

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΧΕΔΙΑΖΟΥΝ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΤΙ ΑΠΟΚΑΛΥΠΤΕΤΑΙ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Φωτεινή Μπονώτη και Ελένη Ανδρέου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη: Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει εάν παρατηρούνται συγκεκριμένοι γραφικοί δείκτες στα σχέδια της σχολικής τάξης που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί και επομένως αν αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα μέσο αποκάλυψης των παιδαγωγικών πρακτικών που ακολουθούν. Το δείγμα αποτέλεσαν 159 εκπαιδευτικοί (50 άνδρες και 109 γυναίκες), εκ των οποίων οι 97 (41 άνδρες και 56 γυναίκες) ήταν δάσκαλοι και 62 (9 άνδρες και 53 γυναίκες) νηπιαγωγοί. Τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν τον εαυτό τους και τους μαθητές τους μέσα στη σχολική τάξη. Για την ανάλυση των σχεδίων τους εξετάστηκαν τέσσερις γραφικοί δείκτες (η αναλογία ύψους μαθητή/δασκάλου, οι λεπτομέρειες, η κεντρικότητα, η χωρική απόσταση εκπαιδευτικού-μαθητή), οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες έρευνες και έδειξαν ότι στα σχέδια της σχολικής τάξης που δημιουργούν τα παιδιά αντανακλούν τις διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, προκειμένου να διερευνηθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων η οποία έδειξε ότι οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί οργανώνονται σε δύο παράγοντες, έναν ο οποίος αντιστοιχεί σε μαθητοκεντρικές συμπεριφορές και έναν ο οποίος αντιστοιχεί σε δασκαλοκεντρικές. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο δάσκαλοι και νηπιαγωγοί αναπαριστούν τον εαυτό τους και τους μαθητές τους. Όμως οι γραφικοί δείκτες μόνο περιορισμένα μπορούν να αναδείξουν τις πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μέσα στη σχολική τους τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, Παιδαγωγικές πρακτικές, Σχεδίαση.

Διεύθυνση: Φωτεινή Μπονώτη, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος. Τηλ.: 24210-74735. E-mail: fbonoti@uth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια έχει αναζωπυρωθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τη δυνατότητα χρήσης του σχεδίου ως μέσου διερεύνησης ορισμένων πτυχών της προσωπικότητας αυτού που σχεδιάζει (Koppitz, 1968. Machover, 1949). Για παράδειγμα, πολλές έρευνες επιχειρούν να προσδιορίσουν ορισμένες γενικές αρχές που μπορεί να επηρεάζουν την αναπαράσταση θεμάτων που έχουν συναισθηματική αξία για το σχεδιαστή. Οι ερευνητικές αυτές προσπάθειες εστιάζονται σχεδόν αποκλειστικά στην παιδική ηλικία και πιο συγκεκριμένα επιχειρούν να διερευνήσουν την επίδραση που ασκεί η συναισθηματική σπουδαιότητα του σχεδιαζόμενου θέματος (α) στο μέγεθος του σχεδίου (Burkitt, Barrett, & Davis, 2003. Fox & Thomas, 1990. Thomas, Chaigne, & Fox, 1989), και (β) στην τοποθέτηση των διάφορων μερών του στο σχέδιο (Bombi & Pinto, 1994. Thomas & Gray, 1992).

Όσον αφορά την επίδραση της συναισθηματικής σπουδαιότητας του θέματος στο μέγεθος και στη χωρική του διευθέτηση υπάρχουν πολλά και αντικρουόμενα μεταξύ τους ευρήματα. Η προσέγγιση που επισημαίνει τη διάσταση του μεγέθους έχει τις ρίζες της στον ισχυρισμό του Lowenfeld (1939) ότι τα παιδιά μεγαλώνουν ένα σχέδιο το οποίο αναπαριστά κάτι σημαντικό για αυτά. Κλασικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα του Craddick (1961), ο οποίος υποστήριξε ότι τα παιδιά ζωγραφίζουν μεγαλύτερο τον Αη-Βασίλη καθώς πλησιάζουν τα Χριστούγεννα. Σε συνέχεια αυτής της άποψης πρόσφατα προτάθηκε ότι τα παιδιά ζωγραφίζουν θέματα που τους προκαλούν φόβο σχετικώς μικρά σε μέγεθος (Fox & Thomas, 1990), καθώς ενεργοποιείται κατά τη διάρκεια της σχεδίασης ένας μηχανισμός άμυνας.

Από την άλλη πλευρά, αρκετές ερευνητικές προσπάθειες επιχειρήσαν να διερευνήσουν εάν η συναισθηματική σπουδαιότητα του θέματος επηρεάζει τη χωρική διευθέτησή του στην εικόνα. Για παράδειγμα, οι Bombi και Pinto (1994) έδειξαν ότι τα παιδιά ζωγραφίζουν πιο κοντά στον εαυτό τους κάποιον τον οποίο θεωρούν φίλο τους από ό,τι κάποιον που δεν τον θεωρούν φίλο. Αντιθέτως, οι Jolley και Prtoric (2001) βρήκαν ότι παιδιά από την Κροατία που βίωσαν τον τοπικό πόλεμο δε διαφοροποιούσαν την απόσταση των στρατιωτών είτε αυτοί χαρακτηρίζονταν φίλοι είτε εχθροί.

Στο σημείο αυτό, ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι τα αντικρουόμενα

αυτά ευρήματα οδήγησαν αρκετούς μελετητές του παιδικού σχεδίου να ασκήσουν αυστηρή κριτική σε αυτή την ερευνητική προσέγγιση (Cox, 2005. Golomb, 1992. Thomas & Jolley, 1998). Η κριτική εστιάζεται κυρίως σε μεθοδολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την αδυναμία ελέγχου παραγόντων που επηρεάζουν την ίδια τη σχεδιαστική διαδικασία (Freeman, 1980. Thomas & Silk, 1997). Για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά μπορεί να μεγαλώνουν το μέγεθος μιας μορφής επειδή σκοπεύουν να σχεδιάσουν σε αυτήν πολλές λεπτομέρειες (Henderson & Thomas, 1990) ή ότι μπορεί να ζωγραφίζουν έναν άνθρωπο μικρότερο από ό,τι έναν άλλο, επειδή δεν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χώρος στη σελίδα (Thomas & Tsalimi, 1988).

Παρά τις διαφορετικές απόψεις που επικρατούν στο χώρο όσον αφορά τη δυνατότητα χρήσης της ζωγραφικής για διαγνωστικούς σκοπούς, η έρευνα συνεχίζεται χρησιμοποιώντας μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία δε στηρίζονται απλώς στη διατύπωση υποκειμενικών εκτιμήσεων. Τα εργαλεία αυτά επιχειρούν να ελέγξουν επαρκώς τους γνωστικούς και γραφοκινητικούς παράγοντες (βλ. Thomas & Silk, 1997) που μπορεί να επηρεάζουν τα παιδικά σχέδια και επιτρέπουν τη διεξαγωγή συγκεκριμένων μετρήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποιήθηκαν έρευνες που έδειξαν ότι τα σχέδια της σχολικής τάξης που δημιουργούν τα παιδιά μπορούν να αποκαλύψουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και, ειδικότερα, τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετεί ο δάσκαλός τους (Aronsson & Anderson, 1996. Bonoti, Misailidi, & Gregoriou, 2003).

Ειδικότερα, οι Aronsson και Anderson (1996) σε μια διαπολιτισμική έρευνα μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο παιδιά ηλικίας 8 έως 10 ετών, από την Ευρώπη και την Αφρική, αναπαριστούν τον εαυτό τους και το/τη δάσκαλο/α τους μέσα στη σχολική τάξη. Υποστήριξαν ότι οι διαπολιτισμικές διαφορές στις παιδαγωγικές πρακτικές των δασκάλων, όσον αφορά το δασκαλοκεντρικό ή μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας που ακολουθούσαν, αποτυπώθηκαν στα σχέδια των παιδιών μέσα από τέσσερις γραφικούς δείκτες: (1) την αναλογία ύψους μαθητή και δασκάλου, (2) τις λεπτομέρειες των προσώπων, (3) την κεντρικότητα των αναπαραστάσεων, και (4) τη χωρική απόσταση δασκάλου-μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι σχέδια που απεικόνιζαν τους μαθητές μικρότερους σε μέγεθος και το δάσκαλο λεπτομερή και τοποθετημένο σε κεντρική θέση, πίσω από την έδρα του ή μπροστά από τον πίνακα, αντανakλούσαν ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας. Αντιθέτως, όταν ο μαθητής σχεδιάζόταν σχετικά μεγάλος, με ίσες ή περισσότερες λεπτομέρειες από αυτές του δασκάλου και ο δάσκαλος

εμφανιζόταν σε μη κεντρική θέση και κοντά στο μαθητή, τότε το σχέδιο αντανakλούσε ένα μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας.

Ακολουθώντας τη μεθοδολογία των Aronsson και Anderson (1996), οι Bopoti et al. (2003) επιχείρησαν να διερευνήσουν εάν οι τέσσερις προαναφερθέντες γραφικοί δείκτες μπορούν να διαφοροποιήσουν τις δασκαλοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τρεις από τους τέσσερις δείκτες (αναλογία, κεντρικότητα, και χωρική απόσταση) αποτύπωναν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης των μαθητών. Επιπλέον, βρέθηκε ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά σχεδιάζουν τον εαυτό τους και το δάσκαλό τους μέσα στην τάξη δεν επηρεάζεται από την ηλικία (6-10 ετών), αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα χρήσης αυτής της μεθόδου αξιολόγησης σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών.

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑ

Τα ευρήματα των ερευνών που προαναφέρθηκαν φαίνεται ότι παρέχουν κάποια μαρτυρία ότι τα σχέδια των παιδιών μπορεί να αποτελέσουν ένα μέσο για τη διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο τα σχέδια της σχολικής τάξης που δημιουργούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν παρόμοιους γραφικούς δείκτες με αυτούς που χρησιμοποιούν τα παιδιά και, επομένως, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα μέσο αποκάλυψης των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται από τους ίδιους.

Παραδοσιακά, οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί είτε με συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους ίδιους ή/και τους μαθητές τους, είτε με συνέντευξη και παρατήρηση. Οι σχετικές μελέτες αφορούν τόσο στοιχεία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, όσο και θέματα που αναφέρονται στις γνώσεις και τις ικανότητές τους και εντάσσονται στα πλαίσια της διερεύνησης των χαρακτηριστικών του 'καλού' εκπαιδευτικού (Corbett & Wilson, 2002. Kane & Temple, 1997. Murphy, Delli, & Edwards, 2004. Tuckman, 1995). Πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η ενθάρρυνση του διαλόγου μέσα στη σχολική τάξη, η εργασία σε ομάδες, ο έλεγχος των ποινών και των αμοιβών, η αυστηρότητα, η παροχή κινήτρων για μάθηση κ.ά., οι οποίες υποδηλώνουν είτε δασκαλοκε-

ντρικές είτε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (βλ. Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester, & Asscher, 2001. Bhattacharya, 2004). Ωστόσο, η αξιολόγηση των προσεγγίσεων αυτών δεν είναι πάντα αξιόπιστη, καθώς βασίζεται κυρίως σε τεχνικές μέτρησης στάσεων απέναντι στη διδασκαλία και τον παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών γενικά, που, όπως είναι γνωστό, δε μεταφράζονται πάντα σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές μέσα στη σχολική τάξη (Murphy et al., 2004. Sanders, 2002). Επιπλέον, οι μετρήσεις αυτές δεν αξιολογούν τις μη λεκτικές πτυχές της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παιδαγωγική επικοινωνία (Βρεττός, 2003).

Επομένως, στην παρούσα έρευνα επιχειρούμε να διερευνήσουμε εάν το ζωγραφικό σχέδιο μπορεί να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο αποκάλυψης των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Για να διαπιστωθεί αυτό χρειάζεται να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του σχεδίου ως μέσου μέτρησης της παιδαγωγικής πρακτικής. Η έρευνα αυτή αποτελεί μια πρώτη διερευνητική προσπάθεια να εξετασθεί εάν ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναπαριστούν ζωγραφικά τη σχολική τους τάξη αντανάκλα τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, κατά παρόμοιο τρόπο που τα σχέδια των παιδιών αποκαλύπτουν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης τους.

Η υπόθεση εργασίας ήταν ότι οι γραφικοί δείκτες που έχουν ανιχνευτεί στη ζωγραφική των παιδιών θα διαπιστωθούν και στη ζωγραφική των εκπαιδευτικών και ότι θα υπάρχουν διαφορές ως προς τους γραφικούς δείκτες ανάλογα με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού, αν, δηλαδή, εργάζεται σε νηπιαγωγείο ή σε δημοτικό σχολείο. Και αυτό διότι η πρακτική διδασκαλίας τείνει να διαφοροποιείται στις δύο ειδικότητες με πιο μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο νηπιαγωγείο και πιο δασκαλοκεντρικό στο δημοτικό σχολείο (Γερμανός, 2002)

Η δεύτερη υπόθεση ήταν ότι εφόσον οι γραφικοί δείκτες αντανάκλουν την παιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτικών τότε θα διαφοροποιούν τις απαντήσεις στο σχετικό ερωτηματολόγιο για τις παιδαγωγικές πρακτικές που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 159 εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 97 δάσκαλοι (41 άνδρες και 56 γυναίκες) και 62 νηπιαγωγοί (9 άνδρες και 53 γυναίκες) που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία νομών της Θεσσαλίας. Από τους δασκάλους, 35 διδασκαν στην Α' και Β' τάξη, 30 στη Γ' και Δ' τάξη, και 32 στην Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Από τους νηπιαγωγούς οι μισοί είχαν τάξη προ-νηπίων και οι άλλοι μισοί τάξη νηπίων. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν 40.9 έτη ($T.A. = 5.1$), ενώ ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας ήταν τα 15.7 έτη ($T.A. = 6.4$).

Μετρήσεις

Σχεδιαστικό έργο. Δόθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς από ένα λευκό χαρτί Α4 και ένα μολύβι και τους ζητήθηκε “να σχεδιάσουν τον εαυτό τους μέσα στη σχολική τάξη την ώρα του μαθήματος”.

Για την ανάλυση των σχεδίων εξετάστηκαν οι τέσσερις γραφικοί δείκτες, οι οποίοι έχει βρεθεί ότι διαφοροποιούνται στα σχέδια σχολικής τάξης που δημιουργούν τα παιδιά, ανάλογα με τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζει ο δάσκαλος (Aronsson & Anderson, 1996. Bonoti et al., 2003). Οι δείκτες αυτοί εξετάζουν: (α) την αναλογία ύψους μαθητών/εκπαιδευτικού, (β) τις λεπτομέρειες των ανθρώπινων μορφών, (γ) την κεντρικότητα της μορφής, και (δ) τη χωρική απόσταση εκπαιδευτικού-μαθητή. Τα σχέδια βαθμολογήθηκαν με βαθμό 1 και 2 σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια. Η βαθμολογία ήταν κατηγορικού τύπου και όχι αξιολογική. Όλα τα σχέδια αξιολογήθηκαν από δύο κριτές και η μεταξύ τους συμφωνία κυμάνθηκε από 85-93%. Πιο συγκεκριμένα:

(α) Για να υπολογισθεί η αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικού, το ύψος των δύο μορφών μετρήθηκε σε χιλιοστά. Όταν το ύψος του εκπαιδευτικού ήταν ίσο ή μεγαλύτερο από το διπλάσιο του ύψους του μαθητή, τότε ο εκπαιδευτικός θεωρούνταν ‘υπερεκτιμημένος’ και το σχέδιο έπαιρνε 1 βαθμό. Αντιθέτως, όταν το ύψος του εκπαιδευτικού ήταν μικρότερο από το διπλάσιο του ύψους του μαθητή το σχέδιο έπαιρνε 2 βαθμούς.

(β) Οι λεπτομέρειες των ανθρώπινων μορφών περιλάμβαναν την αξιολόγηση των προσώπων του εκπαιδευτικού και των μαθητών με σκοπό να

καθορισθεί ποιο παρουσίαζε τις περισσότερες λεπτομέρειες. Όταν ο εκπαιδευτικός απεικονιζόταν πιο λεπτομερειακά το σχέδιο έπαιρνε 1 βαθμό, ενώ όταν οι μαθητές σχεδιάζονταν με περισσότερες ή ίσες λεπτομέρειες με του εκπαιδευτικού το σχέδιο έπαιρνε 2 βαθμούς.

(γ) Η *κεντρικότητα* αφορούσε την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού στη χωρική διεύθυνση του σχεδίου. Όταν ο εκπαιδευτικός παρουσιάζονταν ως το κεντρικό πρόσωπο της σκηνής το σχέδιο έπαιρνε 1 βαθμό. Αντιθέτως, όταν ο εκπαιδευτικός εμφανιζόταν σε μη κεντρική θέση το σχέδιο έπαιρνε 2 βαθμούς.

(δ) Η *απόσταση* αφορούσε την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους μαθητές. Όταν ο εκπαιδευτικός σχεδίαζόταν καθισμένος πίσω από την έδρα ή μπροστά από τον πίνακα, δηλαδή μακριά από τους μαθητές, το σχέδιο έπαιρνε 1 βαθμό. Αντιθέτως, όταν τοποθετούνταν πιο κοντά στους μαθητές, και μακριά από την παραδοσιακή του θέση, το σχέδιο έπαιρνε 2 βαθμούς.

Ενδεικτικά σχέδια των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.

Ερωτηματολόγιο Παιδαγωγικών Πρακτικών. Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στη σχολική τους τάξη, κατασκευάστηκε το Ερωτηματολόγιο Παιδαγωγικών Πρακτικών (ΕΠΠ). Το ΕΠΠ αποτελείται από 30 ερωτήσεις, που αναφέρονται τόσο σε μαθητοκεντρικές (π.χ., ενθάρρυνση του διαλόγου, ομαδικο-συνεργατική προσέγγιση, παροχή κινήτρων, κ.λπ.), όσο και δασκαλοκεντρικές (π.χ., αυστηρότητα, μετωπική διδασκαλία, έλεγχος της τάξης κ.λπ.) παιδαγωγικές πρακτικές. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα (1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ), το βαθμό στον οποίο τους εξέφραζε καθεμία από τις συμπεριφορές/πρακτικές που συμπεριλαμβάνονταν στο ΕΠΠ. Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ΕΠΠ δίνονται στη συνέχεια.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παραγοντική ανάλυση του ΕΠΠ. Για να διαπιστωθεί εάν το ΕΠΠ μετρούσε πραγματικά τους δύο τύπους παιδαγωγικής πρακτικής που είχαμε υποθέσει κατά το σχεδιασμό του, εφαρμόστηκε στις απαντήσεις στο ΕΠΠ παραγοντική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax. Η ανάλυση αυτή, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, έδωσε δύο παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν ποσοστό 41.14% της συνολικής διακύμανσης των τιμών και

	ΑΝΑΛΟΓΙΑ	ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ
1		
2		
	ΚΕΝΤΡΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΠΟΣΤΑΣΗ
1		
2		

Σχήμα 1. Ενδεικτικά σχέδια εκπαιδευτικών και η βαθμολόγησή τους με βάση τους 4 γραφικούς δείκτες.

Πίνακας 1. Παραγοντική ανάλυση του ΕΠΠ

Α.Α. Ερωτήσεις	Παράγοντες	
	Μαθητοκεντρική πρακτική	Δασκαλοκεντρική πρακτική
7. Δημιουργικότητα	.744	
14. Σεβασμός στις απόψεις των παιδιών	.690	
29. Φιλικός	.666	
21. Παροχή κινήτρων	.645	
6. Χιούμορ	.639	
5. Αντιμετώπιση προβλημάτων μάθησης	.623	
3. Καλές σχέσεις με τα παιδιά	.618	
30. Ενθάρρυνση του διαλόγου	.611	
11. Βοήθεια στην ανακάλυψη της γνώσης	.607	
12. Ενθάρρυνση της εργασίας σε ομάδες	.598	
23. Ενδιαφέρον για τα παιδιά	.577	
18. Υπομονή	.550	
9. Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς	.542	
27. Λύνει απορίες	.534	
10. Μεταδοτικότητα	.494	
1. Δίκαιος	.442	
17. Καλή προετοιμασία για το μάθημα	.414	
26. Εξασφάλιση της υπακοής των παιδιών		.787
13. Φροντίζει να μη γίνεται φασαρία		.761
2. Τήρηση πειθαρχίας		.675
22. Τήρηση κανόνων		.659
24. Αυστηρός		.638
19. Ξέρει πότε να τιμωρεί		.601
20. Ξέρει πότε να επαινεί		.570
16. Πολλές γνώσεις		.531
4. Έλεγχος της τάξης		.522
15. Καλός άνθρωπος		.509
25. Χρήση παραδειγμάτων		.485
28. Μιλά περισσότερο από τα παιδιά		.453
8. Πηγή γνώσης		.415
Ιδιαιτέρες	6.832	5.481
% εξηγούμενης διακύμανσης	22.773	18.270

αντιστοιχούν ο πρώτος παράγοντας στη μαθητοκεντρική πρακτική και ο δεύτερος στη δασκαλοκεντρική. Μόνο οι φορτίσεις που ήταν ίσες ή μεγαλύτερες από .40 συμπεριλήφθηκαν. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για τον πρώτο παράγοντα ήταν .89, ενώ για το δεύτερο .85. Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών στις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αυτό εφαρμόστηκαν δύο αναλύσεις

διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (μία για κάθε παράγοντα-υποκλίμακα του ΕΠΠ). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, $F(1, 154) = 2.246, p > .05$, για τη μαθητοκεντρική κλίμακα, και $F(1, 154) = 1.249, p > .05$, για τη δασκαλοκεντρική κλίμακα.

Διαφορές δασκάλων-νηπιαγωγών ως προς τους γραφικούς δείκτες. Αρχικά επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε αν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί αναπαριστούν με παρόμοιο τρόπο τον εαυτό τους στο σχέδιο της σχολικής τάξης με βάση τους υπό εξέταση γραφικούς δείκτες. Για το λόγο αυτό εφαρμόσαμε το κριτήριο χ^2 , το οποίο έδειξε διαφορές ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους στους 3 από τους 4 γραφικούς δείκτες, δηλαδή στην αναλογία, στις λεπτομέρειες, και στην απόσταση. Ειδικότερα, βρέθηκαν τα εξής:

Αναλογία: Η ανάλυση χ^2 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στον τρόπο απόδοσης της αναλογίας ύψους μαθητών-δασκάλου, $\chi^2(1, N = 135) = 26.55, p < .001$. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι περισσότεροι δάσκαλοι σχεδίασαν τον εαυτό τους σε υπερδιπλάσιο μέγεθος από αυτό του μαθητή, εύρημα που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον καθώς οι περισσότεροι νηπιαγωγοί παρουσίασαν την ακριβώς αντίθετη τάση, παρόλο που στην πραγματικότητα έχουν μεγαλύτερη διαφορά ύψους από τα νήπια απ' ό,τι οι δάσκαλοι σε σχέση με τους μαθητές του δημοτικού σχολείου.

Λεπτομέρειες: Οι δάσκαλοι σχεδίασαν τον εαυτό τους πιο λεπτομερειακά σε σχέση με τους νηπιαγωγούς και η διαφορά αυτή βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, $\chi^2(1, N = 135) = 35.82, p < .001$. Αυτό μπορεί να αποτελεί προέκταση του προηγούμενου ευρήματος. Όταν ο δάσκαλος σχεδιάζεται πολύ μεγαλύτερος σε μέγεθος από το μαθητή, υπάρχει περισσότερος διαθέσιμος χώρος για την απεικόνιση λεπτομερειών (Henderson & Thomas, 1990).

Απόσταση: Περισσότεροι δάσκαλοι από νηπιαγωγούς σχεδίασαν τον εαυτό τους σε παραδοσιακή θέση, δηλαδή πίσω από την έδρα ή μπροστά από τον πίνακα, $\chi^2(1, N = 135) = 14.26, p < .001$, εύρημα το οποίο ενδεχομένως αντανάκλα τη διαφορετική οργάνωση του χώρου αλλά και τις διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο δημοτικό σχολείο και στο νηπιαγωγείο.

Κεντρικότητα: Δε βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα σε δασκάλους και νηπιαγωγούς όσον αφορά το δείκτη της κεντρικότητας, δηλαδή ως προς το αν τοποθετούν τον εαυτό τους σε κεντρική ή μη θέση στο σχέδιο.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των τεσσάρων δεικτών ανά ειδικότητα.

Πίνακας 2. Συχνότητες (και ποσοστά) γραφικών δεικτών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα	Γραφικοί δείκτες							
	Αναλογία		Λεπτομέρειες		Κεντρικότητα		Απόσταση	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Νηπιαγωγοί	14 (23.7)	45 (76.3)	11 (18.6)	48 (81.4)	41 (68.3)	19 (31.7)	6 (10.0)	54 (90.0)
Δάσκαλοι	52 (68.4)	24 (31.6)	53 (70.7)	22 (29.3)	46 (60.5)	30 (39.5)	29 (38.7)	46 (61.3)

Σημείωση: 1, 2 = βαθμολογία σχεδίου.

Διαφορές των εκπαιδευτικών στις υποκλίμακες του ΕΠΠ με βάση τους γραφικούς δείκτες. Στη συνέχεια εξετάστηκε αν οι γραφικοί δείκτες μπορούν να προβλέψουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις δύο επιμέρους κλίμακες του ΕΠΠ, που χρησιμοποιήσαμε για τη μέτρηση των παιδαγωγικών τους πρακτικών στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, για κάθε εκπαιδευτικό υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσε στις ερωτήσεις που φορτίζουν τον καθένα από τους παράγοντες (υποκλίμακες) του ΕΠΠ. Έτσι, για κάθε εκπαιδευτικό προέκυψε ένας βαθμός που αφορούσε τις απαντήσεις του στη Δασκαλοκεντρική Κλίμακα, και ένας βαθμός που αφορούσε τις απαντήσεις του στη Μαθητοκεντρική Κλίμακα.

Εφαρμόστηκαν αναλύσεις διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή τα δύο επίπεδα του καθένα από τους τέσσερις γραφικούς δείκτες και τις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις δύο υποκλίμακες του ΕΠΠ ως εξαρτημένες μεταβλητές. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών των εκπαιδευτικών στις δύο υποκλίμακες ανά γραφικό δείκτη.

Η ανάλυση έδειξε ότι στατιστικώς σημαντικές διαφορές υπήρχαν μόνο σε δύο περιπτώσεις. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι εκπαιδευτικοί που σχεδίαζαν τον εαυτό τους “υπερεκτιμημένο” ως προς το ύψος παρουσίαζαν υψηλότερη βαθμολογία στη Δασκαλοκεντρική Κλίμακα ($M.O. = 3.76$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που σχεδίαζαν τον εαυτό τους “υπο-

Πίνακας 3. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών στις δύο υποκλίμακες του ΕΠΠ ανά γραφικό δείκτη

Υποκλίμακα	Γραφικοί δείκτες				
		Αναλογία	Λεπτομέρειες	Κεντρικότητα	Απόσταση
Μαθητοκεντρική	1	4.52 (.35)	4.51 (.34)	4.47 (.31)	4.37 (.38)
	2	4.41 (.39)	4.41 (.41)	4.45 (.48)	4.50 (.37)
Δασκαλοκεντρική	1	3.76 (.48)*	3.73 (.53)*	3.65 (.53)	3.73 (.52)
	2	3.47 (.61)*	3.48 (.55)*	3.53 (.61)	3.56 (.57)

Σημείωση: 1, 2 = βαθμολογία σχεδίου. * $p < .001$.

εκτιμημένο" ($M.O. = 3.47$), $F(1, 129) = 8.61, p = .004$. Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που σχεδίαζαν τον εαυτό τους με περισσότερες λεπτομέρειες από ό,τι τους μαθητές είχαν υψηλότερη βαθμολογία στη Δασκαλοκεντρική Κλίμακα ($M.O. = 3.73$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που σχεδίαζαν τον εαυτό τους με ίσο ή μικρότερο αριθμό λεπτομερειών από ό,τι τους μαθητές ($M.O. = 3.48$), $F(1, 128) = 7.09, p = .009$.

Διαφορές δασκάλων-νηπιαγωγών στις υποκλίμακες του ΕΠΠ με βάση τους γραφικούς δείκτες. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί διαφοροποιούνταν στους τρεις από τους τέσσερις γραφικούς δείκτες, θελήσαμε να εξετάσουμε εάν οι βαθμολογίες τους στις δύο υποκλίμακες του ΕΠΠ διαφοροποιούνταν ανάλογα με τον τρόπο που σχεδιάζουν τον εαυτό τους μέσα στη σχολική τάξη. Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκε μια 2(εκπαιδευτική ειδικότητα) x 4(γραφικοί δείκτες) πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης, η οποία έδειξε ότι η κύρια επίδραση του δείκτη της αναλογίας, αλλά και του δείκτη της κεντρικότητας στη βαθμολογία στη δασκαλοκεντρική κλίμακα ήταν σημαντική, $F(1, 127) = 5.697, p = .019$ και $F(1, 127) = 8.230, p = .005$, αντιστοίχως. Η αλληλεπίδραση του δείκτη της αναλογίας με το δείκτη της κεντρικότητας βρέθηκε επίσης στατιστικώς σημαντική για την κλίμακα αυτή, όχι, όμως και για τη Μαθητοκεντρική Κλίμακα, $F(1, 127) = 5.064, p = .027$ και $F(1, 127) = 2.918, p > .05$, αντιστοίχως. Αυτό σημαίνει πως οι δείκτες της αναλογίας και της κεντρικότητας επηρεάζουν, χωριστά ο καθένας και σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, τη βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Δασκαλοκεντρική Κλίμακα του ΕΠΠ. Τέλος, δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικής ειδικότητας και γραφικού δείκτη. Επακόλουθες αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης με ανεξάρτητη μεταβλητή τα δύο επίπεδα του καθένα από τους 4 γραφικούς δείκτες και εξαρτημένες μεταβλητές τις βαθμολογίες των δασκάλων και των νηπιαγωγών στις δύο υποκλίμακες του ΕΠΠ έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μόνο σε δύο περιπτώσεις: (α) η βαθμολογία των δασκάλων στη Δασκαλοκεντρική Κλίμακα διαφοροποιήθηκε στην περίπτωση του δείκτη της αναλογίας, $F(1, 72) = 5.36, p = .023$, και (β) η βαθμολογία των δασκάλων στη Μαθητοκεντρική Κλίμακα διαφοροποιήθηκε στην περίπτωση του δείκτη της απόστασης, $F(1, 71) = 6.105, p = .016$.

Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι που σχεδίαζαν τον εαυτό τους υπερεκτιμημένο σε ύψος σε σχέση με τους μαθητές είχαν υψηλότερη βαθμολογία στη Δασκαλοκεντρική Κλίμακα ($M.O. = 3.76$) από τους δασκάλους που σχεδίαζαν τον εαυτό τους σε πιο μικρή αναλογία ($M.O. =$

3.42). Επιπλέον, οι δάσκαλοι που σχεδίαζαν τον εαυτό τους σε μη παραδοσιακή θέση μέσα στην τάξη είχαν υψηλότερη βαθμολογία στη Μαθητοκεντρική Κλίμακα ($M.O. = 4.60$) από τους δασκάλους που σχεδίαζαν τον εαυτό τους πίσω από την έδρα ή μπροστά από τον πίνακα ($M.O. = 4.40$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη διερευνητική προσπάθεια εκτίμησης της δυνατότητας χρήσης του σχεδίου της σχολικής τάξης ως μέσου αποκάλυψης των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βασικός στόχος της εργασίας αυτής ήταν να διερευνηθεί: (α) εάν οι γραφικοί δείκτες που παρουσιάζονται στα σχέδια των εκπαιδευτικών είναι αντίστοιχοι με αυτούς που έχουν βρεθεί στη ζωγραφική των παιδιών και αν παρατηρούνται διαφορές ανάλογα με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού και (β) εάν οι δείκτες αυτοί διαφοροποιούν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο για τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Όσον αφορά τον πρώτο στόχο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα σχέδια σχολικής τάξης που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται οι υπό εξέταση γραφικοί δείκτες, οι οποίοι μάλιστα διαφοροποιούνται ανάλογα με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί διαφέρουν στους τρεις από τους τέσσερις γραφικούς δείκτες που εξετάσαμε, επαληθεύοντας τη σχετική μας υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι φαίνεται πως σχεδιάζουν τον εαυτό τους πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με τους μαθητές (αν και στην πραγματικότητα η διαφορά ύψους νηπιαγωγού – μαθητών είναι μεγαλύτερη), με περισσότερες λεπτομέρειες και τοποθετημένο στην παραδοσιακή του θέση, δηλαδή πίσω από την έδρα ή μπροστά από τον πίνακα. Ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο δάσκαλοι και νηπιαγωγοί σχεδιάζουν τον εαυτό τους μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να ερμηνευθεί εάν λάβουμε υπόψη ορισμένες παραμέτρους που διαφοροποιούν τις δύο αυτές βαθμίδες εκπαίδευσης. Το δημοτικό σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως περισσότερο γνωσιοκεντρικό. Η έμφαση που δίνεται στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ορίζει πολλές φορές και τον ίδιο το ρόλο του δασκάλου, που αντιμετωπίζεται ως πομπός και μεταδότης της γνώσης (Γερμανός, 2002. Σολομών, 1992). Από την άλλη πλευρά, το νηπιαγωγείο έχει περισσότερο παιδοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία

στο/στη νηπιαγωγό για την εφαρμογή του. Οι διαφορές αυτές συχνά αντανακλώνται και στην οργάνωση του σχολικού χώρου: η παρουσία του πίνακα και της έδρας στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου πολλές φορές υπαγορεύει και τη θέση του δασκάλου μέσα σε αυτή, η οποία αποκτά “εξουσιαστική ταυτότητα”, στο βαθμό που καθορίζει τη διατήρηση των κυριαρχικών δομών και την επιβολή της πειθαρχίας (Συγκολλίτου & Κυρίδης, 1999), ενώ στο νηπιαγωγείο ο/η νηπιαγωγός κινείται πιο ελεύθερα αφού η θέση των αντικειμένων μέσα στο χώρο δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένη (Γερμανός, 2002).

Αναφορικά με το δεύτερο στόχο της εργασίας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε δύο μόνον περιπτώσεις διαπιστώθηκε διαφοροποίηση της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών στο ΕΠΠ με βάση τους γραφικούς δείκτες. Με άλλα λόγια, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν τον εαυτό τους υπερεκτιμημένο σε μέγεθος και με περισσότερες λεπτομέρειες από τους μαθητές έχουν υψηλότερη βαθμολογία στη Δασκαλοκεντρική Κλίμακα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που σχεδιάζουν τον εαυτό τους μικρότερο σε μέγεθος και με ίσες ή με λιγότερες λεπτομέρειες από του μαθητή. Ωστόσο, όσον αφορά τη διαφοροποίηση των απαντήσεων στο ΕΠΠ με βάση την απεικόνιση των γραφικών δεικτών και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σύνδεση των δύο εκ των τεσσάρων γραφικών δεικτών με τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, μόνο στην περίπτωση των δασκάλων. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αν λάβουμε υπόψη την προαναφερθείσα διαφορετική φιλοσοφία στη δομή και οργάνωση του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι που ακολουθούν δασκαλοκεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές φαίνεται πως σχεδιάζουν τον εαυτό τους πολύ μεγαλύτερο σε μέγεθος από τους μαθητές, ενώ οι δάσκαλοι που υιοθετούν μαθητοκεντρικές μεθόδους στη διδασκαλία τους φαίνεται πως προτιμούν να σχεδιάζουν τον εαυτό τους κοντά στο μαθητή και όχι μπροστά από τον πίνακα ή πίσω από την έδρα. Αν λάβει κανείς υπόψη πως η θέση του εκπαιδευτικού στη σχολική αίθουσα και η απόστασή του από τους μαθητές όχι μόνο επηρεάζουν το ρόλο που οι μαθητές θα παίξουν κατά τη διδασκαλία και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό, αλλά παράλληλα προσδιορίζουν και την παιδαγωγική επικοινωνία (Βρεττός, 2003) είναι φανερό ότι οι αναπαραστάσεις αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν μερικώς μόνο να υποστηρίξουν την άποψη ότι το σχέδιο της σχολικής

τάξης που παράγουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο ανίχνευσης των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζουν, και ενδεχομένως σε μικρότερο βαθμό από ό,τι το σχέδιο σχολικής τάξης που δημιουργούν τα παιδιά. Οι διαφορές που παρατηρούνται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας και στα αντίστοιχα άλλων μελετών (Aronsson & Anderson, 1996. Bonoti et al., 2003) ίσως θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα ακόμη επιχείρημα για όσους ασκούν κριτική στη δυνατότητα χρήσης του σχεδίου ως μέσου αξιολόγησης της προσωπικότητας αυτού που σχεδιάζει (Cox, 2005. Freeman, 1980. Thomas & Jolley, 1998. Thomas & Silk, 1997). Από την άλλη πλευρά, όμως, είναι πιθανόν τα σχέδια των ενηλίκων να υπάγονται σε διαφορετικές αρχές από αυτές που διέπουν τα παιδικά σχέδια. Εξάλλου, όπως επισημαίνουν οι Cohen και Bennett (1997), οι σχεδιαστικές ικανότητες των ενηλίκων έχουν εντελώς αγνοηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, παρά το γεγονός ότι οι αντίστοιχες ικανότητες των παιδιών έχουν μελετηθεί εκτενώς. Επομένως, προκειμένου να είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε τη διαγνωστική εγκυρότητα των σχεδίων που δημιουργούν οι ενήλικες, θα πρέπει πρώτα να διερευνηθούν οι παράγοντες που διαμεσολαβούν και επηρεάζουν τη σχεδιαστική επίδοση των ενηλίκων.

Παρ' όλα αυτά θεωρούμε ότι τα αποτελέσματά μας είναι ενθαρρυντικά και δείχνουν ότι τα σχέδια της σχολικής τάξης που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκαλύψουν σε κάποιο βαθμό τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Προκειμένου όμως να μπορέσουμε να υποστηρίξουμε τη διαγνωστική χρήση της σχεδίασης του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη του χρειάζεται περαιτέρω έρευνα που θα μελετήσει διεξοδικότερα τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού με τη βοήθεια πολλών και διαφορετικών μετρήσεων. Εξάλλου, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η σχεδίαση δεν μπορεί να αποτελέσει από μόνη της ένα επαρκές μέσο αξιολόγησης και για το λόγο αυτό συνιστούν να συνοδεύεται από συμπληρωματικές μετρήσεις (βλ. Thomas & Jolley, 1998). Μόνον έτσι θα μπορέσουμε να καταλήξουμε σε πιο αξιόπιστα συμπεράσματα σχετικά με τη διαγνωστική εγκυρότητα του σχεδίου της σχολικής τάξης που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, αν λάβει κανείς υπόψη πως οι παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη βασίζονται σε απόψεις και πεποιθήσεις σχετικά με τα συστατικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας και τα χαρακτηριστικά του "καλού εκπαιδευτικού", οι οποίες διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και πριν την απόκτηση εκπαι-

δευτικής εμπειρίας (Murphy et al., 2004), είναι φανερό πως το σχέδιο μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο στο βαθμό που μπορεί να αποκαλύψει δυσλειτουργικές αλλά και αποτελεσματικές πρακτικές που συνδέονται με τη διαχείριση του σχολικού χώρου και τη διαμόρφωση των σχέσεων και της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών, που δύσκολα μπορούν να περιγραφούν με άλλο τρόπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aronsson, K., & Anderson, S. (1996). Social scaling in children's drawings of classroom life: A cultural analysis of social scaling in Africa and Sweden. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 301-314.
- Beishuizen, J. J., Hof, E., van Putten, C. M., Bouwmmeester, S., & Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.
- Bhattacharya, B. (2004). What is 'good teaching' in engineering education in India? A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 329-341.
- Bombi, A. S., & Pinto, G. (1994). Making a dyad: Cohesion and distancing in children's pictorial representation of friendship. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 563-575.
- Bonoti, F., Misailidi, P., & Gregoriou, F. (2003). Graphic indicators of pedagogic style in Greek children's drawings. *Perceptual & Motor Skills*, 97, 195-205.
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή*. Αθήνα: Ατραπός.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). The effect of affective characterisations on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 565-584.
- Γεωμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, D. J., & Bennett, S. (1997). Why can't most people draw what they see? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 23, 609-621.
- Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. *Educational Leadership*, 60, 18-22.
- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. London: Cambridge University Press.
- Craddick, R. A. (1961). Size of Santa Claus drawings as a function of the time before and after Christmas. *Journal of Psychological Studies*, 12, 121-125.
- Fox, T. J., & Thomas, G. V. (1990). Children's drawings of an anxiety-eliciting topic: Effects on the size of the drawing. *British Journal of Clinical Psychology*, 29, 71-81.
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children*. London: Academic.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Henderson, J. A., & Thomas, G. V. (1990). Looking ahead: Planning for the inclusion of detail affects relative sizes of head and trunk in children's human figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 383-391.
- Jolley, R. P., & Prtoric, A. V. (2001). Croatian children's experience of war is not reflected in the size and placement of emotive topics in their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 40, 107-110.

- Kane, P. R., & Temple, E. (1997). Who is a good teacher? Who is a good school head? *Independent School*, 56, 50-57.
- Koppitz, E. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. London: Grune and Stratton.
- Lowenfeld, V. (1939). *The nature of creative activity*. New York: Mac Millan.
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawings of the human figure*. Springfield, IL: Thomas.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers and inservice teachers. *Journal of Experimental Education*, 72, 69-92.
- Sanders, S. A. (2002). What do schools think makes a good mathematics teacher? *Educational Studies*, 28, 181-191.
- Συγκολλίτου, Ε., & Κυρίδης, Α. (1999). Σχολικός χώρος: Η χρήση του ως μέσου διαμόρφωσης εξουσιαστικών σχέσεων και επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 48-49, 81-96.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο: Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Thomas, G. V., Chaigne, E., & Fox, T. J. (1989). Children's drawings of topics differing in significance: Effects on size of drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 321-331.
- Thomas, G. V., & Gray, R. (1992). Children's drawings of topics differing in emotional significance-effects on placement relative to a self-drawing: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1097-1104.
- Thomas, G. V., & Jolley, R. P. (1998). Drawing conclusions: A re-examination of empirical and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 37, 127-139.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου* (Φ. Μπονώτη, Μετάφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Thomas, G. V., & 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.
- Tuckmann, B. (1995). Assessing effective teaching. *Journal of Education*, 70, 127-138.

TEACHERS DRAW THEMSELVES WITHIN
THEIR CLASSROOM:
WHAT IS REVEALED ABOUT THEIR PEDAGOGIC
PRACTICE

Fotini Bonoti and Eleni Andreou

University of Thessaly, Volos, Greece

Abstract: The aim of the present study was to investigate whether specific graphic indicators are observed in teachers' drawings of classroom and, consequently, if these can be used to reveal their pedagogic practices. The sample consisted of 159 teachers (50 male and 109 female). Of them 97 (41 male and 56 female) were primary school and 62 (9 male and 53 female) were preschool teachers. They were asked to draw pictures of themselves and their students in their classroom. Drawings were scored using as criteria four graphic indicators (student/teacher ratio, detailing, centrality, and teacher-students spatial distance) which have been used in previous studies and have shown that children's drawings of classroom can reflect the different pedagogic practices followed by teachers. Moreover, teachers were given a questionnaire in order to investigate their pedagogic strategies. Factor analysis of the questionnaire revealed two factors, the first related to teacher-centered behaviors and the second to student-centered ones. Results revealed significant differences in the way preschool and primary school teachers represent themselves and their students. However, the proposed graphic indicators can reveal teachers' pedagogic practices only to a limited extent.

Key words: Drawing, Pedagogic practices, Teachers.

Address: Fotini Bonoti, Department of Preschool Education, University of Thessaly, 382 21 Volos, Greece. Phone: +30-24210-74735, E-mail: fbonoti@uth.gr