

**ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**«Η ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ**  
**ΝΗΠΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ»**



**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΩΝ:**

**ΑΡΒΑΝΙΤΟΠΟΥΛΟΥ ΛΕΥΚΟΘΕΑ**

**ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΟΥ ΜΑΡΙΑ**

**ΓΡΗΓΟΡΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:**

**Κα ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ**

**ΠΑΤΡΑ - 2006**

Όταν ήμουν παιδί,  
ζωγράφιζα όπως ο Ντύρερ  
χρειάστηκαν πενήντα χρόνια  
για να μάθω να ζωγραφίζω  
όπως ένα παιδί.

Πάμπλο Πικάσο

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ	ΣΕΛ. 7-8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	ΣΕΛ. 10
ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ	ΣΕΛ. 11
ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	ΣΕΛ. 12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	ΣΕΛ. 14-20
1.1.ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ ΚΑΙ Η ΤΕΧΝΗ ΠΕΡΑΣΜΕΝΩΝ ΧΡΟΝΩΝ	ΣΕΛ. 20-26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.: ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΝΗΠΙΟ	
2.1. ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ	ΣΕΛ. 27-29
2.2. ΠΕΡΙΟΔΟΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΝΟΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΠΙΑΓΕΤ	ΣΕΛ. 29-30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΝΗΠΙΟ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ	
3.1. ΔΥΟΜΙΣΙ ΩΣ ΠΕΝΤΕ ΕΤΩΝ	ΣΕΛ. 31-32
3.2. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΩΝ ΣΤΑΔΙΩΝ	ΣΕΛ. 33-34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV: ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΧΡΩΜΑ	
4.1. ΤΟ ΧΡΩΜΑ	ΣΕΛ.35-37
4.2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΧΡΩΜΑΤΩΝ	ΣΕΛ.38
4.3. ΓΝΩΡΙΜΙΕΣ ΜΕ ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ	ΣΕΛ.38-40
4.4. ΠΩΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΘΑ ΓΝΩΡΙΣΟΥΝ ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ	ΣΕΛ.40-42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ	
5.1. ΓΙΑΤΙ ΣΧΕΔΙΑΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	ΣΕΛ.42-47
5.2. Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ	ΣΕΛ.47-50
5.3 Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ	ΣΕΛ.50-53
5.3.1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ	ΣΕΛ.53
5.3.2. Η ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ	ΣΕΛ. 54

5.4.Η ΓΡΑΜΜΗ	ΣΕΛ.54-55
5.4.1. ΤΟ ΣΗΜΕΙΟ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΛΑ	ΣΕΛ.55-58
5.4.2. Η ΠΙΕΣΗ	ΣΕΛ.58-60
5.4.3. Η ΜΟΡΦΗ	ΣΕΛ.61-68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI : ΕΝΟΤΗΤΑ: Η ΦΥΣΗ	
6.1. ΤΟ ΣΠΙΤΙ	ΣΕΛ.69-79
6.1.1. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΠΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ: ΤΟ ΣΠΙΤΙ	ΣΕΛ.79-82
6.1.2. ΤΟ ΣΠΙΤΙ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ	ΣΕΛ.82-105
6.2. ΤΑ ΖΩΑ	ΣΕΛ.105-106
6.2.1. ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΣΕΛ.106-110
6.2.2. ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΚΛΕΙΣΤΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ	ΣΕΛ.110-111
6.2.3. ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΜΕ ΑΛΛΕΠΑΛΛΗΛΕΣ ΠΑΥΣΕΙΣ – ΞΕΚΙΝΗΜΑΤΑ	ΣΕΛ.111-116
6.3 ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΤΩΝ ΖΩΩΝ	ΣΕΛ.117-121
6.4 ΤΑ ΔΕΝΤΡΑ	ΣΕΛ.121-139
6.5 Ο ΗΛΙΟΣ	ΣΕΛ.139-141
6.6 Η ΔΙΑΔΟΧΗ ΤΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΣΕΛ.141-144
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII: ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ	
7.1. Η ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ	ΣΕΛ.145-153
7.1.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΚΟΡΥΦΟΥ	ΣΕΛ.154-155
7.1.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΤΟΜΗΣ (ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ)	ΣΕΛ.155-157
7.1.3. ΠΑΡΑΛΕΙΨΕΙΣ ΜΕΡΩΝ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ	ΣΕΛ.157-159
7.1.4. ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΑΚΙΑ	ΣΕΛ.160-164
7.2. ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ	ΣΕΛ.165-178
7.3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΦΙΓΟΥΡΑΣ	ΣΕΛ.179-185
7.4. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ	ΣΕΛ.185-201
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII: Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ	
8.1. ΟΙ ΜΟΥΝΤΖΟΥΡΕΣ	ΣΕΛ.202

8.2. ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΙΝΗΣΗ ΣΤΟ ΙΧΝΟΣ: Η ΜΟΥΝΤΖΟΥΡΑ	ΣΕΛ.203-204
8.2.1. ΣΤΑΔΙΑ ΜΟΥΝΤΖΟΥΡΩΜΑΤΟΣ	ΣΕΛ.204-209
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΧ: Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΙΧΝΩΝ	ΣΕΛ.210-213
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Χ : Η ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΣΕΛ.214
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙ: Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΣΕΛ.215-217
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	ΣΕΛ.218
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	ΣΕΛ.219
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	ΣΕΛ.220
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	ΣΕΛ.221-234

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε για την μελέτη του θέματος «Η ζωγραφική ως μέσο έκφρασης των παιδιών της νηπιακής ηλικίας είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Αφορμή για την επιλογή του θέματος αποτέλεσε το γεγονός ότι ασχοληθήκαμε στις εργαστηριακές πρακτικές μας με παιδιά της νηπιακής ηλικίας.

Η πτυχιακή μας εργασία αποτελείται από έντεκα κύρια κεφάλαια. Αναλυτικότερα :

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική και θεωρητική αναδρομή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη νηπιακή ηλικία και στις περιόδους ανάπτυξης της νόησης σύμφωνα με τον Piaget.

Στο τρίτο κεφάλαιο έχουμε την ταξινόμηση των εξελικτικών σταδίων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα χρώματα – επεξήγηση χρωμάτων.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στο σχέδιο το οποίο αποτελεί τρόπο έκφρασης των παιδιών.

Στο έκτο κεφάλαιο δίνονται οι ερμηνείες (σπίτι, ζώα, δέντρα, ήλιος).

Στο έβδομο κεφάλαιο δίνονται ερμηνείες ανθρώπου – οικογένειας.



Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις μουντζούρες των παιδιών.

Στο ένατο κεφάλαιο συναντάμε την ποιότητα των ιχνών.

Στο δέκατο κεφάλαιο την χρονική διάρκεια.

Και στο ενδέκατο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην επικοινωνία ερμηνευτή και παιδιού.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ζωγραφική έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς τρόπους έκφρασης που έχουν τα παιδιά και έχει επανειλημμένα συνδεθεί με την αποτύπωση της προσωπικότητας και των συναισθημάτων τους. Θεωρείται ότι οι ζωγραφιές των παιδιών αντανakλούν τον εσωτερικό τους κόσμο, απεικονίζουν ποικίλα συναισθήματα και στοιχεία που αφορούν την ψυχολογική κατάσταση και το διαπροσωπικό τους ύφος. Η ζωγραφική είναι μια φυσική οδός επικοινωνίας στην οποία τα παιδιά σπάνια αντιστέκονται και προσφέρει έναν τρόπο να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μ' ένα τρόπο που είναι λιγότερο εκφραστικός από ότι τα αυστηρά, λεκτικά μέσα. Για το παιδί που έχει βιώσει τραύμα ή απώλεια το βοηθά να εξωτερικεύσει συναισθήματα και γεγονότα τόσο επώδυνα να ειπωθούν και είναι ένα απ' τα μοναδικά μέσα να μεταφέρει την πολυπλοκότητα των οδυνηρών εμπειριών του, τις καταπιεσμένες αναμνήσεις του, τους ανθρώπινους φόβους του, τα άγχη ή τις ενοχές του. Οι ζωγραφιές φέρνουν στην επιφάνεια θέματα σχετικά με την θεραπεία έτσι ώστε επισπεύδουν την ικανότητα του επαγγελματία θεραπευτή να παρέμβει και να βοηθήσει το ταραγμένο παιδί. Μια ζωγραφιά μπορεί να μας δώσει πληροφορίες για τις αναπτυξιακές, συναισθηματικές και τις λειτουργίες κατανόησης, να ανασύρει εκφράσεις του κρυμμένου τραύματος και να μεταβιβάσει διαφορούμενα και αντιφατικά συναισθήματα και αντιλήψεις. Κατά προέκταση, μια ζωγραφιά «αξίζει όσο χίλιες λέξεις» και αντανakλά το παιδί που τη ζωγράφησε. Οι ζωγραφιές είναι χρήσιμες στην κατανόηση και αξιολόγηση της ανάπτυξης του παιδιού και οι παγκόσμιες σκηνές των παιδιών εικαστικών εκφράσεων είναι μια βάση για τη χρήση της ζωγραφικής ως παρέμβασης.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται αντιληπτό πως η ζωγραφική αποτελεί μέσο έκφρασης των παιδιών της νηπιακής ηλικίας.

## ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ ΤΙΤΛΟΥ

Ζωγραφική: ουσ., μία από τις καλές τέχνες, που έχει ως αντικείμενο την απεικόνιση μορφών, σχημάτων κτλ. σε επιφάνεια.

Ζωγραφική: Η τέχνη της απεικόνισης με χρώματα και γραμμές σε μια επιφάνεια.

Έκφραση: ουσ., ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται κάτι ή παράσταση νοημάτων ή ψυχικών τάσεων, διαθέσεων, με σημεία αισθητά, λέξεις, σχήματα, ήχους, μορφασμούς : έκφρασις σοβαρή και μεγαλοπρεπής (Κ. Καβάφης)/ (Φιλολ.) γραμματειακό είδος κατά το οποίο περιγράφονται καλλιτεχνικά ή αρχιτεκτονικά μνημεία, γεωγραφικά ή τοπογραφικά θέματα.

Παιδί: άνθρωπος μικρής ηλικίας (πριν από την εφηβεία)/ νεανίας, παλικάρι, τέκνο, άνθρωπος νέος και ακμαίος.

Νήπιο: ουσ., βρέφος, μωρό / παιδί προσχολικής ηλικίας.

Μέσο: καθετί που βοηθά αποτελεσματικά στην επιτυχία ενός σκοπού ή έργου.

## ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΟΡΟΙ :

Ιχνογράφημα : ουσ .γραμμική παράσταση αντικειμένων με μολύβι, χωρίς χρώματα.

Ιχνογράφημα: Μια βασική μορφή έκφρασης παιδιού που μας καταπλήσσει κι ως σύλληψη κι ως εκτέλεση με τον πλούτο, την λαμπρότητα και την πρωτοτυπία του. (Μπέλλας, 2000)

## ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Βασικό σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η συμβολή της ζωγραφικής στην ζωή του παιδιού, νηπιακής ηλικίας. Ειδικότερα μέσα από την μελέτη αυτή γίνεται αντιληπτή η έκφραση της προσωπικότητας και των συναισθημάτων των παιδιών. Επίσης γίνεται προσπάθεια να επιτευχθούν οι εξής στόχοι:

- α) επισήμανση εξελικτικών σταδίων των νηπίων.
- β) εμβάθυνση σημασίας των χρωμάτων – ερμηνεία
- γ) επεξήγηση της ψυχοσύνθεσης του νηπίου μέσα από την ζωγραφική - σχέδιο.
- δ) κατανόηση της επικοινωνίας του ερευνητή και του παιδιού.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΑ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Οι αρχικές μελέτες των παιδικών σχεδίων παραγματοποιήθηκαν από τον Cooke (1885). Στο άρθρο του περιγράφει τα στάδια της καλλιτεχνικής ανάπτυξης και συστήνει ιδιαίτερη προσοχή στα ευρήματά του σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών. Το 1887 ο Ricci δημιουργεί ίσως την πρώτη συλλογή από ζωγραφιές παιδιών από την Ιταλία και δημοσιεύει τις παρατηρήσεις του. Ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα των πρώτων ερευνητών ήταν ότι δημιούργησαν τη βάση για την ταξινόμηση των παιδικών σχεδίων σε εξελικτικά στάδια. Τρεις ερευνητές, ιδιαίτερα, συνέβαλαν σημαντικά στον προσδιορισμό τέτοιων αλληλουχιών στο παιδικό σχέδιο. Ο Kerschensteiner (1905) μελέτησε χιλιάδες σχέδια παιδιών σχολικής ηλικίας από τη Γερμανία και κατέληξε σε τρεις γενικές κατηγορίες, που ανταποκρίνονται στις εξής εξελικτικές φάσεις: σχηματικά σχέδια, σχέδια που αποδίδουν την οπτική εμφάνιση των αντικειμένων και σχέδια που στοχεύουν σε αναπαραστάσεις του τρισδιάστατου χώρου. Ο Rouma (1913) μελέτησε σχέδια παιδιών σχολικής ηλικίας για αρκετό χρονικό διάστημα και διέκρινε δέκα στάδια στην εξέλιξη των σχεδίων ανθρώπινης φιγούρας. Ωστόσο, η πιο σημαντική ίσως από τις πρώτες ταξινομήσεις είναι αυτή που προτάθηκε από τον Luquet (1913, 1927). Η ταξινόμηση αυτή σε πέντε στάδια ανάπτυξης υπήρξε σημαντική, διότι οδήγησε στη συγκρότηση μιας ενιαίας θεωρίας, αλλά και άσκησε επιρροή στη μετέπειτα θεωρία του Piaget. Ο Luquet θεώρησε ότι τα παιδικά σχέδια βασίζονται σε ένα εσωτερικό νοητικό μοντέλο (ο αντίστοιχος όρος του Piaget είναι νοερή εικόνα). Ο Luquet (και στη συνέχεια ο Piaget) θεώρησε επίσης ότι τα παιδικά σχέδια έχουν ουσιαστικά ρεαλιστική πρόθεση, ότι δηλαδή το παιδί στοχεύει στη δημιουργία μιας αναγνωρίσιμης και ρεαλιστικής αναπαράστασης κάποιου

αντικειμένου. Ο Luquet γνώριζε ότι ορισμένοι παράγοντες (όπως η γραφική δεξιότητα και ερμηνεία) θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη μετατροπή του εσωτερικού μοντέλου σε ολοκληρωμένο σχέδιο. Συνεπώς, η αλληλουχία της σχεδιαστικής ανάπτυξης που πρότεινε στη θεωρητική του προσέγγιση διακρίνει εξελικτικά στάδια στις οργανωτικές και γραφικές του δεξιότητες, καθώς και στις ρεαλιστικές προθέσεις του παιδιού.

Οι πρώτοι ερευνητές χρησιμοποιούν τις ζωγραφιές των παιδιών για να καθορίσουν το επίπεδο νοημοσύνης τους. Ο Burt το 1921 χρησιμοποιεί τη ζωγραφιά ενός ανθρώπου για να μετρήσει την παιδική νοημοσύνη, συμπεραίνει όμως ότι η ζωγραφιά δεν είναι καλό εργαλείο για τη μέτρηση της νοημοσύνης, σε σχέση με το τεστ μαθηματικών ανάγνωσης ή γραφικών δεξιοτήτων. Η Goodenough (1926) βασιζόμενη στην υπόθεση ότι το σχέδιασμα της ανθρώπινης φιγούρας προτιμάται από τα παιδιά αλλά και είναι απαλλαγμένο από πολιτισμικές καταβολές δημιουργεί το Τεστ «Draw A Man» (DAM – Ζωγράφισε έναν άνθρωπο). Μέσα από τις ζωγραφιές διαπιστώνει ότι το Τεστ αποκαλύπτει εκτός από την νοημοσύνη και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού. Ο Buck το 1948, η Machover το 1949 και άλλοι επιβεβαιώνουν τα ευρήματά της. Στη δεκαετία του 1940 αποκτά πλέον ισχύ η άποψη ότι οι ζωγραφιές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προσδιορίσουν πτυχές των συναισθημάτων και της προσωπικότητας και τα σχέδια μελετήθηκαν ως οπτικές αναπαραστάσεις των εσωτερικών ψυχολογικών καταστάσεων. Αυτή την εποχή πρωτοεμφανίστηκε ο όρος «προβολικό σχέδιο» και αναπτύχθηκαν τεχνικές που δεν αφορούσαν μόνο σχέδια αλλά και δοκιμασίες συμπλήρωσης προτάσεων, τεστ αντίληψης εικόνων όπως το Rorschach το Thematic Apperception Test (TAT – Τεστ Θεματικής Αντίληψης) καθώς και δοκιμασίες λεκτικών συνειρμών. Θεωρήθηκε ότι η ζωγραφική προσφέρει μια εναλλακτική μορφή αυτοέκφρασης η οποία είναι σε θέση να αποκαλύψει στοιχεία τα οποία δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά. Ως εκ τούτου πολλά ψυχολογικά και ψυχιατρικά έντυπα άρχισαν να δημοσιεύουν διάφορες προβολικές δοκιμασίες



για την αξιολόγηση της προσωπικότητας. Ένα από τα πιο γνωστά Τεστ που δημιουργήθηκαν είναι το «House – Tree – Person» (HTP – Σπίτι – Δέντρο – άνθρωπος) για το οποίο ο Buck επιβεβαίωσε ότι προκαλούσε συνειδητούς και ασυνειδητούς συνειρμούς. Για παράδειγμα το σχέδιο του σπιτιού έδινε πληροφορίες για θέματα της οικογένειας και των μελών της, ενώ το σχέδιο του δέντρου αντικατόπτριζε την ψυχολογική ανάπτυξη και τα συναισθήματα του παιδιού για το περιβάλλον του. Το προβολικό Τεστ « Draw A Man» της Machover (1949) και η δουλειά της σχετικά με την προσωπική προβολή στα σχέδια των ανθρώπινων μορφών άσκησαν σημαντική επίδραση στο σύνολο σχεδόν της έρευνας που αφορούσε τις κλινικές εφαρμογές των σχεδίων της ανθρώπινης μορφής. Οι εννοιολογικές της κατασκευές, που είναι βαθιά ριζωμένες στην ψυχαναλυτική σκέψη, στηρίζονται στην ακόλουθη πεποίθηση: «Η ανθρώπινη μορφή που σχεδιάζει ένα άτομο ακολουθώντας την οδηγία ζωγράφισε έναν άνθρωπο συνδέεται απόλυτα με τις δικές του προσωπικές παρορμήσεις, ανησυχίες συγκρούσεις και αντισταθμιστικά χαρακτηριστικά. Κατά μία έννοια η σχεδιασμένη μορφή είναι το πρόσωπο, το δε χαρτί αντιστοιχεί στο περιβάλλον». Η Machover θεωρούσε ότι τα σχέδια της ανθρώπινης μορφής αντιπροσωπεύουν τις συγκρούσεις, τις νευρώσεις και την παθολογία του δημιουργού της. Απέδιδε επίσης συγκεκριμένα συμβολικά νοήματα σε μέλη της ανθρώπινης μορφής και σε άλλες λεπτομέρειες των σχεδίων όπως τα κουμπιά, οι τσέπες και οι πίπες. Η Korppitz (1968) συμφωνεί με τις ιδέες της Machover σε ότι αφορά την αντίληψη του εαυτού. Όπως παρατηρεί, η ανθρώπινη μορφή που ζωγραφίζει ένα παιδί, άσχετα ποιο άτομο υποτίθεται ότι παριστάνει, αποτελεί απεικόνιση της εσωτερικής του εικόνας: «Το άτομο που το παιδί γνωρίζει καλύτερα είναι ο εαυτός του. Γι αυτό και η εικόνα ενός προσώπου είναι το πορτρέτο του εσωτερικού εαυτού ή της συμπεριφοράς του». Σε αντίθεση όμως με τη Machover, η Korppitz δε βασίστηκε στην παραδοσιακή ψυχαναλυτική θεωρία αλλά στη θεωρία του Sullivan για τις διαπροσωπικές σχέσεις, η οποία δίνει έμφαση στην ψυχολογία

του εγώ και τις συνειδητές διεργασίες. Οι Alschuler και Hattwick (1974) επισήμαναν το σύνδεσμο μεταξύ της προσωπικότητας και του τρόπου με τον οποίο ζωγραφίζουν τα μικρά παιδιά. Εξέτασαν τις εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα πινέλα, τις μπογιές και το χαρτί πάνω σε καβαλέτο και τις συνέδεσαν με τον έλεγχο των παρορμήσεων, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την έκφραση των ανησυχιών και των συναισθημάτων τους. Η Dileo (1970,193,1983) συμφωνούσε επίσης με την άποψη ότι τα σχέδια των παιδιών συμβάλλουν στη διάγνωση των ψυχολογικών προβλημάτων. Τα συμπεράσματά της θεωρούνται αξιοσημείωτα, με την έννοια ότι επιχείρησαν να συνδέσουν τα σχέδια των παιδιών με θεωρίες σχετικές με την τέχνη, την ανθρώπινη ανάπτυξη και την προσωπικότητα.

Η εισαγωγή της εικαστικής θεραπείας ως επαγγέλματος στις ΗΠΑ αποδίδεται στην Margaret Naumburg κατά τη δεκαετία του 1940, παρότι υπήρξαν και άλλοι οι οποίοι διερεύνησαν παρόμοιες ιδέες την ίδια περίοδο. Η συμβολή της Naumburg στην κατανόηση της τέχνης των παιδιών είναι σημαντική. Το ενδιαφέρον της για την ψυχανάλυση και η εμπειρία της από τη διδασκαλία της ζωγραφικής σε παιδιά οδήγησαν την Naumburg να δει τα εικαστικά ως μια μορφή συμβολικής γλώσσας και τη βοήθησαν να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η αυθόρμητη εικαστική έκφραση είναι χρήσιμη στην ψυχοθεραπευτική αγωγή (Naumburg 1966). Οι απόψεις της Naumburg ήταν σύμφωνες με το πνεύμα της εποχής της: η ερευνήτρια θεωρούσε ότι η εικαστική έκφραση είναι ένας τρόπος αποκάλυψης ασυνείδητων φαντασιώσεων.

Βάσει του ίδιου σκεπτικού πίστευε επίσης ότι οι φαντασιώσεις τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων εκφράζουν τις εσωτερικές τους συγκρούσεις σε εικαστική μορφή. Και η Cane (1951) καθηγήτρια εικαστικών και αδελφή της Naumburg, είχε συνειδητοποιήσει τη σύνδεση ανάμεσα στα συναισθήματα και στη δημιουργική πράξη της κατασκευής ενός εικαστικού έργου. Η δουλειά της με τα παιδιά δεν εξέφραζε μόνο την ιδέα ότι η εικαστική έκφραση συνιστά αποδέσμευση ασυνείδητου υλικού, αλλά και ότι υπάρχουν συγκεκριμένες

μέθοδοι που συνδυάζουν τα εικαστικά με άλλες μορφές τέχνης και οδηγούν σ' αυτήν την αποδέσμευση. Μερικά χρόνια μετά, μια καλλιτέχνης, εκπαιδευτρια και πρωτοπόρος της εικαστικής θεραπείας, η Edith Kramer, επισήμανε ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που συνδέεται με την εικαστική δημιουργία των παιδιών. Σύμφωνα με την Kramer (1993), οι δυνατότητες της εικαστικής θεραπείας υπάρχουν ήδη στις ψυχολογικές διεργασίες που ενεργοποιούνται κατά τη δημιουργική δραστηριότητα. Υπέδειξε έτσι τη δημιουργικότητα, και όχι μόνο την επικοινωνία με την εικαστική συμβολική γλώσσα, ως το στοιχείο κλειδί στη χρήση της εικαστικής διεργασίας με παιδιά που ακολουθούσαν θεραπεία. Στη Μεγάλη Βρετανία ο παιδίατρος Donald Winnicott (1971), διερεύνησε την υπόθεση ότι η τέχνη μπορεί να χρησιμεύσει ως τρόπος επικοινωνίας μεταξύ θεραπευτή και παιδιού. Ανέπτυξε μια τεχνική την οποία ονόμασε «το παιχνίδι του ορνιθοσκαλίσματος». Σύμφωνα με το παιχνίδι αυτό, παιδί και θεραπευτής δημιουργούν ορνιθοσκαλίσματα ζωγραφίζοντας μαζί. Ο ίδιος ο Winnicott ζωγράφιζε μια καθαρή γραμμή στο χαρτί, την οποία εν συνεχεία το παιδί μεγάλωνε και μεταμόρφωνε σε κάτι άλλο. Αμέσως μετά το παιδί ζωγράφιζε μια νέα γραμμή, στην οποία ο θεραπευτής πρόσθετε στοιχεία, για να δημιουργήσει μια εικόνα. Είναι, πάντως, γενικά αποδεκτό από παιγνιοθεραπευτές, ψυχολόγους και συμβούλους ότι οι ζωγραφιές των παιδιών αποτελούν ένα τρόπο μη λεκτικής επικοινωνίας.

Οι ζωγραφιές και οι εικαστικές δραστηριότητες των παιδιών έχουν εξεταστεί και με διεπιστημονικές προσεγγίσεις με στόχο την κατανόησή τους. Η Rubini (1984) εικαστική θεραπεύτρια και ψυχολόγος, συνδύασε την εικαστική θεραπεία, το δημιουργικό παιχνίδι, την εικαστική εκπαίδευση και ψυχοθεραπεία στη δουλειά της με τα παιδιά. Η εργασία της τόσο με φυσιολογικά παιδιά, όσο και με συναισθηματικά διαταραγμένα, μειονεκτούντα παιδιά και παιδιά με ειδικές ανάγκες συνέτεινε στην περαιτέρω κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μικροί θεραπευόμενοι χρησιμοποιούν τα εικαστικά για διάφορους σκοπούς: για να μάθουν καλά ένα θέμα, για να εκφραστούν, για να ορίσουν τον εαυτό

τους καθώς και για να αντιμετωπίσουν το άγχος, τα συναισθηματικά προβλήματα και τα ψυχικά τραύματα. Κάποιοι άλλοι ειδικοί εξέτασαν την εικαστική έκφραση των παιδιών από διαφορετικές οπτικές γωνίες και ενδιαφέροντα προβαίνοντας σε μια σύνθεση θεωριών εικαστικής ανάπτυξης, εκπαίδευσης, εικαστικής θεραπείας και ψυχοθεραπείας, όπου περιλαμβάνονται επίσης: αναπτυξιακές απόψεις αναφορικά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες (Anderson, 1992, Henley, 1992), θέσεις για τις συνέπειες των τραυματικών εμπειριών, ειδικά από βία και κακομεταχείριση (Cohen & Phelps, 1985, Malchiodi, 1990, 1997), γιουγκιανές προσεγγίσεις και συμβολική επικοινωνία (Allan, 1988), καθήλωση σε συγκεκριμένα στάδια καλλιτεχνικής ανάπτυξης (Levick, 1983,1986).

Οι μελέτες της μορφής και του περιεχομένου των εικαστικών έργων των μικρών παιδιών που βασίστηκαν σε βιολογικές, ανθρωπολογικές και αναπτυξιακές θεωρίες, έχουν συμβάλει ιδιαίτερα στην κατανόηση των παιδικών σχεδίων, και μάλιστα όχι μόνο από ψυχολογική άποψη. Από αναπτυξιακής άποψης, ο Victor Lowenfeld, ένας από τους ευρύτερα δημοφιλείς εικαστικούς θεραπευτές και συγγραφείς του 20<sup>ου</sup> αιώνα, υποστήριξε ότι η νοητική εξέλιξη των παιδιών είναι στενά συνδεδεμένη με τη δημιουργική τους ανάπτυξη. Ο ίδιος επίσης καθόρισε μια πολύ γνωστή σειρά προβλέψιμων σταδίων καλλιτεχνικής ανάπτυξης παίρνοντας τη σκυτάλη από τους Cooke (1885), Burt (1921) και άλλους.

Συνδυάζοντας το πεδίο της ανάπτυξης των παιδιών και τον τομέα της ανθρωπολογίας, η Kellogg (1969), παρατήρησε την εμφάνιση συγκεκριμένων σχημάτων που είναι κοινά σε όλους τους ανθρώπους: πρόκειται για οικουμενικές εικόνες που αποτυπώνουν τα παιδιά μέσα από παρόμοιες τυπικές δράσεις. Η μελέτη 200.000 παιδικών σχεδίων αποκάλυψε τις κοινές μορφές, τα σχήματα και τις διατάξεις που παρουσιάζονται στα εικαστικά έργα των μικρών παιδιών. Η εμπειριστατωμένη μελέτη της Kellogg παρακολούθησε την ανάπτυξη της δημιουργίας εικόνων από τις πρώτες προσπάθειες των παιδιών να

κάνουν σημάδια επάνω στο χαρτί μέχρι τη στιγμή που αρχίζουν να ζωγραφίζουν αντιπροσωπευτικά αντικείμενα όπως ανθρώπους, ζώα, δέντρα και σπίτια. Άλλοι θεωρητικοί εισήγαγαν την ιδέα ότι υπάρχει κάποιος βιολογικός λόγος για την εικαστική δημιουργία και ότι ως ένα βαθμό αυτή η σχέση επηρεάζει τις σχεδιαστικές δραστηριότητες των παιδιών (Morris, 1962, Dissanayake, 1989).

### **1.1. Το παιδικό ιχνογράφημα και η τέχνη περασμένων εποχών**

Αποτελεί πραγματική πρόκληση το γεγονός ότι θα μπορούσε να αναζητήσει κανείς αναλογίες και ομοιότητες ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο συνηθίζει να ιχνογραφεί το παιδί και στην τέχνη των πρωτογόνων. Όπως αναφέρει σχετικά η F. de Meredieu, παλιότερα ο παραλληλισμός αυτός γινόταν, κανονικά, μέσα σε κάθε βιβλίο που αναφερόταν στο παιδικό σχέδιο (1974, 139). Έτσι η ενασχόληση αυτή των ερευνητών είχε ως αποτέλεσμα να προσδιοριστούν βαθμιαία ορισμένοι τρόποι έκφρασης και ορισμένα σημεία τα οποία πράγματι είναι κοινά και παράλληλα ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές αισθητικής έκφρασης.

Ο πρώτος ο οποίος επιχείρησε συστηματικά τον παραλληλισμό αυτό ήταν ο J. Kretzschman στα 1910. Δύο χρόνια μετά, ο Luquet, σε ένα άρθρο του που δημοσιεύθηκε στο *Annales de Psychologie*, έβρισκε αναλογίες ανάμεσα στον ανθρωπάκο – γυρίνο των πρώτων ιχνογραφήματων του παιδιού και στα λιθόγλυπτα των εκκλησιών του 5<sup>ου</sup> μ.Χ. αιώνα της Βουργουνδίας, όπως και στα λιθόγλυπτα των νησιών Μπαχάμες. Τα δυο αυτά δημοσιεύματα βασικών ερευνητών του παιδικού ιχνογραφήματος της εποχής εκείνης αρκούσαν για να γίνει γνωστή και να γενικευθεί στη συνέχεια η τάση αυτή, να ανατρέχουν δηλαδή οι ερευνητές σε συγκρίσεις του παιδικού ιχνογραφήματος με μορφές εικαστικής έκφρασης του παρελθόντος. Άλλωστε, ο Luquet θα επανέλθει συστηματικότερα στο ίδιο θέμα με το βιβλίο του *Η Πρωτόγονη Τέχνη*.

Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι στα αρχικά αυτά στάδια η έρευνα προς την κατεύθυνση αυτή ευνοήθηκε από (αλλά και στηρίχτηκε σε ) ορισμένες γενικότερες αντιλήψεις που επικρατούσαν στις αρχές του αιώνα μας, και ειδικότερα στις εξελικτικές θεωρίες των Darwin και Spencer. Οι θεωρίες αυτές είχαν φέρει στην πρώτη γραμμή παρόμοιους παραλληλισμούς και μέσα σε άλλους τομείς της ψυχολογίας του παιδιού. Αρκετοί θεωρητικοί είχαν την πεποίθηση (ορισμένοι ως αρκετά πρόσφατα, όπως, για παράδειγμα, ο P. Francastel (1965, 132) ότι βασικά η οντογένεση (δηλαδή η εξέλιξη του ατόμου) αποτελεί σύντομη ανακεφαλαίωση της φυλογένεσης (επανάληψη της εξέλιξης του είδους ) και ότι, επομένως, με το ιχνογράφημα το παιδί περνάει αναγκαστικά από στάδια που είναι αντίστοιχα με αυτά από τα οποία πέρασαν και οι πρωτόγονοι, οι άνθρωποι των σπηλαίων και άλλων προϊστορικών πολιτισμικών φάσεων.

Η σχετική έρευνα διακλαδίστηκε επίσης και προς μια άλλη κατεύθυνση: την αναζήτηση των ομοιοτήτων που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στο παιδικό σχέδιο, στα σχέδια των πρωτογόνων και στα ζωγραφικά έργα ψυχολογικά ασθενών ατόμων. Την κατεύθυνση αυτή πρώτος χάραξε ο C. Lobroso, δημοσιεύοντας στα 1867 το βιβλίο του Μεγαλοφυΐα και Τρέλα, που από τότε έγινε ιδιαίτερα γνωστό.

Πριν αρχίσουμε όμως να αναζητούμε οποιονδήποτε σχετικό παραλληλισμό, είμαστε υποχρεωμένοι να καθορίσουμε τους όρους της σύγκρισης: από τη μια, σε ποια πρωτόγονη τέχνη αναφερόμαστε και, από την άλλη, σε ποια ιχνογραφική περίοδο του παιδιού.

Ποια θα ονομάσουμε τέχνη των πρωτογόνων;

Είναι ήδη γνωστό σήμερα ότι οι πρωτόγονοι είχαν καταλήξει σε έναν ορισμένο τρόπο καλλιτεχνικής έκφρασης και αναπαράστασης σε αρκετούς τομείς της ζωής τους (A. Hauser 1969, A, 29,45). Εδώ όμως δεν μπορούμε να αναφερθούμε στο σύνολο της τέχνης τους, αλλά μόνο στην εικαστική τους τέχνη (art figuratif), κυρίως στις γνωστές βραχογραφίες των σπηλαίων, όπως

και σε άλλες απόπειρες ζωγραφικής ή εγγράρακτης απεικόνισης μορφών. Γιατί σε μια τέτοια περίπτωση θα έπρεπε να περάσει κανείς υποχρεωτικά και από τη λεγόμενη «γεωμετρική τέχνη». Το παιδί όμως, όπως πρώτος παρατήρησε και πάλι ο Luquet, δεν εκδηλώνει αυθόρμητα κανένα ενδιαφέρον για τη γεωμετρική τέχνη.

Λέγοντας όμως «πρωτόγονη τέχνη», δεν θα πρέπει να φανταστεί κανείς αποκλειστικά και μόνο ένα απώτατο και σκοτεινό παρελθόν: πρωτόγονη τέχνη υπάρχει σε κάθε τόπο και χρόνο. Είναι η τέχνη της οποίας τα βασικά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν πράγματι να την κάνουν να μοιάζει με το παιδικό ιχνογράφημα. Ο K. Buhler έβρισκε παραλληλισμούς ανάμεσα στα ιχνογραφήματα των παιδιών και στα ιχνογραφήματα των σημερινών Νοτιοαμερικανών του Αμαζονίου. Ορισμένοι άλλοι επίσης, όπως, για παράδειγμα, η Ferraris (1977, 165-167), επεκτείνουν τον παραλληλισμό και προς τη γνήσια λαϊκή τέχνη, όπως ταυτόχρονα και προς την τέχνη που είναι θεληματικά απλοϊκή (art naïf). Εδώ θα γίνουν ορισμένες προεκτάσεις και προς τη βυζαντινή τέχνη.

Η σύγκριση όλων αυτών των μορφών τέχνης πρέπει να γίνει κυρίως με τα σχέδια των παιδιών που περνούν από την τυπικότερη περίοδο της ιχνογραφικής τους δραστηριότητας, όταν δηλαδή ο ιδιόρρυθμος τρόπος με τον οποίο κανονικά ζωγραφίζουν βρίσκεται στο απόγειό του. Οι παρεκβάσεις όμως θα είναι αναπόφευκτες και προς την πλευρά της αφετηρίας και προς την πλευρά της συνέχειας.

Είναι γεγονός ότι, εξελικτικά, η ιχνογραφική δραστηριότητα του παιδιού προηγείται από τη δραστηριότητα της γραφής: το παιδί, προτού να μάθει να γράφει, έχει χρησιμοποιήσει κιόλας το μολύβι για να ζωγραφίσει. Έχουμε λοιπόν εδώ έναν πρώτο και σημαντικό παραλληλισμό με τη γενικότερη εξέλιξη του ανθρώπου. Όπως είναι γνωστό, στην προϊστορία μας η ζωγραφική των σπηλαίων εμφανίστηκε πριν ο άνθρωπος ανακαλύψει τη γραφή. Ο άνθρωπος πρώτα κατόρθωσε να δώσει μορφή στις παραστάσεις του και να τις

παγιώσει με χρώματα και γραμμές, και ύστερα από αιώνες έφτασε στο σημείο να εκφράσει με τη γραφή των εμπειρία του και τις συγκινησιακές του μεταπτώσεις. Φαίνεται άλλωστε – και αυτό το παρατήρησαν σχετικά οι Wallon και Lurcat (1978, 91) – ότι, πριν από τις ζωγραφιές των σπηλαίων, ο άνθρωπος θα πρέπει να έκανε άλλα ζωγραφίσματα, ίσως πιο ασύστατα, πιο άμορφα, που θα μπορούσαν να συγκριθούν με τα πρώτα ορνιθοσκαλίσματα του παιδιού. Γιατί οι τοιχογραφίες που βρίσκονται σήμερα μέσα στα σπήλαια δείχνουν σαν να είναι έργο ανθρώπων που ήξεραν ήδη να χρησιμοποιούν τρόπους ζωγραφικής, τους οποίους θα έπρεπε να είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν και να δουλέψουν επί πολύ καιρό πριν.

Οι ομοιότητες και οι αναλογίες όμως για τις οποίες πρέπει κυρίως να γίνει λόγος στη συνέχεια είναι συγκεκριμένες, είναι διάφορες και αναφέρονται σε πολλά σημεία. Πρώτο και βασικό στοιχείο είναι ότι, με το σχέδιο, παιδί και πρωτόγονοι θέλουν να διηγηθούν ή να περιγράψουν, και αυτό σε βάρος της πλαστικής και αισθητικής έκφρασης. Επίσης, στα ιχνογραφήματα του παιδιού και στις ζωγραφιές των πρωτογόνων, τα επιλεγόμενα θέματα για αναπαράσταση είναι συγκεκριμένα, έχουν αντληθεί από την άμεση ζωή, προβάλλοντας όμως καθαυτά μέσα σε μια γενικότερη έλλειψη περιβάλλοντος. Και στις δύο περιπτώσεις θέματα συνηθισμένα είναι οι ζωντανές μορφές, οι άνθρωποι και τα ζώα - τα ζώα μάλιστα ζωγραφίζονται από τα πλάγια και στις δύο περιπτώσεις. Κι εδώ κι εκεί μοιάζουν εκπληκτικά οι φιγούρες των ανθρώπων. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για απόδοση του περιγράμματος των αντικειμένων σε ότι έχουν πιο γενικό και σχηματικό, που θα μας βοηθούσε να αναπλάσουμε το αντίστοιχο αντικείμενο (το πρότυπο) έτσι όπως είναι στην πραγματικότητα.

Έχουν παρατηρηθεί επίσης κάποιες άλλες ομοιότητες στο θέμα των παραλείψεων ορισμένων μερών του σώματος, όπως κυρίως των βραχιόνων και των ποδιών των ανθρώπων, ή στην αποκόλληση και μετακίνηση τμημάτων ενός και του ίδιου αντικειμένου (π.χ. ένα μάτι έξω από το προφίλ). «Πρέπει ωστόσο να κάνουμε μια εξαίρεση για τα σεξουαλικά χαρακτηριστικά, τα οποία πολύ



συχνά αποδίδονται από τον πρωτόγονο και τα οποία δεν εμφανίζονται παρά σπάνια κατά τρόπο έκδηλο στο παιδί του πολιτισμού μας, το παιδί, το οποίο καταφεύγει σε σύμβολα προκειμένου να εκφράσει τις ενασχολήσεις και τα απεικασμάτα μιας κοινωνίας που αποκρούει τη σεξουαλικότητα» (F. De Meredieu, ό.π., 142).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι το παιδί, όπως το ίδιο κάνει άλλωστε και ο πρωτόγονος, αγαπάει τα χρώματα καθαυτά, τα χρησιμοποιεί και να συνδυάζει με τρόπο μάλλον αυθαίρετο και χωρίς να νοιάζεται αν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Αν αυτές είναι οι γενικότερες αναλογίες που παρατηρούνται στην τέχνη των ανθρώπων της παλαιολιθικής εποχής, θα έλεγε κανείς ότι είναι πιο ουσιαστικές αυτές που παρατηρούνται στην τέχνη των ανθρώπων της νεολιθικής, στην οποία, όπως γενικότερα ξέρουμε, επικρατεί η αφαίρεση, η λογική σκέψη, ο φορμαλισμός και η γεωμετρική διακόσμηση.

Το κυριότερο που φαίνεται να επικρατεί και στις δύο αυτές περιπτώσεις είναι η αμεσότητα του αισθήματος, ο αυθορμητισμός και η ειλικρίνεια. Παιδί και πρωτόγονος επιζητούν να προκαλέσουν αισθητικό αποτέλεσμα με βάση τη διακόσμηση, αντιμετωπίζουν τα αντικείμενα μέσα από τις συγκινησιακές αντιδράσεις τους, αποκαθιστούν διαισθητικές σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα που ζωγραφίζουν και έχουν γι' αυτά μια καθολική και συνθετική αντίληψη.

Είναι κοινό το γεγονός ότι παιδί και πρωτόγονος συνδυάζουν σε μια και μοναδική έννοια τη χρονική και τοπική διάσταση: έννοιες δηλαδή που είναι ταυτόχρονες παρουσιάζονται κοντά και στο χώρο. Κοινή επίσης είναι η «διαφάνεια των μορφών|»: και στις δύο περιπτώσεις φαίνονται μερικά εσωτερικά όργανα του ανθρώπου ή των ζώων (Adam 1940, 38). Παρατηρείται ακόμη ανάμειξη της μιας οπτικής γωνίας από την άλλη, γνωστές δυσαναλογίες στα αντικείμενα σε σχέση με το πρότυπό τους, αναπαράστασή τους «εξ απόπτου» ή «από αέρος», καθώς και τακτοποίησή τους σε υπερκείμενα επίπεδα (σαν σε «ράφια», ζωγραφισμένα το ένα πιο πάνω από το άλλο). Κι εδώ κι εκεί

οι σχέσεις των αντικειμένων είναι καθαρά τυπολογικές: λείπουν οι έννοιες του βάθους και της προοπτικής και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι αυθαίρετες.

Μια άλλη πολύ σημαντική άποψη που τονίστηκε σχετικά είναι ότι τα σχέδια του παιδιού αποκαλύπτουν ένα διάχυτο ανιμισμό, ο οποίος ανευρίσκεται και στην τέχνη των ανθρώπων της νεολιθικής εποχής. Ποιος δεν είδε, για παράδειγμα, τον ήλιο – περισσότερο ως ένα σύμβολο – ζωγραφισμένο με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά και ποιος δεν είδε μέσα στα σχέδια των παιδιών ζώα, σπίτια και άλλα αντικείμενα ανθρωπόμορφα και δεν έφερε στη μνήμη του τα διάφορα τοτέμ ή τις ζωόμορφες προσωπίδες των πρωτογόνων;

Ο πρωτόγονος είναι ένας άνθρωπος που έχει εξελιγμένες ικανότητες, αλλά που δεν ξέρει κανέναν άλλο τρόπο για να τις χρησιμοποιήσει. Αντίθετα, το παιδί είναι στην αφετηρία του: έχει ικανότητες που μόλις άρχισε να ενεργοποιεί και στη συνέχεια πρόκειται να τις αναπτύξει. Ο πρωτόγονος δεν είναι ένα παιδί νοητικά καθυστερημένο. Έχει και εμπειρία και σκέψη, που είναι μάλιστα βαθιά επηρεασμένες από μαγικές και θρησκευτικές δοξασίες. «Τα σχέδια των πρωτογόνων, των οποίων η ώριμη προσωπικότητα είναι περίπλοκη και διαφορετικά οργανωμένη, παίρνουν συχνά συμβολικές και τελετουργικές σημασίες ή μεταβιβάζουν ειδικές κοινωνικές αξίες, διαφορετικές από αυτές του παιδιού» (Ferraris, ό.π., 169).

Παραπλήσιο με όσα αναφέρθηκαν αμέσως παραπάνω είναι και τούτο: απ' ότι φαίνεται, στους προϊστορικούς ανθρώπους αυτός που επιδίδεται στην ειδική δραστηριότητα να ζωγραφίζει είναι αυτός που ξεχωρίζει από τους άλλους σε ότι κάνει, είναι ήδη ο «καλλιτέχνης», ενώ στα παιδιά η σχετική ικανότητα είναι αδιαφοροποίητη.

Το σημερινό παιδί ανήκει σε μια κοινωνία της οποίας το πολιτισμικό επίπεδο είναι πολύ υψηλό και πολύ διαφορετικό από αυτό της κοινωνίας των πρωτογόνων. Με την προϋπόθεση αυτή, οφείλει να δεχθεί κανείς ότι η ζωγραφική έκφραση δεν υπακούει στην ίδια βαθύτερη σκοπιμότητα στις δύο αυτές περιπτώσεις. Αγνοούμε πραγματικά ποια είναι η γενικότερη σκοπιμότητα

στην οποία θα πρέπει να ενταχθεί η τέχνη των πρωτογόνων, σίγουρα όμως σε μια πολύ διαφορετική προοπτική από αυτή στην οποία εντάσσονται σήμερα τα ιχνογραφήματα του παιδιού. (Μπέλλας , 2000)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

### ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΝΗΠΙΟ

#### 2.1 Νηπιακή ηλικία: Εισαγωγικά σχόλια

Η νηπιακή ηλικία εκτείνεται από το 3<sup>ο</sup> ως το 5<sup>ο</sup> ή 6<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας. Αρχίζει με το τέλος της βρεφικής ηλικίας - όταν το παιδί παύει να είναι εντελώς εξαρτημένο και ανήμπορο, αλλά επιδιώκει και κατακτά μια αυξανόμενη αυτονομία και αυτάρκεια – και τελειώνει με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο – όταν πλέον το παιδί είναι έτοιμο να επιδοθεί στη συστηματική εργασία και μάθηση. Ανάμεσα στα δύο αυτά χρονικά ορόσημα πραγματοποιείται μια πλούσια εξέλιξη, με αποτέλεσμα το νήπιο να είναι εντελώς διαφορετικό από το βρέφος.

Στο σωματικό τομέα η ανάπτυξη συνεχίζεται, δεν έχει όμως το γοργό ρυθμό, ούτε παρουσιάζει τις δραματικές αλλαγές της βρεφικής ηλικίας. Η πρόοδος γίνεται με επιβραδυνόμενο ρυθμό, αλλά είναι πιο ποικίλη και επηρεάζεται περισσότερο από την άσκηση και την εμπειρία και λιγότερο από την ωρίμανση, ενώ κατά τη βρεφική ηλικία η πρόοδος είναι στερεότυπη και περισσότερη αυτογενής. Οι αναλογίες του σώματος μεταβάλλονται δραστικά. Έτσι, το νήπιο βαθμιαία παύει να έχει την εμφάνιση του κοντοπόδαρου νάνου και αποκτά την τελική του ατομική φυσιολογία.

Στον κινητικό τομέα το νήπιο έχει ήδη ασκήσει έλεγχο στο σώμα του και αρχίζει να ασκεί έλεγχο στο περιβάλλον. Η νηπιακή ηλικία είναι περίοδος της έντονης κινητικότητας. Η απόκτηση της όρθιας στάσης και βάδισης είναι η αρχή για νέες μαθήσεις και παραλλαγές τους: ελεγχόμενη επιτάχυνση ή επιβράδυνση της ταχύτητας, τρέξιμο, αλλαγή κατεύθυνσης, ανέβασμα – κατέβασμα σε σκάλες και επικλινείς επιφάνειες, σκαρφάλωμα σε δέντρα και έπιπλα, ισοροπία, αθλοπαιδιές κ.α. Όλες αυτές οι νέες κινητικές δραστηριότητες κρατούν το νήπιο «αεικίνητο» σαν να αποτελούν «πρόκληση»

προσωπική για να τις κατακτήσει. Προσφυώς λοιπόν η νηπιακή ηλικία αποκαλείται «ηλικία του ακροβάτη» και το νήπιο «chevre pied», «πόδι της κατσίκας».

Στο νοητικό τομέα οι αλλαγές είναι εντυπωσιακές: εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία και η χρήση της γλώσσας. Το νήπιο έχει ήδη ξεπεράσει την «ηλικία του χιμπατζή», την περίοδο των αισθησιοκινητικών γνωστικών σχημάτων, και αρχίζει να παράγει εσωτερικά σύμβολα τα οποία αντιπροσωπεύουν τα εξωτερικά αντικείμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις. Αρχίζει να μεταπλάθει τον εξωτερικό κόσμο σε εσωτερικό – πνευματικό κόσμο. Μέσα στη μέθη του να γνωρίσει τη ζωή και τη φύση, το νήπιο κατακλύζει τους γύρω του με ερωτήσεις για το πώς και το γιατί των προσώπων και των πραγμάτων. Έτσι, διευρύνει και εμπλουτίζει τον παραστατικό του κύκλο. Η σκέψη του όμως παραμένει ακόμη δέσμια ενός ανεξέλεγκτου αντιληπτικού ρεαλισμού και ενός άκρατου εγωκεντρισμού και μαγικού ανιμισμού. Περί το τέλος της περιόδου αυτής αρχίζει η παρακμή των γνωστικών αυτών ατελειών. Εισερχόμενο το παιδί στο σχολείο, διαθέτει ένα επαρκώς οργανωμένο σύστημα λογικών κατηγοριών και μπορεί να εκτελεί αληθείς λογικές πράξεις στο χώρο του συγκεκριμένου.

Στον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης παρατηρείται μεγαλύτερη ενίσχυση του Εγώ με τάση αυτονομίας, την οποία συχνά το παιδί χειρίζεται με αδεξιότητα. Το παθητικό και αδύναμο βρέφος έχει γίνει τώρα μια ξεχωριστή ατομικότητα με πείσμα, επιμονή, ανυπακοή, αρνητισμό, ανταγωνιστική διάθεση, άρνηση για κάθε περιποίηση και βοήθεια, ζηλοτυπίες, εκρήξεις θυμού, αδικαιολόγητους φόβους, νυκτερινούς εφιάλτες κ.τ.ό. όλες αυτές οι νέες «ανεπιθύμητες» αντιδράσεις προβληματίζουν τους γονείς που είχαν συνηθίσει να απολαμβάνουν την παροχή φροντίδας και περιποιήσεων σε ένα ανήμπορο και καθ' όλα εξαρτημένο από αυτούς βρέφος. Οι «αυτονομιστικές» αυτές τάσεις του νηπίου θυμίζουν την κρίση της εφηβικής ηλικίας, γι' αυτό η νηπιακή ηλικία αποκαλείται και «πρώτη εφηβεία».

Στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης το νήπιο αρχίζει να διευρύνει τον κύκλο των δραστηριοτήτων και επαφών του, να εγκαταλείπει το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και να εντάσσεται σε ομάδες συνομηλίκων του είτε στη γειτονιά είτε στο νηπιαγωγείο. Η νηπιακή ηλικία είναι η ηλικία του παιχιδιού, χωρίς τη συνειδητοποίηση καθηκόντων και υποχρεώσεων. Με το παιχνίδι όμως δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να μάθει τα βασικά στοιχεία της κοινωνικής ζωής και να αποκτήσει την ετοιμότητα να ανταποκριθεί, εισερχόμενο στο σχολείο, στις απαιτήσεις της οργανωμένης εργασίας και μάθησης. Ο προπαρασκευαστικός αυτός ρόλος της περιόδου αυτής για τη μετέπειτα συστηματική σχολική εργασία είναι ένα κύριο αναπτυξιακό της χαρακτηριστικό, γι' αυτό η νηπιακή ηλικία αποκαλείται και προσχολική ηλικία.

Πρέπει να τονιστεί ότι το νήπιο, αν και φυσιογνωμικώς είναι ενήλικος σε μικρογραφία, ψυχοπνευματικώς είναι ένα εξελισσόμενο άτομο με ιδιαίτερο τρόπο ζωής. Χαρακτηρισμοί, όπως: ορμητικό, ατίθασο, ασταθές, ζηλότυπο, ανταγωνιστικό, πεισματάρικο, δύστροπο, φλύαρο, μυθολόγο, περίεργο, αεικίνητο, εγωκεντρικό κ.τ.ό., τους οποίους τόσο συχνά αποδίδουμε στο νήπιο, δείχνουν περίοπτα χαρακτηριστικά του ιδιαίτερου τρόπου ζωής της ηλικίας αυτής. Στο μέρος αυτό θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της νηπιακής ηλικίας και τις ψυχολογικές διεργασίες που τα προσδιορίζουν για κάθε τομέα ανάπτυξης: το βιοσωματικό – ψυχοκινητικό, το νοητικό – γλωσσικό και το συναισθηματικό – κοινωνικό.

(Παρασκευόπουλος, 1985)

## **2.2. Περίοδοι ανάπτυξης νόησης κατά τον PIAGET**

- I. ΑΙΣΘΗΣΙΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (από τη γέννηση ως το 2<sup>ο</sup> έτος.
- II. ΠΡΟΣΥΛΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (3<sup>ο</sup> ως 6<sup>ο</sup> έτος)

Αρχίζει η συμβολική λειτουργία και η γλώσσα. Αρχίζει να λειτουργεί η φαντασία.

Η σκέψη παρουσιάζει τα εξής μειονεκτήματα:

- Το παιδί στις λέξεις που χρησιμοποιεί αποδίδει αφελείς, σημασίες (προέννοιες) που είναι προσωπικές, τυχαίες, μονομερείς γενικεύσεις.
- Η σκέψη είναι εγωκεντρική.
- Το παιδί δεν μπορεί να συνεξετάζει περισσότερα του ενός χαρακτηριστικά συγχρόνως.
- Η σκέψη δεν έχει αναστρεψιμότητα.

Η προσυλλογιστική περίοδος χωρίζεται σε δύο επιμέρους περιόδους: την προεγνωσιολογική (3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> έτος) και τη διαισθητική (5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> έτος). Η διαισθητική περίοδος θεωρείται ως μεταβατική φάση. Τα παραπάνω αρνητικά χαρακτηριστικά της σκέψης αρχίζουν να παρακμάζουν και να εμφανίζονται τα πρώτα μηνύματα των λογικών νοητικών πράξεων.

III. ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΣΚΕΨΗ (7<sup>ο</sup> ως 11<sup>ο</sup> έτος)

IV. ΑΦΑΙΡΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (12<sup>ο</sup> και άνω) (Παρασκευόπουλος, 1985)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ.**

### **ΝΗΠΙΟ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ**

#### **3.1. Δυόμισι ως πέντε ετών**

Είναι φανερό ότι από την ηλικία των δυόμισι ετών περίπου τα παιδιά βλέπουν τα σχέδια ως αναπαραστάσεις κάποιων αντικειμένων. Μερικές φορές δηλώνουν τις προθέσεις τους πριν αρχίσουν να σχεδιάζουν και εξηγούν το νόημα της εικόνας πριν την ολοκληρώσουν. Ωστόσο υπάρχει ακόμα κάποιο στοιχείο «καιροσκοπισμού» στις ερμηνείες που τα παιδιά δίνουν στα σχέδιά τους. Ο Luquet παρατήρησε ότι τα παιδιά σε αυτό το εξελικτικό στάδιο συχνά απομακρύνονται από τους αρχικά δηλωμένους στόχους τους όταν το σχέδιό τους καταλήγει να μοιάζει με κάτι άλλο. Στην πραγματικότητα, οι ερμηνείες που τόσο μικρά παιδιά δίνουν στα σχέδιά τους συχνά μπορεί να αλλάξουν με τον καιρό. Ο Freeman (1987) μας δίνει περισσότερες λεπτομέρειες για την ευελιξία που παρουσιάζουν οι ερμηνείες τις οποίες τα παιδιά διατυπώνουν για τα σχέδιά τους. Στο στάδιο αυτό μουντζουρώματα αναγνωρίζονται πιο εύκολα από τους άλλους και τα σχήματα επαναλαμβάνονται στο ίδιο φύλλο χαρτιού. Η Kellogg (1970) μας έδωσε μια αρκετά διαδεδομένη και λεπτομερή ανάλυση των σχημάτων και σχηματικών παραστάσεων που παρουσιάζονται στα παιδικά σχέδια. Σύμφωνα με την Kellogg, αδιαφοροποίητα και ακανόνιστα σχήματα αναγνωρίζονται σταδιακά ως κύκλοι, τετράγωνα, τρίγωνα και σταυροί. Αυτά τα σχήματα, που σχηματίζονται με τη μορφή περιγράμματος, συχνά σχεδιάζονται το ένα πάνω στ' άλλο σχηματίζοντας αυτό που η Kellogg ονομάζει «συνδυασμούς» όταν τα μουντζουρώματα είναι περισσότερα και πλησιάζουν πολύ μεταξύ τους, τα ονομάζει «συναθροίσεις» ένα συνηθισμένο παράδειγμα συνδυασμού σ' αυτό το εξελικτικό στάδιο είναι, σύμφωνα με την Kellogg, το μάνταλο (ένας σταυρός σχεδιασμένος πάνω στον κύκλο) το οποίο όπως ισχυρίζεται, αποτελεί ένα «καλό» σχήμα, δηλαδή ένα σχήμα από τη φύση του ευχάριστο στα παιδιά. Η Kellogg πιστεύει ότι η προτίμηση των παιδιών για το



σχήμα αυτό δείχνει την αναζήτησή τους για τάξη, αρμονία και σφαιρική ισορροπία στα σχέδιά τους. Άλλα σημαντικά σχήματα στο παιδικό σχέδιο, είναι σύμφωνα με την Kellogg, οι ήλιοι, οι κύκλοι και τα ακτινωτά. Τα παιδιά που έχουν φτάσει στην ηλικία των τριάνμισι ετών και έχουν αρχίσει να κάνουν αναπαραστατικά σχέδια δεν κατορθώνουν μερικές φορές να συντονίσουν τα μέρη ενός σχεδίου. Μπορεί, για παράδειγμα, να ζωγραφίσουν τα μάτια ή την κοιλιά έξω από το περίγραμμα του υπόλοιπου σώματος. Ο Luquet διατύπωσε την άποψη ότι το φαινόμενο αυτό που ονομάστηκε από το Freeman (1980) «συνθετική ανικανότητα», χαρακτηρίζει το στάδιο του «τυχαίου ρεαλισμού». Η συνθετική ανικανότητα δεν οφείλεται σε μια λανθασμένη σχέση ανάμεσα στα στοιχεία του σχεδίου αλλά μάλλον στην απουσία σχέσης μεταξύ αυτών των στοιχείων. Μετά την ηλικία των τριάνμισι ετών τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν σχέσεις ανάμεσα στις λεπτομέρειες του σχεδίου. Σ' αυτό το στάδιο πολλά από τα σχέδιά τους φαίνεται να βασίζονται σε απλές μορφές και σχήματα (Lowenfeld, 1947). Στο στάδιο αυτό για παράδειγμα, ένα τυπικό σχέδιο ανθρώπινης φιγούρας αποτελείται από ένα κύκλο για το κεφάλι και δύο προσαρτημένες γραμμές για τα πόδια. Μέσα στον κύκλο χρησιμοποιούνται σημάδια τα οποία υποδηλώνουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου, όπως τα μάτια και το στόμα. Αυτές οι φιγούρες που πολύ συχνά αποκαλούνται «γυρίνοι», είναι απλές στη μορφή τους, αλλά παρουσιάζουν μεγάλη εκφραστικότητα και αισθητικό ενδιαφέρον στα μάτια των ενηλίκων. Αυτά τα σχηματικά σχέδια μερικές φορές εμφανίζονται να λειτουργούν περισσότερο σαν σύμβολα παρά σαν προσπάθειες των παιδιών να αναπαραστήσουν με ακρίβεια το θέμα που απεικονίζεται. Έχει παρατηρηθεί, για παράδειγμα, ότι όταν ζητείται από παιδιά που ζουν σε πολυκατοικίες να ζωγραφίσουν το σπίτι τους, κάνουν τυποποιημένα σχέδια σπιτιών με κυρτές στέγες και καμινάδες που καπνίζουν. Μερικές φορές χρησιμοποιείται ο όρος «συμβολικός ρεαλισμός» για να αποδοθεί ο αντιπροσωπευτικός χαρακτήρας των σχεδίων αυτού του είδους (Barret και Light)

### 3.2. Ταξινόμηση εξελικτικών σταδίων

Τα παιδιά αρχίζουν συνήθως να κάνουν σημάδια στο χαρτί από την ηλικία των δεκαοχτώ μηνών και άνω. Σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές αυτά τα μουντζουρώματα δεν αποτελούν άσκοπες και ασυντόνιστες κινήσεις, αλλά δείχνουν επίγνωση των σχηματικών παραστάσεων και αυξανόμενο συντονισμό ματιού – χεριού. Σε σύνολο οκτώ χιλιάδων σχεδίων, που συγκέντρωσε ύστερα από πολλά χρόνια έρευνας η Kellogg (1970), διέκρινε είκοσι βασικούς τύπους μουντζουρωμάτων, καθώς και δεκαεπτά σχέδια σχηματικών παραστάσεων. Η Kellogg ανέφερε, για παράδειγμα, ότι τα παιδιά σχεδιάζουν τα μουντζουρώματά τους στη σελίδα προκειμένου να επιτύχουν μια οπτική συμμετρία ή σχεδιάζουν το ένα μουντζούρωμα επάνω στο άλλο. Σε γενικές γραμμές φαίνεται οι ερευνητές να συμφωνούν ότι πολλά από τα πρώτα μουντζουρώματα δεν έχουν στόχο να αναπαραστήσουν κάτι. Για παράδειγμα και ο Luquet και ο Piaget θεωρούσαν τα πρώτα μουντζουρώματα παιχνίδι και άσκηση. Ο Arnheim (1956) υιοθέτησε μια παρόμοια άποψη: υποστήριξε ότι αυτά τα πρώτα μουντζουρώματα δεν αποτελούν «αναπαραστάσεις» αλλά «παραστάσεις» στις οποίες κυριαρχεί μια «κινητική ορμή». Το παιδί κινεί το χέρι του με μια κανονική ρυθμική κίνηση γύρω από το χαρτί, αλλά συγχρόνως ενδιαφέρεται για τα σημάδια που εμφανίζονται στο χαρτί. Ωστόσο, έρχεται κάποια στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να ερμηνεύουν τα μουντζουρώματά τους ως εικόνες. Ο Luquet (1913, 1927) ο οποίος μελέτησε εκτενώς τα σχέδια της κόρης του χαρακτήρισε το στάδιο αυτό ως στάδιο του «τυχαίου ρεαλισμού». Συνήθως τα παιδιά δεν ανακοινώνουν τις προθέσεις τους πριν αρχίζουν να ζωγραφίζουν, αλλά μάλλον ερμηνεύουν τα σχέδιά τους αφού τα ολοκληρώσουν. Ο Arnheim (1956) σημείωσε ότι το πρώτο κυκλικό σχήμα που γίνεται από τα παιδιά – ο πρωταρχικός κύκλος – φαίνεται ικανό να αναπαραστήσει σχεδόν οποιοδήποτε αντικείμενο του περιβάλλοντος του παιδιού.

Ο Arnheim ισχυρίζεται ότι ο κύκλος είναι η απλούστερη οπτική σχηματική παράσταση για τα μικρά παιδιά, ένα σχήμα για το οποίο όχι μόνο δείχνουν αντιληπτική προτίμηση, αλλά και το οποίο τους επιτρέπει συγχρόνως να κάνουν ατέλειωτους πειραματισμούς. Ο Arnheim θεωρεί επίσης, ότι η κινητική ευχαρίστηση που αντλούν τα παιδιά από το σχέδιο συνεχίζει να είναι σημαντική ακόμη και όταν τα σχέδια γίνονται αναγνωρίσιμα ως αναπαραστάσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

### ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΧΡΩΜΑ

#### 4.1 Το χρώμα

Οι ερευνητές έχουν μελετήσει με τρόπο γενικά το ρόλο και τη σημασία των χρωμάτων στη ζωή του ανθρώπου, και μάλιστα από πολλές πλευρές. Πρώτα-πρώτα επισημάνθηκε ο δεσμός της ψυχολογικής μας ζωής με τον ημερονύχτιο κύκλο και οι επιδράσεις που έχει το φως της ημέρας επάνω της. Οι επιδράσεις του φωτός στον οργανισμό μας εξαρτώνται, ως έναν ορισμένο βαθμό, από την ίδια τη φυσική του σύσταση, δεδομένου ότι μήκος κύματός του έχει άμεσο αντίκτυπο στο νευρικό μας σύστημα. Κι επειδή κάθε τροποποίηση του νευρικού μας συστήματος επιφέρει και ανάλογη τροποποίηση της ψυχολογικής μας ζωής, γίνεται άμεσα κατανοητό ότι, από την άποψη αυτή, το χρωματικό φάσμα την επηρεάζει με έναν πολύ γενικό τρόπο.

Τα χρώματα όμως επιδρούν και με έναν ειδικότερο τρόπο επάνω μας. Από πολύ νωρίς στη ζωή μας συνδέονται με διάφορες πλευρές της βιούμενης εμπειρίας μας. Ο άνθρωπος γεννιέται και διαμορφώνεται μέσα σ' έναν κόσμο από χρωματικές εναλλαγές και αποχρώσεις. Οι εναλλαγές αυτές προέρχονται από τα «πάθη του φωτός επάνω στα πράγματα», όπως ωραία το έλεξαν παλιότερα οι ιμπρεσιονιστές.

Η εθνολογία (ethologie) έχει αποδείξει ότι στη συμπεριφορά των ζώων παρατηρούνται ορισμένες ενστικτώδεις αντιδράσεις προς ορισμένους χρωματικούς ερεθισμούς. Το ίδιο μπορούμε να πούμε ότι συμβαίνει και στην περιοχή του ανθρώπου. Σχετικά παλιές εργασίες των S.V. Kravkov (1941), R.J. Dreschler (1960) και N.F. Dixon (1960) απέδειξαν ότι οι αντιδράσεις μας προς το κόκκινο χρώμα είναι σταθερά συγκινησιακές. Σύμφωνα με πειράματα που έκανε ο καθηγητής Wahlfarth στο Πανεπιστήμιο του Άλμπερτον στον Καναδά, η έκθεση του ανθρώπου στο κόκκινο χρώμα για διάφορα χρονικά διαστήματα ερεθίζει το νευρικό σύστημα, αυξάνει την αρτηριακή πίεση, τη συχνότητα της

αναπνοής και τους χτύπους της καρδιάς, ενώ αντίθετα αποτελέσματα, χαλαρωτικά, προξενούν τόσο το βαθύ γαλάζιο όσο και το κίτρινο. Τις ίδιες περίπου διεγερτικές ικανότητες με το κόκκινο χρώμα έχουν και οι έντονοι πορτοκαλόχρωμοι τόνοι. Είναι γνωστό επίσης ότι οι έγχρωμες κηλίδες στο τεστ του Rorschach διεγείρουν πάντοτε συγκινησιακές αντιδράσεις.

Έχει διαπιστωθεί γενικά ότι οι «προτιμήσεις των χρωμάτων» διαχωρίζονται κυρίως σύμφωνα με την ηλικία (M. Deribere 1970, 80-81). Οι ερευνητές προσπάθησαν λοιπόν με πειραματικές έρευνες να προσδιορίσουν σειρές από χρωματικές προτιμήσεις των ατόμων κάθε ηλικίας. Αυτό όμως που αποδείχθηκε τελικά είναι ότι οι προτιμήσεις αυτές ποικίλλουν και ανάλογα με την ηλικία, αλλά και ανάλογα με άλλους παράγοντες, όπως είναι η ψυχολογική διαμόρφωση του κάθε ατόμου, η μόρφωσή του, το γεωγραφικό και κοινωνικό περιβάλλον του, η σωματική και ψυχολογική του υγεία. Στην πρώτη γραμμή των προτιμήσεων έρχεται τα γαλάζιο και ακολουθεί το κόκκινο – αν και πολλοί έχουν αμφισβητήσει τη θέση του δεύτερου. Τα πιο δυσάρεστα χρώματα θεωρούνται γενικά το βιολετί και το πράσινο.

Η εκλογή των χρωμάτων από το άτομο συνδέεται με συγκινησιακές αντιδράσεις. Στην καθημερινή μας ζωή μιλούμε για χρώματα «ζεστά» και «κρύα» και οι ερευνητές έχουν αποδείξει σχετικά ότι η αίσθησή μας αυτή αποτελεί ένα καθαρά ψυχολογικό γεγονός. Η απόδοση ψυχολογικής σημασίας στα χρώματα εξηγείται και από τη δημιουργία της λαϊκής παράδοσης σχετικά με την αλληγορική ή τη συμβολική αξία τους (το κόκκινο εκφράζει τη χαρά και τον έρωτα, το πράσινο την ελπίδα, τα κίτρινο το μίσος και την αντιπάθεια κ.λ.π.). Μάλιστα, μια άλλη διαπίστωση συνιστά το γεγονός ότι η χρησιμοποίηση της ποικιλίας των χρωμάτων - με τις δυνατότητες των συνδυασμών και των αποχρώσεών τους – αναλογεί στην ποικιλία των ατομικών διαφοροποιήσεων και αντιδράσεων. Από τη μια μεριά, η προηγούμενη εμπειρία του ατόμου και, από την άλλη, η συγκίνηση και το σύστημα των παρωθήσεων του παίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της ιεράρχησης των χρωματικών

προτιμήσεων και του συνειρμού των συγκινησιακών και λοιπών αντιδράσεων του.

Ποιο είναι το σύνολο των ειδικών αντιδράσεων που διεγείρουν στο άτομο τα διάφορα χρώματα; Ποια είναι η προβολική αξία τους; Αυτό θα μπορούσε να το καθορίσει κανείς παρακολουθώντας τις τυπικές αντιδράσεις των ατόμων σε ορισμένα ειδικά τεστ που στηρίζουν τη διαγνωστική τους αποκλειστικά σ' αυτά.

Σύμφωνα με το «τεστ του συμβολισμού των χρωμάτων» των Obonai και Mitsuoka (1956), ο ερευνητής ζητάει από το υποκείμενο να διαλέξει από έναν πίνακα, ο οποίος περιλαμβάνει δεκαέξι χρωματιστά ορθογώνια (τέσσερις σειρές, από τέσσερα σε καθεμιά, 2Χ3 εκ. το καθένα). ποια είναι τα χρώματα που εκφράζουν διαδοχικά τη συναισθηματική εντύπωση την οποία του προκαλούν σαράντα μία λέξεις – ερεθισμοί. Το τεστ αυτό είναι καλά σταθμισμένο, δεν μας βοηθά όμως από την άποψη που αντιμετωπίζουμε το θέμα εδώ.

Το «χρωμο – τεστ» του M. Luscher (1973) δίνει ένα πλατύ φάσμα από τρόπους συμπεριφοράς σε σχέση με τα τέσσερα πρωταρχικά χρώματα (γαλάζιο, πράσινο, κόκκινο, κίτρινο) και τις τέσσερις αποχρώσεις του καθενός. Ωστόσο, το σύστημα της ερμηνείας και της εγκυροποίησής του (validation) στηρίζεται στην αμφίβολη βάση που δίνουν εμπειρικές παρατηρήσεις.

Σπουδαιότερο σ' αυτή την περίπτωση είναι το «τεστ των πυραμίδων» του Pfister, το γνωστό και ως FPT, όπως διαμορφώθηκε τελικά από τους R. Heiss και H. Hiltmann (1951). Σύμφωνα με την καλά σταθμισμένη ερμηνεία του, μπορούμε να δεχθούμε τα ακόλουθα (Anzieu 1973,187) για τις χρωματικές σειρές προτιμήσεων ανάμεσα στα δέκα βασικότερα χρώματα: η επικράτηση του κόκκινου, του πορτοκαλί και του κίτρινου εκφράζει το εξωστρεφές άτομο· η επικράτηση του πράσινου το φυσιολογικό άτομο· η επικράτηση του γαλάζιου και του βιολετί το εσωστρεφές άτομο· ενώ η επικράτηση του λευκού, καφέ, γκρίζου ή μαύρου δεν δείχνει μια βαθιά προσωπικότητα. (Μπέλλας 2000).

## 4.2. Κατηγορίες χρωμάτων

### Βασικά χρώματα

Τα βασικά χρώματα είναι αυτά που δεν προήλθαν από κάποια πρόσμειξη άλλων χρωμάτων, δηλ. είναι αυτοτελή και είναι τα πρωταρχικά (που υπήρχαν πριν γίνουν όλα τα άλλα χρώματα)

Αυτά είναι το κόκκινο, το κίτρινο, το μπλε.

### Σύνθετα χρώματα

Τα χρώματα τα οποία έχουν γίνει από την σύνθεση άλλων λέγονται σύνθετα χρώματα και είναι:

Κόκκινο - κίτρινο = πορτοκαλί

Κίτρινο - μπλε = πράσινο

Μπλε – κόκκινο = μωβ

(Μαγουλιώτης, 1993)

## 4.3. Γνωριμίες με τα χρώματα

**Κόκκινο:** Ζωηρές και γρήγορες συγκινήσεις, όχι και πολύ βαθιές ευαισθησία στην υποβολή αυθορμησία ενστικτώδεις παρωθήσεις (θυμός) παιδική και νευρωτική συμπεριφορά.

**Πορτοκαλί:** Εξωστρέφεια, μάλλον συγκινησιακή, χωρίς άμεση εκτόνωση συμπεριφορά θερμή, ηρεμία, αυτοϋπερεκτίμηση, βασανισμός καταδίωξης, προβολή του εγώ μέσα στον κόσμο.

**Κίτρινο:** Καθαρός και ψυχρός δυναμισμός, φιλοδοξία, ρυθμίσεις στις σχέσεις, συμπάθειες ή αντιπάθειες διευκρινισμένες, ως επικεφαλής, το άτομο είναι συχνά μη επιεικές. Το χρώμα αυτό αποφεύγεται από τους ψυχικά ασθενείς.

**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 δυσπροσαρμοσσία (αν απουσιάζουν κόκκινο, κίτρινο και πορτοκαλί).

**Γαλάζιο:** Ρύμιση της συγκινησιακής συμπεριφοράς. Αυτό είναι το χρώμα που προτιμάται πιο πολύ από τα φυσιολογικά άτομα κα επίσης από τα παιδιά τα οποία διανύουν το στάδιο που χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη της λογικής.

- Γαλάζιο σκοτεινό: επικράτηση των λογικών δυνάμεων.
- Υπερβολή του γαλάζιου: Υποκείμενο υπερελεγχόμενο.

**Καφετί:** Δύναμη για ψυχολογική αντίσταση, ισχυρογνωμοσύνη, πείσμα, πνεύμα αντιλογίας. Είναι το χρώμα που προτιμούν τα δύστροπα κα δύσκολα παιδιά.

**Βιολετί (μωβ):** Τα φυσιολογικά άτομα το προτιμούν πολύ λίγο – εκτός από τους καλλιτέχνες, τους ζωγράφους και τους συγγραφείς (θεωρείται ένδειξη δημιουργικότητας). Γενικά φανερώνει συναισθηματικές διαταραχές.

Τα τρία χρώματα που ακολουθούν παρακάτω, και τα οποία δεν ανήκουν όπως είναι γνωστό, στη διάταξη του φάσματος, φανερώνουν είτε την ύπαρξη παρωχημένων ψυχολογικών καταστάσεων (αν τα άλλα χρώματα είναι λίγα)



είτε την αδυναμία των αμυντικών μηχανισμών του ατόμου και τη συγκινησιακή του ανωριμότητα (αν τα άλλα χρώματα αφθονούν).

**Μαύρο:** Το χρώμα των νευρωτικών, των εφηβικών διαταραχών και των καταθλιπτικών ατόμων.

**Γρίζο:** Το χρώμα που πολύ λίγο προτιμάται από τα φυσιολογικά άτομα. Σωφροσύνη, δυσπιστία, εχεμύθεια, απώθηση και αρνητική συμπεριφορά.

**Λευκό:** Είναι ένα χρώμα που επίσης χρησιμοποιείται λίγο από τα φυσιολογικά άτομα. Συχνά στους σχιζοφρενικούς ή στους επιληπτικούς (όπου συνδέεται με το κόκκινο). Αντιδράσεις εκρηκτικές και απότομες. Τάσεις φυγής.(Μπέλλας, 2000).

#### **4.4. Πως τα παιδιά θα γνωρίσουν τα χρώματα**

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία, σχεδόν μόλις γεννιούνται, στο δωμάτιό τους πρέπει να έχουν όλα τα χρώματα λαμπερά και σε διάφορα σχήματα. Τα χρώματα δίνονται μέσα από διάφορα αντικείμενα, στους τοίχους σαν διακοσμητικά, αιωρούμενα παιχνίδια καθώς και παιχνίδια δαπέδου.

Τα παιδιά βλέπουν όλα τα χρώματα, αλλά δεν γνωρίζουν τι χρώμα είναι το καθένα και πως ονομάζεται. Για να διδάξουμε ένα χρώμα στα παιδιά πρέπει να τα φέρουμε σε επαφή μ' αυτό. Μπορεί το χρώμα αυτό να είναι χαρακτηριστικό ενός αντικειμένου ή ενός στοιχείου της φύσης. Το αντικείμενο αυτό πρέπει να το αφήσουμε στη διάθεση των παιδιών, για να το περιεργαστούν να το πιέσουν, για να δουν αν είναι σκληρό ή μαλακό, να το φάνε (αν τρώγεται), να το γευτούν αν είναι πικρό, γλυκό, ξινό, αλμυρό, να το πετάξουν, για να ακούσουν το θόρυβο που θα κάνει, να το σκίσουν κλπ. Έτσι το παιδί θα αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του αντικειμένου κα έπειτα θα μπορέσει να εκφράσει αυτό που είδε, εντάσσοντας λειτουργικά το χρώμα του

συγκεκριμένου αντικειμένου μέσα στο σύνολο των υπολοίπων χαρακτηριστικών του.

Άσπρο. Για να γνωρίσουν το άσπρο χρώμα για τα παιδιά, μπορούμε να τους δώσουμε ένα ποτήρι γάλα. Όλα τα παιδιά λίγο πολύ έχουν δει και δοκιμάσει γάλα. Μπορούμε να τα' αφήσουμε να παίζουν με το χιόνι, να τους δείξουμε ένα λευκό περιστέρι, ένα λευκό λουλούδι, ένα σπίτι βαμμένο λευκό, τα άσπρα χαρτιά για ζωγράφισμα. Ακόμη να κάνουμε μια μικρή σύγκριση μ' ένα καθαρό λευκό ρούχο και ένα βρώμικο λευκό ρούχο, για να δούνε τη διαφορά και την καθαρότητα του χρώματος.

Μαύρο. Τα παιδιά μπορούν να το γνωρίσουν όταν σβήσουμε το φως δηλ. στο σκοτάδι. Μέσα στο σκοτάδι, δηλαδή στο μαύρο, δεν βλέπουμε κανένα χρώμα, κανένα αντικείμενο. Τα μαύρα παπούτσια, ο μαύρος πίνακας, ο μαύρος μαρκαδόρος κλπ., είναι αντικείμενα που θα αποτελέσουν το κίνητρο για συζήτηση.

Κόκκινο. Τα παιδιά γνωρίζουν τα κόκκινα ζουμερά κεράσια, τα κόκκινα αφράτα μήλα, τις κόκκινες ντομάτες, την κόκκινη ζεστή φωτιά, τα κόκκινα τριαντάφυλλα, κόκκινες χαρούμενες παπαρούνες, το χρώμα του αίματος, το κόκκινο χρώμα που τρελαίνει όλους και κάνει χαρούμενα τα παιδιά.

Ένα θέμα για διδασκαλία με κόκκινα αντικείμενα στο Σχολείο θα ήταν θαυμάσιο για τη γνωριμία του κόκκινου χρώματος.

Μπλε. Ο γαλάζιος καθαρός ουρανός το πρωί πόση χαρά κα ζωή μας δίνει όλη τη μέρα. Η μπλε θάλασσα το καλοκαίρι ξεκουράζει. Και ποιος δεν γνωρίζει τη μπλε ελληνική μας σημαία. Το μπλε φουστάνι της μαμάς κλπ.

Κίτρινο. Το μικρό κλωσσόπουλο, το κίτρινο καναρίνι, οι ωραίες κίτρινες μπανάνες, τα κίτρινα λεμόνια, και άλλα πολλά είναι αφορμή για τη γνωριμία του χρώματος αυτού.

Με παρόμοιους τρόπους θα δώσουμε και τα άλλα χρώματα.

Κοντά σ' ένα χαρακτηριστικό αντικείμενο, θα έχουμε κι άλλα με το ίδιο χρώμα. Μέσα από την κουβέντα που θα προκύψει ρωτάμε τα παιδιά τι κοινό

στοιχείο έχουν αυτά τα αντικείμενα. Αν αυτό το χρώμα είναι π.χ. το κίτρινο ή το κόκκινο τους ζητάμε να βρουν μέσα ή έξω από το χώρο τους, άλλα αντικείμενα με το ίδιο χρώμα. Μετά θα μπορούσαμε να τους πούμε να ζωγραφίσουν ότι άλλο κίτρινο ή κόκκινο ξέρουν. Ή να φτιάξουν ένα φανταστικό κόκκινο κόσμο στην καλύτερη περίπτωση (περισσότερο στα μεγάλα παιδιά).

(Μαγουλιώτης, 1993)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ V**

### **ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ**

#### **5.1 Γιατί σχεδιάζουν τα παιδιά**

Αν και το ίδιο το σχέδιο δε φαίνεται να αποτελεί μια επανάληψη των ενστικτωδών δραστηριοτήτων, ίσως επιτρέπει την απελευθέρωση των αρχέγονων ενστίκτων με μια συμβολική μορφή. Για παράδειγμα, ένα μικρό αγόρι που κάνει σχέδια στρατιωτών και μαχών θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι επαναλαμβάνει και απελευθερώνει αρχέγονες επιθετικές ορμές. Αυτή η ενδιαφέρουσα άποψη επανεμφανίζεται με διαφορετική μορφή στις ψυχαναλυτικές θεωρίες για το παιχνίδι και το σχέδιο. Η θεώρηση του Piaget για τη νοητική ανάπτυξη κυριαρχεί ακόμη στις εξελικτικές προσεγγίσεις του παιδικού σχεδίου (Piaget & Inhelder, 1969). Ο Piaget δεν πρότεινε μια αυτόνομη θεωρία για το σχέδιο. Χρησιμοποίησε το σχέδιο ως πηγή μαρτυρίας στη θεωρία του για την αναπτυσσόμενη αναπαράσταση του κόσμου του παιδιού. Για τον Piaget το σχέδιο βρίσκεται κάπου ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και στις νοερές εικόνες. Σύμφωνα με τον Piaget, η ανάπτυξη της νοημοσύνης κατά την παιδική ηλικία προχωρεί μέσα από μια σειρά σταδίων με ρυθμό που καθορίζεται κυρίως από τη βιολογική ωρίμανση και, κατά συνέπεια, από την ηλικία του παιδιού.

Συνεπώς, στο σύστημα του Piaget η μάθηση μέσω της εμπειρίας παίζει ένα σχετικά περιορισμένο ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη. Ο Piaget διατύπωσε την άποψη ότι οι αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον παίρνουν τη μορφή είτε

της αφομοίωσης είτε της συμμόρφωσης. Στην αφομοίωση το αναπτυσσόμενο παιδί προσπαθεί να κατανοήσει το περιβάλλον χρησιμοποιώντας υπάρχουσες γνωστικές δομές και ιδέες. Όταν μια καινούρια εμπειρία δεν μπορεί να αφομοιωθεί με τη χρήση των υπαρχουσών γνωστικών δομών, τότε αυτές οι δομές προσαρμόζονται μέσα από τη διαδικασία της συμμόρφωσης. Γι' αυτό το λόγο η συμμόρφωση εμπερικλείει την προσαρμογή σε νέα στοιχεία του περιβάλλοντος και σε νέες πληροφορίες. Στη φυσική κατάσταση των πραγμάτων το μικρό παιδί αντιμετωπίζει συνεχώς την αναγκαιότητα της συμμόρφωσης σε έναν εξωτερικό κοινωνικό και φυσικό κόσμο, που είναι κατά κύριο λόγο πέρα από τον έλεγχό του και τον οποίο κατανοεί μόνο μερικώς. Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο, για τη συναισθηματική και γνωστική ισορροπία του παιδιού, σύμφωνα με τον Piaget, να υπάρχει μια περιοχή δραστηριότητας που να μην είναι εξωτερικά τόσο περιορισμένη και να παρέχει ευκαιρίες αφομοίωσης. Σύμφωνα με τον Piaget, μερικά παιδικά σχέδια μοιράζονται με το παιχνίδι την ιδιότητα ότι γίνονται χωρίς φανερό λόγο και παρέχουν ευκαιρίες αφομοίωσης. Έτσι, για παράδειγμα, ο Piaget θεωρεί τα πρώτα μουντζουρώματα των πολύ μικρών παιδιών σαν «καθαρό παιχνίδι». Αντίθετα με τις άλλες μορφές παιχνιδιού, ο Piaget θεωρούσε τα περισσότερα σχέδια προσπάθεια αναπαράστασης του πραγματικού κόσμου και έτσι εξηγεί το ότι έχουν πολλά κοινά σημεία με την εμφάνιση των νοερών εικόνων. Η άποψη του Piaget ότι η γνωστική ανάπτυξη προχωρεί μέσα από μια σειρά από διακριτικά στάδια τον οδήγησε να υιοθετήσει με ενθουσιασμό την ταξινόμηση σε στάδια της παιδικής σχεδιαστικής ανάπτυξης που αρχικά προτάθηκε από τον Luquet (1913). Τα τυπικά σχέδια του καθενός από αυτά τα στάδια θεωρήθηκαν από τον Piaget ακριβείς αντανάκλασεις της αναπτυσσόμενης στο παιδί σύλληψης της γεωμετρίας του χώρου. Η κυρίαρχη θεωρία που υποδηλώνεται στις κλινικές – προβολικές προσεγγίσεις του παιδικού σχεδίου είναι η ψυχαναλυτική θεωρία. Η ψυχαναλυτική θεωρία ξεκίνησε με την κλινική δουλειά του Sigmund Freud, αλλά υπήρξαν πολλές μεταγενέστερες αναθεωρήσεις και τροποποιήσεις της.

Στις τελευταίες εκδοχές της θεωρίας κεντρική είναι η ιδέα του ασύνειδου νου ως πηγής συμπληρωματικών κινήτρων για (ερωτική – σεξουαλική) ικανοποίηση και για επιθετικότητα – καταστροφή. Ο Freud υποστήριξε ότι αυτά τα ενστικτώδη κίνητρα προξενούν επιθυμίες και ορμές που είναι συχνά απειλητικές ή μη αποδεκτές και γι' αυτό κρατιούνται μακριά από τη συνειδητή γνώση. Παρόμοιες επιθυμίες, αν και δεν είναι άμεσα διαθέσιμες στη συνείδηση, μπορούν σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, παρόλα αυτά να επηρεάσουν τη συμπεριφορά ή να εκδηλωθούν με κάποια άλλη μορφή ή μεταμφίεση. Όσον αφορά στο σχέδιο, οι θεωρίες του Freud δείχνουν ότι η καλλιτεχνική δουλειά ενός παιδιού θα επηρεάζεται έντονα από τις ασύνειδες επιθυμίες και τους φόβους του, αν και η έκφραση αυτών των επιθυμιών μπορεί να γίνει μια συμβολική ή μεταμφιεσμένη μορφή. Όσον αφορά το κίνητρο του σχεδίου, μια σημαντική πλευρά της ψυχαναλυτικής θεωρίας είναι η άποψη ότι η έκφραση των ασύνειδων επιθυμιών και συναισθημάτων, ακόμη και σε συγκαλυμμένη μορφή, σε ένα σχέδιο παίζει το ρόλο μιας «βαλβίδας ασφαλείας» η οποία παρέχει μια ακίνδυνη εκτόνωση – απελευθέρωση των συναισθημάτων, που σε διαφορετική περίπτωση θα ήταν εγκλωβισμένα και πιθανόν επικίνδυνα. Αυτή η άποψη, ότι το σχέδιο μπορεί να επιτρέπει την κάθαρση των κατεσταλμένων συναισθημάτων, θυμίζει τη θεωρία της ανακεφαλαίωσης, που υποστηρίζει ότι το παιχνίδι παρέχει μια ευκαιρία για την αβλαβή έκφραση των ενστικτωδών ορμών. Αυτή η ιδέα αποτελεί τμήμα της λογικής της θεραπείας μέσω της τέχνης. Μεταγενέστερες εξελίξεις της ψυχαναλυτικής θεωρίας εισήγαγαν δύο επιπλέον παράγοντες ως πιθανές αιτίες για το σχέδιο και το παιχνίδι: την ανάγκη του παιδιού να μεγαλώσει και την ανάγκη να αναλάβει ενεργητικό ρόλο και να ασκήσει έλεγχο. Έτσι, για παράδειγμα, ο Erikson (1968) έγραψε ότι το παιχνίδι συχνά αποδεικνύεται ότι αποτελεί τον παιδικό τρόπο σκέψης σε δύσκολες εμπειρίες και ανακατασκευάζει μια αίσθηση κυριαρχίας. Με την εφαρμογή του ισχυρισμού αυτού στην παιδική τέχνη υποδηλώνεται ότι τα παιδιά μπορεί να βρίσκουν το σχέδιο ικανοποιητικό, εφόσον τους παρέχει μια

αίσθηση κυριαρχίας πάνω στο μέσο καθώς και στα θέματα και στις καταστάσεις που απεικονίζονται. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, από τη στιγμή που το παιδί θα κατακτήσει ένα σχήμα για ένα σχεδιαστικό θέμα, μπορεί να το χρησιμοποιήσει ξανά και ξανά, ενώ συγχρόνως γίνεται όλο και πιο παρατηρητικό και ενδιαφέρεται να το απεικονίσει όσο πιο ρεαλιστικά γίνεται προσαρμόζοντάς το κατάλληλα.

Πολλοί ειδικοί υποστήριξαν ότι η αισθητηριακή επανατροφοδότηση από το σχέδιο μπορεί να είναι ικανοποιητική, ιδιαίτερα για τα πολύ μικρά παιδιά, που κάνουν τα πρώτα βήματά τους στο σχέδιο. Η Kellogg έκανε διάκριση ανάμεσα στην «κινητική ευχαρίστηση» και την «οπτική ευχαρίστηση» και την «οπτική ευχαρίστηση» που τα παιδιά μπορούν να αντλήσουν από το σχέδιο. Η κινητική ευχαρίστηση προέρχεται από την επιθεώρηση του προϊόντος του σχεδίου ή του μουντζουρώματος. Η Kellogg υποστήριξε ότι ο οπτικός παράγοντας πρέπει να είναι κυρίαρχος, αν όχι ουσιαστικός, διότι τα παιδιά σταματούν γρήγορα να μουντζουρώνουν με ένα μολύβι ή ένα στυλό που δεν αφήνει σημάδια. Ο Arnheim (1956) υποστήριξε ότι η οπτική ισορροπία σε ένα σχέδιο είναι φυσικά και παγκοσμίως ικανοποιητική. Ο Arnheim έκανε πολλές ενδιαφέρουσες αναλύσεις της παιδικής και της ενήλικης τέχνης σ' αυτό το πλαίσιο. Η έννοια της οπτικής ισορροπίας νομίζουμε ότι υπονοείται σε κρίσεις για τη σύνθεση μιας εικόνας. Τα στοιχεία σ' αυτό που αποκαλούμε καλά συγκροτημένη εικόνα είναι συνήθως σε ισορροπία έτσι, ώστε η κάθε πλευρά της εικόνας να έχει ισοδύναμο βάρος.

Στην πραγματικότητα, ο Arnheim φαίνεται ότι θεωρεί κάποιες αισθητικές αρχές, όπως η «καλή μορφή» έμφυτες. Η ιδέα των έμφυτων αισθητικών αρχών είναι ασφαλώς συνεπής με την θεωρία του Gestalt του Arnheim ότι όλη η αντίληψη παράγεται και σχηματίζεται από έμφυτες αρχές οργάνωσης, όπως η ομαδοποίηση παρόμοιων στοιχείων και το κλείσιμο. Μια άλλη σχετική αρχή είναι αυτή της συμμετρίας. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά προτιμούν και είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στις σχηματικές παραστάσεις που

δείχνουν αμφίπλευρη συμμετρία. Η Kellogg υποστήριξε ότι το παιδικό σχέδιο κατασκευάζεται με βασικά σχήματα που είναι από τη φύση τους ελκυστικά. Η απόδειξη που αναφέρει για να στηρίζει αυτόν τον ισχυρισμό είναι ότι απλά σχήματα όπως οι κύκλοι, τα ορθογώνια, οι σταυροί και τα μάνταλα, εμφανίζονται στα σχέδια παιδιών πολλών διαφορετικών ηλικιών και πολιτισμικών προελεύσεων. Πολλοί επιστήμονες – ερευνητές του χώρου, έχουν άμεσα ή έμμεσα υποστηρίξει ότι ένας μείζων λόγος για τον οποίο τα παιδιά ζωγραφίζουν είναι για να κάνουν γραφικές αναπαραστάσεις, δηλαδή εικόνες. Ο Freeman (1980) για παράδειγμα συμπέρανε ότι η κατασκευή εικόνων είναι ο κύριος λόγος για το σχέδιο. Ο Arnheim (1956) σημείωσε ότι τα παιδιά επιδιώκουν να σχεδιάζουν σύμβολα και συμπέρανε ότι η καλλιτεχνική έκφραση με τα καλλιτεχνικά σύμβολα παρέχει την ίδια έκφραση παγκοσμίως. Η Kellogg (1970), υποστήριξε ότι η παιδική τέχνη έχει ένα συμβολοποιημένο σκοπό. Η Selfe (1983), προφανώς αποσκοπούσε σε έναν παρόμοιο ισχυρισμό όταν σημείωνε ότι σκοπός του σχεδίου είναι η παραγωγή ενός ικανοποιητικού συμβόλου των πτυχών της οπτικής και συναισθηματικής εμπειρίας.

Με παρόμοια διάθεση ο Gardner (1980), σημείωσε ότι ένας σημαντικός λόγος για το σχέδιο είναι η έκφραση των «συναισθημάτων». Ο Lowenfeld υποστήριξε ότι η αυτοέκφραση (των συναισθημάτων και των συγκινήσεων) στην τέχνη, παρέχει μεγάλη ικανοποίηση και γι' αυτό αποτελεί ένα σημαντικό λόγο για το σχέδιο (Lowenfeld & Britain 1975).

Είναι φανερό ότι δεν μπορούμε να δώσουμε μια ολοκληρωμένη πειστική απάντηση στο ερώτημα γιατί τα παιδιά ζωγραφίζουν. Είναι λογικό να υποθέσουμε ότι διαφορετικά παιδιά σε διαφορετικούς χρόνους έχουν διαφορετικούς λόγους για να σχεδιάζουν. Μερικές φορές τα μικρά παιδιά μπορεί απλώς να απολαμβάνουν τη δημιουργία σημαδιών στο χαρτί ή την παραγωγή αισθητικά ικανοποιητικών σχημάτων. Αλλά, ίσως μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να αντλούν ευχαρίστηση από τη δημιουργία αναγνωρίσιμων εικόνων πάνω σε θέματα που τους ενδιαφέρουν. Για μερικά η ευχαρίστηση από το

σχέδιο μπορεί να είναι η δημιουργία ενός συμβολικού κόσμου στον οποίο μπορούν να ασκήσουν τον έλεγχο που τους λείπει στην πραγματική τους ζωή. Σχετική με αυτόν τον τελευταίο λόγο είναι η ιδέα ότι το σχέδιο εξυπηρετεί έναν εκφραστικό σκοπό και ότι η έκφραση της συναισθηματικής εμπειρίας είναι και βαθιά ικανοποιητική και απαραίτητη για τη συναισθηματική υγεία.

## **5.2. Η έκφραση της προσωπικότητας μέσα από το σχέδιο**

Ενώ αρχικά το παιδικό σχέδιο χρησιμοποιήθηκε στα Τεστ μέτρησης του Δείκτη Νοημοσύνης των παιδιών, έγινε σύντομα φανερό ότι αποτελεί έκφραση της προσωπικότητας. Σημείο, δείκτης μιας προσωπικότητας που δεν είναι άμεσα προσιτή, το σχέδιο γίνεται αντικείμενο ερμηνείας, γιατί αυτό που αποκτά σημασία δεν είναι πια η ίδια η γραφική, αλλά το τι δηλώνει, το νόημα στο οποίο παραπέμπει. Το σχέδιο επιτρέπει την πρόσβαση στην προσωπικότητα του δημιουργού του, επειδή ακριβώς αποτελεί (όπως άλλωστε και όλα τα έργα τέχνης) ένα προνομιακό τόπο προβολής, μιας προβολής με τη διπλή σημασία του όρου: ψυχολογικής και ψυχαναλυτικής. Ο Wild ocher επισημαίνει τους κινδύνους που εμπεριέχει η κατάχρηση του όρου «προβολή», ενός όρου που παραπέμπει τόσο στις μεθόδους της λεγόμενης προβολικής ψυχολογίας, όσο και στον ψυχαναλυτικό μηχανισμό που συνίσταται στη μεταβίβαση στο πρόσωπο του ψυχαναλυτή των αισθημάτων που άλλοτε ένιωθε το άτομο για τους γονείς του. Η ψυχαναλυτική αποδοχή του όρου συνεπάγεται την έννοια της μετατόπισης που δεν υπάρχει στο επίπεδο της προβολικής ψυχολογίας όπου η γραφική θεωρείται απλή αντανάκλαση, ένας καθρέπτης στον οποίο προβάλλει το εγώ.

Μπορεί κανείς να μελετήσει διαδοχικά τον τρόπο που το παιδί χρησιμοποιεί γραμμές και μορφές, τον τρόπο της χωρικής κατανομής, την εκλογή του χρώματος, μιας και όλα αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν εκφραστική αξία και φανερώνουν το καθένα με τον τρόπο του την συγκινησιακή κατάσταση



του παιδιού. Η μελέτη της γραφικής καθεαυτής συγγενεύει με τη γραφολογία. Το χέρι εκφράζει απλώς έναν ορισμένο βαθμό νευρικής έντασης. Σχετικά με τη γραμμή (περισσότερο ή λιγότερη πατημένη, επιθετική ή διστακτική) έχουν γίνει μελέτες αρκετά λεπτομερείς όπως αυτές των Alschuler και Hattwick που καταλήγουν σε μια συνοπτική τυπολογία: καμπύλες και ελικοειδείς γραμμές χαρακτηρίζουν ευαίσθητα και συνεσταλμένα άτομα, ορθές γωνίες και γραμμές σκληρές, άτομα επιθετικά και ρεαλιστικά.

Οι τρόποι δόμησης του χώρου έδωσαν λαβή σε διάφορες ερμηνείες και μελέτες: «η κυρίαρχη είναι ότι ο γραφικός χώρος και η εντύπωσή του αντανακλούν εντελώς άμεσα τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο αφομοιώνει (μέσα του) τις έννοιες του χώρου και της διάρκειας» (M.C.Debienne, 1968). Η επιλογή του σχήματος και η έκταση της επιφάνειας που καλύπτεται δείχνουν το βαθμό αυτοκυριαρχίας του υποκειμένου, τις αναστολές και τα προβλήματά του. Η εμμονή και συστηματική επανάληψη του ίδιου μοτίβου σε όλο το φύλλο του χαρτιού φανερώνει μια ιδιοσυγκρασία ιδεοληπτική και κυριαρχούμενη από καταναγκαστικές παρορμήσεις. Το φοβισμένο και κλεισμένο στον εαυτό του παιδί ζωγραφίζει μικροσκοπικά σχήματα στο κέντρο της σελίδας, ενώ ο ασταθής χαρακτήρας καλύπτει όλη την επιφάνεια με νευρικές γραμμές.

Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε τον ειδικό ρόλο που παίζει το χρώμα, που συνήθως υποτιμάται, λογοκρίνεται και σβήνεται από τη μελέτη του σχεδίου. Υπάρχει μια τάση να αναγράφεται το σχέδιο σε ένα σχήμα άχρωμο, αφηρημένο, έτσι ώστε να εντάσσεται πιο εύκολα στα δεδομένα πλαίσια και τους προκατασκευασμένους πίνακες της χαρακτηρισιολογικής τυπολογίας. Και όταν ακόμα οι μελετητές ασχολούνται με το χρώμα, διατυπώνουν τελικά μια τυπολογία εξαιρετικά συνοπτική: το κόκκινο σημείο εχθρικότητας, επιθετικότητας, το μπλε αρμονία αλλά και κομφορμισμός και εσωστρέφεια, το πράσινο και το μωβ αντίθετες και εντάσεις. Η απουσία χρώματος θεωρείται ένδειξη συναισθηματικού κενού, ενώ αντίθετα η αρμονική του ένταξη στο σχέδιο ένδειξη καλής ισορροπίας. Η χρήση των βασικών χρωμάτων (κόκκινο,

κίτρινο, μπλε) και των ευκρινών τόνων υποτίθεται ότι αποτελεί καλό σημάδι μέχρι τα 6 χρόνια. Από κει και πέρα, η υπερβολική χρήση κόκκινου είναι ένδειξη επιθετικότητας απουσίας κάθε συγκινησιακού ελέγχου. Το κόκκινο μέχρι τα 6, όχι μετά! Αυτό μας λέει πολλά για την απόθεση των ενορμήσεων που επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα. Η συχνή εμφάνιση χρωμάτων σκοτεινών (μαύρο, γκρι, καστανό) ή θαμπών (κίτρινο, καφέ, όλα τα καστανά) δείχνει κακή προσαρμογή και κατάσταση παλινδρόμησης! Τι να πει κανείς για όλες αυτές τις μελέτες; Οποσδήποτε τα διάφορα χρώματα έχουν μια υπαρξιακή διάσταση: προσφέρονται με μια κινητική φυσιογνωμία, καλύπτονται με «ζωτική σημασία». Το κόκκινο και το κίτρινο εμφανίζονται έτσι σαν χρώματα «απαγωγά», που ευνοούν την εξωστρέφεια και όλες τις κινήσεις προς τον έξω κόσμο. Το μπλε και το πράσινο, ως χρώματα «προσαγωγά», που ευνοούν την αναδίπλωση στον εαυτό μας. Υπάρχει μια «συμπεριφορά του μπλε», μια ειδική συμπεριφορά για κάθε χρώμα που επιδρά στο βλέμμα με ιδιαίτερο τρόπο. Ορισμένες ενορμήσεις, ορισμένες επιθυμίες, ήδη συναισθηματικά χρωματισμένες, αναζητούν για να εκφραστούν τις κινήσεις που αντιστοιχούν σε αυτές τις αποχρώσεις: «το χρώμα πριν ακόμα γίνει ορατό προαναγγέλεται από την εμπειρία μιας συγκεκριμένης στάσης του σώματος που ταιριάζει μόνο σ' αυτό και το καθορίζει με ακρίβεια» (Merleau – Ponty, 1950).

Ωστόσο, κατά κανένα τρόπο δεν μπορούμε να αρκεστούμε σε μια συμβολική, τόσο συνοπτική και τόσο φειδωλά ταξινομημένη. Η υπαρξιακή αξία ενός χρώματος κατανοείται μόνο αν επανενταχτεί στο πλαίσιο αναφοράς σχέδιο – δημιουργός – περίγυρος. Στο πεδίο των μορφικών, εσωτερικών και κοινωνικών εντάσεων και υποβαθμίζεται με την άλλη. Τα έντονα χρώματα αναδεικνύουν περισσότερο τις ιδιότητές τους σε οξείες φόρμες (π.χ. Το κίτρινο σε ένα τρίγωνο). Τα χρώματα που μπορούν να χαρακτηριστούν βαθιά, ενισχύονται, αυξάνουν την ενέργειά τους με τις στρογγυλές φόρμες (π.χ. Το μπλε σε έναν κύκλο). Η επιλογή του ενός ή του άλλου χρώματος προκύπτει απ' τη συμβολή πολλαπλών επιδράσεων (των παιδιών μεταξύ τους, του ενήλικου,

της παιδείας, πολυάριθμων κοινωνιολογικών παραμέτρων), κι αυτό υπονομεύει κάθε τυπολογία συστηματικών ισοδυναμιών.

### **5.3. Η έκφραση των συναισθημάτων μέσα από το σχέδιο**

Ενώ εκπαιδευμένοι καλλιτέχνες προσπαθούν ίσως εσκεμμένα να μεταδώσουν συναίσθημα, πολλοί ψυχολόγοι πίστευαν για καιρό ότι ο καθένας, εκπαιδευμένος ή όχι στην τέχνη, μπορεί ασυνείδητα να εκφράσει κάτι από τη συναισθηματική του κατάσταση όταν του ζητηθεί να σχεδιάσει ή να χρωματίσει μια εικόνα. Ήδη από το 1876, στην έρευνα για τη φαντασία και την τρέλα, ο Simon, παρατήρησε μια σχέση ανάμεσα στα σχέδια και στα συμπτώματα της συμπεριφοράς σοβαρά διαταραγμένων ασθενών. Η Goodenough (1926), αν και αρχικά ενδιαφέρθηκε για την αξιολόγηση της νοημοσύνης μέσω των σχεδίων, παρατήρησε ότι η ανάλυση των παιδικών σχεδίων μπορεί ακόμα να χρησιμοποιηθεί για τη συναισθηματική αξιολόγηση των παιδιών. Κοιτάζοντας πίσω, σ' αυτά τα πρώτα ξεκινήματα, μπορούμε τώρα να ξεχωρίσουμε τρεις ευδιάκριτες περιοχές στην έρευνα για τις συναισθηματικές – εκφραστικές απόψεις των παιδικών σχεδίων. Πρώτον, υπήρξε η ανάλυση των σχεδίων ως προβολών των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ερμηνευμένη κυρίως μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Η δεύτερη ερευνητική περιοχή, που προσδιορίζεται κυρίως από τη δουλειά της Elisabet Korppitz, συμπεριλαμβάνει μια προσπάθεια να σχεδιαστεί και να καταστεί έγκυρη επιστημονικά μια ταξινόμηση «συναισθηματικών δεικτών» που βρίσκονται στα παιδικά σχέδια. Η τρίτη περιοχή ασχολήθηκε με την ανακάλυψη των τρόπων με τους οποίους τα φυσιολογικά παιδιά απεικονίζουν προσωπικά σημαντικά ή συναισθηματικά σπουδαία θέματα παρά με την αξιολόγηση της προσωπικότητας ή την κλινική διάγνωση ( Sechrest & Wallace, 1964).

## Προβολικές ερμηνείες

Αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτής της παράδοσης περιλαμβάνουν μόνο ανάλυση και αναφορές ατομικών περιπτώσεων ( Hammer, 1958). Από τη δεκαετία του 30 αρκετοί κλινικοί διερεύνησαν τις κλινικές δυνατότητες των προβολικών σχεδίων ( Schilder, 1935, Bender, 1938). Το προβολικό Τεστ Σπίτι – Δέντρο – Άνθρωπος, για παράδειγμα, απαιτεί από το παιδί να σχεδιάσει ένα σπίτι ένα δέντρο και έναν άνθρωπο. Το σχέδιο που προκύπτει ερμηνεύεται με βάση την υπόθεση ότι κάθε πράγμα λειτουργεί ως σύμβολο για κάποιες συναισθηματικές πλευρές της ζωής και των εμπειριών του παιδιού. Σύμφωνα με τον Hammer (1958), το σπίτι μπορεί να συμβολίζει το σώμα του παιδιού, τη μήτρα ή το πατρικό σπίτι. Το δέντρο υποστηρίζει ότι πιθανόν αντανακλά τα σχετικά βαθύτερα και πιο ασυνείδητα συναισθήματα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους. Ο άνθρωπος εκφράζει τη συνειδητή άποψη που τα παιδιά έχουν για τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τον υπόλοιπο κόσμο. Ωστόσο, την μεγαλύτερη ίσως επιρροή από όλους αυτούς τους πρώτους ερμηνευτές, άσκησε η Karen Machover (1949), της οποίας η δουλειά στα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας θεωρείται ακόμα καθοριστικός οδηγός για την προβολική ερμηνεία των σχεδίων. Η Machover παρήγαγε ένα τεστ σχεδίασης φιγούρας, που σήμερα συχνά αναφέρεται ως τεστ «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο». Οι αναλύσεις της Machover σχετικά με τα σχέδια που προκύπτουν βασίζονται κυρίως στην υπόθεση ότι το παιδί προβάλλει την αυτοεικόνα του στα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας. Η Machover θεώρησε ότι τα σχέδια εκφράζουν των πιο μόνιμων και διαρκών στοιχείων της προσωπικότητας του παιδιού παρά εκφράσεις των προσωρινών συναισθηματικών καταστάσεων. Η Machover υποστήριξε ότι η επιλογή του φύλου στην πρώτη σχεδιαζόμενη φιγούρα αντανακλά την πρωταρχική ταύτιση του φύλου του υποκειμένου. Η βαθμολόγηση των λεπτομερειών των σχεδίων είναι ουσιαστικά ποιοτική. Ο εξεταστής προσπαθεί να οικοδομήσει μια περιγραφή της προσωπικότητας του υποκειμένου από την ανάλυση διάφορων στοιχείων των σχεδίων. Όπως οι

ψυχαναλυτικές ερμηνείες άλλων πλευρών της ανθρώπινης δραστηριότητας η ανάλυση των σχεδίων της Machover, παραδέχεται τις μεταμφιεσμένες και συμβολικές εκφράσεις ιδεών καθώς και την ανοιχτή και σαφή απεικόνισή τους. Μερικά παραδείγματα από την έρευνα στο πλαίσιο αυτής της παράδοσης, θα βοηθήσουν να διευκρινιστούν αυτά τα σημεία. Όλες οι αυθεντίες της ερμηνείας του προβολικού σχεδίου συμφωνούν ότι το μέγεθος της ανθρώπινης φιγούρας είναι πολύ σημαντικό καθώς εκφράζει άμεσα την αυτοεκτίμηση του υποκειμένου. Φιγούρες μεγαλύτερες από το μέσο όρο μπορεί να αποτελούν ένδειξη στοιχείων της προσωπικότητας, όπως η επιθετικότητα ή η μεγαλοπρέπεια ομάδας, μπορεί να δείχνουν ανεπάρκεια, κατωτερότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος ή κατάθλιψη. Πολλές από τις ερμηνείες που προτάθηκαν για τα παιδικά σχέδια σχετίζονται με τις ιδέες του Freud για τη σεξουαλικότητα ως παγκόσμιο στοιχείο του ανθρώπινου κινήτρου. Έτσι παρατηρούμε, για παράδειγμα, ότι σε απεικονίσεις της μύτης και του αντίχειρα, συχνά αποδίδεται φαλλική σημασία – αυτό θα μπορούσε να δείχνει άγχη ευνουχισμού. Σχέδια στα οποία δίνεται έμφαση στο στόμα συχνά ερμηνεύονται ως εκφράσεις της ενασχόλησης με τη στοματική ευχαρίστηση – που συχνά σχετίζεται με το ψυχαναγκαστικό φαγητό και τη δίαιτα. Η παράλειψη του στόματος μπορεί επίσης να θεωρηθεί ότι εκφράζει το ενδιαφέρον για στοματική ευχαρίστηση – συγκεκριμένα, την άρνηση των ορμών για υπερτροφία. Συχνά υποστηρίζεται ότι η απεικόνιση μεγάλων βραχιόνων και χεριών εκφράζει τη δύναμη και τον έλεγχο. Αντίθετα, η παράλειψη των βραχιόνων ή των χεριών πιστεύεται ότι αντανακλά συναισθήματα αδυναμίας και αναποτελεσματικότητας. Τα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας στα οποία τα χέρια τοποθετούνται μέσα στις τσέπες ή σχεδιάζονται πίσω από την πλάτη αναφέρεται ότι εκφράζουν ενοχή ή άγχος για τον έλεγχο «απαγορευμένων ορμών». Ανάμεσα στους άλλους παράγοντες που υπολογίζονται στην ερμηνεία του προβολικού σχεδίου είναι η τοποθέτηση του σχεδίου στο χαρτί, η σκιαγράφιση και το πάχος των γραμμών, η διαδοχή σχεδίασης των μερών, ή έκταση και η κατανομή των λεπτομερειών, τα

σβησίματα και η απεικόνιση ρουχισμού και φόντου. Οι ερμηνείες αυτές δεν παρουσιάζονται ως αναλλοίωτες αρχές.

### **5.3.1. Συναισθηματικοί δείκτες στο παιδικό σχέδιο**

Η Elizabeth Koppitz μας πρόσφερε μια πολύ διαφορετική προσέγγιση στις συναισθηματικές – εκφραστικές πλευρές του σχεδίου από αυτήν που αναπτύχθηκε νωρίτερα από την Machover. Η Koppitz, βάσισε τη δουλειά της στην υπόθεση ότι τα σχέδια ανθρώπινης φιγούρας αντανακλούν κυρίως το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και τις διαπροσωπικές του σχέσεις, δηλαδή τις στάσεις του απέναντι στον εαυτό του και απέναντι στους σημαντικούς άλλους της ζωής του. Η Koppitz εξέφρασε την άποψη ότι τα σύγχρονα άγχη εκφράζονται επίσης στο σχέδιο, το οποίο θεωρούσε περισσότερο αντανάκλαση της τρέχουσας συναισθηματικής κατάστασης παρά των μόνιμων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ή της εικόνας του σώματος. Για το δικό της τεστ ανθρώπινης φιγούρας η Koppitz στηρίχτηκε σε ένα μόνο σχέδιο από το παιδί αντί για δύο σχέδια που απαιτούνται στο τεστ της Machover «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο. Η Koppitz υποστήριξε ότι οι επιπλέον πληροφορίες που απαιτούνται από το δεύτερο σχέδιο δε δικαιολογούν τον επιπλέον χρόνο που απαιτείται. Προκειμένου να αξιολογήσει τις εξελικτικές αλλαγές στα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας, η Koppitz επινόησε μια ταξινόμηση εξελικτικών δεικτών αντικειμενικά προσδιορισμένων. Η Koppitz θεωρούσε εξελικτικούς δείκτες αυτά τα χαρακτηριστικά των σχεδίων ανθρώπινης φιγούρας που είναι σπάνια στα σχέδια των μικρών παιδιών και γίνονται όλο και πιο συνηθισμένα στα σχέδια των μεγαλύτερων παιδιών.(Koppitz, 1968 )

### **5.3.2. Η απεικόνιση συναισθηματικά σημαντικών θεμάτων**

Μερικοί ερευνητές ισχυρίστηκαν ότι τα παιδιά, ιδιαίτερα τα παιδιά ηλικίας κάτω των έξι ετών, είναι δυνατόν επίσης να χρησιμοποιούν το μέγεθος στα σχέδιά τους για να δηλώσουν τη σπουδαιότητα του θέματος. Παιδιά μικρότερα των έξι ετών, σύμφωνα με την ταξινόμηση σχεδιαστικής ανάπτυξης που εισήγαγε ο Luquet (1927), σε γενικές γραμμές δεν πετυχαίνουν οπτικά σωστές αναλογίες των μεγεθών στα σχέδιά τους. Παρόμοιες παρατηρήσεις οδήγησαν κάποιους ερευνητές να συμπεράνουν ότι για τέτοιους μικρούς καλλιτέχνες το μέγεθος πιο συχνά αντανακλά τη σπουδαιότητα παρά μια προσπάθεια για οπτικά σωστές αναλογίες. Ο Lowenfeld υπήρξε ένας από τους πιο σημαντικούς υποστηρικτές της άποψης ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το μέγεθος στο σχέδιό τους, για να δηλώσουν την σπουδαιότητα. Αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να διερευνήσουν τα αποτελέσματα που έχει η σπουδαιότητα του θέματος στο μέγεθος του σχεδίου με έναν πιο σημαντικό τρόπο. Οι Solley & Haigh (1975), ο Craddick (1961), οι Sechrest & Wallace (1964) πραγματοποίησαν έρευνες βασισμένες στην υπόθεση ότι ο Άγιος Βασίλης αποκτά μεγαλύτερη σπουδαιότητα για τα παιδιά της Βόρειας Αμερικής καθώς πλησιάζουν τα Χριστούγεννα. Σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση, τα σχέδια του Άγιου Βασίλη που γίνονται από αυτά τα παιδιά παρατηρήθηκε ότι μεγαλώνουν σε μέγεθος όσο πιο κοντά στα Χριστούγεννα σχεδιάζονται και μικραίνουν ξανά σε μέγεθος μετά τις γιορτές.

### **5.4. Η ΓΡΑΜΜΗ**

Η γραμμή μπορεί να είναι ομαλή, δηλαδή σίγουρη και στρωτή, ή ακανόνιστη, δηλαδή αβέβαιη και διακεκομμένη.

Η ομαλή γραμμή αναπαριστά την εικόνα ενός παιδιού που, όντας σίγουρο για τα συναισθήματά του, αντιμετωπίζει με ενθουσιασμό την

πραγματικότητα. Δε δυσκολεύεται να ενταχθεί σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από το οικογενειακό, για παράδειγμα στον παιδικό σταθμό, και επικοινωνεί με τρόπο αυθόρμητο και άμεσο με τα υπόλοιπα παιδιά. (Εύη Κροτί – Αλμπέρτο Μάνι, 2003)

#### **5.4.1. Το σημείο εκκίνησης στην κόλα**

Όταν το παιδί αρχίζει να σχεδιάζει, είναι σωστό να ξεκινά από το κέντρο της κόλας, μ' αυτό τον τρόπο το φυσικό εγωκεντρισμό του. Έτσι τονίζει την ευθυμία, τη χαρά, την ευτυχία του επειδή βρίσκεται στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων του ενηλίκου, και δεν υπάρχει τίποτα πιο ευχάριστο για το παιδί από το να έχει αυτή την αίσθηση.

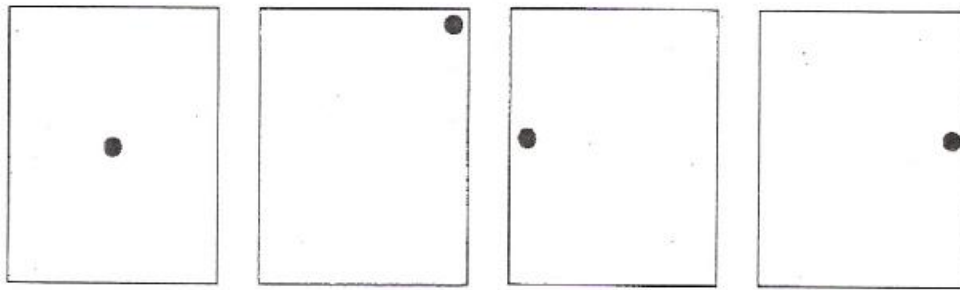
Το ξεκίνημα του μουντζουρώματος από τα άκρα της κόλας μπορεί να φανερώνει κάποια αναστολή ή ένα αίσθημα αποξένωσης που νιώθει το παιδί σε σχέση με το περιβάλλον. Είναι σαν να παρεμποδίζεται στην τάση του να επιθεωρεί, να ερευνά ή να καταλαμβάνει τη θέση που του ανήκει. Αποτελεί τροχοπέδη στην εκδήλωση των συναισθημάτων του.

Το μουντζούρωμα που ξεκινάει από τη δεξιά ή την αριστερή πλευρά της κόλας εκφράζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:

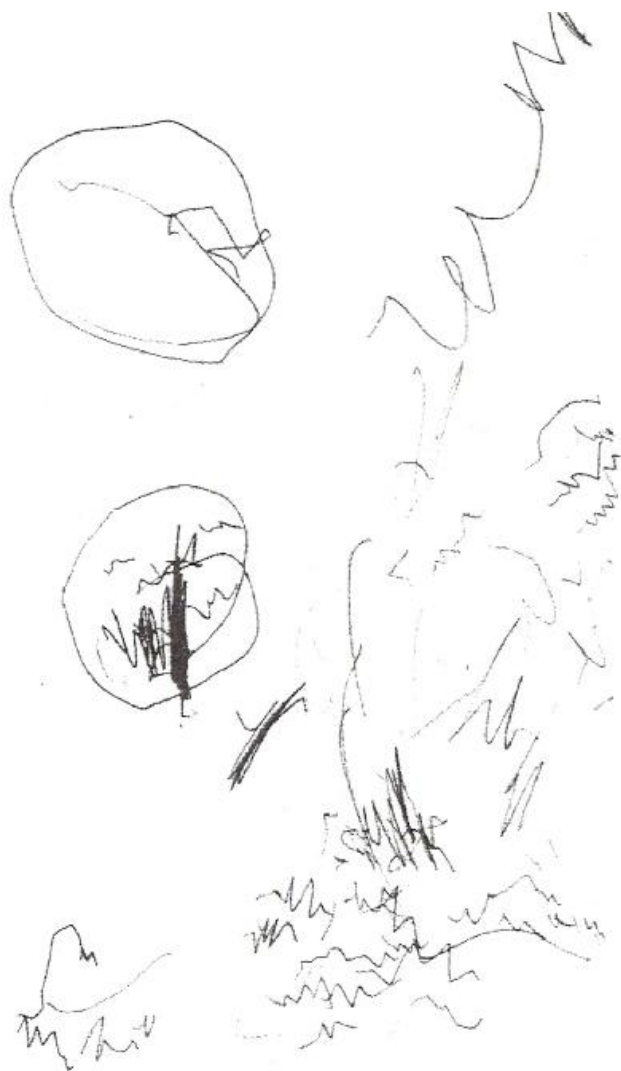
Στην πρώτη περίπτωση, φανερώνει την ανάγκη του παιδιού να παραμείνει προσκολλημένο στη γεμάτη ευτυχία περίοδο του παρελθόντος, δηλαδή όταν βρισκόταν στην κοιλιά της μητέρας του.

Στη δεύτερη περίπτωση, εκφράζει την επιθυμία του παιδιού να μεγαλώσει, να πλησιάσει τους άλλους, να αισθανθεί τη φιλία.





Η ακανόνιστη γραμμή δείχνει αντίθετα ότι το παιδί φοβάται την απομάκρυνση από την οικογένεια, όπως επίσης και τη συνένωση με τους υπόλοιπους. Πρόκειται για ένα ντροπαλό παιδί, που παρουσιάζει δυσκολίες προσαρμογής στις νέες καταστάσεις και τις κοινωνικές σχέσεις. Μπορεί να εκλάβει και το σχολείο ως επιθυμία των γονέων να το απομακρύνουν από κοντά τους.



Τα χαρακτηριστικά της σχεδιαστικής γραμμής μας δείχνουν πώς να χρησιμοποιήσουμε το μήνυμα του παιδιού για να το καθησυχάσουμε με την τρυφερότητα και τη σωματική επαφή και να του εμπνεύσουμε εκείνη την αίσθηση ζεστασιάς που μπορεί να το κάνει να ξεπεράσει το άγχος του. Η σιγουριά που η μητέρα και η παιδαγωγός μπορούν να του δώσουν θα αποτελέσει εγγύηση για την συναισθηματική του σταθερότητα, η οποία θα δώσει σημαντικούς καρπούς κατά την ανάπτυξη.

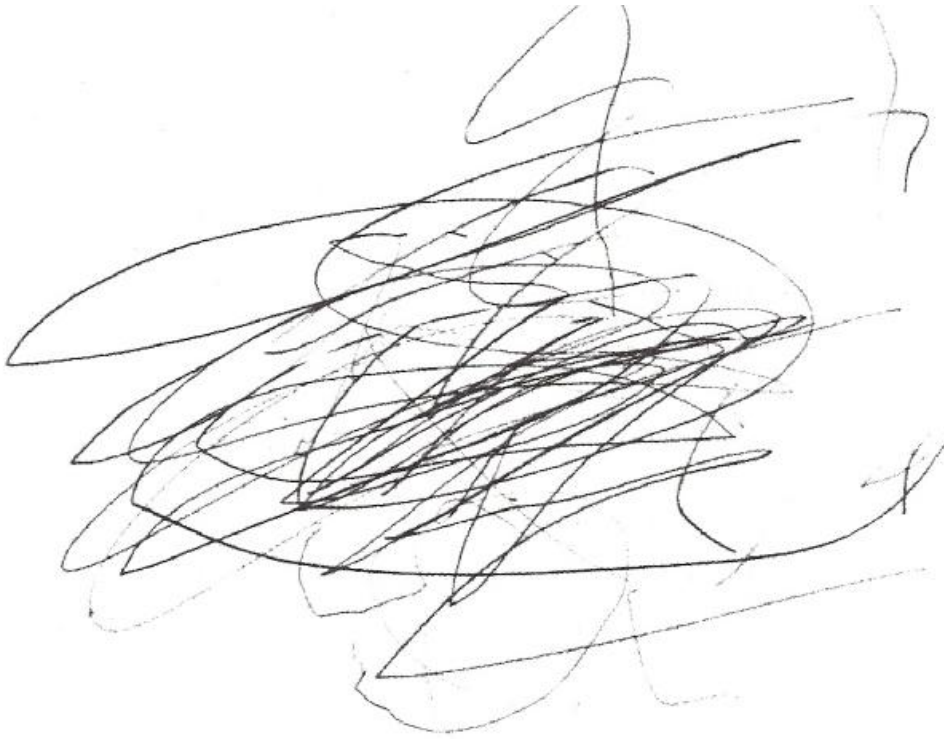
Ένα αγχογόνο περιβάλλον θα δημιουργήσει ασυνείδητα στο παιδί διάφορους φόβους. Το παιδί απορροφά το άγχος και ενισχύει το αίσθημα της εξάρτησης σε βαθμό που δεν καταφέρνει να δείξει εμπιστοσύνη προς τον έξω κόσμο. Η κομμένη, ακανόνιστη γραμμή φανερώνει ακριβώς αυτόν τον κίνδυνο, φέρνει μαζί της ένα μήνυμα φόβου, μια επιθυμία σωματικής επαφής με τους γονείς (που ίσως εκδηλωθεί και με την ανάγκη του παιδιού να «χωθεί στο κρεβάτι» της μαμάς και του μπαμπά).

Σκοπός μας πρέπει να είναι πάντα να ανακαλύψουμε εγκαίρως το πραγματικό μήνυμα του παιδιού, για να μπορέσουμε έτσι να μάθουμε γρήγορα και σωστά να μιλάμε τη γλώσσα του. (Εύη Κροτί-Αλμπέρτο Μάνι, 2003)

#### **5.4.2. Η Πίεση**

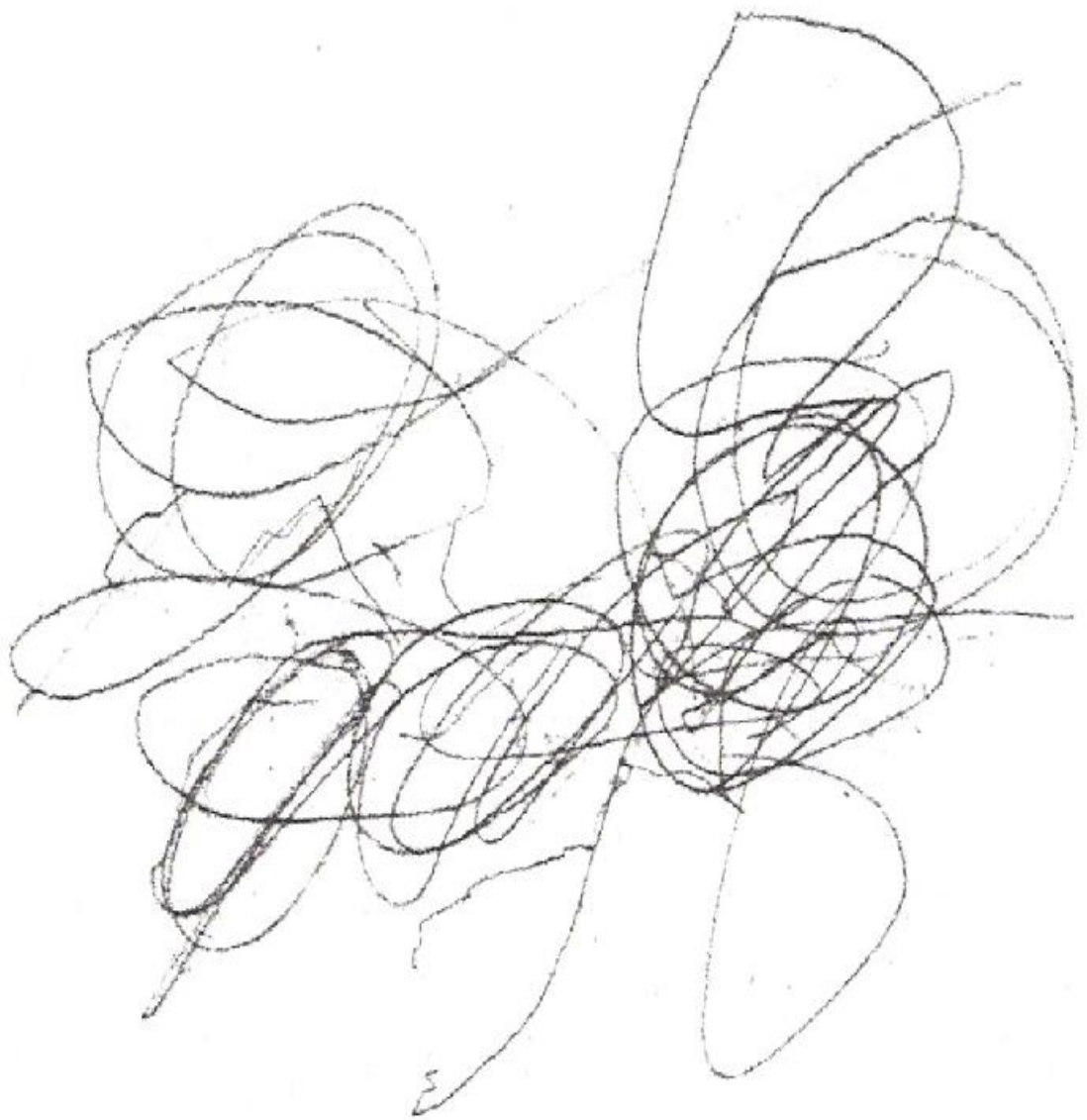
Ο έντονος τρόπος σχεδίασης εκφράζει τη ζωτικότητα του παιδιού, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει την πραγματικότητα, τη σιγουριά που μπορεί να του εμπνεύσει η ενέργειά του αυτή και φανερώνει μια ιδιοσυστασία που χαρακτηρίζεται από αντοχή και ικανότητα κυριαρχίας στο περιβάλλον.

Η αυξημένη ψυχοσωματική ενέργεια του παιδιού του επιτρέπει να είναι δραστήριο και δυναμικό: ένα τέτοιο παιδί είναι συνήθως σε διαρκή κίνηση και βρίσκει στο παιχνίδι τη «βαλβίδα εκτόνωσης» της υπερβολικής ζωτικότητάς του. Αν προσπαθήσουμε να το περιορίσουμε, μπορεί να εκδηλώσει επιθετικότητα, την οποία εκτονώνει συνήθως μετά σε ότι υπάρχει γύρω του, αντικείμενα, ζώα, παιχνίδια ή πάνω σε άλλα παιδιά.



Ο ανάλαφρος τρόπος σχεδίασης εκφράζει ένα παιδί με ιδιαίτερη ευαισθησία, επομένως ίσως εκδηλώνει στη συμπεριφορά του ντροπαλότητα και αναστολές. Ένα τέτοιο παιδί κουράζεται εύκολα και χρειάζεται παύσεις και αρκετές παροτρύνσεις.

Εκφράζει λοιπόν τη δυσκολία που αντιμετωπίζει να έρθει σε άμεση επαφή με το περιβάλλον. Ο ενήλικας πρέπει να περιορίσει τις δραστηριότητες αυτού του παιδιού αποφεύγοντας να το κατευθύνει, ενδεχομένως και με το ζόρι, σε αθλητικές ή άλλου είδους δραστηριότητες, υπερβολικά κουραστικές για τη φύση του. Αντίθετα, πρέπει να αναδείξει τόσο τη φαντασία και το συναισθηματικό του πλούτο όσο και τη σχετική ανάγκη του για συναισθηματική ανταπόκριση. Πρόκειται για ένα ευαίσθητο παιδί, ακόμη και στις σχέσεις του με τους άλλους, το οποίο δεν αντέχει την απογοήτευση που προέρχεται απ' όσους το περιβάλλουν, γι' αυτό και αποφεύγει τις συγκρούσεις, ενώ μπροστά στην επιθετικότητα των συνομηλίκων του κλείνεται εύκολα στον εαυτό του από ντροπαλότητα. (Εύη Κροτί – Αλμπέρτο Μάνι, 2003)

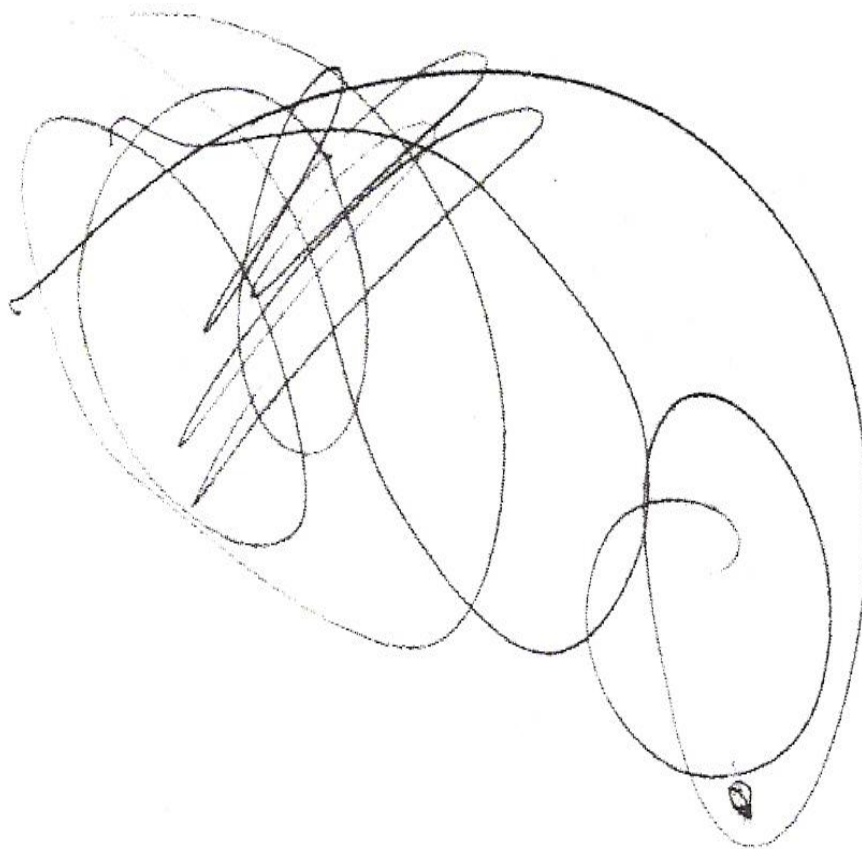


### 5.4.3.Η Μορφή

Στον κύκλο το παιδί προβάλλει την πρώτη γνώριμη εικόνα: το ανθρώπινο πρόσωπο. Αργότερα, θα προσθέσει τα μάτια, τη μύτη και ούτω καθεξής, και ο κύκλος θα αποκτήσει ευδιάκριτη μορφή και συμβολική σημασία. Αυτό το απλό γεωμετρικό σχήμα εκφράζει προσαρμογή, άρα ο παιδαγωγός, είτε είναι γονέας είτε δάσκαλος, επισημαίνει σ' αυτό το σχεδιαστικό χαρακτηριστικό την ικανότητα του παιδιού να συνυπάρχει αρμονικά με τους άλλους.

Το παιδί που σχεδιάζει γράφοντας κύκλους εκδηλώνει ανοιχτή και ενθουσιώδη φύση, καθώς και επιθυμία για επικοινωνία. Η κυκλική κίνηση της γραμμής είναι αρμονική, με δυνατότητα επέκτασης, χωρίς εντάσεις και οφείλεται σε μια χαλαρή κινητικότητα. Αναπαριστά συμβολικά το «γύρω γύρω όλοι», ένα παιχνίδι που για όλους μας αποτέλεσε σημαντικό σταθμό κατά την ανάπτυξη.

Το μουντζούρωμα εκφράζει την ανάγκη που έχει κάθε παιδί να πιάσει πράγματα, να λερώσει, να κινηθεί σε ένα οικείο περιβάλλον. Αυτή την οικειότητα θα την αποκτήσει σιγά-σιγά πάνω στην ίδια την κόλα, συμβολικό χώρο, στα πλαίσια του οποίου κινείται το παιδί. Να γιατί το παιδί που σχεδιάζει με ευκολία έχει έναν κοινωνικό, ευπροσάρμοστο, χαρούμενο, σίγουρο και πρόθυμο χαρακτήρα.



Η γωνία εκφράζει ένταση, αντίσταση και ανάγκη για φροντίδα χωρίς περιορισμούς. Δείχνει ότι κάτι έχει τραυματίσει το παιδί. Είναι όμως και σημάδι μιας έντασης που αιτιολογείται από πολλούς παράγοντες: μια ιδιαίτερα ευαίσθητη ή ντροπαλή φύση που έχει συνεχώς ανάγκη από κάποιο στήριγμα, για παράδειγμα, όταν το παιδί δυσκολεύεται να προσαρμοστεί σε νέες καταστάσεις (εξαιτίας της γέννησης ενός μικρότερου αδελφού ή της φοίτησής του στο νηπιαγωγείο). Πρόκειται για δυσκολίες που εμφανίζονται κυρίως στο εσωστρεφές παιδί και είναι απόλυτα φυσιολογικές. Τα σημαντικό είναι να γνωρίζουμε ότι μέσω του μουντζουρώματος αυτού το παιδί θέλει να εκφράσει μια δυσφορία, ένα φόβο, μια εντύπωση... που δύσκολα μπορεί να εκδηλώσει με άλλο τρόπο.

Αρκεί μερικές φορές να του ζητήσουμε να προσπαθήσει για κάτι όταν είναι κουρασμένο, για να αισθανθεί δυσφορία μην μπορώντας να ανταπεξέλθει, φοβούμενο ότι θα χάσει την αγάπη των γονέων. Είναι μια φυσιολογική αντίδραση, φτάνει να μη μετατραπεί σε άγχος.





Η ανάγκη για νέες εμπειρίες , όπως αυτής της προσωρινής απομάκρυνσης από τη μητέρα, μπορεί να ερμηνευθεί από το παιδί ως άρνηση ή μείωση της αγάπης της, κυρίως αν συνδυαστεί με τη γέννηση ενός μικρότερου αδελφού. Σ' αυτή την περίπτωση, το παιδί στέλνει το μήνυμα του σχεδιάζοντας με έναν τρόπο που εκφράζει θυμό και οργή.



Το μουντζούρωμα που αποτελείται από γωνίες δείχνει ανησυχία, αλλά μπορεί να σημαίνει και έντονη διαπάλη για την κατάκτηση της αυτονομίας. Το παιδί αισθάνεται την απομάκρυνση από τον ευχάριστο και σίγουρο κόσμο της οικογένειας και, παρ' όλο τον πόνο και την αναζήτηση βοήθειας, αντιμετωπίζει την ανάπτυξή του. Το σημαντικό είναι να καταλάβουμε ότι με αυτό τον τρόπο σχεδίασης ζητά στήριξη, επιβεβαίωση, γλυκύτητα και κατανόηση.

Το μουντζούρωμα που αποτελείται από διάσπαρτες κουκκιδόμορφες γραμμές εκφράζει μια κατάσταση ιδιαίτερα φορτισμένη συναισθηματικά, «χτυπηματάκια» στην «πόρτα της επικοινωνίας» που οφείλονται σε φόβο. Το μήνυμα που στέλνει το παιδί είναι ότι φοβάται μήπως το εγκαταλείψουν. Το παιδί φοβάται ότι το άτομο που του δίνει ικανοποίηση, κυρίως η μαμά, θα εξαφανιστεί και δε θα μπορέσει πια να το προστατεύσει.

Αν η μαμά, ή όποιος άλλος την αντικαθιστά, το καθησυχάζει, ο φόβος αυτός εξαφανίζεται. Αν όμως συμβεί το αντίθετο, ο φόβος γίνεται εντονότερος και το παιδί μπορεί να νιώσει άγχος. Η αίσθηση αυτή πιθανόν να εκδηλωθεί στο παιδί ακόμη και όταν, για λόγους υγείας, είναι υποχρεωμένο να κάνει δίαιτα ή να παραμείνει στο νοσοκομείο. Πράγματι το παιδί δεν έχει ακόμη την ικανότητα να διακρίνει τι το ωφελεί και τι το βλάπτει.

Το υπερευαίσθητο παιδί δεν εμπιστεύεται τις ικανότητές του και γι' αυτό νιώθει συχνά ματαιωμένο. Είναι χρήσιμο να το βοηθήσουμε να χειριστεί την υπερευαισθησία του επιβεβαιώνοντάς το, για να του εμπνεύσουμε αυτοεκτίμηση και να το καθησυχάσουμε.

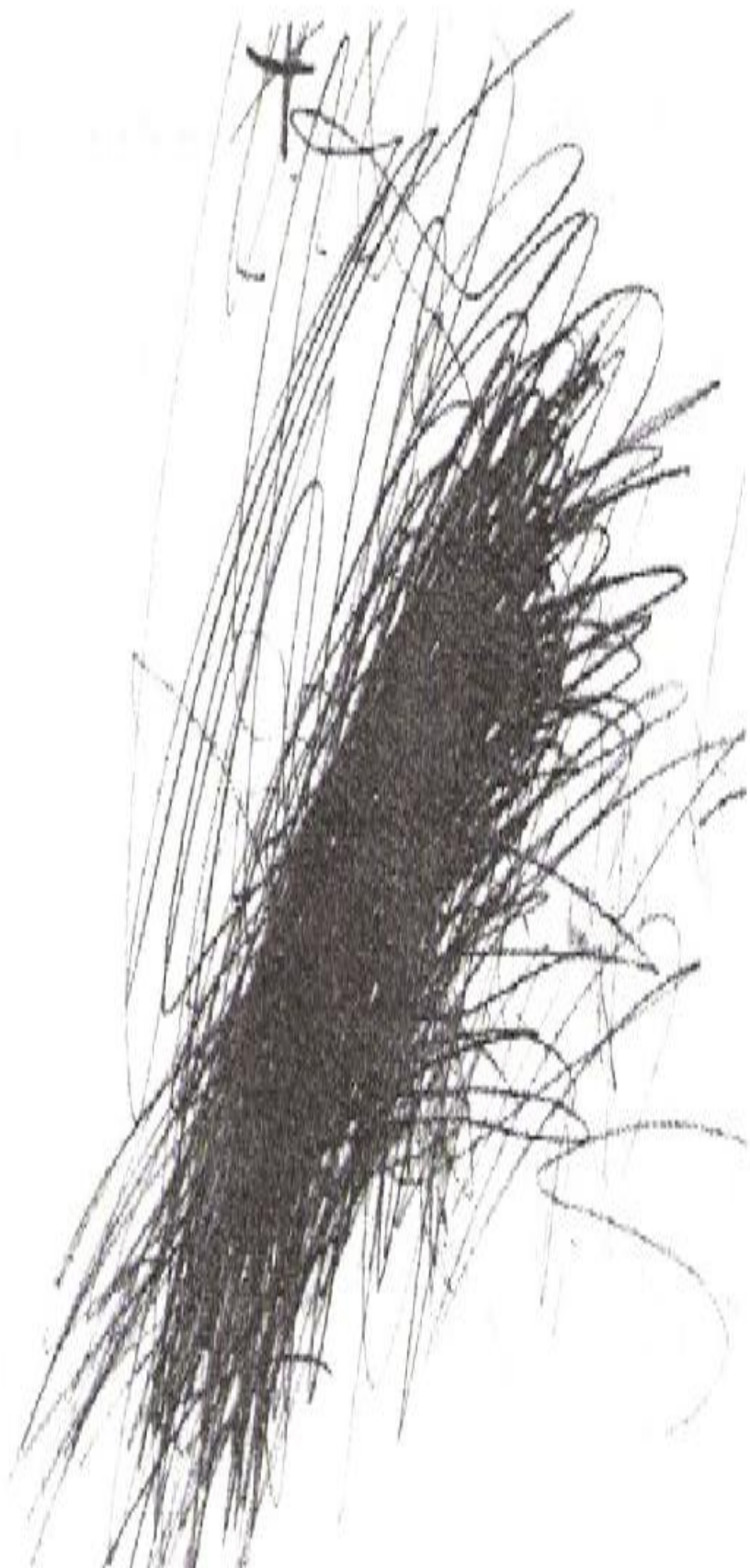


Ένα μουντζούρωμα σχηματισμένο από διακεκομμένες γραμμές εκφράζει το φόβο απομάκρυνσης του παιδιού από πρόσωπα και πράγματα που αγαπά, όπως η μαμά, ο μπαμπάς, το σπίτι, τα παιχνίδια ή τα μικρότερα αδελφάκια. Μερικές φορές, αρκεί κάτι ασήμαντο για να ταραξεί το παιδί. Αν το «καθησυχαστικό» πρόσωπο απομακρυνθεί, το παιδί αρχίζει να κλαίει και να επικαλείται την παρουσία του. Κυριεύεται από ταραχή και διακατέχεται από το φόβο της εγκατάλειψης. Πρόκειται για μια κατάσταση που εκδηλώνεται μεγωνιώδεις και διακεκομμένες γραμμές και είναι ένδειξη οργής για κάτι που το παιδί δεν μπορεί να έχει ή που φοβάται ότι θα χάσει.

Το μουντζούρωμα που έχει μορφή κουβαριού φανερώνει κάποιο τραύμα, το φόβο του παιδιού να βγει προς τα έξω: το παιδί έχει κουλουριαστεί όπως μέσα στη μήτρα για να προστατευτεί από αδέξιες ενέργειες ή ακατάλληλες επεμβάσεις. Η ταλαιπωρία του τοκετού δεν είναι η μόνη τραυματική εμπειρία του νεογέννητου. Μετά τον τοκετό το βρέφος υφίσταται τεράστια μεταμόρφωση και κατακλύζεται από πληθώρα εξωτερικών ερεθισμάτων. Αν όλα αυτά δεν τα εξισορροπήσει μια αίσθηση ικανοποίησης, το αρχικό τραύμα μπορεί να διατηρηθεί και να αφήσει ένα σοβαρό σημάδι.

Ένα μουντζούρωμα σαν το προηγούμενο μας φανερώνει ακριβώς μια ενδεχόμενη προδιάθεση εσωστρέφειας (που οφείλεται στον πόνο) και στέλνει μήνυμα ότι αναζητά βοήθεια, για να μπορέσει το παιδί να ξεμπλέξει το μπερδεμένο κουβάρι της εμπειρίας. Η επίγνωση μέσω του μουντζουρώματος της δυσφορίας που αισθάνεται το παιδί αποτελεί για τους ενηλίκους το πρώτο βήμα ώστε να αποφευχθεί η εμφάνιση εσφαλμένων αμυντικών συμπεριφορών.

(Εύη Κροτί – Αλμπέρτο Μάνι, 2003)



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

### ΕΝΟΤΗΤΑ: Η ΦΥΣΗ

#### 6.1. Το σπίτι

Το σπίτι είναι ένα από τα πιο συνηθισμένα – που πάει να πει και από τα πιο προσφιλή – θέματα που περνούν μέσα στο ιχνογράφημα του παιδιού. Όπως ο άνθρωπος και το δέντρο, έτσι και το σπίτι είναι ένα από τα θέματα του παιδικού ιχνογραφήματος που έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές, μάλλον όμως από την άποψη της προβολικής και εκφραστικής σημασίας του παρά από το πώς διαγράφεται ειδικότερα στο παιδί η γενικότερη εξέλιξη της μορφής του (κυρίως τους E. Harlock, L. Peck, M. Kerr, N. Buck κ.α.).

Είναι αλήθεια ότι ως θέμα το σπίτι παρουσιάζει ορισμένη ποικιλία και διαφορετικότητα. Έτσι, για να συλλάβουμε με πληρότητα τη δομή του, θα πρέπει στην καθαυτό έννοιά του να δώσουμε μια ευρύτερη σημασία: θα πρέπει να θεωρήσουμε σπίτι, κάθε ανθρώπινη κατασκευή που ζωγραφίζεται από το παιδί, με την προϋπόθεση ότι θα μπορούσε να στεγάσει ανθρώπους. Επομένως, Εκτός από το πολύ κοινό και γνωστό, σπίτι θα θεωρήσουμε και την πολυκατοικία, και την εκκλησία, και το σχολείο κλπ. Άλλωστε όλα αυτά τα οικοδομήματα, τουλάχιστον στα αρχικά στάδια ιχνογράφησής τους από το παιδί, δεν ξεχωρίζουν και πολύ καλά μεταξύ τους: η εκκλησία, για παράδειγμα, είναι απλώς ένα «σπίτι» που έχει σταυρό στην κορυφή της στέγης του, το σχολείο είναι ένα «σπίτι» με ελληνική σημαία στην κορυφή του κ.ο.κ. Αξίζει να σημειώσουμε μάλιστα ότι μερικές από τις παραλλαγές αυτές του κύριου θέματος έγιναν και αντικείμενο ξεχωριστής μελέτης, όπως, για παράδειγμα, οι εκκλησίες (Morgenthaler 1942), οι δρόμοι (Michaux et al., 1957), το σχολείο (Caglar 1983, 101) κ.α., αλλά και πάλι από την άποψη της προβολικής και εκφραστικής σημασίας τους.

Όπως και στην περίπτωση άλλων βασικών θεμάτων, κατά την αναπαράσταση του σπιτιού, το παιδί ακολουθεί μια γενικότερη πορεία. Μέσα στην προοπτική της πορείας αυτής περνάει από ορισμένες μορφές αναπαράστασης πριν να καταλήξει σε μια λίγο ως πολύ ρεαλιστική απόδοση του αντικειμένου.

Η παρουσία του σπιτιού μέσα στο ιχνογράφημα του παιδιού σημειώνεται πολύ νωρίς, έπειτα από την εμφάνιση του ανθρώπου και των ζώων. Πότε ακριβώς όμως εμφανίζεται αυθόρμητα; Οι διάφοροι μελετητές δεν συμφωνούν απόλυτα μεταξύ τους. Ιδού μερικές παρατηρήσεις τους:

Miljkowitch (1985): στα 3,0 χρόνια

Lurcat (1988): στα 3,4 χρόνια

Luquet (1913): στα 3,5 χρόνια

Ferraris (1971): στα 3,11 χρόνια

Eng (1957): στα 4,8 χρόνια

Θα πρέπει να συμπεράνει κανείς ότι η εμφάνιση του σπιτιού μέσα στο ιχνογράφημα εξαρτάται βασικά από τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξης της ιχνογραφικής ικανότητας κάθε παιδιού.

Μέσα στη γενικότερη εξέλιξη της αναπαράστασης του σπιτιού από το παιδί, είναι αλήθεια ότι μερικοί – όπως, για παράδειγμα, οι V. Lowenfeld και W. Lambert – Brittain (1970) προσπάθησαν να προσδιορίσουν συγκεκριμένα «στάδια», περιέπεσαν όμως στο σφάλμα να τα φέρουν σε κάποια αντιστοιχία με την ηλικία του παιδιού. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να παρακολουθήσουμε εξελικτικά τη μορφή του σπιτιού, ανεξάρτητα όμως από την ηλικία του παιδιού, σε μια προσπάθεια να προσδιορίσουμε τις βασικές παραλλαγές που το σπίτι παρουσιάζει ως θέμα κατά τη μετάβαση του παιδιού προς μια όλο και πιο ρεαλιστική απεικόνισή του.

A. Το παιδί αρχίζει να ζωγραφίζει το σπίτι σύμφωνα με ένα απλό και στέρεο πρότυπο (modele): ένα τρίγωνο για τη στέγη του και ένα όρθιο παραλληλόγραμμο για το δόμο. Η παράστασή του συμπληρώνεται με δύο

συνήθως παράθυρα, που τοποθετούνται παράλληλα μεταξύ τους στην πρόσοψη και λίγο πιο πάνω από την πόρτα. Η πρώτη αυτή μορφή του σπιτιού εμφανίζεται ξαφνικά μέσα στο σχέδιο του παιδιού. Τίποτε δεν μας προϊδεάζει βαθμιαία για την εμφάνισή του.

Σε μια δεύτερη φάση του ίδιου εξελικτικού σταδίου, ο δόμος, από στενός και ψηλός ή όρθιος, διαπλατύνεται, έτσι ώστε να καταλήξει πλατύτερος παρά ψηλότερος.

Μια απόπειρα να απεγκλωβιστεί από το στάδιο αυτό και να μεταπέσει στο επόμενο κάνει το παιδί όταν, κάτω από την ίδια τριγωνική στέγη, ζωγραφίζει δύο τοίχους παραλληλόγραμμους – φυσικά χωρίς καμιά ανταπόκριση στην πραγματικότητα.

Β. Το ίδιο ξαφνικά, περίπου γύρω στα πεντέμισι χρόνια, εμφανίζεται ένας δεύτερος τύπος σπιτιού. Μέσα σ' αυτόν αριστερά διατηρείται ανέπαφο το αρχικό σχήμα, επεκτείνεται όμως προς τα δεξιά όπως το κοιτάζουμε μια παρειά της στέγης, και σε παραλληλόγραμμο κάτω από αυτή εμφανίζεται ένας πλαϊνός τοίχος του σπιτιού. Στο δεξιό άκρο, στέγη και τοίχος καταλήγουν σε μια ευθεία γραμμή από πάνω προς τα κάτω. Συνήθως (δηλαδή όχι πάντοτε) στη νέα πρόσοψη του τοίχου μπαίνουν δύο νέα παράθυρα ή (σπανιότερα) πόρτα και παράθυρα μεταφέρονται σ' αυτή που ήταν στο αρχικό αριστερό σχήμα. Ο δεύτερος αυτός τύπος σπιτιού επιμένει να εμφανίζεται για μακρό χρονικό διάστημα.

Γ. Εξέλιξη της μορφής αποτελεί η κατάκτηση της προοπτικής στην απεικόνιση της στέγης: στη φάση αυτή η στέγη του σπιτιού, στο δεξιό άκρο του σχήματος όπως το βλέπουμε, καταλήγει λοξά επάνω στην άκρη του δεξιού τοίχου. Τώρα η στέγη στο σύνολό της έχει συναρθρωθεί από το παλιό τρίγωνο, που βρίσκεται πάντοτε στο αρχικό, στο βασικό σχήμα και από ένα άλλο πλάγιο παραλληλόγραμμο (με κλίση αριστερά), που εκτίνεται επάνω απ' τον πρόσθετο τοίχο του σπιτιού. Όλη αυτή η απεικόνιση μας δίνει την εντύπωση ότι το σπίτι



που ζωγραφίστηκε είναι τετράπλευρο, γιατί από την ψηλότερη γραμμή της στέγης τώρα κατεβαίνουν όχι μία, αλλά δύο λοξές γραμμές προς τα κάτω.

Δ. Μια ενδιάμεση παραλλαγή της παραπάνω μορφής του σπιτιού εμφανίζεται επίσης, όχι όμως τόσο συχνά: το σπίτι, σύμφωνα με αυτή, παριστάνεται και πάλι κατά μέτωπο με τετράπλευρο δόμο, η στέγη όμως που το επιστέφει είναι τραπέζιο, γιατί κατεβαίνει λοξά από δω κι από εκεί στις δύο άκρες της.

Ε. Σε ορισμένες περιπτώσεις το σπίτι εμφανίζεται σε μια περίπλοκη σύνθεση, σαν να το βλέπουμε «από αέρος». Στην απεικόνισή του συγχέονται γραμμές που αποδίδουν πραγματικά την προοπτική του με γραμμές προοπτικά αποτυχημένες.

ΣΤ. Τέλος, η απόδοση του σπιτιού είναι σύνθεση και πλησιάζει πολύ την πραγματικότητα.

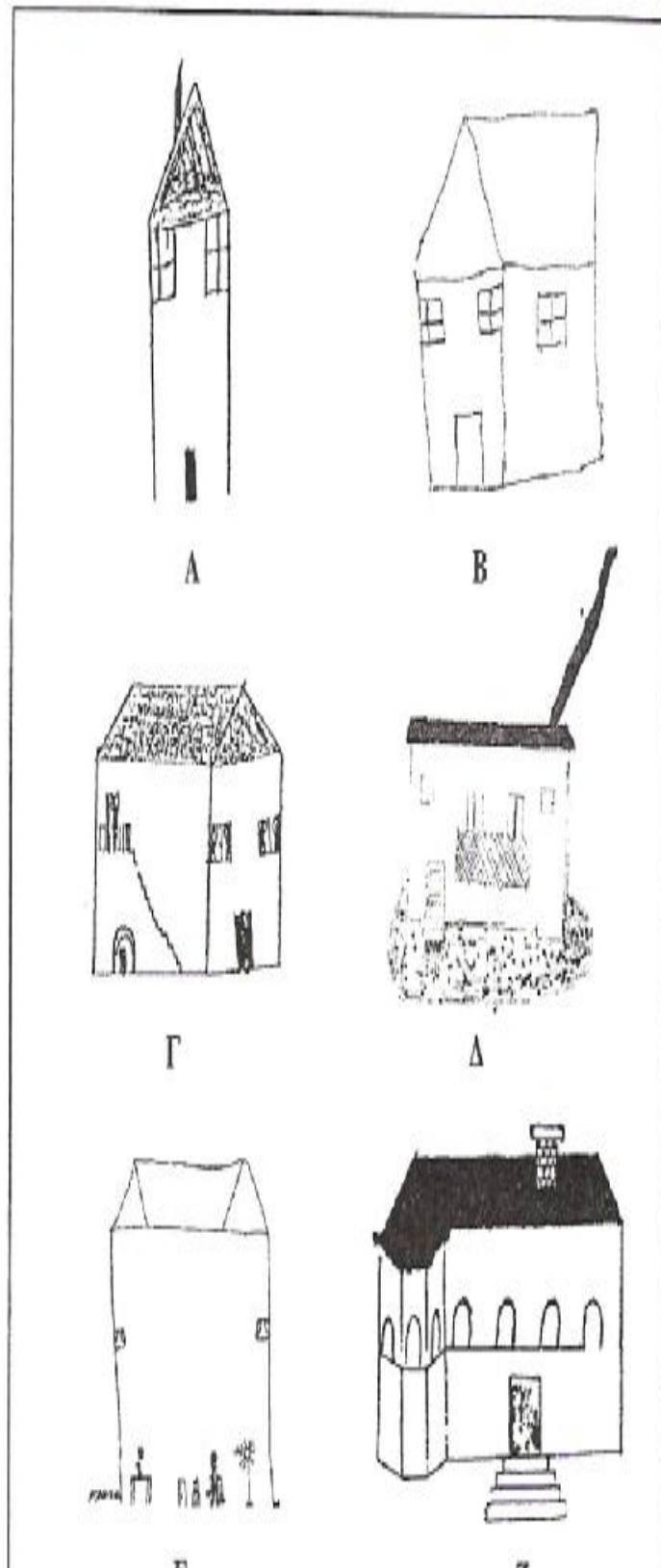
Γύρω από τους βασικούς αυτούς τύπους σπιτιών αναπτύσσεται μια σχετική ποικιλία παραλλαγών, τόσο ατομικών όσο και κατά περίπτωση, χωρίς βέβαια να απομακρύνονται ουσιαστικά από το βασικό πρότυπο κάθε σταδίου.

Πρέπει να επισημανθεί όμως ότι και στην περίπτωση του σπιτιού μπορεί πολύ εύκολα να συμβεί το ίδιο που συμβαίνει και με άλλα επιμέρους θέματα του παιδικού ιχνογραφήματος: στα πλαίσια ενός και του αυτού σχεδίου από το ίδιο παιδί είναι δυνατόν να συναντήσουμε «σπίτια» τα οποία ως προς τη μορφολογική τους εμφάνιση να ανήκουν σε διαφορετικά στάδια εξέλιξης της ιχνογραφικής ικανότητας του παιδιού. Μάλιστα αυτά τα σπίτια, τα διαφορετικά κατά τη μορφή, μπορούν ακόμη και να συνδέονται μεταξύ τους με κάποιο δρόμο.

Οι βασικές εξελικτικές μεταβολές της μορφής του σπιτιού, όπως είναι φυσικό, συνοδεύονται από μεταβολές δευτερεύουσες στον τρόπο με τον οποίο αναπαρασταίνονται επάνω του τα διάφορα επιμέρους στοιχεία.

Πρέπει να σημειωθεί ότι, στην αρχή τουλάχιστον, οι λεπτομέρειες που αντιστοιχούν πραγματικά στο σπίτι και σ' αυτό που ζωγραφίζει το παιδί είναι

πολύ λίγες. Μόνο με τον καιρό το ιχνογραφημένο σπίτι γίνεται ένας χώρος που γεμίζει από αντικείμενα και από πρόσωπα.



Στην αρχή, τα μόνα στοιχεία που ξεχωρίζουν πάνω του είναι η πόρτα και (δύο) παράθυρα. Επίσης ένα άλλο στοιχείο που μπαίνει νωρίς είναι και η καμινάδα: το αν μάλιστα θα τοποθετηθεί στη μια ή στην άλλη πλευρά της τριγωνικής στέγης είναι ένα ζήτημα που καθορίζεται από την έμπνευση της στιγμής του παιδιού. Μερικές φορές μπαίνουν δύο καμινάδες, μία από την κάθε πλευρά της στέγης, και μερικές άλλες φορές η καμινάδα τοποθετείται ιπαστί στην κορυφή του τριγώνου της στέγης.

Η καμινάδα ζωγραφίζεται σταθερά σε μια γωνία  $90^\circ$  σε σχέση με τη γραμμή της στέγης της. Αν το σπίτι είναι ζωγραφισμένο στις πλαγιές κάποιου «λόφου», παίρνει κανονικά την κλίση του λόφου αυτού, έτσι ώστε, αν αυτό συνέβαινε στην πραγματικότητα, το σπίτι θα «έπεφτε», ενώ η κλίση του τζακιού μπορεί να διατηρηθεί σε σταθερή γωνία προς τη στέγη. Στη σκέψη του παιδιού αυτό που προέχει είναι κυρίως η γραμμή και η «κλίση του λόφου» (Ferraris 1977), ενώ η απεικόνιση όσων βρίσκονται επάνω του είναι δευτερότερη.

Όπως το χειρίζεται το παιδί, το σπίτι άλλοτε είναι κύριο θέμα αναπαράστασης και άλλοτε παρεπόμενο, δηλαδή δευτερεύον στοιχείο που συμπληρώνει την υπόλοιπη σύνθεση.

Όταν το παιδί είναι ακόμα μικρό, συνήθως ζωγραφίζει το σπίτι ξεμοναχιασμένο, με κάποιο δέντρο από δω κι από κει, ή τριγυρισμένο «με χλόη» (χλόη: «τσόντες» σκορπισμένες εδώ κι εκεί, σε σχήμα μικρού νι). Το σπίτι αυτό, ανεξάρτητες φορές είναι το «σπίτι του», αυτό στο οποίο διαμένει το ίδιο και η οικογένειά του. Η μοναχική απεικόνισή του δεν μπορεί να είναι ασφαλώς άσχετη από το αρχικό «εγωκεντρικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού» για το οποίο μίλησε ο Piaget.

Όπως σωστά παρατήρησε η N. Kim – Chi (1989) το σπίτι έχει μια παγκόσμια συμβολική σημασία και μια καθαρά ατομική και προσωπική σημασία για το συγκεκριμένο παιδί που το ιχνογράφησε. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να εξηγεί το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έδειξαν γι' αυτό οι ερευνητές.

Από τα στάδια από τα οποία περνάει η αναπαράσταση του σπιτιού, σημαντικότερα ασφαλώς για την έρευνα είναι τα αρχικά, και κυρίως το πρώτο, γιατί στην πραγματικότητα είναι και το πιο εκφραστικό.

Ο A. Stern (1971, 24) πρόσεξε επίσης ότι το παιδί στα πρώτα εξελικτικά στάδια της ιχνογραφικής του ικανότητας ιχνογραφεί σπίτια – πρόσωπα, όπως και πρόσωπα – σπίτια, που θυμίζουν την μορφή του ανθρώπου και ανθρωπάκια που η γενικότερη σωματική τους συγκρότηση θυμίζει έντονα τη δομή του σπιτιού.

Εκείνο που προσέχθηκε ειδικότερα στο σπίτι είναι ότι το σχήμα του δεν επηρεάζεται από τα πρότυπα του άμεσου περιβάλλοντος. Πολύ εύκολα μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι ακόμη και τα παιδιά των πόλεων, που δεν βλέπουν πια παρά πολύ σπάνια σπίτια με τριγωνική στέγη, εξακολουθούν να ιχνογραφούν με τον κοινό και στερεότυπο τρόπο που περιγράψαμε. Να υποθέσουμε ότι τούτο συμβαίνει γιατί από πολύ νωρίς το παιδί φτάνει στο σημείο να αποδίδει με ευχέρεια το τρίγωνο; Η εξήγηση αυτή δεν φαίνεται πιθανή, ή έστω αρκετή. Και είναι αλήθεια ότι το μικρό παιδί πολύ σπάνια μπορεί να ξεφύγει από τη βασική ομοιομορφία του σταδίου όταν ιχνογραφεί, για παράδειγμα, μια «πολυκατοικία» ή κάποιον άλλο τύπο σπιτιού.

Γνωστές είναι επίσης και οι ανθρωπομορφικές αναλογίες του πρώτου βασικού σχήματος: η τριγωνική στέγη μοιάζει με σκούφια (και είναι συνήθως, μάλιστα, κόκκινη και βαλμένη στραβά!), δύο τουλάχιστον παράθυρα τοποθετούνται σαν μάτια από δω κι από κει, πόρτα για στόμα γυριστή σκαλίτσα ή τζάκι που καπνίζει για πίπα. Έτσι φτιαγμένο, το σπίτι μοιάζει με πρόσωπο, ενώ ο δρόμος που συμπληρώνει συνήθως την απεικόνιση χρησιμεύει για «σώμα». Σύμφωνα με τον A. Stern, στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να μιλούμε ακόμη και «για το φύλο του σπιτιού», για το αν δηλαδή το σπίτι που το παιδί ιχνογράφησε είναι γένους αρσενικού ή θηλυκού (1971,24). Ο ίδιος υπέδειξε μάλιστα πολύ πειστικά και τις σχετικές αναλογίες τους .

Ο Stern έχει ξεχωρίσει και έναν τύπο σπιτιού που μας υπενθυμίζει τη μορφή ζώου: το σπίτι – γάτα. Το όνομά του το χρωσάει « στη θέση του δρόμου, που του δίνει τη σιλουέτα ενός γάτου, καθισμένου και με υψωμένη ουρά».

Όλες αυτές οι αναλογίες, ίσως κι άλλες, μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι το παιδί μεταφέρει και χρησιμοποιεί στις διάφορες περιπτώσεις τις ίδιες «μονάδες» που έχει μάθει ήδη να χειρίζεται. Θα πρέπει να προστεθεί μάλιστα ότι η νέα χρήση τους δεν γίνεται από το παιδί με τρόπο μηχανικό και παθητικό: αντίθετα, αυτό που φαίνεται πιο πιθανό είναι το παιδί δοκιμάζει με πρωτοτυπία και τόλμη μέσα σε νέες μορφές τις μονάδες που έμαθε να χειρίζεται.

Είναι γεγονός ότι οι ανθρωπομορφικές και λοιπές προεκτάσεις του σπιτιού μας φέρνουν όλο και πιο κοντά στη βαθύτερη ψυχολογική ερμηνεία του, γιατί του αυξάνουν αναμφισβήτητα την προβολική και εκφραστική σημασία.

Το σπίτι είναι για το παιδί, όπως άλλωστε και για όλους μας, ένας τόπος ευνοϊκός για τις συγκινησιακές επενδύσεις του. Το σπίτι συμβολίζει το καταφύγιο, την ασφάλεια, την οικογενειακή συνοχή και θαλπωρή, την ταυτότητα της καταγωγής. Αλλά το παιδί, όπως μπορεί να έχει πολλούς λόγους για τους οποίους το αγαπάει, έτσι μπορεί να έχει και πολλούς λόγους για να το απεχθάνεται ή και να το μισεί. Και αυτού του είδους οι βαθιές συγκινησιακές διαφοροποιήσεις του είναι φυσικό να αποτυπώνονται, λίγο ως πολύ καθαρά, στα σχετικά σχέδιά του, με τον τρόπο που αποτυπώνεται οποιαδήποτε άλλη στάση ή συγκινησιακή αλλαγή του μπροστά στα πράγματα. Συνεπώς φαίνεται άμεσα δικαιολογημένη η σημασία που απέδωσαν οι κλινικοί στην απεικόνιση του σπιτιού, στην προσπάθειά τους να αναφερθούν στις εσωτερικές συγκρούσεις του παιδιού, στα ψυχολογικά του τραύματα ή αντίθετα, σε διαπιστώσεις για την ψυχική του υγεία και ισορροπία.

Σύμφωνα με τους κλινικούς, τα διάφορα μέρη του σπιτιού, καθώς και τα επιμέρους στοιχεία του, έχουν μια ειδική προβολική και ψυχολογική σημασία (Kim-Chi, ό.π., 90-93). Αυτό εξηγεί γιατί γίνονται ιδιαίτερα προσεκτικοί στην εξέτασή τους (για παράδειγμα: Υπάρχουν πόρτες και παράθυρα; Θέση και αριθμός τους. Υπάρχουν κουρτίνες στα παράθυρα; Υπάρχει τζάκι; Με καπνό ή όχι; κ.α.). Οι παρατηρήσεις τους εκτείνονται και στα στοιχεία από το άμεσο περιβάλλον του σπιτιού (προσέχουν, για παράδειγμα, τα εξής: Υπάρχουν γλάστρες με λουλούδια; Υπάρχουν σκάλες και ποιο είναι το μήκος τους ; Υπάρχουν δρόμοι; Οδηγούν στο σπίτι ή το συνδέουν με άλλα; Οι δρόμοι είναι αδιέξοδοι και κλειστοί; Υπάρχει αυλή; Είναι με λουλούδια ή απλή; Η αυλή είναι ανοιχτή ή περικλειστη; κλπ.).

Ένα κανονικό σπίτι με τζάκι που καπνίζει μας παρέχει την ένδειξη της οικογενειακής συνοχής και θαλπωρής: για να βγαίνει καπνός, πάει να πει ότι κάτω στη φωτιά κάτι βράζει. Το πιο πιθανό είναι να υποθέσουμε ότι πρόκειται για μια χύτρα μέσα στην οποία κάτι ετοιμάζεται για όλη την οικογένεια, κάτι που θα τη συγκεντρώσει γύρω από το τραπέζι. Κατά συνέπεια, μέσα στο σπίτι υπάρχουν άνθρωποι που συμβιώνουν και, ταυτόχρονα, υπάρχει μέριμνα για τα κοινά τους προβλήματα. Σύμφωνα με τον J. Buck, ενώ η απουσία καμινάδας δεν είναι καθαυτή ένδειξη ανωμαλίας, όταν υπάρχει πρέπει να θεωρηθεί φαλλικό σύμβολο – γι' αυτό και οι παράξενες εμφανίσεις της και το υπερβολικό μέγεθός της πρέπει να συνδυαστούν με σεξουαλικές διαταραχές του παιδιού (1948).

Όταν το παιδί ιχνογραφεί το σπίτι με τη γνωστή διαφάνεια, τοποθετώντας στο εσωτερικό του τα έπιπλα και τα αντικείμενα που γνωρίζει, μας φανερώνει με έναν πολύ άμεσο τρόπο τη χαρούμενη εικόνα που έχει συγκρατήσει για το σπιτικό περιβάλλον του. Αντίθετα, ένα σπίτι ζωγραφισμένο χωρίς χρώματα, με μικρούτσικα παράθυρα, με στέγη χωρίς καμινάδα, χωρίς είσοδο ή με μια είσοδο αδιέξοδη, μπορεί να είναι ένα σπίτι που απωθεί συγκινησιακά το παιδί (Ferraris 1977,110).

Η απουσία πόρτας ή δρόμου στο σχέδιο του παιδιού, μας λέει σχετικά η R. Davido, μας κάνει να σκεφτούμε την αναδίπλωση του παιδιού στον εαυτό του, την έλλειψη και αποφυγή επικοινωνίας. (1971,65). (Μπέλλας, 2000)

### **6.1.1. Παράδειγμα τοπολογικής σχέσης: το σπίτι**

Το σπίτι ως θέμα του παιδικού σχεδίου μας επιτρέπει να καταλάβουμε πως το παιδί βιώνει το χώρο. Πρώτος εξερευνημένος χώρος, σύμβολο του οικογενειακού περιβάλλοντος όπου και διαδραματίζονται οι πρώτες αποφασιστικές εμπειρίες, το σπίτι εμφανίζεται φορτισμένο με έντονα συναισθήματα. Προέκταση του σώματος και της προσωπικότητας του παιδιού, αποτελεί γι' αυτό ένα πραγματικό περιβάλλον. Πρόκειται γι' αυτό που αποκλήθηκε «Unwelt», δηλαδή για το συνήθη κόσμο της αντιληπτικής και πραγματικής (pragmatische), γνωστικής και συναισθηματικής, εμπειρίας του, για το χώρο όπου γίνονται οι πρώτες κινήσεις, για το καταφύγιο απέναντι σ' έναν άλλο κόσμο άγνωστο και απειλητικό. Το σπίτι λειτουργεί ως μυθικός χώρος. Το παιδί προβάλλει πάνω του τα άγχη και τις φαντασιώσεις του. Το σπίτι παύει να είναι ένα μέρος του κόσμου και γίνεται εικόνα του εσωτερικού και οργανικού χώρου, του χώρου του σώματος και των οργανικών αισθημάτων (όπως συμβαίνει με το κοριτσάκι που παραμορφώνει την πλευρά ενός σπιτιού για να εκφράσει το σωματικό του πόνο).

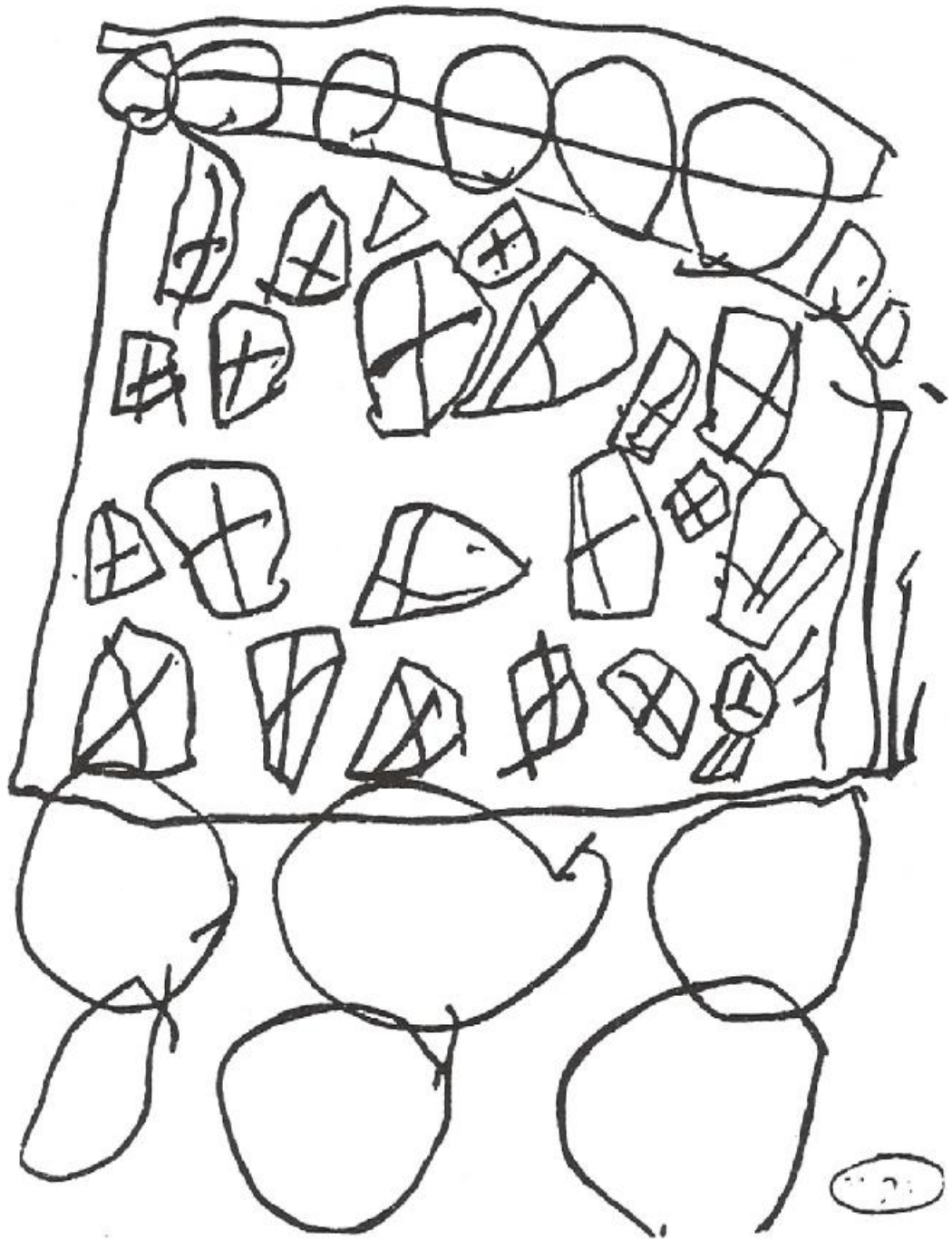
Τα σχέδια των σπιτιών μπορούν να χωριστούν σε δυο κατηγορίες: το παραδοσιακό σπίτι, με γεωμετρικές λίγο ως πολύ γραμμές, τύπος κατοικίας εντελώς κωδικοποιημένος (οξύκορφη στέγη, καμινάδα που καπνίζει, ελικοειδές μονοπάτι) αλλά, παράλληλα μ' αυτά τα σκίτσα που υπαγορεύονται στο παιδί από τον περίγυρο, συναντάμε και πιο αυθόρμητες απεικονίσεις που αποκαλύπτουν τα γούστα και τις ανάγκες των παιδιών σχετικά με το χώρο.

Από τη στιγμή που το παιδί αφήνει ελεύθερη τη φαντασία του να περιγράψει το σπίτι των ονείρων του, επινοεί χώρους ριζικά διαφορετικούς από



την παραδοσιακή κατοικία. Τα σπίτια αποκτούν μορφές εύκαμπτες, ελαστικές, μεταβαλλόμενες, γίνονται κινητά, καβούκια χελώνας ή κελύφη σαλιγκαριών που μεταφέρονται. Οι τοίχοι ψηλώνουν και ο χώρος διευρύνεται ανάλογα με τις ανάγκες του σπιτιού. Οι πιο ευνοούμενες φόρμες είναι οι στρογγυλεμένες. Γι' αυτό και συναντάμε συχνά σπίτια μπάλες, διαστημόπλοια, πλοία, σπίτια – λουλούδια, κλπ.

Ο σφαιρικός χώρος εμφανίζεται ήρεμος και ασφαλής, γιατί λειτουργεί σαν ασύνειδη εικόνα της μήτρας. Τα σπίτια που ζωγραφίζουν τα παιδιά συχνά γειτονεύουν με νερό (πισίνα, ρυάκι, ωκεανό, που πάνω του πλέει το σπίτι). Η παιδική σκέψη καταφεύγει στα ίδια σύμβολα μ' αυτά που χρησιμοποιήθηκαν για τις ουτοπικές πολιτείες.



Η χαρούμενη πόλη (ville radieuse) παριστάνεται συνήθως με ομοκεντρική δομή, οχυρωμένη πίσω από ψηλά προστατευτικά τείχη, περιτριγυρισμένη από νερά. «Συχνά οι χαρούμενες πολιτείες είναι λιμάνια ή βρίσκονται πάνω σε ποτάμια ή δίπλα σε λίμνες (...). Όλα αυτά τα στοιχεία είναι θηλυκά σύμβολα που αναδεικνύουν το μητρικό χαρακτήρα της πόλης»

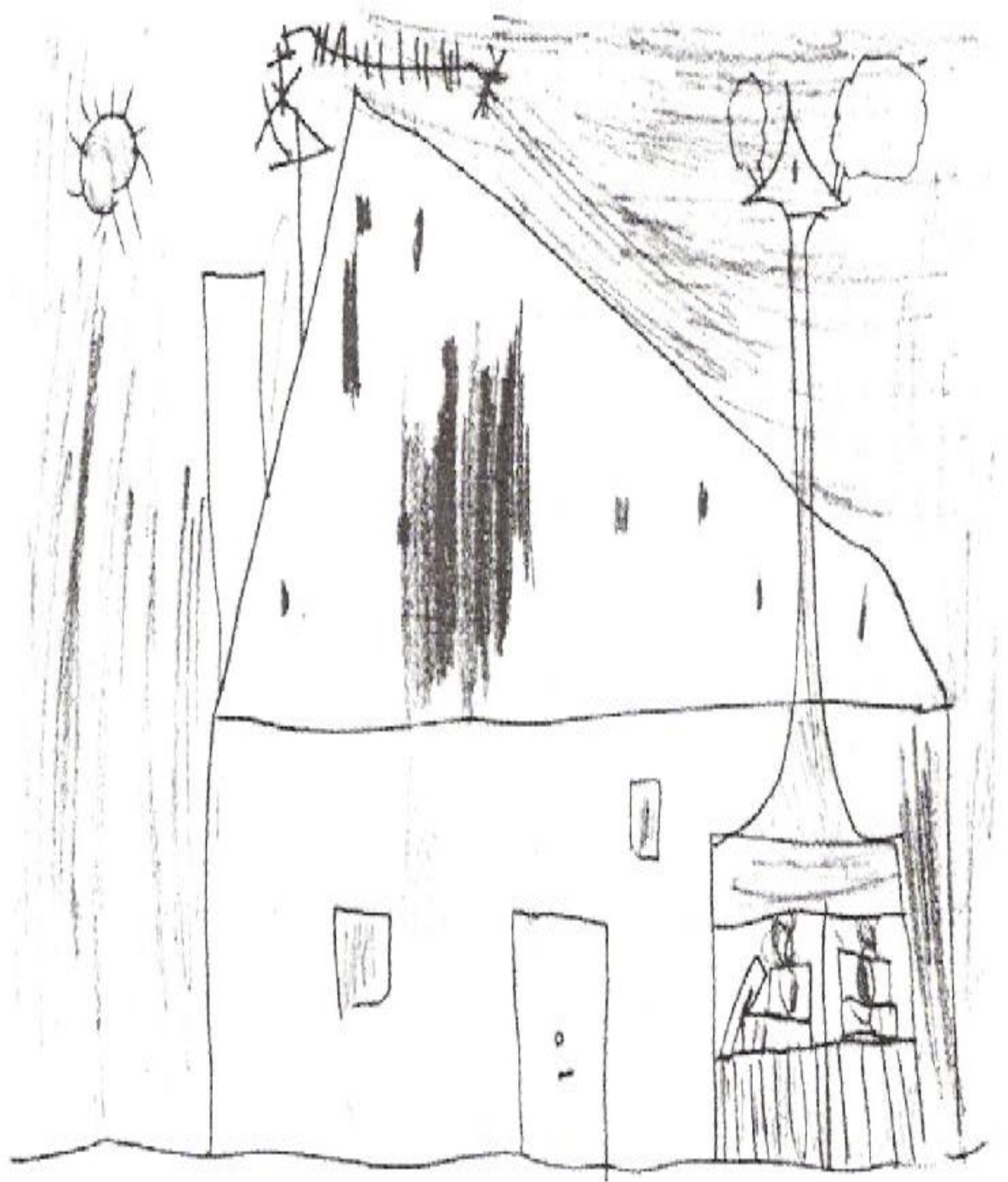
(Jean Sermer, 1967)

Το παιδί και ο ουτοπιστής, ο καθένας από τη σκοπιά του, εκφράζουν μια θέληση παλινδρόμησης, την ασύνειδη επιθυμία να νανουριστούν από μια ζεστή θάλασσα και να ανακαλύψουν τη γαλήνη των ενδομήτριων υγρών, την ανανέωση των εμβρυακών ονείρων. Ο χώρος συλλαμβάνεται εδώ στο επίπεδο μιας πρωταρχικής και ιδιαίτερα φορτισμένης συναισθηματικά τοπολογικής σχέσης που παραπέμπει σε προγεννητικές αισθήσεις: τη σχέση εγκλεισμού (enveloppement). (Φλοράνς ντε Μερεντιέ, 1981)

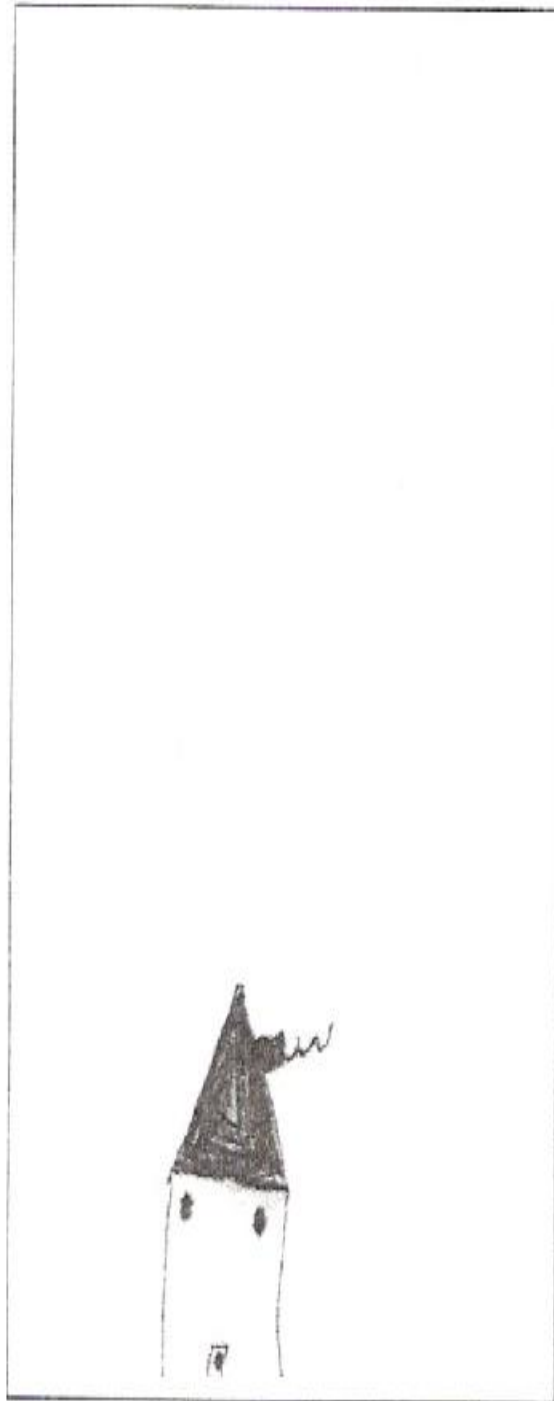
### **6.1.2 Το σπίτι – ερμηνεία**

Το μεγάλο σπίτι εκφράζει ευθυμία και εγκάρδια υποδοχή· είναι ελκυστικό και προδιαθέτει για φιλοξενία.

Το παιδί που σχεδιάζει ένα μεγάλο σπίτι δείχνει ότι είναι αυθόρμητο, ανοιχτό στη ζωή και στη φύση. Παρορμητικό και εγκάρδιο, είναι ικανό να προσφέρει αγάπη και φιλία. Το σπίτι του θα είναι λοιπόν πάντα ανοιχτό και στη διάθεση των φίλων του, γιατί του αρέσει να το αισθάνεται γεμάτο ζωή και ζεστασιά. Μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για ένα παιδί που χαρακτηρίζεται από αλτρουισμό και εξωστρέφεια.



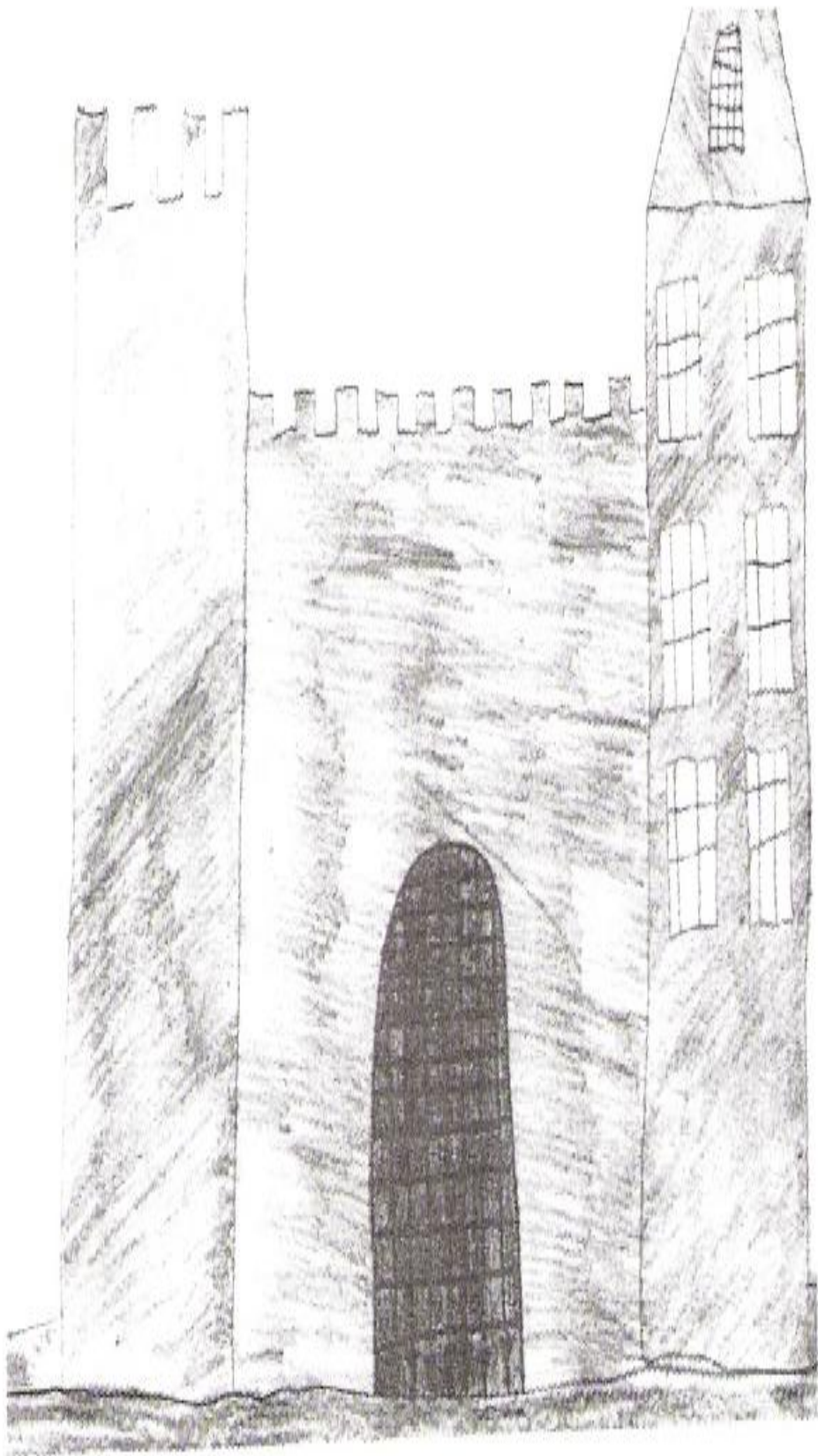
Το μικρό σπίτι σημαίνει περισυλλογή και ιδιωτική ζωή, που επιτρέπουν στο παιδί να βρίσκει καταφύγιο για να χαλαρώσει σε στιγμές κόπωσης.



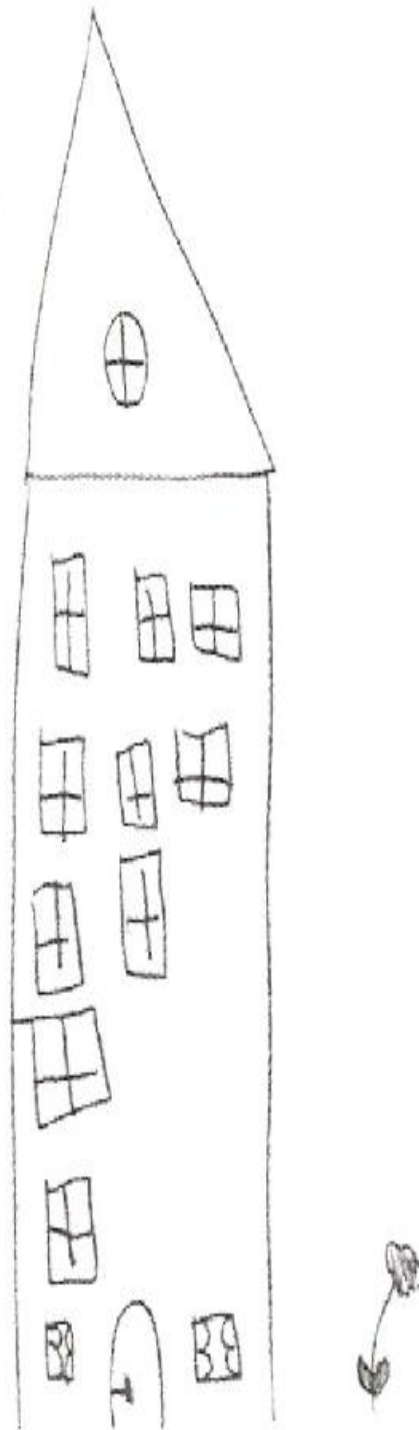
Το παιδί φανερώνει ντροπαλό και εσωστρεφή (αλλά όχι κλειστό) χαρακτήρα: έχει διαρκώς ανάγκη από τις επιβεβαιώσεις των οικείων του πριν αντιμετωπίσει τις κοινωνικές υποχρεώσεις ή σχετιστεί με τους συνομηλίκους του. Η οικογένεια αποτελεί γι' αυτό το παιδί στήριγμα και λειτουργεί ως καταφύγιο και πηγή σιγουριάς. Λίγο πολύ όπως η κουβέρτα του Λάινους (από τη σειρά κόμικς «Σνούπι»), που τον κάνει να νιώθει προστατευμένος από κάθε αντιξοότητα. Πρόκειται λοιπόν για ένα παιδί που χρειάζεται ερεθίσματα και εμπιστοσύνη για να μπορέσει να δώσει τον καλύτερο εαυτό του και να καταφέρει να ξεπεράσει την ντροπαλότητά του.

Το παιδί που σχεδιάζει το σπίτι σαν κάστρο είναι δυνατός χαρακτήρας, που θέλει να στείλει μηνύματα δύναμης, πλούτου και φαντασίας.

Αποτελεί χαρακτηριστικό σχέδιο του παιδιού που αρέσκεται να φαντασιώνεται επινοώντας πρόσωπα και φανταστικούς φίλους, με τους οποίους συνομιλεί με έναν εντελώς δικό του τρόπο. Θα μπορούσε να είναι ένας εν δυνάμει συγγραφέας, που στα διηγήματά του θα υπάρχει πάντα κάποιο στοιχείο μαγείας, εφευρετικότητας και περιπέτειας. Είναι παιδί με καλό, γενναιόδωρο και υποχωρητικό χαρακτήρα, που ίσως όμως αντιμετωπίσει κάποιες δυσκολίες στην απόδοσή του στο σχολείο επειδή αφαιρείται εύκολα.



Μανταλωμένα παράθυρα και πόρτες αποτελούν ένδειξη πως το παιδί είναι κλεισμένο στον εαυτό του και δυσκολεύεται να βγει από το προστατευτικό καταφύγιο για να ζήσει ελεύθερο.



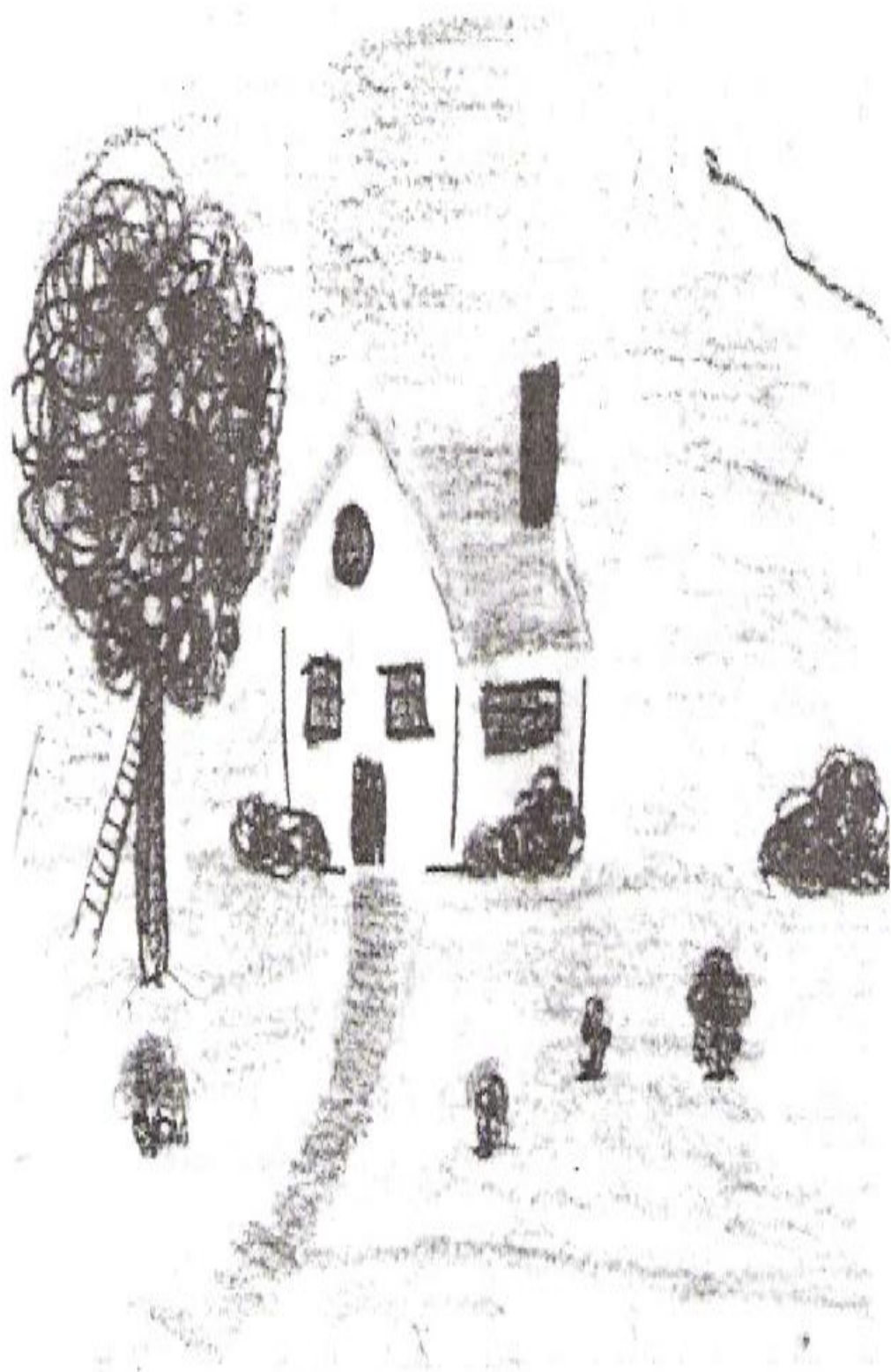


Τα παιδιά που σχεδιάζουν πόρτα με μάνταλο ή παράθυρα με κάγκελα σε σχήμα σταυρού, όπως ενός κελιού, αισθάνονται φυλακισμένα και περιορισμένα από συγκρούσεις στο εσωτερικό της οικογένειας. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε μια υπερπροστατευτική συμπεριφορά των γονέων ή σε μια αίσθηση εγκατάλειψης, που κάνει το παιδί να κλείνεται στον εαυτό του και να αρνείται το διάλογο. Πρόκειται συνήθως για παιδιά που δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να επικοινωνήσουν. Αυτά τα στοιχεία μπορούν επίσης να σημαίνουν έντονη δυσφορία του παιδιού και πιθανόν να έχουν αντίκτυπο στην υγεία του.

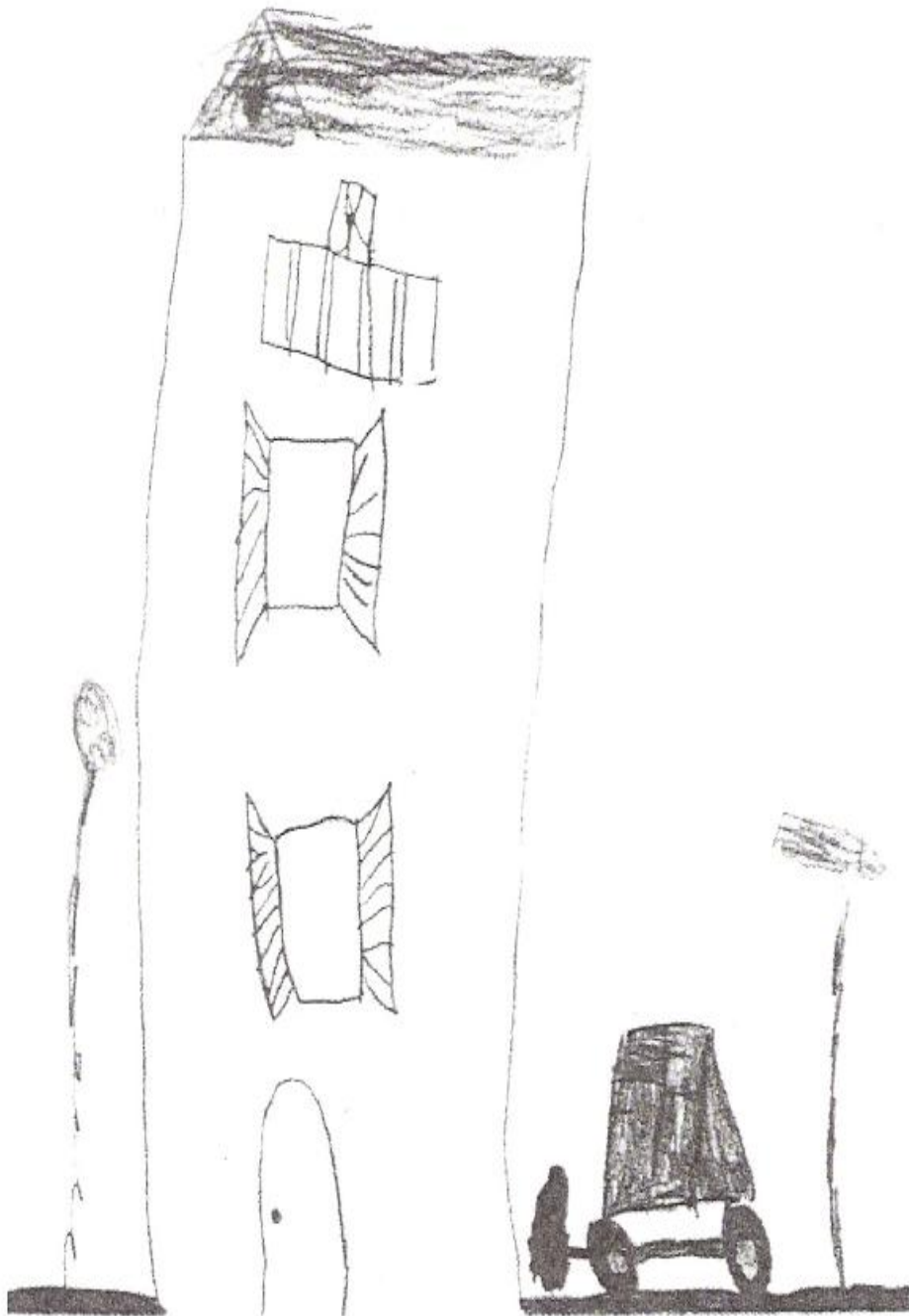
Ένα σπίτι σχεδιασμένο σε προοπτική αποτελεί πάντα ένδειξη κάποιου προβλήματος που συνδέεται με συναισθηματική αστάθεια, αισθήματα κατωτερότητας ή περιορισμούς στη διαπαιδαγώγηση, που δημιουργούν στο παιδί άγχος και αβεβαιότητα για τις ικανότητές του.

Το σπίτι που σχεδιάζεται πλατύτερο στη στέγη εκφράζει ικανότητα κριτικής σκέψης, ακόμη και σε υπερβολικό βαθμό, καθώς και την τάση του παιδιού για σκεπτικισμό και μελαγχολία.

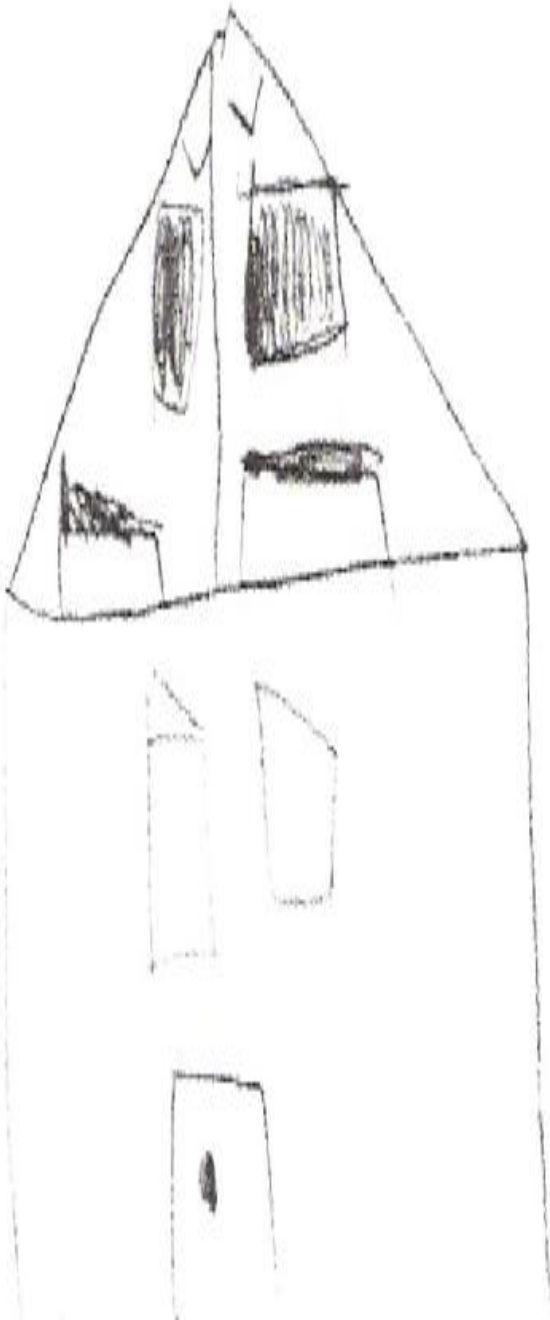
Αν αντίθετα, το σπίτι σχεδιαστεί πλατύτερο στο κάτω μέρος του, εκφράζει αισθήματα κατωτερότητας, άκαμπτη συμπεριφορά, αδημονία, ακόμη και χωρίς να υπάρχει λόγος.



Ένα σπίτι με στέγη «πατικωμένη» ή πολύ πλατιά φανερώνει κάποιο πρόβλημα στο εσωτερικό της οικογένειας. Το παιδί αισθάνεται να πνίγεται από τους υπερβολικά απαιτητικούς γονείς και ίσως αντιδράσει με επιθετικότητα. Το στοιχείο αυτό ερμηνεύεται κατά τον ίδιο τρόπο με το καπέλο στο τεστ της ανθρώπινης φιγούρας.



Όταν κάτω από τη στέγη του σπιτιού υπάρχει σοφίτα, στην οποία μπορεί και να δούμε ένα στρογγυλό παράθυρο, βρισκόμαστε απέναντι σε ένα παιδί προικισμένο με ζωνρή φαντασία, που όμως δεν εκδηλώνεται εξαιτίας περιορισμών κα απαγορεύσεων. Σ' αυτή την περίπτωση το παιδί καταφεύγει «στη σοφίτα», όπου μπορεί ανενόχλητα να φαντασιώνεται.



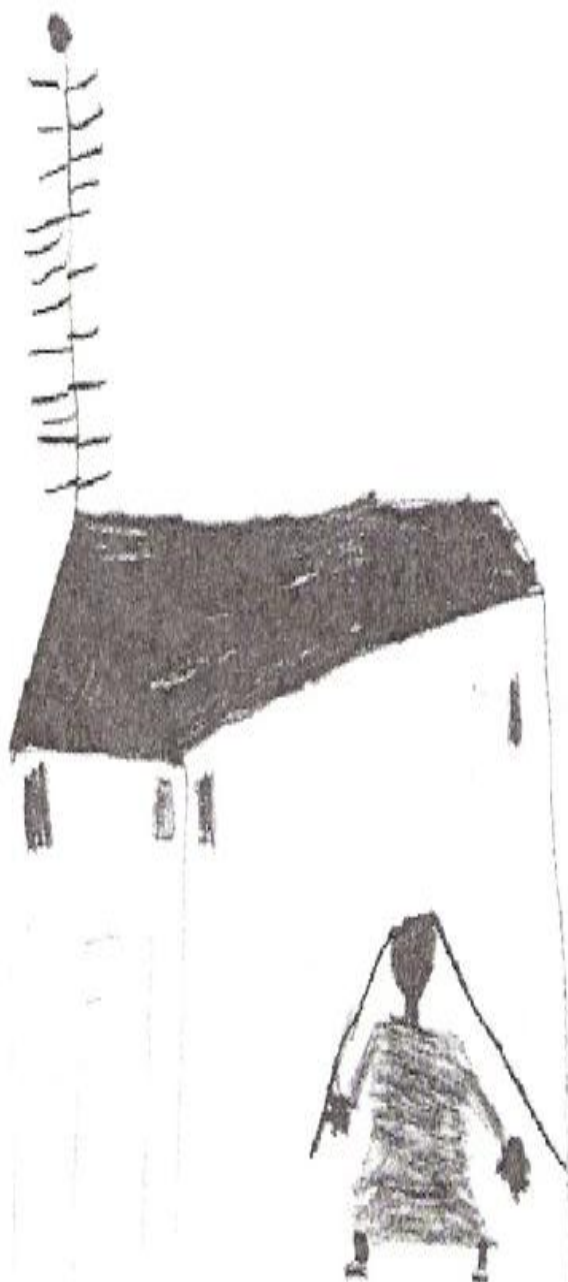
Αν στη στέγη υπάρχει καμινάδα που καπνίζει, σημαίνει ότι στο εσωτερικό του σπιτιού είναι αναμμένη μια φωτιά που ζεσταίνει, γύρω από την οποία συγκεντρώνεται η οικογένεια. Αυτό είναι τουλάχιστον ότι αντιλαμβάνεται και αναπαριστά το παιδί.



Αν, αντίθετα, η καμινάδα είναι χωρίς καπνό ή αν δεν υπάρχει καμινάδα, σημαίνει ότι στο σπίτι η επικοινωνία έχει σβήσει και το παιδί αισθάνεται την έλλειψη μιας ικανοποιητικής συναισθηματικής σχέσης.

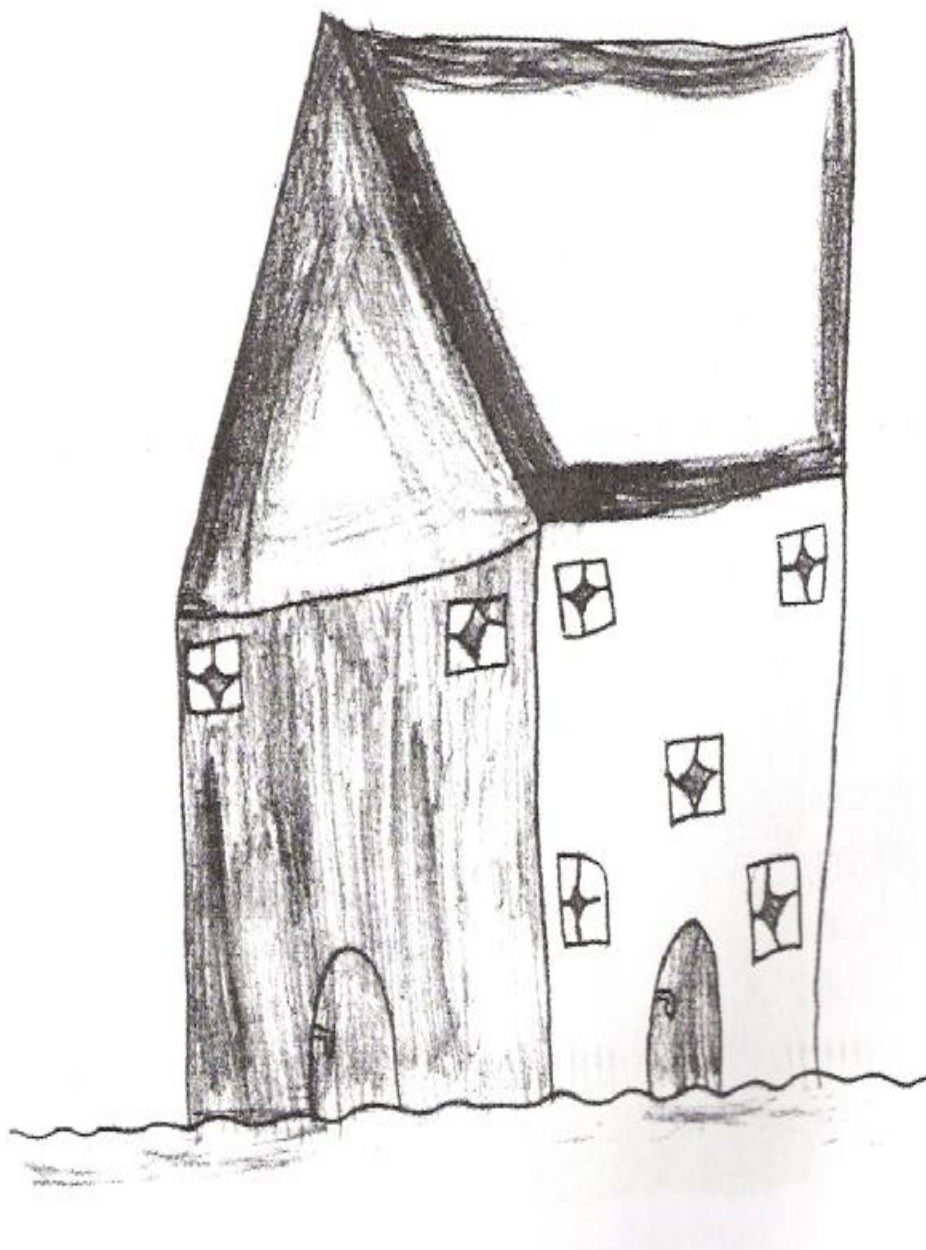


Μια κεραία τηλεόρασης στη στέγη του σπιτιού αναπαριστά την ιδιαίτερη προσοχή του παιδιού για ότι συμβαίνει γύρω του. Έχει την ίδια συμβολική αξία με τα αυτιά στο σχέδιο της ανθρώπινης φιγούρας και εκφράζει επαγρύπνηση, προσοχή και προθυμία. Πρόκειται για ένα παιδί που «έχει τις κεραίες τεντωμένες»!





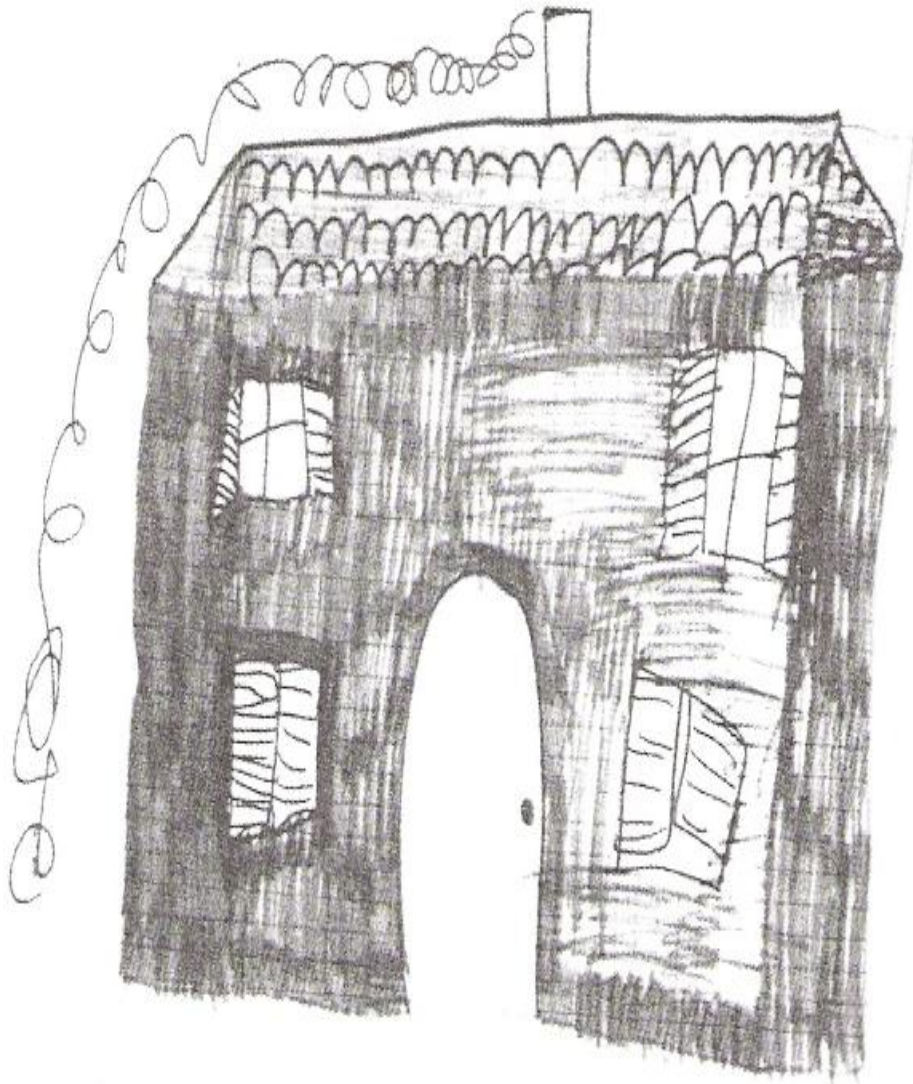
Η πόρτα εκφράζει πάντα τον τρόπο που επικοινωνούμε με το περιβάλλον. Αν είναι κλειστή και χωρίς χερούλι, δηλώνει σύνεση, ντροπαλότητα κα δυσκολία στις σχέσεις. Αν, αντίθετα, το χερούλι είναι ευδιάκριτο, το παιδί είναι διαθέσιμο κα εξωστρεφές. Κλειδαριές ή μάνταλα φανερώνουν αισθήματα ενοχής (συνήθως σχετικά με την σεξουαλικότητα), φόβο για επαφή, φόβο του παιδιού να το βλέπουν και να το κρίνουν.





Τα παράθυρα αναπαριστούν τη δυνατότητα του παιδιού να δει το εξωτερικό περιβάλλον από το εσωτερικό του σπιτιού και παράλληλα να είναι το ίδιο το παιδί ορατό στον έξω κόσμο. Πρόκειται λοιπόν για μια ένδειξη του τρόπου επικοινωνίας του παιδιού, σε συνάρτηση όμως με τους περιορισμούς, τους κανόνες συμπεριφοράς και τις απαγορεύσεις που επιβάλλει η οικογένεια.

Ανοιχτά ή διάπλατα παράθυρα δηλώνουν άνοιγμα του παιδιού προς τα έξω και περιέργεια σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον, χωρίς φόβο για την κρίση των άλλων. Κλειστά παράθυρα σημαίνουν ανάγκη προφύλαξης από την περιέργεια και τα αδιάκριτα βλέμματα· δηλώνουν συνεπώς κλείσιμο του παιδιού στον εαυτό του και επιφυλακτικότητα στις σχέσεις του.



Ένα σπίτι σχεδιασμένο χωρίς παράθυρα (κυρίως μετά την ηλικία των 5-6 ετών) δείχνει ότι το παιδί αισθάνεται πως δεν μπορεί να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα εξαιτίας μιας καταπιεστικής διαπαιδαγώγησης. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα προστατευμένο παιδί, υπερβολικά θα λέγαμε, και κατά συνέπεια πολύ ευαίσθητο.



Τα πολύ μεγάλα παράθυρα εκφράζουν αδιάκριτο χαρακτήρα, που έχει ανάγκη από μεγάλους χώρους για να διοχετεύσει όλη του την ενέργεια. Αντίθετα, όταν τα παράθυρα είναι στολισμένα με κουρτινάκια, σχέδια ή γλάστρες με λουλούδια, είμαστε μπροστά σε ένα παιδί ευαίσθητο, τρυφερό, ντροπαλό, φοβητσιάρικο, που έχει αισθητική άποψη και μεγάλη ανάγκη να κάνει καλή εντύπωση.

Αν γύρω από το σπίτι υπάρχει φράχτης ή μάντρα, σημαίνει ότι το παιδί βιώνει μια αίσθηση απομόνωσης, που πηγάζει, για παράδειγμα, από τους γονείς, οι οποίοι του απαγορεύουν να φέρνει φίλους στο σπίτι.

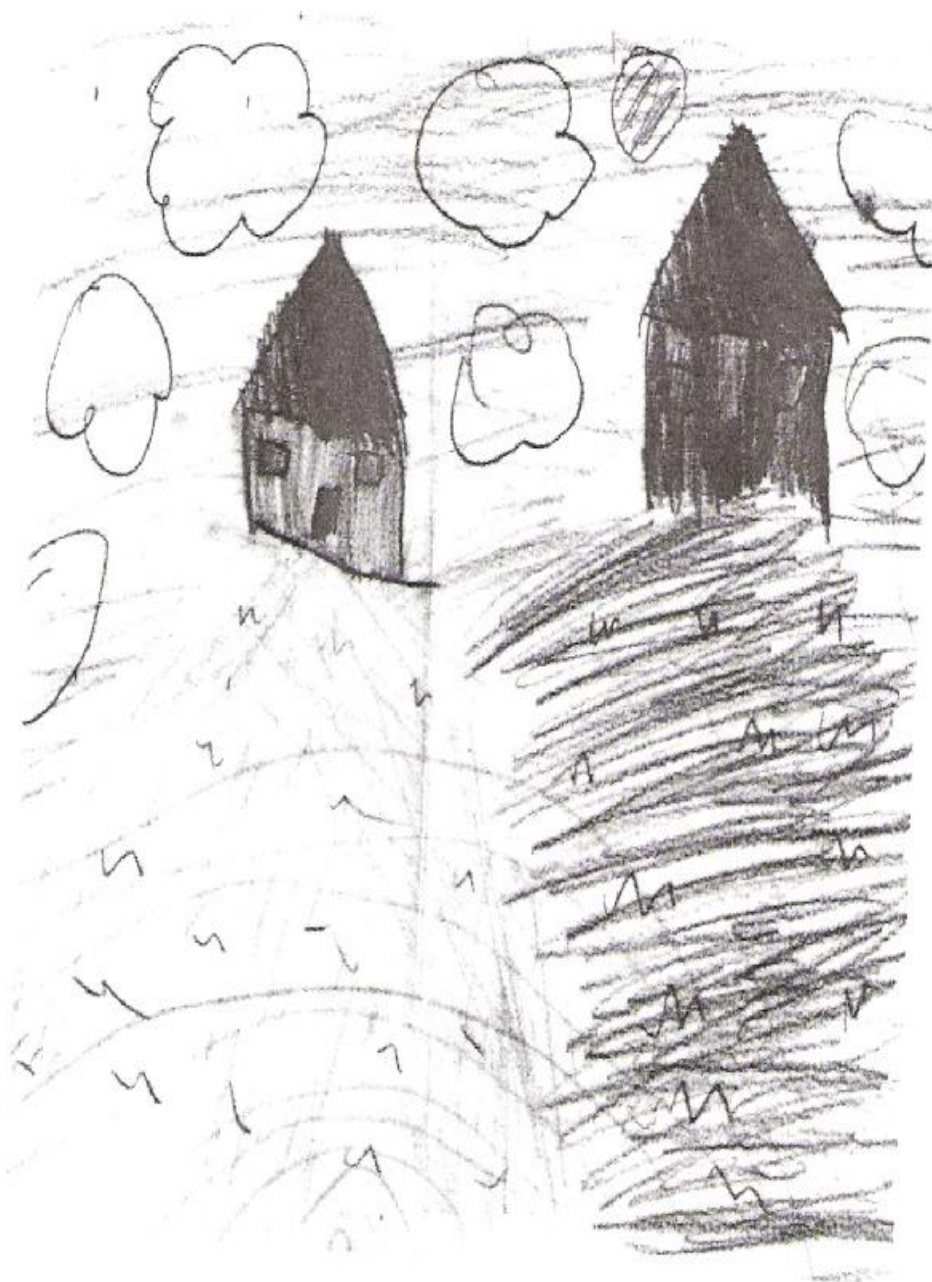


Τα δέντρα γύρω από το σπίτι εκφράζουν την ανάγκη του παιδιού για αγάπη, προστασία και σιγουριά στην οικογένεια, ώστε να μπορέσει κι αυτό με τη σειρά του να εκφραστεί με περισσότερη σιγουριά έξω απ' αυτή.



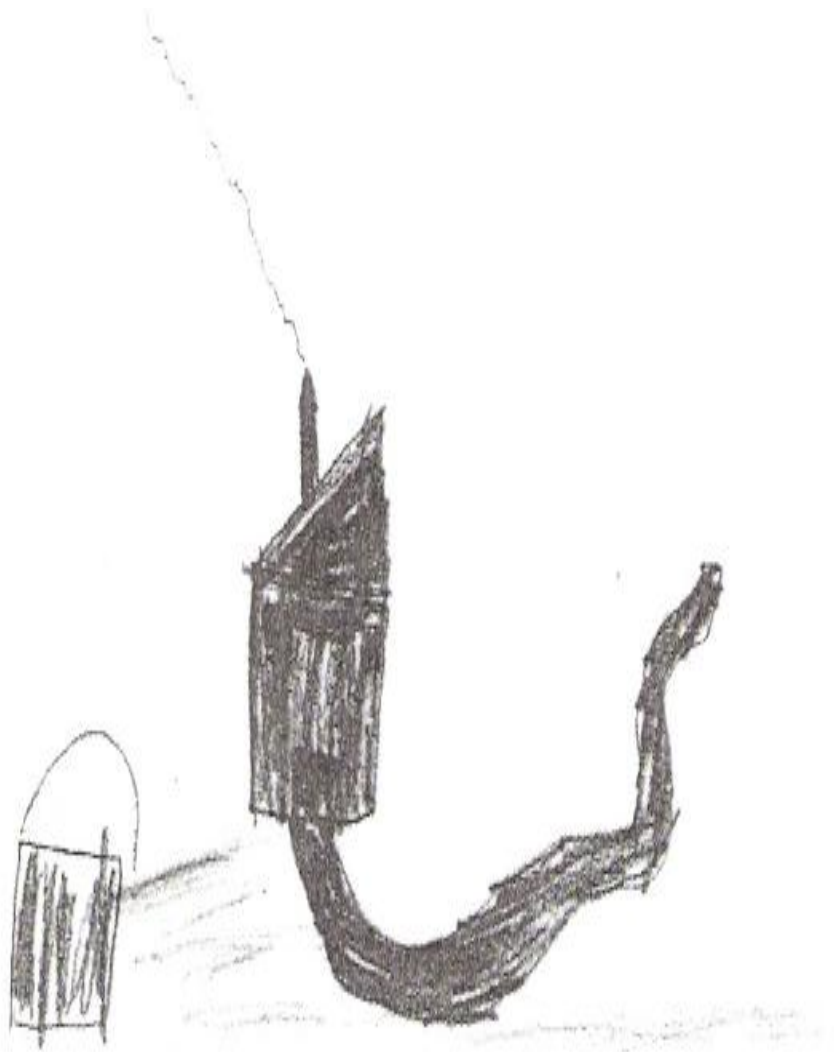


Ένα σπίτι σχεδιασμένο στο βάθος της εικόνας, ίσως μικρό, σε ένα ανοιχτό και πλούσιο σε λεπτομέρειες τοπίο εκφράζει συναισθήματα λύπης που οφείλονται στη «συγκινησιακή απομάκρυνση» (άρα όχι κατ' ανάγκην πραγματική) από την οικογένεια. Το παιδί εκδηλώνει έτσι το αίτημά του για περισσότερη προσοχή.



Η παρουσία του δρόμου χρειάζεται ιδιαίτερη εμβάθυνση. Στο νηπιαγωγείο και στην αρχή του δημοτικού τα παιδιά τον αναπαριστούν συχνά στα σχέδιά τους, παρά τη δυσκολία που παρουσιάζει στην προοπτική.

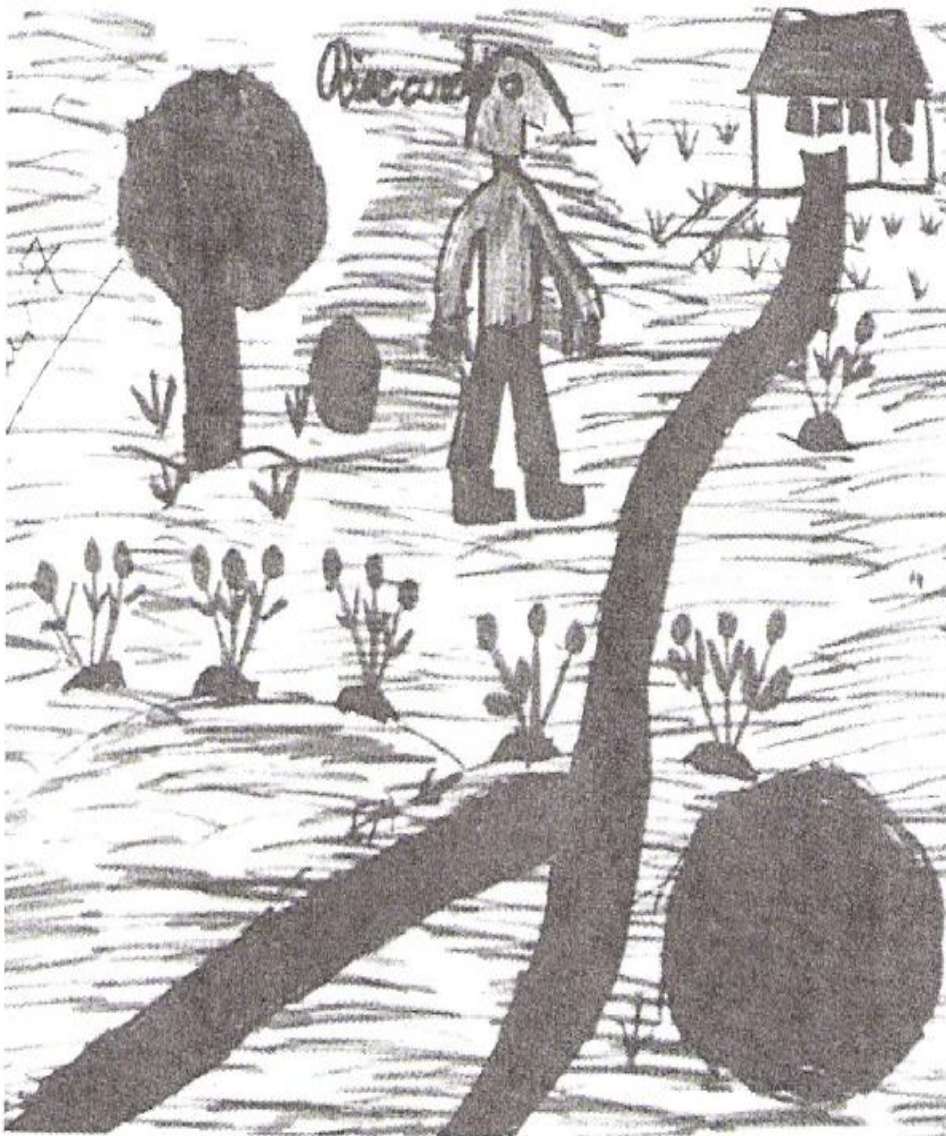
Ο δρόμος, ως προέκταση του σπιτιού, συμβολίζει τη δυνατότητα του παιδιού να βγει από τον οικογενειακό πυρήνα για να ακολουθήσει το δρόμο που θα το εντάξει στην κοινωνία. Μπορεί επίσης να αναπαριστά την επιθυμία του παιδιού να επανέρχεται περιοδικά στην οικογένεια: σύμπτωμα παλινδρόμησης ή αντίθετα αντιστάθμιση μιας ζωής υπερβολικά κουραστικής έξω από το οικογενειακό περιβάλλον.



Ένας ίσιος δρόμος με κατεύθυνση προς τα κάτω μαρτυρά παιδί με ανοιχτό χαρακτήρα και διάθεση να ακούει τους άλλους. Δέχεται υποδείξεις και συμβουλές από τους μεγαλύτερους, προτιμά να παίζει σε ανοιχτούς χώρους για να επιστρέφει κατόπιν στο σπίτι πλούσιο σε εμπειρίες.

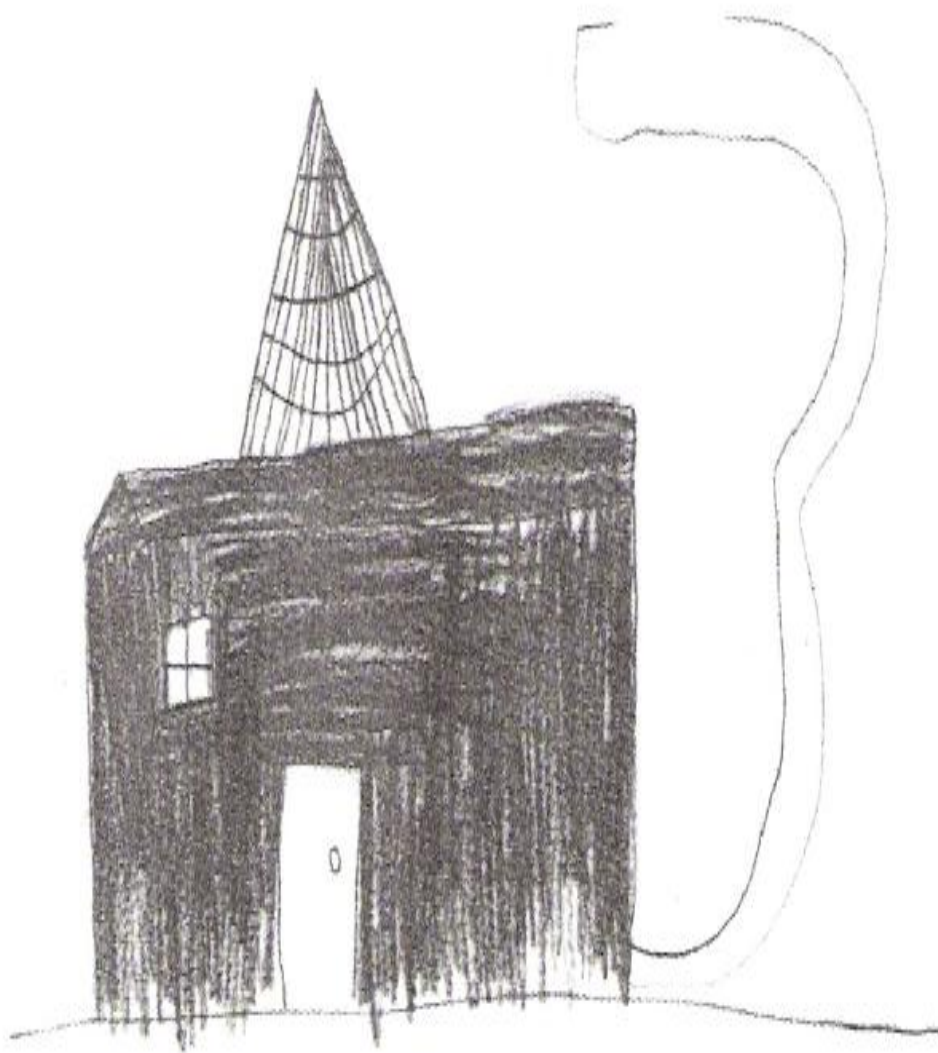


Ο δρόμος που διακλαδίζεται φανερώνει αναποφασιστικότητα στις επιλογές του παιδιού, η οποία οφείλεται στο φόβο απομάκρυνσης από τα σίγουρα συναισθήματα που παρέχει η οικογένεια. Συνήθως, πρόκειται για ανοιχτά και εκδηλωτικά παιδιά, που θέλουν να αισθάνονται ότι τα αναζητούν και τα αποδέχονται. Αποδίδουν καλά στα πλαίσια μιας ομάδας, αλλά με σιωπηλό τρόπο.





Ένας δρόμος που επιστρέφει προς τα πάνω, αφού έχει διανύσει μια μεγάλη στροφή, διακρίνει τα παιδιά που, φοβούμενα την κρίση των άλλων, προτιμούν να δημιουργούν άλλοθι ή άμυνες για να αποφύγουν τη σύγκριση. Τελειομανή, τείνουν να κλείνονται στον εαυτό τους «σαν το σκαντζόχοιρο» και όπως ο σκαντζόχοιρος είναι κι αυτά έτοιμα να τσιμπήσουν, κυρίως αν θιγεί η υπερηφάνεια τους. Η επιστροφή τους στο σπίτι μπορεί να μην είναι ήρεμη και να προκαλέσει αρνητικές αντιδράσεις αν δε βρουν την αναμενόμενη, σύμφωνα με τις προσδοκίες τους, υποδοχή. Πρόκειται για πολύ αυτόνομα παιδιά, που εντάσσονται εύκολα στην κοινωνία.



Ένας δρόμος που τελειώνει απότομα σαν να ήταν κλειστός δείχνει παιδί με επιλεκτικό και εσωστρεφή χαρακτήρα, που δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα να αναπτύξει σχέσεις με τους άλλους και χαρακτηρίζεται από διακριτικότητα. Επιμελές και προσεκτικό, το παιδί αυτό καταφεύγει καλά με τις σχολικές εργασίες επιτυγχάνοντας άριστα αποτελέσματα. (Εύη Κροτί - Αλμπέρτο Μάνι 2003)

## 6.2. Τα Ζώα

Τα ζώα του παιδικού ιχνογραφήματος είναι ένα θέμα που από ορισμένους (Ronault de la Vigne 1264, Bender and Rapaport 1944, Montagner 1995) έγινε αντικείμενο ειδικής μελέτης ενώ από άλλους είχε μελετηθεί περιστασιακά και εμβόλιμα. Δεν μπορούμε ωστόσο να πούμε ότι μέχρι σήμερα έχει αναλυθεί με επάρκεια και συσχέτισμό με διάφορες μεταβλητές. Το κέντρο βάρους της έρευνας και σ' αυτή την περίπτωση, έπεσε στην ψυχολογική του πλευρά και στην σημασία του. Εξαίρεση αποτελεί η συνεισφορά κυρίως του Ph. Wallon και ορισμένων άλλων.

Η εισαγωγή και παρουσία ζώων στο παιδικό ιχνογράφημα σημειώνεται πολύ νωρίς: ακολουθεί την αναπαράσταση του ανθρώπου και προηγείται της αναπαράστασης του σπιτιού. Η ύπαρξή τους μάλιστα, τουλάχιστον στα πρώτα σχέδια του παιδιού, είναι τόσο συχνή, που θα λέγαμε ότι συναγωνίζεται την αναπαράσταση του ανθρώπου. Αλλά, όπως η παρουσία του ανθρώπου από αποκλειστική ή σχεδόν αποκλειστική στην αρχή, γίνεται βαθμιαία παρεπόμενη, έτσι μειώνεται στη συνέχεια μέσα στο παιδικό ιχνογράφημα και η παρουσία των ζώων, τα οποία μάλιστα κάποια στιγμή εξαφανίζονται από αυτό – και τούτο γίνεται αρκετά σύντομα. Το ενδιαφέρον του παιδιού μεταφέρεται σε διάφορα άλλα αντικείμενα τόσο του φυσικού όσο και του ανθρώπινου περιβάλλοντος. Συνεπώς, αν επισκοπήσουμε την εξέλιξη αυτή στο σύνολό της, θα λέγαμε ότι στην αρχή το παιδί κυριαρχείται από την απεικόνιση ζωντανών μορφών, πρώτα

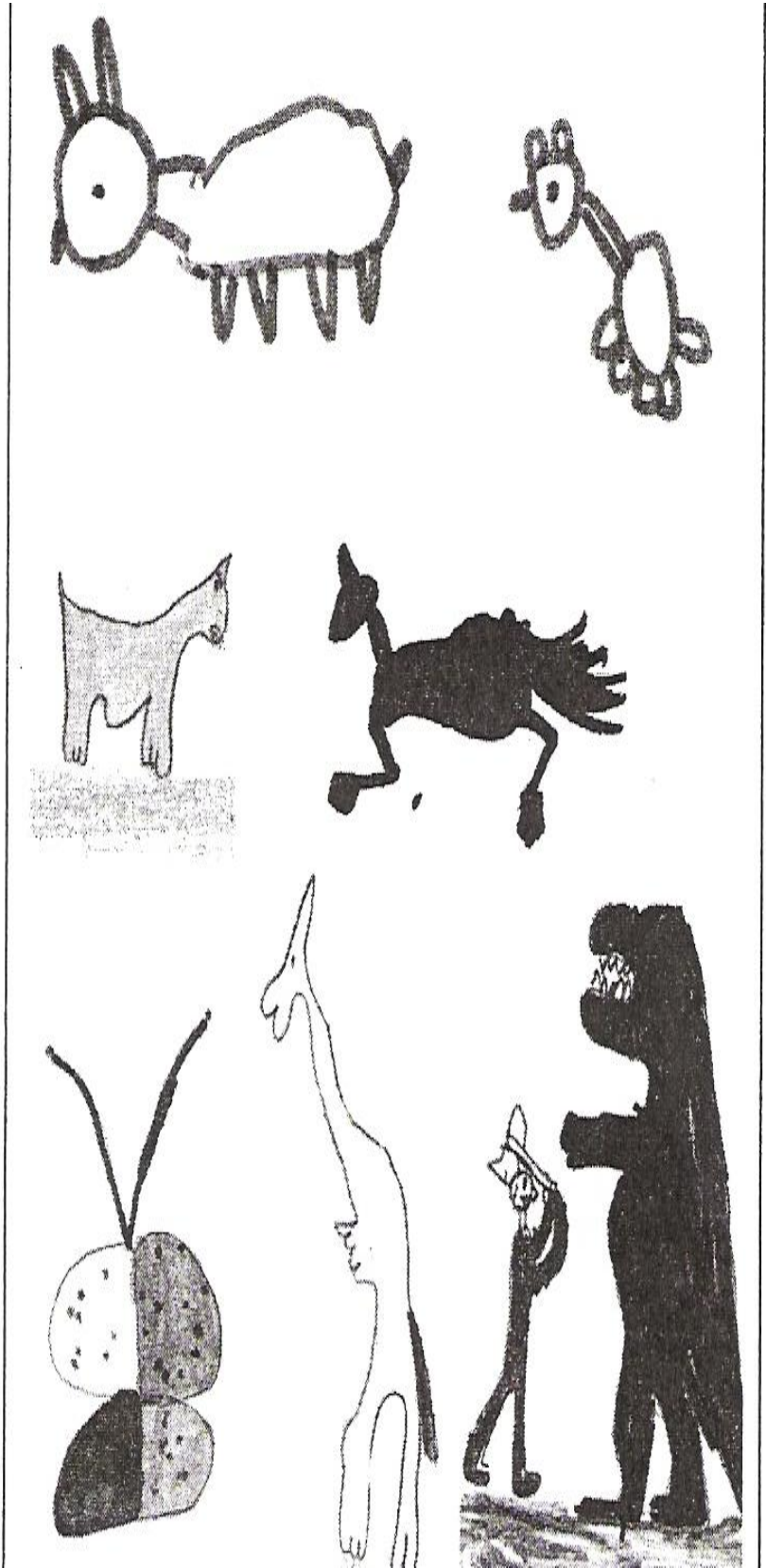
του ανθρώπου κα ύστερα των ζώων, και τελευταία έλκεται από τα άψυχα αντικείμενα.

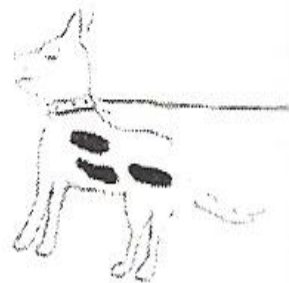
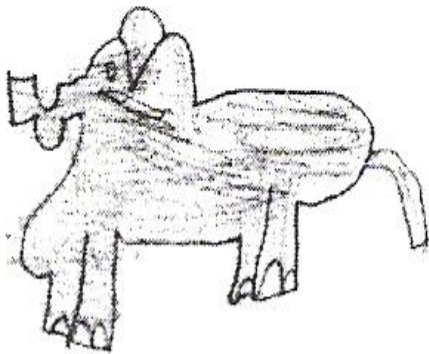
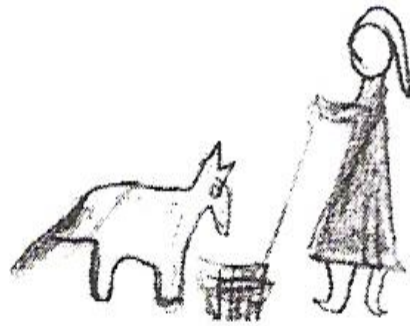
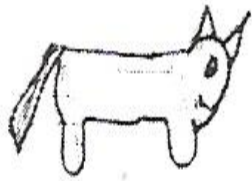
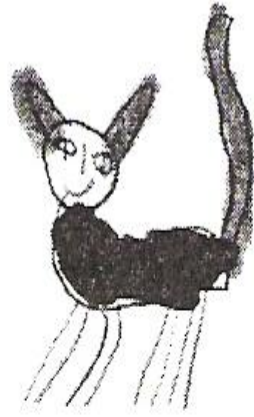
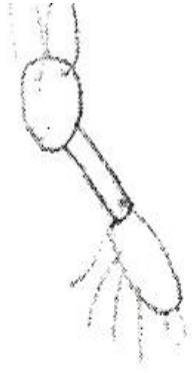
Γιατί άραγε να περιορίζονται ή και να εξαφανίζονται εντελώς μέσα από το παιδικό ιχνογράφημα τα ζώα, και μάλιστα νωρίς; Οι ερευνητές δεν έχουν δώσει μέχρι σήμερα πειστική και συγκεκριμένη απάντηση σ' αυτό το ερώτημα. Ίσως, γράφει σχετικά η J. Boutonnier, αυτό να οφείλεται στην έλλειψη σχετικής εμπειρίας: «Είναι εύλογο να σκεφτεί κανείς ότι το ζώο δεν θα μπορούσε να είναι για το παιδί ένα αντικείμενο εμπειρίας τόσο συνηθισμένο όσο είναι ο άνθρωπος». (1953,17)

Στη γενικότερη προσπάθεια του παιδιού να αποδώσει ιχνογραφικά τα ζώα, θα μπορούσε να ξεχωρίσει κανείς ορισμένα δομικά στάδια. Θα λέγαμε λοιπόν, εντελώς γενικά, ότι η εξέλιξη της σχετικής ικανότητας του παιδιού περνάει από τα εξής τρία δομικά στάδια:

### **6.2.1 Το Στάδιο της προσθετικής απεικόνισης**

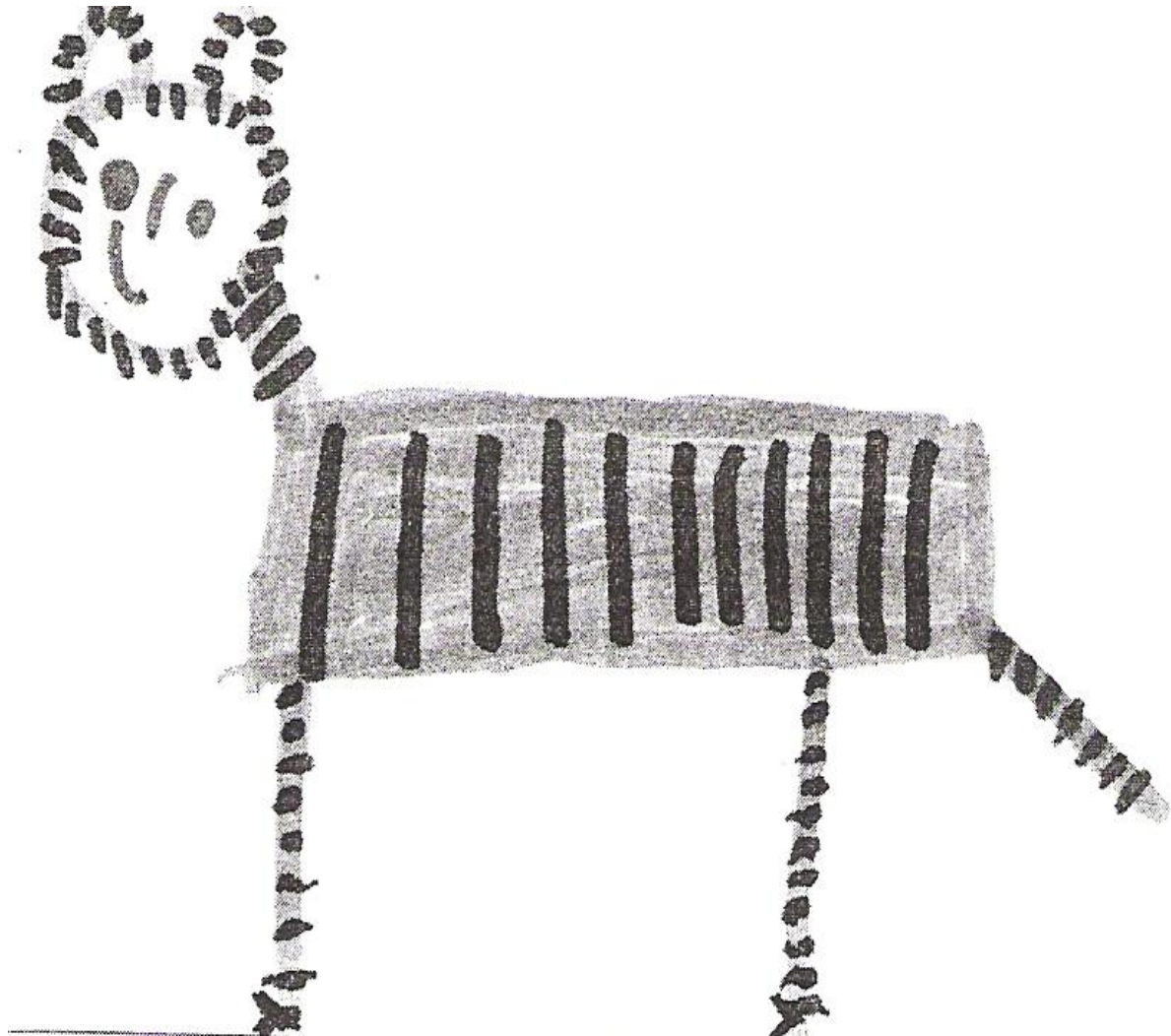
Σε πρώτη φάση, η απεικόνιση των ζώων από το παιδί γίνεται με προσθετική συσσώρευση, δηλαδή με απαρίθμηση και συγκόλληση των διαφόρων μερών τους. Τα μέρη των ζώων θα μπορούσαν να αναλυθούν σε διάφορα γεωμετρικά σχήματα, τα οποία εντελώς συναρθρώνονται. Το παιδί αρχίζει με έναν κύκλο για το κεφάλι του ζώου, φτιάχνει και κολλάει σ' αυτόν έναν άλλο μεγαλύτερο κύκλο ή ένα «οριζόντιο αλλαντοειδές» για κορμό και, στη συνέχεια, προσθέτει τόσο στον ένα όσο και στον άλλο αντίστοιχα όργανα: πόδια, ουρά, αφτιά, μάτια κ.α. Τα πόδια, στη σειρά και χωρίς προοπτική, είναι «κολλημένα» στην κάτω γραμμή του «αλλαντοειδούς», δηλαδή στην κοιλιά του ζώου. Στην αρχή μπορεί να απουσιάζουν άλλα σημεία του κορμού. Όταν όμως η σύνθεση είναι πλήρης, παρατηρούμε ένα ευθύγραμμο τμήμα στο δεξιό άκρο του αλλαντοειδούς, όπως το βλέπουμε, για ουρά, και πλάγια «νι» κολλημένα στο κάτω άκρο των ποδιών, με το άνοιγμα προς τα εμπρός, για νύχια.





Στον επάνω μέρος του κύκλου της κεφαλής, δίπλα δίπλα, το παιδί τοποθετεί δύο τριγωνικά αυτιά, και μέσα στον κύκλο τα μάτια, τη μύτη και το στόμα του ζώου, όπως έκανε και με τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου. Αυτό συμβαίνει γιατί στην αρχή η μορφή του ζώου μοντάρεται από το παιδί στο «χνάρι» (pattern) του ανθρωπάκου. Τις ομοιότητες στα γραφικά ίχνη που υπάρχουν στα δύο αυτά βασικά σχέδια βρήκε και απαρίθμησε ήδη ο Ph. Wallon (1990, 89-106). Σύμφωνα με τον ίδιο, τα δύο αυτά σχέδια, του ζώου και του ανθρώπου, διαγράφουν ορισμένη εξέλιξη εντελώς πανομοιότυπη, τουλάχιστον μεταξύ έξι και δέκα ετών.

Ενώ όμως ο άνθρωπος ζωγραφίζεται «κατά μέτωπο», το ζώο απεικονίζεται με το κεφάλι μετωπικά και το σώμα από τα πλάγια.



Με τον ίδιο τρόπο που παρατηρούμε επίσης μερικές φορές στον άνθρωπο περισσότερα ή λιγότερα δάχτυλα στα χέρια από το κανονικό, μπορούμε να δούμε και στο ζώο περισσότερα ή λιγότερα πόδια, όπως και λιγότερα ή περισσότερα νύχια στα πόδια του.

Πράγμα περίεργο, τα ζώα με δύο πόδια (ένα εμπρός αριστερά και ένα πιο πίσω δεξιά, όπως το βλέπουμε) εμφανίζονται συχνότερα στα σχέδια παιδιών που είναι κάπως μεγαλύτερα στην ηλικία, που σημαίνει ότι μπορεί να πρόκειται για μια αδέξια προσπάθεια απόδοσης της προοπτικής: είναι πιθανό δηλαδή τα παιδιά να θέλουν να αποδώσουν ιχνογραφικά ότι θα «έβλεπαν» πράγματι παρατηρώντας το ζώο από τα πλάγια.

Με την αύξηση της ηλικίας φυσικό είναι να βελτιώνεται κάπως η γενικότερη απεικόνιση, όμως κανονικά, στη φάση αυτή, το ζώο για το οποίο πρόκειται σε κάθε δεδομένη στιγμή δεν αναγνωρίζεται, εκτός αν είναι γενικά χερσαίο, πουλί ή ψάρι. Και πάλι όμως το παιδί μπορεί να ξέρει και να διατείνεται ότι ζωγράφισε αυτό ή εκείνο το πουλί, χωρίς να είναι σε θέση να αποδώσει ιχνογραφικά τον ειδικό χαρακτήρα αυτού ή του άλλου. (Μπέλλας, 2000)

### **6.2.2 Το στάδιο της περικλειστης απεικόνισης**

Μια δεύτερη δομική φάση μπορεί να θεωρηθεί η απόδοση του ζώου από το παιδί με μια «περικλειστη μορφή»: στη φάση αυτή το παιδί ζωγραφίζει το ζώο είτε με μια συνεχή γραμμή (με μια «μονοκοντυλιά») είτε με περισσότερες από μία αρκετά μακρές γραμμές, που η μία συνεχίζει την προηγούμενη από κάποιο σημείο, για να καταλήξουν όμως όλες μαζί σε ένα ενιαίο και περικλειστο σχήμα, χωρίς να διασταυρώνονται.

Όπως παρατηρεί η D. Engelhart (1990,130), τουλάχιστον στην αρχή, η προσπάθεια που κάνει το παιδί για να ξαναβρεί το άκρο της γραμμής από το οποίο ξεκίνησε και να αποδώσει το ζώο περικλειστα το οδηγεί σε στρεβλώσεις



της μορφής του. Η ίδια επίσης ξεχωρίζει «την πρωτογενή περικλειστη μορφή» από την τυπική «περικλειστη μορφή», ανάλογα με το πόσο καθαρά μπορεί να αναγνωρίσει κανείς στο σχέδιο του παιδιού τα διάφορα στοιχεία του ζώου.

Ομολογουμένως στη φάση αυτή η προσπάθεια του παιδιού καταλήγει σε μια μορφή που αναγνωρίζεται ευκολότερα από την αντίστοιχη του προηγούμενου σταδίου, κυρίως γιατί τώρα τονίζεται κάποιο βασικό χαρακτηριστικό του ζώου (π.χ. ο λαιμός της καμηλοπάρδαλης είναι πράγματι μακρύς, η προβοσκίδα του ελέφαντα εξέχει χαρακτηριστικά, τα αφτιά του λαγού είναι όρθια και αποστρογγυλεμένα, στη γάτα ξεχωρίζουν τα μουστάκια κ.ο.κ.). (Μπέλλας, 2000)

### **6.2.3 Το στάδιο των μορφών με αλλεπάλληλες παύσεις – ξεκινήματα**

Μια τρίτη και τελευταία δομική φάση θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτή κατά την οποία η απόδοση του ζώου γίνεται από το παιδί με πυκνές, αλλεπάλληλες και βαθμιαίες προσεγγίσεις, όπως μας το φανερώνουν οι πολλές, αλλεπάλληλες τρέσες του μολυβιού του (γραμμούλες πυκνές και ελαφρές επάνω στα ίδια σημεία). Με τον τρόπο αυτό η απεικόνιση της μορφής του ζώου κερδίζει σε ρεαλισμό και αναγνωρίζεται ακόμη πιο εύκολα.

Οι τρεις αυτές βασικές μορφές ιχνογράφησης παρατηρούνται σε όλα τα ζώα, είναι όμως πιο εμφανείς στα τετράποδα. Τα πολύ απλά σχέδια, όπως, για παράδειγμα, ένα πουλί, μια πεταλούδα που πετάει ή ένα φίδι που σέρνεται, δεν μας επιτρέπουν να βρούμε στη δομή τους διακρίσεις παρόμοιες με αυτές που επισημάναμε παραπάνω.

Η μετάβαση του παιδιού από τον ένα τύπο απόδοσης του ζώου στον άλλο δεν γίνεται ξαφνικά και απότομα, δεν είναι σαν να περνάμε απροσδόκητα από το ένα στάδιο στο άλλο. Τύποι ενδιάμεσοι, δηλαδή ζώα ζωγραφισμένα με ορισμένα χαρακτηριστικά προηγούμενου ή επόμενου σταδίου, κάνουν συνεχώς την εμφάνισή τους μέσα στα ιχνογραφήματα του παιδιού, γεγονός που δίνει



στην όλη εξέλιξη της ιχνογραφικής του δραστηριότητας μια έννοια συνοχής, συνέπειας και ξεδιπλώματος.

Αν αφεθεί ελεύθερο το παιδί πολύ σπάνια μπορεί να ζωγραφίσει κάποιο ή κάποια ζώα μεμονωμένα. Αυτό που κάνει συνήθως, και μάλιστα από την αρχή, είναι να τα εντάσσει σε γενικότερες συνθέσεις του, είτε με άλλα ζώα μαζί είτε με διάφορα άλλα αντικείμενα, ως τμήματα από ευρύτερα «τοπία». Γι' αυτό και η εμφάνιση του ζώου στα ιχνογραφήματά του δεν μπορεί να γίνει πριν το παιδί καταστεί ικανό να «συνθέτει» με κάποιον τρόπο. Μερικές φορές, επηρεασμένο από τα βιβλία με κόμικς που πέφτουν στα χέρια του, το παιδί φτιάχνει και αυτό το ίδιο διάφορες «ιστορίες», με ανεξάρτητες εικόνες σε νοηματική συνέχεια (bandes dessinées), στις οποίες πρωταγωνιστούν περισσότερα από ένα ζώα. Για να το πετύχει όμως αυτό, πρέπει να είναι κάπως μεγαλύτερο στην ηλικία (από οχτώ ετών και άνω).

Από τα ζώα που ιχνογραφεί αυθόρμητα, μια σειρά αποτελούν τα γνωστά, τα κατοικίδια, και μια δεύτερη σειρά αποτελούν άλλα άμεσα ζώα (π.χ. σκυλιά, γάτες, πουλιά, πεταλούδες, ψάρια κτλ.). Το παιδί όμως ζωγραφίζει και διάφορα άλλα ζώα όπως περίπου τα φαντάζεται, χωρίς να τα έχει δει, απλώς και μόνο γιατί τα «γνώρισε» μέσα σε κάποιο παραμύθι που του διηγήθηκαν (π.χ. το λύκο, την αλεπού, το λαγό κλπ.). Τέλος, μια άλλη σειρά αποτελούν αυτά που το παιδί συναντά κυρίως κατά τη σχολική περίοδο μέσα σε «φυσικές ιστορίες», σε εικονογραφημένα παραμύθια και εγκυκλοπαίδειες (χελώνα, φίδι, σκαντζόχοιρος), όπως επίσης από την τηλεόραση (ελέφαντας, λιοντάρι, καμήλα, ιπποπόταμος κλπ.). Το παιδί ζωγραφίζει τα ζώα πάντοτε από τα πλάγια. Γιατί όμως τα ζωγραφίζει έτσι, ενώ τον άνθρωπο κυρίως μετωπικά;

Πρώτα, πρώτα, το παιδί δεν κυριαρχεί ακόμη επάνω στην ιχνογραφική του ικανότητα, ούτε και μπορεί να αποδώσει τις έννοιες της προοπτικής και του βάθους που απαιτούνται για να κατορθώσει να ιχνογραφήσει τα ζώα «από μπροστά». Όμως το ιχνογράφημά του είναι αλήθεια ότι δεν χάνει τίποτε από την

αδυναμία αυτή, γιατί η απεικόνιση ενός ζώου από τα πλάγια είναι πιο χαρακτηριστική.

Δεύτερον, θα πρέπει να συμφωνήσει κανείς με αυτό που έχει παρατηρηθεί ήδη, ότι δηλαδή, σε σύγκριση με τον άνθρωπο, «υπάρχουν περισσότερα στοιχεία στο ζώο που μπορούν να αποδοθούν από πλάγια » (Wallon et Lurcat 1987, 50).

Και, τρίτον, γιατί το παιδί, απεικονίζοντας ένα ζώο από τα πλάγια, μπορεί να θέλει να αποδώσει το τυπικότερο γνώρισμά του, που είναι η κίνηση. Είναι γνωστό ήδη ότι τα διάφορα στοιχεία που κινούνται (π.χ. τα αυτοκίνητα, τους σιδηροδρόμους κλπ.) το παιδί τα απεικονίζει πάντοτε από τα πλάγια, για να δείξει ότι πράγματι κινούνται.

Ένα άλλο επίσης στερεότυπο στοιχείο είναι και το ότι τα ζώα κανονικά ιχνογραφούνται στραμμένα προς τα αριστερά. Αυτό δεν μπορεί ασφαλώς να ισχύσει στα αριστερόχειρα παιδιά. Μερικές φορές όμως αυτό μπορεί να μην τηρηθεί ούτε από δεξιόχειρα παιδιά, αν το επιβάλει η «σύνθεση». Επίσης, σε περίπτωση που το παιδί ζωγραφίσει σε μια ενιαία εικόνα διάφορα ζώα μαζί, είναι δυνατόν να φτιάξει ανάμεσά τους και μερικά στραμμένα δεξιά, για χάρη μιας «γενικότερης ισορροπίας της σύνθεσης». Πάντως, για να εξηγήσουμε τους λόγους που καθορίζουν στη στροφή των ζώων προς τα αριστερά, θα πρέπει να θυμηθούμε κι εδώ όσα σχετικά είπαμε σε άλλο σημείο για την απεικόνιση του ανθρώπου από τα πλάγια (σε κατατομή / προφίλ).

Ειπώθηκε παραπάνω ότι το παιδί εντάσσει τα ζώα που ζωγραφίζει σε συνθέσεις γενικότερες κι ότι μερικές φορές μέσα στο ιχνογράφημά του μπορούμε να σημειώσουμε την παρουσία ενός ή πολλών ζώων. Η παρουσία τόσο του ενός όσο και των πολλών μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους, οι οποίοι για να καταστούν γνωστοί, είναι ανάγκη να συζητηθούν σχετικά με το ίδιο το παιδί. Στην περίπτωση αυτή ενεργεί κανείς με έναν από τους πιο συνηθισμένους τρόπους τους οποίους εφαρμόζουν συνήθως οι κλινικοί ερευνητές.

Ότι συμβαίνει και με άλλα επιμέρους θέματα, συμβαίνει ανάλογα και με τα ζώα: πρέπει να δεχθούμε ότι το παιδί παίρνει απέναντί τους μια θέση συγκινησιακά φορτισμένη – μπορεί είτε να τα συμπαθεί είτε να τα απεχθάνεται, και αυτό για διάφορους λόγους. Δεν είναι άλλωστε σπάνιες οι φορές που το παιδί μπορεί να επενδύει σ' αυτά και μια ακόμη μεγαλύτερη σημασία, κυρίως όταν τα ανθρωποποιεί ή όταν ταυτίζεται με κάποιο από αυτά.

Με βάση τις προϋποθέσεις αυτές, το ζώο είναι δυνατόν να εκφράζει το ίδιο το παιδί, ενώ η κατάσταση μέσα στην οποία το τοποθετεί ιχνογραφώντας το μπορεί να εκφράσει τις σχέσεις του παιδιού με τον κόσμο που το περιβάλλει. Έτσι, μέσω του ιχνογραφήματος είναι πιθανό το παιδί, με τη βοήθεια ορισμένου ζώου ή ορισμένων ζώων, να «σκηνοθετεί» διάφορες καταστάσεις, δηλαδή να παραλλάσσει και να μετατοπίζει ορισμένα προβλήματα από τα οποία το ίδιο κατατρύχεται και τα οποία δεν θα μπορούσε να φέρει στην επιφάνεια με άλλον τρόπο.

Προκειμένου όμως από τα ιχνογραφήματα της κατηγορίας αυτής να εξαγάγει κανείς σε δεδομένη περίπτωση λίγο ως πολύ βέβαια συμπεράσματα για την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού, θα πρέπει να λάβει υπόψη του πολλά ιχνογραφήματά του σε επανάληψη. Γιατί είναι ενδεχόμενο το παιδί που τα ζωγράφισε στη δεδομένη στιγμή με κάποιον τρόπο να επηρεάστηκε άμεσα από κάποια πρόσφατη σχετική διήγηση, από κάποια σχετική προβολή στην τηλεόραση, από κάποια πρόσφατη ανάγνωση κ.α.

Επίσης, σε περίπτωση που αναζητεί κανείς να καθορίσει για ποιους λόγους το παιδί ταυτίζεται σε ορισμένο ζώο (γεγονός που αναφέραμε παραπάνω, εξετάζοντας την αυτοπροσωπογραφία του παιδιού), θα πρέπει να λάβει υπόψη του τη γενικότερη ευκολία με την οποία το κάνει αυτό το παιδί. Όπως διαπίστωσε σχετικά η F. Feyerhahn, το 47%, δηλαδή τα μισά περίπου παιδιά, ανέφερε ότι αν τα μεταμόρφωνε κάποιος μάγος, θα ήθελαν να μεταμορφωθούν σε κάποιο ζώο .

Οι μελετητές θεωρούν γενικότερα χαρακτηριστική την περίπτωση παιδιών που αποφεύγουν συστηματικά να ιχνογραφήσουν ανθρώπους και προτιμούν να αποδίδουν ανθρώπινες σκηνές με πρωταγωνιστές ζώα. Ο A. Ronault de la Vigne (1964) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που αποφεύγουν να ιχνογραφήσουν πρόσωπα και διαλέγουν ως συχνό θέμα τους διάφορα ζώα είναι αυτά που προτιμούν να ξεμοναχιάζονται, τα ακοινωνήτα παιδιά.

Όπως λέει η R. Davido, με την αναπαράσταση κάποιου ζώου δεν είναι σπάνιο να «καμουφλάρουν» ορισμένα μικροπροβλήματα συγκινησιακού χαρακτήρα ακόμη και παιδιά που είναι εμφανώς υγιή ψυχολογικά και καλά προσαρμοσμένα στο περιβάλλον τους (1971, 56). Στις περιπτώσεις αυτές προτιμούν συνήθως την αναπαράσταση ενός κατοικίδιου ζώου, ας πούμε του σκυλιού ή της γάτας, δηλαδή ζώων που χαϊδεύονται, μια και στο ίδιο το παιδί αρέσει, για παράδειγμα, να το περιμαζεύουν στοργικά και να το χαϊδεύουν.

Σύμβολα ψυχικής υγείας, ευεξίας και αυτοπεποίθησης του παιδιού για το μέλλον του πρέπει να θεωρηθούν τα ιχνογραφούμενα πουλιά που διασχίζουν ανέμελα τον αέρα, οι πολύχρωμες πεταλούδες που φαίνονται αέρινες και τα ζώα που βόσκουν ήρεμα στα λιβάδια (πρόβατα, αγελάδες, άλογα κλπ). Επίσης, σύμβολα αρρενωπότητας, όχι και χωρίς κάποια μορφή επιθετικότητας στο βάθος, είναι τα άλογα – που ζωγραφίζονται συνήθως από τα αγόρια να τρέχουν με τον καβαλάρη τους.

Τα αγόρια επίσης είναι αυτά που περισσότερο από τα κορίτσια αρέσκονται στην αναπαράσταση επιθετικών ζώων και στο πως κυνηγούν το θύμα τους (Montagner 1195, 111). Ωστόσο, η μάλλον συστηματική έως απολύτως συστηματική ιχνογράφιση ζώων που χαρακτηρίζονται για την αγριότητά τους αποκαλύπτει ότι το παιδί υποφέρει από διάφορα άγχη και αγωνίες. Ιδίως ο λύκος, η αρκούδα, η τίγρη, ο κροκόδειλος, ο καρχαρίας κ.α., δηλαδή ζώα που προκαλούν φόβο και φαίνονται σαν να στρέφονται απειλητικά εναντίον περιπατητών, κολυμβητών κλπ. Αντιπροσωπεύουν, όπως υποθέτουν,

την εικόνα του πατέρα. Αν όμως το παιδί που τα ζωγραφίζει παίρνει απέναντί τους μια στάση αμυντική, το γεγονός αυτό προσμετρείται υπέρ του παιδιού και της ψυχικής του υγείας.

Σύμφωνα με τη N. Stahel (1987, 65 κ.ε.), τα ιχνογραφούμενα ζώα απεικονίζουν το φόβο του παιδιού μπροστά σε διάφορες απειλητικές ή ψυχοσυγκρουσιακές καταστάσεις, ιδίως όταν εμφανίζονται απειλητικά, με μεγάλα δόντια, με στόμα που χάσκει, με προτεταμένα και γαμψά νύχια κλπ. Μέσα στη γενικότερη προοπτική της ερμηνείας της η Stahel θεωρεί ότι μερικά ζώα έχουν μια πιο συγκεκριμένη εκφοβιστική και συμβολική σημασία. Το φίδι ή ο δράκος, λόγω χάρη, ερμηνεύει το άγχος του παιδιού για τη ζωή. Η ίδια μάλιστα, για να καταλήξει σε πιο συγκεκριμένα συμπεράσματα, μετράει (σε εκατοστά και χιλιοστά) από τη μια το ύψος του ανθρωπάκου που αντιμετωπίζει το ζώο (και που αντιπροσωπεύει το παιδί ή το ζώο με το οποίο το παιδί ταυτίζεται) και από την άλλη το μήκος ή το ύψος του ζώου, που απεικονίζει το φόβο του. Αυτό που η Stahel θέλει να διαπιστώσει κυρίως είναι το αν, κάτω από την παράλληλη ψυχολογική θεραπεία που κάνει, μειώνεται βαθμιαία η απεικόνιση του απειλητικού ζώου και αν αυξάνει, αντίθετα, το παράστημα του ανθρωπάκου που αντιμετωπίζει το ζώο (αν δηλαδή βελτιώνεται η ψυχολογική κατάσταση του παιδιού).

Υπάρχουν ειδικά τεστ που έχουν ως αντικείμενο είτε την απεικόνιση κάποιου ζώου είτε διάφορες «ιστορίες» με ζώα. Τα τεστ αυτά στηρίζονται στο γεγονός ότι τα ζώα είναι ένα θέμα πολύ αγαπητό γενικά στα παιδιά και ότι μπορούν ταυτόχρονα να επενδυθούν με διάφορες ψυχολογικές καταστάσεις τους. Ανάμεσα σ' αυτά τα τεστ είναι ο «Θηριοδαμαστής» (Le Bestiaire) του R. Zazzo (1964), ο «Μαυροπόδαρος» (Le Pattenoir) του L. Corman (1961), το «Τεστ των Μεταμορφώσεων» της J. Royer (1962), το «Τεστ του Σκύλου» του Ph. Wallon (1975) και το CAT των L. και S. Bellak, που είναι και το πιο γνωστό αλλά και το σημαντικότερο απ' όλα.

(Μπέλλας, 2000)

### 6.3 Τα σχέδια των ζώων

Προσπαθήστε να ζητήσετε από το παιδί να σχεδιάσει ένα ζώο· η επιλογή του μπορεί να φανερώσει ορισμένες πτυχές του χαρακτήρα του ή κάποιες ενδόμυχες επιθυμίες του.

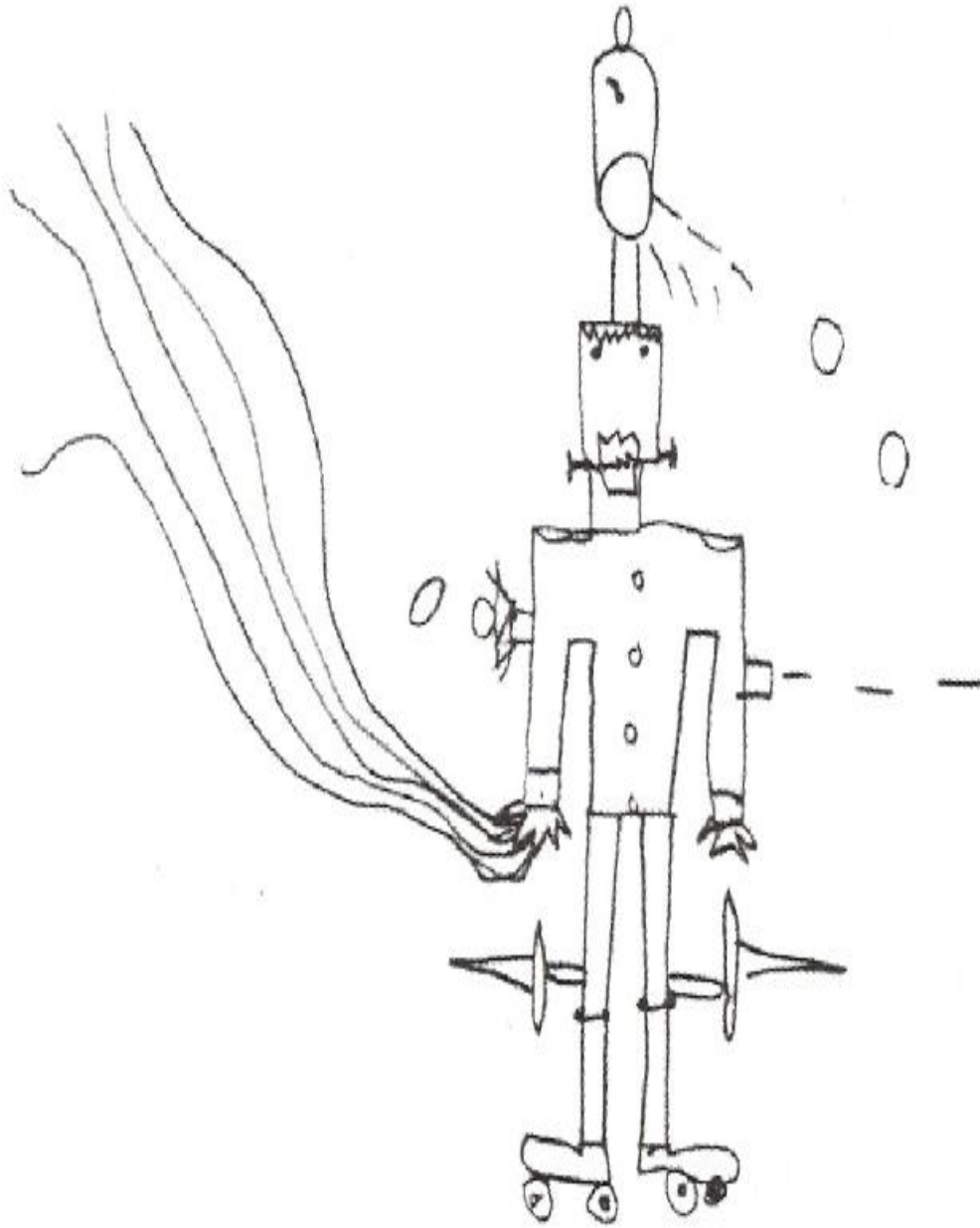
#### Γάτα

Το παιδί που σχεδιάζει τη γάτα διακρίνεται για την ευγένεια και συνάμα την πονηριά του. Ευγενικό και πανούργο, αγαπά την ήσυχη ζωή· η επιθετικότητά του εκφράζεται σιωπηλά. Πρέπει να προσέξουμε όμως να μην το ερεθίσουμε ιδιαίτερα, γιατί τότε είναι έτοιμο να μας δείξει τα νύχια του. Προσφέρει ευχάριστη συντροφιά και είναι συνήθως ιδιαίτερα επιθυμητό από τους συνομηλίκους του, γιατί εμπνέει εμπιστοσύνη. Διαθέτει διανοητική περιέργεια, ζωντάνια και λεκτική ετοιμότητα, που του επιτρέπουν να καταλαμβάνει θέσεις «δημοκρατικού αρχηγού».

#### Σκύλος

Όποιο παιδί επιλέγει να σχεδιάσει το σκύλο φανερώνει χαρακτήρα καλοσυνάτο, ειλικρινή, συναισθηματικά εξαρτημένο απ' αυτός που βρίσκεται δίπλα του. Η γενναιοδωρία του βασίζεται ακριβώς στην ανάγκη να έχει γύρω του πολλούς φίλους για να μπορεί να παίζει και να διασκεδάσει. Είναι, όπως συνηθίζεται να λέγεται, παιδί «που του αρέσουν οι γιορτές». Αν δεν καταφέρει να κερδίσει τη συμπάθεια των συντρόφων του λυπάται.

Στα σχέδια των παιδιών βλέπουμε πολύ συχνά στις μέρες μας ρομπότ και διαστημικές φιγούρες, που εκφράζουν σταθερότητα, πρακτικό πνεύμα και εφευρετικότητα.



Το παιδί που σχεδιάζει αυτές τις «μεταλλικές φιγούρες» διακρίνεται για την ακρίβεια, το ρεαλισμό και τη συγκινησιακή του σταθερότητα. Όπως όμως συμβαίνει σε κάθε σύμβολο, έτσι κι εδώ υπάρχει η άλλη όψη του νομίσματος: πράγματι, αυτά τα σχέδια εκφράζουν αντιδραστικές συμπεριφορές, απομάκρυνση από τον κόσμο των ενηλίκων και ρήγμα στην επικοινωνία, το

οποίο θα εμφανιστεί με εκρήξεις. Το παιδί θα πρέπει λοιπόν να βρει την απαιτούμενη συναισθηματική στήριξη προκειμένου τελικά να ισορροπήσει.

#### Μαϊμούδες

Η απεικόνιση μαϊμούδων φανερώνει ένα παιδί που διακρίνεται για την αθώα και ταυτόχρονα πολυμήχανη εξυπνάδα του. Ακόμη και ως ενήλικος, το παιδί αυτό θα εμφανίζει σπάνιες δεξιότητες. Το ίδιο το παιδί θα εκπλήσσεται από τις επιτυχίες του, αλλά αυτή η έκπληξή του οφείλεται κατά βάθος στον αισιόδοξο χαρακτήρα του, στο υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και στη διαίσθησή του. Πράγματι, η προσαρμοστικότητά του του επιτρέπει να αφιερωθεί σε διαφορετικά επαγγέλματα, αρκεί να μην έχουν τίποτα στατικό ή επαναλαμβανόμενο.

#### Άλογο

Το άλογο αποτελεί σύμβολο έντονης ζωτικότητας και πρόωρης ωρίμανσης, ακόμη και σεξουαλικής. Το παιδί που του αρέσει να σχεδιάζει άλογα δείχνει ασυνήθιστη αντοχή, ζωτικότητα που συνεπαίρνει, ευθυμία και ανεμελιά. Του αρέσει να αλωνίζει σε μεγάλους χώρους, γι' αυτό προτιμά να βρίσκεται όσο το δυνατόν περισσότερο στο ύπαιθρο. Έχει ανάγκη από ελευθερία και δεν υποφέρει «τα χαλινάρια» που το εμποδίζουν να καλπάσει προς την ελευθερία και τη ζωή. Αν είναι υποχρεωμένο να ζει σε περιβάλλον περιορισμένου πνευματικού επιπέδου θα αισθανθεί χαλιναγωγημένο και η διάθεσή του θα χαλάσει. Καλός ομιλητής και αποφασιστικός στις επιλογές του, θα γίνει εύκολα επιτυχημένος επιχειρηματίας.

#### Φίδι

Η απεικόνιση του φιδιού αποτελεί σπάνια επιλογή στα ελεύθερα σχέδια των παιδιών. Το φίδι είναι σύμβολο σεξουαλικότητας και θεωρείται μαγικό ζώο λόγω της ιδιότητάς του να αλλάζει δέρμα, ανανεώνοντας με αυτό τον τρόπο την όψη του.



Είναι εύκολο να καταλάβει κανείς γιατί ένα τέτοιο σύμβολο κάνει την εμφάνισή του κατά την παιδική ηλικία: όπως το φίδι, έτσι και το παιδί μεγαλώνοντας αλλάζει όψη και μεταβάλλεται εξωτερικά και εσωτερικά. Όσον αφορά την ιδιοσυστασία του, το παιδί που σχεδιάζει φίδια σκέφτεται καλά πριν από κάθε ενέργειά του και χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα. Εκδηλώνει με δυσκολία τα συναισθήματά του, έχει δυνατή μνήμη και μιλά λίγο, γιατί, πριν εκφραστεί, σκέφτεται και περιεργάζεται αυτόν που έχει απέναντί του. Συνήθως είναι προικισμένο με αίσθημα ευθύνης και ισχυρό χαρακτήρα, που του επιτρέπουν να ξεπερνά με επιτυχία τα όποια εμπόδια.

#### Άγρια ζώα

Το κύριο χαρακτηριστικό του παιδιού που σχεδιάζει άγρια ζώα είναι η επιθετικότητα, την οποία χρησιμοποιεί κυρίως για να ξεπερνά τα εμπόδια. Το παιδί που υιοθετεί εύκολα αρχηγικές καταστάσεις, που θα του χρησιμεύσουν για να παρασύρει με επιτυχία τους άλλους. Παρορμητικό, ζωντανό και περήφανο, αναζητεί συνεχώς αυτονομία: δύσκολα αποδέχεται το ρόλο του απλού στρατιώτη, ενώ μπορεί να γίνει αντιδραστικό και ακατάδεκτο. Στην πραγματικότητα, εκφράζει ότι στη ζωή του υπάρχει ένα πρόσωπο υπερβολικά απαιτητικό ή κάποιος που το ίδιο το παιδί φοβάται.

#### Δράκος

Ο δράκος αποτελεί σύμβολο δύναμης. Το παιδί που τον σχεδιάζει χαρακτηρίζεται από ισχυρή θέληση, αντιμετωπίζει τις υποχρεώσεις του με σοβαρότητα και επιδεικνύει θάρρος ακόμη και στην επίλυση των πιο περίπλοκων καταστάσεων. Χαρακτηρίζεται εν γένει από ιδιαίτερη πνευματική ζωντάνια, που του προσδίδει αξιοσημείωτη διαίσθηση. Ανοιχτό, κοινωνικό και σχετικά υπερβολικό στις εκδηλώσεις του, ξεπερνά με αισιοδοξία τις δυσκολίες που συναντά. Έχει όμως ανάγκη από πολλά ενδιαφέροντα, ώστε να μπορεί να αναπτύσσει όλο και περισσότερο τα εσωτερικά του χαρίσματα. Οι περιορισμένοι χώροι θα μπορούσαν να το κάνουν επιθετικό και να το υποχρεώσουν να «πετάξει φωτιά» εναντίον όπου βρίσκεται γύρω του.

## Ψάρια

Το ψάρι αποτελεί φαλλικό σύμβολο, αλλά είναι επίσης σημάδι χαράς και ευθυμίας. Τα παιδιά που απεικονίζουν ψάρια έχουν εύθυμο, ήρεμο και αρκετά ευφάνταστο χαρακτήρα. Πρέπει να βοηθηθούν για να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοκυριαρχία, προκειμένου να μην γίνονται εύκολη λεία των πιο πονηρών και έμπειρων παιδιών.

## Πουλάκια

Τα πουλάκια αποτελούν εκδήλωση της φυσιολογικής ανάγκης του παιδιού να αισθανθεί χάρη και φροντίδα, παράλληλα όμως εκφράζουν και τη διάθεσή του να αναζητήσει έξω από το οικογενειακό περιβάλλον το χώρο στον οποίο θα μπορέσει να κινηθεί και να βρει μια τρυφερή επαφή στη φίλια.

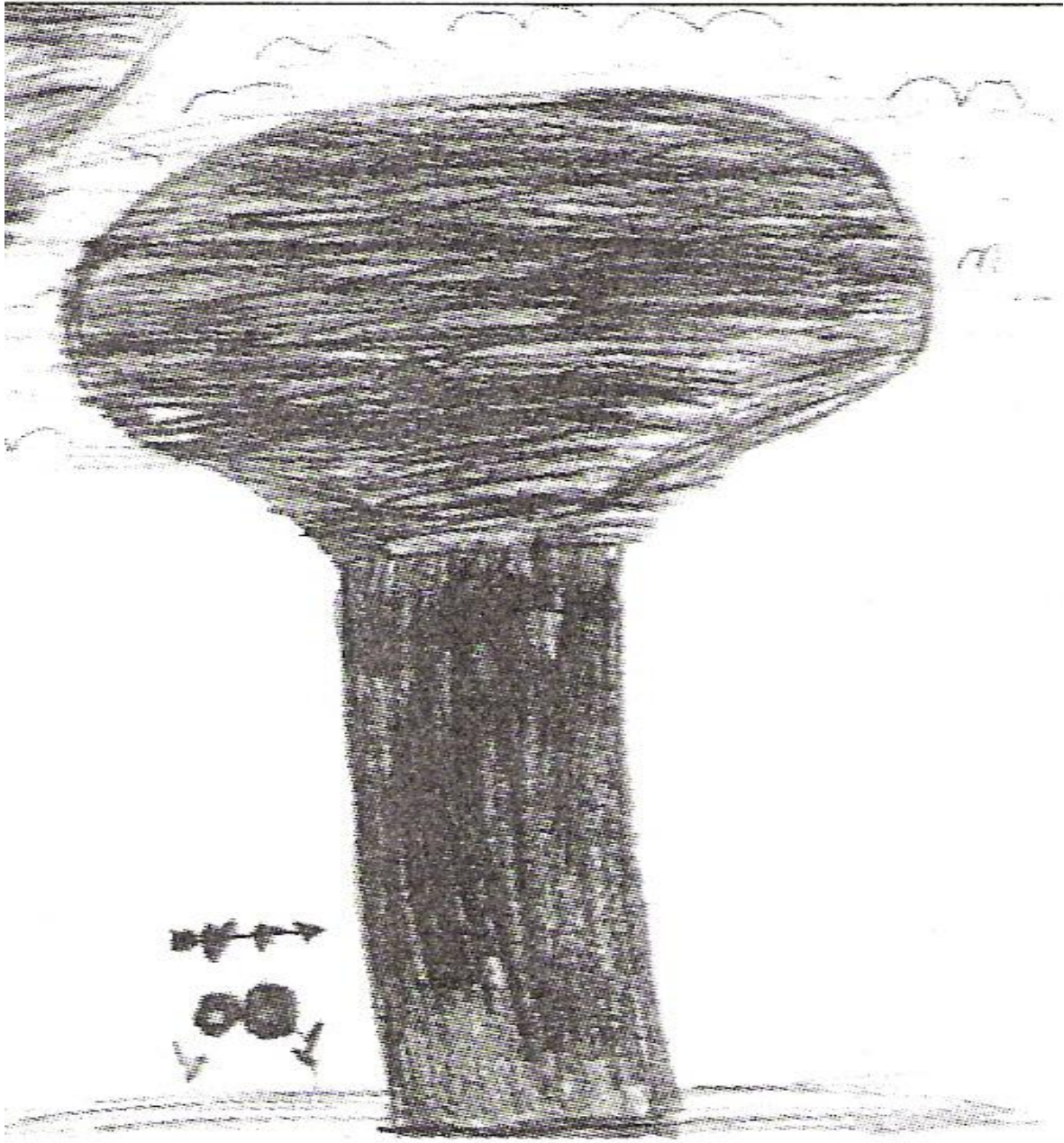
(Εύη Κροτι – Αλμπέρτο Μάνι, 2003)

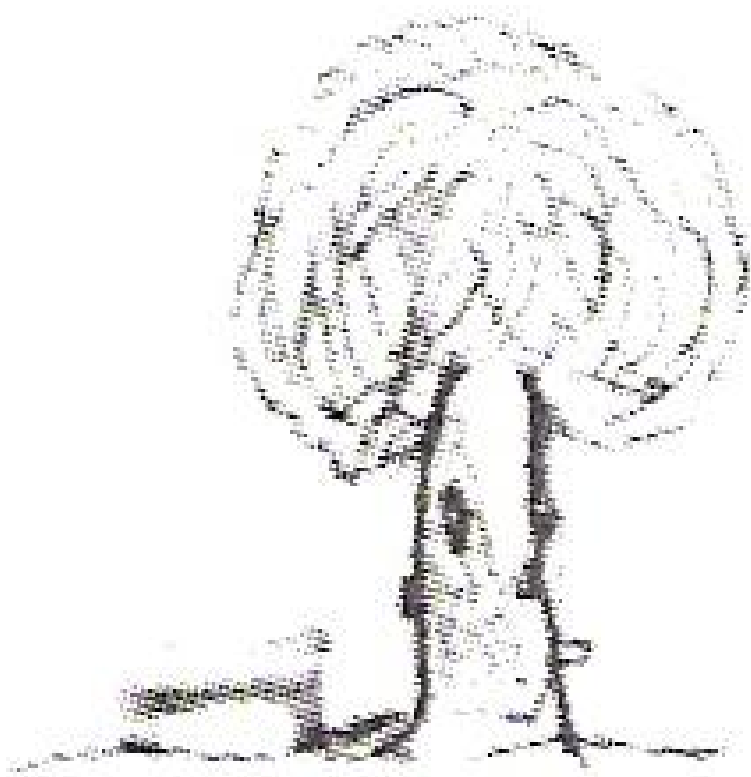
## 6.4 Τα δέντρα

### Κάλυψη της κόλας

Η τοποθέτηση του δέντρου στην κόλα, η οποία αναπαριστά το περιβάλλον, είναι θεμελιώδους σημασίας. Το εξωστρεφές παιδί εξερευνά χωρίς φόβο το περιβάλλον του και το σχέδιό του καλύπτει σχεδόν όλη την κόλα: πρόκειται για ένα παιδί που κινείται σε όλο το μήκος και πλάτος της χωρίς αναστολές, ενθουσιώδες, γενναιόδωρο, μέχρι και σε βαθμό που θα μπορούσε να θεωρηθεί αδιάκριτο.

Το παιδί που τοποθετεί το δέντρο στο πάνω μέρος της κόλας εκφράζει ευφάνταστη φύση, ιδεαλισμό και ονειροπόληση. Όσον αφορά τις πνευματικές κλίσεις του, θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρουσιάζει ιδιαίτερη έφεση στις φιλολογικές και φιλοσοφικές σπουδές.

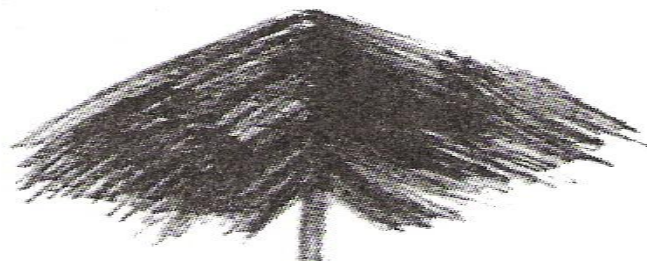
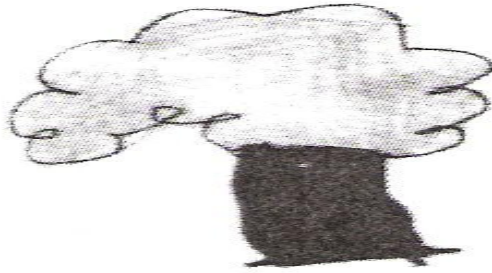




Το δέντρο που τοποθετείται στο μέσον της κόλας φανερώνει την ανάγκη του παιδιού να αισθάνεται ότι βρίσκεται ακόμη στο επίκεντρο της προσοχής.

Το δέντρο στο κάτω μέρος της κόλας, με πολύ κενό χώρο από πάνω, εμφανίζεται αρκετά συχνά στα σχέδια των μικρότερων παιδιών. Αντίθετα, αν

σχεδιαστεί σ' αυτό το σημείο της κόλας από έναν έφηβο, πρέπει να αναρωτηθούμε κατά πόσο είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει τη ζωή μακριά από το οικογενειακό περιβάλλον. Συνήθως δεν είναι, αισθάνεται ακόμη την ανάγκη για προστασία και σιγουριά.



Τα τρία μέρη

Τα τρία βασικά μέρη που πρέπει να παρατηρήσουμε για την ερμηνεία του τεστ του δέντρου είναι οι ρίζες, ο κορμός και το φύλλωμα.

Οι ρίζες συμβολίζουν τον συναισθηματικό κόσμο, γιατί συνδέονται με τη Μητέρα Γη που τρέφει και στηρίζει όλο το δέντρο. Αποτελούν βασικό μέρος του, χωρίς το οποίο το δέντρο θα ακουμπούσε μεν στο έδαφος, αλλά θα του έλειπε η αναγκαία λέμφος για να ζήσει. Κατ' αναλογία, οι ρίζες αναπαριστούν τη ζωή του Εγώ, που, προστατευμένο και θρεμμένο από τη μητρική αγάπη, δυναμώνει και αναπτύσσεται με σταθερότητα και ασφάλεια. Οι ρίζες μας ανάγουν στον κόσμο των συναισθημάτων, στο δεσμό που δημιουργείται ανάμεσα στη μητέρα (ρίζες) και στο παιδί (κορμός). Αυτός ο κόσμος των συναισθημάτων και των ενστίκτων θα παραμείνει σταθερός στη μνήμη του ατόμου και ακριβώς από αυτή τη σκοτεινή και αφανή περιοχή του εδάφους το Εγώ θα αντλήσει όλη τη δύναμη που χρειάζεται για να αντιμετωπίσει τη ζωή.

Ο κορμός συμβολίζει το Εγώ και εκφράζει την αντίληψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του, καθώς και την ασφάλεια που νιώθει. Ένας λεπτός κορμός δηλώνει περιορισμένη αντοχή στις δυσκολίες και την ανάγκη του παιδιού για βοήθεια και προστασία από τον ενήλικο: το παιδί αισθάνεται εύθραυστο ακόμη και σωματικά. Ο χοντρός και καλά σχεδιασμένος κορμός αποτελεί έκφραση μιας συγκροτημένης προσωπικότητας, που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την εκτίμηση που νιώθει το ίδιο το παιδί για τις ικανότητές του. Η σταθερότητα ενός έντονα σχεδιασμένου κορμού αποτελεί επίσης ένδειξη σωματικής δύναμης, που επιτρέπει στο παιδί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα τις αντιξοότητες της ζωής.

Το φύλλωμα αποτελεί το αποτέλεσμα αλληλουχίας μεταξύ ρίζας και κορμού και επομένως συμβολίζει την προβολή του παιδιού προς τον έξω κόσμο. Τα κλαδιά διευρύνονται και επεκτείνονται πέρα από το χώρο που καλύπτει το Εγώ (ο κορμός). Φανερώνουν κατά πόσο το παιδί έχει διάθεση για επικοινωνία, αν διαθέτει προσαρμοστικότητα, αλληλεγγύη και αγάπη. Το φύλλωμα εκφράζει λοιπόν και την ικανότητα του παιδιού να αναπροσαρμόζει τον εγωκεντρισμό του (που απεικονίζεται στο σχέδιο με έναν επιβλητικό κορμό), προκειμένου να

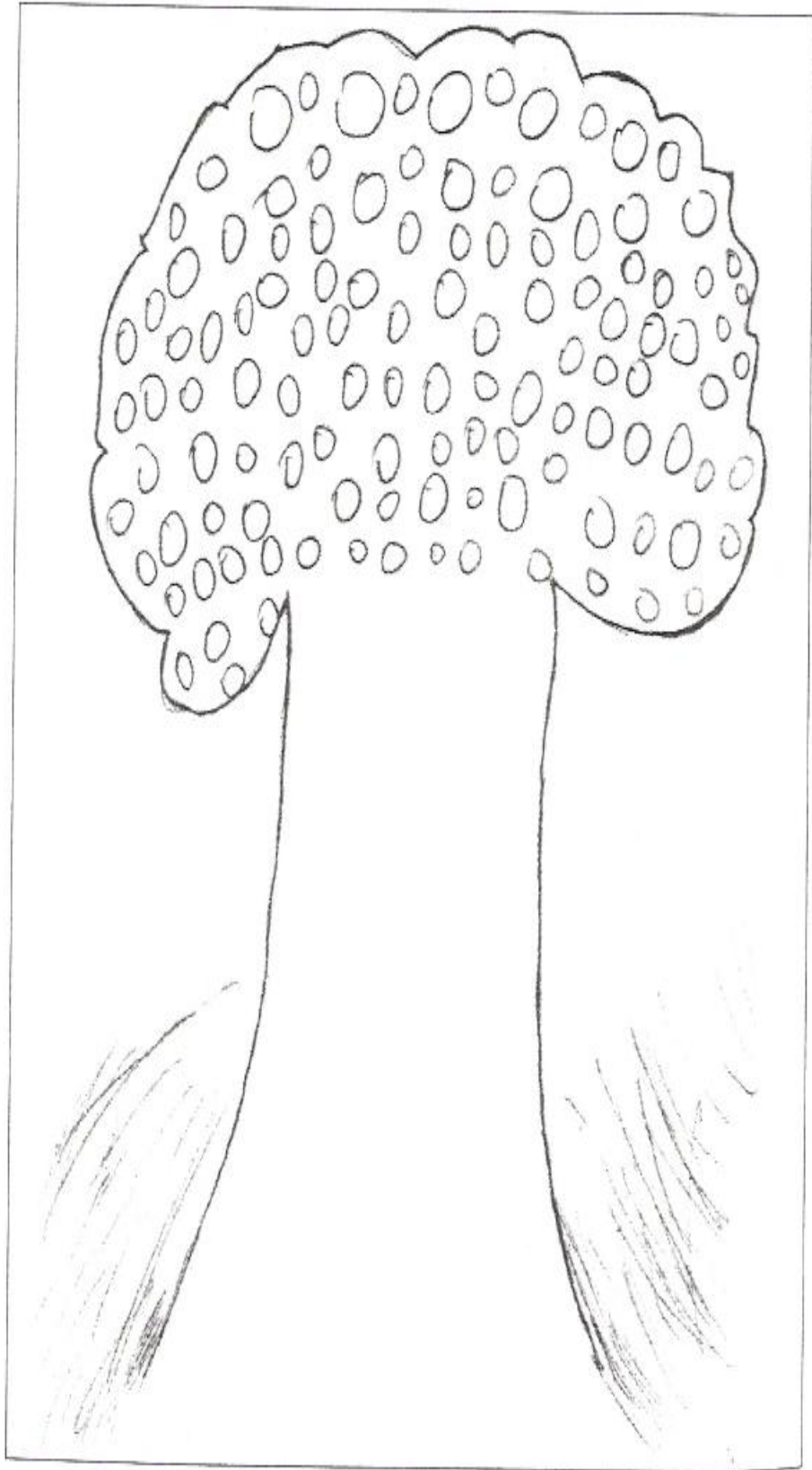
διανείμει τις δυνάμεις του προς κάτι διαφορετικό από τον εαυτό του (τα κλαδιά).

#### Ανάλυση των στοιχείων του δέντρου

Ένα μικρό δέντρο δείχνει ντροπαλότητα και εσωστρέφεια. Το παιδί προτιμά να δραστηριοποιείται μόνο του, επιλέγει ήσυχους φίλους και δε μένει αδιάφορο στα χάδια.



Αν αντίθετα το δέντρο είναι μεγάλο και καλύπτει όλη την κόλα, ο δημιουργός του είναι ενθουσιώδης και εξωστρεφής. Ένα τέτοιο παιδί θέλει πάντα να βρίσκεται με παρέα, είναι γενναιόδωρο, δε συνδέεται συναισθηματικά με τα αντικείμενα, τόσο που συχνά χαρίζει τα παιχνίδια του.

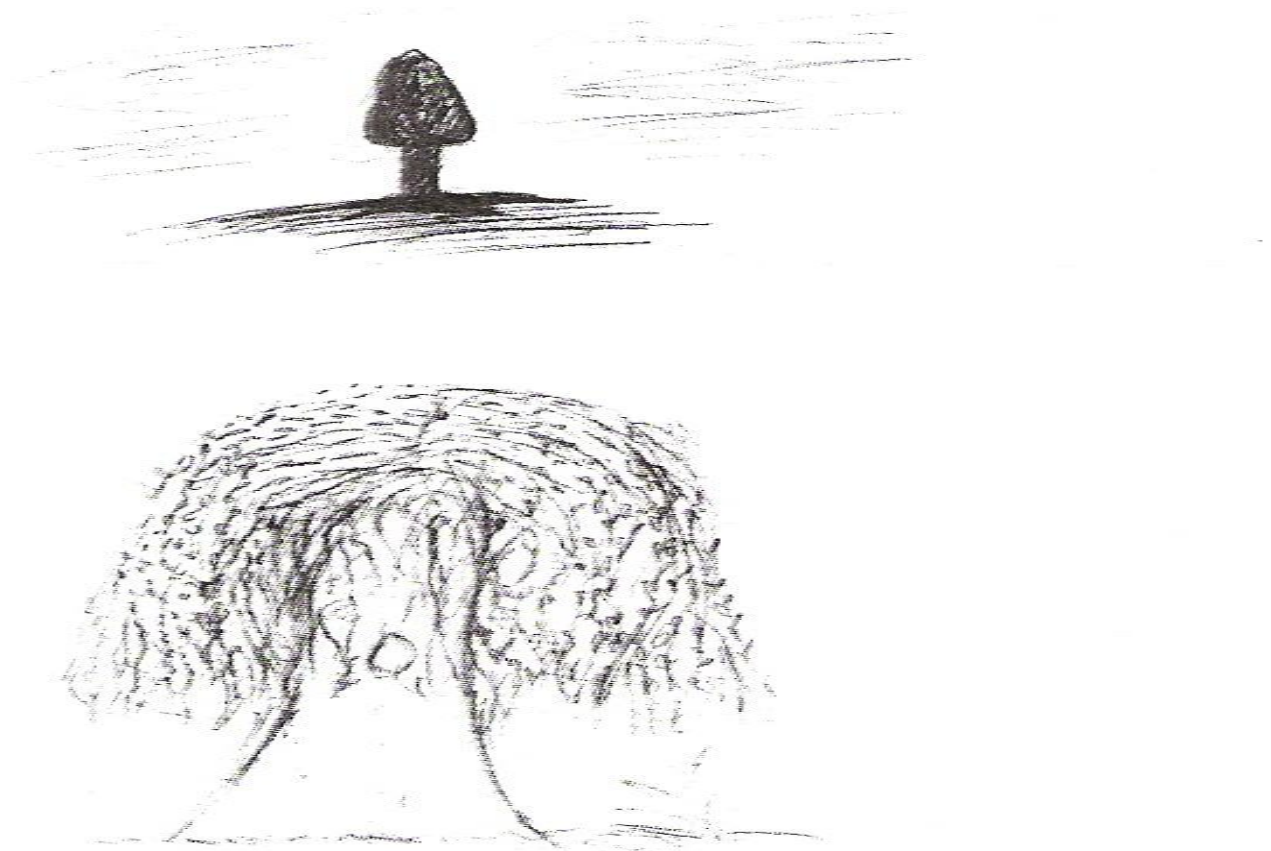




Η επιλογή ασυνήθιστων δέντρων έχει μια συγκεκριμένη σημασία.

Το έλατο δείχνει ότι το παιδί είναι νοσταλγικό, συναισθηματικά δεμένο με την οικογένεια και τις παραδοσιακές αξίες. Αποτελεί σύμβολο των Χριστουγέννων: αναπαριστά τη χαρά, την ιδιωτική ζωή και την ανάγκη συνεύρεσης με αγαπημένα πρόσωπα. Το παιδί που σχεδιάζει ένα έλατο δείχνει χαρακτήρα συναισθηματικό, ανάγκη προστασίας, ασφάλειας και ήρεμου περιβάλλοντος· δεν του αρέσει να έχει πολύ κόσμο γύρω του, προτιμά λίγους έμπιστους φίλους. Αν ενισχυθεί συναισθηματικά, αποδίδει περισσότερο επειδή, όντας ντροπαλό, φοβάται μήπως κάνει κακή εντύπωση, ιδίως μπροστά στους συνομηλίκους του. Του αρέσει να απομονώνεται και τα παιχνίδια που προτιμά είναι απαιτητικά και ατομικά. Αν συναντήσει δυσκολίες, αποθαρρύνεται εύκολα και αντιδρά με παιδιάστικη για την ηλικία του συμπεριφορά.

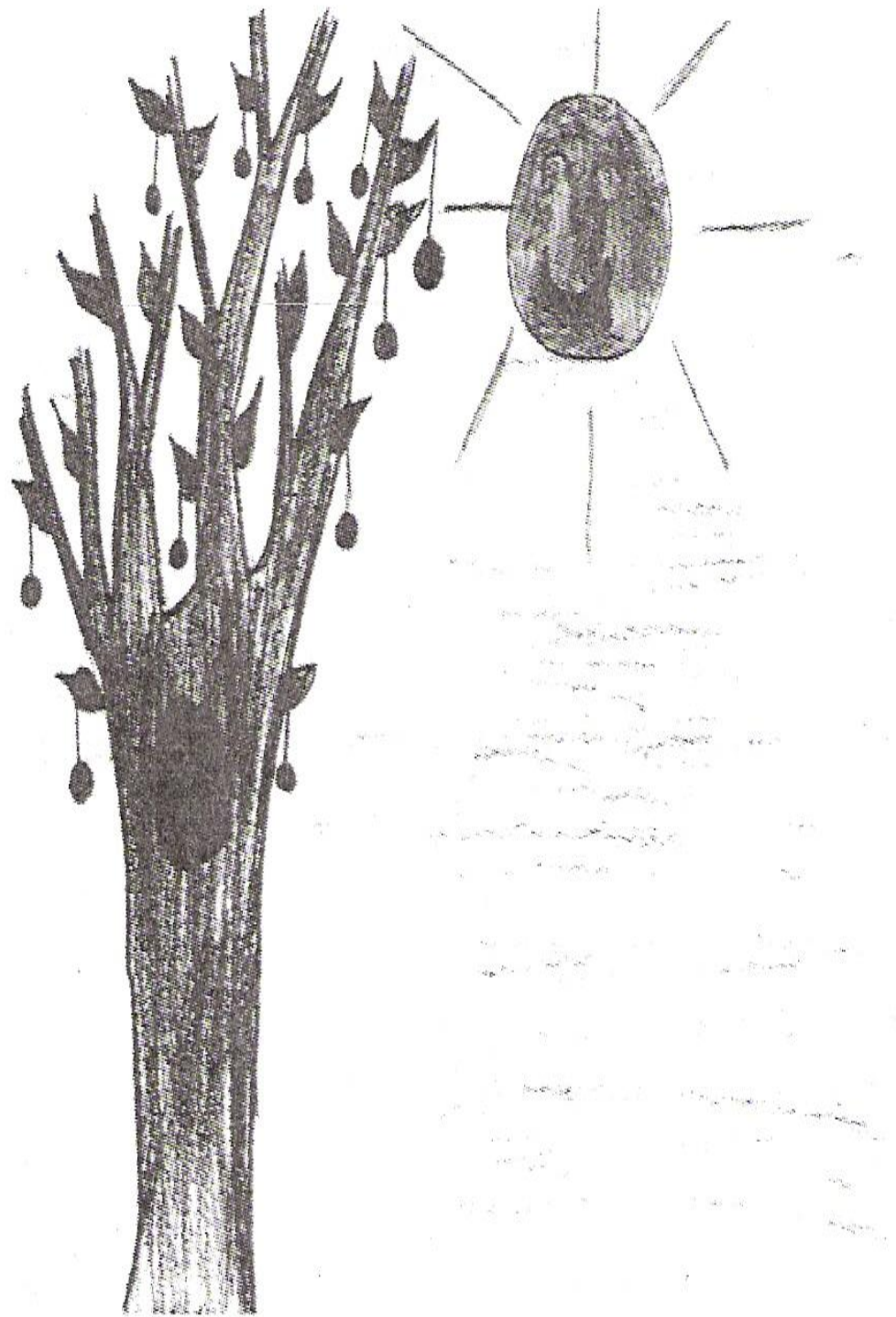
Το κυπαρίσσι αποτελεί το χαρακτηριστικό δέντρο του στοχαστικού παιδιού, που μιλάει λίγο, που ίσως κλίνει προς την ποίηση ή τη λογοτεχνία και που διαθέτει εντυπωσιακή αισθητική άποψη.



Η κλαίουσα ιτιά δείχνει ότι το παιδί επιθυμεί να βγει από την ανωνυμία. Εκφράζει έμφυτη κομψότητα και αποφασιστική θέληση για ανεξαρτησία. Μπορούμε επίσης να διακρίνουμε στιγμές θλίψης και ανάγκη για περισυλλογή. Ο έφηβος που σχεδιάζει την κλαίουσα ιτιά παρουσιάζει ιδιαίτερη έφεση για το χώρο των γραφικών τεχνών και της φωτογραφίας.

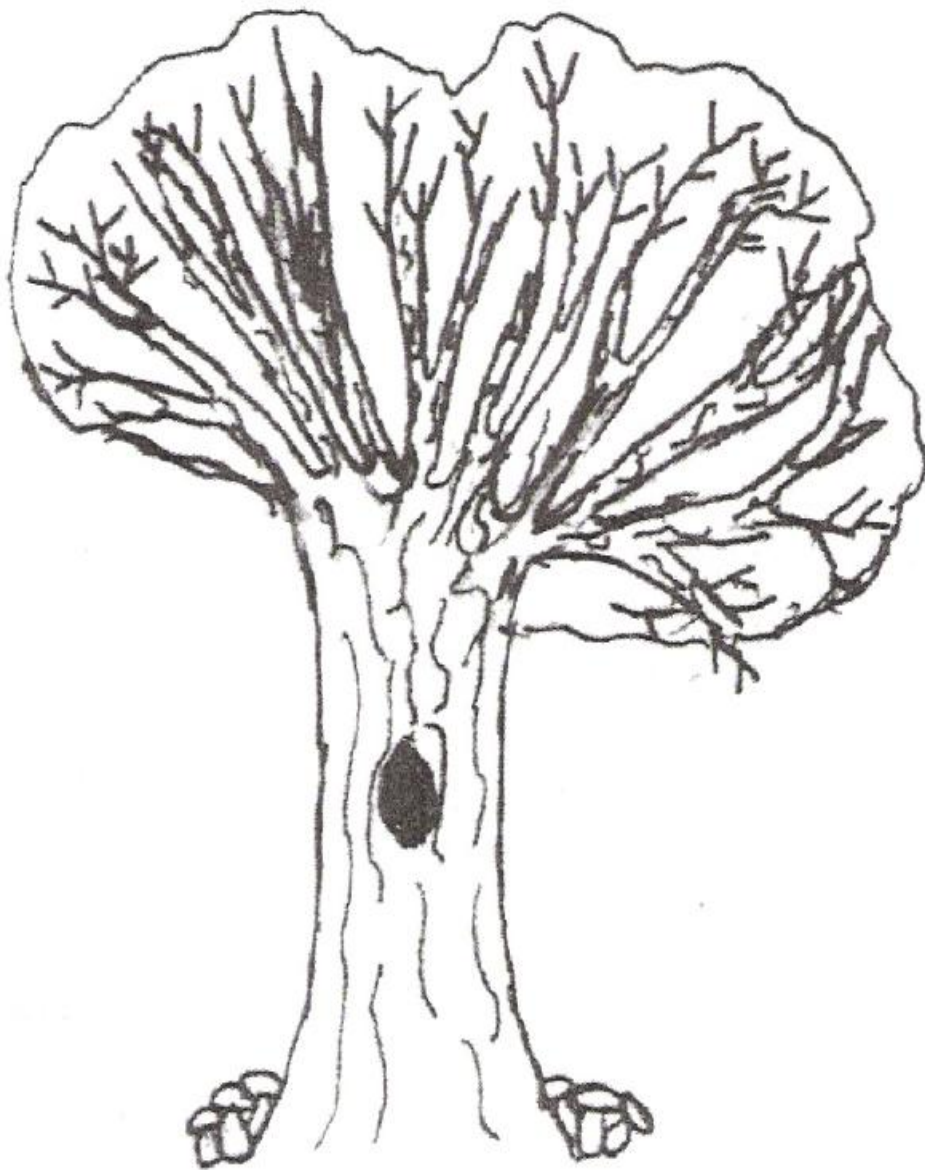
Ένα δέντρο με φρούτα θεωρείται σύμβολο αφθονίας και παραγωγικότητας. Εκφράζει συναισθηματικό πλούτο, τη διάθεση του παιδιού να προσφέρει και να κάνει ευτυχισμένο όποιον βρίσκεται γύρω του. Το παιδί που το σχεδιάζει διακατέχεται από την επιθυμία να ξεχωρίσει, να έχει κάτι να δώσει. Έχει την τάση να βοηθά τον πλησίον του ή όποιον έχει πραγματική ανάγκη. Είναι εξωστρεφές, έτοιμο να δοθεί στους άλλους, ίσως για να λάβει κι αυτό με την σειρά του την αγάπη. Έχει πολλούς φίλους και ξέρει να τους συνεπαίρνει με τον ενθουσιασμό του, μάλιστα επιλέγεται συχνά ως αρχηγός της ομάδας. Ο ανοιχτός χαρακτήρας του διευκολύνει την ένταξή του στο σχολείο, όπου τα καταφέρνει καλά σε όσα μαθήματα απαιτούν φαντασία και εφευρετικότητα.

Αν τα φρούτα δεν είναι κολλημένα στα κλαδιά, αλλά μοιάζουν να κρέμονται από το φύλλωμα του δέντρου, δείχνουν μελαγχολία, έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του και στις δυνατότητές του.

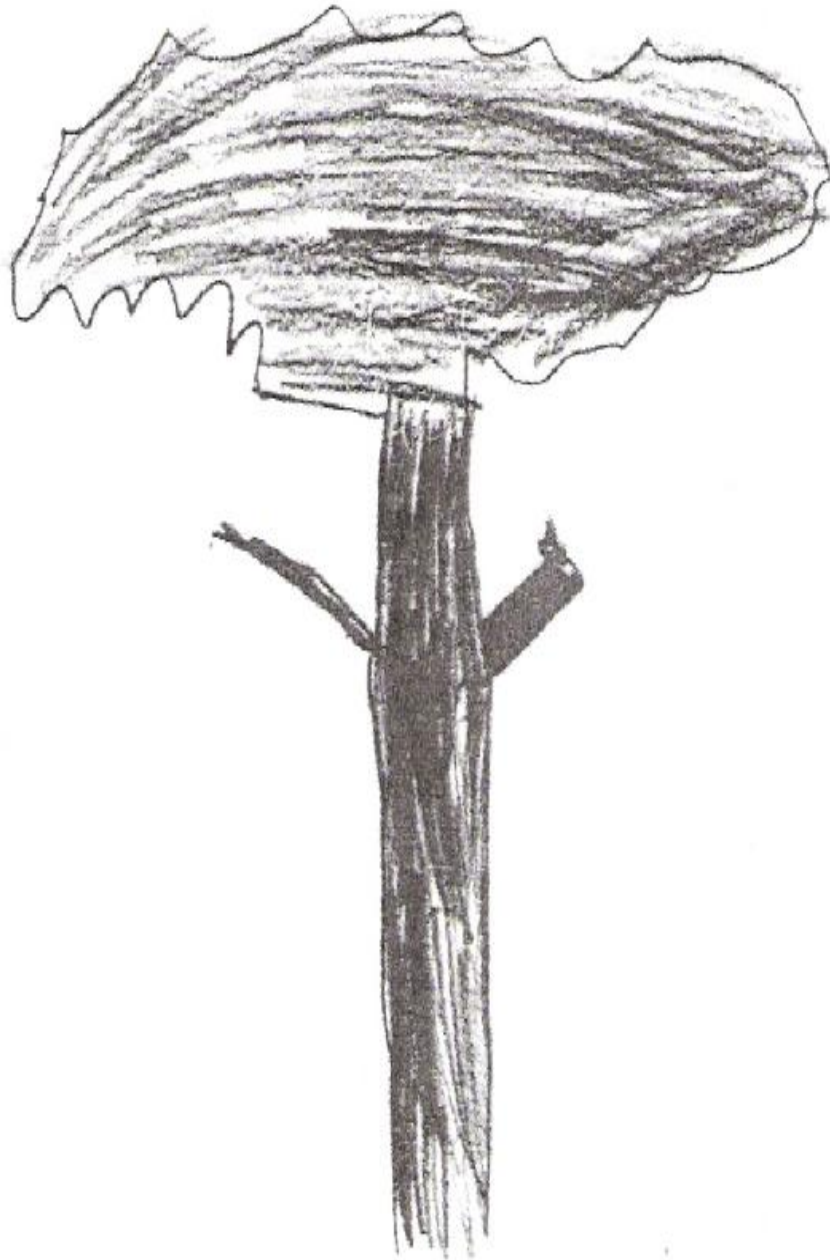


Λουλούδια, μανιτάρια, χλόη, ένα σαλιγκαράκι ή άλλα στοιχεία τοποθετημένα σαν στολίδια στη βάση του δέντρου έχουν πολύ μεγάλη σημασία: εκφράζουν φαντασία, ευαισθησία και γλυκύτητα, καθώς και το ξεκίνημα της σεξουαλικής ανάπτυξης.

Το παιδί έχει αρμονική σχέση με τη φύση και τους γονείς του.



Τα μικρά κλαδιά κατά μήκος του κορμού σχεδιάζονται συχνότερα από αγόρια και αποτελούν σημάδι της σεξουαλικότητας που εξελίσσεται.



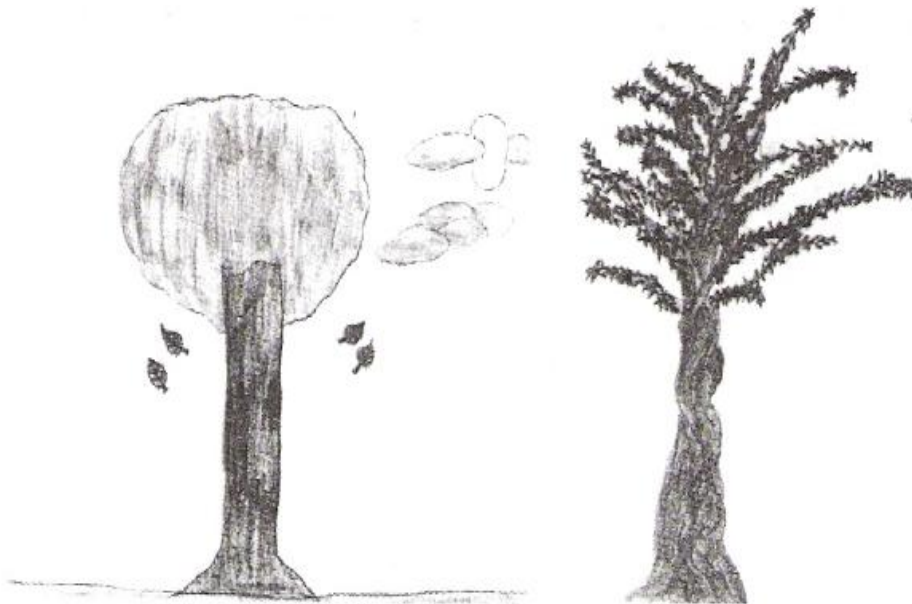
Τα κορίτσια συχνά διακοσμούν το σχέδιο με λουλούδια, πεταλούδες και ουράνια τόξα. Είναι πιο ρομαντικά και κλαίνε ευκολότερα. Ο ψυχικός τους



κόσμος βασίζεται στο συναίσθημα, στην τρυφερότητα και την ανάγκη να αρέσουν. Στα κορίτσια φανερώνεται συχνότερα η συνενοχή με τη μητέρα.

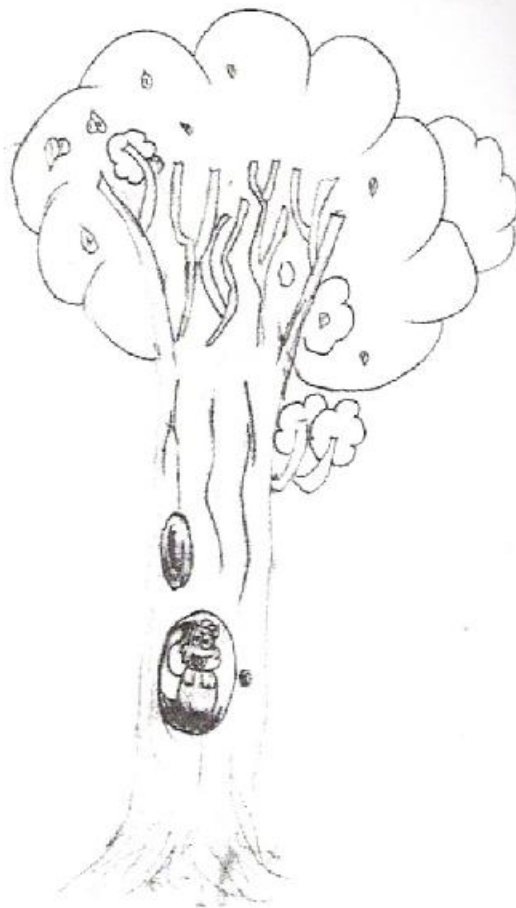
Τα φύλλα που πέφτουν εκφράζουν ευαίσθητη και αυθόρμητη ιδιοσυγκρασία, με κάποιες νότες μελαγχολίας που επηρεάζουν και τη σταθερότητα της διάθεσης. Το παιδί αντιλαμβάνεται με ιδιαίτερη ευαισθησία όλα αυτά που το περιτριγυρίζουν: διακρίνεται για τα ευγενικά του ψυχικά χαρίσματα και δε διαθέτει ανεπτυγμένη ικανότητα αντίστασης στις ματαιώσεις. Ο χαρακτήρας του παρουσιάζει ίχνη μελαγχολικής νοσταλγίας. Ντροπαλό και διακριτικό, έχει ανάγκη από προσωπικούς χώρους για να ανασυγκροτηθεί και από αποδοχή για να δώσει τον καλύτερο εαυτό του.

Τα φύλλα που σχεδιάζονται μεμονωμένα στα κλαδιά εκφράζουν ζωντάνια, γενναιοδωρία, δημιουργική διάθεση και επιθυμία για δράση.



Το δέντρο με φωλιά ή ρόζο στον κορμό του συμβολίζει την ανάγκη του παιδιού για προστασία και περισυλλογή. Φανερώνει την ύπαρξη ισχυρού δεσμού

με τη μητέρα: το παιδί έχει ακόμη ανάγκη να το φροντίζουν και να το ταΐζουν (φωλιά με σκίουρο και / ή βελανιδιά) για να μπορεί να εκφράσει στο ακέραιο τις δυνατότητές του. Δεν είναι αργό, αλλά χρειάζεται το δικό του χρόνο και ρυθμό. Διακρίνεται για τα έντονα και πλούσια συναισθήματά του και θα είναι πάντα δεμένο με τις οικογενειακές αναμνήσεις, από τις οποίες θα αντλεί συναισθηματική τροφή. Πρόκειται για ένα παιδί που πρέπει να ανακαλύψουμε, γιατί τείνει να κρατά τα πάντα στη «φωλιά του». Προτιμά να παίζει και να δρα σε μικρές ομάδες, σε ήρεμο, σιωπηλό και ζεστό περιβάλλον.



Το δέντρο με πολλές ρίζες εκφράζει την έντονη προσήλωση του παιδιού στη μητέρα και στους συγγενείς του, από τους οποίους αντλεί σιγουριά και

περηφάνια. Αυτό του επιτρέπει να προσαρμόζεται εύκολα και να αντιμετωπίζει με ικανότητα τις δυσκολίες της ζωής. Δεν αποθαρρύνεται από μια αποτυχία, προσπαθεί να την ξεπεράσει και να βελτιώνεται όλο και περισσότερο. Η συναισθηματική του σταθερότητα το προστατεύει από κλονισμούς και το εφοδιάζει με εμπιστοσύνη και σιγουριά

Το δέντρο χωρίς ρίζες, μερικές φορές με μια οριζόντια γραμμή που αναπαριστά το έδαφος, συμβολίζει τη μητρική φιγούρα που στηρίζει και προστατεύει, αλλά δεν μπορεί να θρέψει επειδή λείπει η επαφή με τη γη. Από τη στιγμή που δεν «τρέφεται», το παιδί αισθάνεται «πεινασμένο για αγάπη» και συνεπώς ανασφαλές συναισθηματικά: αρκεί ένα «φύσημα του ανέμου» για να νιώσει χαμένο και εύθραυστο.



Ο ήλιος σχεδιασμένος αρκετά κοντά στο δέντρο, αποτελεί σύμβολο της πατρικής φιγούρας. Αυτό το στοιχείο, που εμφανίζεται μάλλον συχνά στα σχέδια των σημερινών παιδιών, αποτελεί σαφές κάλεσμα προς τον πατέρα, προκειμένου να ασχοληθεί πιο ενεργά με το «νεαρό δέντρο». (Εύη Κροτί-Αλμπέρτο Μάνι, 2003)





## ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

### **Άγχος**

Μικρές διαστάσεις, ανησυχία για τη συμμετρία, φρούτα χωρίς κλαδιά, σχεδόν μετέωρα, ανοιχτά παστέλ χρώματα, ανάλαφρη και / ή διακεκομμένη γραμμή, σβησίματα, παρουσία φωλιάς.

### **Αυτονομία**

Κορμός, ρίζες και φύλλωμα, αναλογικά μεταξύ τους, σίγουρη γραμμή, χρώματα που έχουν χρησιμοποιηθεί με αισθητική άποψη.

### **Αυστηρότητα και αυτοέλεγχος**

Λεπτός και ευθύγραμμος κορμός, λίγο καλυμμένη κόλα, συγκροτημένα και στυλιζαρισμένα περιγράμματα, αβέβαιη γραμμή, αχνές ή ανύπαρκτες ρίζες.

### **Εγωκεντρισμός**

Κορμός που κυριαρχεί σε σχέση με το φύλλωμα, κορμός γεμάτος χρώμα, έντονη και γεμάτη ενέργεια, πίεση του μολυβιού.

### **Εξωστρέφεια και ενθουσιασμός**

Μεγάλο δέντρο, σίγουρη γραμμή, απλωμένα κλαδιά αριστερά και δεξιά, ρίζες που απεικονίζονται εμφανώς, έντονα και ζωντανά χρώματα.

### **Εσωστρέφεια**

Μακρύς και λεπτός κορμός, φύλλωμα χωρίς κλαδιά, φύλλωμα που μοιάζει με χωριστά συννεφάκια, μπλεγμένα κλαδιά, σβησίματα, απουσία ριζών.

### **Μελαγχολία**

Φύλλα πεσμένα ή που πέφτουν, έλατο, κορμός με κάθετες ραβδώσεις, απαλά χρώματα.

### **Ναρκισσισμός**

Μεγάλος κορμός, διευρυμένες και καλά σχεδιασμένες ρίζες, λιγοστό και μαζεμένο φύλλωμα.

### **Οκνηρία**

Φύλλωμα μεγαλύτερο απ' τον κορμό, αδύνατη γραμμή, τρόπος σχεδίασης αργός και με πίεση.

### **Παλινδρόμηση**

Δέντρο σχεδιασμένο κάτω αριστερά στην κόλα, φωλιά με ζωάκια, ρίζες είτε πολύ απλωμένες είτε ανύπαρκτες.

### **Προσαρμοστικότητα**

Απλωμένο και με αέρινο περίγραμμα φύλλωμα, αναλογικός κορμός, σίγουρη γραμμή, ζωντανά χρώματα, φρούτα στα κλαδιά, οριζόντια γραμμή που αναπαριστά το έδαφος.

### **Πρώιμη σεξουαλικότητα**

Παρακλάδια κατά μήκος του κορμού, λουλούδια στο έδαφος, πεταλούδες ή πουλάκια πάνω στα κλαδιά, επιλογή του κόκκινου, του κίτρινου και του μωβ.

### **Τραύματα του παρελθόντος**

Οριζόντιες γραμμές που διασχίζουν τον κορμό, οριζόντιες γραμμές στις πλευρές του κορμού σαν ορίζοντες, κυρίαρχο χρώμα το μαύρο.

### **Φιλοδοξία**

Μεγάλος κορμός, πυκνά και απλωμένα κλαδιά, μακριά γραμμή του εδάφους.

### **Φαντασία**

Φύλλωμα που κυριαρχεί σε σχέση με τον κορμό, τοποθέτηση του δέντρου στο πάνω μέρος της κόλας, πληθώρα λεπτομερειών, λουλούδια, μανιτάρια, ουράνιο τόξο, χλόη... (Εύη Κροτί – Αλμπέρτο Μάνι, 2003)

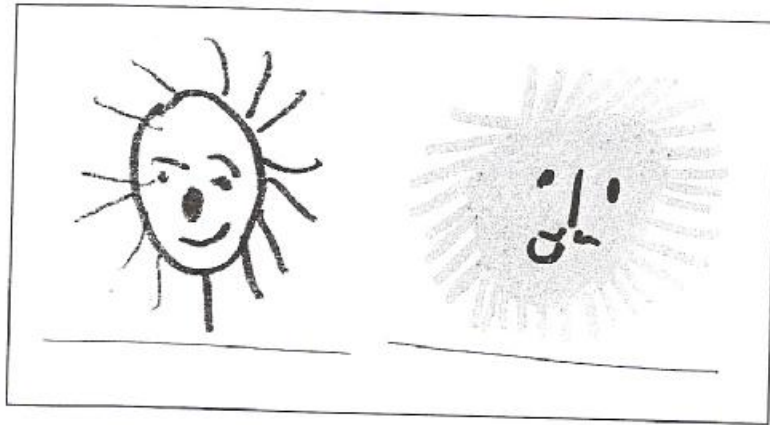
## **6.5. Ο Ήλιος**

Στοιχείο που ξεχωρίζει για τη μεγάλη συμβολική και εκφραστική σημασία του μέσα στο παιδικό ιχνογράφημα με τοπία είναι και ο ήλιος.

Κατά τη Ferraris, ο ήλιος εμφανίζεται στα σχέδια του παιδιού περί τα τέλη του τρίτου έτους (1971,23). Η A. Cambier όμως σημειώνει την παρουσία του λίγο αργότερα, στα 4,2 έτη (1990,54). Προφανώς ισχύει κι εδώ η ίδια παρατήρηση που έγινε ή που θα μπορούσε να γίνει και για άλλα στοιχεία του παιδικού ιχνογραφήματος: εξαρτάται από το παιδί.

Στα σχέδια των μικρών παιδιών ο ήλιος ζωγραφίζεται με το δίσκο ολόκληρο, ως μορφή στρογγυλεμένη και ολόκληρη. Στα σχέδια των μικρών δεν μπορούμε να δούμε τη δύση του ή την ανατολή του, σε θέσεις δηλαδή που ο δίσκος του θα μισοκρυβόταν. Μια τέτοια απεικόνιση αποτελεί κατάκτηση των μεγαλύτερων παιδιών, κυρίως από το όγδοο ή ένατο έτος και μετά. Αρκετά συχνά, τα μικρά παιδιά, που θα πρέπει να διανύουν το ανιμιστικό στάδιο όπως το καθόρισε ο Piaget, αποδίδουν τον ήλιο ανθρωπομορφικά: με μάτια, μύτη και στόμα – όπως κάνουν άλλωστε και σε άλλα επιμέρους στοιχεία. Γύρω από το δίσκο του επίσης ζωγραφίζουν και τις «ακτίνες» του, δηλαδή γραμμές μάλλον

ευθείες προς όλες τις κατευθύνσεις, οπότε ο ήλιος μοιάζει σαν ένα μεγάλο γρανάζι. Συνηθισμένο του χρώμα, πάντως, είναι το κίτρινο.



Επάνω από τον ήλιο εκτείνεται συνήθως η «ταινία του ουρανού» δηλαδή ο ήλιος σε έναν ουρανό που απεικονίζεται ενιαία καθαρός και γαλάζιος, για να επιστρέψει το χαρούμενο τοπίο ενός φυσιολογικού παιδιού.

Μέσα στην προοπτική της ιχνογραφικής εξέλιξης του παιδιού, ο ήλιος απαλάσσεται πρώτα από τα ανθρωπόμορφα χαρακτηριστικά του και στη συνέχεια από τις γραμμές που απέδιδαν οι ακτίνες του. Με τον τρόπο αυτό χάνει τα αρχικά χαρακτηριστικά του που τον έκαναν να μοιάζει (αλλά και που ταυτόχρονα μας έδειχναν πως και από πού προέκυψε ως μορφή) με τον άνθρωπο – γυρίνο. Στο εξής όμως θα κερδίζει σε χρωματική λάμψη, για να καταλήξει κάποτε να διαποτίζει με το χρώμα του όλο το σχέδιο του παιδιού.

Αρχικά θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η εκφραστική κα συμβολική σημασία του ήλιου έχει μελετηθεί από τον A. Iten (1974).

Κατά τον R. Bovard (1957,58), η ύπαρξη του ήλιου στο σχέδιο φανερώνει ένα παιδί ήρεμο, χωρίς ψυχολογικά τραύματα. Η ύπαρξή του όμως ταυτίζεται γενικότερα με τη συγκινησιακή θερμότητα του παιδιού, με την ζωτικότητα του, τη δύναμή του και την παρόθησή του για δράση. Γι' αυτό και

σε όσες περιπτώσεις απουσιάζει, ενώ όλη η υπόλοιπη θεματική σύνθεση απαιτεί την παρουσία του, εκφράζεται η υπόθεση ότι στο παιδί επικρατούν οι αντίθετες συγκινησιακές και παρωθητικές καταστάσεις. Στον ήλιο παρατηρούνται επίσης οι εκφράσεις του προσώπου του – όταν ασφαλώς απεικονίζονται ανθρωπομορφικά – όπως, τέλος, και η ακτινοβολία του χρώματός του ή των χρωμάτων του.

Ο ήλιος θεωρείται από τους ψυχαναλυτικούς μια αρσενική μορφή, η οποία, στις περισσότερες περιπτώσεις τουλάχιστον, αντιπροσωπεύει τον πατέρα και την πατρική επίδραση: είναι ο ιδανικός πατέρας (Aubin 1971). Έτσι όταν το παιδί ζωγραφίζει τον ήλιο εξακολουθητικά με ένα κόκκινο επιθετικό χρώμα ή με ένα ανησυχητικό μαύρο, αυτό που μας δείχνει είναι ότι φοβάται τον πατέρα του. Επίσης, όταν τον ζωγραφίζει πίσω από σύννεφα ή από κάποιο βουνό, αφήνοντας να φανεί μόνο ένα μικρό τόξο από τον κύκλο του, μας αφήνει να εννοήσουμε ότι οι σχέσεις του με τον πατέρα του δεν είναι καλές. Πρόκειται για γόνιμες υποθέσεις, που δεν μπορούμε βέβαια να ξέρουμε αν ισχύουν πραγματικά.

Θέμα παραπλήσιο με τον ήλιο θεωρείται και η φωτιά: όπως κι αυτός, είναι φως, θερμότητα, ανδρισμός και δόξα – αν και πρόκειται για ιδιαίτερα σπάνιο στοιχείο του παιδικού ιχνογραφήματος. (Μπέλλας, 2000)

## **6.6. Η διαδοχή των γεγονότων**

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να ξέρουμε είναι το αν και το πώς κατορθώνει το παιδί να αναπαραστήσει μέσα στο ιχνογράφημά του τη χρονική εξέλιξη των γεγονότων. Μια τέτοια αναπαράσταση – ας πούμε μιας «ιστορίας» που άκουσε ή που διάβασε – συνδέεται με έναν πολύ έμμεσο τρόπο με το πώς το παιδί οργανώνει και κυριαρχεί στην έννοια του χρόνου.

Από την ψυχολογία είναι γνωστό ότι, στην αρχή, η έννοια του χρόνου είναι μια κατάσταση που το παιδί απλώς βιώνει. Σε μια δεύτερη φάση το παιδί

περνάει στην έννοια του κοινωνικού και ιστορικού χρόνου, γεγονός που συνοδεύεται από την αποκέντρωση και την εξαντικειμενοποίηση της σκέψης του. Η διαμόρφωση της έννοιας του χρόνου αποτελεί σημαντική κατάσταση, όχι μόνο γιατί επιτρέπει στο παιδί να οργανώνει τις αναμνήσεις του και να προγραμματίζει τις προσπάθειές του και τις πράξεις του, αλλά και γιατί το καθιστά ικανό να κατανοεί την εξέλιξη των πράξεων των άλλων και των δικών.

Προκειμένου να συλλάβουν οι ερευνητές τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αποδίδει τη χρονική αλληλουχία και εξέλιξη των γεγονότων, του διηγούνται μια απλή ιστορία, που παρουσιάζει όμως σε ορισμένη χρονική σειρά τις πράξεις που έκαναν κάποια πρόσωπα, και του ζητούν να «διηγηθεί» αυτήν ιστορία ιχνογραφικά. Όπως παρατηρήσει σχετικά η L. Lurcat (1963), αυτό απαιτεί μια μεταφορά «από τον αφηρημένο χώρο», όπου αναπτύσσεται ο προφορικός λόγος, στο «συγκεκριμένο χώρο», στον οποίο παρατίθενται οι ζωγραφισμένες μορφές.

Η μεταφορά αυτή κινητοποιεί μια ικανότητα που εξελίσσεται με τον χρόνο. Στην ίδια αυτή ικανότητα αναφέρεται με έναν άλλο τρόπο και η J. Goodnow, όταν σημειώνει ότι το παιδί μπορεί να αναπαραστήσει μέσα στο χώρο τη σειρά γεγονότων που σχετίζονται μεταξύ τους «σύμφωνα με κανόνες υποκατάστασης και οργάνωσης που αναπτύσσονται με την ηλικία» (1971).

Το παιδί κάνει τις πρώτες απόπειρες για την απόδοση σκηνών κατά τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο, δηλαδή ανάμεσα στα τέσσερα με πεντέμισι χρόνια (Lurcat 1988, 63). Πρόκειται για σκηνές ή για «επεισόδια» από μύθους και ιστορίες που ακούει στην τάξη του. Το παιδί όμως μέσα στο ιχνογράφημά του απλώς παρατάσσει τα διάφορα πρόσωπα και αντικείμενα που έχουν σχέση με την συγκεκριμένη «σκηνή», χωρίς να κάνει κάποια προσπάθεια για τη σύνθεσή τους. Μόνο φραστικά συνδέει τα διάφορα αυτά πρόσωπα και αντικείμενα μεταξύ τους, δηλαδή μόνον αυτό το ίδιο μας λέει για τι ακριβώς πρόκειται, οπότε καταλαβαίνουμε και το πώς τα διασυνδέει. Στα πρώτα αυτά αφηγηματικά σχέδια το παιδί συγκεντρώνει σε μία και μοναδική αναπαράσταση

περισσότερες από μία πράξεις που, κανονικά, θα έπρεπε να εκτείνονται σε χρόνο και η μία να διαδέχεται την άλλη. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί μετατρέπει μέσα σε ένα και το αυτό ιχνογράφημα το διαδοχικό σε ταυτόχρονο.

Αν και οι μορφές συνοχής μιας προφορικής διήγησης συνεχίζουν και μετά το πέμπτο έτος, και μάλιστα για μακρό χρονικό διάστημα, να μην ασκούν σημαντική επίδραση στη δομή των σχεδίων του παιδιού, μπορεί κανείς να σημειώσει μέσα σ' αυτά ορισμένους επιμέρους τρόπους και ορισμένες ενδείξεις που έχουν σχέση με τη συνοχή και τη χρονική ακολουθία των γεγονότων.

Ο Luquet είχε επισημάνει ήδη από το 1927 μερικούς από τους βασικούς αυτούς τρόπους του παιδιού κι είχε προσπαθήσει να τους ταξινομήσει εναρμονίζοντάς τους με τις γενικότερες αντιλήψεις του:

α) Ο «τύπος σε επανάληψη». Σύμφωνα με αυτόν, το παιδί στην αρχή παραθέτει χωρίς συγκεκριμένη «σειρά» μέσα σε μία και μοναδική εικόνα διάφορα στοιχεία της ιστορίας που άκουσε.

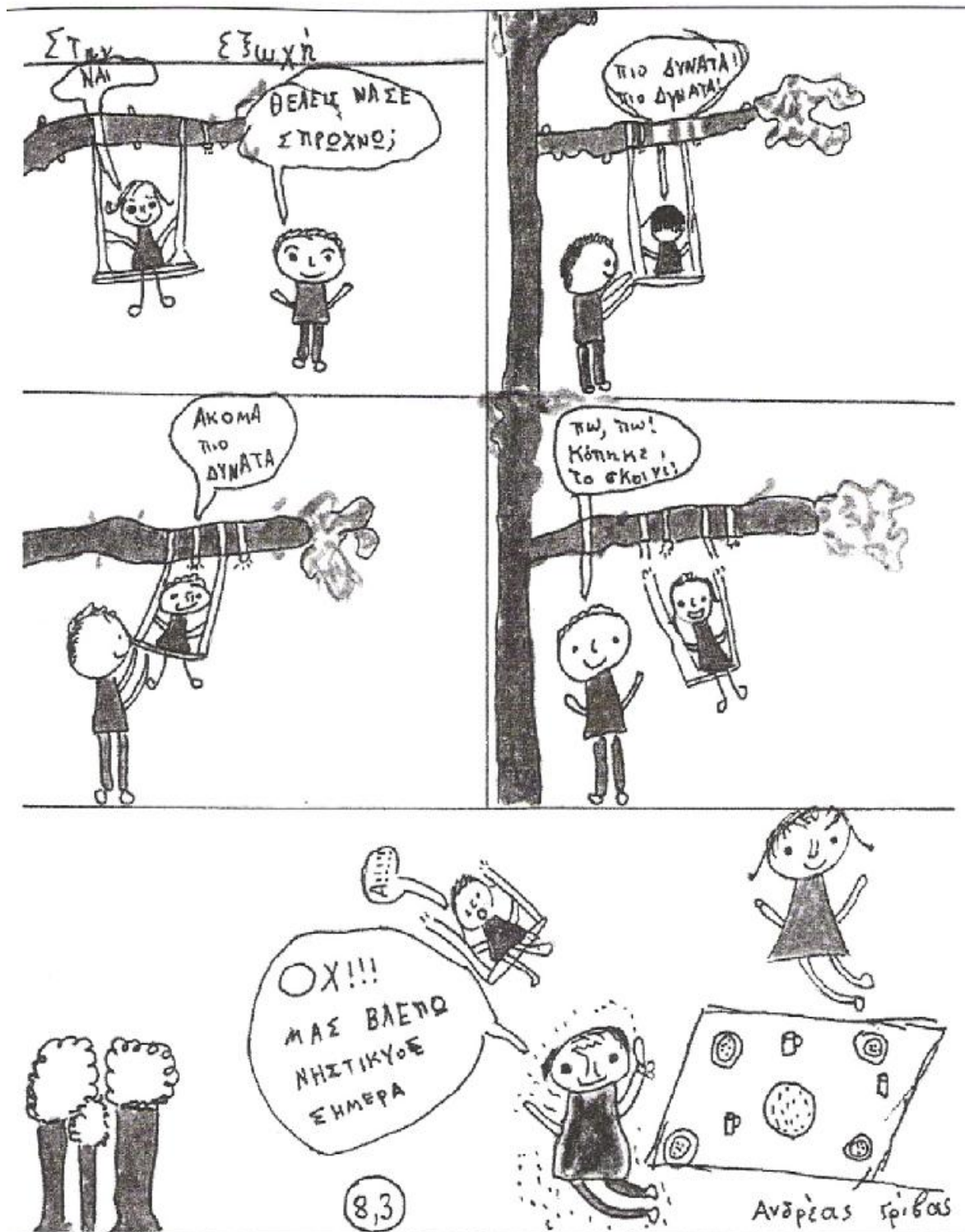
β) Ο «τύπος σε παράθεση». Σύμφωνα με αυτόν, μέσα σε μία και μόνη εικόνα παρουσιάζονται στοιχεία σε παράταξη, χωρίς όμως αυτά να συγκροτούν μια συγκεκριμένη πράξη.

γ) Ο «τύπος του Erinal». Σύμφωνα με αυτόν, το παιδί κατανέμει την ιστορία που άκουσε σε επιμέρους σχέδια στη σειρά, περισσότερα από ένα, αφιερωμένα σε ξεχωριστό επεισόδιο το καθένα.

δ) Ο «συμβολικός τύπος», κατά τον οποίο το παιδί επιλέγει και ιχνογραφεί από ολόκληρη την ιστορία μόνο εκείνη τη σκηνή που την ανακεφαλαιώνει και τη χαρακτηρίζει ως σύνολο.

(Μπέλλας, 2000)





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

### ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ

#### 7.1 Η απεικόνιση του Ανθρώπου

Το παιδί κατά την ιχνογραφική του δραστηριότητα έλκεται κυρίως από μορφές και αρχίζει με την απόδοση της πιο σύνθετης και της πιο ολοκληρωμένης, που είναι ο άνθρωπος.

Έχει σημειωθεί από ερευνητές ότι η πρώτη απλή αναπαράσταση του ανθρώπου εμφανίζεται γύρω στο τρίτο έτος (Lurcat 1988, 32). Ο άνθρωπος απεικονίζεται από τα παιδιά σε παγκόσμια κλίμακα με ένα πανομοιότυπο σχήμα, που το αποκάλεσαν «γυρίνο» (tetrad). Το είπαν έτσι γιατί το κεφάλι του είναι δυσανάλογα μεγάλο σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα του. Αποτελείται από έναν κύκλο λίγο ως πολύ κλειστό και λίγο ως πολύ πετυχημένο.

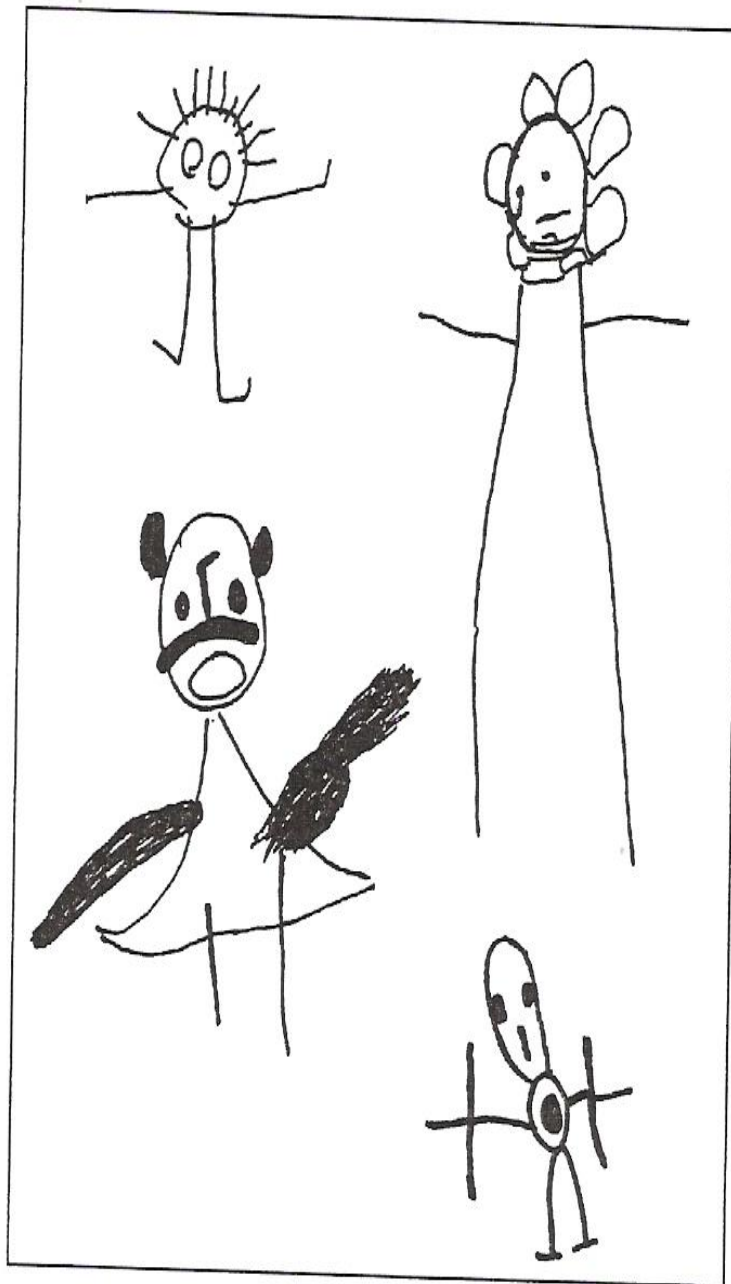


Από τον κύκλο αυτό «εκβλαστάνουν» δύο γραμμές, περίπου ευθείες, που κατευθύνονται μάλλον κάθετα, και άλλες δύο, όμοιες περίπου, που απλώνονται οριζόντια, δεξιά και αριστερά, για χέρια (τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις, γιατί ορισμένες φορές μπορεί να κατευθύνονται και οι τέσσερις προς τα κάτω). Οι δύο κάθετες αντιπροσωπεύουν την επιμήκυνση του σώματος, χωρίς όμως να μας αφήνουν να καταλάβουμε ξεκάθαρα αν πρόκειται για το θώρακα ή για τα σκέλη του σώματος του ανθρώπου. Βαθμιαία επίσης ξεχωρίζουν και τα δάχτυλα από το βραχίονα – διχαλωτά σαν «πόδια κότας».

Πολύ γρήγορα εμφανίζονται μέσα στον κύκλο της κεφαλής τα κύρια χαρακτηριστικά του προσώπου, που είναι όμως απλά και στοιχειώδη: πρώτα τα μάτια, στη συνέχεια το στόμα και τελευταία η μύτη. Κανονικά, τα σημεία αυτά αποδίδονται από το παιδί με τελείες και με γραμμούλες, καμιά φορά όμως όλα μαζί και με αλληπάλληλους μικρούς κύκλους. Με κάθετες γραμμούλες, σαν πρόκες όρθιες, αποδίδει επίσης το παιδί και τα μαλλιά του ανθρώπου, τοποθετώντας τες στο άνω ημικύκλιο της κεφαλής (κάθετες σε κάθε σημείο του ημικυκλίου).

Αν ως πρώτη κατάκτηση του παιδιού θεωρήσουμε την ιχνογράφιση περικλειστων γραμμών – μια δυνατότητα που το οδηγεί στην απεικόνιση του ανθρώπου τότε θα πρέπει να θεωρήσουμε τις γραμμούλες με τις οποίες αποδίδει τα χαρακτηριστικά του προσώπου ως τη δεύτερη μεγάλη κατάκτησή του, γιατί αυτές είναι που θα το βοηθήσουν να εξατομικεύσει τελικά τα πρόσωπα που θα ζωγραφίζει, αυτές είναι που θα κάνουν να ξεχωρίζουν μεταξύ τους τα διάφορα ιχνογραφήματα.

Ο άνθρωπος απεικονίζεται από το παιδί συνήθως μεγάλος, κυριαρχικός, στο κέντρο της κόλας, έτσι ώστε τα άκρα της να θεωρούνται «κορνίζα» που τον περιβάλλει. Η Servais έχει παρατηρήσει ότι η πλειονότητα των παιδιών αρχίζει να σχεδιάζει τον άνθρωπο από το κεφάλι και προς τα κάτω (1969).



Συνήθως, μάλιστα, τον απεικονίζουν όρθιο σε κάθετο επίπεδο. Δεν είναι σπάνιο όμως να αναπαρασταθεί και λοξά ή οριζόντια σε σχέση με την κανονική επιφάνεια της κόλας, χωρίς κανέναν ενδιασμό από το παιδί. Τις διαφορετικές αυτές κλίσεις του ανθρώπου από το κάθετο τις καθορίζει η κλίση που δίνει το παιδί στην αρχική μονάδα, δηλαδή στην κλίση που δίνει συνήθως στον κύκλο

με τον οποίο, όπως είπαμε, αρχίζει να ζωγραφίζει, αποδίδοντας με αυτόν το κεφάλι (Goodnow 1988, 84)

Στην πραγματικότητα, ο πρώτος αυτός άνθρωπος είναι μια πολύσημη απεικόνιση: μπορεί άνετα να αντιπροσωπεύει τόσο έναν άντρα όσο και μια γυναίκα, τόσο ένα γέρο όσο και ένα παιδί. Ούτε για το φύλο ούτε και για την ηλικία του μας παρέχει το παιδί που τον ζωγραφίζει κάποιες ενδείξεις. Για να κάνει όμως το παιδί να ξεχωρίζουν μεταξύ τους δύο ή περισσότερα πρόσωπα που ζωγράφισε, του αρκεί στην αρχή να δώσει μια διαφορετική κλίση στις γραμμές με τις οποίες αποδίδει τα διάφορα χαρακτηριστικά που περικλείει στον κύκλο κάθε προσώπου.

Σύμφωνα με την F. de Meredieu, αν το παιδί αρχίζει με την αναπαράσταση του ανθρώπου και αν τον καθιστά κύριο θέμα των ιχνογραφημάτων του, αυτό οφείλεται, πρώτον, στο γεγονός ότι το παιδί προβάλλει μέσα στο θέμα του το δικό του «σωματικό σχήμα» και, δεύτερον, στο ότι ο ανθρωπομορφισμός αποτελεί βασική ιδιότητα της νοητικής λειτουργίας του (1975, 54-55). Πραγματικά, η απλοϊκότητα του αρχικού αυτού σχήματος του ανθρώπου δεν οφείλεται μόνο στην έλλειψη συντονισμού και οργάνωσης των κινήσεων του παιδιού που το ζωγραφίζει, αλλά και στην αδρότητα που έχει η παράσταση του παιδιού για το ίδιο το σώμα του. Από το σύνολο της μορφής του ανθρώπου το παιδί δεν κρατάει παρά μόνον τις κύριες γραμμές, δηλαδή μόνον αυτές που θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να το αναγνωρίσουμε. Σε καμιά περίπτωση όμως δεν θα έπρεπε να δεχθούμε ότι η σχετική νοητική παράστασή του είναι τελικά τόσο απλή και ατελής όσο μας δείχνει το ιχνογράφημά του.

Το γεγονός ότι το παιδί έλκεται κυρίως από το πρόσωπο, ότι το φτιάχνει δυσανάλογα μεγάλο σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα και ότι συγκεντρώνει μέσα σ' αυτό τις περισσότερες λεπτομέρειες φανερώνει επίσης τη σημασία την οποία του αποδίδει. Να μην παραβλεφθεί ότι από το σύνολο της μορφής του ανθρώπου το πρόσωπο είναι αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία και

εκφραστικότητα. Ακριβώς άλλωστε σ' αυτή την κυκλική του αναπαράσταση, η A. Abraham διαβλέπει τη σημασία που μπορεί να έχει το πρόσωπο της μητέρας, το οποίο το παιδί το αφομοιώνει και το ενδοβάλλει ως στρόγγυλο (1979).

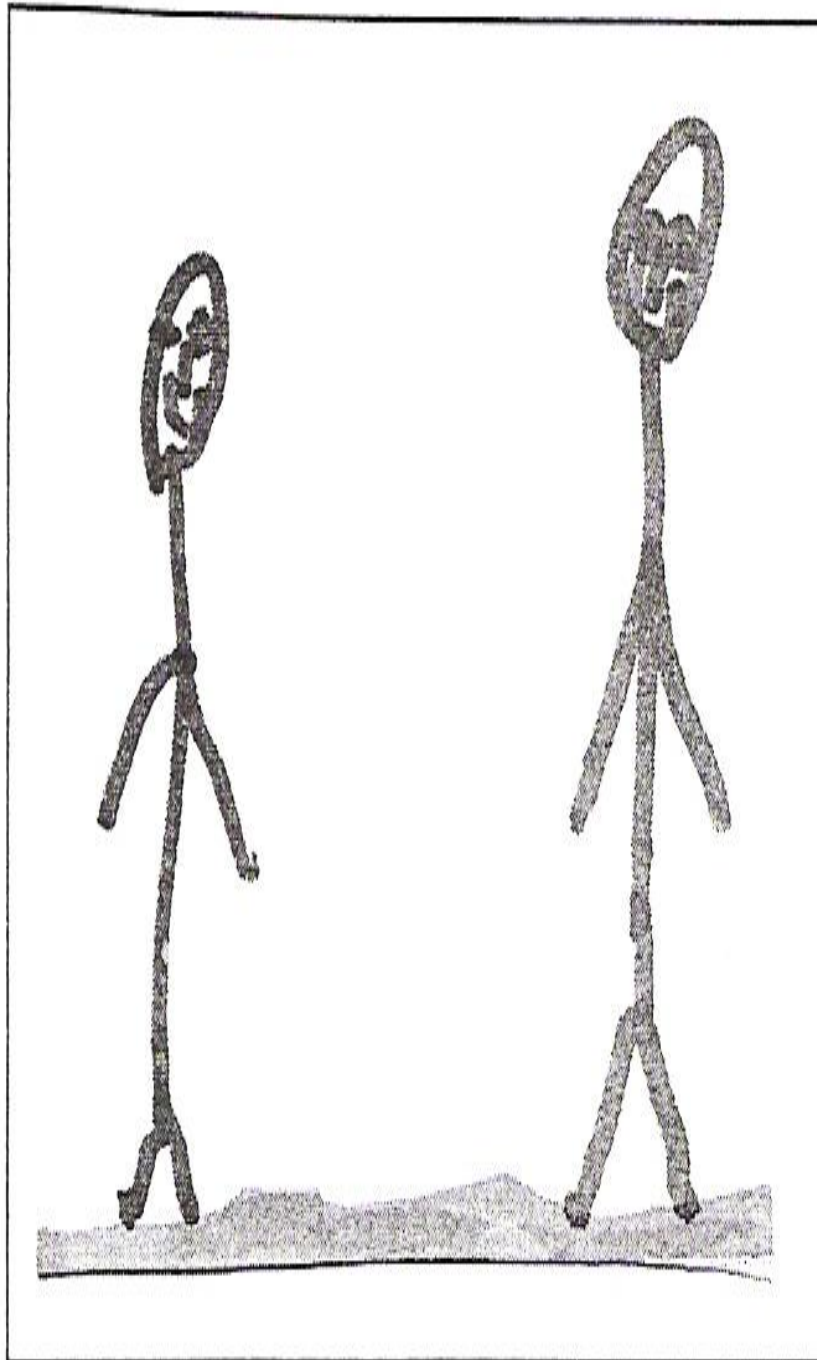
Από την αφετηρία τους ακόμη, το σχετικό ιχνογράφημα φέρει κιόλας τη σφραγίδα της προσωπικότητας του παιδιού. Στην απόδοση του ανθρώπου – γυρίνου παρατηρούνται μερικές διαφορές από παιδί σε παιδί, που ασφαλώς τις καθορίζουν ορισμένοι παράγοντες. Αυτό το απλό και κοινό θέμα κάθε παιδί το αποδίδει με ένα γενικότερο τρόπο που είναι καθαρά δικός του (θέση μέσα στην κόλλα, μέγεθος, ποιότητα των ιχνών κ.λ.π.). Και, όπως είναι φυσικό, με την πάροδο του χρόνου γίνονται περισσότερο ευδιάκριτες αυτές οι ατομικές δραστηριότητες.

Ένα άλλο στοιχείο που παρατηρούμε επίσης είναι ότι η πρόοδος του παιδιού σημειώνεται με μια συνεχή συσσώρευση ή επιπρόσθετη («απαρίθμηση» την είπαν οι ξένοι – enumeration) στοιχείων στην αρχική μορφή του ανθρώπου. Στην αρχή και για μερικά χρόνια, κάθε λεπτομέρεια έχει ορισμένη αυτονομία και μάλλον υπάρχει καθαυτή, παρά ενσωματώνεται στο ιχνογραφικό σύνολο.

Μόλις στους πρώτους μήνες του τέταρτου έτους (3,3 σύμφωνα με την Lucat, ό.π., 32), στο σχήμα του ανθρώπου εμφανίζεται και αυτό που θα ονομάζαμε «πρώτη απεικόνιση του θώρακα». Πρόκειται για ένα δεύτερο ωοειδές σχήμα, που συνάπτεται με το ωοειδές της κεφαλής και, κανονικά, είναι μεγαλύτερο από το δικό της. Έτσι, από τον άνθρωπο – γυρίνο περνούμε στον «ανθρωπάκο» (bon – home), σε μια μορφή του ανθρώπου πιο εξελιγμένη και πιο επεξεργασμένη. Η μετάβαση όμως από τον ένα στον άλλο δεν γίνεται ξαφνικά και απότομα: στα αρχικά στάδια μπορεί να παρατηρήσει κανείς τη συνύπαρξη και των δύο μέσα στα σχέδια του ίδιου παιδιού.

Η ιχνογράφιση του θώρακα δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να σπάσει κάπως την αρχική ακαμψία του σώματος και του ανθρώπου. Ο A. Stern έχει μιλήσει για ανθρωπάκο – πατάτα, για ανθρωπάκο – πάστα, για ανθρωπάκο – μίσχο, για ανθρωπάκο – λουλούδι κ.α. Η ποικιλία αυτή οφείλεται στο γεγονός

ότι το βασικό σχήμα του «κορμού» στον ανθρωπάκο υφίσταται ορισμένες μεταβολές κάτω από την έμπνευση της στιγμής του παιδιού (1971, 26-30).



Η ύπαρξη του θώρακα δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να στηρίξει τα χέρια σε αυτόν αλλά σε ένα ύψος που δεν είναι πάντοτε σταθερό και ταυτόχρονα να βελτιώσει κάπως και τις αναλογίες του. Ωστόσο τα χέρια ή εκτείνονται οριζόντια ή λοξά προς τα πάνω ή λοξά προς τα κάτω, πάντοτε απομακρυσμένα από το κορμί. Κατά το προηγούμενο έτος, τα δάχτυλα στην άκρη των χεριών, έτσι όπως τα ζωγράφιζε το παιδί, μας έδιναν την εντύπωση ενός «ποδιού κότας», ενώ τώρα αποδίδονται ως κλεισμένη θηλιά ή θηλιές – σαν «πέταλα λουλουδιού». Αλλά και τα σκέλη του ανθρώπου επίσης αρχίζουν τώρα να αναπαρασταίνονται με την βοήθεια μιας δεύτερης οριζόντιας γραμμούλας στο κάτω μέρος, στη θέση της πατούσας.

Τέλος, αυτά που δέχονται τώρα κάποια ιδιαίτερη περιποίηση είναι και τα μαλλιά: δεν αποδίδονται πια ως «πρόκες» ή ως «ακτίνες» γύρω από το άνω μισό της κεφαλής, αλλά με ένα μουντζούρωμα, με ένα μαύρισμα, που το παιδί προσπαθεί να το προσαρμόσει σαν περοκίνι – όχι πάντοτε με επιτυχία – στο άνω κύρτωμα της κεφαλής.

Πρέπει να επισημανθεί γενικότερα ότι η πρόοδος του παιδιού είναι γρήγορη, γι' αυτό και οι εναλλαγές των μορφών γίνονται ευδιάκριτες. Μέσα στο τέταρτο έτος έχουμε να επισημάνουμε μια άλλη σημαντική κατάκτησή του: από την κυκλοειδή περνάει στην παραλληλόγραμμη απεικόνιση του ανθρώπου. Κι εδώ όμως η μετάβαση από τη μια στην άλλη δεν γίνεται απότομα, γι' αυτό στην αρχή θα συνυπάρχουν και οι δύο αυτές μορφές, σε ίση περίπου αναλογία. Ένα άλλο επίσης που έχουμε να επισημάνουμε στη φάση αυτή είναι ότι το παιδί ανακαλύπτει έναν ειδικό τρόπο απεικόνισης των προσώπων: «από αέρος» ή «εξ απόπτου» (rabattement). Οσάκις, για παράδειγμα, θέλει να ζωγραφίσει ορισμένα πρόσωπα σε κύκλο ή γύρω από κάποιο τραπέζι κλπ. τα ζωγραφίζει σαν να είναι ξαπλωμένα ύπτια καταγής και ακτινωτά. Η απεικόνιση «εξ απόπτου» ή «από αέρος» του επιτρέπει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της προοπτικής και του βάθους, μια και με άλλο τρόπο δεν μπορεί να επιλύσει το πρόβλημα αυτό. Ακόμη, στη φάση αυτή, κατορθώνει να δείξει με διάφορους



τρόπους και το φύλο των ατόμων που ζωγραφίζει (βλ. σχετικά στο επόμενο υποκεφάλαιο).

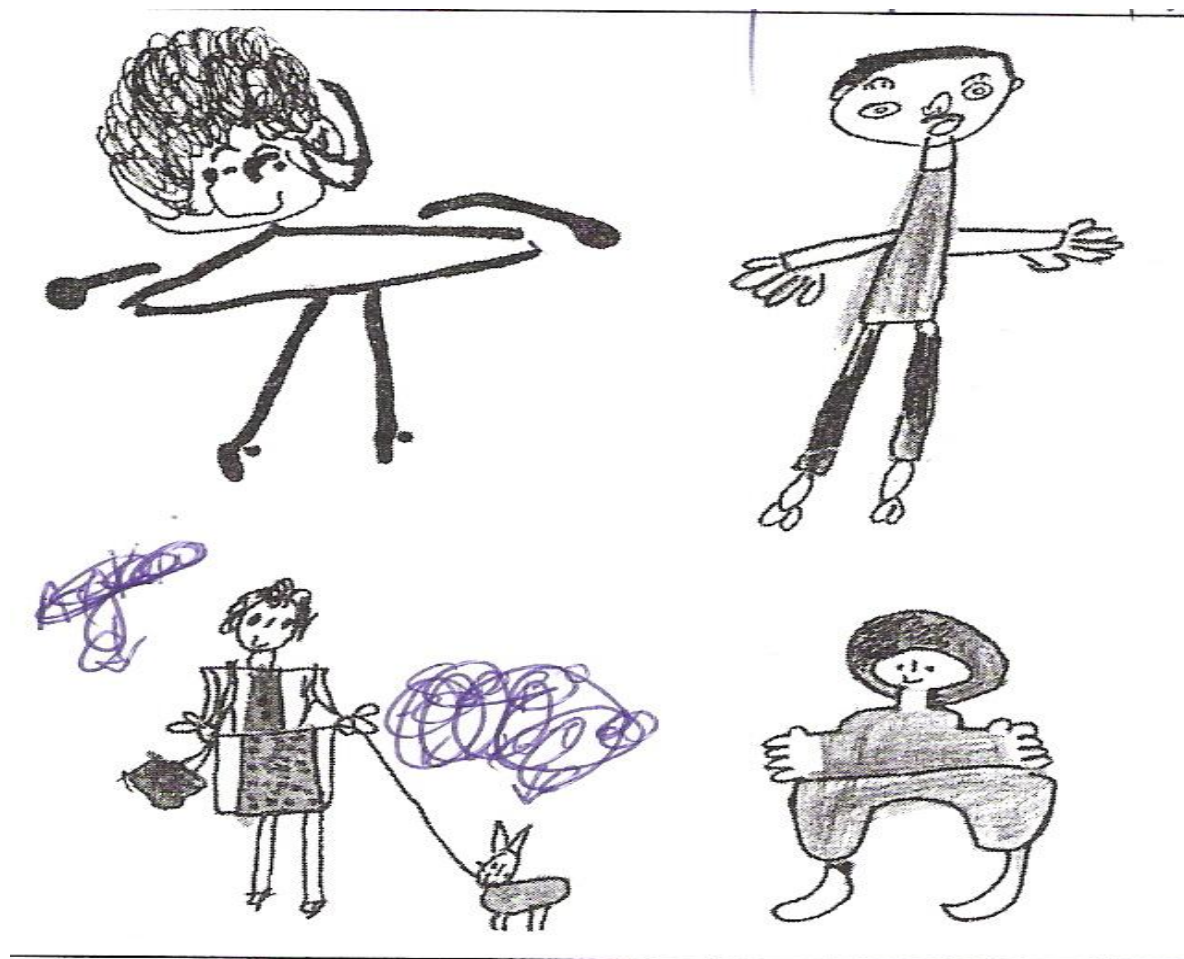
Σ' αυτή την περίοδο παρατηρείται επίσης και μια άλλη θέση του ανθρωπάκου, εκτός από την όρθια και την κάθετη: ο ανθρωπάκος ξαπλωμένος. Τα πρόσωπα που εικονίζονται κατά μέτωπο και με το κεφάλι προς τα επάνω υποτίθεται ότι μένουν ακίνητα και όρθια. Αντίθετα, τα αναποδογυρισμένα, δηλαδή τα πρόσωπα με το κεφάλι προς τα κάτω, σημαίνει ότι κοιμούνται (ενώ αργότερα θα «κοιμούνται» τα πρόσωπα που ιχνογραφούνται οριζόντια). Εκείνο που δυσκολεύει ιδιαίτερα το παιδί, και θα συνεχίσει να το δυσκολεύει για πολύ καιρό ακόμη, είναι το να ζωγραφίσει ένα πρόσωπο να κάθεται κάπου.

Στη διάρκεια των πέντε ετών η γενική μορφή του ανθρωπάκου βελτιώνεται κι άλλο, γι' αυτό και αναγνωρίζεται ευκολότερα. Τώρα ο θώρακός του και επιμηκύνεται και διευρύνεται, σε τρόπο που καταλήγει να γίνει σαφώς μεγαλύτερος από το κεφάλι. Γίνονται επίσης πιο συμμετρικά τα χέρια, καθώς και τα πόδια του ανθρωπάκου. Τα πόδια είναι ίσα περίπου στο μήκος με το θώρακα, ή πιο μικρά από αυτόν. Βελτιώνεται επίσης η απεικόνιση του προσώπου: ο κύκλος του κλείνει κανονικότερα, ενώ τα μάτια αποκτούν ήδη το περίγραμμά τους και την κόρη τους. Κυρίως στα κορίτσια, δευτερευόντως όμως και στα αγόρια, εμφανίζεται τώρα ένας μακρύς λαιμός. Στην ίδια αυτή φάση τα παιδιά κατορθώνουν να ιχνογραφήσουν και τα αυτιά των προσώπων, τα οποία στην αρχή μάλιστα φτιάχνουν μεγάλα με ένα ημικύκλιο, από τη χαρά που τους δίνει η νέα τους ανακάλυψη. Αλλά προς το τέλος του πέμπτου έτους, ο ανθρωπάκος παρουσιάζει μορφή στηριγμένη στο παραλληλόγραμμο ή στο τραπέζιο – δεν είναι σπάνιο όμως και το τριγωνικό σώμα, ιδίως στις περιπτώσεις που το ιχνογραφούμενο πρόσωπο είναι γυναίκα. Τη γενικότερη βελτίωση της απεικόνισης, άλλωστε, παρακολουθεί και η βελτίωση στην απόδοση του στολισμού και της διακόσμησης των ρούχων: επάνω στο σώμα των προσώπων το παιδί χωρίζει ημικύκλια, τόξα, κύκλους κλπ. τα οποία διατάσσει συμμετρικά και τα ζωγραφίζει με διαφορετικά χρώματα.

Τα πρόσωπα που πιο συχνά ζωγραφίζει αυθόρμητα το παιδί στη φάση αυτή είναι συνήθως αυτά της οικογένειάς του ή άλλα διάφορα, που έχουν όμως σχέση με τα μέλη της οικογένειάς του.

Ο ανθρωπάκος βελτιώνεται κι άλλο μετά το πέμπτο έτος: από τη μια, τα πόδια του ιχνογραφούνται μεγαλύτερα από το θώρακα και, από την άλλη, οι αναλογίες της κεφαλής πλησιάζουν το κανονικό. Σύμφωνα με τον Gesell (1949), αυτή την περίοδο το συνολικό ύψος του ανθρωπάκου είναι τέσσερις φορές μεγαλύτερο από το πλάτος του. Άλλωστε, τις περισσότερες φορές η μορφή του είναι μια σύνθεση από κυκλικές και τετράγωνες ή κάθετες γραμμές, ενώ στη συνέχεια αρχίζει να εμφανίζεται, και να πολλαπλασιάζεται βαθμιαία, η τριγωνική μορφή του (κυρίως από την πλευρά των κοριτσιών).

(Μπέλλας, 2000)



### 7.1.1 Η έννοια της κατακόρυφου

Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι το παιδί, από τις πρώτες κιόλας απόπειρες που κάνει για ιχνογραφική απεικόνιση, προσέχει ώστε να σχεδιάσει τα πρόσωπα - όπως και γενικότερα, άλλωστε, να οργανώσει το σχέδιό του - σύμφωνα με ένα νοητό κάθετο άξονα, που κατευθύνεται από το κεφάλι προς τα κάτω άκρα.

Το παιδί αρχίζει την απεικόνιση του ανθρώπου από τον κύκλο της κεφαλής αν και όχι πάντοτε (Eng 1931) - και προχωρεί προς τα κάτω, με δύο ενδεχόμενους τρόπους: ή ολοκληρώνει το σχέδιό του συνεχώς προοδευτικά ή το ολοκληρώνει με συνεχή πισωγυρίσματα Goodnow, ό.π., 74). Και στις δύο αυτές περιπτώσεις όμως ενεργεί με βάση την έννοια της κατακόρυφου. Σε περίπτωση που ολοκληρώνει το σχέδιο προοδευτικά, ακολουθεί επίσης δύο επιμέρους τρόπους: ή προχωρεί αμφιπλευρικά (φτιάχνοντας δηλαδή το ίδιο τμήμα πρώτα από τη μια μεριά και έπειτα από την άλλη) ή, που είναι και το πιο σπάνιο, προχωρεί μονόπλευρα και, αφού ολοκληρώσει προοδευτικά το ένα μισό, στρέφεται και αποτελειώνει, επίσης προοδευτικά, και το απέναντι άλλο μισό (Ph. Wallon 1985).

Αλλά το παιδί, και κατά την ιχνογράφηση μέσα στο πρόσωπο του ανθρώπου, προχωρεί συνδυάζοντας χρονικά την εκτέλεση των λεπτομερειών του. Συνήθως, πρώτα σχεδιάζει τα μάτια και μετά προσθέτει το σώμα. Αργότερα, πρώτα σχεδιάζει τα μάτια, ύστερα το στόμα και συχνά ολοκληρώνει το σχέδιο του προσώπου προσθέτοντας και τη μύτη. Στις περιπτώσεις αυτές η κάθετη γραμμούλα της μύτης - είτε είναι νοητή και δεν υπάρχει είτε υπάρχει πραγματικά - χρησιμεύει για σημείο αμφίπλευρης αναφοράς και οργάνωσης των χαρακτηριστικών του προσώπου σε σχέση με το δικό της κάθετο άξονα.

Αν εξεταστούν προσεκτικά τα δεδομένα που παρέχει η Goodnow σχετικά με αυτό που η ίδια ονομάζει «εξέλιξη των κανόνων αλληλουχίας» στο ιχνογράφημα του παιδιού, θα διαπιστωθεί ότι, από τα παιδιά γενικά, τα κορίτσια

είναι εκείνα που συμμορφώνονται νωρίτερα στο υπόδειγμα που μας επιβάλλει η γραφή.

Η Servais όμως έχει διαπιστώσει (1969) ότι καθώς τα παιδιά ζωγραφίζουν κρατούν επίσης και ορισμένη κατεύθυνση σε οριζόντιο άξονα: οργανώνουν τα σχέδια του ανθρώπου από αριστερά προς τα δεξιά σε σχέση με το φύλλο του χαρτιού που έχουν μπροστά τους. Και αυτό το πρότυπο το επιβάλλει η γραφή και σ' αυτό γρηγορότερα συμμορφώνονται τα κορίτσια.

Η μετωπική στάση και καθετότητα του ανθρωπάκου εξαλείφονται ή αρχίζουν να εξαφανίζονται από τη στιγμή που το παιδί προσπαθεί να δείξει ότι το σώμα του προσώπου που ζωγραφίζει κινείται. Όπως είναι φυσικό, η γενική κίνηση του σώματος αποδίδεται πιο σωστά όταν το ιχνογραφούμενο πρόσωπο παρουσιάζεται από τα πλάγια (σε κατατομή / προφίλ)

(Μπέλλας, 2000)

### **7.1.2. Η έννοια της κατατομής (το προφίλ)**

Από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να ζωγραφίζει τον άνθρωπο, τον παριστάνει σχεδόν πάντοτε κατά μέτωπο (de face). Με τον ίδιο τρόπο συνεχίζει να τον απεικονίζει για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Η αλλαγή της αναπαράστασής του από τα πλάγια ή σε κατατομή de profil) είναι πολύ δύσκολη για το παιδί, γι' αυτό και το γεγονός ότι το κατορθώνει θα πρέπει να θεωρηθεί σημαντική κατάκτηση της ιχνογραφικής του δραστηριότητας.

Προτού όμως το παιδί πετύχει την απόδοση του ανθρώπου από τα πλάγια, σημειώνει ορισμένες άλλες επιμέρους επιτυχίες προς αυτή την κατεύθυνση: Αρχικά, μας δείχνει τη στροφή και την κατεύθυνση του σώματος, δίνοντας ορισμένη κατεύθυνση στα πόδια, σ' αυτά κυρίως (στρέφει και τις δύο πατούσες προς ορισμένη κατεύθυνση, αριστερά ή δεξιά), και αργότερα και στα χέρια (στρέφει και τα δύο χέρια προς μία και την ίδια κατεύθυνση, ενώ το υπόλοιπο σώμα είναι μετωπικά ακινητοποιημένο). Σε μια άλλη φάση, το παιδί

κατορθώνει να στρέψει προς ορισμένη κατεύθυνση και το κεφάλι, αφήνοντας όμως όλο το υπόλοιπο σώμα στη μετωπική θέση του. Η στροφή του σώματος σε προφίλ αποτελεί, έτσι, την τελευταία και τελειωτική φάση.

Σε ποια ηλικία γίνεται ικανό το παιδί να αποδώσει τον άνθρωπο από τα πλάγια;

Σύμφωνα με τον M. Prudhommeau (1974), ο άνθρωπος αρχίζει να εμφανίζεται από τα πλάγια στην ηλικία των πέντε ή έξι ετών. Οι σχετικές απεικονίσεις όμως στα πρώιμα αυτά σχέδια αποτελούν ένα μικρό ποσοστό, το οποίο αυξάνει με την ηλικία.

Πολλές φορές το παιδί φτιάχνει τον άνθρωπο από τα πλάγια όταν είναι υποχρεωμένο να τον δείξει κάπου να κάθεται. Αυτό του έρχεται πολύ πιο βολικό, γιατί δεν μπορεί να επιλύσει αλλιώς το πρόβλημα της προοπτικής και του βάθους που απαιτεί η καθιστή θέση σε κατά μέτωπο αριστερό της σελίδας και πολύ σπάνια προς το δεξιό. Αυτό οφείλεται στη δεξιοχειρία ή στην αριστεροχειρία, του παιδιού κατά τη γραφή: οι δεξιόχειρες που είναι άλλωστε και οι περισσότεροι, κανονικά δίνουν στροφή στο πρόσωπο προς τα αριστερά, ενώ οι αριστερόχειρες το αντίθετο. Σύμφωνα με τον R. Zazzo, η στροφή του προφίλ με αυτόν τον τρόπο οφείλεται στη γενικότερη οργάνωση της κινητικής των χεριών μας και στην επικράτηση του δεξιού. Η φυσική κίνηση της ανθρώπινης χούφτας και των δακτύλων της δίνει σε όλα τα γραψίματά μας μια στροφή αντίθετη προς αυτή των δεικτών του ρολογιού (1948). Πάντως, δεν είναι ένα φαινόμενο που το επιβάλλει ο εθισμός και η άσκηση στη γραφή, γιατί το παρατηρούμε και στα σχέδια παιδιών Αράβων και Ιαπώνων, που συνηθίζουν σε αριστερόστροφη και βουστροφική γραφή. Αργότερα, δηλαδή μετά το ξεκίνημά της, η τάση αυτή του παιδιού ίσως να ενισχύεται και από τον εθισμό του στη γραφή.

Αυτή η στροφή όμως της κατατομής του ανθρώπου προς τα αριστερά δεν είναι απαλλαγμένη και από μια γενικότερη ψυχολογική σημασία: «Το ιχνογραφημένο πρόσωπο προσαρμόζεται στην κατεύθυνση του προσωπικού μας

χώρου. Μπαίνει καλύτερα στο υποκειμενικό μας πεδίο, έρχεται προς εμάς. Αν, αντίθετα, για να το κοιτάξουμε, κλείσουμε το δεξί μας μάτι, , το ίδιο προφίλ μας φαίνεται σαν να είναι στραμμένο προς τα έξω και σαν να θέλει να μας αφήσει» (H. Wallon 1954).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι τα αγόρια, σε σύγκριση με τα κορίτσια, εμφανίζουν μια σχετική υπεροχή στην απόδοση του ανθρώπου από τα πλάγια, όπως και μια μεγαλύτερη προτίμηση στα πλάγια προς τα αριστερά.

(Μπέλλας, 2000)

### **7.1.3. Παραλείψεις μερών του σώματος**

Έχει παρατηρηθεί ότι κατά την αναπαράσταση του ανθρώπου πολλές φορές το παιδί παραλείπει να αποδώσει ορισμένα σημεία ή ορισμένα μέρη του σώματος. Τα πιο συνηθισμένα από αυτά είναι τα χέρια και ο λαιμός, ενώ αυτό συμβαίνει πιο σπάνια με τα μάτια.

Αν τύχει να υποδείξουμε στο παιδί κάποια παράλειψή του και του ζητήσουμε να ξαναφτιάξει το ίδιο σχέδιο, προσέχοντας όμως τώρα να αποδώσει τα επιμέρους στοιχεία, θα παρατηρήσουμε ότι το νέο του σχέδιο θα έχει αλλάξει ως σύνολο.

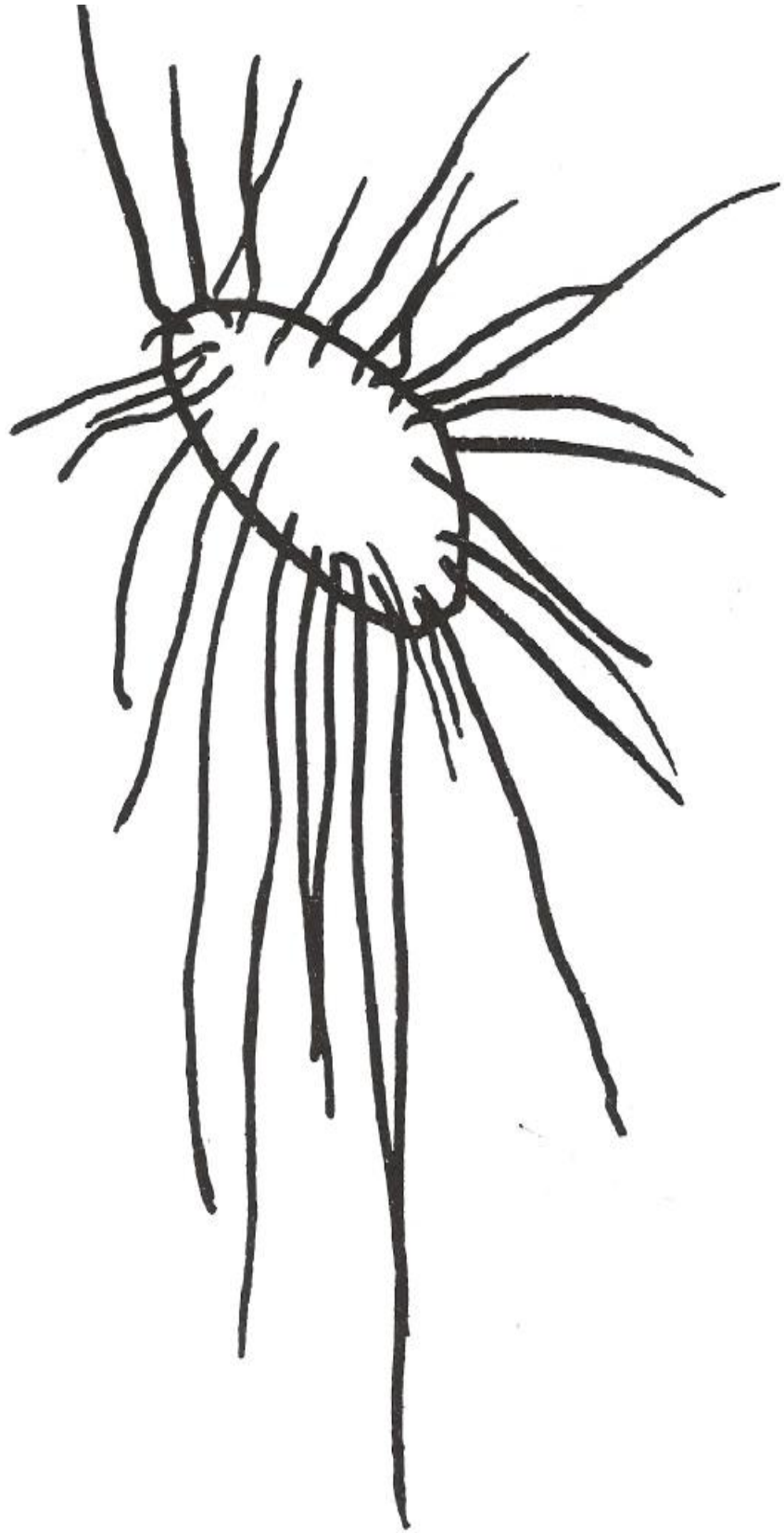
Όπως ήταν φυσικό, αυτό το φαινόμενο των παραλείψεων τράβηξε ιδιαίτερα την προσοχή των ερευνητών, οι οποίοι προσπάθησαν να το ερμηνεύσουν. Οι αντιλήψεις τους όμως είναι εντελώς διαφορετικές και αντίθετες σ' αυτό το σημείο.

Σύμφωνα με την άποψη των κλινικών, οι παραλείψεις μερών του ανθρώπινου σώματος σχετίζονται με την ψυχολογική κατάσταση και τη βιούμενη εμπειρία του παιδιού που ζωγραφίζει. Επειδή όμως η προσπάθειά τους για ερμηνεία στηρίζεται στη «μελέτη περιπτώσεων» και σε γόνιμες προσωπικές τους διαισθήσεις, δεν είναι σπάνιο οι απόψεις τους να παρουσιάζονται αντιφατικές και, για τούτο, αβέβαιες. Το ίδιο φαινόμενο, για παράδειγμα, οι

παραλείψεις χεριών και βραχιόνων , για την A. Ferraris (1977, 101) «αποτελεί σύμπτωμα μειωμένης αυτοεκτίμησης και ανασφάλειας του παιδιού», ενώ για την N. Kim – Chi «ανικανότητα του υποκειμένου να αποκαταστήσει κοινωνικές σχέσεις, καθώς και αίσθημα ενοχής» (1989, 146).

Σε εντελώς άλλη βάση στηρίζεται η άποψη των ερευνητών που αντιμετωπίζουν το παιδικό ιχνογράφημα με έναν τρόπο γενικότερα αντικειμενικό και περιγραφικό. Η Kellogg, για παράδειγμα, λέει ότι «η αιτία της παράλειψης των χεριών δεν είναι ανωριμότητα ή αμέλεια του παιδιού». Τις περισσότερες φορές η παράλειψη τμημάτων του προτύπου μπορεί να οφείλεται στην ίδια τη φύση της γραμμής, που γεννάει δυσκολίες στο παιδί κατά την προσπάθειά του να συμπληρώσει όπως πρέπει όλα τα μέρη του αντικειμένου που έτυχε να ιχνογραφεί. Εξίσου συχνά όμως οι παραλείψεις μπορεί να οφείλονται και σε μια γενικότερη αρχή στην οποία υπακούει το παιδικό σχέδιο. Η αρχή αυτή είναι η ακόλουθη: «στο καθένα ο δικός του χώρος» ή «στο καθένα το δικό του όριο» (Goodnow, ό.π.,25). Τέλος, οι παραλείψεις μπορεί να οφείλονται απλώς και μόνο στο γεγονός ότι ένας άνθρωπος με μια συγκεκριμένη παράλειψη πιθανόν να φαίνεται καλύτερος στο παιδί .

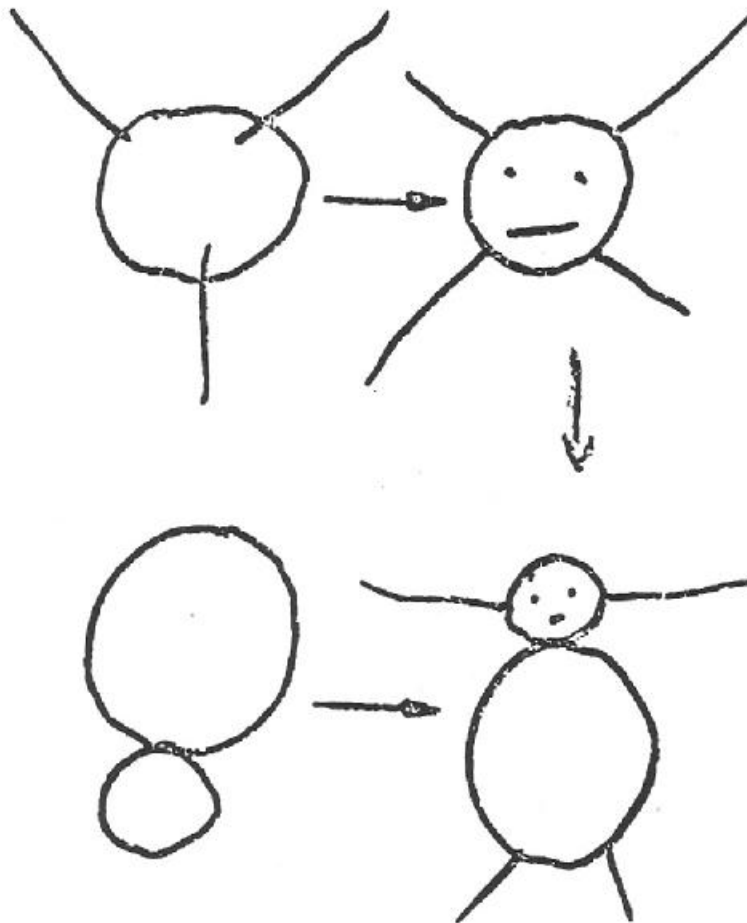
(Μπέλλας, 2000)



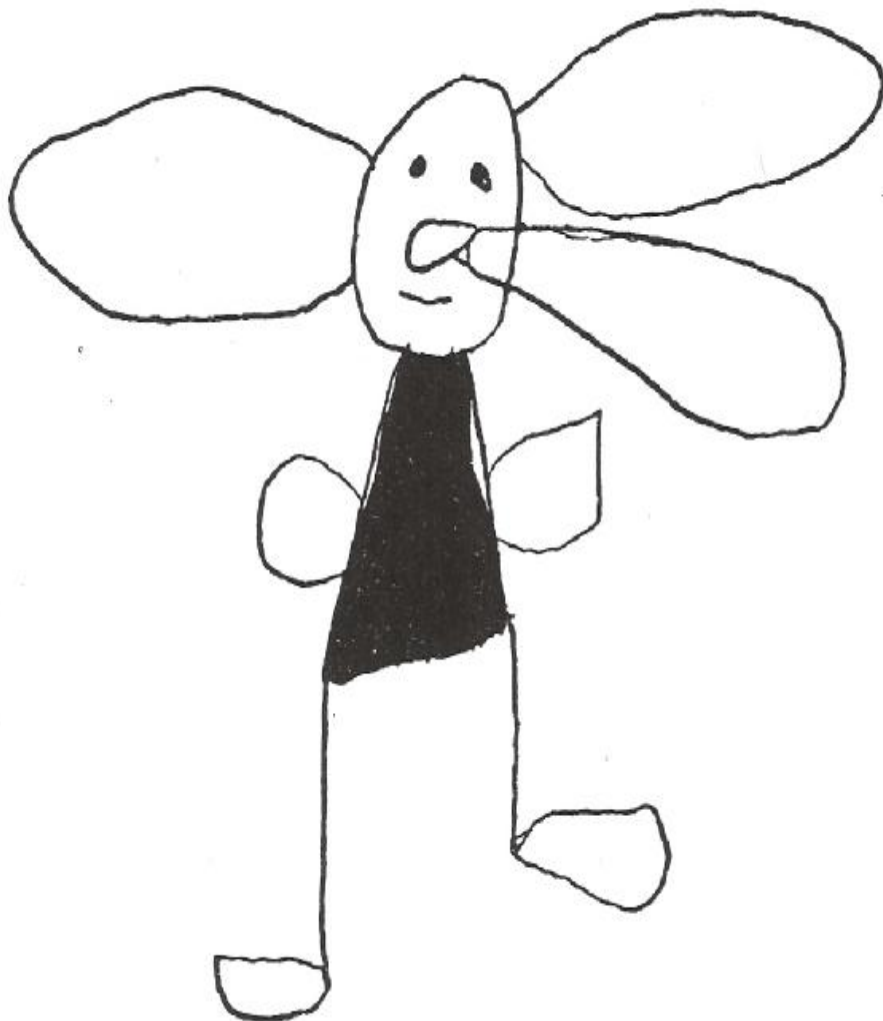


#### 7.1.4. Τα ανθρωπάκια

Όλα είναι έτοιμα πια για να εμφανιστεί το ανθρωπάκι, με το σώμα και τα τέσσερα άκρα του. Πρόκειται για μια σύνθεση από δύο παλιότερες μορφές (την ακτινοβολία που γεννά την εικόνα του ανθρώπου – γυρίνου, και τους εφαπτόμενους κύκλους που επιτρέπουν στο παιδί να προσθέσει σώμα στο πρόσωπο που σχεδίασε). Έτσι εξηγείται γιατί συχνά, στην αρχή, το ανθρωπάκι εμφανίζεται με τα άνω άκρα του τοποθετημένα στο κεφάλι.



Η εικόνα του ανθρώπου, που αποτελεί κλειδί για την αποκρυπτογράφηση της παιδικής γραφικής, βρίσκεται πίσω από τα περισσότερα σχέδια. Κι αυτό για δύο λόγους: το παιδί προβάλλει αρχικά στο σχέδιο το σχήμα του σώματός του, εκφράζοντας έτσι τον τρόπο με τον οποίο βιώνει το σώμα του και αισθάνεται ότι γίνεται αντιληπτό από τους άλλους (όπως εκείνο το κορίτσι που το σχέδιό του, ένας ανάποδος άνθρωπος, αντιστοιχούσε στην αγαπημένη του θέση: να είναι ξαπλωμένο στο πάτωμα με τα πόδια στον αέρα ή όπως ένα άλλο κοριτσάκι που «αισθανόταν έναν σωματικό πόνο χωρίς να μπορεί να τον εντοπίσει, αλλά τον εξέφραζε άμεσα, παραμορφώνοντας την πλευρά ενός σπιτιού).

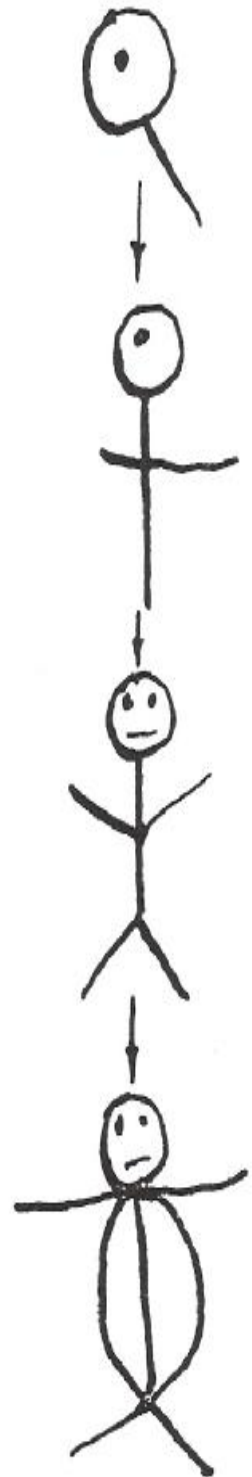
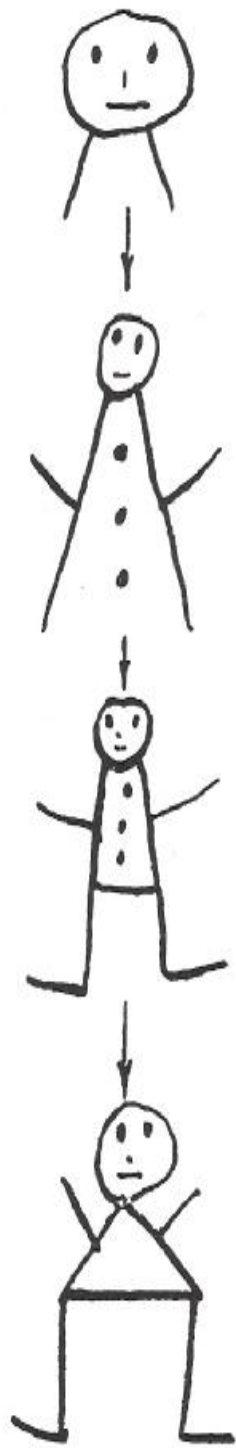
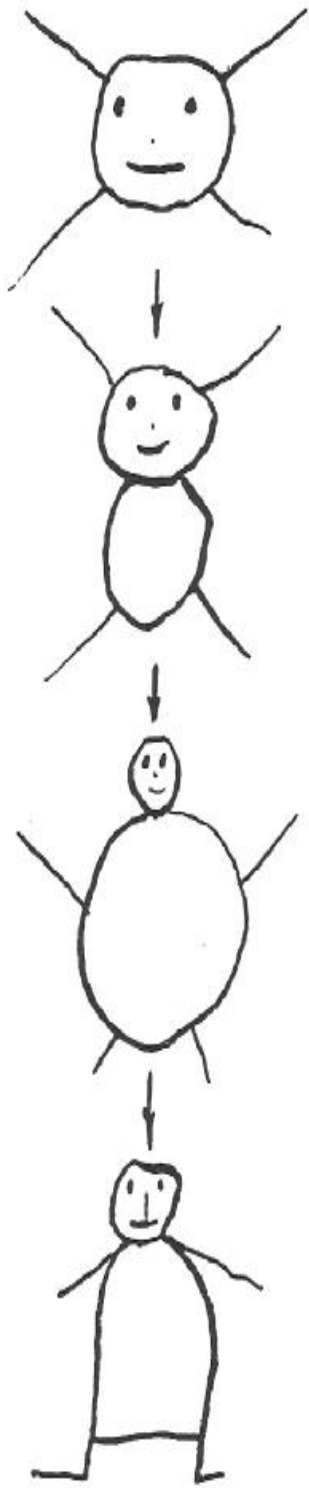


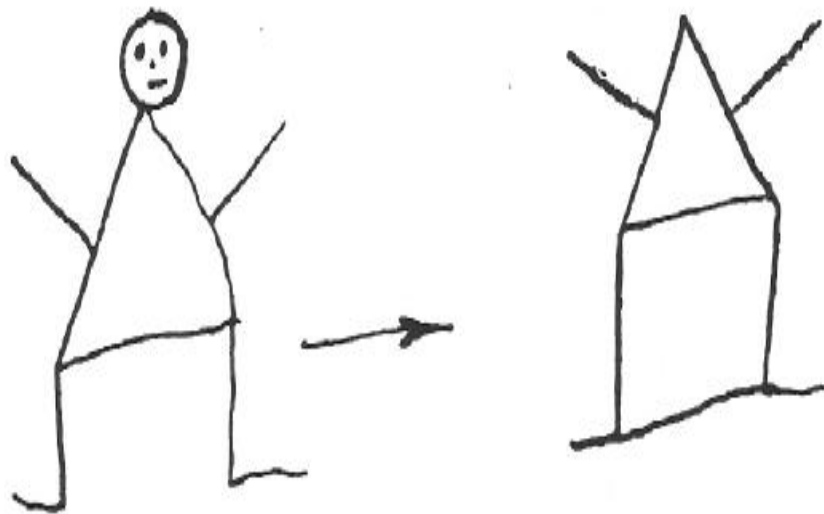
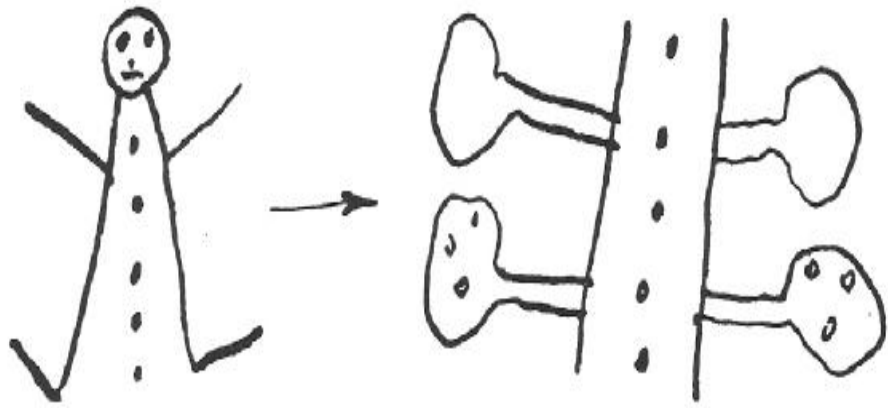
Ο δεύτερος λόγος βρίσκεται στον ανθρωπομορφισμό της παιδικής ψυχοσύνθεσης που «εμψυχώνει» πρόσωπα και αντικείμενα . έτσι δικαιολογείται η εξαιρετική συχνότητα ζώων, σπιτιών, λουλουδιών με ανθρώπινο κεφάλι, ενώ τα πρώτα ζώα δεν είναι παρά ανθρωπάκια στα οποία το παιδί προσθέτει κάποια χαρακτηριστική λεπτομέρεια (ουρά, αυτιά, κλπ). Με άλλα λόγια, το παιδί σχεδιάζει πάντα τον ίδιο του τον εαυτό, την ίδια του την εικόνα καθρεπτισμένη και διαθλασμένη σε πολλά αντίτυπα.

Ο Άρνο Στέρν διακρίνει διάφορες διακλαδώσεις στην εξέλιξη της μορφής του ανθρώπου, που ωστόσο ξεκινούν όλες από τον κύκλο και τον αρχικό ανθρωπογυρίνο και καταλήγουν σε μια περισσότερο εξελιγμένη ανθρώπινη απεικόνιση. Τρεις τέτοιες υποκατηγορίες είναι : Ο άνθρωπος – πατάτα, εξέλιξη του γυρίνου με 4 άκρα. Ο άνθρωπος – δρόμος, εξέλιξη του γυρίνου με δύο άκρα. Ο άνθρωπος – λουλούδι, προέκταση του γυρίνου με μια μόνο απόφυση. Προοδευτικά το ανθρωπάκι εμπλουτίζεται, γίνεται πιο σύνθετο. Απλός κύκλος με 4 πλοκάμια στην αρχή, αποκτά σώμα που με την σειρά του μετασχηματίζεται, γίνεται άνθρωπος – καμπάνα, άνθρωπος – σπίτι κλπ.

Στο βαθμό που το παιδί προχωρεί σε ανώτερα στάδια της απεικόνισης του ανθρώπου, η προηγούμενη εικόνα δίνει την ύλη για παράγωγες εικόνες. «Μην μπορώντας πια να ενσαρκωθεί σε ανθρώπινη εικόνα – γιατί αυτή απέκτησε πια άλλες δομές – υλοποιείται κατ' ανάγκη σε εικόνες που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με το προηγούμενο ανθρωπάκι.

Έχουμε έτσι τη μεταμόρφωση του ανθρωπάκου σε σπίτι και δρόμο.





Το ανθρωπάκι, σημείο προνομιούχο και βαθιά εγωκεντρικό, βρίσκεται στη ρίζα κάθε απεικόνισης και αποτελεί την εικόνα – μήτρα της παιδικής γραφής.

(Φλορανς ντε Μερεντιέ, 1981)

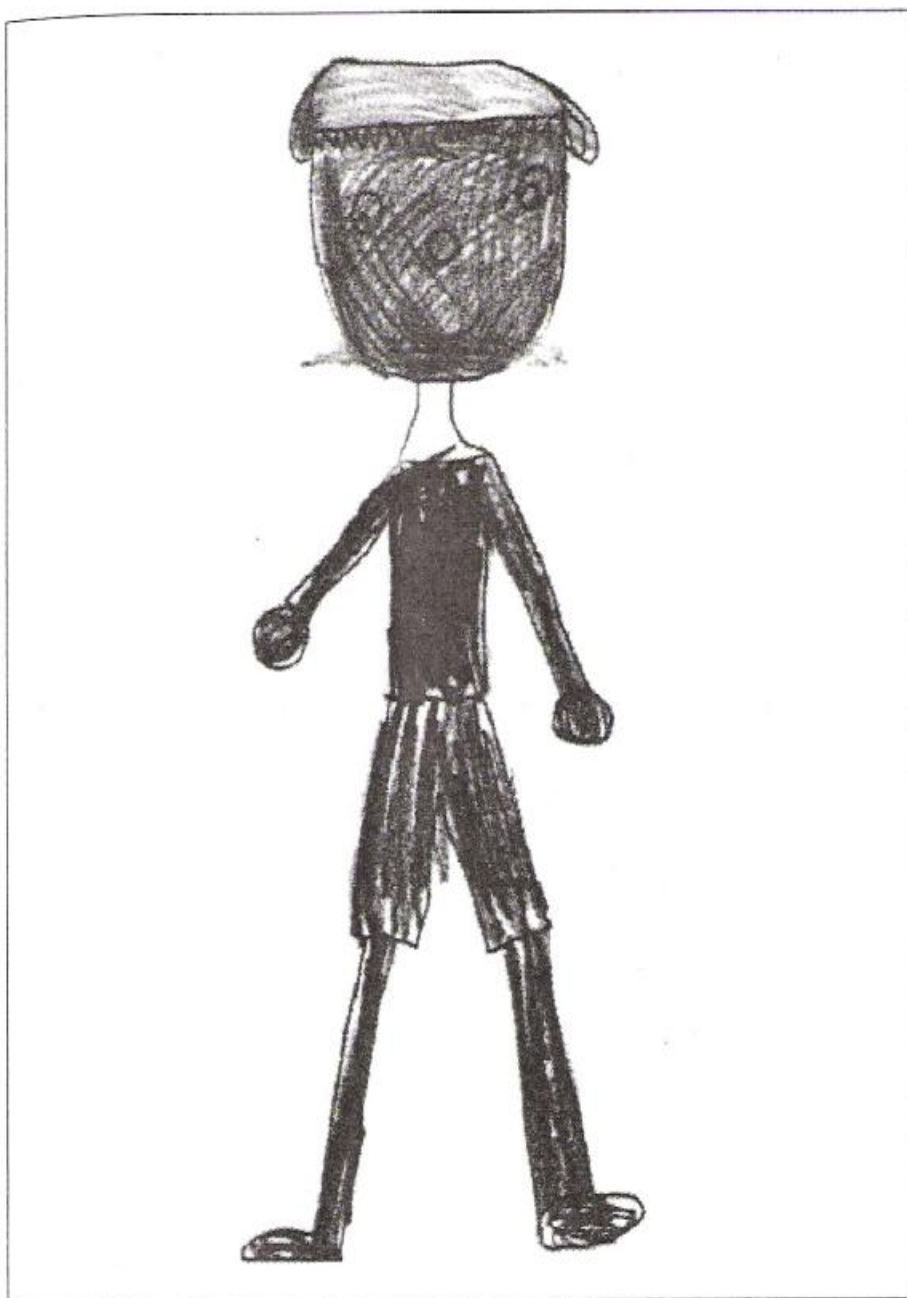
## 7.2. Οι διαστάσεις του σχεδίου

Η συνολική διάσταση της ανθρώπινης φιγούρας, σχεδιασμένη σε μια κόλα κανονικού μεγέθους (21X29,7 εκατοστά) είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αντίληψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του, το σώμα του και την προσωπική του εικόνα μέσα στο περιβάλλον. Η διάσταση μετριέται από την κορυφή του κεφαλιού, συμπεριλαμβάνονται τα μαλλιά ή το καπέλο, μέχρι τις πατούσες.

**ΜΙΚΡΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ:** Δηλώνει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το παιδί θεωρεί τον εαυτό του ασήμαντο, τείνει να τον υποτιμά, δεν πιστεύει στην προσωπική του δύναμη, φοβάται τη σύγκριση με τους άλλους και το περιβάλλον γενικότερα. Αποτελεί λοιπόν σημάδι ντροπαλότητας.



**ΜΕΓΑΛΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ:** Η ανθρώπινη φιγούρα θεωρείται μεγάλων διαστάσεων αν καλύπτει πάνω από το μισό μιας κανονικής κόλας. Το παιδί που σχεδιάζει μια τέτοια φιγούρα εκφράζει σιγουριά και εμπιστοσύνη στον εαυτό του, εξωστρέφεια και πληθωρικότητα, φτάνοντας σε ακραίες περιπτώσεις, ακόμη και στην αδιακρισία.



**ΣΩΣΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ:** Πρόκειται για τη διάσταση που ενδεικτικά περικλείεται ανάμεσα στα 8 και 18 εκατοστά. Σ' αυτή την περίπτωση όμως καλό είναι να επισημάνουμε ότι παρουσιάζονται ουσιαστικές διαφορές ανάλογα με την ηλικία και το φύλο.

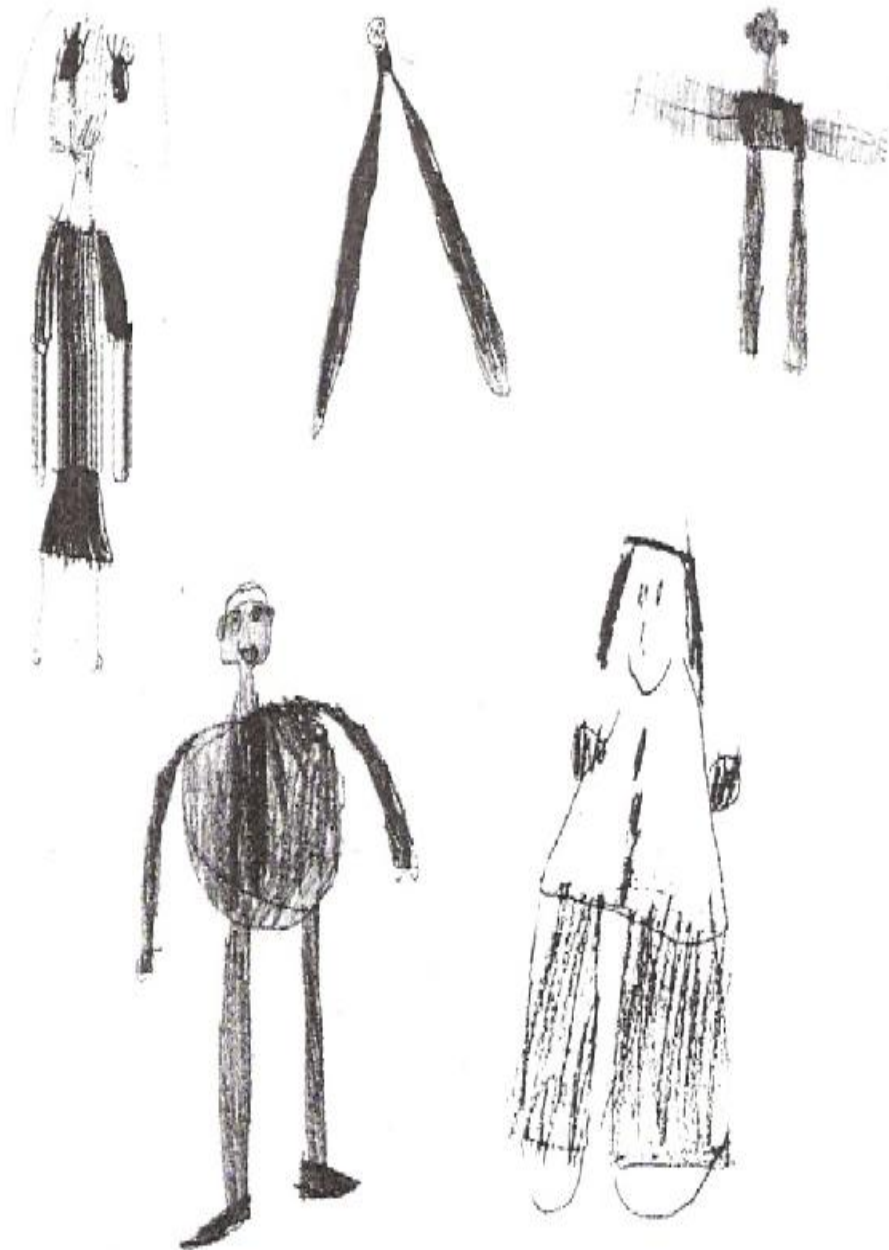
Στα πρώτα χρόνια τους (3-4 ετών), τα αγόρια τείνουν να σχεδιάζουν κυρίως μεγάλες φιγούρες, ως έκφραση της ανάγκης τους να αποδείξουν πρόωρα, μολονότι ασυνείδητα, τουλάχιστον τη σωματική τους υπεροχή.

Η αύξηση των διαστάσεων της ανθρώπινης φιγούρας στα κορίτσια είναι σταθερή, ενώ στα αγόρια παρουσιάζει δύο κρίσιμα χρονικά σημεία: γύρω στην ηλικία των 5-6 ετών και στην εφηβεία. Η εξήγηση αυτού του μοναδικού φαινομένου συνδέεται αναμφίβολα με τα δύο βασικά σημεία εξέλιξης της συγκινησιακής – συναισθηματικής και σεξουαλικής σφαίρας του παιδιού, που σχετίζεται άμεσα με την διαδικασία αναζήτησης ταυτότητας. Το πρώτο συνοδεύει την εξέλιξη της αυτοκυριαρχίας στην τήρηση των επιβεβλημένων από τους γονείς κανόνων: απ' αυτό συνεπάγεται μια μεγαλύτερη συνειδητοποίηση της προσωπικής ύπαρξης. Το δεύτερο κρίσιμο σημείο για τ' αγόρια εμφανίζεται στην εφηβεία και οφείλεται στο φόβο της ανάπτυξης, της απομάκρυνσης από τη μητέρα και της απάρνησης των προνομίων που παρέχει η παιδική ηλικία. Στη φάση αυτή σημειώνεται ένα είδος παλινδρόμησης, που εκδηλώνεται με τη μείωση των διαστάσεων της ανθρώπινης φιγούρας. Σε αυτό πρέπει να προστεθεί το γεγονός, σαφώς πολιτισμικό, ότι τα κορίτσια ακόμη και σήμερα συνηθίζουν να αυτοδιαχειρίζονται, ενώ τα αγόρια είναι λιγότερο αυτόνομα.



## ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ

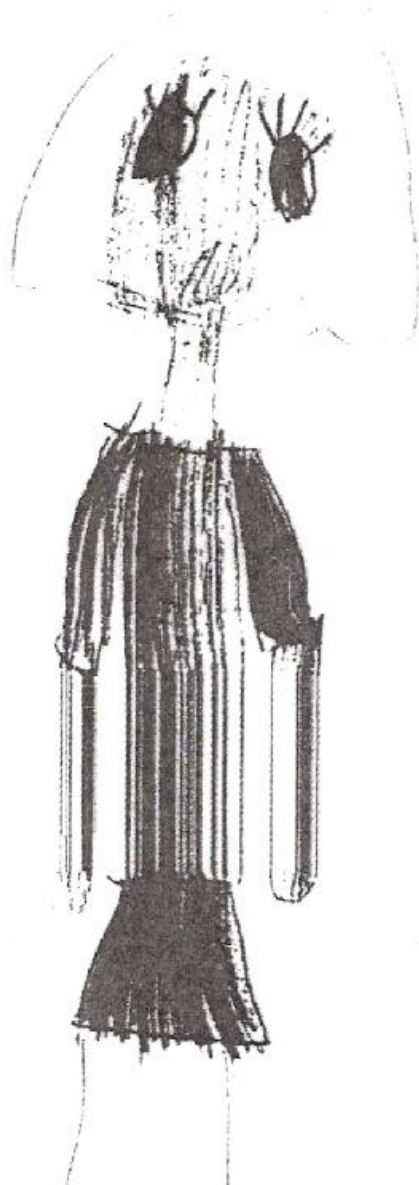
Οι αναλογίες αφορούν στη σχέση ανάμεσα στο κεφάλι, στον κορμό και στα άκρα και στη σχέση των διαφόρων λεπτομερειών καθενός απ' αυτά μεταξύ τους: για παράδειγμα, μεταξύ των διαστάσεων των ματιών και του προσώπου ή μεταξύ των διαστάσεων του χεριού και του βραχίονα.



Δεν υπάρχει ακριβής κανόνας για να καθορίσουμε μια σωστή αναλογία, η οποία εξάλλου αποκτάται με την εξέλιξη της σχεδιαστικής ωρίμανσης και της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού.

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι παρακάτω «δυσαναλογίες»:

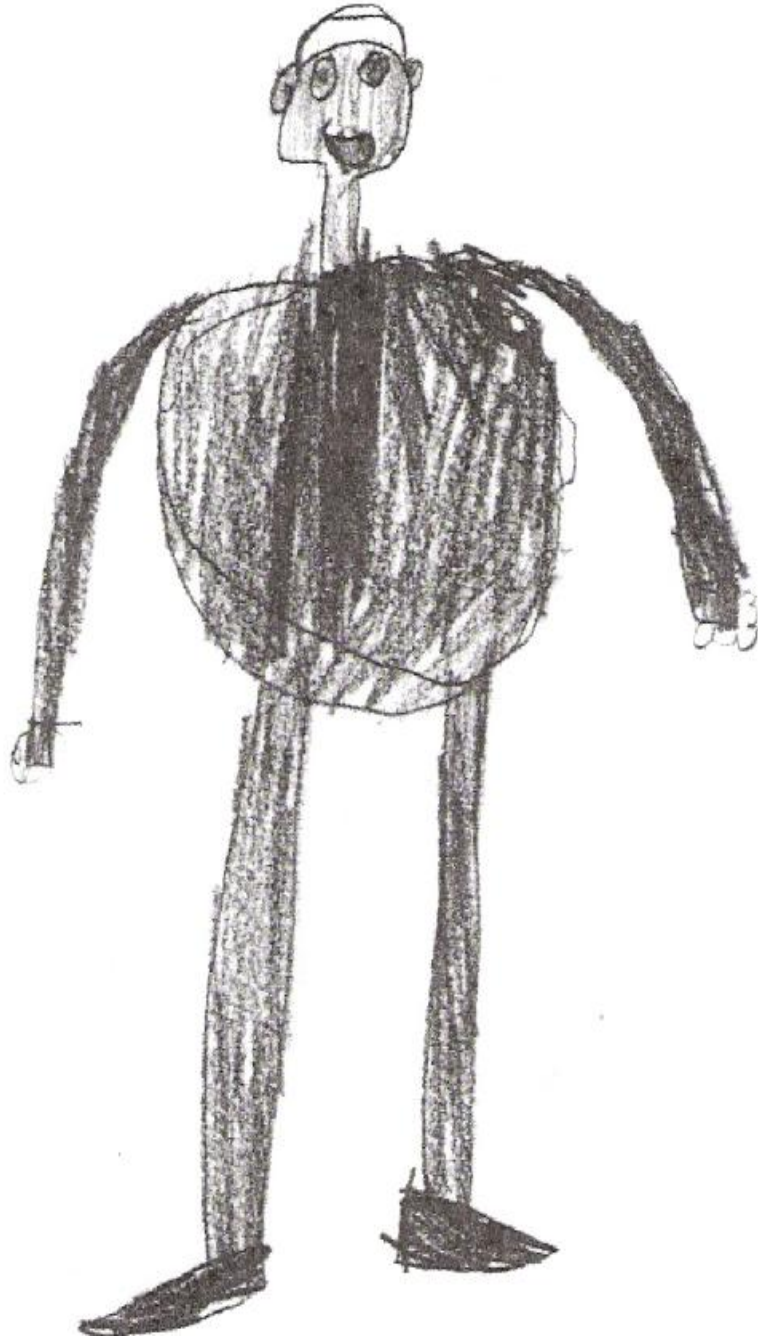
**ΜΕΓΑΛΟ ΚΕΦΑΛΙ:** Φανερόνει έντονη ανάγκη για ανταλλαγή τόσο τροφής (μεγάλο πρόσωπο = μεγάλο στόμα) όσο και επικοινωνίας. Συχνά τα παιδιά που σχεδιάζουν ανθρώπινες φιγούρες με πολύ μεγάλο κεφάλι αρέσκονται στην αυτοπροβολή, εκδηλώνοντας ακόμη και επιδεικτική συμπεριφορά.



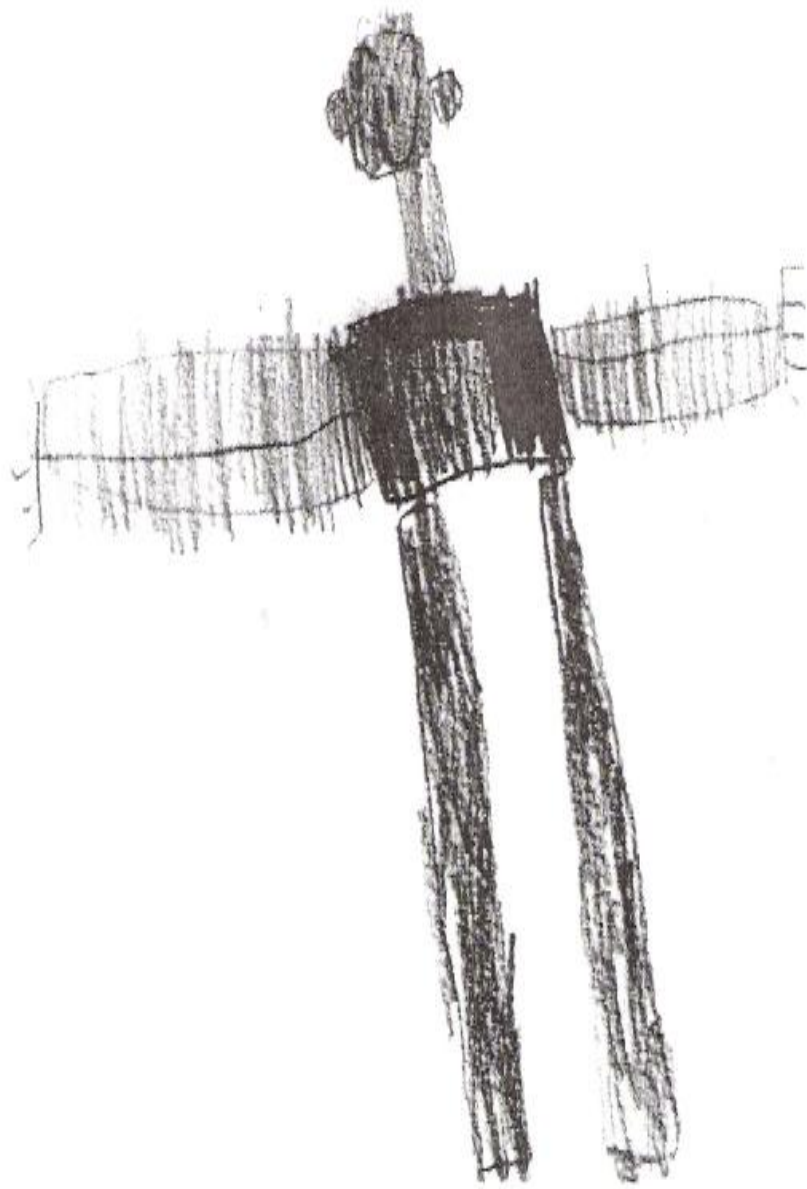
ΜΙΚΡΟ ΚΕΦΑΛΙ: Μπορεί να αποτελεί ένδειξη δυσάρεστων εμπειριών που βιώθηκαν κατά τις περιόδους της πρώτης διατροφής και του απογαλακτισμού: νοσηλεία σε νοσοκομείο, τροφικές ιδιαιτερότητες, επιβεβλημένες δίαιτες που οφείλονται σε γαστρεντερικές ενοχλήσεις, αλλά και μειωμένη όρεξη.



ΜΑΚΡΥΣ ΛΑΙΜΟΣ: Εκφράζει την ανάγκη του παιδιού να εξερευνήσει, να αντιληφθεί προσωπικά όσα συμβαίνουν γύρω του, για να μπορέσει στη συνέχεια με τη φαντασία του να δημιουργήσει έναν κόσμο από όνειρα και ικανοποιήσεις. Υπάρχει λοιπόν μια τάση στο παιδί να απομακρύνεται με ευκολία από την πραγματικότητα.



**ΜΑΚΡΟΙ ΒΡΑΧΙΟΝΕΣ:** Φανερόνουν την ανάγκη του παιδιού να επικοινωνήσει, να συνευρεθεί, να αγκαλιάσει τους πάντες και τα πάντα. Αποτελούν επίσης έκφραση συναισθηματικής πληθωρικότητας και διαλλακτικού χαρακτήρα, πάντα βέβαια αν δεν υπάρχουν άλλες ενδείξεις που μπορεί να δηλώνουν επιθετικότητα, όπως, για παράδειγμα, γαμψά χέρια ή κλειστές γροθιές, ιδιαίτερα εμφανή δόντια, στόμα κόκκινο και έντονα σχεδιασμένο.



**ΚΟΝΤΟΙ ΒΡΑΧΙΟΝΕΣ:** Το παιδί εκφράζει μ' αυτό τον τρόπο το φόβο του να συναναστραφεί τους άλλους, την ανασφάλειά του ή τη φυσιολογική ντροπαλότητά του, με άλλα λόγια χαρακτηριστικά που μπορεί να φρενάρουν το πέταγμά του προς τον κόσμο. Χρειάζεται να το καθησυχάσουμε και να του εξασφαλίσουμε μια ζωή με γαλήνιες και ήρεμες σχέσεις.



ΜΕΓΑΛΑ ΧΕΡΙΑ: Τα χέρια χρησιμεύουν για να χαϊδέψουμε, να αγγίξουμε, να χειριστούμε, αλλά και για να χειροδικήσουμε: να λοιπόν που η σημασία τους μπορεί να είναι αμφίσημη, μολονότι σε κάθε περίπτωση φανερώνουν την ανάγκη του παιδιού για έντονες και συχνές ανταλλαγές.

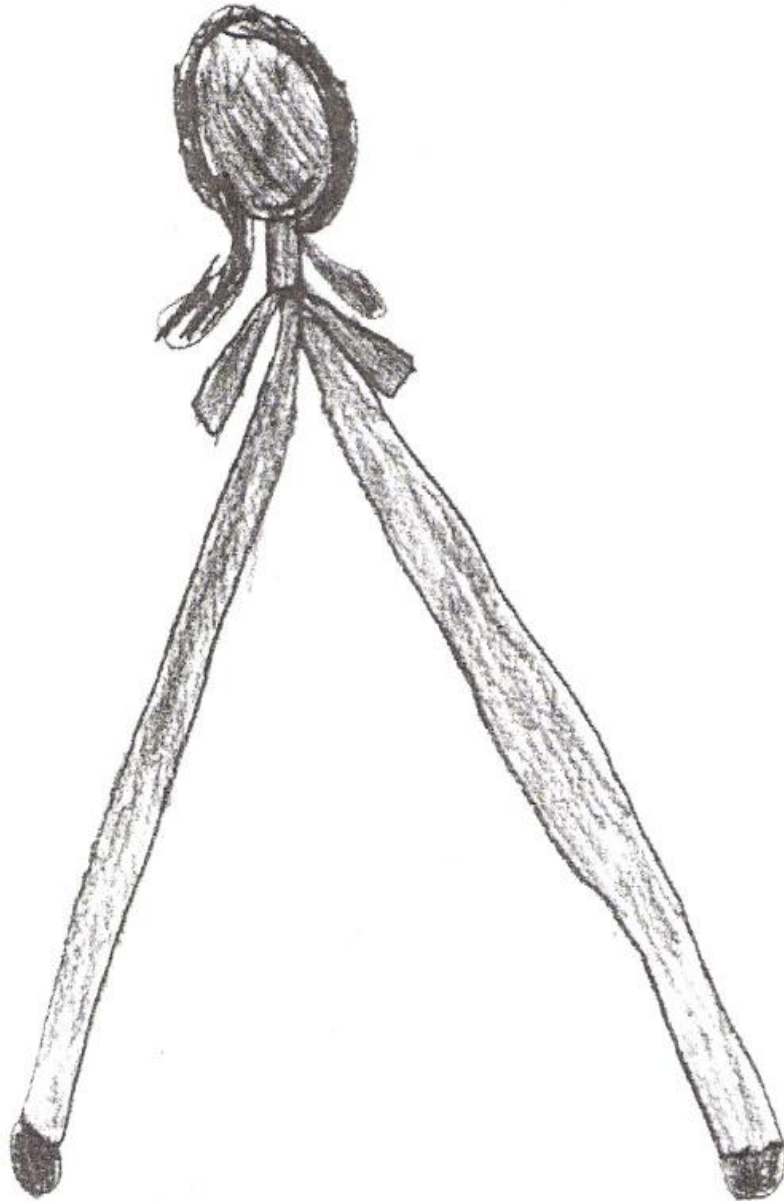




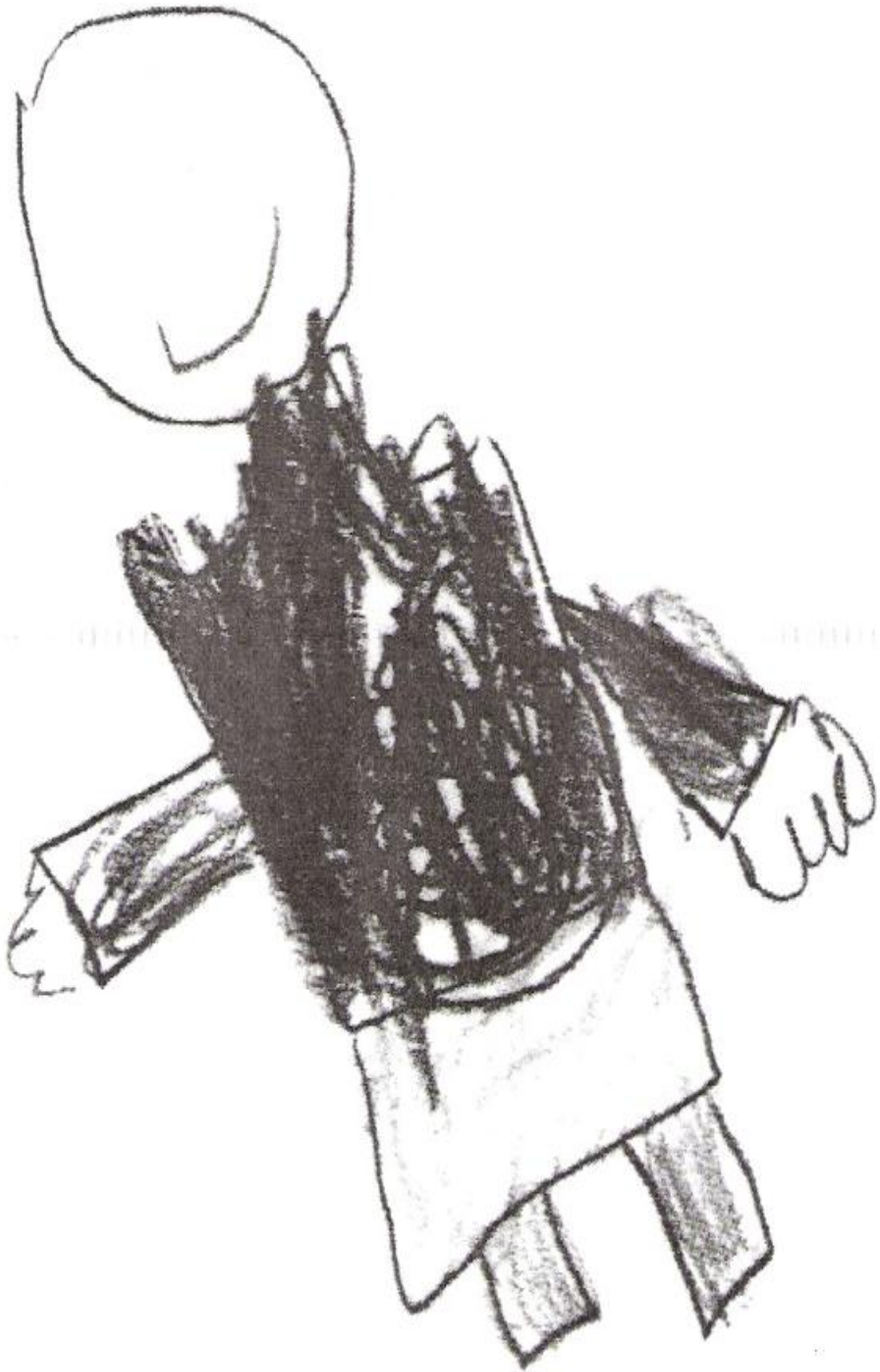
**ΜΑΚΡΙΑ ΣΚΕΛΗ:** Τα σκέλη λειτουργούν ως μέσα σταθερότητας και κίνησης. Αν είναι μακριά, απεικονίζουν την ανάγκη σταθερότητας και ασφάλειας. Αν είναι υπερβολικά μακριά, μπορεί και να εκφράζουν τη θέληση



του παιδιού να μεγαλώσει γρήγορα, ώστε να «φτάσει» κάποιον ενήλικο που αποτελεί πρότυπο για το παιδί.



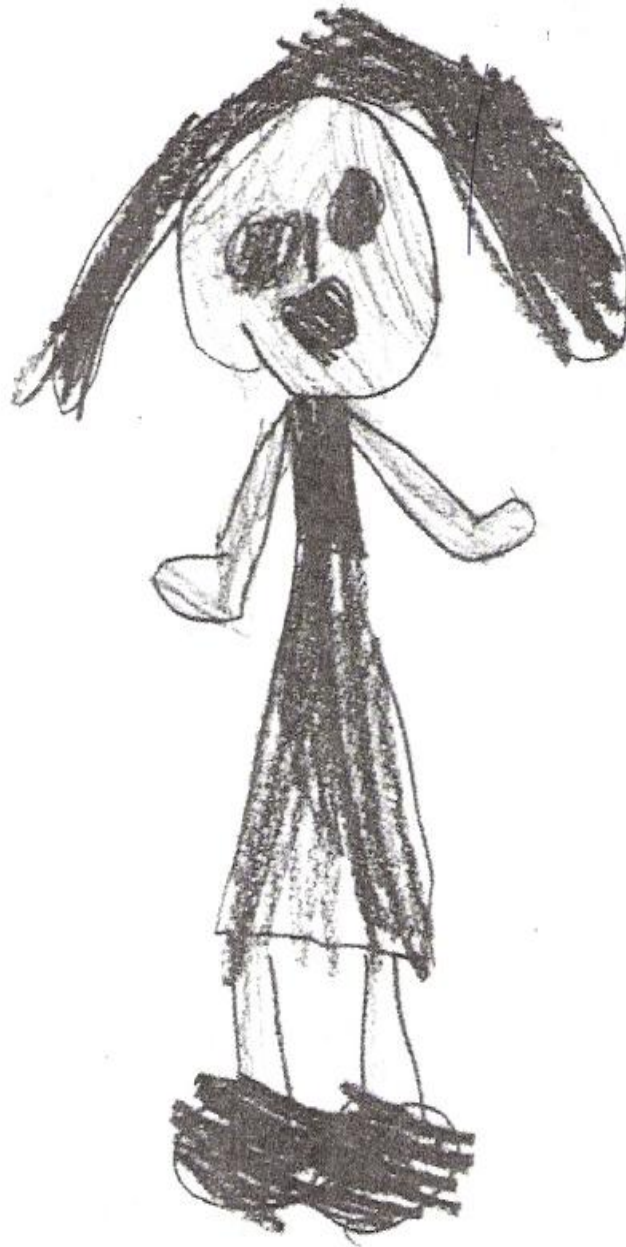
**ΚΟΝΤΑ ΣΚΕΛΗ:** Δείχνουν ευρωστία, σιγουριά και φυσική αντοχή. Σ' αυτήν την περίπτωση, πρόκειται για ένα παιδί που όπως λένε «πατά γερά στη γη».



ΜΕΓΑΛΑ ΜΑΤΙΑ: Τα μάτια είναι «ο καθρέφτης της ψυχής» και αν σχεδιαστούν μεγάλα, τονίζουν τη θέληση του παιδιού να κυριαρχήσει στα πράγματα, την περιέργειά του, ακόμη και σε σχέση με τα συναισθήματα αυτών

που βρίσκονται γύρω του. Αποτελούν λοιπόν μια σημαντική ένδειξη για να επισημάνουμε πιθανά μηνύματα άρνησης που αντιλαμβάνεται το παιδί από την πλευρά των ενηλίκων.

(Εύη Κροτι – Αλμπέρτο  
Μάνι, 2003)



### 7.3. Ανάλυση των στοιχείων της ανθρώπινης φιγούρας

Το κεφάλι αναπαριστά τα συναισθήματα που το παιδί έχει αντλήσει από το πρόσωπο της μητέρας του, αλλά αποτελεί και σύμβολο της αντίληψης που έχει για τον εαυτό του. Πρόκειται για το σημείο απ' όπου ξεκίνησε η απόλαυση του φαγητού ή ο πόνος που προέρχεται από κάποιο σχετικό με αυτό πρόβλημα.

Αν είναι μεγάλο, φανερώνει εγωκεντρισμό που, αν και είναι φυσιολογικός στην ηλικία των 6 ετών, μετατρέπεται αντίθετα σε πρόβλημα στις επόμενες ηλικίες. Αποτελεί πάντως σημάδι διαχυτικότητας.

Αν είναι μικρό, φανερώνει εσωστρεφή συμπεριφορά, αναδίπλωση του παιδιού στον εαυτό του και συνεπώς δηλώνει δυσκολία στις σχέσεις του με τους άλλους. Μπορεί να εκφράζει ντροπαλότητα.

Τα χαρακτηριστικά του προσώπου συγκεντρώνουν όλα σχεδόν τα όργανα επικοινωνίας και ανταλλαγής με τον εξωτερικό κόσμο. Το πρόσωπο χωρίς χαρακτηριστικά σημαίνει ότι το παιδί δυσκολεύεται να εκδηλώσει τα συναισθήματά του και χρησιμοποιεί ήδη το μηχανισμό της άρνησης απέναντι σε μια πραγματικότητα που θεωρεί ανυπόφορη.

Τα μάτια εκφράζουν τη δύναμη και τη ζωτικότητα που διοχετεύει το παιδί στη σχέση του με τους άλλους, καθώς και την πνευματική του περιέργεια. Αν είναι μικρά, αποτελούν ένδειξη εσωστρέφειας, φόβου για επικοινωνία, δυσπιστίας, κυρίως σε σχέση με τον ενήλικο. Αν είναι κλειστά, εκφράζουν ναρκισσισμό ή φιλαρέσκεια. Αν είναι μεγάλα, φανερώνουν επιθετικότητα που στρέφεται προς τον έξω κόσμο. Η έλλειψη ματιών, αρκετά σπάνια πάντως, σημαίνει ότι το παιδί αρνείται να δει και να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα.

Το στόμα αποτελεί μέσο διατροφής, πραγματικής και συναισθηματικής. Το παιδί λαμβάνει την τροφή από την οποία αντλεί σωματική δύναμη. Αλλά και το φιλί των γονέων αποτελεί αναγκαία τροφή για την ανάπτυξή του. Αν παραληφθεί το στόμα, σημαίνει ότι το παιδί παρουσιάζει συναισθηματικές ελλείψεις, διακατέχεται από την επιθυμία να διατραφεί πλουσιοπάροχα,

αισθάνεται αδυναμία ή δεν έχει αποκτήσει ικανότητα αυτονομίας. Το παιδί έχει βιώσει διατροφικά προβλήματα ή του έχει λείψει μια ήρεμη επικοινωνία με τον κόσμο των ενηλίκων. Αν είναι έντονα χρωματισμένο με κόκκινο, φανερώνει επιθετικότητα, που μπορεί να αποτελεί και θετικό ερέθισμα για την ανάπτυξή του. Τα λακκάκια στην άκρη του στόματος εκφράζουν εύθυμο, ευφάνταστο και καλοσυνάτο χαρακτήρα.

Τα δόντια αποτελούν σύμβολο οργής, εκφράζουν την ανάγκη του παιδιού να ροκανίσει, να αρπάξει με τα δόντια του, να δαγκώσει κάτι ή κάποιον που θεωρεί υπαίτιο της δυσφορίας και της ενόχλησης που νιώθει.

Η μύτη αποτελεί αντίθετα φαλλικό σύμβολο: δεν είναι τυχαίο που απαντά συχνότερα σε εξελιγμένη μορφή στα σχέδια των αγοριών. Κάθε παραμόρφωση ή τονισμός πρέπει να συσχετιστεί με το φόβο ή την επιθυμία της σεξουαλικότητας.

Τα αυτιά μπορεί να εκφράζουν την ανάγκη του παιδιού να ακούσει για να μάθει ή για να ικανοποιήσει την περιέργειά του, ή ίσως να δηλώνουν κάποιο πρόβλημα ακοής. Δείχνουν πάντως το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του παιδιού για την εξωτερική πραγματικότητα.

Μούσι και μουστάκι δείχνουν δύναμη, πληθωρικότητα, δημιουργικότητα ή την έντονη ανάγκη του παιδιού να γοητεύσει· μπορεί λοιπόν να αποτελούν σημάδι κολακείας.

Τα μαλλιά, ιδιαίτερα αν είναι μακριά, εκφράζουν ζωτικότητα και δύναμη, ακόμη και σεξουαλική. Στα κορίτσια φανερώνουν την πρόωγη επιθυμία να αρέσουν, να δημιουργήσουν ένα κύκλο φιλενάδων και φίλων ή να ταυτιστούν με ένα διάσημο πρόσωπο.

Η παρουσία του καπέλου δείχνει πως το παιδί αισθάνεται ότι βρίσκεται υπό την συνεχή πίεση των παρατηρήσεων και των απαγορεύσεων των ενηλίκων.

Το μεγάλο ή τονισμένο πηγούνι δηλώνει ιδιοσυγκρασία «μικρού ηγέτη» και κατά συνέπεια την επιθυμία του παιδιού να επιβληθεί στους συνομηλίκους του.

Ο λαιμός είναι ο σύνδεσμος που ενώνει το κεφάλι (λογική) με τον κορμό (ένστικτο). Αν είναι μακρύς, μπορεί να αποτελεί ένδειξη φυσιολογικής ανάπτυξης, πραγματικής ή επιθυμητής, ή ανάγκη αυτοπροβολής με σχετικά ματαιόδοξο τρόπο. Αν είναι κοντός ή ιδιαίτερα λεπτός, εκφράζει άγχος ή κάποια δυσκολία στην αναπνοή. Αν είναι βαμμένος με κόκκινο, σημαίνει ντροπαλότητα καλυμμένη από επιθετικές αντιδράσεις, ανασφάλεια ή απλώς ότι το παιδί έχει υποστεί κάποια ιατρική επέμβαση σε εκείνη την περιοχή του σώματος. Αν είναι ιδιαίτερα εμφανής και ευλίγιστος, το παιδί θέλει να εκδηλώσει την αυτονομία του και την ικανότητά του να αντιταχθεί στο περιβάλλον.

Τα σκέλη αποτελούν σύμβολο σιγουριάς, και το παιδί σχεδιάζοντάς τα τονίζει την ικανότητα αντοχής του, το δυναμισμό και τη σταθερότητά του. Αν είναι μακριά, μερικές φορές και σε υπερβολικό βαθμό, μπορεί να εκφράζουν την ανάγκη του να μεγαλώσει, να αναπτυχθεί. Αν είναι κοντά, δείχνουν το φόβο ή την άρνηση του παιδιού, να μεγαλώσει, καθώς και την ανάγκη του να νιώσει ακόμη προστατευμένο από το οικογενειακό του περιβάλλον. Αν είναι έντονα ασύμμετρα, μπορεί να φανερώνουν μια πραγματική σωματική ατέλεια ή, πιθανότερα, μια κινητική δυσκολία. Αν σχεδιαστούν σταυρωμένα, εκφράζουν αναστολή ή σύγκρουση σεξουαλικής φύσεως.

Τα πόδια εκφράζουν τη σταθερότητα και την ασφάλεια που νιώθει το παιδί, αλλά συνδέονται κι αυτά με τη σεξουαλικότητα. Αν είναι μεγάλα και καλά τοποθετημένα, φανερώνουν σιγουριά, σταθερότητα, ευστάθεια, αποτελεσματικότητα· αν αντίθετα είναι μικρά, σε αφύσικη θέση ή λείπουν, δείχνουν φόβο και άμυνα σε σχέση με το περιβάλλον.

Οι βραχίονες και τα χέρια αποτελούν βασικά στοιχεία της επικοινωνίας, γιατί επιτρέπουν την επαφή και την άμεση σχέση με τον έξω κόσμο. Αν τα χέρια είναι γαμψά και κόκκινα, δηλώνουν επιθετικότητα, ανάγκη του παιδιού να

γρατσουνήσει για να αντιμετωπίσει μια εχθρική κατάσταση. Αν υψώνονται προς τον ουρανό, αποτελούν σημάδι αναζήτησης βοήθειας, προστασίας, επιθυμίας για φροντίδα. Η απουσία του βραχίονα, που δεν οφείλεται ποτέ σε απλή παράληψη, μπορεί να συνδέεται με προβλήματα που αφορούν τη σεξουαλικότητα ή με την απόκρυψη μιας καταπιεσμένης εχθρότητας προς ένα μέλος της οικογένειας· συνοδεύεται συνήθως από αισθήματα ενοχής, που μπορεί να προκαλέσουν και επιθετικότητα του παιδιού προς τον ίδιο του τον εαυτό. Η απουσία μόνο των χεριών έχει την ίδια σημασία, αν και το πρόβλημα φαίνεται να είναι μικρότερο.

Ο κορμός αναπαριστά την παρόρμηση και την υλικότητα.

Αν είναι λεπτός, σημαίνει ότι το παιδί δεν είναι ικανοποιημένο με το σώμα του ή πάντως ότι αισθάνεται ανεπαρκές. Αν είναι υπερβολικά μαζεμένος, σημαίνει ότι το παιδί υποφέρει από αισθήματα κατωτερότητας. Όταν μια γραμμή ή μια ζώνη χωρίζει τον κορμό στα δύο, σημαίνει ότι η συναισθηματικότητα και η σεξουαλικότητα δεν μπορούν να συγχωνευτούν και να συνυπάρξουν αρμονικά· αν η ζώνη είναι λεπτομερειακά σχεδιασμένη, το πρόβλημα συνίσταται σε κάποια απόκρυψη εξαιτίας αισθημάτων ενοχής που συνδέονται με την ανάπτυξη. Αν στον κορμό σχεδιαστεί το στήθος με δύο μαστούς, υπάρχει ένας ισχυρός δεσμός με την μητέρα, από την οποία το παιδί δεν μπορεί να αποκολληθεί συναισθηματικά.

Η παρουσία κουμπιών δηλώνει ισχυρό δεσμό με το οικογενειακό περιβάλλον, συνήθως με τη μητέρα. Είναι σαν να ήθελε το παιδί να αναπαραστήσει ένα είδος ομφαλού, σημάδι της απομάκρυνσης που βιώνει αρνητικά.

Τα σεξουαλικά όργανα σχεδιάζονται σπάνια σε εμφανή και συγκεκριμένο τρόπο· όταν αυτό συμβεί, δηλώνουν σοβαρό πρόβλημα που σχετίζεται με αυτά. (Εύη Κροτί-Αλμπέρτο Μάνι)

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

**Άγχος :** Συνεχή σβησίματα, ανάλαφρη ή διακεκομμένη γραμμή, υπερβολικά μαυρίσματα σε ένα ή περισσότερα σημεία της φιγούρας.

**Ανασφάλεια:** Πόδια που λείπουν ή είναι άσχημα σχεδιασμένα, τρεμουλιαστή γραμμή.

**Αποφασιστικότητα:** Ιδιαίτερα τονισμένο ή μυτερό πηγούνι, σίγουρη και έντονη γραμμή.

**Αυτοκυριαρχία:** Δυνατός και μεγάλος κορμός, μέτριες διαστάσεις της φιγούρας, ορθή τοποθέτηση στην κόλα, σιγουριά στην τοποθέτηση του χρώματος.

**Γαλήνη:** Ήρεμη έκφραση στο πρόσωπο, αρμονικό σχέδιο, σωστές αναλογίες.

**Εκδηλωτικότητα :** Τεντωμένοι βραχίονες, ανοιχτά και εμφανώς απεικονισμένα χέρια.

**Εκφραστική ανεπάρκεια:** Σβησίματα, αβέβαιη γραμμή, διάφορες δυσαναλογίες, στοιχεία σχεδιασμένα χωρίς ακρίβεια.

**Ελλειπής αυτοεκτίμηση:** Αχνά άνω και κάτω άκρα, φιγούρα μικρών διαστάσεων, διορθώσεις και σβησίματα, αβέβαιη γραμμή.

**Επιθετικότητα:** Γαμψά χέρια, εμφανή δόντια, υπερβολικές φωτοσκιάσεις, έντονα κόκκινο στόμα, φιγούρα σε κατατομή, χέρια σε γροθιές.



**Ευπάθεια:** Λεπτός κορμός, ακανόνιστη σχεδιαστική πίεση ή με φωτοσκιάσεις, αγνά σχεδιασμένα πόδια.

**Ναρκισσισμός:** Μακριές βλεφαρίδες, σγουρά ή χτενισμένα μαλλιά, περιδέραια, έντονα χρώματα, ιδίως στα ρούχα, διάφορα στολίδια, καρδιές, λουλούδια, αριθμοί ή γράμματα στα ρούχα.

**Ντροπαλότητα:** Κόκκινο πρόσωπο, κάλυψη λίγου χώρου στην κόλα, μικρή φιγούρα και τοποθετημένη στο κάτω μέρος της κόλας, ευρεία χρήση του μαύρου χρώματος.

**Περιέργεια:** Μεγάλα μάτια, μεγάλα αυτιά, λεπτομερώς σχεδιασμένα μάτια.

**Πληθωρικότητα:** Μεγάλο κεφάλι, ευρύ σωματικό περίγραμμα, σαφώς απεικονισμένα κάτω άκρα, πλούτος λεπτομερειών.

**Πρόωρη σεξουαλικότητα:** Εμφανή δόντια, μεγάλη ή έντονα χρωματισμένη μύτη, γλώσσα προς τα έξω, μακριά ή χτενισμένα μαλλιά.

**Σεξουαλικότητα με αναστολές:** Κρυμμένα ή ανύπαρκτα χέρια, ανορθόδοξη απεικόνιση των κάτω άκρων, λιτά και απέριττα ρούχα.

**Σιγουριά:** Έντονη, αλλά ίσια και συνεχής γραμμή, ολοκληρωμένη και καλά σχεδιασμένη φιγούρα, σωστά διαφοροποιημένη με βάση το φύλο φιγούρα.

**Συγκινησιακή – συναισθηματική ωριμότητα:** Αρμονία στη φιγούρα, παρουσία καλοσχεδιασμένου λαιμού.

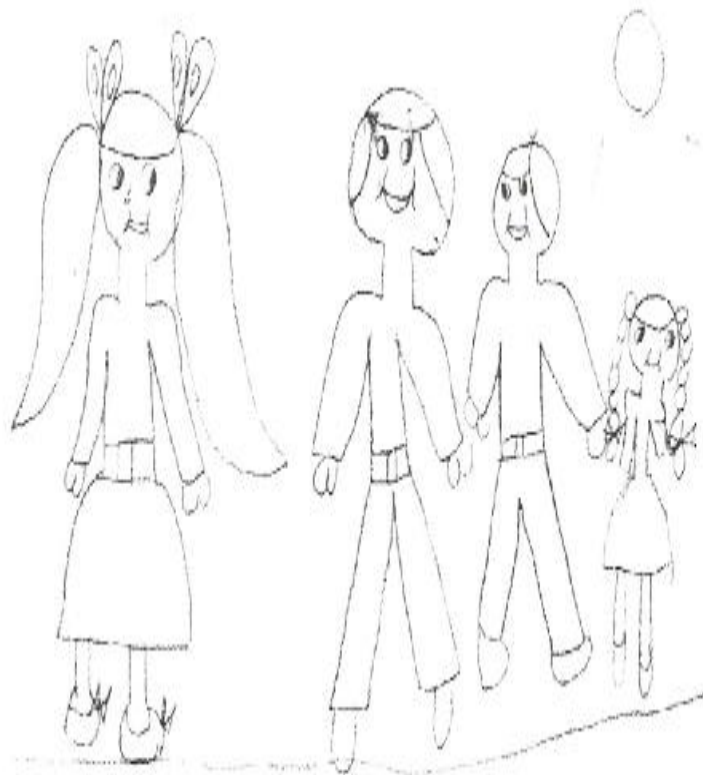
**Τραύματα:** Το άκρο που σχετίζεται με κάποιο τραυματισμό είναι μικρότερο, λεπτότερο ή δεν απεικονίζεται με σαφήνεια.

**Φόβος του παιδιού να μεγαλώσει:** Φιγούρα μικρών διαστάσεων, χρησιμοποίηση λίγου χώρου στην κόλα, λεπτές και αγνές γραμμοσκιάσεις.

(Εύη Κροτι – Αλμπέρτο  
Μάνι, 2003)

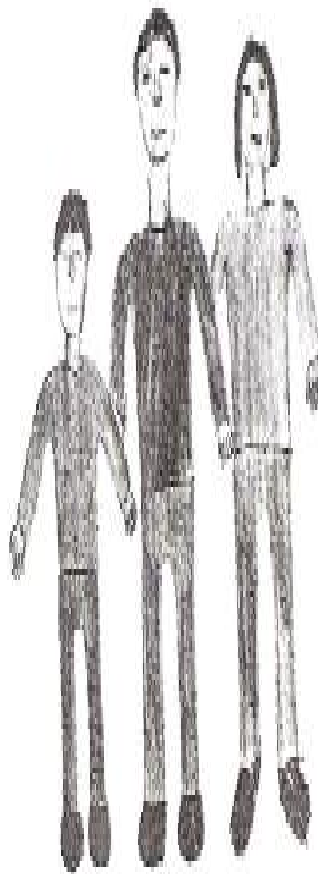
#### 7.4. Οικογένεια – ερμηνεία

Το πρόσωπο που κατέχει την πρώτη θέση στο σχέδιο είναι εκείνο για το οποίο το οποίο το παιδί αισθάνεται μεγαλύτερο θαυμασμό· ταυτίζεται με αυτό και προσπαθεί να το μιμηθεί σε όλα, μερικές φορές με κάποιες δυσκολίες. Αυτή η κατάσταση ίσως του δημιουργήσει άγχος ή φόβο ότι δεν μπορεί να το φτάσει.



Η σχεδίαση του εαυτού του στην πρώτη θέση αποτελεί σημάδι εγωκεντρισμού του παιδιού, δείχνει την ανάγκη του να έχει προτεραιότητα απέναντι σε όλους τους άλλους και εκφράζει ένα δεσμό εξάρτησης που δεν του επιτρέπει ακόμη να απαγκιστρωθεί από την οικογένεια χωρίς να υποφέρει συναισθηματικά. Εκδηλώνει έτσι την ανάγκη του να το αγαπούν, μια ανάγκη που δεν έχει ικανοποιηθεί απολύτως.

Η μη ικανοποίηση των συναισθημάτων του μειώνει το ενδιαφέρον του παιδιού και επηρεάζει αρνητικά και τη σχολική απόδοση.



Η τοποθέτησή του στην τελευταία θέση δείχνει ότι υποτιμά τον εαυτό του, πως έχει περιορισμένη εμπιστοσύνη στις ικανότητές του λόγω ντροπαλότητας, εσωστρέφειας ή τουλάχιστον δυσκολίας να εκδηλώσει τα συναισθήματά του. Το παιδί, δικαιολογημένα ή όχι, δεν αισθάνεται πάντα ασφαλές και επιβραβευμένο.

Η αίσθηση ότι υποτιμάται αποτελεί σημαντικό μήνυμα, που πρέπει να γίνει αντιληπτό: το παιδί χρειάζεται βοήθεια για να ξεπεράσει αυτή την αρνητική αίσθηση, ώστε να αποκτήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του και κατά συνέπεια μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτονομία.



Το παιδί που παραλείπει ένα ή περισσότερα μέλη της οικογένειάς του όταν τη σχεδιάζει δείχνει ξεκάθαρα ότι δεν τα αποδέχεται. Αυτή η αντίδραση ίσως να οφείλεται σε ζήλια, στο φόβο ότι εκείνη η συγκεκριμένη φιγούρα (που πιθανόν να είναι ένα νέο αδελφάκι) μπορεί να γίνει σημαντικότερο από το ίδιο και να του στερήσει ένα μέρος της γονεϊκής αγάπης.

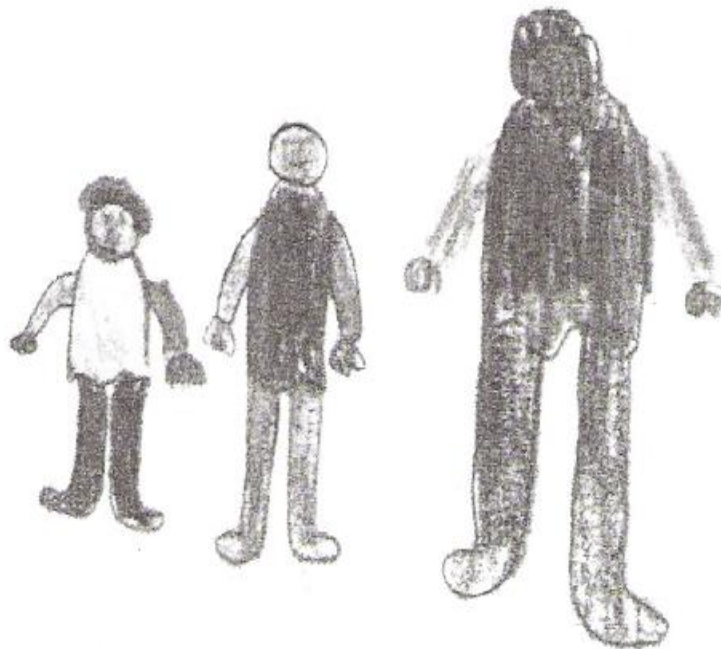


Η προσθήκη προσώπων στην πραγματική οικογένεια εκφράζει την ανάγκη του παιδιού να αντισταθμίσει ένα προσωρινό αίσθημα μοναξιάς. Το παιδί επιθυμεί τη συντροφιά για να ξεπεράσει το φόβο του συναισθηματικού κενού ή αντισταθμίζει με τη φαντασία του επιθυμίες και ανεκπλήρωτες ανάγκες του.

Η προσθήκη μιας φιγούρας στην απεικόνιση της οικογένειας έχει την ίδια σημασία με την επινόηση του φανταστικού φίλου: φανερώνει δυσκολία επικοινωνίας με τους συνομηλίκους επειδή στο σπίτι ζει κυρίως με ενήλικους.



Αν ένα πρόσωπο απεικονίζεται με διαστάσεις μικρότερες από το κανονικό, σημαίνει ότι το παιδί θεωρεί το συγκεκριμένο πρόσωπο έναν εν δυνάμει αντίπαλο που δεν μπορεί να εξαλείψει, αλλά που ξεκάθαρα τον μειώνει.



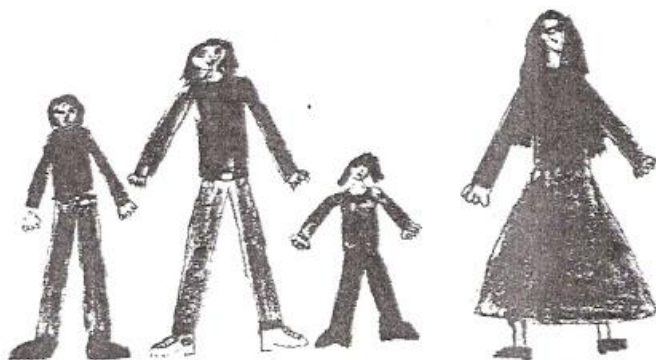
Η τοποθέτηση ενός προσώπου παράμερα φανερώει τη μη ένταξή του, πραγματική ή υποθετική, στην οικογένεια και τη δυσκολία του παιδιού να δημιουργήσει με αυτό το πρόσωπο μια σχέση εμπιστοσύνης ή ένα δυνατότερο δεσμό.



Το ηθελημένο σβήσιμο ενός προσώπου αποτελεί σημάδι δυσφορίας που το παιδί αισθάνεται σε σχέση με τον εαυτό του ή απέναντι σε ένα ή περισσότερα μέλη της οικογένειας, αλλά που δεν μπορεί να εκδηλώσει ευθέως εξαιτίας του φόβου του να μην κριθεί αρνητικά από τους άλλους. Αυτή η καταπιεσμένη αντιπαλότητα είναι βαθύτερη από την απλή λησμοσύνη, γιατί το παιδί βιώνει τη σύγκρουση μεταξύ της επιθυμίας του και της άρνησής του γι' αυτό το πρόσωπο.

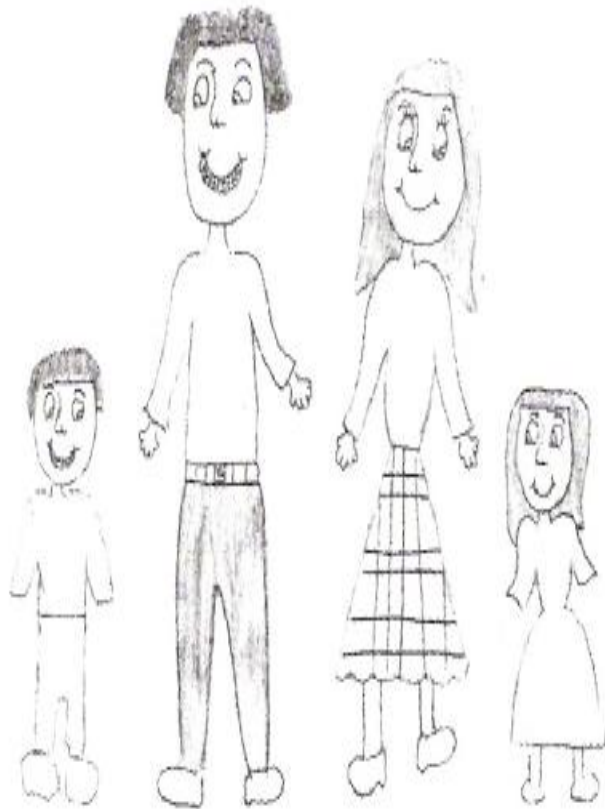


Ένα πρόσωπο με υπερβολικά μεγαλύτερες διαστάσεις σε σύγκριση με τα άλλα βιώνεται από το παιδί ως κυρίαρχη αλλά καταπιεστική φιγούρα, στην οποία οφείλει να υπακούει χωρίς συζήτηση. Μπορεί να είναι σημάδι αναστολής ή, αντίθετα, να φανερώνει την περίοπτη θέση που το πρόσωπο αυτό κατέχει στην καρδιά του παιδιού.

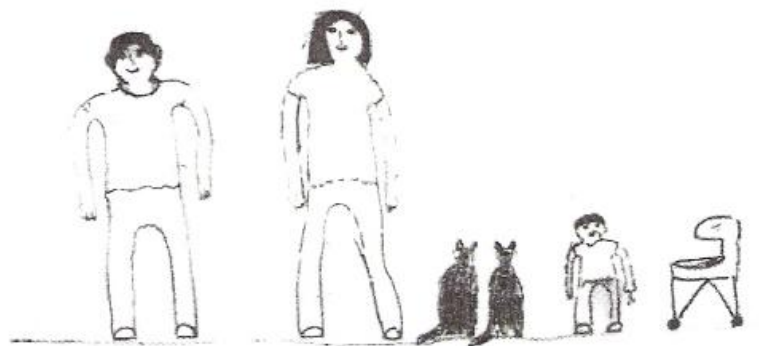




Η παράλειψη βραχιόνων ή χεριών είναι ένας τρόπος για να «τιμωρήσει» το παιδί κάποιο πρόσωπο που θεωρεί απειλητικό. Αποτελεί επίσης σημάδι σεξουαλικότητας που δε βιώνεται ελεύθερα εξαιτίας του φόβου ενδεχόμενης κριτικής από την πλευρά του ενηλίκου.

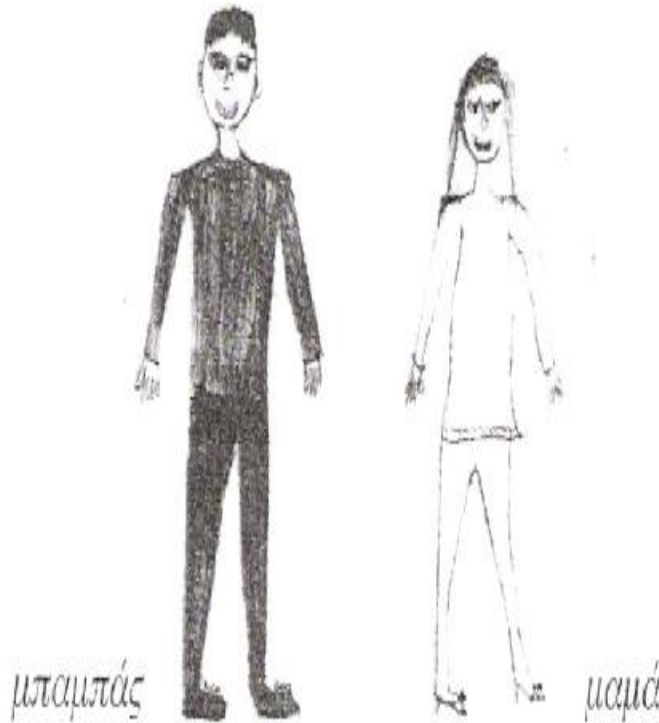


Η προσθήκη ζώων ίσως σημαίνει ότι το παιδί τείνει να αποκρύψει την επιθετικότητα που αισθάνεται σε σχέση με ένα ή περισσότερα πρόσωπα της οικογένειάς του.

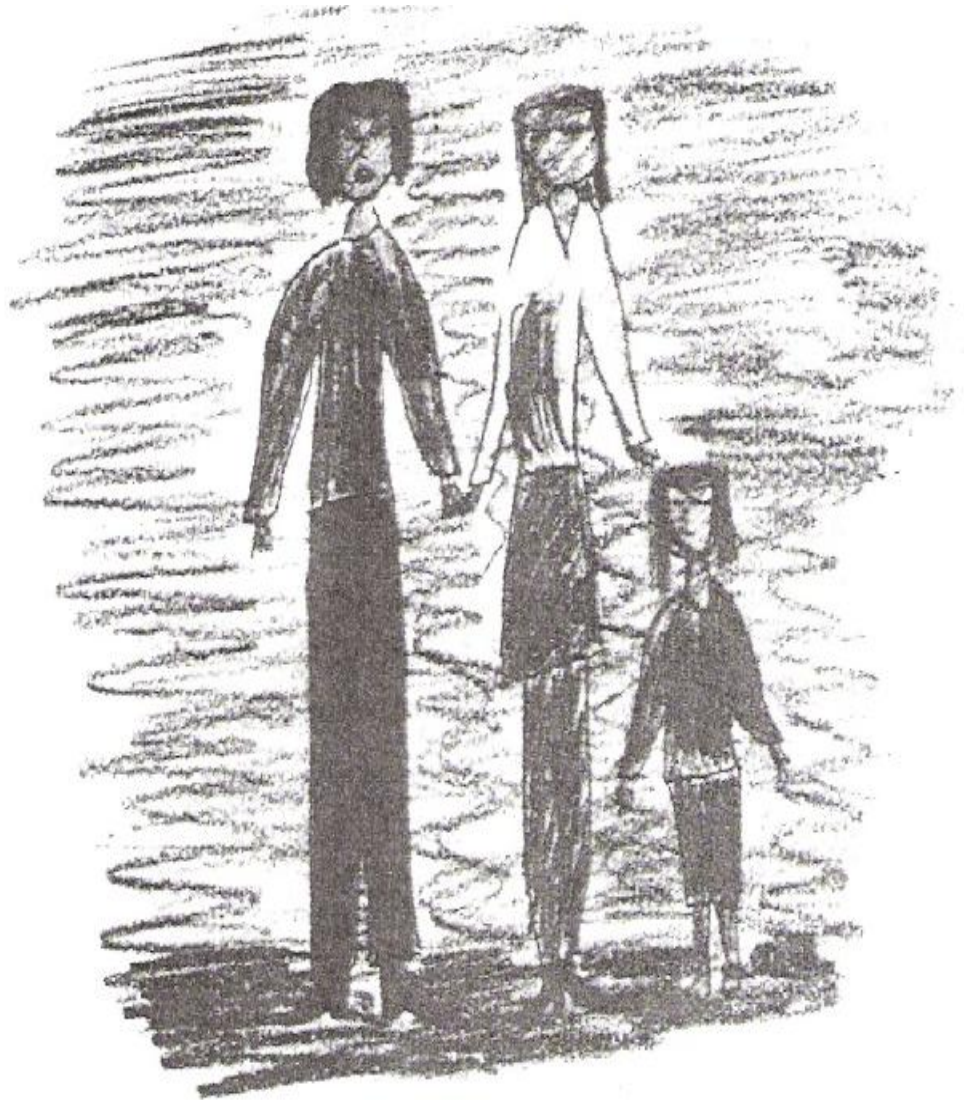


Η παράλειψη του ίδιου του εαυτού που φανερώνει πως το παιδί έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθάνεται ότι δεν ανήκει στην οικογένειά του και νιώθει απομονωμένο.

Τα αίτια ποικίλλουν: ο φόβος απειλών ή τιμωριών, η αίσθηση ότι δεν είναι πλέον το εκλεκτό παιδί της οικογένειας, η ζήλια σε σχέση με τα νεογέννητα αδέρφια. Αυτά το κάνουν να υιοθετεί αμυντικούς μηχανισμούς, που εκδηλώνονται πιθανόν και με συμπεριφορές παλινδρόμησης, όπως, για παράδειγμα, το πιπίλισμα του αντίχειρα, η ενούρηση στη διάρκεια του ύπνου, η εκδήλωση ψυχοσωματικών διαταραχών.



Η απεικόνιση του εαυτού του με διαφορετικό φύλο μπορεί να είναι ένδειξη άρνησης του σώματός του, αλλά ίσως και να υπονοεί ότι ο σεξουαλικός ρόλος του δε γίνεται αποδεκτός.

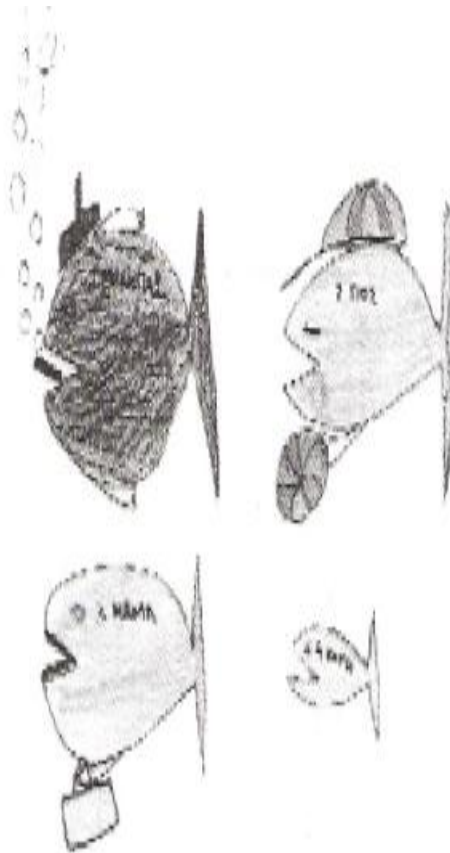


Η άρνηση του παιδιού να σχεδιάσει την οικογένεια αποτελεί πάντα σύμπτωμα δυσφορίας. Φανερώνει την ελλιπή συναισθηματική συμμετοχή του παιδιού στην οικογενειακή ζωή και την απουσία διαλόγου ανάμεσα στα μέλη της ίδιας της οικογένειας. Το παιδί, αντιμετωπίζοντας την υποχρέωση να απεικονίσει την οικογένεια, κυριεύεται από ένα αίσθημα άρνησης, που του δημιουργεί αναστολές.

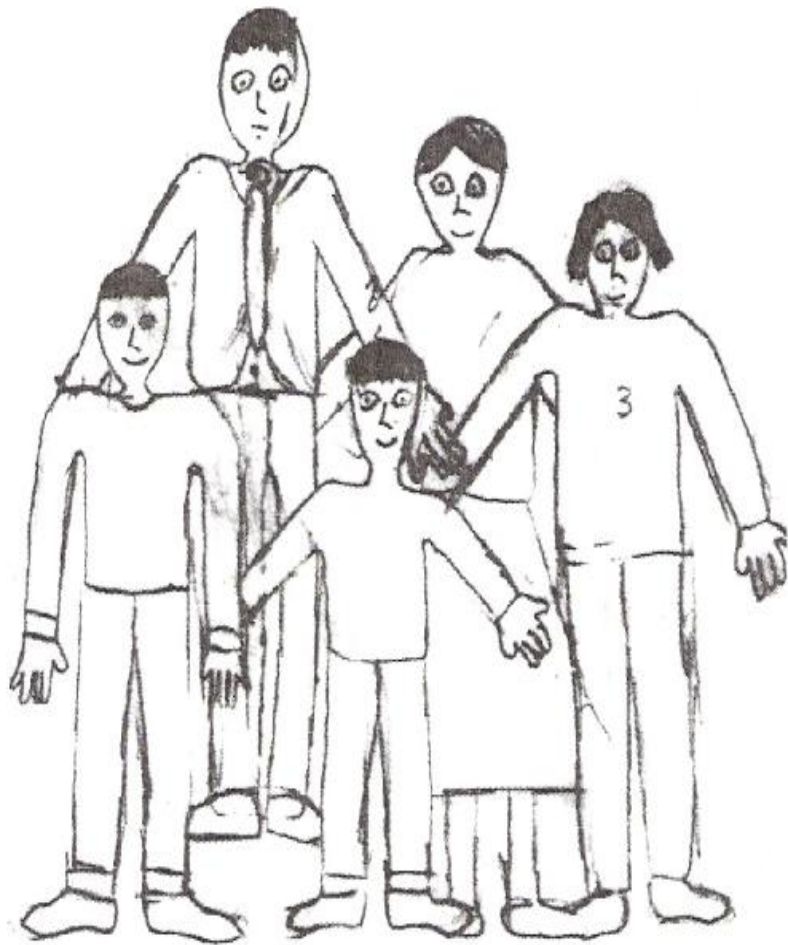
Η σχεδίαση μιας οικογένειας ζώων αντί ανθρώπων φανερώνει ότι το παιδί δεν αισθάνεται μέλος της οικογένειάς του, καθώς και κάποιο πόνο του, ο

οποίος έχει αναστείλει την αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων του. Για παράδειγμα, στην περίπτωση ενός χωρισμού, συνήθως το παιδί προτιμά το «καμουφλαρισμένο» σχέδιο για να αποφύγει την αναβίωση του πόνου.

Σε κάποιες περιπτώσεις μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί με συγκεκριμένο και ξεκάθαρο τρόπο να σχεδιάσει μια οικογένεια ζώων, αν στόχος μας είναι να αξιολογήσουμε τα χαρακτηριστικά που το παιδί δε θα εκδήλωνε στο κανονικό σχέδιο της οικογένειας, επειδή θα προτιμούσε να τα αποκρύψει.



Η άρνηση του παιδιού να χρωματίσει ολόκληρη την οικογένεια αποτελεί σημάδι απάθειας και συναισθηματικής ψυχρότητας, που οφείλεται σε γεγονότα τα οποία έχουν «παγώσει» την ψυχή του παιδιού. Είναι πάντα σημάδι αναστολής που οφείλεται σε μια πολύ αυστηρή, ή, αντίθετα, πολύ ελεύθερη διαπαιδαγώγηση, εξαιτίας της οποίας το παιδί δε «ζεστάθηκε» από την αγάπη των ενηλίκων.

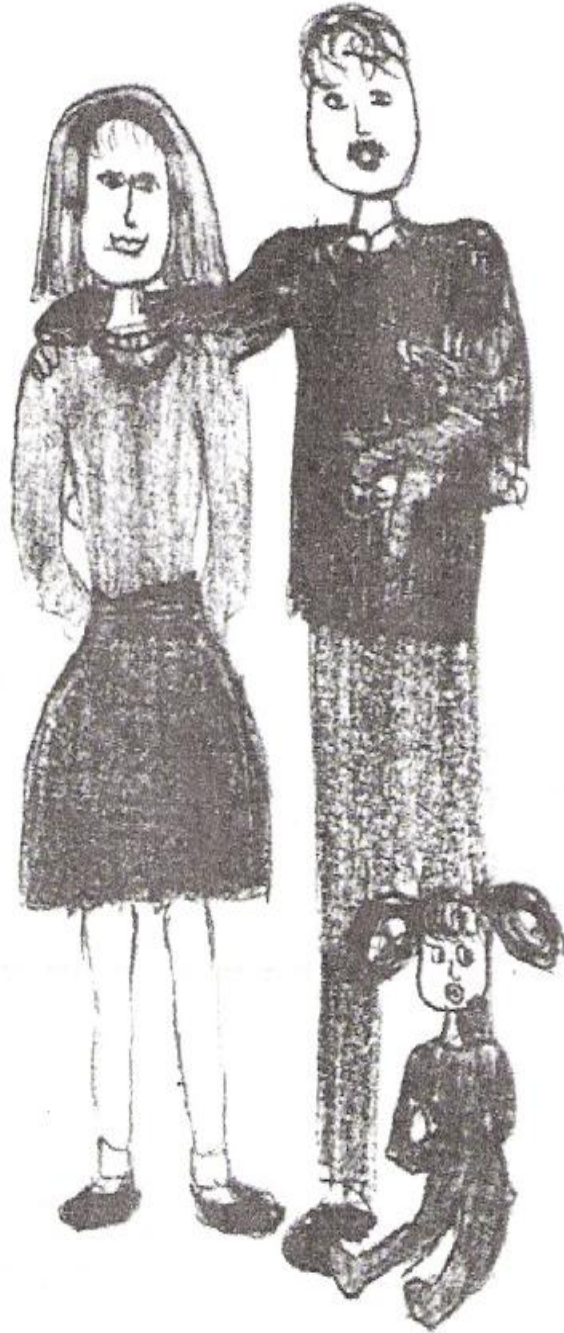


Το καπέλο στο κεφάλι ενός προσώπου, συνήθως του πατέρα, δείχνει καταπίεση, ένα βάρος που δεν επιτρέπει στο παιδί να αναπτυχθεί ελεύθερα. Το παιδί αισθάνεται καταπιεσμένο από κανόνες ή απαιτήσεις που δυσκολεύεται να ακολουθήσει ή να ικανοποιήσει. Έτσι εκδηλώνει ένα αίσθημα δυσφορίας και αντίδρασης προς τον υποτιθέμενο ή πραγματικό «καταπιεστή».





Το χέρι κάποιου προσώπου που αγκαλιάζει τους ώμους του παιδιού κοντά στο λαιμό λογικά θα μπορούσε να εκληφθεί ως σημάδι αγάπης, αντίθετα όμως εκφράζει την αίσθηση του παιδιού ότι το συγκρατούν και το εμποδίζουν να «πετάξει» προς τον κόσμο. Το παιδί θέλει να τονίσει έτσι τους περιορισμούς που ο ενήλικος ή οποιοσδήποτε άλλος του επιβάλλει. Έχει την αίσθηση πως η ελευθερία του είναι περιορισμένη, πράγμα που θα έχει συνέπειες στην ικανότητα κοινωνικοποίησής του.



Η οικογένεια που απεικονίζεται σε μια κορνίζα, σαν πίνακας, δείχνει ότι το παιδί υποφέρει από μια πολύ αυστηρή διαπαιδαγώγηση. Η οικογένεια βιώνεται ως ομάδα, όπου τα πάντα βασίζονται στο καθήκον, στο αίσθημα της τάξης και σε τυπικούς κανόνες. Τίποτα δε γίνεται με αυθορμητισμό κα άμεση επικοινωνία. Το παιδί φανερώνει μ' αυτό τον τρόπο τον έντονο έλεγχο του πάνω σε όλα. Αφού δεν μπορεί να βιώσει τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις που

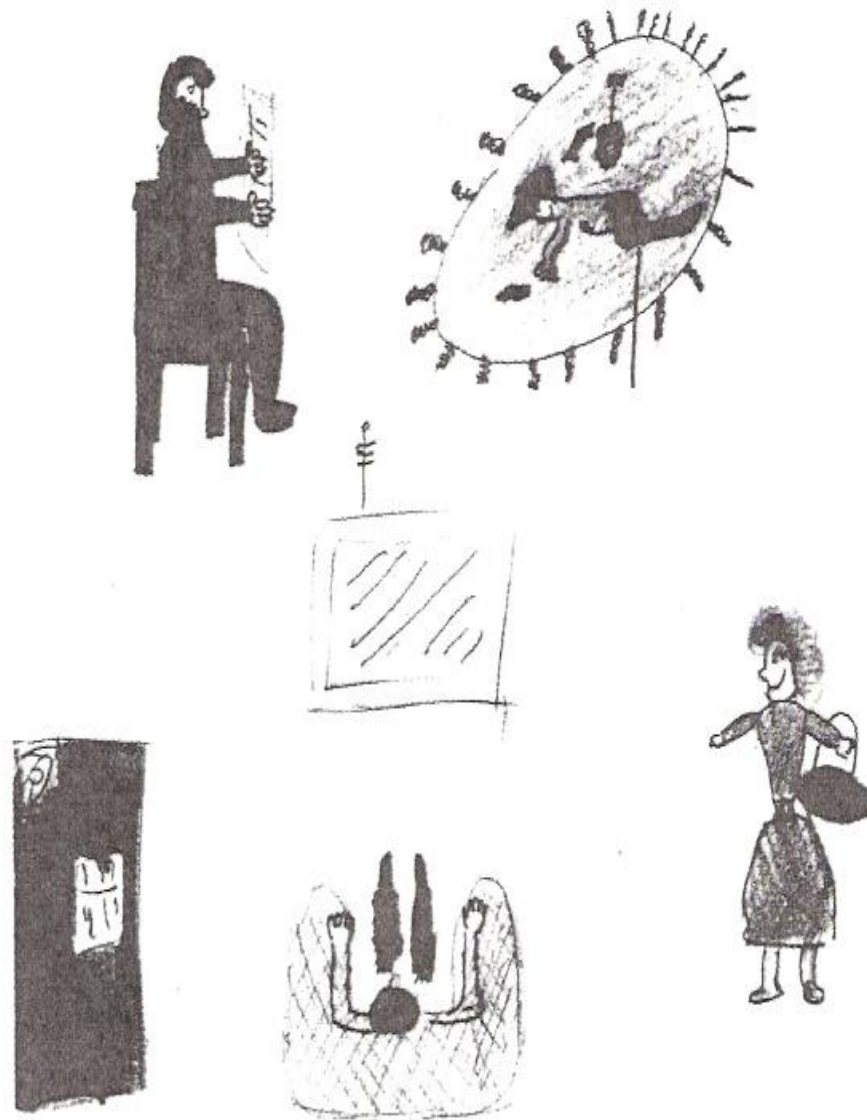
συνδέονται με την ηλικία του, φροντίζεται με επιθετικότητα, που συνήθως εκφράζεται έξω από την οικογένεια με εριστικότητα, υπέρμετρη ζωντάνια και υπερβολική ανάγκη για κίνηση.



Το σχέδιο μιας οικογένειας τα μέλη της οποίας απεικονίζονται χωριστά, το καθένα σε ένα δωμάτιο να ασχολείται με διαφορετικά και προσωπικά πράγματα, αποτελεί ένδειξη αποσπασματικής επικοινωνίας. Το παιδί βιώνει την οικογένεια και το σπίτι του με τρόπο απρόσωπο και αποξενωτικό· αυτή η κατάσταση, με την πάροδο του χρόνου, ενέχει τον κίνδυνο να ενισχύσει στο



παιδί οπορτουνιστικές κα εγωιστικές συμπεριφορές. Θα μπορούσε βέβαια να ευνοηθεί έτσι η αυτονομία και η ανεξαρτησία του, σε βάρος όμως της κοινωνικής του ζωής.



Μια σειρά κουμπιών στα ρούχα κάποιου από τα μέλη της οικογένειας μπορεί να συνδεθεί με τη συναισθηματική σπουδαιότητα που αυτό το πρόσωπο έχει για το παιδί. Συμβολίζει ένα σταθερό δεσμό που αποπνέει σιγουριά και γαλήνη: το παιδί νιώθει για το πρόσωπο αυτό εκτίμηση και εμπιστοσύνη.

(Εύη Κρότι – Αλμπέρτο Μάνι, 2003)



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII

### Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ

#### 8.1 Οι μουντζούρες

Ορισμένη εκφραστική αξία πρέπει να έχουν επίσης και οι διάφορες μουντζούρες, καθώς και τα σβησίματά που ενδεχομένως υπάρχουν μέσα στο ιχνογράφημα. Είναι όμως αλήθεια ότι μέχρι σήμερα δεν έχουν μελετηθεί ως ιδιαίτερο αντικείμενο.

Δεν είναι απίθανο με το σβήσιμο το παιδί να επιδιώκει να αποκρύψει τελικά κάτι που η ροή των συνειρμών και η αυθορμησία του έφεραν στο φως, αν μάλιστα το σχέδιό του γίνεται έπειτα από εντολή. Τα σβησίματα εξετάζονται για να διαπιστωθεί με αρτιότητα ο μετεωρισμός του ατόμου μπροστά στο θέμα του. Για να προσδιορίσουμε ποιο ήταν το μοτίβο που σβήστηκε, ζητάμε πολλές φορές τη βοήθεια από το ίδιο το υποκείμενο, αν είναι αδύνατον να το εξακριβώσουμε αλλιώς.

Στην περίπτωση των μεγάλων παιδιών χρειάζεται προσοχή μήπως ως μουντζούρες εκληφθούν αποτυχημένες προσπάθειες για δημιουργία σκιάς. Στην περιοχή των μικρών παιδιών τέτοιος κίνδυνος δεν υπάρχει, γιατί το στοιχείο της σκιάς κανονικά απουσιάζει από τα σχέδιά τους. Γι' αυτούς που ασπάζονται κάποια ερμηνεία κλινικού τύπου, οι μουντζούρες αποτελούν σύμπτωμα μεγάλης ψυχοκινητικότητας, ασυνέπειας και απουσίας αναστολών – πράγμα που ισχύει άλλωστε βασικά και για τα σβησίματα. Σύμφωνα με αυτούς, οι μουντζούρες δείχνουν επίσης σκοτεινή συναισθηματικότητα και έλλειψη νοητικής διαύγειας.

(Μπέλλας, 2000)

## 8.2. Από την κίνηση στο ίχνος: Η μουντζούρα

Η εξέλιξη του παιδιού αρχίζει με ότι θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε άμορφο σχέδιο (και όχι αφηρημένο, γιατί το μικρό παιδί δεν έχει καμιά συνειδητή βούληση μη απεικόνισης). Σ' αυτό το στάδιο, η παιδική εκφραστικότητα εκδηλώνεται με το ανακάτεμα, στο πλαστικό επίπεδο, και με το μουντζούρωμα στο γραφικό. Το μουντζούρωμα είναι «παλινδρομική κίνηση, στη συνέχεια περιστροφική, που προσδιορίζεται στην αρχή από μια κεκαμμένη κίνηση που της δίνει κεντρομόλο διεύθυνση, αντίθετη προς τους δείκτες του ρολογιού». Η μελέτη αυτών των πρώτων εκδηλώσεων είναι κεφαλαιώδους σημασίας για όποιον θέλει να κατανοήσει την παιδική τέχνη, γιατί αυτές καθορίζουν όλη τη μελλοντική δραστηριότητα του παιδιού και αποτελούν την αυθεντική «προϊστορία» του σχεδίου.

Οι έρευνες για το μουντζούρωμα είχαν σαν αφετηρία τη γραφολογία και άρχισαν στα τέλη του περασμένου αιώνα από τον Γουίλλιαμ Πρέγιερ (Preyer), που μελέτησε για πρώτη φορά τις γραφικές δραστηριότητες των μωρών. Το μουντζούρωμα δεν είναι παρά η έκφραση ενός, ιδιαίτερου για κάθε άτομο, βιοψυχικού ρυθμού, και εμφανίζεται μαζί με τα πρώτα βήματα και την αίσθηση της ισορροπίας. Η μελέτη του γίνεται μέσω της ψυχοκινητικής ανάλυσης της γραφικής κίνησης που εξαρτάται από την αντίληψη του σωματικού άξονα: «Η ακρίβεια της κίνησης συνδέεται με τη δυνατότητα να βρουν τα μέλη του σώματος που την εκτελούν ικανοποιητικό στήριγμα στο υπόλοιπο σώμα».

Το μουντζούρωμα, που στην αρχή γίνεται μόνο για την ηδονή της κίνησης, είναι πάνω απ' όλα κινησιακή δραστηριότητα. Μόνο αργότερα, όταν το παιδί παρατηρεί ότι η κίνηση παράγει κάποιο ίχνος, θα ξαναρχίσει, αυτή τη φορά για την ικανοποίηση που του δίνει το αποτέλεσμα. Η αποφασιστική στιγμή είναι όταν το παιδί ανακαλύψει την αιτιακή σχέση ανάμεσα στην κίνηση του μουντζουρώματος και τη διατήρηση του ίχνους. Πρόκειται για την απαρχή της θεληματικής γραφικής. Εξάλλου σε σχέση με το ίχνος, έχουν προηγηθεί

άλλα παιχνίδια και ανακατώματα (πουρές, σοκολάτα, σούπα, ακαθαρσίες) που προκάλεσαν στο παιδί έντονη ευχαρίστηση ακολουθούμενη συχνά από επιπλήξεις των γονιών. Η ικανοποίηση του μουντζουρώματος, και ακόμη περισσότερο του ανακατώματος, «εγγράφεται στις πιο στοιχειώδεις νομοτέλειες της ενστικτώδους ζωής». Αντιστοιχεί στο σαδιστικό – πρωκτικό στάδιο (ηδονή του παιδιού να λερώνεται) και ανταποκρίνεται σε μια βίαιη εκφόρτιση επιθετικότητας. Η κηλίδα προηγείται σε σχέση με τη γραμμή για λόγους και ψυχολογικούς (συνδέεται με το λέρωμα) και τεχνικούς (η γραφική γίνεται όλο και ακριβέστερη), όσο αναπτύσσεται η κινητικότητα.

(Φλοράνς ντε Μερεντιέ, 1981)

### **8.2.1 Στάδια μουντζουρώματος**

Η Μάρτ Μπερνσόν Bernson) διακρίνει τρία στάδια μουντζουρώματος

#### **α) Φυτικό κινητικό στάδιο (18 μηνών περίπου)**

Τότε εμφανίζεται το χαρακτηριστικό παιδικό είδος σχεδίου, σχετικά κυκλικό, καμπύλο ή μακρόστενο. Το μολύβι δεν ξεκολλά από το χαρτί και οι «ελλειπτικοί στρόβιλοι που ξεκινούν από το κέντρο» αντιστοιχούν σε μια «απλή κινητική διέγερση» (Βαλλόν).

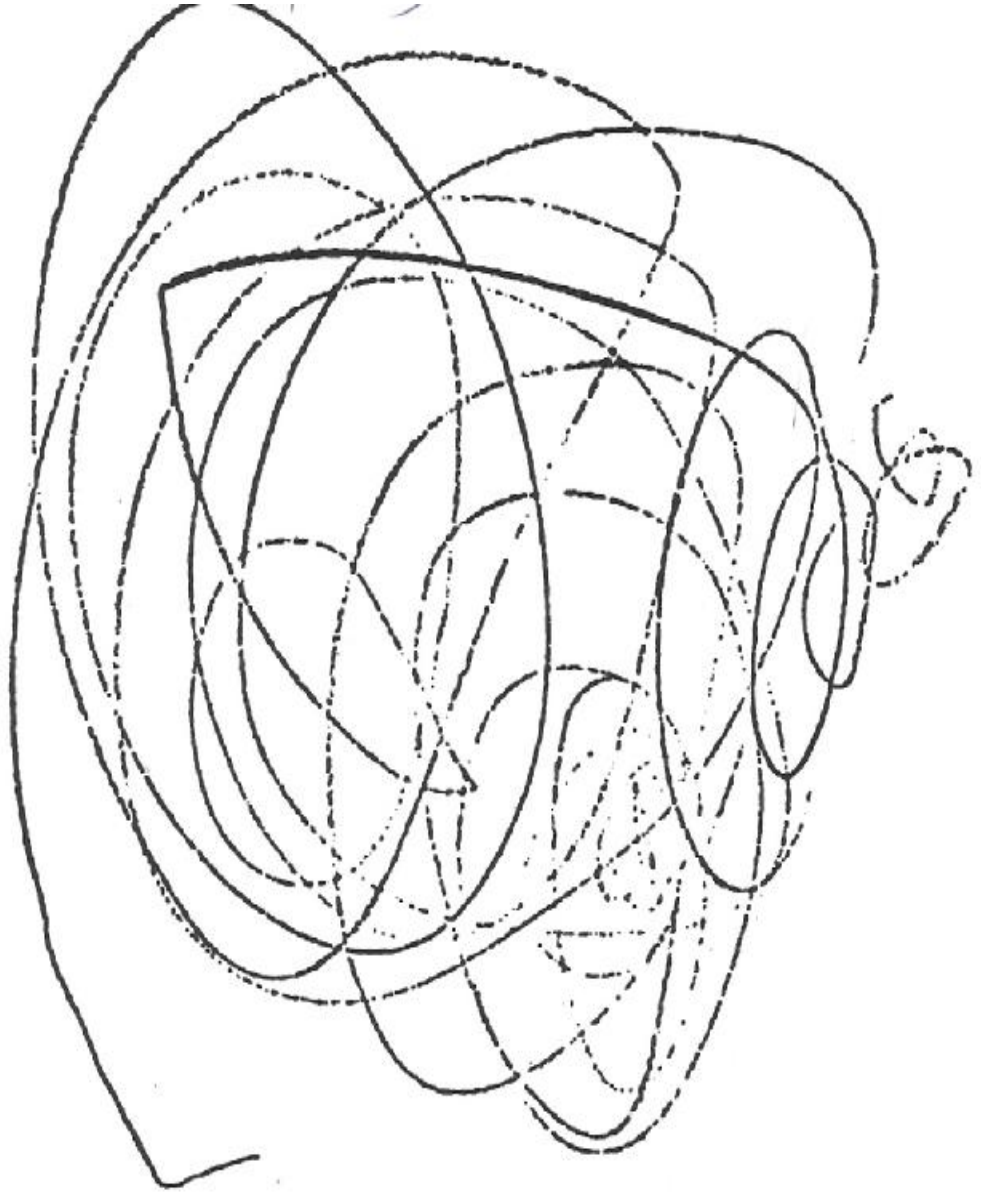
#### **β) Αναπαραστατικό στάδιο (2-3 ετών)**

Δοκιμές, προπλάσματα μορφών. Αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται βασικά από την παρουσία μεμονωμένων μορφών, που επιτυγχάνονται με το σήκωμα του μολυβιού. Το παιδί περνά από τη συνεχή γραμμή στην ασυνεχή. Ο ρυθμός επιβραδύνεται. Προσπάθειες να αναπαραχθεί το αντικείμενο και λεκτικοί σχολιασμοί του σχεδίου.

#### **γ) Επικοινωνιακό στάδιο (3-4 χρονών)**

Η μίμηση του ενήλικου είναι πιο έκδηλη και εκφράζεται σε μια προσπάθεια «γραψίματος» και επικοινωνίας με τους άλλους. Το παιδί

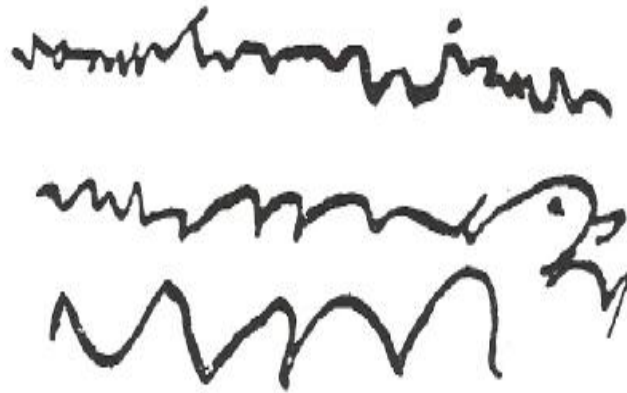
δημιουργεί μια φανταστική γραφή, σχεδιασμένη συνήθως σαν δόντια πριονιού, με την οποία προσπαθεί να αναπαράγει τα γράμματα των ενηλίκων.



Πως είναι όμως τα πρώτα σχέδια του παιδιού; Κυριαρχούν οι κυκλικές φόρμες. Το παιδί δυσκολεύεται να σχηματίσει οξείες γωνίες, που απαιτούν σταμάτημα της κίνησης. Τα πρώτα – πρώτα μουντζουρώματα είναι ελικοειδείς τροχιές που γίνονται μονοκοντυλιά, χωρίς το παιδί να σταματήσει την κίνησή του ή να σηκώσει το μολύβι. Αυτές οι κυκλικές τροχιές μπορούν να παραχθούν πολύ νωρίς, μερικές φορές από τον πρώτο ήδη χρόνο.



Η ικανότητα χάραξης ευθειών θα παρουσιαστεί πολύ αργότερα και το τετράγωνο γύρω στα 5 χρόνια. Οι κάθετες γραμμές είναι αρχικά περισσότερες από τις οριζόντιες.



Η Λιλιάν Λυρσά (Lurcat) παρατηρεί ότι η παραγωγή του κύκλου και του τετραγώνου ανήκουν σε διαφορετικά επίπεδα. Οι κυκλικές τροχιές είναι κινητικού τύπου, προέρχονται από συνεχείς κινήσεις και αντιστοιχούν σε μια απλή αισθησιοκινητική εκφόρτιση. Αντίθετα, τα τετράπλευρα προέρχονται από ασυνεχείς κινήσεις και συμπίπτουν με την πρόσκτηση του «διπλού ελέγχου» (έλεγχος του σημείου εκκίνησης και του σημείου άφιξης). Είναι αντιληπτικού τύπου και οφείλονται σε μια τροποποίηση της σχέσης ματιού – χεριού. Το μάτι, που στην αρχή, «ακολουθεί το χέρι», τώρα το καθοδηγεί.

Η εξέλιξη του μουτζουρώματος στηρίζεται στον προοδευτικό έλεγχο που αποκτά το παιδί πάνω στην κινησιακή του δραστηριότητα. Η παραγωγή «μικρών γραμμών που επαναλαμβάνονται και αλληλοεπικαλύπτονται», «τοπικών διαγραμμίσεων», δηλώνει την απόκτηση του απλού ελέγχου ή ελέγχου του σημείου εκκίνησης.





Το παιδί ευχαριστείται πολύ χαράζοντας αυτές τις γραμμές, όπως και ανεβοκατεβάζοντας το μολύβι ρυθμικά. Στη συνέχεια, αποκτά την ικανότητα για πλουσιότερα και συνθετότερα σχέδια, όπως η εικόνα της ακτινοβολίας που αποτελεί πρόδρομο του ανθρώπου – γυρίνου.



Μέχρι εδώ οι «ασκήσεις» τελειοποίησης ήταν πρώτιστα κινητικές. Ο διπλός έλεγχος βάζει όμως σε ενέργεια τους χωρικούς, αντιληπτικούς και παραστατικούς μηχανισμούς. Το μάτι κατευθύνει το σχέδιο. Εμφανίζεται τώρα η ικανότητα ολοκλήρωσης και πλαισίωσης του σχεδίου – μιας πλαισίωσης που ακολουθεί αρχικά το περίγραμμα του φύλλου αλλά σιγά – σιγά απελευθερώνεται. Το παιδί μαθαίνει να συνδυάζει τις φιγούρες: κύκλοι που εφάπτονται εξωτερικά, κυκλικές μορφές που περικλείουν άλλες, τεμνόμενα ωοειδή σχήματα, κλπ.

(Φλοράνς ντε Μερντιέ, 1981)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΧ: Η ποιότητα των ίχνών

Το ιχνογράφημα έγινε αντικείμενο μελέτης και από την άποψη των γραμμών του : τη μορφή, την ποιότητα, την κατεύθυνση, την πλοκή και τις παραμορφώσεις τους. Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το ζήτημα αυτό είναι πολλοί, ασχολήθηκαν όμως με αυτό έμμεσα, γιατί οι περισσότεροι προέρχονται από την περιοχή της γραφολογίας και τα συμπεράσματά τους αφορούν αυτή κατά προτεραιότητα. Ωστόσο, αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης έγινε και ο τρόπος γραφής των παιδιών (De Gobineau et Perron 1954). Χάρη στις εργασίες τους έγινε κατορθωτό να βρεθούν ορισμένοι συσχετισμοί ανάμεσα στην ποικιλία των γραμμών και στους συγκινησιακούς και γενικότερα τους ατομικούς τρόπους αντίδρασης.

Τα ίχνη του σχεδίου έχουν ίδια χαρακτηριστικά με τα ίχνη της γραφής. Όπως αυτά, έτσι κι εκείνα ως προς τη μορφή μπορεί να είναι κυκλικά, αυγοειδή, τετράγωνα, ορθογώνια, ίσια, καμπύλα. Και ως προς τη διεύθυνση, επίσης, μπορεί να είναι οριζόντια, κάθετα, διαγώνια, ποικίλα, ενώ ως προς τη συνοχή μπορεί να είναι συνδεδεμένα, κομμένα και ασύνδετα. Τέλος, είναι δυνατόν να έχουν κι άλλα κοινά ποιοτικά γνωρίσματα, όπως: μπορεί να είναι ελαφριά, πατημένα, μακριά, κοντά, πυκνά και ακαθόριστα ή καθαρά. Σ' όλα αυτά τα ιδιώματα των γραμμών δεχόμαστε ότι αναλογούν αντίστοιχες υποκειμενικές διαφοροποιήσεις και εκφράσεις.

Ωστόσο, οι γραφολογικές πληροφορίες του σχεδίου υπερέχουν σε σύγκριση με εκείνες που προέρχονται από τη γραφή. Τα ίχνη ενός ιχνογραφήματος δεν αποτελούν συμβατικές γραμμές, συμμορφωμένες λίγο ή πολύ προς ένα γενικότερο υπόδειγμα, όπως γίνεται με τη γραφή. Προέρχονται κατευθείαν απ' αυτή την πλαστική δραστηριότητα του υποκειμένου, που ενεργεί εντελώς αυθόρμητα. Πολύ συχνά, μάλιστα, ακόμη και μέσα στα ιχνογραφικά προβολικά τεστ ή στα σχετικά τεστ επιπέδου και ικανοτήτων, οι γραμμές εξετάζονται όταν είναι παραστατικές, δηλαδή όταν παριστάνουν κάτι

ή μέρος από κάτι, που μπορεί να κατονομαστεί. Στο ελεύθερο ιχνογράφημα, όμως, οι γραμμές εξετάζονται καθαυτές, ως ίχνη που άφησε η ελεύθερη κινητική αντίδραση του ατόμου.

Τα συμπεράσματα από τις έρευνες τις σχετικές με τα γραμμικά ίχνη είναι εξαιρετικά πλούσια και ποικίλα και, καμιά φορά μάλιστα, αντιφατικά. Συγκεντρωμένα συνήθως από εμπειρικές και κλινικές παρατηρήσεις, δεν έχουν επιβεβαιωθεί με τρόπο αντικειμενικό – τα περισσότερα τουλάχιστον. Εδώ θα παρατεθούν πολύ λίγα από αυτά, τα πιο σημαντικά.

Με πρωτότυπο τρόπο χρησιμοποιεί τα χρώματα ακόμη κι όταν αντιγράφει – όταν «ξεσηκώνει» εικόνες και σχέδια μέσα από βιβλία και άλλα διάφορα έντυπα. Έτσι, το χρώμα δεν καταντάει για το παιδί ένα στοιχείο που το βοηθάει να περιγράψει τον κόσμο, αλλά παραμένει ένα στοιχείο που το διευκολύνει να εκφράσει τις αντιδράσεις του μπροστά στον κόσμο.

Στην πραγματικότητα, ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια δεν παρατηρείται καμιά ουσιαστική διαφορά ούτε στα χρώματα ούτε στον τρόπο με τον οποίο τα χρησιμοποιούν, ούτε βέβαια και στην εξέλιξή τους (Duborgel 1976, 51). Στα φυσιολογικά παιδιά δεν είναι η επανάληψη του ίδιου χρώματος εκείνη που αρέσει, αλλά η ποικιλία τους. Γι' αυτό άλλωστε και κοντά στους βασικούς τόνους χρωμάτων χρησιμοποιούν συχνά και τόνους συμπληρωματικούς ή προσπαθούν να συνδυάσουν τα διάφορα χρώματα. Και μπορεί βέβαια να μην έχουν αναπτυγμένη στο ύψος των ενηλίκων την ικανότητα να τα συνδυάζουν αρμονικά, ωστόσο τα σχέδιά τους δεν παύουν να έχουν μια σχετική αρμονία, που αυξάνει με την ηλικία τους.

Από την άποψη της ερμηνείας, μας ενδιαφέρει να ξέρουμε πόσα και ποια χρώματα χρησιμοποιεί βασικά το παιδί, ποιες είναι οι περιοχές με τα καθαρά χρώματα μέσα στο ιχνογράφημά του και ποιες επιφάνειες καλύπτονται από επιβάσεις χρωμάτων. Η ακτινοβολία, η ένταση και η πυκνότητα των χρωμάτων μπορούν να μας πληροφορήσουν σχετικά με το αν ενεργεί γενικά κάτω από χαλάρωση ή από ένταση. Γι' αυτό και ένα στοιχείο που πρέπει να

προσέξει κανείς, από την άποψη αυτή, είναι να δει αν η πίεση των κραγιονιών είναι ομοιόμορφη μέσα στις διάφορες χρωματικές περιοχές. Οι ανοιχτοί τόνοι δείχνουν γενικά την εξωστρέφεια, ενώ οι σκοτεινοί τόνοι την ενδοστρέφεια. Χρώματα συνδυασμένα, αλλά χυμώδη και πλούσια, που βγαίνουν έξω από τα περιγράμματα, προδίδουν μια έντονη συναισθηματική φύση, ενώ τα λιγοστά, τα συγκρατημένα, που απλώς συμπληρώνουν σχέδια με καθορισμένη μορφή λαγρό και συμμετρικό περίγραμμα, αποκαλύπτουν το λογοκριτικό άτομο. η αρμονία, η απαλότητα και η φυσικότητα των χρωμάτων μέσα στο ιχνογράφημα φανερώνουν ένα φυσιολογικό παιδί, ένα παιδί που έχει επιτύχει στην προσπάθειά του για κοινωνική ενσωμάτωση και προσαρμογή. Αντίθετα, τα χτυπητά και αταίριαστα χρώματα αποτελούν ένδειξη για την ύπαρξη συναισθηματικών διαταραχών.

Τέλος, δεν πρέπει να παραλείψει να σημειώσει κανείς και την απαρέσκεια που δηλώνει το παιδί για την εκλογή και τη χρήση μερικών χρωμάτων και των ικανοτήτων μπορούν και ελέγχουν τη συναισθηματική τους ζωή ζωγραφίζουν με καθαρές και ομαλές γραμμές. Η ίσια και στερεή γραμμή, αυτή με την ίδια πίεση σε όλα τα σημεία της, δείχνει εσωτερική ισορροπία και συνεχή και σταθερή προσπάθεια του ατόμου. Αντίθετα, οι καμπύλες δείχνουν δειλία, ευαισθησία, ήπιο τρόπο συμπεριφοράς, αποδοχή των εξωτερικών συνθηκών και προσωπικότητα που επηρεάζεται εύκολα. Δείχνουν επίσης τάση για αναζήτηση της επικοινωνίας και συγχρόνως επινοητικότητα. Οι πολύ κλειστές, οι αυγοειδείς (ή σχεδόν αυγοειδείς) και οι καμπύλες γραμμές χαρακτηρίζουν βασικά τα γυναικεία σχέδια.

Έχει σημειωθεί επίσης ότι η επικράτηση κάθετων γραμμών προδίδει άτομα εγωκεντρικά, επιθετικά και βέβαια για τον εαυτό τους, στραμμένα προς τον εξωτερικό κόσμο, ενώ οι οριζόντιες που είναι γενικά πιο σπάνιες, χαρακτηρίζουν τους σχιζοειδείς. Η ακαμψία των γραμμών, αλλά και οι πυκνές αιχμές, οι ορθές γωνίες, και κυρίως το «ψαροκόκαλο» δείχνουν δεικτικό ευέξαπτο, δύστροπο άτομο, αλλά και αίσθηση της πραγματικότητας και

καιροσκοπία. Μια επιτυχημένη αναλογία από καμπύλες και κάθετες γραμμές αποτελεί δείγμα ψυχολογικής ισορροπίας και ικανότητας του ατόμου να ελέγχει τις παρωθήσεις του.

Μερικά παιδιά ιχνογραφούν χρησιμοποιώντας τελείες, πράγμα που θυμίζει τον πουαντιγισμό (σκιτσογραφία). Τούτο αποκαλύπτει η δειλία τους, αλλά και την επιμέλεια και τάξη που δείχνουν στην εργασία.

Οι πατημένες και έντονες γραμμές φανερώνουν ζωτικότητα και δημιουργικότητα. Γραμμές κομμένες και δυνατές, σε σημείο που κάποτε να σχίζουν και το χαρτί, δείχνουν παραφορά και επιθετικότητα. Αντίθετα, γραμμές σκόρπιες και ανάλαφρες υποδηλώνουν ένα άτομο αδύνατο με εύθραστη ζωτικότητα. Οι γρήγορες, σκόρπιες και ακανόνιστες γραμμές αποκαλύπτουν άτομα ταραγμένα και νευρικά. Τέλος οι κατσαρές γραμμές δείχνουν ότι στη συμπεριφορά του ατόμου επικρατούν οι ενστικτώδεις παρωθήσεις, συγχρόνως όμως δείχνουν και μέτριες ικανότητες.

(Μπέλλας, 2000)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Χ**

### **Η ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ**

Το παιδί που ζωγραφίζει ελεύθερα δεν δεσμεύεται από τα όρια χρόνου. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι ο ερευνητής δεν θα σημειώσει το χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο το παιδί ολοκλήρωσε το ιχνογράφημά του. Πρόκειται για ένα δεδομένο που επιτρέπει αρκετές συγκρίσεις ανάμεσα στα άτομα. Αξίζει μάλιστα να σημειώσει κανείς και πως το παιδί μοίρασε αυτό το χρόνο: ενδιαφερόταν για την γενική διάρθρωση του σχεδίου του ή επέμενε ιδιαίτερα στην επεξεργασία ορισμένων λεπτομερειών που θα έπρεπε να το προσελκύουν; Και ακόμη, όλη του η προσπάθεια έμοιαζε από αυτές που αρχίζουν και στη συνέχεια φαίνεται σαν να μην πρόκειται να τελειώσουν ποτέ ή, αντίθετα, έμοιαζε από εκείνες που πρέπει να γίνουν όπως- όπως και γρήγορα;

Ο μέσος χρόνος που διαθέτει το φυσιολογικό παιδί δεν είναι μεγάλος. Εκείνα που επιμένουν να δουλεύουν απεριόριστα τα έργα τους είναι τα αγχώδη άτομα, ενώ, αντίθετα, τα παρορμητικά δεν έχουν τη δύναμη που χρειάζεται για να στρωθούν και να τα αποτελειώσουν.

(Μπέλλας, 2000)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ XI

### Η επικοινωνία ερευνητή και παιδιού

Ήδη από την ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών, τα παιδιά αρχίζουν να περιγράφουν με λόγια αυτό που παριστάνει το σχέδιό τους (Charman 1993, 142). Τα σχόλιά τους, ως μια ορισμένη μορφή λόγου, ακολουθούν δική τους εξέλιξη, που αρχίζει από την απλή απαρίθμηση και βελτιώνεται συνεχώς προς μια όλο και πληρέστερη περιγραφή. Ανεξάρτητα όμως από οποιαδήποτε άλλη σημασία που μπορεί να έχουν, κανονικά η ερμηνεία του ιχνογραφήματος πρέπει να διαφωτίζεται και από τα σχόλια του παιδιού, δηλαδή από τις διάφορες επεξηγήσεις που δίνει το ίδιο το παιδί επάνω στο ιχνογράφημά του. Τούτο είναι σκόπιμο για τους ακόλουθους λόγους:

α) Γιατί τα σχόλια καθαυτά έχουν μια καθαρή δική τους εκφραστική αξία, ιδιαίτερα σημαντική, που ο ερευνητής δεν θα πρέπει να αφήσει να του διαφύγει. Ο ερευνητής μέσα στα σχόλια του παιδιού θα μπορέσει να βρει πολλά στοιχεία από εκείνα που του χρειάζονται για να συμπληρώσει τις παρατηρήσεις που θα πάρει και από το ιχνογράφημα. Δεν πρέπει να παραβλεφθεί ότι η ερμηνεία των στοιχείων του σχεδίου είναι πάντοτε μια δύσκολη διαδικασία και μπορεί να αποβεί πολύ λίγο αποδοτική αν δεν συμπληρωθεί, τελικά, και από άλλες κατευθύνσεις.

β) Γιατί τα ιχνογραφήματα του παιδιού πολλές φορές είναι ακατανόητα από τον ενήλικο, τουλάχιστον ως προς τον προσδιορισμό του θέματος και την ταύτιση των αντικειμένων και των σκηνών που αναπαρασταίνονται μέσα σ' αυτά. Κι όμως, χωρίς αυτή την πρώτη γνώση του θέματος η ερμηνεία δεν μπορεί να προχωρήσει σε όσο βάθος χρειάζεται.

γ) Γιατί τούτο αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη χορήγηση ορισμένων σχετικών τεστ.

δ) Γιατί αποτελεί αναγκαία συνθήκη στις περιπτώσεις που ερευνητής και παιδί ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες.



Συχνά το παιδί, γράφει από μόνο του κάτω από το σχέδιό του τι είναι εκείνο που ζωγράφισε. Άλλοτε, αυθόρμητα επίσης, μας λέει τι είναι τα αντικείμενα που σχεδίασε. Και άλλοτε πάλι μας προετοιμάζει γι' αυτό που θα κάνει, ή συνεχίζει να σχολιάζει αυτό που κάνει τις στιγμές ακριβώς που το εκτελεί. Πολλές φορές όμως παρουσιάζεται συνεσταλμένο και διστακτικό, αποφεύγοντας κάθε συνεργασία και επαφή.

Γι' αυτό και κατά την εφαρμογή του ιχνογραφήματος ως διαγνωστικού μέσου είναι απαραίτητο να προηγηθεί μια φάση πρώτης καλής επαφής και επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και στο υποκείμενο. Από την επαφή αυτή θα εξαρτηθεί η παραπέρα στάση του παιδιού προς τον ερευνητή. Όπως έχει παρατηρήσει σωστά ο D. Widlocher (1970,63-69), οι μεθοδολογικές και κλινικές δυσκολίες που παρουσιάζει η χρήση των γραφικών μέσων για διαγνωστικούς σκοπούς κάνουν επιτακτική την ανάγκη για βελτίωση των συνθηκών επικοινωνίας με το παιδί, πιο επιτακτική μάλιστα και από αυτή τη συστηματοποίηση του τρόπου της ερμηνείας.

Επειδή όμως, ακόμη κι αν επιτευχθεί μια καλή επικοινωνία, οι εκφραστικές δυνατότητες με το λόγο είναι ασφαλώς περιορισμένες στο παιδί, το κέντρο βάρους θα πέσει αναγκαστικά στις κινητικές αντιδράσεις και τις πράξεις του. Το γεγονός αυτό κάνει αναγκαία, για άλλη μια φορά, την άμεση παρατήρησή του. Αλλά για να μιλήσει και να κινηθεί το παιδί, και μάλιστα ελεύθερα και αβίαστα, όπως χρειάζεται, πρέπει να υπάρχουν προϋποθέσεις τέτοιες που να του το επιτρέπουν.

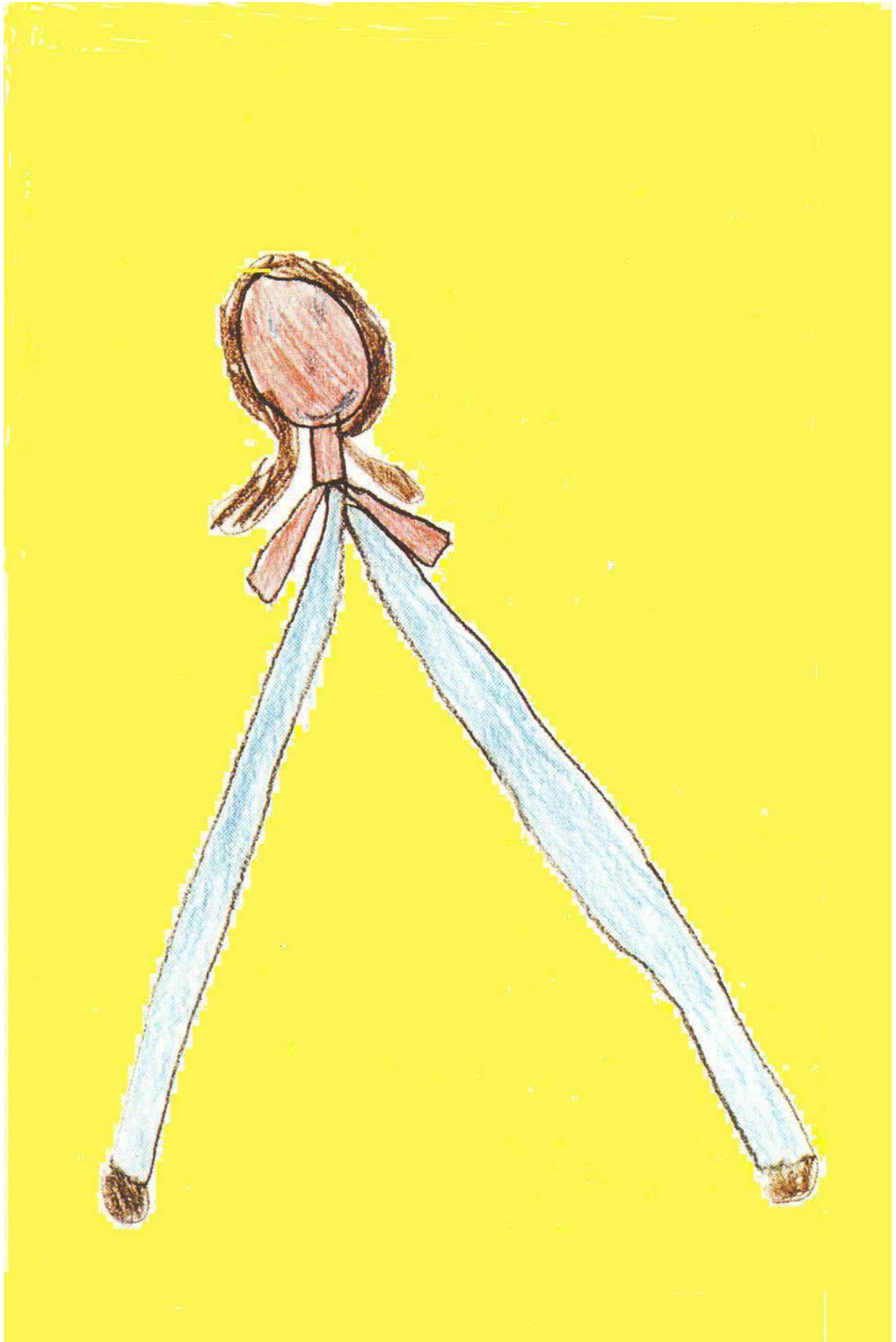
Το πώς θα επιτευχθούν σχέσεις καλής επαφής και αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και στο παιδί είναι ένα ζήτημα που εξαρτάται αποκλειστικά από τη στάση που θα τηρήσει και τις πρωτοβουλίες που θα αναλάβει ο πρώτος. Στο σημείο αυτό δεν θα είχε να του κάνει κανείς συγκεκριμένες υποδείξεις που να είναι έγκυρες για όλες τις περιπτώσεις.

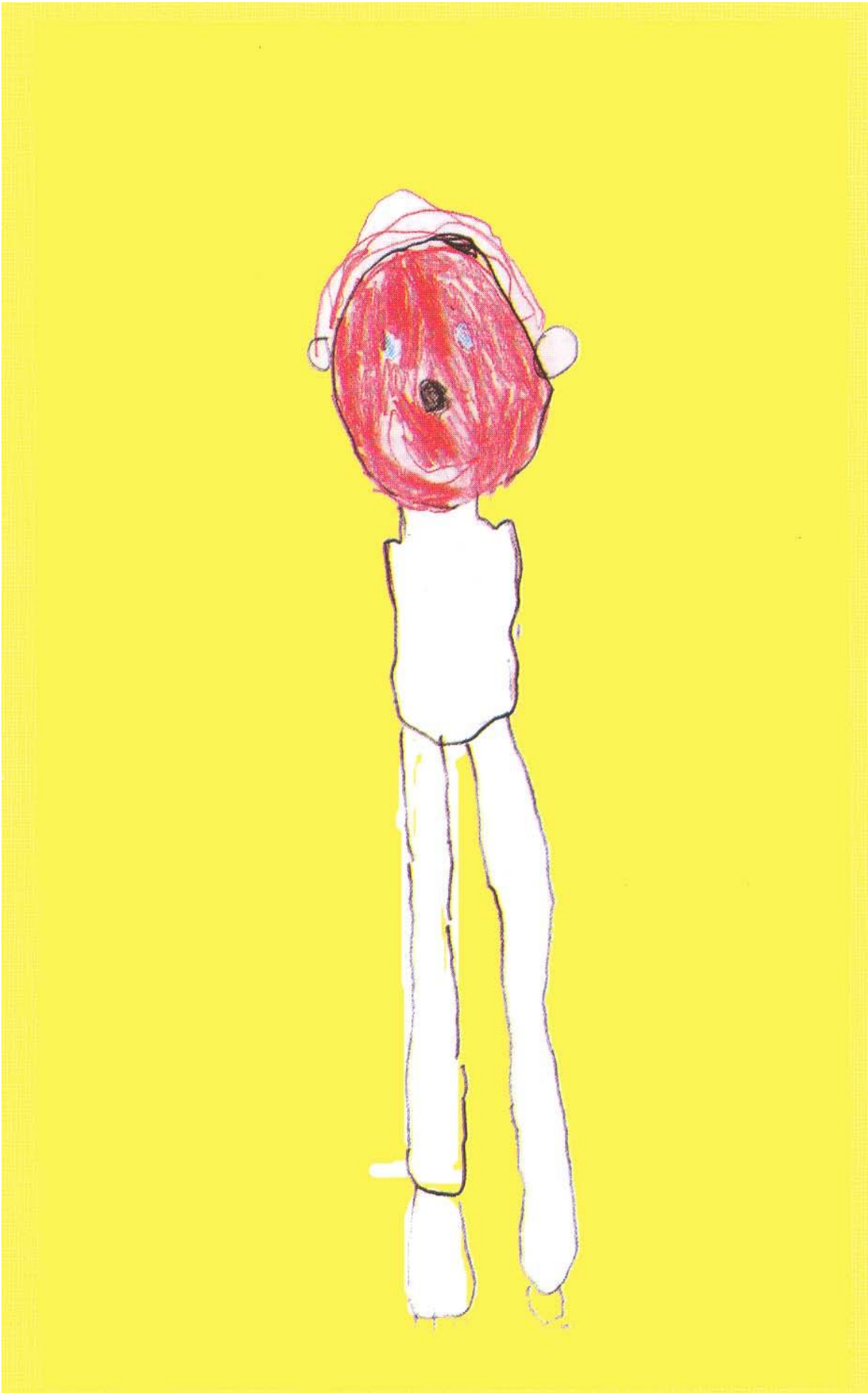
Συχνά, μέσα στις ενέργειες μιας τέτοιας προσπάθειας, οι ερευνητές χρησιμοποιούν και το ελεύθερο σχέδιο, προτού δώσουν τα καθορισμένα σχέδια

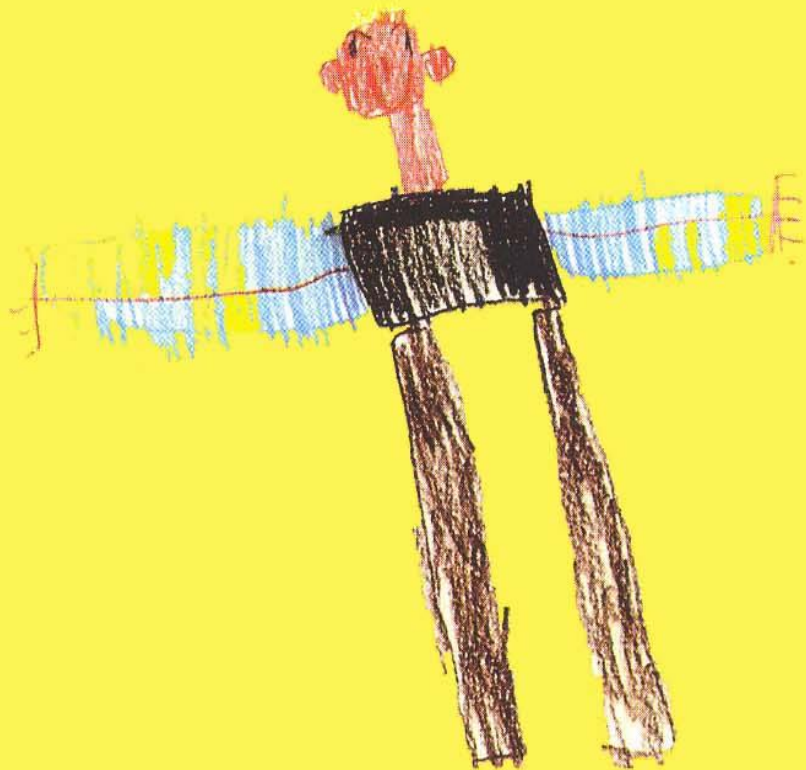
– τεστ. Το ελεύθερο σχέδιο αποτελεί μια δραστηριότητα που προσελκύει ιδιαίτερα το παιδί, τουλάχιστον ως τα δέκα ή έντεκα χρόνια του – εκτός του ότι βεβαίως αποτελεί κι ένα θαυμάσιο εκφραστικό μέσο.

(Μπέλλας, 2000)

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

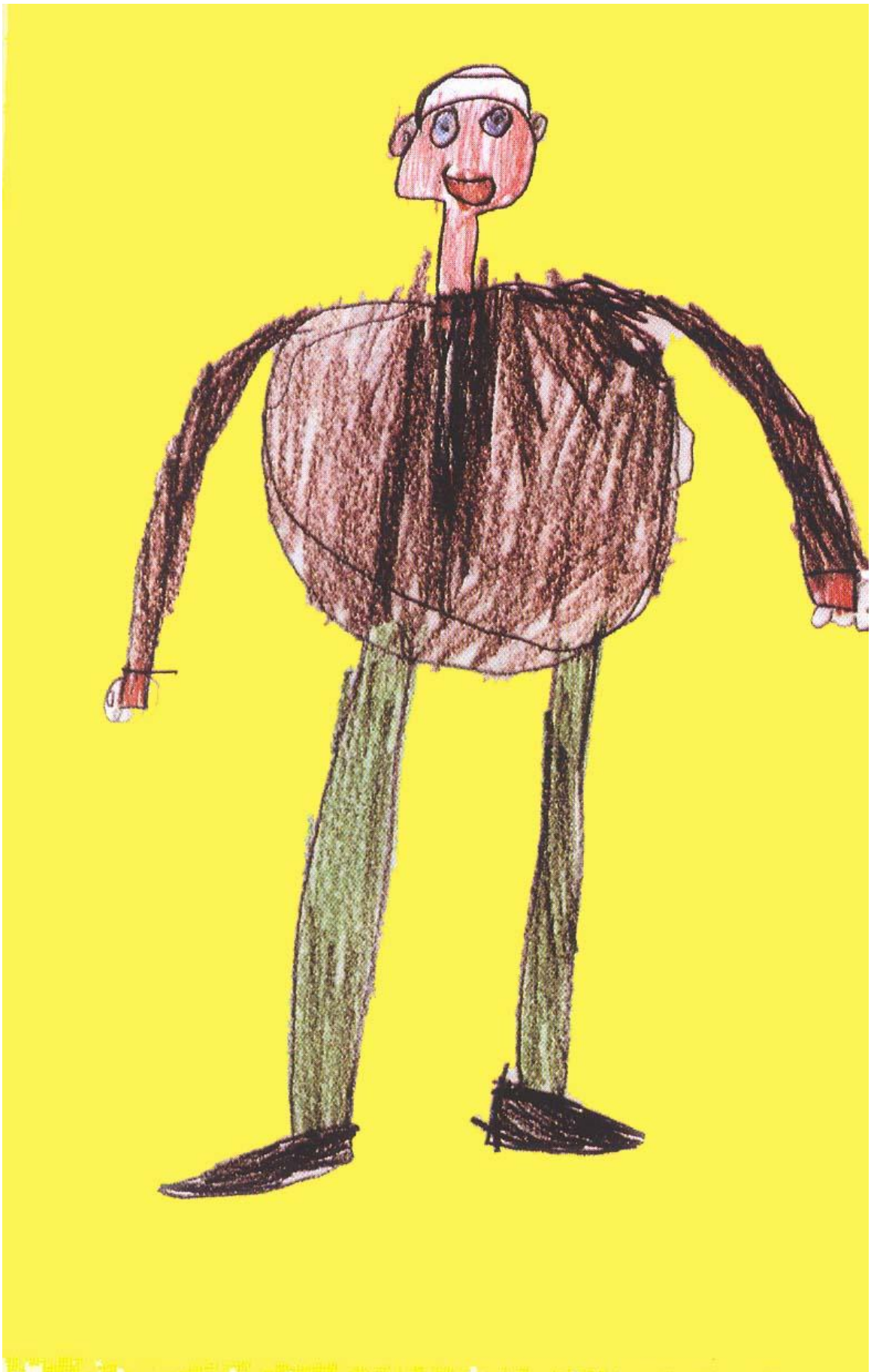












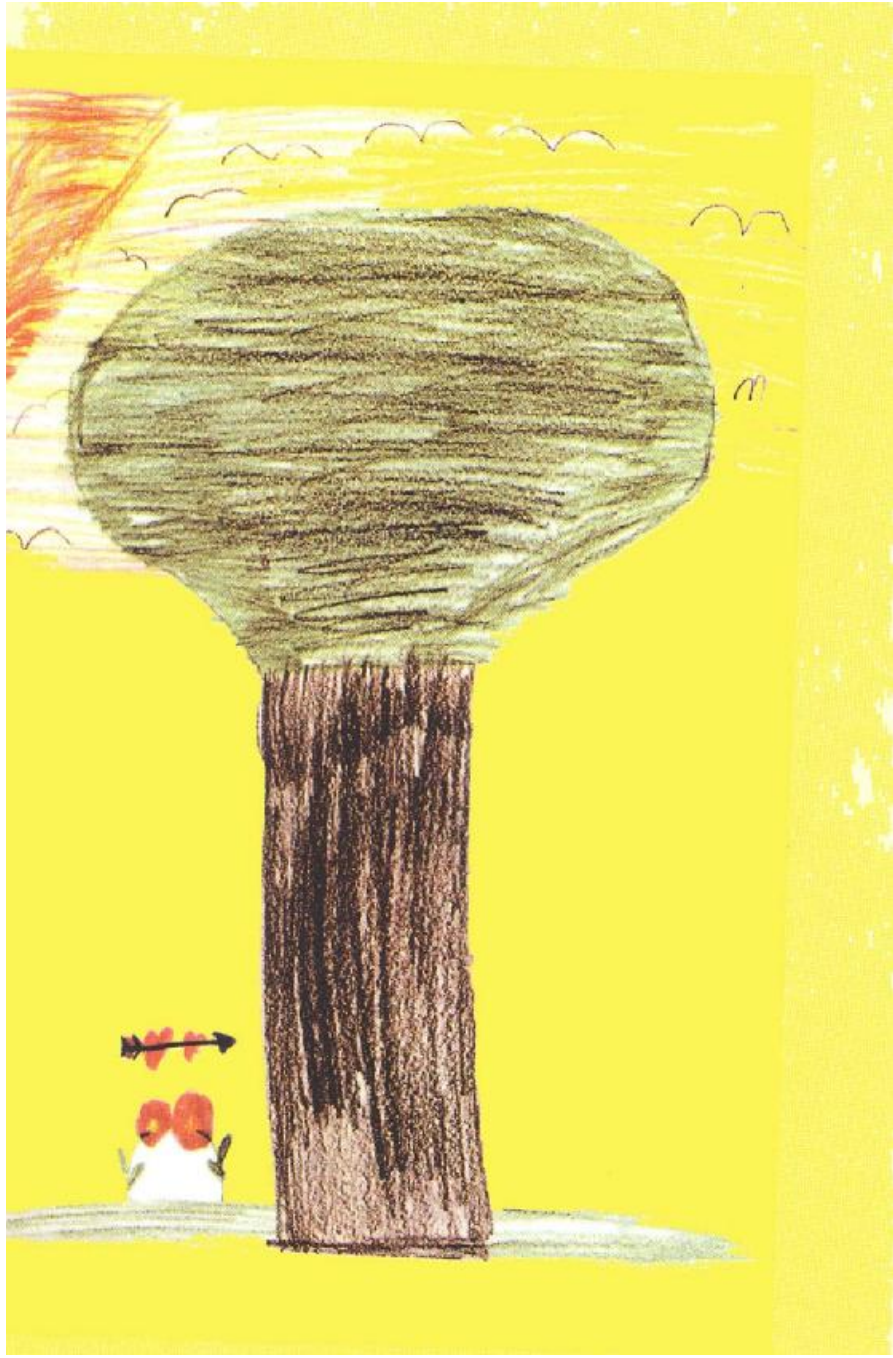


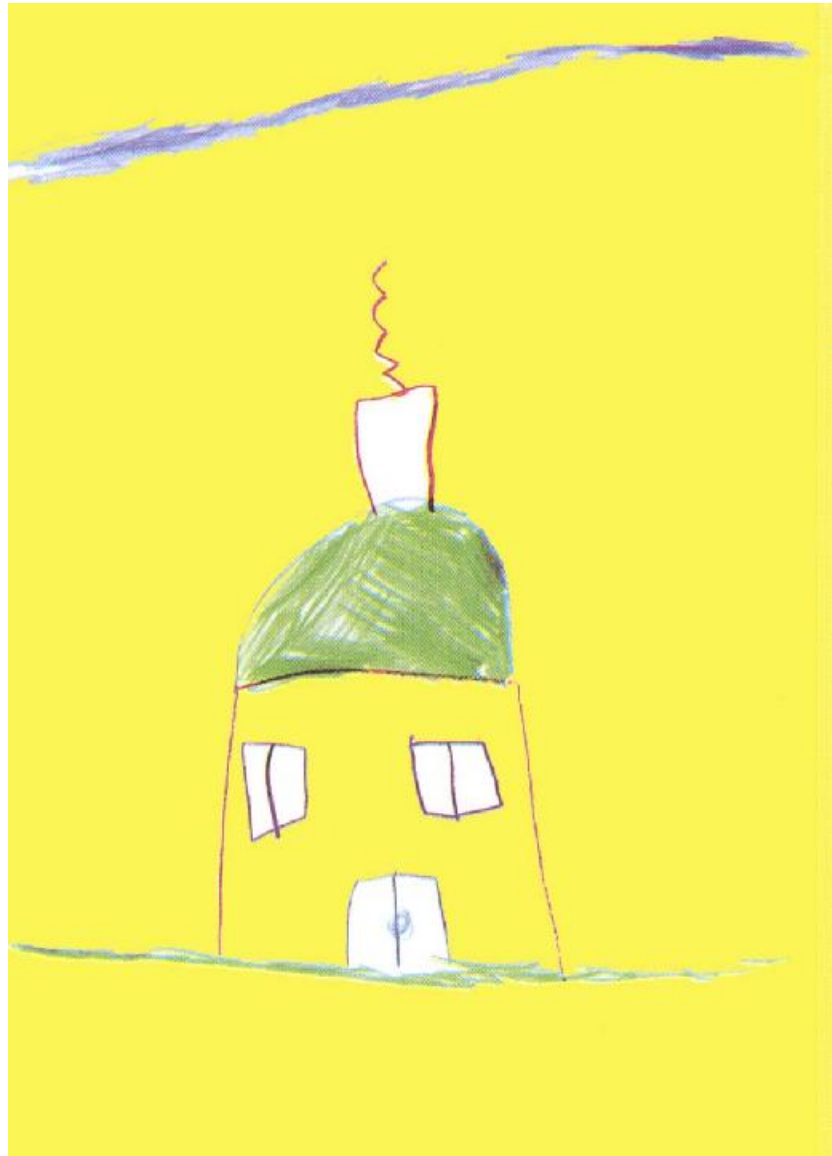


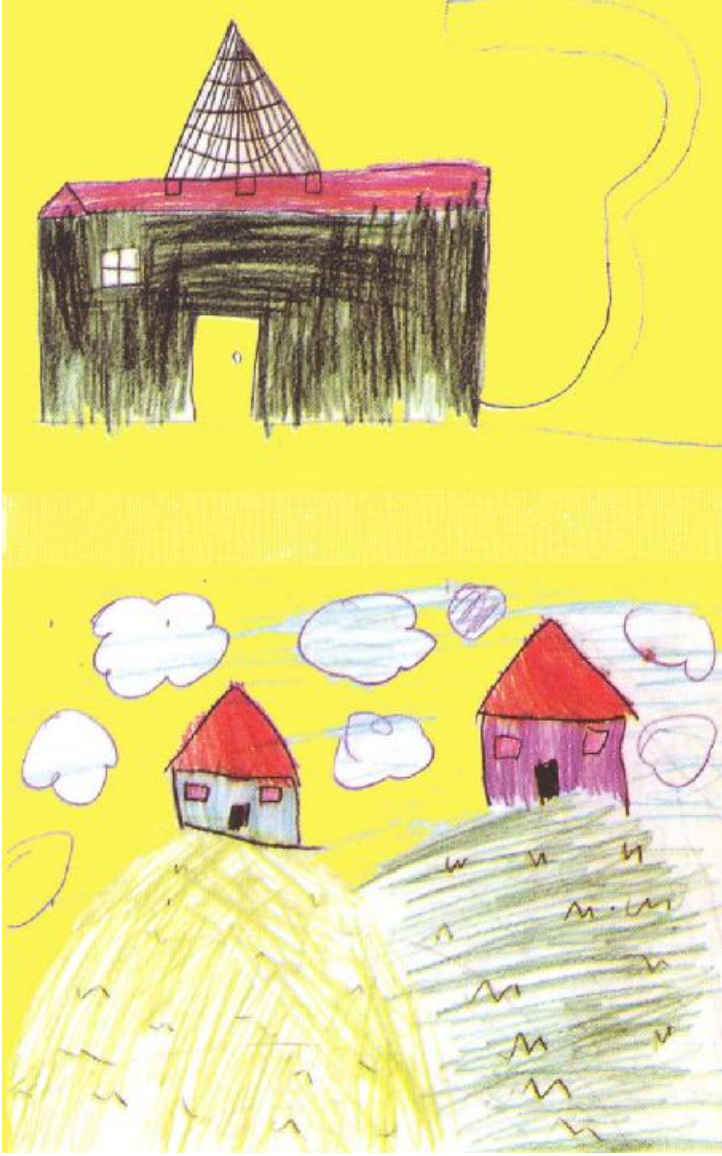




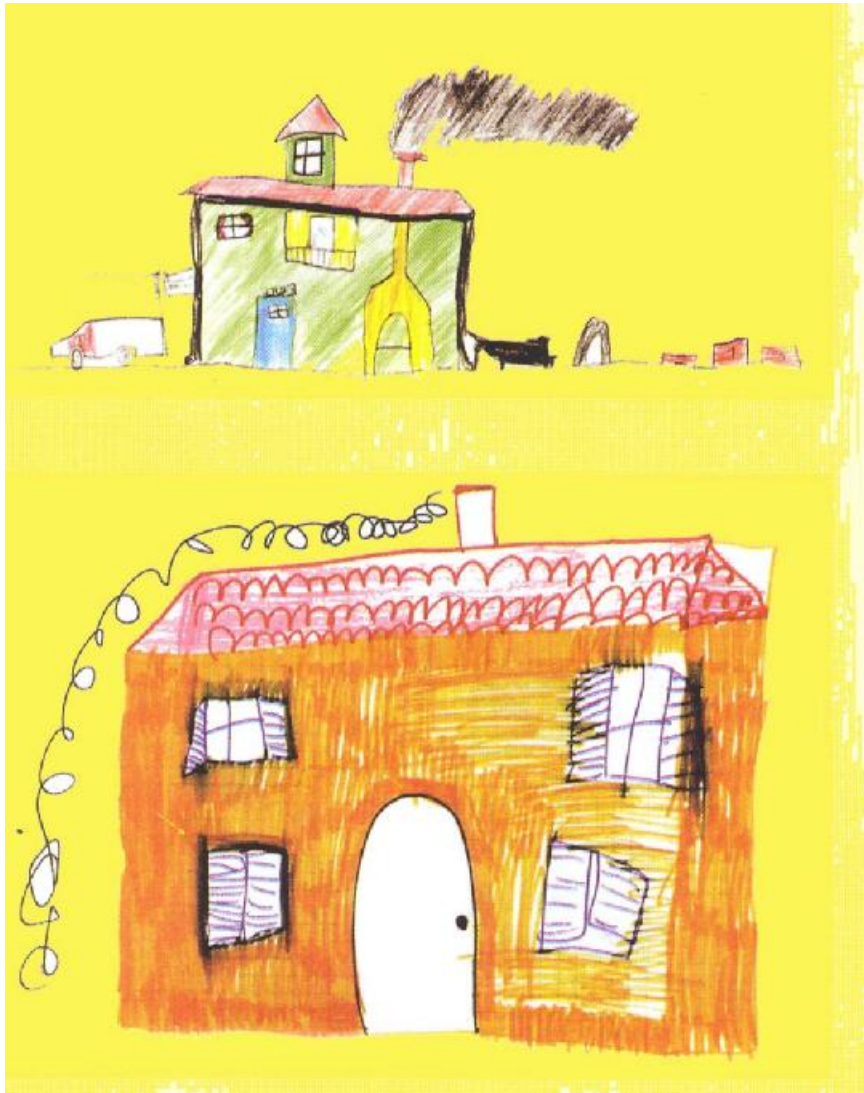






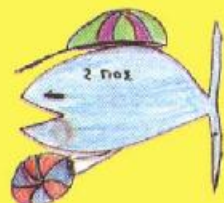












ΠΑΠΑΣ

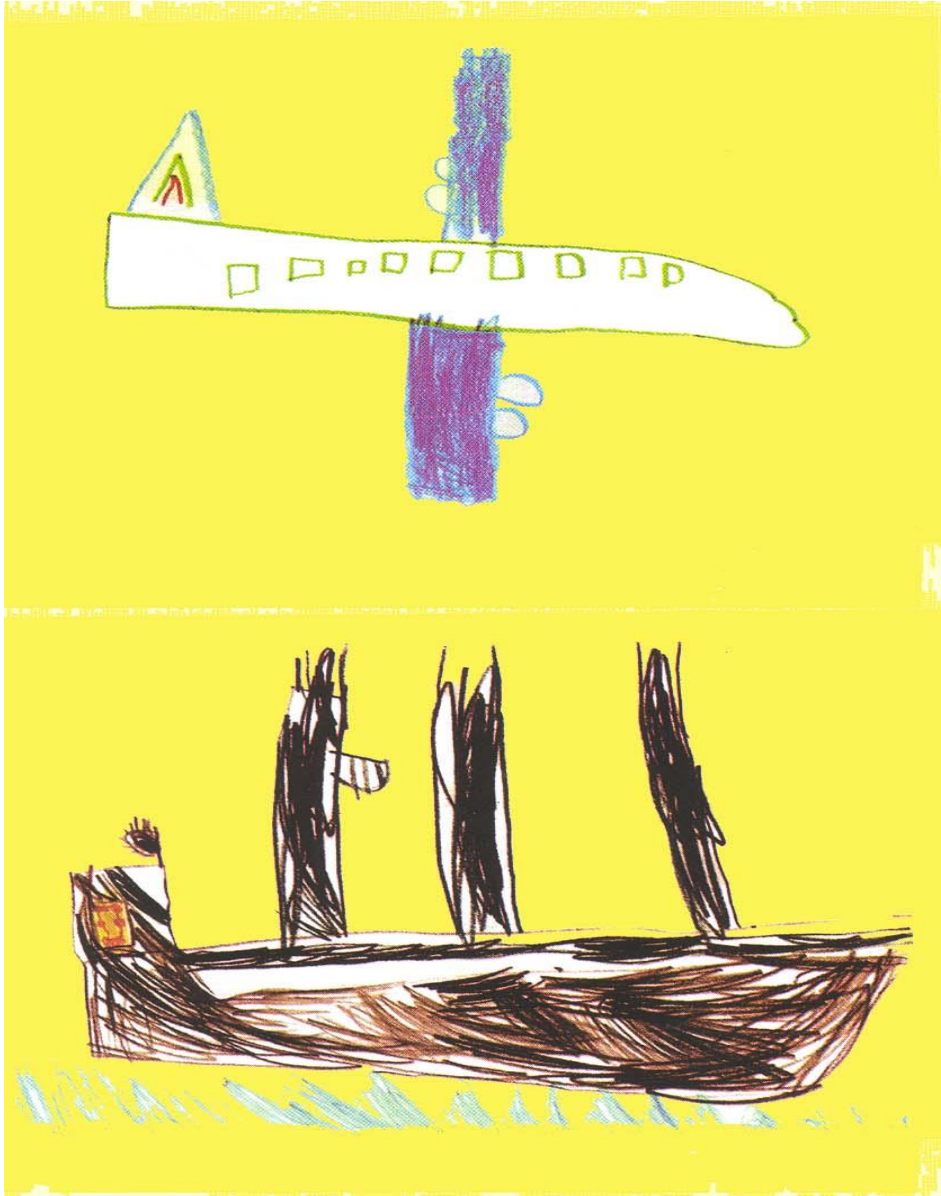
ΜΑΜΑ

ΜΟΡΟ



Η ΚΑΡΔΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΙΟΝ





## Συμπεράσματα

- Το παιδί εκφράζεται με την ζωγραφική
- Η επιλογή των χρωμάτων εκφράζει την συναισθηματική του ένταση και συμπεριφορά.
- Η επιλογή των σχημάτων εκφράζει την ψυχολογική του κατάσταση
- Μέσα από το σχέδιο, διαπιστώνεται η αντίληψη που έχει το παιδί για τον ίδιο του τον εαυτό, το σώμα του και την εξωτερική πραγματικότητα.
- Η επαφή ερευνητή και παιδιού αποτελεί σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία καθώς και στην σχέση τους.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Για όλα τα παιδιά το σχέδιο, αποτελεί ένα αυθόρμητο τρόπο να εκφράσουν τον εαυτό τους καθώς και το περιβάλλον τους.

Μας επιτρέπει λοιπόν να κατανοήσουμε βαθύτερα τις ανάγκες τους οι οποίες μπορεί ακόμα να μην εκφράζονται λεκτικά αν και αφήνουν ξεκάθαρα τα ίχνη τους μέσα από τα σχέδια, τα χρώματα και τα μουντζουρώματα.

Εργαστήκαμε πάνω σ' ένα θέμα που μας κέντρισε από την αρχή το ενδιαφέρον εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς του.

Επιπλέον με αφορμή το ευχάριστο αντικείμενο της εργασίας μας, είχαμε τη δυνατότητα ερμηνείας προσωπικών μας σχεδίων – ζωγραφιών από την παιδική μας ηλικία.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abraham, A (1976): Les identifications de l' enfant a travers son dessin.  
Ed. Privat, Toulouse (reimpression 1985).
- (1977): Le dessin d' une personne.  
EAR, Issy – les – Moulineaux.
- (1978-79): «L' evolution du dessin du personnage humain de deux a six ans»  
Bull de Psychol, XXXI, 339, 3-7, 323-334.
- (1984): «Le groupe en images. Le test «Dessinez un Groupe». Bull de Psychol,  
xxxv, 363, 1-5, 177-191.
- Adam, L. (1940): Primitive art. Pelican Books
- Allan, J (1988) Inscapes of the child's world: Jungian counseling in sc clinics,  
Dallas, TX: Spring
- Alschuler, R and Mattwick, L.: Painting and personality. A study of young  
children. University of Chicago, Vol. 2.
- Anderson, F (1992) Art for all the children Springfield: Charles, C. Thomas
- Anzien, D. (1973): Les methods projectives. PUF, Paris.
- Appel, N (1931): «Drawings of children as aids to personality study». Amer.  
Orthopsychiat., 1, 129-144.
- Aubin, H (1970): Le dessin de l' enfant inadapte. Ed. Privat, Toulonse.
- (1971): Art et magie chez l' enfant  
Ed. Privat, Toulouse

Barrett, M.D and Light P.H (1976) «Symbolic children's drawing», British Journal of Educational P.

Bender, L (1938) «A visual motor Gestalt test and its clinical use». Research Monograph No 3., American Orthopsychiatric Association

Bender, L and Rapaport, J (1944):

«Animal drawing of children» Amer, Journ, Orthopsychiat, 14, 521-527

Boutonier, J (1953): Le dessin d' enfants.

Scarabee, Paris

Borard, R. (1957): Ο χαρακτήρας του παιδιού (μ.τ.φ.ρ. Μ. Παπαδάκη – Χουρδάκη) Εκδ. ΕΣΕΒ, Αθήνα.

Buck, J (1948): «The H.T.P. test»

Journ Clim Psychol, 4, 151-159 και 51-118.

Burt, C (1921) Mental and scholastic tests, London P.S. King and Son

Burton, R, V Z91972): «Cross – Sex identity in Barbados» Pevel Psychol, 6,3,365

Caglar, H (1983): Za psychologie scolaire, PUF., Paris.

Cambier, A, Bernard, N. et Colombie, M (1985)

Le concept de complementarite gemellaire.

Bull de Psychol, XXXVIII, 369, 4-7, 187-198.

Combier, A et Pham Hoang Qnoc Yu (1985):

« Problematique oedipienne et representation de la Famille». Bull. De Psychol, XXXVIII, 369, 217-229.

Cane, FC (1951) The artist in each of us, New York: Pantheon

Cohen, F.W and Phelps, Re (1985) Incest markers in children's art work. The arts in psychotherapy, 12, 265-283.

Cooke, E. (1885). Art teaching and child nature, London education.

Gorman, L (1961) Le test P.N. PUF, Paris

David, R (1971): La découverte de votre enfant par le dessin. N.O. E, Paris

Debieux M-C (1976): Le dessin chez l' enfant PUF, Paris

De Grobigneau, H. et Perron, R (1954)

Genétique de l' écriture et étude de la personnalité

De Meredieu, F (1977): Le dessin de l' enfant Ed. Universitaires, Paris

Deribere, M (1970) La Couleur PUF (Coll. «Que sais – je»), Paris.

Di Leo, J (1973) Children's drawings as diagnostic aids, New York Brunner / Mazel.

Di Leo J (1983) Interpreting children's drawing New York.



Di Leo, J. M. (1970) *Young Children and their Drawings*, New York: Brunner / Mazel Publishers

Dissanayake, E (1989) *What is art for*

Seattle: University of Washington Press.

Dixon N. F (1960) : «Apparent changes in the visual threshold. Central or peripheral». *Brit Journ Psychol*, 51, 297-309

Dolto, F (1948): «Rapport sur l' interpretation psychanalytique des dessins ou cours de traitements psychiatriques» *Psyche*, 17, 324-340.

Dreschler, R J (1960): «Affect – stimulating effects of colours» *Journ, Abn. Soc. Psychol*, 61 323 – 328.

Duborgel, B (1976): *Le dessin d' enfant* J P Delarge, Paris.

Eny, H (1957) *The psychology of children's drawings from the first stroke to the colored drawing*. Routledge and Kegan Paul, London.

Engelhart, D (1990): In Wallo, Ph, Cambier, A et Engelhart, D (1990): *Le dessin de l' enfant*, PUF, Paris.

Erikson, E.H. (1968) *Identity: Youth and Crisis*, New York: Norton.

Ferraris, O.A. (1977) : *Les dessins d' enfants et leur signification* (tr. Fr). Marabout, Verriers.

Francastel, P. (1965) : La realite figurative Denoel / Gorethier, Paris.

Freeman, N.H. (1980) Strategies of Representation in Young children: Analysis of Spatial Skills and Drawing Process. London: Academic Press

Freeman, N.H (1987) «Current problems in the development of representational picture – production», Archives de Psychologie, 55, 127-5.

Gardner, H. (1980) Artful Scribbles: The Significance of childrens Draw New York Basic Books

Gesell, A. and Armes, L. (1946) : «The developme of directionality in drawing» Journ. Of Genet. Psychol., 68, 45-61.

Goodenough F.L (1926) Measurement of Intelligence by Drawing, New York Marcourt, Brace and Norld.

Goodenough, F (1957) L' intelligence d' après le dessin. Le test du bonhomme, PUF, Paris.

Goodnow, J.J. (1971) : «Matching auditors and visual series modality problem or translation problem».

Child development, 42, 1187 – 1201

(1977): Children's drawing Open Books, Fontana, Glasgow

Guillain, A (1987): «Le dessin du conte chez. L' elefant de 10 a 40 ans»Bill de Psychol. XL, 383, 18, 883-891

Hall, G.S. (1906) Youth New York: Appleton

Hammer E. F. (1958) The clinical Application of Projective Drawings  
Springfield C.C. Thomas 75.

Hauser, A. (1969) : Κοινωνική ιστορία της τέχνης (μ.τ.φ.ρ. Τ. Κονδύλης) Εκδ.  
Κάλβος, τομ. Α΄ Β΄ και Γ΄, Αθήνα.

Heiss, R. und Hiltmann, H. (1951): Der Farbpyramiday Test nach Pfister.  
Huber Bern.

Hutack, E.B. and Thomson, T. L (1934): «Children's drawing An  
experimental Study of perception» Child Development, 5, 127-138.

Hen, A. (1974) : Die Somme in der Kinderzeichnung und ihre psychologische  
Bedeutung. Verlag H.R, Barmer, AG.

Kellogg. R. (1969) Analyzing Children's Art. National Press, Palo Alto,  
California.

Kellogg. R. (1970) Analyzing Children's Art, Palo Atto Cal National P. Books.

Kerr, M (1973): «Children's drawing of houses» British Journal of Medical  
Psychology, 16, 206-218

Kerschensteiner, G. (1905). Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung,  
München.

Kim – Chi, N. (1989): La Personnalité et l' épreuve de dessins multiples –  
maison, arbre, deux personnes nues. PUF, Paris.

Koppitz, E. (1968) Psychological Evaluation of Children's Human Fb

Kramer, G (1931): Figur und Paum inder eggptischen und griechisch – archaischen Kunst.

Kramer, E. (1993): Art as therapy with children, Chicago Magnolia Street Publishers.

Krarkov, S.V. (1941): «Colour vision and the autonomic nervous system» Journ Opt. Am., 31, 335-337.

Kretzchman, J. (1910): «Kinder Kunst Urzeitkunst» Zeitsch. F. Padag. Psychol., 11, 354.

Levick, M (1986) Mommy, Daddy, loo us through their : drawing, New York Evans.

Levick, M (1983) They could not talk and so they drew, Springfield, II: Charles.

Lavenfeld, V., Lambert, G. and Brittain, W. (1970): Creative and Mental Growth Macmillan, New York.

Lucher, M. (1973) : Χρωμο- τεστ (μτφρ. Κ. Παπαγιάννη) Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Lugvet, H.G. (1991) συνεχείς επανεκδόσεις από το 1913.: Le dessin enfantin. Delachavx et Niestle, Neuchatel.

Lurcat, L. (1971): « Genese de l'ideo gramme graphisme et langage» Bull de Psychol, 295, 11.

- (1979 – (1988) L' activite graphique a l' ecde maternelle ESF Paris.

- (1985) «Realisme et modele interne: a props du dessin de l' enfant». Bull de Psychol XXXVIII, 369, 4-7, 231-241.

- (1987) : «La reduction ideographique dans le dessin du jeune enfant» Bull de Psychol, XL, 382, 18, 873-881.

Machover, K (1949): Personality projection in the drawing of the human figure. C.C. Thomas, Springfield.

Malciodi, C (1990) Breaking the silence: Art therapy with children from violent homes, New York: Brunner / Mazel.

Malciodi, C (1997). Breaking the silence. Art therapy with children from violent homes (2<sup>nd</sup> ed., Rex, New York Brunner / Mazel.

Markham, S (1954) : «An item analysis of children's drawing of a house» Journ. Clin. Psychol., 10,185.

Michaux, C., Gallot – Saulnier, M et Horison, S (1957): «Les routes dans les dessins d' enfants instables». Rev. Neur. Infant, 7-8, 397-408.

Miljkowitch, M. (1983) : «Developpement de la capacite de representation de l' espace en tonction de l' age chez les enfants entre 3 et 13 ans» Bull de Psychol, XXXVI, 18, 362 821-829.

- (1985): «Les dessins de maisons d' un enfant entre 4,6 et 10 ans» Bull de Psychol., 369, 4-7, XXXVIII, 199-215.

Montagner, H. (1995): L' enfant, l' animal et l' ecole.  
Bayard, Afnac.

Morgenthaler, W (1942) : « Zur psychologie des zeinens» Rev Suisse de Psychol. Appliquee, 112, 102.

Morris, D (1962): The Biology of Art. Methuen and Co, London.

Osterieth, P-A et Cambier, A (1963): « Vers une utilization plus rigoureuse et plus exhaustive du dessin en psychologie» Bull de Psychol, XVII – 20, 225, 247 – 251.

Osterieth, P – A(1976) : « Le dessin chez l' enfant» Traite de psychologie de l' enfant, Vol. 6 5-69, PUF, Paris.

Peck, M (1936): « An experimnt with drawing in relation to the prediction of school success» Journ of Appl. Psychol, 20,16.

Perron, R et Perron – Borelli, M (1975-76): «Les signifiants de la difference des sexes dans les dessins, d' enfants». Bull de Psychol, XXIX, 322, 8-13, 643-654.

Piaget, J et Inhelder, B (1948): La representation de l' espace chez l' enfant. PUF, Paris – (1971): La psychologie de l' enfant PUF, Paris.

Ponzo, E (1967): L' acculturazione del popoli primitivei. Bulzoni, Roma.

- (1965) : «Le dessin de la Famille» Rev. de Psychol. Appliquee, 3, 179-192.

- (1979) : Techniques graphiques Le dessin, L' enfant et les relations familiales PUF, Paris, 251- 262.

Prudhommeau, M (1947) Le dessin chez l' enfant. PUF, Paris

Ribault, C (1965): «Le dessin de la maison chez l' enfant. Et abaissement d' une echelle de cotation discriminative pour chaque annee d' age et alone sur 400 enfants. Comparaison statistique avec les dessins de 150 enfants eleves en orphelinat». Neuropsychiatrie infantile, 1-2, 13.

Ricci, C (1887) The art of children, Bologna, Italy.

Ronault de la Vigne, A (1964) : «L' animal, expression de la solitude chez l' enfant». Rev. de Neuropsychiatrie infantile, 6, 383-390.

Rouma, G (1913) Le Langage Graphique de l' enfant, Paris: Misch, Et Thron.

Royer, J (1962) :Le Test des Metamorphoses. Vite.

- (1977) La personnalite de l' enfant a travers le dessin du bonhomme Editest, Bruxelles.

- (1993): «Developpement psychologique de l' enfant a travers le dessin».

Rev. Le Journal des Psychologues, 108, 34-37.

Rubin J. (1984 a) Child art therapy (2<sup>nd</sup> ed) New York Van Renhold.

Rubin J. (1984 b) The art of art therapy, New York Brunner / Mazel

Schilder, P (1935): «The image and appearance of the human body» Psychol Monogr. , 4.

Schilder, P (1968) : L' image du corps (tr. Fr) Galtimard, Paris.

Sechrest, L and Wallace, I (1964) «Figure drawings and naturally occurring orients: Elimination of the expensive euphoria hypothesis», Journal of Educational Psychology, 55, 42-4.

Selfe, L (1983) Normal and anomalous Representational Drawing Ability in Children, London Academic Press.

Serrais, H (1969): Etude sequentielle de la representation de l' etre humain chz les jenues filles de sept, dix, treize ans, memoire de licence en psychologie. ULB, Bruxelles.

Stahel, N (1987) : Το σχέδιο ως έκφραση ψυχικών τραυμάτων (μτφρ. Α. Λαμπράκη – Παγάνου) Εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα

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

Swensen, H.C (1957): «Empirical evaluation of human figure drawing». Psychol. Bull, 54, 431-466.

Tholome, E (1985): «Les aspects genetiques et culturels de l' expression graphigue» Bull de Psychol, XXX VIM, 369, 243-254.

Winnicott, D (1971) Playing and reality New Yor Basic Books.



Wallon, H (1954): «La kinesthesia et l' image visuelle du corps propre chez l' enfant» Bull, de Psychol, 7, 239-46

Wallon, H et Lurcat L (1987) Dessin, espace et schema corporel chez l' enfant ESF, Paris.

Wallon, Ph (1975) : Etude prealable ti vue d' un test utilisant le dessin spontane d' animaux chez l' enfant These de Medecine, Paris, VI (non publie).

- (1985) : «Observation de l' efont et train de dessiner, elaboration d' une methode d' analyse, une approche de l' evolution du graphisme» Bull de Psychol, 369, 4-7, 275-301.

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

Wildoecher, D (1972) L' interpretation des dessions d' enfants. Dessart, Bruxelles.

Widloeher, D (1990) Preface in Wallon, Ph, Cambier, A et Engelhart, D. (1990) Ze dessin de l' enfant PUF, Paris, 9-14.

Zazzo, R (1948) : « Premiere contribution des psychologies scolaires a la psychologie differentielle des sexes» Enfance, 1, 168 – 75.

Εύη Κροτί – Αλμπέρτο Μάνι (2003) «Πώς να ερμηνεύσουμε τα παιδικά σχέδια. Η κρυφή γλώσσα των παιδιών (μτφρ. Ελένη Γεωργιάδου Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Μαγουλιώτης Ν. Απόστολος (1993) «Ζωγραφική – Γλυπτική – Χαρακτική» Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Μπέλλας Θρασύβουλος (2000). «Το Ιχνογράφημα του παιδιού» Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παπαδάκη – Μιχαηλίδη. Ε. (1990): «Το ύψος των ανδρικών και γυναικείων απεικονίσεων στα σχέδια των παιδιών» Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 13.

Παρασκευόπουλος Ν. Ιωάννης: (1985) Τόμος 2. «Εξελικτική Ψυχολογία». Η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση.

Φλοράνς Ντε Μερεντιέ (1981) Το παιδικό Σχέδιο (μτφρ. Ψυχογιός, Επιμέλεια Μαριλίζα Μητσού – Παππά) εκδ. Υποδομή, Αθήνα.

ΜΕΙΖΟΝ Ελληνικό Λεξικό (1997): Τεγόπουλος Φυτράκης. Εκδ. ΑΡΜΟΝΙΑ Α.Ε.

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΟ ΜΟΝΟΤΟΝΙΚΟ ΛΕΞΙΚΟ της Δημοτικής. Καμπανάς Ιωαν. Ηλίας, εκδ. Καμπανά (σελ. 261).