

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΠΟΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΚΡΙΚΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

A.M.2189

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ

Περίληψη

1. Ψυχολογικές επιπτώσεις των χρόνιων διαταραχών μάθησης – μια σύντομη επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων	σελ.4-12
2. Η παρούσα έρευνα- Βασικά ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ.13-15
3. Μεθοδολογία.....	σελ.16-26
3.1 Συμμετέχοντες	
3.2 Μεθοδολογία- Εργαλεία	
3.2.1 Έλεγχος ακαδημαϊκών δεξιοτήτων	
3.2.2 Έλεγχος γνωστικών δεξιοτήτων	
3.2.3 Έλεγχος συναισθηματικής κατάστασης	
3.3 Διαδικασία εξέτασης συμμετεχόντων	
4. Αποτελέσματα.....	σελ.27-46
4.1 Ζωγραφικές επιλογές συμμετεχόντων-μία τυχαία επιλογή;	
4.2 Διαχωρισμός συμμετεχόντων ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση και γνωστική αξιολόγηση	
4.3 Ψυχοδυναμική ανάλυση των ζωγραφιών	
4.3.1 Ενδεικτική παρουσίαση ζωγραφιών παιδιών με ομαλή σχολική/γνωστική επίδοση	
4.3.2 Ενδεικτική παρουσίαση ζωγραφιών παιδιών με δυσλεξία(LD)	
4.4 Αξιολόγηση των ζωγραφιών στη βάση ποσοτικής ανάλυσης	
4.5 Αποκρίσεις συμμετεχόντων στις κλίμακες αυτοαναφοράς για τη μάθηση	
4.5.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου «Αυτοαναφορά μαθητών»	
4.5.2 Αποτελέσματα από την κλίμακα αυτοαναφοράς Πατέμ II	
Συζήτηση.....	σελ.47-49
Παραρτήματα.....	σελ.50-57
Βιβλιογραφία	σελ.58-62

«ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΠΟΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

Κωνσταντίνα Κρίκου

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη: Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση των συναισθημάτων που τρέφουν τα παιδιά για το σχολείο και τη μάθηση, χρησιμοποιώντας διαφορετικά ως προς την προσέγγιση εργαλεία αξιολόγησης. Εφαρμόστηκαν λοιπόν κάποια ψυχομετρικά εργαλεία, αλλά και προβολικές δοκιμασίες, ώστε να διερευνηθεί, εάν τα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές διαταραχές αλλά και νοητική στέρηση, βιώνουν τη μάθηση ως μια αρνητική εμπειρία, λόγω της σχολικής αποτυχίας που βιώνουν για αρκετά χρόνια. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα δημοτικό σχολείο της επαρχίας και το δείγμα αποτελούσαν 48 παιδιά, εκ των οποίων τα 30 ήταν αγόρια και τα 18 κορίτσια, των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Για τη διερεύνηση της συναισθηματικής τους κατάστασης σχετικά με το σχολείο και τη μάθηση, τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους μέσα στην τάξη τους και τους χορηγήθηκαν κάποια ερωτηματολόγια τα οποία αναλύονται παρακάτω και είναι το Πατέμ II και το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Πριν από αυτά είχε αξιολογηθεί και η ακαδημαϊκή τους επίδοση μέσα από δοκιμασίες ανάγνωσης, ορθογραφίας, φωνημικής αντιμετάθεσης και συντακτικής ενημερότητας αλλά και η γνωστική τους επίδοση μέσω του Raven Standard Progressive Matrices, του Wise III και μέσω κάποιων δοκιμασιών αυτοματοποιημένου κατονομασμού. Όλες αυτές οι δοκιμασίες, αναλύονται στην ενότητα Μεθοδολογία-Εργαλεία. Επιλέχθηκαν λοιπόν δύο ομάδες παιδιών, μία με παιδιά με ομαλή σχολική επίδοση και μία με παιδιά με δυσλεξία και έγινε η σύγκριση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως κατά μέσο όρο, οι δυσλεξικοί τείνουν να έχουν πιο αρνητικά συναισθήματα για τη μάθηση από τα παιδιά με ομαλή σχολική επίδοση. Ωστόσο, οι διαφορές δε φάνηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές, και υπήρχαν και ζωγραφίες παιδιών με ομαλή επίδοση που είχαν αρνητικές ενδείξεις, κάτι που επιβεβαιώνει τον αντίκτυπο που έχει ο καταναγκαστικός χαρακτήρας του σχολείου, ακόμα και στα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

1. Ψυχολογικές επιπτώσεις των χρόνιων διαταραχών μάθησης – μια σύντομη επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων

Για τις σύγχρονες δυτικο-ευρωπαϊκές κοινωνίες, το σχολείο αποτελεί μία συμβατική υποχρέωση. Τα παιδιά υποχρεούνται να φοιτήσουν στο σχολείο αφήνοντας νωρίς το παιχνίδι και την ανεμελιά. Ωστόσο, δεν είναι λίγα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτές οι δυσκολίες, μπορεί να οδηγήσουν σε τραυματικές για το παιδί εμπειρίες (McNulty, 2003. Orenstein, 2000), αλλά και σε δευτερογενείς ψυχολογικές επιπτώσεις (Bender, Rosenkrens, & Crane, 1999. Huntington & Bender, 1993. Rodriguez & Routh, 1989), καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων και οι ενδεχόμενες δυσκολίες ενός παιδιού, μπορεί να έχουν κοινωνικές προεκτάσεις. (Τσοβίλη, 2003).

Οι μαθησιακές δυσκολίες λοιπόν, είναι από τα συνηθέστερα φαινόμενα της εποχής μας. Ορίζονται ως απόκλιση μεταξύ εκτιμώμενης νοητικής επάρκειας και πραγματικού επιπέδου επίδοσης. **Η δυσλεξία** ανήκει σ' αυτήν την ευρεία κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών και ορίζεται ως ειδική γλωσσική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από «δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, που συνήθως εκφράζει μη επαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Αυτές οι δυσκολίες συνήθως είναι απρόβλεπτες σε σχέση με την ηλικία ή τις άλλες γνωστικές ικανότητες και δεν είναι αποτέλεσμα γενικότερης εξελικτικής καθυστέρησης ή αισθητηριακής μειονεξίας.» (Νικολόπουλος, 2008).

Στο πεδίο της έρευνας υπάρχει έντονη κινητικότητα γύρω από τη διερεύνηση αυτών των διαταραχών αλλά και γύρω από τα συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα που μπορεί να σχετίζονται με αυτές τις δυσκολίες. Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι έρευνες που αποδεικνύουν τη συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων (Hunter & Lewis, 1973). Ωστόσο, υπάρχει έντονη αμφισβήτηση για το αν τα συναισθηματικά και τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα κατατάσσονται στην αιτιολογία ή στις συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών. Βέβαια, παρόλο που η σχέση μεταξύ τους δεν έχει

διευκρινιστεί, πολλές έρευνες έχουν δείξει τη στενή σχέση ανάμεσα στις έντονες δυσκολίες μάθησης, την έννοια εαυτού που αναπτύσσει το παιδί (Bracken, 1996. Burns, 1982. Dermitzaki & Efklides, 2000. Marsh, 1990. Marsh & Hattie, 1996 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131), και την ύπαρξη δευτερογενών ψυχολογικών επιπτώσεων στο παιδί (Short, 1992 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Τα ερευνητικά δεδομένα, αλλά και η εμπειρία των επαγγελματιών που ασχολούνται με παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενοχοποιούν τις μαθησιακές δυσκολίες για το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης των δυσλεξικών παιδιών, για την έλλειψη κινήτρων αλλά και για την ύπαρξη εξωτερικής έδρας ελέγχου. (Goor et al., 1995 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131). Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί πως τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν δύο βασικές μορφές αρνητικής αντίδρασης: παρουσιάζουν είτε συναισθηματική απόσυρση ή παραίτηση, είτε τάση για εκδραμάτιση, η οποία πολλές φορές είναι συνυφασμένη με διαταραχές διαγωγής και παραπτωματικότητα (Rutter, 1974 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131) και συσχετίζεται με χαμηλή ανοχή στη ματαίωση και με μειωμένο έλεγχο των παρορμήσεων (Goor et al., 1995 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Κάποιες άλλες έρευνες, έχουν αποδώσει την επιθετικότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των δυσλεξικών παιδιών, στην ανάγκη τους να αποσπάσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των άλλων, ενώ η συναισθηματική απόσυρση και η παθητικότητα που μπορεί να τα χαρακτηρίζει, κάνουν φανερή, την απογοήτευση που τα διακατέχει λόγω των αρνητικών εμπειριών τους από το σχολείο, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και τη διαμόρφωση μιας αρνητικής έννοιας εαυτού (Κορντιέ, 1995 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Κάτι άλλο το οποίο έχει συσχετιστεί με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με τις εν λόγω δυσκολίες. Στα εσωτερικευμένα προβλήματα συγκαταλέγονται η κοινωνική απόσυρση, το άγχος, ο φόβος, το αίσθημα δυσφορίας και η κατάθλιψη. Αυτά τα προβλήματα προκαλούν δυσχέρεια στο ίδιο το άτομο και η ύπαρξή

τους δεν είναι πάντα εμφανής. Συνεπώς, ο εντοπισμός τους από τον περίγυρο του παιδιού δεν είναι πάντα εύκολος και έγκαιρος. Στα εξωτερικευμένα προβλήματα ανήκουν οι αντικοινωνικές πράξεις (επιθετικότητα, εκρήξεις θυμού), η υπερδραστηριότητα, η παρορμητικότητα και η διάσπαση προσοχής. Αυτά τα προβλήματα, είναι πιο μόνιμα σε σχέση με τα προβλήματα εσωτερίκευσης και αποκαθίστανται δυσκολότερα. (Hinshaw, 1992 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Τα δυσλεξικά παιδιά βιώνουν έντονη ψυχολογική πίεση, εξαιτίας της συνεχούς προσπάθειας που καταβάλλουν ώστε να επιτύχουν τον επιθυμητό στόχο και κατά προέκταση, της ματαιώσης που νιώθουν στην αποτυχία τους να εκπληρώσουν αυτόν το στόχο, ο οποίος δεν είναι άλλος από την ικανοποιητική επίδοση στο σχολείο. Ένα άτομο το οποίο αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τα καθήκοντα που πρέπει να φέρει σε πέρας στην καθημερινότητά του, εξαιτίας είτε του υπερβολικού χρόνου τον οποίο συνεπάγεται η ολοκλήρωσή τους, είτε της ασάφειάς τους, νιώθει έντονη ψυχολογική πίεση.

Έρευνες έχουν δείξει πως μία βασική αιτία του στρες των δυσλεξικών παιδιών είναι η πίεση που δέχονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτείνουν τις προσπάθειές τους. Το γεγονός αυτό μαρτυρά την έλλειψη γνώσης και από την πλευρά των γονέων αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, για τη φύση αυτού του προβλήματος αλλά και για το πώς θα πρέπει να αντιμετωπίζονται τα δυσλεξικά παιδιά. Μάλιστα, πολλές φορές, οι γονείς νιώθουν ενοχές βλέποντας πως δεν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους να ξεπεράσει τις δυσκολίες του, γεγονός που εντείνει τις ενοχές του δυσλεξικού παιδιού, το οποίο νιώθει πως απογοητεύει τα αγαπημένα του πρόσωπα κι έτσι εντείνεται και το στρες (Fawcett, 1995 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση της Thomson (1995), σχετικά με την προϋπαρξη του στρες στα δυσλεξικά παιδιά από την προσχολική ηλικία. Τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά στη σειριοθέτηση οπτικά παρουσιαζόμενων πληροφοριών, η απουσία φωνολογικής ενημερότητας, οι αδυναμίες στην ακουστική σύνθεση και διάκριση στην κατονομασία, οι δυσκολίες στη μακροπρόθεσμη μνήμη και στη

λεπτή κινητικότητα, δρουν ανασταλτικά στη σχολική τους επίδοση από πολύ νωρίς, καθώς μεγιστοποιούν το χρόνο που χρειάζεται ώστε να εκπληρώσουν τα σχολικά τους καθήκοντα. Μία τελευταία δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών, που όμως αφορά στη συναναστροφή τους με τους άλλους, έχει να κάνει με την αδυναμία τους να λάβουν υπόψη τους τις αντιδράσεις των άλλων και να εκτιμήσουν τα συναισθήματά τους, μέσα από μη λεκτικές μορφές συμπεριφοράς, κάτι που δυσχεραίνει και την επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους (Holder & Kirkpatrick, 1991 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131). Όπως είναι φυσικό, όλα τα παραπάνω, αυξάνουν το στρες που βιώνουν αυτά τα παιδιά.

Εάν το στρες παραταθεί για πολύ χρόνο, μπορεί να έχει επιβλαβείς συνέπειες τόσο στη γνωστική λειτουργία, όσο και στην ψυχική κατάσταση του ατόμου. Σε περίπτωση που το άτομο αδυνατεί να χειριστεί το στρες, αδυνατεί να ανταποκριθεί και στις υποχρεώσεις του, κάτι που του δημιουργεί δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην προσοχή και στη μνήμη και επηρεάζει αρνητικά τις ικανότητες προγραμματισμού και οργάνωσης. Στο συναισθηματικό τομέα το στρες δημιουργεί υπερευαισθησία, αίσθημα αναξιότητας, χαμηλή αυτοεκτίμηση και κατάθλιψη ή εχθρική διάθεση (Fontana, 1995 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Η επίγνωση των αναγνωστικών δυσκολιών από μέρους του παιδιού, οδηγεί σε χρόνιο αίσθημα ανασφάλειας, καθώς το παιδί φοβάται πως οι άλλοι θα το υποτιμήσουν μόλις αντιληφθούν την αδυναμία του. Ο φόβος ότι η συμπεριφορά του δε θα είναι κοινωνικά αποδεκτή, του δημιουργεί αίσθημα αβοηθησίας και κατάθλιψη ή χρόνιο άγχος που μπορεί να αποτελέσει μια μορφή φοβικής κατάστασης (Rome, 1971 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131). Ιδιαίτερα στην περίπτωση της μη διάγνωσης του προβλήματος, το παιδί έχει μία ασαφή αίσθηση της διαφορετικότητάς του και αναπτύσσει παράλογους φόβους (Miles, 1996 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Έρευνες έχουν δείξει την παρουσία ενός σημαντικά μεγαλύτερου αριθμού καταθλιπτικών συμπτωμάτων στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η συνεχιζόμενη σχολική αποτυχία καλλιεργεί σ' αυτά τα παιδιά το αίσθημα ότι οι αδυναμίες τους είναι αζεπέραστες κι έτσι εμφανίζονται τα καταθλιπτικά

συμπτώματα. Νιώθουν πως υπάρχει διάσταση ανάμεσα σ' αυτό που είναι και σ' αυτό που θα έπρεπε να είναι κι έτσι οδηγούνται στη χρόνια κατάθλιψη (Cohen, 1986 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131). Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί και η ύπαρξη χαμηλότερης αυτοεκτίμησης στα δυσλεξικά παιδιά και πιο αρνητική αξιολόγηση της γενικής τους ικανότητας, της φυσικής τους εμφάνισης αλλά και της συμπεριφοράς τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Boetsch, 1996 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Όλα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν αυτά τα παιδιά, σχετίζονται και με την απόδοση αιτιών, την οποία υιοθετούν για να εξηγήσουν το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς τους. Όταν το άτομο αποδίδει τα γεγονότα σε εσωτερικούς παράγοντες (π.χ. ικανότητα, προσπάθεια) έχει εσωτερική έδρα ελέγχου, ενώ όταν αποδίδει τα γεγονότα σε εξωτερικούς παράγοντες, έχει εξωτερική έδρα ελέγχου. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες και την αποτυχία τους σε εσωτερικούς παράγοντες (Goor et al., 1995 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Τα δυσλεξικά παιδιά, δεν αποδίδουν στον εαυτό τους την επιτυχία, έχουν πιο ισχυρά κίνητρα για επιτυχία, αλλά δε θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να χειριστεί τις καταστάσεις. Ο Cohen υποστήριξε σε έρευνά του, πως οι επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών και η σημασία που τους αποδίδεται, διαμορφώνουν τόσο τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες, όσο και τις στρατηγικές προσαρμογής των παιδιών. Επιπλέον, η απελπισία που συνοδεύει τη συνεχή ματαιώση και τις εμπειρίες αποτυχίας, επηρεάζει αρνητικά την αναπαράσταση εαυτού και την αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα να δημιουργεί ψυχικό τραύμα. Ως απάντηση σε όλα αυτά, τα παιδιά υιοθετούν στρατηγικές χειρισμού της αδυναμίας τους, οι οποίες εξαρτώνται σε ένα βαθμό από την αντιμετώπιση του περιβάλλοντος. Μπορεί λοιπόν τα παιδιά να επιδείξουν αντιδράσεις αναπλήρωσης με την ανάδυση ιδιαίτερων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων που δε σχετίζονται με το γραπτό λόγο ή μπορεί να καταφύγουν σε λιγότερο κατάλληλες στρατηγικές, όπως η αποφυγή (Cohen, 1986 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Οι μαθησιακές δυσκολίες και η δυσλεξία, έχουν συσχετιστεί εκτός από τα προβλήματα εσωτερίκευσης, και με τα προβλήματα εξωτερίκευσης. Η εμφάνιση συμπτωμάτων διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας έχει διαπιστωθεί τόσο σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Prior, 1996 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131), όσο και σε δυσλεξικά παιδιά (Duane, 1991 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131). Σε έρευνα των Willcutt και Pennington (2000), διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συμπτωμάτων ελλειμματικής προσοχής, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Στα κορίτσια οι αναγνωστικές δυσκολίες συσχετίστηκαν με τη ΔΕΠΥ μόνο ως προς την εμφάνιση ελλειμματικής προσοχής, ενώ στα αγόρια η συσχέτιση αναφέρεται και στις άλλες κατηγορίες ΔΕΠΥ (παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα).¹

Ένας άλλος τομέας τον οποίο έχει βρεθεί πως επηρεάζουν αρνητικά οι μαθησιακές δυσκολίες, είναι η έννοια εαυτού που αναπτύσσει το παιδί. Η έννοια εαυτού αναφέρεται στην άποψη που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο τον βλέπουν οι άλλοι (Thomson & Hartley, 1980 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131). Είναι δηλαδή, οι αξιολογήσεις του ατόμου για τον εαυτό του σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο.

Η ανάπτυξη μιας θετικής έννοιας εαυτού τώρα, εξαρτάται κατά πολύ από την αίσθηση αποδοχής, ικανότητας και αξίας που αποκτά το παιδί μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τα άτομα του ευρύτερου οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντός του (Riddick, 1996 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία, υποστηρίζεται ότι η σχολική αποτυχία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την έννοια εαυτού (Goor et al., 1995 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131). Τα

¹ ΔΕΠΥ: Στο DSM-III-R περιγράφονται τρεις κατηγορίες της ΔΕΠΥ : 1) Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα (αδυναμία συγκέντρωσης, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα 2) Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής χωρίς υπερκινητικότητα (δεν παρατηρείται υπερκινητικότητα 3) Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπολειμματικού τύπου (υπάρχουν η ελλειμματική προσοχή και η υπερκινητικότητα αλλά η υπερκινητικότητα έχει υποχωρήσει).

παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται από τα άλλα παιδιά ως προς την έννοια εαυτού στον ακαδημαϊκό τομέα, ενώ δε διαφοροποιούνται από τα άλλα ως προς τη γενική έννοια εαυτού (Huntington & Bender, 1993 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Σε μία έρευνα των Thomson και Hartley (1980), διαπιστώθηκε πως τα δυσλεξικά παιδιά συσχετίζουν την αναγνωστική τους ικανότητα με την ευτυχία, γεγονός που υποδήλωνε την έντονη επιθυμία τους να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Ωστόσο, τα δυσλεξικά παιδιά, θεωρούσαν ότι τόσο οι γονείς τους όσο και οι φίλοι τους, τα βλέπουν με τρόπο που αντιστοιχεί στην αντίληψη που έχουν τα ίδια για τον εαυτό τους. Στην ίδια έρευνα, διαπιστώθηκε πως το επίπεδο αυτοεκτίμησης των δυσλεξικών παιδιών, ήταν χαμηλότερο από εκείνο των μη δυσλεξικών σε σχέση με τον ακαδημαϊκό τομέα και τον τομέα των οικογενειακών σχέσεων. Αυτά τα αποτελέσματα, επιβεβαιώνουν τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης του Festinger, κατά την οποία το άτομο διαμορφώνει άποψη για τον εαυτό του, έχοντας ως σημείο αναφοράς τις ικανότητες των ατόμων του περιβάλλοντός του.

Ωστόσο, όσον αφορά στους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, δε διαφοροποιούνται από τους εφήβους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην αυτοεκτίμηση σχετικά με τον ακαδημαϊκό, αλλά σχετικά με τον κοινωνικό τομέα. Σε σχετική έρευνα των Rosenberg και Gaier (1977), φάνηκε πως οι έφηβοι με δυσκολίες νιώθουν πως δεν είναι αρεστοί στους συνομηλίκους τους και πιστεύουν πως είναι λιγότερο δημοφιλείς από αυτούς.

Η εκπαίδευση σε γενικό ή ειδικό σχολείο και η παροχή βοήθειας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία, φαίνεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού, καθώς μπορεί να επηρεάσουν τη στάση της οικογένειας και τις συναναστροφές του παιδιού, ενώ παράλληλα αντανακλούν την αποδοχή ή μη της διαφορετικότητάς τους. Έχει υποστηριχτεί πως τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ως ομάδα αναφοράς παιδιά με παρόμοιες εκπαιδευτικές

ανάγκες και ως εκ τούτου δε μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους (Coleman, 1983 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Όλα τα παραπάνω λοιπόν είναι δευτερογενή συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα, τα οποία, όπως φαίνεται από τις σχετικές έρευνες, αντιμετωπίζουν, αν όχι όλα, τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία. Ωστόσο, όταν αντικείμενο έρευνας είναι τα μικρά παιδιά, των οποίων ο λόγος είναι φτωχός, σε μία προσπάθεια σκιαγράφησης της συναισθηματικής τους κατάστασης, το καταλληλότερο εργαλείο φαίνεται να είναι οι προβολικές δοκιμασίες (π.χ. ζωγραφική).

Η ζωγραφική ενδείκνυται για τη χαρτογράφηση της προσωπικότητας ενός μικρού παιδιού ή ακόμα και για τη διάγνωση ψυχολογικών δυσλειτουργιών. Για το λόγο αυτό λοιπόν, εφ' όσον το θέμα της παρούσας έρευνας είναι η συναισθηματική καταπόνηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα σχολεία, δεν θα μπορούσαν να λείπουν οι προβολικές δοκιμασίες από το ερευνητικό κομμάτι.

Οι τεχνικές σχεδίου, χρησιμοποιούνται ευρύτατα από τους ειδικούς για την αξιολόγηση της προσωπικότητας παιδιών και εφήβων. Βασιζόμενες κυρίως στην ψυχοδυναμική θεώρηση ότι τα σχέδια αποτελούν συμβολική έκφραση του εσωτερικού κόσμου των παιδιών (της προσωπικότητας, του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις διάφορες καταστάσεις, των συναισθημάτων τους), οι τεχνικές σχεδίου χρησιμοποιούνται και ως προβολικές τεχνικές. Ιδιαίτερα για τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά, η συμβολοποίηση είναι ο πλέον πρόσφορος τρόπος έκφρασης της εσωτερικής τους κατάστασης. Σε όλες τις υπάρχουσες τεχνικές, έχουν καθοριστεί κριτήρια για την αξιολόγηση της προσωπικότητας και άλλων συναισθηματικών παραγόντων. Τα γενικότερα ποιοτικά στοιχεία τα οποία αξιολογούνται στο σχέδιο των παιδιών είναι η ποιότητα της γραμμής, το μέγεθος του σχεδίου, η θέση και η δόμησή του στο χαρτί, η σειρά σχεδίασης των μορφών κ.ά. Η τεχνική σχεδίου έχει γίνει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών και ανάμεσα σε πολλούς, έχουν ασχοληθεί με αυτή και ο Piaget και ο Freud. Ωστόσο, οι απόψεις για τη χρησιμότητα μιας ζωγραφιάς ως κλινικό εργαλείο, ποικίλουν. Αρχικά, το 1926, η ζωγραφική

χρησιμοποιήθηκε από τον Goodenough για την εκτίμηση της γνωστικής ικανότητας των παιδιών. Με την πάροδο των χρόνων, η χρήση της ως μεθοδολογικό εργαλείο, επεκτάθηκε πέρα από την εκτίμηση της γνωστικής επάρκειας και χαρτογραφούσε την προσωπικότητα των παιδιών και έπειτα τα συναισθήματά τους. (Χρυσή Γ. Χατζηχρήστου, 2004 σελ. 167-168).

Τα χρώματα τα οποία χρησιμοποιούν, ή ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο ζωγραφίζουν κάτι, παρέχουν επιπρόσθετες πληροφορίες για τα συναισθήματά τους σχετικά με αυτό που ζωγραφίζουν. Τα κριτήρια της ψυχοδυναμικής ανάλυσης αλλά και περισσότερα στοιχεία για τη χρήση των προβολικών δοκιμασιών ως κλινικά εργαλεία, αναλύονται εκτενώς στα παραρτήματα 1 και 2.(Χατζηχρήστου, 2004 σελ. 167-168).

2. Η παρούσα έρευνα- Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, διεξήχθη μία έρευνα, με βασικό στόχο την εκμείωση των συναισθημάτων των παιδιών για τη μάθηση, επικεντρώνοντας περισσότερο την προσοχή στα παιδιά που βιώνουν μαθησιακές διαταραχές, μιας και αυτά είναι που έχουν αυξημένες πιθανότητες να βιώνουν τη μάθηση ως μια αρνητική διαδικασία. Κι αυτό γιατί οι επικρίσεις και τα αρνητικά σχόλια που βιώνουν λόγω των διαταραχών τους στο σχολείο, είναι πολύ συχνές. Επομένως, οι πιθανότητες να υπάρξουν διαφοροποιήσεις στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών είναι αυξημένες, τουλάχιστον όσον αφορά στα παιδιά με καλή σχολική επίδοση, τα οποία αποτελούν μία ακόμη υπόθεση προς διερεύνηση, καθώς παρ' όλη την καλή σχολική τους επίδοση, μπορεί να βιώνουν τη μάθηση κι αυτά ως μία όχι και τόσο θετική εμπειρία, λόγω του ότι οι απαιτήσεις και η καθημερινότητά τους για να επιτύχουν αυτή την καλή σχολική επίδοση, αποτελεί μία συμβατική υποχρέωση προς τους γονείς και το εκπαιδευτικό σύστημα. Έγινε λοιπόν μία προσπάθεια, ώστε να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικής καταπόνησης. Η πρωτοτυπία της εν λόγω έρευνας, είναι το ότι συνδυάζει τα ψυχομετρικά εργαλεία με προβολικές δοκιμασίες, καθώς η ζωγραφιά ενός παιδιού αντικατοπτρίζει τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Έγινε λοιπόν μία προσπάθεια διερεύνησης της συναισθηματικής καταπόνησης που βιώνουν τα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και με νοητική στέρηση, βιώνουν τη μάθηση ως μια αρνητική εμπειρία, λόγω της αποτυχίας που βιώνουν για αρκετά χρόνια.

Έχει βρεθεί πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες μάθησης, αισθάνονται μικρή ικανοποίηση στο σχολείο (Casey, Levy, Brown, & Briikes-Gunn, 1992 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131), έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση απ' ότι οι συνομήλικό τους (Huntigton & Bender, 1993 στο Τσοβίλη,

2003, σελ. 59-131), αισθάνονται ότι είναι λιγότερο πολύτιμα μέλη της ομάδας τους (Fairhurst & Pumfrey, 1992 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131) και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες επιτυχίας (Butkowsky & Willows, 1980. Riddick, 1996 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131).

Αξιοσημείωτη είναι και η επίδραση του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος στην ύπαρξη αυτών των δευτερογενών προβλημάτων. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως, η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού επηρεάζει την αντίληψη του τελευταίου για τον εαυτό του αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί τις ικανότητές του (Charman & Boersma, 1979 στο Τσοβίλη, 2003, σελ. 59-131). Μία αρνητική αλληλεπίδραση λοιπόν, δημιουργεί στο παιδί αισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης, κάτι που αναστέλλει τη θετική έκβαση των προσπαθειών του για ικανοποιητική απόδοση. Η στάση των συνομηλίκων επίσης, αλλά και η στάση των εκπαιδευτικών, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών που αντιμετωπίζουν τέτοιες δυσκολίες.

Όσον αφορά στη μεθοδολογία των μέχρι τώρα ερευνών, γίνεται σχεδόν αποκλειστική χρήση ψυχομετρικών εργαλείων για την εξαγωγή αποτελεσμάτων. Στην εν λόγω έρευνα, επιχειρείται ένας συνδυασμός ψυχομετρικών και προβολικών δοκιμασιών, ώστε να αναδυθούν τα βαθύτερα συναισθήματα των παιδιών μέσα από τις ζωγραφιές, τα οποία είτε δεν μπορούν είτε δε θέλουν να εκφράσουν. Έχει υποστηριχθεί μάλιστα πως οι ζωγραφιές χρησιμεύουν και στη χαρτογράφηση της προσωπικότητας ενός παιδιού, αλλά και στη διάγνωση ψυχολογικών προβλημάτων όπως προαναφέρθηκε. Επομένως, η παρούσα έρευνα, παρέχει παραπάνω στοιχεία για τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, καθώς μέσα από τις προβολικές δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται, αναδύονται συναισθήματα, που ίσως να μη γνωρίζουν ούτε τα ίδια ότι τα τρέφουν.

Η βασική υπόθεση λοιπόν, είναι πως όταν τους ζητηθεί να ζωγραφίσουν κάτι με τίτλο σχετικό με τις αρνητικές εμπειρίες που έχουν βιώσει αναφορικά με τη μάθηση, πιθανότατα θα ανακαλέσουν τις αρνητικές

εμπειρίες τους και ασυναίσθητα θα ζωγραφίσουν κάτι πιο αρνητικό σε σύγκριση με τα παιδιά που λαμβάνουν πιο θετικά σχόλια.

Μία εναλλακτική υπόθεση είναι πως, εάν η σχολική πραγματικότητα δεν είναι μία τόσο θετική εμπειρία όσο θέλουμε να πιστεύουμε εμείς οι ενήλικες, τότε ακόμη και τα παιδιά με καλή ή ακόμα και με πολύ καλή επίδοση, θα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, είτε στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις (υπερβολικές) απαιτήσεις που τους θέτει το σχολείο/γονείς, είτε βιώνοντας το σχολείο ως μια υποχρέωση ή ως μια διαδικασία που δεν έχει να τους προσφέρει κάτι το ουσιαστικό όσον αφορά τα ενδιαφέροντά τους και την καθημερινότητά τους. Σύμφωνα με αυτήν την εναλλακτική υπόθεση, τα συναισθήματα των παιδιών αυτών, ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση, θα είναι για τους παραπάνω λόγους, εάν όχι ιδιαίτερα αρνητικά, όχι θετικά.

3. Μεθοδολογία

3.1 Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε ένα δημοτικό 6/θέσιο σχολείο της Ηλείας. Οι συμμετέχοντες ανήλθαν σε 48 παιδιά, εκ των οποίων τα 30 ήταν αγόρια και τα 18 κορίτσια. Τα παιδιά φοιτούσαν στην Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη δημοτικού. Η περιοχή στην οποία διεξήχθη η έρευνα, είναι μια ημι-αστική περιοχή, όπου το οικονομικό επίπεδο των κατοίκων κατατάσσεται σε μεσαίο έως και κατώτερο σε κάποιες περιπτώσεις.

Πίνακας 1 Αναλογία αγοριών-κοριτσιών του δείγματος και μέσοι όροι ηλικίας τους

<i>ΤΑΞΗ</i>	<i>ΑΓΟΡΙΑ</i>	<i>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</i>	<i>ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ</i>	<i>ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΗΛΙΚΙΑΣ</i>
Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	9	5	14	9,99
Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	10	9	19	10,71
ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	11	4	15	11,96

3.2. Μεθοδολογία- Εργαλεία

Παρακάτω, παρατίθεται ένας πίνακας με τους τομείς οι οποίοι διερευνήθηκαν στην εν λόγω έρευνα και με τις επιμέρους δοκιμασίες τις οποίες κλήθηκαν να φέρουν σε πέρας οι μαθητές.

Πίνακας 2 Επιμέρους δοκιμασίες αξιολόγησης

ΤΟΜΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ	ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
	<i>Ανάγνωση λέξεων</i>	<i>Raven Standard Progressive Matrices</i>	<i>Προβολική δοκιμασία (Ζωγραφική)</i>
	<i>Ορθογραφία 74 λέξεων, ημερών και μηνών</i>	<i>Wisc III</i>	<i>Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς</i>
	<i>Αριθμητικές πράξεις</i>	<i>Αυτοματοποιημένος κατονομασμός αντικειμένων, γραμμάτων, χρωμάτων, αριθμ. ψηφίων</i>	<i>Πατέμ II</i>
		<i>Ανάγνωση ψευδολέξεων</i>	
		<i>Φωνημική αντιμετάθεση</i>	
		<i>Συντακτική ενημερότητα</i>	

3.2.1. Έλεγχος ακαδημαϊκών δεξιοτήτων

Τα παιδιά λοιπόν, για τον έλεγχο των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους, κλήθηκαν να εξεταστούν στις παρακάτω δοκιμασίες:

3.2.1.1. Ορθογραφία 74 λέξεων, μηνών και ημερών: Η εξετάστρια υπαγόρευε 75 λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας και το παιδί καλούνταν να τις γράψει όλες, όσο πιο σωστά μπορούσε. Το ίδιο ίσχυε και για τις μέρες και για τους μήνες, με τη διαφορά του ότι εδώ η εξετάστρια δεν υπαγόρευε. Το κριτήριο βαθμολόγησης ήταν ο αριθμός των σωστών λέξεων που κατάφερε να γράψει το παιδί.

3.2.1.2. Ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων: Η εξετάστρια ζητούσε από το παιδί να διαβάσει τις λέξεις που είχε μπροστά του, όσο πιο γρήγορα και όσο πιο σωστά μπορούσε. Οι λέξεις ήταν και πάλι διαβαθμισμένης δυσκολίας και τα κριτήρια βαθμολόγησης ήταν ο χρόνος που χρειαζόταν το παιδί για να τις διαβάσει και ο αριθμός των λανθασμένων αποκρίσεων. Τα λάθη τα οποία θα μπορούσε να κάνει χωρίζονται σε 4 κατηγορίες: λεκτικής υποκατάστασης, αποκωδικοποίησης, τονισμού ή διπλά.

3.2.1.3. Αριθμητικές πράξεις: Σχετικά με τις αριθμητικές πράξεις, ο μαθητής καλούνταν να λύσει σωστά όσο πιο πολλές πράξεις μπορούσε.

3.2.2. Έλεγχος γνωστικών δεξιοτήτων

Για τον έλεγχο των γνωστικών δεξιοτήτων τους κλήθηκαν να εξεταστούν στα παρακάτω:

3.2.2.1. Ανάγνωση ψευδολέξεων: Σ' αυτή τη δοκιμασία, η ερευνήτρια έδινε κάθε φορά στο μαθητή/στη μαθήτρια μία κόλλα χαρτί, στην οποία υπήρχαν 4 ψευδολέξεις. Αυτό που έπρεπε να κάνει ο εκάστοτε μαθητής, ήταν να διαβάσει όσο πιο σωστά και όσο πιο γρήγορα μπορούσε τις ψευδολέξεις. Αυτό που

αξιολογεί η συγκεκριμένη δοκιμασία, είναι οι αποκωδικοποιητικές ικανότητες του παιδιού. Τα κριτήρια σ' αυτή τη δοκιμασία ήταν ο αριθμός των λανθασμένων αποκρίσεων και η ταχύτητα με την οποία κατάφερε να διαβάσει τις λέξεις το παιδί.

3.2.2.2.Αυτοματοποιημένο κατονομασμό αντικειμένων, γραμμάτων, αριθμών και χρωμάτων: Σ' αυτή τη δοκιμασία, η εξετάστρια παρουσίαζε στο παιδί μία κόλλα χαρτί με αντικείμενα, μία με χρώματα, μία με αριθμούς και μία με γράμματα, και το παιδί, έπρεπε να τα κατονομάσει με τη σειρά όσο πιο γρήγορα και όσο πιο σωστά μπορούσε. Τα κριτήρια βαθμολόγησης ήταν η ταχύτητα με την οποία τα κατονόμαζε και ο αριθμός των λανθασμένων απαντήσεων.

3.2.2.3.Μονή και διπλή φωνημική αντιμετάθεση: Στη δοκιμασία μονής αντιμετάθεσης, η εξετάστρια έδινε στο παιδί μία λέξη και ένα γράμμα. Αυτό που έπρεπε να κάνει το παιδί, ήταν να αντικαταστήσει το πρώτο γράμμα της λέξης με το γράμμα που του είχε δοθεί. Τα κριτήρια ήταν η ταχύτητα με την οποία κατάφερε το παιδί να κάνει την αντικατάσταση και ο αριθμός των σωστών αποκρίσεων.

Στη διπλή αντιμετάθεση, δίνονταν στο παιδί δύο λέξεις και έπρεπε να ανταλλάξει τα δύο πρώτα γράμματά τους. Τα κριτήρια ήταν και εδώ η ταχύτητα και ο αριθμός των σωστών αποκρίσεων.

3.2.2.4.Ανάκληση ψευδολέξεων και αριθμών: Στην ανάκληση ψευδολέξεων, η εξετάστρια έλεγε στον εξεταζόμενο μια σειρά ψευδολέξεων και ο τελευταίος έπρεπε να τις επαναλάβει σωστά και γρήγορα. Τα κριτήρια ήταν η ταχύτητα και ο αριθμός των σωστών αποκρίσεων.

Στην ανάκληση αριθμών, η εξετάστρια έλεγε μια σειρά αριθμών και ο μαθητής έπρεπε να την επαναλάβει σωστά και γρήγορα. Το ίδιο γινόταν και με άλλη ομάδα αριθμών, αλλά αυτή τη φορά ο μαθητής έπρεπε να την επαναλαμβάνει αντίστροφα. Και στις δυο περιπτώσεις, τα κριτήρια βαθμολόγησης ήταν οι σωστές απαντήσεις.

3.2.2.5.Συντακτική ενημερότητα: Η διεξάγουσα την έρευνα, έδινε ένα βιβλίο στον εξεταζόμενο, όπου κάθε σελίδα είχε λέξεις με μπερδεμένη σειρά. Αυτό που έπρεπε να κάνει ο μαθητής ήταν να δημιουργήσει 2 διαφορετικές προτάσεις με αυτές τις λέξεις, χρησιμοποιώντας τις λέξεις ακριβώς όπως ήταν. Τα κριτήρια βαθμολόγησης ήταν οι σωστές αποκρίσεις του.

3.2.2.6.Wisc III: Πρόκειται για μία δοκιμασία, η οποία ελέγχει τις μαθηματικές ικανότητες και τη μαθηματική σκέψη. Η διεξάγουσα την έρευνα αρχικά διάβαζε στο μαθητή κάποια μαθηματικά προβλήματα και ο μαθητής έπρεπε να απαντήσει κάνοντας πράξεις με το μυαλό του. Στη συνέχεια ο μαθητής τα διάβαζε μόνος του. Το σημείο του Wisc απ' το οποίο ξεκινούσε ο κάθε μαθητής, ήταν ανάλογο με την ηλικία του.

3.2.2.7.Raven Standard Progressive Matrices: Πρόκειται για μία δοκιμασία, η οποία χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της μη λεκτικής νοημοσύνης. Αξιολογεί την ικανότητα που έχει το άτομο στην παρατήρηση και την καθαρή σκέψη. Το άτομο καλείται να κατανοήσει σχέδια χωρίς κάποιο συγκεκριμένο νόημα, να αντιληφθεί τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους και να αναπτύξει μία συστηματική μέθοδο λογικής σκέψης. Πρόκειται για μία δοκιμασία απαλλαγμένη από κοινωνικές επιδράσεις. Τα αποτελέσματά του, παρέχουν μία ένδειξη για τη διανοητική ικανότητα του ατόμου, με σχετικά μικρή επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο μεγάλωσε ή της μόρφωσής του.

Πιο συγκεκριμένα, η δοκιμασία αυτή αποτελείται από 5 ομάδες, που η καθεμιά απαρτίζεται από 12 σχήματα (puzzle). Κάθε σχήμα διαθέτει κάποιες εναλλακτικές επιλογές εκ των οποίων μία μόνο είναι η σωστή. Ο κάθε μαθητής λοιπόν, κλήθηκε να παρατηρήσει πολύ προσεκτικά το σχήμα και να επιλέξει ποια από τις εναλλακτικές επιλογές συμπλήρωνε σωστά το σχήμα, βάζοντας την απάντησή του στο απαντητικό φυλλάδιο. Στο παιδί δινόταν το βιβλίο της δοκιμασίας και ένα απαντητικό φυλλάδιο όπου έπρεπε να καταγράψει τις απαντήσεις του.

3.2.3 Έλεγχος συναισθηματικής κατάστασης

Για τον έλεγχο της συναισθηματικής τους κατάστασης, η οποία όπως περιμέναμε θα συσχετιζόταν με κάποιο τρόπο με τις πιθανές μαθησιακές δυσκολίες, τους χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια και κλήθηκαν να ζωγραφίσουν γύρω από πέντε διαφορετικά θέματα, κάτι που κατατάσσεται στις προβολικές δοκιμασίες. Τα ερωτηματολόγια που τους χορηγήθηκαν ήταν τα εξής: Πατέμ II και το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Το περιεχόμενό τους και το τι αξιολογούν περιγράφεται παρακάτω.

3.2.3.1 Πατέμ II: Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει έξι κλίμακες, πέντε εκ των οποίων αποτυπώνουν ισάριθμους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και η μία αξιολογεί την αυτοεκτίμηση. Οι επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης περιλαμβάνουν τη γενική σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, την αθλητική ικανότητα, τη φυσική εμφάνιση και τη διαγωγή-συμπεριφορά. Το περιεχόμενο των κλιμάκων όσον αφορά στον πρώτο τομέα αυτοαντίληψης, αναφέρεται σε ερωτήσεις σχετικές με την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητα και την επίδοσή του στα σχολικά μαθήματα. Όσον αφορά στο δεύτερο τομέα, οι ερωτήσεις αξιολογούν το βαθμό της κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του. Σχετικά με τον τρίτο τομέα, οι ερωτήσεις στοχεύουν στο να εξεταστεί η αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα σπορ και τα αθλήματα. Ο τομέας της φυσικής εμφάνισης και τέταρτος κατά σειρά, ελέγχει την αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπό του και γενικά την εξωτερική του εμφάνιση. Οι ερωτήσεις της τελευταίας κλίμακας αυτοαντίληψης, αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό. Τέλος, οι ερωτήσεις της κλίμακας «αυτοεκτίμηση», αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής είναι ευχαριστημένος γενικά με τον εαυτό του και με τη ζωή που κάνει.

Ο μαθητής καλείται να επιλέξει ποιος τύπος ατόμου, από τους δύο εναλλακτικούς που περιγράφονται στο σκέλος κάθε ερώτησης, του ταιριάζει περισσότερο και στη συνέχεια του ζητείται να αποφασίσει, σημειώνοντας ένα X στο αντίστοιχο τετράγωνο, κατά πόσο η περιγραφή αυτού του τύπου ατόμου «απόλυτα μου ταιριάζει» ή «μάλλον μου ταιριάζει». Όσο μεγαλύτερη βαθμολογία συγκεντρώνει το

κάθε παιδί, τόσο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και καλύτερη αντίληψη για τον εαυτό του έχει. Στην εν λόγω έρευνα, θα αναλυθεί μόνο ο τομέας της γενικής σχολικής ικανότητας.

3.2.3.2.Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς: Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο, που το απαρτίζουν 26 προτάσεις που αξιολογούν τα συναισθήματα των μαθητών ως προς τη μάθηση και ως προς το σχολείο γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, οι τομείς που εξετάζει αυτό το ερωτηματολόγιο είναι οι εξής: Αίσθημα περηφάνιας, Κοινωνική ανεπάρκεια, Συναισθήματα για το σχολείο/μάθηση, Γονική δυσαρέσκεια, Αντίληψη για την ακαδημαϊκή ικανότητα. Η υψηλότερη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει κάποιος, είναι η τιμή 104. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία του, τόσο πιο θετικά είναι και τα συναισθήματά του ως προς τη μάθηση. Ο εξεταζόμενος καλείται να σημειώσει πόσο συχνά βιώνει το συναίσθημα που εκφράζει καθεμιά από τις 26 προτάσεις επιλέγοντας «πολύ συχνά», «αρκετά συχνά», «μερικές φορές» ή «ποτέ».

3.2.3.3. Προβολικές δοκιμασίες: Στο τέλος της διαδικασίας, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν γύρω από πέντε διαφορετικά θέματα, σχετικά με τον εαυτό τους, το δάσκαλο, τον εαυτό τους μέσα στην τάξη, την οικογένειά τους και τους φίλους τους. Από τις πέντε αυτές ζωγραφιές, αυτή που θα αναλυθεί στην εν λόγω έρευνα, είναι αυτή που έχει θέμα «Εγώ στην τάξη μου». Η ανάλυση της εν λόγω ζωγραφιάς, θα είναι ποσοτική και θα γίνει σύμφωνα με τα κριτήρια που παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3 Σύνοψη κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό των ενδείξεων αρνητικού συναισθήματος ως προς τη μάθηση στις ζωγραφιές

Κριτήρια προς εξέταση	Ενδείξεις που δίνουν Βαθμολογία 0	Ενδείξεις που δίνουν Βαθμολογία 1	Ενδείξεις που δίνουν Βαθμολογία 2	Ενδείξεις που δίνουν Βαθμολογία 3
Πίνακας		Όταν το χρώμα που χρησιμοποιείται δηλώνει άγχος	Όταν έχει γίνει ακραία επιλογή	
Εαυτός		Όταν είναι ζωγραφισμένος με αρνητικό χρώμα ή μικροσκοπικός/όταν φεύγει/όταν υπάρχει τοξάκι	Αρνητικά ζωγραφισμένος και μη αρτιμελής/ζωγραφισμένα δόντια/μουτζουρωμένο πρόσωπο	Όταν είναι απών
Δάσκαλος	Απών	Παρών αρνητικός/μικροσκοπικός	Αρνητικά ζωγραφισμένος/Μη αρτιμελής/Δεμένος/Με μαύρο ή κόκκινο πρόσωπο	
Έδρα	Απούσα	Αρνητική ή κενή	Αρνητική και κενή	
Συμμαθητές	Απόντες	Παρόντες και αρνητικοί/Μικροσκοπικοί	Αρνητικό χρώμα και sad face/Μη αρτιμέλεια/Δεμένοι/Μαύρο ή κόκκινο πρόσωπο-φιγούρα	
Θρανία		Αρνητικά ή κενά	Αρνητικά και κενά	
Ενδείξεις άγχους		Ρολόι/Σπόγγος/Βέργα	Μουτζουρωμένο σχολείο/Παράθυρα με κάγκελα/έντονες αγχώδεις γραμμές/άλλες ακραίες επιλογές	

Αναλυτικότερα, όλα τα στοιχεία αυτού του πίνακα, αποτελούν αρνητικές ενδείξεις σε μία ζωγραφιά και υποδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα του παιδιού ως προς το σχολείο και τη μάθηση. Γίνεται λοιπόν μία άθροιση των αρνητικών ενδείξεων και κάθε παιδί έχει ένα συνολικό σκορ αρνητικών ενδείξεων.

Πιο συγκεκριμένα, όταν ο πίνακας είναι ζωγραφισμένος με χρώμα που υποδηλώνει άγχος, τότε το παιδί συγκεντρώνει 1 βαθμό, ενώ 2 βαθμούς παίρνει όταν έχει κάνει μία ακραία επιλογή στον πίνακα.

Το επόμενο κριτήριο έχει να κάνει με το αν και το πώς επιλέγει το παιδί να αποτυπώσει τον εαυτό του στο χαρτί. Αν δηλαδή τον χρωματίζει με αρνητικό χρώμα, ή αν τον κάνει μικροσκοπικό ή αν ζωγραφίζει ένα τοξάκι πάνω από αυτόν, δηλώνοντας την επιθυμία του να φύγει τότε παίρνει 1 βαθμό. Αν ο εαυτός του είναι αρνητικά ζωγραφισμένος και μη αρτιμελής, με έντονα δόντια ή μουτζουρωμένο πρόσωπο, παίρνει 2 βαθμούς, ενώ όταν είναι απών παίρνει 3 βαθμούς.

Εν συνεχεία, το επόμενο κριτήριο αφορά στο δάσκαλο. Το να μην υπάρχει καν δάσκαλος στην τάξη δε θεωρείται αρνητική ένδειξη και παίρνει 0 βαθμούς, αλλά το μικροσκοπικό μέγεθος που μπορεί να αποδώσει ένα παιδί στο δάσκαλό του, του δίνει 1 βαθμό. Όταν όμως είναι ζωγραφισμένος με κόκκινο ή μαύρο πρόσωπο, ή όταν παρουσιάζεται δεμένος και μη αρτιμελής τότε η ζωγραφιά παίρνει 2 βαθμούς.

Σχετικά με την έδρα, το να μην υπάρχει στην τάξη δεν αποτελεί αρνητική ένδειξη και παίρνει 0 βαθμούς. Εάν η έδρα παρουσιάζεται αρνητική ή κενή παίρνει 1 βαθμό, ενώ όταν είναι και αρνητική και κενή παίρνει 2 βαθμούς.

Όσον αφορά στους συμμαθητές, αυτοί μπορεί να είναι είτε παρόντες και αρνητικά ζωγραφισμένοι, μικροσκοπικοί και με αρνητικό χρώμα (1 βαθμός), είτε με αρνητικό χρώμα και θλιμμένο πρόσωπο και μη αρτιμελή, είτε δεμένα, είτε με μαύρα ή κόκκινα πρόσωπα (2 βαθμοί). Σε περίπτωση που οι συμμαθητές είναι απόντες δεν αποτελεί αρνητική ένδειξη και παίρνει 0 βαθμούς.

Εν συνεχεία, όταν τα θρανία είναι αρνητικά ζωγραφισμένα ή κενά, η ζωγραφιά παίρνει 1 βαθμό, ενώ όταν είναι και αρνητικά και κενά παίρνει 2 βαθμούς.

Τέλος, το να είναι το παιδί που ζωγραφίζει, εκτός σχολείου και το τελευταίο να είναι μουτζουρωμένο, σαφώς και κατατάσσεται στις αρνητικές ενδείξεις και δίνει στη ζωγραφιά 3 βαθμούς.

Βλέποντας λοιπόν μία ζωγραφιά, στην ποσοτική ανάλυση, συγκεντρώνουμε όλες τις αρνητικές ενδείξεις της και αθροίζουμε τους βαθμούς της κάθε αρνητικής ένδειξης.

3.3. Διαδικασία εξέτασης συμμετεχόντων

Η έρευνα ξεκίνησε με τις ομαδικές δοκιμασίες, ώστε να γίνει μία πρώτη γνωριμία της διεξαγωγής την έρευνα με τα παιδιά. Οι ομαδικές δοκιμασίες ήταν το Raven Standard Progressive Matrices, η δοκιμασία με τις αριθμητικές πράξεις και η δοκιμασία της ορθογραφίας. Η εξετάστρια έδινε τις οδηγίες και οι μαθητές προχωρούσαν στη διεκπεραίωση των δοκιμασιών

Έπειτα, εφόσον είχαν συγκεντρωθεί κάποια στοιχειώδη αποτελέσματα για το κάθε παιδί, ο εκάστοτε μαθητής, έμπαινε σε μία αίθουσα με την διεξάγουσα την έρευνα. Η τελευταία φρόντιζε να καταγράψει σε κασέτα όλες τις απαντήσεις του μαθητή και να μετρά με χρονόμετρο το χρόνο που χρειαζόταν το καθένα σε κάθε δοκιμασία.

Αφού λοιπόν τελείωναν όλες αυτές οι δοκιμασίες, η διεξάγουσα την έρευνα ζητούσε από το μαθητή να της ζωγραφίσει, γύρω από 5 συγκεκριμένα θέματα. Αυτά ήταν: «ο εαυτός μου», «η οικογένειά μου», «εγώ στην τάξη μου», «ο δάσκαλός μου» και «οι φίλοι μου». Μετά από την ολοκλήρωση κάθε ζωγραφιάς, γινόταν μία συζήτηση με το μαθητή, ώστε να διευκρινιστεί εάν αυτό που είχε ζωγραφίσει ήταν κάτι θετικό ή κάτι αρνητικό γι' αυτόν.

Τέλος, η ερευνήτρια, συγκέντρωσε για μία τελευταία φορά όλους τους μαθητές από κάθε τάξη, ώστε να τους χορηγήσει ομαδικά και πάλι, τα ερωτηματολόγια που αξιολογούσαν τη συναισθηματική κατάσταση του δείγματος (τα οποία προαναφέρθηκαν). Δίνονταν οι οδηγίες στους μαθητές και αυτοί καλούνταν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια.

Οι συνθήκες στις ομαδικές δοκιμασίες ήταν αρκετά δύσκολες, καθώς πολλά από τα παιδιά, ήταν ατίθασα και ανυπάκουα. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις, χρειάστηκε η παρέμβαση του διευθυντή ώστε να συνεχιστεί η έρευνα. Έπειτα από αρκετή προσπάθεια της ερευνήτριας να τα πείσει πως αυτό ήταν αρκετά σημαντικό γι' αυτήν, όλα τα παιδιά έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό.

Στις ατομικές δοκιμασίες, γενικά όλα πήγαν καλά. Ωστόσο, υπήρχε μία εξαίρεση. Ένας μαθητής (ID 1419), δυσκολευόταν πολύ στις δοκιμασίες και κάποια στιγμή ξέσπασε σε κλάματα. Τότε η ερευνήτρια διέκοψε τη διαδικασία και συνέχισε την επόμενη μέρα.

Όσον αφορά στη δοκιμασία όπου τα παιδιά καλούνταν να ζωγραφίσουν, το έκαναν με πολλή χαρά. Ωστόσο, όταν τους γίνονταν κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις, (π.χ. Αυτό που ζωγράφισες είναι κάτι θετικό;) κοιτούσαν με απορία και δίσταζαν να απαντήσουν. Βέβαια, είτε φαινόταν αρνητικό, είτε θετικό, αυτά απαντούσαν πως είναι κάτι θετικό.

Στο τέλος της διαδικασίας, η ερευνήτρια ευχαρίστησε όλα τα παιδιά για την πολύτιμη βοήθεια τους κι εκείνα έδειχναν ευχαριστημένα που βοήθησαν.

4. Αποτελέσματα

4.1. Ζωγραφικές επιλογές συμμετεχόντων-μία τυχαία επιλογή;

Έχοντας ήδη αναλύσει την αξία του παιδικού σχεδίου στην εκμείευση των συναισθημάτων των παιδιών στην ενότητα «Η παρούσα έρευνα», σε μία προσπάθεια να γίνει περισσότερο κατανοητή η διαδικασία ανάλυσης του παιδικού σχεδίου, θα γίνει μία ενδεικτική αναφορά σε δύο θετικά φορτισμένες ζωγραφιές και σε δύο αρνητικά φορτισμένες ζωγραφιές, έτσι ώστε να είναι κάποιος σε θέση να κατανοήσει τις διαφορές.

Η παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, έχει ως επίκεντρο τη μία εκ των πέντε ζωγραφιών που κλήθηκαν να σχεδιάσουν τα παιδιά, η οποία έχει ως θέμα «Εγώ στην τάξη μου». Οι οδηγίες που δόθηκαν για την εν λόγω ζωγραφιά ήταν οι εξής: «Χρησιμοποιώντας όσα χρώματα θέλεις από αυτά που έχεις εδώ μπροστά σου, και έχοντας όσο χρόνο χρειαστείς στη διάθεσή σου, θέλω να φανταστείς τον εαυτό σου μέσα στην τάξη σου και να το ζωγραφίσεις. Μπορείς να ζωγραφίσεις τη δασκάλα σου, τους συμμαθητές σου, ή ό, τι άλλο θέλεις εσύ.»

Στην πρώτη θετικά φορτισμένη ζωγραφιά (ID 1463), η μαθήτρια έχει χρησιμοποιήσει χαρούμενα χρώματα και η έκφραση και των δύο προσώπων που έχει ζωγραφίσει είναι θετική. Το ότι η δασκάλα είναι παρούσα είναι μία θετική ένδειξη, όπως και το ότι έχει ζωγραφίσει ένα βιβλίο πάνω στο θρανίο. Όπως φάνηκε και στην ποσοτική ανάλυση, στην οποία θα γίνει εκτενέστερη αναφορά παρακάτω, δεν υπάρχουν αρνητικές ενδείξεις (negative signs) στην εν λόγω ζωγραφιά.

Εν συνεχεία, η δεύτερη θετικά φορτισμένη ζωγραφιά (ID 1451), έχει ζωγραφισμένο ένα πολύ μεγάλο πίνακα γεμάτο με αριθμούς, γεγονός που δηλώνει την αρέσκεια της μαθήτριας στα μαθηματικά. Επιπλέον, έχει ζωγραφίσει όλους της τους συμμαθητές και τα πρόσωπά τους είναι χαμογελαστά.

Προχωρώντας στις αρνητικά φορτισμένες ζωγραφιές, μία πολύ χαρακτηριστική είναι αυτή του μαθητή με ID 1465, όπου παρατηρούμε πληθώρα αρνητικών ενδείξεων. Μάλιστα, στην ποσοτική ανάλυση συγκεντρώνει 6 βαθμούς. Αναλυτικότερα, οι γραμμές είναι πολύ αγχές, γεγονός που δείχνει χαμηλή αυτοαντίληψη και αβεβαιότητα (βλ. Παράρτημα 1). Επιπλέον, η δασκάλα φαίνεται να κρατά βέργα, γεγονός που δείχνει το φόβο και την αντιπάθεια του μαθητή προς το πρόσωπο της δασκάλας. Ακόμη βλέπουμε πως οι μορφές δεν είναι καλοσχηματισμένες και είναι ελλιπείς, καθώς δεν υπάρχουν μάτια στα πρόσωπα, γεγονός που δηλώνει είτε την απροθυμία, είτε την αδυναμία του μαθητή να χειριστεί τις σχέσεις του με τους άλλους (βλ. Παράρτημα 1). Τέλος, ο εαυτός του είναι μικροσκοπικός και τα θρανία είναι κενά.

Η επόμενη αρνητική ζωγραφιά ανήκει στο μαθητή με ID 1448. Σ' αυτή τη ζωγραφιά υπάρχουν επίσης αρκετές αρνητικές ενδείξεις. Αρχικά, το χρώμα που έχει επιλέξει και για τη δασκάλα αλλά και για τον εαυτό του είναι το μπλε, που θεωρείται έντονο και αρνητικό χρώμα. Ακόμη, τα μάτια τους είναι επίσης ζωγραφισμένα έντονα και με χρώμα μπλε, ο πίνακας είναι ζωγραφισμένος μαύρος και τα θρανία έχουν έντονες καφέ γραμμές.

Είναι σαφές, πως η ανάλυση του παιδικού σχεδίου απαιτεί γνώσεις πάνω στο αντικείμενο και την κατάλληλη εκπαίδευση. Ωστόσο, σε μία προσπάθεια να φανεί το πώς βλέπει κάποιος ανεξάρτητος κριτής, μη εκπαιδευμένος τις ζωγραφιές, αλλά και το αν οι ζωγραφικές επιλογές των συμμετεχόντων ήταν τυχαίες, του δόθηκαν όσες είχαν θέμα «Εγώ στην τάξη μου» και του ζητήθηκε να τις κατατάξει σε τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι οι εξής: θετικές, αρνητικές, απροσδιόριστες. Από τις 48 ζωγραφιές λοιπόν, ένα ποσοστό της τάξης του 37,5% του προκαλούσε αρνητικά συναισθήματα, δηλαδή οι 18 στις 48, το 41,6% των ζωγραφιών θετικά, δηλαδή οι 20 από τις 48 και το 20,8% , που αντιστοιχεί σε μία αναλογία 10 στις 48, ήταν απροσδιόριστο το τι εξέπεμπαν.

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούσε ο ανεξάρτητος κριτής ήταν το αν υπήρχαν έντονα χρώματα στις ζωγραφιές, κάτι που τις κατέτασσε στις θετικά φορτισμένες, το αν τα πρόσωπα ήταν χαμογελαστά και το αν

οι φιγούρες ήταν καλοσηματισμένες. Σε περίπτωση που υπήρχαν είτε μουντζούρες είτε σκούρα χρώματα, την κατέτασσε στις αρνητικά φορτισμένες ζωγραφιές.

Η σύγκριση της αξιολόγησης του ανεξάρτητου κριτή, σε σχέση με την ποσοτική ανάλυση που χρησιμοποιείται στην εν λόγω έρευνα, θα γίνει στην ενότητα «Συζήτηση», ώστε να γίνει φανερό αν συνάδουν τα αποτελέσματα. Παρακάτω παρατίθεται ένα πίνακας με τις αξιολογήσεις του ανεξάρτητου κριτή, σε κλίμακα ποσοστών.

Πίνακας 4 Χαρακτηρισμοί ζωγραφικών επιλογών των παιδιών από έναν ανεξάρτητο κριτή

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ	ΘΕΤΙΚΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	ΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕΣ
ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙ ΤΟΙΣ ΕΚΑΤΟ %	41,6%	37,5 %	20,8%

4.2. Διαχωρισμός συμμετεχόντων ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση και γνωστική αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση ακαδημαϊκής-γνωστικής επίδοσής τους, τα παιδιά υποβλήθηκαν στις δοκιμασίες που αναλύθηκαν διεξοδικά στην ενότητα «Μεθοδολογία». Σ' αυτή την ενότητα, παρουσιάζεται ο διαχωρισμός τους σε ομάδες ανάλογα με τη γνωστική αξιολόγηση και τη σχολική τους επίδοση, ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση των αποκρίσεων και ζωγραφικών επιλογών των δύο ομάδων, που η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια έθεσε ως στόχο στις προγραμματικές της υποθέσεις.

Τα αποτελέσματα, έδειξαν πως τα 5 παιδιά του δείγματος είχαν δυσλεξία. Και τα 5 αυτά παιδιά ήταν αγόρια, εκ των οποίων τα 3 φοιτούσαν στην Στ' τάξη ενώ τα άλλα δύο στην Ε'. Επιπλέον, βρέθηκαν 12 παιδιά που αντιμετώπιζαν μεμονωμένες δυσκολίες (ακαδημαϊκές και γνωστικές), 3 παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης χωρίς δυσκολίες και 21 παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης που παράλληλα αντιμετώπιζαν και δυσκολίες. Παρακάτω παρατίθεται αναλυτικός πίνακας με τους κωδικούς των παιδιών και την αντίστοιχη κατηγορία στην οποία ανήκουν ανάλογα με την επίδοσή τους.

Πίνακας 5 Κατηγοριοποίηση μαθητών από τα αποτελέσματα Ακαδημαϊκής-Γνωστικής επίδοσης

Ομαλή επίδοση	Μεμονωμένες δυσκολίες Ακαδημαϊκές-Γνωστικές	Δίγλωσσοι	Δυσλεκτικοί	Low IQ-καμία δυσκολία	Low IQ-με δυσκολίες
1420	1424	Κανείς	1433	1429	1419
1421	1426		1438	1432	1422
1435	1434		1442	1437	1423
1439	1440		1448		1425
1451	1441		1457		1427
1455	1449				1428
	1452				1430
	1456				1431
	1458				1436
	1461				1444
	1462				1445
	1464				1446
					1447
					1450

					1453
					1454
					1459
					1460
					1463
					1465
					1466

4.3. Ψυχοδυναμική ανάλυση των ζωγραφιών

4.3.1. Ενδεικτική παρουσίαση ζωγραφιών παιδιών με ομαλή σχολική/γνωστική επίδοση

Όπως προαναφέρθηκε, η ψυχοδυναμική ανάλυση είναι πολύ διαδεδομένη στην ανάλυση του παιδικού σχεδίου. Ωστόσο, επειδή έχει δεχθεί έντονη κριτική για το υποκειμενικό της στοιχείο και για την αξιοπιστία της (βλ. Παράρτημα 2), στην εν λόγω έρευνα, επιχειρείται και μία ποσοτικοποίηση των παιδικών σχεδίων μέσω της ποσοτικής ανάλυσης (βλ. ενότητα Μεθοδολογία) και της μέτρησης των αρνητικών ενδείξεων (negative signs).

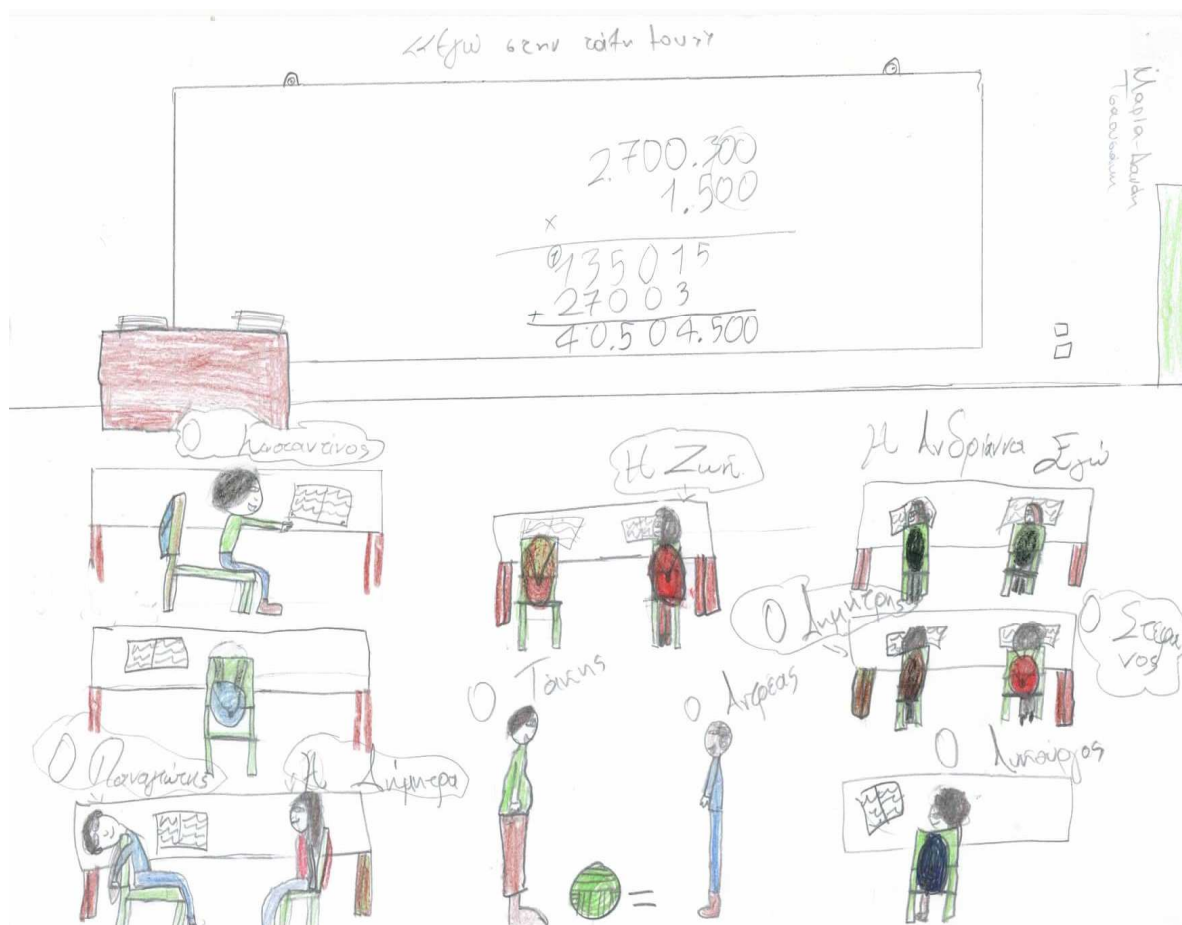
Στην εν λόγω ενότητα, θα γίνει μία ενδεικτική παρουσίαση κάποιων ζωγραφιών από την ομάδα των παιδιών που η επίδοσή τους χαρακτηρίστηκε ομαλή, αλλά και από την ομάδα αυτών που χαρακτηρίστηκαν με δυσλεξία, προκειμένου να καταδειχτούν οι όποιες διαφορές υπάρχουν. Να σημειωθεί πως αναφερόμαστε αποκλειστικά στη ζωγραφιά με θέμα «Εγώ στην τάξη μου». Αρχικά θα γίνει η παρουσίαση ζωγραφιών παιδιών με ομαλή επίδοση. Θα παρατίθενται οι ζωγραφιές και στη συνέχεια θα ακολουθεί η ψυχοδυναμική τους ανάλυση.



Η πρώτη ζωγραφιά (ID 1435), είναι γεμάτη με χρώματα, έχει ζωγραφισμένο ένα χάρτη της Ελλάδας, ο οποίος είναι αρκετά καλά σχεδιασμένος και χρωματιστός με χαρούμενα χρώματα, τα θρανία είναι συμμετρικά σχεδιασμένα, όπως και η έδρα, ενώ δε λείπει και ο πίνακας. Επιπλέον, η μαθήτρια έχει ζωγραφίσει και μια βιβλιοθήκη μέσα στην τάξη της και τον εαυτό της, τον αποτυπώνει στο χαρτί έτοιμο να πει μάθημα. Έχει ζωγραφίσει λοιπόν τον εαυτό της αρκετά θετικό, είναι καθισμένη στο θρανίο, με ένα βιβλίο μπροστά της και σηκώνει το χέρι της για να πει μάθημα.



Προχωρώντας, η επόμενη ζωγραφιά (ID 1439), είναι και πάλι μαθήτριας. Το κορίτσι έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του αρκετά θετικό, χωρίς αρνητικές ενδείξεις. Είναι χαμογελαστή και έχει τα χέρια πίσω, ενώ πάνω στο θρανίο της, το οποίο είναι καλοσηματισμένο, υπάρχει ένα βιβλίο, μία κασετίνα και ένα μπουκαλάκι. Μέσα στην τάξη επέλεξε να ζωγραφίσει και την έδρα, η οποία ωστόσο είναι κενή, αλλά αυτό δεν είναι κάτι που μπορεί να χαρακτηρίσει τη ζωγραφιά πολύ αρνητική. Είναι απλά μία αρνητική ένδειξη που παίρνει ένα βαθμό. Πρόκειται λοιπόν για μία θετική ζωγραφιά.



Η επόμενη ζωγραφιά (ID 1451), είναι με μία πρώτη ματιά αρκετά θετική. Η μαθήτρια έχει ζωγραφίσει πολλά θρανία, τους συμμαθητές της και τον πίνακα, πάνω στον οποίο έχει γράψει αριθμητικές πράξεις. Τον εαυτό της, τον έχει ζωγραφίσει με το πρόσωπο στραμμένο προς τον πίνακα, δείχνοντας την αφοσίωσή της, ενώ άλλοι συμμαθητές της παίζουν μπάλα. Στη ζωγραφιά της υπάρχει και η έδρα, ωστόσο είναι κενή, κάτι που όπως προείπαμε δεν φορτίζει τόσο αρνητικά τη ζωγραφιά.

4.3.2. Ενδεικτική παρουσίαση ζωγραφιών παιδιών με δυσλεξία(LD)

Αφού λοιπόν έγινε μία ενδεικτική παρουσίαση των ζωγραφιών παιδιών με ομαλή επίδοση, οι οποίες όπως φαίνεται είναι αρκετά θετικά φορτισμένες, στη συνέχεια θα γίνει μία παρουσίαση από ζωγραφιές παιδιών με δυσλεξία.

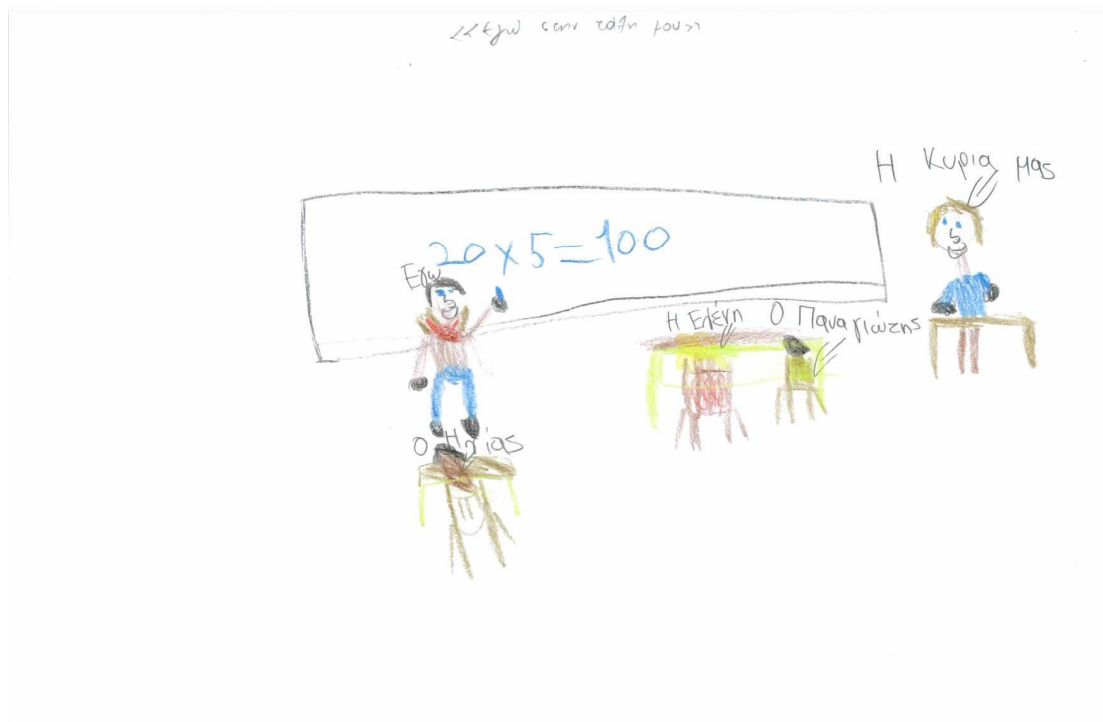


Η πρώτη ζωγραφιά (ID 1433), είναι εμφανώς αρνητικά φορτισμένη. Ο μαθητής, έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του μικροσκοπικό και τον έχει χρωματίσει με αρνητικά χρώματα (μωβ & μπλε). Αυτό παραπέμπει σε

ένα παιδί που βλέπει αρνητικά τον εαυτό του. Επίσης, το μέγεθος της ζωγραφιάς του είναι μικρό, γεγονός που μαρτυρά τον ντροπαλό χαρακτήρα του και πως είναι ένα συνεσταλμένο παιδί, που νιώθει ασήμαντο (βλ. Παράρτημα 2). Και τα δυο θρανία που έχει σχεδιάσει, είναι χρωματισμένα και αυτά με αρνητικό χρώμα (μωβ), κάτι που δείχνει γενικότερα την αρνητική του διάθεση όταν βρίσκεται στην τάξη.



Η επόμενη ζωγραφιά (ID 1438), έχει πολλές αρνητικές ενδείξεις. Ο μαθητής, έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του μουτζουρωμένο, με λυπημένη έκφραση και με πολύ μακριά άκρα. Αυτό δηλώνει σύμφωνα με την ψυχοδυναμική ανάλυση, την έντονη επιθυμία του για ασφάλεια και για μια σταθερή βάση. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως η ζωγραφιά του καταλαμβάνει λίγο χώρο στο χαρτί, κάτι που δείχνει το συνεσταλμένο και ντροπαλό χαρακτήρα του, αλλά και την αίσθηση της ανασφάλειας που νιώθει (βλ. παράρτημα 2). Οι γραμμές του είναι πολύ έντονες, κάτι που δείχνει αβεβαιότητα και χαμηλή αυτοαντίληψη (βλ. Παράρτημα 1).



Στη συνέχεια, η ζωγραφιά (ID 1448), είναι και αυτή εμφανώς αρνητικά φορτισμένη, καθώς όλα τα χρώματα που έχει χρησιμοποιήσει ο μαθητής είναι αρνητικά (μπλε, καφέ, κόκκινο, κίτρινο). Τα μάτια που έχει ζωγραφίσει στις φιγούρες, είναι και αυτά με αρνητικό χρώμα (μπλε) και έντονα, κάτι που μπορεί να υποδηλώνει προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής (βλ. Παράρτημα 2). Τα σχέδια είναι ζωγραφισμένα με ασταθείς γραμμές, γεγονός που υποδηλώνει αβεβαιότητα και χαμηλή αυτοαντίληψη (βλ. Παράρτημα 1). Η σύγκριση των 2 ομάδων παιδιών θα γίνει σε επόμενη ενότητα (Συζήτηση).

4.4. Αξιολόγηση των ζωγραφιών στη βάση ποσοτικής ανάλυσης

Η ψυχοδυναμική ανάλυση των ζωγραφιών, έχει δεχτεί κατά καιρούς έντονη κριτική για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της, καθώς αυτή η ανάλυση ενέχει το υποκειμενικό στοιχείο (βλ. Παράρτημα 2). Προκειμένου λοιπόν να περιοριστεί το υποκειμενικό στοιχείο στην εν λόγω έρευνα, επιχειρείται και ποσοτική ανάλυση σ' αυτά τα παιδικά σχέδια, η οποία ανάλυση αφορά συγκεκριμένα μετρήσιμα κριτήρια και θεωρείται πιο έγκυρη και πιο αξιόπιστη από την ψυχοδυναμική.

Τα κριτήρια αυτά, αφορούν συγκεκριμένα τη ζωγραφιά με θέμα «Εγώ στην τάξη μου», όπως προαναφέρθηκε, και περιλαμβάνουν τις ενδείξεις εκείνες που αν υπάρχουν, φορτίζουν αρνητικά μία ζωγραφιά και κατ' επέκταση αντικατοπτρίζουν αρνητικά συναισθήματα ως προς τη μάθηση και το σχολείο.

Οι αρνητικές ενδείξεις στην ποσοτική ανάλυση, αφορούν στον πίνακα, στο δάσκαλο, στα θρανία, στην έδρα, στους συμμαθητές, στον εαυτό και γενικότερα σε ό, τι μπορεί να υπάρχει μέσα σε μία σχολική τάξη, δίνοντας έμφαση στα χρώματα που χρησιμοποιεί το παιδί όταν έχουμε να κάνουμε με άψυχα αντικείμενα και όταν έχουμε να κάνουμε με πρόσωπα, η έμφαση δίνεται στο αν είναι παρόντες ή όχι, καθώς και στο μέγεθός τους.

Παρακάτω παρατίθεται ένας πίνακας με τη βαθμολογία των αρνητικών ενδείξεων των παιδιών με ομαλή σχολική επίδοση και τη βαθμολογία εκείνων με δυσλεξία.

Πίνακας 6 Ποσοτική καταμέτρηση αρνητικών ενδείξεων στο "Εγώ στην τάξη μου"

Ομαλή σχολική επίδοση (id μαθητών)	Αρνητικές ενδείξεις	Με δυσλεξία (LD) (id μαθητών)	Ποσοστό επί τοις εκατό μαθητών με ομαλή σχολική επίδοση	Ποσοστό επί τοις εκατό μαθητών με δυσλεξία
1455	1	-	16,6%	-
1439,1451	2	1442	3,3%	20%
1420,1421	3	1457	3,3%	20%
1435	4	1433,1438	16,6%	40%

	5	1448	-	20%
--	---	------	---	-----

Όπως φαίνεται και στον πίνακα, τη μεγαλύτερη βαθμολογία (5), συγκέντρωσε ένα δυσλεκτικό παιδί, ενώ τη χαμηλότερη βαθμολογία που μπορεί να πάρει μία ζωγραφιά την έχει συγκεντρώσει ένα παιδί με ομαλή επίδοση. Συνεχίζοντας, 4 βαθμούς συγκέντρωσαν 2 εκ των 5 δυσλεκτικών και ένας με ομαλή επίδοση, 3 βαθμούς συγκέντρωσαν 2 παιδιά με ομαλή επίδοση και ένα δυσλεκτικό και τέλος 2 βαθμούς συγκέντρωσαν 2 παιδιά με ομαλή επίδοση.

Από τη στατιστική ανάλυση τώρα, χρησιμοποιώντας t-test, φάνηκε ότι, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών, μεταξύ δηλαδή των παιδιών με ομαλή επίδοση και των παιδιών με δυσλεξία στο σύνολο των αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές τους. Εντούτοις, ο μέσος όρος των παιδιών με ομαλή επίδοση είναι μικρότερος από των παιδιών με δυσλεξία, γεγονός που σημαίνει πως τα παιδιά με δυσλεξία, τείνουν να έχουν περισσότερα αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφιές τους. Τα αποτελέσματα λοιπόν έδειξαν μη στατιστικά σημαντικές διαφορές στον αριθμό των αρνητικών ενδείξεων $t(9) = 1,66$, n.s. με τους ομαλούς (M.O. 2,5) να έχουν λιγότερες αρνητικές ενδείξεις από τους δυσλεκτικούς (M.O. 3,6), κάτι που δείχνει την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων για τη μάθηση και από την πλευρά των παιδιών με ομαλή σχολική επίδοση.

4.5. Αποκρίσεις συμμετεχόντων στις κλίμακες αυτοαναφοράς για τη μάθηση

4.5.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου «Αυτοαναφορά μαθητών»

Σ' αυτήν την ενότητα παρατίθενται οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων στις κλίμακες αυτοαναφοράς. Αυτό γίνεται έτσι ώστε να ελέγξουμε γιατί τα παιδιά που είχαν καλή σχολική επίδοση, εξέφρασαν αρνητικά συναισθήματα για τη μάθηση στις ζωγραφιές τους. Να ελέγξουμε δηλαδή, τα συναισθήματα που εξέφρασαν στις ζωγραφιές τους συνάδουν με τις απαντήσεις τους σε αυτά τα ερωτηματολόγια.

Τα αποτελέσματα από τις βαθμολογίες των παιδιών με ομαλή επίδοση, μαρτυρούν αρκετά θετικά συναισθήματα αυτών προς τη μάθηση, αφού η αρνητική τους βαθμολογία κυμαίνεται από 0-3.

Παρακάτω παρατίθεται ένας πίνακας με τη βαθμολογία των παιδιών με ομαλή επίδοση σε κάποιες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, σε συνδυασμό με τις αρνητικές τους ενδείξεις στις ζωγραφιές. Όπου υπάρχει έντονο X (X), σημαίνει πως ο εν λόγω μαθητής έχει βαθμολογηθεί με 1 βαθμό, ενώ όπου υπάρχει αχνό X (X), ο μαθητής έχει πάρει 2 βαθμούς. Στο τέλος της κάθε στήλης, υπάρχει η συνολική βαθμολογία των αρνητικών απαντήσεων του κάθε παιδιού.

Πίνακας 7 Αρνητικές απαντήσεις παιδιών με ομαλή επίδοση στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς

ID	1420	1421	1435	1439	1451	1455
<i>Αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές</i>	3	3	4	2	2	1
<i>Συναισθήματα για το σχολείο/μάθηση</i>						
Ερ. 9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος	X					
Ερ. 13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά						
Ερ. 16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο						
Ερ. 17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος στην τάξη						
Ερ. 20: Νιώθω ότι οι βαθμοί που παίρνω με αδικούν	X					

Ερ. 24: Θα ήθελα να είχα περισσότερη βοήθεια	X					X
Αντίληψη για την ακαδημαϊκή ικανότητα						
Ερ. 10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματά μου						
Ερ. 11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση&ορθογραφία						X
Ερ. 14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά						
Ερ. 15: Η ξένη γλώσσα είναι πολύ δύσκολη για μένα						
Ερ. 18: Νιώθω ότι παρόλη την προσπάθεια δεν υπάρχει βελτίωση στα μαθήματα/δεν τα καταφέρνω				X		
Ερ. 25: Το πρωί πριν πάω σχολείο ξαναδιαβάζω κάποιο μάθημα (π.χ. ορθογραφία, ιστορία)		X				X
<u>Σύνολο αρνητικών απαντήσεων</u>	3	1	0	1	0	3

Κοιτάζοντας τις επιμέρους απαντήσεις των παιδιών, σε συνδυασμό με τις αρνητικές ενδείξεις τους στις ζωγραφιές, βλέπουμε πως 2 στα 6 παιδιά με ομαλή επίδοση, που απάντησαν πως θα ήθελαν να είχαν περισσότερη βοήθεια (Ερ.24), έχουν και αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές τους. Στην ερώτηση «Η ιδέα ότι θα πάω σχολείο μου προκαλεί άγχος» μόνο ένας στους 6 μαθητές απάντησε θετικά (δηλαδή σημείωσε X), ο οποίος έχει συγκεντρώσει βαθμολογία 3 στις ζωγραφιές του. Ο ίδιος μαθητής απάντησε θετικά και στην ερώτηση «Νιώθω ότι οι βαθμοί που παίρνω με αδικούν». Συνεχίζοντας, στην ερώτηση «Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση/ορθογραφία, η αναλογία αρνητικών απαντήσεων ήταν και πάλι 1 στους 6, όπου και πάλι το αποτέλεσμα συμφωνεί με τις αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές. Επιπλέον, στην ερώτηση «Νιώθω ότι παρ' όλη την προσπάθειά μου δεν υπάρχει βελτίωση στα μαθήματα/δεν τα καταφέρνω», 1 στους 6 μαθητές έχει αυτό το συναίσθημα και η βαθμολογία του στις αρνητικές ενδείξεις των ζωγραφιών είναι 2. Τέλος, στην ερώτηση «Το πρωί πριν πάω σχολείο ξαναδιαβάζω κάποιο μάθημα», 2 στους 6 απάντησαν θετικά και παρουσίασαν και αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές τους. Βλέπουμε λοιπόν να

υπάρχει συμφωνία στις ζωγραφιές και τα ερωτηματολόγια. Συνεπώς, οι ζωγραφιές είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών.

Παρακάτω παρατίθεται ένας πίνακας με τη βαθμολογία των παιδιών με δυσλεξία στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σε συνδυασμό με τις αρνητικές τους ενδείξεις στις ζωγραφιές. Ο τρόπος βαθμολογίας έγινε όπως και στον παραπάνω πίνακα (X→ 1 βαθμός & X→2 βαθμοί).

Πίνακας 8 Αρνητικές απαντήσεις παιδιών με δυσλεξία στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς

ID	1433	1438	1442	1448	1457
<i>Αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές</i>	4	4	2	5	3
<i>Συναισθήματα για το σχολείο/μάθηση</i>					
Ερ. 9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος		X			X
Ερ. 13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά		X			X
Ερ. 16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο	X				X
Ερ. 17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος στην τάξη					X
Ερ. 20: Νιώθω ότι οι βαθμοί που παίρνω με αδικούν	X				X
Ερ. 24: Θα ήθελα να είχα περισσότερη βοήθεια					X
Ερ. 22: Τα απογεύματα στο σπίτι με βοηθά στα μαθήματα κάποιος δάσκαλος/δασκάλα	X	X			
<i>Αντίληψη για την ακαδημαϊκή ικανότητα</i>					
Ερ. 10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματά μου					
Ερ. 11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση&ορθογραφία	X				X
Ερ. 14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά		X			X
Ερ. 15: Η ξένη γλώσσα είναι πολύ δύσκολη για μένα					X
Ερ. 18: Νιώθω ότι παρόλη την προσπάθεια δεν υπάρχει βελτίωση στα					

μαθήματα/δεν τα καταφέρνω					
Ερ. 25: Το πρωί πριν πάω σχολείο ξαναδιαβάζω κάποιο μάθημα (π.χ. ορθογραφία, ιστορία)				X	
<u>Σύνολο αρνητικών απαντήσεων</u>	4	4	0	1	9

Είναι εμφανής η διαφορά ανάμεσα στις 2 ομάδες παιδιών λοιπόν, καθώς η βαθμολογία των παιδιών με δυσλεξία στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, κυμαίνεται σε αρκετά μεγαλύτερες τιμές (1-9 βαθμούς) από την ομάδα των παιδιών με ομαλή επίδοση (0-3 βαθμούς).

Στη στατιστική ανάλυση, σχετικά με τις συνολικές βαθμολογίες των δύο ομάδων παιδιών στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, στους μέσους όρους τους, φαίνεται, η ομάδα των παιδιών με ομαλή επίδοση να έχει πιο θετικά συναισθήματα ως προς τη μάθηση σε σχέση με τους δυσλεκτικούς.

Τα αποτελέσματα λοιπόν έδειξαν μη στατιστικά σημαντικές διαφορές στα συναισθήματα ως προς τη μάθηση $t(9)= 1,66$, n.s., με τα παιδιά με ομαλή σχολική επίδοση (M.O. 90,5) να έχουν πιο θετικά συναισθήματα από τους δυσλεκτικούς (77,8) όπως φαίνεται από τους μέσους όρους τους.

Εν συνεχεία, κάναμε και μία στατιστική ανάλυση μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών, με μεταβλητή αυτή τη φορά το σύνολο των αρνητικών απαντήσεών τους στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν μη στατιστικά σημαντικές διαφορές με $t(9)=1,46$, n.s. Μία μικρή μόνο διαφοροποίηση φαίνεται από τους μέσους όρους, όπου ο μέσος όρος των ομαλών (M.O. 1,33) είναι μικρότερος από των δυσλεκτικών (M.O. 3,60). Εφόσον όμως οι διαφορές ήταν μη στατιστικά σημαντικές, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για διαφοροποίηση των συναισθημάτων των παιδιών για τη μάθηση ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Κοιτάζοντας και πάλι πιο συγκεκριμένα τις επιμέρους ερωτήσεις βλέπουμε πως, στην ερώτηση «Η ιδέα ότι θα πάω σχολείο μου προκαλεί άγχος», 2 στους 6 μαθητές απάντησαν θετικά, οι οποίοι είχαν και αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές τους. Το ίδιο φαίνεται και στις εξής ερωτήσεις: «Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά», «Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο», «Νιώθω ότι οι βαθμοί που παίρνω με αδικούν», «Τα απογεύματα στο σπίτι με βοηθά στα μαθήματα κάποιος δάσκαλος/δασκάλα», «Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση & ορθογραφία», «Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά». Στις παραπάνω ερωτήσεις λοιπόν, 2 στους 6 μαθητές απάντησαν θετικά και όλοι είχαν παρουσιάσει και αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές.

4.5.2. Αποτελέσματα από την κλίμακα αυτοαναφοράς ΠΑΤΕΜ II

Στις κλίμακες αυτοαναφοράς συγκαταλέγεται και το ΠΑΤΕΜ II (περιγράφεται αναλυτικά στην ενότητα «Μεθοδολογία-Εργαλεία»), απ' το οποίο όπως προαναφέρθηκε θα εξεταστούν μόνο οι ερωτήσεις που αφορούν στη γενική σχολική ικανότητα. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, στους μαθητές με ομαλή επίδοση, η βαθμολογία κυμαίνεται από 0-2, κάτι που σημαίνει πως δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γενικότερη σχολική ικανότητά τους. Παρακάτω παρατίθεται ο σχετικός πίνακας με τις αρνητικές βαθμολογίες των παιδιών με ομαλή επίδοση, σε συνδυασμό με τις αρνητικές ενδείξεις τους στις ζωγραφιές. Και σε αυτόν τον πίνακα το έντονο X, αντιπροσωπεύει 1 βαθμό, ενώ το αχνό X 2 βαθμούς.

Πίνακας 9 Αρνητικές απαντήσεις των παιδιών με ομαλή επίδοση στο Πατέμ II

ID	1420	1421	1435	1439	1451	1455
<i>Γενική σχολική ικανότητα</i>						
Ερ. 1: Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία				X		
Ερ. 7: Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους					X	
Ερ. 13: Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία		X				
Ερ. 19: Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους						
Ερ. 25: Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο		X				
<u>Σύνολο αρνητικών απαντήσεων</u>	0	2	0	1	1	0

Ο επόμενος πίνακας, αφορά στις αρνητικές βαθμολογίες που σημείωσαν οι μαθητές με δυσλεξία στον τομέα της γενικής σχολικής ικανότητας του ΠΑΤΕΜ II. Η βαθμολογία γίνεται ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που έγινε και παραπάνω και όπως φαίνεται κυμαίνεται από 1-3.

Πίνακας 10 Αρνητικές απαντήσεις παιδιών με δυσλεξία στο Πατέμ II

ID	1433	1438	1442	1448	1457
<i>Γενική σχολική ικανότητα</i>					
Ερ. 1: Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία					X
Ερ. 7: Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους				X	X
Ερ. 13: Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία		X			

Ερ. 19: Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους	X				X
Ερ. 25: Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο		X			
<u>Σύνολο αρνητικών απαντήσεων</u>	1	2	0	1	3

Στη σχετική στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές $t(9)=0,827$, n.s. ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών σχετικά με την γενική σχολική τους ικανότητα. Ωστόσο, και πάλι οι μέσοι όροι, δείχνουν πως οι ομαλοί (Μ.Ο. 3,46) είναι πιο ευχαριστημένοι από τις ικανότητές τους στο σχολείο απ' ότι οι δυσλεκτικοί (Μ.Ο. 3,24).

Βέβαια, όπως παραπάνω έγινε στατιστική ανάλυση και για τις αρνητικές απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, έτσι έγινε και με το ΠΑΤΕΜ II. Τα αποτελέσματα έδειξαν μη στατιστικά σημαντικές διαφορές στον αριθμό των αρνητικών απαντήσεων $t(9)= 1,244$, n.s. ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών. Ωστόσο, ο μέσος όρος των ομαλών (Μ.Ο. 0,666) είναι πολύ μικρότερος σε σχέση με αυτόν των δυσλεκτικών (Μ.Ο. 1,40), γεγονός που δείχνει τη μικρότερη ικανοποίηση των τελευταίων από την επίδοσή τους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα, αποτελεί μία προσπάθεια διερεύνησης της συναισθηματικής καταπόνησης των παιδιών στο σχολείο. Βασικός στόχος της εργασίας αυτής λοιπόν, ήταν να διερευνηθεί αν τα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βιώνουν τη μάθηση ως μία αρνητική εμπειρία, λόγω των αποτυχιών που βιώνουν καθημερινά. Το βασικό εργαλείο αυτής της έρευνας ήταν οι προβολικές δοκιμασίες για τη διερεύνηση της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών, κάτι που την καθιστά και πρωτότυπη. Ωστόσο, δεν ήταν το μόνο μεθοδολογικό εργαλείο όπως έχει προαναφερθεί διεξοδικά στην ενότητα «Μεθοδολογία».

Η αρχική υπόθεση λοιπόν της έρευνας ήταν πως, όταν ζητηθεί από τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες να ζωγραφίσουν κάτι με τίτλο σχετικό με τη μάθηση και το σχολείο, αυτά ασυνείδητα, θα ανακαλέσουν τις αρνητικές τους εμπειρίες και θα ζωγραφίσουν κάτι πιο αρνητικό σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Ωστόσο, υπάρχει και μία εναλλακτική υπόθεση, η οποία είναι η εξής: εάν η σχολική πραγματικότητα δεν είναι μία τόσο θετική εμπειρία όσο θέλουμε να πιστεύουμε εμείς οι ενήλικες, τότε τα παιδιά, ανεξάρτητα απ' το αν έχουν καλή επίδοση ή όχι, θα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα. Κι αυτό θα συμβαίνει είτε στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις (υπερβολικές) απαιτήσεις που τους θέτει το σχολείο/γονείς, είτε βιώνοντας το σχολείο ως μια υποχρέωση ή ως μια διαδικασία που δεν έχει να τους προσφέρει κάτι το ουσιαστικό όσον αφορά τα ενδιαφέροντά τους και την καθημερινότητά τους.

Σύμφωνα με αυτήν την εναλλακτική υπόθεση, τα συναισθήματα των παιδιών αυτών, ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση, θα είναι για τους παραπάνω λόγους, εάν όχι ιδιαίτερα αρνητικά, όχι θετικά.

Στις στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν πέντε διαφορετικές εξαρτημένες μεταβλητές, με ανεξάρτητη μεταβλητή τις δύο μόνο ομάδες παιδιών, που ήταν αυτά με ομαλή σχολική επίδοση και αυτά με

δυσλεξία. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι αρνητικές ενδείξεις των παιδιών στις ζωγραφιές (negative signs), η συνολική τους βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το σύνολο των αρνητικών τους απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, η συνολική τους βαθμολογία στον τομέα της γενικής σχολικής ικανότητας του ερωτηματολογίου Πατέμ II και τέλος, το σύνολο των αρνητικών τους απαντήσεων στον τομέα της γενικής σχολικής ικανότητας.

Τα αποτελέσματα λοιπόν, έδειξαν πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σε καμία από τις εξαρτημένες μεταβλητές. Ωστόσο, αξιοσημείωτες είναι οι διαφορές που υπάρχουν σε όλους τους μέσους όρους.

Αναλυτικότερα, στο σύνολο των αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές, η ομάδα των ομαλών εμφανίζει μέσο όρο 2,5, ενώ η ομάδα των δυσλεκτικών έχει μέσο όρο αρνητικών ενδείξεων 3,6, εμφανώς μεγαλύτερο, που σημαίνει πως οι δυσλεκτικοί έχουν την τάση να έχουν περισσότερα αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφιές τους.

Επιπρόσθετα, ο μέσος όρος των αποκρίσεων των ομαλών στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς είναι 90,5, ενώ των δυσλεκτικών είναι 77,8, κάτι που μεταφράζεται σε πιο θετικά συναισθήματα των ομαλών ως προς τη μάθηση σε σχέση με αυτά των δυσλεκτικών.

Εν συνεχεία, στο σύνολο των αρνητικών απαντήσεων των δύο ομάδων στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, ο μέσος όρος των δυσλεκτικών (3,60) είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από αυτό των ομαλών (1,33), κάτι που δείχνει τα πιο αρνητικά συναισθήματα των δυσλεκτικών ως προς τη μάθηση.

Επιπλέον, στον τομέα της γενικής σχολικής ικανότητας του Πατέμ II, ο μέσος όρος των αποκρίσεων των ομαλών (3,46) είναι μεγαλύτερος από αυτό των δυσλεκτικών (3,24), κάτι που φανερώνει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση των πρώτων σε σχέση με τους δεύτερους όσον αφορά στη σχολική τους ικανότητα.

Τέλος, ο μέσος όρος των αρνητικών απαντήσεων στη γενική σχολική ικανότητα του Πατέμ II που συγκέντρωσαν τα παιδιά με ομαλή επίδοση (0,66) είναι κατά πολύ μικρότερος του μέσου όρου των δυσλεκτικών (1,40), κάτι που δηλώνει εμφανώς τη δυσαρέσκεια των δυσλεκτικών σχετικά με τη σχολική τους ικανότητα.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι παρόλο που τα αποτελέσματα δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι μέσοι όροι είναι πολύ ενθαρρυντικοί σχετικά με την υπόθεσή μας. Βέβαια, το ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά, δεν καταρρίπτει την αρχική μας υπόθεση. Κι αυτό, γιατί αν ανατρέξουμε στους πίνακες της ενότητας «Αποκρίσεις συμμετεχόντων στις κλίμακες αυτοαναφοράς για τη μάθηση», θα δούμε πως σε πολλές επιμέρους ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, η ομάδα των παιδιών με δυσλεξία, παρουσιάζει μία πιο αρνητική εικόνα σε σχέση με την ομάδα των ομαλών. Εφόσον λοιπόν ο μέσος όρος είναι αποτέλεσμα αυτών των επιμέρους ερωτήσεων, και εφόσον επιβεβαιώνουν την υπόθεσή μας, δεν αποτελεί πρόβλημα η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων.

Εντούτοις, και στις ζωγραφιές και στις κλίμακες αυτοαναφοράς, δεν έλειπαν οι αρνητικές ενδείξεις και οι αρνητικές απαντήσεις από την ομάδα και των παιδιών με ομαλή επίδοση (βλ. υποενότητα 4.5.1.Αποτελέσματα ερωτηματολογίου «Αυτοαναφορά μαθητών»). Συνεπώς, μήπως θα έπρεπε να εξετάσουμε το ενδεχόμενο της εναλλακτικής υπόθεσης; Μήπως δηλαδή η σχολική πραγματικότητα είναι όντως μια επίπονη διαδικασία για τους μαθητές, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους στο σχολείο, κάτι που μπορεί να τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα ως προς αυτό και κατ' επέκταση ως προς τη μάθηση;

Μετά από όλα αυτά, θεωρούμε ενθαρρυντικά τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ως προς τον αρχικό στόχο και τη υπόθεσή μας. Ωστόσο, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα καθώς το δείγμα ήταν σχετικά μικρό και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Θα πρέπει να διερευνηθεί λοιπόν το τι είναι αυτό που καταπονεί περισσότερο τους μαθητές, η ίδια η σχολική πραγματικότητα ή μόνο οι όποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 Ερμηνευτικές υποθέσεις δομικών χαρακτηριστικών των παιδικών σχεδίων (Knoff, 1990)

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΠΙΘΑΝΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ
<p>Ποιότητα γραμμής-Σχεδιαστικό στυλ</p> <p>Αχνή, ασταθής γραμμή</p> <p>Τεχνική σκίτσου (ασυνεχείς, επάλληλες γραμμές)</p>	<p>Αβεβαιότητα, χαμηλή αυτοαντίληψη</p> <p>Πιθανή διαταραχή προσωπικότητας</p>
<p>Σπίτι</p> <p>Μικρό, απομακρυσμένο σπίτι, παράλειψη πόρτας, δρόμος που οδηγεί από/προς το σπίτι</p>	<p>Τάση εσωτερίκευσης, απόσυρσης, αίσθημα απόρριψης, αδυναμία ελέγχου της κατάστασης στο σπίτι, αίσθημα ανεπάρκειας</p>
<p>Δέντρο</p> <p>Μεγάλο δέντρο</p> <p>Λίγα ή κακοσχηματισμένα κλαδιά</p> <p>Απουσία φύλλων</p> <p>Τρύπα στον κορμό</p> <p>Γυμνά «ανεμοδαρμένα» κλαδιά</p>	<p>Εγωκεντρισμός</p> <p>Ανεπαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις</p> <p>Ελλιπής λειτουργία του «εγώ», Εσωτερική «στεριρότητα»</p> <p>Τραυματική εμπειρία</p> <p>Αντίληψη του περιβάλλοντος ως ψυχρού και δυστυχημένου</p>
<p>Άνθρωπος</p> <p>Μη ανθρωπόμορφη-τερατόμορφη φιγούρα</p> <p>Ελλιπής σχηματισμός χεριών</p> <p>Παράλειψη αυτιών ή κόρης των ματιών</p> <p>Υπερβολικό μέγεθος ή επιμέλεια της παλάμης ή των δακτύλων</p> <p>Φαρδείς ώμοι</p> <p>Υπερβολικό μέγεθος ή επιμέλεια πελμάτων</p>	<p>Πιθανή διαταραχή προσωπικότητας, αποπροσωποποίηση</p> <p>Αίσθημα ανεπάρκειας</p> <p>Απροθυμία ή αποφυγή επικοινωνίας με το περιβάλλον, αδυναμία χειρισμού των σχέσεων με τους άλλους</p> <p>Επιθετικές τάσεις</p> <p>Ανάγκη για φυσική ή εσωτερική δύναμη</p> <p>Ανασφάλεια</p>
<p>Οικογένεια</p>	

Παράλειψη μελών	Σύγκρουση, άγχος για οικογενειακά προβλήματα
Μικρή ή υπερβολικά επεξεργασμένη φιγούρα εαυτού	Χαμηλή αυτοαντίληψη, αίσθημα του παιδιού ότι είναι ασήμαντο
Μεγάλες ή αιωρούμενες φιγούρες αδελφών	Αντιπαλότητα, επιθετικότητα προς τα αδέλφια
Απομακρυσμένες μορφές μελών, έλλειψη αλληλεπίδρασης	Ελλιπής επικοινωνία στην οικογένεια

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 Οι προβολικές δοκιμασίες και η χρήση τους στην κλινική πρακτική

Τα παιδικά σχέδια μελετώνται από το 19^ο αιώνα. Η χρήση του παιδικού σχεδίου, για την εκτίμηση της ψυχοσύνθεσης του παιδιού είναι κοινή. Είναι ευρέως γνωστό πως το παιδί, όταν του ζητηθεί να ζωγραφίσει κάτι, ασυναίσθητα αυτό θα αποτυπώσει τα συναισθήματά του στο χαρτί, πολύ καλύτερα απ' ό τι θα τα περιέγραφε, καθώς στη ζωγραφιά απελευθερώνεται και δεν ενεργοποιεί τις άμυνές του.

Οι απόψεις για τη χρησιμότητα του παιδικού σχεδίου ποικίλλουν. Άλλοι θεωρούν πως είναι ανώφελο να κατευθύνονται οι μελλοντικοί ψυχολόγοι προς αυτές τις κλινικές πρακτικές, καθώς η κλινική τους χρησιμότητα είναι μηδαμινή, ενώ άλλοι πιστεύουν πως οι ζωγραφιές είναι πολύ χρήσιμο κλινικό εργαλείο.

Οι Wilson & Reschly (1996), βρήκαν πως σε ένα ποσοστό της τάξης του 60%, τα σχολικά ψυχολογικά προγράμματα, δίδασκαν τεχνικές του παιδικού σχεδίου, ενώ αργότερα, οι Culross & Nelson (1997), βρήκαν πως διδάσκονταν στο 70% των σχολικών προγραμμάτων.

Κάνοντας μία ιστορική αναδρομή του παιδικού σχεδίου, αξίζει να αναφερθεί πως η χρήση του ξεκίνησε από τον Goodenough το 1926, ο οποίος το χρησιμοποίησε για την εκτίμηση της γνωστικής ικανότητας των παιδιών. Το έργο αυτού, συνέχισε ο Harris το 1963, προσθέτοντας κι άλλα κριτήρια και τυποποιώντας τα βαθμολογικά κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά αφορούσαν τον αριθμό των χαρακτηριστικών (μέλη σώματος), που θα μπορούσε ένα παιδί να φτιάξει σε μία ζωγραφιά, ανάλογα με την ηλικία του. Όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά προσέθετε στη ζωγραφιά του, τόσο καλύτερη ήταν η γνωστική του ικανότητα.

Ωστόσο, αργότερα ασχολήθηκαν πολλοί ερευνητές με το παιδικό σχέδιο και τη χρήση του ως μεθοδολογικό εργαλείο, επεκτείνοντας περισσότερο τη χρήση του, πέρα από την εκτίμηση της γνωστικής ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα Machover, ήταν το πρώτο που χρησιμοποίησε το παιδικό

σχέδιο για την εκτίμηση της προσωπικότητας. Η υπόθεση αυτού του συστήματος ήταν πως τα διάφορα χαρακτηριστικά που θα αποτύπωνε το κάθε παιδί στη ζωγραφιά του, θα ήταν ενδεικτικά των συναισθημάτων του και της προσωπικότητάς του.

Αργότερα, ο Korppitz πρότεινε ένα σύστημα βαθμολογικού συστήματος των παιδικών σχεδίων για την εκτίμηση της γνωστικής και συναισθηματικής λειτουργίας των παιδιών, ενώ ο Hammer είχε υποστηρίξει νωρίτερα (1958) πως το παιδικό σχέδιο, είναι ένας τρόπος αποκρυπτογράφησης των βαθύτερων αναγκών ενός παιδιού. Σύμφωνα μ' αυτόν, η έμφαση που μπορεί να δίνει το παιδί σε διαφορετικά στοιχεία της ζωγραφιάς του μπορεί να αντανακλά το τι είναι σημαντικό για αυτό, το πώς διαπραγματεύεται το περιβάλλον του και ποιες είναι οι επιπτώσεις που έχει το περιβάλλον στο παιδί.

Με το παιδικό σχέδιο ασχολήθηκαν και ο Piaget και ο Freud. Ο πρώτος, χρησιμοποίησε τη ζωγραφική, ως μία απόδειξη της αναπτυξιακής θεωρίας του. Γι' αυτόν η ζωγραφική, ήταν κάτι ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τις εικόνες του μυαλού. Υποστήριξε πως, τα παιδιά ζωγραφίζουν, στην προσπάθειά τους να αφομοιώσουν το περιβάλλον και δημιουργήσουν μία αίσθηση γύρω από αυτό. Μάλιστα, όπως διαχώριζε σε στάδια την ανάπτυξη ενός παιδιού, έτσι διαχώριζε και την ικανότητά τους στη ζωγραφική.

Για τον Freud (1976), η ζωγραφιά ενός παιδιού, επηρεάζεται άμεσα από τις επιθυμίες του και τους φόβους του. Μάλιστα, υποστήριξε πως αυτά τα δύο μπορεί να είναι συγκαλυμμένα στη ζωγραφιά του.

Οι παραπάνω είναι κάποιοι μόνο από όσους ασχολήθηκαν με το παιδικό σχέδιο ως μεθοδολογικό εργαλείο. Ωστόσο, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του, έχουν αμφισβητηθεί αρκετά, πιο πολύ όμως, έχουν αμφισβητήσει την εγκυρότητα.

Αναμφισβήτητα όμως, το παιδικό σχέδιο μπορεί να προσφέρει επιπρόσθετες πληροφορίες για το παιδί και να κατανοήσει καλύτερα ο ερευνητής τα συναισθήματα και την ψυχοσύνθεσή του, καθώς όπως προαναφέρθηκε, το παιδί αποτυπώνει ασυνείδητα τα συναισθήματά του στο χαρτί.. Η χρήση της ζωγραφιάς

ως ερευνητικό εργαλείο, είναι καθοριστικής σημασίας για την ψυχολογία των παιδιών, καθώς όσα δεν μπορούν ή όσα δε θέλουν να πουν τα αποτυπώνουν στο χαρτί με μία ζωγραφιά. Τα χρώματα που χρησιμοποιούν ή ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο χρωματίζουν κάτι, προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τα συναισθήματά τους ως προς αυτό που ζωγραφίζουν.

Αν και έχει δεχθεί έντονη κριτική για το υποκειμενικό της στοιχείο η ψυχοδυναμική ανάλυση του παιδικού σχεδίου, είναι από τις δημοφιλέστερες και έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς ερευνητές στην ερμηνεία του παιδικού σχεδίου. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά σε αυτήν. Η ψυχοδυναμική ανάλυση του παιδικού σχεδίου, αφορά σε συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία λαμβάνει υπόψη κάποιος που θέλει να ερμηνεύσει μία ζωγραφιά. Αυτά τα κριτήρια αφορούν στο μέγεθος των σχεδίων, στην όποια έμφαση ή υπερβολή μπορεί να τα χαρακτηρίζει, στις παραλείψεις που μπορεί να έχει η ζωγραφιά, στην παρουσίαση των δοντιών, στα λεγόμενα buttons, στον τρόπο που είναι ζωγραφισμένος ο ήλιος, στις εκφράσεις των προσώπων και γενικότερα σε ασυνήθιστες φιγούρες.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο κριτήριο του μεγέθους, τα παιδιά που ζωγραφίζουν μεγάλα σχέδια που καταλαμβάνουν ολόκληρο το χαρτί, είναι συνήθως επιθετικά παιδιά, με ανεπαρκώς ανεπτυγμένο εσωτερικό έλεγχο και διακατέχονται από μεγαλοπρεπή συναισθήματα. Τα υπερδραστήρια παιδιά, πολλές φορές ξεπερνούν τα όρια του χαρτιού και δεν ολοκληρώνουν κάποια μέρη της φιγούρας. Τέλος, τα ντροπαλά παιδιά, με χαμηλή αυτοαντίληψη, που σχεδιάζουν μεγάλες ζωγραφίες, εκφράζουν την επιθυμία τους να είναι πιο δυνατά και πιο αισθητά. Όσον αφορά τώρα στα μικρά σχέδια, αυτά τα ζωγραφίζουν τα ντροπαλά, συνεσταλμένα και αποσυρμένα παιδιά και το μικρό μέγεθος εκφράζει την ανασφάλειά τους. Αυτά τα παιδιά νιώθουν ασήμαντα ή άδεια. Ενίοτε, υπάρχουν και κάποια επιθετικά παιδιά με χαμηλή αυτοεικόνα που ζωγραφίζουν μικρά σε μέγεθος σχέδια.

Αναφορικά με το κριτήριο της έμφασης και της υπερβολής, τα μέλη του σώματος που ανησυχούν κάποιο παιδί, είναι ζωγραφισμένα είναι με μεγάλη έμφαση ή το εντελώς αντίθετο. Γίνεται λοιπόν αναφορά σε όλα τα μέλη του σώματος, το κεφάλι, το στόμα, τα μάτια, τα χέρια, τα πόδια, η μύτη και τα αυτιά.

Τα παιδιά που νιώθουν διανοητικά ανεπαρκή, σχεδιάζουν το κεφάλι είτε μικρό είτε μεγάλο. Συνήθως το μεγάλο κεφάλι συναντάται σε παιδιά που ήταν πιο έξυπνα ή που κατακτούσαν επιτυχίες πιο εύκολα.

Σχετικά με το στόμα, αυτό αποτελεί τη μέγιστη πηγή επικοινωνίας με τους άλλους, συνεπώς, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ομιλία ή στη γλώσσα γενικότερα, τείνουν να κάνουν το στόμα μεγαλύτερο ή με πιο έντονες γραμμές. Τα υπερβολικά εξαρτημένα παιδιά, δίνουν επίσης έμφαση στην περιοχή του στόματος.

Τα μάτια τώρα, όταν είναι ζωγραφισμένα κενά χωρίς κόρες, αντανακλούν προβλήματα οπτικής επεξεργασίας.

Το επόμενο μέλος του σώματος που μπορεί να ανησυχεί ένα παιδί είναι τα χέρια. Τα παιδιά λοιπόν που θέλουν να έχουν τον έλεγχο, ή που θα ήθελαν περισσότερη δύναμη, σχεδιάζουν μακριά ή μεγάλα χέρια. Μερικές φορές, παιδιά με φυσικές μειονεξίες, οι οποίες επηρεάζουν τα άκρα τους, σχεδιάζουν μεγάλα και δυνατά χέρια, γεγονός που αντικατοπτρίζει την έντονη επιθυμία τους να ήταν πιο δυνατά τα άκρα τους. Τα παιδιά που νιώθουν αδύναμα, αναποτελεσματικά και που βιώνουν γενικά αποτυχίες, σχεδιάζουν μικρά χέρια. Τα αγόρια που διανύουν την περίοδο της εφηβείας, είθισται να σχεδιάζουν μυώδη χέρια και γενικότερα μυώδεις φιγούρες, κάτι που αντικατοπτρίζει την έντονη ανησυχία τους για το σώμα τους.

Έπειτα, σχετικά με τα πόδια, τα παιδιά που θέλουν ασφάλεια στη ζωή τους, και γενικότερα μία σταθερή βάση, σχεδιάζουν μεγάλα πόδια.

Τα παιδιά με αναπνευστικά προβλήματα, εξαιτίας αυτού του προβλήματος, δίνουν μεγάλη έμφαση στο σχεδιασμό της μύτης, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής, όπου κάνουν μεγαλύτερα τα αυτιά τους. Έμφαση στα αυτιά, μπορεί επίσης να δίνουν κάποια καχύποπτα παιδιά που νομίζουν ότι οι άλλοι μιλούν γι' αυτά πίσω από την πλάτη τους.

Το επόμενο κριτήριο, αφορά στις παραλείψεις που μπορεί να χαρακτηρίζουν ένα παιδικό σχέδιο. Οι παραλείψεις αφορούν και πάλι μέλη του σώματος που μπορεί να προκαλούν άγχος στο παιδί εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους.

Η έλλειψη της παλάμης, αντικατοπτρίζει ανασφάλεια και δυσκολία στην επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον. Η έλλειψη όλου του χεριού αντικατοπτρίζει αίσθημα ανεπάρκειας και αναποτελεσματικότητας αλλά και έλλειψης δύναμης.

Στην περίπτωση τώρα που λείπουν τα πόδια από ένα παιδικό σχέδιο, εφόσον αυτά είναι που στηρίζουν το σώμα, το παιδί νιώθει έλλειψη υποστήριξης, ενώ εάν λείπουν τα πέλματα σημαίνει πως το παιδί νιώθει ανασφάλεια και πως είναι αβοήθητο.

Όταν λείπει η μύτη ίσως το παιδί αισθάνεται αδύναμο ή είναι ασθματικό. Ενώ η έλλειψη στόματος, δηλώνει τη δυσκολία του παιδιού να επικοινωνήσει με τους άλλους

Προχωρώντας στην παρουσίαση κριτηρίων της ψυχοδυναμικής ανάλυσης, ένα σημαντικό στοιχείο είναι και τα δόντια, τα οποία δηλώνουν επιθετικότητα.

Το επόμενο κριτήριο, είναι τα γεννητικά όργανα, τα οποία όταν σχεδιάζονται από ένα παιδί, είναι δείκτες επιθετικότητας. Ο Korritz (1968) μάλιστα, συσχετίζει την ύπαρξη γεννητικών οργάνων σε ένα παιδικό σχέδιο, με άγχος για το σώμα αλλά και με χαμηλό έλεγχο των παρορμήσεων.

Η ύπαρξη του ήλιου σε ένα παιδικό σχέδιο, είναι ένα πολύ θετικό στοιχείο, καθώς δηλώνει οικογενειακή ζεστασιά και πως το παιδί λαμβάνει μεγάλη αγάπη από τους γονείς του. Τα σύννεφα δηλώνουν το αντίθετο.

Η έκφραση που μπορεί να δίνει το παιδί στις φιγούρες του σχεδίου του αντικατοπτρίζει τη δική του διάθεση.

Τέλος, το επόμενο και τελικό κριτήριο της ψυχοδυναμικής ανάλυσης, είναι οι ασυνήθιστες φιγούρες. Τα παιδιά που ζωγραφίζουν cowboys, είναι παιδιά που επιθυμούν να είναι αρρενωπά και σκληρά. Όσα ζωγραφίζουν κλόουν, είναι συνήθως παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και με σκέψεις υποτίμησης του εαυτού. Τέλος, όσα ζωγραφίζουν μάγισσες και φαντάσματα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθημα αποπροσωποποίησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bender, W. N., Rosenkrans, C. B., & Crane, M. K. (1999). Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Learning Disabilities Quarterly*, 22, 301-305.
- Boetsch, E. A., Green, P. A. & B. F. Pennington (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, 539-562).
- Bracken B. A. (1996). Clinical applications of a context-dependent, multidimensional model of self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp.38-90). New York: Wiley.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36, 287-300.
- Coleman, M. J. (1983). Self-concept and mildly handicapped: The role of social comparisons. *Journal of Special Education*, 17 (1), 37-45.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2000). Aspects of self-concept and their relationship with language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology*, 113 (4), 621-638.
- Duane, D. (1991). Dyslexia : Neurobiological and behavioral correlates. *Psychiatric Annals*, 21 (12), 703-708.
- Fawcett, A. J. (1995). Cause studies and some recent research. In T. R. Miles and V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London:Whurr (pp. 5-32).

Fontana, D. (1995). *Άγχος και η αντιμετώπισή του* / μετ Μ. Τερζίδου. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Goor, M. B., McKnab, P. A. & R. Davison-Aviles (1995). Counseling individuals with learning disabilities. *Advances in Special Education, Vol. 9, 99-118.*

Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111(1), 127-155.*

Holder H. B. & S. W. Kirkpatrick (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24 (3), 170-177.*

Hunter, E. J. & H. M. Lewis (1973). The dyslexic child – Two years later. *Journal of Psychology, 83, 163-170.*

Huntington, D. D., & Bender, W. D. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression and suicide. *Journal of Learning Disabilities, 26, 159-166.*

Κορντιέ, Α. (1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν: Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία* / μετ. Α. Αλεξιάδη. Αθήνα: Ολκός.

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2, 77-172.*

Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: Wiley.

McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities, 36(4), 363-381.*

Miles, T. (1996). The inner life of the dyslexic child. In V. Varma (Ed.), *The inner life of children with special needs*. London : Whurr (pp. 112-123).

Νικολόπουλος Δημήτρης (2008). Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Prior, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Sussex : Psychology Press.

Riddick, B. (1996). *Living with Dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.

Rodriguez, C. M., & Routh, D. K. (1989). Depression, anxiety, and attributional style in learning disabled and non-learning disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 299-304.

Rome, H. D. (1971). The psychiatric aspects of dyslexia. *Bulletin of Orton Society*, 21, 64-70.

Rosenberg, B. S. & E. L. Gaier (1977). The self-concept of the adolescent with learning disabilities. *Adolescence*, 12, 489-498.

Rutter, M. (1974). Emotional disorder and educational underachievement. *Archives of Disease in Childhood*, 24, 249-256.

Short, E. J. (1992). Cognitive, metacognitive, motivational, and affective differences among normally achieving learning-disabled, and developmentally handicapped students: How much do they affect school achievement? *Journal of Child Psychology*, 21 (3), 229-239.

Thomson, M. E. & G. M. Hartley (1980). Self-concept in dyslexic children. *Academic Therapy*, 16 (1), 19-36.

Thomson, P. (1995). Stress factors in early education. In T.R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London: Whurr (pp. 33-48).

Τσοβίλη (2003) Δευτερογενή συναισθήματα και ψυχοκοινωνικά προβλήματα της δυσλεξίας. Δυσλεξία και άγχος: μια σχέση ζωής;. Ελληνικά Γράμματα, 59-131

Χρυσή Γ. Χατζηχρήστου (2004). Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.