

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πτυχιακή εργασία που υποβάλλεται προς  
μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για την  
απόκτηση του πτυχίου

Υπεύθυνος: Νικολόπουλος Δ.

Τίτλος Πτυχιακής:

***«Οι Ζωγραφιές ως τρόπος έκφρασης των  
συναισθημάτων των παιδιών στο σχολείο»***

της:

**Ελένη Τσιρώνη  
Α. Μ. 1738  
Η' Εξάμηνο**

Τμήμα Ψυχολογίας  
Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Ακαδημαϊκό Έτος: 2006-2007

## Περιεχόμενα

1. <u>Εισαγωγή</u>	
I). Βασικά Επιστημονικά Δεδομένα για τις Δυσκολίες Μάθησης και την Δυσλεξία .....	3
II) Οι Επιπτώσεις των Γνωστικών Μειονεξιών στα παιδιά .....	5
III) Υπάρχουσες έρευνες και στόχος συγκεκριμένης έρευνας .....	6
2. <u>Μεθοδολογία Έρευνας</u>	
I) Συμμετέχοντες.....	9
II) Εργαλεία Αξιολόγησης .....	9
III) Διαδικασία Αξιολόγησης.....	13
3. <u>Αποτελέσματα</u>	
I) Διαχωρισμός/ Κλινικός Χαρακτηρισμός συμμετεχόντων σε Φτωχούς και Ομαλούς Αναγνώστες .....	14
II) Χορήγηση Ψυχομετρικών –Προβολικών Δοκιμασιών και Διαφοροποιήσεις Συμμετεχόντων στο Παιδικό Σχέδιο .....	15
A) Αξιολόγηση στη βάση ανεξάρτητων κριτών.....	16
B) Κλινική- ψυχαναλυτική προσέγγιση .....	17
III) Ποσοτική ανάλυση αρνητικών ενδείξεων σε συσχέτιση με τον κλινικό διαχωρισμό σε φτωχούς και ομαλούς αναγνώστες.....	27
4. <u>Συζήτηση</u> .....	38
5. <u>Παράρτημα</u> .....	41
6. <u>Βιβλιογραφία</u> .....	47

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1) Βασικά Επιστημονικά Δεδομένα για τις Δυσκολίες Μάθησης και την Δυσλεξία.

Οι **δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφίας** υπήρξαν πάντοτε το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος ενός εξαιρετικά μεγάλου αριθμού ειδικοτήτων, τουλάχιστον από τότε που καθιερώθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση στις σύγχρονες δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες. Οι πρώτες κλινικές αναφορές σε ζητήματα αναγνωστικών δυσκολιών χρονολογούνται περίπου από το 1896, όταν επιστήμονες, όπως ο Pringle-Morgan (1896), ο Hinshelwood (1917), ή ο Orton (1925), κάνουν συγκεκριμένες αναφορές στο ζήτημα της δυσλεξίας και τα αίτια αυτής. Τα διαθέσιμα στοιχεία από σύγχρονες επιδημιολογικές μελέτες αποκαλύπτουν πως ένα 10% με 15% του μαθητικού πληθυσμού βιώνει κάποιου είδους διαταραχή στην ανάγνωση, γραφή (Haris & Sipay, 1990; Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher & Makuch, 1992).

Για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως **δυσλεκτικό** θα πρέπει προηγουμένως να πιστοποιηθεί σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στην προβλεπόμενη (σύμφωνα με το δείκτη νοημοσύνης) **επίδοσή του στην ανάγνωση και ορθογραφία και την πραγματική επίδοση** τη στιγμή της αξιολόγησης. Το σημαντικό στοιχείο στην παραπάνω τοποθέτηση είναι ότι το σημείο αναφοράς για να προσδιοριστεί η αναμενόμενη αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση δεν είναι πλέον η χρονολογική ηλικία του ατόμου αλλά η νοητική του ικανότητα. Η νοητική ικανότητα προσδιορίζει τον ακριβή βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας με τον οποίο το άτομο κατακτά γνωστικά 'απαιτητικές' δεξιότητες, όπως η ανάγνωση και η ορθογραφία. Με άλλα λόγια, τα άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλή νοημοσύνη αναμένονται, εξαιτίας ακριβώς της υψηλής τους διανοητικής ικανότητας, να κατακτήσουν αυτές τις δεξιότητες πολύ πιο εύκολα και με πολύ πιο γρήγορο ρυθμό απ' ότι παιδιά με χαμηλότερη διανοητική ικανότητα. (Νικολόπουλος, 2006).

Αναφερόμενοι όμως στη δυσλεξία δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί και ο κλάδος των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, σε μία από τις πρώτες προσπάθειες ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών ο Bateman (1965) δηλώνει πως «τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα τα οποία εκδηλώνουν μία σημαντικότερη διαφορά μεταξύ **της εκτιμώμενης νοητικής επάρκειας** και του **πραγματικού** επίπεδου επίδοσης, η οποία σχετίζεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. **Οι διαταραχές αυτές** μπορεί να σχετίζονται ή να μη συνοδεύονται από κάποια εμφανή δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος **ενώ** δεν είναι δευτερογενές σύμπτωμα νοητικής υστέρησης, κοινωνικής αποστέρησης, ή μιας εξαιρετικά σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής ή απώλειας αισθητηριακών ικανοτήτων» (Νικολόπουλος, 2006).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, είναι η ιδιαίτερη δυσκολία που βιώνουν τα δυσλεκτικά άτομα όταν προσπαθούν να διαβάσουν και να γράψουν. Η άποψη που επικρατεί σήμερα στη διεθνή επιστημονική κοινότητα είναι ότι η δυσλεξία συνιστά μία κληρονομική διαταραχή, η οποία έχει *συγκεκριμένο βιολογικό και κληρονομικό υπόβαθρο* (Pennington, 1990). Σύμφωνα με την συγκεκριμένη άποψη ένα μεγάλο κομμάτι των μαθησιακών δυσκολιών δεν οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες αλλά είναι εξελικτικές. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν επιστημονικά δεδομένα τα οποία αποκαλύπτουν την ύπαρξη συγκεκριμένων ανωμαλιών στα γονίδια 15 (Smith, Kimberling, Pennington & Lubs, 1983), 6 (Grigorenko et al., 1997), και 1 (Rabin et al, 1993) στα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες. Το κληρονομικό υπόβαθρο της δυσλεξίας αποκαλύπτεται επίσης και από το γεγονός πως και οι δύο μονοζυγωτικοί δίδυμοι (δίδυμοι από το ίδιο ωάριο) κληρονομούν τη δυσλεξία σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι ετεροζυγωτικοί δίδυμοι οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικό ωάριο (DeFries, Alarcon and Olson, 1997). Τα ποσοστά με τα οποία

κληρονομούν τα αγόρια και τα κορίτσια τη δυσλεξία δεν είναι επίσης τυχαία: 40% είναι συνήθως οι πιθανότητες ενός αγοριού να κληρονομήσει τη δυσλεξία όταν ο πατέρας του είναι δυσλεκτικός και 20% ένα κορίτσι, ανεξάρτητα από το φύλο του γονέα (Gilger, Pennington and DeFries, 1991).

Η ύπαρξη των συγκεκριμένων κληρονομικών καταβολών έχει βρεθεί ότι οδηγεί σε συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις στην αρχιτεκτονική δομή του εγκεφάλου. Πιο συγκεκριμένα, η μικροσκοπική εξέταση του εγκεφάλου των δυσλεκτικών (Galaburda & Kemper, 1979) -μετά τον θάνατό τους- έχει αποκαλύψει μία σειρά από συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις στον εγκεφαλικό φλοιό, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη *εκτοπιών* (παρεισφρήσεις νευρώνων από μία στιβάδα του εγκεφαλικού φλοιού σε άλλη), *δυσπλασιών* (*παραμορφώσεις της οργάνωσης του εγκεφαλικού φλοιού*), καθώς και άλλων διαταραχών στην αρχιτεκτονική δομή του εγκεφάλου, όπως η υπερπλασία του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου και η μικρότερη ανάπτυξη του αριστερού (Hier, LeMay, Rosenberg & Perlo, 1978).

Όπως αποκαλύπτουν και τα δεδομένα σύγχρονων νευρο-απεικονιστικών μελετών, οι συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις σε ανατομικό επίπεδο επηρεάζουν καίρια τη λειτουργικότητα του εγκεφάλου και σε νευροφυσιολογικό επίπεδο (Paulsu et al., 1996. Simos et al. 2000). Αναγνώστες οι οποίοι βιώνουν έντονες αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντική μείωση της νευροφυσιολογικής ενεργοποίησης του εγκεφάλου, σε περιοχές του αριστερού κυρίως ημισφαιρίου οι οποίες ενέχονται στην επεξεργασία γλωσσικών κωδίκων και φωνολογική (από)κωδικοποίηση (Simos et al., 2000). (Νικολόπουλος, 2007).

Γενεσιουργός αιτία των δυσκολιών όμως είναι η ύπαρξη επιλεκτικών μειονεξιών στο μεγαλοκυτταρικό σύστημα το οποίο δια μέσου του οπίσθιου βρεγματικού φλοιού (Posterior Parietal Cortex), οδηγούν σε δυσκολίες οπτικής πρόσληψης, όπως ο ασταθής διοφθαλμικός έλεγχος (Stein & Walsh, 1997). Η τεκμηρίωση της ύπαρξης αυτών των επιλεκτικών μειονεξιών βασίζεται σε ευρήματα α) ανατομικών ερευνητικών προσπαθειών οι οποίες αποκαλύπτουν την ύπαρξη ανωμαλιών στις μεγαλοκυτταρικές στιβάδες του έξω γονατώδους πυρήνα (lateral geniculate nucleus) (Livingstone et al., 1991), β) νευροφυσιολογικών μελετών οι οποίες αποκαλύπτουν το μικρότερο βαθμό νευροφυσιολογικής ενεργοποίησης του μεγαλοκυτταρικού συστήματος (Cornelissen et al. 1995, Lovegrove et al., 1980) καθώς και την ύπαρξη ασταθών διοφθαλμικών εστιάσεων (Eden et al., 1994, Stein and Fowler, 1993).

Εάν και σήμερα υπάρχει κάποια σχετική διαμάχη αναφορικά με τα ακριβή αίτια της δυσλεξίας, εντούτοις, ένα μεγάλο μέρος της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας αποδέχεται σήμερα ότι η τελευταία αποτελεί μία κατεξοχήν φωνολογική διαταραχή η οποία επηρεάζει καίρια την αποκωδικοποιητική, ως επί τω πλείστον, ικανότητα του αναγνώστη (Rack, Snowling & Olson, 1992. Stanovich, 1988. Snowling, 2000), γεγονός το οποίο, απεικονίζεται σε σύγχρονους επιστημονικούς προσδιορισμούς της δυσλεξίας (Lyon, 1995. Snowling, 2000)

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα ενός όλο αυξανόμενου αριθμού ερευνητικών προσπαθειών τα τελευταία χρόνια αποκαλύπτει πως οι δυσκολίες που εκδηλώνουν οι δυσλεκτικοί και άλλοι φτωχοί αναγνώστες τόσο στην ανάγνωση όσο και σε ένα μεγάλο αριθμό δοκιμασιών φωνολογικής επεξεργασίας δεν είναι το αποτέλεσμα δικής τους συνειδητής επιλογής αλλά αντίθετα το αποτέλεσμα συγκεκριμένων γνωστικών αδυναμιών οι οποίες πηγάζουν από σημαντικότερες διαφοροποιήσεις στην νευρωνική αρτιότητα, ενεργοποίηση και λειτουργικότητα συγκεκριμένων περιοχών εγκεφάλου που ενέχονται στην επεξεργασία γλωσσικών κωδίκων όπως οι λέξεις. Οι νευροφυσιολογικές αυτές διαφοροποιήσεις με τη σειρά τους επηρεάζουν την επεξεργαστική αρτιότητα και ποιότητα των γνωστικών μηχανισμών / λειτουργιών που υποστηρίζονται και επιτελούνται στις συγκεκριμένες περιοχές. (Νικολόπουλος, 2006).

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, η σχολική (ακαδημαϊκή) αποτυχία που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αποτέλεσμα της συνειδητής

επιλογής τους αλλά οφείλονται σε γενετικούς, νευροφυσιολογικούς και γνωστικο-επεξεργαστικούς παράγοντες και οι εμπειρίες των παιδιών είναι εντέλει τραυματικές για τα ίδια.

Όπως αναφέρθηκε όμως και παραπάνω ένα πολύ μικρό κομμάτι των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να οφείλεται και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες γι' αυτό θα ήταν σωστό να γίνει μια μικρή αναφορά. Η σχολική υποεπίδοση δεν είναι σπάνιο φαινόμενο σε μία σχολική τάξη. Πληθώρα παραγόντων έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν τη σχολική επίτευξη, όπως η γνωστική αρτιότητα του ατόμου, η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου και τα κίνητρα, η ενδο-οικογενειακή συνοχή, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το μέγεθος της οικογένειας (Kumpulainen et al., 1999. Short, 1992). Το γεγονός πως υπάρχουν περιπτώσεις όπου η σχολική υποεπίδοση (και άρα αναγνωστικές και συγγραφικές δυσκολίες) μπορεί να οφείλεται σε συνειδητή επιλογή του ατόμου (π.χ. «δεν με ενδιαφέρει το σχολείο ή το πόσα ορθογραφικά ή αναγνωστικά λάθη κάνω – άρα δεν προσπαθώ να βελτιώσω κάτι σε αυτό το επίπεδο») ή σε κάποιους άλλους έμμεσους ή άμεσους παράγοντες (όπως ορισμένα σημαντικά γεγονότα που μπορεί να αποσπάσουν την προσοχή του ατόμου από αυτό που κάνει: π.χ. διαζύγιο γονέων, θάνατος προσφιούς προσώπου, ή η άμεση και έμμεση προτροπή και ενίσχυση που δέχεται το άτομο από τους γονείς, συμμαθητές, οικογενειακό και/ή σχολικό περιβάλλον ώστε να δώσει προτεραιότητα στις συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες και να αγωνιστεί για να τις κατακτήσει κλπ.) δε θα πρέπει να μας αποπροσανατολίσει και από την πιθανότητα πως αυτή δεν είναι η μόνη αιτία αλλά μπορεί να υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η υποεπίδοση να οφείλεται σε γνωστικές αδυναμίες/μειονεξίες, όπως στην περίπτωση της δυσλεξίας.(Νικολόπουλος, 2006, 10).

## II) Οι Επιπτώσεις των Γνωστικών Μειονεξιών στα παιδιά

Οι αντιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου σε συνδυασμό με το αίσθημα ανεπάρκειας που βιώνει το παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει βρεθεί ότι ασκούν 'διαβρωτική' επίδραση στην ψυχοσύνθεση και στη γενικότερη λειτουργικότητά του, ιδιαιτέρως όταν τα σχόλια και η ψυχολογική πίεση είναι σχεδόν καθημερινά και έχουν έναρξη από πολύ μικρή ηλικία (Edwards, 1994. Miles & Gilroy, 1986. Morgan & Klein, 2001). Τα μικρά παιδιά δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει συγκεκριμένη άποψη για τον εαυτό τους, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Έτσι, τα βιώματα αυτής της ηλικίας επηρεάζουν καθοριστικά την αντίληψη που θα αναπτύξουν για τον εαυτό τους. Στις μέρες μας, τα παιδιά αναλώνουν πολύ μεγάλο μέρος του χρόνου τους είτε στο σχολείο είτε στην προετοιμασία των σχολικών τους υποχρεώσεων. Οι εμπειρίες και τα βιώματα ενός παιδιού στο σχολείο αποκτούν, επομένως, ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής του έννοιας του εαυτού (Dermitzaki & Efklides, 2000) όσο και για την ανάπτυξη της γενικότερης αντίληψης και εκτίμησης για τον εαυτό του (Burns, 1982. Elbaum, 2002. Klootok & Cosden, 1994). Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερες θετικές αξιολογήσεις λαμβάνει ένα παιδί στο σχολείο, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να σχηματίσει θετική αντίληψη και εκτίμηση για τον εαυτό του (Dermitzaki & Efklides, 2000. Marsh, 1993). Στις περιπτώσεις, όμως, που αυτό δε συμβαίνει και οι εμπειρίες του παιδιού ή τα σχόλια που δέχεται στο σχολείο είναι ιδιαιτέρως αρνητικά, συνεχή, και αποκαρδιωτικά, τότε το παιδί μπορεί να οδηγηθεί από μια επιμέρους ανεπάρκεια στην πεποίθηση γενικότερης ανεπάρκειας(Νικολόπουλος, 2007).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει τη στενή σχέση ανάμεσα στις έντονες δυσκολίες μάθησης, την έννοια του εαυτού που αναπτύσσει το παιδί (Bracken, 1996. Burns, 1982. Dermitzaki & Efklides, 2000. Marsh, 1990. Marsh & Hattie, 1996), και την ύπαρξη σοβαρών δευτερογενών ψυχολογικών επιπτώσεων στο παιδί (Short, 1992).

Αν τα πρόσωπα που περιστοιχίζουν το παιδί το αναγνωρίζουν, επαινούν τις επιτυχίες του, εκτιμούν τις ικανότητές του και του δημιουργούν ευκαιρίες για περισσότερες επιτυχίες, τότε και το παιδί εκτιμά σε μεγάλο βαθμό τον ίδιο τον εαυτό του. Όταν όμως, τα παιδιά ζουν μέσα στο χλευασμό, στη συνεχή επίκριση και αποδοκιμασία, αν τονίζονται συνεχώς από τους γύρω του τα λάθη του και οι αδυναμίες του τότε το παιδί αναπτύσσει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί πως η αυτοεκτίμηση του παιδιού, ψηλή ή χαμηλή, είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του παιδιού. Η επιτυχία ή αποτυχία του ατόμου στη ζωή είναι συνυφασμένη με το βαθμό αυτοεκτίμησης που έχει το άτομο για τον εαυτό του.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν διαφορετική αυτοεικόνα και εκτίμηση του εαυτού τους σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. Έτσι λοιπόν υπάρχουν παραπάνω από μία αυτοεικόνες. Το κάθε άτομο ανάλογα με τα βιώματα του και τις μαθησιακές του ικανότητες έχει και την δική του ξεχωριστή αυτοαντίληψη.

Επιστρέφοντας στις επιπτώσεις των γνωστικών μειονεξιών αναφέρεται ότι τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες μάθησης έχει βρεθεί ότι αισθάνονται μικρή ικανοποίηση στο σχολείο (Casey, Levy, Brown, & Brookes-Gunn, 1992), έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από ό,τι οι συνομήλικοί τους (Huntington & Bender, 1993), αισθάνονται ότι είναι λιγότερο πολύτιμα μέλη της ομάδας/τάξης στην οποία ανήκουν (Fairhurst & Pumfrey, 1992), και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες επιτυχίας (Butkowsky & Willows, 1980. Riddick, 1996). Έτσι, επιδεικνύουν χαμηλότερο βαθμό αυτοπεποίθησης, αποφασιστικότητας και ανταγωνιστικότητας σε ακαδημαϊκές ή μη δραστηριότητες (Edwards, 1994. Gjessing & Karlson, 1989). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας μπορεί να μεγεθυνθούν και από το γεγονός ότι ορισμένα παιδιά με δυσκολίες μάθησης μπορεί να βιώσουν τη σχολική αποτυχία πολύ πιο έντονα σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομήλικούς τους (Hales, 1995).

Η ψυχολογική πίεση που αισθάνονται τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης είναι τόσο μεγάλη ώστε, σε αρκετές περιπτώσεις, λόγω της συναισθηματικής τους εξουθένωσης και της αδυναμίας τους να τη διαχειριστούν, γίνονται 'ευάλωτα' σε αγχώδεις διαταραχές (Kumpulainen et al., 1999. Martinez & Clikeman, 2004. Willcutt & Pennington, 2000). Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης αισθάνονται περισσότερο άγχος σε σχέση με τους συνομήλικούς τους (Fisher, Rhiannon & Rose, 1996. Huntington & Bender, 1993. Paget & Reynolds, 1984. Rodriguez & Routh, 1989) και ότι το άγχος αυξάνεται σημαντικά με την πάροδο του χρόνου (Cantwell & Baker, 1991) οδηγώντας ένα σημαντικό ποσοστό (25%) αυτών των παιδιών σε αγχώδεις διαταραχές (Cantwell & Baker, 1991). Η ψυχολογική πίεση είναι τόσο μεγάλη, ώστε η αδυναμία διαχείρισής της οδηγεί πολλές φορές τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης να την εξωτερικεύουν σε μια προσπάθεια να αμυνθούν με κρίσεις πανικού (Riddick, Sterling, Farmer, & Morgan, 1999), με προβλήματα συμπεριφοράς (Waldie & Spreen, 1993), με πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Levin, Zigmond, & Birch, 1986), με κατάχρηση ουσιών (Karacostas & Fisher, 1993. Kress & Elias, 1993), με αντικοινωνική συμπεριφορά (Handwerk & Marshall, 1999. Vigilante & Dane, 1991. Williams & McGee, 1994), με κατάθλιψη (Gregg, Hoy, King, Moreland, & Jagota, 1992. Huntington & Bender, 1993. Sideridis, 2006), και με αυτοκτονία σε ακραίες περιπτώσεις (Hayes & Sloat. 1988. Peck, 1985). (Νικολόπουλος, 2007.)

### III) Υπάρχουσες έρευνες και στόχος συγκεκριμένης έρευνας

Το γεγονός ότι υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δεν συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης δευτερογενών συναισθηματικών ή ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στα

δυσλεξικά παιδιά (Goldstein, 1997) αποδίδεται στις διαφορές που παρατηρούνται στις σχετικές έρευνες ως προς την ηλικία των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτές (π. χ. τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανότερο να διαπιστωθούν σε εφήβους, εξαιτίας της μακροχρόνιας αποτυχίας και ματαίωσης που βιώνουν) ή ως προς τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας (Lamm & Epstein, 1992 ; Pumfrey & Reason, 1991). Από την άλλη πλευρά όμως, τα δυσλεξικά άτομα μπορεί να διαθέτουν ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, και μπορούν να επιτύχουν στον επαγγελματικό τομέα και να αντλήσουν ικανοποίηση από τις κοινωνικές τους σχέσεις, ιδιαίτερα εάν το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο και η στάση της οικογένειάς τους ευνοούν αυτή την προοπτική (Boetsch et al., 1996 ; Congdon, 1995 ; Finucci et al., 1985). Αν δηλαδή δεν απουσιάζει η ψυχολογική ή συμβουλευτική υποστήριξη δεν είναι αναγκαίο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάσουν οπωσδήποτε συναισθηματική αστάθεια, ανωριμότητα, αμυντική στάση και επιθετικότητα (Lenkowsky & Sarosnek, 1978), καθώς και δυσχέρειες στον τομέα των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων (Kavale, 1988).

Επομένως, σε ορισμένες έρευνες , μολοντί εξετάζονται διάφορες παράμετροι που σχετίζονται με την ψυχική υγεία, δεν επιχειρείται συνήθως η διερεύνηση της συσχέτισης των παραμέτρων αυτών. Επιπλέον, είναι πιθανό η ηλικία και η νοητική ικανότητα να επηρεάζουν το άγχος των δυσλεξικών ατόμων. Ακόμη, οι έρευνες που κάνουν συγκρίσεις μεταξύ δυσλεξικών και μη δυσλεξικών παιδιών είναι μία έγκυρη μέθοδος εντοπισμού των εσωτερικευμένων προβλημάτων στα δυσλεξικά παιδιά αλλά δεν αναδεικνύει τις ατομικές διαφορές τους (Riddick, 1996) που είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ή ψυχοθεραπευτικής παρέμβασης.

Συχνά, τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιούνται εξετάζουν τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων χωρίς να συνυπολογίζουν την διάρκειά τους (Huntington & Bender, 1993). Για παράδειγμα, οι ποιοτικές μέθοδοι (συνεντεύξεις, μελέτες περιπτώσεων) ενδεχομένως δεν επιτρέπουν τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα σε δυσλεξικά και μη δυσλεξικά παιδιά. Αποκαλύπτουν όμως, τα δυσάρεστα βιώματα και τα συναισθηματικά προβλήματα ορισμένων δυσλεξικών παιδιών. Επιπλέον, με τη χρήση ερωτηματολογίων και σταθμισμένων test το παιδί είναι δυνατόν λόγω μαθημένων ικανοτήτων να επιχειρεί να αποκρύψει την πραγματική του προσωπικότητα, τις σκέψεις και τις αληθινές προθέσεις του ώστε να μην εκτεθεί θεωρητικά στα μάτια ενός ξένου που το εξετάζει. Όλες οι παραπάνω έρευνες ενέχουν ακριβώς αυτόν εδώ τον κίνδυνο. Το παιδί μπορεί να προσποιηθεί απέναντι στον εξεταστή ώστε να παρουσιάσει έναν αρεστό και πρόποντα χαρακτήρα χωρίς να εκδηλωθεί με άνεση και να ξεδιπλώσει τα μύχια της ψυχής του.

Όλες οι έρευνες έχουν δώσει έμφαση λοιπόν μόνο στην ψυχομετρική προσέγγιση ως μέθοδο υποστήριξης των αποτελεσμάτων τους καθώς και στη χρήση ψυχομετρικών κλιμάκων αυτοαναφοράς. Στόχος όμως της παρούσας έρευνας είναι εκτός από τη χρήση ψυχομετρικών διαδικασιών να μελετηθεί διεξοδικά και το παιδικό σχέδιο ώστε να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα και εάν αυτά εκφράζονται μέσω της παιδικής ζωγραφιάς. Με τη χρήση αυτού του διαφορετικού οργάνου μέτρησης δηλαδή του παιδικού σχεδίου επιχειρείται να αποφευχθεί το παραπάνω γεγονός δηλαδή η απόκρυψη της πραγματικής προσωπικότητας του παιδιού απέναντι στον εξεταστή λόγω μαθημένων ικανοτήτων. Εκτός όμως από την αξιολόγηση του εάν τα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν περισσότερα ή λιγότερα αντίστοιχα αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφίες του, θα μελετηθεί επιπλέον, το κατά πόσο οι ζωγραφίες των παιδιών συμφωνούν με τις αυτοαναφορές τους. Εάν δηλαδή οι δηλώσεις τους στις αυτοαναφορές τους επαληθεύονται μέσα στις ζωγραφίες τους.

Όπως η γλώσσα και το παιχνίδι, το σχέδιο για το παιδί είναι ένας τρόπος για να επικοινωνήσει με τον ενήλικα, να κοινοποιήσει τα συναισθήματά του ή να διηγηθεί τη μικρή ή μεγάλη ιστορία του. Μέσα από το σχέδιο το παιδί εκφράζει ένα αυθεντικό

όραμα του κόσμου μέσα στο οποίο είναι εύκολο για αυτό να προσδιοριστεί (Jonckheere, 2000).. Ενώ μας μιλά με έναν ιδιαίτερο και συμβολικό τρόπο, ψάχνει ταυτόχρονα να μιλήσει στη γλώσσα μας, να «διπλωθεί» στη λογική μας και να υποχρεωθεί σ' ένα χρήσιμο καθήκον που εκπληρώνεται εις βάρος ενός μέρους της δημιουργικότητάς του.

Το σχέδιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό εργαλείο, δηλαδή, ως ένα τεστ νοημοσύνης, για να αξιολογήσουμε το πνευματικό του επίπεδο ή ως ένα τεστ της προσωπικότητας (Koppitz, 1968, Patton, 1990, Murray, 1943, Rorschach, 1921, Skinner, & Berry, 1993).

Το σχέδιο αναγνωρίζεται ως ο καθρέφτης και η αντανάκλαση της προσωπικότητας. Το παιδί σχεδιάζει, πράγματι, ό,τι είναι σημαντικό γι' αυτό, θετικά και αρνητικά και το οποίο του έρχεται αυθόρμητα (Golomb, 1992). Εκφράζει με αυτόν τον τρόπο ένα είδος προβολής της καθαρής ύπαρξής του (προβολική υπόθεση). Το πρόσωπο που σχεδιάζει είναι κατά το μάλλον ή ήττον ο εαυτός του. Του δίνει συχνά την καθαρή ηλικία και κατά κάποιο τρόπο το καθαρό φύλο του. Σημαντικές αποκλίσεις μπορούν να είναι η ένδειξη μιας τάσης οπισθοδρόμησης ή μιας επιθυμίας του να μεγαλώσει (Gullerault, 2000, Wildlöcher, 1971). Αυτό το πρόσωπο που σχεδιάζει αντιπροσωπεύει την έκφραση του εαυτού και την εικόνα του σώματος που διαποτίζεται από τις συναισθηματικές εμπειρίες που στον παρόντα χρόνο βιώνει ή το ίδιο έχει βιώσει στο παρελθόν (Abraham, 1985., Rubin, 2001). Ο τρόπος που η φιγούρα αναπαρίσταται στο σχέδιο εξαρτάται από τον τρόπο που εμφανίζεται το σώμα του και ο εαυτός του που τον επιστρέφει στις πιο βαθιές επιθυμίες του ή τον εκφράζει με τα ελαττώματά του. Υπό τους όρους της προβολικής υπόθεσης, το παιδί προβάλλει και, επομένως, μπορεί να αποκαλύψει τα προβλήματά του, το καθαρό συναίσθημα που έχει για τον εαυτό του, την ανησυχία του και τον τρόπο του να αντιδράσει εκεί (στη συναισθηματική κατάσταση, δηλαδή, τους μηχανισμούς της υπεράσπισης του (μηχανισμοί άμυνας)).

Το σχέδιο αντιπροσωπεύει για το παιδί μια συναισθηματική αποφόρτιση, μια συγκινησιακή έκφραση-εκτόνωση, έναν δημιουργικό τρόπο μέσα από τον οποίο προτρέπεται και εκτρέπεται να μιλήσει, για να πει την ιστορία του η οποία σπάνια σχεδιάζεται αυθόρμητα όπως είναι πραγματικά, σχεδιάζεται συνήθως συμβολικά, μεταφορικά. Για παράδειγμα, το παιδί, που διακατέχεται από το φόβο, το άγχος, την επιθετικότητα ή ακόμη την ενοχή, μπορεί να δούμε τη δυσκολία του να χρεώσει στα συναισθήματά του στην υποβολή εκθέσεων (λεκτικών αναφορών) της κατάστασής του, για να χρησιμοποιηθεί στο λεξιλόγιο του ενήλικα (Kelley, 1984).

Στην παρούσα μελέτη, το σύνολο των προβολικών σχεδίων αποτελείται από 3 θέματα, τα οποία δίνονται στους συμμετέχοντες πριν από την έναρξη της εργασίας. Κάθε θέμα αντικειμενοποιεί ένα πεδίο της εσωτερικής ζωής της προσωπικότητας του υποκειμένου και υλοποιείται σε μια συγκεκριμένη απεικόνιση (συμβολοποιείται). Αυτό επιτρέπει όλα τα σημαντικά στάδια της ζωής, σε αντανάκλαστική αντίδραση, και για να τα απεικονίσει σε ένα σχέδιο με τη βοήθεια των μεμονωμένων μέσων της μορφής και του χρώματος. Τα θέματα του μεμονωμένου χαρακτήρα, είναι: «Εγώ στην τάξη» → εαυτός-σχολείο. «Εγώ με την οικογένειά μου» → Πατέρας, μητέρα, (αδελφία), ο/η ίδιος/ια,). «Εγώ με τους φίλους μου» → Φίλοι, σημαντικοί άλλοι, ο/η ίδιος/ια.

Συνοψίζοντας, το παιδικό σχέδιο χρησιμοποιήθηκε ως ένας από τους δείκτες της συναισθηματικής κατάστασης του εκάστοτε παιδιού και θεωρήθηκε πως οι επιλογές του σε αυτό μπορούν να φανερώσουν τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ κανονικών αναγνωστών και αναγνωστών με μαθησιακές δυσκολίες. Βάσει του διαχωρισμού αυτού, τα σχέδια των παιδιών με δυσκολίες μάθησης είναι πιθανότερο να εμπεριέχουν περισσότερα αρνητικά κριτήρια που λειτουργούν ως ενδείξεις άγχους, τάσης για φυγή, αισθήματος απειλής και άλλες αντίστοιχες αρνητικές ενδείξεις, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες. Η παραπάνω υπόθεση βασίστηκε σ' αυτό που και ανωτέρω αναφέρθηκε, πως οι φτωχοί αναγνώστες βιώνουν τις μαθησιακές τους αδυναμίες ως μία άκρως



απογοητευτική και συνεπώς τραυματική εμπειρία που πιθανότατα εκφράζεται στην υποκειμενική απεικόνιση της πραγματικότητας του παιδιού μέσω της ζωγραφιάς του.

## **2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **I) Συμμετέχοντες**

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια διεξήχθη στη Λαμία Φθιώτιδος στο 21<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο που δέχθηκε να συμμετάσχει. Το δείγμα αποτελείται από 28 παιδιά, μαθητές δευτέρας και τρίτης δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν 14 παιδιά από την Δευτέρα δημοτικού (12 αγόρια και 2 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας 7,75 και 14 παιδιά από την Τρίτη δημοτικού (7 αγόρια και 7 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας 8,95. Οι μαθητές της Β Δημοτικού παρουσιάζουν ένα μέτριο επίπεδο νοητικής κατάστασης ενώ της Γ Δημοτικού ένα μέτριο επίπεδο νοητικής κατάστασης επίσης.

### **II) Εργαλεία Αξιολόγησης**

Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μόνο το παιδικό σχέδιο ως αναφορά για την εκτίμηση της προσωπικότητας των παιδιών και τη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη δυσκολιών μάθησης. Μια τέτοια προσέγγιση θα ήταν μονομερής και αναξιόπιστη. Εκτός από το παιδικό σχέδιο τα αποτελέσματα της έρευνας θα στηριχθούν επίσης στον έλεγχο των ακαδημαϊκών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών και στον έλεγχο της συναισθηματικής τους κατάστασης ώστε σε συνάρτηση όλων αυτών να διεξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα.

Στο επίπεδο των ακαδημαϊκών/ γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών θα μελετηθεί η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών μέσω δοκιμασιών λέξεων και ψευδολέξεων, η ορθογραφική ικανότητα μέσω δοκιμασιών λέξεων, μηνών και ημερών και η μαθηματική ικανότητά τους μέσω δοκιμασιών μεμονωμένων πράξεων και προβλημάτων και μέσω του test WISC-III. Επιπλέον, θα ελεγχθεί η μη λεκτική νοημοσύνη των παιδιών με τη χρήση του Ravens Standard Progressive Matrices, η φωνολογική ενημερότητα μέσω δοκιμασιών μονής και διπλής αντιμετάθεσης λέξεων, η φωνολογική επεξεργασία μέσω δοκιμασιών γρήγορου κατονομασμού εικόνων και χρωμάτων, η βραχυπρόθεσμη φωνολογική μνήμη μέσω επανάληψης αριθμών και ψευδολέξεων και η συντακτική ενημερότητα μέσω της σειροθέτησης λέξεων σε προτάσεις.

Όσον αφορά τον έλεγχο της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών θα μελετηθεί η Αυτοαναφορά των παιδιών όπως επίσης και η ανάλυση σχεδίου.

## Πίνακας 1.

Τομείς αξιολόγησης: Διαχωρισμός δοκιμασιών που χορηγήθηκαν ως προς το πεδίο αξιολόγησης.

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ-ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
Αναγνωστική ικανότητα	Μη λεκτική νοημοσύνη	Ανάλυση Σχεδίου
Ορθογραφική ικανότητα (Συμπεριλαμβανομένης της Ορθογραφίας Μηνών και Ημερών)	Αποκωδικοποιητική Ικανότητα(Ανάγνωση Ψευδολέξεων)	Αυτοαναφορά παιδιού
“Μαθηματική”-Αριθμητική Ικανότητα και WISC-III(Αριθμητική)	Φωνολογική Επεξεργασία(Μνήμη Εικόνων,Χρωμάτων, Ψηφίων,Γραμμάτων).	
	Φωνολογική Ενημερότητα(Μονή και διπλή Αντιμετάθεση)	
	Βραχυπρόθεσμη Φωνημική Μνήμη (Ψηφιακανονικά και αντίστροφα και ψευδολέξεις).	
	Συντακτική Ενημερότητα	

Αναλυτικότερα:

### Α`ΜΕΡΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ: «Έλεγχος Ακαδημαϊκής Επίδοσης και Γνωστικών-Μεταγνωστικών Ικανοτήτων/Αδυναμιών»

#### **2.2.1. Ακαδημαϊκές Δοκιμασίες**

##### 2.2.1.1. Ανάγνωση

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων (Nikolopoulos & Gouladris, 2000 & Nikolopoulos et al., 2006). Η οποία ζητά από τον εξεταζόμενο να διαβάσει φωναχτά 132 λέξεις κλιμακούμενης δυσκολίας, Η επίδοση του κάθε μαθητή αξιολογείται βάσει 2 κριτηρίων, αυτά της αναγνωστικής ακρίβειας και της αναγνωστικής ταχύτητας.

##### 2.2.1.2. Ορθογραφία

Για τον έλεγχο της ορθογραφικής ικανότητας των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ορθογραφικής ικανότητας 74 μεμονωμένων λέξεων, η οποία ζητά από το παιδί να καταγράψει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ορθογραφική ακρίβεια και ορθότητα τις λέξεις που θα υπαγορευθούν από τον εξεταστή. Τέλος, καλείται να καταγράψει με τη σωστή σειρά και ορθογραφημένα τις μέρες της εβδομάδας και τους μήνες του χρόνου.

##### 2.2.1.3. Μαθηματικά

Την εκτίμηση των βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκε το υποτέστ του British Abilities Scales (Elliot et al.,1983),όπου παρατίθενται 34 αριθμητικές ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας, στις οποίες ζητείται απ' το παιδί να βγάλει το σωστό αποτέλεσμα υποδεικνύοντας πάντα και τον τρόπο λύσης που χρησιμοποίησε προκειμένου να καταλήξει σε αυτό.

## **2.2.2.Γνωστικές-Μεταγνωστικές Δοκιμασίες.**

### **2.2.2.1.Μη Λεκτική Νοημοσύνη**

Για τον έλεγχο της μη λεκτικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Raven`s Progressive Matrices (RPM),η οποία κατασκευάστηκε στην Αγγλία από τον J.C.Raven,το 1987 για τη μέτρηση της ικανότητας του ατόμου να πραγματοποιεί λογικές συσχετίσεις σε αφηρημένο οπτικό υλικό και να οργανώνει την αντίληψη του χώρου σε λειτουργικά σύνολα. Στόχος της είναι η αποκάλυψη και μέτρηση του παράγοντα (g) της γενικής νοημοσύνης του ατόμου που η ανάπτυξή του δεν έχει άμεση σχέση με πολιτισμικά ερεθίσματα. Το Standard Progressive Matrices αφορά όλες τις ηλικίες και αποτελείται από 60 γεωμετρικά σχήματα διαβαθμισμένης δυσκολίας, από τα οποία λείπει ένα μέρος του ολικού σχήματος. Αρχικά, το παιδί παρατηρεί ένα σχήμα-πρότυπο, από όπου λείπει ένα τμήμα, το οποίο καλείται να εντοπίσει μεταξύ περισσότερων επιλογών. Προοδευτικά, οι σειρές σχημάτων αυξάνουν και τα σχήματα συνδέονται μεταξύ τους με κάποια επαγωγική σχέση, την οποία και καλείται το παιδί να ανακαλύψει.

### **2.2.2.2.Αποκωδικοποίηση**

Για την εκτίμηση της αποκωδικοποιητικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία της ανάγνωσης μεμονωμένων ψευδολέξεων, η οποία αποτελείται από 96 λέξεις κλιμακούμενης δυσκολίας (Nikolopoulos et al.,2006). Και σε αυτή τη δοκιμασία, όπως και στην αναγνωστική ικανότητα, βασικά κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν η σωστή αποκωδικοποίηση των φωνημάτων και κατά συνέπεια, των λέξεων και η ταχύτητα ανταπόκρισης.

### **2.2.2.3.Φωνολογική Ενημερότητα**

Ο έλεγχος της φωνολογικής ενημερότητας γίνεται με στόχο τον προσδιορισμό της φωνολογικής αντίληψης και αξιολογείται με τη βοήθεια της μονής και της διπλής φωνημικής αντιμετάθεσης.

#### **α) Μονή Αντιμετάθεση**

Σ' αυτή τη δοκιμασία ζητείται από τον εξεταζόμενο να γίνει αλλαγή του αρχικού φωνήματος της δοθείσας από τον εξεταστή λέξης μ' ένα άλλο φώνημα που προτείνει ο εξεταστής ώστε να δημιουργηθεί μία νέα, δίχως νόημα, λέξη. Στη συνέχεια, ζητείται απ' τον εξεταζόμενο η αντικατάσταση ενός φωνήματος εξ' αρχής προσδιορισμένου που περιλαμβάνονταν ακόμα και σε δύο διαφορετικές θέσεις της ίδιας λέξης με ένα νέο φώνημα (Nikolopoulos et al.,2006).

#### **β) Διπλή Αντιμετάθεση**

Εδώ, ζητείται ανταλλαγή πρώτων φωνημάτων σε κάθε ζευγάρι λέξεων.Πρόκειται για 10 ζευγάρια λέξεων όπου τα 5 πρώτα επεξεργάζονται από τον εξεταζόμενο υπό τη μορφή ανταλλαγής συμφώνου- φωνήεντος και τα υπόλοιπα με πολυπλοκότερα συμφωνικά συμπλέγματα στην αρχή τους, (Nikolopoulos et al.,2006).

### **2.2.2.4.Βραχυπρόθεσμη Φωνολογική Μνήμη**

Για τον έλεγχο της βραχύχρονης μνήμης ζητείται από τον εξεταζόμενο η άμεση ανάκληση ψηφίων και ψευδολέξεων που πρωτίτερα ειπώθηκαν από τον εξεταστή.

#### **α) Ψηφία**

Ανάκλησή τους με τη σωστή διαδοχική σειρά ξεκινώντας απ' τη θύμηση λίγων ψηφίων και προοδευτικά καταλήγοντας στη θύμηση περισσότερων. Επιπλέον, ζητείται η αντίστροφη ανάκληση ψηφίων που έχουν κατονομαστεί από τον εξεταστή. Η δοκιμασία διακόπτεται μετά από δύο συνεχόμενες αποτυχημένες προσπάθειες.

#### **β) Ψευδολέξεις**

Ανάκλησή τους με τη σειρά που ειπώθηκαν απ' τον εξεταστή. Ξεκινά από τη μνήμη δισύλλαβων λέξεων και καταλήγει σε μνήμη πολυσύλλαβων λέξεων. Η διακοπή της δοκιμασίας γίνεται κατά τον ίδιο τρόπο με αυτό των ψηφίων.

### **2.2.2.5.Συντακτική Ενημερότητα**

Αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να «συναρμολογεί» συντακτικές δομές σε γραμματικά και σημασιολογικά ορθές και με νόημα προτάσεις. Το παιδί πρέπει να βάλει στη σωστή σειρά λέξεις και φράσεις, τυχαία τοποθετημένες, προκειμένου να παράγει προτάσεις με νόημα. Η δοκιμασία περιλαμβάνει 21 προτάσεις κλιμακούμενης δυσκολίας.

### **Β' ΜΕΡΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ: «Ψυχοδυναμική Αξιολόγηση»**

#### **Ανάλυση Σχεδίου**

Για την ανάλυση του παιδικού σχεδίου, πρωταρχικής σημασίας είναι η 1) **μορφή** 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 και 2) το **περιεχόμενο** του που αφορά τις επιλογές του παιδιού και των συμβολισμών που αυτές κρύβουν και την ερμηνεία των αντικειμένων του σχεδίου.

Ειδικότερα, καθοριστικής σημασίας για την ανάλυση του σχεδίου είναι η **γενική εντύπωση** που μας δημιουργείται παρατηρώντας το, η αρτιμέλεια των υποκειμένων του και το ύψος τους, η ορθή τοποθέτηση και η θέση της φιγούρας στη σελίδα, η θέση του “πρωταγωνιστή” -υποκειμένου σε σχέση με τα υπόλοιπα υποκείμενα, η κίνηση των φιγούρων, η τυχόν διαφάνεια των μελών των υποκειμένων ή ολόκληρων αντικειμένων, τα στολίδια, τα χρώματα και τα “καλλωπιστικά” στοιχεία, η ύπαρξη τυχόν άσχετων στοιχείων, οι εκφράσεις των προσώπων, η ένδυση και κόμμωση των υποκειμένων όπως και η ύπαρξη και θέση βασικών στοιχείων όπως ο ήλιος, ο ουρανός κλπ.( βλέπε παράρτημα 3.).

Βάσει όλων αυτών των στοιχείων αξιολογείται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αυτοεκτίμηση του παιδιού, οι ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές του σχέσεις, οι σχέσεις του με το σχολείο και τα ενδότερα συναισθήματά του.

Αναφορικά τώρα με το εξειδικευμένο θέμα που τους τέθηκε για τη ζωγραφιά : «Εγώ στην τάξη μου»,προσαρμόζουμε τους ανωτέρω παράγοντες ανάλυσης έχοντας ως κέντρο αναφοράς αυτό και τα στοιχεία που το απαρτίζουν.

### III) Διαδικασία Αξιολόγησης

Όλες οι ανωτέρω δοκιμασίες χορηγήθηκαν με την εξής σειρά: αρχικά όλα τα ομαδικά τεστ, ακολούθησαν τα ατομικά τεστ όπου πρώτα έγινε η ακαδημαϊκή-γνωστική ικανότητα των παιδιών και ύστερα αξιολογήθηκε η ψυχοσυναισθηματική κατάστασή τους.

Τα ομαδικά τεστ χορηγήθηκαν στο χώρο της τάξης των παιδιών και διήρκεσαν 8 διδακτικές ώρες (4 ώρες για κάθε τάξη). Τα ατομικά τεστ χορηγήθηκαν σε μία ήσυχη αίθουσα του σχολείου ύστερα από έγκριση του διευθυντή του σχολείου και των αρμόδιων δασκάλων.

Ομαδικά χορηγήθηκαν η ορθογραφία, τα μαθηματικά, το τεστ αξιολόγησης μη λεκτικής νοημοσύνης, τα τεστ για την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών (Rosenberg, CDI, STAIC I και II, Jerrusalem, Caurtauld και Αυτοαναφορά παιδιού) και τέλος οι ζωγραφιές για την ανάλυση σχεδίου (Εγώ στην τάξη μου, Ο δάσκαλός μου, Εγώ και η οικογένειά μου και Εγώ και οι φίλοι μου). Ατομικά χορηγήθηκαν οι δοκιμασίες που αφορούσαν την αναγνωστική-αποκωδικοποιητική-φωνολογική-συντακτική ικανότητα, καθώς επίσης και το ΠΑΤΕΜ, οι 12 μύθοι και το WISC (Αριθμητική).

Αναλυτικότερα,

#### Πίνακας 2.

Τρόπος χορήγησης των δοκιμασιών στους συμμετέχοντες.

ΟΜΑΔΙΚΑ ΤΕΣΤ	ΑΤΟΜΙΚΑ ΤΕΣΤ
Ορθογραφική ικανότητα	Αναγνωστική ικανότητα
Αριθμητική ικανότητα	Αποκωδικοποιητική ικανότητα
Αξιολόγηση μη λεκτικής νοημοσύνης (Raven)	Φωνολογική επεξεργασία (εικόνες, χρώματα, γράμματα, αριθμοί)
Αξιολόγηση συναισθηματικής κατάστασης (Rosenberg, CDI, STAIC, Jerrusalem, Caurtauld, αυτοαναφορά παιδιού)	Φωνολογική Ενημερότητα (μονή και διπλή αντιμετάθεση)
Ζωγραφιές	Βραχυπρόθεσμη φωνολογική μνήμη
	Συντακτική Ενημερότητα
	WISC (Αριθμητική)
	ΠΑΤΕΜ
	12 μύθοι

### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 1) Διαχωρισμός/ Κλινικός Χαρακτηρισμός συμμετεχόντων σε Φτωχούς και Ομαλούς Αναγνώστες

Προκειμένου να χαρακτηριστούν οι συμμετέχοντες ως ομαλούς και φτωχούς αναγνώστες, αξιολογήθηκαν οι γνωστικές και οι ακαδημαϊκές τους ικανότητες και συγκεκριμένα στις παρακάτω δοκιμασίες:

Αναγνωστική Ταχύτητα Λέξεων  
Αναγνωστική Ακρίβεια Λέξεων (Λάθη)  
Αναγνωστική Ταχύτητα Ψευδολέξεων  
Αναγνωστική Ακρίβεια Ψευδολέξεων (Λάθη)  
Δοκιμασία Μονής Αντιμετάθεσης  
Δοκιμασία Διπλής Αντιμετάθεσης  
Γρήγορη Κατονομασία (Εικόνες, Χρώματα, Ψηφία, Γράμματα)  
Βραχυπρόθεσμη Φωνολογική Μνήμη (Επανάληψη Ψηφίων)  
Φωνολογική Επεξεργασία (Επανάληψη Ψευδολέξεων)  
Δοκιμασία Συντακτικής Ενημερότητας (Σύνταξη Προτάσεων)  
Ορθογραφία Μεμονωμένων Λέξεων  
Ορθογραφία Μηνών \* Χρόνου  
Μαθηματικά

\*Είχε συμπεριληφθεί και η αξιολόγηση της ορθογραφίας και σειράς και των ημερών της εβδομάδας μα δεν συμπεριλήφθηκε διότι τα περισσότερα παιδιά τις έγραφαν όλες σωστές (ceiling effect).

Οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν με βάση τον προσδιορισμό του Δείκτη Γνωστικών Μειονεξιών (Severity Score) ο οποίος επεξηγείται ως εξής:

+2 τ. α. 0 severity points

*Θετική Επίδοση*

+1 τ. α. 0,5 severity points

**Φυσιολογική Επίδοση 0 τ. α. 1 severity point**

-1 τ. α. 1,5 severity points

*Αρνητική Επίδοση*

-2 τ. α. 2 severity points

Ο Δείκτης Γνωστικών Μειονεξιών (Severity Score) υπολογίζεται από τη μέση επίδοση των παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας και τον αριθμό των τυπικών αποκλίσεων που απέχει η δική του επίδοση από τη μέση -φυσιολογική- επίδοση . Ως severity points ορίζονται οι βαθμοί του δείκτη γνωστικών μειονεξιών στη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή-γνωστική δοκιμασία και κυμαίνονται από 0 έως 2, όπου 1 θεωρείται η μέση φυσιολογική επίδοση, οι αποκλίσεις υπεράνω του μέσου όρου θεωρούνται θετικές επιδόσεις και επιδεικνύουν ισχυρές ικανότητες του δοκιμαζόμενου στο παρόν γνωστικό ή ακαδημαϊκό αντικείμενο ενασχόλησης ενώ αντίθετα οι χαμηλότερες του μέσου όρου αποκλίσεις απεικονίζουν αρνητικές επιδόσεις και σκιαγραφούν δυσχέρειες και μειονεξίες του εξεταζόμενου στο υπό εξέταση αντικείμενο.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (φτωχοί αναγνώστες) παρουσίασαν σημαντικές αποκλίσεις από τη φυσιολογική –αναμενόμενη επίδοση, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε γνωστικό επίπεδο, εν αντιθέσει με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ομαλοί αναγνώστες) που δεν παρουσίασαν σημαντική απόκλιση ούτε στις ακαδημαϊκές αλλά ούτε και στις γνωστικές δοκιμασίες. Παιδιά που παρουσιάζουν μόνο γνωστικές μειονεξίες θεωρούνται γνωστικά φτωχοί και παιδιά με αποκλειστικά ακαδημαϊκές μειονεξίες θεωρούνται ακαδημαϊκά φτωχοί αναγνώστες.

Συνεπώς, για τη συνολική αξιολόγηση του εκάστοτε εξεταζόμενου ισχύουν τα εξής:

Ένα **Severity Score άνω του 14**, επιδεικνύει την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών και όσο πιο υψηλό είναι αυτό τόσο πιο έντονες οι δυσκολίες, ενώ αντίθετα, ένα **Severity Score κατώτερο του 14** υποδηλώνει την καλύτερη από τη μέση αναμενόμενη επίδοση και όσο υψηλότερο είναι αυτό, τόσο καλύτερη η επίδοση, και τέλος ένα **Severity Score 14** καταδεικνύει ακριβώς τη μέση επίδοση.

Με βάση όλα τα παραπάνω διαπιστώθηκε ότι το δείγμα(28 συμμετέχοντες) αυτής της έρευνας αποτελείται από 5 ομαλούς αναγνώστες και 23 φτωχούς αναγνώστες με διαφορετικά ως τόσο προβλήματα το κάθε άτομο, άλλοι σε γνωστικό και άλλοι σε ακαδημαϊκό επίπεδο δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα φαίνεται στον παρακάτω πίνακα ο κλινικός χαρακτηρισμός για το κάθε παιδί μεμονωμένα.

### Πίνακας 3.

**Κλινικός Χαρακτηρισμός/ Κατάταξη συμμετεχόντων σε φτωχούς και ομαλούς αναγνώστες.**

	Μεμονωμένες γνωστικές δυσκολίες	Πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες	Άλλες δυσκολίες	Ομαλοί
<b>ID</b>	721, 722, 725	700, 703, 711, 712, 713, 718, 720, 724	702, 704, 705, 706, 707, 710, 714, 715, 723 (δυσλεκτικοί), 717 και 727 (αντιληπτικές δυσκολίες), 719(ακαδημαϊκά προβλήματα)	701(δυσκολίες ανάγνωσης και συντακτική ενημερότητα), 708, 709, 716(δυσκολίες στη διπλή αντιμετάθεση), 726

## II) Χορήγηση Ψυχομετρικών -Προβολικών Δοκιμασιών και Διαφοροποιήσεις Συμμετεχόντων στο Παιδικό Σχέδιο.

Στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση του εάν κατά πόσο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το παιδικό σχέδιο ως δείκτης της συναισθηματικής κατάστασης του εκάστοτε παιδιού, μέσα από τις επιλογές του σε αυτό, την προσέγγισή του αναφορικά με το θέμα και την αξιολόγηση ύπαρξης ενδείξεων άγχους, κατάθλιψης, στρές, φόβου και λοιπών αρνητικών ενδείξεων.

Στην παρούσα μελέτη, στόχος είναι η διερεύνηση του συναισθηματικού κόσμου και της αυτοεικόνας του παιδιού σε σχέση με τις ακαδημαϊκές του πάντα επιδόσεις με βάση το περιεχόμενο και την απεικόνιση της ζωγραφιάς του. Για την κατά το δυνατόν καλύτερη, λοιπόν, δυνατή εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας τούτης, οι αναλύσεις των σχεδίων βασίστηκαν στα εξής:

• Στην πρώτη γενική εντύπωση του παρατηρητή για το σχέδιο, η οποία μπορεί να είναι είτε θετική(+), είτε αρνητική(-), είτε ουδέτερη(?).Για την εξαγωγή κατά το δυνατόν ασφαλέστερων και ανεπηρέαστων αποτελεσμάτων, η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε από άτομα εκτός της ερευνητικής ομάδας και μη καταρτισμένα στο αντικείμενο μελέτης.

• Στην κλινική-ψυχαναλυτική ανάλυση της ζωγραφιάς και του χαρακτηρισμού, ερμηνείας και αξιολόγησης των επιλογών του παιδιού στο σχέδιό του.

#### **A) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗ ΒΑΣΗ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΚΡΙΤΩΝ**

Τα σχέδια των παιδιών και συγκεκριμένα η ζωγραφιά «Εγώ στην Τάξη μου» αξιολογήθηκαν από 2 ανεξάρτητους παρατηρητές(φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής, 22 χρόνων) χαρακτηρίζοντας την πρώτη εντύπωση που τους έδιναν αυτά είτε ως θετική (+) είτε ως αρνητική (-).

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι απόψεις των ανεξάρτητων παρατηρητών.

#### **Πίνακας 4.**

**Η πρώτη γενική εντύπωση 2 ανεξάρτητων παρατηρητών για καθεμία από τις 28 ζωγραφίες των παιδιών «Εγώ στην Τάξη μου».**

<b>ID</b>	<b><u>Ανεξάρτητος παρατηρητής 1</u></b>	<b><u>Ανεξάρτητος παρατηρητής 2</u></b>
700	-	-
701(ομαλός)	+	+
702	+	-
703	-	-
704	-	-
705	-	-
706	+	+
707	-	-
708(ομαλός)	+	+
709(ομαλός)	+	+
710	+	-
711	+	+
712	-	+
713	+	-
714	+	+
715	+	-
716(ομαλός)	+	+
717	+	+
718	+	+
719	+	+
720	+	+
721	-	+
722	+	-
723	+	+
724	-	-
725	+	+
726(ομαλός)	+	+
727	+	-



Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φανερώνεται ότι οι ανεξάρτητοι κριτές χαρακτηρίζουν τις ζωγραφίες των ομαλών αναγνωστών θετικές (και στους 5 ομαλούς αναγνώστες) χωρίς να έχουν γνώσεις ανάλυσης σχεδίου. Ωστόσο, και οι ζωγραφίες των φτωχών αναγνωστών χαρακτηρίζονται στην πλειοψηφία τους ως θετικές. Συνεπώς η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων(φτωχών/ ομαλών) στην προκειμένη αξιολόγηση δεν είναι χαρακτηριστική των αποτελεσμάτων και δεν παρουσιάζεται έντονη διαφορά ανάμεσα στους χαρακτηρισμούς των ανεξάρτητων κριτών για τις δύο ομάδες και συνεπώς δεν υπάρχει ιδιαίτερο στατιστικό ενδιαφέρον.

## **B) ΚΛΙΝΙΚΗ-ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Βασίστηκε στην ανάλυση της μορφής και του περιεχομένου του σχεδίου και κυρίως στην ερμηνεία των σημείων- «συμβόλων» που χρησιμοποιήθηκαν μιας και θεωρείται πως η απεικόνιση του κάθε αντικειμένου στον περιβάλλοντα χώρο (για το θέμα που σχεδιάστηκε) έχει μία προσωπική σημασία για την κάθε προσωπικότητα αφού μπορεί να γίνει ένα σύμβολο έκφρασης του εσωτερικού ψυχολογικού περιεχομένου του σχεδιαστή /ζωγράφου (Yatsenko,2002).

Στην παρούσα μελέτη, με βάση τον πρωταρχικό στόχο της, απομονώθηκαν στοιχεία που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να αποτελέσουν επαρκή και αξιόπιστα κριτήρια αξιολόγησης για την ευχέρεια ή, αντίθετα, δυσκολία του παιδιού στην προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον και την αντιμετώπιση των απαιτήσεων αυτού με επιτυχημένο και αποτελεσματικό τρόπο απ' το παιδί.

Παραδείγματα αρνητικών στοιχείων/ ενδείξεων ως κριτήρια αξιολόγησης της ζωγραφιάς με θέμα: «Εγώ στην τάξη μου» αποτελούν τα παρακάτω αναφερόμενα:

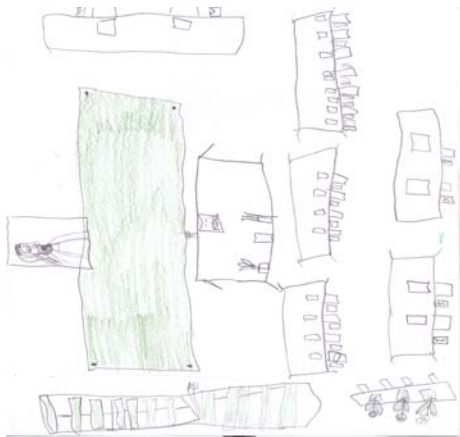
- 1. Η ύπαρξη ή όχι πίνακα.** Η ύπαρξη πίνακα συνήθως υποδηλώνει τη θετική σχέση του παιδιού με τα μαθήματα και το σχολείο, αντίθετα, η μη ύπαρξη πίνακα υποδηλώνει συχνά άγχος και φόβο για τη διαδικασία της μάθησης. Βασικό ρόλο επίσης παίζει το αν ο πίνακας είναι ζωγραφισμένος ολόκληρος ή κομμένος, αν είναι γραμμένος και τί επελέγη να γραφεί και τέλος, το χρώμα του.
- 2. Η θέση του μαθητή ως προς τον πίνακα.** Όταν ο μαθητής είναι πλάτη στον πίνακα υποδηλώνεται αρνητική σχέση μεταξύ του παιδιού και των μαθημάτων ,όταν όμως ο μαθητής είναι μπροστά ή δίπλα από τον πίνακα η σχέση μαθητή –μαθημάτων είναι θετική.
- 3. Η ύπαρξη αντικειμένων,** όπως το ρολόι, η κιμωλία και ο σπόγγος καθώς επίσης και οι ευθείες γραμμές, που υποδηλώνουν άγχος και φόβο προς το σχολείο και τα καθήκοντά του.
- 4. Η ύπαρξη ή έλλειψη της δικής του, και των άλλων σημαντικών προσώπων** (δασκάλου, συμμαθητών), **φιγούρας.** Η έλλειψη της όποιας φιγούρας – πόσο μάλλον της δικής του-αποτελεί αρνητική ένδειξη για τη σχέση του με το σχολικό περιβάλλον και τα άτομα που το απαρτίζουν. Συνυπολογίζονται επιπλέον η *θέση*, το *μέγεθος* και το *χρώμα* των φιγούρων μιας και μέσω αυτών των στοιχείων διαφαίνεται η αντίληψη του παιδιού για την κάθε εικονιζόμενη φιγούρα.
- 5. Η αρτιμέλεια των φιγούρων** (της φιγούρας του ίδιου, του δασκάλου και των συμμαθητών του). Η απουσία μέλους ή μελών μιας φιγούρας υποκρύπτει αρνητική σχέση μεταξύ του παιδιού και του εικονιζόμενου προσώπου.
- 6. Η ύπαρξη της έδρας και των θρανίων.** Η ύπαρξη θρανίων και έδρας δείχνει τη θετική σχέση με τους συμμαθητές και το δάσκαλο αντίστοιχα, αντιστρόφως λειτουργεί η ανυπαρξία αυτών. Εξέχουσας σημασίας είναι και το χρώμα τους.

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

Τα παιδικά σχέδια του δείγματος αξιολογήθηκαν με πρωταρχικό κριτήριο την ύπαρξη ή μη αρνητικών ενδείξεων, όπως τα ανωτέρω αναφερόμενα, στη μορφή και το περιεχόμενό τους. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση της παιδικής ζωγραφιάς ως διαγνωστικό εργαλείο για τη διερεύνηση της παρουσίας ή απουσίας των μαθησιακών δυσκολιών, φαίνεται πως πράγματι οι δοκιμασίες αποδείχθηκαν αρκετά ευαίσθητες, δεδομένου ότι εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχεδίων των ομαλών αναγνωστών και αυτών των φτωχών αναγνωστών. Παιδιά με φυσιολογικές-αναμενόμενες μαθησιακές επιδόσεις τις περισσότερες φορές απεικόνιζαν τη σχολική τάξη προσεγγμένα, με μεγάλη ακρίβεια, δίχως ιδιαίτερες ελλείψεις και με περιορισμένες ενδείξεις αποστροφής, άγχους και εναντίωσης προς το εικονιζόμενο περιβάλλον. Αντιθέτως, παιδιά με ελλείψεις και δυσκολίες στον μαθησιακό τομέα, ζωγράφιζαν με προφανή απουσία κινήτρου, αφηρημένα, δίχως ακρίβεια, λεπτομέρειες και καλλωπιστικά στοιχεία και πολύ συχνά δεν δινόταν καν η αίσθηση στον παρατηρητή ότι πρόκειται για μία σχολική αίθουσα. Επιπλέον, πλεόναζαν οι ενδείξεις εναντίωσης, άγχους, ταραχής και θυμού και αρκετά συχνά το χρώμα, που αντιπροσωπεύει το συναίσθημα, ήταν από ανύπαρκτο έως στοιχειώδες (ένα μόνο χρώμα για ολόκληρη ζωγραφιά).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι 11 ζωγραφιές των συμμετεχόντων με θέμα «Εγώ στην Τάξη μου» των 6 φτωχών (poor) και των 5 ομαλών (normal) αναγνωστών από τους 28 συμμετέχοντες.

### ID 701: Ομαλός Αναγνώστης



Ηλικία: 7,9

Τάξη: Β Δημοτικού

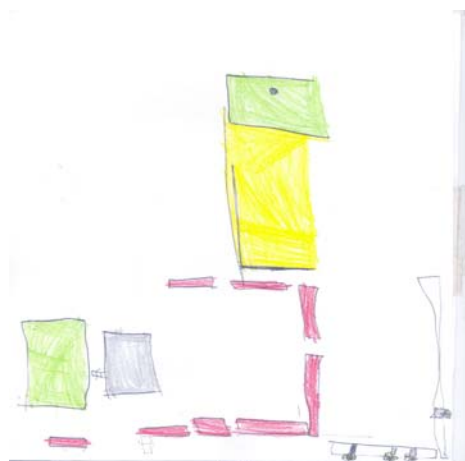
Φύλο: Κορίτσι

Raven Classification: Average III+

Πρόκειται για ένα άρτιο και ευχάριστο σχέδιο. Οι δυνατές γραμμές που καταλαμβάνουν ολόκληρο το σχέδιο εκφράζουν τις δυνατές ορμές του παιδιού ή ακόμη την τάση του για απελευθέρωση ή βία. Η ύπαρξη πίνακα δηλώνει θετική σχέση του κοριτσιού με το σχολείο και τη μάθηση. Επιπλέον, δεν υπάρχουν αντικείμενα που να υποδηλώνουν άγχος για τα καθήκοντά της στο σχολείο. Η

έλλειψη όμως της δικής της και των άλλων σημαντικών φιγούρων (δασκάλου, συμμαθητών) υποδηλώνει αρνητική ένδειξη για το σχολικό περιβάλλον και τα άτομα που το απαρτίζουν. Η ζωγραφιά της καλύπτει όλη την επιφάνεια σχεδόν, κάτι που υποδηλώνει την αίσθηση αυτοκυριαρχίας που τη διακατέχει στο σχολικό περιβάλλον. Στο επίπεδο των θρανίων και της έδρας, αισθητή είναι επίσης και η *απουσία χρώματος* που αντικατοπτρίζει το συναίσθημα. Ωστόσο τα μικροσκοπικά σχήματα στο κέντρο της σελίδας όπως είναι τα βιβλία πάνω στα θρανία και στην έδρα υποδηλώνουν κάποιο φόβο και κλείσιμο στον εαυτό. Μ' αυτό τον τρόπο το παιδί εκφράζει την παθητικότητα και έλλειψη ζωντάνιας και χαράς στα παιδιά. Τα ελαφρώς ροζ χρωματιστά θρανία δείχνουν χαρά και θηλυκότητα. Ωστόσο τα μικροσκοπικά σχήματα στο κέντρο της σελίδας όπως είναι τα βιβλία πάνω στα θρανία και στην έδρα υποδηλώνουν κάποιο φόβο και κλείσιμο στον εαυτό. Ωστόσο παρουσιάζει μια θετική εικόνα για το σχολείο όπως αυτό φαίνεται και μέσα από την αυτοαναφορά της κατά την οποία μαρτυρεί ότι δεν αγχώνεται καθόλου κατά την παραμονή της στο σχολείο και είναι απόλυτα ικανοποιημένη από τα σχόλια του δασκάλου για την ίδια.

#### **ID 708: Ομαλός Αναγνώστης**



Ηλικία: 8,2

Τάξη: Β Δημοτικού

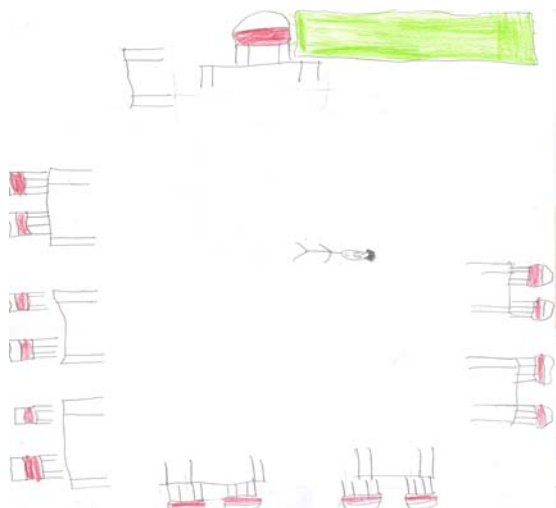
Φύλο: Αγόρι

Raven Classification: Above II+

Πρόκειται για μια αρκετά προσεγμένη ζωγραφιά από την οποία όμως απουσιάζουν και το ίδιο το παιδί, ο δάσκαλος και οι συμμαθητές του γεγονός που αποτελεί αρνητική ένδειξη για την σχέση του παιδιού με το σχολικό του περιβάλλον καθώς επίσης και τα άτομα που το απαρτίζουν (δασκάλα, συμμαθητές). Οι γραμμές με δυσανάλογη ενεργητικότητα συμβολίζουν τις βίαιες ορμές ως πιθανή αντίδραση σε φόβο ανικανότητας. Οι γραμμές σαν κύματα που υπάρχουν στο κάτω μέρος της ζωγραφιάς δηλώνουν άγχος και ταραχή. Τα σβησίματα των θρανίων δηλώνουν την ύπαρξη συγκρούσεων ή ανεκπλήρωτων επιθυμιών του παιδιού. Τα θρανία έχουν χρώμα κόκκινο που τονίζει το άγχος, την ταραχή, την επιθετικότητα που εκφράζεται προς τα έξω, τον θυμό και την αγωνία. Η έδρα είναι σε χρώμα μαύρο που δηλώνει θυμό, οργή, επιθετικότητα και έντονο πένθος. Το κίτρινο χρώμα στην είσοδο της τάξης δηλώνει κάποια συναισθηματική ανάγκη του παιδιού. Το πράσινο χρώμα

δηλώνει ασφάλεια που προφανώς νιώθει το παιδί κατά την έξοδο του από την τάξη. Έξω από εκεί νιώθει ασφάλεια ενώ μέσα στην τάξη νιώθει άγχος και θλίψη. Οι αρνητικές του σχέσεις με τους συμμαθητές του φαίνονται και μέσα από την αυτοαναφορά του στην οποία υποστηρίζει ότι θα ήθελε να έχει περισσότερους φίλους. Επιπλέον, η αρνητική του διάθεση απέναντι στο σχολείο φαίνεται από το γεγονός ότι νιώθει πως τα σχόλια του δασκάλου είναι αρνητικά απέναντί του. Όλα όμως είναι πιθανό να πηγάζουν από τις αποστασιοποιημένες σχέσεις που φαίνεται να έχει με τους γονείς του από την έκφρασή του ότι οι γονείς του συνέχεια τον φωνάζουν στο σπίτι για τα μαθήματα και πολύ συχνά θα ήθελε περισσότερη βοήθεια από αυτούς για να μελετήσει τα μαθήματά του.

### ID 709: Ομαλός Αναγνώστης



Ηλικία: 8

Τάξη: Β Δημοτικού

Φύλο: Αγόρι

Raven Classification: Average III-

Πρόκειται για ένα ευχάριστο και καλά οργανωμένο σχέδιο. Οι δυσανάλογες γραμμές στα θρανία και στις καρέκλες συμβολίζουν βίαιες ορμές ως αντίσταση σε κάποιο συναίσθημα αποτυχίας που μπορεί να βιώνει το παιδί. Τα σβησίματα της έδρας και των θρανίων δηλώνουν την ύπαρξη συγκρούσεων ή ανεκπλήρωτων επιθυμιών. Στο σχέδιο δεν συμπεριλαμβάνονται ούτε οι συμμαθητές ούτε ο δάσκαλος γεγονός που δείχνει μια αρνητική διάθεση απέναντι στα σχολικά καθήκοντα και απέναντι στους συμμαθητές του. Το παιδί βρίσκεται στο κέντρο της εικόνας γεγονός που δεν δείχνει απομόνωση και αποστασιοποίηση του παιδιού από το σχολικό πλαίσιο. Φαίνεται να νιώθει μέλος της ομάδας αν και η ομάδα απουσιάζει. Οι καρέκλες σε χρώμα κόκκινο δηλώνουν άγχος, θυμό και επιθετικότητα που εκφράζεται. Το παιδί φαίνεται να δείχνει χαρούμενο με μεγάλο χαμόγελο. Η ύπαρξη μαλλιών φανερώνει την μυϊκή δύναμη και τον ανδρισμό. Ο κορμός του φαίνεται πολύ μικρός και λεπτός που δείχνει την υποτίμηση του εαυτού του. Τα πόδια του είναι ανοιχτά και αυτό δείχνει ασφάλεια και σιγουριά του παιδιού για το περιβάλλον του. Νιώθει όμως και άβολα απέναντι στους συμμαθητές του αφού στην αυτοαναφορά του υποστηρίζει ότι οι συμμαθητές του τον κοροϊδεύουν όταν σηκώνεται να πει μάθημα. Επιπλέον, νιώθει ότι οι βαθμοί

που παίρνει τον αδικούν και συχνά δεν προλαβαίνει να ολοκληρώνει τις εργασίες που βάζει ο δάσκαλος. Αυτό φαίνεται στη ζωγραφιά από την απουσία του δασκάλου και την αρνητική σχέση που νιώθει γι' αυτόν.

### ID 716: Ομαλός Αναγνώστης



Ηλικία: 9,4

Τάξη: Γ Δημοτικού

Φύλο: Κορίτσι

Raven Classification: Average III+

Πρόκειται για ένα άρτιο σχεδιαστικά σχέδιο. Περιλαμβάνει τα θρανία, την έδρα, τον πίνακα και την ίδια την μαθήτριά. Η απουσία του δασκάλου και των συμμαθητών τονίζει την οικειοθελή απομόνωση και απομάκρυνση του παιδιού από τα συγκεκριμένα πρόσωπα. Ίσως εκφράζεται έτσι και η δυσανασχέτησή της για τα μαθησιακά της καθήκοντα. Η ύπαρξη σπόγγων και κιμωλιών φανερώνει άγχος και φόβο για τη μάθηση και το συγκεκριμένο χώρο. Η φιγούρα της παρατηρούμε ότι δεν είναι αρτιμελής. Δεν έχει πόδια γεγονός που δείχνει τον φόβο της και την ανασφάλειά της για το μέρος στο οποίο βρίσκεται. Δεν νιώθει σιγουριά. Η φιγούρα της είναι μικροσκοπική που δηλώνει δειλό και αγχώδες άτομο. Το φόρεμά της είναι μωβ που εκφράζει την θλίψη, το πένθος και την αμφιθυμική συμπεριφορά του παιδιού. Το ίδιο συμβολίζουν και τα θρανία. Επιπλέον, το κόκκινο χρώμα εκφράζει και επιθετικότητα και αγωνία που προφανώς βιώνει όταν βρίσκεται κοντά στο θρανίο. Η απόσταση που κρατά από τα θρανία προφανώς την κάνει να νιώθει πιο ασφαλής και χαρούμενη. Η μαύρη έδρα συμβολίζει τον θυμό, την οργή, το βαρύ πένθος που βιώνει το παιδί για το συγκεκριμένο ερέθισμα, με άλλα λόγια το άγχος της για τα μαθήματα. Οι περιορισμένες σχέσεις της με τους συμμαθητές της φαίνονται και μέσα από την αυτοαναφορά της κατά την οποία υποστηρίζει ότι πάντα οι συμμαθητές της την κοροϊδεύουν και λένε άσχημα λόγια για την ίδια. Επιπλέον, δηλώνει ότι θα ήθελε να έχει περισσότερους φίλους και πολλές φορές οι συμμαθητές της την αδικούν. Όλα αυτά επαληθεύονται στο σχέδιό της αφού επέλεξε να ζωγραφίσει μόνο τον εαυτό της και φανερώνει την θλίψη και την παραμέληση που βιώνει σ' αυτό το χώρο μέσα από την επιλογή των χρωμάτων που έχει χρησιμοποιήσει (μωβ, κόκκινο, μαύρο).

## **ID 726: Ομαλός Αναγνώστης**



Ηλικία: 9,3

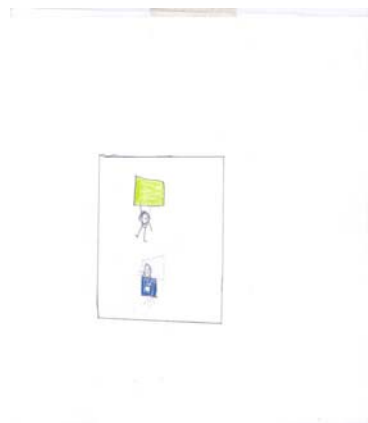
Τάξη: Γ Δημοτικού

Φύλο: Αγόρι

Raven Classification: Average III-

Αυτή η ζωγραφιά είναι άρτια, θετική και ευχάριστη. Αν και έχει σχεδιάσει μόνο τον εαυτό του μόνο μέσα στην αίθουσα γεγονός που φανερώνει αρνητική διάθεση απέναντι στους συμμαθητές του και στον δάσκαλό του ωστόσο οι χρωματισμοί του είναι πολύ θετικοί και δεν φανερώνουν κάποιο αρνητικό συναίσθημα για τη μάθηση και τις σχολικές του υποχρεώσεις. Ο πίνακας λευκός με γραμμένη επάνω την προσωπική αντωνυμία εκφράζει αγάπη για τη μάθηση. Ο ίδιος όμως έχει γυρισμένη την πλάτη του στον πίνακα κάτι που φανερώνει ίσως και αδιαφορία. Η φιγούρα του είναι αρτιμελής και βρίσκεται πάνω από το θρανίο. Τα μεγάλα αυτιά δηλώνουν την περιέργεια του παιδιού και την διάθεσή του για ενημέρωση. Ωστόσο το λευκό θρανίο όπως και ο πίνακας συμβολίζουν κάποιο συναισθηματικό κενό του παιδιού. Έξω από την τάξη έχει ζωγραφίσει την παιδική χαρά, χώρο ξεκούρασης και χαράς για τα παιδιά και πολλά λουλούδια που δείχνουν την ευχαρίστησή του. Επιπλέον, υπάρχει μια λιμνούλα με πουλιά μέσα σ' αυτήν. Τα θετικά του συναισθήματα στο χώρο του σχολείου φαίνονται και από την αυτοαναφορά του κατά την οποία δεν παρουσιάζει και κανένα πρόβλημα όσον αφορά τη μάθηση και τις υποχρεώσεις του στα μαθήματα. Με τους συνομηλίκους του όμως δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο αφού λέει ότι θα ήθελε να είναι πιο δημοφιλής και να έχει περισσότερους φίλους. Ίσως και γι' αυτό βιώνει αυτό το συναισθηματικό κενό που φαίνεται από το άσπρο θρανίο και τον πίνακα.

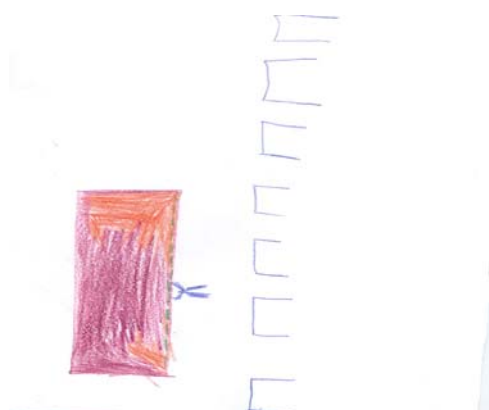
## **712: Φτωχός Αναγνώστης**



Ηλικία: 8,9  
Τάξη: Β Δημοτικού  
Φύλο: Αγόρι  
Raven Classification: Below IV-

Πρόκειται για μία αρνητική και απλοϊκή ζωγραφιά. Μέσα σε πλαίσιο είναι ζωγραφισμένος ένας μικροσκοπικός πίνακας με το δάσκαλο μπροστά του και ένα θρανίο με το ίδιο το παιδί μόνο χωρίς τίποτα άλλο. Προφανώς επιθυμεί την αποκλειστική προσοχή του δασκάλου με το ίδιο το παιδί ίσως επειδή βιώνει συναισθήματα απόρριψης. Η απουσία συμμαθητών δηλώνει προφανώς την αποξένωση και αποστασιοποίηση του παιδιού από τα υπόλοιπα πρόσωπα. Το παιδί έχει γυρισμένη την πλάτη του προς τον πίνακα και το δάσκαλο κάτι που δηλώνει προφανώς την αδιαφορία του για τη συγκεκριμένη διαδικασία. Τα σβησίματα στο θρανίο δηλώνουν τη ύπαρξη συγκρούσεων ή ανεκπλήρωτων επιθυμιών του παιδιού. Η ζωγραφιά του αποτελείται κυρίως από μικρά σχήματα στο κέντρο της σελίδας κάτι που φανερώνει φόβο και κλείσιμο στον εαυτό του. Οι φιγούρες είναι πολύ μικρές και καθόλου αρτιμελείς. Ο δάσκαλος δεν έχει καθόλου σώμα και μόνο πόδια ανοιχτά που δείχνουν ασφάλεια και σιγουριά για το συγκεκριμένο πρόσωπο. Αντίθετα ο ίδιος έχει μόνο κεφάλι που δείχνει την διανοητικότητα του παιδιού. Το σώμα του είναι κρυμμένο κάτω από το θρανίο κάτι που δείχνει τον φόβο του και το άγχος για τη διαδικασία της μάθησης. Η μικρή φιγούρα του δηλώνει δειλό και αγχώδες άτομο. Το μικρό μέγεθος του δασκάλου που κυριολεκτικά κρεμιέται από τον πίνακα φανερώνει την υποτίμηση του παιδιού για το συγκεκριμένο άτομο. Οι αρνητικές του σχέσεις με τους συνομηλίκους του φαίνονται και μέσα από την αυτοαναφορά του στην οποία λέει ότι συχνά οι συμμαθητές του τον κοροϊδεύουν και του λένε άσχημα λόγια. Η αυτοεκτίμηση του είναι αρνητική αφού αναφέρει ότι δεν νιώθει καθόλου υπερήφανος για τον εαυτό του. Οι αρνητικές του σχέσεις με την μάθηση φαίνονται επίσης όταν ισχυρίζεται ότι δεν τα καταφέρνει μερικές φορές με τα μαθήματα και δεν προλαβαίνει να κάνει τις ασκήσεις που του βάζει ο δάσκαλος. Όλα αυτά προφανώς οφείλονται στις αρνητικές σχέσεις που έχει το παιδί αφού συχνά πέφτει θύμα ξυλοδαρμού από τον ίδιο του τον πατέρα ο οποίος είναι αλκοολικός και επομένως έχει φόβους και καθόλου αυτοεκτίμηση και θάρρος.

#### **704: Φτωχός Αναγνώστης**



Ηλικία: 7,5  
Τάξη: Β Δημοτικού  
Φύλο: Αγόρι  
Raven Classification: Average III+



Πρόκειται για ένα σχέδιο που εμφανίζει φανερά στοιχεία επιθετικότητας. Ο πίνακας αν και υπάρχει έχει χρώμα κόκκινο και πορτοκαλί που δείχνουν την κρυμμένη επιθετικότητα και το θυμό του παιδιού για την σχολική τάξη και μάθηση. Οι δυνατές γραμμές που είναι ζωγραφισμένος ο πίνακας δείχνουν τις δυνατές ορμές του παιδιού ή την τάση του για απελευθέρωση και βία. Η ύπαρξη κιμωλιών και σπόγγων δηλώνει ένα έντονο άγχος για την παρακολούθηση των σχολικών καθηκόντων. Τα θρανία και αυτά σε χρώμα μωβ χωρίς κανένα άλλο παιδί δηλώνουν ίσως την εσωστρέφεια του παιδιού λόγω των αρνητικών σχέσεων του με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι στερεότυπες επαναλήψεις θρανίων δείχνουν έλλειψη φαντασίας και αυθορμητισμού. Η απουσία της δασκάλας δηλώνει την αρνητική σχέση με αυτήν όπως επίσης και η έλλειψη έδρας. Η μη αρτιμέλεια του εαυτού που είναι σηκωμένος και γράφει στον πίνακα δείχνει αφενός μία προβληματική εικόνα εαυτού και μία υποχρέωση να τα καταφέρει στις σχολικές απαιτήσεις. Είναι και ο ίδιος σε χρώμα μωβ που δηλώνει το έντονο άγχος του. Είναι μικροσκοπικός σε σχέση με τον πίνακα γεγονός που δείχνει την απομάκρυνσή του από τις σχολικές δοκιμασίες και υποδηλώνει επίσης αγχώδη και δειλά παιδιά. Δείχνει υποτίμηση του εαυτού του. Το γεγονός ότι έχει αρνητικές σχέσεις με τους συμμαθητές του φαίνεται και μέσα από την αυτοαναφορά του σύμφωνα με την οποία αναφέρει ότι θα ήθελε να έχει περισσότερους φίλους και επίσης λέει ότι συχνά τσακώνεται και μιλάει άσχημα στους συμμαθητές του. Σε σχέση με τις σχολικές του επιδόσεις δεν είναι ικανοποιημένος από τα σχόλια του δασκάλου γι' αυτόν μα ούτε και από την δική του επίδοση στο σχολείο.

### **720: Φτωχός Αναγνώστης**



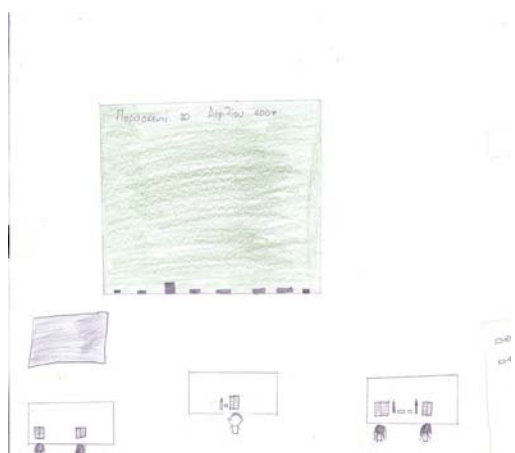
Ηλικία: 8,4  
Τάξη: Γ Δημοτικού  
Φύλο: Κορίτσι  
Raven Classification: Impaired

Πρόκειται για ένα πολύ απλό σχέδιο σε σχέση με την χρονολογική ηλικία του παιδιού. Είναι ένα αρνητικό σχέδιο στο οποίο απεικονίζεται μόνο ο πίνακας, το θρανίο, το κορίτσι και μία συμμαθήτριά της. Η έλλειψη έδρας και δασκάλας συμβολίζει την αρνητική σχέση του κοριτσιού με την μάθηση και τις μαθησιακές υποχρεώσεις. Φαίνεται η επιλεκτική της προτίμηση στις διαπροσωπικές της σχέσεις αφού επιλέγει λίγα άτομα για να κάνει παρέα όπως φαίνεται από το σκίτσο της. Η ύπαρξη σπόγγων



και κιμωλιών φανερώνει άγχος και φόβο για τα μαθήματά της. Το πορτοκαλί θρανίο συμβολίζει επιθετικότητα του παιδιού και έναν θυμό που δεν εκφράζεται με σαφήνεια. Οι φιγούρες δεν είναι αρτιμελείς αφού έχουν σχεδιαστεί μόνο τα κεφάλια των κοριτσιών και είναι πολύ μικρές γεγονός που συμβολίζει αφενός την ικανότητα του παιδιού να ελέγχει τις παρορμήσεις του και αφετέρου την υποτίμηση που νιώθει για τον εαυτό της και τα υπόλοιπα πρόσωπα που έχει απεικονίσει. Οι φιγούρες βρίσκονται κάτω από το θρανίο κάτι που εκφράζει την κατωτερότητά της και το άγχος της σε σχέση με τις σχολικές απαιτήσεις. Η επιλεκτικότητά της στις διαπροσωπικές της σχέσεις φανερώνεται και μέσα από την αυτοαναφορά της κατά την οποία λέει ότι τα υπόλοιπα παιδιά την κοροϊδεύουν πολύ συχνά και λένε άσχημα λόγια για την ίδια. Σε σχέση με τις σχολικές της υποχρεώσεις λέει ότι έχει άγχος στην ιδέα ότι πρόκειται να πάει στο σχολείο και συχνά δεν είναι ευχαριστημένη από την επίδοσή της στο σχολείο.

## **722: Φτωχός Αναγνώστης**



Ηλικία: 8,8

Τάξη: Γ Δημοτικού

Φύλο: Κορίτσι

Raven Classification: Above

Πρόκειται για ένα άρτιο σχέδιο. Έχουν σχεδιαστεί η έδρα, ο πίνακας, τα θρανία και οι μαθητές. Η απουσία δασκάλου τονίζει τις μέτριες σχέσεις του παιδιού με το συγκεκριμένο πρόσωπο αφού επιλέγει να μην το τοποθετήσει μέσα στη ζωγραφιά της. Αν και απουσιάζουν τα χρώματα (μόνο ο πίνακας και η έδρα είναι χρωματισμένα) ωστόσο η μαύρη έδρα συμβολίζει θλίψη, επιθετικότητα και βαρύ πένθος του παιδιού. Η ύπαρξη κιμωλιών και σπόγγων στον πίνακα δηλώνουν άγχος για τα μαθήματα. Οι ελαφριές γραμμές του σχεδίου και ειδικότερα στον πίνακα και την έδρα δηλώνουν πνευματικότητα, λεπτότητα συναισθημάτων μα και αδυναμία επιβεβαίωσης. Η ύπαρξη μαύρων σπόγγων και κιμωλιών στον πίνακα Τα σβησίματα που έχουνε γίνει στα θρανία ίσως εκφράζουν ανεκπλήρωτες επιθυμίες του κοριτσιού σχετικά με τη μάθηση, αφού το θρανίο αποτελεί κομμάτι του σχολικού περιβάλλοντος και επομένως της μάθησης. Οι φιγούρες δεν είναι σωστά ζωγραφισμένες αφού είναι πολύ μικροσκοπικές γεγονός που τονίζει την υποτίμηση του παιδιού για τα συγκεκριμένα πρόσωπα και κατ' επέκταση και για τον εαυτό της. Οι φιγούρες είναι γυρισμένες προς τον πίνακα κάτι που αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει αδιαφορία για τις μαθησιακές διαδικασίες και για την κατάσταση που επικρατεί μέσα στην τάξη. Η απουσία ποδιών από όλες τις φιγούρες υποδεικνύει μια ανασφάλεια για το συγκεκριμένο χώρο. Η αρνητική της διάθεση απέναντι στην δασκάλα της, την οποία επιλέγει να μην απεικονίζει στη ζωγραφιά της, φαίνεται και μέσα στην αυτοαναφορά

της στην οποία υποστηρίζει ότι τα σχόλια του δασκάλου της είναι πολύ συχνά αρνητικά για την ίδια. Οι δηλώσεις της ότι δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα και δεν είναι καθόλου ευχαριστημένη από την σχολική της επίδοση αντικατοπτρίζεται και στο σχέδιό της (αρνητική έδρα, κιμωλίες, σπόγγοι, κ.α.).

### **724: Φτωχός Αναγνώστης**



Ηλικία: 9,1

Τάξη: Γ Δημοτικού

Φύλο: Κορίτσι

Raven Classification: Below

Πρόκειται για μια καθαρά αρνητική ζωγραφιά με έντονα τα στοιχεία της κατάθλιψης. Οι δυνατές γραμμές σε όλο το σχέδιο συμβολίζουν τις δυνατές ορμές του παιδιού και την τάση του για βία ή απελευθέρωση. Επίσης, οι γραμμές αυτές είναι δυσανάλογες μεταξύ τους κάτι που φανερώνει τις βίαιες ορμές της ως πιθανή αντίδραση στο φόβο της ότι είναι αποτυχημένη. Τα σβησίματα που αχνά διακρίνονται στο σχέδιο υποδηλώνουν κάποιες ανεκπλήρωτες επιθυμίες της. Η κάλυψη όλης της επιφάνειας της ζωγραφιάς με νευρικές και στερεότυπες γραμμές υποδηλώνει την συναισθηματική αστάθεια του κοριτσιού. Στο σχέδιο απεικονίζεται μόνο η ίδια να στέκεται κάτω από την πόρτα. Η απουσία συμμαθητών και δασκάλου συμβολίζει τις αρνητικές της σχέσεις και με τις δύο πλευρές. Η απουσία έδρας και θρανίων (εκτός από ένα στο κέντρο) δείχνει την αρνητική της διάθεση απέναντι στη μάθηση. Η ύπαρξη κιμωλιών και σπόγγου συνηγορεί στο ίδιο αποτέλεσμα. Η φιγούρα της είναι αρτιμελής αλλά το γεγονός ότι κάθεται κάτω από την πόρτα και χαμογελάει δηλώνει ότι εκεί νιώθει ασφαλής και δεν θέλει να εισέλθει στην τάξη όπου βιώνει τα συναισθήματα ανασφάλειας. Γι' αυτό το λόγο και η τάξη έχει ζωγραφιστεί με χρώμα καφέ το οποίο συμβολίζει την συναισθηματική απουσία και την κατάθλιψη που βιώνει στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Η ίδια έχει ζωγραφιστεί και αυτή με χρώμα καφέ. Δείχνει την απαισιοδοξία της και την κατάθλιψη που αισθάνεται. Τα προβλήματά της φαίνεται να μην σταματούν στην τάξη αλλά τα παίρνει μαζί της και έξω από εκεί. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα του ΠΑΤΕΜ και του CDI πρόκειται για ένα αντικοινωνικό παιδί που έχει διαπροσωπικά προβλήματα και καθόλου συναναστροφές με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Επιπλέον, στην αυτοαναφορά της ισχυρίζεται ότι τα παιδιά την κοροϊδεύουν πολύ συχνά και λένε άσχημα λόγια γι' αυτήν. Σχετικά με την μάθηση, δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα πολύ συχνά και τα σχόλια του δασκάλου της δεν είναι θετικά για την ίδια. Η αυτοεκτίμησή της είναι χαμηλή όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματά της στο Rosenberg και στην αυτοαναφορά της όπου λέει ότι σπάνια αισθάνεται υπερήφανη για τον εαυτό της. Όλα αυτά φαίνονται με μεγάλη ευκρίνεια στο σχέδιό της.

## 727: Φτωχός Αναγνώστης



Ηλικία: 8,7

Τάξη: Γ Δημοτικού

Φύλο: Αγόρι

Raven Classification: Below

Πρόκειται για μια αρνητική ζωγραφιά με διάχυτα τα στοιχεία της κατάθλιψης και της επιθετικότητας του παιδιού. Οι δυνατές γραμμές εκφράζουν τις δυνατές ορμές του και την τάση του για βία. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο φόβο του ότι μπορεί να είναι αποτυχημένος. Η κάλυψη όλης της επιφάνειας της ζωγραφιάς με νευρικές γραμμές δηλώνει την συναισθηματική του αστάθεια. Απεικονίζονται όλα τα άτομα που περιλαμβάνει το σχολικό περιβάλλον, δάσκαλος, ο ίδιος, οι συμμαθητές του, ο πίνακας, τα θρανία, η έδρα γεγονός που δεν μαρτυρεί κακές διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού. Ωστόσο η έδρα και τα θρανία είναι χρώματος καφέ που εκφράζει την συναισθηματική απουσία και την κατάθλιψη του παιδιού μέσα στη σχολική τάξη. Επιπλέον, είναι όλη χρωματισμένη μωβ που δείχνει την θλίψη και το πένθος του στο συγκεκριμένο χώρο. Ο ίδιος είναι σηκωμένος στον πίνακα και λύνει μια μαθηματική πράξη κάτι που δηλώνει την καταπίεση για τα μαθήματα. Οι μαύροι σπόγγοι φανερώνουν ακριβώς το ίδιο άγχος για τη μάθηση. Όλες οι φιγούρες, συμπεριλαμβανομένης και της δικής του, δεν είναι αρτιμελείς κάτι που δείχνει μια απειλή για το άτομο στο συγκεκριμένο χώρο που προσπαθεί να αποφύγει. Δεν έχουν χαρακτηριστικά στο πρόσωπο, ούτε χέρια, ούτε πόδια που συμβολίζει την ανασφάλειά τους για το συγκεκριμένο χώρο. Το θρανίο του βρίσκεται ωστόσο στη μέση και αποκλίνει από τα υπόλοιπα θρανία κάτι που θέλει να δείξει την απομάκρυνσή του και την απομόνωσή του από τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό φαίνεται καθαρά στην αυτοαναφορά του στην οποία λέει ότι οι συμμαθητές του τον κοροϊδεύουν και του λένε άσχημα λόγια και συχνά θα ήθελε να έχει περισσότερους φίλους. Οι κακές του διαπροσωπικές σχέσεις φαίνονται να παίζουν τον κυρίαρχο ρόλο γι' αυτήν την επιθετικότητα και την θλίψη που βιώνει στο σχολικό πλαίσιο.

### **III) ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΕΝΔΕΙΞΕΩΝ ΣΕ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΚΛΙΝΙΚΟ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟ ΣΕ ΦΤΩΧΟΥΣ ΚΑΙ ΟΜΑΛΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ**

Προκειμένου να συγκεκριμενοποιηθούν πια οι αναλύσεις και ο διαχωρισμός μεταξύ των αναγνωστών να γίνει περισσότερο σταθμισμένος άρα και ευκολότερος στη χρήση των αποτελεσμάτων του και λιγότερο αυθαίρετος και υποκειμενικός,

στους Πίνακες 5 και 6(Παράρτημα) παρατίθενται αναλυτικά στοιχεία των αρνητικών ενδείξεων της ζωγραφιάς κάθε παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 5 ) και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 6).

Καταγράφονται ονομαστικά ποια και πόσα αρνητικά κριτήρια περιλαμβάνονται στις ζωγραφιές των παιδιών με το ΝΑΙ να δηλώνει την ύπαρξη της αρνητικής ένδειξης που παρουσιάζεται και με το ΌΧΙ να δηλώνει την απουσία της συγκεκριμένης αρνητικής ένδειξης και άρα την παρουσία της αντίστοιχης θετικής.

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα προκύπτει ότι το **86,95%** των παιδιών, τα οποία θεωρούνται **φτωχοί αναγνώστες παρουσιάζουν περισσότερες αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές τους** σε σχέση με τους ομαλούς αναγνώστες οι οποίοι παρουσιάζουν πιο λίγες αρνητικές ενδείξεις. Πιο συγκεκριμένα, μόνο το 40% των ομαλών αναγνωστών παρουσιάζει αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές του ενώ το **60% των ομαλών παρουσιάζει θετικές ενδείξεις**. Υπάρχουν, βέβαια και ελάχιστες εξαιρέσεις οι οποίες όμως δεν είναι αρκετές για να θίξουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται το σύνολο των αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές των 28 παιδιών του δείγματος.

#### Πίνακας 7.

Σύνολο αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές και των 28 παιδιών του δείγματος.

	ID	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
<b>ΟΜΑΛΟΙ</b>	726	<u>6</u>	<b>4,6</b>
	716	<u>6</u>	
	709	<u>4</u>	
	708	<u>4</u>	
	701	<u>3</u>	

	727	<u>7</u>	
	725	<u>6</u>	
	724	<u>6</u>	
	723	<u>6</u>	
	722	<u>6</u>	
	720	<u>6</u>	
	719	<u>6</u>	
	718	<u>6</u>	
	715	<u>6</u>	
	712	<u>6</u>	
	707	<u>6</u>	
<b>ΦΤΩΧΟΙ</b>	705	<u>6</u>	<b>5,5</b>
	704	<u>6</u>	
	703	<u>6</u>	
	721	<u>5</u>	
	717	<u>5</u>	
	713	<u>5</u>	
	711	<u>5</u>	
	710	<u>5</u>	
	700	<u>5</u>	
	714	<u>4</u>	
	706	<u>3</u>	
	702	<u>3</u>	

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα οι αρνητικές ενδείξεις των φτωχών αναγνωστών στις ζωγραφιές τους υπερτερούν από αυτές των ομαλών αναγνωστών γεγονός που δείχνει ότι ο κλινικός χαρακτηρισμός των παιδιών και η κατάταξή τους σε ομαλούς και φτωχούς επηρεάζει και τις ζωγραφιές τους. **Οι φτωχοί αναγνώστες τείνουν να έχουν περισσότερες αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές τους σε σχέση με τους ομαλούς αναγνώστες που έχουν λιγότερες.** Επομένως, οι ζωγραφιές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σαν κριτήριο για την αξιολόγηση των παιδιών σε ομαλούς και φτωχούς αναγνώστες.

Ο Πίνακας 7 αναδεικνύει τη διαφοροποίηση μεταξύ των σχεδίων των ομαλών αναγνωστών και αυτών των φτωχών αναγνωστών. Αν και λόγω του μικρής αξιοπιστίας δείγματός –εξαιτίας των 2 άνισων ποσοτικά ομάδων (5 ομαλοί και 9 φτωχοί αναγνώστες)- αμφισβητείται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, ωστόσο δεν παύουν να αποτελούν ισχυρή και ικανή ένδειξη της ορθότητας της αρχικής υπόθεσης. Από τα ανωτέρω αποτελέσματα διαπιστώνονται τα εξής: Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (φτωχοί αναγνώστες) εμπεριέχουν στα σχέδιά τους τα περισσότερα αρνητικά κριτήρια σε σύγκριση με τα παιδιά δίχως ιδιαίτερα ακαδημαϊκά προβλήματα (ομαλοί).

Οι ποσοστιαίως ανώτερες τιμές των φτωχών σε κριτήρια όπως η απουσία έμφυχου υλικού (δάσκαλος-μαθητές) και βασικών συστατικών στοιχείων μιας αίθουσας (πίνακας- θρανία- έδρα), η ύπαρξη αντικειμένων-στοιχείων που δηλώνουν άγχος και φόβο αποτελούν επιπρόσθετες ενδείξεις υπαρκτής διαφοροποίησης μεταξύ ομαλών και φτωχών και επαλήθευση της αρχικής υπόθεσης.

Εκτός όμως από την παραπάνω διαπίστωση, ότι δηλαδή τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολλά περισσότερα αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφιές τους ενώ τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερα, πρέπει ωστόσο οι ζωγραφιές των παιδιών να συσχετιστούν και με τις αυτοαναφορές τους ώστε να διευκρινιστεί εάν αυτά που έχουν δηλώσει στις αυτοαναφορές τους αντικατοπτρίζονται και μέσα από τα σχέδιά τους.

Στον παρακάτω πίνακα γίνεται μια συσχέτιση των αρνητικών ενδείξεων που παρουσιάστηκαν παραπάνω στις ζωγραφιές των παιδιών και στις αρνητικές ενδείξεις των αυτοαναφορών τους.

**Πίνακας 8.**

**Συσχετισμός αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές και αρνητικών ενδείξεων στις αυτοαναφορές ομαλών αναγνωστών.**

	701	708	709	716	726
<b>Αριθμός αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές/8</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Αίσθημα υπερηφάνειας</b>					
Q 26: Νιώθω υπερήφανος για τον εαυτό μου.	X		X		
Q 19: Οι γονείς μου νιώθουν υπερήφανοι για μένα.	X		X		
<b>Κοινωνική Δυσανασχέτηση</b>					
Q 1: Μη ευχαρίστηση από συμμαθητές.			X	X	
Q 2: Συναντά τους συμμαθητές μετά το σχολείο.	X	X		X	
Q 3: Δεν νιώθει δημοφιλής.			X		X
Q 4: Οι συμμαθητές λένε παρατσούκλια.	X			X	
Q 5: Χτυπώ τα άλλα παιδιά/λέω άσχημα λόγια.					
Q 6: Οι συμμαθητές μου γελάνε μαζί μου.	X		X		
Q 7: Οι συμμαθητές μου είναι άδικοι μαζί μου.				X	
Q 8: Θα ήθελα να έχω περισσότερους φίλους.	X	X	X	X	X
<b>Αισθήματα για το Σχολείο και τη Μάθηση</b>					
Q 9: Σχολείο= Άγχος		X		X	

Q 16: Όχι ευχαριστημένος από σχολική επίδοση.	X	X	X		
Q 17: Δεν προλαβαίνω να τελειώσω τις εργασίες.			X		
Q 24: Θα ήθελα να έχω περισσότερη βοήθεια.	X	X	X		
Q 20: Οι βαθμοί μου με αδικούν.			X		
Q 13: Τα σχόλια του δασκάλου δεν είναι θετικά.		X			
<b>Δυσανασχέτηση από γονείς</b>					
Q 12: Οι γονείς μου με φωνάζουν και μου παραπονιούνται.		X	X		
<b>Ακαδημαϊκή επίδοση</b>					
Q 10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματά μου.	X	X	X		
Q 11: Δεν είμαι καλός στην ορθογραφία.	X	X	X		
Q 14: Είμαι καλός στα μαθηματικά.	X		X		
Q 15: Η ξένη γλώσσα είναι πολύ δύσκολη για μένα.	X		X		
Q 18: Παρά την προσπάθεια δεν υπάρχει βελτίωση.	X	X			
<b>Σύνολο αρνητικών απαντήσεων /22</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>Σύνολο Ερωτηματολογίου/104</b>	<b>79</b>	<b>78</b>	<b>72</b>	<b>86</b>	<b>100</b>



**Πίνακας 9.**

**Συσχετισμός αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές και αρνητικών ενδείξεων στις αυτοαναφορές φτωχών αναγνωστών.**

	700	702	703	704	705	706	707	710	711	712	713	714	715	717	718	719	720	721	722	723
<b>Αριθμός αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές/8</b>	5	3	6	6	6	3	6	5	5	6	5	4	6	5	6	6	6	5	6	6
<b>Αίσθημα υπερηφάνειας</b>																				
Q 26: Νιώθω υπερήφανος για τον εαυτό μου.	X	X		X	X	X				X			X		X			X		
Q 19: Οι γονείς μου νιώθουν υπερήφανοι για μένα.	X		X		X	X				X	X		X	X	X	X				
<b>Κοινωνική Δυσανασχέτηση</b>																				
Q 1: Μη ευχαρίστηση από συμμαθητές.	X	X			X		X				X		X	X		X	X			
Q 2: Συναντά τους συμμαθητές μετά το σχολείο.	X	X	X	X	X		X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
Q 3: Δεν νιώθει δημοφιλής.	X	X			X				X	X	X	X	X		X	X	X		X	X
Q 4: Οι συμμαθητές λένε παρατσούκλια.	X	X		X	X				X	X	X				X	X	X	X		
Q 5: Χτυπώ τα άλλα παιδιά/ λέω άσχημα λόγια.	X			X					X		X									
Q 6: Οι συμμαθητές μου γελάνε μαζί μου.	X				X						X	X			X	X	X			
Q 7: Οι συμμαθητές μου είναι άδικοι μαζί μου.	X	X			X			X	X		X				X	X				
Q 8: Θα ήθελα να έχω περισσότερους φίλους.	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X			
<b>Αισθήματα για το Σχολείο και τη Μάθηση</b>																				
Q 9: Σχολείο= Άγχος	X	X	X	X	X			X	X	X	X				X	X	X			
Q 16: Όχι ευχαριστημένος από σχολική επίδοση.	X	X	X	X	X				X	X				X	X	X	X		X	X
Q 17: Δεν προλαβαίνω να τελειώσω τις εργασίες.	X	X	X	X					X	X	X		X	X	X	X	X		X	X

**Συνέχεια Πίνακα 9.**

	<b>724</b>	<b>725</b>	<b>727</b>
<b>Αριθμός αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές/8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Αίσθημα υπερηφάνειας</b>			
Q 26: Νιώθω υπερήφανος για τον εαυτό μου.	X		
Q 19: Οι γονείς μου νιώθουν υπερήφανοι για μένα.	X		
<b>Κοινωνική Δυσανασχέτηση</b>			
Q 1: Μη ευχαρίστηση από συμμαθητές.	X		X
Q 2: Συναντά τους συμμαθητές μετά το σχολείο.		X	X
Q 3: Δεν νιώθει δημοφιλής.	X		X
Q 4: Οι συμμαθητές λένε παρατσούκλια.	X		X
Q 5: Χτυπώ τα άλλα παιδιά/ λέω άσχημα λόγια.			
Q 6: Οι συμμαθητές μου γελάνε μαζί μου.	X		X
Q 7: Οι συμμαθητές μου είναι άδικοι μαζί μου.		X	X
Q 8: Θα ήθελα να έχω περισσότερους φίλους.	X	X	X
<b>Αισθήματα για το Σχολείο και τη Μάθηση</b>			

Q 9: Σχολείο= Άγχος			
Q 16: Όχι ευχαριστημένος από σχολική επίδοση.	X	X	
Q 17: Δεν προλαβαίνω να τελειώσω τις εργασίες.	X	X	
Q 24: Θα ήθελα να έχω περισσότερη βοήθεια.		X	
Q 20: Οι βαθμοί μου με αδικούν.			
Q 13: Τα σχόλια του δασκάλου δεν είναι θετικά.	X	X	
<b>Δυσανασχέτηση από γονείς</b>			
Q 12: Οι γονείς μου με φωνάζουν και μου παραπονιούνται.			
<b>Ακαδημαϊκή επίδοση</b>			
Q 10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματά μου.	X		
Q 11: Δεν είμαι καλός στην ορθογραφία.	X	X	X
Q 14: Είμαι καλός στα μαθηματικά.	X		
Q 15: Η ξένη γλώσσα είναι πολύ δύσκολη για μένα.	X		
Q 18: Παρά την προσπάθεια δεν υπάρχει βελτίωση.	X	X	
<b>Σύνολο αρνητικών απαντήσεων /22</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>8</b>
<b>Σύνολο Ερωτηματολογίου/104</b>	<b>77</b>	<b>77</b>	<b>82</b>

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται η άμεση **συσχέτιση των αυτοαναφορών των παιδιών με τις αρνητικές ενδείξεις των ζωγραφιών τους**. Όσο περισσότερες αρνητικές ενδείξεις παρουσιάζονται στις ζωγραφίες των παιδιών τόσο πιο αρνητικές είναι οι αυτοαναφορές τους. Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι το 48% των φτωχών αναγνωστών(σύνολο 82%) που παρουσιάζουν αρνητικές ενδείξεις στις αυτοαναφορές τους αυτές διαφαίνονται και μέσα στα αρνητικά τους σχέδια. Επομένως, τα 2/3 περίπου των φτωχών αναγνωστών που παρουσιάζουν αρνητικές ενδείξεις στις αυτοαναφορές τους παρουσιάζουν και περισσότερες αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφίες τους. Αντίθετα, οι ομαλοί αναγνώστες που παρουσιάζουν λιγότερο αρνητικές ενδείξεις στις αυτοαναφορές τους παρουσιάζουν και λιγότερο αρνητικές ζωγραφίες. Όλα αυτά φανερώνουν πως τα παιδιά εκφράζουν μέσα από τα σχέδιά τους τα αρνητικά τους συναισθήματα για το σχολείο, την μάθηση αλλά και τις κοινωνικές τους σχέσεις το ίδιο καλά όσο και μέσα από τις αυτοαναφορές τους. Επομένως, οι αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφίες των παιδιών συνηγορούν με τις αρνητικές αυτοαναφορές τους. Οι ζωγραφίες μπορούν επομένως να χρησιμοποιηθούν με ακρίβεια ως ένα στοιχείο ένδειξης της προσωπικότητας των παιδιών και των σχέσεών τους με τους συμμαθητές τους, το σχολείο και τους γονείς τους καθώς και του βαθμού αυτοεκτίμησης που νιώθουν τα ίδια. **Η αρχική υπόθεση** λοιπόν της παρούσας έρευνας **επιβεβαιώνεται**.

#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι **δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής** υπήρξαν πάντοτε το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος ενός εξαιρετικά μεγάλου αριθμού ειδικοτήτων, τουλάχιστον από τότε που καθιερώθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση στις σύγχρονες δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες. Τα διαθέσιμα στοιχεία από σύγχρονες επιδημιολογικές μελέτες αποκαλύπτουν πως ένα 10% με 15% του μαθητικού βιώνει κάποιου είδους διαταραχή στην ανάγνωση, γραφή (Haris & Sipay, 1990; Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher & Makuch, 1992).

Τα παραπάνω δεδομένα έχουν μελετηθεί πολύ μέσα από πλήθος μελετών και κυρίως μέσω ψυχομετρικών δοκιμασιών. Τα συμπεράσματά τους είναι σαφώς αδιαμφισβήτητα και επαληθεύσιμα μέσα στο πέρασμα των χρόνων. Οι ψυχομετρικές αυτές δοκιμασίες ενέχουν ωστόσο κάποιους κινδύνους αναξιπιστίας. Επειδή οι έρευνες έχουν βασιστεί εξολοκλήρου σε ψυχομετρικές δοκιμασίες αρκετές παραβλέπουν τις μαθημένες ικανότητες των παιδιών απέναντι στον εξεταστή και τις δοκιμασίες. Τα παιδιά εάν επιθυμούν να αποκρύψουν τα βαθύτερα συναισθήματά τους λόγω πιθανώς της ντροπής που μπορεί να νιώθουν μπορούν να το κάνουν. Έτσι τα αποτελέσματα δεν θα είναι σίγουρα αξιόπιστα.

Όλες οι έρευνες έχουν δώσει έμφαση λοιπόν μόνο στην ψυχομετρική προσέγγιση ως μέθοδο υποστήριξης των αποτελεσμάτων τους καθώς και στη χρήση ψυχομετρικών κλιμάκων αυτοαναφοράς. Στόχος όμως της παρούσας έρευνας είναι εκτός από τη χρήση ψυχομετρικών διαδικασιών να μελετηθεί διεξοδικά και το παιδικό σχέδιο ώστε να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα και εάν αυτά εκφράζονται μέσω της παιδικής ζωγραφιάς. Με τη χρήση αυτού του διαφορετικού οργάνου μέτρησης δηλαδή του παιδικού σχεδίου επιχειρείται να αποφευχθεί το παραπάνω γεγονός δηλαδή η απόκρυψη της πραγματικής προσωπικότητας του παιδιού απέναντι στον εξεταστή λόγω μαθημένων ικανοτήτων.

Σκοπός της παρούσας ομάδας αναλύσεων ήταν η διερεύνηση τυχόν ψυχολογικής επιρροής των μαθητών που βιώνουν, αποδεδειγμένα, μαθησιακές δυσχέρειες όσον αφορά στη γενική ιδέα εαυτού, την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη και κυρίως στην υποκειμενική τους αντίληψη για το μαθησιακό περιβάλλον και την αλληλόδρασή τους

με αυτό. Η καινοτομία της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας βασίστηκε στη χρήση του σχεδίου των παιδιών ως διαγνωστικό εργαλείο του δείκτη συναισθηματικής κατάστασής τους σε συσχέτιση με τον κλινικό χαρακτηρισμό και διαχωρισμό των παιδιών σε ομαλούς (normal) και φτωχούς (poor) αναγνώστες. Επιπλέον, ερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των ζωγραφιών των παιδιών και των αυτοαναφορών τους, εάν δηλαδή υπάρχει θετική σχέση (συσχέτιση) ανάμεσα στα σχέδια και στα λεγόμενα των ίδιων των παιδιών.

Υπόθεση αυτής της έρευνας ήταν ότι οι φτωχοί αναγνώστες θα αντιμετώπιζαν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα τα οποία θα διαφαίνονταν μέσα από τις επιλογές τους στα σχέδιά τους, τα οποία θα είχαν περισσότερα αρνητικά στοιχεία και ενδείξεις σε σχέση με τα σχέδια των ομαλών αναγνωστών. Η δεύτερη υπόθεση αυτής της έρευνας είναι ότι οι δηλώσεις των παιδιών στην δοκιμασία της αυτοαναφοράς τείνουν να αντικατοπτρίζονται στις ζωγραφιές τους.

Τα ποσοτικοποιημένα αποτελέσματα της ανάλυσης των σχεδίων που προέκυψαν από την εν λόγω διαδικασία επαλήθευσαν τις αρχικές υποθέσεις και εν περιλήψει κατέδειξαν τα παρακάτω: πράγματι τα παιδιά με ακαδημαϊκές δυσχέρειες παρουσίασαν φτωχότερα σχέδια σε φανταστικό, νοητικό και συναισθηματικό περιεχόμενο, τα οποία πολλές φορές ήταν ελλείπει απεικόνισης και των πιο βασικών συντελεστών όπως ήταν ο εαυτός τους, ο δάσκαλος, οι συμμαθητές τους, τα θρανία, ο πίνακας και η έδρα. Επιπλέον, τα σχέδιά τους ήταν πιο ανώριμα, με φανερά τα στοιχεία που φανερώνουν άγχος για τα μαθησιακά τους καθήκοντα καθώς και αδιαφορία και απαξίωση για το σχολικό περιβάλλον (γυρισμένη η πλάτη τους προς τον πίνακα). Επίσης, από τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται οι αρχικές υποθέσεις για χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα, κακές διαπροσωπικές σχέσεις, αισθήματα άγχους, ανησυχίας, πίεσης, κατωτερότητας και ματαιώσης, ανωριμότητα όπως και για απουσία συναισθήματος συμπάθειας και διάθεσης για συμμετοχή στα δρώμενα από τους μαθητές που στερούνται βασικών γνωστικών και ακαδημαϊκών ικανοτήτων.

Εκτός από τα παραπάνω όμως αποδείχτηκε και η αρχική υπόθεση ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ζωγραφιές των παιδιών και τις αυτοαναφορές τους. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι αυτοαναφορές των παιδιών περιλαμβάνουν αρνητικές ενδείξεις για τις σχέσεις του παιδιού με τη μάθηση και τις διαπροσωπικές του σχέσεις τότε και οι ζωγραφιές τους τείνουν να έχουν περισσότερες αρνητικές ενδείξεις για τα συγκεκριμένα θέματα (μάθηση, σχέσεις με συνομηλίκους) σε σχέση με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν αρνητικές ενδείξεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως προϋπόθεση για τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα και κυρίως για την επαλήθευσή τους αποτέλεσε η χρήση αρκούντως, από κάθε άποψη, ευαίσθητων δοκιμασιών και κριτηρίων αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό επιτεύχθηκε η διάκριση της ύπαρξης υποκείμενων γνωστικών ελλειμμάτων και ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών καθώς επίσης και των εξελικτικών διαφοροποιήσεων ανά ηλικιακή ομάδα.

Από όλα τα παραπάνω διαπιστώνουμε την ορθότητα του διαχωρισμού του δείγματος αναφορικά με τις ακαδημαϊκές δυνατότητες του καθενός και συνάμα, τη σημασία της κλινικής ανάλυσης των παιδικών σχεδίων ως πηγών πληροφόρησης για την ψυχοσυναισθηματική αξιολόγηση παιδιών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ένα ισχυρό σημείο της εν λόγω έρευνας είναι το ότι θεωρείται πιλοτική λόγω της πρωτοποριακής ιδέας για την εκμετάλλευση και αξιοποίηση του παιδικού σχεδίου μέσω της προσπάθειας για ποσοτικοποίηση των ενδείξεων του με στόχο την ανάλυση και επεξήγησή του και τη σύνδεση των αποτελεσμάτων του με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού. Επιπλέον, τα τεστ αξιολόγησης της έρευνας διασφαλίστηκε και εξακριβώθηκε ότι ήταν όλα επαρκώς ευαίσθητα ώστε να εντοπίζουν τις εκάστοτε διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων αλλά και να μην επηρεάζονται από τρίτες μεταβλητές. Επίσης, η χρήση πληθώρας ακαδημαϊκών και γνωστικών-μεταγνωστικών δοκιμασιών εξασφάλισε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και την ευρύτητά τους σε ποικίλους τομείς. Τέλος, η σύγκριση των

αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ποσοτικοποιημένη ανάλυση των σχεδίων σε συνδυασμό με την αξιολόγηση των σχεδίων από ανεξάρτητους παρατηρητές, με βάση την πρώτη γενική εντύπωση που τους δημιουργούν και το γεγονός ότι εν μέρει επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα της δικής μας κλινικής ανάλυσης, αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο ορθότητας και εγκυρότητας των δεδομένων της.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συνεπώς συνάδουν με τα μέχρι τώρα ευρήματα λοιπών ερευνών τα οποία βασίζονται σε θεωρήσεις που υποστηρίζουν πως τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να θεωρούνται αρνητική επίπτωση των ακαδημαϊκών δυσκολιών και της ματαίωσης που συνεπάγεται η σχολική αποτυχία (Kavale, 1988: 305) και πως η ανάμειξη συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων επηρεάζει και επηρεάζεται από τη μαθησιακή πορεία του παιδιού (Thomson & Hartley, 1980). Η διαφοροποίηση της δικής μας έρευνας από τις ως τώρα αναλύσεις έγκειται στα εξής σημεία: η διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας δεν έγινε εκ των υστέρων έπειτα από την ψυχοσυναισθηματική αξιολόγηση των παιδιών αλλά αντίθετα βασίστηκε στη μαθησιακή δυσχέρεια προκειμένου να εξεταστεί ενδεχόμενη συνύπαρξη ψυχοσυναισθηματικής δυσκολίας ως επακόλουθο της πρώτερα αναφερόμενης. Επιπλέον, στην εν λόγω μελέτη δεν ακολουθήθηκε μία στείρα ψυχομετρική προσέγγιση μέσω της χορήγησης προβολικών και άλλων ψυχομετρικών δοκιμασιών, όπως το CDI, το Jerusalem, το Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το Ερωτηματολόγιο των 16 παραγόντων προσωπικότητας του Cattell και άλλου τέτοιου τύπου δοκιμασίες μόνο, αλλά αντίθετα επιχειρήθηκε η περαιτέρω και εις βάθος διερεύνηση του θέματος με την ανάλυση των παιδικών σχεδίων με τη βοήθεια ποσοτικά σταθμισμένων κριτηρίων τα οποία και επιλέχθηκαν βάσει συγκεκριμένων και επιστημονικά τεκμηριωμένων προδιαγραφών, προκειμένου να εξεταστεί η συναισθηματική και ψυχοκοινωνική κατάσταση των υποκειμένων του δείγματος.

Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό να σημειωθούν οι περιορισμοί αυτής της έρευνας. Το δείγμα που επιλέχθηκε αποδείχθηκε μη αντιπροσωπευτικό λόγω του μικρού μεγέθους του και της ανομοιομορφίας του, η οποία έγκειται στη συνοχή ενός δείγματος αποτελούμενου από 23 φτωχούς αναγνώστες και 5 ομαλούς. Επιπρόσθετα, η παρούσα μελέτη τελέστηκε υπό χρονικό περιορισμό διότι διεξήχθη στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας και με ανελαστικές συνθήκες διεξαγωγής των αξιολογήσεων εξαιτίας του ότι αυτές έγιναν στο πλαίσιο σχολικών διδακτικών ωρών. Οι δύο προηγούμενοι περιορισμοί κατέστησαν αδύνατη τη δυνατότητα εξομάλυνσης του δείγματος μας.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς όμως η εν λόγω έρευνα αποτελεί μια πρωτοποριακή μελέτη των συναισθηματικών επιπτώσεων των μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά μέσα από τις επιλογές των παιδιών στις ζωγραφιές τους. Μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών φαίνονταν ενδείξεις που έδειχναν την αρνητική διάθεση του παιδιού απέναντι στις σχολικές του υποχρεώσεις όπως επίσης και οι αρνητικές του σχέσεις με τους συμμαθητές του ή τον δάσκαλό του. Πράγματι λοιπόν το παιδικό σχέδιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο πληροφόρησης για την ψυχοσυναισθηματική αλλά και ακαδημαϊκή κατάσταση του υποκειμένου μιας και παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα όπως η χαμηλή αυτοεικόνα, το υψηλό άγχος, το αίσθημα ανικανότητας και οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις.

## 5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Περιγραφή Τρόπου Ανάλυσης των σχεδίων

Η ανάλυση των σχεδίων έγινε με βάση τη μορφή και το περιεχόμενό τους, αλλά και τη γενική εντύπωση που προσλαμβάνουμε από αυτά, η οποία δεν αφορά την καλλιτεχνική διάστασή τους με το βαθμό ενασχόλησης με αυτά και την ποιότητά τους. Αναλύθηκαν τα επιμέρους στοιχεία αυτών και από τη σύνθεσή τους προέκυψαν τα συμπεράσματα. Ειδικότερα:

#### Μορφή Παιδικού Σχεδίου

##### α) 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 μεγεθυμένες 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.

##### β) 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.

##### γ) 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, μωβ, μαύρο. Ωστόσο, είναι βασικό να γνωρίζουμε πως η υπαρξιακή αξία ενός χρώματος γίνεται κατανοητή μόνο εάν ενταχθεί στο πλαίσιο αναφοράς: σχέδιο- δημιουργός-περίγυρος.

##### δ) 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 απ' 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).

## Περιεχόμενο Παιδικού Σχεδίου

### α) 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 ανήσυχια, 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 λωθρότητα.

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.

### β)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-«καλλοπιστικά» 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 και συμβολοποιήσουν
- **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..
  - Μώβ: αμφιθυμία, θλίψη, πένθος.
  - Μαύρο: θυμό, οργή, επιθετικότητα, βαρύ πένθος.

### Πίνακας 5.

Υπαρξη ή μη αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφίες των παιδιών «Εγώ στην Τάξη μου» με μαθησιακές δυσκολίες (φτωχοί αναγνώστες).

Αρνητικά Κριτήρια	700	702	703	704	705	706	707	710	711	712	713
Μη ύπαρξη πίνακα ή αρνητική ύπαρξη	Όχι	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Ναι
Τοποθέτηση μαθητή ως προς τον πίνακα (πλάτη)	-	Όχι	-	Όχι	Ναι	-	-	Ναι	Ναι	Ναι	-

Ύπαρξη αντικειμένων που υποδηλώνουν άγχος (Κιμωλίες, σπόγγος, ρολόι)	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
Παράλειψη ή αρνητική απεικόνιση ή μη αρτιμέλεια	Εαυτού	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
	Δασκάλου	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
	Συμμαθητών	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Χωρίς θρανία ή αρνητικά θρανία	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
Χωρίς έδρα ή αρνητική έδρα	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>

Συνέχεια Πίνακα 5.

Αρνητικά Κριτήρια	714	715	717	718	719	720	721	722	723	724	725	
Μη ύπαρξη πίνακα ή αρνητική ύπαρξη	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	
Τοποθέτηση μαθητή ως προς τον πίνακα (πλάτη)	–	Ναι	–	Ναι	–	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	
Ύπαρξη αντικειμένων που υποδηλώνουν άγχος (Κιμωλίες, σπόγγος, ρολόι)	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	
Παράλειψη ή αρνητική απεικόνιση	Εαυτού	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
	Δασκάλου	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
	Συμμαθητών	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Χωρίς θρανία ή αρνητικά θρανία	Όχι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	
Χωρίς έδρα ή αρνητική έδρα	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	

Συνέχεια Πίνακα 5.

Αρνητικά Κριτήρια	727
Μη ύπαρξη πίνακα ή αρνητική ύπαρξη	Όχι
Τοποθέτηση μαθητή ως προς τον πίνακα (πλάτη)	Όχι

Ύπαρξη αντικειμένων που υποδηλώνουν άγχος (Κιμωλίες, σπόγγος, ρολόι)		Ναι
Παράλειψη ή αρνητική απεικόνιση	Εαυτού	Ναι
	Δασκάλου	Ναι
	Συμμαθητών	Ναι
Χωρίς θρανία ή αρνητικά θρανία		Ναι
Χωρίς έδρα ή αρνητική έδρα		Ναι
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>6</b>

**Πίνακας 6.**

Ύπαρξη ή μη αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές των παιδιών «Εγώ στην Τάξη μου» χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ομαλοί αναγνώστες).

Αρνητικά Κριτήρια	701	708	709	716	726
Μη ύπαρξη πίνακα ή αρνητική ύπαρξη	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι
Τοποθέτηση μαθητή ως προς τον πίνακα (πλάτη)	–	–	Ναι	Ναι	–
Ύπαρξη αντικειμένων που υποδηλώνουν άγχος (Κιμωλίες, σπόγγος, ρολόι)	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Ναι
Παράλειψη ή αρνητική απεικόνιση	Εαυτού	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
	Δασκάλου	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
	Συμμαθητών	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Χωρίς θρανία ή αρνητικά θρανία	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι
Χωρίς έδρα ή αρνητική έδρα	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

## 6. Βιβλιογραφία

- Νικολόπουλος Δ (υπό έκδοση α). Ελληνικά Γράμματα. Ανάπτυξη Δεξιοτήτων γραπτού λόγου και Γλωσσική Ανάπτυξη και διαταραχές. 4, 67-88.
- Νικολόπουλος Δ (2006). Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας. «Παραδοσιακές και σύγχρονες προσεγγίσεις κλινικής διάγνωσης της δυσλεξίας και μοντέλα ταξινόμησης.»
- Νικολόπουλος, Δ. (2007) Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. «Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των δυσκολιών μάθησης στο παιδί και στην οικογένεια του: η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείρισή τους.»
- Νικολόπουλος, Δ. (υπό έκδοση β). Ελεύθερα- Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης. «Ανάγνωση γραφή και δυσλεξία : βασικές επιστημονικές, διλήμματα και εκπαιδευτική πρακτική.»7, 5, 202-224.
- Critchley, M. (1970). *The dyslexic child*. London: Heinemann Medical Books.
- Frith, U., & Snowling, M. J. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. British Journal of Developmental Psychology, 1, 329-342.
- Nikolopoulos, D., & Goulandris, N. (2000). The cognitive determinants of reading and spelling abilities in a regular orthography. In M. Perkins & S. Howard (Eds.), New directions in language development and disorders. (pp. 261-269). New York, Plenum.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, A., & Snowling, M. (1999, June). The cognitive profile of poor readers in a regular orthography: i.e. Greek language. Paper presented in the First International Conference on Multilingualism and Dyslexia, Manchester, England.
- Orton, S. T. (1925). World blindness in schoolchildren. Archives of Neurology and Psychiatry, 14, 581-615.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. Journal of Learning Disabilities, 21(10), 591-612.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay E. R. Small, S. G., Pratt, A., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic causes of specific reading disability. Journal of Educational Psychology, 88(4), 601-638.
- Bosworth, H. T., & Murray, M. E. (1983). Locus of control and achievement motivation in dyslexic children. Journal of Developmental and Behavioural Pediatrics, 4(4), 253-256.
- 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.
- Hales, G. (1995). The human aspects of dyslexia. In G. Hales (Ed.), Dyslexia matters (pp. 184-198). London: Whurr.
- 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.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Puura, K., Moilanen, I., Piha, J., Tamminen, T., & Almqvist, F. (1999). Psychiatric disorders, performance level at school and special education at early elementary school age. European Child & Adolescent Psychiatry, 8(4), 48-54.
- Leonardi, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers, and children with learning difficulties. Educational Studies, 19, 357-371.
- Murray, J. (1988). Best practices in working with families of handicapped children. In A., Thomas & J. Grimes (Eds.). Best practices in school psychology (pp. 321-330). Washington, DC: The National Association of School Psychologists.

- Riddick, B. (1996). Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning disabilities. London: Routledge.
- 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.
- DeFries, J. C., Alarcon, M., and Olson, R. K. (1997). Genetic etiologies of reading and spelling deficits: developmental differences. In C. Hulme and M. J. Snowling (eds), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr, 20-37.
- Galaburda, A.M & Kemper, T.L. (1979). Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study. *Annals of Neurology*, 6, 94-100
- Goulandris, N., McIntyre, A., Snowling, M. J., Bethel, J. M. And Lee, J. P. (1998). A comparison of dyslexic and normal readers using orthoptic assessment procedures. *Dyslexia*, 4, 30-48.
- Hier, LeMay, Rosenberg & Perlo (1978). Developmental Dyslexia: Evidence from a subgroup with reversal of cerebral asymmetry. *Archives of Neurology*, 35, 90-92
- 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.
- Nikolopoulos, D. & Goulandris, N. (2000). The cognitive determinants of reading and spelling abilities in a regular orthography". In M. Perkins and S. Howard (Eds.) *New Directions in Language Development and Disorders*. Plenum Publishing Corporation, England.
- Nikolopoulos, D., & Porpodas, C. (2001). Pre-cursors of reading and spelling in a regular orthography (Greek): Evidence from kindergarten children. *Paper presented at 5th International Conference of the British Dyslexia Association.*, York, England, 18-21 April 2001.
- Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Bergman, E., & Papanicolaou, A.C. (2000). Cerebral mechanisms involved in word reading in dyslexic children. *Cerebral Cortex*, 10, 809-816
- Yatsenko, T. (2002). Methods of the complex theme Psychodrawings. School of Psychology Cherkassy B. Khmelnytsky State University.
- Kavale, K. (1988). The long-term consequences of learning disabilities In C.M. Wang, C. Reynolds & G. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education, Mildly Handicapped Conditions*, Vol. 2. Oxford : Pergamon Press (pp.303-307).
- Thomson, M. & Hartley, G. (1980). Self-concept in dyslexic children. *Academic Therapy*, 16(1), 19-36.