



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Διπλωματική εργασία

ΘΕΜΑ: «Το παιδικό σχέδιο ως δείκτης αξιολόγησης των συναισθημάτων των παιδιών για την μάθηση».

Υπεύθυνος Καθηγητής: Νικολόπουλος Δημήτρης

Ονοματεπώνυμο: Γκιοτσαλίτη Ευαγγελία

Α.Μ.: 1850

ΡΕΘΥΜΝΟ, 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	σελ.3
Εισαγωγή.....	σελ.4
Α)Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία.....	σελ.4
Β)Το παιδικό σχέδιο.....	σελ.6
Γ)Ψυχολογικές επιπτώσεις των χρόνιων δυσκολιών μάθησης στο παιδί.....	σελ.7
Δ)Στόχος παρούσας έρευνας.....	σελ. 14
Κεφάλαιο 1.....	σελ.16
1.1)Συμμετέχοντες.....	σελ. 16
1.2)Εργαλεία αξιολόγησης.....	σελ. 17
1.3)Διαδικασία αξιολόγησης.....	σελ. 20
Κεφάλαιο 2.....	σελ. 21
Αποτελέσματα.....	σελ. 21
2.1)Διαχωρισμός συμμετεχόντων ανάλογα με την επίδοση τους στις δοκιμασίες αξιολόγησης.....	σελ.21
2.2)Ενδεικτική παρουσίαση ζωγραφιών.....	σελ.23
α)Ζωγραφιές μαθητών που φανερώνουν θετικά συναισθήματα.....	σελ.24
β) Ζωγραφιές μαθητών που φανερώνουν αρνητικά συναισθήματα.....	σελ.28
2.3)Ποσοτική ανάλυση ζωγραφιών.....	σελ.30
2.4)Αξιολόγηση των ζωγραφιών ως εργαλείο εκμείευσης των συναισθημάτων των μαθητών.....	σελ.40
Κεφάλαιο 3.....	σελ.42
Συμπεράσματα.....	σελ.42
Βιβλιογραφία.....	σελ.47

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί το κατά πόσο το παιδικό σχέδιο μπορεί να αποτελέσει κριτήριο για την έκφραση των συναισθημάτων που διακατέχουν τα παιδιά σχετικά με την **μάθηση**. Για την συγκεκριμένη εργασία εξετάστηκαν 26 μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Ρέθυμνου οι οποίοι φοιτούσαν στην Δ΄ Τάξη. Στους μαθητές που συμμετείχαν χορηγήθηκαν δοκιμασίες για τον έλεγχο των **ακαδημαϊκών, γνωστικών και συναισθηματικών** δεξιοτήτων. Μετά την αξιολόγηση των δοκιμασιών προέκυψαν μαθητές με : i)ομαλή επίδοση, ii)δυσλεξία, iii)χαμηλό IQ και δυσκολίες μάθησης, iv)χαμηλό IQ χωρίς δυσκολίες μάθησης, v)εξατομικευμένες γνωστικές αδυναμίες, vi)εξατομικευμένες ακαδημαϊκές αδυναμίες, και vii)δίγλωσσοι μαθητές.

Παράλληλα ζητήθηκε από της μαθητές να φτιάξουν ζωγραφιά με θέμα : «*Εγώ στην τάξη μου*», για να ελεγχθούν τα συναισθήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με ομαλή/καλή επίδοση προς την μάθηση, αλλά και κατά πόσο μπορεί να αποτελέσει η ζωγραφιά δείκτη αξιολόγησης των συναισθημάτων των παιδιών για την μάθηση. Στην συνέχεια έγινε κλινική ανάλυση των ζωγραφιών για να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφίες των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ζωγραφιών, αφού ποσοτικοποιήθηκαν, έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν περισσότερες αρνητικές ενδείξεις όμως και οι μαθητές με καλή/ομαλή επίδοση είχαν αρκετά υψηλό ποσοστό αρνητικών ενδείξεων, γεγονός που ίσως φανερώνει ότι οι μαθητές έχουν ένα αρκετά βεβαρυσμένο καθημερινό πρόγραμμα.

Τέλος, στην συγκεκριμένη εργασία γίνεται μια αναφορά στις **μαθησιακές δυσκολίες** και την **δυσλεξία** καθώς και μια προσπάθεια διαχωρισμού των δυο όρων. Επίσης γίνεται μια προσπάθεια κατανόησης του τι συνίστανται οι δυσκολίες μάθησης για της σχολικές ικανότητες των μαθητών. Καθώς και έναν συσχετισμό των ψυχολογικών και συναισθηματικών επιπτώσεων που έχει η δυσλεξία στους μαθητές και στην οικογένεια αλλά και τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο σχολικός ψυχολόγος στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Α)ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ-ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία συχνά συγχέονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διάφορα προβλήματα από την λανθασμένη χρήση των όρων. Οι δύο όροι έχουν ποιοτικές διαφορές και η χρήση του ενός ή του άλλου λανθασμένα μπορεί να οδηγήσει στο να μην γίνονται αντιληπτές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία. Επομένως πρέπει αρχικά να αποσαφηνιστούν οι δύο όροι.

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» είναι σχετικά πρόσφατος. Πρωτοπαρουσιάστηκε το 1963 από τον Samuel Kirk και χρησιμοποιείται για να περιγράψει διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που συμβαίνουν κατά την κατανόηση ή την της χρησιμοποίηση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Οι διαδικασίες αυτές συμπεριλαμβάνουν την μνήμη, την ακουστική ή οπτική αντίληψη και τη σκέψη. Αποτέλεσμα αυτών των διαταραχών είναι δυσκολίες στη μάθηση του προφορικού λόγου, στην ακουστική ικανότητα, στην ανάγνωση (δηλαδή στην αναγνώριση των λέξεων και την σημασία της), στη γραφή ή τον μαθηματικό λογισμό (Αθανασιάδη, 2001).

Επίσης, υπάρχουν και οι «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» που αναφέρονται σε μια κατηγορία διαταραχών οι οποίες προκαλούν δυσκολίες πρόσκτησης μια ή περισσότερων περιοχών που σχετίζονται με την επεξεργασία του γραπτού λόγου(ανάγνωση, κατανόηση γραπτού λόγου, δυσκολία στην αριθμητική).(American Psychiatric Association, 1994).

Οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται στις εξής τρεις κατηγορίες : 1)Δυσγραφία: είναι μια διαταραχή κατά την οποία το άτομο δεν μπορεί να γράψει ούτε με υπαγόρευση, ούτε ελεύθερα ή από μνήμης.(Καλαντζής, 1985). 2)Δυσαριθμησία : αναφέρεται σε μαθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο καθώς δεν μπορεί να πραγματοποιήσει αριθμητικές πράξεις και να αντιληφτεί αριθμητικούς κανόνες. (Rourke & Conway, 1997). 3) Δυσλεξία : διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στην φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. (International Dyslexia Association, 2002).

Για να γίνουν κατανοητές οι διαφορές ανάμεσα στην δυσλεξία και της μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να αναφερθούν και τα παρακάτω σχετικά με την δυσλεξία: Η **δυσλεξία** είναι μια διαταραχή, η οποία συνδέεται με ανωμαλίες στις περιοχές του εγκεφάλου που ελέγχει τις γλωσσικές λειτουργίες. Τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν αδυναμία στην αντίληψη της φωνολογικής δομής της γλώσσας, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών και η απομνημόνευση του προφορικού λόγου. Κατά συνέπεια τα άτομα με δυσλεξία δεν μπορούν να αποδώσουν τις σωστές αντιστοιχίες γραμμάτων-φωνημάτων. (Αθανασιάδη, 2001).

Επειδή τα συμπτώματα είναι πολλά και ποικίλουν ανάλογα με την σοβαρότητα της διαταραχής, την ηλικία και την ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου, μπορούν να αναφερθούν τα εξής συμπτώματα :1) ανάγνωση, δηλαδή αδυναμία κατανόησης του περιεχομένου, αργός ρυθμός ανάγνωσης και κούραση, παραλείψεις ή αλλαγές σε γράμματα, λέξεις ή προτάσεις, αδυναμία συγκέντρωσης.2)Γραφή, δηλαδή ορθογραφικά λάθη, παράλειψη γραμμάτων, αντιστροφή γραμμάτων και αντικατάσταση γραμμάτων.3)Ομιλία, δηλαδή δυσκολία στην ανάκληση λέξεων ή ονομάτων και δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων ή ακολουθιών αριθμών ή λέξεων. Πρέπει να αναφερθεί ότι το πρόβλημα δεν έχει καμία σχέση με την διανοητική αντίληψη του ατόμου, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από φυσιολογική μέχρι πολύ υψηλή.(Αθανασιάδη, 2001). Όμως, τα άτομα με δυσλεξία έχουν περιορισμένη και αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Επομένως, ο δυσλεξικός αναγνώστης όταν φτάσει στο τέλος της πρότασης έχει ξεχάσει την αρχή. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να συγκρατήσουν ή να εκτελέσουν απλές οδηγίες ή οδηγίες απλών βημάτων. Οι δυσκολίες στην μνήμη που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία έχει ιδιαίτερη σημασία, ειδικά στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων και δυσχεραίνει το γενικότερο μαθησιακό πρόβλημα των μαθητών.(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Επομένως, **για να οριστεί ένα άτομο ως δυσλεξικό πρέπει να υστερεί στην ανάγνωση και την ορθογραφία και να έχει μέση ή ανώτερη νοημοσύνη**. Φυσικά, πρέπει να μην έχει αισθητηριακές ή άλλες σοβαρές βλάβες, ούτε ψυχιατρικά ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα και βέβαια να έχει επαρκείς ευκαιρίες να μάθει να διαβάζει και να γράφει (Αναστασίου, 1998).

Τέλος, οι δυσκολίες μάθησης μπορούν να επηρεάσουν και την συναισθηματική κατάσταση του μαθητή. Έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην έννοια της εικόνας του εαυτού του παιδιού με αποτέλεσμα να επηρεάζουν αρνητικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων του.

B) ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Το παιδικό σχέδιο είναι ένα πάρα πολύ σημαντικό εργαλείο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού. Το παιδί σχεδιάζει στις ζωγραφιές όλα αυτά που νιώθει και θέλει να πει. Έτσι το παιδικό σχέδιο γίνεται το μέσον με το οποίο το παιδί εκφράζει τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του. Όσα δεν μπορεί το παιδί να εκφράσει με λέξεις τα εκφράζει με σχέδια και χρώματα. Επικοινωνεί και στέλνει τα μηνύματά του στο γύρω περιβάλλον του μέσω μιας άλλης «γλώσσας», ιδιότυπης και συμβολικής. Είναι, επομένως, σημαντικό το περιβάλλον του παιδιού (γονείς, εκπαιδευτικοί, κλπ) να μπορούν να κατανοήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο όλα αυτά τα μηνύματα που κρύβονται στις ζωγραφιές.

Μέσα από την ανάλυση των ζωγραφιών παρατηρείται η τάση των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, να περιλαμβάνουν στις ζωγραφιές τους μεγαλύτερο αριθμό αρνητικών ενδείξεων που φανερώνουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, αυξημένα επίπεδα άγχους και αρνητικές σχέσεις με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές.

Όμως και οι μαθητές με ομαλή/καλή επίδοση μπορεί να παρουσιάσουν αρνητικά στοιχεία σε σχέση με την μάθηση όταν τους προκαλεί άγχος. Επομένως, η ζωγραφιά μπορεί να αξιολογήσει τα συναισθήματα των μαθητών και με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και των ομαλών αναγνωστών προς την μάθηση.

Γ) ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΧΡΟΝΙΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ

ΠΑΙΔΙ

Στη σημερινή σύγχρονη κοινωνία η μάθηση στο σχολείο είναι υποχρεωτική όμως δεν είναι πάντα μια θετική εμπειρία εξαιτίας του βεβαρυμμένου προγράμματος το οποίο είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν οι μαθητές. Οι απαιτήσεις του σχολείου είναι πολλές και σε αυτές έρχονται να προστεθούν και οι απαιτήσεις και προσδοκίες των γονιών για τα παιδιά τους. Ακόμα όμως πιο δύσκολο στο να ανταπεξέλθουν στο βεβαρυμμένο πρόγραμμα του σχολείου είναι για τους μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι πρέπει να προσπαθούν περισσότερο αλλά παρόλα αυτά δεν καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν όπως οι άλλοι συμμαθητές τους.

Επομένως, οι χρόνιες δυσκολίες μάθησης προκαλούν συναισθηματικές αντιδράσεις στα παιδιά που τις βιώνουν. Σε σχετικές έρευνες επισημαίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες ευθύνονται για το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών. Στην προσπάθειά τους να τραβήξουν την προσοχή, τα δυσλεξικά παιδιά γίνονται επιθετικά και παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Υπάρχουν, όμως και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που εξαιτίας των αρνητικών τους εμπειριών στο χώρο του σχολείου εμφανίζουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και διαμορφώνουν μια αρνητική έννοια του εαυτού. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν επιπτώσεις στην «εσωτερικευμένη» και «εξωτερικευμένη» συμπεριφορά του παιδιού. Όσον αφορά στα «εσωτερικευμένα» προβλήματα τα παιδιά αισθάνονται κοινωνική απόσυρση, άγχος, φόβο, δυσφορία και κατάθλιψη. Τα συγκεκριμένα προβλήματα είναι δύσκολο να εντοπιστούν από το περιβάλλον (γονείς, δάσκαλοι) του παιδιού γιατί προκαλούν δυσχέρεια κυρίως στο ίδιο το άτομο, ενώ η επίδρασή τους στη σχέση τους με τους άλλους δεν είναι εμφανή. Για αυτό το λόγο καθυστερεί και η διάγνωσή τους. Όσον αφορά στα «εξωτερικευμένα» προβλήματα τα παιδιά παρουσιάζουν αντικοινωνικές πράξεις (όπως επιθετικότητα, εκρήξεις θυμού, απείθεια), διάσπαση προσοχής, υπερδραστηριότητα και παρορμητικότητα. Τα «εξωτερικευμένα» προβλήματα είναι πιο μόνιμα από τα «εσωτερικευμένα» γι' αυτό και αποκαθίστανται δυσκολότερα. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εξαιτίας της συνεχής προσπάθειας που καταβάλλουν προκειμένου να επιτύχουν μια ικανοποιητική επίδοση αισθάνονται **ψυχολογική πίεση**. Ο χρόνος που χρειάζονται για να ολοκληρώσουν τα σχολικά τους καθήκοντα είναι μεγαλύτερος από των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και συνήθως είναι πιο αυστηρά με τον εαυτό τους με αποτέλεσμα να αισθάνονται έντονη ψυχολογική πίεση. Η Fawcett (1995: 12-13)

υποστηρίζει ότι η ψυχολογική πίεση είναι εντονότερη όταν το περιβάλλον του παιδιού δεν είναι υποστηρικτικό αλλά αντίθετα, γονείς και δάσκαλοι, τον πιέζουν να μάθει να διαβάζει και να γράφει σωστά. Εκτός του ότι αισθάνονται απογοήτευση για τον εαυτό τους, αισθάνονται επιπρόσθετα ότι απογοητεύουν τα και τα οικία τους πρόσωπα. Έτσι νοιώθουν μεγαλύτερη πίεση. (Δοίκου-Αυλίδου, 2002).

Η **κοινωνική απομόνωση** είναι ένα ακόμα από τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αργούν να εκτιμήσουν τις στάσεις των άλλων καθώς και την μη λεκτική επικοινωνία με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους άλλους αλλά και στην γενικότερη κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Οι παραπάνω παράγοντες θεωρούνται βασικές αιτίες του άγχους που αισθάνονται τα δυσλεξικά άτομα. Αν το άγχος παραταθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε, μπορεί να είναι επιβλαβές για την γνωστική και ψυχική κατάσταση του δυσλεξικού μαθητή. Το άγχος επηρεάζει την συναισθηματική κατάσταση του δυσλεξικού, και ως εκ τούτου το άτομο να αντιμετωπίζει δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην μνήμη, στην οργάνωση και τον προγραμματισμό (Δοίκου-Αυλίδου, 2002).

Όσον αφορά στον συναισθηματικό τομέα, το **άγχος** προκαλεί **υπερευαισθησία**, **αίσθημα αναξιότητας**, **χαμηλή αυτοεκτίμηση** (Δοίκου-Αυλίδου, 2002). Γι' αυτό άλλωστε τα παιδιά με δυσλεξία βιώνουν πιο έντονα την αποτυχία και θεωρούν την επιτυχία τυχαία. (Νικολόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με τις έρευνες του Congdon (1995: 91-94), τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την προσχολική ηλικία εξαιτίας της υψηλής νοημοσύνης τους αλλά και την ικανότητά τους σε κάποιους τομείς σε σχέση με τους συνομήλικούς τους, δεν προοιωνίζουν καμία αποτυχία κατά την σχολική ηλικία. Έτσι, όταν «αποτυγχάνουν» αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους και οδηγούνται σε **συμπεριφορές άρνησης** και **αποφυγής της σχολικής εργασίας** (Δοίκου-Αυλίδου, 2002). Μάλιστα είναι πιο αυστηροί με τον εαυτό τους και δεν επωφελούνται από την επιτυχία τους, όπως οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Νικολόπουλος, 2007).

Όλες αυτές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο καλλιεργούν στα παιδιά **αισθήματα φόβου και ανασφάλειας**. Τα παιδιά προσπαθούν να κρύψουν τα προβλήματά τους προκειμένου να μην τους υποψιαστούν οι άλλοι. Ειδικά αν δεν έχουν διαγνωστεί οι Μαθησιακές Δυσκολίες τα παιδιά αναπτύσσουν παράλογους φόβους, που δεν μπορούν να διαχειριστούν. Ο Miles (1996: 112-114) επισημαίνει ότι ο **φόβος της αποτυχίας** αλλά και της **απογοήτευσης** που πιστεύουν ότι προκαλούν στους οίκους τους, μπορεί να οδηγήσει στην αποφυγή της σχολικής φοίτησης εφευρίσκοντας διάφορες προφάσεις. Επίσης, το

παιδί μπορεί να παραιτηθεί από την προσπάθειά του για την εκμάθηση του γραπτού λόγου. Αυτό συμβαίνει σε μια προσπάθεια του παιδιού να προστατέψει την αυτοεκτίμησή του, που σε περίπτωση αποτυχίας θα είναι χαμηλή. Συγκεκριμένα, οι Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999: 138) υποστηρίζουν ότι ο φόβος αποτυχίας συντελεί στην ανάπτυξη κινήτρων αποφυγής και αποτυχίας.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες με υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης σε σχέση με αυτά με χαμηλότερο είναι πιο θετικά και σίγουρα για τον εαυτό τους. Ενώ τα παιδιά με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης είναι πιο ανασφαλείς και πιο εξαρτημένα. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Άλλη μια από τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες στα παιδιά είναι η εμφάνιση **καταθλιπτικών συμπτωμάτων** επειδή αισθάνονται ότι υπάρχει διάσταση μεταξύ αυτού που είναι και αυτού που θα έπρεπε να είναι. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει πως τα συμπτώματα της κατάθλιψης που βιώνουν είναι τα εξής : αϋπνία, αργός ρυθμός σκέψης, μειωμένη διαύγεια σκέψης, μείωση του επιπέδου ενέργειας, ασυνήθιστη αλλαγή βάρους, καταστροφή ιδιοκτησίας και ενούρηση. Άλλες έρευνες που σύγκριναν τη συμπεριφορά καταθλιπτικών παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τη συμπεριφορά μη καταθλιπτικών παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες έδειξαν ότι τα καταθλιπτικά παιδιά έχουν πιο αρνητική εικόνα του εαυτού, παρουσιάζουν περισσότερες συναισθηματικές διαταραχές, αυξημένη υπερκινητικότητα καθώς και συχνή συμπεριφορά εκδιαδραμάτισης. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Έρευνες της Boetsch και των συνεργατών της (1996) έδειξαν ότι η υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον συσχετίζεται με την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων καθώς επίσης και με την χαμηλή αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τους Bosworth & Murray (1983) η κατάθλιψη είναι αποτέλεσμα της μαθημένης απελπισίας που αισθάνεται το παιδί. Το άτομο περιέρχεται σε παθητικότητα και παραίτηση, γιατί αισθάνεται ότι δεν μπορεί να ελέγξει τα δυσάρεστα γεγονότα που συμβαίνουν στην ζωή του. Οι συχνές όμως εμπειρίες αποτυχίας έχουν ως αποτέλεσμα την μείωση των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης του ατόμου. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Σχετικά με την **απόδοση αιτιών**, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλές προσδοκίες και δεν πιστεύουν στον εαυτό τους και στις ικανότητές του, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην παθητικότητα. Αποδίδουν την επιτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες και την αποτυχία στην έλλειψη ικανοτήτων από μέρους τους. Αντίθετα οι μαθητές με μέση σχολική

επίδοση αποδίδουν την αποτυχία τους σε περιορισμένη προσπάθεια και την επιτυχία τους στην ικανότητα και την προσπάθειά τους. Όλες αυτές οι πεποιθήσεις των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες όχι μόνο επιδρούν αρνητικά στην σχολική τους επίδοση αλλά δυσχεραίνουν και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Κατά τον Cohen (1986) οι συνεχείς αποτυχίες που βιώνουν αυτά τα παιδιά επηρεάζει αρνητικά την αναπαράσταση του εαυτού και την αυτοεκτίμηση, συνέπεια να προκαλεί στο παιδί ψυχικό τραύμα. Ακόμα και αν το περιβάλλον είναι υποστηρικτικό, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να αποφύγουν το να αισθανθούν ότι πληγώθηκαν συναισθηματικά. Βέβαια το υποστηρικτικό περιβάλλον βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν στρατηγικές χειρισμού της αδυναμίας τους. Ως αντίποδα της χαμηλής σχολικής επίδοσης οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αναπτύσσουν και ενδιαφέροντα που δεν συσχετίζονται με τον γραπτό λόγο. Άλλωστε πολλά άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι καλοί στις τέχνες ή αρχιτέκτονες, κ.α. Αυτό βοηθάει τα παιδιά στο αίσθημα αβοηθησίας καθώς επίσης και να αισθανθούν ότι ασκούν έλεγχο σε ότι τους συμβαίνει. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Όσον αφορά στα «εξωτερικευμένα προβλήματα» που μπορούν να επιφέρουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες, μελέτες έχουν δείξει πως μπορούν να συνυπάρχουν Μαθησιακές Δυσκολίες με την Διαταραχή Ελλειμματικής Συμπεριφοράς Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Σύμφωνα με την τρίτη έκδοση του DSM η ΔΕΠΥ αποτελείται από τους εξής τύπους : α) τύπος κυρίως υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας, β) τύπος κυρίως απροσεξίας και γ) συνδυασμένος τύπος, στον οποίο συνυπάρχουν η παρορμητικότητα, η διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Η ΔΕΠΥ και οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνυπάρχουν εξαιτίας κάποιων γενετικών παραγόντων. Έρευνες του Gilger και των συνεργατών του (1992) έδειξαν πως η συνύπαρξή τους μπορεί να οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες και ορισμένες φορές σε κληρονομικές επιδράσεις. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Σύμφωνα με την Prior (1996) για να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στις Μαθησιακές Δυσκολίες και την ΔΕΠΥ πρέπει πρώτα να διασαφηνιστεί η σχέση μεταξύ των Μαθησιακών Δυσκολιών και των διαταραχών διαγωγής. Αυτό συμβαίνει, γιατί σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν διαταραχές διαγωγής ή αντικοινωνική συμπεριφορά. Η αντικοινωνική συμπεριφορά που παρατηρείται σε ορισμένα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνδέεται με την παρουσία συμπτωμάτων ΔΕΠΥ σε αυτά. Η συνύπαρξη της δυσλεξίας με τις διαταραχές διαγωγής μπορεί να έχει ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις κατά την ενήλικη ζωή του ανθρώπου. Μπορούν να επιφέρουν προβλήματα όπως η μείωση των κινήτρων μάθησης, σχετίζονται συχνά με την ανεργία,

προκαλούν δυσκολίες προσαρμογής, δυσχέρεια στις διαπροσωπικές σχέσεις και παραπτωματοκτικότητα. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες, επίσης, σχετίζονται με την **παραβατικότητα**. Βέβαια για να διερευνηθεί η αιτιώδης σχέση ανάμεσά τους πρέπει πρώτα λειφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες που τις επηρεάζουν, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τις μεθόδους ανατροφής που ακολουθούν, το αν κάποιο μέλος της οικογένειας παρουσιάζει παραβατική συμπεριφορά και η συναναστροφή με συνομηλίκους που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και η στάση των γονέων απέναντι στην σχολική αποτυχία, την απόρριψη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους συνομηλίκους τους και η εικόνα που έχουν τα παιδιά για την διαγωγή τους. Τελικά η συσχέτιση της σχέσης της παραβατικής συμπεριφοράς δεν είναι εύκολη, γιατί υπάρχει μεγάλη ποικιλία κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό της παραβατικής συμπεριφοράς, όπως σύλληψη από την αστυνομία ή βεβαρημένο ποινικό μητρώο κ. α. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Σημαντική για τον άνθρωπο είναι και η **έννοια του εαυτού**. Η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού είναι η αυτοαντίληψη και είναι πολυδιάστατη και η αξιολόγηση του ατόμου για τον εαυτό του είναι η αυτοεκτίμηση. Οι ερευνητικές διεργασίες που προσπάθησαν να αποσαφηνίσουν την έννοια του εαυτού σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν αντιφατικές, εξαιτίας της ετερογένειας των πληθυσμών που εξετάστηκαν. Σε παλιότερες, όμως, έρευνες οι ερευνητές βρήκαν πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσίασαν πιο αρνητική έννοια του εαυτού αλλά και πιο αρνητική γενική εικόνα του εαυτού σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Οι Chapman & Boersma (1979b) εξετάζοντας την έννοια του εαυτού σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τον ακαδημαϊκό τομέα βρήκαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αν και είχαν μόνο αδυναμίες στην ανάγνωση εξέφραζαν πιο αρνητική αυτοαντίληψη σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με όλες τις επιμέρους ακαδημαϊκές δεξιότητες. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Άλλες έρευνες των Thomson & Hartley (1980) ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρού σημαντικό στοιχείο για ευτυχία την αναγνωστική ικανότητα, γεγονός που φανερώνει την επιθυμία των παιδιών να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Επίσης, βρήκαν ότι είχαν χαμηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης όσον αφορά στον ακαδημαϊκό τομέα και τον τομέα των οικογενειακών σχέσεων αλλά δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με τον κοινωνικό τομέα και την γενική αξιολόγηση του εαυτού. Τέλος, σε μια άλλη έρευνα της Casey

και των συνεργατών της (1992) βρέθηκε ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούσαν τον εαυτό τους λιγότερο ικανό από τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στον ακαδημαϊκό τομέα αλλά κάτι τέτοιο βρήκαν πως δεν ίσχυε όσον αφορά στην αθλητική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, την διαγωγή- συμπεριφορά, την εξωτερική εμφάνιση και την γενική αυτοαντίληψη. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Επομένως, η αντίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για την νοητική τους ικανότητα επηρεάζει την εικόνα που έχουν γενικά για τον εαυτό τους αλλά και ειδικά για την σχολική τους ικανότητα. Αν και οι αδυναμίες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν οφείλονται σε περιορισμένη νοητική ικανότητα, εντούτοις σε ορισμένες περιπτώσεις είναι πιθανό να εκλαμβάνονται ως αποτέλεσμα μειωμένης νοητικής ικανότητας. Σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην έννοια του εαυτού είναι και η στήριξη που έχουν τα παιδιά από τους σημαντικούς άλλους. Αν οι αντιδράσεις των γονιών είναι περισσότερο αρνητικές σχετικά με την σχολική επίδοση των παιδιών με δυσλεξία, τότε ενδεχομένως τα παιδιά θα αποκτήσουν μια αρνητική αυτοαντίληψη. Το ίδιο ισχύει και για τους συνομηλίκους τους. Αν, δηλαδή τους απορρίψουν αντιλαμβάνονται αρνητικά την έννοια τους εαυτού τους. Ακόμα, ιδιαίτερο ρόλο παίζει και η απόδοση αιτιών. Δηλαδή αν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούν ότι η επιτυχία και η αποτυχία είναι αποτέλεσμα εσωτερικών ή εξωτερικών παραγόντων. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Από την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του επηρεάζεται και η **κοινωνική ικανότητά** του. Δηλαδή, το να δημιουργεί και να διατηρεί κοινωνικές σχέσεις. Δεν διαθέτουν τις συμπεριφορές που απαιτούνται για την σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και εμφανίζουν έλλειψη στις κοινωνικές δεξιότητες και στην ανάληψη πρωτοβουλιών ενώ οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν επιθυμούν να συναναστρέφονται με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν γίνονται αποδεκτοί. Αυτό καταλήγει να έχει αρνητικές συνέπειες στην έννοια του εαυτού τους και κατ' επέκταση να δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τις μαθησιακές τους ικανότητες. (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις και στην οικογένεια του παιδιού. Το κάθε μέλος βέβαια τις βιώνει διαφορετικά. Η μητέρα καταπονείται περισσότερο λόγω του ότι αυτή έχει την φροντίδα των παιδιών και θεωρείται η κυρίως υπεύθυνη για την ανατροφή τους. (Murray, 1988). Ο πατέρας αντιδρά συνήθως με άρνηση και πολλές φορές συμπεριφέρεται σαν μην υπάρχει πρόβλημα. Τα αδέρφια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολλά αρνητικά συναισθήματα, όπως:

θυμό, ζήλεια, μνησικακία, σύγχυση, κ. α. εξαιτίας της συνεχούς ενασχόλησης των γονιών με το παιδί με δυσλεξία. (Νικολόπουλος, 2007).

Η παρουσία ενός ψυχολόγου στην αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων θα ήταν καταλυτική. Θα πρέπει βέβαια να προσφέρει στήριξη και στις αδυναμίες του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η οικογένεια. Ένας σχολικός ψυχολόγος έχει τις απαραίτητες γνώσεις για να ένα μεγάλο φάσμα διαταραχών : μαθησιακών, γνωστικών, κοινωνικών κ. α. Μπορεί να βοηθήσει στην καλυτέρευση της ψυχικής υγείας και της ποιότητας ζωής του δυσλεξικού παιδιού και της οικογένειάς του. Γενικά, ο σχολικός ψυχολόγος έχει την απαραίτητη επαγγελματική εξειδίκευση για να καλύψει τις ανάγκες που προκύπτουν στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες και την οικογένειά του. (Νικολόπουλος, 2007).

Δ) ΣΤΟΧΟΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν πως οι χρόνιες Δυσκολίες Μάθησης έχουν σημαντικότερες συναισθηματικές επιπτώσεις στα παιδιά που τις βιώνουν. Επίσης τα ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν την σχεδόν αποκλειστική χρήση των ψυχομετρικών κλιμάκων συναισθηματικής καταπόνησης που εμπεριέχουν τον κίνδυνο οι εξεταζόμενοι να υιοθετήσουν τις κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις με σκοπό να κρύψουν τις όποιες αρνητικές εμπειρίες βιώνουν κατά τα σχολικά χρόνια. Επομένως, οι εξεταζόμενοι καταλήγουν να απαντούν ψευδώς.

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες δείχνουν ότι το ποσοστό των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες που φτάνει στα όρια της κατάθλιψης, αγχώδη διαταραχών κλπ. είναι πολύ πιο μικρό (12-25%) από αυτό που καταγράφεται συνήθως στις κλινικές τους συνεντεύξεις και άλλες εθνογραφικές προσεγγίσεις (το ποσοστό αυτών που δηλώνουν έντονες αρνητικές εμπειρίες φτάνει το 60-80%). Επομένως πρέπει να βρούμε τα συναισθήματα των μαθητών που δεν φτάνουν τα όρια της κατάθλιψης αλλά και τον τρόπο που αυτά αποτυπώνονται σε άλλες δοκιμασίες, εκτός των ψυχομετρικών κλιμάκων. Αυτές οι δοκιμασίες είναι τα προβολικά τεστ, όπως είναι η ζωγραφιά. Σ' αυτές τις δοκιμασίες δεν υπάρχει ο κίνδυνος το παιδί να δώσει εσκεμμένα μια απάντηση ή να κρύψει μια αλήθεια καθώς σε αυτά τα τεστ δεν υπάρχει 'σωστή' ή 'λανθασμένη' απάντηση.

Η παρούσα εργασία στοχεύει να δείξει κατά πόσο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ζωγραφιά ως δείκτης αξιολόγησης των συναισθημάτων των μαθητών απέναντι στην μάθηση. Να διερευνήσει τα συναισθήματα όχι μόνο των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και των μαθητών με ομαλή/καλή επίδοση προς την μάθηση.

Η υπόθεση που έγινε αρχικά ήταν πως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και δυσλεξία θα εκφράσουν πιο αυθόρμητα αρνητικά συναισθήματα στις ζωγραφιές που τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν, που θα φανερώνουν κατάθλιψη, άγχος, αρνητική αυτοαντίληψη και άλλα συναισθηματικά προβλήματα που σχετίζονται με την μάθηση λόγω της απόρριψης και της έντονης κριτικής που βιώνουν. Ενώ αναμένεται πως οι μαθητές που έχουν ομαλή σχολική επίδοση να κάνουν πιο θετικές ζωγραφιές σχετικά με την μάθηση, εξαιτίας της καλής σχολικής τους επίδοσης. Όμως, αν και για τους μαθητές με καλή/ομαλή επίδοση η μάθηση αποτελεί μια όχι τόσο θετική εμπειρία εξαιτίας του βεβαρυσμένου σχολικού προγράμματος και των αυξημένων υποχρεώσεων τότε και κάποιοι από αυτούς τους μαθητές θα εκφράσουν αρνητικά

συναισθήματα για την μάθηση. Ιδιαίτερα στα στοιχεία εκείνα των ζωγραφιών που αποτελούν την πηγή του άλγους τους (πίνακας, έδρα κλπ.).

Για να αποδειχθούν τα παραπάνω πρώτα θα αναλυθούν οι επώδυνες συναισθηματικές και ψυχολογικές εμπειρίες που αναμένεται ότι θα αποτυπωθούν στις ζωγραφιές με ψυχοδυναμικά κριτήρια, στη συνέχεια θα αποδείξουμε ότι οι επιλογές στις ζωγραφιές που έκαναν οι μαθητές δεν ήταν τυχαίες συγκρίνοντας τα αποτελέσματά τους με τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο αυτοαντίληψης ΠΑΤΕΜ σχετικά με το τι πιστεύουν οι μαθητές για την σχολική τους επίδοση . Έπειτα με βάση τα στατιστικά στοιχεία από τις ζωγραφιές θα απορρίψουμε ή θα δεχτούμε την αρχική υπόθεση και τέλος θα αποδείξουμε αν η ζωγραφιά μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στην εκμείευση των συναισθημάτων των παιδιών προς την μάθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1) ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Η παρούσα έρευνα διεξάχθηκε στο 15^ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου Κρήτης. Οι συμμετέχοντες ήταν **26 μαθητές** που φοιτούσαν στην **Δ΄ Τάξη** Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα πήραν μέρος **10 κορίτσια** και **16 αγόρια** (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες (αγόρια και κορίτσια)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Male	16	61,5	61,5	61,5
Female	10	38,5	38,5	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Οι ηλικίες των αγοριών κυμαίνονται μεταξύ 9,03 ετών(minimum) και 10,03 ετών(maximum) (πίνακας 2) και οι ηλικίες των κοριτσιών κυμαίνονται μεταξύ 9,06ετών(minimum) και 11,03 ετών(maximum) (πίνακας 3).

Πίνακας 2: Ελάχιστη, μέγιστη τιμή, μέσος όρος και τυπική απόκλιση στα αγόρια

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Age	16	9,03	10,03	9,3131	,41912
Valid N(listwise)	16				

Πίνακας 3: Ελάχιστη, μέγιστη τιμή, μέσος όρος και τυπική απόκλιση στα κορίτσια

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Age	10	9,06	11,03	9,5670	,68026
Valid N(listwise)	10				

1.2) ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκαν οι **i)ακαδημαϊκές** και **ii)γνωστικές δεξιότητες** καθώς και η **iii)συναισθηματική κατάσταση** των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα, έτσι ώστε σε συνδυασμό με την ανάλυση των ζωγραφιών να διεξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα.

i)Οι *ακαδημαϊκές δεξιότητες* ελέγχθηκαν με τις δοκιμασίες της **α)ανάγνωσης**, της **β)ορθογραφίας** και των **γ)μαθηματικών**.

α)Όσον αφορά στην ανάγνωση οι μαθητές καλούνταν να αναγνώσουν 132 λέξεις κλιμακούμενης δυσκολίας (Nikolopoulos & Gouladris, 2000 & Nikolopoulos et al., 2006). Οι εξεταζόμενοι διάβαζαν δυνατά τις λέξεις και αξιολογήθηκαν με βάση τον αριθμό των λαθών αλλά και τον χρόνο που έκαναν για να τις διαβάσουν. Η δοκιμασία είναι ατομική και ο κάθε συμμετέχων εξετάστηκε μόνος του σε μια ήσυχη αίθουσα. Επίσης, εκτός από την ανάγνωση των λέξεων, για την εκτίμηση της αποκωδικοποιητικής τους ικανότητα εξετάστηκαν και στην ανάγνωση 96 ψευδολέξεων κλιμακούμενης δυσκολίας (Nikolopoulos et al., 2006). Οι ψευδολέξεις χωρίζονται σε 24 ομάδες , που η κάθε ομάδα απαρτίζεται από 4 λέξεις. Και εδώ αξιολογούνται με βάση τον χρόνο αλλά και τα λάθη που έκαναν κατά την ανάγνωση και τέλος και αυτή η δοκιμασία είναι ατομική.

β)Όσον αφορά στην ορθογραφία (Nikolopoulos & Gouladris, 2000 & Nikolopoulos et al., 2006), η δοκιμασία αυτή διεξήχθη ομαδικά μέσα στην τάξη. Το τεστ αποτελείται από 72 λέξεις κλιμακούμενης δυσκολίας, χωρισμένες σε στ` ομάδες, αποτελούμενη η κάθε ομάδα από 12 λέξεις. Ο εξεταστής υπαγορεύει τις λέξεις και οι συμμετέχοντες αξιολογούνται με βάση τον αριθμό των λαθών που κάνουν. Επίσης, ζητείται από τους συμμετέχοντες να γράψουν ορθογραφήματα και με τη σωστή σειρά τους μήνες του έτους καθώς και τις ημέρες της εβδομάδας.

γ)Τέλος, όσον αφορά στα μαθηματικά χορηγείται στους μαθητές, ομαδικά, ένα τεστ 34 αριθμητικών πράξεων, κλιμακούμενης δυσκολίας. Επίσης, χορηγείται ατομικά η υποκλίμακα του WISC-III της αριθμητικής, όπου ο εξεταστής διαβάζει στους συμμετέχοντες ένα αριθμητικό πρόβλημα και αυτοί καλούνται να το λύσουν χωρίς την χρήση χαρτιού και μολυβιού. Οι μαθητές αξιολογούνται όχι μόνο από τα λάθη τους αλλά και από τον χρόνο που κάνουν να λύσουν το πρόβλημα. Η διαδικασία σταματάει μετά από δύο συνεχείς αποτυχίες.

ii)Οι *γνωστικές δεξιότητες* ελέγχθηκαν με τις δοκιμασίες: α) της **μη λεκτικής νοημοσύνης**, β) της **φωνολογικής επεξεργασίας**, γ) της **φωνολογικής ενημερότητας**, δ)των **μνημονικών δεξιοτήτων** και ε) των **συντακτικών δεξιοτήτων**.

α) Για τον έλεγχο των γνωστικών δεξιοτήτων χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ένα ομαδικό τεστ μη λεκτικής νοημοσύνης, το Ravens Standards Progressive Matrices Test του J.C.Raven (1987).

β) Ακόμα μια δοκιμασία για τον έλεγχο των γνωστικών δεξιοτήτων είναι η φωνολογική επεξεργασία όπου ζητείται στο μαθητή να κάνει γρήγορο κατονομασμό χρωμάτων, αντικειμένων, αριθμητικών ψηφίων και γραμμμάτων. Η δοκιμασία είναι ατομική και η επίδοση των μαθητών αξιολογείται από τα λάθη αλλά και τον χρόνο απόκρισης.

γ) Επίσης, ο έλεγχος των γνωστικών δεξιοτήτων έγινε με την δοκιμασία της φωνολογικής ενημερότητας, που έχει στόχο τον προσδιορισμό της φωνολογικής αντίληψης με βάση την διαδικασία της μονής (Nikolopoulos et al., 2006) και της διπλής αντιμετάθεσης (Nikolopoulos et al., 2006).

δ) Οι μνημονικές δεξιότητες αξιολογούνται από τις δοκιμασίες: της ανάκλησης αριθμητικών ψηφίων, στην αρχή με την σειρά και έπειτα αντίστροφα που έχουν κατονομαστεί από τον εξεταστή. Ακόμα, ζητήθηκε από τον μαθητή να ανακαλέσει ψευδολέξεις κλιμακούμενης δυσκολίας που ξεκινούν από δυσύλλαβες και καταλήγουν σε πολυσύλλαβες. Οι παραπάνω δοκιμασίες διακόπτονται μετά από δύο συνεχείς αποτυχίες και είναι ατομικές. Επίσης, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν με τη σωστή σειρά τους μήνες του χρόνου και τις ημέρες της εβδομάδας.

ε) Τέλος, ο έλεγχος των συντακτικών δεξιοτήτων έγινε με την δοκιμασία της συντακτικής ενημερότητας, κατά την οποία δόθηκε στους μαθητές 21 καρτέλες με λέξεις, τις οποίες έπρεπε να συναρμολογήσουν σε προτάσεις, με δύο διαφορετικούς τρόπους, που θα έχουν νόημα και θα είναι γραμματικά και σημασιολογικά ορθές. Έπρεπε, δηλαδή να δημιουργήσουν 42 διαφορετικές προτάσεις. Η δοκιμασία ήταν ατομική.

iii) Για τον έλεγχο της συναισθηματικής κατάστασης χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια για : α) την αυτοεκτίμηση, β) την αυτοαντίληψη, γ) ερωτηματολόγιο για τον δάσκαλο. Επίσης, και οι προβολικές δοκιμασίες των δ) **12 μύθων** και ε) οι **ζωγραφιές**.

α) Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε ομαδικά στους μαθητές και αφορά στην αυτοεκτίμηση είναι το Rosenberg το οποίο αποτελείται από 10 ερωτήσεις και οι μαθητές έχουν να διαλέξουν μεταξύ των εξής απαντήσεων : συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα.

β) Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε ομαδικά στους μαθητές και αφορά στην αυτοαντίληψη, δηλαδή στο πως ο καθένας αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, είναι το ΠΑΤΕΜ. Το ΠΑΤΕΜ αποτελείται από 30 ερωτήσεις και οι μαθητές έχουν να επιλέξουν ανάμεσα από 4 απαντήσεις.

γ) Επίσης ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με 42 λέξεις που χαρακτηρίζουν τον/την δάσκαλο/δασκάλα τους. Είχαν να επιλέξουν μεταξύ 6 απαντήσεων και χορηγήθηκε ατομικά.

δ) Οι 12 μύθοι είναι μια δοκιμασία ατομική, κατά την οποία ο εξεταστής διαβάζει 12 προτάσεις στο μαθητή και αυτός σκεπτόμενος μια ιστορία συμπληρώνει την κάθε πρόταση.

ε) Επίσης, ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν ζωγραφιά με θέμα : εγώ στην τάξη μου.

Πίνακας 4: Παρουσίαση των δοκιμασιών

Ακαδημαϊκές Δεξιότητες	Γνωστικές Δεξιότητες	Συναισθηματική Κατάσταση
Ανάγνωση (Λέξεις, Ψευδολέξεις)	Μη Λεκτική Νοημοσύνη (Ravens)	Αυτοαντίληψη (ΠΑΤΕΜ)
Ορθογραφία (Λέξεις, Μήνες, Ημέρες)	Φωνολογική Ενημερότητα (Μονή και διπλή Αντιμετάθεση)	Αυτοεκτίμησης (Roseberg)
Αριθμητική (Βασικές αριθμητικές πράξεις, WISC-iii)	Φωνολογική Επεξεργασία (Κατονομασμός Χρωμάτων, Αντικειμένων, Γραμμάτων και Αριθμητικών Ψηφίων) Μνημονικές Δεξιότητες (Αριθμοί, Ψευδολέξεις, σειρά Μηνών και Ημερών)	Λέξεις για Δάσκαλο 12 Μύθοι
	Συντακτική ικανότητα (Προτάσεις)	Ζωγραφιές

1.3) ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι δοκιμασίες και κατ' επέκταση και η διαδικασία χορήγησης τους χωρίζονται σε δύο ομάδες : τις **ομαδικές** και τις **ατομικές**. Αρχικά χορηγήθηκαν οι ομαδικές δοκιμασίες μέσα στην τάξη και διήρκεσαν έξι περίπου διδακτικές ώρες. Στη συνέχεια χορηγήθηκαν οι ατομικές δοκιμασίες, κατά τις οποίες κάθε μαθητής εξεταζόταν μόνος του σε μια ήσυχη αίθουσα για δύο περίπου διδακτικές ώρες και για δυο φορές ο καθένας, δηλαδή τέσσερις ώρες ο κάθε μαθητής. Στον **πίνακα 5** αναφέρονται οι **ατομικές** και **ομαδικές δοκιμασίες**.

Πίνακας 5: Ομαδικές και Ατομικές δοκιμασίες

<i>Ομαδικές Δοκιμασίες</i>	<i>Ατομικές Δοκιμασίες</i>
Ορθογραφία (Λέξεων, Μηνών, Ημερών)	Ανάγνωση (Λέξεις, Ψευδολέξεις)
Μη Λεκτική Νοημοσύνη (Ravens)	Αριθμητική (Βασικές Αριθμητικές πράξεις)
Αριθμητική (WISC-III)	Φωνολογική Ενημερότητα(Μονή και Διπλή Αντιμετάθεση)
Μνήμη (Σειρά Μηνών και Ημερών)	Φωνολογική Επεξεργασία(Χρώματα, Αντικείμενα, Γράμματα, Αριθμητικά Ψηφία)
ΠΑΤΕΜ	Μνήμη(Αριθμοί και Ψευδολέξεις)
Rosemberg	Προτάσεις
Ζωγραφιές	12 Μύθοι
	Λέξεις για Δάσκαλο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

2.1) Διαχωρισμός συμμετεχόντων ανάλογα με την επίδοσή τους στις δοκιμασίες αξιολόγησης

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών και γνωστικών ικανοτήτων καθώς και τον έλεγχο της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών προκύπτει ότι : από τους 26 μαθητές που εξετάστηκαν στις προαναφερθείσες δοκιμασίες (κεφ.1), οι **9** μαθητές καταχωρούνται στους **ομαλούς αναγνώστες** χωρίς προβλήματα σε ακαδημαϊκές και γνωστικές δεξιότητες, **3** μαθητές βρέθηκαν να έχουν **δυσλεξία**, **3** βρέθηκαν ότι έχουν **χαμηλό δείκτη νοημοσύνης** και **άλλες δυσκολίες μάθησης**, **6** μαθητές βρέθηκε ότι έχουν **χαμηλό δείκτη νοημοσύνης χωρίς δυσκολίες μάθησης**, **1** μαθητής βρέθηκε με **εξατομικευμένες γνωστικές αδυναμίες**, **2** μαθητές βρέθηκαν με **εξατομικευμένες ακαδημαϊκές αδυναμίες** και τέλος **2** μαθητές **δίγλωσσοι** (προέρχονται από ξένη χώρα).

Πίνακας 6: Κλινικός χαρακτηρισμός μαθητών

Κλινικός χαρακτηρισμός	I.D.
Ομαλή Επίδοση	1201, 1207, 1209, 1210, 1215, 1219, 1221, 1223,1224
Δυσλεξία	1200, 1212, 1213
Χαμηλό IQ και Δυσκολίες μάθησης	1203, 1217, 1220
Χαμηλό IQ χωρίς Δυσκολίες μάθησης	1204, 1205, 1206, 1214, 1216, 1222
Εξατομικευμένες Γνωστικές Αδυναμίες	1211(Μονή αντιμετάθεση και Ανάκληση Αριθμών)
Εξατομικευμένες Ακαδημαϊκές Δυσκολίες	1208,1225
Μαθητές δίγλωσσοι	1202,1218

Για την συγκεκριμένη έρευνα, στις αναλύσεις, θα συμπεριληφθούν οι μαθητές με δυσλεξία (δηλαδή οι μαθητές με ID : 1200,1212,1213) και οι μαθητές με ομαλή/καλή επίδοση (δηλαδή οι μαθητές με ID : 1201,1207,1209,1210,1215,1219,1221,1223,1224).Επομένως, οι ομάδες των μαθητών που δεν συμπεριελήφθησαν στις αναλύσεις είναι: χαμηλό IQ με δυσκολίες μάθησης (οι μαθητές με ID: 1203,1217,1220), χαμηλό IQ χωρίς δυσκολίες μάθησης (οι μαθητές με ID: 1204,1205,126.1214,1216,1222), εξατομικευμένες γνωστικές αδυναμίες (οι μαθητές με ID: 1211), εξατομικευμένες ακαδημαϊκές δυσκολίες (οι μαθητές με ID: 1208,1225) και μαθητές δίγλωσσοι (δηλαδή οι μαθητές με ID: 1202,1218).

Εστίασαμε σ' αυτές τις δύο ομάδες επειδή θέλουμε να μελετήσουμε τα συναισθήματα των παιδιών με ομαλή/καλή επίδοση και τα συναισθήματα των παιδιών με δυσλεξία για την μάθηση μιας και η δυσλεξία επηρεάζει και την γενικότερη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που την βιώνει αλλά και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Γι' αυτό θέλουμε να συγκρίνουμε τις δυο ομάδες για να δούμε πως αποτυπώνονται τα συναισθήματα των μαθητών προς την μάθηση, που απαρτίζουν τις δυο ομάδες, στις ζωγραφιές τους. Αυτές οι δυο ομάδες βρίσκονται σε δυο διαφορετικά άκρα, από την μια μεριά είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και από την άλλη μεριά είναι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή με ομαλή/καλή επίδοση. Επομένως πρόκειται για δυο διαφορετικές ομάδες μαθητών που θα συγκριθούν για να γίνουν φανερές οι διαφορές ή ομοιότητες που μπορεί να έχουν.

2.2)Ενδεικτική παρουσίαση ζωγραφιών

Για την αξιολόγηση των πληροφοριών που προσφέρουν οι ζωγραφίες των μαθητών θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν με ψυχοδυναμικά κριτήρια οι ζωγραφίες των μαθητών με θέμα « **εγώ στην τάξη μου**» χωρισμένες σε δύο ομάδες. Στην πρώτη θα παρουσιαστούν ενδεικτικά ζωγραφίες μαθητών που φανερώνουν **θετικά συναισθήματα** και στην δεύτερη ομάδα θα παρουσιαστούν ενδεικτικά ζωγραφίες μαθητών που φανερώνουν **αρνητικά συναισθήματα**.

Πρώτα, όμως, θα αναφερθούν τα στοιχεία που βοήθησαν στην ψυχοδυναμική ανάλυση των ζωγραφιών, τα οποία είναι τα εξής : τα χρώματα, οι γραμμές και η θέση και η έκταση της ζωγραφιάς στο χαρτί.

Όσον αφορά στα χρώματα και την ανάλυσή τους αν αυτά μπαίνουν στην πραγματική τους θέση, π. χ. κίτρινος ήλιος, τότε δεν χρειάζεται να ερμηνευθούν. Σε αντίθετη περίπτωση, ενδεικτικά, τα χρώματα ερμηνεύονται: **Άσπρο** :δηλώνει συναισθηματικό κενό, άρνηση, αμφισβήτηση. **Κίτρινο**: σιγουριά, ανάγκη, συναισθηματική πληρότητα αλλά και συναισθηματική ανάγκη. **Πορτοκαλί**: καλυμμένη επιθετικότητα. **Κόκκινο**: επιθετικότητα, θυμό, άγχος. **Πράσινο**: ασφάλεια, σιγουριά, ηρεμία, αποδοχή. **Μπλε**: ψυχρότητα, έλλειψη συναισθήματος. **Μωβ**: αμφιθυμία, πένθος. **Ροζ**: αμφιθυμία, αλλά και την χαρά και τη θηλυκότητα στα κορίτσια. **Καφέ**: κατάθλιψη, συναισθηματική απουσία. **Μαύρο**: οργή, επιθετικότητα, βαρύ πένθος.

Οι **γραμμές**: Οι έντονες γραμμές εκφράζουν βία ή επιθετικότητα, έντονες ορμές. Οι πληθωρικές γραμμές δηλώνουν εξωτερίκευση συναισθημάτων ενώ οι πιο λεπτές εσωτερίκευση.

Επίσης, η **έκταση** της ζωγραφιάς στην κόλλα εκφράζει τον βαθμό αυτοκυριαρχίας του υποκειμένου (πχ. Αν καταλαμβάνει όλη την κόλλα η ζωγραφιά τότε το υποκείμενο διακατέχεται από αισθήματα αυτοκυριαρχίας κατά την διάρκεια του σχολικού μαθήματος αλλά και γενικότερα στη ζωή του). Τέλος, αν η ζωγραφιά βρίσκεται στο **πάνω** μέρος της σελίδας αντικατοπτρίζει την πνευματικότητα, κάτι το άπιαστο και δύσκολο. Στο **κάτω** μέρος της σελίδας δηλώνει την ανάγκη ικανοποίησης των ενστίκτων. Στην **δεξιά** μεριά της σελίδας αντικατοπτρίζει σχέδια και όνειρα για το μέλλον καθώς και εξωστρέφεια ενώ στην **αριστερή** μεριά δηλώνει εσωστρέφεια.

α) Ζωγραφιές μαθητών που φανερώνουν θετικά συναισθήματα

Εικόνα 1

I.D. :1200

Φύλο : Κορίτσι

Τάξη : Δ' Δημοτικού

Θέμα: «Εγώ στην τάξη μου»



Η παραπάνω ζωγραφιά έγινε από μια μαθήτρια, 9,7 ετών, με δυσλεξία. Πρόκειται για μια θετική ζωγραφιά. Στην ζωγραφιά δεν απεικονίζεται ούτε οι μαθητές, ούτε η δασκάλα, ούτε καν η ίδια η μαθήτρια. Η ζωγραφιά καταλαμβάνει όλη την κόλλα, πράγμα που δηλώνει την αίσθηση αυτοκυριαρχίας κατά την διάρκεια του σχολικού μαθήματος αλλά και γενικότερα στη ζωή τους. Τα θρανία, ο πίνακας, και η έδρα τα έχει αφήσει με άσπρο, ενώ έχει σχεδιάσει τις καρέκλες με κόκκινο χρώμα που δείχνει θυμό, οργή και επιθετικότητα καθώς και βιβλία πάνω στα θρανία είναι σχεδιασμένα με μπλε χρώμα που σημαίνει πως διακατέχεται από άγχος και ψυχρά συναισθήματα απέναντι στη μάθηση. Όμως, η απουσία έντονων γραμμών είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά στην συγκεκριμένη ζωγραφιά αλλά και ένας από τους λόγους που χαρακτηρίζεται θετική.. Όπως, επίσης, και από το γεγονός ότι οι επιλογές των χρωμάτων δεν είναι ακραίες. Όμως η μαθήτρια διακατέχεται από κάποια αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στην μάθηση γεγονός που υποδηλώνεται από την απουσία στη ζωγραφιά των συμμαθητών της, της δασκάλα και του εαυτού της. Αυτό δείχνει την διάθεση του παιδιού για εξαφάνιση τόσο του δάσκαλου, όσο και των συμμαθητών της αλλά και της ίδιας από τον χώρο του σχολείου. Οι ενδείξεις για άγχος είναι λίγες : είναι ο σπόγγος και οι κιμωλίες στον πίνακα καθώς και η κενή

έδρα. Η απουσία της δασκάλας δείχνει τα αρνητικά του συναισθήματα για αυτήν ενώ η άσπρη έδρα υποδηλώνει συναισθηματικό κενό. Η απουσία των συμμαθητών της δηλώνει πως δεν έχει καλές σχέσεις με τους μαζί τους, ίσως μάλιστα αισθάνεται και μειονεκτικά απέναντί.

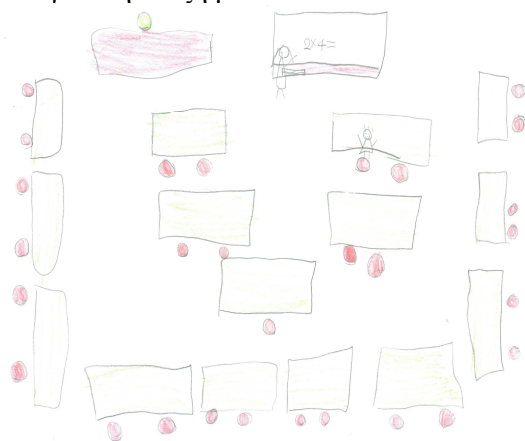
Εικόνα 2

I.D.:1212

Φύλο: Αγόρι

Τάξη: Δ' Δημοτικού

Θέμα: «Εγώ στην τάξη μου»



Η παραπάνω ζωγραφιά έγινε από μαθητή, 9,10 ετών, με δυσλεξία. Πρόκειται για μια θετική ζωγραφιά. Η ζωγραφιά καταλαμβάνει όλη την κόλλα πράγμα που σημαίνει ότι το παιδί διακατέχεται από το αίσθημα της αυτοκυριαρχίας κατά την διάρκεια του μαθήματος αλλά και γενικότερα στη ζωή του. Ο εαυτός του μέσα στην ζωγραφιά απεικονίζεται μικροσκοπικός ίσως γιατί νιώθει ότι δεν είναι καθόλου ικανός. Σε αυτή την ζωγραφιά η δασκάλα είναι παρούσα αν και είναι μικροσκοπική και μη αρτιμελής, ίσως γιατί την θεωρεί απόμακρη και δείχνει την μεταξύ τους έλλειψη επικοινωνίας. Οι συμμαθητές δεν υπάρχουν στην ζωγραφιά πράγμα που φανερώνει τα αρνητικά συναισθήματα που ενδεχομένως να έχει απέναντί τους, καθώς και ότι δεν τους αποδέχεται. Επομένως διαφαίνεται η αδυναμία του στις διαπροσωπικές σχέσεις. Άλλωστε και ο ίδιος θεωρεί ότι δεν είναι και πολύ δημοφιλής. Ο πίνακας αποτελεί ένδειξη άγχους που του προκαλεί η σχολική διαδικασία αφού έχει ζωγραφίσει σπόγγο. Επίσης, οι κόκκινες καρέκλες των συμμαθητών, η κόκκινη έδρα και το κόκκινο χρώμα σε ένα σημείο του πίνακα φανερώνουν τα συναισθήματα άγχους και επιθετικότητας κάτι που φαίνεται και από τις

ακανόνιστες γραμμές που σχεδιάζει και ζωγραφίζει. Όμως τα θρανία είναι χρωματισμένα πράσινα πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει και κάποια αποδοχή του σχολικού περιβάλλοντος και ότι αυτό συνεπάγεται.

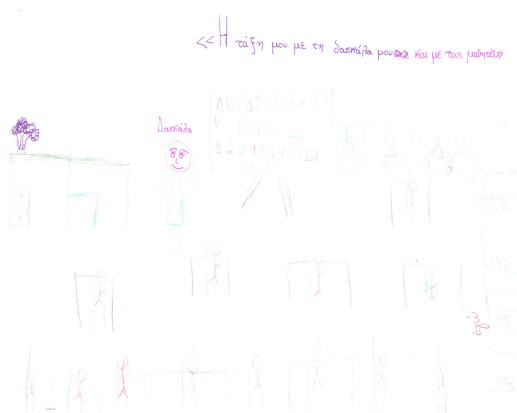
Εικόνα 3

I.D.:1221

Φύλο: Κορίτσι

Τάξη: Δ΄ Δημοτικού

Θέμα: «Εγώ στην τάξη μου»



Η παραπάνω ζωγραφιά έγινε από μαθήτρια, 10, 1 ετών, με ομαλή/καλή επίδοση. Η ζωγραφιά είναι θετική. Απεικονίζει τους συμμαθητές της, την δασκάλα της και τον εαυτό της την ώρα του μαθήματος. Όμως, ο εαυτός της είναι αρνητικός γιατί είναι μη αρτιμελής ίσως γιατί αισθάνεται μειονεκτικά απέναντί τους. Η δασκάλα της είναι παρούσα και ζωγραφισμένη με ροζ χρώμα που δηλώνει την θηλυκότητα αλλά και αμφιθυμία και το μπλε χρώμα στα ρούχα της φανερώνει κάποια ψυχρότητα ανάμεσα στην σχέση τους. Οι συμμαθητές της αν και απεικονίζονται στις ζωγραφιές είναι όλοι ζωγραφισμένοι με ροζ που φανερώνουν τα αμφιθυμικά αισθήματα που έχει απέναντί τους, ίσως γιατί θα ήθελε να είναι περισσότερο δημοφιλής. Η έδρα αν και πράσινη έχει μωβ λουλούδια πράγμα που φανερώνει τα αμφιθυμικά αισθήματα που της δημιουργεί η μάθηση. Τέλος, η ζωγραφιά καταλαμβάνει όλη την σελίδα γεγονός που σημαίνει πως η μαθήτρια διακατέχεται από αυτοκυριαρχία κατά την διάρκεια του μαθήματος, αλλά και γενικότερα στη ζωή της.

β) Ζωγραφιές μαθητών που φανερώνουν αρνητικά συναισθήματα

Εικόνα 1

I.D.:1201

Φύλο: Αγόρι

Τάξη: Δ' Δημοτικού

Θέμα: «Εγώ στην τάξη μου»



Η παραπάνω ζωγραφιά έγινε από μαθητή, 10,2 ετών, με ομαλή/καλή επίδοση. Πρόκειται για μια αρνητική ζωγραφιά, από την οποία απουσιάζουν και η δασκάλα και οι συμμαθητές. Αυτό αποτελεί στοιχείο για την ποιότητα των διαπροσωπικών του σχέσεων. Ίσως νιώθει κατώτερός τους. Την περισσότερη έκθεση στην ζωγραφιά καταλαμβάνει ο πίνακας, που είναι και το μόνο στοιχείο από την τάξη του που απεικονίζει, ο οποίος είναι μαύρος. Αυτό δηλώνει την οργή του καθώς και αισθήματα επιθετικότητας απέναντι στην μάθηση και την σχολική διαδικασία, ίσως γιατί δυσκολεύεται να εκπληρώσει τις σχολικές του υποχρεώσεις. Η δυσκολία του να εκπληρώσει τις σχολικές του υποχρεώσεις φαίνεται και από το γεγονός ότι δεν απεικονίζει την έδρα και τα θρανία. Ένδειξη άγχους που του προκαλεί η μάθηση αποτελεί και οι έντονες αγχώδεις γραμμές που ζωγραφίζει. Τέλος, ο εαυτός του απεικονίζεται αρτιμελής αλλά φοράει κίτρινα ρούχα κάτι που δηλώνει την συναισθηματική του ανάγκη.

Εικόνα 2

I.D. : 1209

Φύλο: Αγόρι

Τάξη: Δ' Δημοτικού

Θέμα: «Εγώ στην τάξη μου»



Η ζωγραφιά αυτή έγινε από έναν μαθητή, 9,4 ετών, με ομαλή επίδοση. Η ζωγραφιά απεικονίζει τον μαθητή όρθιο μπροστά στον πίνακα να λύνει μαθητικές πράξεις. Δεν απεικονίζεται όμως καθόλου η υπόλοιπη αίθουσα με τους συμμαθητές του και την δασκάλα. Η συγκεκριμένη ζωγραφιά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρνητική. Το σώμα του είναι αρτιμελές ενώ το πρόσωπό του μοιάζει θυμωμένο. Το χρώμα που χρησιμοποίησε για να ζωγραφίσει τον εαυτό του είναι το κόκκινο, πράγμα που σημαίνει ότι νοιώθει άγχος, θυμό, επιθετικότητα εκφρασμένη προς τα έξω, οργή, αγωνία ή/και επιθετικότητα ενώ το καφέ χρώμα στον πίνακα δηλώνει μια αρνητική διάθεση του μαθητή απέναντι στα μαθήματα. Ο τρόπος που έχει σχεδιάσει και ζωγραφίσει, δηλαδή έντονες γραμμές, εκφράζει τις δυνατές ορμές του παιδιού ή και την τάση του για βία και απελευθέρωση. Οι ακανόνιστες γραμμές στον πίνακα φανερώνουν το άγχος και την ταραχή του μαθητή κυρίως στο σχολικό χώρο. Η απουσία της δασκάλας και των συμμαθητών του δηλώνουν την έλλειψη κοινωνικών σχέσεων και την αδυναμία κοινωνικοποίησης. Ίσως δηλώνεται ο φόβος για απόρριψη. Το γεγονός ότι η ζωγραφιά είναι ζωγραφισμένη στη μέση, στο πάνω μέρος της σελίδας εκφράζει κάτι το άπιαστο και το δύσκολο και ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του σε αυτό, καθώς επίσης φόβο και κλείσιμο στον εαυτό του. Κάτι που φαίνεται και από το γεγονός ότι η ζωγραφιά καλύπτει μικρή έκταση, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της σελίδας μοιάζει κενό. Αυτό δηλώνει την αδυναμία που αισθάνεται το παιδί όσον αφορά στις δραστηριότητες του σχολείου, την έλλειψη αυτοκυριαρχίας κατά την διάρκεια του σχολικού μαθήματος και γενικά τις αναστολές του απέναντι στις σχολικές δραστηριότητες και τις ικανότητές του για να ανταπεξέλθει σε αυτές.

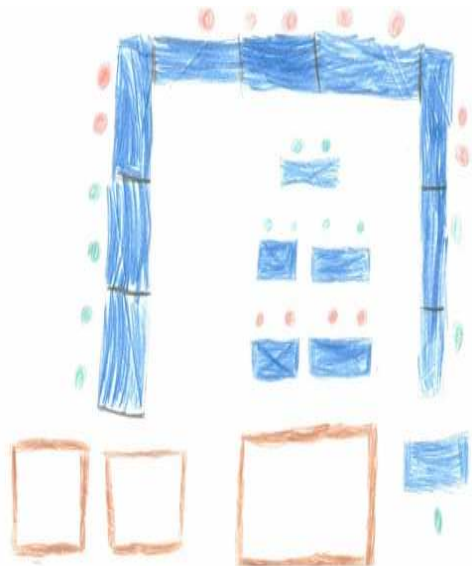
Εικόνα 3

I. D. : 1213

Φύλο: Αγόρι

Τάξη: Δ' Δημοτικού

Θέμα: «Εγώ στην τάξη μου»



Την ζωγραφιά έχει φτιάξει ένας μαθητής, 9,10 ετών, με δυσλεξία. Πρόκειται για μια αρνητική ζωγραφιά. Δεν υπάρχουν μαθητές, και δεν έχει ζωγραφίσει ούτε τον εαυτό του. Αυτό δείχνει την διάθεση του παιδιού για εξαφάνιση των συμμαθητών του, της δασκάλας αλλά και του παιδιού από το σχολικό περιβάλλον. Αυτό φανερώνει τα αρνητικά του συναισθήματα απέναντί στους συμμαθητές τους και την δασκάλα του και γενικότερα έλλειψη κοινωνικών σχέσεων. Τα θρανία είναι χρωματισμένα μπλε, δηλαδή φανερώνει τα ψυχρά συναισθήματα που έχει απέναντι στη μάθηση και οι περισσότερες καρέκλες είναι κόκκινες, δηλαδή εκφράζουν θυμό και επιθετικότητα. Η έδρα είναι και αυτή χρωματισμένη μπλε και δηλώνει τα αρνητικά συναισθήματα που έχει απέναντι στην δασκάλα του. Ο πίνακας έχει καφέ πλαίσιο και ο υπόλοιπος είναι άσπρος. Αυτό δηλώνει τα συναισθήματα του μαθητή για το σχολείο και τη μάθηση που είναι άγχος, φόβο και καταθλιπτική διάθεση που απορρέει από το γεγονός ότι αισθάνεται ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις. Τέλος, οι γραμμές είναι έντονες πράγμα που δηλώνουν θυμό, ίσως οργή καθώς άγχος και ταραχή για το σχολικό περιβάλλον.

2.3) Ποσοτική ανάλυση ζωγραφιών

Η αξιολόγηση των ζωγραφιών των μαθητών, εκτός των ψυχοδυναμικών κριτηρίων, έγινε με βάση και την ανάλυση της μορφής και του περιεχομένου των ζωγραφιών. Για να γίνει αυτό ποσοτικοποιήθηκαν ορισμένα στοιχεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια αρνητικών ενδείξεων για τις ζωγραφίες που αναλύθηκαν.

Ως αρνητικές ενδείξεις μέτρησαν τα παρακάτω :

- α) **ο πίνακας**. Η ύπαρξη πίνακα αποτελεί θετικό στοιχείο για την σχέση του μαθητή με τα μαθήματα. Ενώ η ανυπαρξία του αποτελεί αρνητική ένδειξη και δηλώνει άγχος για τα σχολικά μαθήματα και την μάθηση γενικότερα. Όμως ακόμα και η ύπαρξη του πίνακα μπορεί να είναι αρνητική και αυτό εξαρτάται από το χρώμα (π. χ. το πράσινο είναι θετικό χρώμα ενώ το μαύρο αρνητικό).
- β) **Οι διάφορες ενδείξεις άγχους** που φανερώνονται από την ύπαρξη διαφόρων αντικειμένων, όπως κιμωλίες, σπόγγος, ρολόι, έντονες γραμμές κλπ. που αποτελούν κριτήρια άγχους και φόβου για την μάθηση.
- γ) **Ο εαυτός**. Η ύπαρξη του εαυτού μέσα στην ζωγραφιά αποτελεί θετικό στοιχείο αλλά και πάλι πρέπει να κοιτάξουμε πόσο αρτιμελής είναι, τα χρώματα που χρησιμοποίησε, το μέγεθος της φιγούρας. Η ανυπαρξία, πάντως, του εαυτού αποτελεί αρνητική ένδειξη και δηλώνει τάση εξαφάνισης από το σχολείο άρα και από τις μαθησιακές διαδικασίες.
- δ) **Ο δάσκαλος**. Η ανυπαρξία του δασκάλου μέσα στην ζωγραφιά είναι ακόμα μια αρνητική ένδειξη και υποδηλώνει τη διάθεση του μαθητή για εξαφάνιση του δασκάλου. Όμως, ακόμα και η ύπαρξη του δασκάλου στην ζωγραφιά αν και αποτελεί θετικό στοιχείο, μπορεί να θεωρηθεί αρνητική ανάλογα την αρτιμέλεια της φιγούρας, τα χρώματα, το μέγεθος.
- ε) Άλλο ένα αρνητικό στοιχείο είναι η μη ύπαρξη της **έδρας**, αλλά αρνητική μπορεί να θεωρηθεί και όταν υπάρχει αλλά είναι ζωγραφισμένη με αρνητικά χρώματα (π.χ. με καφέ), κάτι που φανερώνει τα αρνητικά συναισθήματα του μαθητή για την μάθηση.
- στ) **Οι μαθητές** είναι άλλο ένα στοιχείο. Η μη ύπαρξή τους αλλά και η απεικόνιση τους με αρνητικά χρώματα, χωρίς αρτιμέλεια και μικροσκοπικοί αποτελούν μερικές αρνητικές ενδείξεις που φανερώνουν τα συναισθήματα του μαθητή για τους συμμαθητές του αλλά και τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του σε σχέση με αυτούς.
- ζ) **Τα θρανία**, τα οποία αποτελούν αρνητική ένδειξη όταν δεν υπάρχουν ή όταν απεικονίζονται με αρνητικά χρώματα.
- η) Οτιδήποτε ζωγραφίσει ο μαθητής που αποτελεί αρνητική ένδειξη, όπως το σχολείο να είναι μουτζουρωμένο ή να βρίσκεται εκτός τάξης κλπ. (πίνακας 7 και 8). Με κριτήριο αυτές τις αρνητικές ενδείξεις αναλύθηκαν οι ζωγραφίες με θέμα «εγώ στην τάξη μου»

Πίνακας 7 :Αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές των μαθητών με ομαλή/καλή επίδοση

ID	1201	1207	1209	1210	1215	1219	1221	1223	1224
Πίνακας: 1(χρώμα/άγχος), 2(ακραία επιλογή)	2	1	2	0	1	0	0	2	1
Ενδείξεις άγχους: 1(ρολόι, σπόγγος, βέργα), 2(μουτζουρωμένο σχολείο, κάγκελα, αγχωτικές γραμμές κλπ.)	2	1	0	0	0			2	
Εαυτός: 1(αρνητικός, χρώμα, μικροσκοπικός, όταν φεύγει), 2(αρνητικός και μη αρτιμελής/δεμένος/χρώμα), 3(απών)	2	3	2	2	0	2	2	0	1
Δάσκαλος: 0(απών), 1(παρόν αρνητικός/μικροσκοπικός), 2(αρνητικός και μη αρτιμελής/δεμένος/χρώμα)	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Έδρα: 0(απούσα), 1(αρνητική ή κενή), 2(αρνητική και κενή)	0	0	0	0	2	0	1	2	0
Συμμαθητές: 0(απών), 1(παρόντες αρνητικοί/χρώμα/μικροσκοπικοί), 2(αρνητικό χρώμα και sad face και μη αρτιμελείς/δεμένοι/φιγούρα)	0	0	0	0	0	0	2	0	0
Θρανία: 1(αρνητικά/κενά), 2(αρνητικά και κενά)	0	1	0	1	0	1	0	1	1
Άλλη Αρνητική Ένδειξη: 1, 2, 3(εκτός τάξης και μουτζουρωμένο σχολείο)					1		0	1	
Σύνολο	6	6	4	3	4	3	6	8	3

Πίνακας 8: Αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές των μαθητών με δυσλεξία

ID	1200	1212	1213
Πίνακας: 1(χρώμα/άγχος), 2(ακραία επιλογή)	0	1	1
Ενδείξεις άγχους: 1(ρολόι, σπόγγος, βέργα), 2(μουτζουρωμένο σχολείο, κάγκελα, αγχωτικές γραμμές κλπ.)	1	0	1
Εαυτός: 1(αρνητικός, χρώμα, μικροσκοπικός, όταν φεύγει), 2(αρνητικός και μη αρτιμελής/δεμένος/χρώμα), 3(απών)	3	1	3
Δάσκαλος: 0(απών), 1(παρόν αρνητικός/μικροσκοπικός), 2(αρνητικός και μη αρτιμελής/δεμένος/χρώμα)	0	1	0
Έδρα: 0(απούσα), 1(αρνητική ή κενή), 2(αρνητική και κενή)	1	2	2
Συμμαθητές: 0(απών), 1(παρόντες αρνητικοί/χρώμα/μικροσκοπικοί), 2(αρνητικό χρώμα και sad face και μη αρτιμελείς/δεμένοι/φιγούρα)	0	1	1
Θρανία: 1(αρνητικά/κενά), 2(αρνητικά και κενά)	1	1	2
Άλλη Αρνητική Ένδειξη: 1, 2, 3(εκτός τάξης και μουτζουρωμένο σχολείο)			
Σύνολο	6	7	10

Από τους πίνακες 7 και 8 παρατηρείται ότι: όσον αφορά στον πίνακα οι μαθητές με δυσλεξία αναλογικά με τους μαθητές με ομαλή/καλή επίδοση δεν παρουσιάζουν περισσότερες αρνητικές ενδείξεις ή ενδείξεις άγχους. Και οι δυο ομάδες σε ποσοστό 66,6% (2 στους 3 από την ομάδα των δυσλεκτικών και 6 στους 9 από τους ομαλούς αναγνώστες) παρουσιάζουν αρνητικές ενδείξεις και μάλιστα 3 από τους 9 ομαλούς αναγνώστες παρουσιάζουν ακραίες επιλογές αλλά κανένα από τους δυσλεξικούς. Όσον αφορά στις ενδείξεις άγχους όπως είναι

το ρολόι, ο σπόγγος, η βέργα, μουτζουρωμένο σχολείο κλπ, οι μαθητές με δυσλεξία σε ποσοστό 66,6% (2 στους 3 μαθητές) παρουσιάζουν κάποιες από αυτές τις ενδείξεις ενώ οι ομαλοί αναγνώστες σε ποσοστό 33,3% (3 στους 9), αν και οι ομαλοί έχουν περισσότερες ακραίες επιλογές (πχ. μουτζουρωμένο σχολείο). Σχετικά με την απεικόνιση του εαυτού στις ζωγραφιές οι μαθητές με δυσλεξία σε ποσοστό 100% τον απεικονίζουν αρνητικά και μάλιστα οι 2 από τους 3 έχουν υιοθετήσει την πιο ακραία επιλογή, δηλαδή να μην απεικονίσουν καθόλου τον εαυτό τους όμως και οι μαθητές με ομαλή /καλή επίδοση σε αρκετά υψηλό ποσοστό, 77,7% (7 στους 9 μαθητές) , παρουσιάζουν αρνητικά τον εαυτό και μάλιστα 1 υιοθετεί την πιο ακραία επιλογή και δεν τον απεικονίζει καθόλου. Σχετικά με τον δάσκαλο, οι δύο ομάδες δεν παρουσιάζουν διαφορές γιατί οι μαθητές με δυσλεξία σε ποσοστό 33,3% (δηλαδή 1 στους 3 μαθητές) τον απεικονίζουν αρνητικά ενώ το υπόλοιπο ποσοστό δεν τον απεικονίζει καθόλου. Οι ομαλοί αναγνώστες απεικονίζουν τον δάσκαλο αρνητικά σε ποσοστό 11,1% (δηλαδή 1 στους 9 μαθητές) ενώ το υπόλοιπο ποσοστό δεν απεικονίζει καθόλου τον δάσκαλο. Όσον αφορά στην απεικόνιση της έδρας οι μαθητές με δυσλεξία την απεικονίζουν αρνητικά σε ποσοστό 100% και οι ομαλοί αναγνώστες σε ποσοστό 33,3% (3 στους εννιά μαθητές). Σχετικά με την απεικόνιση των συμμαθητών οι μαθητές με δυσλεξία τους απεικονίζουν αρνητικά σε ποσοστό 66,6% (2 στους 3 μαθητές) και οι μαθητές με ομαλή/καλή επίδοση σε ποσοστό 11,1% (1 στους 9) ενώ οι υπόλοιποι δεν τους απεικονίζουν καθόλου. Επίσης, όσον αφορά στα θρανία οι δυσλεξικοί τα απεικονίζουν αρνητικά σε ποσοστό 100% και οι ομαλοί αναγνώστες σε ποσοστό 55,5% (5 στο 9 μαθητές) ενώ από τους υπόλοιπους μαθητές, 3στους 4 (75%) δεν τα απεικονίζουν καθόλου. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση και ποσοτικοποίηση των ζωγραφιών επαληθεύονται και από το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ, το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές από μόνοι τους και αφορά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την σχολική τους ικανότητα (πίνακας 9).

Σύμφωνα με τον πίνακα 9 που παρατίθεται παρά κάτω το 33,3% (1 στους 3 μαθητές) πιστεύουν ότι δεν είναι τόσο καλά στην σχολική τους εργασία. Το 66,6% (2 στους 3 μαθητές) θεωρούν ότι δεν είναι σίγουροι για το αν είναι το ίδιο καλοί στα μαθήματά τους όπως οι συνομήλικοί τους. Το 66,6% (2 στους 3 μαθητές) υποστηρίζει ότι αργούν πολύ να τελειώσουν την σχολική τους εργασία. 33,3% (1 στους 3 μαθητές) πιστεύει ότι κάποια παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους και τέλος 33,3% (1 στους 3 μαθητές) θεωρεί ότι κάποια παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.

Πίνακας 9: Απαντήσεις μαθητών με δυσλεξία στο ΠΑΤΕΜ για την γενική σχολική ικανότητα

ID	1200	1212	1213
1)Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στην σχολική τους εργασία Άλλα παιδιά δεν πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στην σχολική τους εργασία	4(απόλυτα μου ταιριάζει)	2(μάλλον μου ταιριάζει)	3 (μάλλον μου ταιριάζει)
2)Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους	2(μάλλον μου ταιριάζει)	3(μάλλον μου ταιριάζει)	2(μάλλον μου ταιριάζει)
3)Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν την σχολική τους εργασία Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα την σχολική τους εργασία	2 (μάλλον μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	1 (απόλυτα μου ταιριάζει)
4)Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματα τους Άλλα παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους	3(μάλλον μου ταιριάζει)	3(μάλλον μου ταιριάζει)	1 (απόλυτα μου ταιριάζει)
5)Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις	3 (μάλλον μου ταιριάζει)	3(μάλλον μου ταιριάζει)	1 (απόλυτα μου ταιριάζει)
Σύνολο	2,8	3	1,6

Οι επιλογές των μαθητών με δυσλεξία ήταν αναμενόμενες εξαιτίας της απόρριψης και της έντονης κριτικής που βιώνουν. Ο φόβος της αποτυχίας αλλά και το άγχος να ανταπεξέλθουν

στις σχολικές υποχρεώσεις προκαλούν μια αρνητική εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του και δυσχαιρένουν τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Όμως ούτε οι επιλογές των μαθητών με ομαλή/καλή επίδοση είναι τυχαίες και αυτό επιβεβαιώνεται από το ερωτηματολόγιο αυτοαντίληψης ΠΑΤΕΜ (πίνακας 10).

Πίνακας 10:Απαντήσεις μαθητών με ομαλή/καλή επίδοση στο ΠΑΤΕΜ για την γενική σχολική ικανότητα

ID	1201	1207	1209	1210	1215
1)Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στην σχολική τους εργασία Άλλα παιδιά δεν πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στην σχολική τους εργασία	2(μάλλον μου ταιριάζει)	4(απόλυτα μου ταιριάζει)	3 (μάλλον μου ταιριάζει)	2 (μάλλον μου ταιριάζει)	3 (μάλλον μου ταιριάζει)
2)Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους	2(μάλλον μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	3 (μάλλον μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	3 (μάλλον μου ταιριάζει)
3)Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν την σχολική τους εργασία Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα την σχολική τους εργασία	3(μάλλον μου ταιριάζει)	2 (μάλλον μου ταιριάζει)	2 (μάλλον μου ταιριάζει)	2 (μάλλον μου ταιριάζει)	2 (μάλλον μου ταιριάζει)
4)Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματα τους Άλλα παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους	3(μάλλον μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	2 (μάλλον μου ταιριάζει)	2 (μάλλον μου ταιριάζει)	2 (μάλλον μου ταιριάζει)
5)Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις	3 (μάλλον μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	1 (απόλυτα μου ταιριάζει)	3 (μάλλον μου ταιριάζει)	2 (μάλλον μου ταιριάζει)
Σύνολο	2,6	3,6	2,2	2,6	2,4

ID	1219	1221	1223	1224
<p>1)Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στην σχολική τους εργασία</p> <p>Άλλα παιδιά δεν πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στην σχολική τους εργασία</p>	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)		4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	4(απόλυτα μου ταιριάζει)
<p>2)Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου</p> <p>Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους</p>	1(απόλυτα μου ταιριάζει)	2 (μάλλον μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)
<p>3)Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν την σχολική τους εργασία</p> <p>Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα την σχολική τους εργασία</p>	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	1 (απόλυτα μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	3 (μάλλον μου ταιριάζει)
<p>4)Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματα τους</p> <p>Άλλα παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους</p>	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	2 (μάλλον μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)
<p>5)Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο</p> <p>Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις</p>	3 (μάλλον μου ταιριάζει)	1 (απόλυτα μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)	4 (απόλυτα μου ταιριάζει)
Σύνολο	3,2	1,6	4	3,8

Από τον πίνακα 10 φαίνεται ότι σχεδόν όλοι από τους μαθητές με ομαλή/καλή επίδοση παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες όσον αφορά στην σχολική τους ικανότητα κάτι που όπως είδαμε αποτυπώνεται και στις ζωγραφιές. Συγκεκριμένα τρία από τα εννιά παιδιά πιστεύουν ότι δεν είναι τόσο καλά στην σχολική τους εργασία, δυο στα εννιά παιδιά δεν είναι σίγουροι και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματά του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους, πέντε στα εννιά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν την σχολική τους εργασία, τέσσερα στα εννιά παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους και τέλος, τρία στα εννιά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.

Στον πίνακα 11 φαίνονται οι αρνητικές ενδείξεις των απαντήσεων στο ΠΑΤΕΜ των μαθητών με ομαλή/καλή επίδοση αναφορικά με την σχολική τους επίδοση και των αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές τους.

Πίνακας 11 :Αριθμός αρνητικών ενδείξεως στις ζωγραφιές και αρνητικών απαντήσεων στο ΠΑΤΕΜ των μαθητών με ομαλή/καλή επίδοση

ID	Αρνητικές ενδείξεις ζωγραφιών	Αρνητικές απαντήσεις ΠΑΤΕΜ (για την σχολική ικανότητα)
1201	6	2
1207	6	1
1209	4	3
1210	3	3
1215	4	3
1219	3	1
1221	6	5
1223	8	0
1224	3	0

Ο πίνακας 11 δείχνει πως οι περισσότεροι από τους μαθητές που εμφανίζουν αρκετές αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές τους έδωσαν και αρκετές αρνητικές απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Επομένως οι επιλογές στις ζωγραφιές δεν είναι τυχαίες, αλλά

επιβεβαιώνονται και από μια άλλη κλίμακα αξιολόγησης, το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ. Άρα οι επιλογές των μαθητών στις ζωγραφιές αποτελούν έκφραση των συναισθημάτων τους για την μάθηση.

Από την παραπάνω ανάλυση των ζωγραφιών και την σύγκριση των μέσων όρων των αρνητικών ενδείξεων των ζωγραφιών των δύο ομάδων (μαθητές με ομαλή/καλή επίδοση και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες) προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες (πίνακας 12). Και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και οι ομαλοί/καλοί αναγνώστες έχουν αρκετές αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές τους.

Πίνακας 12: Μέσοι όροι αρνητικών ενδείξεων των ζωγραφιών των δυο ομάδων

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Mean
Ομαλοί/καλοί αναγνώστες	9	5,00	1,773	,627
Αναγνώστες με Μαθησιακές Δυσκολίες(δυσλεξία)	3	7,76	2,082	1,202

Επειδή η διαφορά ανάμεσα στους δυο μέσους όρους είναι 0,63 αντί για 0,5 για αυτό και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Επομένως, δεν επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση, δηλαδή ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα είχαν περισσότερες αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές τους επειδή βιώνουν απόρριψη και έντονη κριτική άρα θα έχουν και περισσότερα αρνητικά συναισθήματα προς την μάθηση. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν γιατί το δείγμα είναι μικρό και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες.

Από την παρατήρηση και ανάλυση των ζωγραφιών των ομαλών αναγνωστών βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν την τάση να ζωγραφίζουν πιο αρνητικές ζωγραφιές σε σχέση με αυτό που περιμέναμε, επομένως να έχουν και περισσότερα αρνητικά συναισθήματα προς την μάθηση. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι και για τους μαθητές με καλή/ομαλή επίδοση η μάθηση αποτελεί αρνητική εμπειρία εξαιτίας του βεβαρυμένου προγράμματος και των υψηλών απαιτήσεων.

Επομένως, η αρχική υπόθεση ότι οι μαθητές με δυσλεξία θα έχουν περισσότερες αρνητικές ενδείξεις από τους μαθητές με κανονική/ομαλή επίδοση απορρίπτεται γιατί η σχολική και

μαθησιακή διαδικασία αποτελεί μια επίπονη διαδικασία και για τους μαθητές με καλή/ομαλή επίδοση εξαιτίας του βεβαρυμμένου προγράμματος και των υψηλών απαιτήσεων που έχει το σχολείο από τους μαθητές. Οι μαθητές αισθάνονται πίεση από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται αρνητικά συναισθήματα για την μάθηση, ειδικά όταν δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες των οικείων τους. Τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών προς την μάθηση οδηγούν και σε προβλήματα των μαθητών στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους και με την δασκάλα τους αλλά επηρεάζει ακόμα και την εικόνα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, γιατί η διαδικασία της μάθησης επηρεάζει ότι αφορά τις σχολικές διαδικασίες και δραστηριότητες. Γι' αυτό και υπάρχουν και αρκετές αρνητικές ενδείξεις , όπως παρατηρούμε, στις ζωγραφιές και των μαθητών με ομαλή/καλή επίδοση και με δυσλεξία που φανερώνουν τις αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις που βιώνουν. (πχ. απουσία συμμαθητών, μη αρτιμελής κλπ.).

2.4) Αξιολόγηση ζωγραφιών ως εργαλείο εκμείευσης των συναισθημάτων των μαθητών προς την μάθηση

Στην έρευνα που διεξήχθη ζητήθηκε από τους μαθητές να φτιάξουν μια ζωγραφιά με θέμα «εγώ στην τάξη μου». Δηλαδή, το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τους συμμαθητές, τον δάσκαλο και γενικά ότι περιλαμβάνει το σχολικό πλαίσιο και ταυτίζεται με την μάθηση. Όμως είναι σκόπιμο να αποδείξουμε αν η ζωγραφιά μπορεί να αποτελέσει δείκτη αξιολόγησης των συναισθημάτων των μαθητών προς την μάθηση.

Από την ψυχοδυναμική ανάλυση των ζωγραφιών αλλά και από την ποσοτική ανάλυση προκύπτει πως οι ζωγραφίες των μαθητών με δυσλεξία αλλά και των μαθητών με καλή/ομαλή επίδοση παρουσιάζουν αρκετές αρνητικές ενδείξεις, άρα έχουν αρκετά αρνητικά συναισθήματα προς τη μάθηση. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται και από το ερωτηματολόγιο αυτοαντίληψης ΠΑΤΕΜ που συμπλήρωσαν οι μαθητές σχετικά με τι πιστεύουν για την σχολική τους ικανότητα.

Αν και αναμέναμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία θα εκφράσουν αυθόρμητα περισσότερα αρνητικά συναισθήματα προς την μάθηση σε σχέση με τους ομαλούς αναγνώστες, παρόλα αυτά οι ζωγραφίες και των δυο ομάδων έχουν αρκετές αρνητικές ενδείξεις, όπως είναι για παράδειγμα το υψηλό ποσοστό ενδείξεων άγχους. Επομένως, και οι μαθητές των δυο ομάδων τρέφουν αρνητικά συναισθήματα προς την μάθηση. Τα συναισθήματα που εξέφρασαν οι μαθητές στις ζωγραφίες τους σχετικά με την μάθηση τα εξέφρασαν ως επί τον πλείστον και στο ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ. Αυτό κάνει ακόμα πιο αξιόπιστο από τις αναλύσεις των ζωγραφιών και αποτελεί απόδειξη ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν αυθαίρετα.

Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε πως η ζωγραφιά αποτελεί τελικά ένα αξιόπιστο κριτήριο αξιολόγησης των συναισθημάτων των μαθητών προς την μάθηση. Το γεγονός ότι τα αποτελέσματα των ζωγραφιών συνάδουν με τα αποτελέσματα ενός ακόμα ερωτηματολογίου που συμπλήρωσε επίσης κάθε μαθητής για τον εαυτό του, σημαίνει πως η ζωγραφιά μπορεί να αποτελέσει ένα αρκετά χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής καταπόνησης των μαθητών. Το παιδικό σχέδιο αποτελεί ένα κριτήριο αξιολόγησης που δεν έχει «σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις, γι' αυτό ο εξεταζόμενος δεν μπορεί να απαντήσει ψευδώς υιοθετώντας τις κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, αφού δεν υπάρχουν τέτοιου είδους απαντήσεις. Τα παιδιά μέσω της ζωγραφιάς δήλωσαν τα συναισθήματά τους για την μάθηση χωρίς να χρειάζεται να ρωτηθούν άμεσα. Έτσι, οι «απαντήσεις» τους, δηλαδή οι ζωγραφίες

τους, δεν ήταν επιτηδευμένες, αλλά εκφράζουν τα πραγματικά τους συναισθήματα για την μάθηση.

Αν και θα πρέπει να γίνουν περαιτέρω έρευνες για μεγαλύτερη αξιοπιστία και επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, εντούτοις δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός πως τα παιδιά εξέφρασαν τα συναισθήματά τους με ένα τελείως διαφορετικό μέσω, το παιδικό σχέδιο. Δήλωσαν ότι δεν μπορούσαν να πουν λεκτικά με σχέδια και χρώματα. Απελευθερωμένα από την σκέψη των κοινωνικά αποδεκτών ή μη απαντήσεων κατέθεσαν τα συναισθήματά τους προς την μάθηση.

Αν γινόταν σύγκριση των υπολοίπων ερωτηματολογίων (π.χ. STAIC, Rosember, κα.) και των αποτελεσμάτων από την κλινική ανάλυση των ζωγραφιών θα διαπιστώναμε πως τα αποτελέσματα συνάδουν μεταξύ τους. Στα πλαίσια, βέβαια, της διπλωματικής εργασίας που έγινε και η παρούσα έρευνα ήταν δυνατή μόνο η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ζωγραφιών και του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ, όπως ήδη έχουμε διαπιστώσει και αναφέρει.

Επομένως, από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η ζωγραφιά μπορεί να αποτελέσει κριτήριο εκμείευσης των συναισθημάτων των παιδιών προς την μάθηση με αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παραπάνω εργασία αποτελεί μια πιλοτική μελέτη, στην οποία θέλουμε να εξετάσουμε κατά πόσο μπορεί να αποτελέσει η ζωγραφιά δείκτη έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών προς την μάθηση. Τα αποτελέσματα από τις έρευνες που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί από άλλους ερευνητές δείχνουν πως οι δυσλεξικοί μαθητές διακατέχονται από συναισθήματα άγχους, φόβου αποτυχίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τον δάσκαλο.

Όμως, η προσεκτικότερη μελέτη των υπάρχοντων ερευνητικών δεδομένων αποκαλύπτει την σχεδόν αποκλειστική χρήση των ψυχομετρικών κλιμάκων συναισθηματικής καταπόνησης. Η χρήση όμως των συγκεκριμένων κλιμάκων εμπεριέχει τον κίνδυνο να υιοθετήσουν οι εξεταζόμενοι τις κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις και να απαντήσουν ψευδώς. Από την άλλη μεριά η ζωγραφιά είναι ένα κριτήριο αξιολόγησης χωρίς «σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις. Ο κάθε εξεταζόμενος καλείται να ζωγραφίσει ζωγραφιά με συγκεκριμένο θέμα (πχ. εγώ στην τάξη μου, εγώ με την οικογένειά μου, κλπ.) έχοντας ελευθερία στα χρώματα που θα χρησιμοποιήσει, στον τρόπο που θα σχεδιάσει και γενικά στον τρόπο που θα δημιουργήσει την ζωγραφιά του. Επομένως, με την παρούσα μελέτη γίνεται μια προσπάθεια να αποδείξουμε αν η ζωγραφιά μπορεί να θεωρηθεί δείκτης μέτρησης της συναισθηματικής καταπόνησης των μαθητών ή όχι.

Για να αποδείξουμε τα παραπάνω, οι υποθέσεις που κάναμε ήταν πως οι μαθητές με δυσλεξία θα έχουν περισσότερες αρνητικές ενδείξεις από τους μαθητές με ομαλή/καλή επίδοση προς την μάθηση εξαιτίας της απόρριψης και της κριτικής που βιώνουν. Για αυτό τον λόγο ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν από μια ζωγραφιά με θέμα «εγώ στην τάξη μου». Για να αποδειχθεί όμως αυτό έπρεπε πρώτα να αποδείξουμε ότι οι επιλογές των μαθητών δεν ήταν τυχαίες, γι' αυτό συγκρίναμε τα αποτελέσματα από την ψυχοδυναμική ανάλυση των ζωγραφιών με τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο αυτοαντίληψης ΠΑΤΕΜ.

Από την ανάλυση των ζωγραφιών μπορούμε να διεξάγουμε το συμπέρασμα ότι δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ζωγραφιές των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών με δυσλεξία. Ο μέσος όρος των αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές των μαθητών με δυσλεξία είναι 5,00 και των μαθητών με καλή/ομαλή επίδοση είναι 7,76. Επομένως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες και η αρχική μας υπόθεση, ότι δηλαδή οι μαθητές με δυσλεξία θα παρουσίαζαν περισσότερες αρνητικές ενδείξεις σχετικά με την μάθηση από τους ομαλούς αναγνώστες, απορρίπτεται. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός μιας γενικότερης αρνητικής ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των παιδιών. Ακόμα και στο ερωτηματολόγιο αυτοαντίληψης και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται, με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν, πως αντιμετωπίζουν έστω και κάποια μικρά προβλήματα στην αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά στις σχολικές τους ικανότητες. Μάλιστα επτά στους εννιά μαθητές έχουν τουλάχιστον μια αρνητική ένδειξη στις πέντε ερωτήσεις σχετικά με τις σχολικές τους ικανότητες. Συγκεκριμένα, δύο μαθητές έχουν μια αρνητική ένδειξη, τέσσερις μαθητές έχουν τρεις, ένας μαθητής έχει πέντε ενδείξεις και δύο μαθητές δεν έχουν καμία. Από `τι φαίνεται, πλέον, η μάθηση έχει τόσες απαιτήσεις από τους μαθητές που ακόμα και για τους ομαλούς αναγνώστες προκαλεί πολλές φορές προβλήματα. Για τους μαθητές με δυσλεξία ήταν αναμενόμενες οι αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφιές αλλά και στα ερωτηματολόγια εξαιτίας του άγχος, του φόβου, της κατάθλιψης και της ψυχολογικής πίεσης που επιφέρουν οι μαθησιακές δυσκολίες στα παιδιά.

Αν και η αρχική υπόθεση δεν επαληθεύτηκε, εντούτοις υπάρχουν ενδείξεις για την σημασία της ζωγραφιάς ως πηγή και μέσω πληροφόρησης για την συναισθηματική κατάσταση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και με ομαλή/καλή επίδοση, προς την μάθηση. Από την ψυχοδυναμική ανάλυση των ζωγραφιών των μαθητών και των δυο ομάδων, φαίνεται ότι μέσα από το παιδικό σχέδιο γίνεται αντιληπτή η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τα συναισθήματα και τα ψυχολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία, συνάδουν με τα ευρήματα και άλλων ερευνών. Σύμφωνα με έρευνες του Cohen (1986) με μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, οι δυσλεξικοί μαθητές βιώνουν συναισθήματα φόβου αποτυχίας, συνεχούς ματαίωσης, αβοηθησίας, ταπείνωσης, εξαιτίας της προσπάθειας που καταβάλλουν να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις. Επίσης, σε έρευνες τους οι Chapman & Boersma (1979b) έδειξαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία δηλώνουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους ομαλούς/καλούς αναγνώστες, πως έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους αναφορικά με τις ακαδημαϊκές τους

δεξιότητες και γενικά έχουν μια πιο αρνητική στάση απέναντι στο σχολικό περιβάλλον και ό,τι αυτό συνεπάγεται. Και από την παρούσα μελέτη διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία διακατέχονται από αισθήματα άγχους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, άσχημες σχέσεις με τους συμμαθητές, τον δάσκαλο, κ.α. συγκριτικά με τους μαθητές με ομαλή/καλή επίδοση.

Όμως, όπως ήδη αναφέρθηκε, η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι και οι μαθητές με ομαλή/καλή επίδοση παρουσιάζουν αρνητικά συναισθήματα προς την μάθηση και την ακαδημαϊκή τους ικανότητα και φαίνεται ότι έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών με καλή/ομαλή επίδοση προς την μάθηση είναι έκδηλα τόσο στο ερωτηματολόγιο αυτοαντίληψης ΠΑΤΕΜ όσο και στην ανάλυση των ζωγραφιών με θέμα «εγώ στην τάξη μου». Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι απαιτήσεις των οικείων είναι αυξημένες και οι μαθητές φοβούνται μην τους απογοητεύσουν Έτσι καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες τους, χωρίς όμως να τα καταφέρνουν πάντα.

Επίσης, στην σχετική βιβλιογραφία, για το παρόν θέμα, διαπιστώθηκε ότι για την αξιολόγηση της συναισθηματικής και ψυχολογικής κατάστασης των μαθητών χρησιμοποιούνται ως επί των πλείστον ερωτηματολόγια όπως η Κλίμακα Αξιολόγησης της Έννοιας του Εαυτού (Student' s Perception of Ability Scale) ή όπως κλίμακα κατάθλιψης CDI. Στην παρούσα έρευνα, όμως, για την αξιολόγηση των συναισθημάτων των μαθητών προς την μάθηση χρησιμοποιήθηκε η κλινική ανάλυση ζωγραφιών των μαθητών με συγκεκριμένο θέμα, «εγώ στην τάξη μου», και αναλύθηκαν οι ζωγραφίες των μαθητών με δυσλεξία και αυτών με ομαλή/καλή επίδοση. Μέσα από την ψυχοδυναμική ανάλυση των ζωγραφιών και ύστερα από την προσπάθεια ποσοτικοποίησης των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι η ανάλυση του **παιδικού σχεδίου** μπορεί να αποτελέσει κριτήριο αξιολόγησης και δείκτης αξιολόγησης των συναισθημάτων των παιδιών με και χωρίς δυσλεξία προς την μάθηση.

Επομένως, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να παρουσιάσει ενδείξεις για την αξία της ανάλυσης των παιδικών σχεδίων ως κριτήριο εκμείευσης των συναισθημάτων των παιδιών προς την μάθηση και του τρόπου που βιώνουν τις σχολικές απαιτήσεις. Από την ανάλυση των ζωγραφιών των μαθητών και των δυο ομάδων διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με δυσλεξία διακατέχονται από συναισθήματα άγχους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητικές σχέσεις με δάσκαλο και συμμαθητές. Τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών με δυσλεξία προς την μάθηση ήταν αναμενόμενες, εξαιτίας της αυξημένης προσπάθειας που καταβάλλουν οι μαθητές για να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις, χωρίς να μπορούν να καταφέρουν τις περισσότερες φορές. Όμως, σε αυτή την έρευνα αποδείχθηκε ότι και οι μαθητές με ομαλοί/καλή επίδοση

βιώνουν συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, άγχους και γενικότερα διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα σχετικά με το σχολικό πλαίσιο και την μάθηση. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι στην σύγχρονη κοινωνία οι απαιτήσεις είναι αυξημένες και οι μαθητές δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν ακόμα και αν δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Στην παρούσα, λοιπόν, μελέτη έγινε μια προσπάθεια να ποσοτικοποιηθεί η κλινική ανάλυση των ζωγραφιών των μαθητών δυο ομάδων, την μια ομάδα απαρτίζουν οι μαθητές με δυσλεξία και την άλλη ομάδα οι μαθητές με ομαλή/καλή επίδοση, για να έχουν αξιοπιστία τα αποτελέσματα. Για να γίνει, λοιπόν, αυτό οι ζωγραφίες αναλύθηκαν με βάση κάποια συγκεκριμένα αρνητικά κριτήρια, που ήταν κοινά ως κριτήρια αξιολόγησης για όλες τις ζωγραφίες, και σε τι ποσοστό αντικατοπτρίζονταν σε κάθε ζωγραφία. Από τα αποτελέσματα των παιδικών σχεδίων και από το γεγονός ότι αυτά επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η χρήση και χορήγηση των προβολικών δοκιμασιών, όπως είναι το παιδικό σχέδιο, μπορεί να εξαγάγουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα.

Ωστόσο, παρά την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να αναφερθούν και κάποια μειονεκτήματα που ενέχει η παρούσα έρευνα. Το δείγμα που επιλέχθηκε τυχαία ήταν μικρό σε αριθμό (26 μαθητές συνολικά) και το δείγμα των δυο ομάδων που συγκρίναμε, δηλαδή τους μαθητές με δυσλεξία και τους μαθητές με ομαλή/καλή επίδοση, ήταν εξίσου μικρό. Συγκεκριμένα οι μαθητές με δυσλεξία ήταν 3 και οι ομαλοί αναγνώστες ήταν 9. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν και διατηρούμε μια πιο επιφυλακτική στάση απέναντι στην πλήρη αποδοχή των αποτελεσμάτων. Επειδή η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας και λόγω της καταπόνησης των μαθητών εξαιτίας του αυξημένου αριθμού των δοκιμασιών που τους χορηγήθηκαν καθώς και των διδακτικών ωρών που χάθηκαν για την ολοκλήρωση των δοκιμασιών δεν ήταν δυνατόν να αφιερωθεί άλλος χρόνος και να βρεθούν και άλλα παιδιά για να υπάρχει ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Όμως, αν και υπάρχουν τα παραπάνω μειονεκτήματα και ενώ δεν επαληθεύτηκε η αρχική μας υπόθεση, ότι δηλαδή οι μαθητές με δυσλεξία θα έχουν περισσότερες αρνητικές ενδείξεις στις ζωγραφίες τους από τους ομαλούς αναγνώστες, η συσχέτιση και ανάλυση των ζωγραφιών των δυο ομάδων κατέδειξε τα συναισθήματα των μαθητών προς την μάθηση.

Για να είναι είναι όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματα χορηγήθηκαν στους μαθητές δοκιμασίες σχετικά με τις ακαδημαϊκές, γνωστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Η αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερωτηματολογίων μας επιτρέπει να προβούμε με

ασφαλή και αποδεκτό τρόπο, στον κλινικό χαρακτηρισμό και διαχωρισμό των μαθητών. Ύστερα, λοιπόν, από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε κλινικός χαρακτηρισμός και διαχωρισμός των μαθητών σε ομάδες (ομαλοί αναγνώστες, μαθητές με δυσλεξία, κ. α.) ανάλογα με τις επιδόσεις τους στις δοκιμασίες. Επίσης, κατά την κλινική ανάλυση των ζωγραφιών πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια ποσοτικοποίησης των αρνητικών ενδείξεων των ζωγραφιών για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν.

Η παρούσα, λοιπόν, μελέτη, αν και δεν υπάρχουν σημαντικά στατιστικά διαφορές στις ζωγραφίες των μαθητών με ομαλή/καλή επίδοση και των μαθητών με δυσλεξία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, εντούτοις έδειξε πως **το παιδικό σχέδιο μπορεί να αποτελέσει δείκτη αξιολόγησης των συναισθημάτων των παιδιών για την μάθηση**. Επίσης, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν συναισθήματα άγχους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητικές σχέσεις με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές, αρνητική αυτοαντίληψη. Όλα αυτά διαφαίνονται και στα ερωτηματολόγια που τους χορηγήθηκαν αλλά και στις ζωγραφίες που οι ίδιοι οι μαθητές σχεδίασαν. Όμως, διαπιστώθηκε, ακόμα, πως και οι ομαλοί αναγνώστες αντιμετωπίζουν συναισθήματα άγχους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητική αυτοαντίληψη, αρνητικές σχέσεις με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές. Τα συναισθήματα των ομαλών αναγνωστών, αν και δεν ήταν αναμενόμενα, γίνονται εμφανή τόσο στα ερωτηματολόγια όσο και στις αντίστοιχες ζωγραφίες των μαθητών με καλή/ομαλή επίδοση. Αυτό ίσως έχει να κάνει με το γεγονός ότι πλέον οι απαιτήσεις του σχολείου αλλά και γενικότερα της σύγχρονης κοινωνίας είναι αυξημένες με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν τις περισσότερες φορές με επιτυχία, παρά τις προσπάθειες που καταβάλλουν.

Επομένως, αξίζει να πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα, για να ελεγχθούν περαιτέρω οι ενδείξεις της παρούσας έρευνας για την αξιοπιστία του παιδικού σχεδίου ως δείκτης έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών προς την μάθηση. Όχι, όμως, των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσλεξία ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες αλλά γενικότερα όλων των μαθητών. Αυτό μπορεί να γίνει χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια για την εξέταση των ακαδημαϊκών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (π. χ. ΠΑΤΕΜ, CDI, STAIC κ. α.) αλλά και την χρήση προβολικών δοκιμασιών, όπως είναι οι 12 Μύθοι ή το παιδικό σχέδιο. Η ταύτιση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και των αποτελεσμάτων από την κλινική ανάλυση των ζωγραφιών θα αποτελέσουν και την απόδειξη πως το παιδικό σχέδιο αποτελεί δείκτη έκφρασης των συναισθημάτων των μαθητών για την μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Αθανασιάδη, Ε. (2001). Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα
- 2) American Psychiatric Associatio (1994). Diagnostic and Statistical Manual Disorde, D. C.:Author.
- 3) Αναστασίου, Δ. (1998). Δυσλεξία : Θεωρία και Έρευνα. Όψεις Πρακτικής, τόμος 1. Άτροπος, Αθήνα.
- 4) International Dyslexia Association (2002). Difinition of Dyslexia. IDA Board of Directors.
- 5) Καλαντζής, Κ. Γ. (1985). Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία (Γ` έκδοση). Αθήνα. Καραβίου- Ρουσόπουλος.
- 6) 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 Psychology.
- 7) Νικολόπουλος, Δ. (2007). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των δυσκολιών μάθησης στο παιδί και την οικογένειά του : η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείριση τους. *Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας*, σελ.207,210-216.
- 8) Πολυχρόνη, Φ. , Χατζηχρήστου, Χ. , Μπίμπου, Α. (2006). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- 9) Rourke, B. P. & Conway, J. A. (1997). Disabilities of arithmetic and mathematical reasoning : perspectives from neurology and neuropsychology. *Journal of Learning Disabilities*, 30, I, 34-46.