

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



**Η ζωγραφιά ως αποτύπωση των συναισθημάτων των
μαθητών**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ
ΠΟΛΑΚΗ ΜΑΡΙΑΣ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: **2007**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: **ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ**

ΡΕΘΥΜΝΟ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: **2009-2010**

Περιεχόμενα

Περίληψη	σελ. 3
I. Εισαγωγή	σελ. 4-11
1. Συναισθηματική Καταπόνηση Μαθητών	σελ. 4-5
2. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία	σελ. 5-8
3. Σχέσεις Μαθητή – Δασκάλου	σελ. 8-11
II. Σκοποί – Υποθέσεις της Έρευνας	σελ.12-14
III. Μεθοδολογία	σελ.15-23
1. Συμμετέχοντες	σελ.15
2. Εργαλεία Εξέτασης	σελ.15-23
3. Διαδικασία	σελ.23
IV. Αποτελέσματα	σελ.24-54
1. Γενικά Σχόλια	σελ.24-25
1.1. Διαχωρισμός Συμμετεχόντων	σελ.25-27
1.2. Ανάλυση ζωγραφιών βάσει ανεξάρτητων παρατηρητών	σελ.28-31
1.3. Ποσοτικοποίηση ζωγραφιών	σελ.31-34
1.4. Διαχωρισμός ζωγραφιών βάσει κριτηρίων	σελ.34-35
2. Μελέτη Περιπτώσεων	σελ.36-52
2.1. Μαθητές με Ομαλή Επίδοση	σελ.36-41
2.2. Μαθητές με Δυσλεξία	σελ.41-46
2.3. Μαθητές με Χαμηλό IQ, Ακαδημαϊκές και Γνωστικές Δυσκολίες	σελ.47-52
3. Σύγκριση συμμετεχόντων με Ομαλή επίδοση και Δυσλεξία	σελ.52-54
V. Συζήτηση – Συμπεράσματα	σελ.55-57
VI. Βιβλιογραφία	σελ. 58-61
Παράρτημα	σελ. 62-69

Περίληψη

Στόχος της παρούσας πιλοτικής ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση της χρησιμότητας της ψυχοδυναμικής ανάλυσης της ζωγραφιάς ως έκφρασης των πρωτογενών συναισθημάτων των μαθητών σε σχέση με το σχολείο. Θεωρήθηκε ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης θα παρουσιάζουν περισσότερα αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφιές τους από τα παιδιά με καλή σχολική επίδοση καθώς κι ότι θα υπάρχει συσχέτιση των αρνητικών ενδείξεων των ζωγραφιών με την εικόνα που έχουν οι μαθητές για την μαθησιακή διαδικασία. Οι συμμετέχοντες ήταν 53 παιδιά, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, ενός δημοτικού σχολείου στην περιοχή της Κρήτης. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε δοκιμασίες ακαδημαϊκών και γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και σε δοκιμασίες αξιολόγησης της συναισθηματικής κατάστασης. Η παρούσα εργασία επικέντρωσε στην ψυχοδυναμική ανάλυση μιας ζωγραφιάς με θέμα «Εγώ και η τάξη μου». Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στις ζωγραφιές οι μαθητές αποτυπώνουν το προσωπικό συναίσθημα τους όσο αφορά την μάθηση. Οι ζωγραφιές των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερο δείκτη συναισθηματικής καταπόνησης σε σύγκριση με τις ζωγραφιές των παιδιών με καλή σχολική επίδοση. Γενικότερα, παρατηρήθηκε ότι η ψυχοδυναμική ανάλυση ζωγραφιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην κλινική πρακτική ως επιπρόσθετο στοιχείο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών.

I. Εισαγωγή

1. Συναισθηματική Καταπόνηση Μαθητών

Ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός ερευνητών εξετάζει τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών εμπειριών των παιδιών στο σχολείο και της ανάπτυξης. Αν και αυτοί οι θεωρητικοί προσεγγίζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη από διαφορετικές πλευρές, οι θεωρίες τους συνδέονται με το κοινό θέμα της περιγραφής τού πώς οι κοινωνικές σχέσεις και οι εμπειρίες στο πλαίσιο του σχολείου επηρεάζουν τη συμπεριφορική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών (Murray & Greenberg, 2000).

Το σχολείο έχει σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή, γνωστική και συναισθηματική ζωή των μαθητών (Νικολόπουλος, 2007). Το γεγονός ότι τα σχολικά περιβάλλοντα ασκούν σημαντικό έλεγχο στη συμπεριφορά του μαθητή έχει αποδειχθεί και μέσα από τη φιλολογία για τα αποτελεσματικά σχολεία και μέσα από ειδικά προγράμματα για παιδιά «σε κίνδυνο» να αναπτύξουν «αντικοινωνική» συμπεριφορά. Αυτή η ισχυρή «σχολική επίδραση» μπορεί να λειτουργήσει είτε ως «παράγοντας επικινδυνότητας» για ενδεχόμενα προβλήματα βίας μεταξύ των παιδιών είτε ως «προστατευτικός παράγοντας», προάγοντας την προσαρμογή των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» (Baker, 1998).

Η υποχρεωτική φύση του σχολείου και οι πολλές καταστάσεις της σχολικής ζωής μπορούν να προκαλέσουν δικαιολογημένο άγχος στα παιδιά (Casey et al., 1992). Τέτοιες πηγές άγχους είναι: οι καθημερινές ρουτίνες του σχολείου, το άγχος των εξετάσεων, η αποτυχία στα μαθήματα, οι κακές σχέσεις με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές, οι υπερβολικές πιέσεις και προσδοκίες των γονέων, οι μαθησιακές δυσκολίες κ.ά. Ανεξάρτητα από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών είναι δυνατόν να εμφανισθούν συναισθηματικές διαταραχές και αρνητική στάση έναντι στο σχολείο

και την μάθηση. Η ψυχολογική πίεση που βιώνουν οι μαθητές μέσα στην σχολική τάξη θεωρείται ότι αποτελεί σημαντική πηγή συναισθηματικής καταπόνησης. Ορισμένες φορές η καταπόνηση που υφίστανται τα παιδιά από τις υποχρεώσεις του σχολείου οδηγεί σε σχολική φοβία, δηλαδή άρνηση να πάνε στο σχολείο.

Η σχολική τάξη αποτελεί χώρο καθημερινής επίκρισης. Τα παιδιά επικρίνονται συνεχώς από τον δάσκαλο τους, από τους συμμαθητές τους. Ο μαθητής προσπαθεί συνεχώς να ικανοποιεί τις προσδοκίες του δασκάλου, των συνομηλίκων και του εαυτού του. Πολλές φορές νιώθει αδυναμία να ανταπεξέλθει σε όλες αυτές τις καταστάσεις που προκαλούνται μέσα στην σχολική αίθουσα με αποτέλεσμα να παρουσιάζει συναισθηματικά προβλήματα και αρνητικά συναισθήματα έναντι στο σχολείο.

Η συναισθηματική καταπόνηση εξαιτίας της υποχρεωτικής φύσης του σχολείου προκαλείται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Νικολόπουλος, 2007). Η πίεση που βιώνουν καθημερινά οι μαθητές μέσα στην σχολική τάξη θεωρείται ότι επηρεάζει αρνητικά την εντύπωση τους για την μαθησιακή διαδικασία και οδηγεί στην εμφάνιση συναισθηματικών διαταραχών.

2. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία

Το σχολείο αποτελεί μία υποχρέωση και σηματοδοτεί το πέρασμα από την νηπιακή ηλικία στην παιδική ηλικία. Αναπόσπαστο κομμάτι του σχολείου αποτελεί η απόκτηση ακαδημαϊκών και γνωστικών δεξιοτήτων (Νικολόπουλος, 2007). Οι περισσότεροι θεωρούν την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων ως κάτι το αυτονόητο, δεν ισχύει, όμως, το ίδιο και για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η προσπάθεια της κατάκτησης της καλής σχολικής επίδοσης μπορεί να

οδηγήσει σε σοβαρές επιπτώσεις στην συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Huntington & Bender, 1993).

Η διαδικασία της μάθησης επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν συννοσηρότητα με συναισθηματικές διαταραχές (Δοϊκου – Αυλίδου, 2006). Λόγω της υποχρεωτικής φύσης της μάθησης, η πίεση που ασκείται στα παιδιά με δυσκολίες είναι μεγάλη. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στον διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συσχετίζονται με άγχος, φοβίες και χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με το σχολείο και την μάθηση (Casey et al., 1992). Πάνω από το 70% των μαθητών με δυσκολίες στην μάθηση παρουσιάζει αρνητική στάση έναντι στη μάθηση και, κατ' επέκταση, στο σχολείο εν γένει.

Τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές πολύ συχνά παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές, που εκτείνονται από το απλό άγχος μέχρι και τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή (Hall & Haws, 1989). Η σχολική αποτυχία που βιώνουν τα παιδιά με δυσλεξία καθημερινά μέσα στην σχολική τάξη και το αίσθημα αναποτελεσματικότητας και αναξιότητας έχουν ως συνέπεια τα παιδιά αυτά να εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποθάρρυνση, καταθλιπτικό συναίσθημα και ποικίλα άλλα συναισθηματικά προβλήματα. Η σχολική αποτυχία προκαλεί έντονο ψυχικό πόνο και είναι συνηθισμένο στα παιδιά που την υφίστανται να νιώθουν στο περιθώριο και απομονωμένα μέσα στην σχολική τάξη.

Η διαδικασία της μάθησης προκαλεί έντονο ψυχικό άγχος στους δυσλεξικούς μαθητές. Η ματαιώση που βιώνουν όσο αφορά το σχολείο και η συνεχής προσπάθεια που καταβάλλουν συνεχώς προκειμένου να επιτύχουν ικανοποιητική επίδοση στα μαθήματα τους θεωρείται ότι αποτελούν σημαντική πηγή ψυχολογικής πίεσης (Δοϊκου – Αυλίδου, 2006).

Οι αντιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου σχετικά με την αναποτελεσματικότητα των προσπαθειών των παιδιών με δυσλεξία όσο αφορά την σχολική τους επίδοση φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την ψυχοσύνθεση αυτών των παιδιών (Νικολόπουλος, 2007). Όταν τα σχόλια που λαμβάνουν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση είναι συνεχώς αρνητικά και αποθαρρυντικά, η ψυχολογική πίεση που τους ασκείται είναι μεγάλη. Αυτή η ψυχολογική πίεση είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αγχώδεις διαταραχές (Willcutt & Pennington, 2000). Η αδυναμία τους να ανταπεξέλθουν στις καταστάσεις που δημιουργούνται οδηγεί σε μία συναισθηματική ‘‘εξουθένωση’’ (Νικολόπουλος, 2007) και το άγχος αυξάνεται ολοένα και περισσότερο.

Συχνά, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο οδηγούν σε εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Waldie & Spreen, 1993). Η συνεχής απόρριψη που βιώνουν τα παιδιά αυτά από τον χώρο του σχολείου έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία αρνητικής στάσης έναντι στο σχολείο (Αναγνωστόπουλος, 2001), αντικοινωνική συμπεριφορά (Williams & McGee, 1994), ακόμη και πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Νικολόπουλος, 2007).

Η συνεχιζόμενη σχολική αποτυχία καλλιεργεί στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες το αίσθημα ότι η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις είναι αζεπέραστη (Δοϊκου – Αυλίδου, 2006). Επομένως, η εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων είναι συχνό φαινόμενο όπως επιβεβαιώνεται και από πολλές μελέτες (Huntington & Bender, 1993). Σύμφωνα με τον Cohen (1986) και τα αποτελέσματα των ερευνών του, η χρόνια κατάθλιψη που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες απορρέει από το γεγονός ότι νιώθουν να υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που θα έπρεπε να είναι. Τα παιδιά αυτά βιώνουν αδυναμία να ανταπεξέλθουν σε ορισμένες καταστάσεις σε σχέση με την

μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα αισθάνονται ότι ορισμένες φορές κάτι τέτοιο εμπίπτει στις δυνατότητες τους. Τα παιδιά αυτά αποδίδουν την αποτυχία τους στην έλλειψη ικανότητας (Hall & Haws, 1989). Παράλληλα, φαίνεται ότι έχουν χαμηλές προσδοκίες για επιτυχία καθώς πιστεύουν ότι η απόδοση τους δεν σχετίζεται με τις προσπάθειες που καταβάλλουν και οδηγούνται στην παθητικότητα (Δοϊκού – Αυλίδου, 2006).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, υποστηρίζεται ότι η σχολική αποτυχία που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία επηρεάζει αρνητικά την εικόνα του εαυτού (Goor et al., 1995). Τα δυσλεξικά παιδιά είναι πιθανό να εμφανίσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση στην περίπτωση που δεν μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις αδυναμίες τους. Η έννοια του εαυτού δεν σχηματίζεται μόνο από την αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του αλλά ενέχει και μία κοινωνική αλληλεπίδραση. Το αίσθημα αναποτελεσματικότητας που αισθάνονται συνεχώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με την σχολική τους επίδοση σε συνάρτηση με τα αρνητικά σχόλια που δέχονται καθημερινά από τον κοινωνικό τους περίγυρο έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία αρνητικής αυτοεικόνας και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Νικολόπουλος, 2007).

Συνοψίζοντας, όπως προκύπτει από τα εκτεθέντα πιο πάνω, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνοδεύονται από συναισθηματικά προβλήματα. Η ψυχολογική πίεση που βιώνουν τα παιδιά με δυσλεξία μέσα στην σχολική αίθουσα οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, αίσθημα αναποτελεσματικότητας και απομόνωσης. Η μάθηση αποτελεί μία επίπονη διαδικασία για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

3. Σχέσεις Μαθητή - Δασκάλου

Πρόσφατα, διάφοροι ερευνητές, που ταυτίζονται με ποικίλους θεωρητικούς προσανατολισμούς, έχουν προτείνει ότι μια στενή και αποδεκτή σχέση με τον δάσκαλο μπορεί να ασκήσει μια βελτιωτική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών «σε κίνδυνο» για προβλήματα συμπεριφοράς. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby, 1982), τη γνωστική θεωρία και τη θεωρία των κινήτρων (Connell & Wellborn, 1991), αλλά και τις κοινωνικοοικολογικές θεωρίες (Bronfenbrenner, 1979) ως πλαίσια για την εξήγηση της επίδρασης της σχέσης δασκάλου-μαθητή στην αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού. Η καθεμιά άποψη τονίζει ένα διαφορετικό, αλλά όχι αμοιβαία αποκλειόμενο μηχανισμό, με τον οποίο η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική προσαρμογή του παιδιού (Hughes, Cavell & Jackson, 1999).

Οι Hamre και Pianta (2001) έδειξαν ότι η σύνδεση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή και της μετέπειτα σχολικής απόδοσης μπορεί να είναι και τα δύο, ισχυρή και επίμονη. Η σχέση είναι προφανής και στην ακαδημαϊκή αλλά και στην κοινωνική σφαίρα της σχολικής απόδοσης. Αρνητικά σχεσιακά μοντέλα, που χαρακτηρίζονται από έντονη σύγκρουση και εξάρτηση, εμφανίζονται να είναι ιδιαίτερα σημαντικά στην πρόβλεψη των μετέπειτα σχολικών αποτελεσμάτων.

Οι Birch και Ladd (1997) βρήκαν ότι η σύγκρουση στη σχέση δασκάλου-μαθητή συνδέεται θετικά με την άρνηση για το σχολείο και αρνητικά με την προτίμηση για το σχολείο και τη συνεργασία στην τάξη. Με το χρόνο, οι σχέσεις που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα σύγκρουσης σχετίζονται με μείωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς επίσης και με αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς προς τους συνομηλίκους. Επιπροσθέτως, βρήκαν ότι τα υψηλά επίπεδα της εξάρτησης του

παιδιού με το δάσκαλο συνδέονται με δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή, περιλαμβάνοντας περισσότερες αρνητικές στάσεις απέναντι στο σχολείο και λιγότερη θετική δέσμευση με το σχολικό περιβάλλον. Τα υπερβολικά εξαρτώμενα παιδιά είναι περισσότερο πιθανόν να είναι επιθετικά προς τους συνομηλίκους και κοινωνικά απομονωμένα. Όταν η σχέση δασκάλου-μαθητή χαρακτηρίζεται από εγγύτητα, τα παιδιά επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής σχολικής προσαρμογής.

Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή παίζουν σημαντικό ρόλο στις σχέσεις του μαθητή με τους συνομήλικους. Στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ο δάσκαλος χρησιμεύει ως κοινωνική αναφορά για τα παιδιά έτσι, ώστε οι συμμαθητές συνάγουν συμπεράσματα γύρω από τα χαρακτηριστικά των παιδιών και την ικανότητα να είναι αρεστά, από τις παρατηρήσεις τους πάνω στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή. Η υπόθεση για το status των παιδιών είναι ότι οι κοινωνιομετρικές εκτιμήσεις των συνομηλίκων αντανακλούν κάποιο συνδυασμό των άμεσων εμπειριών των συνομηλίκων με το παιδί-στόχο και της κοινωνικής φήμης αυτού του παιδιού. Θεωρείται ότι η πληροφόρηση γύρω από τη σχέση δασκάλου-μαθητή είναι μια σημαντική, πηγή πληροφόρησης, που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις κρίσεις τους γύρω από τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους και την ικανότητα να είναι αρεστοί. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή γίνεται μέρος της κοινής πληροφόρησης που έχουν οι συμμαθητές γύρω από αυτό το παιδί, προάγοντας έτσι μια ομαδική συναίνεση γύρω από τα χαρακτηριστικά του παιδιού. Αυτή η ομαδική συναίνεση μπορεί να επηρεάζει τις μετέπειτα ερμηνείες των συνομηλίκων για τη συμπεριφορά του παιδιού και τη συμπάθειά τους γι' αυτό (Hughes, Cavell & Willson, 2001, σσ. 289-292).

Συμπερασματικά, εκτός από την εν γένει σπουδαιότητα των σχολικών πλαισίων, οι σχέσεις μέσα στο πλαίσιο του σχολείου υπηρετούν επίσης σημαντικές αναπτυξιακές

λειτουργίες. Οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στα ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν συνδεθεί με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο, με την πραγμάτωση και τη σχολική προσαρμογή και με τα επακόλουθα επίπεδα επιθετικότητας. Υπάρχει, επίσης, ένδειξη ότι οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή επηρεάζουν τις αντιλήψεις των συνομηλίκων και την κοινωνική προτίμηση για κάποιο μαθητή. Η φύση των σχέσεων με τους συνομηλίκους είναι ένα ισχυρό αίτιο μακροπρόθεσμων κοινωνικο-συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων.

II. Σκοποί – Υποθέσεις της Έρευνας

Η πιλοτική ερευνητική προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε γενικότερο σκοπό είχε να διερευνήσει την χρησιμότητα της ψυχοδυναμικής ανάλυσης της ζωγραφιάς ως έκφρασης των πρωτογενών συναισθημάτων των μαθητών σε σχέση με το σχολείο.

Αν και οι προβολικές δοκιμασίες έχουν δεχθεί έντονη κριτική όσο αφορά την αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους, χρησιμοποιούνται ευρύτατα στην κλινική πρακτική (Durand et al., 1988). Ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό είναι οι πλούσιες πληροφορίες που προσφέρουν για το άτομο. Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και οι ευθείες ερωτήσεις που αυτά περιέχουν μπορεί να ενεργοποιήσουν τους αμυντικούς μηχανισμούς του ερωτώμενου και, συνεπώς, ο εξεταστής να μην μπορέσει να έχει πρόσβαση σε σημαντικές πληροφορίες. Η αποκλειστική χρήση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένες κρίσεις, καθώς ο εξεταζόμενος στην προσπάθεια του να προστατέψει τον εαυτό του και να μην αποκαλύψει τραυματικά συναισθήματα και ενδόμυχες σκέψεις, απαντά κάτι άλλο από αυτό που σκέφτεται και αισθάνεται. Ακόμα πιο έντονο είναι αυτό το φαινόμενο, όταν ο εξεταζόμενος γνωρίζει από πριν τον σκοπό της εν λόγω εξέτασης. Στην περίπτωση, όμως, της προβολικής ανάλυσης ο εξεταζόμενος προβάλλει ασυνείδητα προσωπικά βιώματα τα οποία αποκαλύπτουν διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας του (Fuller, 1970).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί όσο αφορά τις ζωγραφιές έχει βρεθεί ότι το άτομο στα 5 έτη αρχίζει να σχεδιάζει ολοκληρωμένες φιγούρες. Όταν, λοιπόν, ζητείται στο άτομο να σχεδιάσει μία φιγούρα είναι δυνατόν να απεικονίσει τον *φυσικό* εαυτό του ή τον *ψυχολογικό* εαυτό του. Τα άτομο που σχεδιάζει τον *φυσικό* εαυτό του αναμένεται να απεικονίσει το εγώ του όπως ακριβώς ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Αντίθετα, το άτομο που σχεδιάζει τον *ψυχολογικό* εαυτό του,

απεικονίζει τις επιθυμίες του και τις ενδόμυχες σκέψεις του (Weider, 1953). Κατ' επέκταση, γίνεται κατανοητό ότι η ζωγραφιά είναι τόσο η προβολή των βαθύτερων επιθυμιών και συναισθημάτων του ατόμου όσο κι η απεικόνιση της πραγματικότητας.

Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα πιλοτική ερευνητική προσπάθεια έγινε η υπόθεση ότι οι μαθητές θα προβάλουν τα συναισθήματα τους για το σχολείο και την μάθηση μέσα από τα σχέδια τους. Υποθέσαμε ότι οι μαθητές θα εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα όσο αφορά την μάθηση καθώς και τις ενδόμυχες σκέψεις του οι οποίες δεν αποκαλύπτονται από τα άλλα ψυχομετρικά εργαλεία.

Επιπλέον, η πιλοτική ερευνητική προσπάθεια είχε ως σκοπό την διερεύνηση του πώς θα ζωγραφίσουν οι μαθητές δύο τάξεων, Ε' και ΣΤ' δημοτικού, και εάν θα υπάρξει διαφοροποίηση στις ζωγραφιές παιδιών με ομαλή επίδοση και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία χαρακτηρίζονται από κακή εικόνα εαυτού, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθημα αναποτελεσματικότητας (Huntington & Bender, 1993· Δοϊκού – Αυλίδου, 2006· Casey et al., 1992). Το αίσθημα αναποτελεσματικότητας που αισθάνονται συνεχώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με την σχολική τους επίδοση σε συνάρτηση με τα αρνητικά σχόλια που δέχονται καθημερινά από τον κοινωνικό τους περίγυρο έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία αρνητικής αυτοεικόνας και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Νικολόπουλος, 2007). Ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής εξουθένωσης που νιώθουν αυτά τα παιδιά (Murray, 1988), οδηγεί τα άτομα αυτά σε αγχώδεις διαταραχές (Δοϊκού – Αυλίδου, 2006), κατάθλιψη (Hall & Haws, 1989), ή άλλες μορφές αντικοινωνικής – παραβατικής συμπεριφοράς (Νικολόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που μας παρέχουν οι έρευνες σχετικά με τα συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία, έγινε η υπόθεση ότι οι μαθητές με καλή σχολική επίδοση θα παρουσιάζουν λιγότερα αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφιές τους σε σχέση με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία.

Θεωρήθηκε, επίσης, ότι θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ των αρνητικών στοιχείων των ζωγραφιών και του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Πιο αναλυτικά, έγινε η υπόθεση ότι τα παιδιά των οποίων οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ήταν αρνητικές θα παρουσίαζαν αρνητικά στοιχεία και στις ζωγραφιές τους.

III. Μεθοδολογία

1. Συμμετέχοντες

Τα δεδομένα της παρούσας πιλοτικής ερευνητικής προσπάθειας συλλέγησαν στα πλαίσια της διερεύνησης της συναισθηματικής καταπόνησης των μαθητών. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 53 μαθητές από την Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού (βλέπε Πίνακα 1) από ένα δημοτικό σχολείο στην περιοχή της Κρήτης. Το δείγμα των μαθητών επιλέχθηκε τυχαία, αλλά μόνο μαθητές που οι γονείς τους έδωσαν συγκατάθεση για την αξιολόγησή τους συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη. Οι συμμετέχοντες είχαν όλοι μητρική γλώσσα την ελληνική και δεν είχαν σοβαρές αναπηρίες ή νοητική στέρηση, οι οποίες παρεμπόδιζαν τη φοίτησή τους στην κανονική τάξη του σχολείου τους.

	Ε΄ τάξη	ΣΤ΄ τάξη	Σύνολο
Αγόρια	13	14	27
Κορίτσια	12	14	26
Σύνολο	25	28	53

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος κατά τάξη και φύλο

3. Εργαλεία εξέτασης

Στους μαθητές χορηγήθηκαν δοκιμασίες που αξιολογούν την ακαδημαϊκή και γνωστική ικανότητα αλλά και την συναισθηματική κατάσταση.

α) Ravens Standard Progressive Matrices:

Η κλίμακα περιλαμβάνει 60 προβλήματα χωρισμένα σε 5 σετ των 12 προβλημάτων. Σε κάθε σετ το πρώτο πρόβλημα είναι όσο το δυνατόν οφθαλμοφανές και τα επόμενα γίνονται προοδευτικά δυσκολότερα.

Το RSTM **αξιολογεί την ικανότητα** του ατόμου κατά τη χρονική στιγμή του τεστ να κατανοεί σχέδια χωρίς νόημα, να βλέπει τις σχέσεις ανάμεσά τους, να συλλαμβάνει το νόημα κάθε αλληλουχίας και το νόημα του σχεδίου που συμπληρώνει το κενό και με όλα αυτά να αναπτύσσει μια συστηματική μέθοδο λογικής σκέψης. Το Raven Test σχεδιάστηκε για να καλύπτει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος διανοητικής ικανότητας και χρησιμοποιείται σε άτομα όλων των ηλικιών ανεξαρτήτου μόρφωσης, εθνικότητας ή φυσικής κατάστασης. Καλύπτει όλο το εύρος της διανοητικής ικανότητας από τη στιγμή που ένα παιδί είναι ικανό να συλλάβει μια ιδέα για να βρει το κομμάτι που συμπληρώνει ένα σχέδιο και είναι αρκετά μεγάλο για να συμπεραίνει την μέγιστη ικανότητα ενός ατόμου να διαμορφώνει συγκρίσεις χωρίς να είναι κουραστικό ή ανιαρό.

Το συνολικό σκορ παρέχει μια **ένδειξη για τη διανοητική ικανότητα** με σχετικά μικρή επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος όπου μεγάλωσε το άτομο ή τη μόρφωσή του.

β) Δοκιμασία Ορθογραφίας

Η ικανότητα ορθογραφίας μεμονωμένων λέξεων εκτιμήθηκε χρησιμοποιώντας μία λίστα 74 λέξεων οι οποίες επιλέχθηκαν από το βασικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στα βιβλία ανάγνωσης της 5^{ης} – 6^{ης} τάξης. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν σε αυτή τη δοκιμασία ήταν οι πιο αντιπροσωπευτικές των

διδασκτικών κεφαλαίων γραμματικών και ορθογραφικών κανόνων που διδάσκονται σε κάθε τάξη και τοποθετήθηκαν σε λίστα με αύξοντα βαθμό δυσκολίας με βάση τη σειρά εμφάνισής τους ανά τάξη και τους μαθησιακούς στόχους που ορίζονται σύμφωνα με τη διδακτέα ύλη για την ορθογραφία των λέξεων. Εξαιτίας της απουσίας σταθμισμένων τεστ ορθογραφικής ικανότητας στα ελληνικά ή άλλων κριτηρίων που θα καθόριζαν την ορθογραφική δυσκολία, χρησιμοποιήθηκε η βαθμολόγηση των εξεταστών ως κριτήριο υπολογισμού της ορθογραφικής δυσκολίας των λέξεων αυτών. Κατά τη χορήγηση, ο εξεταστής πρόφερε την κάθε λέξη μεμονωμένα και οι μαθητές την έγραφαν σε μία φόρμα που τους είχε δοθεί. Στο τέλος υπολογιζόταν το σύνολο των σωστών αποκρίσεων. Τα λάθη τονισμού δεν λήφθηκαν ως λάθη.

γ) Δοκιμασία Ανάγνωσης Λέξεων

Στην διάρκεια της ατομικής συνεδρίας δινόταν στον κάθε μαθητή δύο σελίδες με μια λίστα πραγματικών λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας τις οποίες έπρεπε να διαβάσει δυνατά. Ο εξεταστής σημείωνε τον χρόνο και τα λάθη (τονισμού, αποκωδικοποίησης, λεκτικής υποκατάστασης) που σημείωνε ο εξεταζόμενος και τα συμπλήρωνε στο ατομικό φυλλάδιο του μαθητή. Στόχος αυτής της δοκιμασίας ήταν να αξιολογηθεί η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή σε επίπεδο αποκωδικοποίησης.

δ) Δοκιμασία Ανάγνωσης Ψευδολέξεων

Η δοκιμασία αξιολογεί την αναγνωστική ικανότητα σε επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας. Ο εξεταστής χορηγούσε στον μαθητή 24 σελίδες όπου αναγραφόταν 4 μη πραγματικές λέξεις τις οποίες ο εξεταζόμενος όφειλε να διαβάσει. Ο εξεταστής βαθμολογούσε τα λάθη (τονισμού, αποκωδικοποίησης, λεκτικής υποκατάστασης) και το συνολικό χρόνο, τα οποία σημείωνε στο ατομικό φυλλάδιο του μαθητή.

ε) Δοκιμασία Ταχείας Κατονομασίας Εικόνων, Αντικειμένων, Ψηφίων, Γραμμάτων

Αυτή η δοκιμασία χρησιμοποιείται για να εκτιμηθεί η ταχύτητα με την οποία ανακαλείται από τη μνήμη και παράγεται μία λεκτική (φωνολογική) αναπαράσταση όταν ζητείται από το άτομο να ονομάσει οπτικά ερεθίσματα υψηλής συχνότητας. Ο εξεταστής χορηγούσε στον μαθητή μία σελίδα με χρώματα, με αντικείμενα, με ψηφία και με γράμματα τα οποία έπρεπε να κατονομάσει ταχέως. Ο εξεταστής σημείωνε στο ατομικό φυλλάδιο του εξεταζόμενου τα λάθη και τον χρόνο.

στ) Δοκιμασία Μονής και Διπλής Φωνημικής Αντιμετάθεσης

Η δοκιμασία χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί το επίπεδο φωνημικής επίγνωσης του ατόμου που εξετάζεται. Στην περίπτωση της μονής αντιμετάθεσης, ο εξεταστής πρόφερε στον μαθητή μία λέξη και ένα επιπλέον γράμμα και του ζητούσε να αφαιρέσει το πρώτο γράμμα της λέξης τοποθετώντας στην θέση του το επιπλέον γράμμα που του είχε δοθεί. Όσο αφορά την δοκιμασία της διπλής αντιμετάθεσης, ο εξεταστής πρόφερε δύο λέξεις. Ο μαθητής έπρεπε να αφαιρέσει το πρώτο γράμμα της κάθε λέξης και να τα ανταλλάξει μεταξύ τους. Και στις δύο περιπτώσεις ο εξεταστής σημείωνε το σύνολο των σωστών αποκρίσεων και τον χρόνο σημειώνοντας τα στο ατομικό φυλλάδιο.

ζ) Δοκιμασία Μνήμης

Στην συγκεκριμένη δοκιμασία αξιολογήθηκε η μνημονική ικανότητα των μαθητών. Ο εξεταστής ζητά αρχικά από τον μαθητή να επαναλάβει ψηφία με την ίδια ακριβώς σειρά και στην συνέχεια να επαναλάβει τα ψηφία αντίστροφα. Η δοκιμασία

είναι αύξουσας δυσκολίας. Έπειτα, ο εξεταστής προφέρει μη πραγματικές λέξεις (ψευδολέξεις) και ζητά από τον μαθητή να τις επαναλάβει με την ίδια ακριβώς σειρά.

η) Δοκιμασία Σύνταξης Προτάσεων

Η δοκιμασία αυτή έχει σκοπό να αξιολογήσει την συντακτική ενημερότητα των μαθητών. Ο εξεταστής παρουσιάζει στο μαθητή μία σελίδα κάθε φορά όπου αναγράφονται λέξεις, οι οποίες είναι ανακατεμένες. Ο μαθητής πρέπει να τοποθετήσει τις λέξεις στην σωστή σειρά ώστε να σχηματίσει δύο προτάσεις μόνο με τις λέξεις που έχει στην διάθεση του. Ο εξεταστής υπολογίζει το σύνολο των σωστών απαντήσεων.

θ) Δοκιμασία Μαθηματικών

Η δοκιμασία αξιολογεί την μαθηματική ικανότητα των μαθητών. Κατά την διάρκεια της ομαδικής συνεδρίας χορηγήθηκαν στους μαθητές 3 σελίδες με μαθηματικές πράξεις αυξημένης δυσκολίας οι οποίες ήταν απολύτως συμβατές με την ύλη των τάξεων που εξετάστηκαν. Το σύνολο των σωστών αποκρίσεων σημειωνόταν στο ατομικό φυλλάδιο.

ι) Υποκλίμακα Αριθμητικής WISC-III

Η δοκιμασία αξιολογεί την αριθμητική ικανότητα. Ο εξεταστής ζητά από τον μαθητή να λύσει μια σειρά από αριθμητικά προβλήματα, χωρίς να χρησιμοποιήσει χαρτί και μολύβι. Τα αριθμητικά προβλήματα είναι 24 στο σύνολο τους. Ο εξεταστής διακόπτει την χορήγηση μετά από τρεις συνεχόμενες αποτυχίες. Στο τέλος υπολογίζεται το σύνολο των σωστών αποκρίσεων.

Αξιολόγηση Συναισθηματικής Κατάστασης

Στην παρούσα πιλοτική ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιήθηκαν ψυχομετρικές κλίμακες για την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών. Τα ψυχομετρικά εργαλεία που χορηγήθηκαν ήταν τα εξής: α) STAIC1, STAIC2, β) CDI, γ) PATEM II, δ) ROSENBERG, ε) TSA, στ) FSSC-R, ζ) Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς, η) Ερωτηματολόγιο Δασκάλου, θ) Προβολική Ανάλυση Σχεδίων. Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν καλύπτουν όλες τις εκφάνσεις της συναισθηματικής ανάπτυξης.

1. Κλίμακα STAIC1, STAIC2 (State-Trait Anxiety Inventory for Children)

Οι κλίμακες STAIC1 και STAIC2 χρησιμοποιούνται για την ανίχνευση του άγχους.

Η κλίμακα STAIC1 χρησιμοποιείται για την ανίχνευση του **άγχους κατάστασης**. Αποτελείται από **είκοσι ερωτήσεις** οι οποίες περιγράφουν την συναισθηματική κατάσταση του παιδιού την στιγμή που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο.

Η κλίμακα STAIC2 ανιχνεύει την **προδιάθεση άγχους**. Αποτελείται από **είκοσι ερωτήσεις** όπου περιγράφεται η συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί συνήθως.

2. Κλίμακα CDI (Children's Depression Inventory)

Η κλίμακα CDI χορηγείται με σκοπό την ανίχνευση της ύπαρξης **κατάθλιψης**.

Το CDI αποτελείται από **27 ερωτήματα** τα οποία περιγράφουν τα συναισθήματα του παιδιού για διάφορες καταστάσεις της ζωής του. Κάθε ερώτημα κατηγοριοποιείται σε πέντε ομάδες ανάλογα με αυτό που εκφράζουν. Οι πέντε ομάδες είναι χαρακτηριστικές της **αρνητικής διάθεσης** (negative mood), των

διαπροσωπικών προβλημάτων (interpersonal problems), της *αναποτελεσματικότητας* (ineffectiveness), της *ανηδονίας* (anhedonia) και της *αρνητικής αυτοεκτίμησης* (negative self-esteem).

3. Κλίμακα PATEM II

Η κλίμακα PATEM II χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από **τριάντα ερωτήσεις**, καθεμία από τις οποίες κατηγοριοποιείται σε **έξι κλίμακες**. Πέντε κλίμακες αποτυπώνουν τομείς της αυτοαντίληψης και μία κλίμακα αξιολογεί την αυτοεκτίμηση. Οι κλίμακες αναφέρονται στην **σχολική ικανότητα**, τις **σχέσεις με τους συνομηλίκους**, την **αθλητική ικανότητα**, τη **φυσική εμφάνιση** και την **διαγωγή-συμπεριφορά**.

4. Κλίμακα ROSENBERG (Self-Esteem Scale)

Η κλίμακα ROSENBERG χορηγήθηκε για την αξιολόγηση της **αυτοεκτίμησης**. Αποτελείται από **δέκα ερωτήματα**, καθένα από τα οποία περιγράφει τον βαθμό αυτοεκτίμησης του ερωτώμενου.

5. Κλίμακα TSA

Η κλίμακα TSA αποτελεί μία λίστα ελέγχου του **παιδικού ψυχικού τραύματος**. Σκοπός αυτής της κλίμακας είναι η αξιολόγηση των επιδράσεων του ψυχικού τραύματος στην παιδική ηλικία μέσω της αυτοαναφοράς του παιδιού. Αποτελείται από **44 ερωτήματα** τα οποία ανιχνεύουν τον βαθμό ψυχικού τραύματος.

6. Κλίμακα FSSC-R

Η κλίμακα FSSC-R αξιολογεί την ύπαρξη **φόβου**. Αποτελείται από 80 ερωτήσεις τις οποίες το παιδί καλείται να απαντήσει για την ανίχνευση της παρουσίας φοβιών.

7. Κλίμακα Ερωτηματολογίου Αυτοαναφοράς

Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς χρησιμοποιείται για να αξιολογηθούν οι **πεποιθήσεις** του παιδιού για την **μάθηση** και τις **σχέσεις με τους συνομηλίκους**. Αποτελείται από **26 ερωτήσεις**, οι οποίες περιγράφουν καταστάσεις που τυχόν συμβαίνουν στην ζωή του παιδιού.

8. Κλίμακα Ερωτηματολογίου Δασκάλου

Το ερωτηματολόγιο του δασκάλου χορηγείται για να αξιολογηθεί η εικόνα που έχει το παιδί για τον δάσκαλο του. Αποτελείται από **40 επίθετα** τα οποία μπορεί να χαρακτηρίζουν ή να μην χαρακτηρίζουν τον δάσκαλο. Τα επίθετα είναι τόσο αρνητικά (π.χ. σκληρός, άκαρδος) όσο και θετικά (π.χ. ευγενικός, στοργικός). Το παιδί καλείται να απαντήσει σε ποιο βαθμό αντιπροσωπεύουν τον δάσκαλο του.

9. Προβολική Ανάλυση Σχεδίων

Για τον έλεγχο της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προβολική ανάλυση σχεδίων.

Η ζωγραφιά αποτελεί την εξωτερικήυση των ενδόμυχων σκέψεων και συναισθημάτων του παιδιού καθώς και την συμβολική αποτύπωσή τους στο χαρτί (Cohen et al., 1972). Η ψυχοδυναμική ανάλυση των σχεδίων δεν έχει να κάνει με την καλλιτεχνική διάσταση των ζωγραφιών που έχει επιχειρήσει το κάθε παιδί, αλλά στη βάση λεπτομερούς ανάλυσης και ερμηνείας των επιμέρους επιλογών στις οποίες έχει προβεί το άτομο που έκανε τη ζωγραφιά – του τρόπου δηλαδή με τον οποίο έχει

ζωγραφίσει τον εαυτό του ή άλλα πρόσωπα και αντικείμενα σχετικά με τον τίτλο της ζωγραφιάς. Αναλύοντας τα παιδικά σχέδια, παρατηρείται η εμφάνιση συμβολικών στοιχείων τα οποία είναι δυνατόν να αξιολογηθούν βάση της ψυχοδυναμικής θεωρίας. Κάθε ζωγραφιά μπορεί να αναλυθεί διαφορετικά αφού πρώτα παρατηρηθούν τα επιμέρους στοιχεία της και η θέση που παίρνουν μέσα στο σχέδιο (βλέπε Παράρτημα για αναλυτικότερα).

2. Διαδικασία

Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε 2 ατομικές συνεδρίες διάρκειας 30-40 λεπτών σε ήσυχο χώρο του σχολείου τους αλλά και σε 2 ομαδικές συνεδρίες διάρκειας 2 διδακτικών ωρών. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν από ειδικά εκπαιδευμένο άτομο. Οι αποκρίσεις των μαθητών καταγράφηκαν σε ατομικά φυλλάδια.

IV. Αποτελέσματα

1. Γενικά Σχόλια

Αναφορικά με την προβολική ανάλυση των σχεδίων, το αίτημα προς τους μαθητές ήταν να ζωγραφίσουν μια σειρά από σχέδια με συγκεκριμένο τίτλο: α) *Εγώ και η τάξη μου*, β) *Εγώ και η οικογένεια μου*, γ) *Εγώ και ο δάσκαλος μου*, δ) *Εγώ και οι συμμαθητές μου* και ε) *Ο εαυτός μου*. Η απαίτηση του ατόμου να ζωγραφίσει τον εαυτό του ήταν σκόπιμη ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο θα απεικόνιζε τον εαυτό του στις συγκεκριμένες ζωγραφιές. Στην συγκεκριμένη πιλοτική ερευνητική προσπάθεια αναλύθηκαν τα σχέδια με τίτλο *Εγώ και η τάξη μου* με σκοπό να διερευνηθεί η υπόθεση εάν οι μαθητές εκφράσουν τα συναισθήματα τους μέσα από τις ζωγραφικές τους επιλογές. Οι ζωγραφικές επιλογές των μαθητών σε αυτό το σχέδιο εξωτερικεύουν τα συναισθήματα που αφορούν την μάθηση και πιθανόν τις θετικές ή αρνητικές εμπειρίες τους αναφορικά με την τάξη τους.

Με την πρώτη παρατήρηση των ζωγραφιών είναι δυνατόν να διαπιστωθούν κάποια χαρακτηριστικά των ζωγραφικών επιλογών των μαθητών. Οι ζωγραφιές είναι δυνατόν να διαχωριστούν σε θετικές και αρνητικές ζωγραφιές χωρίς να έχει επιχειρηθεί διεξοδική ανάλυση τους. Παρακάτω γίνεται μία ενδεικτική παρουσίαση θετικών και αρνητικών σχεδίων (βλέπε Πίνακα 2). Όπως φαίνεται παρακάτω, μερικά από τα σχέδια των μαθητών προκαλούν θετικά συναισθήματα στον παρατηρητή ενώ μερικά άλλα προκαλούν αρνητικά συναισθήματα που πηγάζουν από τις ζωγραφικές επιλογές των σχεδιαστών των συγκεκριμένων σχεδίων.

ΘΕΤΙΚΕΣ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ



Ζωγραφιά 1.



Ζωγραφιά 2.

ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ



Ζωγραφιά 3.



Ζωγραφιά 4.

Πίνακας 2. Ενδεικτική Παρουσίαση Θετικών – Αρνητικών Ζωγραφιών

1.1 Διαχωρισμός Συμμετεχόντων

Στο σημείο αυτό, κρίθηκε αναγκαίος ο διαχωρισμός των συμμετεχόντων ανάλογα με την σχολική τους επίδοση και την γνωστική ικανότητα. Ως κριτήρια για την

κατηγοριοποίηση του δείγματος τέθηκαν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους από τις δοκιμασίες που διερευνούν την ακαδημαϊκή και γνωστική ικανότητα του ατόμου. Έπειτα από τον διαχωρισμό των συμμετεχόντων, οι τρεις βασικές ομάδες παιδιών διαμορφώνονται ως εξής: α) μαθητές με ομαλή επίδοση και IQ, β) μαθητές με δυσλεξία και γ) μαθητές με χαμηλό IQ, ακαδημαϊκές και γνωστικές δυσκολίες (βλέπε Πίνακα 3).

Καλή Σχολική Επίδοση – Κανονικό IQ	Δυσλεξικοί	Χαμηλό IQ – Ακαδημαϊκές Γνωστικές Δυσκολίες
<i>id</i>	<i>id</i>	<i>id</i>
1317	1321	1318
1322	1330	1327
1328	1349	1335
1332	1355	1337
1334	1366	1339
1342	1369	1343
1345		1344
1348		1346
1350		1353
1361		1363
		1364
		1367

Πίνακας 3. Διαχωρισμός Συμμετεχόντων (α)

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν άπτονται του ενδιαφέροντος της πιλοτικής ερευνητικής προσπάθειας και δεν συμπεριλήφθηκαν στις περαιτέρω αναλύσεις (βλέπε Πίνακα 4).

Κανονικό IQ Ακαδημαϊκές Δυσκολίες	Κανονικό IQ Γνωστικές Δυσκολίες	Χαμηλό IQ Ακαδημαϊκές Δυσκολίες	Χαμηλό IQ Γνωστικές Δυσκολίες	Κανονικό IQ Ακαδημαϊκές/ Γνωστικές Δυσκολίες
<i>id</i>	<i>id</i>	<i>id</i>	<i>id</i>	<i>id</i>
1323	1324	1319	1320	1326
1333	1325			1356
1340	1329			1359
1341	1336			1360
1347	1338			1368
1352	1351			
1358				
1354				
1362				
1364				

Πίνακας 4. Διαχωρισμός Συμμετεχόντων (β)

1.2. Ανάλυση ζωγραφιών βάσει ανεξάρτητων παρατηρητών

Η αρχική υπόθεση της παρούσας πιλοτικής ερευνητικής προσπάθειας αφορά την χρησιμότητα της ανάλυσης των παιδικών σχεδίων, δηλαδή εάν οι ζωγραφιές των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής τους κατάστασης. Στην προσπάθεια να ελεγχθεί η ορθότητα της υπόθεσης που έθεσε η εν λόγω ερευνητική προσπάθεια, τα σχέδια επιδείχθηκαν σε δύο άλλους παρατηρητές, οι οποίοι δεν είχαν καμία απολύτως σχέση με την έρευνα και το γνωστικό αντικείμενο της ψυχολογίας. Εάν ακόμα κριτές χωρίς καμία εκπαίδευση στον τομέα της ανάλυσης σχεδίων διαπίστωναν διαφορές, τότε αυτό θα αποτελούσε ακόμα μια έμμεση επιβεβαίωση της ορθότητας της συγκεκριμένης ερευνητικής υπόθεσης.

Οι ανεξάρτητοι παρατηρητές αξιολόγησαν τις ζωγραφιές, ώστε αυτές να διαχωριστούν σε αρνητικές και θετικές (βλέπε Πίνακα 5). Οι ανεξάρτητοι παρατηρητές χαρακτήρισαν τα σχέδια ως *αρνητικά (-)*, *θετικά (+)* και *ουδέτερα (?)*.

ID μαθητών με καλή σχολική επίδοση	Παρατηρητής 1	Παρατηρητής 2
1317	-	-
1322	+	+
1328	-	-
1332	-	-
1334	+	+
1342	+	+
1345	+	+

1348	+	+
1350	-	-
1361	+	+

Πίνακας 5 (α). Σύνοψη αξιολόγησης ανεξάρτητων παρατηρητών

ID μαθητών με δυσλεξία	Παρατηρητής 1	Παρατηρητής 2
1321	-	-
1330	+	+
1349	-	-
1355	-	-
1366	-	-
1369	-	-

Πίνακας 5 (β). Σύνοψη αξιολόγησης ανεξάρτητων παρατηρητών

ID μαθητών με χαμηλό IQ- ακαδημαϊκές/ γνωστικές δυσκολίες	Παρατηρητής 1	Παρατηρητής 2
1318	-	-
1327	-	-
1335	?	?
1337	-	-

1339	-	-
1343	-	-
1344	?	?
1346	-	-
1353	-	-
1363	-	-
1364	-	-
1367	?	?

Πίνακας 5 (γ). Σύνοψη αξιολόγησης ανεξάρτητων παρατηρητών

Όπως παρατηρείται, οι απόψεις των ανεξάρτητων παρατηρητών ταυτίζονται 100% όσο αφορά την πρώτη εντύπωση που δημιουργούν οι ζωγραφίες. Επιπλέον, παρατηρείται ότι υπάρχει διαφοροποίηση σχετικά με τις ζωγραφίες των μαθητών με καλή σχολική επίδοση, των μαθητών με δυσλεξία και των μαθητών με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και ακαδημαϊκές/γνωστικές δυσκολίες. Οι μαθητές με καλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν περισσότερα θετικά στοιχεία στην ζωγραφιά τους καθώς 6 στις 10 ζωγραφίες χαρακτηρίστηκαν ως θετικές. Αντίθετα, οι ζωγραφίες των μαθητών με δυσλεξία και των μαθητών με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και ακαδημαϊκές/γνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν περισσότερα αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφίες τους καθώς 5 στις 6 ζωγραφίες των παιδιών με δυσλεξία χαρακτηρίστηκαν ως αρνητικές και μόνο 1 στις 6 ως θετική. Επιπλέον, 9 στις 12 ζωγραφίες των μαθητών με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και ακαδημαϊκές/γνωστικές δυσκολίες χαρακτηρίστηκαν ως αρνητικές και 3 στις 12 ως ουδέτερες. Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, το γεγονός ότι οι απόψεις των ανεξάρτητων παρατηρητών διαμορφώνεται κατά αυτόν τον τρόπο αποτελεί μια πρώτη ένδειξη ότι οι ζωγραφίες

των παιδιών διαφοροποιούνται ανάλογα με την ομάδα στην οποία βρίσκονται (*ομαλή σχολική επίδοση, δυσλεξία, χαμηλός δείκτης νοημοσύνης- ακαδημαϊκές/γνωστικές δυσκολίες*). Βέβαια, όπως αναφέρθηκε, αυτό αποτελεί μία ένδειξη γι' αυτό και απαιτείται η ψυχοδυναμική ανάλυση των ζωγραφιών.

1.3. Ποσοτικοποίηση Ζωγραφιών

Στην παρούσα πιλοτική ερευνητική προσπάθεια επιχειρείται η προβολική ανάλυση σχεδίου. Τα παιδιά ζωγράρισαν έχοντας πέντε βασικά θέματα: «*Εγώ και η τάξη μου*», «*Ο εαυτός μου*», «*Εγώ και ο δάσκαλος μου*», «*Εγώ και οι συμμαθητές μου*» και «*Εγώ και η οικογένεια μου*». Για τον έλεγχο της συναισθηματικής κατάστασης του μαθητή ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ψυχοδυναμική ανάλυση της ζωγραφιάς «*Εγώ και η τάξη μου*». Στόχος της χορήγησης αυτής της δοκιμασίας είναι η απεικόνιση του πρωτογενούς συναισθήματος των παιδιών και της ανίχνευσης του δείκτη συναισθηματικής καταπόνησης.

Η ανάλυση του παιδικού σχεδίου έχει ως στόχο την αξιολόγηση της μορφής του σχεδίου όπως το επίπεδο των γραμμών, η κατανομή των στοιχείων στο χώρο, η προσθήκη, αφαίρεση και επανάληψη στοιχείων, η χρήση και η επιλογή των χρωμάτων, καθώς και το περιεχόμενό του που αφορά τις επιλογές του παιδιού, των συμβολισμών που αυτές κρύβουν και την ερμηνεία των αντικειμένων του σχεδίου. Παράλληλα, τα στοιχεία στα οποία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση κατά την ψυχοδυναμική ανάλυση της ζωγραφιάς «*Εγώ και η τάξη μου*» είναι ο τρόπος με τον οποίο το παιδί ζωγραφίζει τον εαυτό του, τον δάσκαλο του, τους συμμαθητές του, τα θρανία, την έδρα, τον πίνακα, τα χρώματα που χρησιμοποιεί και αν υπάρχουν στην ζωγραφιά άλλα αντικείμενα όπως βέργες, σπόγγος, ρολόι πάνω στον πίνακα ή κάγκελα στα παράθυρα, που υποδηλώνουν άγχος. Πιο συγκεκριμένα:

- **Ο εαυτός μου**: Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί απεικονίζει τον εαυτό του μέσα στην τάξη, φανερώνει την εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του. Αρνητική απεικόνιση του εαυτού όπως όταν το παιδί ζωγραφίζει τον εαυτό του με αρνητικό χρώμα, μικροσκοπικό, μη αρτιμελές, με μουτζουρωμένο ή λυπημένο πρόσωπο, με έντονα δόντια και όταν αντί για τον εαυτό του ζωγραφίζει ένα βελάκι ή όταν δεν ζωγραφίζει καθόλου τον εαυτό του υποδηλώνει την αρνητική αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη του παιδιού.
- **Ο δάσκαλος**: Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί ζωγραφίζει τον δάσκαλο του, υποδηλώνει την σχέση του παιδιού μαζί του. Όταν ο δάσκαλος ζωγραφίζεται χαρούμενος και αρτιμελής, διαφαίνεται η καλή σχέση που πιθανόν έχει ο μαθητής με τον δάσκαλο του. Όταν, όμως, το παιδί ζωγραφίζει τον δάσκαλο του χωρίς μέλη, με αρνητικά χρώματα, δεμένο, με έντονα δόντια, μικροσκοπικό, με θυμωμένο ή μουτζουρωμένο πρόσωπο, υποδηλώνεται η κακή σχέση του δασκάλου με το παιδί και όλα αυτά θα πρέπει να θεωρούνται ως αρνητικές ενδείξεις στη ζωγραφιά.
- **Οι συμμαθητές**: Η απεικόνιση των συμμαθητών στη ζωγραφιά υποδηλώνει την σχέση του παιδιού μαζί τους. Όταν το παιδί ζωγραφίζει τους συμμαθητές του με αρνητικό χρώμα, μικροσκοπικούς χωρίς αρτιμέλεια, δεμένους, με μουτζουρωμένο ή λυπημένο πρόσωπο διαφαίνεται μία προβληματική σχέση και πρέπει να υπολογίζονται ως αρνητικές ενδείξεις στην ζωγραφιά.
- **Θρανία**: Τα θρανία υποδηλώνουν την σχέση που έχει το παιδί με τους συμμαθητές του αλλά και με τα μαθητικά καθήκοντα. Το αρνητικό χρώμα των θρανίων, η έλλειψη αντικειμένων και προσώπων από τα θρανία χρησιμοποιούνται ως αρνητικές ενδείξεις στη ζωγραφιά και υποδηλώνουν την

αρνητική σχέση μεταξύ του παιδιού με τους συμμαθητές του και τις σχολικές υποχρεώσεις.

- **Έδρα:** Η έδρα υποδηλώνει την σχέση που έχει το παιδί με τον δάσκαλο του. Το αρνητικό της χρώμα, η έλλειψη αντικειμένων και προσώπου από αυτήν χρησιμοποιούνται ως αρνητικές ενδείξεις στη ζωγραφιά.
- **Ο πίνακας:** Ο τρόπος απεικόνισης του πίνακα στην ζωγραφιά υποδηλώνει την σχέση που έχει το παιδί με τα μαθήματα και το σχολείο. Το χρώμα του πίνακα, το πλαίσιο, το περιεχόμενο του (αν υπάρχει κάτι γραμμένο πάνω στον πίνακα), φανερώνουν σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιμετωπίζει την διαδικασία μάθησης. Έντονες μουτζούρες και γραμμές, ύπαρξη σπόγγου πάνω στον πίνακα, η επιλογή του χρώματος (π.χ. μαύρο) αποτελούν ενδεικτικά στοιχεία για μια αγχώδη κατάσταση που βιώνει το παιδί και καταμετρούνται ως αρνητικές ενδείξεις στην ζωγραφιά.
- **Άλλα αντικείμενα:** Μεγάλη προσοχή πρέπει να δίνεται και στον τρόπο που το παιδί ζωγραφίζει την τάξη του και στα αντικείμενα που υπάρχουν μέσα σε αυτήν. Έτσι, η βέργα, τα κάγκελα στα παράθυρα της τάξης, το ρολόι πάνω από τον πίνακα υποδηλώνουν το άγχος που βιώνει ο μαθητής για τα μαθήματα και το σχολείο.

Λόγω του γεγονότος ότι η ζωγραφιά αποτελεί μία προβολική δοκιμασία και, συνεπώς, είναι ποιοτική μεταβλητή, έγινε μία προσπάθεια ποσοτικοποίησης της (βλέπε Πίνακα 6). Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 6, αξιολογούνται τα αρνητικά στοιχεία που εμφανίζουν οι ζωγραφιές.

ID →	1317	1318	1319	1320	1321	1322	1323	1324
ΠΙΝΑΚΑΣ 1= - (χρώμα/άγχος) 2= Ακραία επιλογή								
ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΑΓΧΟΥΣ 1= Ρολόι / Σπόγγος / Βέργα 2 = Μουτζουρωμένο Σχολείο/Παράθυρα με κάγκελα/Χαοτική Ζωγρ Έντονες αγκώδεις γραμμές – άλλες ακραίες επιλογές								
ΕΑΥΤΟΣ 1= Αρν. Χρώμα/μικροσκοπικός/όταν 'φεύγει' / τοξάκι 2=Αρνητικός & μη αρτιμ./ΔΟΝΤΙΑ /Μουτζουρ. Πρόσωπο 3 = απών								
ΔΑΣΚΑΛΟΣ 0 = απών 1= Παρών Αρνητικός/ μικροσκοπικός 2= Αρν & Μη αρτιμ/Δεμένος/ Μαύρο-Κόκκ πρόσωπο								
ΕΔΡΑ 0= Απούσα 1= Αρνητική ή Κενή 2 = Αρνητική & Κενή έδρα								
ΣΥΜΜΑΘΗΤ. 1=Παρόντες Αρνητικοί, Χρώμα, Μικροσκοπικοί 2 = Αρνητ. Χρώμα & Sad face & Μη αρτιμέλεια /Δεμένος/ Μαύρο-Κόκκινο πρόσωπο/Φτιγούρα 0 = απών								
ΘΡΑΝΙΑ 1= Αρνητικά/Κενά, κλπ. 2= Αρνητ & Κενά Θρανία								
ΑΛΛΗ ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ 1 , 2 3 όταν είναι εκτός τάξης με μουτζουρωμένο το σχολείο								
ΣΥΝΟΛΟ →								

Πίνακας 6. Ποσοτικοποίηση Ζωγραφιών

Όπως προαναφέρθηκε, ως αρνητικές ενδείξεις αξιολογούνται στοιχεία όπως το χρώμα (π.χ. μαύρο), η φυσική εμφάνιση (π.χ. αρτιμέλεια, χρώμα) τόσο του εαυτού όσο και των παρευρισκομένων (π.χ. συμμαθητές, δάσκαλος). Επιπλέον, σημαντική ένδειξη αρνητικού στοιχείου αποτελεί και η απεικόνιση του περιβάλλοντος (π.χ. άδεια τάξη, κάγκελα στα παράθυρα).

Οι ζωγραφίες, οι οποίες έχουν ως συνολικό σκορ πάνω από 5 μονάδες, χαρακτηρίζονται ως αρνητικές, ενώ αυτές που σκοράρουν κάτω από 5 μονάδες αξιολογούνται ως θετικές.

1.4. Διαχωρισμός ζωγραφιών βάσει κριτηρίων

Ύστερα από την ανάλυση των σχεδίων, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές στο σύνολο τους διαφοροποιούνταν σημαντικά σε πολλά στοιχεία ως προς τις ζωγραφικές τους επιλογές όπως στην απεικόνιση του εαυτού, του δασκάλου και των συμμαθητών

καθώς και του περιβάλλοντος της τάξης. Τα σχέδια των παιδιών αποτύπωναν τα προσωπικά τους συναισθήματα. Μέσα από την ανάλυση των ζωγραφιών διαπιστώνεται η εικόνα που έχουν σχηματίσει οι μαθητές για τον εαυτό τους, τους φίλους τους και τον δάσκαλο τους.

Έπειτα από την ανάλυση των σχεδίων, παρατηρήθηκε ότι το 52% του δείγματος βαθμολογήθηκε από 6 μέχρι 12 (παρουσία αρνητικών στοιχείων) και χαρακτηρίστηκε η ζωγραφιά του ως αρνητική, ενώ το 48% του δείγματος βαθμολογήθηκε με 5 έως 0 και το σχέδιο του χαρακτηρίστηκε ως θετικό (βλέπε Πίνακα 7).

ID	Αρνητικά Στοιχεία ζωγραφιάς
1328	12
1331	11
1337 1339 1325 1340 1341 1347	10
1326 1368 1318 1319 1322 1332 1365	9
1327 1355 1338	8
1364 1349 1369 1358	7
1320 1346 1357 1342 1366 1329	6
1335 1343 1344 1353 1363 1367 1330	5
1352 1354 1362	
1317 1348 1321 1324 1333 1351	4
1360 1334 1350 1361 1336	3
1356 1359 1345	2
	1
1323	0

Πίνακας 7. Διαμόρφωση δείγματος θετικών – αρνητικών σχεδίων

Κόκκινο = μαθητές με δυσλεξία

Πράσινο = μαθητές με ομαλή επίδοση

Μοβ = μαθητές με χαμηλό IQ, ακαδημαϊκές/γνωστικές δυσκολίες

2. Μελέτη Περιπτώσεων

Στην συγκεκριμένη ενότητα επιχειρείται η προβολική ανάλυση των σχεδίων των συμμετεχόντων ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν [*α) ομαλή επίδοση, β) δυσλεξία, γ) χαμηλό IQ, ακαδημαϊκές και γνωστικές δυσκολίες*] και η σύγκρισή τους με τα αποτελέσματα που παρουσίασαν έπειτα από την αξιολόγηση της συναισθηματικής τους κατάστασης.

2.1 Μαθητές με Ομαλή Επίδοση

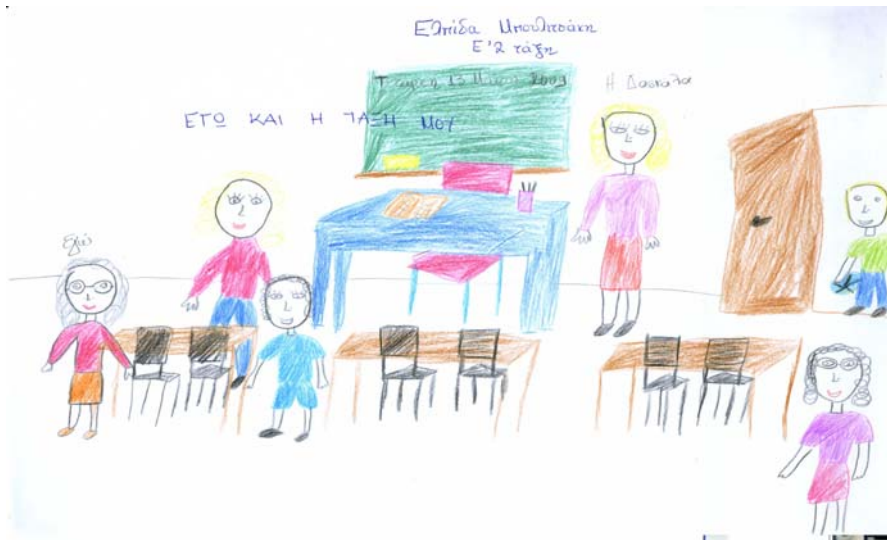
2.1.1 Ενδεικτική Παρουσίαση Μαθητή με Ομαλή Επίδοση

Σχόλια για τον μαθητή

Ο συμμετέχων πηγαίνει στην Ε΄ τάξη Δημοτικού. Προέρχεται από μια τυπική οικογένεια χωρίς προβλήματα. Είναι ιδιαίτερα κοινωνικός και ευχάριστος. Η δασκάλα αναφέρει ότι είναι ένα παιδί ευγενικό και συνεσταλμένο. Επιπλέον, η σχολική επίδοση του συμμετέχων είναι πάρα πολύ καλή.

Βασικά Στοιχεία Αξιολόγησης Εξεταζόμενου	
ID:	1334
Ηλικία:	10,7
Raven:	5
Κλινικός Χαρακτηρισμός:	Ομαλή σχολική επίδοση
Αρνητικά στοιχεία ζωγραφιάς = 3	<i>Θετική</i>
CDI = 56	<i>Ομαλή επίδοση</i>
PATEM = 3,3	<i>Ομαλή επίδοση</i>
STAIC 1 = 28	<i>Ομαλή επίδοση</i>
STAIC 2 = 34	<i>Ομαλή επίδοση</i>

Πίνακας 8(α). Βασικά στοιχεία εξεταζόμενου



Εικόνα 1

Περιγραφή Σχεδίου

Το σχέδιο απεικονίζει την σχολική τάξη (βλέπε Εικόνα 1). Ο συμμετέχων έχει ζωγραφίσει την δασκάλα, τους συμμαθητές καθώς και τον εαυτό του σε απόλυτη αρτιμέλεια. Οι φιγούρες φοράνε πολύχρωμα ρούχα και είναι ιδιαίτερες χαρούμενες. Η ατμόσφαιρα που επικρατεί στην σχολική τάξη είναι ιδιαίτερα ευχάριστη πράγμα το οποίο υποδηλώνει τα συναισθήματα που τρέφει ο μαθητής για την τάξη του. Ο σχεδιαστής έχει χρησιμοποιήσει στην ζωγραφιά του όλα αυτά τα στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα μιας σχολικής αίθουσας. Ο πίνακας, τα θρανία και η έδρα είναι τοποθετημένα σωστά μέσα στην τάξη. Τα χρώματα που έχουν χρησιμοποιηθεί ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και δεν εμφανίζουν κάποια απόκλιση σύμφωνα με την ψυχοδυναμική ανάλυση. Συγκρίνοντας την ζωγραφιά με τα αποτελέσματα από τα ψυχομετρικά εργαλεία παρατηρείται ότι ο συμμετέχων έχει θετικές εντυπώσεις για την μάθηση (βλέπε Πίνακα 8[α], [β]). Η εικόνα του εαυτού είναι καλή καθώς έχει σχεδιάσει το Εγώ αρτιμελές με ένα μεγάλο χαμόγελο. Αυτό αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα του ψυχομετρικού εργαλείου ΡΑΤΕΜ, το οποίο μετράει την αυτοεικόνα, στο οποίο σκόραρε 3,3 (ομαλή επίδοση). Τα θετικά συναισθήματα που έχει ο συμμετέχων για την μάθηση, όπως αποκαλύπτονται από

την ζωγραφιά, παρατηρούνται και στις απαντήσεις του Ερωτηματολογίου Αυτοαναφοράς (βλέπε Πίνακα 8[β]). Ο εξεταζόμενος δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες στα μαθήματα του όπως, επίσης, το σχολείο δεν αποτελεί για αυτόν χώρο άγχους.

Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς	
<u>Κοινωνική αποδοχή</u>	
Que1: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την συμπεριφορά των συμμαθητών μου προς εμένα.	ΠΣ
Que2: Δεν κάνω ποτέ παρέα με τους συμμαθητές μου μετά το σχολείο.	ΜΦ
Que3: Δεν είμαι τόσο δημοφιλής.	ΜΦ
Que4: Οι συμμαθητές μου λένε παρατσούκλια για εμένα.	ΜΦ
Que5: Τσακώνομαι, χτυπώ ή λέω άσχημα λόγια για τους συμμαθητές μου.	ΜΦ
Que6: Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν όταν λέω μάθημα.	Π
Que7: Νιώθω ότι οι συμμαθητές μου με αδικούν.	Π
Que8: Θα ήθελα περισσότερους φίλους.	ΜΦ
<u>Μάθηση</u>	
Que9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος.	Π
Que10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματα μου.	Π
Que11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.	Π
Que12: Οι γονείς μου φωνάζουν γι' αυτό το λόγο.	Π
Que13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά.	Π
Que14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά.	Π
Que15: Η ξένη γλώσσα είναι δύσκολη για εμένα.	ΜΦ
Que16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο.	ΜΦ
Que17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος.	Π
Que18: Δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα.	ΜΦ
Que20: Νιώθω ότι οι βαθμοί με αδικούν.	Π
<u>Αυτοεικόνα</u>	
Que19: Οι γονείς μου είναι περήφανοι για εμένα.	ΠΣ
Que26: Αισθάνομαι περήφανος για τον εαυτό μου.	ΑΣ

Πίνακας 8(β). Αναλυτική Παρουσίαση αποκρίσεων εξεταζόμενου

ΠΣ = ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
 ΑΣ = ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ
 ΜΦ = ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
 Π = ΠΟΤΕ

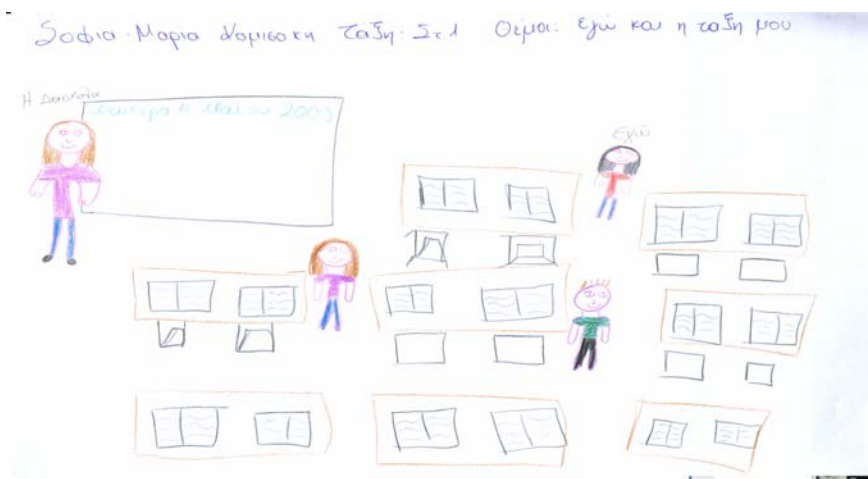
2.1.2 Ενδεικτική Παρουσίαση Μαθητή με Ομαλή Επίδοση

Σχόλια για τον μαθητή

Ο συμμετέχων πηγαίνει στην ΣΤ΄ δημοτικού. Προέρχεται από μία τυπική τετραμελής οικογένεια και είναι το μικρότερο παιδί της οικογένειας. Είναι ένα ήσυχο παιδί και, όπως αναφέρει η δασκάλα, αρκετά καλός μαθητής. Δεν είναι ιδιαίτερα κοινωνικός, παρόλα αυτά έχει αρκετούς φίλους.

Βασικά Στοιχεία Αξιολόγησης Εξεταζόμενου	
ID:	1345
Ηλικία:	11,9
Raven:	5
Κλινικός Χαρακτηρισμός:	Ομαλή σχολική επίδοση
Αρνητικά στοιχεία ζωγραφιάς = 2	<i>Θετική</i>
CDI = 40	<i>Ομαλή επίδοση</i>
PATEM = 3,5	<i>Ομαλή επίδοση</i>
STAIC 1 = 31	<i>Ομαλή επίδοση</i>
STAIC 2 = 24	<i>Ομαλή επίδοση</i>

Πίνακας 9(α). Βασικά στοιχεία εξεταζόμενου



Εικόνα 2.

Περιγραφή Σχεδίου

Η ζωγραφιά αντιπροσωπεύει την εικόνα μιας σχολικής τάξης. Ο εξεταζόμενος έχει σχεδιάσει όλα αυτά τα στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα της σχολικής αίθουσας. Τα

θρανία, ο πίνακας, η δασκάλα και οι μαθητές βρίσκονται στην σωστή θέση. Όλοι είναι χαρούμενοι γεγονός που φανερώνει την θετική στάση του σχεδιαστή έναντι στο σχολείο. Οι φιγούρες είναι σχεδιασμένες με αρτιμέλεια καθώς δεν απουσιάζει κανένα στοιχείο που είναι σημαντικό για την ολοκλήρωση της ανθρώπινης φιγούρας. Το Εγώ είναι κι αυτό αρτιμελές και χαρούμενο πράγμα το οποίο δείχνει την καλή αυτοεικόνα που έχει ο συμμετέχων. Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλοί συμμαθητές μέσα στην τάξη οφείλεται στο ότι ο συμμετέχων δεν είναι τόσο κοινωνικός. Γενικά, όμως, πρόκειται για μια θετική ζωγραφιά. Συγκρίνοντας την με τα αποτελέσματα των ψυχομετρικών εργαλείων παρατηρείται ότι πράγματι ο εξεταζόμενος έχει θετική εικόνα τόσο για το σχολείο (βλέπε Πίνακα 9[β]) όσο και για τον εαυτό του (PATEM = 3,5) [βλέπε Πίνακα 9(α)].

Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς	
<u>Κοινωνική αποδοχή</u>	
Que1: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την συμπεριφορά των συμμαθητών μου προς εμένα.	ΠΣ
Que2: Δεν κάνω ποτέ παρέα με τους συμμαθητές μου μετά το σχολείο.	ΑΣ
Que3: Δεν είμαι τόσο δημοφιλής.	ΠΣ
Que4: Οι συμμαθητές μου λένε παρατσούκλια για εμένα.	Π
Que5: Τσακώνομαι, χτυπώ ή λέω 'άσχημα λόγια για τους συμμαθητές μου.	Π
Que6: Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν όταν λέω μάθημα.	Π
Que7: Νιώθω ότι οι συμμαθητές μου με αδικούν.	Π
Que8: Θα ήθελα περισσότερους φίλους.	ΜΦ
<u>Μάθηση</u>	
Que9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος.	Π
Que10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματα μου.	Π
Que11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.	ΑΣ
Que12: Οι γονείς μου φωνάζουν γι' αυτό το λόγο.	Π
Que13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά.	Π
Que14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά.	ΠΣ
Que15: Η ξένη γλώσσα είναι δύσκολη για εμένα.	Π

Que16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο.	Π
Que17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος.	Π
Que18: Δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα.	Π
Que20: Νιώθω ότι οι βαθμοί με αδικούν.	Π
<u>Αυτοεικόνα</u>	
Que19: Οι γονείς μου είναι περήφανοι για εμένα.	ΠΣ
Que26: Αισθάνομαι περήφανος για τον εαυτό μου.	ΠΣ

Πίνακας 9(β). Αναλυτική Παρουσίαση αποκρίσεων εξεταζόμενου

ΠΣ = ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
 ΑΣ = ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ
 ΜΦ = ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
 Π = ΠΟΤΕ

2.2. Μαθητές με Δυσλεξία

2.2.1. Ενδεικτική Παρουσίαση Μαθητή με Δυσλεξία

Σχόλια για τον μαθητή

Ο εξεταζόμενος πηγαίνει στην ΣΤ' δημοτικού. Είναι το μικρότερο παιδί μίας τυπικής οικογένειας. Είναι ιδιαίτερα ήσυχος μέσα στην τάξη και όπως αναφέρει η δασκάλα περνάει σχεδόν απαρατήρητος. Είναι κακός μαθητής με ιδιαίτερες δυσκολίες. Όσο αφορά τις διαπροσωπικές του σχέσεις δεν παρουσιάζει προβλήματα αφού ανήκει σε ένα κύκλο φίλων.

Βασικά Στοιχεία Αξιολόγησης Εξεταζόμενου	
ID:	1349
Ηλικία:	11,9
Raven:	5
Κλινικός Χαρακτηρισμός:	Δυσλεξία
Αρνητικά στοιχεία ζωγραφιάς = 9	<i>Αρνητική</i>
CDI = 58	<i>Ομαλή επίδοση</i>
PATEM = 2,5	<i>Αποκλίνουσα επίδοση</i>
STAIC 1 = 35	<i>Ομαλή επίδοση</i>
STAIC 2 = 38	<i>Ομαλή επίδοση</i>

Πίνακας 10(α). Βασικά στοιχεία εξεταζόμενου

Περιγραφή Σχεδίου

Το σχέδιο αντιπροσωπεύει την σχολική τάξη (βλέπε Εικόνα 3). Παρατηρείται ότι απουσιάζουν πολλά στοιχεία τα οποία συμπληρώνουν την εικόνα μιας σχολικής αίθουσας: η δασκάλα, ο πίνακας, η έδρα και τα υπόλοιπα θρανία. Ο σχεδιαστής αρνείται να ζωγραφίσει οτιδήποτε του δημιουργεί την αίσθηση του μαθήματος. Απομακρύνει ότι τον φοβίζει όπως ο πίνακας και η δασκάλα.



Εικόνα 3.

Το Εγώ αναπαρίσταται στην μία από τις δύο φιγούρες του σχεδίου. Το ένα χέρι είναι κολλημένο στο σώμα ενώ το άλλο γράφει. Το τετράδιο και το μολύβι είναι σχεδιασμένα με μαύρο χρώμα πράγμα το οποίο προβάλλει το συναίσθημα του σχεδιαστή για την μάθηση. Ο μαθητής παρατηρεί με προσοχή το μάθημα. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, προβάλλει τις ασυνείδητες επιθυμίες του στο σχέδιο. Γνωρίζει ότι δυσκολεύεται στο μάθημα γι' αυτό ζωγραφίζει ένα μαθητή ο οποίος είναι προσηλωμένος στο μάθημα. Η φιγούρα που έχει σχεδιάσει ο εξεταζόμενος κοιτάει μπροστά και δεν φαίνεται ολόκληρο το πρόσωπο της. Είναι σαν να νιώθει

ντροπή και ανασφάλεια να αποκαλυφθεί ολόκληρος. Το σχέδιο του εξεταζόμενου αντιπροσωπεύει τα συναισθήματα του για την μάθηση. Με βάση το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, δηλώνει ότι αισθάνεται άγχος για την σχολική του επίδοση και ότι δεν είναι ικανοποιημένος από αυτήν (βλέπε Πίνακα 10[β]).

Το γεγονός ότι απέφυγε να σχεδιάσει τους συμμαθητές του δηλώνει ότι πιθανόν να αντιμετωπίζει προβλήματα με αυτούς. Στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς δήλωσε ότι οι συμμαθητές του τον αδικούν πολύ συχνά γεγονός το οποίο διαφαίνεται στο σχέδιο του.

Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς	
<u>Κοινωνική αποδοχή</u>	
Que1: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την συμπεριφορά των συμμαθητών μου προς εμένα.	ΑΣ
Que2: Δεν κάνω ποτέ παρέα με τους συμμαθητές μου μετά το σχολείο.	Π
Que3: Δεν είμαι τόσο δημοφιλής.	ΜΦ
Que4: Οι συμμαθητές μου λένε παρατσούκλια για εμένα.	ΜΦ
Que5: Τσακώνομαι, χτυπώ ή λέω 'άσχημα λόγια για τους συμμαθητές μου.	Π
Que6: Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν όταν λέω μάθημα.	ΜΦ
Que7: Νιώθω ότι οι συμμαθητές μου με αδικούν.	ΠΣ
Que8: Θα ήθελα περισσότερους φίλους.	Π
<u>Μάθηση</u>	
Que9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος.	ΠΣ
Que10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματα μου.	ΜΦ
Que11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.	ΜΦ
Que12: Οι γονείς μου φωνάζουν γι' αυτό το λόγο.	ΠΣ
Que13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά.	ΜΦ
Que14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά.	ΑΣ
Que15: Η ξένη γλώσσα είναι δύσκολη για εμένα.	ΑΣ
Que16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο.	ΠΣ
Que17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος.	ΜΦ
Que18: Δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα.	Π
Que20: Νιώθω ότι οι βαθμοί με αδικούν.	Π

Αυτοεικόνα

Que19: Οι γονείς μου είναι περήφανοι για εμένα.	ΜΦ
Que26: Αισθάνομαι περήφανος για τον εαυτό μου.	ΠΣ

Πίνακας 10(β). Αναλυτική Παρουσίαση αποκρίσεων εξεταζόμενου

ΠΣ = ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
ΑΣ = ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ
ΜΦ = ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
Π = ΠΟΤΕ

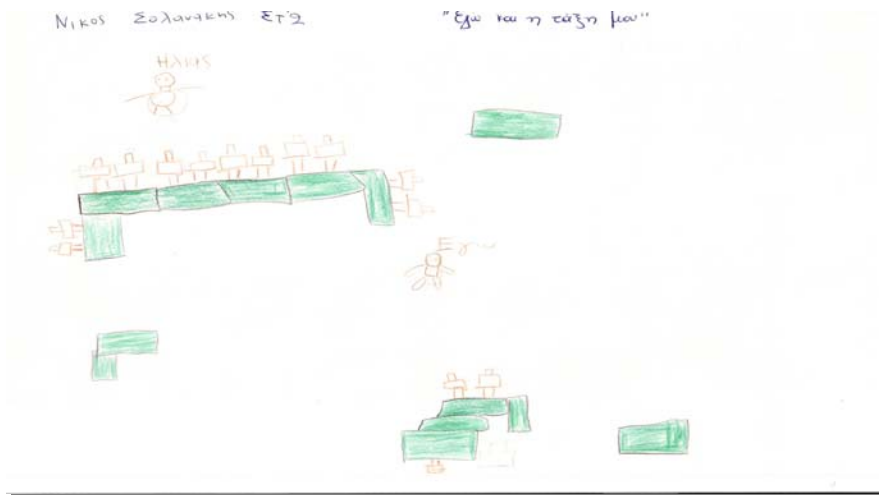
2.2.2. Ενδεικτική Παρουσίαση Μαθητή με Δυσλεξία

Σχόλια για τον μαθητή

Ο εξεταζόμενος πηγαίνει στην ΣΤ΄ δημοτικού. Είναι το μεγαλύτερο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας. Η δασκάλα αναφέρει ότι έχει κάποιες δυσκολίες στο μάθημα. Είναι ανήσυχος κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ο συμμετέχων είναι ιδιαίτερα κοινωνικός και έχει πολλούς φίλους.

Βασικά Στοιχεία Αξιολόγησης Εξεταζόμενου	
ID:	1369
Ηλικία:	11,9
Raven:	4
Κλινικός Χαρακτηρισμός:	Δυσλεξία
Αρνητικά στοιχεία ζωγραφιάς = 7	Αρνητική
CDI = 49	Ομαλή επίδοση
PATEM = 2,9	Αποκλίνουσα επίδοση
STAIC 1 = 36	Ομαλή επίδοση
STAIC 2 = 23	Ομαλή επίδοση

Πίνακας 11(α). Βασικά στοιχεία εξεταζόμενου



Εικόνα 4.

Περιγραφή Σχεδίου

Ο εξεταζόμενος προσπαθεί να αναπαραστήσει την αίθουσα μιας σχολικής τάξης στο σχέδιο του (βλέπε Εικόνα 4). Η τάξη είναι άδεια (απουσία δασκάλας, μαθητών). Ο σχεδιαστής προσπαθεί να απομακρύνει οτιδήποτε τον φοβίζει. Η δασκάλα αντιπροσωπεύει το μάθημα γι' αυτό τον λόγο επιλέγει να μην την συμπεριλάβει στο σχέδιο. Τα θρανία είναι κενά, τα παιδιά δεν κάνουν μάθημα. Εδώ προβάλλεται η βαθύτερη επιθυμία του εξεταζόμενου να απαλλαγεί από την ιδέα του μαθήματος.

Το Εγώ έχει σχεδιαστεί με ένα πορφυρό χρώμα το οποίο είναι έντονα αρνητικό. Αντιπροσωπεύεται από μια φιγούρα που δεν είναι αρτιμελής (απουσία στόματος, ματιών, μαλλιών). Φαίνεται η ανασφάλεια του σχεδιαστή και το άγχος που του προκαλείται μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας.

Με βάση τα δεδομένα των ψυχομετρικών κλιμάκων επιβεβαιώνεται η συναισθηματική καταπόνηση που έχει υποστεί ο μαθητής λόγω της μάθησης (βλέπε Πίνακα 11[α], [β]). Ο εξεταζόμενος αναφέρει στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ότι δυσκολεύεται στα μαθήματα και ότι δεν είναι ικανοποιημένος με την σχολική του επίδοση. Η ανασφάλεια που νιώθει μπορεί εύκολα να διακριθεί μέσα από το σχέδιο του.

Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς	
<u>Κοινωνική αποδοχή</u>	
Que1: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την συμπεριφορά των συμμαθητών μου προς εμένα.	ΠΣ
Que2: Δεν κάνω ποτέ παρέα με τους συμμαθητές μου μετά το σχολείο.	ΠΣ
Que3: Δεν είμαι τόσο δημοφιλής.	ΜΦ
Que4: Οι συμμαθητές μου λένε παρατσούκλια για εμένα.	Π
Que5: Τσακώνομαι, χτυπώ ή λέω 'άσχημα λόγια για τους συμμαθητές μου.	ΜΦ
Que6: Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν όταν λέω μάθημα.	ΜΦ
Que7: Νιώθω ότι οι συμμαθητές μου με αδικούν.	ΜΦ
Que8: Θα ήθελα περισσότερους φίλους.	Π
<u>Μάθηση</u>	
Que9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος.	ΠΣ
Que10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματα μου.	ΠΣ
Que11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.	ΠΣ
Que12: Οι γονείς μου φωνάζουν γι' αυτό το λόγο.	ΜΦ
Que13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά.	ΜΦ
Que14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά.	ΑΣ
Que15: Η ξένη γλώσσα είναι δύσκολη για εμένα.	ΜΦ
Que16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο.	ΑΣ
Que17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος.	Π
Que18: Δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα.	ΑΣ
Que20: Νιώθω ότι οι βαθμοί με αδικούν.	ΑΣ
<u>Αυτοεικόνα</u>	
Que19: Οι γονείς μου είναι περήφανοι για εμένα.	ΑΣ
Que26: Αισθάνομαι περήφανος για τον εαυτό μου.	ΑΣ

Πίνακας 11(β). Αναλυτική Παρουσίαση αποκρίσεων εξεταζόμενου

ΠΣ = ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
ΑΣ = ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ
ΜΦ = ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
Π = ΠΟΤΕ

2.3. Μαθητές με Χαμηλό IQ, Ακαδημαϊκές και Γνωστικές δυσκολίες

2.3.1. Ενδεικτική Παρουσίαση Μαθητή με Χαμηλό IQ, Ακαδημαϊκές και Γνωστικές δυσκολίες

Σχόλια για τον μαθητή

Ο εξεταζόμενος πηγαίνει στην Ε΄ δημοτικού. Προέρχεται από μία πολυμελή οικογένεια με αρκετά προβλήματα (αναφέρθηκε ότι ο πατέρας είναι αλκοολικός). Η δασκάλα τον χαρακτηρίζει ως κακό μαθητή με προβλήματα προσαρμογής. Είναι απόμακρος από τους συμμαθητές του και δεν έχει πολλές παρέες.

Βασικά Στοιχεία Αξιολόγησης Εξεταζόμενου	
ID:	1327
Ηλικία:	11,3
Raven:	2
Κλινικός Χαρακτηρισμός:	Χαμηλό IQ, ακαδημαϊκές/γνωστικές δυσκολίες
Αρνητικά στοιχεία ζωγραφιάς = 8	<i>Αρνητική</i>
CDI = 75	<i>Αποκλίνουσα επίδοση</i>
PATEM = 2,4	<i>Αποκλίνουσα επίδοση</i>
STAIC 1 = 48	<i>Αποκλίνουσα επίδοση</i>
STAIC 2 = 43	<i>Αποκλίνουσα επίδοση</i>

Πίνακας 12(α). Βασικά στοιχεία εξεταζόμενου

Περιγραφή Σχεδίου

Το σχέδιο αναπαριστά την σχολική αίθουσα (βλέπε Εικόνα 5). Οι έντονες αγγώδεις γραμμές αντιπροσωπεύουν το άγχος που νιώθει ο σχεδιαστής μέσα στην σχολική τάξη. Η δασκάλα είναι σχεδιασμένη με μία μεγαλύτερη φιγούρα συγκριτικά με τους μαθητές. Δεν έχει χαρακτηριστικά προσώπου, όμως, προβάλλει επιβλητικά μπροστά από τον μικροσκοπικό πίνακα. Ο εξεταζόμενος φαίνεται να νιώθει απειλή από την δασκάλα.



Εικόνα 5.

Το Εγώ είναι σχεδιασμένο στο τέλος της τάξης προσπαθώντας να περάσει απαρατήρητο από τους άλλους. Η αναπαράσταση του Εγώ στο σχέδιο αντιπροσωπεύει την εικόνα του εαυτού. Ο εαυτός είναι ζωγραφισμένος με μπλε χρώμα, χωρίς χαρακτηριστικά. Αυτό αποτελεί ένδειξη ανασφάλειας φόβου και ντροπής. Το μπλε χρώμα εκφράζει παλινδρόμηση μπροστά σε κίνδυνο. Ο εξεταζόμενος αισθάνεται κίνδυνο μέσα στην σχολική αίθουσα, ανασφάλεια. Η φιγούρα του Εγώ είναι τοποθετημένη στο τελευταίο θρανίο, μόνη της. Αυτή η σχεδιαστική επιλογή προβάλλει την απομόνωση, την μοναξιά που νιώθει ο εξεταζόμενος στην τάξη.

Έπειτα από τη σύγκριση του σχεδίου με τα αποτελέσματα της συναισθηματικής αξιολόγησης, είναι εύκολο να καταλάβει κανείς τις ζωγραφικές επιλογές του σχεδιαστή (βλέπε Πίνακα 12[α], [β]). Ο εξεταζόμενος παρουσιάζει υψηλό δείκτη άγχους (STAIC=48) καθώς και αρνητικά συναισθήματα για την μάθηση.

Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς	
<u>Κοινωνική αποδοχή</u>	
Que1: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την συμπεριφορά των συμμαθητών μου προς εμένα.	ΠΣ
Que2: Δεν κάνω ποτέ παρέα με τους συμμαθητές μου μετά το σχολείο.	Π
Que3: Δεν είμαι τόσο δημοφιλής.	ΑΣ
Que4: Οι συμμαθητές μου λένε παρατσούκλια για εμένα.	ΠΣ
Que5: Τσακώνομαι, χτυπώ ή λέω 'άσχημα λόγια για τους συμμαθητές μου.	Π
Que6: Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν όταν λέω μάθημα.	ΜΦ
Que7: Νιώθω ότι οι συμμαθητές μου με αδικούν.	ΑΣ
Que8: Θα ήθελα περισσότερους φίλους.	ΠΣ
<u>Μάθηση</u>	
Que9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος.	ΑΣ
Que10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματα μου.	ΑΣ
Que11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.	ΑΣ
Que12: Οι γονείς μου φωνάζουν γι' αυτό το λόγο.	Π
Que13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά.	ΜΦ
Que14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά.	ΑΣ
Que15: Η ξένη γλώσσα είναι δύσκολη για εμένα.	ΠΣ
Que16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο.	ΠΣ
Que17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος.	ΑΣ
Que18: Δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα.	Π
Que20: Νιώθω ότι οι βαθμοί με αδικούν.	ΑΣ
<u>Αυτοεικόνα</u>	
Que19: Οι γονείς μου είναι περήφανοι για εμένα.	ΜΦ
Que26: Αισθάνομαι περήφανος για τον εαυτό μου.	Π

Πίνακας 12(β). Αναλυτική Παρουσίαση αποκρίσεων εξεταζόμενου

ΠΣ = ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
 ΑΣ = ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ
 ΜΦ = ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
 Π = ΠΟΤΕ

2.3.2. Ενδεικτική Παρουσίαση Μαθητή με Χαμηλό IQ, Ακαδημαϊκές και Γνωστικές δυσκολίες

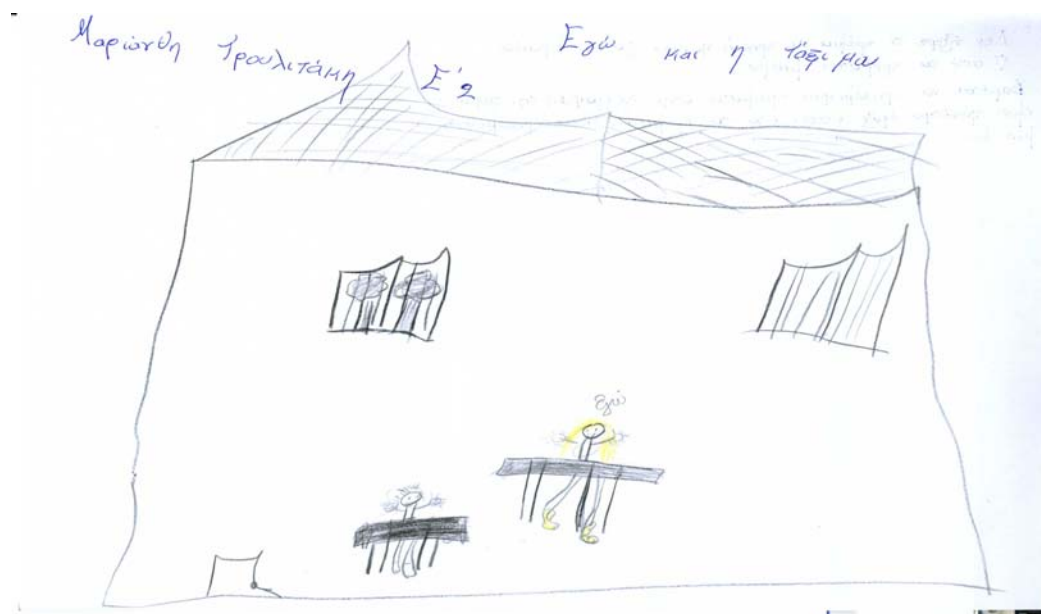
Σχόλια για τον μαθητή

Ο εξεταζόμενος πηγαίνει στην Ε΄ δημοτικού. Οι γονείς του είναι πρόσφατα χωρισμένοι πράγμα το οποίο τον έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό. Η δασκάλα

αναφέρει ότι είναι κακός μαθητής και δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το μάθημα. Παρουσιάζει προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις και είναι συχνά απομονωμένος από τους συμμαθητές του.

Βασικά Στοιχεία Αξιολόγησης Εξεταζόμενου	
ID:	1337
Ηλικία:	10,9
Raven:	2
Κλινικός Χαρακτηρισμός:	Χαμηλό IQ, ακαδημαϊκές/γνωστικές δυσκολίες
Αρνητικά στοιχεία ζωγραφιάς = 10	Αρνητική
CDI = 77	Αποκλίνουσα επίδοση
PATEM = 2,4	Αποκλίνουσα επίδοση
STAIC 1 = 40	Αποκλίνουσα επίδοση
STAIC 2 = 38	Ομαλή επίδοση

Πίνακας 13(α). Βασικά στοιχεία εξεταζόμενου



Εικόνα 6.

Περιγραφή Σχεδίου

Το σχέδιο αντιπροσωπεύει την σχολική τάξη. Παρατηρείται η απουσία βασικών στοιχείων που συμπληρώνουν την εικόνα μιας σχολικής αίθουσας όπως η δασκάλα, η έδρα, ο πίνακας. Ο σχεδιαστής προσπαθεί να απομακρύνει όλα αυτά που πιθανόν του

προκαλούν φόβο, ανασφάλεια και άγχος. Η τάξη έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να μοιάζει σαν σπίτι (σκεπή). Το μαύρο χρώμα κυριαρχεί στην ζωγραφιά πράγμα το οποίο συμβολίζει την ψυχική διάθεση του εξεταζόμενου. Τα παράθυρα με τα κάγκελα αντιπροσωπεύουν την αιχμαλωσία που νιώθει ο σχεδιαστής μέσα στην τάξη. Αισθάνεται σαν φυλακισμένος. Η μικρή πόρτα αποτελεί ένδειξη ότι δεν μπορεί να διαφύγει από αυτό που αισθάνεται μέσα στην αίθουσα. Οι γραμμές σχεδίασης είναι ιδιαίτερα αγχώδεις προβάλλοντας το άγχος του εξεταζόμενου στην σχολική αίθουσα.

Το Εγώ είναι παράδοξα σχεδιασμένο. Τα πόδια είναι μεγαλύτερα σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα. Τα χέρια βρίσκονται σε ανάταση. Συμβολικά, αυτό το παιδί μπορεί να επιζητεί την βοήθεια από όλους αυτούς που βρίσκονται μέσα στην τάξη (δάσκαλος, συμμαθητές) αν και λείπουν από την σκηνή. Ύστερα από μια ενδελεχή ανάλυση, παρατηρείται ότι το Εγώ είναι μεγαλύτερο από τον μοναδικό ζωγραφισμένο συμμαθητή. Στη βάση αυτών που ζωγράφισε ο εξεταζόμενος, η υπόθεση είναι ότι ο σχεδιαστής προσπαθεί να αναπληρώσει το πιθανόν έλλειμμα του, το γεγονός δηλαδή ότι περνά συνεχώς απαρατήρητος μέσα στην τάξη και βρίσκεται απομονωμένος από τους συμμαθητές του.

Συγκρίνοντας τις σχεδιαστικές επιλογές με τα αποτελέσματα των ψυχομετρικών κλιμάκων, παρατηρείται η συσχέτιση του σχεδιαστικού αποτελέσματος με την συναισθηματική κατάσταση του εξεταζόμενου (βλέπε Πίνακα 13[α], [β]). Τα συναισθήματα που τρέφει ο σχεδιαστής για την μάθηση είναι αρνητικά όπως εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Επιπλέον, εμφανίζει υψηλό δείκτη άγχους το οποίο διαφαίνεται από τις αγχώδεις γραμμές καθώς και συμπτώματα κατάθλιψης που καταμαρτυρείται από την συνολική αρνητική ζωγραφιά.

Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς	
<u>Κοινωνική αποδοχή</u>	
Que1: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την συμπεριφορά των συμμαθητών μου προς εμένα.	ΜΦ
Que2: Δεν κάνω ποτέ παρέα με τους συμμαθητές μου μετά το σχολείο.	Π
Que3: Δεν είμαι τόσο δημοφιλής.	ΜΦ
Que4: Οι συμμαθητές μου λένε παρατσούκλια για εμένα.	ΜΦ
Que5: Τσακώνομαι, χτυπώ ή λέω 'άσχημα λόγια για τους συμμαθητές μου.	Π
Que6: Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν όταν λέω μάθημα.	Π
Que7: Νιώθω ότι οι συμμαθητές μου με αδικούν.	ΜΦ
Que8: Θα ήθελα περισσότερους φίλους.	Π
<u>Μάθηση</u>	
Que9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος.	ΠΣ
Que10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματα μου.	ΠΣ
Que11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.	ΜΦ
Que12: Οι γονείς μου φωνάζουν γι' αυτό το λόγο.	ΜΦ
Que13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά.	Π
Que14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά.	Π
Que15: Η ξένη γλώσσα είναι δύσκολη για εμένα.	ΜΦ
Que16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο.	ΜΦ
Que17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος.	ΠΣ
Que18: Δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα.	ΠΣ
Que20: Νιώθω ότι οι βαθμοί με αδικούν.	ΠΣ
<u>Αυτοεικόνα</u>	
Que19: Οι γονείς μου είναι περήφανοι για εμένα.	ΜΦ
Que26: Αισθάνομαι περήφανος για τον εαυτό μου.	ΜΦ

Πίνακας 13(β). Αναλυτική Παρουσίαση αποκρίσεων εξεταζόμενου

ΠΣ = ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
 ΑΣ = ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ
 ΜΦ = ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
 Π = ΠΟΤΕ

3. Σύγκριση συμμετεχόντων με ομαλή επίδοση και με δυσλεξία

Με βάση τα δεδομένα που συλλέγησαν, έγινε προσπάθεια να συγκριθούν οι μέσοι όροι των αρνητικών στοιχείων των σχεδίων των συμμετεχόντων. Στην ανάλυση συμμετέχοντες ήταν τα παιδιά που παρουσίασαν ομαλή επίδοση (Normal) και τα παιδιά με δυσλεξία (Dyslexic) [N=16]. Χρησιμοποιήθηκε το T-test για ανεξάρτητα

δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σύμφωνα με το Test Levene **οι διακυμάνσεις των ομάδων είναι άνισες** (βλέπε Πίνακα 14[α], [β], [γ], [δ]). Δηλαδή, **οι μέσοι όροι των ομάδων διαφέρουν** [$t(13,220) = ,544$, $p = ,595$].

	STATUS	N	Mean	Std.Deviation	Std. Error Mean
NEGSIGNS	NORMAL	10	5,50	3,375	1,067
	DYSLEXIC	6	6,17	1,472	,601

Πίνακας 14(α). Μέσοι όροι

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
NEGSIGNS assumed	Equal variances	5,233	,038
	Equal variances not assumed		

Πίνακας 14(β). Levene's Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig.(2-tailed)	Mean difference
NEGSIGNS assumed	Equal variances	-,454	14	,657	-,667
	Equal variances not assumed	-,544	13,220	,595	-,667

Πίνακας 14(γ). T-test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
NEGSIGNS assumed	Equal variances	1,469	-3,818	2,485
	Equal variances not assumed	1,225	-3,308	1,975

Πίνακας 14(δ). Διάστημα Εμπιστοσύνης

Σύμφωνα με τους Πίνακες 14 (α), (β), (γ) και (δ) οι μέσοι όροι των αρνητικών στοιχείων των σχεδίων διαφέρουν μεταξύ τους. Ο μέσος όρος των αρνητικών στοιχείων των παιδιών με δυσλεξία ($M=6,17$, $SD=3,375$) είναι μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των παιδιών με ομαλή επίδοση ($M=5,50$, $SD=1,472$). Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι **τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να έχουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα για την μάθηση σε σχέση με τα παιδιά με ομαλή επίδοση.**

V. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η διαδικασία της μάθησης επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές ειδικότερα αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν συννοσηρότητα με συναισθηματικές διαταραχές (Δοϊκού – Αυλίδου, 2006). Λόγω της υποχρεωτικής φύσης της μάθησης, η πίεση που ασκείται στα παιδιά με δυσκολίες είναι μεγάλη. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στον διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συσχετίζονται με άγχος, φοβίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση (Casey et al., 1992) και καταθλιπτικά συμπτώματα (Hall & Haws, 1989) σε σχέση με το σχολείο και την μάθηση.

Η πιλοτική ερευνητική προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε είχε σκοπό να αξιολογήσει την χρησιμότητα της ψυχοδυναμικής ανάλυσης της ζωγραφιάς ως έκφρασης των πρωτογενών συναισθημάτων των μαθητών σε σχέση με το σχολείο, αναλύοντας τις ζωγραφικές επιλογές των μαθητών και συγκρίνοντας τις με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς.

Οι συμμετέχοντες αποτύπωσαν τα προσωπικά τους συναισθήματα μέσω των ζωγραφικών επιλογών τους. Παρατηρήθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών με ομαλή επίδοση και των μαθητών με δυσλεξία, με τους δεύτερους να εκφράζουν στο σύνολο τους περισσότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με την σχολική τάξη. Παρόλα αυτά, τα σχέδια των συμμετεχόντων παρείχαν επιπλέον πληροφορίες για την συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται και για την στάση τους έναντι στη μάθηση.

Συγκεκριμένα, οι ζωγραφίες των μαθητών με καλή σχολική επίδοση χαρακτηρίζονταν από ποικιλία χρωμάτων. Οι μαθητές ζωγράφισαν την σχολική τάξη χωρίς να παραλείπουν βασικά κομμάτια τα οποία συμπληρώνουν την εικόνα της

σχολικής αίθουσας όπως θρανία, δάσκαλος, μαθητές, πίνακας. Οι φιγούρες στα σχέδια τους ήταν απόλυτα αρτιμελείς. Επιπλέον, τα σχέδια των παιδιών με ομαλή επίδοση χαρακτηρίζονταν από μια ευχάριστη διάθεση καθώς όλα τα πρόσωπα ήταν χαρούμενα και χαμογελαστά με όρεξη για μάθημα.

Αντίθετα, οι ζωγραφικές επιλογές των παιδιών με δυσλεξία καθώς και αυτών με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και ακαδημαϊκές-γνωστικές δυσκολίες τις περισσότερες φορές χαρακτηρίζονταν από ελλείψεις. Για παράδειγμα, η σχολική αίθουσα δεν ήταν πάντα ζωγραφισμένη έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα με αποτέλεσμα άλλες φορές να λείπει η φιγούρα της δασκάλας και άλλες φορές σημαντικά άλλα στοιχεία όπως η έδρα, ο πίνακας και οι υπόλοιποι μαθητές. Οι φιγούρες των προσώπων συχνά δεν ήταν αρτιμελείς καθώς απουσίαζαν βασικά μέλη του σώματος όπως χέρια, μαλλιά και τις περισσότερες φορές τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Σε μερικές ζωγραφιές οι φιγούρες χαρακτηρίζονταν από κακή διάθεση καθώς τα πρόσωπα είτε ήταν μουτζουρωμένα είτε είχαν λυπημένη μορφή. Τα χρώματα που χρησιμοποίησαν τα παιδιά με δυσλεξία καθώς και τα παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και ακαδημαϊκές-γνωστικές δυσκολίες ήταν ψυχρά (π.χ. μπλε), αντικατόπτριζαν την αρνητική διάθεση (π.χ. μαύρο) ή ακόμη υποδήλωναν την ύπαρξη πόνου (π.χ. κόκκινο). Στα σχέδια των δύο ομάδων δεν υπήρχε εναλλαγή χρωμάτων αλλά χρησιμοποιούνταν κάθε φορά ένα ή δύο χρώματα.

Έπειτα από την ανάλυση των ζωγραφιών επιβεβαιώθηκε η αρχική πρόβλεψη που ήθελε συσχέτιση ανάμεσα στις αρνητικές ενδείξεις των ζωγραφιών και στα αποτελέσματα από τα ψυχομετρικά εργαλεία. Οι αρνητικές ενδείξεις των σχεδίων αντικατόπτριζαν τις αποκρίσεις των εξεταζομένων στο Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς.

Συνοψίζοντας, η προβολική ανάλυση σχεδίων είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί στην κλινική πρακτική. Παρόλο που ενέχει έντονα το υποκειμενικό στοιχείο, οι ζωγραφιές παρέχουν πλούσιες πληροφορίες για το άτομο. Αν και είναι δύσκολη η ποσοτικοποίηση τους και η συμμετοχή τους σε στατιστικές αναλύσεις, η προβολική ανάλυση σχεδίων μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην κλινική πρακτική ως επιπρόσθετο στοιχείο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών.

VI. Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2001). Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής. *Πανεπιστήμιο Αθηνών*, 18(5): 457-465.
- Baker, J. A. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.
- Βασιλείου, Π.Σ. (2007). Η επίδραση της σχέσης δασκάλου – μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 49 – 57.
- Birch S. H. & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Childrens' Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Volume 1, Attachment*. New York: Basic Books.
- Bronferbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burden, R. (2008). Is Dyslexia necessarily associated with negative feelings of self – worth? A review and implications for future research. *Journal of Dyslexia*, 14, 188-196.
- Casey, R., Levy, S. E., Brown, K., & Brookes-Gunn, J. (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Developmental and behavioural Pediatrics*, 13, 256-260.
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychosocial development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36, 287-300.

- Conell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 23. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Δοϊκου-Λοΐζου (2006). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των χρόνιων δυσκολιών μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Durand, V. M., Blanchard, E. B., & Mindell, J. A. (1988). Training in projective testing: A survey of clinical training directors and internship directors. *Professional Psychology Research and Practice*, 19, 236-238.
- Fuller, G. R., Preuss, M. & Hawkins, W. F. (1970). The validity of the human figure drawings with disturbed and normal children. *Journal of School Psychology*, 8, 54-56.
- Goor, M. B., McKnab, P. A., & Davison-Aviles, R. (1995). Counseling individuals with learning disabilities. *Advances in Special Education*, 9, 99-118.
- Hall, C.W. & D. Haws (1989). Depressive symptomatology in learning-disabled and nonlearning-disabled students. *Psychology in the schools*, 26, 359-364.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Childrens' School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hughes, J. N. & Cavell, T. A., Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Cohduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184.

- Hughes, J. N., Cavell & Willson, V. (2001). Further support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301.
- 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.
- Lundervold, A.J., Heimann, M. & Manger, T. (2008). Behaviour-emotional characteristics of primary – school children rated as having language problems. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 567-580.
- Murray, C., Greenberg, M. T. (2000). Children’s Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423-445.
- Νικολόπουλος, Δ. (2007). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των δυσκολιών μάθησης στο παιδί και την οικογένειά του: Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείρισή τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 5*. 203-223.
- Ohl, M., Mitchell, K., Cassidy, T. & Fox, P. (2008). The Pyramid Club Primary School – Based Intervention: Evaluating the impact on children’s social - emotional health. *Journal of Child and Adolescent Mental Health, 13*(3), 115-121.
- Pavrin, S. (2006). School – based interventions to promote social and emotional competence in students with reading difficulties. *Reading & Writing Quarterly, 22*, 99 – 101.

- Salmela – Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J.E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663-689.
- Waldie, K., & Spreen, O. (1993). The relationship between learning disabilities and persisting delinquency. *Journal of Learning Disabilities*, 6, 417-423.
- Weider, A. & Nolles, P. A. (1953). Objective studies of children's drawings of human figures: Sex, age, intelligence. *Journal of Clinical Psychology*, 9, 20-23.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1039-1048.
- Williams, S., & McGee, R. (1994). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(3), 441-459.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΝΟΨΗ ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ

1. Επίπεδο Γραμμών

Από τις γραμμές του σχεδίου του παιδιού (π.χ. ευθείες, καμπύλες) μπορούμε να διακρίνουμε την ευρύτητα και τη δύναμη της προσωπικότητάς του:

Οι **πληθωρικές γραμμές** καταδεικνύουν ανάλογα με το πόσο μεγάλο μέρος του χαρτιού καταλαμβάνουν την εσωστρέφεια ή εξωστρέφεια του ατόμου: όταν καλύπτουν μεγάλο μέρος του χαρτιού, υποδηλώνουν ότι πρόκειται για ένα εκδηλωτικό κι εξωστρεφές παιδί με εύκολη εξωτερίκευση τάσεων, αντίθετα, όταν καλύπτουν μικρό μέρος του χαρτιού, σημαίνει ότι πρόκειται για ένα εσωστρεφές - κλειστό προς τον εαυτό του - παιδί.

Οι **δυνατές γραμμές** εκφράζουν τις δυνατές ορμές του παιδιού ή ακόμη και την τάση του για βία ή απελευθέρωση.

Οι **αδύνατες / αχνές γραμμές** φανερώνουν αδύναμες ορμές, καταπίεση ενστίκτων, γλυκύτητα μα και δειλία.

Οι **γραμμές με δυσανάλογη ενεργητικότητα** συμβολίζουν τις βίαιες ορμές ως πιθανή αντίδραση σε φόβο ανικανότητας.

Οι **ελαφριές γραμμές** δηλώνουν πνευματικότητα, λεπτότητα συναισθημάτων μα και αδυναμία επιβεβαίωσης.

Έντονες ή μεγεθυσμένες γραμμές σε ένα μόνο τμήμα του σχεδίου σημαίνουν υπερεκτίμηση προς αυτό και ιδιαίτερα ξεχωριστή έλξη.

Οι **σκόρπιες γραμμές, ή γραμμές σαν κύματα ή σα βροχή ή αυτές που λειτουργούν σα γέμισμα επιφάνειας**, δηλώνουν άγχος και ταραχή.

2. Προσθήκη, Αφαίρεση και Επανάληψη Στοιχείων:

Η μη αρτιμέλεια φιγούρων (κυρίως) υποδηλώνει απειλή για το παιδί, την οποία προσπαθεί να εξαφανίσει -όπως για παράδειγμα, μια φιγούρα δίχως χέρια.

Τα σβησίματα και άλλου τύπου διαγραφές στο σχέδιο, δηλώνουν την ύπαρξη συγκρούσεων ή και ανεκπλήρωτων επιθυμιών.

Οι ρυθμικές επαναλήψεις (στερεοτυπίες) δείχνουν έλλειψη αυθορμητισμού, περιορισμένη φαντασία ή ακόμη και ψυχαναγκαστικές τάσεις.

3. Επιλογή και Χρήση Χρωμάτων:

Το χρώμα αποκαλύπτει το εκάστοτε συναίσθημα του παιδιού και συνεπώς, η επιλογή χρώματος αντανακλά την ψυχολογική κατάστασή του. Στις μικρές ηλικίες προτιμώνται τα θερμά-ζωηρά χρώματα: κίτρινο, πορτοκαλί, κόκκινο, καφέ. Στις μεγαλύτερες επιλέγονται συχνότερα τα ψυχρά χρώματα: πράσινο, μπλε, μοβ, μαύρο. Ωστόσο, είναι βασικό να γνωρίζουμε πως η υπαρξιακή αξία ενός χρώματος γίνεται κατανοητή μόνο εάν ενταχθεί στο πλαίσιο αναφοράς: σχέδιο - δημιουργός - περίγυρος.

4. Κατανομή Στοιχείων στο Χώρο:

Η χρησιμοποίηση του γραφικού χώρου αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο εκλαμβάνει την έννοια του χώρου και της διάρκειας. Τα παιδιά 3 έως 5 ετών ζωγραφίζουν κυρίως στο κέντρο της σελίδας ενώ τα παιδιά 5 έως 8 ετών, στο κάτω μέρος της:

Η έκταση της επιφάνειας που καλύπτεται και η επιλογή του σχήματος δείχνουν το βαθμό αυτοκυριαρχίας του παιδιού, τις αναστολές και τους προβληματισμούς του.

Η τοποθέτηση της φιγούρας (ορθή, γυρτή, καθιστή, με πλάτη, με προφίλ).

Η τοποθέτηση της φιγούρας σε σχέση με τα άλλα πρόσωπα και το περιβάλλον, η οποία φανερώνει την αντίληψή τους για την πραγματικότητα και το αν και κατά πόσο αποδέχονται την ύπαρξή τους μέσα σ' αυτή.

Η τοποθέτηση της φιγούρας στα περιθώρια δείχνει επιφύλαξη και διάθεση για απομάκρυνση από τον περίγυρο.

Τα μικροσκοπικά σχήματα στο κέντρο της σελίδας δηλώνουν φόβο και κλείσιμο στον εαυτό.

Η κάλυψη όλης της επιφάνειας με νευρικές γραμμές φανερώνει συναισθηματική αστάθεια.

Η εμμονή και συστηματική επανάληψη του ίδιου μοτίβου σε όλο το φύλλο χαρτιού υποδηλώνει μια ιδεοληπτική ιδιοσυγκρασία με ψυχαναγκαστικές / καταναγκαστικές παρορμήσεις.

Οι Ζώνες / Κατευθύνσεις και η Ερμηνεία τους:

- ❖ Πάνω Ζώνη (πνευματικότητα, δυσκολία προσέγγισης)
- ❖ Κάτω Ζώνη (ανάγκη ικανοποίησης αρχέγονων ενστίκτων)
- ❖ Αριστερή Ζώνη (εσωστρέφεια και παιδική ηλικία)
- ❖ Δεξιά Ζώνη (εξωστρέφεια και βλέψεις για μέλλον).
- ❖ Λευκή Ζώνη (καταπίεση και απαγορευμένο).

5. Συμβολισμός Μερών Σώματος

- *Κεφάλι*: κέντρο προσωπικότητας. Αντιπροσωπεύει τη διανοητική δύναμη και το βαθμό ελέγχου των παρορμήσεων.
- *Πρόσωπο*: κέντρο συναισθημάτων. Σ' αυτό διαφαίνονται τα συναισθήματα του παιδιού ή τα συναισθήματα που τρέφει για κάποιον άλλο (όταν πρόκειται για το πρόσωπο άλλης φιγούρας). Κάποια από αυτά είναι η γλυκύτητα, η

ανησυχία, η επιθετικότητα. Τα έντονα περιγράμματα φανερώνουν ανήσυχα, υπερδραστήρια παιδιά, εν αντιθέσει με τα άτονα, που δείχνουν ντροπαλότητα και συστολή. Όταν το πρόσωπο είναι προφίλ δείχνει τάσεις φυγής του παιδιού λόγω του φόβου του να βρεθεί αντιμέτωπος με τις υπάρχουσες καταστάσεις. Επίσης, οι εκφράσεις των προσώπων αρκετές φορές είναι καθοριστικής σημασίας.

- *Μάτια*: αποκαλύπτουν τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Αν είναι μεγάλα, δείχνουν περιέργεια και εξωστρέφεια. Αν είναι πολύ μεγάλα με τελεία στη μέση, πιθανότατα εκφράζουν την εξωτερίκευση κάποιου φόβου του παιδιού.
- *Στόμα – Δόντια*: συνδέονται με τον ερωτισμό, τη λαιμαργία και την επιθετικότητα. Ένα χοντρό στόμα καταδεικνύει έναν «λαίμαργο» άνθρωπο. Η παράλειψη στόματος, μια ενδεχόμενη ενοχική στάση ως προς τη διατροφή, αλλά και δυσκολία επικοινωνίας. Ένα στόμα με δόντια συνήθως φανερώνει τις επιθετικές τάσεις του παιδιού.
- *Γλώσσα*: η ύπαρξή της δηλώνει απορίες και ερωτηματικά του παιδιού αναφορικά με τη σεξουαλικότητά του.
- *Σφιγμένα Χείλη*: δείχνουν ένταση και συγκρατημένη επιθετικότητα.
- *Αυτιά*: συμβολίζουν τη διάθεση του παιδιού για ενημέρωση, πληροφόρηση και γνώση, καθώς επίσης και την περιέργειά του.
- *Μαλλιά*: αποτελούν σύμβολο σεξουαλικότητας για τα κορίτσια (άρα και θηλυκότητας) και μυϊκής δύναμης για τα αγόρια (η υπερβολή δείχνει ναρκισσιστικές τάσεις, όσον αφορά στα αγόρια). Η πλούσια κόμμωση, σε συσχέτιση με την προσεγμένη ένδυση, δηλώνει την ανάγκη προβολής μιας καλής και αποδεκτής εικόνας σώματος. Αυτή χρησιμοποιείται είτε ως απεικόνιση της πραγματικότητας, είτε ως υπεραναπλήρωση, είτε ως

αναπληρωτής άλλου κενού- π.χ. στις πνευματικές ικανότητες, τις μαθησιακές και τις λεκτικές-.

- *Λαιμός*: η ύπαρξή του καταδεικνύει διαδικασίες σύνδεσης των σκέψεων και των ενστίκτων, τη λογική διεργασία και κατά συνέπεια αλληλουχία συνειδητού και ασυνειδήτου.
- *Κορμός*: περιοχή ενστίκτων. Ένας αδύνατος κορμός συνήθως υποδηλώνει και την καλή αυτοεικόνα του παιδιού. Η θηλυκότητα συμβολοποιείται με την απεικόνιση καμπυλών, στήθους, περιφέρειας και γλουτών. Ένας τετραγωνοποιημένος κορμός λειτουργεί ως ένδειξη ανδρισμού.
- *Άκρα*: σύμβολα διάθεσης για επικοινωνία και βαθμού ένταξης του παιδιού στο περιβάλλον του.
- *Χέρια - Μπράτσα*: δείχνουν την κοινωνικότητα του παιδιού και τη διάθεσή του για επαφή και συναναστροφή με τον περίγυρο. Όταν αυτά είναι ανοιχτά, το άτομο είναι εξωστρεφές και κοινωνικό. Όταν, από την άλλη, τα χέρια είναι κλειστά και κολλημένα στο σώμα, φανερώνουν ένα επιφυλακτικό και συγκρατημένο άτομο με μικρή διάθεση για προσφορά.
- *Δάχτυλα*: δηλώνουν το βαθμό εξερεύνησης, δράσης και κοινωνικότητας του παιδιού. Όταν υπάρχουν, είναι θετική ένδειξη, εν αντιθέσει με την ανυπαρξία τους.
- *Πόδια*: δείχνουν το επίπεδο της επαφής του παιδιού με το περιβάλλον του και το αίσθημα ασφάλειας ή φόβου. Τα σφιχτά πόδια καταδεικνύουν έλλειψη εμπιστοσύνης ενώ τα ανοιχτά, ασφάλεια, σταθερότητα και σιγουριά.
- *Γάμπες*: η ύπαρξή τους απεικονίζει αισθήματα ασφάλειας και αυτοαποδοχής. Μεγάλες γάμπες συμβολίζουν τη διάθεση του ατόμου για δράση και κίνηση, οι μικρές την τεμπελιά και τη νωθρότητα.

- Άλλα σημαντικά στοιχεία για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τις φιγούρες είναι η αρτιμέλειά τους, το ύψος τους (σε σύγκριση με τα άλλα πρόσωπα) και η διάσταση κίνησης, η οποία διαφαίνεται είτε απ' την ανύψωση ή το πιάσιμο των χεριών, είτε από το βλέμμα είτε από εντύπωση κίνησης των ποδιών.

6. Ερμηνεία Προσώπων και Αντικειμένων Σχεδίου

Το φύλο του παιδιού είναι καθοριστικός παράγοντας επιλογής των στοιχείων του σχεδίου και της γενικής απεικόνισής του. Αυτό συμβαίνει τόσο γιατί η κοινωνικοποίηση ως προς το φύλο είναι διαφορετική όσο και γιατί η αντίληψη του ρόλου ως αγόρι-κορίτσι διαφέρει.

- *Ύψος φιγούρων*: Μικρές φιγούρες υποδηλώνουν δειλά και αγχώδη παιδιά. Μεγάλες φιγούρες δείχνουν εκδηλωτικά παιδιά.
- *Απουσία εαυτού*: Προβάλλει την κακή σχέση και συναναστροφή του παιδιού με τον απεικονιζόμενο περίγυρο, έτσι το παιδί αυτοαναιρείται και κάποιες φορές επιλέγει να ταυτιστεί με ένα κοντινό και αγαπητό του πρόσωπο-φιγούρα.
- *Απουσία οικείου προσώπου*: διάθεση του παιδιού για εξαφάνισή του.
- *Στοιχεία υπερβολής και διακόσμησης σε αγαπημένα πρόσωπα*: φανερώνουν τον υποκειμενικό έλεγχο του παιδιού και κυρίως την εκτίμηση που τρέφει το παιδί ως προς το πρόσωπο της φιγούρας, το οποίο λειτουργεί για εκείνο ως πρόσωπο-πρότυπο.
- *Μικρή φιγούρα ή τελευταία ή μακριά απ' όλους ή χωρίς κίνηση ή με λίγες λεπτομέρειες ή ακόμη και σβησμένη*: δείχνει την τάση του παιδιού για υποτίμηση του προσώπου που απεικονίζει.

- *Διαφάνεια μελών ατόμων ή αντικειμένων*: θεωρείται φυσιολογική και χαρακτηριστική για παιδιά 8 έως 9 ετών, διαφορετικά υποκρύπτει κάποιου τύπου παθολογία.
- *Στολίδια -«καλλωπιστικά» στοιχεία*: εμπλουτισμός σχεδίου με στοιχεία όπως: σπιτάκια, ήλιος, λουλούδια, δέντρα, ουρανός, έδαφος-γη, που φανερώνει αισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης, ωστόσο, στην υπερβολή του μπορεί να αποκαλύπτει ψυχαναγκαστικές τάσεις και ιδεοληψίες.
- *Πρόσθετα στοιχεία άσχετα με το περιεχόμενο του σχεδίου*: σχεδόν πάντα κάτι έχουν να αποκαλύψουν.
- *Παρουσία Ήλιου*: εκφράζει την ανάγκη για συναισθηματικό δέσιμο, αποδοχή και ζεστασιά από τα οικεία πρόσωπα, σε παρεκκλίνουσες όμως μορφές (διαρκής παρουσία ήλιου στα σχέδια) ακόμη και την εξάρτηση απ' αυτά.
- *Θέση Ήλιου*: αριστερά και ψηλά στη σελίδα σημαίνει αποδοχή και συναισθηματική πληρότητα, δεξιά και ψηλά σημαίνει απελπισμένη αναζήτησή τους είτε λόγω έλλειψής τους είτε λόγω εσωτερικής αγωνίας και ανασφάλειας του παιδιού, στο κέντρο σημαίνει αναζήτησή τους με στόχο την επιβεβαίωση του ναρκισσισμού του παιδιού
- *Λεπτομέρειες Ήλιου*: με πλούσιο περιεχόμενο (μεγάλες - παχιές - μακριές αχτίδες ή αντίστροφα δηλώνουν το βαθμό συναισθηματικής παρουσίας ή απουσίας αντίστοιχα των οικείων προσώπων του παιδιού, το κόκκινο στον ήλιο εκφράζει την επιθετικότητα από και προς τα πρόσωπα εξουσίας).
- *Ερμηνεία Χρωμάτων*: τα χρώματα δηλώνουν πολλά πράγματα, ανάλογα με τη θέση τους στο σχέδιο και το περιεχόμενό του. Όταν τα χρώματα μπαίνουν στην πραγματική τους θέση-διάσταση, τότε δε χρειάζεται να ερμηνευθούν. Η

ερμηνεία των χρωμάτων γίνεται κυρίως στην ένδυση, μαλλιά και στα άλλα στοιχεία που πλαισιώνουν το σχέδιο. Ενδεικτικά, δηλώνουν:

- ❖ Λευκό: άρνηση, άγχος, αμφισβήτηση και συναισθηματικό κενό.
- ❖ Ροζ: χαρά και αμφιθυμία, και θηλυκότητα στα κορίτσια
- ❖ Κίτρινο: συναισθηματική ανάγκη ή πληρότητα συναισθημάτων, ασφάλεια και σιγουριά.
- ❖ Πορτοκαλί: καλυμμένη επιθετικότητα, θυμός που δε λεκτικοποιείται ή δεν εκφράζεται με σαφήνεια.
- ❖ Κόκκινο: άγχος, ταραχή, επιθετικότητα εκφρασμένη προς τα έξω, διαμαρτυρία, θυμό, αγωνία, εκδικητικότητα
- ❖ Καφέ: εσωτερική αναζήτηση, συναισθηματική απουσία, κατάθλιψη.
- ❖ Πράσινο: ηρεμία, αποδοχή, αγάπη, ασφάλεια και σιγουριά..
- ❖ Μοβ: αμφιθυμία, θλίψη, πένθος.
- ❖ Μαύρο: θυμό, οργή, επιθετικότητα, βαρύ πένθος.