

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



# ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΕ ΘΕΜΑ

**<<Η ζωγραφιά ως ένας δείκτης αποτύπωσης των συναισθημάτων που τρέφουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες για τη μάθηση.>>**

Της: Τσιγγερλιώτη Ευαγγελίας Α.Μ 2032

Επιβλέπων Καθηγητής: Νικολόπουλος Δ.

Κρήτη 2010, Ρέθυμνο.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b><u>Περίληψη</u></b> .....σελ 3	
<b>Εισαγωγή</b>	
<b>1. Εισαγωγή</b>	
1.1 Μάθηση και μαθησιακές δυσκολίες.....σελ 4-5	
1.2 Συναισθηματική καταπόνηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες...σελ 5-8	
1.3 Κίνητρα και η λειτουργία τους στα παιδιά με δυσλεξία.....σελ 9-13	
<b>2. Υπάρχουσες έρευνες και σκοπός της παρούσας έρευνας..σελ 13-14</b>	
<b>3. Μεθοδολογία της έρευνας.....σελ 15</b>	
3.1 Συμμετέχοντες.....σελ 15	
3.2 Εργαλεία εξέτασης.....σελ 15	
3.3 Αξιολόγηση των συναισθημάτων συμμετεχόντων για μάθηση.....σελ 21-26	
<b>4. Διαδικασία αξιολόγησης.....σελ 27</b>	
<b>5. Κλινικός χαρακτηρισμός Συμμετεχόντων.....σελ 28</b>	
5.1 Ποσοτική ανάλυση της ζωγραφιάς <Εγώ στη τάξη μου> και τα από- τελέσματα βάση ψυχοδυναμικής ανάλυσης.....σελ 29-30	
5.2 Ανάλυση της ζωγραφιάς <Εγώ στη τάξη μου> και τα αποτελεσματα Βάση ανεξάρτητων παρατηρητών.....σελ 30-33	
5.3 Ενδεικτική παρουσίαση ζωγραφιών και συσχέτιση με αποκρίσεις....σελ 34-41	
<b>6. Συζήτηση.....σελ 50-51</b>	
<b>7. Βιβλιογραφία.....σελ 53-54</b>	
<b>8. Παράρτημα.....σελ 55-61</b>	

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της σχολικής επίδοσης-κυρίως των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, με τη συναισθηματική καταπόνηση που βιώνουν κατά την αποτυχία στο σχολικό περιβάλλον και πώς αυτό αποτυπώνεται στη παιδική ζωγραφιά. Η συγκεκριμένη προσπάθεια στηρίχτηκε στην υπόθεση πώς οι συμμετέχοντες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, λόγω των δυσκολιών που βιώνουν στη μάθηση θα παρουσιάζουν περισσότερα αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφιές τους σε σχέση με τα παιδιά που παρουσιάζουν καλή σχολική επίδοση. Οι συμμετέχοντες ήταν 26 παιδιά δημοτικού σχολείου ( Β', Γ', Δ', Ε' , ΣΤ' ) ενός δημοτικού σχολείου στα προάστια της Θεσσαλονίκης. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε δοκιμασίες ακαδημαϊκών και γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και σε δοκιμασίες αξιολόγησης της συναισθηματικής κατάστασης. Η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στην ψυχοδυναμική ανάλυση μίας συγκεκριμένης ζωγραφιάς που κλήθηκαν να ζωγραφίσουν με τίτλο «Εγώ στην Τάξη μου». Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν πως οι ζωγραφιές των ατόμων με χρόνιες δυσκολίες μάθησης περιείχαν πολύ περισσότερες δείκτες ενδείξεις συναισθηματικής καταπόνησης από ότι οι ζωγραφιές των μαθητών με ομαλή/καλή σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, αποκαλύπτουν πως η ψυχοδυναμική ανάλυση της παιδικής ζωγραφιάς θα μπορούσε να αποτελέσει ένα επιπλέον χρήσιμο εργαλείο διερεύνησης των συναισθημάτων που τρέφουν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου για τη μάθηση καθώς και της συναισθηματικής κατάστασης που παρουσιάζουν στο σχολικό περιβάλλον.

# 1.Εισαγωγή.

## 1.1 ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.

Παρόλο που η σχέση ανάμεσα στη δυσλεξία και τους συναισθηματικούς παράγοντες δεν έχει ακόμα διευκρινιστεί (Kline, 1986), οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες συσχετίζονται ολοένα και περισσότερο με δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές, καθώς και με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Casey et al., 1992). Η ανάπτυξη των προβλημάτων αυτών θεωρείται το αποτέλεσμα τόσο των συναισθηματικών αντιδράσεων των ίδιων των παιδιών στις δυσκολίες τους στην εκμάθηση του γραπτού λόγου όσο και των στάσεων των ατόμων του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος απέναντι στη σχολική αποτυχία. Λόγω της ανησυχίας τους για την μελλοντική αποκατάσταση των παιδιών σε μια κοινωνία όπου η απόκτηση γνώσης αποτελεί ένα βασικό προσόν και αναδεικνύεται ως ένα από τα κύρια στοιχεία ανταγωνισμού, οι γονείς συχνά, αγνοώντας τη φύση και την αιτιολογία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, πιέζουν το δυσλεξικό παιδί να μάθει και αποδίδουν την αδυναμία του σε έλλειψη διάθεσης για μάθηση, σε τεμπελιά ή σε μειωμένη νοητική οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (Thomson & Hartley, 1980). Το σχολείο έχει σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή, γνωστική και συναισθηματική ζωή των μαθητών (Νικολόπουλος, 2007). Η υποχρεωτική φύση του σχολείου και

οι πολλές καταστάσεις της σχολικής ζωής μπορούν να προκαλέσουν δικαιολογημένο άγχος στα παιδιά (Casey et al., 1992). Στην σύγχρονη εποχή ειδικά δίνεται εξαιρετικά μεγάλο βάρος στη σχολική επίδοση καθώς αυτή καθορίζει σε ένα μεγάλο βαθμό τη μετέπειτα πορεία του ατόμου όπως π.χ την είσοδο του σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα και ακολούθως εύρεση εργασίας που συνεπάγεται και αποδοχή από το κοινωνικό περίγυρο. Τα άτομα που βιώνουν δυσκολίες στη μάθηση νοιώθουν έντονο άγχος καθώς πιέζονται να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες των γύρων τους και λόγω των δυσκολιών αποτυγχάνουν με αποτέλεσμα την απόσυρση και το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης. Οι δυσκολίες οι οποίες βιώνουν τα άτομα δεν είναι αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής αλλά έχουν το υπόβαθρο τους σε κληρονομικούς παράγοντες. Γεγονός που οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν και αποδίδουν την αποτυχία σε έλλειψη θέλησης του ατόμου, σε χαμηλή νοημοσύνη και έλλειψη κινήτρων κάτι το οποίο δεν ισχύει. Όλη αυτή η αντιμετώπιση μπορεί να επιφέρει ακόμα και τον κοινωνικό στιγματισμό φέροντας δυσάρεστες ψυχολογικές επιπτώσεις στα άτομα που βιώνουν τις δυσκολίες. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, υποστηρίζεται ότι η σχολική αποτυχία που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία επηρεάζει αρνητικά την εικόνα του εαυτού (Goor et al., 1995). Τα δυσλεξικά παιδιά είναι πιθανό να εμφανίσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση στην περίπτωση που δεν μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις αδυναμίες τους. Η έννοια του εαυτού δεν σχηματίζεται μόνο από την αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του αλλά ενέχει και μία κοινωνική αλληλεπίδραση. Το αίσθημα αναποτελεσματικότητας που αισθάνονται συνεχώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με την σχολική τους επίδοση σε συνάρτηση με τα αρνητικά σχόλια που δέχονται καθημερινά από τον κοινωνικό τους περίγυρο

έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία αρνητικής αυτοεικόνας και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Νικολόπουλος, 2007). Συνοψίζοντας από τα παραπάνω προκύπτει ότι η μάθηση είναι μια επίπονη διαδικασία και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες λόγω της αποτυχίας που βιώνουν κατά τη διαδικασία της μάθησης έχουν δυσάρεστες συναισθηματικές επιπτώσεις.

## **1.2 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΠΟΝΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.**

Στη περίπτωση που οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, ενδέχεται τα δυσλεξικά παιδιά να καταφύγουν σε μηχανισμούς άμυνας, όπως είναι η άρνηση του προβλήματος, η προβολή και η εκλογίκευση (Kline, 1986), οι οποίοι συνδέονται με την εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων και προβληματικής συμπεριφοράς. Σε σχετικές έρευνες επισημαίνεται συχνά ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ευθύνονται για το *χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης* των δυσλεξικών παιδιών, καθώς και για την *έλλειψη κινήτρων* και την *ύπαρξη εξωτερικής έδρας ελέγχου* (Goor et al., 1995). Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα αλλά και η εμπειρία των επαγγελματιών που ασχολούνται με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες οδηγούν στον εντοπισμό δυο βασικών μορφών αρνητικών αντιδράσεων από την πλευρά των δυσλεξικών παιδιών: διαπιστώνεται η *ύπαρξη συναισθηματικής απόσυρσης και παραίτησης* ή, σε άλλες περιπτώσεις, η *παρουσία τάσης για εκδραμάτιση* η οποία συνυφαίνεται με *διαταραχές διαγωγής και παραπτωματικότητα* (Rutler, 1974) και συσχετίζεται με τη *χαμηλή ανοχή στη*

ματαίωση και των μειωμένο έλεγχο των παρορμήσεων που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Goog et al ., 1995). Η επιθετικότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα δυσλεξικά παιδιά αποδίδονται στην ανάγκη τους να αποσπάσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των άλλων- έστω και με αρνητικό τρόπο (Thomson & Harley, 1980). Από την άλλη πλευρά, η συναισθηματική απόσυρση και η παθητικότητα ορισμένων παιδιών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες μαρτυρούν την απογοήτευση τους από τις αρνητικές τους εμπειρίες στο χώρο του σχολείου, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και την διαμόρφωση μιας αρνητικής έννοιας του εαυτού (Κορντιέ, 1995: 31-32 Rutler, 1974). Οι Hunter και Lewis (1973) διερεύνησαν, μεταξύ άλλων, τη συναισθηματική κατάσταση και την κοινωνική προσαρμογή, μετά τη πάροδο δύο ετών, σε 18 δυσλεξικά παιδιά και 20 μη δυσλεξικά αγόρια, ηλικίας 9,5 έως 13,5 ετών, που είχαν συμμετάσχει σε προηγούμενη μελέτη τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας, της σχολικής συμπεριφοράς και της συναισθηματικής προσαρμογής, ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, τα δυσλεξικά παιδιά, παρά το γεγονός ότι είχαν δεχτεί ειδική εκπαίδευση κατά το διάστημα των δύο προηγούμενων χρόνων, παρουσίασαν σε μεγαλύτερο βαθμό υπερευαισθησία, ισχυρογνωμοσύνη, αδυναμία συγκέντρωσης και ευαλωτότητα στην πίεση. Επίσης, τα δυσλεξικά αγόρια ήταν πιο ευέξαπτα και ανυπάκουα, ενοχλούσαν περισσότερο τους άλλους και επιζητούσαν την προσοχή τους. Τα ευρήματα αυτά, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δε διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση του επιπέδου της ανάγνωσης, θα μπορούσαν να εκληφθούν ως μια αξιόλογη ένδειξη της αρνητικής επίδρασης που οι επιπτώσεις της δυσλεξίας στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα έχουν

στην αποκατάσταση των αναγνωστικών δυσκολιών. Μία άλλη πλευρά των συναισθηματικών προβλημάτων είναι η εμφάνιση *καταθλιπτικών συμπτωμάτων*. Το ζήτημα αυτό συγκεντρώνει ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών και επιβεβαιώνεται στην πλειονότητα των σχετικών μελετών (Huntington & Bender, 1993). Κατά τον Cohen (1986) η χρόνια κατάθλιψη που παρουσίαζαν τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα του, απορρέει από το γεγονός ότι νιώθουν να υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που θα έπρεπε να είναι. Η κατάθλιψη σχετίζεται με τη μαθημένη απελπισία (Bosworth & Murray, 1983), δηλαδή με την κατάσταση παθητικότητας και παραίτησης από την προσπάθεια στην οποία περιέρχεται το άτομο, επειδή εκτιμά πως δεν μπορεί να ελέγξει με τις αντιδράσεις του τα δυσάρεστα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του, με αποτέλεσμα να θεωρεί την αποτυχία την πιθανότερη έκβαση των προσπαθειών του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999:226). Συνοψίζοντας όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνοδεύονται από συναισθηματικά προβλήματα. Η ψυχολογική πίεση που βιώνουν τα παιδιά με δυσλεξία μέσα στην σχολική αίθουσα αλλά και στον κοινωνικό περίγυρο οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, αίσθημα αναποτελεσματικότητας και απομόνωσης. Η μάθηση αποτελεί μία επίπονη διαδικασία για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.



### 1.3 ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ.

Τα άτομα φαίνεται να διαθέτουν ένα *κίνητρο επίτευξης*, ένα κίνητρο να καταφέρνουν να πετυχαίνουν ένα αποτέλεσμα που θέλουν. Το κίνητρο αυτό διακρίνεται εκεί όπου η τελική απόδοση δεν είναι κάτι εύκολο να επιτευχθεί, δηλαδή σε καταστάσεις όπου υπάρχει κάποιος κίνδυνος αποτυχίας και κατά συνέπεια το άτομο κινδυνεύει σοβαρά να αποτύχει στο στόχο του. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον την αποτυχία στην επίτευξη των στόχων στα σχολικά τους καθήκοντα με αποτέλεσμα την απογοήτευση και την άρνηση για επανάληψη της προσπάθειας αυτής προς αποφυγή των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν κατά την αποτυχία. Ο μηχανισμός λειτουργίας του κινήτρου επίτευξης ακολουθεί τον τύπο των συγκρούσεων ανάμεσα σε δύο τάσεις : την τάση για προσέγγιση του έργου και την τάση για αποφυγή του έργου . Η πρώτη τάση ονομάζεται κίνητρο για επιτυχία, ενώ η δεύτερη τάση κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας. Η πρώτη τάση ωθεί το άτομο σε εμπλοκή με το έργο ενώ η δεύτερη σε απομάκρυνση από αυτό, κάτι που συναντάτε στα παιδιά με δυσλεξία. Σημαντικό ενδιαφέρον έχει καταδείξει η άποψη που διατύπωσαν οι Covington & Omelich (1979) και ο Nicholls (1976) οι οποίοι απέδιδαν μεγαλύτερη θυμική επίπτωση στον προσδιορισμό ικανότητας παρά στον προσδιορισμό προσπάθειας. Ο Nicholls (1976) έβαλε μάλιστα τίτλο στο άρθρο του: *Καλή είναι η προσπάθεια, αλλά καλύτερη η ικανότητα*. Η άποψη του Nicholls είναι ότι σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν κοινωνικές προδιαγραφές για το τι προσδοκάτε, όπως στο σχολείο ο προσδιορισμός ικανότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός γιατί συνδέεται με την προσδοκία για

μελλοντικές επιδόσεις. Τα παιδιά με δυσλεξία παρ'όλη τη προσπάθεια που πιθανόν να κάνουν αντιμετωπίζουν συνεχώς την αποτυχία και θεωρούν τον εαυτό τους ανίκανο και << βλάκα >> και αποσύρονται από την προσπάθεια. Επίσης κατά τον Heckhausen (1991), τα συναισθήματα υπερηφάνειας και ντροπής μετά την επιτυχία ή αποτυχία, έχουν σχέση με τη διάσταση του ελέγχου. Το άτομο βιώνει κάποιο από τα συναισθήματα αυτά όταν βλέπει τον εαυτό του από την πλευρά του κοινωνικού αντίκτυπου της συμπεριφοράς του. Πως θα με κρίνουν οι άλλοι με αφορμή αυτήν την αποτυχία η επιτυχία; Η αποτυχία τότε γεννά αισθήματα ενοχής, εφόσον το άτομο δεν προσπάθησε αρκετά για την επίτευξη του στόχου του. Είναι πολύ διαφορετικό όμως αυτό που βιώνουν τα παιδιά με δυσλεξία καθώς δεν τίθεται θέμα προσπάθειας αλλά ικανότητας. Τότε η αποτυχία δημιουργεί αισθήματα ντροπής, γιατί αποκαλύπτεται μια αδυναμία του ατόμου, η οποία είναι πέρα από τον έλεγχο του. Θυμικές αντιδράσεις δημιουργούνται στο άτομο όχι μόνο από το πώς αυτός ή αυτή βλέπουν τον εαυτό τους αλλά και από τις αντιδράσεις των άλλων απέναντι τους. Στην περίπτωση αυτή η θυμική αντίδραση εξαρτάται εξ ολοκλήρου από τον προσδιορισμό προσπάθειας. Είναι φανερό ότι όταν ένας εξωτερικός κριτής-όπως για παράδειγμα, ο δάσκαλος που επαινεί ή τιμωρεί μια αντίδραση του μαθητή του-κρίνει τη συμπεριφορά κάποιου, δεν εκφράζει απλώς μια αξιολόγηση αλλά θέλει να επηρεάσει και τη μελλοντική συμπεριφορά του κρινομένου. Οι μη πετυχημένοι μαθητές αποδίδουν την αποτυχία τους στην έλλειψη ικανότητας και πολύ εύκολα τα χάνουν εμπρός στην αποτυχία. Η εμμονή σε προσδιορισμό προσπάθειας σε αυτή τη περίπτωση μπορεί να οδηγήσει το μαθητή σε εγκατάλειψη και άρνηση των

περαιτέρω προσπαθειών, καθώς το παιδί βλέπει ότι παρά την προσπάθεια αποτυχαίνει. Μάλιστα ο κίνδυνος που διαβλέπει το παιδί σε αυτήν τη κατάσταση είναι ότι θα χαρακτηριστεί <<βλάκας>>, μια και η αποτυχία της προσπάθειας μπορεί να αποδοθεί σε έλλειψη ικανότητας (Brophy, 1983).

Ο Brian και οι συνεργάτες του (1983), με αφετηρία τον ισχυρισμό ότι τα κίνητρα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθορίζονται από την ανάγκη αποφυγής της αποτυχίας και των αρνητικών αξιολογήσεων, επιχείρησαν να διερευνήσουν την πιθανή διαφοροποίηση ανάμεσα σε ομάδες παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ως προς την επιδίωξη αποφυγής της αποτυχίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 30 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (που φοιτούσαν σε όλες τις τάξεις από την Γ' δημοτικού έως την Γ' γυμνασίου) και ένα δείγμα 30 παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία είχαν εξομοιωθεί ως προς το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, την ηλικία, τη νοημοσύνη και το φύλο. Η αξιολόγηση του φόβου αποτυχίας έγινε με τη Sarason Test Anxiety Scale for Children, η οποία αποσκοπεί στην αξιολόγηση τόσο του άγχους πριν ή κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης όσο και της ανησυχίας σχετικά με την απόδοση στην τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την παρουσία υψηλότερων βαθμολογιών, ως προς το άγχος εξετάσεων, στην ομάδα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, και οδήγησαν τους ερευνητές να υποστηρίξουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κινητοποιούνται από το φόβο αποτυχίας. Επίσης οι ερευνητές διατυπώνουν τη πρόταση ότι, αν και η κατεύθυνση της αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στο άγχος και τη σχολική αποτυχία δεν έχει ακόμα προσδιοριστεί, είναι πιθανό ο φόβος αποτυχίας να αποτελεί ένα σημαντικό

κίνητρο στο οποίο ανάγονται οι μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο στην εν λόγω εργασία δε διευκρινίζεται εάν ο φόβος αποτυχίας μπορεί να θεωρηθεί αιτιολογικός παράγοντας των μαθησιακών δυσκολιών ή μια κατάσταση που συμβάλλει στη διατήρησή τους. Ο υψηλός βαθμός άγχους εξετάσεων που παρουσίασαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι πιθανό να οφείλεται στην αποτυχία που έχουν βιώσει και στις επακόλουθες αρνητικές συνέπειες στη σχολική μάθηση και στην κοινωνική αλληλεπίδραση και, υπό το πρίσμα αυτό, θα μπορούσε να εκληφθεί ως μια από τις επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών.

## 2. Υπάρχουσες έρευνες και σκοπός της παρούσας έρευνας.

Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την πολλαπλότητα των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά με δυσλεξία και τις δυσκολίες που συνεπάγεται ο εντοπισμός τους. Στην πλειονότητα τους, τα συμπεράσματα των ερευνών υποστηρίζουν την ευαλωτότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία στην ανάπτυξη εσωτερικευμένων προβλημάτων. Κατά τον Cohen (1986) οι μαθησιακές δυσκολίες δρουν ως ένας <<οργανωτής>> (organizer) της ανάπτυξης, δηλαδή αποτελούν μια κατάσταση που <<οργανώνει την ψυχολογική ανάπτυξη με ένα διακριτικό αλλά σημαντικό τρόπο και βιώνεται ως μια συνεχιζόμενη καταπόνηση>> (σ.293). Βασιζόμενος στα ευρήματα προβολικών δοκιμασιών και στις αναφορές παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη ψυχοθεραπευτική παρέμβαση, ο Cohen εισηγείται ότι οι επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών και η σημασία που τους αποδίδεται διαμορφώνουν τόσο τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες όσο και τις στρατηγικές προσαρμογής των παιδιών. Παράλληλα, επισημαίνει ότι η απελπισία που συνοδεύει τη συνεχή ματαίωση και τις εμπειρίες αποτυχίας επηρεάζει αρνητικά την αναπαράσταση του εαυτού και την αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα να δημιουργεί ψυχικό τραύμα. Από τα ευρήματα των ερευνών συνάγεται ότι τα δυσλεξικά παιδιά είναι πιθανό να αισθάνονται έντονο άγχος και φόβους και να παρουσιάζουν καταθλιπτικά συμπτώματα. Επίσης, τείνουν να θεωρούν τον εαυτό τους μη ικανό για επιτυχή αποτελέσματα στον τομέα της σχολικής μάθησης και σε άλλες καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Πολλά συμπεράσματα σχετικά με την ύπαρξη εσωτερικευμένων προβλημάτων στα παιδιά και τους εφήβους με δυσλεξία προέρχονται από κλινικές μελέτες, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης τους. Στη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται μια προσπάθεια συσχέτισης των μαθησιακών δυσκολιών με την ύπαρξη συναισθηματικών προβλημάτων σε παιδιά που πηγαίνουν Δημοτικό. Το μεγαλύτερο μέρος των στοιχείων αναφορικά με την συναισθηματική καταπόνηση των ατόμων με

μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται κυρίως από προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον τομέα αυτό, έχοντας χρησιμοποιήσει κυρίως ψυχομετρικά εργαλεία. Στη παρούσα έρευνα εκτός από τις συνήθεις ψυχομετρικές κλίμακες επιχειρείται η διερεύνηση του κατά πόσο οι προβολικές δοκιμασίες όπως η ζωγραφιά θα μπορούσε να αποτελέσει έναν ακόμη δείκτη συναισθηματικής καταπόνησης μέσω του πρωτογενούς συναισθήματος που αποτυπώνεται στο παιδικό σχέδιο. Μεγάλο βάρος δίνεται λοιπόν στην χρησιμότητα που μπορούν να έχουν οι προβολικές δοκιμασίες (ζωγραφίες) στην εκτίμηση της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών που βιώνουν μαθησιακές δυσκολίες. « Προβολικές τεχνικές » είναι ένας όρος που εισήχθη από τον Lawrence Frank το 1939. (Χατήρα, 2005). Η ζωγραφική είναι η πιο αυθόρμητη έκφραση που ξεκινάει από τη βρεφική ηλικία με το ιχνογράφημα και εκφράζει ένα ολόκληρο κόσμο, δίνοντας στους μεγάλους μια γενική εικόνα των συναισθημάτων αλλά και των προβλημάτων των παιδιών (Cole & Cole, 1989). Το σχέδιο αναγνωρίζεται ως ο καθρέφτης και η αντανάκλαση της προσωπικότητας και μπορεί να δείξει περισσότερα στοιχεία για τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών απ'ότι οι λέξεις ειδικά για τα παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης τους. Είναι η ιδανική τεχνική για να αποκαλύψει ένα παιδί πτυχές του εαυτού του, επιπλέον η διαδικασία της ζωγραφικής είναι εξαιρετικά αγαπητή στα παιδιά κάτι που βοηθάει στην 'αποτύπωση' των συναισθημάτων σε μεγάλο βαθμό. Η ζωγραφική είναι μία διαφορετική διάσταση έκφρασης συναισθημάτων καθώς περιλαμβάνει ισχυρή δόση φαντασίας και δημιουργικότητας (Ball 1971); Cook and Selltiz (1964); Kahn (1978), Webb, Campbell , Schwartz, and Sechrest (1966). Η συγκεκριμένη έρευνα βασίζεται σε μια μεθοδολογία που αναδεικνύει την αξία που έχουν οι προβολικές δοκιμασίες στην αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού, ιδιαίτερα όταν τις χρησιμοποιήσουμε σε συνδυασμό με σταθμισμένες ψυχομετρικές δοκιμασίες.

### 3 Μεθοδολογία της έρευνας.

#### 3.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια διεξήχθη σε ένα χωριό στα προάστια της Θεσσαλονίκης και το δείγμα κυμάνθηκε στα 26 παιδιά τα οποία ήταν μαθητές Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Τα παιδιά δέχθηκαν να συμμετάσχουν ύστερα από τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων τους και η επιλογή έγινε τυχαία. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η κατανομή των μαθητών(πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κατανομή μαθητών κατά τάξη και φύλο.

	Β' τάξη	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη	Σύνολο
Αγόρια	1	3	2	5	6	17
Κορίτσια	-	-	3	2	4	9
Σύνολο	1	3	5	7	10	26

#### 3.2 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ.

Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που αξιολογούν τόσο τη **γνωστική και ακαδημαϊκής** ικανότητα όσο και τη **συναισθηματική κατάσταση** των παιδιών. Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

### **3.2.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ.**

Για την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής ικανότητας (αναγνωστική-ορθογραφική-μαθηματική ικανότητα) χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

#### **3.2.1.1 Αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας.**

Ο έλεγχος της αναγνωστικής ικανότητας γίνεται με την ανάγνωση κάποιων μεμονωμένων λέξεων οι οποίες είναι χωρισμένες σε τέσσερις ομάδες και είναι κλιμακούμενης δυσκολίας. Η διαδικασία ξεκινάει με εύκολες λέξεις και συνεχίζουν δυσκολότερες. Ο εξεταστής ξεκινάει την εξέταση δίνοντας σαφείς οδηγίες στο μαθητή για τη διαδικασία που θα ακολουθήσει. Πιο συγκεκριμένα του ζητάει να διαβάσει τις λέξεις που του δίνονται μπροστά του όσο πιο γρήγορα και σωστά μπορεί. Κατά αυτόν τον τρόπο γίνεται η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή.

#### **3.2.1.2. Αξιολόγηση της ορθογραφικής ικανότητας.**

Ο έλεγχος της ορθογραφικής ικανότητας πραγματοποιείται με δύο τρόπους, ο ένας τρόπος είναι η ορθογραφία μεμονωμένων λέξεων κλιμακούμενης δυσκολίας όπου ξεκινάει με εύκολες λέξεις και κλιμακωτά δυσκολεύουν. Στη συγκεκριμένη διαδικασία οι λέξεις δίνονται καθ'υπαγόρευση από τον εξεταστή και ζητάτε από τους μαθητές να τις γράψουν όσο πιο σωστά μπορούν. Ο δεύτερος τρόπος να αξιολογηθεί η ορθογραφική ικανότητα είναι η ορθογραφία



των ημερών της εβδομάδας και των μηνών του έτους με τη σωστή σειρά και με τη σωστή ορθογραφία και τονισμό.

### **3.2.1.3. Αξιολόγηση μαθηματικής- αριθμητικής ικανότητας.**

Για τον έλεγχο της μαθηματικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε ένα έντυπο τριών σελίδων με μαθηματικές πράξεις κλιμακούμενης δυσκολίας. Οι μαθητές έπρεπε να λύσουν τις μαθηματικές αυτές πράξεις όσο πιο σωστά μπορούν χωρίς απολύτως καμία βοήθεια. Για τον έλεγχο της αριθμητικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε υποκλίμακα αριθμητικής **WISC-III**. Η δοκιμασία αξιολογεί την αριθμητική ικανότητα. Ο εξεταστής ζητά από τον μαθητή να λύσει μια σειρά από αριθμητικά προβλήματα, χωρίς να χρησιμοποιήσει χαρτί και μολύβι. Τα αριθμητικά προβλήματα είναι συνολικά 24. Ο εξεταστής διακόπτει την χορήγηση μετά από τρεις συνεχόμενες αποτυχίες. Στο τέλος υπολογίζεται το σύνολο των σωστών αποκρίσεων.

### **3.2.2. Αξιολόγηση γνωστικών- μεταγνωστικών ικανοτήτων.**

Για την αξιολόγηση των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία: (Ravens Standard Progressive Matrices, Ανάγνωση Ψευδολέξεων, Δοκιμασία ταχείας κατονομασίας εικόνων, αντικειμένων, ψηφίων, γραμμάτων, Μονή και Διπλή Αντιμετάθεση, Μνήμη Ψηφία-κανονικά και αντίστροφα-και ψευδολέξεις, Συντακτική Ενημερότητα).

### **3.2.2.1 Ravens standard progressive matrices.**

Η κλίμακα περιλαμβάνει 60 προβλήματα χωρισμένα σε 5 σετ των 12 προβλημάτων. Σε κάθε σετ το πρώτο πρόβλημα είναι όσο το δυνατόν οφθαλμοφανές και τα επόμενα γίνονται προοδευτικά δυσκολότερα. Το RSTM **αξιολογεί την ικανότητα** του ατόμου κατά τη χρονική στιγμή του τεστ να κατανοεί σχέδια χωρίς νόημα, να βλέπει τις σχέσεις ανάμεσά τους, να συλλαμβάνει το νόημα κάθε αλληλουχίας και το νόημα του σχεδίου που συμπληρώνει το κενό και με όλα αυτά να αναπτύσσει μια συστηματική μέθοδο λογικής σκέψης. Η συγκεκριμένη κλίμακα σχεδιάστηκε για να καλύπτει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος διανοητικής ικανότητας και χρησιμοποιείται σε άτομα όλων των ηλικιών ανεξαρτήτου μόρφωσης, εθνικότητας ή φυσικής κατάστασης. Καλύπτει όλο το εύρος της διανοητικής ικανότητας από τη στιγμή που ένα παιδί είναι ικανό να συλλάβει μια ιδέα για να βρει το κομμάτι που συμπληρώνει ένα σχέδιο και είναι αρκετά μεγάλο για να συμπεραίνει την μέγιστη ικανότητα ενός ατόμου να διαμορφώνει συγκρίσεις χωρίς να είναι κουραστικό ή ανιαρό. Το συνολικό σκορ παρέχει μια **ένδειξη για τη διανοητική ικανότητα** με σχετικά μικρή επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος όπου μεγάλωσε το άτομο ή τη μόρφωσή του. Η κλίμακα περιλαμβάνει 60 προβλήματα χωρισμένα σε 5 σετ των 12 προβλημάτων (Set A,B, Γ, Δ και E) κλιμακούμενης δυσκολίας. Ο εξεταζόμενος καλείται να βρει πιο κομμάτι είναι αυτό που λείπει για να ολοκληρωθεί το σχέδιο. Στα πρώτα δύο σετ A και B έχει έξι επιλογές, ενώ στα επόμενα τρία σετ , Γ, Δ, E, ο εξεταζόμενος πρέπει να διαλέξει το σωστό από οχτώ σχέδια .

### **3.2.2.2 Δοκιμασία ανάγνωσης ψευδολέξεων.**

Για τον έλεγχο της αποκωδικοποιητικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία της **ανάγνωσης ψευδολέξεων** (Nikolopoulos et al.,2006 ). Ο εξεταστής ζητάει με σαφείς οδηγίες από το παιδί να διαβάσει σειρές με μεμονωμένες ψευδολέξεις (τέσσερις ψευδολέξεις σε κάθε σειρά), κλιμακούμενης δυσκολίας, όσο πιο σωστά και γρήγορα μπορεί.

### **3.2.2.3 Δοκιμασία ταχείας κατονομασίας εικόνων, αντικειμένων, ψηφίων και γραμμάτων.**

Αυτή η δοκιμασία ελέγχει τη ταχύτητα με την οποία ανακαλείται από τη μνήμη και παράγεται μία λεκτική αναπαράσταση όταν ζητείται από το άτομο να ονομάσει οπτικά ερεθίσματα. Ο εξεταστής χορηγεί στον μαθητή μία σελίδα με χρώματα, με αντικείμενα, με ψηφία και με γράμματα τα οποία ο μαθητής πρέπει να κατονομάσει ταχέως. Ο εξεταστής σημειώνει στο ατομικό φυλλάδιο του εξεταζόμενου τα λάθη και τον χρόνο κάθε φορά.

### **3.2.2.4 Δοκιμασία μνήμης.**

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

δοκιμασία είναι κλιμακούμενης δυσκολίας. Έπειτα, ο εξεταστής προφέρει ψευδολέξεις και ζητά από τον μαθητή να τις επαναλάβει με την ίδια ακριβώς σειρά.

#### **3.2.2.5 Δοκιμασία μονής και διπλής φωνημικής αντιμετάθεσης.**

Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί το επίπεδο φωνημικής επίγνωσης του ατόμου που εξετάζεται. Κατά τη διαδικασία της μονής αντιμετάθεσης, ο εξεταστής προφέρει στον μαθητή μία λέξη και ένα επιπλέον γράμμα και του ζητάει να αφαιρέσει το πρώτο γράμμα της λέξης τοποθετώντας στην θέση του το επιπλέον γράμμα που του δίδεται. Όσο αφορά την δοκιμασία της διπλής αντιμετάθεσης, ο εξεταστής προφέρει δύο λέξεις. Ο μαθητής πρέπει να αφαιρεί κάθε φορά το πρώτο γράμμα της κάθε λέξης και να τα ανταλλάσσει μεταξύ τους. Και στις δύο περιπτώσεις ο εξεταστής σημειώνει το σύνολο των σωστών αποκρίσεων και τον χρόνο του μαθητή.

#### **3.2.2.6. Δοκιμασία σύνταξης προτάσεων.**

Η δοκιμασία αυτή έχει στόχο να αξιολογήσει την συντακτική ενημερότητα των μαθητών. Ο εξεταστής παρουσιάζει στο μαθητή μία σελίδα κάθε φορά όπου αναγράφονται λέξεις, που βρίσκονται σε λανθασμένη σειρά. Ο μαθητής πρέπει να τοποθετήσει τις λέξεις στην σωστή σειρά ώστε να σχηματίσει δύο προτάσεις μόνο με τις λέξεις που έχει στην διάθεση του χωρίς να προσθέτει καμία επιπλέον. Ο εξεταστής υπολογίζει στο τέλος το σύνολο των σωστών απαντήσεων του εκάστοτε μαθητή.

### **3.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ.**

Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν αφ'ενός κάποια σταθμισμένα *ψυχομετρικά εργαλεία* και αφ'ετέρου έγινε ψυχοδυναμική ανάλυση της ζωγραφιάς <εγώ στη τάξη μου>. Τα ψυχομετρικά εργαλεία που χορηγήθηκαν ήταν τα εξής: α) STAIC1, STAIC2, β) CDI, γ) PATEM II, δ) ROSENBERG, ε) Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς, ζ) Προβολική Ανάλυση Σχεδίων. Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν καλύπτουν πλήρως όλες τις εκφάνσεις της συναισθηματικής ανάπτυξης.

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

Οι κλίμακες STAIC1 και STAIC2 χρησιμοποιούνται για την ανίχνευση του άγχους. Η κλίμακα STAIC1 χρησιμοποιείται για την ανίχνευση του **άγχους κατάστασης**. Αποτελείται από **είκοσι ερωτήσεις** οι οποίες περιγράφουν την συναισθηματική κατάσταση του παιδιού την στιγμή που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο. Η κλίμακα STAIC2 ανιχνεύει την **προδιάθεση άγχους**. Αποτελείται από **είκοσι ερωτήσεις** όπου περιγράφεται η συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί συνήθως.

## **2. Κλίμακα CDI (Children's Depression Inventory)**

Η κλίμακα CDI χορηγείται με σκοπό την ανίχνευση της ύπαρξης **κατάθλιψης**. Το CDI αποτελείται από **27 ερωτήματα** τα οποία περιγράφουν τα συναισθήματα του παιδιού για διάφορες καταστάσεις της ζωής του. Κάθε ερώτημα κατηγοριοποιείται σε πέντε ομάδες ανάλογα με αυτό που εκφράζουν. Οι πέντε ομάδες είναι χαρακτηριστικές της **αρνητικής διάθεσης** (negative mood), **των διαπροσωπικών προβλημάτων** (interpersonal problems), **της αναποτελεσματικότητας** (ineffectiveness), **της ανηδονίας** (anhedonia) και της **αρνητικής αυτοεκτίμησης** (negative self-esteem).

## **3. Κλίμακα PATEM II**

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

## **4. Κλίμακα Ερωτηματολογίου Αυτοαναφοράς Για Τη Μάθηση**

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

## 5. Σύντομη ψυχοδυναμική ανάλυση παιδικού σχεδίου.

Η ψυχοδυναμική ανάλυση των σχεδίων δεν έχει να κάνει με την καλλιτεχνική διάσταση των ζωγραφιών που έχει επιχειρήσει το κάθε παιδί, αλλά στη βάση λεπτομερούς ανάλυσης και ερμηνείας των επιμέρους επιλογών στις οποίες έχει προβεί το άτομο που έκανε τη ζωγραφιά – του τρόπου δηλαδή με τον οποίο έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του ή άλλα πρόσωπα και αντικείμενα σχετικά με τον τίτλο της ζωγραφιάς. Αναλύοντας τα παιδικά σχέδια, παρατηρείται η εμφάνιση συμβολικών στοιχείων τα οποία είναι δυνατόν να αξιολογηθούν βάση της ψυχοδυναμικής θεωρίας. Όπως αναφέρεται παρακάτω, κάθε ζωγραφιά μπορεί να αναλυθεί διαφορετικά αφού πρώτα παρατηρηθούν τα επιμέρους στοιχεία της και η θέση που παίρνουν μέσα στο σχέδιο(λεπτομερείς περιγραφή βλέπε παράρτημα στο τέλος).

- **ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΡΑΜΜΩΝ.** Από τις γραμμές του σχεδίου του παιδιού (π.χ.ευθείες, καμπύλες) μπορούμε να διακρίνουμε την ευρύτητα και τη δύναμη της προσωπικότητάς του:
- **ΠΡΟΣΘΗΚΗ, ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ.** Η μη αρτιμέλεια φιγούρων, τα σβησίματα και οι ρυθμικές επαναλήψεις δηλώνουν την ύπαρξη συγκρούσεων και έλλειψη φαντασίας.
- **ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΧΡΩΜΑΤΩΝ** .Το χρώμα αποκαλύπτει το εκάστοτε συναίσθημα του παιδιού και συνεπώς, η επιλογή χρώματος αντανακλά την ψυχολογική κατάστασή του.
- **ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ.** Η χρησιμοποίηση του γραφικού χώρου αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο εκλαμβάνει την έννοια του χώρου και της διάρκειας.
- **ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΣ ΜΕΡΩΝ ΣΩΜΑΤΟΣ** . Το κεφάλι, το πρόσωπο, τα μάτια, το στόμα, η γλώσσα, τα χείλη, τα αυτιά, τα μαλλιά, ο λαιμός, ο

κορμός, και τα άνω και κάτω άκρα είναι βασικά στοιχεία και μας πληροφορούν για τη ψυχοσύνθεση του παιδιού.

- **ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΟΥ.** Το ύψος φιγούρων, η απουσία εαυτού, στοιχεία υπερβολής και διακόσμησης παρουσία ήλιου, απώλεια ήλιου κτλ είναι στοιχεία που καταδεικνύουν κυρίως τη κοινωνικοποίηση του παιδιού.
- **ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΧΡΩΜΑΤΩΝ.** Η ερμηνεία των χρωμάτων γίνεται κυρίως στην ένδυση, μαλλιά και στα άλλα στοιχεία που πλαισιώνουν το σχέδιο.

### **ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΑΣ “ΕΓΩ ΣΤΗ ΤΑΞΗ ΜΟΥ”.**

Όπως προαναφέρθηκε στην συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια επιχειρήθηκε η χρήση της παιδικής ζωγραφιάς ως ερμηνεία στη βάση ψυχοδυναμικών στοιχείων. Τα παιδιά ζωγράρισαν έχοντας πέντε βασικά θέματα: «Εγώ και η τάξη μου», «Ο εαυτός μου», «Εγώ και ο δάσκαλος μου», «Εγώ και οι συμμαθητές μου» και «Εγώ και η οικογένεια μου». Για τον έλεγχο της συναισθηματικής κατάστασης του μαθητή **ιδιαίτερη έμφαση** δόθηκε στην ψυχοδυναμική ανάλυση της ζωγραφιάς «Εγώ και η τάξη μου». Στόχος της χορήγησης αυτής της δοκιμασίας είναι η απεικόνιση του πρωτογενούς συναισθήματος των παιδιών και της ανίχνευσης του δείκτη συναισθηματικής καταπόνησης. Η ανάλυση του παιδικού σχεδίου έχει ως στόχο την αξιολόγηση της μορφής του σχεδίου όπως το επίπεδο των γραμμών, η κατανομή των στοιχείων στο χώρο, η προσθήκη, αφαίρεση και επανάληψη στοιχείων, η χρήση και η επιλογή των χρωμάτων, καθώς και το περιεχόμενό του που αφορά τις επιλογές του παιδιού, των συμβολισμών που αυτές κρύβουν και την ερμηνεία των αντικειμένων του σχεδίου. Παράλληλα, τα στοιχεία στα



οποία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση κατά την ψυχοδυναμική ανάλυση της ζωγραφιάς «Εγώ και η τάξη μου» είναι ο τρόπος με τον οποίο το παιδί αποτυπώνει στη κόλλα τον εαυτό του, τον δάσκαλο του, τους συμμαθητές του, τα θρανία, την έδρα, τον πίνακα, τα χρώματα που χρησιμοποιεί και αν υπάρχουν στην ζωγραφιά άλλα αντικείμενα όπως βέργες, σπόγγος, ρολόι πάνω στον πίνακα ή κάγκελα στα παράθυρα, που υποδηλώνουν άγχος. Πιο συγκεκριμένα:

- **Ο εαυτός μου**: Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί απεικονίζει τον εαυτό του μέσα στην τάξη, φανερώνει την εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του. Αρνητική απεικόνιση του εαυτού όπως όταν το παιδί ζωγραφίζει τον εαυτό του με αρνητικό χρώμα, μικροσκοπικό, μη αρτιμελές, με μουτζουρωμένο ή λυπημένο πρόσωπο, με έντονα δόντια και όταν αντί για τον εαυτό του ζωγραφίζει ένα βελάκι ή όταν δεν ζωγραφίζει καθόλου τον εαυτό του υποδηλώνει την αρνητική αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη του παιδιού.
- **Ο δάσκαλος**: Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί ζωγραφίζει τον δάσκαλο του, υποδηλώνει την σχέση του παιδιού μαζί του. Όταν ο δάσκαλος ζωγραφίζεται χαρούμενος και αρτιμελής, διαφαίνεται η καλή σχέση που πιθανόν έχει ο μαθητής με τον δάσκαλο του. Όταν, όμως, το παιδί ζωγραφίζει τον δάσκαλο του χωρίς μέλη, με αρνητικά χρώματα, δεμένο, με έντονα δόντια, μικροσκοπικό, με θυμωμένο ή μουτζουρωμένο πρόσωπο, υποδηλώνεται η κακή σχέση του δασκάλου με το παιδί και όλα αυτά θα πρέπει να θεωρούνται ως αρνητικές ενδείξεις στη ζωγραφιά.

Λόγω του γεγονότος ότι η ζωγραφιά αποτελεί μία προβολική δοκιμασία και, συνεπώς, είναι αναγκαία η ποσοτικοποίηση της (βλέπε Πίνακα 2). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, αξιολογούνται τα αρνητικά στοιχεία που εμφανίζουν οι ζωγραφιές.

**Πίνακας 2. Ποσοτικοποίηση αρνητικών στοιχείων.**

<b>ID</b> □							
ΕΔΡΑ 0= Απούσα 1= Αρνητική ή Κενή 2 = <b>Αρνητική &amp; Κενή έδρα</b>							
ΘΡΑΝΙΑ 1= Αρνητικά/Κενά, κλπ. 2= <b>Αρνητ &amp; Κενά Θρανία</b>							
<b>ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΑΓΧΟΥΣ 1= Ρολόι / Σπόγγος / Βέργα 2 = Μουτζουρωμένο Σχολείο/Παράθυρα με κάγκελα/Χασοπή Ζωγρ Έντονες αγχώδεις γραμμές – άλλες ακραίες επιλογές</b>							
ΕΑΥΤΟΣ 1= <b>Αρν. Χρώμα/μικροσκοπικός/όταν 'φεύγει' / τοξάκι 2=Αρνητικός &amp; μη αρτιμ./ΔΟΝΤΙΑ /Μουτζουρ. Πρόσωπο 3 = απών</b>							
ΔΑΣΚΑΛΟΣ 0 = απών 1= Παρών <b>Αρνητικός/ μικροσκοπικός</b> 2= Αρν & Μη αρτιμ/Δεμένος/ Μαύρο-Κόκκ πρόσωπο							
ΣΥΜΜΑΘΗΤ. 1= <b>Παρόντες Αρνητικοί</b> , Χρώμα, Μικροσκοπικοί 2 = Αρνητ. Χρώμα & Sad face & Μη αρτιμέλεια /Δεμένος/ Μαύρο-Κόκκινο πρόσωπο/Φιγούρα 0 = απών							
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 1= - (χρώμα/άγχος) 2= Ακραία επιλογή</b>							

ΑΛΛΗ ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ 1 , 2								
<b>3 όταν είναι εκτός τάξης με μουτζουρωμένο το σχολείο</b>								
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b> □								

#### 4. Διαδικασία αξιολόγησης.

Η διαδικασία αξιολόγησης έγινε τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Κάθε βήμα της αξιολόγησης γίνονταν κατόπιν συνεννόησης με το δάσκαλο της εκάστοτε τάξης. Όσο αναφορά την ατομική εξέταση αυτή γίνονταν σε μία ήσυχη αίθουσα όπου βρίσκονταν μόνο ο εξεταζόμενος και ο εξεταστής. Σε περίπτωση που ο εξεταζόμενος ένοιωθε κουρασμένος μπορούσε να διακόψει την διαδικασία, επίσης όλη η διαδικασία μαγνητοφωνούνταν. Όσο αναφορά την ομαδική αξιολόγηση επίσης γίνονταν ύστερα από συνεννόηση με το δάσκαλο σχετικά με την ώρα που θα πραγματοποιηθεί. Πρίν πραγματοποιηθεί η ομαδική εξέταση κρίνονταν απαραίτητο από τον εξεταστή να εξηγήσει τις απαραίτητες οδηγίες στα παιδιά και να επισημάνει ότι η διαδικασία δεν επηρεάζει την σχολική επίδοση ούτε θα υπάρξει θετική ή αρνητική βαθμολογία.

## 5. Κλινικός χαρακτηρισμός συμμετεχόντων.

Στόχος της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι να επιβεβαιωθεί η υπόθεση ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καταπονούνται συναισθηματικά μέσω της μάθησης. Γι' αυτό το λόγο οι μαθητές δέχτηκαν το συστηματικό έλεγχο της ακαδημαϊκής, γνωστικής αλλά και συναισθηματικής κατάστασης τους. Στη βάση των αποτελεσμάτων της ακαδημαϊκής και γνωστικής επίδοσης οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν ως εξής. ( πίνακας 3)

Πίνακας 3. Διαχωρισμός συμμετεχόντων.

Σύνολο μαθητών (που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα)	Καλή σχολική επίδοση.	Δυσλεξικοί. Κανονικό IQ.	Χαμηλό IQ ακαδημ/γνωστικές δυσκολίες.
15	3	3	9
Σύνολο %(από 15 άτομα)	20%	20%	60%
Σύνολο %(γενικό σύνολο 26 άτομα)	11,5%	11,5%	34,6%

## **5.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΑΣ <ΕΓΩ ΚΑΙ Η ΤΑΞΗ ΜΟΥ> ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΒΑΣΗ ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.**

Κατόπιν ανάλυσης των σχεδίων <Εγώ και η τάξη μου> παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές επέλεξαν να απεικονίσουν με διαφορετικό τρόπο τον εαυτό τους, τη τάξη τους, τους συμμαθητές και τον δάσκαλο τους. Η αποτύπωση των συναισθημάτων των μαθητών στέφθηκε με επιτυχία καθώς τα αποτελέσματα της ψυχοδυναμικής ανάλυσης είχαν εξαιρετικό ενδιαφέρον. Υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ φτωχών και φυσιολογικών αναγνώστων. Πιο συγκεκριμένα οι φυσιολογικοί αναγνώστες απεικονίζουν τον εαυτό τους προσεγμένα και με ακρίβεια, υπάρχει πληθώρα στη χρήση χρωμάτων και οι γραμμές που χρησιμοποίησαν δεν απεικονίζουν άγχος ή αποστροφή προς το περιβάλλον τους. Αντίθετα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που χαρακτηρίζονται ως φτωχοί αναγνώστες σχεδίασαν με εμφανή στοιχεία άγχους. Τα άτομα που ζωγράρισαν δεν είχαν αρτιμέλεια και επίσης οι ζωγραφιές κρίνονταν <κενές> ή άδειες. Η σχολική αίθουσα έδινε την αίσθηση στον παρατηρητή ότι πρόκειται για ένα ερειπωμένο δωμάτιο απλά. Τα χρώματα επίσης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ελάχιστα έως ανύπαρκτα. Όλα τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν έντονα το στοιχείο του άγχους του θυμού και της απόσυρσης που νοιώθουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται ποσοτικά τα αρνητικά στοιχεία που εντοπίστηκαν στις ζωγραφιές των μαθητών.(βλέπε πίνακα 5).

Πίνακας 5. Κατανομή αρνητικών στοιχείων.

ID	Αρνητικά Στοιχεία ζωγραφιάς
1381*	11
1389 1373	10
1378	9
1379 1377	8
1374	7
1385	6
1380 1375	5
1370 1390	4
1392	3
1383 1395	0

*\*Κόκκινο χρώμα= μαθητές με ζωγραφίες που χαρακτηρίζονται ως αρνητικές.*

## **5.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΑΣ <ΕΓΩ ΚΑΙ Η ΤΑΞΗ ΜΟΥ> ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΒΑΣΗ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΩΝ.**

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια στοχεύει στην επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι οι ζωγραφίες των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν επιπλέον εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής τους κατάστασης. Στην προσπάθεια αυτή να ελεγχθεί η ορθότητα της υπόθεσης αυτής, οι ζωγραφίες παρατηρήθηκαν από δύο ανεξάρτητους παρατηρητές που δεν έχουν καμία

σχέση με το αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα τα σχέδια δείχθηκαν σε δύο άτομα που ήταν φοιτήτριες στο τμήμα Μουσικής Τεχνολογίας. Εάν ακόμα και αυτά τα άτομα διαφορές θα ήταν μια επιπλέον επιβεβαίωση της ορθότητας της παρούσας ερευνητικής υπόθεσης. Τα άτομα έπρεπε αφού δουν τη κάθε ζωγραφιά να την χαρακτηρίσουν ως θετική ή αρνητική. Η διαδικασία έγινε σε ήσυχο χώρο και το κάθε άτομο ρωτήθηκε διαφορετική μέρα για να μην επηρεαστούν τα αποτελέσματα που θα μου έδιναν. Οι παρατηρητές θα χαρακτήριζαν τη ζωγραφιά ως θετική (+) αρνητική (-) ή ως ουδέτερη (?). Παρακάτω βρίσκεται ο πίνακας με τις αποκρίσεις των ανεξάρτητων παρατηρητών(Πίνακας 6).

Πίνακας 6(α). Αποκρίσεις ανεξάρτητων παρατηρητών.

ID μαθητών με καλή σχολική επίδοση	Παρατηρητής 1	Παρατηρητής 2
1375	+	+
1383	+	+
1395	+	+

Πίνακας 6(β). Αποκρίσεις ανεξάρτητων παρατηρητών.

ID μαθητών με <u>δυσλεξία</u>	Παρατηρητής 1	Παρατηρητής 2
1373	-	-
1381	-	-

Πίνακας 6(γ). Αποκρίσεις ανεξάρτητων παρατηρητών.

ID μαθητών με χαμηλό IQ- ακαδημαϊκές/ γνωστικές δυσκολίες	Παρατηρητής 1	Παρατηρητής 2
1377	-	-
1378	-	-
1379	-	-
1380	?	-
1384	-	-



1385	-	-
1386	-	?
1389	-	-
1394	-	-

Ξεκάθαρα φαίνεται ότι οι αποκρίσεις των παρατηρητών ταυτίζονται απόλυτα σε ότι έχει να κάνει με την πρώτη εντύπωση που τους δίνεται όταν τις βλέπουν. Επιπλέον παρατηρούνται και βασικές διαφοροποιήσεις στις ζωγραφιές των μαθητών. Οι μαθητές με **καλή σχολική επίδοση** ζωγράφισαν σχέδια που οι παρατηρητές χαρακτήρισαν ως **θετικές** σε αντίθεση με τους μαθητές με **δυσλεξία** και μαθητές με **ακαδημαϊκές και γνωστικές δυσκολίες** όπου σχεδίασαν ζωγραφιές με περισσότερα αρνητικά στοιχεία καθώς οι παρατηρητές τις χαρακτήρισαν ως **αρνητικές**. Το γεγονός ότι οι ανεξάρτητοι κριτές αξιολόγησαν τις ζωγραφιές των μαθητών με αυτόν τον τρόπο αποτελεί μια πρώτη ένδειξη, ότι οι ζωγραφιές των ομαλών και φτωχών αναγνωστών παρουσιάζουν κάποια διαφοροποίηση που ακόμα και άτομα που δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσης ψυχοδυναμικής ανάλυσης σχεδίου, να τις διακρίνουν.

### 5.3 ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΖΩΓΡΑΦΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ ΤΟΥΣ.

#### 5.3.1 Μαθητές με ομαλή επίδοση.

Βασικά στοιχεία αξιολόγησης εξεταζόμενου και σχέδιο.

Εξεταζόμενος α'.

**ID:** 1375

**Ηλικία:** 11.04

**Raven:** 7

**Κλινικός χαρακτηρισμός:** Ομαλή σχολική επίδοση

**Αρνητικά στοιχεία ζωγραφιάς:** 5 θετική

**CDI=** 54 Ομαλή επίδοση

**PATEM=** 3.4 Ομαλή επίδοση

**STAIC1=** 33 Ομαλή επίδοση

**STAIC2=** 42 Ομαλή επίδοση



*Σύντομα σχόλια για τον μαθητή.*

Η συμμετέχουσα πηγαίνει στην Ε' Δημοτικού. Προέρχεται από μία τυπική οικογένεια που τη στηρίζει στις αποφάσεις της. Είναι κοινωνική και συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου. Η σχολική της επίδοση είναι εξαιρετικά καλή. Έχει ηγετικό χαρακτήρα και θέλει να ξεχωρίζει απ'τους συμμαθητές της. Η δασκάλα της την χαρακτήρισε ευγενική αλλά και παιδί με ισχυρή θέληση.

*Περιγραφή σχεδίου.*

Η συμμετέχουσα έχει σχεδιάσει τη σχολική της τάξη. Προσπάθησε να αποτυπώσει στη κόλλα της ακριβώς τη τάξη της καθώς ζωγράφισε ακριβώς ότι βρίσκεται μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι συμμαθητές της βρίσκονται σε αρτιμέλεια, το ίδιο και η δασκάλα της. Τα χρώματα που έχει χρησιμοποιήσει είναι ποικίλα και ανταποκρίνονται στη πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη ζωγραφιά έχει χαρακτηριστεί ως θετική και αυτό συμπίπτει με τα αποτελέσματα που έχουν προβεί από τα ψυχομετρικά εργαλεία καθώς όπως φαίνεται από το πίνακα 4.4.1.(α) το σκόρ στο ψυχομετρικό εργαλείο PATEM είναι ομαλό και αυτό επιβεβαιώνει επιπλέον τη θετική εικόνα που έχει η συμμετέχων για τον εαυτό της. Επίσης η συμμετέχουσα δεν έχει σχεδιάσει στοιχεία που προσδίδουν άγχος κατά τη ψυχοδυναμική ανάλυση του σχεδίου και αυτό επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα των ανάλογων ψυχομετρικών εργαλείων STAIC 1,2. Παρακάτω παρατίθεται οι αποκρίσεις της μαθήτριας στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς.

*Πίνακας 7(α). Αναλυτική παρουσίαση αποκρίσεων εξεταζόμενου.*

Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς	
<u>Κοινωνική αποδοχή</u>	

Ερωτ.1: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την συμπεριφορά των συμμαθητών μου προς εμένα.	Π
Ερωτ.2: Δεν κάνω ποτέ παρέα με τους συμμαθητές μου μετά το σχολείο.	Π
Ερωτ.3: Δεν είμαι τόσο δημοφιλής.	Π
Ερωτ.4: Οι συμμαθητές μου λένε παρατσούκλια για εμένα.	Π
Ερωτ.5: Τσακώνομαι, χτυπώ ή λέω 'άσχημα λόγια για τους συμμαθητές μου.	ΜΦ
Ερωτ.6: Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν όταν λέω μάθημα.	Π
Ερωτ.7: Νιώθω ότι οι συμμαθητές μου με αδικούν.	ΜΦ
Ερωτ.8: Θα ήθελα περισσότερους φίλους.	Π
<u>Μάθηση</u>	
Ερωτ.9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος.	Π
Ερωτ.10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματα μου.	Π
Ερωτ.11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.	Π
Ερωτ.12: Οι γονείς μου φωνάζουν γι' αυτό το λόγο.	Π
Ερωτ.13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά.	Π
Ερωτ.14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά.	ΠΣ

Ερωτ.15: Η ξένη γλώσσα είναι δύσκολη για εμένα.	Π
Ερωτ.16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο.	Π
Ερωτ.17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος.	Π
Ερωτ.18: Δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα.	Π
Ερωτ.20: Νιώθω ότι οι βαθμοί με αδικούν.	Π
<u>Αυτοεικόνα</u>	
Ερωτ.19: Οι γονείς μου είναι περήφανοι για εμένα.	ΠΣ
Ερωτ.26: Αισθάνομαι περήφανος για τον εαυτό μου.	ΠΣ

ΠΣ= πολύ συχνά ΑΣ= αρκετά συχνά ΜΦ= μερικές φορές Π=ποτε

### Βασικά στοιχεία εξεταζόμενου και σχέδιο.

#### Εξεταζόμενος β'.

**ID: 1383**

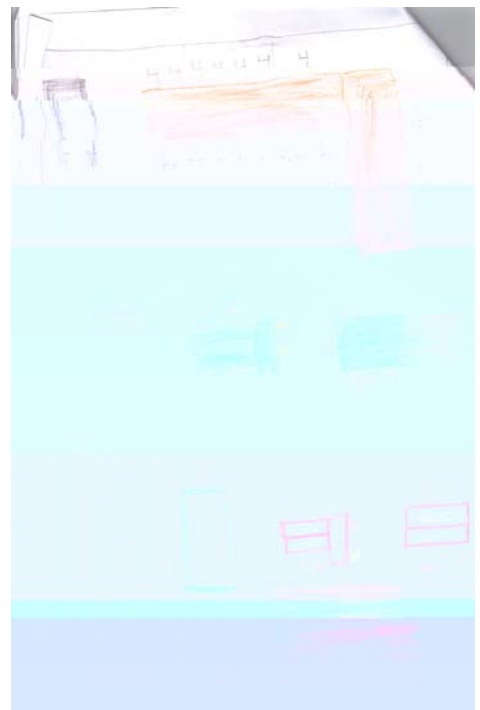
**Ηλικία: 10.03**

**Raven: 6**

**Κλινικός χαρακτηρισμός:** Ομαλή σχολική επίδοση

**Αρνητικά στοιχεία ζωγραφιάς:** 0 θετική

**CDI= 52** Ομαλή επίδοση



**PATEM= 3.3 Ομαλή επίδοση**

**STAIC1= 24 Ομαλή επίδοση**

**STAIC2= 40 Ομαλή επίδοση**

*Σύντομα σχόλια για τον μαθητή.*

Η συμμετέχουσα πηγαίνει στη Δ' δημοτικού. Πρόκειται για μία πολύ καλή μαθήτρια που τη χαρακτηρίζει η συνέπεια και η επιμέλεια. Είναι ιδιαίτερα κοινωνική και προέρχεται από μία τυπική οικογένεια χωρίς κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Επίσης είναι δραστήρια και συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου.

*Περιγραφή σχεδίου.*

Η συμμετέχουσα έχει σχεδιάσει τη σχολική της τάξη. Προσπάθησε να αποτυπώσει επακριβώς τη διάταξη της σχολικής της αίθουσας. Η όψη της ζωγραφιάς είναι πανοραμική και είναι σαν να τη βλέπει κανείς από ψηλά. Οι συμμαθητές της βρίσκονται σε καθιστή θέση. Τα χρώματα που έχει χρησιμοποιήσει είναι φυσιολογικά και δεν αποτυπώνουν στοιχεία αρνητικής διάθεσης. Στο σχέδιο έχουν αποτυπωθεί όλα τα στοιχεία που συνθέτουν μια σχολική τάξη όπως τα θρανία ο πίνακας τα παράθυρα η πόρτα οι καρέκλες κτλ. Γενικά είναι μια ζωγραφιά που χαρακτηρίζεται ως θετική χωρίς να έχει αρνητικά στοιχεία. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των ψυχομετρικών εργαλείων που αποτυπώνουν τα θετικά συναισθήματα της συμμετέχουσας, όπως αυτό φαίνεται και στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς παρακάτω.(βλ. πίνακα 7β)

Πίνακας 7(β). Αναλυτική παρουσίαση αποκρίσεων εξεταζόμενου.

Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς	
<u>Κοινωνική αποδοχή</u>	
Ερωτ1: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την συμπεριφορά των συμμαθητών μου προς εμένα.	ΜΦ
Ερωτ2: Δεν κάνω ποτέ παρέα με τους συμμαθητές μου μετά το σχολείο.	ΜΦ
Ερωτ3: Δεν είμαι τόσο δημοφιλής.	ΑΣ
Ερωτ4: Οι συμμαθητές μου λένε παρατσούκλια για εμένα.	ΜΦ
Ερωτ5: Τσακώνομαι, χτυπώ ή λέω άσχημα λόγια για τους συμμαθητές μου.	Π
Ερωτ6: Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν όταν λέω μάθημα.	Π
Ερωτ7: Νιώθω ότι οι συμμαθητές μου με αδικούν.	Π
Ερωτ8: Θα ήθελα περισσότερους φίλους.	ΜΦ
<u>Μάθηση</u>	

Ερωτ9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος.	ΜΦ
Ερωτ10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματα μου.	ΜΦ
Ερωτ11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.	Π
Ερωτ12: Οι γονείς μου φωνάζουν γι' αυτό το λόγο.	Π
Ερωτ13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά.	Π
Ερωτ14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά.	ΜΦ
Ερωτ15: Η ξένη γλώσσα είναι δύσκολη για εμένα.	Π
Ερωτ16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο.	ΜΦ
Ερωτ17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος.	ΜΦ
Ερωτ18: Δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα.	Π
Ερωτ20: Νιώθω ότι οι βαθμοί με αδικούν.	Π
<u>Αυτοεικόνα</u>	
Ερωτ19: Οι γονείς μου είναι περήφανοι για εμένα.	ΠΣ
Ερωτ26: Αισθάνομαι περήφανος για τον εαυτό μου.	ΠΣ

ΠΣ= πολύ συχνά ΑΣ= αρκετά συχνά ΜΦ= μερικές φορές Π= ποτέ



### *5.3.2 Μαθητές με αποκλίνουσα επίδοση-Δυσλεξία.*

**Βασικά στοιχεία αξιολόγησης εξεταζόμενου και σχέδιο.**

*Εξεταζόμενος α'.*

**ID: 1373**

**Ηλικία: 12,02**

**Raven: 6**

**Κλινικός χαρακτηρισμός: Δυσλεξία**

**Αρνητικά στοιχεία ζωγραφιάς: 10 Αρνητική**

**CDI= 56 Ομαλή επίδοση**

**PATEM= 2,9 Αποκλίνουσα επίδοση**

**STAIC1= 23 Ομαλή επίδοση**

**STAIC2= 31 Ομαλή επίδοση**



*Σύντομα σχόλια για τον μαθητή.*

Ο συμμετέχων πηγαίνει στη Ε' δημοτικού. Πρόκειται για έναν μαθητή που προσπαθεί να τα πηγαίνει καλά στις σχολικές επιδόσεις του και να μην έρχεται σε προστριβή με τους συμμαθητές του. Είναι ήσυχο παιδί και όχι ιδιαίτερα κοινωνικό. Πολλές φορές προτιμά τη μοναξιά από τη παρέα των συμμαθητών του. Τα σχόλια της δασκάλας του ήταν ότι πρόκειται για ένα πολύ ευγενικό και ντροπαλό παιδί που δεν θέλει να στεναχωρεί τους υπολοίπους.

*Περιγραφή σχεδίου.*

Το σχέδιο του συμμετέχων αντιπροσωπεύει τη σχολική αίθουσα. Πρόκειται για μία ζωγραφιά όπου απουσιάζουν οι συμμαθητές του και η δασκάλα του. Αχνά φαίνεται ο εαυτός όπου όμως τον έχει σχεδιάσει χωρίς αρτιμέλεια και με σκούρα χρώματα. Η πόρτα έχει χρωματιστεί με κόκκινο και καφέ χρώμα γεγονός που υποδηλώνει το άγχος την αγωνία καθώς και την συναισθηματική απουσία και την εσωτερική αναζήτηση. Το σχέδιο του χαρακτηρίζεται επίσης από περιορισμένη φαντασία καθώς το έχει ζωγραφίσει με ρυθμικές

επαναλήψεις κάποιων συγκεκριμένων γραμμών. Ο εαυτός του έχει ζωγραφιστεί με μια μικρή φιγούρα γεγονός που υποδεικνύει την τάση του παιδιού για υποτίμηση του εαυτού του και έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα του ψυχομετρικού εργαλείου ΡΑΤΕΜ που αφορά την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Επίσης όλη η ζωγραφιά έχει ‘γεμιστεί’ με σκούρο καφέ χρώμα κάτι που υποδηλώνει την αρνητική συναισθηματική κατάσταση του μαθητή.

Πίνακας 7(α). Αναλυτική παρουσίαση αποκρίσεων εξεταζόμενου

Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς	
<u>Κοινωνική αποδοχή</u>	
Ερωτ1: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την συμπεριφορά των συμμαθητών μου προς εμένα.	ΜΦ
Ερωτ2: Δεν κάνω ποτέ παρέα με τους συμμαθητές μου μετά το σχολείο.	Π
Ερωτ3: Δεν είμαι τόσο δημοφιλής.	ΜΦ
Ερωτ4: Οι συμμαθητές μου λένε παρατσούκλια για εμένα.	Π
Ερωτ5: Τσακώνομαι, χτυπώ ή λέω ‘άσχημα λόγια για τους συμμαθητές μου.	ΑΣ
Ερωτ6: Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν όταν λέω μάθημα.	Π
Ερωτ7: Νιώθω ότι οι συμμαθητές μου με αδικούν.	ΜΦ

Ερωτ8: Θα ήθελα περισσότερους φίλους.	ΜΦ
<u>Μάθηση</u>	
Ερωτ9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος.	ΜΦ
Ερωτ10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματα μου.	ΜΦ
Ερωτ11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.	Π
Ερωτ12: Οι γονείς μου φωνάζουν γι' αυτό το λόγο.	ΜΦ
Ερωτ13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά.	ΜΦ
Ερωτ14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά.	ΠΣ
Ερωτ15: Η ξένη γλώσσα είναι δύσκολη για εμένα.	ΜΦ
Ερωτ16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοσή μου στο σχολείο.	ΜΦ
Ερωτ17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος.	ΜΦ
Ερωτ18: Δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα.	Π
Ερωτ20: Νιώθω ότι οι βαθμοί με αδικούν.	ΜΦ
<u>Αυτοεικόνα</u>	
Ερωτ19: Οι γονείς μου είναι περήφανοι για εμένα.	ΠΣ

**Βασικά στοιχεία** εξεταζόμενου και σχέδιο.

Εξεταζόμενος β'

**ID:** 1381

**Ηλικία:** 9.06

**Raven:** 6

**Κλινικός χαρακτηρισμός:** Δυσλεξία

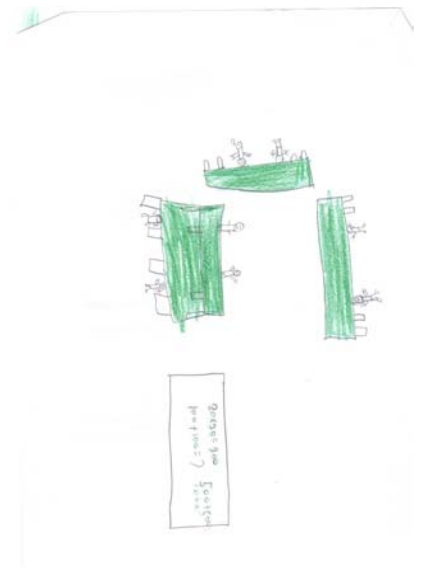
**Αρνητικά στοιχεία ζωγραφιάς:** 11 Αρνητική

**CDI=** 53 Ομαλή επίδοση

**PATEM=** 2,9 Αποκλίνουσα επίδοση

**STAIC1=** 20 Ομαλή επίδοση

**STAIC2=** 29 Ομαλή επίδοση



*Σύντομα σχόλια για τον μαθητή.*

Η συμμετέχουσα πηγαίνει στη Δ' δημοτικού. Προέρχεται από μια τυπική οικογένεια χωρίς κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Η συγκεκριμένη μαθήτρια εμφανίζει δυσκολίες στις ακαδημαϊκές δεξιότητες παρ'όλα αυτά πρόκειται για ένα παιδί δραστήριο που όμως συχνά δείχνει στοιχεία επιθετικότητας και θυμού. Ο δάσκαλος της την είχε χαρακτηρίσει ατίθαση και υπερδραστήρια.

*Περιγραφή σχεδίου.*

Το σχέδιο της συμμετέχουσας αποτυπώνει τη σχολική της τάξη. Όπως μπορεί κανείς να παρατηρήσει πρόκειται για μια αίθουσα χωρίς υπόσταση στο χώρο. Δεν υπάρχουν παράθυρα ούτε η πόρτα. Στη ζωγραφιά απουσιάζει ο Εαυτός αλλά και ο δάσκαλος της, πιθανότατα γιατί η παρουσία του δασκάλου της προκαλεί άγχος. Η απουσία του εαυτού προβάλλει τη κακή σχέση και συναναστροφή του παιδιού με τον περίγυρο που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι συμμαθητές και ο δάσκαλος. Η ζωγραφιά χαρακτηρίζεται επίσης από έλλειψη χρωμάτων, συγκεκριμένα η συμμετέχουσα έχει χρωματίσει το σχέδιο με μολύβι και πράσινο σκούρο κάτι που ανταποκρίνεται στο πραγματικό χρώμα. Η έλλειψη φαντασίας αποκαλύπτεται επίσης από το γεγονός ότι η συμμετέχουσα επαναλαμβάνει τα ίδια στοιχεία στη ζωγραφιά γεγονός που υποδηλώνει έλλειψη αυθορμητισμού. Επίσης το μέγεθος των συμμαθητών της είναι πολύ μικρό έως μικροσκοπικό όπου σύμφωνα με τη ψυχοδυναμική ανάλυση σημαίνει φόβο και κλείσιμο στον εαυτό του.

Πίνακας 7(δ). Αναλυτική παρουσίαση αποκρίσεων εξεταζόμενου.

Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς	
<u>Κοινωνική αποδοχή</u>	
Ερωτ1: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την συμπεριφορά των συμμαθητών μου προς εμένα.	Π
Ερωτ2: Δεν κάνω ποτέ παρέα με τους συμμαθητές μου μετά το σχολείο.	Π
Ερωτ3: Δεν είμαι τόσο δημοφιλής.	ΜΦ
Ερωτ4: Οι συμμαθητές μου λένε παρατσούκλια για εμένα.	ΜΦ
Ερωτ5: Τσακώνομαι, χτυπώ ή λέω 'άσχημα λόγια για τους συμμαθητές μου.	ΜΦ
Ερωτ6: Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν όταν λέω μάθημα.	Π
Ερωτ7: Νιώθω ότι οι συμμαθητές μου με αδικούν.	Π
Ερωτ8: Θα ήθελα περισσότερους φίλους.	ΜΦ
<u>Μάθηση</u>	
Ερωτ9: Η ιδέα ότι θα πάω στο σχολείο μου προκαλεί άγχος.	ΑΣ

Ερωτ10: Δυσκολεύομαι να κάνω τα μαθήματα μου.	ΜΦ
Ερωτ11: Δεν είμαι καλός στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.	Π
Ερωτ12: Οι γονείς μου φωνάζουν γι' αυτό το λόγο.	Π
Ερωτ13: Τα σχόλια του δασκάλου για μένα δεν είναι καλά.	Π
Ερωτ14: Τα καταφέρνω καλά στα μαθηματικά.	ΑΣ
Ερωτ15: Η ξένη γλώσσα είναι δύσκολη για εμένα.	ΜΦ
Ερωτ16: Δεν είμαι ευχαριστημένος με την επίδοση μου στο σχολείο.	ΜΦ
Ερωτ17: Δεν προλαβαίνω να κάνω όσα μου ζητά ο δάσκαλος.	ΜΦ
Ερωτ18: Δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα.	ΜΦ
Ερωτ20: Νιώθω ότι οι βαθμοί με αδικούν.	Π
<u>Αυτοεικόνα</u>	
Ερωτ19: Οι γονείς μου είναι περήφανοι για εμένα.	ΠΣ
Ερωτ26: Αισθάνομαι περήφανος για τον εαυτό μου.	ΠΣ



### 5.3.3 Σύγκριση συμμετεχόντων με ομαλή επίδοση και με δυσλεξία.

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων που βασίζονται στα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί. Πιο συγκεκριμένα στην ανάλυση συμμετέχοντες ήταν τα παιδιά που παρουσίασαν ομαλή επίδοση(Normal) και τα παιδιά με δυσλεξία (Dyslexic). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σύμφωνα με το Test Levene οι διακυμάνσεις των ομάδων είναι άνισες. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι τα **παιδιά με καλή επίδοση παρουσίασαν μέσο όρο αρνητικών ενδείξεων 1,67** ενώ τα παιδιά με **μαθησιακές δυσκολίες μέσο όρο αρνητικών ενδείξεων 6,57**. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα **παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα** για την μάθηση σε σχέση με τα παιδιά με ομαλή επίδοση. Τα αποτελέσματα φαίνονται αναλυτικά στους παρακάτω πίνακες 5(α) (β) (γ).

	STATUS	N	Mean	Std.Deviation	Std. Error Mean
NEGSIGNS	NORMAL	3	<b>1,67</b>	2,887	1,667
	DYSLEXIC	2	<b>10,50</b>	,707	,500

Πίνακας 5(α). Μέσοι όροι.

	Levene's Test for Equality of Variances
--	---

	F	Sig.
NEGSIGNS Equal variances assumed	5,233	,038
Equal variances not assumed		

Πίνακας 5(β). Levene's Test.

	t-test for Equality of Means			
	t	df	Sig.(2-tailed)	Mean difference
NEGSIGNS Equal variances assumed	-2,944	24	,007	-4,899
Equal variances not assumed	-2,785	2,477	,085	-4,899

Πίνακας5(γ). T-test.

## 6. Συζήτηση.

Η συνεχιζόμενη σχολική αποτυχία καλλιεργεί στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες το αίσθημα ότι η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις είναι αξεπέραστη και ότι είναι δυνατόν να οδηγήσει στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Το ζήτημα αυτό συγκεντρώνει ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών και επιβεβαιώνεται στην πλειονότητα των σχετικών μελετών (Huntington & Bender, 1993). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο, έχει αποδειχθεί ότι οι **μαθησιακές δυσκολίες** συσχετίζονται με **άγχος, φοβίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση** (Casey et al., 1992) και

**καταθλιπτικά συμπτώματα** (Hall & Haws, 1989) **σε σχέση με το σχολείο και την μάθηση.** Ο Cohen(1986), μέσα από κλινική διερεύνηση της συναισθηματικής κατάστασης παιδιών και εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, που είχαν δεχτεί ψυχοθεραπευτική παρέμβαση, διαπίστωσε ότι τα **παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες** φαντασίωναν και βίωναν την **ακαδημαϊκή επίδοση** ως μία κατάσταση ιδιαίτερα απειλητική, η οποία **εγείρει συναισθήματα ταπείνωσης, αβοηθησίας και φόβου αποτυχίας.** Τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν τάση για **άγχος πανικού**, πράγμα που ερμηνεύεται ως μία αναπτυξιακή αποτυχία της ικανότητας ρύθμισης του άγχους.

Στόχος της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι να αξιολογήσει το βαθμό του πρωτογενούς συναισθήματος όσο αναφορά τη συναισθηματική καταπόνηση λόγω της μάθησης, μέσω του παιδικού σχεδίου, όπου τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα και χωρίς αναστολές για το είδος των απαντήσεων στα διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία. Για την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν δοκιμασίες και κριτήρια αξιολόγησης που αρχικά βοήθησαν στον διαχωρισμό των συμμετεχόντων σε ομαλούς και φτωχούς αναγνώστες. Στη συνέχεια για τον έλεγχο της συναισθηματικής κατάστασης χρησιμοποιήθηκε αφ'ενός η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων και αφ'ετέρου η **ψυχοδυναμική ανάλυση των ζωγραφιών που σχεδίασαν οι συμμετέχοντες.** Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρατηρήθηκε ότι τα αποτελέσματα των ψυχομετρικών εργαλείων έρχονταν σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της ψυχοδυναμικής ανάλυσης των σχεδίων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές που κατηγοριοποιήθηκαν στους **ομαλούς αναγνώστες με καλή επίδοση σχεδίασαν ζωγραφίες με πληθώρα χρωμάτων, τη σχολική αίθουσα πλήρης με όλα τα στοιχεία που τη συνθέτουν και τον εαυτό τους αλλά και τους συμμαθητές τους σε αρτιμέλεια με χαμογελαστά πρόσωπα που απολαμβάνουν τη μάθηση.** Επίσης η θέση του δασκάλου είναι ανάμεσα τους σε φυσιολογικό μέγεθος σε πλήρη αρτιμέλεια. **Αντίθετα οι μαθητές που κατηγοριοποιήθηκαν στους φτωχούς αναγνώστες με δυσλεξία ζωγράρισαν τη σχολική αίθουσα ερειπωμένη δίχως τα βασικά στοιχεία που τη συνθέτουν όπως παράθυρα, πόρτα , καρέκλες, πίνακας και πολλές φορές λείπει ακόμη και ο/η δάσκαλος/α και οι συμμαθητές.** Όταν πάλι δεν λείπουν τότε είναι σχεδιασμένοι μη αρτιμελείς και λείπουν μέρη του σώματος και στοιχεία του

προσώπου. Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η διαφοροποίηση των συμμετεχόντων στις σχεδιαστικές επιλογές μεταξύ ομαλών και φτωχών αναγνωστών. Η χρησιμότητα του παιδικού σχεδίου ως δείκτη κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης σε μαθητές δημοτικού, θα ήταν ενδιαφέρον να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και να διερευνηθεί πιο διεξοδικά μέσω πραγματοποίησης μεταγενέστερων ερευνών με μεγαλύτερο δείγμα μαθητικού πληθυσμού. Συνοψίζοντας λοιπόν, το συμπέρασμα είναι ότι η προβολική ανάλυση δύναται να χρησιμοποιηθεί ως ένα επιπρόσθετο εργαλείο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών.

## 7. Βιβλιογραφία.

- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Volume 1, Attachment*. New York: Basic Books.
- Burden, R. (2008). Is Dyslexia necessarily associated with negative feelings of self – worth? A review and implications for future research. *Journal of Dyslexia*, 14, 188-196.
- Casey, R., Levy, S. E., Brown, K., & Brookes-Gunn, J. (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Developmental and behavioural Pediatrics*, 13, 256-260.
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychosocial development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36, 287-300.
- Δοϊκου-Λοΐζου (2006). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των χρόνιων δυσκολιών μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goor, M. B., McKnab, P. A., & Davison-Aviles, R. (1995). Counseling individuals with learning disabilities. *Advances in Special Education*, 9, 99-118.
- 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.
- Hall, C.W. & D. Haws (1989). Depressive symptomatology in learning- disabled and nonlearning- disabled students. *Psychology in the schools*, 26, 359-364.

- Νικολόπουλος, Δ. (2007). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των δυσκολιών μάθησης στο παιδί και την οικογένειά του: Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείρισή τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 5. 203-223.
  
- Weider, A. & Nolles, P. A. (1953). Objective studies of children's drawings of human figures: Sex, age, intelligence. *Journal of Clinical Psychology*, 9, 20-23.
  
- Williams, S., & McGee, R. (1994). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(3), 441-459.

## 8. Παράρτημα.

### *ΣΥΝΟΨΗ ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ*

#### 1. Επίπεδο Γραμμών

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

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

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

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

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

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

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

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

## **2. Προσθήκη, Αφαίρεση και Επανάληψη Στοιχείων:**

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

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

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

## **3. Επιλογή και Χρήση Χρωμάτων:**

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

## **4. Κατανομή Στοιχείων στο Χώρο:**

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



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

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

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

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

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

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

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

Οι Ζώνες / Κατευθύνσεις και η Ερμηνεία τους:

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

##### **5. Συμβολισμός Μερών Σώματος**

- *Κεφάλι:* κέντρο προσωπικότητας. Αντιπροσωπεύει τη διανοητική δύναμη και το βαθμό ελέγχου των παρορμήσεων.

- *Πρόσωπο*: κέντρο συναισθημάτων. Σ' αυτό διαφαίνονται τα συναισθήματα του παιδιού ή τα συναισθήματα που τρέφει για κάποιον άλλο (όταν πρόκειται για το πρόσωπο άλλης φιγούρας). Κάποια από αυτά είναι η γλυκύτητα, η ανησυχία, η επιθετικότητα. Τα έντονα περιγράμματα φανερώνουν ανήσυχα, υπερδραστήρια παιδιά, εν αντιθέσει με τα άτονα, που δείχνουν ντροπαλότητα και συστολή. Όταν το πρόσωπο είναι προφίλ δείχνει τάσεις φυγής του παιδιού λόγω του φόβου του να βρεθεί αντιμέτωπος με τις υπάρχουσες καταστάσεις. Επίσης, οι εκφράσεις των προσώπων αρκετές φορές είναι καθοριστικής σημασίας.
- *Μάτια*: αποκαλύπτουν τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Αν είναι μεγάλα, δείχνουν περιέργεια και εξωστρέφεια. Αν είναι πολύ μεγάλα με τελεία στη μέση, πιθανότατα εκφράζουν την εξωτερίκευση κάποιου φόβου του παιδιού.
- *Στόμα –Δόντια*: συνδέονται με τον ερωτισμό, τη λαιμαργία και την επιθετικότητα. Ένα χοντρό στόμα καταδεικνύει έναν «λαίμαργο» άνθρωπο. Η παράλειψη στόματος, μια ενδεχόμενη ενοχική στάση ως προς τη διατροφή, αλλά και δυσκολία επικοινωνίας. Ένα στόμα με δόντια συνήθως φανερώνει τις επιθετικές τάσεις του παιδιού .
- *Γλώσσα*: η ύπαρξή της δηλώνει απορίες και ερωτηματικά του παιδιού αναφορικά με τη σεξουαλικότητά του.
- *Σφιγμένα Χείλη*: δείχνουν ένταση και συγκρατημένη επιθετικότητα.
- *Αυτιά*: συμβολίζουν τη διάθεση του παιδιού για ενημέρωση, πληροφόρηση και γνώση, καθώς επίσης και την περιέργειά του.
- *Μαλλιά*: αποτελούν σύμβολο σεξουαλικότητας για τα κορίτσια (άρα και θηλυκότητας) και μυϊκής δύναμης για τα αγόρια (η υπερβολή δείχνει

ναρκισσιστικές τάσεις, όσον αφορά στα αγόρια). Η πλούσια κόμμωση, σε συσχέτιση με την προσεγμένη ένδυση, δηλώνει την ανάγκη προβολής μιας καλής και αποδεκτής εικόνας σώματος. Αυτή χρησιμοποιείται είτε ως απεικόνιση της πραγματικότητας, είτε ως υπεραναπλήρωση, είτε ως αναπληρωτής άλλου κενού- π.χ. στις πνευματικές ικανότητες, τις μαθησιακές και τις λεκτικές-.

- *Λαιμός*: η ύπαρξή του καταδεικνύει διαδικασίες σύνδεσης των σκέψεων και των ενστίκτων, τη λογική διεργασία και κατά συνέπεια αλληλουχία συνειδητού και ασυνειδήτου.
- *Κορμός*: περιοχή ενστίκτων. Ένας αδύνατος κορμός συνήθως υποδηλώνει και την καλή αυτοεικόνα του παιδιού. Η θηλυκότητα συμβολοποιείται με την απεικόνιση καμπυλών, στήθους, περιφέρειας και γλουτών. Ένας τετραγωνοποιημένος κορμός λειτουργεί ως ένδειξη ανδρισμού.
- *Άκρα*: σύμβολα διάθεσης για επικοινωνία και βαθμού ένταξης του παιδιού στο περιβάλλον του.
- *Χέρια - Μπράτσα*: δείχνουν την κοινωνικότητα του παιδιού και τη διάθεσή του για επαφή και συναναστροφή με τον περίγυρο. Όταν αυτά είναι ανοιχτά, το άτομο είναι εξωστρεφές και κοινωνικό. Όταν, από την άλλη, τα χέρια είναι κλειστά και κολλημένα στο σώμα, φανερώνουν ένα επιφυλακτικό και συγκρατημένο άτομο με μικρή διάθεση για προσφορά.
- *Δάχτυλα*: δηλώνουν το βαθμό εξερεύνησης, δράσης και κοινωνικότητας του παιδιού. Όταν υπάρχουν, είναι θετική ένδειξη, εν αντιθέσει με την ανυπαρξία τους.

- *Πόδια*: δείχνουν το επίπεδο της επαφής του παιδιού με το περιβάλλον του και το αίσθημα ασφάλειας ή φόβου. Τα σφιχτά πόδια καταδεικνύουν έλλειψη εμπιστοσύνης ενώ τα ανοιχτά, ασφάλεια, σταθερότητα και σιγουριά.
- *Γάμπες*: η ύπαρξή τους απεικονίζει αισθήματα ασφάλειας και αυτοαποδοχής. Μεγάλες γάμπες συμβολίζουν τη διάθεση του ατόμου για δράση και κίνηση, οι μικρές την τεμπελιά και τη νωθρότητα.
- Άλλα σημαντικά στοιχεία για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τις φιγούρες είναι η αρτιμέλειά τους, το ύψος τους (σε σύγκριση με τα άλλα πρόσωπα) και η διάσταση κίνησης, η οποία διαφαίνεται είτε απ' την ανύψωση ή το πιάσιμο των χεριών, είτε από το βλέμμα είτε από εντύπωση κίνησης των ποδιών.

#### **6. Ερμηνεία Προσώπων και Αντικειμένων Σχεδίου**

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

- *Ύψος φιγούρων*: Μικρές φιγούρες υποδηλώνουν δειλά και αγχώδη παιδιά. Μεγάλες φιγούρες δείχνουν εκδηλωτικά παιδιά.
- *Απουσία εαυτού*: Προβάλλει την κακή σχέση και συναναστροφή του παιδιού με τον απεικονιζόμενο περίγυρο, έτσι το παιδί αυτοαναιρείται και κάποιες φορές επιλέγει να ταυτιστεί με ένα κοντινό και αγαπητό του πρόσωπο-φιγούρα.
- *Απουσία οικείου προσώπου*: διάθεση του παιδιού για εξαφάνισή του.
- *Στοιχεία υπερβολής και διακόσμησης σε αγαπημένα πρόσωπα*: φανερώνουν τον υποκειμενικό έλεγχο του παιδιού και κυρίως την

εκτίμηση που τρέφει το παιδί ως προς το πρόσωπο της φιγούρας, το οποίο λειτουργεί για εκείνο ως πρόσωπο-πρότυπο.

- *Μικρή φιγούρα ή τελευταία ή μακριά απ' όλους ή χωρίς κίνηση ή με λίγες λεπτομέρειες ή ακόμη και σβησμένη:* δείχνει την τάση του παιδιού για υποτίμηση του προσώπου που απεικονίζει.
- *Διαφάνεια μελών ατόμων ή αντικειμένων:* θεωρείται φυσιολογική και χαρακτηριστική για παιδιά 8 έως 9 ετών, διαφορετικά υποκρύπτει κάποιου τύπου παθολογία.
- *Στολίδια -«καλλωπιστικά» στοιχεία:* εμπλουτισμός σχεδίου με στοιχεία όπως: σπιτάκια, ήλιος, λουλούδια, δέντρα, ουρανός, έδαφος-γη, που φανερώνει αισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης, ωστόσο, στην υπερβολή του μπορεί να αποκαλύπτει ψυχαναγκαστικές τάσεις και ιδεοληψίες.
- *Πρόσθετα στοιχεία άσχετα με το περιεχόμενο του σχεδίου:* σχεδόν πάντα κάτι έχουν να αποκαλύψουν.
- *Παρουσία Ήλιου:* εκφράζει την ανάγκη για συναισθηματικό δέσιμο, αποδοχή και ζεστασιά από τα οικεία πρόσωπα, σε παρεκκλίνουσες όμως μορφές (διαρκής παρουσία ήλιου στα σχέδια) ακόμη και την εξάρτηση απ' αυτά.
- *Θέση Ήλιου:* αριστερά και ψηλά στη σελίδα σημαίνει αποδοχή και συναισθηματική πληρότητα, δεξιά και ψηλά σημαίνει απελπισμένη αναζήτησή τους είτε λόγω έλλειψής τους είτε λόγω εσωτερικής αγωνίας και ανασφάλειας του παιδιού, στο κέντρο σημαίνει αναζήτησή τους με στόχο την επιβεβαίωση του ναρκισσισμού του παιδιού
- *Λεπτομέρειες Ήλιου:* με πλούσιο περιεχόμενο (μεγάλες - παχιές - μακριές αχτίδες ή αντίστροφα δηλώνουν το βαθμό συναισθηματικής

παρουσίας ή απουσίας αντίστοιχα των οικείων προσώπων του παιδιού, το κόκκινο στον ήλιο εκφράζει την επιθετικότητα από και προς τα πρόσωπα εξουσίας).

- *Ερμηνεία Χρωμάτων*: τα χρώματα δηλώνουν πολλά πράγματα, ανάλογα με τη θέση τους στο σχέδιο και το περιεχόμενό του. Όταν τα χρώματα μπαίνουν στην πραγματική τους θέση-διάσταση, τότε δε χρειάζεται να ερμηνευθούν. Η ερμηνεία των χρωμάτων γίνεται κυρίως στην ένδυση, μαλλιά και στα άλλα στοιχεία που πλαισιώνουν το σχέδιο. Ενδεικτικά, δηλώνουν:

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