας. Η εξισορρόπηση έρχεται, όταν η ήδη διαμορφωμένη ισορροπία διαταράσσεται και μετά, μέσω της διαδικασίας της μάθησης, επανέρχεται νέα ισορροπία, η οποία και σηματοδοτεί τη μετάβαση στο επόμενο στάδιο.

Οι βασικές λειτουργίες που εκτελούν όλοι οι οργανισμοί είναι η *Οργάνωση* και η *Προσαρμογή*.

Με τον όρο Οργάνωση, ο Piaget απέδωσε την ικανότητα των οργανισμών να διατηρούν τη συνοχή σωματικών και ψυχολογικών διεργασιών σε ένα σύνολο.

Με τον όρο Προσαρμογή εννοεί την ικανότητα των οργανισμών να εξελίσσονται, μειώνοντας τις συγκρούσεις με το περιβάλλον τους. Η διαδικασία της προσαρμογής δεν είναι σταθερή και διαφοροποιείται από οργανισμό σε οργανισμό, αλλά πραγματοποιείται με βάση τρεις επιμέρους διαδικασίες, οι οποίες είναι το «γνωστικό σχήμα», η «αφομοίωση» και η «συμμόρφωση».

*Γνωστικό σχήμα ή Σχήμα* καλούνται οι προϋπάρχουσες νοητικές δομές, μέσω των οποίων το άτομο προσαρμόζεται στο περιβάλλον, ύστερα από την ολοκλήρωση μιας σειράς δραστηριοτήτων ή επανάληψης. Τα σχήματα αυτά διαφέρουν σε κάθε ηλικία, καθώς αυτά επιδέχονται τροποποίηση με την πάροδο του χρόνου και μετατρέπονται σε πολύπλοκα νοητικά μορφώματα, τους νοητικούς συλλογισμούς.

*Αφομοίωση* είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο χρησιμοποιεί τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις ή νοητικές δομές, τα *σχήματα* δηλαδή, προκειμένου να αντιληφθεί τα αντικείμενα του περιβάλλοντος, ενστερνιζόμενο κάθε καινούργιο χαρακτηριστικό που του ταιριάζει. Διακρίνεται σε:

- Απλή
- Αμοιβαία
- Δημιουργική
- Μη δημιουργική

*Συμμόρφωση* είναι η παράλληλη διαδικασία με την αφομοίωση, κατά την οποία γίνεται τροποποίηση στα ήδη υπάρχοντα σχήματα, λόγω των εξωτερικών δεδομένων, δηλαδή της εμπειρίας, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του νέου περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Piaget, η ισορροπία είναι αποτέλεσμα των λειτουργιών της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Κατάσταση ανισορροπίας δημιουργείται, όταν το άτομο στη λειτουργία της αφομοίωσης δεν καταφέρει να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του. Σ' αυτό το σημείο παρεμβαίνει η συμμόρφωση, όπου οι γνωστικές δομές αλλάζουν και δημιουργούνται νέες, στις οποίες προστίθενται οι προγενέστερες. Προκειμένου όλη αυτή η διαδικασία να σταθεροποιηθεί και να δημιουργηθεί η γνώση, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί η πράξη και η επανάληψή της, ή εφαρμογή της σε καινούρια αντικείμενα.

Ένας όρος που χρησιμοποιείται στη θεωρία, είναι αυτός του *Εγωκεντρισμού*, ο οποίος όμως δεν έχει την έννοια του εγωισμού, αλλά είναι μια ασυνείδητη τάση του παιδιού να δέχεται και να εξηγεί το περιβάλλον του,

αυστηρά σύμφωνα με τα προσωπικά του βιώματα. Ο εγωκεντρισμός διακρίνεται στον:

- Άμεσο, που είναι η προσπάθεια του παιδιού να ενοποιήσει τα περιβαλλοντικά φαινόμενα σύμφωνα με τις επιδιώξεις του, π.χ., «Τα σκαλιά με χτύπησαν»
- Έμμεσο, που θεωρείται ο ανιμισμός και ο ανθρωπομορφισμός, π.χ., «Η κούκλα πεινάει, πρέπει να την τάϊσω» .

#### **2.4.1 Συστατικά στοιχεία της ανάπτυξης**

Στην έρευνά του ο Piaget διακρίνει τέσσερις αλληλένδετους παράγοντες, που συντελούν στην πνευματική ανάπτυξη. Αυτά τα στοιχεία είναι η Ωρίμανση, η Εμπειρία, η Κοινωνική αλληλεπίδραση και μεταβίβαση, καθώς και η Εξισορρόπηση που αναπτύχθηκε παραπάνω, η οποία λειτουργεί ως αποτέλεσμα και απαραίτητος συνδετικός κρίκος των πιο πάνω στοιχείων.

*Ωρίμανση* θεωρεί ο Piaget την οργανική, βιολογική και νευρολογική ανάπτυξη, που συνίσταται στη διεύρυνση των πνευματικών δυνατοτήτων και την εναλλαγή σταδίων.

*Εμπειρία* είναι η άμεση αλληλεπίδραση του οργανισμού με το περιβάλλον και αποκτάται μέσω της άσκησης και επανάληψης, είτε για σταθεροποίηση των γνώσεων είτε για πρόσκτηση νέων. Διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες:

1. Φυσική, που συνίσταται στην αντίληψη των ιδιοτήτων των αντικειμένων
2. Λογικο-μαθηματική, που αναφέρεται στο αποτέλεσμα της αντίληψης των ιδιοτήτων των αντικειμένων μέσω της δράσης πάνω σ' αυτά.

*Κοινωνική αλληλεπίδραση και μεταβίβαση*, τέλος, είναι οι γνώσεις που οικειοποιούνται συνειδητά ή ασυνείδητα τα αναπτυσσόμενα άτομα από την επίδραση των κοινωνικών φορέων, δηλαδή, της οικογένειας, των φίλων, του σχολείου κτλ.

### **2.5 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

Ο Piaget, όπως προαναφέραμε, ήταν αυτός που όρισε τα διαδοχικά αναπτυξιακά στάδια, από τα οποία διέρχονται κατά τη νοητική τους ανάπτυξη όλα τα παιδιά. Τα στάδια αυτά διαχωρίζονται μεταξύ τους, καθώς το καθένα έχει χρονικό περιορισμό που αναλογεί στις ψυχοσωματικές δομές των παιδιών. Το κάθε στάδιο αντιπροσωπεύει τις μαθησιακές ικανότητες που αναπτύσσει σε όλες τις ηλικίες το παιδί, δεδομένου, όμως, ότι τα ερεθίσματα που δέχεται και το περιβάλλον στο οποίο αυτό το παιδί μεγαλώνει διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Γι' αυτό και ο ρυθμός μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο διαφοροποιείται, όπως επίσης διακυμάνσεις μπορεί να παρουσιάζονται και στην ηλικία, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει, ότι όλα τα άτομα δεν περνούν υποχρεωτικά από όλα τα στάδια.

Αυτά τα στάδια είναι τέσσερα και χωρίζονται ως εξής:

1. Αισθησιοκινητικό στάδιο (0 - 2 ετών)
2. Το στάδιο της προλογικής σκέψης ή προσυλλογιστική περίοδος (2 - 6 ετών)
3. Το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (6 - 12 ετών)
4. Το στάδιο της τυπικής λογικής ή αφηρημένης σκέψης ή αφαιρετικής σκέψης (12- ώριμη ηλικία)

Κάθε περίοδος οικοδομείται στην προηγούμενη και οι νέες γνώσεις ενσωματώνονται στις προηγούμενες.

### **2.5.1 Αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 ετών)**

Το πρώτο στάδιο διαρκεί δύο χρόνια και χαρακτηρίζεται από τα σχήματα που δημιουργεί το βρέφος, μέσω αντανάκλαστικών κινήσεων. Το παιδί δεν έχει καλλιεργήσει ακόμη τα κριτήρια της νοημοσύνης, οπότε δε μπορεί να συνδέσει συναισθήματα με πρόσωπα και αντικείμενα. Η ομιλία δεν έχει εμφανιστεί σ' αυτό το στάδιο, αλλά η αντίληψη δημιουργείται μέσω αισθησιοκινητικού συντονισμού των πράξεων.

Πρέπει να παρατηρήσουμε, ότι το συγκεκριμένο στάδιο διακρίνεται σε επιμέρους επίπεδα, τα οποία συντελούν στη δημιουργία βασικών εννοιών, όπως ο χώρος, ο χρόνος, η μονιμότητα του αντικειμένου, οι οποίες έννοιες, βέβαια, στο στάδιο αυτό βρίσκονται σε απλουστευμένη μορφή.

Στο α' επίπεδο, από τη γέννηση έως τον πρώτο μήνα, σύμφωνα με τον Piaget και την Inhelder (1989) παρατηρείται «*άσκηση αντανακλαστική*», δηλαδή σταθεροποίηση της ενέργειας με την άσκηση. Π.χ., το βρέφος θηλάζει με μεγαλύτερη ευκολία απ' ό,τι τις πρώτες μέρες.

Στο β' επίπεδο, από τον 1<sup>ο</sup> έως τον 4<sup>ο</sup> μήνα, παρατηρείται επανάληψη συγκεκριμένων κινήσεων που προκαλούν ικανοποίηση σε ορισμένες ανάγκες. Π.χ., το πιπίλισμα του αντίχειρα, υποκατάστατο της ικανοποίησης του ενστίκτου της πείνας. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το πιπίλισμα, είναι μια επίκτητη ικανότητα και όχι αντανακλαστική, που αναπτύσσεται πάνω στο ήδη υπάρχον σχήμα, του θηλασμού. Αντίθετα άλλοι ερευνητές όμως, έχουν την άποψη, ότι το αντανακλαστικό είναι το πιπίλισμα γενικώς και, απλώς, το πιπίλισμα του δαχτύλου είναι υποκατάστατο του θηλασμού.

Στο γ' επίπεδο, από τον 4<sup>ο</sup> έως τον 10<sup>ο</sup> μήνα, γίνεται εκούσια η επανάληψη γεγονότων και ο συντονισμός μεταξύ όρασης και σύλληψης αντικειμένων. Π.χ., το μωρό απλώνει τα χέρια του να πιάσει τα αντικείμενα που υπάρχουν στο χώρο, χωρίς να αρκείται σ' αυτά που οι άλλοι του δίνουν (Ρίτςμοντ, 1970).

Στο δ' επίπεδο, από το 10<sup>ο</sup> έως τον 12<sup>ο</sup> μήνα, γίνονται πληρέστερες ενέργειες πρακτικής νοημοσύνης. Το παιδί έχει αρχίσει να αντιλαμβάνεται το χώρο και τη μονιμότητα των αντικειμένων και τα αναζητεί σε περίπτωση που αυτά είναι κρυμμένα.

Στο ε' επίπεδο, από το 12<sup>ο</sup> έως τον 18<sup>ο</sup> μήνα, το παιδί ανακαλύπτει νέους τρόπους πρόσκτησης αντικειμένων, πειραματίζεται και αντιλαμβάνεται τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος. Π.χ., στην προσπάθειά του να πιάσει ένα απομακρυσμένο αντικείμενο, διαπιστώνει τις συνδυαστικές κινήσεις που μπορεί να κάνει προκειμένου να το φτάσει.

Στο στ' επίπεδο, από τον 18<sup>ο</sup> έως τον 24<sup>ο</sup> μήνα, αναδύεται η δυνατότητα δημιουργίας αισθησιοκινητικών αναπαραστάσεων και νοερών εικόνων (Λοϊζου, 2009). Το παιδί, πλέον, κατανοεί μέσω εσωτερικών διεργασιών. Π.χ., ένα παιδί στην προσπάθειά του να ανοίξει ένα σπιρτόκουτο, μετά την πρακτική αποτυχία του, ανοιγόκλεινε το στόμα του. Σ' αυτό το επίπεδο παρατηρείται και η συμβολική λειτουργία, όπου το παιδί χρησιμοποιεί τα αντικείμενά του, χωρίς να αποδίδει σ' αυτά την πραγματική τους υπόσταση. Παράλληλα με αυτή



αναπτύσσεται και η γλώσσα, που συχνά περιγράφεται ως στάδιο «λέξεων - φράσεων», που αποτελεί τη μετάβαση του παιδιού στο επόμενο στάδιο.

### **2.5.2 Στάδιο προλογικής σκέψης ή προσυλλογιστική περίοδος (2-6 ετών)**

Το στάδιο αυτό ονομάζεται προσυλλογιστική περίοδος, καθώς το παιδί δεν μπορεί να κάνει ακόμη λογικές πράξεις και αντιμετωπίζει δυσκολίες στις «λογικές λειτουργίες».

Διακρίνεται στην υποπερίοδο της προεγνωσιολογικής σκέψης, που εκτείνεται από το 3<sup>ο</sup> έως και το 4<sup>ο</sup> έτος και την υποπερίοδο της διαισθητικής σκέψης, από το 5<sup>ο</sup> έως το 6<sup>ο</sup> έτος.

*Υποπερίοδος προεγνωσιολογικής σκέψης:* εδώ παρατηρείται η αδυναμία των παιδιών να διαχωρίσουν τις ιδιότητες των ομαδοποιημένων αντικειμένων.

*Υποπερίοδος διαισθητικής σκέψης:* βρίσκεται προς το τέλος του σταδίου αυτού και αποτελεί τη μετάβαση στο επόμενο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής. Χαρακτηρίζεται από:

- α) την ύφεση του εγωκεντρισμού του παιδιού και τη διάκριση σχέσεων
- β) την ικανότητα ταξινόμησης των σκέψεων και λογικών κατηγοριοποιήσεων
- γ) αντίληψη των αριθμητικών ακολουθιών και χρήση αριθμητικών εννοιών.

Ονομάζεται διαισθητική, γιατί το παιδί μπορεί με μια συνολική θεώρηση «διαισθητικά» να εντοπίσει τη λογική λύση, χωρίς όμως να υπάρχει επίγνωση ούτε του τρόπου που την υιοθέτησε, ούτε η δυνατότητα να την περιγράψει λεκτικά με ικανοποιητικό τρόπο.

#### **2.5.2.1 Συμβολική λειτουργία**

Κατά το τέλος της αισθησιοκινητικής περιόδου και στην αρχή της προλογικής σκέψης ο Piaget χρησιμοποιεί τον όρο «σημαντική ή συμβολική λειτουργία», για να αποδώσει την έννοια των νοητικών παραστάσεων – μηχανισμών που σχηματίζονται στο μυαλό των παιδιών και που αποτελεί τη βάση της τυπικής λογικής. «Σημαίνοντα» είναι οι εσωτερικές αναπαραστάσεις και «σημαινόμενα» τα πραγματικά αντικείμενα και παραστάσεις. Παρατηρείται

σε αυτή τη φάση η μετάπλαση του πραγματικού κόσμου σε πλασματικό. Αυτό διακρίνεται με πέντε μορφές συμπεριφοράς (Piaget & Inhelder, 1990):

*1. Η εκ των υστέρων μίμηση ή ανακλητική μνήμη*

Είναι η απόδοση της κίνησης ή του ήχου από το παιδί μετά την απομάκρυνση του προτύπου ερεθίσματος. Αυτή η μορφή συναντάται και κατά το αισθησιοκινητικό στάδιο, καθώς το βρέφος μιμείται το χέρι του προτύπου, που τραβάει το κορδόνι σε ένα παιχνίδι με μελωδία, πράγμα που συνεχίζει από μόνο του το ίδιο το βρέφος, όπως συμβαίνει αντίστοιχα και στο προλογικό στάδιο. Παράδειγμα ένα παιδί που μιμείται ένα συνομήλικό του, για τις επόμενες μια - δυο ώρες, όταν το βλέπει να κρατάει την αναπνοή του, μέχρι την ικανοποίησή του αιτήματός του. Έτσι παρατηρείται, ότι η εκ των υστέρων μίμηση μετά την αισθησιοκινητική περίοδο είναι και αποτέλεσμα σκέψης.

*2. Το παιχνίδι*

Είναι πράξη αφομοίωσης και παρατηρείται από το δεύτερο χρόνο και μετά. Ο Piaget διακρίνει το παιχνίδι σε τρεις κατηγορίες:

A) *το παιχνίδι άσκησης*, κατά το οποίο γίνεται επανάληψη κάποιας δραστηριότητας.

B) *το συμβολικό παιχνίδι*. Τέτοιο παιχνίδι είναι, π.χ., η προσποίηση ενός παιδιού ότι κοιμάται στην καρέκλα, παίρνοντας την ίδια στάση που έχει όταν κοιμάται στην πραγματικότητα. Λίγο αργότερα, τοποθετεί στην ίδια στάση ύπνου και το κουκλάκι του. Άλλο παράδειγμα αποτελεί η μίμηση αντικειμένων, όπως δέντρου ή ακόμη και η οδήγηση ενός φανταστικού αυτοκινήτου.

Γ) *το κοινωνικό παιχνίδι*, το οποίο εμφανίζεται στο τέλος του σταδίου και είναι η οργανωμένη δραστηριότητα σε μια ομάδα παιδιών (με συγκεκριμένο επιδιωκόμενο στόχο) με κανόνες δράσης και συνεργασίας (Παρασκευόπουλος, 1985, τ. 2, σσ.112- 114).

Υπάρχει μια σύγχυση στη διάκριση του πραγματικού από το φανταστικό κόσμο, καθώς το παιδί πρέπει να ικανοποιήσει τις συναισθηματικές και διανοητικές ανάγκες του εγώ του, πράγμα που στον πραγματικό κόσμο είναι αδύνατο ή απίθανο. Γι' αυτό και είναι πρόπον να δίνεται στο παιδί ένα ελεγχόμενο τέτοιο περιβάλλον ή σχετικές δραστηριότητες, ώστε να μπορεί να εκφράζεται, χωρίς να υπάρχουν κυρώσεις. Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι,

εκφράζονται συνειδητές και ασυνείδητες συγκρούσεις, αγωνίες, φόβοι και φοβίες, επιθετικότητα κτλ.

### *3. Το σχέδιο, ιχνογράφημα ή γραφική εικόνα.*

Αποτελεί τη δραστηριότητα έκφρασης προσωπικής ελευθερίας και ευχαρίστησης, την οποία χρησιμοποιεί το παιδί ως μέσο μίμησης της πραγματικότητας του παιδιού. Σύμφωνα με τον Luquet, είναι παιχνίδι, το οποίο όμως δέχεται διεργασίες, που είναι απόρροια της μίμησης. Αυτός ήταν που απέδειξε ότι τα σχέδια των παιδιών αρχίζουν να είναι εκούσια ρεαλιστικά μετά το 8<sup>ο</sup> - 9<sup>ο</sup> έτος ηλικίας. Τονίζει, όμως, ότι στην αρχή τα παιδιά προσπαθούν να αποδώσουν αυτό που βλέπουν και γνωρίζουν. Κάνει , δηλαδή διαχωρισμό στο ρεαλισμό, τον οποίο διακρίνει στις εξής φάσεις:

- *Τυχαίος ρεαλισμός : που είναι η φάση του μουτζουρώματος, στην οποία το παιδί ανακαλύπτει τυχαία πραγματικά στοιχεία*
- *Αποτυχημένος (ή ελλιπής) ρεαλισμός: που είναι σκόρπια στοιχεία, που στην ενότητά τους αποτελούν ένα ολοκληρωμένο σχέδιο.*
- *Διανοητικός ρεαλισμός: αποτύπωση των προτύπων του περιβάλλοντος με απουσία της προοπτικής*
- *Οπτικός ρεαλισμός: που είναι η απόδοση των εικόνων με ό,τι αυτές αντιπροσωπεύουν, σε συνδυασμό με την προοπτική και τον καταμερισμό του χώρου.*

Εδώ πρέπει να παρατηρήσουμε, ότι το συμβολικό παιχνίδι και το ιχνογράφημα, το οποίο θα αναλύσουμε διεξοδικά παρακάτω, είναι πιο συγκροτημένες και έμπρακτες αποτυπώσεις της συμβολικής σκέψης των παιδιών.

### *4. Νοητικές εικόνες.*

Πρόκειται για παραστάσεις, που προκύπτουν από το συνδυασμό συναισθημάτων και εικόνων και παρατηρούνται από το προλογικό στάδιο και μετά.

### *5.Γλώσσα*

Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου είναι η ανάπτυξη και κατάκτηση της γλώσσας, η οποία βοηθάει στην ταχύτερη εξέλιξη της σκέψης και έκφρασης του παιδιού, τόσο σε πράξεις και συνδέσεις, όσο και σε χωρο - χρονικές προεκτάσεις. Οι λέξεις είναι προέννοιες και σύμβολα, με τις οποίες τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν έννοιες σε αντικείμενα, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στο αισθησιοκινητικό επίπεδο όπου δεν υπάρχει η ομιλία.

Η γλώσσα είναι αυτή που θα επιτρέψει την καλλιέργεια και την εκδήλωση των πρώτων εκφραστικών αισθητικών δημιουργιών. Η μίμηση είναι εσωτερικοποιημένη και η χρήση της γλώσσας επιστεγάζει την προσπάθεια επικοινωνίας των παιδιών με τον περίγυρό τους.

### **2.5.2.2. Κατηγοριοποίηση**

Ενώ το λεξιλόγιο είναι ακόμη περιορισμένο στην ηλικία των 2 έως 6 ετών, τα παιδιά έχουν την τάση να ταξινομούν σε ομάδες, με βάση κάποιο δικό τους αυθαίρετο κριτήριο ή με βάση κάποιο κοινό γνώρισμα και να αποδίδουν μια γενική έννοια σ' αυτές τις ομάδες. Η κατηγοριοποίηση αυτή έχει τρεις μορφές ( Παρασκευόπουλος, 1985, τ. 2 ):

1) *Μορφολογικά συναθροίσματα*, όπου το παιδί τοποθετεί σε ενότητες αντικείμενα που δεν έχουν καμία ομοιότητα μεταξύ τους. Π.χ., τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν την τάση να αποκαλούν μαμά ή μπαμπά όλες τις γυναικείες ή αντρικές μορφές αντίστοιχα ή όλα τα τετράποδα «σκύλους».

2) «*Μερική κατηγοριοποίηση*, βασισμένη στην ομοιότητα χαρακτηριστικών: το παιδί ταξινομεί σε κατηγορίες, με βάση ένα ή δύο χαρακτηριστικά, μερικά μόνο αντικείμενα. Τα άλλα αντικείμενα τα αγνοεί.»(ό.π., σ. 48).

3) «*Ολική κατηγοριοποίηση*, βασισμένη στην ομοιότητα χαρακτηριστικών: το παιδί ταξινομεί σε κατηγορίες, με βάση ένα ή δύο χαρακτηριστικά, όλα τα αντικείμενα. Η κατηγοριοποίηση είναι εξαντλητική.»(Παρασκευόπουλος, 1985, σ. 48).

Μέχρι το 4<sup>ο</sup> ή 5<sup>ο</sup> έτος, το παιδί ουσιαστικά δεν έχει καταλάβει την κατηγοριοποίηση καλά, γεγονός που ο Piaget αποκαλεί *συμπερίληψη σε ομάδα*.

Τα κριτήρια που υιοθετεί το παιδί για την κατηγοριοποίηση είναι το χρώμα, το μέγεθος, το σχήμα κτλ., καθώς και η ιδιότητα του αντικειμένου π.χ. εάν είναι

φαγώσιμο, παιδικό παιχνίδι κ.ο.κ. Με την ένταξή του στο σχολείο αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να καταλαβαίνει το ρόλο και τις σχέσεις.

### 2.5.3 Λογικές λειτουργίες ή λογικές νοητικές πράξεις

Οι *λογικές λειτουργίες* που προαναφέραμε στηρίζονται στο «μεταγωγικό συλλογισμό» ή αναλογική σκέψη\* και στην απουσία της αντιστρεψιμότητας. Το παιδί σκέφτεται δηλαδή μονόπλευρα. Οι Cole & Cole στο βιβλίο τους «*Η ανάπτυξη των παιδιών*» (2001) ερμηνεύουν το «μεταγωγικό συλλογισμό» παραθέτοντας το παράδειγμα της κόρης του Piaget, η οποία έχασε μια μέρα το συνηθισμένο μεσημεριανό ύπνο και παρατήρησε: «Δεν κοιμήθηκα για μεσημέρι, άρα δεν είναι απόγευμα».

Το παιδί δεν μπορεί ακόμα να σκέπτεται μαθηματικά, δηλαδή ούτε επαγωγικά ούτε παραγωγικά, αλλά μεταγωγικά, καθώς αδυνατεί να κάνει αντιστροφή πράξεων και συνεχίζει από μια ειδική θέση σε άλλη. Π.χ., αν  $A + B = \Gamma$ , το παιδί αδυνατεί να αντιληφθεί την αφαίρεση  $\Gamma - B = A$ . Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και με τη διατήρηση του όγκου και του μεγέθους του αντικειμένου. Γνωστό παράδειγμα είναι η ίδια ποσότητα νερού σε δύο όμοια ποτήρια. Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι πρόκειται για την ίδια ποσότητα νερού. Αν, όμως, το νερό του ενός ποτηριού το ρίξουμε σε στενότερο ποτήρι, το παιδί θεωρεί ότι το ποτήρι στο οποίο η στάθμη του νερού είναι υψηλότερη περιέχει περισσότερο νερό. Η ικανότητα των πράξεων και αντίληψης μεγεθών αρχίζει να αποκτάται προς το τέλος της περιόδου.

Χαρακτηριστικός είναι και ο εγωκεντρισμός, που αναφέραμε παραπάνω, ο οποίος εμφανίζεται σε αυτό το στάδιο, όπου το παιδί δεν είναι ικανό να αντιληφθεί την προοπτική κάποιου άλλου. Αντιλαμβάνεται τον κόσμο με γνώμονα τον εαυτό του και με τη χρήση της γλώσσας μπορεί να εκφράζεται χρησιμοποιώντας «ομαδικούς μονόλογους», οι οποίοι παρατηρούνται κυρίως

---

\* *Αναλογική σκέψη η οποία είναι η αυθαίρετη γενίκευση με ατελή ή λανθασμένη αντίληψη για το περιβάλλον του.*

όταν παίζουν μεταξύ τους τα παιδιά και δεν κάνουν διάλογο, αλλά μονολόγους, παραθέτοντας το καθένα ξεχωριστά τη δική του πραγματικότητα.

#### **2.5.4 Στάδιο συγκεκριμένης λογικής σκέψης (7-12 ετών)**

Τα γνωστικά σχήματα στην αρχή είναι αισθησιοκινητικά και μετά αντιληπτικά και συμβολικά. Αργότερα μετατρέπονται σε λογικές νοητικές πράξεις, που συνεχίζονται με τη μετάβαση στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, η οποία σηματοδοτεί τη γνώση των λογικών πράξεων και λειτουργιών.

Το παιδί, πλέον, χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο την όραση και ασχολείται με τα μετρήσιμα αντικείμενα. Είναι ικανό να ταξινομεί και να κατατάσσει τα αντικείμενα σε σύνολα και υποσύνολα. Οι λογικές νοητικές πράξεις, αντιστρεψιμότητα, αναίρεση και αντιστάθμιση, εφαρμόζονται και κατανοούνται από το παιδί.

Παρατηρείται η κατανόηση της ομαδοποίησης και των σύνθετων ταξινομήσεων, όπως, για παράδειγμα, το ότι οι γάτες και οι σκύλοι ανήκουν στην ευρύτερη ομάδα των ζώων.

Ένα από τα χαρακτηριστικά που εξελίσσονται από το αισθησιοκινητικό στάδιο και ξεκαθαρίζονται στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης είναι η λεγόμενη *σειροθέτηση*, που αναφέρεται στη μαθηματική σχέση «αν  $A > B$  και  $B > \Gamma$  συνεπάγεται ότι  $A > \Gamma$ ».

Διακρίνεται σε:

- Απλή, όπου η σειροθέτηση γίνεται προς μία κατεύθυνση, ανιούσα ή κατιούσα. Π.χ., η τοποθέτηση κύβων από το μικρότερο στο μεγαλύτερο ή και το αντίστροφο.
- Πολλαπλή, η οποία γίνεται ταυτόχρονα σε δύο διαστάσεις συγχρόνως. Π.χ., όταν τοποθετούνται κούκλες άνισων μεγεθών στα αντίστοιχα ισάριθμα και άνισα κουτιά (Παρασκευόπουλου, 1985, τ. 3).

Ο εγωκεντρισμός δεν είναι τόσο έντονος πια, καθώς εκδηλώνεται η θέληση του παιδιού να ακούσει και να κατανοήσει τους γύρω του, όπως επίσης και να γνωστοποιήσει τα δικά του συναισθήματα και απόψεις. Η γνωστική έπαρση είναι δείγμα της μετατροπής του εγωκεντρισμού, αφού το παιδί τείνει να επιμένει στις απόψεις του, εκφράζοντας συνεχώς αντίθετες απόψεις από αυτές των γονιών του ή του ευρύτερου περιβάλλοντός του.

Η λήξη του σταδίου σηματοδοτεί για το παιδί, την αφομοίωση της έννοιας διατήρησης της ύλης και την κατανόηση στοιχειωδών μαθηματικών εννοιών, του χώρου, του χρόνου και της αιτιότητας.

### **2.5.5 Στάδιο της τυπικής λογικής ή αφηρημένης σκέψης ή αφαιρετικής σκέψης (12- ώριμη ηλικία)**

Κατά το τελευταίο στάδιο, της τυπικής λογικής σκέψης, οι αλλαγές που γίνονται στη σκέψη των παιδιών, είναι ουσιαστικά τροποποιήσεις στις ήδη υπάρχουσες δομές -σχήματα- και όχι νέες προσθήκες. Από την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, ο έφηβος καλείται να επιλύσει και συγκεκριμένα και αφηρημένα. Οι συγκεκριμένες λογικές πράξεις είναι πλέον πολύπλοκα νοητικά σχήματα και ο έφηβος έχει αποκτήσει την ικανότητα της αφηρημένης σκέψης. Με βάση τις γνώσεις του παρελθόντος, έχει την ικανότητα να δημιουργεί υποθέσεις και ερωτήματα, που εκτείνονται σε όλες τις διαστάσεις του χωρο – χρόνου. Μπορεί να κάνει αναφορές και σχέδια για το μέλλον. Στοχασμοί και φιλοσοφικά ερωτήματα, όπως και γενικές θεωρίες παρουσιάζονται ως προβληματισμοί και επιχειρείται η απάντησή τους, με τη χρήση των ήδη υπαρχουσών γνώσεων και την αξιοποίηση της καθημερινής εμπειρίας. Χρησιμοποιεί την κριτική στάση και ανάλυση για την απόδοση των απαντήσεων. Δύσκολα και δυσνόητα κείμενα είναι πλέον προσεγγίσιμα και κατανοητά στον έφηβο, αφού η γλωσσικές, αναγνωστικές, γραφικές και μαθηματικές ικανότητες έχουν κατακτηθεί.

Η υπόθεση και ο πειραματισμός είναι πλέον απαραίτητα για τη διαπίστωση των άλλων αποτελεσμάτων, καθώς ο έφηβος έχει πια την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να συλλαμβάνει ανώτερες φυσικές και μαθηματικές έννοιες. Δημιουργεί εναλλακτικές προσεγγίσεις και υποθέσεις προβλημάτων, θέτει

περιορισμούς μέχρι να δώσει την απάντησή του, στοιχεία της σκέψης που μικρότερα παιδιά δεν είναι εφικτό να πραγματοποιήσουν.

## **2.6 ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ PIAGET ΚΑΙ ΝΕΟΠΙΑΖΕΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ**

Η θεωρία του Piaget θεωρείται από τις σημαντικότερες που αναπτύχθηκαν και διατυπώθηκαν για τη γνωστική ανάπτυξη. Ήταν ο πρώτος που ασχολήθηκε και έθεσε τις βάσεις για τη μελέτη της ανάπτυξης της σκέψης του παιδιού. Το έργο του όμως δέχτηκε κριτική, ως προς τη θεωρία αλλά και ως προς την εφαρμογή της στη διδασκαλία. Η στάση του απέναντι σε αυτές τις κριτικές ήταν να προσπαθήσει αφενός να τις αντικρούσει αφετέρου να διορθώσει και τροποποιήσει ορισμένες θέσεις της θεωρίας του.

Έγιναν αρκετές παρατηρήσεις στα ίδια τα στάδια και γύρω από τη δυνατότητα όλων των παιδιών να φτάσουν στο τελευταίο στάδιο, της τυπικής λογικής σκέψης. Ζήτημα δημιουργήθηκε και στο ερώτημα, κατά πόσον είναι όντως αυθόρμητη διαδικασία η νοητική ανάπτυξη.

Κριτική ασκήθηκε και στο γεγονός ότι η ίδια η θεωρία στερείται κοινωνικής προοπτικής. Ο ίδιος ο Piaget, δηλαδή, ενσωματώνει στη θεωρία του, όπως αναφέραμε, την κοινωνική εμπειρία ως συστατικό στοιχείο της ανάπτυξης, η οποία μπορεί να συμβάλει στη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, χωρίς ο ίδιος, κατά τη μελέτη του, παρ' όλα αυτά, να δίνει έμφαση στην επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 1997). Αυτό το σημείο στη θεωρία του Piaget, ο Hans Aebli, υποστηρικτής της θεωρίας, ανέπτυξε και τόνισε ιδιαίτερα.

Ο Bronfenbrenner (1979), βασιζόμενος στην κοινωνική προοπτική τόνισε το «πλαίσιο», το οποίο είναι το ευρύτερο σύνολο συστημάτων, το οικολογικό περιβάλλον. Τα συστήματα αυτά διαχωρίζονται σε τέσσερις υποκατηγορίες και αναφέρονται στα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα που ορισμένα επηρεάζουν έντονα το παιδί και άλλα όχι τόσο.

Κατά τον Vygotsky, ο οποίος συγκαταλέγεται στους εκπροσώπους των Συμπεριφοριστών και Κοινωνικο - πολιτισμικών θεωριών, υποστηρίζει ότι δεν



είναι μόνο οι νοητικές διεργασίες αυτές που συντελούν στην νοητική ανάπτυξη, αλλά και τα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία. Ένα σημείο που διαφοροποιείται επίσης από τη θεωρία του Piaget, είναι η έμφαση στη γλώσσα. «Ο Vygotsky θεωρεί ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο μέσο έκφρασης, αλλά και μέσο καθοδήγησης της σκέψης και ρυθμιστής της συμπεριφοράς» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006, σ. 151).

Η Isaacs (1966) διατύπωσε αμφιβολίες για την ορθότητα της θεωρίας του Piaget, ως προς το στάδιο της προλογικής σκέψης και την ανικανότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας να έχουν αιτιώδη συλλογισμό. ( Cole & Cole, 2001).

Οι νεοπιαζετικές θεωρίες διακρίνονται σε δύο ομάδες:

Η μία υποστηρίζει τη θεωρία του Piaget, ως έχει, με ορισμένες μικρής έκτασης τροποποιήσεις. Παράδειγμα αποτελεί ο John Flavell και οι συνεργάτες του, οι οποίοι «τροποποίησαν τη θεωρία του Piaget για την αντίληψη της προοπτικής στο χώρο. Αντί να θεωρούν την αντίληψη της προοπτικής του χώρου ενιαία και αποκτώμενη την ίδια στιγμή, διέκριναν δύο επίπεδα δυσκολίας στη διεργασία υιοθέτησης της διαφορετικής προοπτικής» (Cole & Cole, 2001, σ. 139).

Η άλλη ομάδα βρίσκει υποστηρικτές στη διαδικασία της γνώσης με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Δίνει όμως και σημασία στις διαφορές της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών που βρίσκονται στο ίδιο στάδιο.

Ο Kurt Fischer και οι συνεργάτες του (Biddel & Fischer, 1995) υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα επιτυχίας των παιδιών, σε κάθε πεδίο, εξαρτώνται από την υποστήριξη που έχουν τα ίδια, από το περιβάλλον τους.

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, θα επισημάνουμε τελικά τη σπουδαιότητα του έργου του Piaget, καθώς χάρη σε αυτό, έγινε σημείο μελέτης και έρευνας για πολλούς ο εγκέφαλος και ο τρόπος ανάπτυξης και διαμόρφωσης της σκέψης. Η διαδικασία, επίσης, της ορθής ανατροφής των παιδιών και της διδασκαλίας δημιουργήθηκε και βασίστηκε σε αυτή τη θεωρία. Είναι ολόκληρη επιστήμη, η οποία δίνει έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη, στις στρατηγικές διαπαιδαγώγησης των παιδιών και στη δημιουργία νέων δεξιοτήτων και συνεχίζει να προβληματίζει.

## **2.7 ΣΤΑΔΙΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ**

Από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού, παρατηρείται η ανάγκη του για εξωτερίκευση των συναισθημάτων και για επικοινωνία με το περιβάλλον που το περικλείει.

Ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία και χρησιμοποιώντας ως μέσο το κλάμα και διάφορες κινήσεις, προσπαθεί να επικοινωνήσει για τις άμεσες ανάγκες του στα κοντινά του πρόσωπα.

Από το 18ο μήνα της ζωής τους, τα παιδιά, πριν ακόμη αρχίσουν να μιλούν και να περπατούν, είναι σε θέση να κάνουν σημάδια στο χαρτί. Αλλά, και πριν ακόμη πιάσουν το μολύβι, χρησιμοποιούν διάφορα μέσα, ώστε να αφήσουν ίχνη, με το χέρι τους, με το σάλιο κτλ. Παρακολουθώντας τον κόσμο γύρω τους, παρατηρούν ότι κάποια αντικείμενα, κινούμενα, αφήνουν ίχνος πίσω τους και συχνά τα χρησιμοποιούν τα ίδια, με τρόπο που να επαναλαμβάνουν αυτήν την κίνηση. Η ικανοποίηση που αντλείται μοιράζεται τόσο στην κίνηση, όσο και στο σημάδι που αφήνουν στις επιφάνειες.

Το γεγονός ότι, κατά τα πρώτα χρόνια της ύπαρξής τους, τα εκφραστικά μέσα που διαθέτουν είναι κάπως περιορισμένα, ίσως να είναι ο λόγος που οι ψυχολόγοι-ερευνητές προσπάθησαν από νωρίς να μελετήσουν το παιδικό σχέδιο και να ορίσουν τα στάδια της αναπτυξιακής του πορείας, πορείας που ακολουθεί εκ παραλλήλου την πνευματική-νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

Η ταξινόμηση σε τέσσερα στάδια, που πρότεινε ο Luquet (1913, 1927), θεωρείται από τις σημαντικότερες, καθώς οδήγησε στη συγκρότηση μιας ενιαίας θεωρίας και αποτέλεσε την βάση για περαιτέρω θεώρηση του σχεδίου, καθώς πλήθος ψυχολόγων βασίστηκαν στην πρότασή του για να αναπτύξουν τις ιδέες τους.

Ο Piaget υιοθέτησε την ταξινόμηση του Luquet, βρίσκοντας εκεί κοινό σημείο αναφοράς με την θεωρία του περί γνωστικής ανάπτυξης. Τα τέσσερα στάδια του Luquet παρατίθενται παρακάτω:

- Τυχαίος ρεαλισμός: αναφέρεται στις ηλικίες 2 και 3 ετών. Ουσιαστικά, αποτελεί το τέλος της περιόδου του μουντζουρώματος. Εδώ το παιδί αρχίζει να βρίσκει νόημα σε αυτά που σχεδιάζει, τα οποία ονομάζονται αναδρομικά.

- Αποτυχημένος ρεαλισμός: το νήπιο, λόγω της αδυναμίας του για σύνθεση, προσπαθεί να αναπαραγάγει αντικείμενα-μορφές, αλλά ιχνογραφεί με

δυσαναλογίες και τοπολογικά σφάλματα. Ηλικία, μεταξύ 3 και 4 ετών.

- Διανοητικός ή λογικός ρεαλισμός: αποτελεί το κύριο στάδιο, το οποίο ξεκινά στα 4 χρόνια και διαρκεί περίπου μέχρι το 10<sup>ο</sup> έτος. Σε αυτήν τη φάση, το παιδί ιχνογραφεί σύμφωνα με αυτό που ξέρει για το αντικείμενο και όχι με αυτό που βλέπει (αυτό είναι το «εσωτερικό πρότυπο»). Γι' αυτό, καταφεύγει σε δύο μεθόδους: την «επιπέδωση» ή «περιστροφική προβολή» και τη «διαφάνεια» ή «ακτινογραφία».

- Οπτικός ρεαλισμός: στην ηλικία των 10 ετών περίπου, το παιδί σταματά να ιχνογραφεί με βάση το «εσωτερικό πρότυπο» και σχεδιάζει σύμφωνα με αυτό που βλέπει. Έτσι, προοδευτικά το σχέδιό του αποστεώνεται, χάνει το χιούμορ του και τείνει να συναντήσει τις παραγωγές των ενηλίκων.

Η απλούστευση των εξωτερικών προτύπων που αποτυπώνουν τελικά τα παιδιά στα σχέδια τους, οδήγησε κάποτε στην άποψη ότι λειτουργούν βάσει κάποιου «εσωτερικού προτύπου». Ότι, δηλαδή, το παιδί, κατά την διαδικασία σχεδιασμού, δεν ενδιαφέρεται άμεσα για την εικόνα του αντικειμένου που βρίσκεται μπροστά του. Η άποψη αυτή ωστόσο, δε θεωρείται πλέον δεκτή. Το παιδί βαθμιαία, καθώς μεγαλώνει ηλικιακά, αρχίζει να λαμβάνει σταδιακά υπόψη του το αντικείμενο και προσπαθεί να ομοιάσει το σχέδιό του με το πρότυπο.

Κοινώς αποδεκτό είναι, ότι τα παιδιά σχεδιάζουν, επειδή βρίσκουν ικανοποιητική την παραγωγή εικόνων- ιδιαίτερα εκείνων που συμβολίζουν και εκφράζουν τα ενδιαφέροντά τους. Ο Piaget μάλιστα, έβλεπε στα μουντζουρώματα τη διέξοδο των παιδιών προς το παιχνίδι και την άσκηση (Piaget & Inhelder, 1969).

Η Goodenough (1926), υποθέτοντας ότι κάποιες πτυχές της σχεδιαστικής εκτέλεσης συσχετίζονται με τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών, δημοσίευσε ένα βιβλίο για τη μέτρηση της νοημοσύνης με βάση το σχέδιο. Αποτέλεσμα αυτού του βιβλίου είναι το τεστ «Ζωγράφησε έναν άνθρωπο». Σε αυτό το τεστ βαθμολογείται κάθε στοιχείο που χρησιμοποιείται για τη σχεδίαση της ανθρώπινης μορφής/φιγούρας και η τελική τιμή που δίνεται είναι γνωστή ως το *Νοητικό Πηλίο της Goodenough*. Ωστόσο, το τεστ αυτό, δεν θεωρείται πλέον έγκυρο εργαλείο μέτρησης της νοημοσύνης, αν και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια ενδεικτική μέτρηση για παιδιά (νοητική ηλικία 3-10 ετών) που έχουν νοημοσύνη κάτω του μέσου όρου ( Scott, 1981).

Το παιδικό σχέδιο, είτε πρόκειται για προσπάθεια απεικόνισης του πραγματικού, οπτικού κόσμου και των αντικειμένων (Kerscheneiner, 1905), είτε εντάσσεται κάπου ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και στις νοερές εικόνες, όπως υποστήριζε ο Piaget (Piaget, 1971), αποτελεί βασικό τρόπο, μέσω του οποίου μπορεί ο ενήλικος να πλησιάσει την ψυχοσύνθεση του παιδιού.

Ο Lowenfeld (1947, 1982) υποστήριξε πως η εικαστική έκφραση του παιδιού είναι ανάλογη της ανάπτυξής του σε άλλους τομείς, όπως η κίνηση, η χρήση της γλώσσας. Βασιζόμενος σε προγενέστερες εργασίες άλλων θεωρητικών, οδηγήθηκε στη σύνταξη έξι σταδίων καλλιτεχνικής ανάπτυξης. Αυτά είναι :

- Στάδιο μουντζουρώματος (2-4 ετών): πρώτα σχέδια, κιναισθητικού χαρακτήρα. Εμφανίζονται μουντζούρες πολλών ειδών, που περιλαμβάνουν ανοργάνωτες ευθείες και κυκλικές γραμμές.

- Προσχηματικό στάδιο (4-7 ετών): Αρχίζει η ανάπτυξη παραστατικών συμβόλων. Εμφανίζεται υποτυπωδώς η ανθρώπινη μορφή στο σχέδιο.

- Σχηματικό στάδιο (7-9 ετών): Συνεχίζεται η ανάπτυξη παραστατικών συμβόλων, ιδίως φόρμες για ανθρώπους και αντικείμενα, η σύνθεση και το χρώμα. Χρήση βασικής γραμμής εδάφους.

- Ανατέλλων ή αναδυόμενος ρεαλισμός (9-11 ετών)

- Ψευδορεαλισμός ή λογική αιτιοκρατία

- Περίοδος αποφάσεων (εφηβεία)

Η οπτική με την οποία έβλεπαν πολλοί ερευνητές το παιδικό σχέδιο, όμως, έκρυβε μια προκατάληψη, σε σχέση με το σημείο σύγκρισης και μελέτης του.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην εικαστική τους έκφραση είναι ιδιαίτερες, αλλά δεν πρέπει να θεωρούνται «παιδισμοί» εξαιτίας του γεγονότος ότι δε συνάδουν με την οπτική θεώρηση των πραγμάτων και του περιβάλλοντος από τα ενήλικα μάτια. «Τα παιδιά είναι τόσο κοντά στα πράγματα, όσο και ο ενήλικος, όσο και ο ρεαλιστής ή ο αφηρημένος ζωγράφος» (Florence de Meredieu, 1981, σ15). Μάλιστα, μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις στη μελέτη των παιδικών σχεδίων είναι ακριβώς η αλλαγή της επιφανειακής τους αντιμετώπισης από «εκτυπώσεις» των νοητικών δομών, σε «κατασκευές», που εξαρτώνται από τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται κατά τη δημιουργία τους.

Ο Arnheim(1969, 1972, 1974) απέρριψε την άποψη ότι η τέχνη των παιδιών είναι μόνο δείκτης ευφυΐας και δείγμα της συναισθηματικής τους κατάστασης.

Θεωρούσε ότι το παιδικό σχέδιο έχει αισθητική αξία. Συχνά δε, το παιδικό ιχνογράφημα παραλληλίζεται και συγκρίνεται με σχέδια πρωτόγονα, με έργα λαογραφικά ή με εκείνα του σουρεαλιστικού κινήματος στην τέχνη. Κοινό τους σημείο είναι η τάση προς το αυθόρμητο, το πηγαίο, την ελεύθερη από στερεότυπα και κανόνες, έκφραση.

Θα πρέπει, επομένως, να αρθεί η πεποίθηση ότι το παιδικό σχέδιο υστερεί σε εκφραστικότητα και να αποκρυπτογραφηθούν τα πιο πρωτότυπα και αυθεντικά στοιχεία της παιδικής παραγωγής. Πάντοτε, όμως, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επιρροή που δέχονται κατά την εκτέλεσή τους από το κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, βασικό συστατικό στοιχείο της επίδρασης αυτής επάνω στο σχεδιαστικό αποτέλεσμα και την πορεία που ακολουθείται από το παιδί καθώς ζωγραφίζει, αποτελούν τα εκάστοτε υλικά που του παρέχονται τη στιγμή που σχεδιάζει. Σε αυτό, κεντρικό ρόλο κρατούν οι γονείς και οι παιδαγωγοί.

Το παιδικό ιχνογράφημα, βέβαια, δεν είναι μονάχα αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής των νηπίων με το εξωτερικό περιβάλλον, αλλά σύμφωνα με τις απόψεις πλήθους ερευνητών, η εξελικτική πορεία που ακολουθείται στα σχέδια τους είναι, επίσης, ενδογενώς κατευθυνόμενη, όπως συμβαίνει με τη γλώσσα (Karmiloff-Smith,1990).

Έρευνες σε βρέφη και νήπια έδειξαν ότι θεωρείται αναγκαία η πρότερη διαμόρφωση του νοητικού-νευρολογικού υποβάθρου για όποια αλλαγή στην ανάπτυξη όλων των γνωστικών λειτουργιών και της ιχνογραφικής ικανότητας (Leslie & Keeble, 1987 Mehler, Tusczyk, Cambertz, Halsted, Bertoncini, & Amiel-Tison, 1988). Τα σχέδια των παιδιών με τον καιρό αρχίζουν να παρουσιάζουν περισσότερες λεπτομέρειες και να αποδίδουν εικόνες με μεγαλύτερο ρεαλισμό.

Όπως έχουμε προαναφέρει, τα παιδιά από την ηλικία των 18 μηνών αρχίζουν να κάνουν σημάδια στο χαρτί. Το μουντζούρωμα είναι η πρώτη εκδήλωση εικαστικής έκφρασης εκ μέρους των παιδιών. Η ευχαρίστηση που αντλείται από την εκδήλωση αυτή είναι, αρχικά κυρίως, κινητική. Μόνο λίγο αργότερα, ανακαλύπτει το νήπιο, πως υπάρχει αιτιακή σχέση ανάμεσα στην

κίνησή του και στο ίχνος που αφήνει. Το στάδιο αυτό συμπίπτει με την τελευταία φάση της αισθησιοκινητικής περιόδου της γνωστικής ανάπτυξης (Piaget & Inhelder, 1971).

Η Bernson διακρίνει 3 στάδια μουντζουρώματος:

- Φυτικό κινητικό στάδιο (18 μηνών περίπου)
- Αναπαραστατικό στάδιο (2-3 ετών)
- Επικοινωνιακό στάδιο (3-4 ετών)

Στα πρώτα σχέδια κυριαρχούν οι κυκλικές φόρμες. Το μολύβι δεν εγκαταλείπει το χαρτί κατά την κίνηση και έτσι το παιδί δυσκολεύεται να σχηματίσει γωνίες. Γύρω στην ηλικία των δύο ετών και έως τα τρία έτη, τα παιδιά αρχίζουν να ονομάζουν τα σχέδια τους πρώτου ξεκινήσουν τη δημιουργία τους. Τα σχέδια χαρακτηρίζονται από την εμφάνιση των πρώτων μορφών και την χρήση της ασυνεχούς γραμμής. Τριών έως τεσσάρων ετών, ξεκινά η προσπάθεια μίμησης του ενήλικου με ένα είδος φανταστικής «γραφής», που εμφανίζεται σαν δόντια πριονιού. Αρκετά αργότερα εμφανίζεται η χάραξη ευθειών και γύρω στην ηλικία των 5 ετών το τετράγωνο.

Η Kellogg (1970), ύστερα από πολύχρονη έρευνα, διέκρινε 20 βασικούς τύπους μουντζουρωμάτων και 17 σχέδια σχηματικών αναπαραστάσεων (σχετικά με τη θέση των σημαδιών στη σελίδα).

Ο Luquet (1913, 1927) ονόμασε το στάδιο του μουντζουρώματος, στάδιο του «τυχαίου ρεαλισμού». Το νήπιο αρχίζει να ερμηνεύει ως εικόνες τα μουντζουρώματα του και ονομάζει τα σχέδια του μετά την ολοκλήρωσή τους. Τα πρώτα κυκλικά σχήματα, ο «πρωταρχικός κύκλος», όπως τον ονόμασε ο Arnhem, χρησιμοποιείται για να περιγράψει αναπαραστατικά κάθε μορφή του περιβάλλοντος του νηπίου.

Στις ηλικίες, πέντε μέχρι οκτώ χρόνων εμφανίζονται σχέδια που ονομάζονται «διαφάνειες» ή «ακτινογραφίες». Η τάση προς το πιο ρεαλιστικό, που βελτιώνεται με την ηλικία, δημιουργεί αυτό το είδος απεικόνισης, π.χ., σχεδιάζει τα ψάρια μέσα στη θάλασσα.

Ένα ακόμα θέμα που προκύπτει είναι, η παγκόσμια ή μη, ισχύς των εξελικτικών σταδίων του σχεδίου. Η Kellogg (1970) υποστήριξε ότι υπάρχει παγκόσμιο πρότυπο ανάπτυξης στο παιδικό ίχνογράφημα. Ο Deregowski (1980) ισχυρίστηκε ότι είναι πιθανό τα σχέδια των παιδιών που μεγαλώνουν σε

χώρες διαφορετικής κουλτούρας από αυτήν της Δύσης, να έχουν και διαφορετική εξέλιξη.

Σχετικά με την αντιστοιχία σταδίων και ηλικιών, αυτά δε διέπονται από μια σταθερή σχέση. Τυπικά σχέδια προηγούμενων σταδίων μπορεί να εμφανιστούν ξανά σε επόμενα στάδια, παρά την κατάκτηση πιο εξελιγμένων στρατηγικών.

Το σχέδιο για το παιδί λειτουργεί σαν άσκηση, συντελεί στη δημιουργικότητα και στην εκτόνωση. Αποτελεί προσπάθεια επικοινωνίας, δείγμα της πνευματικής ανάπτυξης. Κεντρίζει το μάτι με την πρωτοτυπία και τη δροσιά του. Επιπλέον, παρέχει πληροφορίες στους ψυχολόγους για την ψυχική κατάσταση του παιδιού και χρησιμοποιείται πλείστες φορές ως μέσο θεραπείας τους. Το ιχνογράφημα, επομένως, είναι ιδιαίτερα βασικό κομμάτι στην προσπάθειά μας να ανακαλύψουμε το παιδί, ως προσωπικότητα, ως οντότητα.

## ***2.8 Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ, Ο ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΓΕΜΙΣΜΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ***

Η μελέτη του παιδικού ιχνογραφήματος από τους ερευνητές περιορίστηκε συχνά στην επιφανειακή μορφή του. Οι περισσότερες έρευνες αφορούσαν το τελικό αποτέλεσμα, την τελική εικόνα του σχεδίου, χωρίς να μελετάται η σχεδιαστική διαδικασία. Η διαδικασία δημιουργίας ενός σχεδίου, ωστόσο, είναι πιο σύνθετη από την απλή μεταφορά της νοερής εικόνας στο χαρτί.

Ο χώρος αντιμετωπιζόταν σαν μια έννοια που προϋπήρχε των εμπειριών στον ανθρώπινο νου, που σταδιακά μαθαίνει κανείς να τον χρησιμοποιεί ορθά.

Από την Αναγέννηση έως το κίνημα του Ιμπρεσιονισμού, η ζωγραφική υποτάχτηκε στην αναπαράσταση του αντιληπτικού χώρου.

Η παρατήρηση και η μίμηση του ρεαλιστικού, του πραγματικού, αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας του σχεδίου. Η προτροπή προς το παιδί, να παρατηρεί και να αντιγράφει κατά την κατασκευή ενός σχεδίου είναι περιοριστική και αρκετά απλοϊκή, καθώς αντιτίθεται στα ευρήματα της σύγχρονης ψυχολογίας.

Το παιδί θα πρέπει να αφήνεται να πλάθει το δικό του χώρο, όπως εκείνο τον αντιλαμβάνεται.

Η έννοια του χώρου, εξάλλου, συγκροτείται και διαρθρώνεται προοδευτικά. Για το λόγο αυτό δεν πρέπει να θεωρούμε ότι ενυπάρχει στο παιδί μια εμπειρία του χώρου ανάλογη εκείνης των ενηλίκων. «Ο χώρος του παιδιού προηγείται σε σχέση με τις χωρικές κατηγορίες που δημιουργούν η επιστήμη και η παιδεία». (Meriedieu, 1981, σ 66).

Ο γραφικός χώρος είναι, αρχικά, χώρος κινησιακός. Χρησιμοποιώντας όλα τα μέλη του σώματος του, το νήπιο δημιουργεί το ίχνος. Με την κηλίδα, δημιουργεί τον πρώτο του χώρο. Ορίζει μια φανταστική περιοχή, την επιφάνεια της οποίας μπορεί να λερώσει, να βρωμίσει.

Το ιχνογράφημα που τόσο ελεύθερα εκδηλώνεται από τα παιδιά, δείχνει να ξαφνιάζει τα απαίδητα μάτια των ενηλίκων, γιατί τα σχέδια τους δε διέπονται από σταθερές μεγέθους και τοποθέτησης των αντικειμένων στο χαρτί. Το παιδί αποδίδει στα αντικείμενα ένα «συναισθηματικό μέγεθος».

Όπως προαναφέρθηκε, η συγκρότηση του χώρου επέρχεται προοδευτικά. «Η μουντζούρα, δεν είναι ούτε απόλυτα αντικείμενο, ούτε απόλυτα χώρος· στοιχείο νεφελώδες, προεικονίζει και τα δύο (Stern, 1966, pp 50) «..» Ο χώρος αρχικά είναι ένας χώρος-βίωμα.» (Meriedieu, 1981, σ 71).

Το χαρτί είναι ο χώρος που καλείται το παιδί να κατακτήσει. Αρχικά σχεδιάζει γραμμές, σχήματα και, αργότερα, μορφές. Τα αντικείμενα τοποθετούνται στο χαρτί ακατάστατα· κάποιες φορές μπορεί να ξεφεύγουν από τα όρια του χαρτιού και να συνεχίζουν στην επιφάνεια που το στηρίζει. Το φαινόμενο αυτό πολλοί το ερμηνεύουν «ως έλλειψη ανασχετικών μηχανισμών και εξέγερση κατά της αυθεντίας» (Meriedieu, 1981). Δείγμα ανωριμότητας αποτελεί και το γεγονός ότι το σχέδιο έχει επεκταθεί σε όλο το διαθέσιμο χώρο.

Οι A.Anastasi και J.Foley (1943) υποστήριξαν ότι «ο ασταθής και παρορμητικός τείνουν να γεμίζουν όλη την επιφάνεια του χαρτιού με τρόπο στερεότυπο και ευθειακό, από κάποια απέχθεια μπροστά στο κενό, ενώ ο ψυχαναγκαστικός και ο ψυχασθενικός σκορπούν εδώ και εκεί στην επιφάνεια μικρές τσόντες, διακριτές και ίσες μεταξύ τους».

Οι μορφές, όταν πρωτοεμφανίζονται στο ιχνογράφημα, τοποθετούνται στο χαρτί δίχως να εντάσσονται σε κάποιο περιβάλλον. Αργότερα, η μορφή τοποθετείται σε ένα συγκεκριμένο τόπο, ο οποίος αναπαρίσταται με δύο



οριζόντιες γραμμές, μια για τη γη, τη *γραμμή εδάφους*, και μια για τον ουρανό, την *ταινία του ουρανού*. Η *γραμμή εδάφους* κάποιες φορές παραλείπεται, καθώς το νήπιο θεωρεί ως βάση της ζωγραφιάς του, την οριζόντια, κάτω γραμμή της κόλλας που σχεδιάζει. Όταν θέλει να αποδώσει τη θάλασσα στο σχέδιό του, η γραμμή εδάφους αντικαθίσταται από την «ταινία» που παριστάνει την θάλασσα, με γαλάζιο χρώμα. Η γραμμή του εδάφους εμφανίζεται γύρω στην ηλικία των έξι ετών (Cambier, 1990, 56). Σε αυτήν την ηλικία εμφανίζονται και οι έννοιες του *δεξιά* και *αριστερά*. Η αναγνώριση αυτών των εννοιών εμφανίζεται τελευταία, καθώς είναι η πιο δύσκολη. Έχουν προηγηθεί οι έννοιες *μέσα* και *έξω*, *επάνω* και *κάτω*, *μπροστά* και *πίσω*.

Για να απεικονίσει το χώρο, το νήπιο, χρησιμοποιεί δύο μεθόδους: την προβολή με περιστροφή γύρω από έναν άξονα ή σημείο και τη διαφάνεια. Παραλλαγές της προβολικής περιστροφής είναι:

- η *ακτινωτή περιστροφική προβολή*. Το παιδί σχεδιάζει σαν να βλέπει τον κόσμο από ψηλά και τα αντικείμενα απεικονίζονται ολόκληρα και ξαπλωμένα στη γη. Η απεικόνιση αυτή αποκαλείται επίσης, *εξ' απόπτου*
- η *αξονική προβολή*. Συνηθέστερο παράδειγμα της *αξονικής προβολής* είναι ο σχεδιασμός ενός δρόμου πλαισιωμένου από δέντρα.
- το *φαινόμενο του αντικατοπτρισμού*. Στο *φαινόμενο του αντικατοπτρισμού*, το παιδί σχεδιάζει κάτω από το σχέδιο του αντεστραμμένη την εικόνα, σαν να καθρεφτιζόταν αυτή σε νερό.

Το βάθος της εικόνας αντικαθίσταται από την *προσεπίθεση* και την κατατομή των επιπέδων κλιμακωτά.

Το φαινόμενο της *διαφάνειας* αποτελεί την προσπάθεια από μέρους του παιδιού να αποκαλύψει πληροφορίες σχετικά με το σχέδιό του, που στα πλαίσια του ρεαλισμού δεν έπρεπε να φαίνονται. Χρησιμοποιώντας αυτόν τον ιδιόμορφο τρόπο, παρουσιάζει, λ.χ., το ποντίκι μέσα στο στομάχι της γάτας, το μωρό μέσα στην κοιλιά της μαμάς ή τα έπιπλα μέσα στο σπίτι, δίνοντας ένα ιδιαίτερο αποτέλεσμα, γεμάτο ενδιαφέρουσες λεπτομέρειες.

Ο Freeman (1980), διέκρινε ακόμη έναν τύπο σχεδίου «διαφάνειας». Σε αυτόν τον τύπο, το παιδί αποτυγχάνει να αποκρύψει ένα αντικείμενο που βρίσκεται πίσω από ένα άλλο.

Πειραματικές έρευνες έχουν δείξει ότι το φαινόμενο αυτό δεν καλύπτει παρά το ένα πέμπτο της συνολικής ιχνογραφικής παραγωγής των παιδιών μέχρι επτά

ετών, και σβήνει μέσα στα επόμενα χρόνια (Mialaret 1965, pp 189).

Η *διαφάνεια*, φαίνεται να είναι απαραίτητη, όταν το παιδί πρέπει να συνδυάσει σε ένα σχέδιο πολλά αντικείμενα. Η δυσκολία σύνθεσης και συσχετισμού όλων των αντικειμένων μεταξύ τους, το οδηγεί στην απλοποίηση των εικόνων. Γι' αυτό το λόγο, το φαινόμενο της διαφάνειας είναι πιο έκδηλο όσο μικρότερο είναι το παιδί.

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του, το παιδί δεν αναγνωρίζει σταθερότητα στα αντικείμενα. Σε αυτήν την πρώτη εξελικτική φάση, οι έννοιες του χώρου στο παιδί είναι ποιοτικές και όχι μετρικές και οι σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων απλώς τοπολογικές, όπως τις χαρακτήρισε ο Piaget (1948).

Ο Piaget, επηρεασμένος από τα στάδια του Luquet, διέκρινε τρία εξελικτικά σκαλοπάτια στην παιδική αναπαράσταση του χώρου:

- **Συνθετική ανικανότητα:** σε αυτό το στάδιο αγνοούνται οι προβολικές σχέσεις. Δεν τηρούνται σταθερές στα μεγέθη ούτε αναπαρίσταται το βάθος. Οι τοπολογικές σχέσεις δεν έχουν ολοκληρωθεί και η ανθρώπινη μορφή παριστάνεται με δύο χέρια, που ωστόσο προσαρτώνται στο κεφάλι ή στην ίδια πλευρά του σώματος. Οι σχέσεις πλαισίωσης χρησιμοποιούνται λανθασμένα στις πιο σύνθετες εικόνες, έτσι παρατηρούμε τα έπιπλα ζωγραφισμένα έξω από το σπίτι ή τα μάτια εκτός πλαισίου του προσώπου.

- **Διανοητικός ρεαλισμός: (4-10 ετών).** Τηρούνται οι τοπολογικές σχέσεις αλλά συγκρούονται με τον αναδυόμενο προβολικό χώρο. Π.χ., το παιδί, ακολουθώντας την τοπολογική σχέση, σχεδιάζει και τα δύο μάτια σε πρόσωπο που βρίσκεται σε θέση προφίλ. Η περιστροφική προβολή είναι, επίσης, αντίθετη με τον ευκλείδειο χώρο, καθώς στηρίζεται στην πολλαπλότητα των οπτικών γωνιών.

- **Οπτικός ρεαλισμός: (μεταξύ 8 και 9 ετών).** Σε αυτό το στάδιο έχουν ήδη διαμορφωθεί οι τοπολογικές σχέσεις. Το παιδί προσπαθεί να σχεδιάσει βάση οπτικής γωνίας, να τηρήσει τις αποστάσεις μεταξύ των αντικειμένων-μορφών. Επιδιώκει να αποτυπώσει τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων. Έτσι εμφανίζεται η προοπτική. Η προοπτική συναντάται συχνότερα στα σχέδια χωρίς χρώμα, καθώς, όταν το παιδί χρωματίζει, χωρίς προηγουμένως να έχει χαράξει το σχέδιο, ευνοούνται οι τοπολογικές σχέσεις έναντι των προβολικών και ευκλείδειων σχέσεων.

Οι ενήλικες, βασιζόμενοι στη «λογική» και στην εμπειρία των ιδίων, θεωρούν πως τα παιδιά «λογικά», θα ευθυγραμμίσουν ορθά τα σχέδιά τους, λαμβάνοντας υπόψη τις άκρες του χαρτιού και την κορυφή του.

Ωστόσο, τα παιδιά οργανώνουν τα σχέδιά τους χρησιμοποιώντας διαφορετικά κριτήρια.

Στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, χρησιμοποιούν ως σημείο αναφοράς τον εαυτό τους. Στην ηλικία των δύο ετών περίπου, που διανύουν την περίοδο του μουντζουρώματος, παρουσιάζουν δυσκολία στον προσανατολισμό του σχεδίου τους στη σελίδα.

Επομένως, αφού το ιχνογράφημα δε βασίζεται στην οπτική καθοδήγηση, πρέπει να προσανατολίζεται σε σχέση με το σχεδιαστή. Ένας άλλος τρόπος είναι η διαδοχική οργάνωση. Ο σχεδιασμός κάθε επιμέρους αντικειμένου με βάση τη θέση του προηγούμενου του στο χαρτί. Ο τρίτος τρόπος, είναι με βάση το ευρύτερο πλαίσιο του χαρτιού.

Σύμφωνα με τον Piaget (Piaget & Inhelder, 1956), παιδιά μικρότερα των επτά ετών δεν έχουν λογικά φτάσει στη σύλληψη ενός γενικού συντονισμένου συστήματος αναφοράς, τέτοιου που να τα καθιστά ικανά να οργανώσουν το χώρο χωρίς να γίνονται χαρακτηριστικά λάθη.

## **2.9 Η ΑΝΑΚΑΛΥΨΗ ΤΟΥ ΡΕΑΛΙΣΜΟΥ**

Η μελέτη του παιδικού ιχνογραφήματος αποκάλυψε στους ερευνητές ότι υπάρχει αναλογική σχέση μεταξύ της σωματικής-πνευματικής ανάπτυξης και της σχεδιαστικής εξέλιξης. Η οπτική των ενηλίκων γενικότερα, και των ερευνητών ειδικότερα, κατά τα πρώτα χρόνια μελέτης του ιχνογραφήματος, απέναντι στο παιδικό σχέδιο, ήταν αρκετά περιοριστική. Υπήρξε μια τάση για σύγκριση των σχεδίων των παιδιών με αυτά των ενηλίκων, πράγμα που επηρέασε και τον ορισμό των σταδίων, ο οποίος περιορίστηκε σε ονομασίες όπως, *τυχαίος ρεαλισμός, αποτυχημένος ρεαλισμός* κλπ.

Όταν μιλάμε για την *ανακάλυψη του ρεαλισμού*, αναφερόμαστε στο τελευταίο ουσιαστικά στάδιο, αυτό που συμβαδίζει, θα λέγαμε, με την είσοδο του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Ο *οπτικός ρεαλισμός* αφορά τις ηλικίες 8

έως 12 ετών περίπου και συμπίπτει με την απομάκρυνση από τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να σχεδιάζουν με περισσότερο ρεαλισμό, δίνοντας βάση σε αυτό που βλέπουν πλέον και όχι στο λεγόμενο «εσωτερικό πρότυπο». Δείχνουν να ενδιαφέρονται για τη γνώμη των άλλων, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Ο τρόπος που σχεδιάζουν γίνεται πιο πολύπλοκος, πιο σύνθετος, χρησιμοποιώντας περισσότερες λεπτομέρειες και προσπαθώντας πια να αποδώσουν την έννοια του βάθους και της προοπτικής στη ζωγραφιά τους. Έτσι, αντί να περιοριστούν στον απλό σχεδιασμό της γραμμής εδάφους, για να αποτυπώσουν το βάθος, διευρύνουν την ταινία του ουρανού η οποία συναντά τη γραμμή εδάφους στην γραμμή του ορίζοντα, εκεί όπου ενώνεται η γη με τον ουρανό. Στα πλαίσια του συσχετισμού των αντικειμένων στο σχέδιο, αρχίζει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην οπτική γωνία.

Καθώς, το ζητούμενο, πλέον, είναι η πιο κοντινή-ρεαλιστική απόδοση της οπτικής εικόνας, τα παιδιά χρησιμοποιούν χρώματα που παρατηρούν στη φύση (για παράδειγμα οι αποχρώσεις των φύλλων δεν περιορίζονται σε έναν τόνο του πράσινου, το χρώμα του ουρανού όταν δύνει ο ήλιος δεν είναι σε όλο το μέρος του ίδιο). Στην απεικόνιση της ανθρώπινης μορφής υπάρχουν περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το φύλο και την αποτύπωση χαρακτηριστικών, όπως τα μαλλιά, ο ρουχισμός, η σωματική διάπλαση κτλ.

Από την ηλικία των 9 ή 10 ετών σταδιακά, τα σχέδια των παιδιών χάνουν τον αυθορμητισμό τους και γίνονται όλο και πιο τυποποιημένα. Επηρεάζονται συχνά από τα κόμικς και την τηλεόραση. Σε αυτήν την ηλικία, είναι πολύ πιθανό, αν τους ζητηθεί να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο, να προτιμήσουν κάποιον ήρωα από κόμικς ή καρτούν. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να δικαιολογήσουν και τις τυχόν ατέλειες του σχεδίου τους, καθώς τα χαρακτηριστικά των ηρώων, τις περισσότερες φορές, αποτελούν δημιουργήματα της φαντασίας. Κάποια παιδιά καταφεύγουν στην αντιγραφή ή σε χρήση στερεότυπων εικόνων. Και, ενώ κανείς θα περίμενε πως τα μέσα και το πλήθος εικόνων που έχουν τα παιδιά στη διάθεσή τους σήμερα θα ήταν ίσως το βήμα για πιο δημιουργικά σχέδια, η σχεδιαστική δημιουργικότητα φθίνει σταδιακά. Στο στάδιο αυτό, η ικανότητα των παιδιών να επινοούν φανταστικούς κόσμους είναι μικρότερη από ό,τι ήταν σε άλλες ηλικίες, μικρότερες. Η προσπάθεια των παιδιών να αποτυπώσουν «φωτογραφικά» ό,τι ζωγραφίζουν, τα οδηγεί συχνά

να μην επιθυμούν να απασχολούνται με την δραστηριότητα αυτή, καθώς κάποιες φορές δεν επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα. Θεωρούν ότι όσο περισσότερη ακρίβεια έχουν τα σχέδιά τους, τόσο καλύτερο είναι το αποτέλεσμα.

Ωστόσο, το ενδιαφέρον του παιδιού για τον πραγματικό κόσμο, για τη ρεαλιστική του υπόσταση, ξεκινά νωρίτερα, στην ηλικία των 6-7 ετών περίπου.

Παρατηρώντας κάποιες παλαιότερες ζωγραφιές τους, βρίσκουν λάθη σχετικά με την προοπτική και μπαίνουν στη διαδικασία της ορθής απεικόνισης και της χρήσης της τρίτης διάστασης. Στο στάδιο αυτό ενδιαφέρονται περισσότερο για την ορθή απεικόνιση, παρά για τη σύνθεση της εικόνας. Επίσης, παραλείπουν συχνά στοιχεία που δεν μπορούν να τα αποτυπώσουν όπως θέλουν. Για παράδειγμα, αν δεν μπορούν να αποδώσουν ρεαλιστικά τα χέρια, σχεδιάζουν έτσι, ώστε αυτά να φαίνονται πίσω από το σώμα.

Η ενδεχόμενη αποτυχία των παιδιών στην προσπάθειά τους να απεικονίσουν ρεαλιστικά ό,τι βλέπουν, τα ωθεί ίσως να εγκαταλείψουν την ενασχόληση με το σχέδιο. Ο Gardner (1980) ενδιαφέρθηκε για το φαινόμενο και προσπάθησε να αντιληφθεί τους λόγους που οδηγούν σε αυτό. Θεώρησε πιθανό να μην βρίσκουν πλέον τα παιδιά εκφραστική και συναισθηματική διέξοδο μέσω του σχεδίου. Σύμφωνα με τον Arnheim (1969), τα μεγαλύτερα παιδιά παραμελούν το σχέδιο και χρησιμοποιούν ως μέσο αυτοέκφρασης τον λόγο.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού, αποτελεί κομβικό σημείο για την περαιτέρω εξέλιξη της έκφρασης του ατόμου μέσω του σχεδίου. Σε αυτό κεντρικό ρόλο διαδραματίζει, επίσης, η εξαιρετική σχεδιαστική ικανότητα που έχουν κάποια παιδιά, αυτό, δηλαδή, που ονομάζουμε ταλέντο.

### **2.9.1 Τα δημιουργικά παιδιά**

Υπάρχει ένα σημείο στη ζωή του παιδιού, όπου το σχέδιο παύει να αποτελεί το βασικό εκφραστικό μέσο και αρχίζει να φθίνει, ώσπου εξαλείφεται πλήρως σε κάποια άτομα. Συνήθως, στην εφηβεία τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν άλλα μέσα αυτοέκφρασης και εγκαταλείπουν τη ζωγραφική, ίσως εξαιτίας των ατελειών που εμφανίζουν τα σχέδιά τους. Η Korppitz (1984)

συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι τα παιδιά αυτά είναι πιθανό να στρέφονται στον αθλητισμό, τη μουσική ή στο λόγο, προκειμένου να εκφράσουν το συναισθηματικό κόσμο τους.

Υπάρχουν, ωστόσο, σύμφωνα με την Korritz, τέσσερις κατηγορίες νέων που θα συνεχίσουν να ασκούν αυτήν την ασχολία. Πρώτον, τα ταλαντούχα παιδιά, δεύτερον, έφηβοι με δυσκολίες στη γλώσσα, τρίτον, ανώριμοι έφηβοι και τέταρτον, συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά.

Εδώ, θα επικεντρωθούμε στα καλλιτεχνικά προικισμένα παιδιά.

Η ιστορία της τέχνης έχει δείξει ότι πολλοί επαγγελματίες ζωγράφοι είχαν επιδείξει ιδιαίτερη σχεδιαστική ικανότητα κατά την παιδική τους ηλικία. Παιδικά έργα των Picasso, Klee και πολλών άλλων το επιβεβαιώνουν (Gardner, 1980). Σύμφωνα με τον Winner (1982), τα προικισμένα και τα φυσιολογικά παιδιά διανύουν τα ίδια στάδια σχεδιαστικής ανάπτυξης. Η διαφορά είναι πως τα ταλαντούχα παιδιά, διέρχονται με ταχύτερο ρυθμό από αυτά τα στάδια. Υπάρχει ένα προσυμβατικό στάδιο, κατά το οποίο τα σχέδια των χαρισματικών και των φυσιολογικών παιδιών διακρίνονται για την απλότητα και την εκφραστικότητα τους. Σε αυτό το στάδιο, στην έρευνα του Winner, τα μεν ταλαντούχα παιδιά σχεδίαζαν χρησιμοποιώντας ρευστά περιγράμματα, τα δε φυσιολογικά απλά σχήματα. Ενώ, λοιπόν, η εξελικτική πορεία τους διαφαίνεται κοινή, τελικά δεν είναι. Η σχεδιαστική ικανότητα στα χαρισματικά παιδιά εξελισσόταν με πιο γρήγορους ρυθμούς, και σε μεγαλύτερο βαθμό.

Ο Gardner (1980) υποστήριξε ότι για να συνεχίσουν να ασχολούνται με το σχέδιο οι νέοι και να αναπτύξουν το ταλέντο τους, θα πρέπει να ξεπεράσουν την αυτοκριτική που χαρακτηρίζει την ηλικία τους και να αισθανθούν πως αυτό που κάνουν έχει κάποια αξία. Σε αυτό, συνέχισε, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο αριθμός των ευκαιριών για εξάσκηση στο σχέδιο και η εκτίμηση του έργου τους από το περιβάλλον.

Εκτός από το έμφυτο ταλέντο ορισμένων παιδιών, υπάρχουν διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχεδιαστική τους δραστηριότητα, όπως οι περιβαλλοντικές πιέσεις, η οικογένεια, η σχολική διδασκαλία και άλλοι κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες.

Σχετικά με τη διδασκαλία της τέχνης, υποστηρίχθηκε (Lowenfeld, 1947) ότι δεν θα πρέπει να είναι υποκινούμενη, αλλά να μένει στην παροχή υλικών, να αφήνεται δηλαδή ο καλλιτέχνης να εκφράζεται ελεύθερα. Ο Gardner,

αντιθέτως, θεώρησε ότι πρέπει να υπάρχει κάποιου είδους καθοδήγηση και εκπαίδευση στην τέχνη, προκειμένου να αποκτηθούν τεχνικές γνώσεις και να αυξηθεί η καλλιτεχνική συνείδηση του παιδιού. Συμφώνησε, ωστόσο, με τον Lowenfeld, ότι το προσωπικό στίγμα στο σχέδιο και η ατομικότητα είναι στοιχεία βασικά που πρέπει να διατηρηθούν. Υποστήριξε, επίσης, ότι η αίσθηση της ατέλειας και η ανάγκη των εφήβων να σχεδιάζουν καθαρές, ρεαλιστικές εικόνες εξαλείφεται όσο περνάει ο καιρός και ο νέος αναπτύσσει ένα δικό του τρόπο σχεδίασης. Ανέφερε, τέλος, ότι οι έφηβοι επιλέγουν τα θέματα των σχεδίων τους σύμφωνα με την αίσθηση που τους προκαλούν και τα αποδίδουν με έναν προσωπικό τρόπο.

## **2.10 Το ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ**

Το παιδικό σχέδιο απασχολεί σήμερα τους ερευνητές, όχι ως προς την συσχέτιση της εξέλιξης της ιχνογραφικής δραστηριότητας του παιδιού με την ηλικία του, αλλά ως προς τη δομική εξέλιξη του σχεδίου. Δε δίνεται σημασία τόσο στα καθορισμένα εξελικτικά στάδια, αλλά, με τη διαπίστωση πολλών διαρθρωτικών σημείων στην εξέλιξη του παιδικού ιχνογραφήματος, εξετάζεται η εσωτερική πορεία που ακολουθεί το παιδί στην ανάπτυξη των εικαστικών-εκφραστικών δυνατοτήτων του.

Η Kellogg (1969) ήταν η πρώτη που αναφέρθηκε στην ύπαρξη κάποιων «βασικών σχηματισμών» στα σχέδια των παιδιών παγκοσμίως. Πρόκειται για σχήματα, που όταν κατακτηθούν από τα παιδιά, έπειτα επαναλαμβάνονται στα σχέδιά τους για ορισμένο διάστημα, από μερικούς μήνες έως μερικά χρόνια, τα οποία με τον καιρό εξελίσσονται σε πιο σύνθετα.

Οι μονάδες αυτές είναι διαφόρων ειδών: μουντζούρες, μαντάλα (κυκλικά σχήματα, σχέδια ή συνδυασμοί γραμμών και σχημάτων. Βλ. πιο κάτω), γραμμές διαφόρων μεγεθών και κατευθύνσεων (παράλληλες, κάθετες, οριζόντιες, καμπύλες, «κατσαρές», «ζιγκ ζαγκ» κλπ.), κηλίδες ή κουκίδες, τρίγωνα, κύκλοι, σταυροί, τετράγωνα, παραλληλόγραμμα κ.ά., και έχουν την

μορφή περιγράμματος. Τα σχήματα αυτά, πολλές φορές, χρησιμοποιούνται πολλαπλά, π.χ., δύο ή περισσότερες καμπύλες γραμμές. Όπως, επίσης, ποικίλει και ο τρόπος σύνδεσης τους, π.χ., στοιβαγμένα το ένα πάνω στο άλλο. Το σχηματισμό αυτόν, η Kellogg τον ονομάζει «συνδυασμό», ενώ ονομάζει «συναθροίσεις», το συνδυασμό πολλών μουντζούρων που σχεδιάζονται πολύ κοντά η μία στην άλλη.

Όπως σημείωσε ο Arnheim (1956), το πρώτο κυκλικό σχήμα που αποτυπώνουν τα παιδιά είναι ο «πρωταρχικός κύκλος», ο οποίος χρησιμοποιείται για την αναπαράσταση όλων σχεδόν των αντικειμένων-μορφών. Έναν κύκλο μπορεί να τον χρησιμοποιήσει το παιδί για κεφάλι ανθρώπου, για ήλιο, για μπάλα, για θώρακα ανθρώπινου κορμιού. Μπορεί, ακόμα, για την απεικόνιση ενός αντικειμένου, να χρησιμοποιήσει διαφορετικά σχήματα-μονάδες. Η Kellogg, επισήμανε με τη σειρά της τη σημασία του κύκλου στα σχέδια των παιδιών. Από το σχήμα αυτό προκύπτουν οι πρώτες αναπαραστάσεις της ανθρώπινης μορφής.

Η «μαντάλα» αποτελεί ένα συνηθισμένο παράδειγμα συνδυασμού σχημάτων. Την αποτελούν, στην απλούστερη μορφή της, ένας σταυρός σχεδιασμένος πάνω σε έναν κύκλο. Ο Jung πίστευε ότι τα σχήματα αυτά «συνιστούν μια αρχετυπική εικόνα του συλλογικού ασυνείδητου και συμβολίζουν την ισορροπία και την αρμονία» (Jung, 1960). Η Kellogg που κατά βάση συμφώνησε με τον Jung, παρατήρησε ότι η μαντάλα συγκεφαλαιώνει όλα τα προηγούμενα σχήματα που έχουν μάθει τα παιδιά να σχεδιάζουν. Υποστήριξε, ακόμα, ότι η προτίμηση των παιδιών προς το σχήμα αυτό είναι αποτέλεσμα της ανάγκης τους για ισορροπία και τάξη στα σχέδιά τους. Οι «ήλιοι» και τα «ακτινωτά» αναφέρονται επίσης ως σχήματα που επαναλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο. Τα «ακτινωτά» μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν ήλιοι ή λουλούδια και, αργότερα, για την απεικόνιση των χεριών. Πολλοί από τους πρώτους αυτούς σχηματισμούς, συνδυάζονται για την αποτύπωση της ανθρώπινης μορφής: τα «ζιγκ ζαγκ» μουντζουρώματα για μαλλιά, οι κάθετες γραμμές για πόδια και χέρια.

Κατά τη σχεδίαση τετραγώνων, και άλλων απλών σχημάτων, τα παιδιά περνούν από τη χρήση χωριστών γραμμών σε αυτή των συνεχών γραμμών που περικλείουν σύνολα, όπου χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ανθρώπινη φιγούρα. Το πρόβλημα στη χρήση συνεχών γραμμών για την απεικόνιση του



ανθρώπου είναι ότι συχνά παραλείπονται τα χέρια ή περιορίζονται σε μια μορφή χωρίς δάκτυλα. Για την επίλυση αυτού του θέματος, συχνά προσθέτουν αυτά τα μέλη στον αρχικό πυρήνα.

Γενικά, τα απλά σχήματα και οι γραμμές βρίσκουν στα παιδικά χέρια πολλαπλές χρήσεις για την απεικόνιση των αντικειμένων. Η Kellogg (1993) υποστηρίζει ότι τα πρώτα σχήματα των παιδιών δεν είναι αποτέλεσμα των εικόνων που εισπράττουν από το περιβάλλον. Αυτό δε βρίσκει σύμφωνους κάποιους θεωρητικούς, οι οποίοι υποστηρίζουν το ακριβώς αντίθετο. Ότι, δηλαδή, τα παιδιά πάντοτε σχεδιάζουν ό,τι βλέπουν, ό,τι δηλαδή υπάρχει στο περιβάλλον τους.

## **2.11 ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ**

Ένα από τα εκφραστικότερα στοιχεία του ιχνογραφήματος είναι το χρώμα. Δημιουργήθηκε γύρω από τη χρήση του ένα μεγάλο ενδιαφέρον, κυρίως σχετικά με τη σημασία που έχει η παρουσία του στα παιδικά σχέδια. Κατά πόσο εκφράζονται συναισθήματα μέσω αυτού, και τι αντιπροσωπεύει το κάθε χρώμα, όταν το συναντάμε στις ζωγραφιές των παιδιών.

Το χρώμα θεωρείται ότι συνδέεται στενά με το συναίσθημα και έτσι δε νοείται εικαστική έκφραση χωρίς συναισθηματική αντίδραση. Η ζωή είναι γεμάτη από χρώματα, ουσιαστικά γεννιόμαστε σε έναν κόσμο έγχρωμο, όπου χρωματικές εναλλαγές και αποχρώσεις «ντύνουν» τα πάντα γύρω μας.

Παλαιότερες έρευνες (S.V.Kravkov, 1941, R.J.Drescher, 1960 και N.F.Dixon, 1960), σχετικά με την επίδραση συγκεκριμένων χρωμάτων στους ανθρώπους, έδειξαν ότι χρώματα, όπως το βαθύ γαλάζιο, λειτουργούν χαλαρωτικά.

Η προτίμηση προς ένα ή περισσότερα χρώματα, είναι θέμα που έγκειται τόσο στην ηλικία του ατόμου, όσο και στην ψυχολογική διαμόρφωση, το γεωγραφικό και κοινωνικό περιβάλλον του, τη μόρφωσή του και τη σωματική και ψυχολογική του υγεία. Ο διαχωρισμός των χρωμάτων σε «ψυχρά» και «ζεστά» προέρχεται από την αίσθηση που μας προκαλείται ψυχολογικά.

Μια σειρά από τεστ προσπάθησαν να δώσουν απαντήσεις σχετικά με την προτίμηση των χρωμάτων. Το σημαντικότερο είναι το «τεστ των πυραμίδων», του Pfister, όπως το διαμόρφωσαν οι R.Heiss και H.Hiltmann (1951). Σύμφωνα με αυτό, το κόκκινο, το πορτοκαλί και το κίτρινο εκφράζουν άτομο εξωστρεφές, ενώ το πράσινο ένα φυσιολογικό άτομο. Το γαλάζιο και το βιολετί εκφράζουν το εσωστρεφές και τα λευκό, μαύρο, γκρίζο, καφέ άτομο με βαθιά προσωπικότητα (Μπέλλας, 2009, σ 132-133).

Η προβολική σημασία κάθε χρώματος έχει καθοριστεί σύμφωνα με τη λαϊκή παράδοση, σε συνδυασμό με στατιστικές και πειραματικές διαδικασίες. «Σύμφωνα με αυτά, τα αποτελέσματα για κάθε χρώμα έχουν ως εξής:

1. Κόκκινο: ζηηρές και γρήγορες συγκινήσεις, ενστικτώδεις παρορμήσεις παιδικής και νευρωσικής συμπεριφοράς.

2. Πορτοκαλί: εξωστρέφεια θερμή συμπεριφορά, ηρεμία, προβολή του εγώ μέσα στον κόσμο.

3. Κίτρινο: καθαρός και ψυχρός δυναμισμός, φιλοδοξία να είναι κανείς επικεφαλής και το άτομο να είναι συχνά σκληρό.

4. Πράσινο: κοινωνικότητα, ευαισθησία, ψυχολογική επαφή.

- Πράσινο ανοιχτό: τάση εξωστρεφής με παρωθητικότητα (κόκκινο) ή δραστηριότητα (κίτρινο).

- Πράσινο σκοτεινό: τάση εσωστρεφής, που φτάνει ως την υπερσυγκινησία και τη συναισθηματική δυσπροσαρμοσία (αν απουσιάζουν κόκκινο, κίτρινο και πορτοκαλί).

5. Γαλάζιο: ρύθμιση της συγκινησιακής συμπεριφοράς· αυτό το χρώμα προτιμάται περισσότερο από τα φυσιολογικά άτομα και από τα παιδιά που διανύουν το στάδιο που χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη της λογικής.

- Γαλάζιο σκοτεινό: επικράτηση των λογικών δυνάμεων.

- Υπερβολή του γαλάζιου: υποκείμενο υπερελεγχόμενο.

6. Καφέ: δύναμη για ψυχολογική αντίσταση· ισχυρογνωμοσύνη, πείσμα. Προτιμάται από τα δύστροπα και δύσκολα παιδιά.

7. Βιολετί: Τα φυσιολογικά άτομα το προτιμούν λιγότερο, εκτός από τους καλλιτέχνες, τους ζωγράφους και τους συγγραφείς (θεωρείται ένδειξη δημιουργικότητας). Γενικά, φανερώνει συναισθηματικές διαταραχές.

8. Μαύρο: το χρώμα των νευρωσικών, των εφηβικών διαταραχών και των καταθλιπτικών ατόμων.

9. Γκριζο: πολύ λίγο προτιμάται από τα φυσιολογικά άτομα. Μερικές φορές μπορεί να εκφράζει σωφροσύνη, δυσπιστία, εχεμύθεια.

10. Λευκό: λίγο χρησιμοποιείται από τα φυσιολογικά άτομα. Συχνό στους σχιζοφρενικούς ή στους επιληπτικούς (όπου συνδέεται με το κόκκινο) Τάσεις φυγής.» (Μπέλλας, 2000, 132-133).

Βέβαια, υπάρχει και η άποψη που θεωρεί περιοριστική τη συμβολική και ταξινομημένη αντιμετώπιση της υπαρξιακής αξίας του καθενός χρώματος. Αυτή κατανοείται μονάχα, αν ενταχθεί στο πλαίσιο αναφοράς σχέδιο-δημιουργός-περίγυρος.

Το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί συνδέεται άρρηκτα με τη χρήση των χρωμάτων. Στις ηλικίες 18 μηνών έως 4 ετών, στα πρώτα στάδια ανάπτυξης, η χρήση των χρωμάτων δεν είναι αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής. Αργότερα, 4-6 ετών, τα παιδιά πολλές φορές επιλέγουν τα χρώματα με βάση την αντίληψή τους για το περιβάλλον. Η Golomb (1990) παρατήρησε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τα χρώματα, έτσι ώστε να αποδώσουν ρεαλιστικά όσα βλέπουν.

Οι πληροφορίες σχετικά με τα χρώματα αποδεικνύονται κάποιες φορές αποσπασματικές και, ίσως, ελλιπείς. Για παράδειγμα, το κόκκινο χρώμα, εκτός από επιθετικότητα και θυμό, μπορεί να εκφράζει το πάθος και την αγάπη. Είναι ένα χρώμα που προτιμάται από όλα τα παιδιά. Ο Furth (1988), αναφέρει ότι το μαύρο χρώμα προκαλεί αρνητικότητα, προβάλλει «σκοτεινές» σκέψεις, φόβο και απειλή με τη χρήση του ως σκίαση. Έρευνες των Alschuler και Hattwick (1947) έδειξαν ότι τα μικρότερα παιδιά έχουν μια κλήση προς τα ζεστά χρώματα, ενώ τα μεγαλύτερα προς τα ψυχρά. Αυτή η προτίμηση θεωρήθηκε ότι είναι αποτέλεσμα του αυθορμητισμού των μικρότερων παιδιών και της αναπτυσσόμενης αίσθησης ελέγχου των μεγαλύτερων. Κάποιο ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει, επίσης, το φύλο του παιδιού, καθώς τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερη ευαισθησία στα χρώματα σε σχέση με τα αγόρια, αν και σύμφωνα με τον Duborgel (1976), καμία διαφορά δεν παρατηρείται.

Η χρήση των χρωμάτων, όμως, δεν λειτουργεί πάντα στα στερεότυπα πλαίσια. Έτσι, υπάρχουν παραδείγματα παιδιών που ξαφνιάζουν με τον τρόπο που χειρίζονται το χρώμα. Στα πλαίσια έρευνας, σχέδια καταθλιπτικών παιδιών, βρέθηκαν να περιέχουν περισσότερα χρώματα (Gulbro-Leavitt & Schimmel, 1991), γεγονός που έρχεται σε αντιδιαστολή με την αντίληψη πως

το κυρίαρχο χρώμα στα σχέδια των καταθλιπτικών είναι το μαύρο και οι μονοχρωματικοί συνδυασμοί γενικότερα.

Το θέμα του σχεδίου, επίσης, μπορεί να επηρεάζει την επιλογή των χρωμάτων. Σύμφωνα με την Golomb (1990), για την απεικόνιση των ανθρώπινων μορφών, τα πεντάχρονα παιδιά χρησιμοποιούν ένα χρώμα. Αυτό συμβαίνει λογικά, γιατί δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο σχεδιασμό. Αντιθέτως, όταν το θέμα είναι ένας κήπος, τα χρώματα είναι περισσότερα. Γενική είναι η διαπίστωση, πάντως, ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν μονοχρωματικούς συνδυασμούς όταν πρόκειται να αποτυπώσουν σχέδια που χαρακτηρίζονται από λεπτομέρειες στην δομή τους. Συχνά δε, σε τέτοιες περιπτώσεις προτιμούν το μολύβι, ώστε να είναι σε θέση να διορθώσουν εύκολα τυχόν λάθη.

Υπάρχει μια τάση, καθώς το παιδί μεγαλώνει, να προχωρεί προς κάποιου είδους κωδικοποίηση σε ό,τι αφορά τη χρήση του χρώματος, και αυτή έγκειται στην πραγματική απόδοση των αντικειμένων χρωματικά. Για παράδειγμα, βαθύ γαλάζιο για τη θάλασσα και τα τρεχούμενα νερά, κόκκινο για τη στέγη του σπιτιού, καφέ για τον κορμό του δέντρου. Πέρα από αυτήν την τυπική χρήση, όμως, υποβόσκει πάντα το προσωπικό στοιχείο που μπορεί να διαφοροποιήσει την ποικιλία και τη διάταξη των χρωμάτων μέσα στα σχέδια των παιδιών.

Όπως φαίνεται, κάποιο ρόλο στην επιλογή των χρωμάτων διαδραματίζει και το γεωγραφικό περιβάλλον, στο οποίο γεννιούνται και μεγαλώνουν τα παιδιά. Ο G.Rioux (1951), μελετώντας σχέδια μικρών Αράβων και Γάλλων, παρατήρησε διαφορές που περιορίζονται σε πολιτισμικές επιρροές. Για παράδειγμα, οι μικροί Άραβες χρησιμοποιούν περισσότερο χρώματα όπως το κίτρινο, το πράσινο, το πορτοκαλί και το λουλακί και λιγότερο καθαρά χρώματα, σε σχέση με τους ευρωπαίους.

Γενικά τα φυσιολογικά παιδιά αρέσκονται στην χρωματική ποικιλία, γι' αυτό και χρησιμοποιούν συνδυασμούς βασικών και συμπληρωματικών χρωμάτων, προσπαθώντας να τα συνταιριάξουν όσο το δυνατό πιο αρμονικά.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να συλλέξουμε στοιχεία στηριζόμενοι σε διάφορα σημεία. Η ένταση και η πυκνότητα των χρωμάτων μπορεί να μας πληροφορήσει σχετικά με τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού κατά τη σχεδίαση, κατά πόσο λειτουργεί υπό χαλάρωση ή ένταση. Χρωματικοί

συνδυασμοί, πλούσιοι, που ξεφεύγουν από τα περιγράμματα, αποτελούν δείγμα έντονης συναισθηματικής φύσης, ενώ αντίθετα, τα συγκρατημένα, που μένουν στην συμπλήρωση του σχεδίου, προδίδουν λογοκρατικό άτομο. Τέλος, στο ιχνογράφημα ενός φυσιολογικού παιδιού, θα δούμε αρμονία και φυσικότητα των χρωμάτων, ενώ αταίριαστα, χτυπητά χρώματα, αποτελούν ένδειξη συναισθηματικών διαταραχών.

## **2.12 ΤΑ ΜΕΓΕΘΗ**

Οι έννοιες του βάθους, της οπτικής γωνίας και του σχετικού μεγέθους ενυπάρχουν όλες στην προσπάθεια του παιδιού να σχεδιάσει και να αποτυπώσει εικόνες στο χαρτί.

Η συσχέτιση των αντικειμένων μέσα στο ιχνογράφημα και η τοποθέτησή τους σε αυτό είναι μια διαδικασία που προοδευτικά καταλήγει σε αρεστά για τα ενήλικα μάτια αποτελέσματα, δηλαδή σε πιο ρεαλιστικές εικόνες. Για το παιδί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το βάθος, π.χ., αποτυπώνεται με τη σχεδίαση της μιας μορφής-αντικειμένου πάνω ή κάτω από το άλλο.

Το μέγεθος του αντικειμένου, σπανίως χρησιμοποιείται από τα παιδιά για τη δήλωση της απόστασής του από τα υπόλοιπα, και, όταν συμβαίνει να υπάρχει διαφοροποίηση μεγεθών μέσα στο σχέδιο, δεν είναι σίγουρο ότι αυτό αποτελεί προσπάθειά τους να διαβαθμίσουν οπτικά σωστά τα μεγέθη. Σύμφωνα με τον Arnheim (1956), η διαφοροποίηση ξεκινά μέσα στο αντικείμενο και αργότερα προχωρά στη μεταξύ των αντικειμένων ακριβή διαβάθμιση μεγέθους. Ωστόσο, φαίνεται πως, όταν το μέγεθος είναι μια κυρίαρχη διάσταση της διαφοροποίησης, τα μικρά παιδιά καταφέρνουν να αποδώσουν αυτή τη σχέση. Σε έρευνα των Silk και Thomas (1986), παιδιά ηλικίας μόλις τριάνμιση ετών κατάφεραν να αποτυπώσουν σωστά τη διαβάθμιση των υψών σε σχέδια που απεικόνιζαν έναν άνθρωπο και έναν σκύλο.

Κατά τη σχεδίαση της ανθρώπινης μορφής, έχει συχνά υποστηριχθεί ότι τα παιδιά μεγεθύνουν τα μέρη του σώματος που θεωρούν σημαντικότερα, όπως το κεφάλι. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στην λανθασμένη τοποθέτηση του

κεφαλιού (στο χαρτί), που πολλές φορές καταλαμβάνει μεγάλο μέρος του και δεν αφήνει αρκετό χώρο για τη σχεδίαση του σώματος. Παρατηρείται, επίσης, μια τάση των παιδιών να τοποθετούν τα χέρια στο στοιχείο που παρουσιάζεται μεγαλύτερο στο σχέδιό τους, είτε στο κεφάλι είτε στον κορμό (Freeman και Hargreaves, 1977 Freeman, 1980). Ίσως τα παιδιά να προσπαθούν να αποδώσουν ορθά τα μεγέθη στα σχέδιά τους, αλλά να κωλύονται, λόγω αποτυχημένου προγραμματισμού (Thomas και Tsalimi, 1988). Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι όταν προτάθηκε στα παιδιά να σχεδιάσουν πρώτα τον κορμό και έπειτα το κεφάλι, οι αναλογίες παρουσιάστηκαν σωστές, ακόμα και από παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Σύμφωνα με έρευνα των Allik και Laak (1985), τα παιδιά φαίνεται να προσπαθούν με το μέγεθος να αναπαραστήσουν ορθά το αντικείμενο που έχουν στο νου τους, το μικρό κεφάλι με το μικρό σώμα και το μεγάλο κεφάλι με το μεγάλο σώμα. Η σειρά με την οποία σχεδιάζονται τα στοιχεία ενός ιχνογραφήματος δεν επηρεάζει τη μορφή τους, αυτό που την επηρεάζει είναι μάλλον το περιεχόμενο του θέματος. Επομένως, ο σχεδιασμός της ανθρώπινης μορφής διέπεται από τη γενική αρχή ότι το κεφάλι πρέπει να είναι μικρότερο από τον κορμό. Και η μείωση της απόστασης μεταξύ δυο αντικειμένων, ωστόσο, φαίνεται να διευκολύνει το παιδί στην σωστή αντιπαραβολή των μεγεθών (Silk και Thomas, 1988).

Ο σχεδιασμός της ανθρώπινης φιγούρας έχει συνδεθεί από τους ερευνητές με το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και της προσωπικής επάρκειας του σχεδιαστή (Buck, 1948 Hammer, 1958 Koppitz, 1968 Machover, 1949). Υποθέτουν ότι η απεικόνιση του ανθρώπου στα σχέδια είναι συμβολική και αντικατοπτρίζει την εικόνα του εκάστοτε παιδιού που σχεδιάζει για τον εαυτό του. Πολλές φορές, ωστόσο, η αποτύπωση ανθρώπινων μορφών σε μικρά μεγέθη δεν αποτελεί δείγμα χαμηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών, αλλά της προσπάθειας να κρυφτούν από τους μεγάλους, εξαιτίας διαφόρων συνθηκών και προβλημάτων, όπως η κακοποίηση.

## **2.13 ΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ**

Κατά την ιχνογραφική τους δραστηριότητα τα παιδιά περνούν από διάφορα στάδια. Στην αρχή με τις γραμμές, τις κηλίδες και τα μουντζουρώματα και στη συνέχεια με άλλα σχήματα. Υπάρχουν κάποια θέματα στο παιδικό σχέδιο που είναι ιδιαίτερα δημοφιλή. Το πιο δημοφιλές είναι ο άνθρωπος.

Για τον σχεδιασμό της ανθρώπινης μορφής ξεχωρίζουν δύο βασικά σχήματα, το σχήμα του γυρίνου και το «συμβατικό σχήμα» κατά τον Freeman (1980). Οι πρώτες προσπάθειες για απεικόνιση του ανθρώπου περνούν πάντοτε από το στάδιο του γυρίνου. Το όνομα προήλθε από την εμφάνιση αυτών των αρχικών απεικονίσεων που όντως μοιάζουν με βάτραχο στο πρώτο στάδιο της ζωής του.

Η πρώτη αναπαράσταση εμφανίζεται γύρω στο τρίτο έτος (Lurcat, 1977). Αποτελείται από έναν κλειστό κύκλο στον οποίο σχεδιάζονται δύο κάθετες γραμμές και, άλλες δύο όμοιες γραμμές που απλώνονται μάλλον οριζόντια, δεξιά και αριστερά, για να δηλώσουν τα χέρια. Οι κάθετες γραμμές δηλώνουν το σώμα αλλά δε γίνεται πάντα κατανοητό αν πρόκειται για το θώρακα ή για τα κάτω άκρα του ανθρώπινου σώματος. Κάποιες φορές εμφανίζονται τα δάκτυλα, διχαλωτά σαν «πόδια κότας».

Τα μάτια, το στόμα και η μύτη εμφανίζονται διαδοχικά. Αποδίδονται με τελείες και μικρές γραμμές, ενώ υπάρχουν περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται για όλα τα χαρακτηριστικά μικροί κύκλοι. Τα χέρια, σύμφωνα με τον Freeman (1980), εμφανίζονται λιγότερο συχνά από τα πόδια. Για τη σχεδίαση των μαλλιών τα παιδιά χρησιμοποιούν κάθετες γραμμούλες, σαν όρθιες πρόκες, τοποθετώντας τις σε κάθε σημείο του ημικυκλίου της κεφαλής.

Σύμφωνα με τον Arno Stern (1966), υπάρχουν διάφορες διακλαδώσεις στην εξέλιξη της ανθρώπινης φιγούρας, όπου όλες ξεκινούν από τον κύκλο και τον άνθρωπο-γυρίνο και καταλήγουν σε πιο σύνθετες και ολοκληρωμένες απεικονίσεις. Τρεις από αυτές είναι ο άνθρωπος-πατάτα, ο άνθρωπος-δρόμος και ο άνθρωπος-λουλούδι.

Ο άνθρωπος σχεδιάζεται συνήθως στο κέντρο της σελίδας. Τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν από το σχεδιασμό του κεφαλιού και προχωρούν στο υπόλοιπο σώμα (Servais, 1969), και, συνήθως απεικονίζεται όρθιος σε κάθετο επίπεδο. Η κλίση που θα έχει ωστόσο το σχέδιο του ανθρώπου, καθορίζεται από την κλίση του αρχικού κύκλου που αποτελεί το κεφάλι (Goodnow, 1988, σ 84). Η τάση των

παιδιών να ξεκινούν το σχέδιο από την κορυφή, μπορεί να εξηγήσει και το γεγονός της αποτύπωσης της ανθρώπινης φιγούρας ξεκινώντας από το κεφάλι. (Freeman, 1980· Thomas & Tsalimi, 1988). Η απεικόνιση του ανθρώπου ξεκινώντας από τον κύκλο της κεφαλής, και προχωρώντας προς τα κάτω, ακολουθεί δύο πιθανά μονοπάτια: την ολοκλήρωση του σχεδίου σταδιακά ή με συνεχείς παλινδρομήσεις (Goodnow, ό.π., σ. 74). Όπως και αν εκτελεστεί τελικά το σχέδιο, το παιδί λειτουργεί βάσει της έννοιας της *κατακόρυφου*. Αργότερα, με την προσπάθεια του παιδιού να εκφράσει την κίνηση των μορφών που σχεδιάζει, εξαλείφεται η καθετότητα και η μετωπική στάση που τις χαρακτήριζε μέχρι τώρα. Αλλά ακόμα και μέσα στο πρόσωπο τα παιδιά φαίνεται να ακολουθούν μια συγκεκριμένη σειρά σχεδίασης των λεπτομερειών που το συνθέτουν. Πρώτα τα μάτια, μετά το στόμα, ενώ η μύτη φαίνεται να λειτουργεί ως άξονας που επιφέρει ισορροπία στο σχέδιο. Επίσης, ακόμη μία τάση, αυτή της επικέντρωσης στα άκρα (Freeman, 1980), εξηγεί ίσως το λόγο για τον οποίο παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών είναι πιθανότερο να παραλείψουν τα χέρια και τον κορμό σε ένα σχέδιο, παρά το κεφάλι και τα πόδια. Οι ανθρώπινες μορφές αυτές χωρίς να παρουσιάζουν εκπληκτικές διαφορές μεταξύ τους, μπορεί να παρουσιάζουν διαφορετικά κάθε φορά πρόσωπα: τον μπαμπά ή τη μαμά, την αδερφή ή τον αδερφό.

Το σχέδιο του ανθρώπου αποτελεί βασικό στοιχείο στο παιδικό ιχνογράφημα καθώς αρχικά αποτυπώνει την εικόνα του παιδιού για το σώμα του.

Η ιδιαίτερη σημασία που έχει για τα παιδιά το πρόσωπο, φανερώνεται από την προτίμησή τους προς αυτό, η δυσανάλογη αποτύπωσή του σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα και οι λεπτομέρειες που του αποδίδονται.

Όπως έχει αναφερθεί ήδη, η απόδοση του ανθρώπου-γυρίνου, παρά την απλότητα που χαρακτηρίζει το σχέδιο, παρουσιάζει κάποιες διαφορές από παιδί σε παιδί. Το προσωπικό στοιχείο ενυπάρχει ήδη στο ιχνογράφημα του παιδιού από πολύ νωρίς. Η πρόοδός του σημειώνει μια συνεχή συσσώρευση ή πρόσθεση στοιχείων στην ανθρώπινη μορφή, όπως αποτυπώνεται αρχικά. Ο *θώρακας* εμφανίζεται περίπου στις αρχές του τέταρτου έτους. Είναι ένα δευτεροωοειδές σχήμα που συνάπτεται με αυτό της κεφαλής. Το σχήμα αυτό κανονικά είναι μεγαλύτερο, αλλά όπως ήδη έχει αναφερθεί, υπάρχουν περιπτώσεις που το κεφάλι εμφανίζεται μεγαλύτερο από τον κορμό. Πρόκειται επομένως για την εξέλιξη της απεικόνισης του ανθρώπου, η οποία επέρχεται σταδιακά και μπορεί



στα πρώτα της στάδια να συνδυάζει στοιχεία και από τον *άνθρωπο-γυρίνο* και από την εξελιγμένη αποτύπωσή του, με την εμφάνιση του θώρακα. Η εμφάνιση του θώρακα στα σχέδια των παιδιών, τους δίνει τη δυνατότητα να τοποθετήσουν ορθά τα χέρια, σε ένα ύψος ωστόσο που δεν είναι πάντοτε σταθερό. Στα χέρια δίνεται οριζόντια θέση ή λοξή κατεύθυνση προς τα πάνω ή προς τα κάτω. Τα δάκτυλα περνούν από την ακτινωτή εμφάνιση, του «ποδιού κότας», σε κλεισμένη θηλιά ή θηλιές, σαν «πέταλα λουλουδιού».

Μια ακόμα αλλαγή που παρατηρείται είναι η μετάβαση από την κυκλοειδή στην παραλληλόγραμμη απεικόνιση του ανθρώπου. Και εδώ πάλι, η αλλαγή δεν επέρχεται απότομα, αλλά μπορεί, επίσης, να συνυπάρχουν οι δύο αυτές αποτυπώσεις ακόμα, και στο ίδιο σχέδιο.

Στην ίδια φάση, το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί και την «από αέρος» αποτύπωση των προσώπων. Η «τεχνική» αυτή χρησιμοποιείται από τα παιδιά σε περιπτώσεις που θέλουν να σχεδιάσουν ανθρώπους σε κύκλο, γύρω από ένα τραπέζι κτλ. και παρουσιάζει τα πρόσωπα αυτά ακτινωτά, σαν να είναι ξαπλωμένα καταγής. Την ίδια περίοδο, τα παιδιά, παρουσιάζουν στα σχέδιά τους την ανθρώπινη μορφή ξαπλωμένη, προσπαθώντας έτσι να τους αποτυπώσουν σε θέση ύπνου. Για να επιτύχουν αυτήν την απεικόνιση, τα παιδιά, σχεδιάζουν τις φιγούρες κάθετα στο χαρτί, αλλά αναποδογυρισμένες. Αργότερα, η θέση ύπνου, σχεδιαστικά, θα αποτυπώνεται από τα παιδιά, τοποθετώντας τις φιγούρες σε οριζόντια θέση.

Περίπου στο 5ο έτος βελτιώνεται γενικά η απεικόνιση της ανθρώπινης μορφής. Ο θώρακας επιμηκύνεται. Τα πόδια και τα χέρια γίνονται πιο συμμετρικά. Το πρόσωπο εμφανίζεται με ορθότερο σχηματισμό, ενώ και τα μάτια αποκτούν κόρες. Στην φάση αυτή αρχίζει να σχεδιάζεται και ένας μακρύς λαιμός, κυρίως από τα κορίτσια. Παρουσιάζονται, επίσης, για πρώτη φορά τα αυτιά, που αρχικά σχεδιάζονται μεγάλα, σε ημικόκλιο.

Με το πέρασμα του 5ου έτους η ανθρώπινη μορφή βελτιώνεται κι άλλο. Ο Gesell (1946), παρατήρησε ότι το συνολικό ύψος της ανθρώπινης φιγούρας είναι τέσσερις φορές μεγαλύτερο από το πλάτος του.

Από την ηλικία των 6 ετών και μετά, με την επίδραση ίσως της γραφής, η φιγούρα του ανθρώπου μικραίνει και γεμίζει με λεπτομέρειες. Η καινούρια αυτή γνώση κάνει την εμφάνισή της στα παιδικά σχέδια με διάφορες λέξεις και με την τοποθέτηση του ονόματος του παιδιού-καλλιτέχνη στο δημιουργημά του, ενώ

κάποιες φορές μας δίνεται πληροφόρηση για το όνομα κάθε ανθρώπου που σχεδιάζει, την ιδιότητά του ή τη θέση του στην οικογένεια.

Στην ίδια ηλικία, εμφανίζεται σταδιακά και η κίνηση. Η ενημέρωση για την κατεύθυνση του προσώπου που σχεδιάζεται, σε πρώτο στάδιο, αποτυπώνεται μόνο με την κατεύθυνση των μικρών γραμμών που αντιπροσωπεύουν τις πατούσες στα πόδια της φιγούρας. Στη συνέχεια, διατηρείται η στροφή στις πατούσες, εμπλουτίζεται όμως με την ίδια κατεύθυνση από πλευράς των χεριών.

Σύμφωνα με τον M.Prudhommeau (1947), περίπου στην ηλικία των 5 ή 6 ετών αρχίζουν τα παιδιά να σχεδιάζουν τα ανθρωπάκια τους σε θέση προφίλ. Η έννοια της *κατατομής* είναι δύσκολη για το παιδί. Είναι ένα κατόρθωμα στο οποίο φτάνει σταδιακά, αρχικά με τη στροφή στα πόδια της φιγούρας. Έπειτα κατορθώνει να δώσει κάποια κατεύθυνση στο πρόσωπο, και στην τελευταία φάση σχεδιάζεται το σώμα σε θέση προφίλ. Όταν το παιδί πρέπει να δείξει τον άνθρωπο καθιστό, συνήθως τον σχεδιάζει σε θέση προφίλ γιατί του είναι πιο εύκολο, εφόσον έτσι δεν αντιμετωπίζει το πρόβλημα της προοπτικής και του βάθους που ενυπάρχουν στην μετωπική απεικόνιση.

Γύρω στα 7 έτη τα παιδιά συνεχίζουν να σχεδιάζουν ανθρώπινες φιγούρες, αλλά πλέον αυτές δεν αποτελούν το κεντρικό θέμα των σχεδίων τους. Τα ανθρωπάκια τοποθετούνται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σχεδιάζονται αντικείμενα, εργαλεία κτλ., τα οποία «πιάνονται» από τα πρόσωπα μέσα στο σχέδιο. Η ενέργεια αυτή από μέρους των μορφών απεικονίζεται με αντικείμενα που απλώς εφάπτονται με το χέρι τους.

Στην ηλικία αυτή, τα ιχνογραφήματα των παιδιών είναι περισσότερο φροντισμένα. Τα άκρα είναι πολύ πιθανό να αποτυπώνονται με περίγραμμα, ενώ τα περισσότερα ανθρωπάκια έχουν λαιμό. Επίσης, διαφοροποιείται το ανάστημα στις φιγούρες, για να αποδοθούν ορθά οι ηλικίες, ενώ και για την απόδοση του φύλου χρησιμοποιούν ως μέσο διαφοροποίησης τα ρούχα.

Από την αρχή κιόλας της ιχνογραφικής διαδικασίας, τα παιδιά δηλώνουν το φύλο των ανθρώπων που σχεδιάζουν. Από την ηλικία των 4 ετών, τα αγόρια συνήθως ζωγραφίζουν τον πατέρα μεγαλύτερο από τη μητέρα, ενώ τα κορίτσια από την ηλικία των 5 ετών αποδίδουν συχνά την μητέρα μεγαλύτερη από τον πατέρα, πράγμα που διατηρείται και στη συνέχεια. Η διαφορά ύψους που αποδίδουν τα αγόρια στα δύο φύλα, οφείλεται στο γεγονός ότι σχεδιάζουν το

κεφάλι του άντρα μεγαλύτερο και τα πόδια του μακρύτερα, και όχι σε διαφορά στο μήκος του σώματος. Κατά παρόμοιο τρόπο, τα κορίτσια τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερο το κεφάλι της μητέρας. Παρατηρείται επομένως, η τάση των παιδιών μεταξύ 4 και 7 ετών να σχεδιάζουν μεγαλύτερο το κεφάλι των προσώπων του ιδίου, με εκείνα, φύλου. Αυτό είναι αποτέλεσμα δύο παραμέτρων. Η πρώτη σχετίζεται με κάτι που έχει ήδη αναφερθεί, ότι τα παιδιά σχεδιάζουν μεγαλύτερα τα πρόσωπα στα οποία δίνουν ιδιαίτερη σημασία (Lowenfeld, 1964), και είναι φυσικό να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο πρόσωπο του γονιού με το οποίο ταυτίζονται. Η δεύτερη αφορά σε κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες.

Ακόμα μία διαφορά παρατηρείται στο μεγαλύτερο πλάτος των αντρών έναντι των γυναικών κατά τη σχεδίασή τους από παιδιά 4 ετών, φαινόμενο που χαρακτηρίζει και τα επόμενα δύο χρόνια. Από την ηλικία των 7 ετών και έπειτα, η μορφή που παριστάνεται φαρδύτερη είναι η γυναίκα (Perron & Perron-Borelli, 1975).

Διαφορά υπάρχει και στο σχηματισμό του κορμού των ανθρώπων, όπου στον άντρα το σώμα παρουσιάζεται τετράγωνο ή παραλληλόγραμμο, στη δε γυναίκα τριγωνικό ή καμπύλο.

Από το 5ο έτος και έπειτα, δίνεται σημασία και στη διαφοροποίηση των μαλλιών ανάλογα με το φύλο, έτσι για τις γυναίκες τα μαλλιά σχεδιάζονται πλουσιότερα και μακρύτερα (Perron & Perron-Borelli, ό.π.).

Ένα ακόμα ιδιαίτερα δημοφιλές θέμα στο παιδικό ιχνογράφημα είναι το σπίτι. Όπως συμβαίνει και στα άλλα βασικά θέματα, έτσι και στην περίπτωση του σπιτιού, η απεικόνισή του περνά από διάφορες μορφές αναπαράστασης προτού καταλήξει στην πιο ρεαλιστική του απόδοση.

Η απεικόνιση του σπιτιού βασίζεται αρχικά σε ένα απλό και στέρεο μοντέλο, το οποίο συνίσταται σε ένα τρίγωνο για τη στέγη και ένα όρθιο παραλληλόγραμμο για το βασικό χώρο του σπιτιού.

Στη συνέχεια προστίθενται δυο παράθυρα, που τοποθετούνται παράλληλα λίγο επάνω από την πόρτα. Το σπίτι σε αυτή τη μορφή, εμφανίζεται ξαφνικά, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιο άλλο σχέδιο που να μας προϊδεάζει. Το όρθιο παραλληλόγραμμο που αντιπροσωπεύει τον κύριο χώρο του σπιτιού, διαπλατύνεται σταδιακά και ξεφεύγει από την αρχική του μορφή, του στενού και ψηλού σχήματος.

Περίπου στα 5.5 χρόνια, παρουσιάζεται ένας δεύτερος τύπος σπιτιού. Σε αυτό το σχέδιο επεκτείνεται μια πλευρά της στέγης προς τα δεξιά και κάτω από αυτό το κομμάτι σχεδιάζεται ένα παραλληλόγραμμο που αποτελεί τον πλαϊνό τοίχο του σπιτιού. Η μορφή του σπιτιού είναι αποδιοργανωμένη και πόρτες και παράθυρα εμφανίζονται σε κάθε σημείο.

Η μορφή αυτή εξελίσσεται με την κατάκτηση της προοπτικής στην απεικόνιση της στέγης. Η στέγη καταλήγει λοξά στην άκρη του δεξιού τοίχου. Έτσι το σύνολό της αποτελείται από το αρχικό τριγωνικό σχήμα και ολοκληρώνεται από ένα πλάγιο παραλληλόγραμμο, κάτω από το οποίο σχεδιάζεται ο πλαϊνός τοίχος του σπιτιού.

Μια ακόμα απόδοση του σπιτιού, που δεν είναι τόσο συχνή, παρουσιάζει την κεντρική τετράγωνη κατασκευή κατά μέτωπο αλλά η στέγη είναι τραπέζιο, με τις δυο άκρες της να κατεβαίνουν λοξά και στις δύο πλευρές αντίστοιχα.

Όπως και σε άλλα θέματα του παιδικού ιχνογραφήματος, έτσι και στην απεικόνιση του σπιτιού, οι παραπάνω τύποι απόδοσης είναι βασικοί και, παρόλο που δεν υπάρχει ουσιαστική απόκλιση από το βασικό πρότυπο, είναι πιθανό να υπάρχουν παραλλαγές κατά τη σχεδίασή του.

Παρατηρείται ακόμα, κάποιες φορές, στο ίδιο σχέδιο να συνυπάρχουν σπίτια που ανήκουν μορφολογικά σε διαφορετικά στάδια εξέλιξης.

Η εμφάνιση λεπτομερειών στην απεικόνιση του σπιτιού αποτελεί δείγμα της εξέλιξης στο ιχνογράφημα του παιδιού. Σταδιακά εμφανίζονται περισσότερες λεπτομέρειες και γεμίζεται ο χώρος από αντικείμενα και πρόσωπα.

Τα στοιχεία που ξεχωρίζουν αρχικά επάνω στο σπίτι είναι τα δύο παράθυρα και η πόρτα. Σχετικά νωρίς εμφανίζεται και η καμινάδα η οποία τοποθετείται κατά βούληση επάνω στη στέγη. Η καμινάδα σχεδιάζεται σε γωνία 90 μοιρών σε σχέση με την γραμμή της στέγης. Στην περίπτωση που το σπίτι είναι ζωγραφισμένο σε πλαγιά τότε ζωγραφίζεται ακολουθώντας την κλίση του λόφου.

Με το πέρας του 5ου έτους και έπειτα, προστίθενται αρκετές λεπτομέρειες επάνω στα βασικά χαρακτηριστικά, στα παράθυρα, στην πόρτα κτλ., λεπτομέρειες όπως κουρτινάκια, σκαλοπάτια, παραθυρόφυλλα κ.ά. Καθώς το παιδί μεγαλώνει οι λεπτομέρειες στο σχέδιο του σπιτιού αυξάνουν.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κατά την ιχνογράφιση του σπιτιού τηρούνται κάποιες σταθερές, αλλά αρκετές φορές διακρίνονται διαφορές και παραλλαγές στα σχέδια διαφορετικών παιδιών: τόσο στο πώς θα τοποθετηθεί το σχέδιο στη

θέση του, όσο και στο μέγεθος που θα επιλεγεί για την απεικόνισή του.

Εδώ βασικό ρόλο διαδραματίζει η εικόνα που έχει το κάθε παιδί ξεχωριστά για τη μορφή του σπιτιού, καθώς αυτά επηρεάζονται και από όσα έχουν δει σε βιβλία, στην τηλεόραση, αλλά και από τα στοιχεία σπιτιών που γνωρίζουν. Το προσωπικό στοιχείο δεν απουσιάζει ούτε από αυτό το θέμα, ωστόσο παρατηρείται μια σταθερή χρήση των βασικών χαρακτηριστικών καθώς και σχετική ομοιογένεια στα σχέδια ενός και του ίδιου παιδιού. Η Kerr (1937), μετά από παρατηρήσεις, κατέληξε στο ότι το σχέδιο του σπιτιού παρουσιάζεται πιο σταθερό από εκείνο του ανθρωπάκου.

Η αναπαράσταση του σπιτιού άλλοτε αποτελεί κύριο θέμα στο σχέδιο του παιδιού και άλλοτε διαδραματίζει απλώς συμπληρωματικό ρόλο στη συνολική εικόνα.

Αρχικά το σπίτι απεικονίζεται απομονωμένο, συχνά με κάποιο δέντρο κοντά ή με οικογένειά του παιδιού. Το γεγονός ότι τοποθετείται μέσα στον χώρο μόνο, συνδέεται με το «εγωκεντρικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού», όπως το όρισε ο Piaget.

Η εξέλιξη των παιδιών σε νοητικό και κοινωνικό επίπεδο γίνεται εμφανής όταν, μετά το 5<sup>ο</sup> έτος, αρχίζουν να σχεδιάζουν σπίτια σαν να είναι μέρος ενός συνοικισμού. Γύρω στο 7<sup>ο</sup> έτος τα παιδιά ξεκινούν να αποδίδουν τα σπίτια βασιζόμενα στην λειτουργικότητά τους. Εμφανίζονται κτήρια που αντιπροσωπεύουν το σχολείο, την εκκλησία κτλ. Αργότερα, στα 8 έτη περίπου, τα σπίτια σχεδιάζονται έτσι, ώστε να επικοινωνούν μεταξύ τους, συνδέονται με δρομάκια και παρατάσσονται κατά μήκος ενός κεντρικού δρόμου, ενώ συχνά, τα παιδιά, διανθίζουν την εικόνα με λόφους, πουλιά, ρυάκια, δέντρα κ.α.

Η σταθερότητα που χαρακτηρίζει την απεικόνιση του σπιτιού, οι σταθερές δηλαδή που την διέπουν, καθώς και η παγκόσμια, αλλά και ατομική συμβολική σημασία που έχει η σχεδιάσή του (N.Kim-Chi, 1989), εξηγεί γιατί ενδιαφέρθηκαν τόσο οι ερευνητές γι' αυτό.

Σύμφωνα με τον A.Stern (1971, σ 24), κατά τα πρώτα εξελικτικά στάδια στο παιδικό ιχνογράφημα εμφανίζονται πρόσωπα-σπίτια και σπίτια-πρόσωπα. Η τριγωνική στέγη μοιάζει με σκούφο, τα δύο παράθυρα τοποθετούνται δεξιά και αριστερά σαν μάτια, η πόρτα σαν στόμα και ένα τζάκι που καπνίζει σαν πίπα. Μια τέτοια αποτύπωση του σπιτιού θυμίζει πρόσωπο.

Όπως έχει υποστηρίξει ο Stern (ό.π.), μπορούμε να αναφερθούμε και στο

«φύλο του σπιτιού» σε τέτοιες περιπτώσεις.

Υπάρχει ακόμη ένας τύπος σπιτιού που έχει ξεχωρίσει ο Stern. Πρόκειται για το «σπίτι-γάτα», το οποίο οφείλει το όνομά του στο δρομάκι που του δίνει τη σιλουέτα γάτας που κάθετα και έχει ανασηκωμένη την ουρά (ό.π., σ. 70)

Κατά την ιχνογραφική του δραστηριότητα το παιδί είναι πιθανό να χρησιμοποιεί όλες εκείνες τις μονάδες που έχει ήδη μάθει να χειρίζεται και προσπαθεί ίσως να πειραματιστεί με αυτές σε νέες μορφές.

Το σπίτι είναι για το παιδί ένας χώρος με συναισθηματικές προεκτάσεις. Συμβολίζει την οικογενειακή συνοχή, την ασφάλεια, την θαλπωρή.

Η απεικονιστική διαδικασία αυτή μας δίνει την ευκαιρία να αντλήσουμε πληροφορίες για όλο το συναισθηματικό πλαίσιο και τις συγκινησιακές διαφοροποιήσεις που αποτυπώνονται τελικά στη σχεδίαση του σπιτιού. Πληροφορίες σχετικά με την ψυχική υγεία και ισορροπία του παιδιού ή ακόμα, με εσωτερικές συγκρούσεις ή ψυχολογικά τραύματα.

Κάθε επιμέρους μονάδα του σπιτιού αποτελεί στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό στην έρευνα με ειδική προβολική και ψυχολογική σημασία (Kim-Chi, 1989, σ 90-93). Στοιχεία όπως, αν υπάρχουν πόρτες και παράθυρα, ο αριθμός αυτών και η θέση τους, αν υπάρχει τζάκι και αν αυτό καπνίζει ή όχι, κ.ά., μπορούν να μας δώσουν πληροφορίες για την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού. Τον ίδιο ρόλο διαδραματίζουν και στοιχεία εξωτερικά, του άμεσου περιβάλλοντος του σπιτιού, όπως, αν υπάρχουν γλάστρες με λουλούδια, αν υπάρχουν δρόμοι και αν αυτοί είναι αδιέξοδοι, κ.α. Για παράδειγμα, ένα τζάκι που καπνίζει φανερώνει την παρουσία ανθρώπων μέσα στο σπίτι, την οικογένεια συγκεκριμένα, και κατά συνέπεια την οικογενειακή θαλπωρή.

Ο J.Buck (1948), υποστήριξε πως η ύπαρξη καμινάδας πρέπει να θεωρείται φαλλικό σύμβολο, ενώ η απουσία της δεν αποτελεί ένδειξη ανωμαλίας.

Με τη χρήση της διαφάνειας κατά τη σχεδίαση του σπιτιού γίνεται φανερή η θετική και χαρούμενη εικόνα που έχει εντυπωθεί στην ψυχή του παιδιού για το περιβάλλον του σπιτιού του ή και το αντίθετο. Ένα σπίτι, μέσα στο οποίο τοποθετούνται αντικείμενα και έπιπλα, αποπνέει ευχάριστα συναισθήματα, ενώ, αντιθέτως, ένα σπίτι δίχως χρώματα, χωρίς είσοδο ή με πολύ μικρά παράθυρα γεννάει την εικόνα ενός παιδιού που απωθείται συγκινησιακά από το σπίτι του.

Ένα ακόμα θέμα που χρησιμοποιείται ευρέως στο παιδικό ιχνογράφημα είναι τα ζώα. Άλλοτε το θέμα αυτό μελετήθηκε ως ειδικό από τους ερευνητές και

άλλοτε περιστασιακά. Ωστόσο είναι ένα ιχνογραφικό στοιχείο που εμφανίζεται από νωρίς στα σχέδια των παιδιών και προηγείται της απεικόνισης του σπιτιού.

Αρχικά, θα έλεγε κανείς ότι η αποτύπωση των ζώων συναγωνίζεται την αναπαράσταση του ανθρώπου, καθώς εμφανίζεται ιδιαίτερα συχνά. Αλλά όπως συμβαίνει με την ανθρώπινη φιγούρα, έτσι και στην περίπτωση των ζώων, σταδιακά η παρουσία τους στα σχέδια παύει να έχει τόσο κεντρικό ρόλο. Μάλιστα, τα ζώα εξαφανίζονται εντελώς από το ιχνογράφημα σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα από την εμφάνισή τους. Σύμφωνα με την J. Boutonnier το γεγονός αυτό ίσως οφείλεται στην απειρία των παιδιών σχετικά με τα ζώα και επομένως με την απεικόνισή τους, καθώς «δεν είναι ένα αντικείμενο εμπειρίας τόσο συνηθισμένο όσο είναι ο άνθρωπος» (1953, σ. 17).

Βάσει χρονικής εμφάνισης των διαφόρων θεμάτων στο παιδικό ιχνογράφημα, φαίνεται πως το ενδιαφέρον των παιδιών επικεντρώνεται πρώτα στην απεικόνιση έμβιων όντων και τελευταία έλκεται από τα άψυχα αντικείμενα.

Η εξέλιξη της ικανότητας του παιδιού στην απεικόνιση των ζώων περνά από κάποια δομικά στάδια.

*Στάδιο της προσθετικής απεικόνισης.* Αρχικά, η σχεδίαση των ζώων γίνεται με προσθετική συσσώρευση. Αυτό σημαίνει ότι απαριθμούνται τα διάφορα μέρη τους και έπειτα συγκολλούνται. Τα μέρη των ζώων θα μπορούσαν να αναλυθούν σε γεωμετρικά σχήματα. Ένας κύκλος χρησιμοποιείται για το κεφάλι, ένας άλλος κύκλος μεγαλύτερος εφάπτεται σε αυτόν και αποτελεί τον κορμό (κάποιες φορές το σχήμα είναι «οριζόντιο αλλαντοειδές»), και έπειτα προστίθενται τα υπόλοιπα κομμάτια, ουρά, αυτιά, πόδια, μάτια κ.ο.κ. Τα πόδια τοποθετούνται στη σειρά δίχως προοπτική. Όταν η σύνθεση είναι πλήρης εμφανίζονται στο άκρο των ποδιών, σε σχήμα «V», τα νύχια. Στο κεφάλι του ζώου τοποθετούνται τα αυτιά δίπλα δίπλα και έπειτα τα μάτια, η μύτη και το στόμα. Αυτό συμβαίνει κατά παρόμοιο τρόπο με την σειρά που ακολουθείται για την απεικόνιση του ανθρώπου, καθώς αρχικά το παιδί χρησιμοποιεί τον ίδιο τρόπο για να συναρμολογήσει τη φιγούρα του ζώου. Σύμφωνα μάλιστα με τον Ph. Wallon (1990, σ.σ. 89-106), τα δύο αυτά σχέδια ακολουθούν εξέλιξη πανομοιότυπη μέχρι 6 ετών. Ομοιότητες κατά την προσπάθεια απεικόνισης των δύο μορφών έχουν παρατηρήσει επίσης, οι Freeman (1980), η Goodnow (1977) και ο Graewe (1935), κυρίως στην απεικόνιση του ζώου, στην οποία εντοπίζονται αρκετά ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Σε μελέτη των Silk και Thomas

(1986) διαπιστώθηκε ότι, παρόλο που στις προσπάθειες των παιδιών για τη σχεδίαση σκύλου οι ομοιότητες με άνθρωπο ήταν πολλές, ωστόσο δε σχεδιάστηκε ανθρώπινη φιγούρα που να περιέχει χαρακτηριστικά σκύλου.

Ωστόσο, κατά την ιχνογράφηση του ζώου συμβαίνει το εξής: σχεδιάζεται το κεφάλι του μετωπικά και το σώμα από τα πλάγια. Επίσης, ενδέχεται να υπάρχουν στο σχέδιο περισσότερα ή λιγότερα πόδια, όπως και περισσότερα ή λιγότερα δάκτυλα στα πόδια του. Κάτι ακόμα που παρατηρείται κυρίως από παιδιά κάπως μεγαλύτερης ηλικίας, είναι τα ζώα με δυο πόδια, πράγμα που είναι πιθανό να οφείλεται σε αδέξια προσπάθεια απόδοσης της προοπτικής. Σε αυτή τη φάση το ζώο που ιχνογραφείται δεν αναγνωρίζεται.

*Στάδιο της περίκλειστης απεικόνισης.* Αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται από την τάση του παιδιού να σχεδιάζει το ζώο με μια συνεχή γραμμή ή με περισσότερες μικρές γραμμές που η μία συνεχίζει την άλλη και που ενώνονται σε ένα σημείο. Σε αυτή τη φάση τα ζώα αναγνωρίζονται πιο εύκολα, καθώς τα παιδιά τονίζουν κάποιο βασικό χαρακτηριστικό τους, π.χ. την προβοσκίδα στον ελέφαντα, το λαιμό της καμηλοπάρδαλης κτλ.

*Στάδιο των μορφών με αλληπάλληλες παύσεις-ξεκινήματα.* Στην τελευταία αυτή δομική φάση, τα παιδιά, με αλληπάλληλες προσεγγίσεις, χρησιμοποιώντας πιο έντονα το μολύβι επάνω στο ίδιο σημείο, αποδίδουν με περισσότερη ρεαλιστικότητα το ζώο που αναγνωρίζεται πλέον ευκολότερα.

Όπως στα άλλα ιχνογραφικά θέματα, έτσι και στην περίπτωση της απεικόνισης του ζώου, η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο επέρχεται σταδιακά. Έτσι, ενδέχεται να περιέχονται στο ίδιο σχέδιο χαρακτηριστικά διαφορετικών σταδίων.

Για να εμφανιστεί η φιγούρα του ζώου στα σχέδια είναι απαραίτητο το παιδί να μπορεί, ως ένα βαθμό, να συνθέτει, και αυτό γιατί το ζώο σπάνια ζωγραφίζεται μόνο του. Συνήθως σχεδιάζεται με άλλα ζώα ή αντικείμενα ή αποτελεί μέρος ενός τοπίου.

Τα παιδιά σχεδιάζουν αυθόρμητα κάποια ζώα. Μια κατηγορία είναι τα κατοικίδια ζώα (σκυλιά, γάτες, ψάρια κλπ.). Υπάρχουν όμως και ζώα που δεν έχουν άμεση επαφή μαζί τους, αλλά τα έχουν συναντήσει σε κάποιο παραμύθι ή σε εγκυκλοπαίδειες και σε προγράμματα στην τηλεόραση. Ζώα που συναντώνται στα παραμύθια είναι ο λύκος, η αλεπού, ο λαγός κτλ. Κατά τη σχολική περίοδο, μέσω εγκυκλοπαιδειών και λοιπών βιβλίων, τα παιδιά



μαθαίνουν ζώα όπως ο σκαντζόχοιρος, το φίδι, η χελώνα κ.ά., αλλά και από την τηλεόραση τον ελέφαντα, τον ιπποπόταμο, το λιοντάρι κ.ο.κ.

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που οδηγούν την προτίμηση των παιδιών σε ορισμένα ζώα: το περιβάλλον στο οποίο ζουν, αν είναι δηλαδή αστικό ή αγροτικό. Επίσης, το φύλο είναι ακόμη ένας παράγοντας που καθορίζει εν μέρει αυτήν την επιλογή. Έχει παρατηρηθεί, επιπροσθέτως, ότι τα αγόρια περιλαμβάνουν συχνότερα ζώα στα σχέδιά τους, από ό,τι τα κορίτσια. Το σημείο στο οποίο δε διαφέρουν αγόρια και κορίτσια, είναι η μορφολογική απεικόνιση των ζώων, δηλαδή, η τελική μορφή που έχουν τα ζώα στα σχέδια των παιδιών, αγοριών και κοριτσιών.

Η αποτύπωση του ζώου από τα πλάγια είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας ακόμη του παιδιού να αποδώσει την προοπτική και το βάθος. Ωστόσο, το σχέδιο δεν χάνει τίποτα από την χάρη του με αυτόν τον τρόπο, καθώς η πλάγια όψη των ζώων είναι η πλέον χαρακτηριστική. Επιπλέον, πολλές φορές, η ανάγκη του παιδιού να αποδίδει την κίνηση σε αυτά που σχεδιάζει, αποδεικνύει ότι η πλάγια θέση είναι η κατάλληλη σε αυτή τη φάση.

Η θέση του παιδιού απέναντι στα ζώα, όπως και στα υπόλοιπα θέματα, είναι συγκινησιακή. Αυτό που το παιδί έχει ιχνογραφήσει μπορεί να το συμπαθεί, να το απεχθάνεται ή να το φοβάται.

Το παιδί είναι πιθανό κάποιες φορές να ταυτίζεται με το υπό σχεδιασμό ζώο και μέσω αυτού να εκφράζει τις σχέσεις του με το περιβάλλον του. Ωστόσο, για να καταλήξει κανείς σε συμπεράσματα που να παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, είναι απαραίτητο να μελετηθούν αρκετά σχέδια του ίδιου παιδιού.

Σύμφωνα με τον A.Ronault de la Vigne (1964), τα παιδιά που προτιμούν να σχεδιάζουν ζώα ενώ αποφεύγουν να ιχνογραφούν ανθρώπους, είναι συνήθως παιδιά όχι τόσο κοινωνικά, που προτιμούν να μένουν μόνα.

Ακόμα και παιδιά που δεν έχουν εμφανή ψυχολογικά προβλήματα, φαίνεται πως μέσω της ιχνογράφησης των ζώων εκφράζουν κάποια μικροπροβλήματα (R. Davido 1971).

Υπάρχουν κάποιες απεικονίσεις που θεωρούνται ιδιαίτερα θετικές, όταν εμφανίζονται στα σχέδια του παιδιού. Τα πουλιά που πετούν, οι πολύχρωμες πεταλούδες και ζώα που βόσκουν στο λιβάδι, συμβολίζουν την ψυχική υγεία του παιδιού. Τα άλογα θεωρούνται σύμβολα αρρενωπότητας. Μια εικόνα που προτιμάται από τα αγόρια επίσης, είναι επιθετικά ζώα που κυνηγούν το θήραμά

τους (Montagner, 1995). Βέβαια, η συνεχόμενη επιλογή τέτοιων θεμάτων (με άγρια ζώα) για ιχνογράφηση από το ίδιο παιδί υποδηλώνει διάφορα άγχη. Στις περιπτώσεις που σχεδιάζονται ζώα όπως ο λύκος, ο καρχαρίας, η αρκούδα κ.τ.ο. να βρίσκονται σε θέση επίθεσης απέναντι σε πρόσωπα, από ψυχαναλυτική άποψη λέγεται ότι αντιπροσωπεύουν την εικόνα του πατέρα (ό.π., σ. 57). Από την άλλη πλευρά, όταν η στάση του παιδιού είναι αμυντική, αυτό θεωρείται δείγμα της ψυχικής του υγείας.

Μερικά από τα ειδικά τεστ που έχουν ως αντικείμενο την απεικόνιση ζώων είναι, το CAT των L. και S. Bellak, το «Τεστ του σκύλου» του Ph. Wallon (1975) και το «Τεστ των μεταμορφώσεων» της J. Royer (1962).

Βασικό στοιχείο κατά την ιχνογράφηση των παιδικών τοπίων αποτελεί το δέντρο. Η πρώτη του εμφάνιση παρατηρείται περίπου στο 5ο έτος. Όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα θέματα του παιδικού ιχνογραφήματος, η πρώτη απεικόνιση του δέντρου προκύπτει εξελικτικά από τη μορφή του ανθρωπάκου. Αποτελεί δε θέμα με ιδιαίτερη συμβολική σημασία, πράγμα που οδήγησε τον K.Koch (1949), στη δημιουργία ειδικού τεστ.

Κάποιοι ερευνητές θεωρούν φαλλικό σύμβολο το δέντρο, ιδίως όταν σχεδιάζεται με μακρύ κορμό και περιορισμένη στεφάνη. Ωστόσο, ο A.Stern (1966), θεωρεί ότι δέντρα που σχεδιάζονται με διακλαδώσεις που ανοίγονται προς όλες τις κατευθύνσεις και, ιδίως οι φοίνικες, αποτελούν δείγμα δυναμισμού.

Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχουν και τα φρούτα που σχεδιάζονται επάνω στα δέντρα. Σύμφωνα με την R. Davido (1971, σ. 61) τα φρούτα συμβολίζουν τη γυναικεία γονιμότητα και τα άνθη τη γυναικεία αισθητική. Αντιθέτως, για τον Koch (ό.π.), εκφράζουν επιμέλεια στην εξωτερική εμφάνιση, επιδίωξη της επιτυχίας παράλληλα με παράταξη των ικανοτήτων.

Γύρω στα τέλη του 3ου έτους στη ζωή του παιδιού, εμφανίζεται στα σχέδιά του ο ήλιος (Ferraris 1977), στοιχείο, όπως και τα υπόλοιπα του παιδικού ιχνογραφήματος, ιδιαίτερης συμβολικής και εκφραστικής σημασίας. Ο ήλιος εμφανίζεται στο ένα από τα δύο σχέδια του παιδιού μεταξύ 6 και 7 ετών, ενώ, καθώς μεγαλώνει (πέρα από τα 8 με 9 χρόνια), η αναλογία είναι 1 στα 4 σχέδια και σταδιακά μειώνεται (Duborgel 1976).

Ο ήλιος των παιδιών στα σχέδιά τους έχει σχήμα στρογγυλό. Γύρω από το δίσκο αυτό σχεδιάζουν τις «ακτίνες» του, ευθείες γραμμές, δηλαδή, που

εκτείνονται προς όλες τις κατευθύνσεις.

Το χρώμα που χρησιμοποιούν συνήθως για την απεικόνισή του είναι το κίτρινο.

Τα πρώτα χρόνια εμφάνισης του ήλιου στα παιδικά ιχνογραφήματα η φιγούρα αυτή δε σχεδιάζεται στην ανατολή ή τη δύση του. Αυτή είναι μια εξέλιξη που επέρχεται αργότερα στην απόδοση του ήλιου και την κατακτούν τα παιδιά στο 8ο ή 9ο έτος.

Αρκετά συχνά παρατηρείται στα μικρά παιδιά η τάση να προσωποποιούν τον ήλιο, αλλά και πολλά άλλα θέματα των σχεδίων τους. Ζωγραφίζουν μάτια, μύτη και στόμα, όπως ακριβώς κάνουν για το ανθρώπινο πρόσωπο.

Επάνω από τον ήλιο τοποθετείται η «ταινία του ουρανού», μια γαλάζια λωρίδα για την απόδοση του ουρανού, που σε συνδυασμό με τον ήλιο εκφράζουν την καθαρότητα και τη φωτεινότητα των τοπίων των φυσιολογικών παιδιών.

Στην εξέλιξη που χαρακτηρίζει και διαπερνά όλα τα ιχνογραφικά στοιχεία του παιδικού σχεδίου, ο ήλιος σταδιακά αφήνει την αρχική του μορφή. Οι ακτίνες χάνονται, ενώ κεντρικό ρόλο διαδραματίζει πλέον το χρώμα που εμφανίζεται πιο έντονο και διαποτίζει ολόκληρο το σχέδιο.

Ο ήλιος στο ιχνογράφημα φανερώνει ένα παιδί ήρεμο και, κατά συνέπεια, η απουσία του προσμετράται ως στοιχείο που δηλώνει πιθανότατα αντίθετες συγκινησιακές και παρωθητικές καταστάσεις.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εκφράσεις του προσώπου του ήλιου, όταν αυτός αποτυπώνεται με ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως επίσης η ακτινοβολία του χρώματός του.

Σύμφωνα με υποθέσεις των ερευνητών, όταν ένα παιδί επιμένει να χρωματίζει τον ήλιο με έντονο κόκκινο χρώμα ή μαύρο, υποδηλώνεται φόβος προς τον πατέρα, καθώς ο ήλιος θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει την πατρική φιγούρα.

Η θεματολογία του παιδικού σχεδίου επηρεάζεται συχνά από την τηλεόραση και τα εικονογραφημένα περιοδικά («κόμικς») που πέφτουν στα χέρια των παιδιών. Οι διαφημίσεις και τα κινούμενα σχέδια με τα έντονα χρώματα, τις πολυποίκιλες εικόνες, τα μεγάλα σχήματα, εξάπτουν την παιδική φαντασία και γίνονται συχνά το βασικό απεικονιστικό θέμα τους.

Οι ιστορίες που εξελίσσονται μέσα σε συνεχόμενες εικόνες, με τη χρήση

λεζάντων και οι φιγούρες των χαρακτήρων των κόμικς φαίνεται να συγκινούν ιδιαίτερα τα παιδικά μάτια, έτσι τα στοιχεία αυτά επαναλαμβάνονται στα σχέδιά τους, άλλοτε τυχαία και άλλοτε συνειδητά. Μέσα στο πλαίσιο της επιρροής αυτής, η ανακάλυψη ενός τυχαίου αντικειμένου, π.χ., μπορεί να διεγείρει το παιδικό μυαλό και να αποτελέσει την αφορμή για τη δημιουργία ευφάνταστων μικρών ιστοριών.

Γεγονότα και καταστάσεις της εποχής βρίσκουν, επίσης, τη θέση τους στα παιδικά σχέδια, όπως θέματα που αφορούν τις μεγάλες γιορτές, τα Χριστούγεννα και το Πάσχα, αλλά και οι Απόκριες. Σε τέτοιες περιόδους τα παιδιά, μετά από προτροπή των γονιών ή των δασκάλων, αλλά και επηρεασμένα από τις δραστηριότητες των προσώπων που τα περιβάλλουν, δείχνουν προτίμηση στη σχεδίαση επίκαιρων θεμάτων. Άγιοι Βασίληδες, έλατα, κοτοπουλάκια, μάσκες αποκριάτικες, είναι μερικά μόνο από τα στοιχεία που εντοπίζονται στις παιδικές ζωγραφιές. Το σχεδιαστικό μοτίβο παραμένει ίδιο, όπως παρατήρησε ο Stern (1967), δηλαδή το παιδί εξακολουθεί να ιχνογραφεί βασικά σχέδια, τον ανθρωπάκο, το δέντρο, αλλά εμπλουτίζοντάς τα (βλ. και Λοΐζος, 2000). Οι εξωτερικοί παράγοντες μπορούν να προτείνουν ένα θέμα στο παιδί, αλλά δε μπορούν να του το επιβάλλουν, όπως έλεγε ο Luquet. Έτσι, το παιδί επιλέγει κάθε φορά τα στοιχεία που το εκφράζουν περισσότερο και τα αποδίδει με το δικό του προσωπικό ύφος (βλ. και Μπέλλας, 2000).

Η επικαιρότητα δεν έχει την ίδια επιρροή σε όλες τις ηλικίες. Από τα 3 έως τα 5 χρόνια δε φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη επίδραση στα σχέδια των παιδιών. Χαρακτηριστικό στοιχείο αυτών των ηλικιών αποτελεί η εγωκεντρικότητα, που δεν αφήνει παρεμβάσεις από τον κόσμο των ενηλίκων. Μετά το 5ο έτος, με την είσοδό του στο σχολείο, το παιδί εισέρχεται σε έναν κόσμο διαφορετικό που σταδιακά το οδηγεί στην υιοθέτηση στερεοτύπων της κουλτούρας και της κοινωνίας της οποίας είναι μέρος.

### **3<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ**

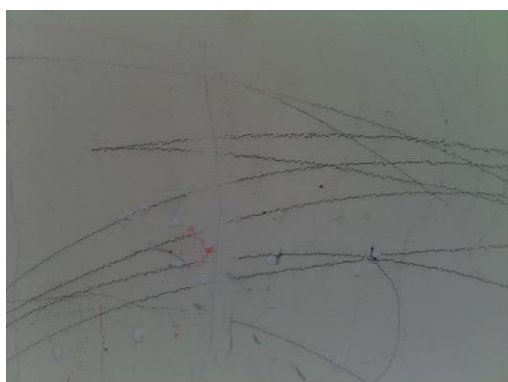
## **3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ**

Ο Piaget χρησιμοποίησε το σχέδιο ως πηγή μαρτυρίας στη θεωρία για την αναπτυσσόμενη αναπαράσταση του κόσμου του παιδιού (Thomas & Silk, 1997). Με αυτό ως δεδομένο και σε συνδυασμό με την ίδια τη θεωρία του Piaget, θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε και να διαπιστώσουμε την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τα στάδια ανάπτυξης της ιχνογραφικής ικανότητας, του Luquet.

### **3.1 ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΤΟ ΑΙΣΘΗΣΙΟΚΙΝΗΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ (0-2 ΕΤΩΝ)**

Κατά το στάδιο αυτό δεν υπάρχουν ζωγραφιές των παιδιών, καθώς το παιδί δεν έχει φτάσει ακόμη στο επίπεδο να μπορεί να εκφραστεί με οποιοδήποτε άλλο τρόπο, πέρα από φωνούλες και κινήσεις.

Πρέπει, όμως, να αναφέρουμε ότι προσπαθούν να αφήσουν ίχνη πίσω τους είτε με το σάλιο, είτε στο χώμα. Χαρακτηριστικές είναι και οι προσπάθειες κίνησης του καρπού τους ζωγραφίζοντας στους τοίχους και στο πάτωμα, ή ξύνοντας και χαράσσοντας με αντικείμενα οποιαδήποτε επιφάνεια. Αυτή η διαδικασία είναι και η είσοδος και μετάβαση στο επόμενο στάδιο.



**Εικόνα 1 «Ίχνη στον τοίχο»**



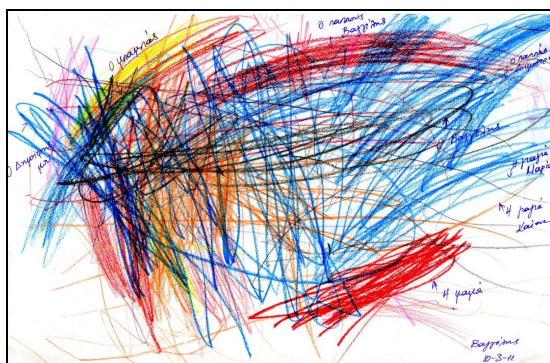
**Εικόνα 2 «Ίχνη στον τοίχο»**

### **3.2 ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΤΟ ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ (2-6 ΕΤΩΝ)**

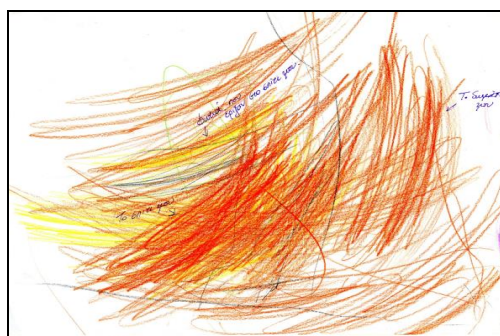
Σε αυτό το στάδιο κατατάσσεται ο «τυχαίος ρεαλισμός»,ο «αποτυχημένος ή άστοχος ρεαλισμός» και τα πρώτα χρόνια του «διανοητικού ή λογικού ρεαλισμού», ο οποίος εκτείνεται μέχρι το στάδιο της Συγκεκριμένης Λογικής Σκέψης.

### 3.2.1 Ζωγραφιές παιδιών 2 ετών (τυχαίος ρεαλισμός- στάδιο μουτζουρώματος – ορνιθοσκαλίσματα, 2-4 έτη)

Σύμφωνα με το διαχωρισμό των σταδίων, όπως τα αναπτύξαμε παραπάνω, παρατηρούμε στο σύνολο των ιχνογραφημάτων ότι το παιδί χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του, προκειμένου να αναπαράγει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Στην ηλικία των 2 ετών, παρατηρούμε το σχηματισμό μουτζούρας, που εκτείνεται σε όλη σχεδόν την έκταση και επιφάνεια του χαρτιού.



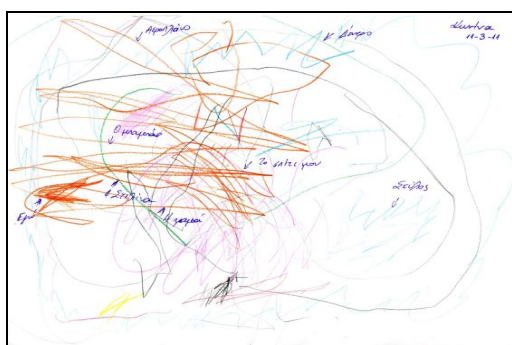
Εικόνα 3 «Η οικογένειά μου»



Εικόνα 4 «Το σπίτι μου»



Εικόνα 5 «Η οικογένειά μου»



Εικόνα 6 «Το σπίτι μου»

Οι μπογιές στα ιχνογραφήματα της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκαν άλλοτε με δύναμη και πίεση, άλλοτε πιο ήρεμα και απαλά. Σε ορισμένες περιπτώσεις

παρατηρούμε ευθύγραμμες και καμπύλες γραμμές, καθώς και κυκλικές, ακαθόριστες γραμμές.

Αφού τα παιδιά ολοκλήρωσαν τα σχέδιά τους, τους ζητήθηκε να τα ερμηνεύσουν. Οι απεικονίσεις στις ζωγραφιές τους και οι απαντήσεις τους ήταν συγκεκριμένες, δείχνοντάς μας συγκεκριμένα σημεία είτε για τα πρόσωπα που υποτίθεται πως απεικονίζονταν είτε για τα τοπολογικά σημεία που αναπαριστούσαν τα θέματα που τους ζητήθηκαν. Τα παιδιά περιλαμβάνουν, επίσης, στις εικόνες τους ζώα, τα οποία υποθέτουμε ότι βρίσκονται στον προσωπικό τους χώρο.

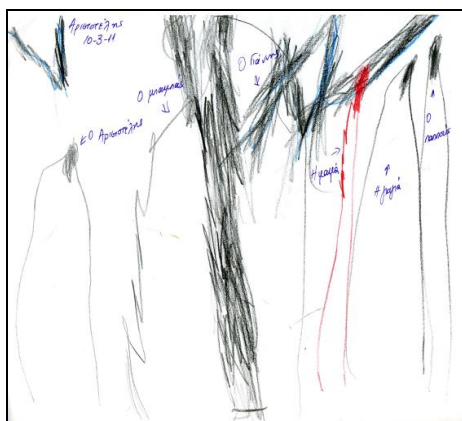
Όπως φαίνεται στις εικόνες 3,5 και 6 παρατηρείται η προσπάθεια των παιδιών να εντάξουν στα ιχνογραφήματά τους μέλη της οικογένειάς τους. Υπάρχει η μαμά, ο μπαμπάς, ο αδερφός, η αδερφή, ο παππούς, η γιαγιά, η θεία, πρόσωπα γενικά του οικογενειακού περιβάλλοντος του κάθε παιδιού.

Από τις ζωγραφιές που συλλέξαμε παρατηρήσαμε την αδυναμία των παιδιών να προσανατολιστούν στο σχέδιο τους. Ο γεωγραφικός χώρος και η σωστή αναπαράσταση των μεγεθών είναι ανύπαρκτα. Παρατηρείται, όμως, η αναπαράσταση αντικειμένων και χαρακτηριστικών της περιοχής που κατοικούν. Π.χ., στην εικόνα 6, παρατηρήσαμε ότι το παιδί αναγνωρίζει κάπου στη ζωγραφιά του ένα αεροπλάνο, δέντρο και σκύλο. Αντικείμενα που αποτελούν δείγματα της εμπειρίας και της παρατήρησής του. Το γεγονός, όμως, ότι ο εντοπισμός όλων αυτών των στοιχείων έγιναν αφού είχαν ολοκληρωθεί οι ζωγραφιές, αναδεικνύει τον τυχαίο ρεαλισμό, ο οποίος παρατηρείται στο επόμενο έτος ηλικίας.

Ως προς τη χρήση των χρωμάτων, ενώ παρατηρείται ποικιλία, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ακόμη δεν είναι συνειδητή η επιλογή.

### **3.2.2 Ζωγραφιές παιδιών 3 ετών (στάδιο αποτυχημένου ρεαλισμού)**

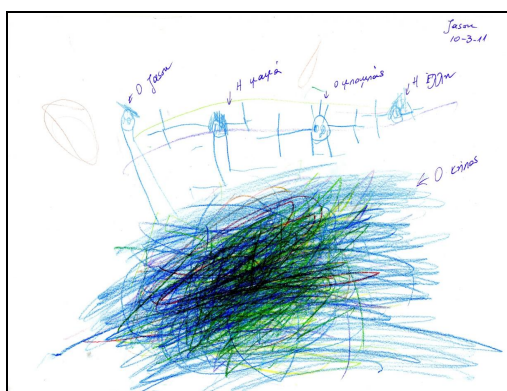
Όταν παρατηρούμε τις ζωγραφιές αυτής της ηλικίας, αντιλαμβανόμαστε την αλλαγή από το προηγούμενο στάδιο και την προσπάθεια του παιδιού να αποτυπώσει με μεγαλύτερη ευκρίνεια τις εικόνες του. Από τις μουτζούρες, τις οποίες διατηρεί σε ένα βαθμό ακόμη, οι γραμμές βλέπουμε να κόβονται και να μικραίνουν, ενώ κύκλοι και ακτίνες εμφανίζονται.



Εικόνα 7 «η οικογένειά μου»



Εικόνα 8 «η οικογένειά μου»



Εικόνα 9 «η οικογένειά μου»

Στο θέμα «**Η οικογένειά μου**» παρατηρούμε την εμφάνιση του ανθρώπου. Η απεικόνισή του γίνεται σε κάθετη μορφή. Ορισμένα χαρακτηριστικά του κεφαλιού (μάτια, στόμα, μαλλιά) αρχίζουν να εμφανίζονται.

Παρατηρούμε ότι ο άνθρωπος έχει τη μορφή, του λεγόμενου *ανθρώπου γυρίνου*. Ένας κύκλος από τον οποίο εκτείνονται οριζόντιες και κάθετες γραμμές, που αναπαριστούν τα άκρα. Στην εικόνα 9 παρατηρούμε ότι τα χέρια έχουν το σχήμα σταυρού, αποδίδοντας με αυτό τον τρόπο τα δάχτυλα.

Οι άνθρωποι αυτοί αντιπροσωπεύουν την οικογένεια και ενώ δεν είναι ευδιάκριτη η διαφορά μεταξύ γυναίκας και άντρα, στην εικόνα 9 το παιδί έχει τονίσει τα μαλλιά με κάθετες κοντές γραμμές στο άνω μέρος του κύκλου στους άντρες. Στις γυναίκες (μαμά και αδερφή) έχει τονίσει και πιέσει τη μπογιά πιο έντονα. Παράλληλα, βλέπουμε μια μουτζούρα στο κάτω μέρος αυτών των



ανθρώπων, που επιχειρεί να αποδώσει τον κήπο, στον οποίο όμως δεν πατούν οι άνθρωποι.

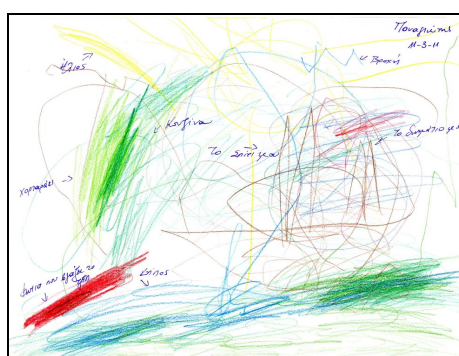
Αντιθέτως, στην εικόνα 7, αρχικά βλέπουμε ότι οι φιγούρες καλύπτουν σχεδόν όλη την επιφάνεια της σελίδας, οι οποίες δεν παρουσιάζουν καθόλου χαρακτηριστικά. Το ανθρώπινο περίγραμμα είναι ένας κύκλος με μεγάλες, κάθετες γραμμές. Η ζωγραφιά έχει γίνει με τρία χρώματα μαύρο, μπλε, κόκκινο. Αυτό όμως που κυριαρχεί είναι το μαύρο. Παρατηρούμε ότι όλοι οι άνθρωποι είναι σχεδιασμένοι μαύροι, εκτός από την έντονη γραφική παράσταση της μητέρας, που είναι σχεδιασμένη κόκκινη.

Στη εικόνα 8, παρατηρούμε αρχικά ότι το παιδί έχει χρωματίσει με καφέ χρώμα μια γραμμή, στο κάτω μέρος της σελίδας, για να αποδώσει το έδαφος, τη γραμμή εδάφους. Ο ήλιος είναι ζωγραφισμένος στο πάνω μέρος της σελίδας, κίτρινος με ακτίνες που καταλήγουν μέχρι το έδαφος.

Εδώ, επίσης, βλέπουμε και μια ομαδοποίηση, με τα παιδιά να βρίσκονται στην αριστερή μεριά και τους γονείς στα δεξιά. Η φιγούρα του παππού καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της ζωγραφιάς. Ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό είναι και η διαφορά μεγέθους των ανθρώπων. Τα παιδιά είναι πιο μικρά, οι γονείς και ο παππούς μεγαλύτεροι.



Εικόνα 10 «Το σπίτι μου»



Εικόνα 11 «Το σπίτι μου»



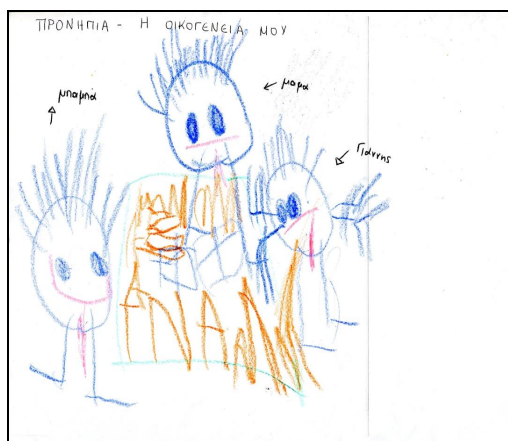
**Εικόνα 12 «Το σπίτι μου»**

Στις ζωγραφιές με θέμα το «**Το σπίτι μου**», οι οποίες σχεδιάστηκαν από τα ίδια παιδιά, παρατηρούνται τα λεγόμενα «ορνιθοσκαλίσματα», τα οποία είτε είναι μουτζούρες, ζιγκ ζαγκ, «κατσαρές» γραμμές είτε κάποια συνεχόμενα σχέδια, τα οποία απεικονίζουν σκάλες, βροχή, πόρτα, λουλούδια.

Στις εικόνες 10 και 12, βλέπουμε την απόδοση του ουρανού και στην εικόνα 11 του χορταριού, με τα αντίστοιχα χρώματα μπλε και πράσινο, καθώς και το κόκκινο για τη φωτιά στο τζάκι. Η μουτζούρα ακόμη υπάρχει και επικρατεί, αλλά μεγάλα κυκλικά και τετραγωνισμένα σχήματα καταλαμβάνουν μέρος της ζωγραφιάς. Στην εικόνα 12 παρατηρείται και το φαινόμενο της διαφάνειας ή ακτινογραφίας, καθώς μέσα στο σπίτι το παιδί έχει ζωγραφίσει κάποια σχήματα, που ορίζει ως τον εαυτό του και την αδερφή του.

Ο χώρος είναι γενικά ένα ενιαίο σύνολο, όπου το σπίτι, η οικογένεια, ο κήπος, ο ουρανός, ο καπνός από το τζάκι απλώνονται σε όλη τη σελίδα ανακατεμένα. Στην εικόνα 11 το παιδί ζωγράφισε και τον δικό του χώρο, το δωμάτιό του. Σε ορισμένες εικόνες παρατηρείται και η εμφάνιση ανθρώπων, σε άλλες όχι.

### 3.2.3 Ζωγραφίες παιδιών 4 ετών (στάδιο λογικού ή νοητικού ρεαλισμού-προσχηματικό στάδιο, 4-7 έτη)



Εικόνα 13 «Η οικογένειά μου»



Εικόνα 14 «Το σπίτι μου»



Εικόνα 15 «Η οικογένειά μου»



Εικόνα 16 «Το σπίτι μου»

Σε αυτή την ηλικία η διαφορά στο σχέδιο του παιδιού, συγκριτικά με τα προηγούμενα έτη, είναι ευδιάκριτη. Πολλά στοιχεία, όμως, διατηρούνται ακόμη, όπως αυτό της μουτζούρας.

Η τοποθέτηση των στοιχείων στις εικόνες 14,15,16 είναι τοποθετημένα συγκροτημένα και κλιμακωτά. Το χώμα και το χορτάρι είναι έξω από το χώρο που ορίζεται ως σπίτι. Η αναπαράσταση δείχνει να γίνεται από ψηλά, σαν να φαίνονται όλα ξαπλωμένα. Είναι η περίπτωση της λεγόμενης *εξ απόππου προβολής*. Δεν υπάρχει ακόμη η προοπτική στην ζωγραφιά. Π.χ., στην εικόνα 16 ο ήλιος και το χώμα είναι τοποθετημένα μαζί. Επίσης στη συγκεκριμένη

ζωγραφιά το παιδί έχει σχεδιάσει ένα βενζινάδικο που μάλλον βρίσκεται κοντά στο σπίτι του.

Σε άλλο δείγμα ένα κοριτσάκι έχει ζωγραφίσει μια κρεμάστρα και μια σιδερώστρα, κούνια, όπως επίσης και ένα ποτάμι - το ποτάμι και, γενικά, το υγρό στοιχείο προτιμάται από τα παιδιά και συναντάται συχνά στα παιδικά σχέδια. Το ιδιαίτερο, όμως, αυτής της ζωγραφιάς ήταν η απεικόνιση ενός μωρού, που στον πραγματικό κόσμο δεν υπάρχει. Από τα στοιχεία που συλλέξαμε για τα παιδιά, προκύπτει ότι το συγκεκριμένο κοριτσάκι είναι μοναχοπαίδι και αποτυπώνει την επιθυμία του για ένα αδερφάκι, στη ζωγραφιά του. Οι επιθυμίες, οι προσδοκίες και τα συναισθήματα των παιδιών εκφράζονται έντονα μέσα στις ζωγραφιές τους.

Η χρήση των χρωμάτων εν μέρει είναι συνειδητή, καθώς φαίνεται ότι για το χρώμα χρησιμοποιούν το καφέ, για το χορτάρι το πράσινο, για τον ήλιο το κίτρινο, για την πισίνα το μπλε ή το γαλάζιο.

Ταυτοχρόνως συνειδητοποιούμε ότι και η τοποθέτηση των αντικειμένων είναι πιο συγκροτημένη. Δύο παράλληλα παράθυρα είναι τοποθετημένα πάνω από την πόρτα, οι λάμπες και τα κρεβάτια είναι σε συγκεκριμένο σημείο στο χώρο του σπιτιού. Λεπτομέρειες προστίθενται σταδιακά στο σχηματισμό του σπιτιού. Βλέπουμε καμινάδες είτε στο πάνω μέρος του σπιτιού είτε στο πλάι. Τα παραθυρόφυλλα είναι στην πλειοψηφία των ιχνογραφημάτων δύο και απεικονίζονται σαν πρόσωπο, σε συνδυασμό με την πόρτα. Γίνεται εμφανής η συνάθροιση των αντικειμένων στο χώρο.

Η διαφάνεια επικρατεί ακόμη περισσότερο, καθώς παρατηρούμε στην εικόνα 14 το παιδί να έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του στην κοιλιά της μητέρας του. Η περίπτωση αυτή ωστόσο μας φανερώνει ακόμα ένα στοιχείο για την προσωπικότητα του παιδιού, καθώς η συγκεκριμένη αποτύπωση αποτελεί δείγμα ανωριμότητας και τάσης παλινδρόμησης.

Βλέπουμε ότι ο άνθρωπος έχει εξελιχτεί σε «άνθρωπο πατάτα», καθώς και σε παραλληλόγραμμη απεικόνιση. Το κεφάλι είναι ένας μεγάλος κύκλος, από τον οποίο γραμμές εκτείνονται με περισσότερες διακλαδώσεις προς αποτύπωση των δαχτύλων. Ο άνθρωπος σε άλλες ζωγραφιές απεικονίζεται με τετραγωνισμένο κορμό και δύο γραμμές κομμένες για πόδια ή δύο κύκλους συνδεδεμένους, οι οποίοι αποτελούν το κεφάλι και το σώμα με

στρογγυλοποιημένα άκρα. Σε μερικές περιπτώσεις παρατηρούμε, επίσης, την απουσία των χεριών.

Αρχίζει να εμφανίζεται ο διαχωρισμός των φύλων, όπως παρατηρούμε στην εικόνα 14, όπου το παιδί κάνει τη διαφοροποίηση με την ενδυμασία της μαμάς του. Ταυτοχρόνως παρατηρούμε και την απουσία της πατρικής φιγούρας, ενώ η μητρική εμφανίζεται υπερτονισμένη, καθώς έχει σχεδιαστεί τρεις φορές. Απεικονίζονται, ακόμη, δύο σπίτια. Από τις πληροφορίες που συλλέξαμε, μάθαμε ότι το παιδί προέρχεται από διαζευγμένη οικογένεια.

Σε ορισμένα δείγματα (βλ. Παράρτημα 1) παρατηρούνται ορισμένα σχέδια σαν γράμματα και αριθμοί.

### 3.2.4 Ζωγραφιές παιδιών 5 ετών (στάδιο λογικού ή νοητικού ρεαλισμού-προσχηματικό στάδιο 4-7 έτη)



Εικόνα 17 «Η οικογένειά μου»



Εικόνα 18 «Η οικογένειά μου»



Εικόνα 19 «Το σπίτι μου»



Εικόνα 20 «Το σπίτι μου»

Στην ηλικία των 5 ετών το παιδί έχει αρχίσει να κάνει καταμερισμό του χώρου στην επιφάνεια της σελίδας. Παρατηρούμε ότι σε ορισμένες εικόνες τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν και το όνομά τους σε κάποιο σημείο του χαρτιού.

Η γραμμή εδάφους και η γραμμή του ουρανού συνηθίζεται να σχεδιάζεται στην πλειοψηφία των ιχνογραφημάτων. Αυτά απεικονίζονται με καφέ ή πράσινο χρώμα και ο ουρανός με μπλε ή γαλάζιο. Επίσης ο ήλιος εμφανίζεται στις μισές από τις εικόνες που συλλέξαμε.

Ένα καινούριο χαρακτηριστικό που εμφανίζεται σε αυτό το στάδιο είναι αυτό του ανθρωπομορφισμού, χαρακτηριστικό που ο Piaget εντοπίζει και διακρίνει στον έμμεσο εγωκεντρισμό του παιδιού. Π.χ., Στην εικόνα 19 παρατηρούμε ότι το παιδί έχει τοποθετήσει χαρακτηριστικά προσώπου στη λεμονιά (μάτια, στόμα).

Το σπίτι έχει πάρει πια τη μορφή ενός ορθογώνιου παραλληλόγραμμου με τριγωνική σκεπή και βλέπουμε σε όλες τις ζωγραφιές να παριστάνονται τα παράθυρα. Τα σπίτια εμπλουτίζονται από κάθε παιδί είτε με βεράντα, είτε με καμινάδα, είτε με ασανσέρ. Χαρακτηριστική λεπτομέρεια είναι ο σχηματισμός της στέγης στην εικόνα 20.

Συγκεκριμένα μοτίβα δέντρων επαναλαμβάνονται στην εικόνα 20. Σε άλλη ζωγραφιά το δέντρο έχει παχύ κορμό και πυκνό φύλλωμα. Ένα καινούριο στοιχείο που εμφανίζεται σε ορισμένες ζωγραφιές είναι η τοποθέτηση φρούτων στα δέντρα, γεγονός που ορισμένοι ερευνητές τοποθετούν στο έβδομο έτος ηλικίας.

Τα αντικείμενα τοποθετούνται ακόμα σκόρπια στο χώρο, όπως, π.χ., το ποδήλατο στην εικόνα 20 που παριστάνεται να ίπταται μαζί με ένα παιχνίδι και μια ανθρώπινη φιγούρα.

Ως προς τα ζώα, στις ζωγραφιές παρατηρούμε ότι αυτά εμφανίζονται με διάφορα γεωμετρικά σχήματα, όπως στην εικόνα 19, όπου η πεταλούδα είναι τριγωνική.

Η αναπαράσταση των ανθρώπων παρατηρούμε ότι έχει εξελιχτεί, αλλά όχι το ίδιο σε όλα τα παιδιά. Παρατηρούμε σχέδια, στα οποία το κεφάλι εξακολουθεί να είναι ένας κύκλος με ακτινωτά άκρα, αλλά εντοπίζουμε και ιχνογραφίες που παρουσιάζουν επιπλέον στοιχεία, όπως η μύτη, τα αυτιά, τα δόντια αλλά και ο

λαιμός. Παρατηρούμε, επίσης, σε άλλα δείγματα και την απεικόνιση της κόρης του ματιού. Αξίζει να αναφέρουμε και την τοποθέτηση των ανθρώπων σε κατακόρυφη, πλάγια και ανάποδη θέση, πράγμα που σηματοδοτεί την αλλαγή οπτικής γωνίας κατά την ιχνογράφηση και, κατ' επέκταση, την απομάκρυνση από τον εγωκεντρισμό, σύμφωνα με τον Piaget.

Το παιδί που ζωγράφισε την εικόνα 18, πρέπει να το παρουσιάσουμε ως μια ξεχωριστή και μεμονωμένη περίπτωση. Παρατηρούμε ότι, ενώ το συγκεκριμένο παιδί είναι 5 χρόνων, συγκριτικά με τα υπόλοιπα σχέδια των συνομηλίκων του, παρουσιάζει περισσότερες λεπτομέρειες και στο σχέδιο και στην επιλογή χρωμάτων. Η χρήση της διαφάνειας είναι και εδώ εμφανής, με το σχεδιασμό του σπιτιού να φαίνεται ολόκληρο πίσω από το δέντρο και τα κάγκελα του σπιτιού να φαίνονται πίσω από το κεφάλι της μαμάς. Ωστόσο, φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην απόδοση των μορφών, χρησιμοποιώντας διαφορετικά χρώματα για κάθε ρούχο, προσθέτοντας λεπτομέρειες επάνω τους- όπως στην περίπτωση του πατέρα στη στολή του οποίου έχει σχεδιάσει επιγονατίδες και διακριτικά, προσπαθώντας να μας δείξει ότι ο πατέρας του παιδιού και το ίδιο το παιδί παίζουν ποδόσφαιρο. Αν προσέξουμε λίγο καλύτερα, θα παρατηρήσουμε και το σκουλαρίκι στο αυτί του πατέρα. Στην απόδοση του εαυτού του το παιδί, έχει προσθέσει τη λεπτομέρεια της ζώνης, ενώ και εδώ τα χρώματα των ρούχων δείχνουν να έχουν επιλεγεί με προσοχή. Η απεικόνιση της μητέρας και του μικρότερου αδερφού είναι λιγότερο προσεγμένες. Ωστόσο και εδώ, στην περίπτωση της μητέρας τα μαλλιά έχουν αποδοθεί με διαφορετικό χρώμα, όπως επίσης και τα ρούχα. Το παιδί έχει σχεδιάσει μόνο τον αδερφό του με ένα χρώμα, το γαλάζιο και δεν παρατηρούνται καθόλου λεπτομέρειες.

Κάτι ακόμα που παρατηρούμε είναι η κίνηση που έχει αποτυπώσει αυτό το παιδί στις φιγούρες του, τόσο στον πατέρα, όσο και στην μητέρα. Φαίνεται ακόμα να προσπαθεί ελαφρώς να αποδώσει θέση προφίλ στα πρόσωπα του πατέρα και του εαυτού του. Στα κάτω άκρα φαίνεται η προσπάθεια να αποδώσει τα παπούτσια. Πρέπει να αναφέρουμε, επίσης, ότι ο πατέρας σχεδιάστηκε ψηλότερος από όλα τα μέλη της οικογένειας, ενώ η μαμά σχεδόν στο ίδιο ύψος με το αγόρι.

Το σχέδιο του αγοριού αυτού, ενώ αποτυπώνει με πλείστες λεπτομέρειες τις ανθρώπινες φιγούρες, δε φαίνεται να δίνει τόση προσοχή στο περιβάλλον, κυρίως σε ό,τι αφορά τα χρώματα. Έτσι, η γραμμή εδάφους σχεδιάζεται, αλλά

αρκετά αχνά. Στην περίπτωση των δέντρων, το ένα σχεδιάζεται «γυμνό» με την υπόνοια κάποιων φρούτων ενώ το δεύτερο εμπλουτίζεται με πράσινο χρώμα για τα φύλλα και με κάποιο αντικείμενο να κρέμεται από τα κλαδιά του. Και τα δύο έχουν σχεδιαστεί πιο ψηλά από τους ανθρώπους, σχεδόν στο ίδιο ύψος με αυτό του σπιτιού.

Στην περίπτωση του σπιτιού, έχει σχεδιαστεί καμινάδα, κάγκελα, τα παράθυρα είναι στρογγυλά σαν πλοίου ενώ η πόρτα είναι αρκετά μεγάλη για να χωρά τους ανθρώπους του, αλλά και αρκετά μεγάλη σε σχέση με το σπίτι.

### 3.2.5 Ζωγραφιές παιδιών 6 ετών

Στην ηλικία των 6 ετών, οπότε το παιδί διανύει ήδη το στάδιο του *διανοητικού ρεαλισμού*, γίνεται εμφανής η προσπάθειά του να τοποθετήσει ορθά στο χώρο τις μονάδες που συναποτελούν το σχέδιό του.



Εικόνα 21 «Το σπίτι μου»



Εικόνα 22 «Το σπίτι μου»



Εικόνα 23 «Το σπίτι μου»



Ένα από τα πρώτα στοιχεία που παρατηρούνται με σαφήνεια είναι η γραμμή εδάφους. Τα σχέδια στο σύνολό τους είχαν ζωγραφισμένη στο κάτω μέρος του χαρτιού μια λεπτή γραμμή πράσινου χρώματος που συμβολίζει το έδαφος. Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, αρκετές φορές το κάτω μέρος του χαρτιού εκλαμβάνεται από τα παιδιά ως βάση της ζωγραφιάς τους. Μονάχα σε δύο σχέδια στην έρευνά μας αυτή η γραμμή παραλείπονταν, ενώ υπήρξε η περίπτωση μιας ζωγραφιάς, στην οποία που η γραμμή εδάφους είχε αντικατασταθεί από την «ταινία» που συμβολίζει τη θάλασσα.

Η γραμμή του ουρανού έχει αρχίσει να εμφανίζεται στα σχέδια κάποιων παιδιών, αλλά όχι στο σύνολό τους. Χαρακτηριστική είναι, ωστόσο η περίπτωση ενός κοριτσιού που μεγάλωσε τόσο τη γραμμή ουρανού, ώστε να συναντήσει τη γραμμή εδάφους, π.χ. στην εικόνα 22. Κάτι τέτοιο παρατηρείται συνήθως σε μεγαλύτερες ηλικίες (από 9 ετών περίπου).

Ο ήλιος, μία ακόμα μονάδα που συναντάται συχνά στο παιδικό ιχνογράφημα, εντοπίζεται σε μικρό ποσοστό. Όπου υπάρχει, είναι σχεδιασμένες οι ακτίνες του, ενώ κυριαρχούν και τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, μάτια, μύτη και στόμα.

Για την απόδοση του σπιτιού ακολούθησαν το τυπικό μοτίβο: Σχεδίασαν ένα παραλληλόγραμμο, σχετικά μακρόστενο, ένα τρίγωνο για τη σκεπή και ένα μικρότερο παραλληλόγραμμο για να αποδώσουν την πόρτα. Σε κάποια από τα σπίτια τοποθέτησαν παράθυρα, δεξιά και αριστερά, σε ψηλότερο σημείο από την πόρτα, ενώ ορισμένα σχέδια δεν είχαν καθόλου παράθυρα. Στο σχέδιο ενός αγοριού, στο οποίο παρατηρείται αυτή η έλλειψη παραθύρων, έχει σχεδιαστεί ωστόσο μια άλλη λεπτομέρεια, μια σύνθεση από γραμμούλες κάθετες πάνω σε μια οριζόντια που αντιπροσωπεύουν τα κάγκελα του σπιτιού. Κατά κύριο λόγο, δε δίνεται σημασία στη σωστή απόδοση των μεγεθών, καθώς αρκετά είναι τα σχέδια όπου οι ανθρώπινες φιγούρες απεικονίζονται μεγαλύτερες ή ίσες με το σπίτι.

Η απεικόνιση της οικογένειας δεν φάνηκε να δυσκολεύει τα παιδιά, καθώς σε αυτό το στάδιο αυτά είναι σε θέση να ιχνογραφήσουν άτομα σε ομάδα. Τα ανθρωπάκια είναι σχεδιασμένα όρθια και κατά μέτωπο, τοποθετημένα σε σειρά το ένα δίπλα από το άλλο. Σε ορισμένες περιπτώσεις υπήρξε ομαδοποίηση ανάμεσα σε γονείς και παιδιά ή κορίτσια και αγόρια, όπου ο μπαμπάς με τον

αδερφό σχεδιάζονταν στη μια πλευρά του χαρτιού, ενώ η μαμά με την αδερφή στην άλλη πλευρά. Υπήρξαν ακόμα περιπτώσεις, όπου ορισμένα πρόσωπα της οικογένειας δε σχεδιάστηκαν. Έπειτα από συζήτηση με τα παιδιά, δόθηκε η δικαιολογία ότι αυτά τα πρόσωπα βρίσκονται μέσα στο σπίτι.

Οι φιγούρες είναι απλές. Ένα μικρό δείγμα έχει σχεδιάσει τα πρόσωπα με τη μορφή του ανθρώπου-γυρίνου. Σε μια ζωγραφιά μάλιστα, τα χρώματα του φόντου είναι τόσο έντονα και κυριαρχούν στο χαρτί, ώστε η οικογένεια να φαίνεται με δυσκολία.

Κάποια από τα παιδιά, για να ολοκληρώσουν γρήγορα τη ζωγραφιά τους, είτε χρησιμοποίησαν ένα χρώμα μονάχα για όλο το σχέδιο, είτε με πολύ απλές γραμμές αποτύπωσαν την οικογένειά τους. Στα περισσότερα ιχνογραφήματα οι φιγούρες είναι άρτιες, έχουν δηλαδή, χέρια, πόδια και όλα τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Ελάχιστα είναι αυτά που αποτελούνται από ένα απλό σχεδιάγραμμα ή δεν έχουν χαρακτηριστικά. Στις περισσότερες, μάλιστα, περιπτώσεις γίνεται κατανοητό από τον τρόπο απόδοσης των μορφών, ποιος είναι ο ρόλος του καθένα στην οικογένεια. Η μαμά και ο μπαμπάς απεικονίζονται ψηλότεροι από τα παιδιά, ο μπαμπάς πάντοτε πιο ογκώδης. Το φύλο διακρίνεται επίσης στα μαλλιά, όπου στις αντρικές μορφές είναι κοντά, ενώ στις γυναικείες μακριά και σχετικά πιο πλούσια. Ωστόσο, στη ζωγραφιά ενός κοριτσιού που ζει μόνο με τη μητέρα παρατηρούμε ότι οι δυο γυναικείες φιγούρες αποδίδονται σχεδόν όμοιες. Ενώ είναι και η μοναδική που τοποθετεί αυτιά και φρύδια στα πρόσωπα των μορφών του σχεδίου της (βλ. εικόνα 21).

Χαρακτηριστικό είναι και το σχέδιο ενός άλλου κοριτσιού (βλ. εικόνα 23), που αποτυγχάνοντας να χειριστεί τον ελεύθερο χώρο του χαρτιού, αναγκάστηκε να σχεδιάσει το κεφάλι της πίσω από το χέρι της μητέρας, κρύβοντας το πρόσωπο του, δηλαδή, δε χρησιμοποίησε τη «διαφάνεια», φαινόμενο ιδιαίτερα συχνό σε αυτές τις ηλικίες. Παρ' όλα αυτά για την απόδοση του αγέννητου μωρού στην κοιλιά της μαμάς ο τρόπος αυτός ήταν θεμιτός. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση του ενός χεριού της μητέρας που δεν χωρούσε στο σχέδιο και παραλείφθηκε.

Τα περισσότερα αγόρια προτίμησαν να σχεδιάσουν εικόνες με κάποια δράση και κίνηση. Έτσι, έχουμε την οικογένεια να κολυμπά στη θάλασσα, να παίζει μπάλα ή τα πρόσωπα που την απαρτίζουν να τοποθετούνται κοντά στο αυτοκίνητο. Κατά κύριο λόγο η κάθε φιγούρα ζωγραφίζονταν με διαφορετικό

χρώμα. Παρατηρήθηκε μια τάση να αποδίδονται με αλλιιώτικο χρωματισμό τα δύο φύλα και σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά να ξεχωρίζουν από τους γονείς.

Τα χέρια, κατά βάση, αποδίδονταν με απλές γραμμές που εκτείνονταν σε λοξή κατεύθυνση από τον κορμό, είτε απουσίαζαν. Όπου είχαν σχεδιαστεί τα χέρια, γινόταν φανερό και η εμφάνιση των δακτύλων. Η διχαλωτή μορφή τους θυμίζει «πόδια κότας», ενώ υπάρχει και μια περίπτωση όπου το κορίτσι σχεδίασε πιο χοντρό τον κορμό, τα χέρια και τα δάκτυλα, ενώ τα κάτω άκρα (πόδια) τα απέδωσε με απλές κάθετες γραμμές.

Σε αρκετά από τα ιχνογραφήματα τα παιδιά εμπλούτισαν την εικόνα με άλλα σχήματα-σχέδια όπως δέντρα, λουλούδια, πεταλούδες, πουλάκια και καρδούλες.

Χρησιμοποιήθηκε πλήθος χρωμάτων, άλλα έντονα και άλλα λιγότερο χτυπητά. Πολλές φορές, στην απόδοση ενός σχεδίου χρησιμοποιήθηκαν περισσότερα του ενός χρώματα. Η στέγη του σπιτιού αποδόθηκε συνολικά με διάφορα χρώματα, πλην του κόκκινου που απουσίαζε. Σε κάποια από τα σχέδια φαίνεται να ξεκίνησαν με κόκκινο χρώμα, αλλά στην πορεία άλλαξαν μαρκαδόρο.

Αυτό που παρατηρείται γενικά στα σχέδια των παιδιών ηλικίας 6 ετών είναι η προσπάθεια περισσότερων λεπτομερειών, χαρακτηριστικό που σηματοδοτεί και τη μετάβαση στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης σύμφωνα με τον Piaget.

### **3.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Κατά τη διαδικασία της μελέτης και ανάλυσης της έρευνας, οδηγηθήκαμε σε ορισμένες παρατηρήσεις, σχολιασμούς και συμπεράσματα, τα οποία θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε στην πορεία. Θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ότι η θεωρία του Piaget και του Luquet σε γενικές γραμμές μάς βρίσκουν σύμφωνες, βάσει όσων μελετήσαμε και κατανοήσαμε. Θα παραθέσουμε, επίσης, παρατηρήσεις που προέκυψαν από το ερευνητικό

υλικό που συλλέξαμε, οι οποίες μας προβλημάτισαν και μας έφεραν σε αντιδιαστολή με ορισμένα σημεία αυτής της θεωρίας.

Κατά τη διεξαγωγή της μελέτης συναντήσαμε τη σημείωση του Piaget, ότι δεν είναι απαραίτητο να συμβαδίζουν οι ηλικίες και τα ιχνογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών σε κάθε στάδιο. Πρέπει, όμως, εμείς να αναφέρουμε ότι τα παιδιά που είχαν ανεπτυγμένες ιχνογραφικές δυνατότητες στην έρευνά μας ήταν αρκετές και όχι μεμονωμένες περιπτώσεις. Μπορούμε, λοιπόν, να παρατηρήσουμε ότι δεν είναι απόλυτη η αντιστοιχία των σταδίων και των ηλικιών, με τον τρόπο που τα κατατάσσει ο Piaget. Διατηρούμε επιφυλάξεις, καθώς δε γνωρίζουμε εάν πρόκειται για ταλαντούχα-δημιουργικά παιδιά ή εάν το νοητικό επίπεδο των παιδιών σύμφωνα με τον Piaget είναι περισσότερο εξελιγμένο.

Γενική παρατήρηση κατά τη διεξαγωγή της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η ιχνογραφική διαδικασία ήταν για τα παιδιά ιδιαίτερα ευχάριστη ενασχόληση, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε διάλογος και επικοινωνία μεταξύ τους αλλά και με εμάς.

Αρχικά οφείλουμε να αναφερθούμε στα ίχνη που αποτυπώνονται από τα παιδιά ηλικίας 0 έως 2 ετών, σε οποιαδήποτε επιφάνεια. Θεωρούμε ότι ο Piaget προσεγγίζει τη μελέτη του αυτή βασιζόμενος σε λογικά κριτήρια, καθώς και ο Luquet. Συμφωνούμε με την προσέγγιση ότι το παιδί αρέσκειται και εντυπωσιάζεται με την αποτύπωση του ίχνους του με οποιοδήποτε τρόπο. Είναι χαρακτηριστικό το οποίο ο Piaget αναλύει και βασίζει στο πρώτο στάδιο, το αισθησιοκινητικό, του οποίου γνώρισμα όπως έχει αναφερθεί, είναι η επικοινωνία και αντίληψη του περιβάλλοντος του παιδιού, μέσω των αισθήσεων.

Στη συνέχεια παρατηρούμε τη μετάβαση από τα ίχνη στη μουτζούρα, στοιχείο το οποίο ο Luquet κατατάσσει στον τυχαίο ρεαλισμό και για τον Piaget σηματοδοτεί το προλογικό στάδιο (2-6 ετών). Σε αυτό το σημείο, τα παιδιά αναγνωρίζουν στοιχεία στις ζωγραφιές τους αναδρομικά. Αντίστοιχα, ο Piaget τεκμηριώνει στη θεωρία του το στάδιο αυτό του Luquet, χρησιμοποιώντας το νοητικό παιχνίδι και τις νοητικές εικόνες, δηλαδή, την αναπαράσταση και μίμηση της καθημερινότητάς τους, της οικογένειας και του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσονται, με την επανάληψη αυτής της πραγματικότητας στο χαρτί.

Πρέπει να αναφέρουμε και την ικανοποίηση που αντλούν ακόμη τα παιδιά αυτής της ηλικίας από την κίνηση του καρπού και του χεριού κατά τη σχεδίαση, στοιχεία που διατηρούνται από το αισθησιοκινητικό στάδιο.

Στην εξέλιξη του ο τυχαίος ρεαλισμός μετατρέπεται σε αποτυχημένο ρεαλισμό. Η προσπάθεια για ευκρίνεια των εικόνων είναι αισθητή, καθώς κατά την ανάλυση της έρευνας που καταγράψαμε παραπάνω, παρουσιάσαμε τα καινούρια στοιχεία που εμφανίζονται στο στάδιο αυτό. Επιγραμματικά αναφέρουμε τα στοιχεία αυτά, όπως την ανθρώπινη φιγούρα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα ορνιθοσκαλίσματα, μια πρώτη προσπάθεια της απόδοσης του ουρανού και του εδάφους. Κύριο χαρακτηριστικό, επίσης, είναι η παράταξη των μονάδων στην της επιφάνεια του χαρτιού. Η κατηγοριοποίηση σε ομάδες εμφανίζεται σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Πρέπει να αναφέρουμε, όμως, ότι ακόμα διατηρείται το στοιχείο της μουτζούρας των προηγούμενων σταδίων και η επιλογή του χρώματος δεν είναι συγκεκριμένη.

Έπειτα η εξέλιξη του αποτυχημένου ρεαλισμού είναι το στάδιο του νοητικού ρεαλισμού. Τα καινούρια στοιχεία που ενσωματώνονται είναι η διαφάνεια, η οποία, προς το τέλος του προλογικού σταδίου, τείνει να εξαλειφθεί. Η απεικονιστική εξέλιξη της ανθρώπινης φιγούρας και η εξέλιξη της τοπολογικής εναπόθεσης των αντικειμένων στην επιφάνεια του χαρτιού μας παραπέμπει στο πρώιμο επίπεδο των λογικών λειτουργιών της θεωρίας του Piaget. Το χρώμα, πλέον, είναι συνειδητή επιλογή και τις περισσότερες φορές αποδίδει χρωματικά ορθά τα αντικείμενα. Πρέπει να τονίσουμε ότι το σπίτι ήταν το μόνο, ουσιαστικά, στοιχείο στις ζωγραφιές των παιδιών, όπου η διαφορά του κοινωνικο-οικονομικά επιπέδου ήταν εμφανής. Ο τρόπος που απεικόνισαν το σπίτι τα παιδιά από τη Ραφήνα έμοιαζαν με πολυκατοικίες, τετραγωνισμένα, χωρίς σκεπές, με πισίνα. Αντιθέτως τα παιδιά από τη Χαλάστρα σχεδίασαν τα σπίτια τους βάσει του κλασσικού μοτίβου, δηλαδή μακρόστενα με σκεπές. Εδώ πρέπει να παρατηρήσουμε ότι τα παιδιά προσπαθούσαν να αποδώσουν την πραγματικότητά τους, γεγονός που μας οδηγεί να αντιληφθούμε ότι η διαφορά του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, δηλαδή ο κοινωνικός περίγυρος και το περιβάλλον των αναπτυσσόμενων παιδιών καθρεφτίζεται στα σχέδιά τους.

Ένα επιπλέον στοιχείο που παρουσιάζεται στα ιχνογραφήματα που συγκεντρώσαμε είναι ο ανθρωπομορφισμός των αντικειμένων. Π.χ., η απόδοση

ανθρωπίνων χαρακτηριστικών σε δέντρα. Ο Piaget ερμήνευσε αυτό το χαρακτηριστικό ως έμμεσο εγωκεντρισμό.

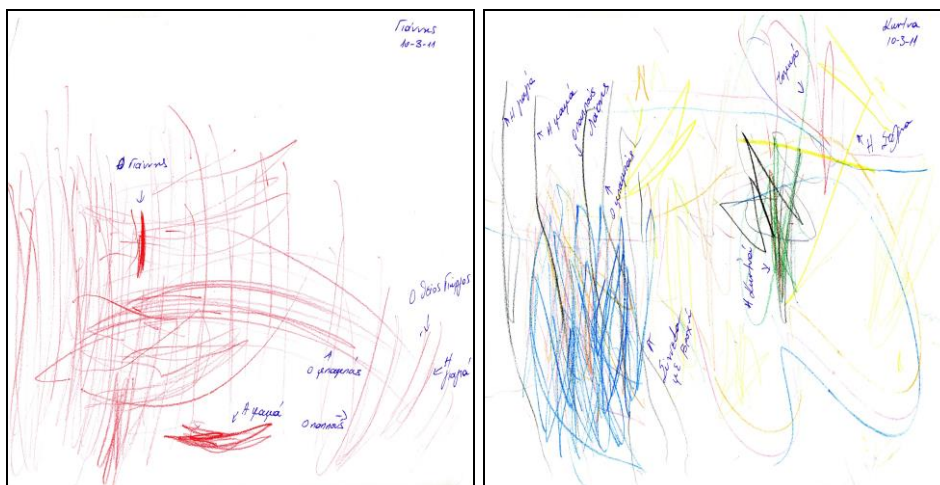
Η οργάνωση του χώρου σχεδίασης, είναι περισσότερο συγκροτημένη, συγκριτικά με τα προηγούμενα στάδια, και η παρατηρείται προς το τέλος αυτού του σταδίου, προλογικού. Θα πρέπει να παρατηρήσουμε την παντελή έλλειψη προοπτικής από όλες τις ζωγραφιές. Ο Piaget ερμηνεύει τα παραπάνω ως αδυναμία των παιδιών να κάνουν λογικές νοητικές πράξεις. Στο τέλος του σταδίου μπορεί το παιδί να αντιλαμβάνεται το μέγεθος πράγμα που αποτελεί την απαρχή της κατανόησης του χώρου.

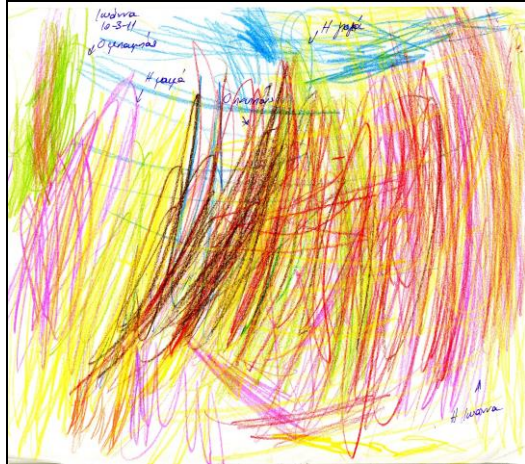
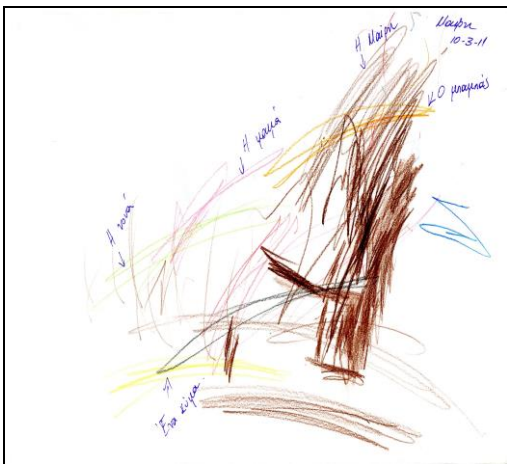
Κλείνοντας αυτή την εργασία, οφείλουμε να τονίσουμε ότι η διαδικασία της ιχνογραφίας είναι πολύ σημαντική, τόσο για τα παιδιά όλων των ηλικιών, όσο και για τους ερευνητές, παιδαγωγούς, γονείς. Αντιλαμβανόμαστε ότι η ιχνογραφία για το παιδί αποτελεί απαραίτητο μέσο έκφρασης, καθώς το χρησιμοποιεί ασυνείδητα, για την επικοινωνία του με το περιβάλλον, την εξωτερίκευση των συναισθημάτων του και του ψυχικού του κόσμου γενικότερα, είναι δηλαδή, ο καθρέφτης που αντανακλά την προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Έτσι, είναι φυσικό το παιδικό ιχνογράφημα να αποτελεί ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο έρευνας για ψυχολόγους και παιδαγωγούς.

\*\*\*\*\*

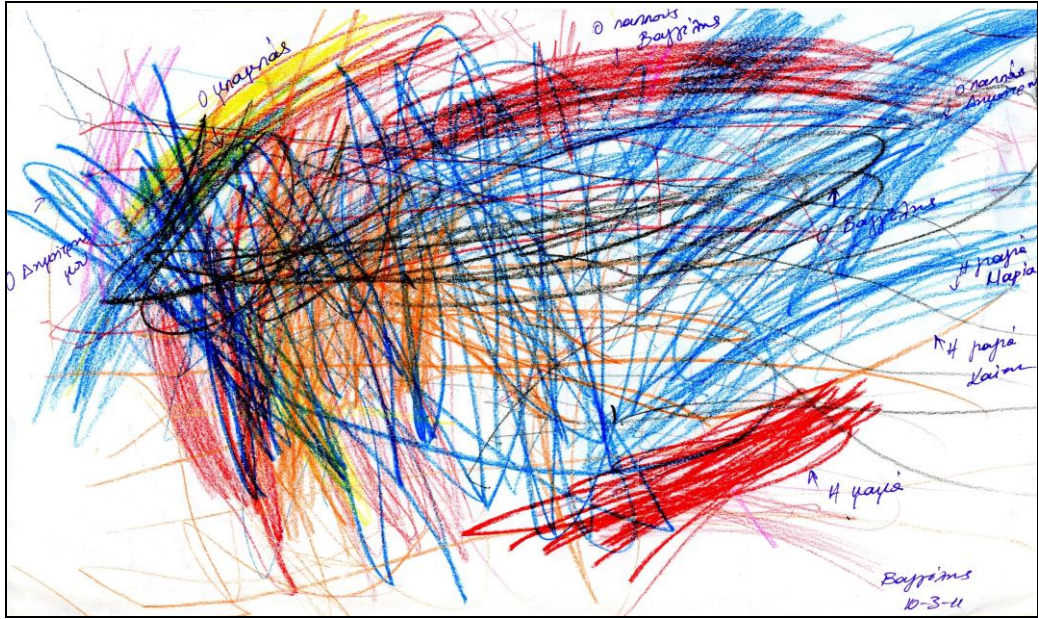
# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 2 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ»

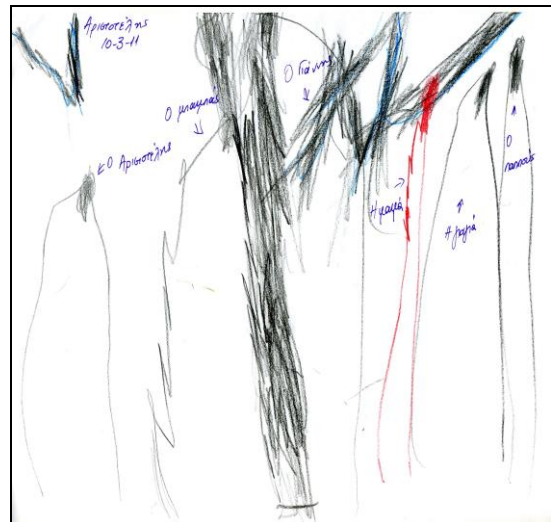
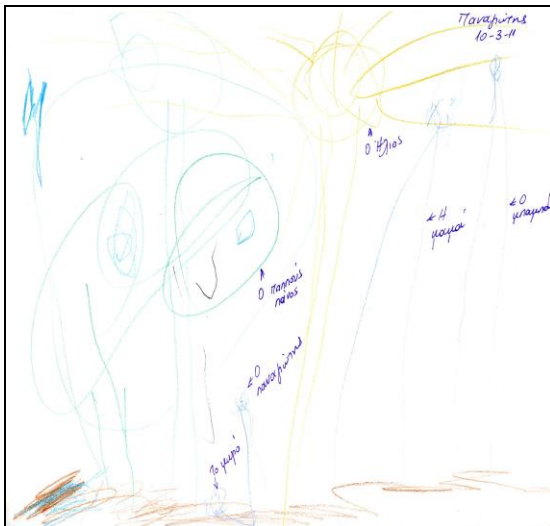


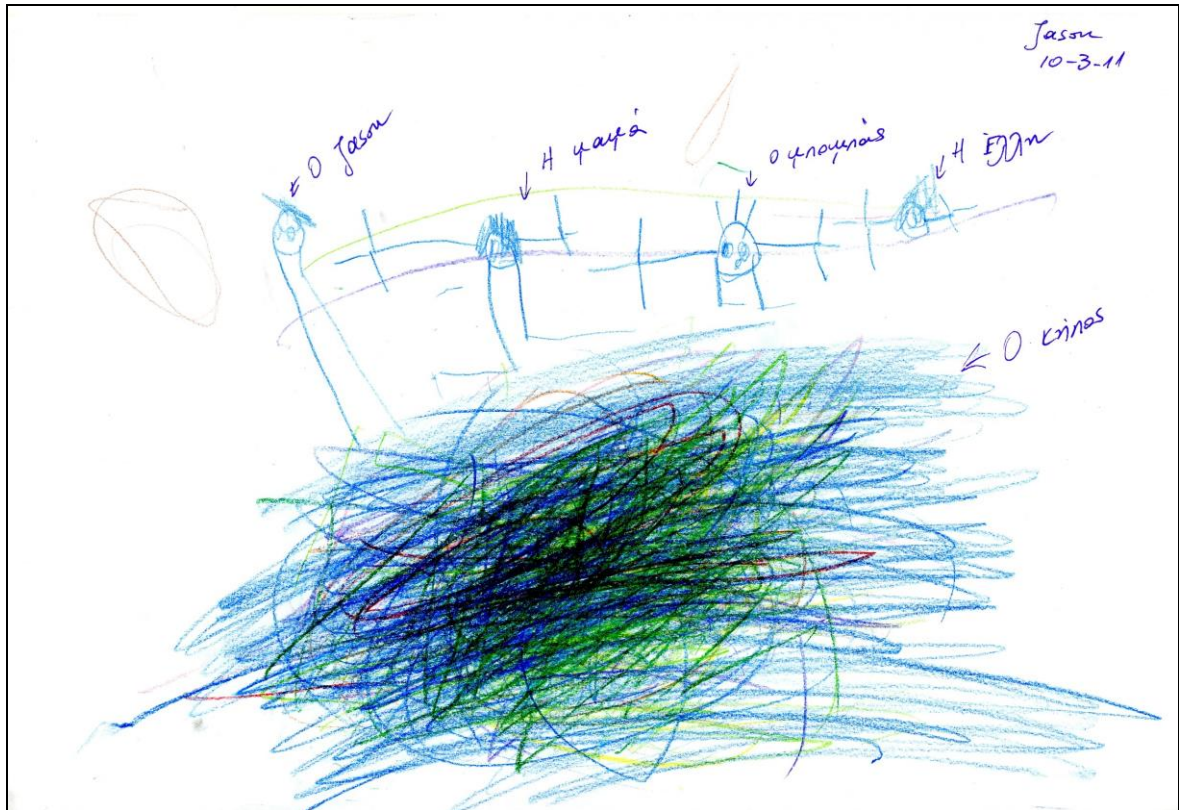






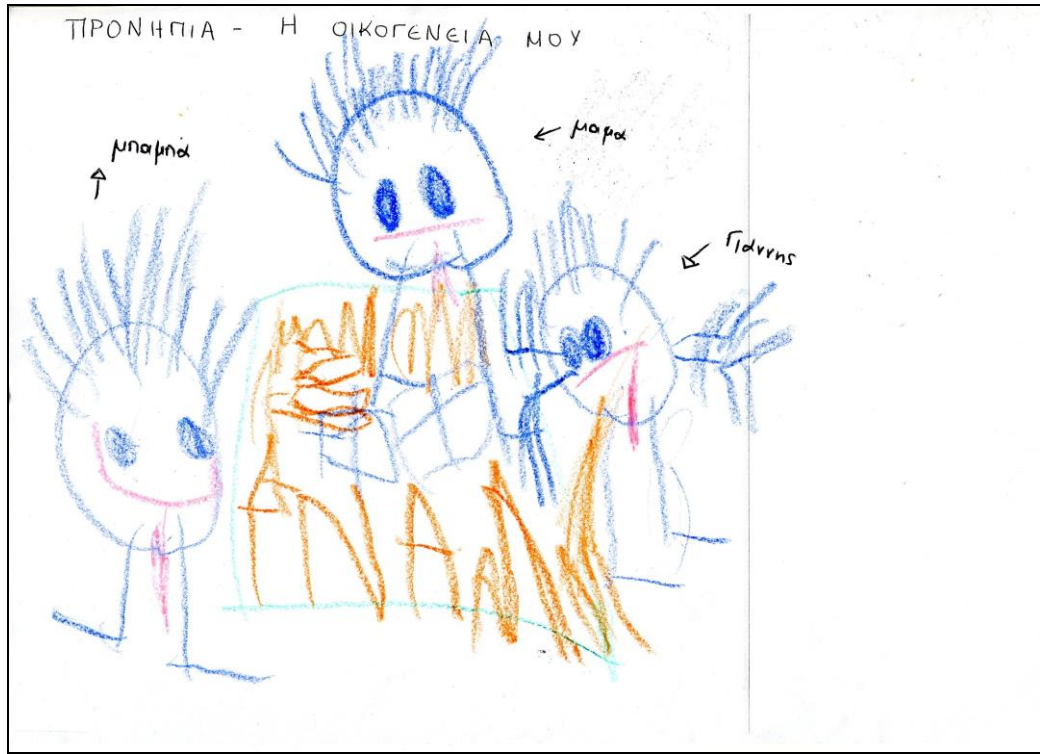
**ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 3 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ»**





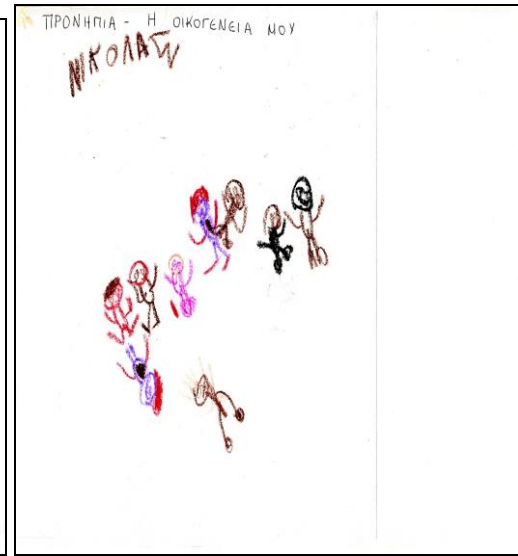
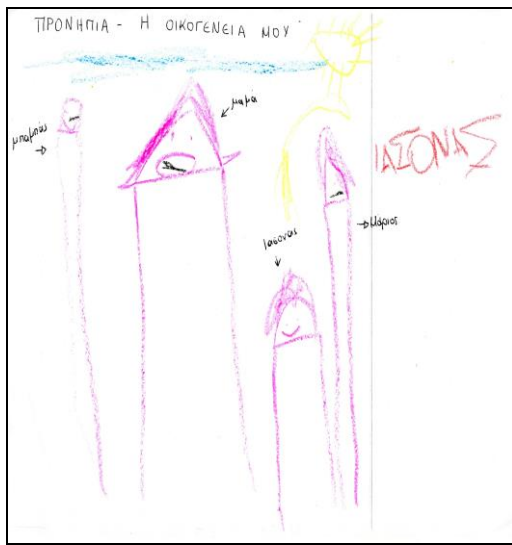
**ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 4 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ»**



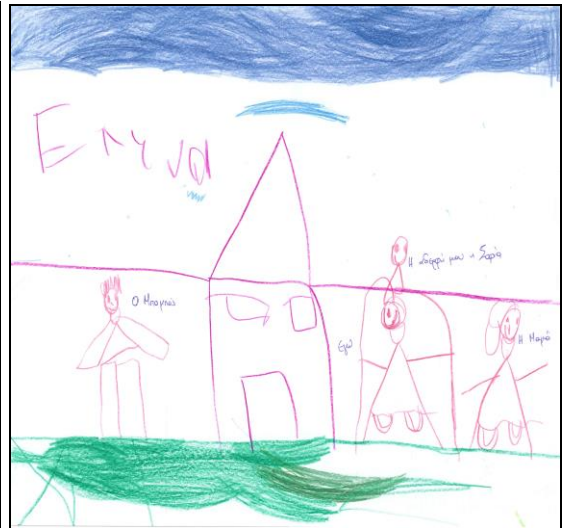
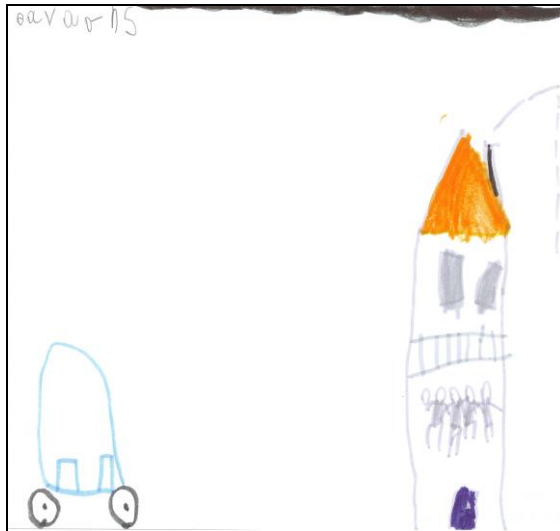


**ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 5 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ»**



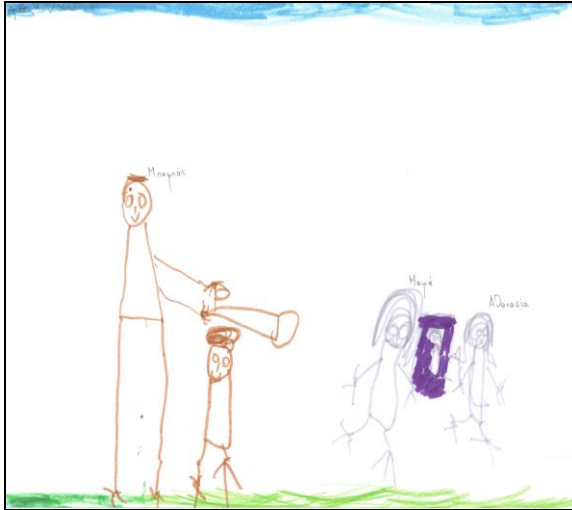






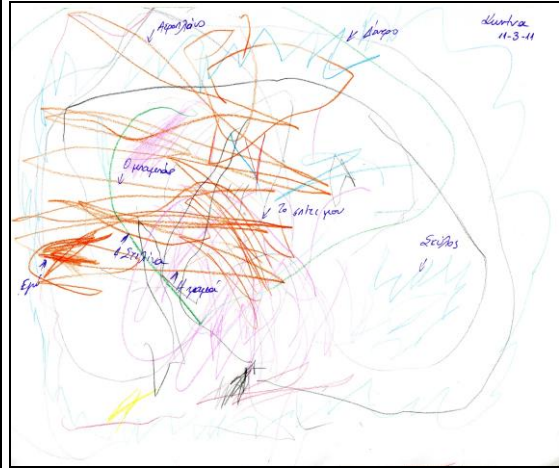
**ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 6 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ»**



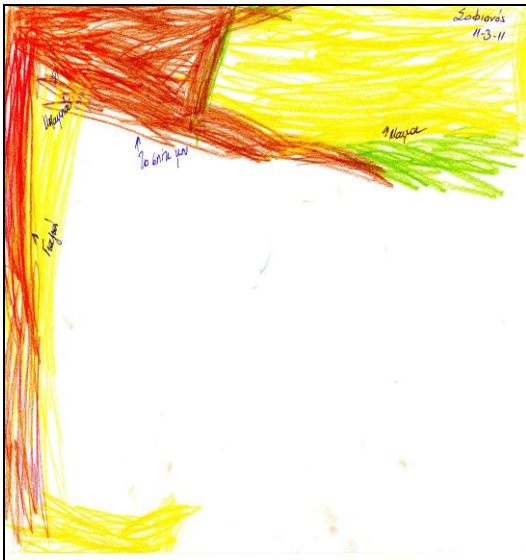


## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

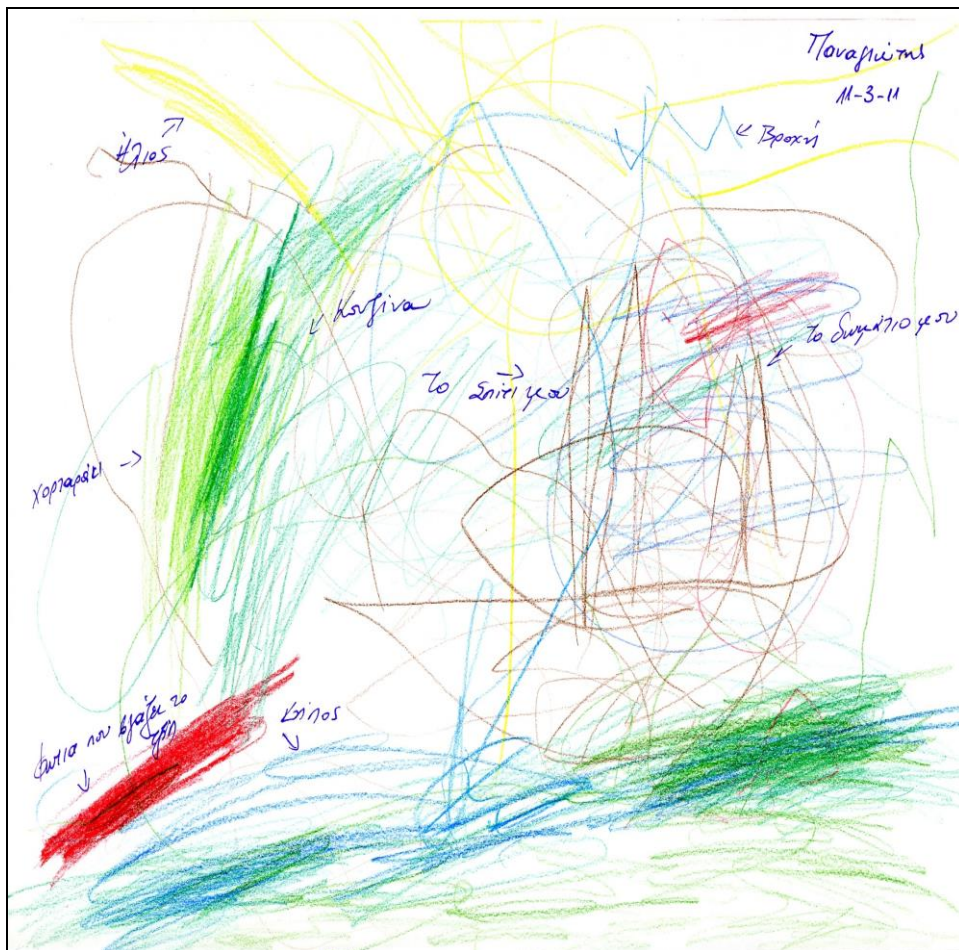
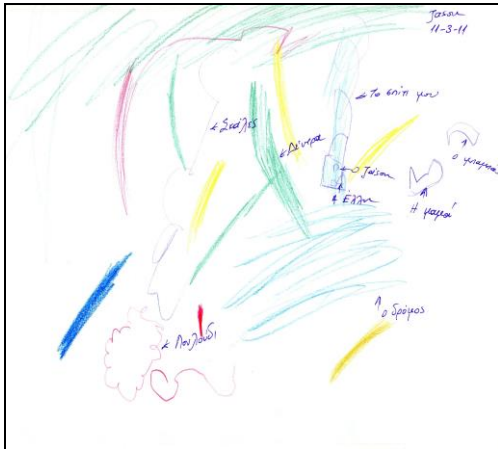
ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 2 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ»







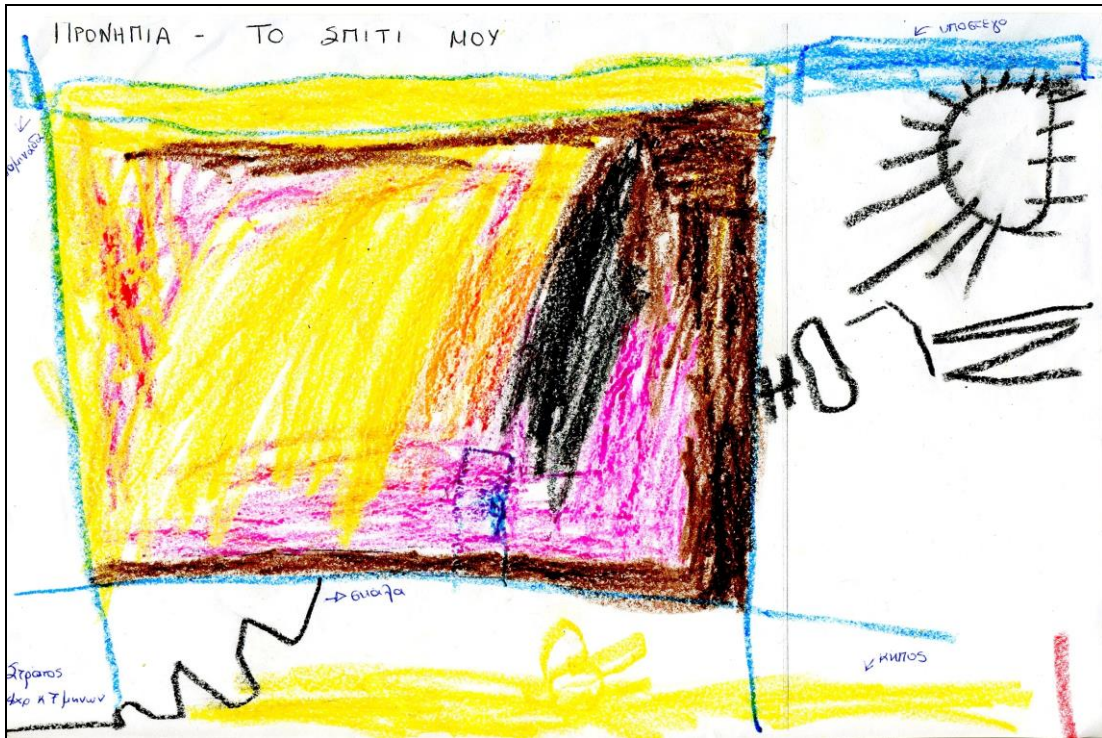
**ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 3 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ»**



ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 4 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ»







**ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 5 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ»**









ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 6 ΕΤΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ»



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική βιβλιογραφία**

- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών*. Αθήνα: Guttenberg.
- Κασσωτάκη, Μ. και Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. 3<sup>η</sup> έκδ. Τόμος Α΄. Αθήνα.
- Λοΐζος, Λ. Ν. (2009) *Μάθηση: παράγοντες, διδασκαλία και επικοινωνία, θεωρίες*. Θεσσαλονίκη: Γερμανός.
- Malchiodi, C. A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (1994). *Θέματα γνωστικής ψυχολογίας*. Αθήνα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (1997). *Σύγχρονες απόψεις για τις σκέψεις του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μερεντιέ, Φ. ντε (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή.
- Μπασέτας, Κ. (2002) *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985α). *Εξελικτική ψυχολογία: η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος Α΄. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985β). *Εξελικτική ψυχολογία: η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος Β΄. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985γ). *Εξελικτική ψυχολογία: η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος Γ΄. Αθήνα.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1990). *Η ψυχολογία του παιδιού*. 2<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Piaget, J. (2000). *Περί παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Piaget, J. (2009). *Θεωρίες της γλώσσας, θεωρίες της μάθησης: μια διαμάχη*. Αθήνα: Νήσος.
- Ρίτσμοντ, Π. (1970). *Εισαγωγή στον Πιαζέ*. Αθήνα: Υποδομή.
- Salkind, N. (2000). *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τόμας, Γ. και Σιλκ, Α. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Fleck-Bangert, R. (1996). *Τα παιδιά στέλνουν μηνύματα με τις ζωγραφιές τους*, Αθήνα: Θυμάρι.
- Φλουρής, Γ. (1984) *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

### **Ξένη βιβλιογραφία**

- Allik, J. & Laak, T. (1985). *The head is smaller than the body: but how does it join on?* in Freeman, N. H. and Cox, M. V. (eds) *visual order*, Cambridge, Cambridge university press.
- Alschuler, R. and Hattwich, L. A. (1947). *Painting and personality: a study of young children*. Chicago: University of Chicago press.
- Anastasi, A. and Foley, J. (1943). An analysis of spontaneous artistic productions by the abnormal. *Journal of genetic psychology*, (28) 2997-313, σε Μπέλλας, Θ. (2000) *Το ιχνογράφημα του παιδιού: ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Arnheim, R. (1956). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. London: Faber and Faber.
- Arnheim, R (1974). *Art and visual perception*. Berkeley: University of California press.
- Berk, L. E. and Garvin, R. A. (1984) Development of private speech among low income Appalachian children. *Developmental psychology*. (20) 272, σε Κασσωτάκη, Μ. και Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. 3<sup>η</sup> έκδ. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Berk, L. E. and Spuhl, S. T. (1995). Maternal interaction, private speech and task performance in preschool children. *Early childhood research quarterly*. (10) 145-169, σε Κασσωτάκη, Μ. και Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. 3<sup>η</sup> έκδ. Τόμος Α'. Αθήνα.

- Bidell, T. R. and Fischer, K. W. (1995). Between nature and nurture. The role of agency in the epigenesis of intelligence.
- Boutonier, J. (1953). *Le dessin d'enfants*, Paris: Scarabee
- Brontenbrenner, V. (1979). *The evology of human development*. Harvard university press.
- Buck, J. (1948). The H.T.P. test. *Journal clinical psychology*. (4). 151-159 και 51-118, σε Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- David, R. (1971). *La decouverte de votre enfant par le dessin*, Paris: N.O.E
- Deregowski, J. B. (1980). *Illusions, patterns and pictures: a cross-cultural perspective*, London: Academic press.
- Dixon, N. F. (1960). Apparent changes in the visual threshold. Central or peripheral *British journal of psychology*, (51). 297-309, σε Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Dreschler, R. J. (1960). Affect-stimulating effects of colours. *Journal abn.soc.psychology*, (61). 323-328, σε Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Duborgel, B. (1976). *Le dessin d'enfant*, Paris: J.-P. Delarge
- Elkind, D. (1974). *Children and adolescents: interpretive essays on Piaget*. Oxford
- Ferraris, O. A. (1977). *Les dessins d'enfants et leur signification*, Verriers: Marabout
- Flavell, J. H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. *American psychologist*. (41) 418-425, σε Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Flavell, J. H. (1990). Perspectives on perspective-taking. Paper presented at the 20<sup>th</sup> annual symposium of the Jean Piaget Society. Philadelphia.
- Flavell, J. H., Green, F. L. and Flavell, E. R. (1990). Developmental changes in young children's knowledge about the mind. *Cognitive development*. (5) 1-27, σε Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και*

- ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Τόμος Β΄. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Freeman, N. H. and Hargreaves, S. (1977). Directed movements and the body-proportion effect in pre-school children's human figure drawings *Quarterly journal of experimental psychology*, (29). 227-35.
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children: analysis of spatial skills and drawing processes*, London: Academic press.
- Furth, G. (1988). *The secret world of drawings*, Boston: Sigo press.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: the significance of children's drawings*, New York: Basic books.
- Gesell, A. and Ames, L. (1946). The development of directionality in drawing. *Journal of genetic psychology*, (68). 45-61, σε Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Golomb, C. (1990). *The child's creation of a pictorial world*, Berkeley: University of California press.
- Golomb, C. (1995). *The development of artistically gifted children: selected case studies*. (17) 369, Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum associates.
- Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*, New York: Harcourt, Brace and World.
- Goodnow, J. (1977). *Children's drawing*, Cambridge: Harvard university press
- Goodnow, J. (1988). *Τα παιδιά σχεδιάζουν: εικόνα του χαρακτήρα και της πνευματικής τους ανάπτυξης*. Αθήνα: Fontana.
- Graewe, J. (1935). Das tierzeichnen der kinder. *Zeitschrift fur padagogische psychologie*, (36). 25-256, 291-300, σε Τόμας, Γ. και Σιλκ, Α. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Gulbro,-Leavitt, C. and Schimmel, B. (1991). Assessing depression in children and adolescents using the diagnostic drawing series modified for children (DDS-C). *The arts in psychotherapy*, (18). 353-356, σε Malchiodi, C. A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Isaacs, S. (1966) *Intellectual growth in young children*. New York: Scocken.
- Hammer, E. (1958). *The clinical application of protective drawings*, Springfield, IL: Charles C. Thomas.

- Heiss, R. und Hiltmann, H. (1951). *Der farbpyramiden-Test nach pfister*. Huber: Bern.
- Jung, C. G. (1960). *Man and his symbols*, New York: Dell.
- Kellogg, J. (1993). *Mandala: path of beauty*, Lightfoot, V. A.: MARI.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*, Palo Alto, C.A.: Mayfield.
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art*, Palo alto: National press books.
- Kerr, M. (1937). Children's drawing of house. *British journal of medical psychology*, (16). 206-218, σε Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού: ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Kerschensteiner, G. (1905). *Die entwicklung der zeichnerischen begabung*, Munich: Carl Gerber.
- Kim-Chi, N. (1989). *La personnalite et l'épreuve de dessins multiples-maison, arbre, deux personage*, Paris: PUF.
- Koppitz, E. (1984). *Psychological evaluation of human figure drawings by middle school pupils*, Grune & Stratton.
- Koppitz, E. (1968). *Psychological evaluation of human figure drawings by middle school pupils*. New York: Grune and Stratton.
- Kravkov, S. V. (1941). Colour vision and the autonomic nervous system. *Journal opt. am.*, (31). 335-337, σε Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού: ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Lowenfeld, V. (1974). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Luquet, G. H. (1913). *Les dessins d'un enfant*. Paris: Alcan.
- Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: Alcan
- Lurcat, L. (1979 et 1988). *L'activite graphique a l'ecole maternelle*. Paris: ESF
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the human figure*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Mialaret, G. (1965). *Psychologie experimentale de la lecture, de l'écriture et du dessin*. Paris: PUF, σε Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού: ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Montagner, H. (1995). *L'enfant, l'animal et l'ecole*, Afnac: Bayard.

- Perron, R. & Perron-Borelli, M. (1975-76). Les signifiants de la difference des sexes dans les dessins d'enfant. *Bulletin de psychologie*, 29 (332) 8-13, 643-654, σε Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού: ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1948). *La representation de l'espace chez l'enfant*, Paris: PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *La psychologie de l'enfant*, Paris: PUF.
- Porath, M. (1997). A developmental model of artistic giftedness in middle childhood. *Journal for the education of the gifted*, 20 (3) 201-223.
- Prudhommeau, M. (1947). *Les dessin chez l'enfant*, Paris: PUF.
- Rioux, G. (1951). *Dessin et structure mentale*, Paris: P.U.F
- Royer, J. (1962). *Le test des Metamorphoses*. Vite.
- Ronault de la Vigne, A. (1964). L'animal, expression de la solitude chez l'enfant. *Rev. de neuropsychiatrie infantile*, (6) 383-390, σε Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού: ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Servais, H. (1969). *Etude sequentielle de la representation de l'etre humain chez les jeunes filles de sept, dix, treize ans, memoire de licence en psychologie*. Bruxelles: ULB.
- Scott, L. H. (1981). Measuring intelligence with the Goodenough-Harris drawing test. *Psychological bulletin*, (89) 483-505, σε Τόμας, Γ. και Σιλκ, Α. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Silk, A. M. J. and Thomas, G. V. (1986). Development and differentiation in children's figure drawings. *British journal of psychology*, (77) 399-410, σε Τόμας, Γ. και Σιλκ, Α. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Silk, A. M. J. and Thomas, G. V. (1988). The development of size scaling in children's figure drawings. *British journal of developmental psychology*, (6) 285-99, σε Τόμας, Γ. και Σιλκ, Α. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Stern, A. (1966). *Une grammaire de l'art enfantin*. Paris: Delachaux et Niestle.

Stern, A. (1971). *Une grammaire de l'art enfantin*. Paris: Delachaux et Niestle.

Thomas, G., V. and Tsalimi, A. (1988). Effects of order of drawing head and trunk on their relative sizes in children's human figure drawings. *British journal of developmental psychology*, (6) 191-203, σε Τόμας, Γ. και Σιλκ, Α. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, M. A.: Mit press.

Wallon, Ph., Cambrier, A. & Engelhart, D. (1990). *Le dessin de l'enfant*, Paris: PUF.

Winner, E. (1982). *Invented worlds: the psychology of the arts*, Boston: Harvard University press.

Winner, E. (1996). The rage to master: the decisive case for talent in the visual arts. In K. A. Ericsson (Ed.), The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games (p.271-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

### Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

Γνωστικές θεωρίες της μάθησης. [online] available from: [http://archives.ictscenarios.gr/Theories\\_Mathisis/gnostikes\\_theories\\_mathisis.htm](http://archives.ictscenarios.gr/Theories_Mathisis/gnostikes_theories_mathisis.htm)

Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: evidence from children's drawing. *Cognition*, (35) 57-83.

<<http://www.scribd.com/doc/47744911/Γνωστικές-όψεις-του-παιδικού-σχεδίου>.

Leslie, A.M. & Keeble, S. (1987). Do six-month-old infants perceive causality?. *Cognition*, (25) 265-288.

<<http://www.scribd.com/doc/47744911/Γνωστικές-όψεις-του-παιδικού-σχεδίου>.

Λοΐζος, Λ. Ν. (2000) Γνωστικές όψεις του παιδικού σχεδίου κατά την προσχολική ηλικία. *Παιδαγωγικό δελτίο Μακεδόνων*. 8, 191-204. Full text [online]. Scribd.

[7/2/2011] <<http://www.scribd.com/doc/47744911/Γνωστικές-όψεις-του-παιδικού-σχεδίου>.>

Λοΐζος, Λ. Ν. (2001). Το ελεύθερο παιδικό σχέδιο και η θεματολογία του: ερμηνευτικές γνωστικές προσεγγίσεις. *Παιδαγωγικός λόγος*. 1, 1-17. Full text [online]. Scribd. [7/2/2011] <http://www.scribd.com/doc/3836990/-1>



Λοΐζος, Λ. Ν. (χ.έ.). Ιχνογραφική απόδοση λεκτικών ερεθισμάτων σε παιδιά και εφήβους. *Ψυχολογία*. 3 (1), 71-92. Full text [online]. Scribd. [7/2/2011] <http://www.scribd.com/doc/3837028/>-

Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*. (29) 143-178.

<<http://www.scribd.com/doc/47744911/Γνωστικές-όψεις-του-παιδικού-σχεδίου>.

Papert, S. (1999). Child psychologist Jean Piaget. Time [online]. Available from: <<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,990617-1,00.html>> [access 23 May 2011].

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Ο Jean Piaget, ερευνητής της εξελικτικής ψυχολογίας, θέτει τις βάσεις για τη μελέτη και διερεύνηση της νοητικής ανάπτυξης. Η μελέτη του βασίζεται στον καθορισμό των σταδίων ανάπτυξης της νοητικής σκέψης από τη βρεφική έως την εφηβική ηλικία.

Μέσα σε αυτά τα στάδια, βασικά συστατικά στοιχεία ανάπτυξης έρχονται να φέρουν την εξισορρόπηση στα νοητικά σχήματα της σκέψης των παιδιών, η οποία διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο.

Η επικοινωνία των παιδιών αρχικά συντελείται μέσω των αισθήσεων. Συνέχεια της εξέλιξης αυτής είναι η επικοινωνία μέσω γλωσσικών συμβόλων. Παράλληλα, οι λογικές νοητικές λειτουργίες εξελίσσονται σταδιακά, έως ότου γίνουν πολύπλοκα νοητικά σχήματα.

Ο εγωκεντρισμός του παιδιού εμφανίζεται και παρατηρείται μέσω συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς. Μια τέτοια μορφή είναι το ιχνογράφημα. Ο Luquet έθεσε τα στάδια εξέλιξης του ιχνογραφήματος, στα οποία βασίστηκε και τα οποία υποστήριξε ο Piaget, ως την αποτύπωση της εξέλιξης της νοητικής σκέψης των παιδιών και της πραγματικότητας, όπως αυτά την αντιλαμβάνονται.

Το σχέδιο για τα παιδιά είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας με το περιβάλλον τους. Το χαρτί από χώρος κινητικός και με την εναλλαγή των σταδίων μεταβάλλεται σε οριοθετημένο και προσανατολισμένο χώρο έκφρασης. Έτσι, το ίχνος και η μουτζούρα σταδιακά μετατρέπονται σε απεικόνιση αναγνωρίσιμων μορφών και του περιβάλλοντος, όπως η οπτική πραγματικότητα ορίζει.

## ***ABSTRACT***

Jean Piaget, researcher of Developmental Psychology, lays the foundation for the study and research of mental development. His study is based on determining the developmental stages of mental thinking from infancy to adolescence.

Within these stages, the key components of development bring balance to the childrens' mental schemes of thought, which varies from person to person.

In the beginning, children communicate through their senses. After that development, communication through linguistic symbols follows. Meanwhile, the logical, mental functions develop gradually, until they become complex mental schemes.

The child's egocentricity manifests itself and is observed through specific forms of behaviour. One of these forms is sketching. Luquet defined the developmental stages of the sketch, on which Piaget was based and which he supported, as the reflection of the childrens' cognitive thinking development and of the reality as they perceive it.

Drawing is a means of expression and communication with their environment. Through the succession of stages, the paper changes from a kinetic to a delimited and oriented space. Thus, the sketch and the scribble gradually convert to a depiction of figures and of the environment, as the visual reality, and the child's mental stage as well determine them.