

Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ Σ.Ε.Υ.Π

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «ΤΕΣΤ ΠΡΟΒΟΛΙΚΗΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ "ΣΠΙΤΙ- ΔΕΝΤΡΟ ΑΝΘΡΩΠΟΣ"»

(HOUSE -TREE-PERSON , Η-T-P TEST)

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ : Ξένου Μαρία - Σωμάκη Στεφανία

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Dr. Καμπανάρου Μαρία

ΠΑΤΡΑ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2009

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
2.1. Ορισμός Προβολικής Τεχνικής/ Ζωγραφικής	7
2.2. Ορισμός του Τεστ Η-Τ-Ρ.....	7
2.3. Σκοπός Προβολικής Τεχνικής/ Ζωγραφικής.....	8
2.4. Σκοπός του Τεστ Η-Τ-Ρ.....	8
2.4.1. ΤΙ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ ΜΕ ΤΟ Η-Τ-Ρ ΤΕΣΤ	9
2.5. Κλινικές εφαρμογές του Η-Τ-Ρ Τεστ	9
2.6. Σημεία Προσοχής στα Τεστ Προβολικής Τεχνικής- Ζητήματα Δεοντολογίας	12
3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	13
3.1. Ιστορική Αναδρομή των Τεστ Προβολικής Τεχνικής.....	13
4. ΩΡΙΜΑΝΣΗ ΝΕΥΡΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	16
4.1. Πως εξελίσσεται το σχέδιο	16
4.2. Μαθησιακές Δυσκολίες.....	17
4.3. Γιατί επιλέξαμε να εξετάσουμε τις μαθησιακές δυσκολίες σχεδιαστικά	23
5. ΑΝΑΛΥΣΗ.....	25
5.1.Τι σημαίνουν τα γενικά σχεδιαστικά χαρακτηριστικά σχεδίασης.....	25
5.1.1. Σπίτι.....	27
5.1.2. Δέντρο.....	31
5.1.3. Άνθρωπος	36
5.2. Γενικές ενδείξεις χρωμάτων	40
6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	40
6.1. Τα βήματα του Η-Τ-Ρ τεστ.....	40

6.2. Το δείγμα της έρευνας	41
6.3 Τόπος και Χρόνος έρευνας	42
A. Συλλογή δείγματος.....	42
B. Ζητήματα Βιοηθικής.....	42
6.3.1. Δευτερεύοντες παράγοντες για τη συλλογή του δείγματος	42
6.3.2. Ο ρόλος του εξεταστή	43
6.4. Υλικά του τεστ	44
6.5. Προσαρμογή στα Ελληνικά, Διαμόρφωση ερωτηματολογίου	45
7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	46
7.1.. Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση.....	46
7.2. Περιγραφική Κατανομή	46
7.3. Στατιστικές Συγκρίσεις	46
7.4. Αποτελέσματα- Συσχετίσεις.....	47
8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	67
8.1. Παρουσίαση Συμπερασμάτων	67
9. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	72
9.1. Χρησιμότητα στη Λογοθεραπευτική Παρέμβαση, Διατομεακή Συνεργασία	72
10. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	74
 BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	 75
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ:	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Φόρμα Συγκατάθεσης Γονέων.	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Φόρμα Σχεδίασης Η-Τ-Ρ Τεστ.	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Παραδείγματα Σχεδίων Παιδιών (Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ, Ζ).	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Προσαρμοσμένο Ερωτηματολόγιο.	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Η-Τ-Ρ Drawing Form/ Interpretation Book.	

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η πτυχιακή εργασία μας επιχειρεί να εστιάσει στην παρουσίαση ενός καινοτόμου αλλά και πολυπρισματικού για την λογοθεραπευτική προσέγγιση θέματος, του τεστ Προβολικής Ζωγραφικής Η-Τ-Ρ. Έχοντας ως προσδοκία την διεύρυνση του γνωστικού πεδίου μας και την αναζήτηση πρόσφορων εδαφών για να εφαρμόσουμε και να εμπλουτίσουμε όσες πολύτιμες γνώσεις λάβαμε κατά τη φοίτησή μας στο Τμήμα Λογοθεραπείας, επιχειρήσαμε ένα τόλμημα που μας αντάμειψε με τον πλούτο των δεδομένων που μας αποκάλυψε. Χωρίς ωστόσο την αμέριστη συμπαράσταση και ενθάρρυνση από την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Καμπανάρου Μαρία δεν θα ήταν εφικτό ένα τέτοιο βήμα.

Ένα Μεγάλο ευχαριστώ στις οικογένειες μας και στους φίλους μας για την ουσιαστική συμπαράσταση και αγάπη που μας παρείχαν κατά τα σπουδαστικά τα χρόνια .

Ευχαριστούμε τους καθηγητές του Τμήματός μας που συνεισφέρανε στην απόκτηση γνώσεων – απαραίτητων εφοδίων για την επαγγελματική σταδιοδρομία μας. Τέλος ευχαριστούμε τα πλαίσια που μας φιλοξένησαν για την διεκπεραίωση των Τεστ και τους γονείς των παιδιών που μας εμπιστεύτηκαν συμβάλλοντας στη διεξαγωγή της πιλοτικής αυτής έρευνας.

Μαρία Ξένου & Στεφανία Σωμάκη

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το τεστ προβολικής ζωγραφικής H-T-P (House-Tree-Person/ Σπίτι- Δέντρο- Άνθρωπος) αναπτύχθηκε από τον John N. Buck (αρχικά, 1948, αναθεωρήθηκε 1966, 1981) και είναι ένα από τα πιο διακεκριμένα και ευρέως χρησιμοποιούμενα, προβολικά τεστ. Το άτομο καλείται να σχεδιάσει ένα σπίτι ένα δέντρο και ένα άνθρωπο και τα σχέδια αυτά "προβάλλουν" τις αυτο-αντιλήψεις και συμπεριφορές των ατόμων που τα δημιουργούν.

Ο Buck ανέπτυξε ένα βαθμονομημένο σύστημα ποιοτικών και ποσοτικών μετρήσεων για κάθε σχέδιο. Ως μία από τις προκαταρκτικές ψυχοδιαγνωστικές δοκιμασίες μας δίνει στοιχεία για τη γνωστική ωριμότητα, ψυχοπαθολογία, επίπεδο ικανότητας και τις συναισθηματικές δυσκολίες του ατόμου. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε σε 12 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και σε 12 παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για τον εντοπισμό και τη σύγκριση κάποιων χαρακτηριστικών.

Η έρευνα, αυτή μας έδωσε για κάποια από τα χαρακτηριστικά στατιστικά, σημαντικά αποτελέσματα κυρίως όσον αφορά την επικοινωνία, την χαμηλή αυτοεκτίμηση και τη διάσπαση προσοχής που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, η πιλοτική εφαρμογή του τεστ σε ένα ανεξερεύνητο, μέχρι πρότινος, ερευνητικό πεδίο για εμάς, η έλλειψη εξειδίκευσης και το μικρό πληθυσμιακό δείγμα συντέλεσαν στο ότι δεν επιβεβαιώθηκαν στατιστικά, σχεδιαστικές διαφορές που παρουσιάστηκαν μεταξύ των δύο εξεταζόμενων ομάδων. Το τεστ αποτελεί από μόνο του μία μεγάλη πρόκληση για κάθε κλινικό να ανακαλύψει τη σημασία των παιδικών σχεδίων και να κατανοήσει την μη- λεκτική επικοινωνία του παιδιού. Ως προβολική δοκιμασία είναι ένα πολύτιμο εργαλείο όσο και επικίνδυνο και κατά την εφαρμογή του πρέπει πάντα να λαμβάνονται στοιχεία που αφορούν το ιστορικό του ατόμου, τη συμπεριφορά και άλλα αξιολογητικά δεδομένα. Ζητήματα βιοηθικής και δεοντολογίας πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, κατά τη σφαιρική θεώρηση του τεστ. Μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό επικουρικό μέσο κατά τη λογοθεραπευτική παρέμβαση, σε συνδυασμό με τη διατομεακή συνεργασία με άλλους επιστήμονες για την ολιστική και εξατομικευμένη

SUMMARY

The projective drawing Test H-T-P (House-Tree-Person / House-Tree-Man) was developed by John N. Buck (1948, revised 1966, 1981) and is one of the most prominent and widely used, projective tests. The person is asked to design a house a tree and a man and these drawings "project" self-perceptions and attitudes of people creating them. The Buck has developed an elaborative system of qualitative and quantitative measurements for each drawing. As one of the preliminary psychodiagnostic tests gives us information on the cognitive maturity, psychopathology, level of ability and emotional difficulties of individuals. In this study , was used in 12 children with learning difficulties and 12 children without learning difficulties to identify and compare some characteristics.

The survey has given us statistically significant results for some of the features, particularly in communication, low self-esteem and the attention distraction appeared in children with learning difficulties compared to children without learning disabilities. However, the implementation of pilot tests in an unexplored until recently, research area for us, the lack of specialization and the small population sample contributed to not be confirmed statistically, the design differences between the two examined groups .

The test is in itself a major challenge for any clinician to discover the importance of children's drawings and to understand the non-verbal communication of the child. A projective test is a valuable tool and dangerous and its application must always take information concerning the history of the individual, behavioral and other evaluative data.

Issues of ethics and bioethics must be taken seriously concerned during the spherical approach of the test. It can be an important assistant tool in speech-therapy intervention, accompanied with the intersectoral collaboration with other scientists in the holistic and individualized approach of the child.

2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

2.1. Ορισμός Προβολικής Τεχνικής/ Ζωγραφικής

Η Προβολική Ζωγραφική (Projective Drawing) είναι μια διαγνωστική τεχνική με την οποία ζητείται από το υποκείμενο να σχεδιάσει ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση, για να «προβληθούν» στο χαρτί και εν συνεχεία να αξιολογηθούν οι γνωστικές ικανότητες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, ή η ψυχολογική λειτουργία του υποκείμενου (Buck, 1948).

2.2. Ορισμός του Η- Τ- Ρ Τεστ.

Το τεστ **Σπίτι- Δέντρο- Άνθρωπος** (H-T-P) είναι ένα από τα πιο γνωστά τεστ Προβολικής ζωγραφικής που δημιουργήθηκε από τον Buck το 1948 και αναθεωρήθηκε από τον ίδιο το 1966. Το H-T-P τεστ δίνει το μέτρο της αυτο-αντίληψης και στάσης του υποκειμένου - του παιδιού (στην προκειμένη περίπτωση) σε ποικίλα θέματα (Malchiodi, 1988), μέσα από ασαφή, αφηρημένα και μη δομημένα ερεθίσματα (σχέδια σπιτιού, δέντρου, ανθρώπου). Η αξιολόγηση των σχεδίων του σπιτιού, του δέντρου και του ανθρώπου είναι ευέλικτη και υποκειμενική (περιλαμβάνει και αντικειμενικές και ποσοτικές μετρήσεις) και βασίζεται στην διερμηνεία και τη διαχείριση χαρακτηριστικών λεπτομερειών που υπάρχουν ή απουσιάζουν, αναλογιών και προοπτικής αλλά και στην χρήση των χρωμάτων. Στη διαδικασία εκτίμησης περιλαμβάνεται κι ένα ερωτηματολόγιο που σκοπό έχει να διευκρινίσει σχετικές πληροφορίες που αφορούν την σύνθεση της προσωπικότητας του εκάστοτε υποκειμένου (Buck, 1970).

2.3. Σκοπός Προβολικής Τεχνικής/ Ζωγραφικής

Η προβολική τεχνική είναι μια δοκιμασία, και στις περισσότερες των περιπτώσεων, τα παιδιά αλλά και οι ενήλικοι ανταποκρίνονται σε τέτοιου είδους δοκιμασίες (π.χ. ερμηνεία υφιστάμενων εικόνων) καθότι πρόκειται για ένα απλό και ευχάριστο έργο που συχνά χαλαρώνουν και το απολαμβάνουν (Haworth&Rabin, 1960). Μερικά τεστ χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της κακοποίησης των παιδιών όπως κατά τον σχεδιασμό της οικογένειας ή όταν ζητείται από το παιδί να σχεδιάσει τον εαυτό του (Berk, 1989). Άλλες φορές, η προβολική ζωγραφική αντικατοπτρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού ή την αυτό-εικόνα του. Έμμεσα, μέσω του σχεδίου, παρατηρούμε τον συντονισμό των κινήσεων του ατόμου, την ικανότητα οργάνωσης σε έναν προκαθορισμένο χώρο ιδεών και παρορμήσεων και τη διάσπαση προσοχής. Η όλη δοκιμασία ενθαρρύνει την ανάπτυξη μίας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ ατόμου και κλινικού και μπορεί να αποτελέσει σημαντικό προγνωστικό κριτήριο για την πορεία του υποκειμένου.

Τέλος, ορισμένες δοκιμασίες της προβολικής τεχνικής χρησιμοποιούνται ως μέρος της διαγνωστικής διαδικασίας για συγκεκριμένους τύπους νευροψυχολογικής ή ψυχολογικής δυσλειτουργίας, όπως δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος ή νοητική καθυστέρηση (Buck, 1948).

2.4. Σκοπός του Η- Τ- Ρ Τεστ.

Πρωταρχικός σκοπός του Η-Τ-Ρ test είναι η ποιοτική αξιολόγηση της προσωπικότητας των υποκειμένων, μέσω της ανάλυσης των σχεδιαστικών λεπτομερειών και των απαντήσεων που δίνονται στο ερωτηματολόγιο. Το τεστ Σπίτι-Δέντρο-Άνθρωπος (Η-Τ-Ρ), το οποίο αποτελεί και αντικείμενο της παρούσας μελέτης μας, αρχικά δημιουργήθηκε ως επικουρικό των Τεστ Νοημοσύνης που αναπτύσσονταν την ίδια περίοδο (1948-1966). Τα τρία αντικείμενα (Σπίτι, Δέντρο, Άνθρωπος) επιλέχθηκαν επειδή ήταν οικεία και στα πιο μικρά παιδιά αλλά κι επειδή είχαν τη δυνατότητα να προκαλούν συνειρμούς και προβολικό υλικό. Ο

Buck επιβεβαίωσε ότι το H-T-P προκαλούσε συνειδητούς και ασυνείδητους συνειρμούς. Για παράδειγμα, ο σχεδιασμός του σπιτιού, θα πρέπει να εκμαιεύσει από το παιδί τα αισθήματά του προς την οικογένειά του. Η εικόνα του δένδρου θα πρέπει να προκαλέσει συναισθήματα δύναμης ή αδυναμίας και μας δίνει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την αυτο-αντίληψη και την αυτογνωσία του παιδιού (Malchiodi, 1994. Understanding Children Drawing p.g.30).

Στα ακόλουθα κεφάλαια θα αναφερθούμε αναλυτικά με την Προβολική Τεχνική Σπίτι- Δέντρο- Άνθρωπος.

2.4.1. ΤΙ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ ΜΕ ΤΟ H-T-P Τεστ :

Το H-T-P τεστ μπορεί να αξιολογήσει και με έναν αντικειμενικό ποσοτικό τρόπο όσο και με έναν υποκειμενικό ποιοτικό τρόπο. Το ποσοτικό βαθμολογικό σχήμα, περιλαμβάνει την ανάλυση λεπτομερειών των προβολικών σχεδίων, με σκοπό την απεικόνιση της γενικής πνευματικής κατάστασης, χρησιμοποιώντας την βαθμολογική μέθοδο των δημιουργών του τεστ (όπου έρευνες έχουν αποδείξει ότι έχουν υψηλό δείκτη ταύτισης με άλλα τεστ νοημοσύνης όπως είναι το WAIS (Wechsler adult intelligence scale)). Ενώ, το ποιοτικό βαθμολογικό σχήμα αφορά τις μη γλωσσικές και παραγλωσσικές συμπεριφορές (σε όλο το φάσμα του τεστ) και κυρίως τις αποκρίσεις και τις αντιδράσεις των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο μετά τη σχεδίαση.

- Σχεδιαστικά Χαρακτηριστικά: μέγεθος, θέση, ύπαρξη/ παράλειψη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών.
- Τις Απαντήσεις του Υποκειμένου στο Ερωτηματολόγιο Μετά τη Σχεδίαση.

Μια σωστή αξιολόγηση στηρίζεται στην σύγκριση και την ταύτιση των αποτελεσμάτων και με άλλες σταθμισμένες ή μη, αξιολογητικές μεθόδους και tests.

2.5. Κλινικές Εφαρμογές

Σύμφωνα με τον Buck (1966) το H-T-P τεστ έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορα κλινικά πλαίσια.

- Ø Πολυάριθμες αναφορές σχετικά με την **κατάθλιψη** υπάρχουν τόσο στο H-T-P

τεστ όσο και στο Kinetic Family Drawing, και στο Draw A Person τεστ, όπου αναφέρονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως μικρά σχέδια, απουσία λεπτομερειών, αφύσικα ελαφριά πίεση του μολυβιού στο χαρτί (Malchiodi, 1988; Gantt, 1970).

- Ø Όσον αφορά την κακοποίηση και την **έκθεση του παιδιού στην κοινωνική βία** παρόλο που οι ερευνητές περίμεναν ότι τα σχέδια των παιδιών θα είχαν λεπτομέρειες **σκηνών οικογενειακής βίας ή κακοποίησης**, αντίθετα, παραθέτουν ελάχιστες λεπτομέρειες, τα χρώματα που χρησιμοποιούν είναι μάλλον περιορισμένα και κυρίως είναι το μαύρο και/ ή το κόκκινο (Malchiodi, 1990, 1997). Τα παιδιά προσπαθούν να τελειώσουν γρήγορα την εικόνα, δίνοντας μικρή σημασία στις λεπτομέρειες, και πολλές φορές στο σύνολο των σχεδίων, είναι απλοϊκά και μοιάζουν με καρικατούρες ή μουτζουρώματα. Αυτό είναι αναμενόμενο καθώς ένα ψυχικά καταβεβλημένο παιδί παρουσιάζει αδυναμία έκφρασης και μειωμένα αποθέματα αντοχής για να μπορέσει να αποτυπώσει στο χαρτί πολύπλοκα τραυματικά γεγονότα (Terr, 1981, 1990; Malchiodi, 1990,1997).
- Ø Έχει αποδειχθεί πολύ χρήσιμο σε περιπτώσεις αντιμετώπισης **σεξουαλικά κακοποιημένων παιδιών** αφού έχει καταφέρει να προσδιορίσει την ψυχοσύνθεση των παιδιών (Buck, 1966). Σύμφωνα, δε, με κάποιους ερευνητές υπάρχουν ενδεικτικά στοιχεία που επαναλαμβάνονται στα παιδιά αυτά (κόκκινο σπίτι, μόνο ένα παράθυρο στο σπίτι, φαλλικό δέντρο, φαλλική καμινάδα, χρωματισμένο πρόσωπο, έγκλειστο άτομο που κρύβεται το κάτω μέρος του σώματος, βία στα σχέδια, απουσία χρώματος) (Cohen & Phelps, 1984). Ένα άλλο χαρακτηριστικό που παρουσιάζεται σταθερά στα σχέδια κακοποιημένων παιδιών είναι οι ατελείς ανθρώπινες μορφές (Kelley, 1984; Cohen & Phelps, 1985; Malchiodi, 1997).
- Ø Όπως ανακοινώθηκε στο Διεθνές Συνέδριο για το **AIDS** το 2002 (Costa M.A., et al), τα παιδιά συχνά δεν είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με λέξεις, και πρόσθετα εργαλεία απαιτούνται από επαγγελματίες ψυχικής υγείας και από το νοσηλευτικό προσωπικό για να αξιολογήσει την ευημερία τους. Σύμφωνα, με έρευνα που παρουσιάστηκε στην ανωτέρω διεθνή διάσκεψη ζητήθηκε από 24 παιδιά ηλικίας 5 έως 17, με HIV/AIDS να ζωγραφίσουν την ανθρώπινη μορφή , ένα σπίτι και ένα δέντρο (H-T-P) καθώς, επίσης, την οικογένειά τους, και μια αυτοπροσωπογραφία. Με την εφαρμογή των τεχνικών της προβολικής ανάλυσης των σχεδίων **εντοπίστηκαν πολλά χαρακτηριστικά της κατάθλιψης, της ανασφάλειας,**

της σύγχυσης και της έλλειψη υποστήριξης. Για παράδειγμα, στα περισσότερα από τα σχέδια των δέντρων, μια από τις πιο βασικές μορφές, φαίνονταν **τα σημάδια της σοβαρής ασθένειας**. Κατά περίεργο τρόπο αυτό ίσχυε και στα σχέδια των παιδιών που δεν ήξεραν την HIV διάγνωση τους, γεγονός που εξέπληξε τους ερευνητές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά το γεγονός ότι προσφέρθηκαν χρώματα, τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να σχεδιάσουν μονόχρωμα ενώ τα αυτόπορτρέτα υπέδειξαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβλήματα αυτο-εικόνας, με τις σωματικές εκδηλώσεις της νόσου, και τις παρενέργειες των φαρμάκων να αναφέρονται σε περίοπτη θέση. Το πόρισμα της μελέτης ήταν ότι σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές μεθόδους διάγνωσης της ψυχικής υγείας και την επικοινωνία, οι τεχνικές προβολικής ζωγραφικής μπορούν να συμβάλουν ώστε να δοθούν επιπλέον ενδείξεις για τη διανοητική και συναισθηματική ευεξία των παιδιών που ζουν με AIDS. (Costa, M.A.; Duarte, N.F.; Pimentel, C.; Lacerda, R., Int. Conf. AIDS. 2002).

- ∅ Άλλη έρευνα που έγινε σε 29 παιδιά με το **σύνδρομο Asperger's** και σε 28 παιδιά ίδιας χρονολογικής ηλικίας, φύλου και παρόμοιου διανοητικού πηλίκου (εφαρμογή H-T-P test). Τα σχέδια εξετάστηκαν ως προς την ακρίβεια, την λεπτομέρεια και την πολυπλοκότητα που προτείνουν οι σταθμισμένοι δείκτες του Τεστ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων όσον αφορά το σπίτι και το δέντρο. Ωστόσο, μεγάλες διαφορές παρατηρήθηκαν στο τεστ της ανθρώπινης φιγούρας πιθανότατα λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος για το κοινωνικό σύνολο ή/ και περιορισμένης σχεδιαστικής εμπειρίας όσον αφορά την ανθρώπινη φιγούρα (Lim, H. K. & Slaughter, V., 2007.)
- ∅ Προβολικά τεστ έχουν χρησιμοποιηθεί για την εκτίμηση και ανίχνευση συναισθημάτων **ενήλικων με τραυλισμό**. Παρόλα αυτά, μικρός αριθμός ερευνών υπάρχει για χρήση του τεστ στην αξιολόγηση και στη θεραπεία των ατόμων αυτών (Stewart & Bosh, 1997).

2.6. Σημεία Προσοχής στα Τεστ Προβολικής Τεχνικής- Ζητήματα Δεοντολογίας.

Παρά την ευελιξία στη διαχείριση και ερμηνεία των σχεδίων, αυτές οι δοκιμασίες, για να μην παρερμηνεύονται και οδηγούν σε λάθος συμπεράσματα, απαιτούν εξειδικευμένο και εκπαιδευμένο χειρισμό. Οι επιστήμονες που θα εφαρμόζουν τις προβολικές δοκιμασίες, θα πρέπει να είναι τόσο εξοικειωμένοι με τη θεωρία στην οποία βασίζονται οι δοκιμασίες αυτές, όσο και με τη δομή των δοκιμασιών αυτών.

Το τεστ H-T-P παρόλο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μικρότερα παιδιά συνίσταται να χρησιμοποιείται σε παιδιά με ηλικίες άνω των 8 ετών (σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο) αλλά και σε ενήλικες. Οι ερμηνείες θα πρέπει να γίνονται με προσοχή, με σφαιρική θεώρηση και χωρίς κινδυνολογίες χαρακτηρισμού και στιγματισμού του ατόμου. Γενικά, μια καλή ιδέα είναι, οι δοκιμασίες προβολικής τεχνικής να χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με άλλες επιστημονικές δοκιμασίες για την αρωγή σωστών και έγκυρων συμπερασμάτων (Buck, 1960).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι ένα από τα θέματα που τίθενται, σε σχέση με τα προβολικά σχέδια (Martin, 1988; Malchiodi, 1994). Στις επικρίσεις συγκαταλέγονται κι εκείνες που αφορούν την έλλειψη ευαισθησίας αυτών των δοκιμασιών σε παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο, το πολιτισμικό πλαίσιο και την κοινωνικό-οικονομική τάξη. Η αναφορά γίνεται κυρίως για ερευνητές που χρησιμοποίησαν τις δοκιμασίες αυτές, για την μέτρηση της νοημοσύνης των παιδιών. Στην περίπτωση αυτή, θα εκτιμήσουμε τα κριτήρια νοημοσύνης που θέτουν οι δυτικές κοινωνίες γενικώς και όχι την ευφυΐα. Πολλές μελέτες προβολικών τεστ έχουν χρησιμοποιήσει δείγμα ενηλίκων όπου έπειτα, κλινικοί, εφάρμοσαν εσφαλμένα αυτές τις πληροφορίες σε παιδιά.

Ένα πρόβλημα, αναφορικά με τη χρήση των προβολικών δοκιμασιών, είναι ότι οι πληροφορίες που λαμβάνονται μέσω των σχεδίων, μπορεί να ενισχύσουν την ήδη υπάρχουσα προκατάληψη του κλινικού ωθώντας τον, να αναζητήσει χαρακτηριστικά τα οποία να επιβεβαιώνουν την άποψή του (Malchiodi, 1997).

Δεν συνίσταται, η καταγραφή των παρατηρήσεων του ερευνητή πάνω στα σχέδια των παιδιών, παρότι είναι βολική δημιουργεί προβλήματα από δεοντολογική (έλλειψη σεβασμού) και νομική άποψη καθότι είναι πνευματική ιδιοκτησία του δημιουργού (Malchiodi, 1997).

3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

3.1. Ιστορική Αναδρομή των Τεστ Προβολικής Τεχνικής.

Εδώ και 100 περίπου χρόνια, πολλοί ειδικοί προσπαθούν να συνδέσουν την εικαστική έκφραση με την προσωπικότητα του δημιουργού της. Στα τέλη του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα επισημάνθηκε ότι οι ζωγραφίες των ασθενών μπορούν να βοηθήσουν στη διάγνωση της ψυχοπαθολογίας. Οι πρώτες έρευνες έδωσαν κυρίως έμφαση στην χρήση της ζωγραφικής για τον καθορισμό του επιπέδου νοημοσύνης των παιδιών.

Ο Burt (1921) χρησιμοποίησε την ζωγραφιά ενός ανθρώπου για να μετρήσει την νοημοσύνη. Από τη χορήγηση αυτής της δοκιμασίας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ζωγραφική φαίνεται να έχει μικρότερη σχέση με τις νοητικές ικανότητες του παιδιού απ' ότι τα τεστ ανάγνωσης, μαθηματικών ή γραφικών δεξιοτήτων. Αναγνώρισε, ωστόσο, τα πλεονεκτήματα του σχεδίου αφού συνδέεται λιγότερο με μαθημένες δεξιότητες όπως τα μαθηματικά και η γραφή.

Η πρώτη επίσημη εικόνα επεξεργασίας μίας δοκιμασίας The Draw-A-Man Test, αναπτύχθηκε από την Goodenough το 1926. Χρησιμοποιήθηκε για την ποιοτική εκτίμηση του παιδιού και των πνευματικών-γνωστικών ικανοτήτων του. Επιλέχθηκε ο σχεδιασμός ανθρώπου λόγω των παγκόσμια ισχυόντων χαρακτηριστικών του και της προτίμησης που του δείχνουν τα παιδιά σε αντίθεση με τα σχέδια παιδιών που διαφοροποιούνται από πολιτισμό σε πολιτισμό.

Η δοκιμασία αργότερα αναθεωρήθηκε από τον Harris το 1963 και καθιερώθηκε ως το **Goodenough Harris Drawing Test (GHDT)**, η οποία περιελάμβανε λεπτομερές σύστημα βαθμολόγησης (που απέδιδε την γνωστική ωρίμανση του παιδιού) και για τα σχέδια των αρρένων και των θηλέων ατόμων που λάμβαναν μέρος στην έρευνα. Η G-H-D-T είναι κατάλληλη για παιδιά ηλικίας 3-17 ετών, αν και έχει βρεθεί να είναι πιο χρήσιμη για τα παιδιά μεταξύ 3-10 ετών.

Η **Draw-A-Person Test (DAP) Machover** αναπτύχθηκε το 1948 και στην ουσία χρησιμοποιείται αριθμός σχεδίων με ένα πιο «προβολικό τρόπο». Δηλαδή μέσα από τα σχέδια παίρνουμε πληροφορίες–αντανακλάσεις για τις αγωνίες, τις παρορμήσεις, την αυτοεκτίμηση, και γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που διεξάγει το τεστ. Σε αυτή τη δοκιμασία, ζητείται πρώτα από τα παιδιά να σχεδιάσουν την εικόνα ενός ανθρώπου. Στη συνέχεια, καλούνται να καταρτίσουν μια εικόνα ενός ατόμου του αντίθετου φύλου από το πρώτο σχέδιο. Μερικές φορές, τα παιδιά καλούνται επίσης να σχεδιάσουν τα μέλη της οικογένειάς τους. Στη συνέχεια, τους θέτουν μια σειρά ερωτημάτων για τον εαυτό τους και τα σχέδια. Οι ερωτήσεις αυτές, μπορεί να είναι σχετικά με τη διάθεση ή/ και τις

φιλοδοξίες τους. Οι εικόνες και οι ερωτήσεις σχετικά με το **D-A-P** είναι να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με τις ανησυχίες του παιδιού, τις παρορμήσεις και το σύνολο της προσωπικότητάς του. Το **Draw-A-Person-Test (D-A-P)** της Machover είναι η δοκιμασία που χρησιμοποιείται πιο συχνά, σήμερα. Το **Draw-A-Person-Test (D-A-P)** της Machover είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 6 έως 17 ετών. Συχνά, όμως, χρησιμοποιείται και ως μέθοδος ανίχνευσης για παιδιά που μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες που αφορούν την κοινωνική προσαρμογή και απαιτούν περαιτέρω αξιολόγηση.

Ένα σύστημα βαθμολόγησης, κατάλληλο για ενήλικες, αναπτύχθηκε το 1993 από τους Mitchel, Trent, και McArthur. Το 1992, οι Naglieri et al. δημιούργησαν ένα πιο συγκεκριμένο σύστημα βαθμολόγησης για την εικόνα του ανθρώπου σε μια παραλλαγή του τεστ, που ονομάζεται έως και σήμερα DAP-SPED διαδικασία ανίχνευσης της συναισθηματικής διαταραχής και στηρίχθηκε σε μεγάλο δείγμα τυποποίησης. Η Korritz (1968) δημιούργησε αναπτυξιακά συστήματα βαθμολόγησης για τα σχέδια των παιδιών συμφωνώντας με τη Machover, όσον αφορά την αντίληψη του εαυτού. Η Korritz συνέταξε ένα κατάλογο με "αναπτυξιακά αντικείμενα", δηλαδή εικαστικές εικόνες που παρουσιάζονται σχετικά σπάνια σε μικρά παιδιά αλλά εμφανίζονται όλο και πιο συχνά με την αύξηση ηλικίας και πολύ συχνά παρουσιάζονται στις ζωγραφιές των παιδιών σε ηλικία 10 ετών. Αναζητώντας και ενδείξεις συναισθηματικών συγκρούσεων υπέδειξε 30 συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: σκίαση, συμμετρία, ολοκλήρωση μορφών, παρουσία ασυνήθιστων ή απουσία συνηθισμένων χαρακτηριστικών, ανάλογα με την ηλικία.

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον τεστ Προβολικής Τεχνικής είναι το **Κινητικό Τεστ Σχεδίασης της Οικογένειας (K-F-D)**, που αναπτύχθηκε το 1970 από τους Burns και Kaufman. Στο συγκεκριμένο τεστ προβολικής τεχνικής, τα παιδιά καλούνται να καταρτίσουν μια εικόνα της οικογένειάς τους, συμπεριλαμβανομένων των ιδίων, να "κάνουν κάτι", μία δραστηριότητα. Αυτή η τεχνική έχει ως στόχο να διαπιστώσουμε την στάση του παιδιού προς την οικογένειά του και τη συνολική δυναμική της οικογένειας. Το K-F-D, κάποιες φορές, χρησιμοποιείται ως μέρος της αξιολόγησης των κακοποιημένων παιδιών.

Όσον αφορά το τεστ της οικογένειας, χρησιμοποιείται πολύ συχνά από ειδικούς εικαστικούς θεραπευτές για τον εντοπισμό ενδο-οικογενειακών προβλημάτων που ευθύνονται για τυχόν κατάθλιψη ή άλλες ψυχολογικές διαταραχές του παιδιού. Σε μία ανάλυση σχεδίου, του συγκεκριμένου τεστ, το πρόσωπο που κατέχει την πρώτη θέση στο σχέδιο είναι εκείνο για το οποίο το

παιδί αισθάνεται μεγαλύτερο θαυμασμό, ταυτίζεται με αυτό και προσπαθεί να το μιμηθεί σε όλα, μερικές φορές με κάποιες δυσκολίες (μία κατάσταση που πιθανά να του δημιουργεί άγχος ή/ και φόβο ότι δεν μπορεί να φτάσει το άτομο αυτό).

Επίσης, η παράλειψη στοιχειωδών μελών του σώματος, όπως είναι οι βραχίονες ή τα χέρια, είναι ένας τρόπος για να «τιμωρήσει» το παιδί κάποιο πρόσωπο που θεωρεί απειλητικό. Αποτελεί, επίσης, σημάδι σεξουαλικότητας που δεν βιώνεται ελεύθερα εξαιτίας του φόβου ενδόμυχης κριτικής από την πλευρά του ενηλίκου. Η παράλειψη του ίδιου του εαυτού του, φανερώνει πως το παιδί έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθάνεται ότι δεν ανήκει στην οικογένειά του και νιώθει απομονωμένο. Τα αίτια, ποικίλουν: ο φόβος απειλών ή τιμωριών, η αίσθηση ότι δεν είναι πλέον το εκλεκτό παιδί της οικογένειας ακόμα και η ζήλια σε σχέση με νεογέννητα αδέρφια. Τέτοιου είδους αίτια κάνουν το παιδί να υιοθετεί αμυντικούς μηχανισμούς που εκδηλώνονται ακόμα και με μηχανισμούς παλινδρόμησης, όπως για παράδειγμα, το πιπίλισμα του αντίχειρα, η ενούρηση κατά τη διάρκεια του ύπνου και η εκδήλωση ψυχοσωματικών διαταραχών.

Η άρνηση του παιδιού να χρωματίσει ολόκληρη την οικογένεια αποτελεί σημάδι απάθειας και συναισθηματικής ψυχρότητας, που οφείλεται σε γεγονότα τα οποία έχουν «παγώσει» την ψυχή του παιδιού. Είναι πάντα σημάδι αναστολής που οφείλεται σε μια πολύ αυστηρή ή, αντίθετα, πολύ ελεύθερη διαπαιδαγώγηση, εξαιτίας της οποίας το παιδί δεν «ζεστάθηκε» από την αγάπη των ενηλίκων. Το καπέλο στο κεφάλι ενός προσώπου, συνήθως του πατέρα, δείχνει καταπίεση, ένα βάρος που δεν επιτρέπει στο παιδί να αναπτυχθεί ελεύθερα. Το παιδί αισθάνεται καταπιεσμένο από κανόνες ή απαιτήσεις που δυσκολεύεται να ικανοποιήσει ή να ακολουθήσει.

4. ΩΡΙΜΑΝΣΗ ΝΕΥΡΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

4.1. Πως εξελίσσεται το σχέδιο

Η κινητικότητα, η αντίληψη, η πλευρίωση, ο χώρος, η συμβολική λειτουργία, η γλώσσα είναι έννοιες άμεσα συνδεδεμένες με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και παράλληλα με τη διαμόρφωση της εκφραστικής σχεδιαστικής δεξιότητας. Στην προοδευτική εξέλιξη του συντονισμού των κινήσεων διακρίνουμε ορισμένα βασικά επίπεδα:

ΚΙΝΗΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ –20 Μηνών :

Τα σχέδια στην κόλα είναι κυρίως ομοπλευρικά (π.χ. στο δεξί μέρος τη κόλας αν γίνονται με το δεξί χέρι και στο αριστερό μέρος αν γίνονται με το αριστερό χέρι). Είναι κυρίως φυγόκεντρα από το πλησιέστερο προς το μακρύτερο μέρος και επεκτείνονται είτε προς τα αριστερά είτε προς τα δεξιά. Μέχρι 3 ετών το παιδί συνεχίζει την ίδια συμπεριφορά, καθότι σύμφωνα με την εγκεφαλική εξέλιξη, μετά την περίοδο αυτή, θα είναι σε θέση να σχηματίζει πλήρεις κύκλους.

ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ 20-30 Μηνών :

Το παιδί προοδευτικά προσαρμόζει την κίνηση των χεριών στον σχεδιαστικό χώρο και αρχίζει η κυριαρχία της κίνησης (το μάτι ακολουθεί το χέρι και κατόπιν το οδηγεί στο σχέδιο). Σ' αυτό το επίπεδο, παρότι είναι δύσκολο, ωστόσο είναι πολύ χρήσιμο να χρωματίζει προσχηματισμένες μορφές παραμένοντας εντός των ορίων ώστε να βελτιώνεται ο έλεγχος της κίνησης και η αντιληπτική ικανότητα.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ 30-48 Μηνών:

Το παιδί συνδυάζει σχεδιαστική και προφορική έκφραση, δηλαδή σχεδιάζει περιγράφοντας ταυτόχρονα με δυνατή φωνή.

ΠΡΩΙΜΕΣ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ (2 ετών- 4 ετών):

Το μουντζούρωμα, που αποτελείται από διάσπαρτες κουκκιδόμορφες γραμμές, εκφράζει μια κατάσταση ιδιαίτερα φορτισμένη συναισθηματικά- «χτυπηματάκια» στην «πόρτα της επικοινωνίας» που οφείλονται σε φόβο. Το μήνυμα που στέλνει το παιδί είναι ότι φοβάται μήπως το εγκαταλείψουν. Το παιδί φοβάται ότι το άτομο που του δίνει ικανοποίηση, κυρίως η μητέρα, θα εξαφανιστεί

και δεν θα μπορέσει πια να το προστατέψει. Αν η μητέρα, ή όποιος άλλος την αντικαθιστά το καθησυχάσει, ο φόβος αυτός εξαφανίζεται, αν όμως συμβεί το αντίθετο, ο φόβος γίνεται εντονότερος και το παιδί μπορεί να νιώσει άγχος.

Η αίσθηση αυτή, είναι πιθανόν να εκδηλωθεί στο παιδί ακόμα και όταν υπάρχουν λόγοι υγείας και το παιδί είναι υποχρεωμένο να κάνει δίαιτα ή να παραμείνει στο νοσοκομείο. Πράγματι, το παιδί δεν έχει ακόμα την ικανότητα να διακρίνει τι το ωφελεί και τι το βλάπτει. Το υπερευαίσθητο παιδί δεν εμπιστεύεται τις ικανότητές του και για το λόγο αυτό νιώθει συχνά μταιωμένο. Είναι χρήσιμο να το βοηθήσουμε να χειριστεί την υπερευαισθησία του επιβεβαιώνοντάς το, να του εμπνεύσουμε αυτοεκτίμηση και να το καθησυχάσουμε.

4.2 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται στις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο και οι διαταραχές αυτές εμποδίζουν σημαντικά στη μάθηση. Για τις μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν πολλοί ορισμοί.

Κατά τον Vitale (1987), τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης έχουν επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα χωρίς εμφανείς βλάβες στις αισθητηριακές λειτουργίες. Οι δυσκολίες εντοπίζονται σε ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η εξέλιξη στις ακαδημαϊκές μαθήσεις. Στην ομάδα αυτή η μαθησιακή διαδικασία δυσλειτουργεί και οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με δυσλειτουργίες στο κεντρικό νευρικό σύστημα (Δροσινού, 1993).

Ένας άλλος ορισμός, που δόθηκε από τον Bateman (1965), έχει ως εξής: Παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση, ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να συνδέονται, όχι όμως απαραίτητα, με εμφανή δυσλειτουργία στο Κ.Ν.Σ. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες.

Ο Samuel Kirk (1969), αναφέρει σχετικά: Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές, ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή,

στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, . δυσλεξία, εξελικτική αφασία, κτλ. (Πόρποδας, 1997; Στάθη, 2001; Σακά 2000; Φλωράτου,1997)

Σύμφωνα με τον Κολιάδη, άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που, ενώ έχουν ανέπαφα τα αισθητήρια όργανα, διαθέτουν επαρκή νοημοσύνη (τη μέση τρέχουσα για την ηλικία τους), ανάλογη σχολική εμπειρία και δεν παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα, εντούτοις η σχολική τους εργασία δεν είναι σύστοιχη προς τις ειδικές πνευματικές τους ικανότητες και της αποδεδειγμένης γενικότερης πνευματικής τους ικανότητας. Η φύση και η έκταση των δυσκολιών αυτών είναι τέτοια, ώστε το παιδί να μη μπορεί να μάθει με τις συνήθεις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες μαθαίνουν τα παιδιά στα κανονικά σχολεία. Τα παιδιά αυτά απαιτούν εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Κολιάδης, 1997). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με ανεπίσημα στοιχεία, οι μαθησιακές δυσκολίες φθάνουν το 10% - και παρουσιάζεται περισσότερο στα αγόρια, παρά στα κορίτσια, σε αναλογία 4:1 (Πόρποδας, 1997; Στάθη, 2001; Σακά 2000).

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που αποδίδουν διαφορετικά τις αιτίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με την [Ελληνική Κοινωνική Έρευνα \(Greek Social Research\)](#), οι αιτιολογικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες.

A. Πρωτογενείς ή οργανικοί παράγοντες: οφείλονται σε βιολογικές – οργανικές αιτίες και σχετίζονται με γενετικές επιδράσεις, κληρονομικότητα και επίκτητους τραυματισμούς.

B. Δευτερογενής ή εξωγενής παράγοντες: επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη μαθησιακή ικανότητα των ατόμων προέρχονται κυρίως από το οικογενειακό, σχολικό και ευρύ κοινωνικό περιβάλλον.

Παρόλο που οι επιστήμονες δηλώνουν ότι οι πρωτογενείς παράγοντες έχουν τη κύρια ευθύνη για τη δημιουργία μαθησιακών δυσκολιών, ο ρόλος του περιβάλλοντος που ζει και αναπτύσσεται ένα άτομο παίζει καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση (Γαπάνης 2007).

Μία ενδεικτική παράθεση όλων των **αιτιολογικών παραγόντων των μαθησιακών δυσκολιών** αναφέρεται ως εξής: 1.νοητική καθυστέρηση, 2.εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, 3.εγκεφαλική παράλυση, 4.διαταραχές στο λόγο, 5.βιολογική ανωριμότητα, 6.αισθητηριακές βλάβες, 7.συναισθηματικές διαταραχές, 8.φτωχό μορφωτικό, κοινωνικό, οικονομικό ή/ και πολιτιστικό περιβάλλον, 9.ελλιπής σχολική φοίτηση, 10."κακή" διδασκαλία και 11.πολλαπλά προβλήματα

ΚΟΙΝΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Σύμφωνα με την Φλωράτου, (1997) τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) εμφανίζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά στο σύνολο των συμπεριφορών τους. Πιο συγκεκριμένα εντοπίζονται στους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής, της προσοχής και της αντίληψης.

ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ :

□ Μπερδεύουν γράμματα που οπτικά μοιάζουν π.χ. π-τα, γ-χ. □ Δεν σταματούν σε τελείες και κόμματα, σαν να μην υπάρχουν. □ Αντιστρέφουν τα γράμματα μέσα σε λέξεις π.χ. έτσι-έστι. □ Μαντεύουν λέξεις, δηλ. καθώς διαβάζουν παρασύρονται από μία γνωστή συλλαβή ή γράμματα όπως αντί για μαντίλι να διαβάσουν καντήλι. □ Παρατηρείται καθυστέρηση στην διαδικασία της ανάγνωσης. □ Έχουν μειωμένη κατανόηση κειμένου. □ Δυσκολεύονται να γυρίσουν από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης. □ Δεν χρωματίζουν τη φωνή τους κατά την ανάγνωση ή την χρωματίζουν σε λάθος σημεία. □ Πιθανή δυσαριθμεία (Σακά, 2002).

ΓΡΑΦΗΣ:

□ Αδυναμία ακολουθίας βασικών κανόνων γραμματικής π.χ. ουδέτερα γράφονται με-ι και ρήματα γράφονται με –ει, ακόμα και διαχωρισμού βασικών δομών όπως ρήματα από ουσιαστικά. □ Τηλεγραφικού τύπου εκθέσεις ιδεών και πολύ συχνά εκτός θέματος. □ Δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας. □ Δεν κρατάνε αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις. □ Παράλειψη γραμμάτων και συλλαβών κατά την γραφή. □ Προσθήκη συλλαβών και λέξεων που δεν χρειάζονται. □ Αντικατάσταση γραμμάτων σε λέξεις που μοιάζουν ακουστικά. □ Κρατάνε το μολύβι λάθος ή πάρα πολύ σφιχτά. Λαθεμένη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων. □ Δυσκολία στην αντιγραφή ή/ και στην καθ' υπαγόρευση γραφή. □ Λαθεμένη χρήση των σημείων στίξης και του τονισμού.

ΠΡΟΣΟΧΗΣ:

□ Περιορισμένη ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης- αδυναμία του εγκεφάλου να φιλτράρει τα επουσιώδη μηνύματα με αποτέλεσμα να

κουράζονται γρήγορα. □ Δυσκολία στην εκτέλεση περίπλοκων- σύνθετων οδηγιών. □ Εάν αποσπαστεί η προσοχή τους κατά την ανάγνωση τους είναι δύσκολο να βρουν γρήγορα το σημείο από το οποίο πρέπει να συνεχίσουν. □ Δυσκολεύεται να θυμηθεί ποιήματα, στίχους κ.λπ. □ Δεν μπορεί να μετρήσει ως το 5 (τμήμα μικρών) ή ως το 10 - 20 (τμήμα μεγάλων). □ Συγχέει τις ονομασίες των χρωμάτων. □ Αργεί να εκτελέσει εντολές. □ Υπερδραστήριο, κινείται συνεχώς-δυσκολεύεται να καθίσει ήσυχο για πολλή ώρα. □ Παίζει νευρικά με διάφορα αντικείμενα. □ Χάνει γρήγορα το ενδιαφέρον του, μεταπηδά από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. □ Χάνει συχνά τα πράγματά του.

ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ:

□ Δυσκολία στη διαλογή, την ταξινόμηση και την αποθήκευση πληροφοριών. □ Δυσκολία στις αλληλουχίες (π.χ. εύρεση τηλεφώνου από τον τηλεφωνικό κατάλογο, μέρες, μήνες, εποχές κ.τ.λ.). □ «Έλλειψη στοχαστικότητας» δηλαδή, δεν σκέφτονται πριν απαντήσουν με αποτέλεσμα να δίνουν αυτόματες, γρήγορες, παρορμητικές και άστοχες απαντήσεις. □ Δυσκολία στην απομνημόνευση ορισμών, ημερομηνιών, ονομάτων, κ.λπ. □ Δυσκολία κατανόησης γραφικών παραστάσεων. □ Δυσκολία καταγραφής γρήγορων ακουστικών μηνυμάτων- ταυτόχρονες διεργασίες. □ Αδυναμία στη γενίκευση των κανόνων. □ Πιθανή δυσκολία στον προσανατολισμό, στην αίσθηση του χώρου και του χρόνου.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ / ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ:

□ Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που δείχνουν στο γλωσσικό(μάθημα και σε εκείνη που θα περιμέναμε με βάση τη νοητική τους ικανότητα. □ Περιορισμένη εκφραστική ικανότητα και λεξιλόγιο σε προτάσεις που συχνά δε δομούνται σωστά. □ «Ανώριμη και ανόργανη» συμπεριφορά σε τέτοιο βαθμό που να ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. □ Αποδιοργανώνονται πιο εύκολα σε περιβάλλον άγχους και έντασης. □ Περιγράφονται σαν «ζημιάρικα» παιδιά και αδέξια στις κινήσεις, λόγω ανώριμης κινητικότητας (Αλεξάνδρου & Σακά, 2002; Φλωράτου, 1997). □ Εμφάνιση άγχους (πριν και κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ή γραφής. □ Χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. □ Άρνηση εκτέλεσης γραπτών εργασιών ή ανάγνωσης και στη συνέχεια άρνηση του σχολείου. □ Εμφάνιση διάφορων «τικ», τραυλισμού και άλλων (ψυχογενών

προβλημάτων. □ Εκρήξεις και περιέργες αντιδράσεις. □ Απομονωτισμός ή υπερβολική κοινωνικότητα (Σακά, 2002). □ Αποφεύγει να μιλήσει μπροστά στους συμμαθητές του. □ Βάζει εύκολα τα κλάματα. □ Μοιάζει δειλό. □ Ξεχνά μια εντολή ή ένα μήνυμα και αναγκάζεται(να ξαναρωτήσει. □ Χάνει τον ειρμό και αναλώνεται σε άσχετες λεπτομέρειες όταν διηγείται μια ιστορία ή κουβεντιάζει. □ Δυσκολεύεται να βάλει σε σειρά τις σκέψεις του όταν περιγράφει ή συζητάει κάποιο θέμα.

Όπως υποστηρίζει η Δρ. Θεοδώρα Παπαδοπούλου (THACE - The Hellenic Association of Continuing Education), τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν συχνά τη σχολική αποτυχία και αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Για αυτό το λόγο χρειάζονται αρκετή συμπαράσταση και ενθάρρυνση από το οικογενειακό τους περιβάλλον καθώς και τη βοήθεια και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων τους από τους δασκάλους και τους καθηγητές τους. Οποιαδήποτε άλλη αρνητική συμπεριφορά μπορεί να τους δημιουργήσει συναισθήματα μειονεξίας, ανασφάλειας και απογοήτευσης.

Το κοινωνικό γόητρο των παιδιών αυτών είναι σαφώς χαμηλότερο και για αυτό δεν αντιμετωπίζονται πάντα θετικά από τους συμμαθητές τους. Πολλές φορές γίνονται υπερβολικά πρόθυμα να προσφέρουν βοήθεια και άλλες φορές αναπτύσσουν εντελώς αρνητική συμπεριφορά.

Την άποψη αυτή, έρχεται να ενισχύσει και ο Δρ. Γρηγόρης Βασιλειάδης M. Sc. Ph.D. (Ψυχολόγος- Ψυχοθεραπευτής) ο οποίος υποστηρίζει ότι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζει κατά την καθημερινή του συμπεριφορά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με: προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους (έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, προβληματική επικοινωνία, αλληλεπίδραση, προβλήματα στη δημιουργία & διατήρηση των σχέσεων).

Οι σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας συχνά διαβάλλονται ενώ οι γονείς κατηγορούνται ως «υπερπροστατευτικοί και υπερβολικοί στις αντιδράσεις τους». Καθημερινά βάλλεται η αυτο-εικόνα και η αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να χειρισθούν απλές, καθημερινές καταστάσεις. Παρατηρείται παλινδρόμηση σε πρώιμα στάδια της ανάπτυξης (ανώριμη, «μωρουδίστικη» συμπεριφορά) και ανάπτυξη φοβικών αντιδράσεων (σχολική άρνηση, φοβία προς ένα συμμαθητή, κ.λ.π.). Επίσης, ακόμα και κατάθλιψη μπορεί να προκύψει όταν το παιδί δεν καταφέρνει να αναπτύξει άλλου είδους άμυνες. Η αδυναμία άμυνας μπορεί να εκδηλωθεί ως ευερεθιστότητα και επιθετικότητα και σε πιο ακραίες περιπτώσεις με

αυτο-καταστροφικές ή αυτοκτονικές τάσεις, αυστηρή αυτοκριτική, αυτοτιμωρία, και απόσυρση.

Το παιδί ταυτίζεται με την χαμηλή αυτο-εικόνα που έχει στο μυαλό του βαίνοντας, έτσι, σε μία συμπεριφορά παθητικής-επιθετικότητας (passive-aggressive) ως έναν τρόπο να χειρισθεί τον θυμό που δημιουργείται από το αίσθημα ανικανότητάς του. Η αποφυγή αποτυχιών και δυσάρεστων συναισθημάτων από το παιδί και τάση του να γίνεται τρόπος ζωής υποδηλώνει μία συμπεριφορά παθητικής-εξάρτησης. Αποφεύγει να παίρνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει, σε παιχνίδια, σχέσεις, μαθήματα, συζητήσεις, κλπ. Το ίδιο το παιδί προσποιείται μία άλλη προσωπικότητα για να ελέγξει αυτά τα συναισθήματα ανικανότητας που το διακατέχουν και εντέλει να μεταμφιέσει την έλλειψη αυτοπεποίθησης και την μελαγχολία του.

Ανεξέλεγκτη παρορμητικότητα παρατηρείται κυρίως σε παιδιά που συνδυάζουν μαθησιακές δυσκολίες με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής-παρορμητικότητας. Συνήθως, τα παιδιά αυτά δρουν χωρίς να σκεφτούν. Στην εφηβεία, πολλά από αυτά τα παιδιά, εάν δεν βοηθηθούν μπορεί να γίνουν παραβάτες του νόμου, ή/ και να αποβάλλονται από το σχολείο σαν αποτέλεσμα μίας εναντιωματικής-αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την αρνητική ψυχολογία των παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποιες Μ.Δ., την προσωπικότητα αλλά και την ψυχοσύνθεσή τους. Οι κλινικοί, έρχονται κάθε φορά αντιμέτωποι τόσο με τις ίδιες τις Μ.Δ. όσο και τις προσωπικές δυσκολίες και αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά.

4.3. Μαθησιακές Δυσκολίες. Γιατί επιλέξαμε να εξετάσουμε τις μαθησιακές δυσκολίες σχεδιαστικά.

Όπως αναφέρουμε και ανωτέρω τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ιδιαιτερότητες σε πολλά επικοινωνιακά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Εσωστρέφεια, μοναχικότητα, επιθετικότητα σαν άμυνα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναζητούμε αν είναι δυνατόν να προβληθούν στο Τεστ Η-Τ-Ρ (House Tree Person), Σπίτι-Δέντρο -Άνθρωπος καθώς αναφέρονται από πολλούς μελετητές. Επίσης, βιβλιογραφικά, αναφέρεται ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ) κρατάνε το μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα γρήγορα να κουράζεται το χέρι ή μπορεί να το κρατάνε λάθος (Φλωράτου 1997) κάτι που επίσης μπορεί να παρατηρηθεί ευκολότερα μέσω των τεστ προβολικής ζωγραφικής .

Αναζητούμε αν μπορούμε να εντοπίσουμε κάποιους δευτερογενείς αιτιολογικούς παράγοντες που εντοπίζονται στο ίδιο το παιδί ή στο ψυχοκοινωνικό του περιβάλλον (περιβαλλοντικοί: τραυματικές εμπειρίες, οικογενειακές πιέσεις, ανεπαρκής διδασκαλία-παράγοντες κινήτρου και επηρεασμού: χαμηλό αυτοσυναίσθημα, επίκτητο αίσθημα ανικανότητας η ψυχολογικούς παράγοντες για αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες). Στην περίπτωση αυτή, μπορούμε να απευθυνθούμε σε κάποιο ειδικό επιστήμονα (ιατρό, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό) για περαιτέρω συνεργασία και υποστήριξη του ασθενή.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όπως αναφέρονται (Kirk 1968) σύμφωνα με ερευνητική μελέτη (Γκότση Α. και άλλοι- Παιδιατρική Κλινική Γ.Ν. Καρδίτσας) που παρουσιάστηκε στο 18ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ Ε.Ε.Κ.Π.Υ. (Ελληνική Εταιρεία Κοινωνικής Παιδιατρικής κ' Προαγωγής της Υγείας), το 2006 «..τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολλές άλλες ικανότητες όπως φαντασία, δημιουργικότητα, ικανότητα προσαρμογής και ευελιξίας. Επιπλέον, τα παιδιά Ε.Μ.Δ και με Μ.Δ.-Δ.Ε.Π.Υ επιλέγουν συχνότερα τη μουσική και τη ζωγραφική σε σχέση με τα άλλα παιδιά με Μ.Δ. είτε γιατί έχουν ικανότητες που ελέγχονται από το δεξιό ημισφαίριο είτε γιατί δεν τα καταφέρνουν στα ομαδικά αθλητικά παιχνίδια όπως η μπάλα..»

Στην παρούσα μελέτη κάναμε τις εξής υποθέσεις και εξετάσαμε αν ισχύουν:

- ∅ Τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των

παιδιών με Μ.Δ. προβάλλονται στα σχέδια τους και είναι στατιστικά σημαντική η σχέση-ή διαφορά με τα σχέδια των παιδιών χωρίς Μ.Δ. (ίδιας ηλικίας και χωρίς διαφορές στη νοητική ηλικία);

- ∅ Υπάρχει ποσοτική διαφορά στον χρόνο διεκπεραίωσης του τεστ μεταξύ των δύο ομάδων καθώς βάσει της αναφερόμενης βιβλιογραφίας τα παιδιά με Μ.Δ. εμφανίζουν αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα (Πεπανής 2007);
- ∅ Μπορεί το τεστ Προβολικής Ζωγραφικής Η-Τ-Ρ να μας βοηθήσει επικουρικά λαμβάνοντας περαιτέρω πληροφορίες (που ωστόσο οφείλουμε να διασταυρώσουμε και με άλλους ειδικούς) στην καλύτερη προσέγγιση των παιδιών με Μ.Δ. και στον καλύτερο σχεδιασμό της θεραπευτικής προσέγγισης;

Τα ανωτέρω με όσα επιπλέον στοιχεία μας τροφοδοτήσει το τεστ Η-Τ-Ρ θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε σε άλλο κεφάλαιο χωρίς αυθαίρετες ερμηνείες, βασιζόμενοι σε βιβλιογραφικές καταγραφές με σεβασμό και κατανόηση στις ιδιαιτερότητες των παιδιών με Μ.Δ. .

5. ΑΝΑΛΥΣΗ

5.1. Τι σημαίνουν τα γενικά χαρακτηριστικά σχεδίασης

Αναλογίες- συμμετρία χαρακτηριστικών.

Σωστές αναλογίες σχεδίου: Τα παιδιά εμφανίζουν στις ζωγραφιές τους μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις στις αναλογίες των σχεδίων τους απ' ότι οι ενήλικες.

Μεγάλο σχέδιο: Πιθανό περιοριστικό περιβάλλον- αντιστάθμιση με υπερμέγεθες σχέδιο, ένταση (Urban, 1963) φυσιολογικό σε παιδιά (Koppitz, 1968)

Μικρό σχέδιο: φυσιολογικό σε παιδιά και ηλικιωμένους (Britain, 1970) ανασφάλεια, εσωστρέφεια, δυσαρέσκεια, παλινδρόμηση σε έφηβους και ενήλικες (DiLeo, 1973; Mundi, 1972).

Υπερβολική συμμετρία: ακαμψία, ευθραυστότητα.

Έκδηλη συμμετρία, επίμονη: φυσιολογικό σε κατάσταση στρες, πιθανά να υποδηλώνει εμμονή με την οργάνωση ή ψύχωση.

Ελαφριά πίεση του μολυβιού: πιθανόν να δείχνει χαμηλό επίπεδο ενέργειας, ανασταλτικός χαρακτήρας (Levy, 1958; Urban, 1963), εκφράζει επίσης πιθανή αναποφασιστικότητα ή φόβο για αποδοκimasία και επίπληξη. Συχνά συνδέεται με μία διαπαιδαγώγηση που δίνει υπερβολική σημασία στην καθαριότητα (Crotti & Magni, 2003).

Μεγάλη πίεση του μολυβιού: πιθανά να υποδηλώνει άγχος (Kadis, 1950), οργανωτικότητα και υψηλές φιλοδοξίες (Payne, 1948).

Λεπτομέρεια στο σχεδιασμό.

Υπερβολικές: εμμονές, καταναγκασμοί, άγχος (Buck, 1966; Exner, 1962; Wolk, 1969), φυσιολογικό (Machover, 1960), προβλήματα προσαρμογής (Koppitz, 1964).

Έλλειψη: εσωστρέφεια, ντροπή (κοινό χαρακτηριστικό για μικρότερα παιδιά) (Schildkrout et al., 1972).

Περίεργες λεπτομέρειες: Πιθανή ψύχωση (ωστόσο κοινό χαρακτηριστικό για μικρότερα παιδιά.) (Buck, 1969; Mursell, 1969), αποδιοργανωμένη προσωπικότητα (DiLeo, 1973).

Προοπτική-τοποθέτηση σχεδίου στο χαρτί.

Τοποθέτηση Σχεδίου Αριστερά: Εσωστρέφεια παλινδρόμηση, οργανωτικότητα (αριστερό ημισφαίριο), αυτοσυντήρηση, αναμηρυκασμό παρελθοντικών θεμάτων (Buck, 1950), παρόρμηση, ανάγκη άμεσης ικανοποίησης (Levy, 1950)

Τοποθέτηση Σχεδίου Δεξιά: Ανάγκη τροφοδότησης και εξάρτησης από το περιβάλλον (Kadis, 1950), αισιοδοξία για το μέλλον, ευστάθεια/ έλεγχος /ικανότητα να καθυστερεί την ικανοποίηση-την ανάγκη για άμεση επιβράβευση (Hammer, 1969).

Κεντρική Τοποθέτηση: αυστηρότητα, στερεοτυπία, σύνηθες για νεότερα παιδιά (Levy, 1973).

Τοποθέτηση Σχεδίου Ψηλά στη σελίδα: πιθανώς εξωπραγματικοί στόχοι, φαντασία, συχνές απογοητεύσεις (η τοποθέτηση ψηλά αριστερά της σελίδας είναι συχνή για νεότερα παιδιά) (Buck, 1948; Jolles, 1952; Hammer, 1950)

Τοποθέτηση Σχεδίου Χαμηλά στη σελίδα: ανάγκη για σταθερότητα (Hammer, 1950), κατάθλιψη, ανασφάλεια, αίσθημα ανεπάρκειας (Buck, 1948).

Περιστροφή σχεδίου: αντίδραση/ εναντίωση (Landesberg, 1969).

Πτωτική τάση σχεδίου: πολύ μεγάλη θλίψη/ λύπη (Landesberg, 1969).

Πάνω: φόβος ή αποφυγή του περιβάλλοντος (Buck, 1948).

Κάτω: ανάγκη για υποστήριξη (Buck, 1950).

Πλευρικά: αίσθηση στριμώγματος (Buck, 1948).

Προοπτική σχεδίου ως προς τον παρατηρητή:

Σαν να το κοιτάει από πάνω: απόρριψη (Buck, 1948), αντισταθμιστικά κάτι που θεωρείς μεγαλειώδες (Landesberg, 1969)

Σαν να το κοιτάει από κάτω: εσωστρέφεια, αίσθημα κατωτερότητας (Buck, 1948).

Σχεδιασμός γραμμής εδάφους: ανάγκη για ασφάλεια, άγχος (Hiler & Nesvig, 1965).

Διαφάνειες Σχεδίου: Μειωμένη προσαρμογή στην πραγματικότητα (Hiler & Nesvig, 1965), όχι ασύνηθες για μικρότερα παιδιά (Urban, 1963).

Σχεδιασμός γραμμής εδάφους: ανάγκη για ασφάλεια, άγχος (Hiler & Nesvig, 1965).

5.1.1. ΣΠΙΤΙ.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.

Πολλά έχουν γραφτεί για την ψυχολογική σημασία των σχεδίων των σπιτιών και των επιμέρους χαρακτηριστικών τους, που συσχετίστηκαν με γνωρίσματα της προσωπικότητας και με ψυχικές διαταραχές (Buck, 1948). Μεγάλη σημασία έχει δοθεί επίσης σε ιδιαίτερα γνωρίσματα όπως πόρτες, παράθυρα και καμινάδες με ή χωρίς καπνό, τα οποία συνδέθηκαν με τη νοημοσύνη, την ύπαρξη νευρολογικών προβλημάτων ή την παρουσία συναισθηματικών διαταραχών (Buck, 1948; Jolles, 1971). Το σχέδιο του σπιτιού έχει σημαντικό συναισθηματικό περιεχόμενο. Το σπίτι αναπαριστά τον τρόπο ζωής του παιδιού, τη σχέση του με τους γονείς του, τον ρόλο του στην οικογένεια και τον τρόπο προετοιμασίας του να αντιμετωπίσει τον έξω κόσμο. Ορισμένοι μελετητές συνέδεσαν το σπίτι με το μητρικό πρόσωπο: η στέγη αναπαριστά τα μαλλιά, τα παράθυρα τα μάτια, η πόρτα το στόμα. Πρόκειται για έναν ανθρωπομορφισμό που επαναλαμβάνεται πολύ συχνά, κυρίως στα μικρότερα παιδιά, και που ενισχύει την ιδέα ότι στο σχέδιο το παιδί προβάλλει τα συναισθήματά του (Crotti & Magni, 2003).

Ανθρωπομορφισμός: παλινδρόμηση (Meyer et al., 1955), χαμηλή νοητική και οργανωτική ικανότητα (Jolles, 1964), κοινό χαρακτηριστικό για μικρότερα παιδιά (Jolles, 1964).

Μακριά: αισθήματα μη αποδοχής στο σπίτι (Jolles, 1971).

Κοντά: αίσθημα ζεστασιάς και αποδοχής, (Jolles, 1964).

Στη μέση: συνήθως αντιπροσωπεύει βασική ανασφάλεια σε καταστάσεις που περιλαμβάνουν το σπίτι και σε πιο ιδιαίτερες σχέσεις (Buck, 1948).

Στο πλάι: γενικευμένη ανασφάλεια

Δεξιά: για το μέλλον ή νοητικό/ πνευματικό

Αριστερά: για το παρελθόν ή συναισθηματικό (Jolles, 1964).

Στην κορυφή: σπάνια στο σπίτι, καταφύγιο από την πραγματικότητα (Buck, 1948)

Δέντρα δίπλα από το σπίτι: συχνά αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένα άτομα (Levine & Sapolsky, 1969), αν μοιάζουν να προστατεύουν το σπίτι πιθανότατα δείχνουν τάσεις εξάρτησης/ κυριαρχίας από τους γονείς (Buck, 1948).

Μονοπάτι που ξεκινάει από το σπίτι:

Αρχικά στενό που διαδοχικά πλαταίνει: επιφυλακτικότητα στις φιλίες

Πολύ μακρύ: πιθανών να δείχνει ανάγκη για κοινωνικοποίηση (Crotti & Magni,

2003).

Καμινάδα:

Έμφαση στον Σχεδιασμό της: ανησυχία /ενδιαφέρον για γενετήσια θέματα (Landisberg,1969), ανησυχία που αφορά τη ζεστασιά στο σπίτι (Buck,1948).

Παράλειψη: Πιθανή έλλειψη ζεστασιάς στο σπίτι (Mursell,1969)

Υπερβολικός καπνός: Πιθανή υπερβολική ένταση στο σπίτι, θυμό και εσωτερική ένταση σε ατομικό ή διαπροσωπικό επίπεδο (Buck,1948; Oster & Gould, 1987).

Στη γωνία: Παλινδρόμηση -όχι ασύνηθες χαρακτηριστικό για μικρότερα παιδιά (Buck,1950).

Καπνός: δεξιά προς αριστερά: απαισιοδοξία για το μέλλον (εξαίρεση για τους αριστερόχειρες) (Jolles,1971).

Αριστερά προς τα δεξιά: συντηρητικές απόψεις (Marzlof & Kirchner,1972).

Ισχνός καπνός: έλλειψη συναισθηματικής ζεστασιάς ή ερεθισμάτων από το σπίτι (Jolles,1971).

Πόρτα: Εκφράζει τον τρόπο που επικοινωνούμε με το περιβάλλον (Crotti & Magni 2001). Οι λεπτομέρειες στην πόρτα όπως κλειδαριές και μάνταλα πιθανώς συχνά υποδεικνύουν φόβο για επαφή, ενοχές που αφορά την σεξουαλικότητα (Buck, 1966), ενώ ευδιάκριτα και μεγάλα χερούλια φανερώνουν ότι το παιδί είναι διαθέσιμο και εξωστρεφές (Crotti & Magni, 2003), ή ενδιαφέρεται υπερβολικά για την κοινωνική αποδοχή (Buck, 1966).

Πάνω από την οριογραμμή και χωρίς σκαλιά: απουσία πρόσβασης (Jolles,1964) ή επικοινωνία με δικούς του όρους (Jolles,1971).

Απουσία πόρτας: παθολογική δυσκολία στην επικοινωνία κυρίως στο σπίτι (Hammer, 1954; Wolk,1969).

Πίσω-πλάγια όψη της πόρτας: υποδηλώνει τάση φυγής, δυσκολίες στην επικοινωνία (Buck, 1948)

Πρόσοψη πόρτας: ένδειξη προσβασιμότητας και αμεσότητας (Hammer, 1954)

Τελευταία σχεδιαστική λεπτομέρεια: τάση να ξεφεύγει από την πραγματικότητα και δυσκολία στις διαπροσωπικές αλλαγές (Wolk, 1969)

Ανοιχτή πόρτα: μεγάλη ανάγκη για ζεστασιά και εκφράζει δυσκολία να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Hammer, 1954).

Πολύ μεγάλη πόρτα: ένδειξη ανάγκης του παιδιού να εντυπωσιάζει (Jolles,1952) και εξάρτησης του από τους άλλους (Hammer, 1958)

Πολύ μικρή πόρτα: ένδειξη αναποφασιστικότητας του παιδιού σε κοινωνικές

καταστάσεις (Mursell,1969;Buck,1950), δειλία (Buck, 1948).

Φράχτης

Ύπαρξη φράχτη γύρω από το σπίτι: ένδειξη ανάγκης προστασίας του παιδιού από εξωτερική απειλή (Jolles,1964) και ανάγκης να κρατάει όλους τους άλλους μακριά από τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές μέσα στο σπίτι (Jolles,1971).

Λουλούδια

Τουλίπα-μαργαρίτα: ανασφάλεια που οφείλεται σε ένα μη δομημένο και αναδιοργανωμένο περιβάλλον (Buck,1948;Hammer,1954), φυσιολογικό σε παιδιά(Buck,1948).

Θάμνοι: ίσως αντιπροσωπεύει πρόσωπα και ανάγκη για προστασία (Crotti & Magni, 2003).

Στέγη: φανταστική / πνευματική περιοχή (Hammer, 1954).

Μία διάσταση: αδυναμία ονειροπόλησης και φαντασίωσης, σφίξιμο και παγιωμένος περιορισμός (Jolles,1964), ανωριμότητα (Buck,1969).

Πολύ μεγάλη οροφή: πιθανή αναζήτηση ικανοποίησης στη φαντασία (Hammer,1954;Jacks,1969).

Τοίχοι:

Μη ύπαρξη οριογραμμής: φτωχή επαφή με την πραγματικότητα (Crotti & Magni, 2003)

Έμφαση στην οριογραμμή: άγχος για την πραγματικότητα-συνειδητές προσπάθειες αυτοελέγχου (Jolles,1952), συνυφασμένο με αδιαλλαξία όταν αντιμετωπίζει αντίθετες απόψεις και έντονη ανάγκη να επιβλητικότητας (Jolles,1964).

Επάρκεια τοίχων: απευθείας σύνδεση με την αυτοπεποίθηση και τη δύναμη της θέλησης (Buck, 1948).

Τοίχοι με ρωγμές: τραυματισμένος ψυχικός κόσμος (Beck, 1955).

Ασύνδετοι τοίχοι: πιθανά αισθήματα απώλειας ελέγχου (Crotti & Magni, 2003).

Αδύναμοι περιφερειακοί τοίχοι: αίσθηση σύγκρουσης με τον ψυχικό κόσμο και αδυναμία αυτοελέγχου (Hammer, 1958).

Μονοδιάστατοι απεικόνιση τοίχων: φυσιολογικό χαρακτηριστικό για παιδιά άνω των 8 ετών όταν δείχνει την πρόσοψη. Για τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες δείχνει την ανάγκη αποδοχής στις διαπροσωπικές σχέσεις(Beck, 1955).

Διαφάνεια τοίχων: ανάγκη ελέγχου των καταστάσεων, συχνά συνδεδεμένο με οργανωτικότητα. Μπορεί να υποδεικνύει και πιθανή πνευματική διαταραχή αν υπάρχει επιμονή στις εσωτερικές απ' ότι στις εξωτερικές λεπτομέρειες (Sarolsky,1969) ή αισθήματα ανεπάρκειας σε καταστάσεις που δεν είναι προστατευτικές ή υποστηρικτικές (Buck,1948), φυσιολογικό σε παιδιά (Hammer,1958). Αντίθετα στους ενήλικες η διαφάνεια τοίχων συχνά υποδεικνύει μικρή επίγνωση της πραγματικότητας και / ή χαμηλή νοητική ικανότητα (Jolles, 1964).

Παράθυρα: υποδεικνύουν έμμεσους τρόπους επικοινωνίας.

Απουσία: εσωστρέφεια, απόμακρο (Beck, 1955; Buck, 1948), φυσιολογικό για παιδιά (Beck,1955;Buck,1948)

Υπαρξη παραθύρων στον πάνω όροφο ή στη σοφίτα και απουσία από τον κάτω όροφο: δείχνουν σοβαρή σύγχυση μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας.(Hammer,1954)

Ερμητικά κλειστά: φόβος επερχόμενης εξωτερικής απειλής, απομόνωση, εσωστρέφεια.(Buck,1966)

Υπερτονισμένο τριγωνικό παράθυρο: υπερβολική ενασχόληση με το θηλυκό γενετήσιο μόριο.(Jolles,1964)

Κουρτίνες: πιθανή εσωστρέφεια και επιφυλακτικότητα.(Hammer,1958)

Ανοιχτές κουρτίνες: ανάγκη ελέγχου των αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον, υπονοείται άγχος κατά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Το αντίθετο υποδεικνύουν οι πολλές κουρτίνες.(Buck,1950)

Απουσία: δεν υπάρχει φόβος έκφρασης των συναισθημάτων.(Buck,1948).

5.1.2. ΔΕΝΤΡΟ.

Το δέντρο πιθανώς αναφέρεται σε λιγότερο συνειδητά θέματα και περισσότερο σε θέματα του υποσυνείδητου ή ασυνείδητου σε σχέση με τις δύο άλλες ζωγραφιές του τεστ (άνθρωπος, σπίτι). Το δέντρο είναι μία γραφική έκφραση της αίσθησης του ατόμου και της ισορροπίας κατά τις ανταλλαγές του με το περιβάλλον. Πολλοί ερευνητές εξετάζουν τις *ρίζες* (συναισθηματικός κόσμος, σύνδεση με τη μητέρα γη και κατ' επέκταση ο δεσμός με τη μητέρα τους). Ο *κορμός* συμβολίζει το εγώ, την αντίληψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του και το *φύλλωμα* την προβολή του παιδιού προς τον έξω κόσμο, τη διάθεση για επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων με κάτι διαφορετικό από το εγώ του (Crotti & Magni, 2003).

Μηλιά: ζωγραφίζεται από παιδιά που πιθανώς αισθάνονται εξάρτηση (Fukada,1969)

Μήλα που πέφτουν/ πεσμένα: υποδεικνύει αίσθημα απόρριψης του παιδιού.(Jolles,1964)

ΦΛΟΙΟΣ :

Ζωγραφισμένος με ευκολία: ισορροπημένες αλληλεπιδράσεις.

Ζωγραφισμένος ασυνεπώς ή με πίεση στο μολύβι: υποδηλώνει άγχος.(Buck,1966)

Ζωγραφισμένο με σχολαστικότητα: καταναγκασμός και υπερβάλλον ενδιαφέρον που αφορούν τις σχέσεις με το περιβάλλον (Jolles,1964).

ΚΟΡΜΟΣ: ένας δυνατός κορμός αντικατοπτρίζει μία σταθερή και δυνατή προσωπικότητα (Marzlof & Kirchner, 1972).

Φαρδύς στη βάση και απότομα στενεύει: μειωμένα περιβαλλοντικά αισθήματα (αγάπης και ζεστασιάς) κατά την πρώιμη παιδική ηλικία με συνέπεια ανώριμη προσωπικότητα με αναστολές.(Koch,1952)

Στενότερη βάση απ' ότι τα υψηλότερα σημεία: καταπιάνεται με θέματα που δεν μπορεί να αντεπεξέλθει, υπεράνω των δυνάμεών, με αποτέλεσμα να καταρρέει ο αυτοέλεγχός του.(Koch,1952)

Τεράστιος κορμός χωρίς να είναι απαραίτητα φαρδύς στη βάση: το άτομο αισθάνεται ότι το περιβάλλον του βάζει μη αναγκαίους περιορισμούς (Buck,1950).

Μακρύς κορμός με μικρό περίγραμμα φυλλώματος: καθυστερημένος παιδισμός ή τάσεις σε νευρώσεις.(Jacks,1969)

Κορμός σχεδόν γυμνός με πολύ μικρά κλαδιά που φυτρώνουν: έκρηξη συναισθημάτων με μείζονα προβλήματα στην ψυχολογική εξέλιξη (Jolles, 1971).

Κορμός κοντός με πλατύ και μεγάλο φύλλωμα: φιλοδοξία και αυτοπεποίθηση (Mursell, 1969).

Κορμός πολύ λεπτός και ισχνός/ ισχνά σχεδιασμένος: αδυναμία χαρακτήρα, αναποφασιστικότητα (Jolles, 1969).

Δέντρο σαν την ιτιά-κλαίουσα: πιθανότητα κατάθλιψης, μελαγχολία (Jolles, 1969).

Δέντρο με κουφάλα στον κορμό, με ζωάκι: στα παιδιά είναι φυσιολογικό, ωστόσο για τους ενήλικες και τους έφηβους υποδεικνύει μία εξάρτηση ή άρνηση. Σε γυναικεία σχέδια μπορεί να υποδηλώνει εξωστρεφή και θετική προσωπικότητα. (Jolles, 1964; Marzloff & Kirchner, 1972)

ΚΛΑΔΙΑ: βαθμός ευλυγισίας των κλαδιών, αριθμός, μέγεθος και έκταση των διακλαδώσεων υποδεικνύουν την προσαρμοστικότητα και την διαθεσιμότητα (προθυμία) αναζήτησης ευχαρίστησης από το περιβάλλον. (Hammer, 1964)

Απόλυτη συμμετρία: υποδηλώνουν αδυναμία ελέγχου συναισθηματικού και πνευματικού (ταυτόχρονα αισθήματα έλξης και απώθησης/ σύγχυση) (Jolles, 1971).

Τυλιγμένα κλαδιά (σαν μπάλα) γύρω από το δέντρο: αναστολές που προφυλάσσουν από την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, εγωκεντρικές προσωπικότητες (Hammer, 1958; Buck, 1966).

Απότομη επιπεδοποίηση κλαδιών στην κορυφή του δέντρου: προσπάθεια απόρριψης ή άρνησης επίπονες φανταστικές σκέψεις (Koch, 1952).

Σπασμένα, κυρτά ή ξεραμένα: σπουδαίο ψυχικό ή σωματικό τραύμα καθώς επίσης, αισθήματα ευνουχισμού σε ψυχοκοινωνικό ή ψυχοσεξουαλικό τομέα (Buck, 1969).

Υπερβολικά πλατιά σε σχέση με τον κορμό: προσπάθεια ικανοποίησης/ τροφοδοσίας από το περιβάλλον λόγω αισθήματος εσωτερικής ανεπάρκειας (Koch, 1952).

Ψηλά και στενά κλαδιά: τάση να φοβάται να λάβει ικανοποίηση μέσω περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων (Buck, 1948; Hammer, 1958).

Κλαδιά που διχοτομούνται σαν διχάλα (σαν ανοιχτό ψαλίδι): ανεπαρκείς έλεγχος των επιρροών, εύκολα διχάζεται (Jaks, 1964).

Υπερβολική έμφαση στα αριστερά: μη ισορροπημένη προσωπικότητα εξαιτίας

τάσης να αναζητάει εντατικά αμεσότητα, υπερβάλλουσα ανάγκη για συναισθηματική ειλικρίνεια (Buck, 1950; Levy, 1950).

Υπερβολική έμφαση στα δεξιά: μη ισορροπημένη προσωπικότητα που προκαλείται από την ισχυρή τάση να αποφύγει ή να καθυστερήσει συναισθηματικές ικανοποιήσεις, ή να λάβει ικανοποίηση μέσω πνευματικής προσπάθειας (Kadis, 1950; Hammer, 1969).

Φαλλικό σχήμα δέντρου: πρώιμη σεξουαλικότητα. Κοινό φυσιολογικό χαρακτηριστικό για παιδιά κάτω από οχτώ ετών. Αν το δέντρο μοιάζει με στυλό ή μολύβι ζωγραφικής δείχνει αυστηρό και αδιάλλακτο τρόπο σκέψης (Allen, 1958).

Αιχμηρό δέντρο: υποσυνείδητος φόβος ευνουχισμού. Πιθανές μαζοχιστικές τάσεις αν οι ακίδες βρίσκονται στις άκρες των κλαδιών (Buck, 1966; Mursell, 1969).

ΦΥΛΛΑ

Πεσμένα ή πέφτουν: αισθάνεται ότι χάνει την ικανότητα να κρύβει σκέψεις και αισθήματα, νοιώθει ότι δεν μπορεί να συμβιβαστεί σε κοινωνικές επιταγές. Για τις γυναίκες τα φύλλα που πέφτουν περιστασιακά συμβολίζουν την έμμηνο ρήση (στα μικρά κορίτσια: αίσθηση ότι κάτι χάνουν) (Jolles, 1964; Jolles, 1971).

Πολλά φύλλα με λεπτομέρειες: εμμονές και πιθανά ψυχαναγκαστικά χαρακτηριστικά (Buck, 1966), καταναγκαστική ανάγκη να αισθανθεί παραγωγικό και ικανό (Levin & Sapolsky, 1969).

Λιγοστά φύλλα: ανάγκη να αποκτήσει την ικανότητα να κάλυψης του εαυτού του, να δείχνει συμβιβασμένο, και να ανακαλύψει μέσα προσαρμογής (Levin & Sapolsky, 1969).

Κινητικότητα φύλλων: ενδεικτικό για ισχυρές περιβαλλοντικές επιδράσεις. Αν υπάρχουν βίαιες/ βιαστικές/ δυσάρεστες κινήσεις τότε υποδεικνύεται πιθανή παθολογία (Hammer, 1954).

ΕΔΑΦΟΣ:

ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ (φαίνονται οι ρίζες στο υπέδαφος): πιθανή οργανωτικότητα (ιδιαίτερα στα παιδιά). Παθολογική ερμηνεία των πραγματικών γεγονότων (Buck, 1966; Hammer, 1958).

Λοφώδες έδαφος (σαν τόξο): όταν το δέντρο απεικονίζεται στην κορυφή του λόφου αντικατοπτρίζει συχνά ανεκπλήρωτο στοματικό στάδιο με ανάγκη από μητρική προστασία. Όταν το δέντρο είναι μικρό πάνω στο λόφο δείχνει εξάρτηση από τη μητέρα με αισθήματα απομόνωσης και ανασφάλειας. Όταν το δέντρο είναι

μεγάλο δείχνει ισχυρή ανάγκη για κυριαρχία και επιδεκτικότητα (Landesberg, 1969).

ΡΙΖΕΣ:

Ξεραμμένες: καταθλιπτικά συναισθήματα και εμμονές που σχετίζονται με την πρώιμη παιδική ηλικία. Εσωτερική ανισορροπία που οδηγεί σε παθολογική ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να ελέγχει την πραγματικότητα (Buck, 1966).

Υπερβολικά τονισμένες ρίζες: μεγάλη ανάγκη να παραμένει στην πραγματικότητα, ανασφάλεια (Hammer, 1958).

Σαν δάχτυλα χεριού-χωρίς να εισχωρούν στο έδαφος: μικρή επαφή με την πραγματικότητα. Μπορεί να υποδηλώνουν και παρανοϊκές επιθετικές συμπεριφορές (Jolle, 1971; Hammer, 1954).

Λεπτόγραμμες ρίζες με αδύναμη επαφή με το έδαφος: μικρή επαφή με την πραγματικότητα (Buck, 1966; Hammer, 1958).

Σημάδια: ψυχική ή σωματική τραυματική εμπειρία (Koch, 1952).

Έλλειψη ήλιου-σκιά: ύπαρξη αγχώδη παράγοντα στο συνειδητό της προσωπικότητας. Ανικανοποίητη σχέση μεταξύ παρελθόντος και παρόντος στον ψυχολογικό τομέα (Hammer, 1954).

ΗΛΙΟΣ:

Μεγάλος: μεγάλη επίγνωση της σχέσης με την κυρίαρχη φιγούρα του στενού περιβάλλοντος (συχνά υποδεικνύει την πατρική φιγούρα) (Jolles, 1971).

Τοποθέτηση πίσω από το δέντρο: περιστασιακά όταν το δέντρο αντικατοπτρίζει ένα άτομο του περιβάλλοντος τότε το άτομο αυτό εμποδίζει να έρθει η ζεστασιά στο παιδί από το πρόσωπο που αντιπροσωπεύει ο ήλιος, ή στέκεται προστατευτικά εμποδίζοντας το άτομο που αντιπροσωπεύει ο ήλιος από τον οποίο το παιδί προσπαθεί να διαφύγει ή να κρυφτεί (Koppitz, 1968).

Οι ακτίνες του ήλιου πέφτουν στο δέντρο: ανάγκη του ατόμου να κατευθύνεται από την κυρίαρχη φιγούρα του περιβάλλοντός του (DiLeo, 1970).

Σύννεφα παρεμβάλλονται ανάμεσα στον ήλιο και στο δέντρο: υποδηλώνει αγχώδη και ανικανοποίητη σχέση μεταξύ του υποκειμένου και του κυρίαρχου ατόμου στο περιβάλλον (Jacks, 1969).

Η ηλικία του δέντρου: υποδεικνύει την ψυχοσεξουαλική ή ψυχοκοινωνική ωριμότητα του ατόμου (Deabler, 1969).

Δέντρο σαν κλειδαρότρυπα: χαλαρές γραμμές που αντιπροσωπεύουν τα κλαδιά χωρίς να κλείνουν όταν ξεκινάει ο κορμός και περίγραμμα με δυο κάθετες γραμμές

που αντιπροσωπεύουν τον κορμό κλειστές ή ανοιχτές στη βάση): ισχυρές εχθρικές παρορμήσεις. Κατά κάποιο τρόπο αυστηρή προσωπικότητα με πιθανές συμπεριφορικές εκρήξεις ειδικά αν η βάση του κορμού είναι κλειστή (Jacks, 1969; Hammer, 1958).

Δέντρο με σκιαγραφημένα κλαδιά: ευμετάβλητα και ανασφαλή συναισθήματα (Koch, 1952), σωματοποίηση συμπτωμάτων (Levine & Sapolsky, 1969).

Μεγάλο δέντρο αλλά εντός του χαρτιού: υποδεικνύει αυτογνωσία, μάλλον επιθυμεί να λάβει ικανοποίηση μέσω πράξεων και όχι μέσω φαντασίας (Haworth & Rabin, 1960) .

Απόκλιση από τον ήλιο: αποφυγή κυριαρχίας από το γονιό ή από άλλο κυρίαρχο άτομο του περιβάλλοντος (Marzlof & Kirchner, 1972).

Κλίση προς τον ήλιο: ανάγκη για ζεστασιά, και εάν ο ήλιος είναι μεγάλος μπορεί να υποδεικνύει ότι θέλει να κυριαρχείται (Jolles, 1971).

Κλίση δέντρου προς τα αριστερά: ανισορροπία προσωπικότητας λόγω της επιθυμίας να διασφαλίζει αληθινή, άμεση, συναισθηματική ικανοποίηση μέσω παρορμητικής ενστικτώδους συμπεριφοράς. Εμμονή στο παρελθόν και/ ή φόβος για το μέλλον (Urban, 1963).

Κλίση προς τα δεξιά: ανισόρροπη προσωπικότητα λόγω φόβου για ειλικρινή συναισθηματική έκφραση με επακόλουθο την υπερβολική έμφαση για ικανοποίηση σε πνευματικά θέματα. Εμμονή με το μέλλον και/ ή διάθεση να ξεχάσει το δυσάρεστο παρελθόν (Urban, 1963).

Η τοποθέτηση του δέντρου στα δεξιά ή αριστερά από το μέσο του χαρτιού ενισχύει αντίστοιχα τα ανωτέρω αναγραφόμενα χαρακτηριστικά/ τάσεις.

5.1.3. ΑΝΘΡΩΠΟΣ.

Σχεδιάζοντας τον άνθρωπο το παιδί αναπαριστά συνειδητά τον εαυτό του και κατά συνέπεια το σώμα του και τις επιθυμίες του (Buck, 1964).

Τα ανασφαλής παιδιά θα αναζητήσουν πρότυπα για να αντιγράψουν αντί να επινοήσουν δικές τους φιγούρες, ενώ τα μεγαλύτερα και ευφυέστερα παιδιά συχνά σχεδιάζουν φιγούρες στιλιζαρισμένες ή προερχόμενες από κόμικς για να αποφύγουν την εμπλοκή σε πρώτο πρόσωπο (Crotti & Magni, 2003).

Βραχίονες/ μπράτσα: είναι τα εργαλεία για να ελέγξουν ή να ανταλλάξουν με το περιβάλλον (Jolles, 1971).

Απουσία βραχιόνων/ μπράτσων: ισχυρό αίσθημα ανεπάρκειας, δεν μπορεί να αντεπεξέλθει σε προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων. Αίσθηση ότι τα πάντα είναι μάταια με αποτέλεσμα να εμφανίζονται αυτοκτονικές τάσεις. Τάσεις αυτοακρωτηριασμού (Buck, 1969).

Βραχίονες/ μπράτσα υπερβολικά μακριά: υπερβολική φιλοδοξία, ανάγκη από μητρική προστασία (Urban, 1963) και όταν εμφανίζονται μυώδη υποδεικνύουν ανάγκη για απόκτηση σωματικής δύναμης και επιθετικής επαφής με το περιβάλλον (Shneidman, 1958; Machover, 1958).

Κοντοί βραχίονες/ μπράτσα: έλλειψη μαχητικότητας, φιλοδοξίας, με αισθήματα ανεπάρκειας. Πιθανά υποδεικνύει παθητικότητα και αισθήματα ευνουχισμού ή φόβου (Wolk, 1969; Gilbert, 1969).

Βραχίονες/ μπράτσα λεπτά και αδύναμα: αισθήματα αδυναμίας και ανεπάρκειας. Πιθανά υποδεικνύουν και οργανωτικότητα του ατόμου (Brown, 1953; Mursell, 1969; Reznikoff & Tomblen, 1956).

Βραχίονες/ μπράτσα στη μέση (στάση akimbo): ναρκισσιστική προέλευση με αρχηγικές τάσεις (Machover, 1949).

Βραχίονες/ μπράτσα διπλωμένα στο στήθος: επιφυλακτικότητα, καχυποψία. Πιθανά υποδεικνύει παθητικότητα χαρακτήρα, σε γυναικεία σχέδια υποδηλώνει άρνηση των δευτερευόντων γενετήσιων χαρακτηριστικών και αίσθηση απόρριψης (Urban, 1963; DiLeo, 1973; Machover, 1949).

Βραχίονες/ μπράτσα πίσω από την πλάτη: απροθυμία για εξωστρέφεια. Ανάγκη για μεγαλύτερο έλεγχο επιθετικών και εχθρικών τάσεων (Urban, 1963).

Βραχίονες/ μπράτσα που κρέμονται σαν ανάπηρα στο πλάι: ανικανότητα, ανεπαρκείς προσωπικότητα (Levy, 1950).

Βραχίονες/ μπράτσα χαλαροί στο πλάι: το άτομο διαπραγματεύεται θετικά τις

διαπροσωπικές του σχέσεις (Jolles, 1971).

Βραχίονες/ μπράτσα κολλημένοι στο σώμα: αυστηρή προσωπικότητα με αναστολές και περιοριστικά στοιχεία (Buck, 1950; Schildkrout et al., 1972).

Βραχίονες/ μπράτσα σαν φτερά: σχιζοειδής τάσεις. Τα φτερά υποδηλώνουν σχιζοφρένεια (Hammer, 1954; Buck, 1966).

ΚΕΦΑΛΙ: περιοχή φαντασίας, πνεύματος και ελέγχου (Crotti & Magni, 2003).

Απόκρυψη κεφαλιού: υπεκφυγή, εσωστρέφεια, κάποιες φορές ενοχή. Επιθυμία του ατόμου να αποφεύγει την έκθεση (Crotti & Magni, 2003).

Υπερβολικά μεγάλο κεφάλι: πομπώδες έκφραση του εαυτού, διάθεση για επικοινωνία. Αν είναι πολύ πλατύ μπορεί να υποδηλώνει ναρκισσισμό (συνήθως τα παιδιά με πολύ μεγάλο κεφάλι αρέσκονται στην αυτοπροβολή και την επιδεικτική συμπεριφορά) και παράνοια. Υπερεκτίμηση ευφυΐας ή υπάρχουν υψηλές πνευματικές προσδοκίες. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη φαντασία για να λάβει ικανοποίηση (Machover, 1951; Levy, 1958; Urban, 1965) .

Κεφάλι ασυνήθιστα μικρό: κάποιες φορές αποτελεί ένδειξη δυσάρεστων εμπειριών κατά τις περιόδους πρώτης διατροφής και απογαλακτισμού (νοσηλεία, επιβεβλημένη δίαιτα). Αισθήματα πνευματικής κατωτερότητας. Ανίσχυρος χαρακτήρας (Machover, 1949; Urban, 1963).

Κεφάλι που αιωρείται: πιθανή εγκεφαλική βλάβη (Jordan, 1970).

Κεφάλι με ασυνήθιστο σχήμα: οργανωτικότητα. Πιθανή ψύχωση (Schildkrout et al., 1973; Machover, 1949).

ΜΑΛΛΙΑ: έκφραση ανδρισμού/ θηλυκότητας (Crotti & Magni, 2003).

Έντονα σχεδιασμένα: αγχώδης τρόπος σκέψης ή φαντασία. Στους ενήλικες, περιστασιακά, δείχνει υπερσεξουαλικότητα ή υπεραισθησία (Mogar, 1962; Urban, 1963).

Μαλλιά μακριά ασκιαγράφητα: διχασμένες φαντασιώσεις σε θέματα του σεξ (έλξης και απώθησης) (Buck, 1966).

Μαλλιά σαν κράνος: διακατέχονται από αμυντικές διαθέσεις (Jolles, 1971).

ΜΑΤΙΑ: ο καθρέφτης της ψυχής (Crotti & Magni, 2003).

Απουσία ματιών: πιθανή εθελουφλία. Τρύπια και άδεια μάτια είναι φυσιολογικά σε νεαρά παιδιά (Korritz, 1968). Εσωστρέφεια, λήψη μειωμένων περιβαλλοντικών

ερεθισμάτων. Η παράλειψη της κόρης του ματιού υπονοεί ενοχές πιθανόν από ηδονοβλεπτικές τάσεις, σε ενήλικες (Jolles, 1971; Kahn & Giffen, 1960; Levine & Sapolsky, 1969; Schildkrout et al., 1972).

Μάτια ασυνήθιστα μεγάλα ή υπερτονισμένα: τονίζουν τη θέληση του παιδιού να κυριαρχήσει στα πράγματα και τα συναισθήματα αυτών που βρίσκονται γύρω του, περιέργεια. Καχυποψία ίσως παρανοϊκές τάσεις, άγχος και υπερευαισθησία στην κοινωνική γνώμη (Machover, 1958; Schildkrout et al., 1972).

Μάτια ασυνήθιστα μικρά: τάσεις εσωστρέφειας και τάσεις αντίθετες προς ηδονοβλεπτικά φαινόμενα (Machover, 1958; Schildkrout et al., 1972; Urban, 1963).

ΠΡΟΣΩΠΟ

Έμφαση στο πάνω μέρος: ίσως να δηλώνεται μεγάλη ανησυχία στις διαπροσωπικές σχέσεις ή τη γνώμη που έχουν οι άλλοι για αυτό. Εάν στη ζωγραφιά δίνονται χαρακτηριστικά ευτυχίας, τότε το παιδί προσπαθεί να παραμείνει αρεστό/ αποδεκτό από τον περίγυρό του (Crotti & Magni, 2003).

Χαρακτηριστικά προσώπου: περιλαμβάνει μάτια, αυτιά, μύτη και στόμα. Αισθητηριακή επαφή με την πραγματικότητα και δέκτες περισσότερων ερεθισμάτων. Αν μερικά χαρακτηριστικά είναι θηλυπρεπή και μερικά ανδροπρεπή τότε υπάρχει σεξουαλικός διχασμός έλξης και απώθησης. (Jolles, 1964; Machover, 1949; Crotti & Magni, 2003).

Πόδια: δείκτης αισθήματος κινητικότητας, οργανικός και ψυχολογικός στη σφαίρα των διαπροσωπικών σχέσεων (Buck, 1950).

Απουσία: έκφραση έλλειψης αυτονομίας (DiLeo, 1973).

Δυσανάλογα μακριά: ανάγκη για ασφάλεια και αυτονομία καθώς, επίσης, και επίδειξη ανδρισμού (Hammer, 1954; Jolles, 1971).

Δυσανάλογα μικρά: υποδεικνύει εξάρτηση και περιορισμό (Buck, 1950; Urban, 1963).

Ακροδάχτυλα: ίσως να δηλώνει αδύναμη αντίληψη της πραγματικότητας και ανάγκη για απελευθέρωση (Urban, 1963).

Στραμμένα προς αντίθετες κατευθύνσεις: εάν έχει ζωγραφιστεί από άτομο νοημοσύνης άνω του μέσου όρου υποδηλώνει ισχυρά αντικρουόμενα αισθήματα (Crotti & Magni, 2003).

Υπερβολικές λεπτομέρειες: εμμονές, ανάγκη για δομή, υπέρ- ανησυχία για το περιβάλλον (Deabler, 1969), έντονη ανάγκη αυτοελέγχου (Hammer, 1969).

ΔΑΧΤΥΛΑ

Απουσία: αίσθημα ανικανότητας για επίλυση διαπροσωπικών θεμάτων. Τύψεις εξαιτίας κλοπής ή αυνανισμού (Koppitz, 1968).

Μακριά και να μοιάζουν σαν ακίδες: εχθρότητα (Goldstein & Rawn, 1957).

Μονοδιάστατα και να εσωκλείονται σε κύκλο: συνειδητές προσπάθειες να αποκρύψει επιθετικές τάσεις (Jolles, 1971).

ΠΑΛΑΜΕΣ

Είναι μέσα για πιο ακριβής και ευαίσθητους διακανονισμούς με το περιβάλλον με έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις (Urban, 1963).

Απουσία: αίσθημα ανεπάρκειας και πιθανό αίσθημα ευνουχισμού (Schildkrout et al., 1972).

Σε στάση άμυνας: άμυνα απέναντι σε σεξουαλική προσέγγιση και φόβος. Πρόωρη απασχόληση με το σεξ (Gurvitz, 1951).

Έντονα σκιαγραφημένα: ενοχή που αφορά κάποια πράξη πραγματική ή φανταστική (αυνανισμός, κλοπή) (Reznikoff & Tomblen, 1956).

Υπερβολικά μακριά: έντονη ανάγκη χειρισμού των διαπροσωπικών σχέσεων με συναισθήματα ανεπάρκειας (Urban, 1963).

5.2. Γενικές Ενδείξεις χρωμάτων:

Τα χρώματα επίσης μας δίνουν σημαντικές ενδείξεις για την ψυχολογία του παιδιού: Τα παστέλ χρώματα που χρησιμοποιούνται με ομοιογενή και ανάλαφρο τρόπο αποτελούν ένδειξη ευαισθησίας, ή και ντροπαλότητας. Τα *δυνατά και έντονα χρώματα* δηλώνουν αντίθετα συναισθηματική ένταση (τόσο αγάπη όσο και επιθετικότητα ή οργή), αλλά και διάθεση του παιδιού να αντιμετωπίσει με αποφασιστικότητα τη ζωή (Crotti & Magni, 2003).

Ένα ακόμα στοιχείο που πρέπει να πάρουμε υπ' όψιν μας, είναι ο ρεαλισμός των χρωμάτων του σχεδίου της ανθρώπινης φιγούρας. Εάν ένα παιδί χρωματίζει ένα ή περισσότερα μέρη της φιγούρας με ασυνήθιστο ή ανορθόδοξο τρόπο, δεν κάνει τίποτε άλλο από το να μας στέλνει ένα μήνυμα που πρέπει να ερμηνεύσουμε. Ας πάρουμε για παράδειγμα ένα σχέδιο που ο λαιμός της ανθρώπινης φιγούρας είναι χρωματισμένος με έντονο κόκκινο: Η επιλογή αυτή μπορεί να δηλώνει κάποιο τραύμα του παιδιού σε εκείνο το σημείο του σώματος, κάποια αρρώστια, ένα οργανικό ή ψυχοσωματικό πρόβλημα που συνδέεται με το λαιμό, την κατάποση ή την αναπνοή (Crotti & Magni, 2003).

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1. Τα βήματα του Η-Τ-Ρ Τεστ.

Το τεστ Σπίτι – Δέντρο – Άνθρωπος (Η-Τ-Ρ) σχεδιάστηκε να περιλαμβάνει τουλάχιστον δυο βήματα εφαρμογής:

- 1^ο Βήμα: Το άτομο καλείται να σχεδιάσει ελεύθερα ένα σπίτι, ένα δέντρο και έναν άνθρωπο. (στο στάδιο αυτό προαιρετικά μπορεί να ζητηθεί να σχεδιάσει και άτομο αντίθετου φύλου). Στο στάδιο αυτό δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός.
- 2^ο Βήμα: Το άτομο καλείται να απαντήσει μετά την ολοκλήρωση των σχεδίων σε ερωτήσεις που τίθενται από τον ερευνητή και αφορούν τα σχέδια αυτά (περίπου 30').

Μπορούν να προστεθούν 3^ο και 4^ο βήμα κατά τα οποία αντίστοιχα το άτομο επανασχεδιάζει με τη χρήση χρωμάτων αυτή τη φορά, το Σπίτι το Δέντρο και τον

Άνθρωπο και εν συνεχεία ερωτάται σχετικά με τα χρωματιστά σχέδια (ο χρόνος της συνέντευξης εδώ μπορεί να κυμανθεί από 30'–90'). Η παρούσα πτυχιακή αποτελεί από μεθοδολογικής πλευράς μία πιλοτική έρευνα. Η πιλοτική έρευνα διεξάγεται πριν την κυρίως έρευνα με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τα διάφορα πρακτικά προβλήματα που μπορούν να ανακύψουν κατά τη διεκπεραίωση της.

6.2. Το δείγμα της έρευνας.

Στην παρούσα μελέτη το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές του δημοτικού δημοσίων σχολείων της Πάτρας και του Αιγάλεω, και ηλικίας 8 – 10 ετών.

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος ήταν:

- παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στα πλαίσια της πιλοτικής έρευνας
- παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στα πλαίσια της κυρίως έρευνας
- παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, στα πλαίσια της κυρίως έρευνας
- παιδιά ηλικίας 8 – 10 ετών
- παιδιά που τηρούσαν προδιαγραφές ομοιογενούς πολιτιστικού- κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου
- παιδιά που είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική
- παιδιά που δεν προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια
- δείγμα με νοητικό επίπεδο εντός φυσιολογικών ορίων
- παιδιά που δεν έχουν οποιοδήποτε αισθητηριακό έλλειμμα

6.3 Τόπος και χρόνος έρευνας.

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από τον Μάιο έως και τον Αύγουστο του 2009 σε Πάτρα και σε Αιγάλεω. Το δείγμα συγκεντρώθηκε από συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν σε πλαίσια οικεία προς τα υποκείμενα- κυρίως σε ιδιωτικούς χώρους.

Το H-T-P τεστ χορηγήθηκε σε 12 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε 12 παιδιά που δεν παρουσιάζουν καμιά μαθησιακή δυσκολία και σε 12 παιδιά στα οποία χορηγήθηκε το τεστ σε πιλοτικό στάδιο.

A. Συλλογή δεδομένων

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με προσωπική συνέντευξη, αφού επισημάνθηκε σε κάθε ερωτώμενο, ότι μπορούσαν να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις μας αλλά και ότι ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να διακόψουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

B. Ζητήματα Βιοηθικής

Ακολουθήθηκε πιστά ο κώδικας της Νυρεμβέργης και η διακήρυξη του Ελσίνκι για την προστασία των ανθρώπων από κάθε μορφής έρευνας με βάση τα δικαιώματα που έχει κανείς (να μην υποστεί κάποια βλάβη φυσική, συγκινησιακή κλπ, πλήρους διαφάνειας, ανωνυμίας και εχεμύθειας και αυτοδιάθεσης).

Για το λόγο αυτό πριν αρχίσει η διαδικασία, εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνάς μας, σημειώναμε ότι η διαδικασία ήταν ανώνυμη και το δείγμα (δηλαδή τα συμμετέχοντα πρόσωπα) τυχαίο, και τον φορέα της έρευνας - σχολή της φοίτησής μας, ενώ τα σχέδια των παιδιών κωδικοποιήθηκαν ως εξής: παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες L.D.(H,T,P) όπου H-T-P σπίτι, δέντρο, άνθρωπος, και ομοίως, για τα παιδιά Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες N.L.D.(H,T,P) π.χ N.L.D.H,1 αναφέρεται στο υποκείμενο 1, παιδί Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχέδιο του σπιτιού, ή L.D.T,7 αναφέρεται στο υποκείμενο 7, παιδί Με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχέδιο του Δέντρου.

6.3.1. Δευτερεύοντες παράγοντες για τη συλλογή δείγματος

Το άτομο θα πρέπει να κάθεται σε καρέκλα κοντά στο τραπέζι σε μια άνετη θέση για να ζωγραφίζει. Η αίθουσα θα πρέπει να είναι άνετη και ήσυχη. Πρέπει να βλέπουμε την φόρμα σχεδίασης κατά τη διάρκεια που το παιδί

σχεδιάζει, ώστε να σημειώνουμε τυχόν παρατηρήσεις που εμφανίζονται κατά την διενέργεια του Τεστ. Δεν δίνουμε χάρακα ή τρίγωνο, ενθαρρύνουμε το παιδί να σχεδιάσει ελεύθερα. Τα ανωτέρω τηρήθηκαν κατά την διεξαγωγή του Τεστ σε όλα τα υποκείμενα.

6.3.2. Ο ρόλος του εξεταστή

Ο εξεταστής οφείλει να επεξηγήσει τη διαδικασία λεπτομερώς και με ακρίβεια στα υποκείμενα. Στη συνέχεια, έχει το ρόλο του παρατηρητή ενώ ενθαρρύνει την έκβαση της συνεδρίας καθοδηγώντας τα υποκείμενα όποτε κρίνεται αναγκαίο.

Πως καθοδηγούμε το παιδί:

- Το καθοδηγούμε να πάρει το μολύβι και του λέμε για παράδειγμα:

«Θέλω να ζωγραφίσεις ένα σπίτι όσο καλύτερα μπορείς. Όσο καλύτερα μπορείς. Μην βιαστείς όμως. Αν θέλεις μπορείς να το χρωματίσεις όπως σου αρέσει. Βάλε τα δυνατά σου!»
- Όπως σε κάθε Τεστ αποφεύγουμε να παρεμβαίνουμε με φράσεις και υποδείξεις που μπορεί να κατευθύνουν και να επηρεάσουν το παιδί. Μπορούμε όμως να ενθαρρύνουμε λέγοντας «Μπράβο! Πολύ καλά, συνέχισε».
- Σε πιθανές ανησυχίες και ερωτήσεις των παιδιών σχετικά με τον τρόπο πραγματοποίησης των σχεδίων μπορούμε να απαντάμε : «Όπως νομίζεις, σίγουρα θα είναι εντάξει.. κ.α.»
- Πρέπει να προσέξουμε να μην αντιγράψει αντίστοιχες εικόνες από στοιχεία που βρίσκονται μέσα στην αίθουσα ή όταν υπάρχει παραπάνω από ένα παιδί μέσα στην αίθουσα και σχεδιάζουν να είναι μακριά ώστε να ελαχιστοποιούμε τον επηρεασμό του ενός παιδιού από άλλο.

6.4. ΥΛΙΚΑ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

- Φόρμα σχεδίασης του τεστ Σπίτι -Δέντρο Άνθρωπος (WPS Catalog No. W-6A) (πρωτότυπο ή φωτοαντίγραφο)
- Οδηγός Ερωτηματολογίου Μετά Σχεδίου (για τον θεραπευτή) Post Drawing Inquiry-Interpretation Booklet, published and copyright by Western Psychological Services (WPS), 1992)
- Αναθεωρημένο Οδηγό Χρήσης της Προβολικής Τεχνικής H-T-P (Manual and Interpretive Guide, by John N. Buck, revised by W.L. Warren Ph.D. , published by Western Psychological Services (WPS), 1992)
- Κατάλογος για την Ποιοτική Ερμηνεία του Τεστ (Catalog for the Qualitative Interpretation of the House- Tree- Person Test (H-T-P), by Isaak Jolles School Psychologist, published by Western Psychological Services (WPS) 1971, USA, 12th Printing April 2004).
- Εικονογραφημένο Διαγνωστικό Εγχειρίδιο (House- Tree Person Drawings: An Illustrated Diagnostic Handbook, by Stanley L. Wenck, Ed. D Professor of Psychology, Ball State University published by Western Psychological Services (WPS) 1977, USA, 13th Printing July 2007).

Τα ανωτέρω (ως πλήρες πακέτο εφαρμογής -kit) παραγγέλθηκαν στην Ανωτέρω Εκδοτική Εταιρεία που τα διαχειρίζεται μέσω διαδικτύου και κατόπιν συστατικής επιστολής όπως ζητήθηκε από τους διαχειριστές, της επιβλέπουσας καθηγήτριας κας Μ. Καμπανάρου μας αποστάλθηκαν ταχυδρομικώς.

Τα υλικά σχεδιασμού:

Δίνουμε στο παιδί:

1. ένα μολύβι
2. μια γόμα
3. μια ξύστρα
4. οχτώ ξυλομπογιές (κίτρινο, πορτοκαλί, κόκκινο, πράσινο, μπλε, μοβ, καφέ, μαύρο)
5. Φόρμα σχεδίασης του Τεστ H-T-P

Ένα ρολόι- χρονόμετρο χρειάζεται επίσης να έχουμε, καλύτερα όχι ορατό στο παιδί ώστε να μην αισθάνεται άγχος.

Σημείωση: Το σπίτι σχεδιάζεται σε οριζόντια διάταξη όπως υποδεικνύεται από την φόρμα ενώ το δέντρο και ο άνθρωπος σε κάθετη κατεύθυνση .

6.5. Προσαρμογή στα Ελληνικά, Διαμόρφωση ερωτηματολογίου.

Οι αλλαγές οι οποίες πραγματοποιήθηκαν ήταν:

- Ελληνική απόδοση της φόρμας ερωτήσεων του H-T-P test
- Προσαρμογή του Τεστ στα Ελληνικά Δεδομένα δηλαδή:

1. Τα παιδιά τόσο στην πιλοτική έρευνα όσο και κατά τις συνεντεύξεις δεν καταλάβαιναν την έννοια του ζωντανού-νεκρού δέντρου και γι' αυτό προσαρμόσαμε την ερώτηση ως είναι φρέσκο-ή ξεραμένο δέντρο.

2. Κουράζονταν σε παρόμοιες ερωτήσεις που κυρίως χρησιμοποιούνται για μεγαλύτερη ψυχολογική ενδοσκόπηση για αυτό και παραλείψαμε κάποιες όπως μας επέτρεπε το εγχειρίδιο οδηγιών εφαρμογής του πρότυπου H-T-P Test .

3. Η έννοια της καμινάδας παρουσία ή απουσία παρότι το Τεστ αποδίδει ιδιαίτερη σημασία δεν αναλύθηκε περαιτέρω καθότι και τα τρία δείγματα κυρίως την παρέλειπαν πιθανώς λόγω του ότι στη μεσογειακή χώρα μας τα περισσότερα σπίτια δεν διαθέτουν τζάκι ή καμινάδες και η εικόνα δεν είναι τόσο οικεία όσο σε βορειότερες χώρες .

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1. Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση

Κάθε πιθανή απάντηση σε μία ερώτηση κωδικοποιήθηκε με ένα ακέραιο αριθμό ανάλογα με τον αριθμό των δυνατών απαντήσεων. Έπειτα τα δεδομένα εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μεταβλητές που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ερώτηση.

Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή των κωδικοποιημένων δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους ήταν το SPSS.

7.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ:

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

Έτσι, οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με τη μέση τιμή (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη (max value) τιμή, οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης της απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής.

7.3. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ:

Για να διαπιστωθεί αν ορισμένες κατηγορίες ερωτηθέντων έδωσαν διαφοροποιημένες απαντήσεις σε σχέση με κάποιο χαρακτηριστικό, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες με τους οποίους συνδυάζονται οι απαντήσεις των 2 ερωτήσεων (πίνακες διπλής εισόδου) που μας ενδιαφέρουν. Κάθε κελί δίνει τον αριθμό και το επόμενο το ποσοστό επί του συνόλου των ερωτηθέντων.

Ο στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των διαφορών που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων ήταν χ^2 -test (Chi-square test με ή χωρίς το διορθωτικό παράγοντα κατά Yates).

Κατά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων οι διαφορές και συσχετίσεις που προκύπτουν θεωρούνται στατιστικά σημαντικές αν και μόνο αν αντιστοιχούν σε πιθανότητα $p < 0,05$ (όπως αυτή προκύπτει από τον αντίστοιχο

κάθε φορά στατιστικό έλεγχο).

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS για Windows.

7.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 24 παιδιά ηλικίας από 8 έως 10 ετών. Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση ενός ομοιόμορφου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου.

Από την ανάλυση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μας προέκυψαν τα ακόλουθα:

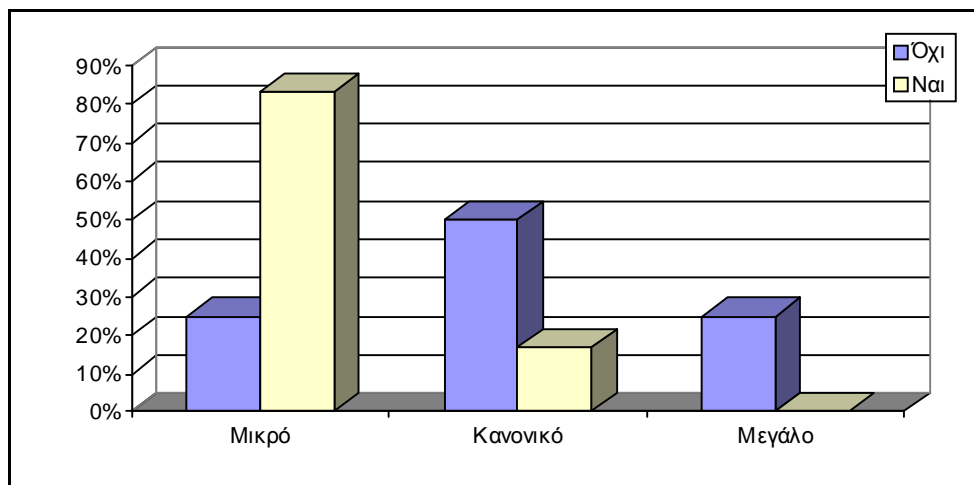
Σε υψηλότερο ποσοστό 75,0% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν κανονικό ή μεγάλο μέγεθος πόρτας έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν κανονικό ή μεγάλο μέγεθος πόρτας σε ποσοστό 16,7% (Πίνακας 1, Σχήμα 1). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($\chi^2 = 8,769$, $df = 2$, $p < 0,01$).

Πίνακας 1: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του μεγέθους της πόρτας.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Μέγεθος πόρτας	Μικρό	3 25,0%	10 83,3%	13 54,2%
	Κανονικό	6 50,0%	2 16,7%	8 33,3%
	Μεγάλο	3 25,0%	0 0,0%	3 12,5%
		12	12	24

$\chi^2 = 8,769$, $df = 2$, $p < 0,01$

Σχήμα 1: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του μεγέθους της πόρτας.



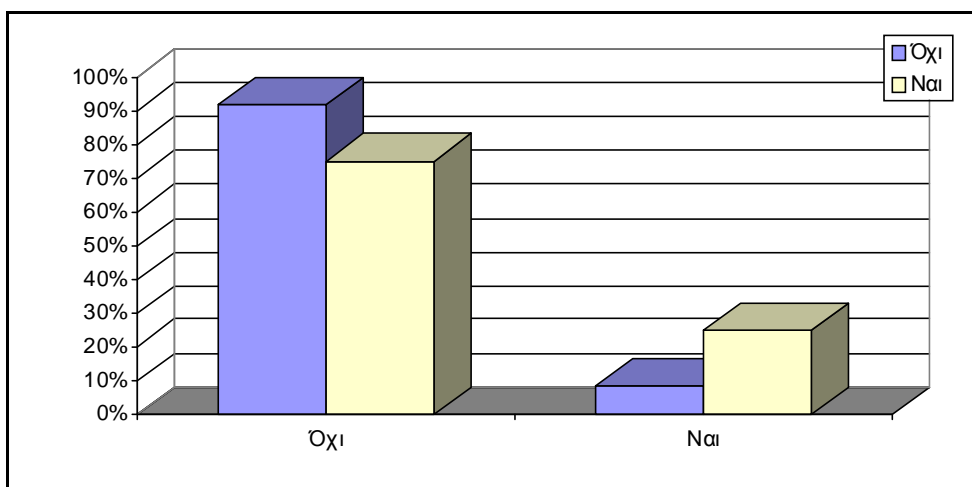
Σε τριπλάσιο ποσοστό 25,0% τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν τους τοίχους διαφανείς έναντι αυτών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν τοίχους διαφανείς σε ποσοστό 8,3% (Πίνακας 2, Σχήμα 2). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,200$, $df = 1$, NS).

Πίνακας 2: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης διαφάνειας στους τοίχους.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Διαφάνεια τοίχων	Όχι	11 91,7%	9 75,0%	20 83,3%
	Ναι	1 8,3%	3 25,0%	4 16,7%
		12	12	24

$\chi^2 = 1,200$, $df = 1$, NS

Σχήμα 2: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης διαφάνειας στους τοίχους.



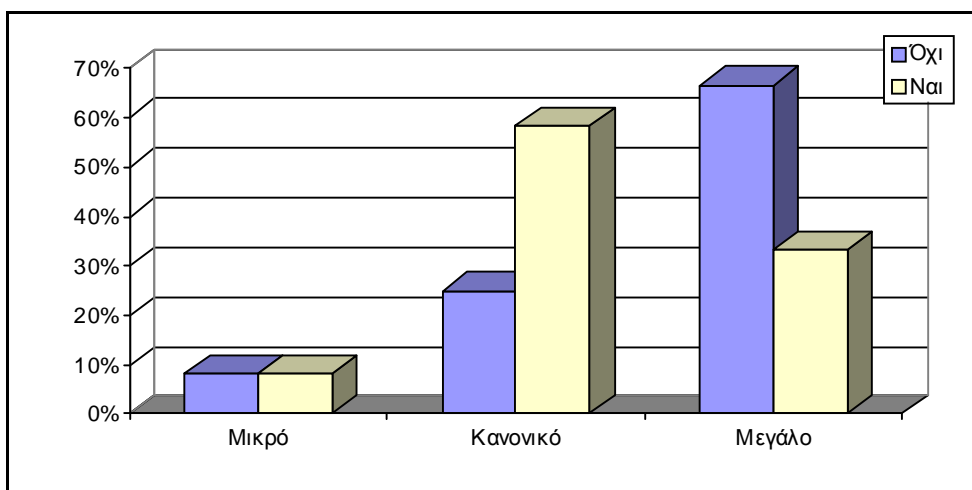
Σε υψηλότερο ποσοστό 66,7% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν μεγάλο μέγεθος δένδρου έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (58,3%) δένδρο κανονικού μεγέθους (Πίνακας 3, Σχήμα 3). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 2,933$, $df = 2$, NS).

Πίνακας 3: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του μεγέθους του δένδρου.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Μέγεθος δένδρου	Μικρό	1 8,3%	1 8,3%	2 8,3%
	Κανονικό	3 25,0%	7 58,3%	10 41,7%
	Μεγάλο	8 66,7%	4 33,3%	12 50,0%
		12	12	24

$\chi^2 = 2,933$, $df = 2$, NS

Σχήμα 3: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του μεγέθους του δένδρου.



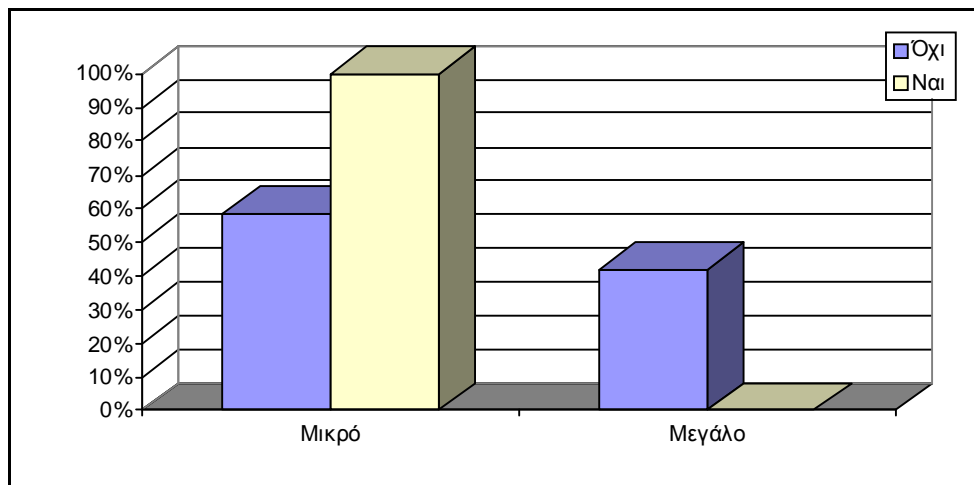
Σε μεγαλύτερο ποσοστό 100,0% τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν μικρό το μέγεθος του κορμού έναντι αυτών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν μικρό το μέγεθος του κορμού σε ποσοστό 58,3% (Πίνακας 4, Σχήμα 4). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 6,316$, $df = 1$, $p < 0,05$).

Πίνακας 4: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του μεγέθους του κορμού.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Μέγεθος κορμού	Μικρό	7 58,3%	12 100,0%	19 79,2%
	Μεγάλο	5 41,7%	0 0,0%	5 20,8%
		12	12	24

$\chi^2 = 6,316$, $df = 1$, $p < 0,05$

Σχήμα 4: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του μεγέθους του κορμού.



Σε υψηλότερο ποσοστό 33,2% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν μακρύ κορμό δένδρου έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν κορμό μακρύ σε ποσοστό 25,0% (Πίνακας 5, Σχήμα 5). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,220$, $df = 2$, NS).

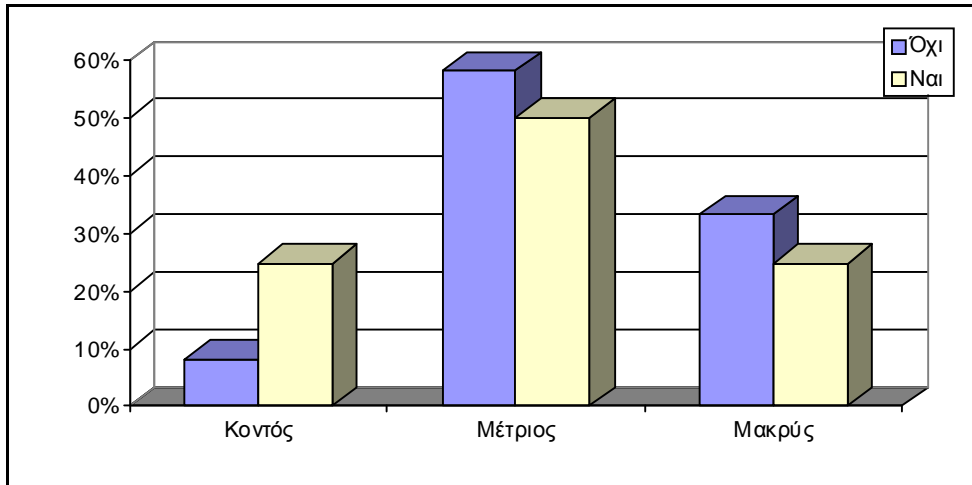
Πίνακας 5: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του μεγέθους του κορμού.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Κορμός	Κοντός	1 8,3%	3 25,0%	4 16,7%
	Μέτριος	7 58,3%	6 50,0%	13 54,2%
	Μακρύς	4 33,3%	3 25,0%	7 29,2%
		12	12	24

$\chi^2 = 1,220$, $df = 2$, NS

Σχήμα 5: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του μεγέθους του

κορμού.



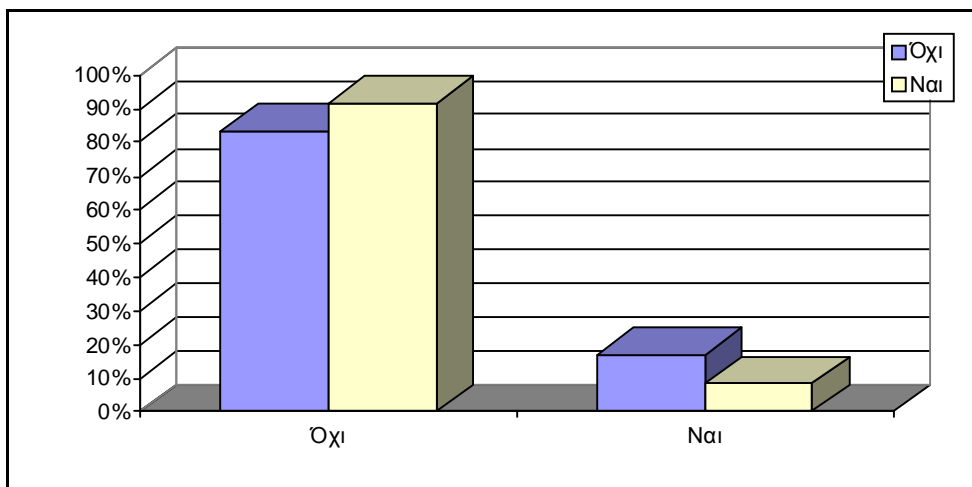
Σε υποδιπλάσιο ποσοστό 8,3% τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν λεπτό κορμό έναντι αυτών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν λεπτό κορμό σε ποσοστό 8,3% (Πίνακας 6, Σχήμα 6). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,381$, $df = 1$, NS).

Πίνακας 6: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης λεπτού κορμού.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Λεπτός κορμός	Όχι	10 83,3%	11 91,7%	21 87,5%
	Ναι	2 16,7%	1 8,3%	3 12,5%
		12	12	24

$\chi^2 = 0,381$, $df = 1$, NS

Σχήμα 6: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης λεπτού κορμού.



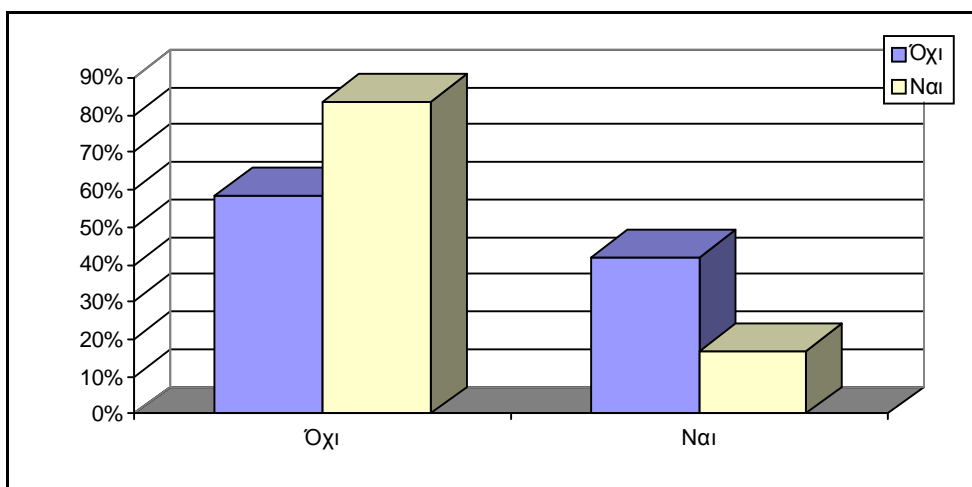
Σε υπερδιπλάσιο ποσοστό 41,7% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν κορμό κάτω φαρδύ και πάνω στενό έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν κορμό κάτω φαρδύ και πάνω στενό σε ποσοστό 16,7% (Πίνακας 7, Σχήμα 7). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,815$, $df = 1$, NS).

Πίνακας 7: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης κορμού κάτω φαρδιού πάνω στενού.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Κορμός κάτω φαρδύς και πάνω στενός	Όχι	7 58,3%	10 83,3%	17 70,8%
	Ναι	5 41,7%	2 16,7%	7 29,2%
		12	12	24

$\chi^2 = 1,815$, $df = 1$, NS

Σχήμα 7: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης κορμού κάτω φαρδιού πάνω στενού.



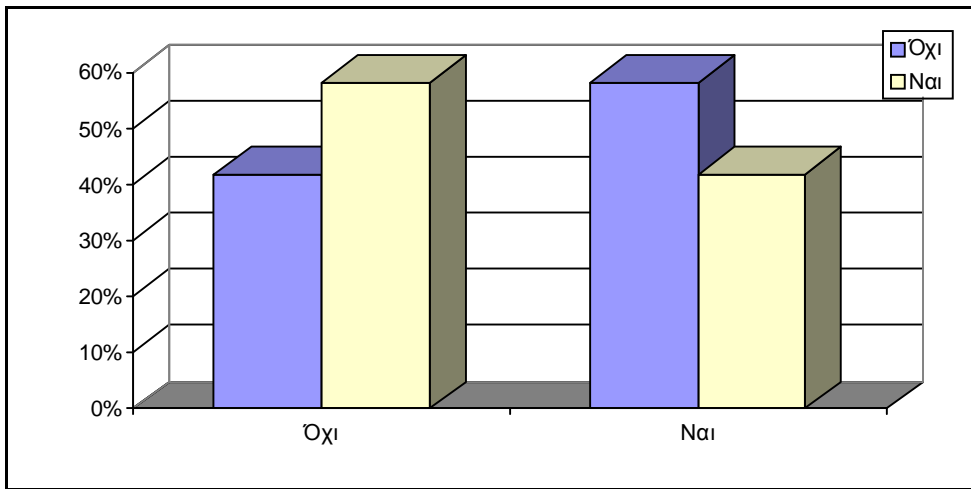
Σε μεγαλύτερο ποσοστό 58,3% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν το φύλλωμα σαν σύννεφο έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν φύλλωμα σαν σύννεφο σε ποσοστό 41,7% (Πίνακας 8, Σχήμα 8). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,667$, $df = 1$, NS).

Πίνακας 8: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης φυλλώματος σαν σύννεφο.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Φύλλωμα σαν σύννεφο	Όχι	5 41,7%	7 58,3%	12 50,0%
	Ναι	7 58,3%	5 41,7%	12 50,0%
		12	12	24

$\chi^2 = 0,667$, $df = 1$, NS

Σχήμα 8: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης φυλλώματος σαν σπιράλ



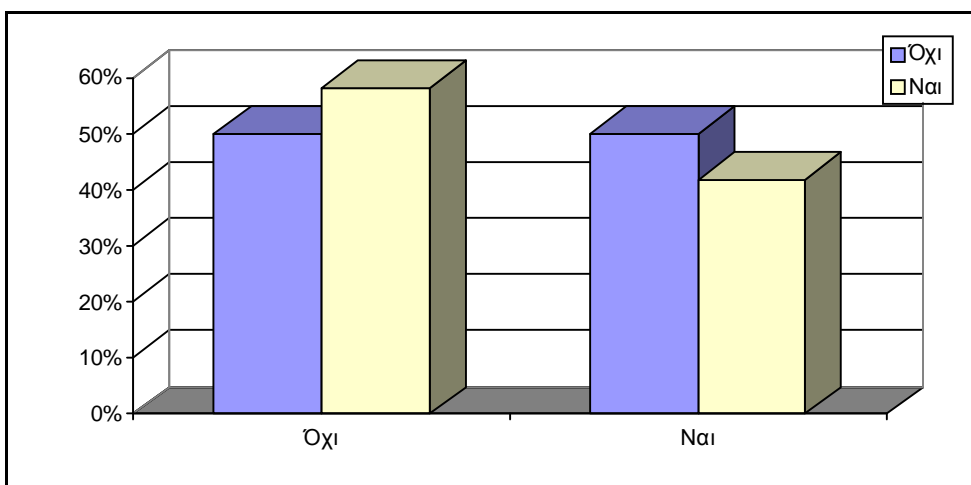
Σε μεγαλύτερο ποσοστό 50,0% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν κλαδιά έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν κλαδιά σε ποσοστό 41,7% (Πίνακας 9, Σχήμα 9). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,168$, $df = 1$, NS).

Πίνακας 9: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης κλαδιών.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Κλαδιά	Όχι	6 50,0%	7 58,3%	13 54,2%
	Ναι	6 50,0%	5 41,7%	11 45,8%
		12	12	24

$\chi^2 = 0,168$, $df = 1$, NS

Σχήμα 9: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης κλαδιών.



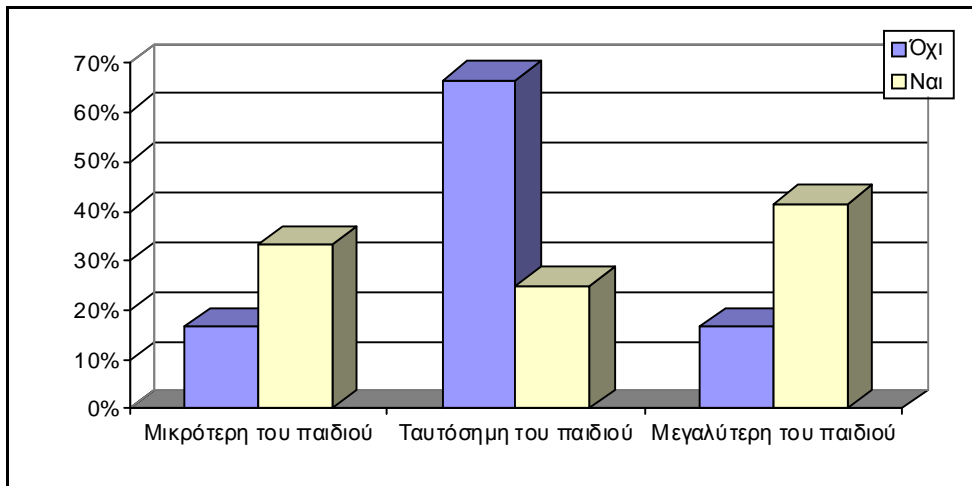
Σε υποδιπλάσιο ποσοστό 16,7% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν δένδρο με ηλικία μεγαλύτερη της δικής τους έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν δένδρο με ηλικία μεγαλύτερη της δικής τους σε ποσοστό 41,7% (Πίνακας 12, Σχήμα 12). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 4,225$, $df = 2$, NS).

Πίνακας 12: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ηλικίας του δένδρου.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Ηλικία δένδρου	Μικρότερη του παιδιού	2 16,7%	4 33,3%	6 25,0%
	Ταυτόσημη του παιδιού	8 66,7%	3 25,0%	11 45,8%
	Μεγαλύτερη του παιδιού	2 16,7%	5 41,7%	7 29,2%
		12	12	24

$\chi^2 = 4,225$, $df = 2$, NS

Σχήμα 12: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ηλικίας του δένδρου.



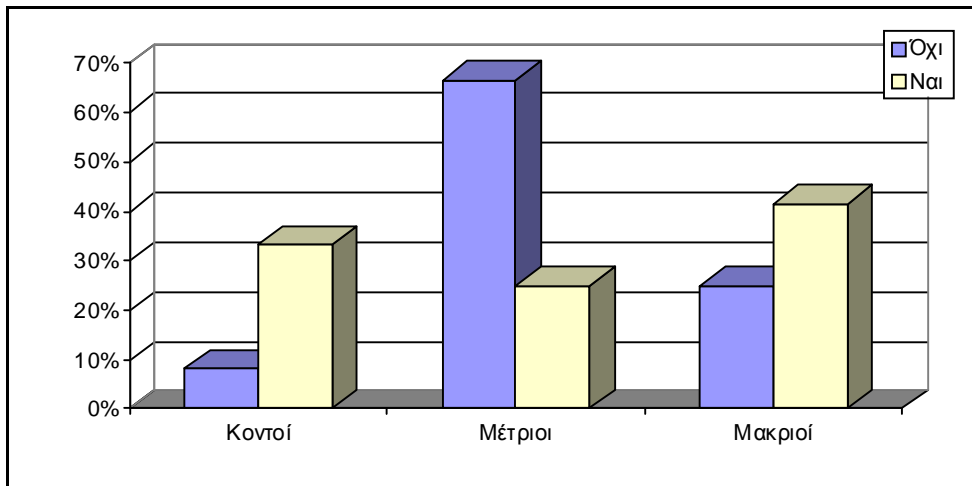
Σε μικρότερο ποσοστό 25,0% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν μακριούς βραχίονες έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν μακριούς βραχίονες σε ποσοστό 41,7% (Πίνακας 13, Σχήμα 13). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 4,573$, $df = 2$, NS).

Πίνακας 13: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του είδους των βραχιόνων.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Είδος βραχιόνων	Κοντοί	1 8,3%	4 33,3%	5 20,8%
	Μέτριοι	8 66,7%	3 25,0%	11 45,8%
	Μακριοί	3 25,0%	5 41,7%	8 33,3%
		12	12	24

$\chi^2 = 4,573$, $df = 2$, NS

Σχήμα 13: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του είδους των βραχιόνων.



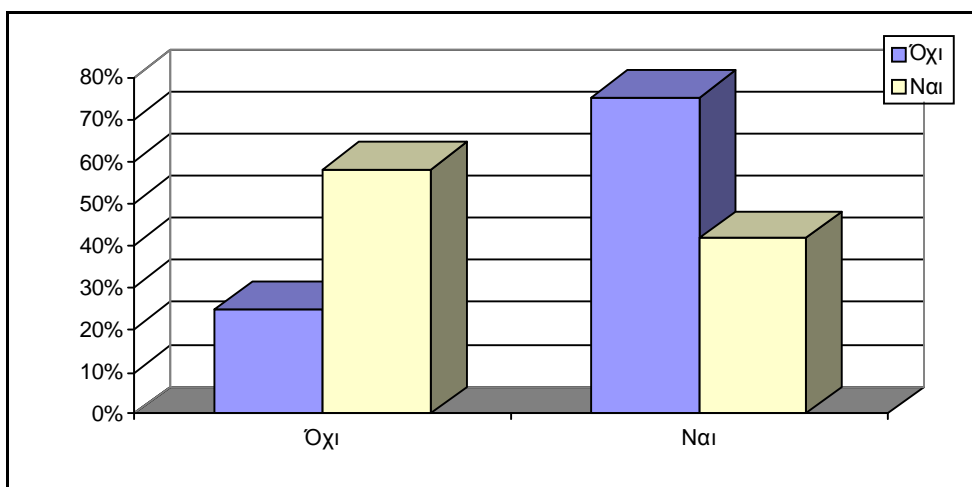
Σε μεγαλύτερο ποσοστό 75,0% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν τους βραχιόνες απλωμένους έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν τους βραχιόνες απλωμένους σε ποσοστό 41,7% (Πίνακας 14, Σχήμα 14). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 2,743$, $df = 1$, NS).

Πίνακας 14: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και ύπαρξης απλωμένων βραχιόνων.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Βραχιόνες απλωμένοι	Όχι	3 25,0%	7 58,3%	10 41,7%
	Ναι	9 75,0%	5 41,7%	14 58,3%
		12	12	24

$\chi^2 = 2,743$, $df = 1$, NS

Σχήμα 14: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και ύπαρξης απλωμένων βραχιόνων.



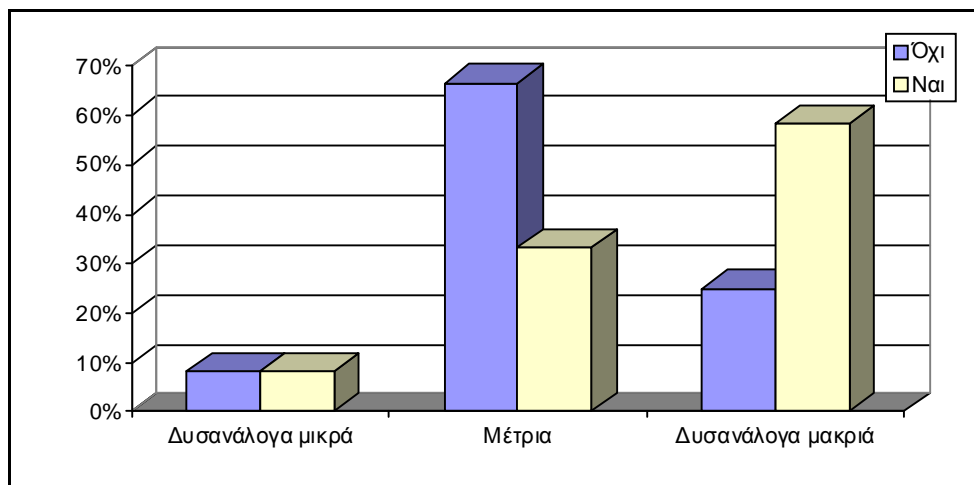
Σε μικρότερο ποσοστό 25,0% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν τα πόδια δυσανάλογα μακριά έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν τα πόδια δυσανάλογα μακριά σε ποσοστό 58,3% (Πίνακας 15, Σχήμα 15). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 2,933$, $df = 2$, NS).

Πίνακας 15: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και των αναλογιών των ποδιών.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Αναλογίες ποδιών των	Δυσανάλογα μικρά	1 8,3%	1 8,3%	2 8,3%
	Μέτρια	8 66,7%	4 33,3%	12 50,0%
	Δυσανάλογα μακριά	3 25,0%	7 58,3%	10 41,7%
		12	12	24

$\chi^2 = 2,933$, $df = 2$, NS

Σχήμα 15: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και των αναλογιών των ποδιών.



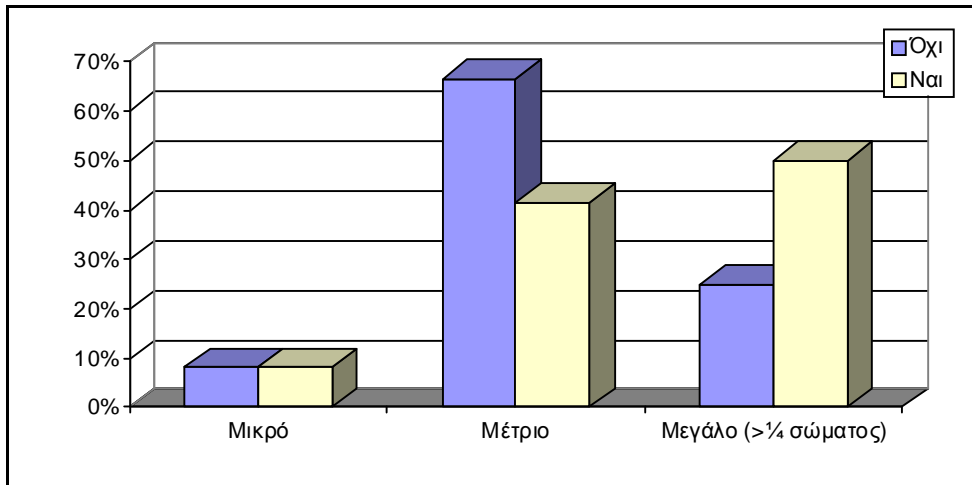
Σε μικρότερο ποσοστό 25,0% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν το κεφάλι μεγάλο (>¼ σώματος) έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν το κεφάλι μεγάλο (>¼ σώματος) σε ποσοστό 50,0% (Πίνακας 16, Σχήμα 16). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,692$, $df = 2$, NS).

Πίνακας 16: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του μεγέθους του κεφαλιού.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Μέγεθος κεφαλιού	Μικρό	1 8,3%	1 8,3%	2 8,3%
	Μέτριο	8 66,7%	5 41,7%	13 54,2%
	Μεγάλο (>¼ σώματος)	3 25,0%	6 50,0%	9 37,5%
		12	12	24

$\chi^2 = 1,692$, $df = 2$, NS

Σχήμα 16: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του μεγέθους του κεφαλιού.



Το σύνολο των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν κορμό σώματος έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν κορμό σώματος σε ποσοστό 75,0% (Πίνακας 17, Σχήμα 17). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 3,429$, $df = 1$, NS).

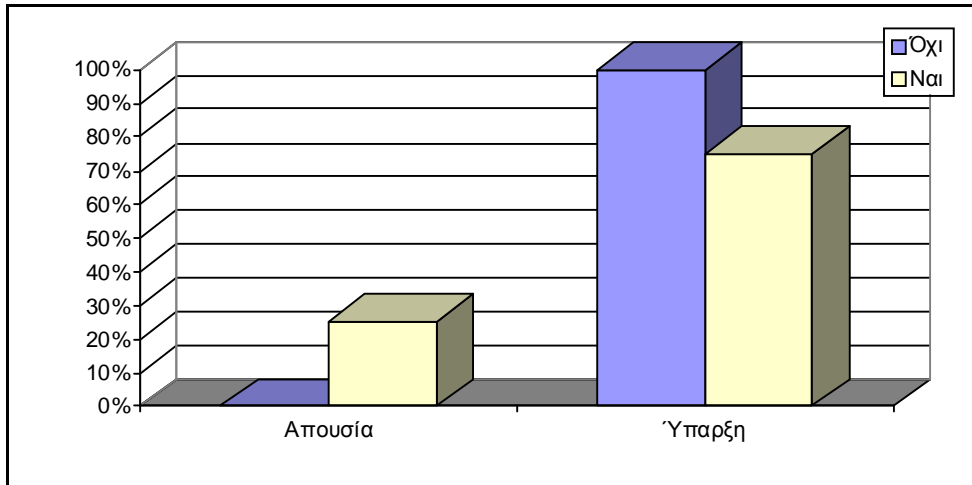
Πίνακας 17: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και ύπαρξης κορμού σώματος.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Κορμός σώματος	Απουσία	0 0,0%	3 25,0%	3 12,5%
	Ύπαρξη	12 100,0%	9 75,0%	21 87,5%
		12	12	24

$\chi^2 = 3,429$, $df = 1$, NS

Σχήμα 17: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και ύπαρξης κορμού

σώματος.



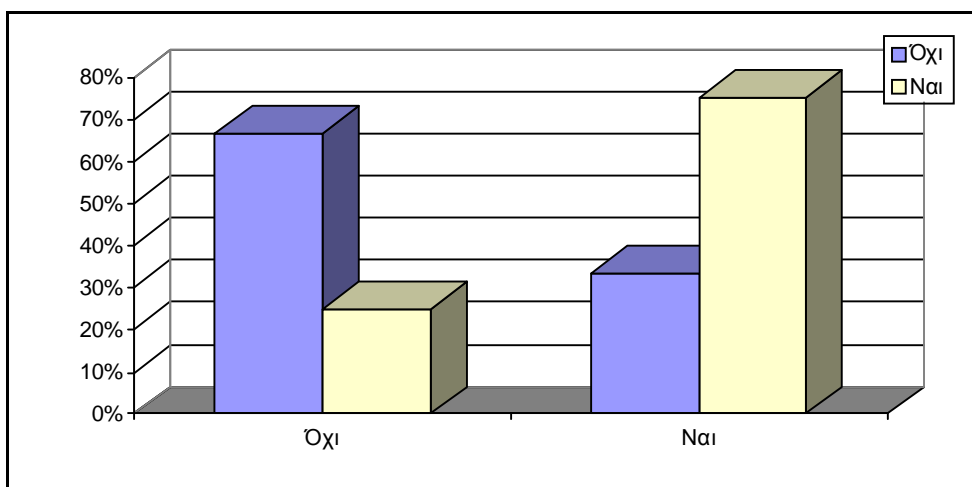
Σε υπερδιπλάσιο ποσοστό 75,0% τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν ασύμμετρο κορμό σώματος έναντι αυτών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν **ασύμμετρο κορμό σώματος σε ποσοστό 33,3%** (Πίνακας 18, Σχήμα 18). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 4,696$, $df = 1$, $p < 0,05$).

Πίνακας 18: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης ασυμμετρίας στο κορμό του σώματος.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Ασυμμετρία κορμού σώματος	Όχι	8 66,7%	3 25,0%	11 45,8%
	Ναι	4 33,3%	9 75,0%	13 54,2%
		12	12	24

$\chi^2 = 4,696$, $df = 1$, $p < 0,05$

Σχήμα 18: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης ασυμμετρίας στο κορμό του σώματος.



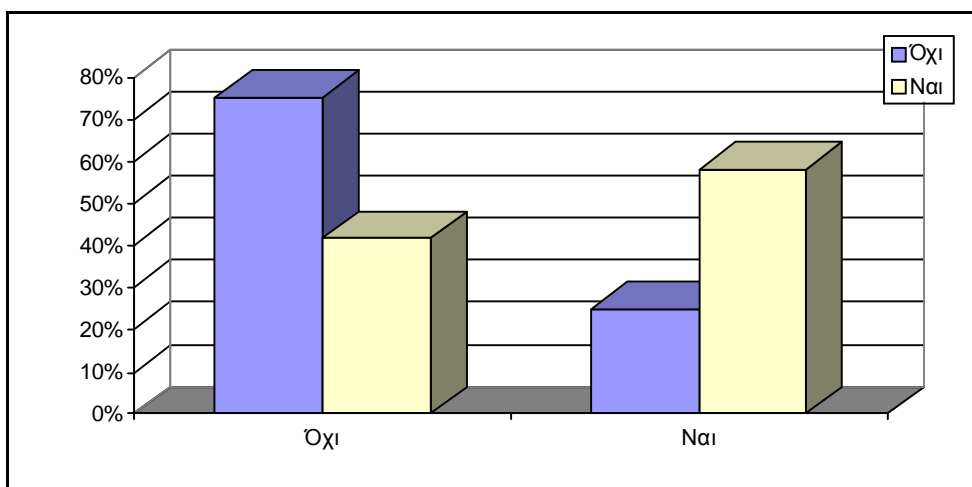
Σε υποδιπλάσιο ποσοστό 25,0% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν με έμφαση στις παλάμες έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν με έμφαση στις παλάμες σε ποσοστό 58,3% (Πίνακας 19, Σχήμα 19). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 2,743$, $df = 1$, NS).

Πίνακας 19: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης έμφασης στις παλάμες.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Παλάμες με έμφαση	Όχι	9 75,0%	5 41,7%	14 58,3%
	Ναι	3 25,0%	7 58,3%	10 41,7%
		12	12	24

$\chi^2 = 2,743$, $df = 1$, NS

Σχήμα 19: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της ύπαρξης έμφασης στις παλάμες.



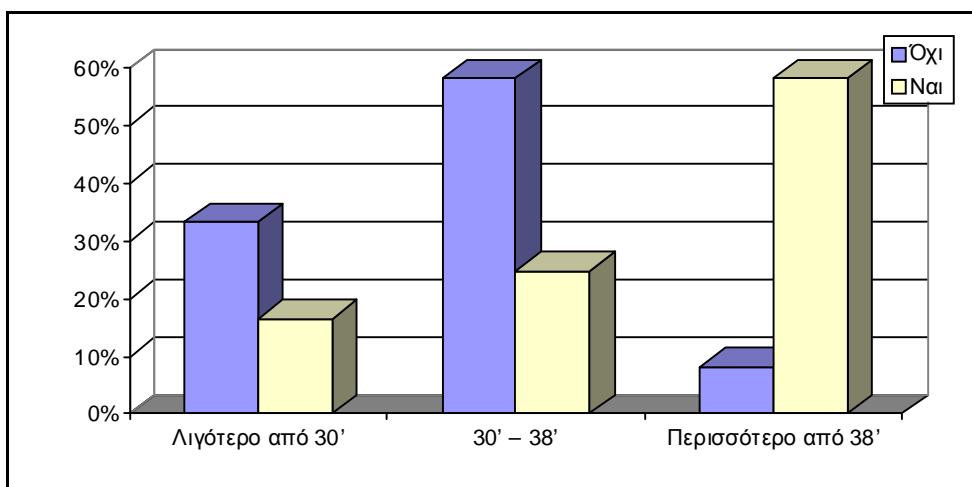
Σε πολύ μικρότερο ποσοστό 8,3% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διεκπεραιώνουν τη διαδικασία σε περισσότερο από 38' έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που διεκπεραιώνουν τη διαδικασία σε περισσότερο από 38' σε ποσοστό 58,3% (Πίνακας 20, Σχήμα 20). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 6,767$, $df = 2$, $p < 0,05$).

Πίνακας 20: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του χρόνου διεκπεραίωσης της διαδικασίας.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Χρόνος διεκπεραίωσης διαδικασίας	Λιγότερο από 30'	4 33,3%	2 16,7%	6 25,0%
	30' – 38'	7 58,3%	3 25,0%	10 41,7%
	Περισσότερο από 38'	1 8,3%	7 58,3%	8 33,3%
		12	12	24

$\chi^2 = 6,767$, $df = 2$, $p < 0,05$

Σχήμα 20: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του χρόνου διεκπεραίωσης της διαδικασίας.



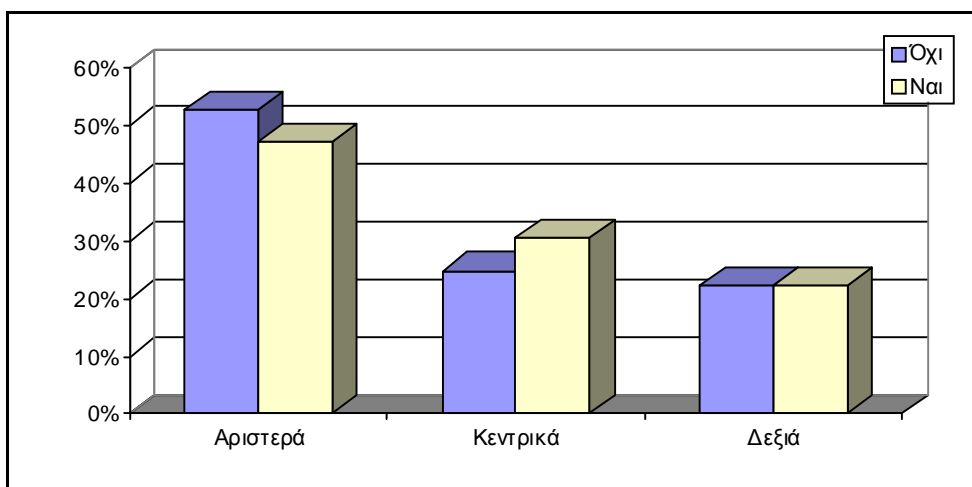
Σε μικρότερο ποσοστό 25,0% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τοποθετούν κεντρικά το σχέδιο ως προς την οριζόντια διάταξη έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που τοποθετούν κεντρικά το σχέδιο ως προς την οριζόντια διάταξη σε ποσοστό 30,6% (Πίνακας 21, Σχήμα 21). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,311$, $df = 2$, NS).

Πίνακας 21: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της τοποθέτησης του σχεδίου ως προς την οριζόντια διάταξη.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Τοποθέτηση σχεδίου ως προς την οριζόντια διάταξη	Αριστερά	19 52,8%	17 47,2%	36 50,0%
	Κεντρικά	9 25,0%	11 30,6%	20 27,8%
	Δεξιά	8 22,2%	8 22,2%	16 22,2%
		36	36	72

$\chi^2 = 0,311$, $df = 2$, NS

Σχήμα 21: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της τοποθέτησης του σχεδίου ως προς την οριζόντια διάταξη.



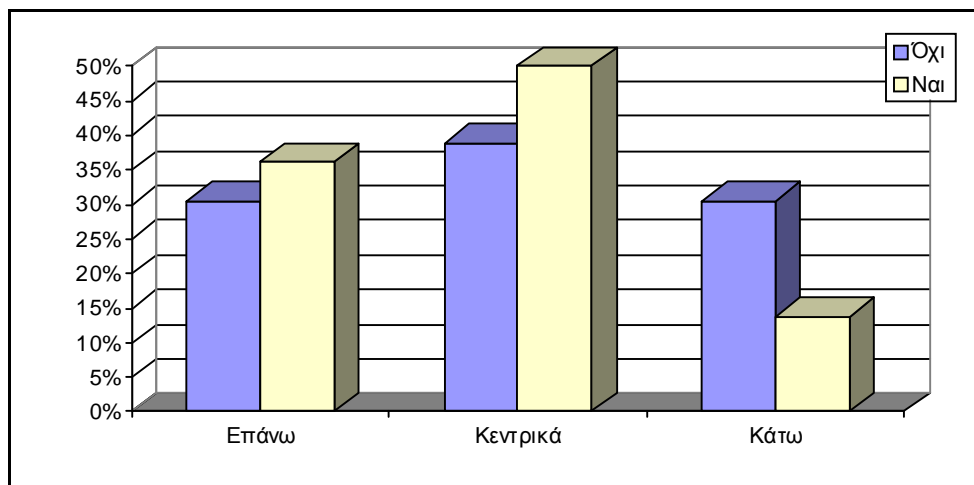
Σε μικρότερο ποσοστό 38,9% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τοποθετούν κεντρικά το σχέδιο ως προς την κάθετη διάταξη έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που τοποθετούν κεντρικά το σχέδιο ως προς την κάθετη διάταξη σε ποσοστό 50,0% (Πίνακας 22, Σχήμα 22). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 2,917$, $df = 2$, NS).

Πίνακας 22: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της τοποθέτησης του σχεδίου ως προς την κάθετη διάταξη.

		Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες		
		Όχι	Ναι	
Τοποθέτηση σχεδίου ως προς την κάθετη διάταξη	Επάνω	11 30,6%	13 36,1%	24 33,3%
	Κεντρικά	14 38,9%	18 50,0%	32 44,4%
	Κάτω	11 30,6%	5 13,9%	16 22,2%
		36	36	72

$\chi^2 = 2,917$, $df = 2$, NS

Σχήμα 22: Συσχέτιση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της τοποθέτησης του σχεδίου ως προς την κάθετη διάταξη.



8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1. Παρουσίαση Συμπερασμάτων

Όσον αφορά την **πόρτα** –εκφράζει τον τρόπο που επικοινωνούμε με το περιβάλλον (Crotti & Magni, 2003) διαπιστώθηκε ότι 75,0% από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν κανονικό ή μεγάλο μέγεθος πόρτας έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν κανονικό ή μεγάλο μέγεθος πόρτας σε ποσοστό 16,7% (Πίνακας 1, Σχήμα 1). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($\chi^2 = 8,769$, $df = 2$, $p < 0,01$) και εκφράζει, πιθανότατα, αισθήματα δειλίας, κοινωνικής ανεπάρκειας και επιφυλακτικότητας (Buck, 1948; Buck, 1950; Mursell, 1969), που είναι πιο έντονα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η απουσία της πόρτας πιθανών να υποδηλώνει παθολογική δυσκολία στην επικοινωνία, κυρίως στο σπίτι (Hammer, 1954; Wolk, 1969). Σε κανένα από τα σχέδιά μας δεν παρατηρήθηκε απουσία πόρτας, γεγονός ενθαρρυντικό, καθώς η πόρτα είναι ένα από τα στοιχειώδη χαρακτηριστικά του σπιτιού (ηλικιακά και βάση βιβλιογραφίας τα παιδιά του δείγματος μας πρέπει να την περιλαμβάνουν στα σχέδια τους). Τα παράθυρα στα σπίτια γενικά υποδεικνύουν έμμεσους τρόπους επικοινωνίας (Crotti & Magni, 2003). Στα σχέδιά μας, τόσο στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και στα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν παρατηρήθηκε απουσία παραθύρων, γεγονός που υποδεικνύει ότι τα παιδιά επιθυμούν να επικοινωνήσουν έστω και με έμμεσους

τρόπους, σε συνάρτηση όμως με τους περιορισμούς, κανόνες συμπεριφοράς και απαγορεύσεις που επιβάλλει η οικογένεια (κλειστά παράθυρα, κάγκελα, κλειστές κουρτίνες) (Crotti & Magni, 2003). Δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 1,200$, $df = 1$, NS) οι διαφορές στα σχέδια και των δύο εξεταζόμενων ομάδων στη διαφάνεια των τοίχων, άλλωστε για παιδιά ηλικίας έως και 12 ετών είναι ένα φυσιολογικό χαρακτηριστικό που εμφανίζεται σχεδιαστικά ενίοτε (Hammer, 1958).

Σε πολλά από τα σχέδια των παιδιών παρατηρήθηκαν περιφερειακά στοιχεία όπως λουλούδια, μαργαρίτες, θάμνοι, πουλιά τα οποία όμως είναι κοινά για τις ηλικιακές ομάδες που εξετάζουμε (Buck, 1966; Hammer, 1954) και δεν εξετάστηκαν στατιστικά.

Όσον αφορά το μέγεθος του δέντρου, 8/12 παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν σχεδιάσει μεγάλα δέντρα, εν αντιθέσει με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όπου ήταν 4/12 μεγάλα δέντρα. Ωστόσο κατά την στατιστική ανάλυση η διαφορά που παρατηρήθηκε δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το γεγονός αυτό, μας δείχνει ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν τάση για εσωστρέφεια, ντροπαλότητα και μοναχικότητα, παρόλο που είναι πιο ευαίσθητοι χαρακτήρες ούτε αδύναμο "εγώ" (Hammer, 1958). Αντίθετα, αν και μπορεί να μην είναι τόσο εξωστρεφή όσο τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αναπτυγμένο "εγώ" τάσεις κυριαρχίας (Crotti & Magni, 2003; Landsberg, 1969).

Το 41,7 % σχεδόν από το δείγμα των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, ζωγράφησε έναν τεράστιο κορμό σε αντίθεση με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όπου κανένα δεν ζωγράφησε χοντρό και καλά σχεδιασμένο κορμό. Το 100,0% τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν μικρό το μέγεθος του κορμού έναντι αυτών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν μικρό το μέγεθος του κορμού σε ποσοστό 58,3%. Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 6,316$, $df = 1$, $p < 0,05$).

Ο χοντρός και καλά σχεδιασμένος κορμός αποτελεί έκφραση μιας συγκροτημένης προσωπικότητας και αντικατοπτρίζει την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση που νοιώθει το ίδιο το παιδί για τις ικανότητες του (Crotti & Magni, 2003). Τα παιδιά που έφτιαξαν τον τεράστιο κορμό θεωρούν ότι το περιβάλλον τους βάζει άχρηστους περιορισμούς (Buck, 1950) αλλά τα ίδια μπορούν να τους ξεπεράσουν.

Κατά τη στατιστική ανάλυση δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων όσον αφορά τον λεπτό κορμό, το μήκος του κορμού και την διαπλάτυνση του κορμού στην βάση (πιθανά λόγω

στατιστικά μικρού δείγματος ή και ότι δεν υπάρχουν ενδείξεις για λανθασμένη αντιληπτική ικανότητα και αναστολές (Koch, 1952) και πιθανή προσκόλληση στο στοματικό στάδιο (Levine & Sapolsky, 1969)).

Τα διαφορετικά είδη δέντρου δεν σχολιάστηκαν στην παρούσα μελέτη, ωστόσο να αναφέρουμε ότι η Μηλιά ως επιλογή για ηλικίες άνω των 7 ετών, πιθανών να δείχνει ανωριμότητα (Fukada, 1969). Παρόλο που κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι το δέντρο με φρούτα θεωρείται σύμβολο αφθονίας και παραγωγικότητας ((Crotti & Magni, 2003). Να αναφέρουμε ότι το ποσοστό των παιδιών που ζωγράφισαν μηλιές ήταν ισάριθμο και στις δύο ομάδες αξιολόγησης.

Δεν διαπιστώθηκε επίσης στατιστική σημαντική διαφορά κατά τη σχεδίαση του φυλλώματος του δέντρου σαν σπирάλ (58,3% ΜΔ και 41,7% χωρίς ΜΔ- $\chi^2 = 0,667$, $df = 1$, NS), πιθανός λόγω μικρού στατιστικού δείγματος .

Σε μεγαλύτερο ποσοστό 50,0% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν κλαδιά έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν κλαδιά σε ποσοστό 41,7% (Πίνακας 9, Σχήμα 9). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,168$, $df = 1$, NS). Καθώς η ύπαρξη κλαδιών δηλώνει την προσαρμοστικότητα και την διαθεσιμότητα (προθυμία) αναζήτησης ευχαρίστησης από το περιβάλλον (Hammer, 1964), δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για την παράμετρο αυτή, βάση των δεδομένων.

Παρότι σε υποδιπλάσιο ποσοστό 16,7% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν δένδρο με ηλικία μεγαλύτερη της δικής τους έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν δένδρο με ηλικία μεγαλύτερη της δικής τους σε ποσοστό 41,7% (Πίνακας 12, Σχήμα 12). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 4,225$, $df = 2$, NS). Σύμφωνα με την προαναφερθείσα βιβλιογραφία, η ηλικία του δέντρου αντικατοπτρίζει την ψυχοκοινωνική και την ψυχοσεξουαλική ωριμότητα των υποκειμένων, πιθανότατα, λόγω μικρού δείγματος.

Σχεδιάζοντας τον άνθρωπο το παιδί αναπαριστά συνειδητά τον εαυτό του και κατά συνέπεια το σώμα του και τις επιθυμίες του (Buck, 1964). Τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά που αναζητήσαμε στην παρούσα μελέτη είναι: η παρουσία/ απουσία βραχιόνων, η έμφαση στις παλάμες, η δυσαναλογία στα πόδια, το μεγάλο κεφάλι $>1/4$ του σώματος, απουσία κορμού και ασυμμετρία κορμού.

Στατιστικά σημαντική βρέθηκε η διαφορά ($\chi^2 = 4,696$, $df = 1$, $p < 0,05$), που αφορά την ασυμμετρία κορμού καθώς σε υπερδιπλάσιο ποσοστό 75,0% τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν ασύμμετρο κορμό σώματος έναντι αυτών

χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν ασύμμετρο κορμό σώματος σε ποσοστό 33,3% (Πίνακας 18, Σχήμα 18).

Η ασυμμετρία του κορμού μας υποδεικνύουν δυσκολία κατά τη σχολική προσαρμογή (Korritz, 1968), αισθήματα κατωτερότητας (Urban, 1963), και πιθανή καθυστέρηση στην νοητική οργάνωση (Mundy, 1972). **Άλλωστε, οι δυσαναλογίες κατά το σχεδιασμό του σώματος και η έλλειψη της αρμονίας στη φιγούρα μας υποδηλώνει εκφραστική ανεπάρκεια και έλλειψη αυτοπεποίθησης (Crotti & Magni, 2003) στοιχεία που σύμφωνα με την προηγούμενη βιβλιογραφία συχνά απαντώνται στα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.** Η εκφραστική ανεπάρκεια επιβεβαιώνεται και μέσω παρατήρησης των σχεδίων τους (σβησίματα, αβέβαιες γραμμές, παραλλείψεις-9/12) καθώς και από το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους έδιναν είτε μονολεκτικές απαντήσεις είτε έδειχναν απροθυμία να απαντήσουν, είτε, τέλος, ξεχνούσαν το θέμα της ερώτησης.

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην παρουσία/ απουσία βραχιόνων, έμφαση στις παλάμες, ύπαρξη δυσαναλογιών στα πόδια, μεγάλο κεφάλι >1/4 του σώματος και απουσία κορμού. Σημαντικά θετικό είναι ωστόσο να αναφέρουμε ότι στα σχέδια όλων των παιδιών (και των δύο ομάδων) υπήρχαν βραχίονες. Η απουσία βραχιόνων αντικατοπτρίζει συναισθήματα σημαντικής ανεπάρκειας και ενοχής (Kokonis, 1972). Παρότι σε μεγαλύτερο ποσοστό 75,0% τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ζωγραφίζουν τους βραχίονες απλωμένους έναντι αυτών με μαθησιακές δυσκολίες που ζωγραφίζουν τους βραχίονες απλωμένους σε ποσοστό 41,7% (Πίνακας 14, Σχήμα 14). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 2,743$, $df = 1$, NS), γεγονός που πιθανώς οφείλεται στο μικρό στατιστικό δείγμα.

Αναφορικά δε με την κεντρική τοποθέτηση του σχεδίου στην οριζόντια και στην κάθετη διάταξη της σχεδιαστικής φόρμας δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων. (Η Κεντρική Τοποθέτηση μας υποδεικνύει σύμφωνα με το Τέστ αυστηρότητα, στερεοτυπία, σύνηθες για νεότερα παιδιά (Levy, 1973).)

Τέλος, συσχέτιση επιβεβαιώθηκε μεταξύ της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της καθυστέρησης στον χρόνο διεκπεραίωσης της διαδικασίας καθώς η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 6,767$, $df = 2$, $p < 0,05$).

Συγκεκριμένα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που διεκπεραιώνουν τη διαδικασία σε περισσότερο από 38' είναι σε ποσοστό 58,3% έναντι του 8,3% από

τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που διεκπεραιώνουν τη διαδικασία σε περισσότερο από 38' έναντι αυτών Πίνακας 20, Σχήμα 20). Το γεγονός αυτό αποδίδεται σε ένα από τα κοινά χαρακτηριστικά που συνδέεται με τις μαθησιακές δυσκολίες δηλαδή τη διάσπαση προσοχής και τη δυσκολία προσαρμογής στην αίσθηση του χώρου και του χρόνου (Φλωράτου, 1997; Πεττανής 2007).

Κατά την εφαρμογή του Τεστ H-T-P παρότι βρήκαμε διαφορές μεταξύ των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ωστόσο τα ευρήματα δεν επιβεβαίωναν πάντα τα αναμενόμενα αποτελέσματα για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το γεγονός αυτό μπορούμε να το αποδώσουμε στους ακόλουθους παράγοντες:

1. Το στατιστικό δείγμα μας είναι μικρό και συνεπώς σε μια μεταγενέστερη μελέτη με μεγαλύτερο πληθυσμιακό δείγμα τα αποτελέσματα να διέφεραν στατιστικά.
2. Κάποια σχέδια δεν κατατάσσονται εύκολα βάσει χαρακτηριστικών δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη είναι πιλοτική και δεν διαθέτουμε εξειδικευμένες γνώσεις και την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση.
3. Στην προσπάθειά μας να μην εξάγουμε αυθαίρετες ερμηνείες ακολουθήσαμε πιστά τις βιβλιογραφικές πηγές χωρίς να έχουμε την ευελιξία διαφορετικής ερμηνείας σε γνωρίσματα που έχουν παραλειφθεί ή σε ασυνήθιστες καλλιτεχνικές λεπτομέρειες παρότι μπορεί να μας απέφεραν σημαντικές πληροφορίες.
4. Η πολυπλοκότητα των έργων των παιδιών είναι συνυφασμένη με ποικίλους παράγοντες (αναπτυξιακούς, περιβαλλοντικούς, ψυχολογικούς) που πιθανόν να αντικατοπτρίζονται και να διαφοροποιούν τα σχέδια τους, αλλά και να τα επηρεάσουν δίνοντας μας εσφαλμένα συμπεράσματα, για παράδειγμα μία συννεφιασμένη μέρα, κατά τη διεξαγωγή του τεστ, δύο από τα εξεταζόμενα παιδιά ζωγράφισαν σύννεφα με έλλειψη ήλιου, γεγονός που θα μπορούσε να παρερμηνευτεί κατά την ερμηνεία των προβολικών σχεδίων.

Συμπερασματικά, όσον αφορά τις τρεις υποθέσεις μας (κεφ. 4.3) διαπιστώσαμε:

- ∅ Κάποια από τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Μ.Δ. προβάλλονται στα σχέδια τους και είναι στατιστικά σημαντική διαφορά με τα σχέδια των παιδιών χωρίς Μ.Δ. (ίδιας ηλικίας και χωρίς διαφορές στη νοητική ηλικία). Ωστόσο, λόγω του μικρού δείγματος ή άλλων παραγόντων, που αναφέραμε, δεν επιβεβαιώνονται πολλά από τα ανωτέρω χαρακτηριστικά.
- ∅ Επιβεβαιώνεται η ποσοτική διαφορά στον χρόνο διεκπεραίωσης του τεστ μεταξύ των δύο ομάδων καθώς βάσει της αναφερόμενης βιβλιογραφίας τα

παιδιά με Μ.Δ. εμφανίζουν αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα (Πεπανής 2007).

- ∅ θεωρούμε ότι το το τεστ Προβολικής Ζωγραφικής Η-Τ-Ρ μπορεί να μας βοηθήσει επικουρικά, εφόσον έχουμε λάβει την κατάλληλη εξειδίκευση τροφοδοτώντας μας με περαιτέρω πληροφορίες περαιτέρω πληροφορίες (που ωστόσο οφείλουμε να διασταυρώσουμε και με άλλους ειδικούς) στην καλύτερη προσέγγιση των παιδιών με Μ.Δ. και στον καλύτερο σχεδιασμό της θεραπευτικής προσέγγισης;

9. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

9.1. Χρησιμότητα στη Λογοθεραπευτική Παρέμβαση, Διατομεακή Συνεργασία

Η λογοθεραπευτική παρέμβαση σχηματίζεται σύμφωνα με τη διάγνωση κάθε πελάτη αλλά και σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του ατόμου και οφείλει να περιλαμβάνει ενίσχυση των λειτουργιών του «εγώ» για την ενίσχυση της επικοινωνίας.

Η προβολική τεχνική μπορεί να ενταχθεί στο θεραπευτικό πλαίσιο ενθαρρύνοντας τα άτομα να εκφράσουν τις προσωπικές ανησυχίες με δημιουργικό τρόπο, και παράλληλα να δώσουν ενδείξεις για τον σχεδιασμό των περαιτέρω θεραπευτικών παρεμβάσεων.

Το σχέδιο μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την αύξηση της λεκτικής επικοινωνίας και παράλληλα πηγή υπερηφάνειας για το άτομο που το δημιούργησε (from the Guidelines for Assignment of Clinical Privileges for Art Therapists, DC Department of Mental Health).

Κάτι που παρατηρήθηκε και στην παρούσα πιλοτική εργασία, είναι ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανησυχούσαν ότι τα δικά τους σχέδια δεν ήταν τόσο καλά όσο άλλων παιδιών. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης είναι ένα από τα πρωταρχικά μελήματα κατά την χρήση των τεστ από πιστοποιημένους θεραπευτές ως επικουρικό μέσο θεραπείας (Anderson F.,1992) Επίσης, η αναγνώριση της μοναδικότητας και της πολυμορφίας του δημιουργού κάθε σχεδίου, οφείλει να είναι μείζονος σημασίας για κάθε ερευνητή που δε θα επικεντρώνεται μόνο στην αναζήτηση δεικτών για παθολογικά χαρακτηριστικά αλλά και στον εύστοχο τρόπο προσέγγισης.

Μέσω της εφαρμογής των τεστ προβολικής τεχνικής μπορούμε να

σχεδιάσουμε, σε συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα, ένα εξατομικευμένο θεραπευτικό πρόγραμμα (Anderson F., 1994). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, η τέχνη βοηθά στην οπτικοποίηση και επιτρέπει πολυδιάστατες προσεγγίσεις, είναι κίνητρο για την αύξηση της λεκτικής επικοινωνίας μέσω αφήγησης ιστοριών που αφορούν τα σχέδια και συζήτηση με πιο άμεσο χαρακτήρα. Ωστόσο, η χρήση των προβολικών δοκιμασιών όπως το H-T-P, ως μέσο αξιολόγησης ή ως διαδικασία διεξαγωγής συμπερασμάτων προϋποθέτει την ειδική εκπαίδευση των θεραπευτών, στη συγκεκριμένη περίπτωση των λόγοθεραπευτών, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη και ζητήματα δεοντολογίας που αφορούν το χειρισμό και την προβολή των σχεδίων αυτών.

Λογοθεραπευτικά πλαίσια που το H-T-P τεστ μας επιτρέπει να παρέμβουμε, μέσα από τα σχέδια, αφορούν: εμπλουτισμό λεξιλογίου, μείωση διάσπασης προσοχής γιατί το παιδί επικεντρώνεται σε κάτι που το ενδιαφέρει πραγματικά, περιγραφή αλλά και εξιστόρηση, καταγραφή φανταστικής ιστορίας, βελτίωση επικοινωνιακών σχέσεων-πραγματολογία.

Σημαντικό είναι ότι το παιδί λαμβάνει το ενδιαφέρον του θεραπευτή για τις σκέψεις και τις ανησυχίες του, προσδοκίες κ επιθυμίες,- ανταπόκριση στη συνεδρία μπορεί να μην αποτελεί προσωπική προσδοκία αλλά προσδοκία των γονέων-μπορεί να βοηθηθεί να ξεπεράσει φόβους που ίσως έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη των μαθησιακών δυσκολιών.

Το παιδί μπορεί να έχει φτιάξει ένα φανταστικό κόσμο στον οποίο εμείς πρέπει να προσπαθήσουμε να μπούμε καθώς αρνείται να αναγνωρίσει τα δικά μας γραφικά σύμβολα, εκφωνήματα και έννοιες. Για όλες τις παθολογικές περιπτώσεις.

Κριτηρια –πιστοποιήσεις για την απόκτηση εξειδίκευσης στην Αξιολόγηση και Θεραπεία μέσω Προβολικών Τεχνικών σε Ειδικούς Θεραπευτές.

Η A.A.T.A. Art Therapy American Association, ένταξης και πιστοποίησης των θεραπευτών τέχνης και απαιτεί τουλάχιστον μεταπτυχιακό (επίπεδο Master) και ενώ καθορίζει ως πρότυπα την συμπλήρωση τουλάχιστον 700 ωρών πρακτικής εργασίας και 45 ώρες εκπαίδευσης, ενώ άλλα πανεπιστήμια θέτουν ως κατώφλι τις 1100 ώρες κλινικής εργασίας – 1 έτος με παιδιά και 1 έτος με ενήλικες, σε διαφορετικά πλαίσια όπως γηροκομεία, νοσοκομεία ψυχιατρικές ή παιδιατρικές κλινικές, κ. α. (George Washington University Art Therapy Program) -

Πιστοποιημένοι θεραπευτές τέχνης (ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, λογοθεραπευτές, κ.) προέρχονται και από ευρωπαϊκά πανεπιστήμια σε επίπεδο μεταπτυχιακού

διπλώματος . Στην Ελλάδα υπάρχει μικρή βιβλιογραφία και εμπειρία στην χρήση των προβολικών Τεστ που κυρίως αναπτύσσονται στον τομέα της ψυχολογίας.

10. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ορθή περιγραφή ενός εικαστικού έργου ειδικά όταν πρόκειται για ερμηνεία που βασίζεται σε καταλόγους χαρακτηριστικών, σε γνωρίσματα που έχουν παραλειφθεί ή σε ασυνήθιστες καλλιτεχνικές λεπτομέρειες δημιουργεί αρκετά ερωτήματα και ανησυχίες σχετικά με την προσπάθεια ερμηνείας ή ορθής περιγραφής των έργων αυτών. Οι προβολικές εικαστικές δραστηριότητες μέσα στις οποίες εντάσσεται και το παρών τεστ πρέπει να θεωρούνται σφαιρικά ώστε να μην είναι ελλιπείς ως προς τον εντοπισμό ή την αναγνώριση πλευρών που εν τέλει μπορεί να αποτελούν φυσιολογικά χαρακτηριστικά στα σχέδια των παιδιών. Η προσέγγιση θα πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν τόσο την πολυπλοκότητα των έργων όσο και των παιδιών που τα δημιούργησαν. Αναμφίβολα η ζωγραφική μας προσφέρει ένα ισχυρό δημιουργικό μέσο επικοινωνίας σε διαφορετικά πλαίσια (σπίτι, νοσοκομείο, γραφείο) και οφείλουμε να ενθαρρύνουμε τη δημιουργική εικαστική έκφραση των παιδιών ως μέρος τόσο της αξιολόγησης όσο και της θεραπείας. Σε συνεργασία με άλλους θεραπευτές και στα πλαίσια της διατομεακής συνεργασίας, η χρήση των εικαστικών έργων ως επικουρικά στοιχεία για την αξιολόγηση και τη θεραπεία αποτελεί σοβαρότατο θέμα λαμβάνοντας πάντα υπόψη ζητήματα δεοντολογίας και βιοηθικής που αφορούν τα εικαστικά έργα των δημιουργών τους. Η Rubin (1984), διατύπωσε εύγλωττα:

Η τέχνη είναι ένα ισχυρό εργαλείο το οποίο, όπως και το νυστέρι του χειρουργού, πρέπει να χρησιμοποιείται με προσοχή και επιδεξιότητα, έτσι ώστε να εισχωρεί με ασφάλεια κάτω από την επιφάνεια.. Η χρήση των εικαστικών με όλα τα παιδιά ως συμβολικού μέσου επικοινωνίας συνιστά ένα κλινικά απαιτητικό έργο, το οποίο προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες, ταυτόχρονα όμως συνεπάγεται εξίσου τεράστια ευθύνη (Malchiodi, 1997).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Αναστασίου, Δ. (1998). Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργούση, Θ. (1986). Δυσχέρειες μάθησης. Νέα Παιδεία, 39, 25-52.
- Crotti, E. & Magni, A. (2003). Πώς να ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια: η κρυφή γλώσσα των παιδιών. Αθήνα: Καστανιώτη, 45-47, 153, 158-165.
- Δασκαλάκη, Δ. (1987). Τα προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η αντιμετώπισή τους. Τα Εκπαιδευτικά, 9, 62-75.
- Δημητρακοπούλου, Δ. (1988). Αίτια μαθησιακών δυσκολιών. Αθήνα.
- Δροσινού, Μ. (1993). Ανίχνευση, εντοπισμός και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή ή μιας ομάδας. Ανοιχτό Σχολείο, 42, 18-24.
- Donaldson, M. (2001). Η σκέψη των παιδιών. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (1991). Μια εναλλακτική πειραματική προσέγγιση για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών. Νεοελληνική Παιδεία, 7 (23), 64-78.
- Goodnow, J. (1988). Τα παιδιά σχεδιάζουν: εικόνα του χαρακτήρα και της πνευματικής τους ανάπτυξης. Αθήνα: Κουτσουμπός.
- Κάκουρου, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Δαρδανός.
- Κολιάδη, Ε. (1997). Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα.
- Malchiodi, C. A. (2001). Κατανοώντας την ζωγραφική των παιδιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Χαριτάκη, Μ. κ.ά. (1992). Εξέλιξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ψυχολογικά Θέματα, 5, 3, 247-263.
- Παρασκευόπουλου, Ι. (1985). Εξελικτική Ψυχολογία. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1993). Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης και Γραφής. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2003). Η Μάθηση και οι Δυσκολίες (Γνωστική Προσέγγιση). Πάτρα: Ιδιωτική
- Smith L. (1990). Χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών. Απόψεις, 3, 153-183. Αθήνα: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολεγίου Αθηνών.
- Thomas, G.V., & Silk, A.J. (1997). Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φλωράτου, Μ. (1992). Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά (αναθεωρημένη

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Blight, J. (1985). Practical Guide to Dyslexia. Baldock: Egon.
- Buck, J. N. (1964), revised by Warren, W. L. (1992). House-Tree-Person Projective Drawing Technique: manual and interpretive guide. Third printing (2002). Los Angeles: WPS.
- Eglinton, E. & Annett, M. (1994). Handedness and dyslexia: A metaanalysis. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 1611-1616.
- Jolles, I. (1964, 1971). A catalog for the qualitative interpretation of the House-Tree-Person (H-T-P). Twelfth printing, (2004). Los Angeles: WPS.
- Miles, R. (1992). Reading and writing in mathematics. *Dyslexia and mathematics*. London: Routledge, pp. 58-69.
- Wenck, L. S. (1977). House-Tree-Person drawings: an illustrated diagnostic handbook. Thirteenth printing, (2007). Los Angeles: WPS.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ:

- Παπαδοπούλου, Θ., (2008). Μαθησιακές δυσκολίες: Αιτιολογία & τρόποι αντιμετώπισης. Ανακτήθηκε: 30/08/2009 από <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=244>
- Γκότση, Α. και άλλοι., (2006). 18^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ Ε.Ε.Κ.Π.Υ. Παιδιατρική Κλινική Γ.Ν. Καρδίτσας (Ελληνική Εταιρεία Κοινωνικής Παιδιατρικής κ' Προαγωγής της Υγείας), Ανακτήθηκε: 3-6-2009 από http://www.euroipn.org/socped/conferences/crete_18th/orals/abstract10.doc
- Lim, H. K. & Slaughter, V. (2007). Brief report: Human Figure Drawing by Children with Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 38, 5. Ανακτήθηκε: 22-08-2009. από www.springerlink.com/index/3415024X93586Q41.pdf
- Costa, M.A., Duarte, N.F., Pimentel, C., & Lacerda, R. (2002). International Conference on AIDS, 7-12 July; abstract no. 14. Santos, Brazil. Ανακτήθηκε: 13-6-2009 από www.gateway.nlm.nih.gov.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

ΟΝΟΜΑ:

ΗΛΙΚΙΑ:

ΜΟΡΦΩΣΗ:

ΟΝΟΜΑ ΣΥΖΥΓΟΥ:

ΗΛΙΚΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ:

ΠΑΙΔΙΩΝ:

ΕΠΩΝΥΜΟ:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:

ΕΓΓΑΜΟΣ/Η-ΑΓΑΜΟΣ/Η

ΑΡ. ΠΑΙΔΙΩΝ:

ΟΝΟΜΑ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η
δηλώνω υπεύθυνα ότι δέχομαι να συμμετάσχει το παιδί μου στο **test**
ζωγραφιάς **H.T.P.(House-Tree Person)** με την προϋπόθεση ότι δεν θα γίνει
χρήση του ονοματεπώνυμου μου όπως και του παιδιού μου και δεν θα
δημοσιοποιηθούν ενώ τα λοιπά προσωπικά δεδομένα επάγγελμα, ηλικία
μόρφωση οικογενειακή κατάσταση θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα μόνο για
εκπαιδευτικούς σκοπούς στους οποίους αναφέρεται και η παρούσα εργασία
ως βάση δεδομένων των σπουδαστριών Τμήματος Λογοθεραπείας Α.Τ.Ε.Ι
Πατρών Ξένου Μαρίας και Σωμάκη Στεφανίας.

Όνομα γονέα

Υπογραφή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2
ΦΟΡΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΗΣ Η-Τ-Ρ ΤΕΣΤ.

H-T-P

House-Tree-Person

Drawing Form

by John N. Buck

Published by
WESTERN PSYCHOLOGICAL SERVICES
wps 12031 Wilshire Boulevard
Los Angeles, CA 90025-1251
Established since 1939

Name: _____ Date: _____

Sex: Male / Female Age: _____ Grade or Class: _____

Interviewer: _____

Referral Source: _____

W-8A

Additional copies of this form (W-8A) may be purchased from WPS.
Please contact WPS at 800-445-8857, box 310-445-8858, or www.wpsurl.com.

Δ 7 3 8

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
Α) ΠΡΟΒΟΛΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΣΠΙΤΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΧΩΡΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Β) ΠΡΟΒΟΛΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΣΠΙΤΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ



LD,H4

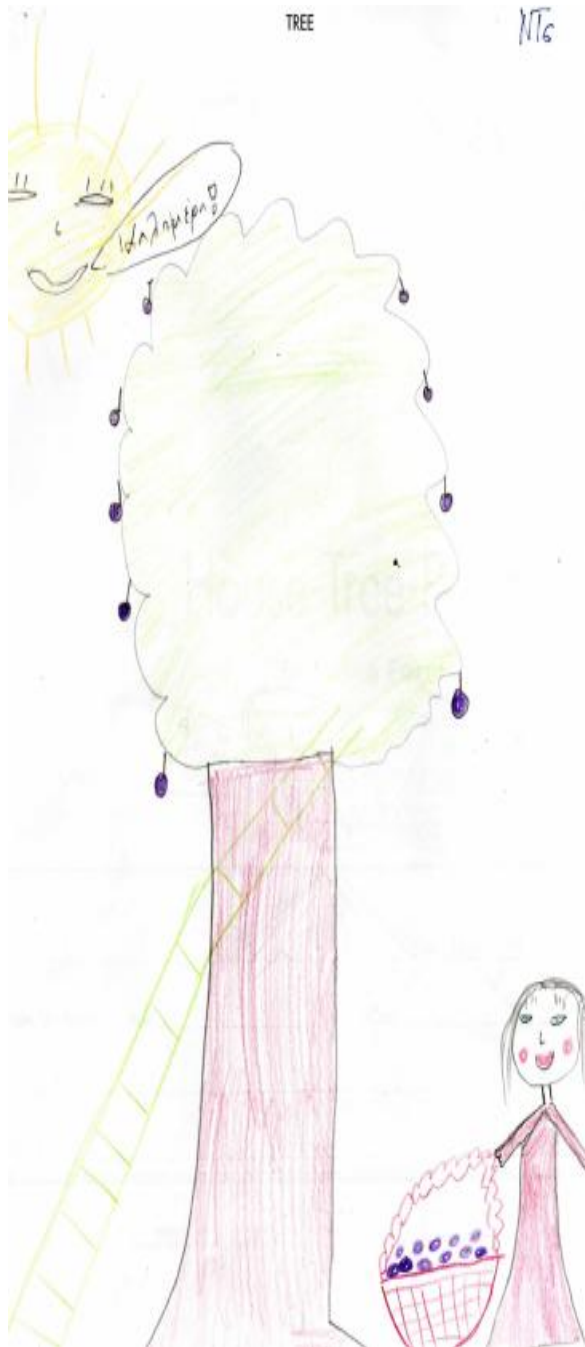
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Γ) ΠΡΟΒΟΛΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΣΠΙΤΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ



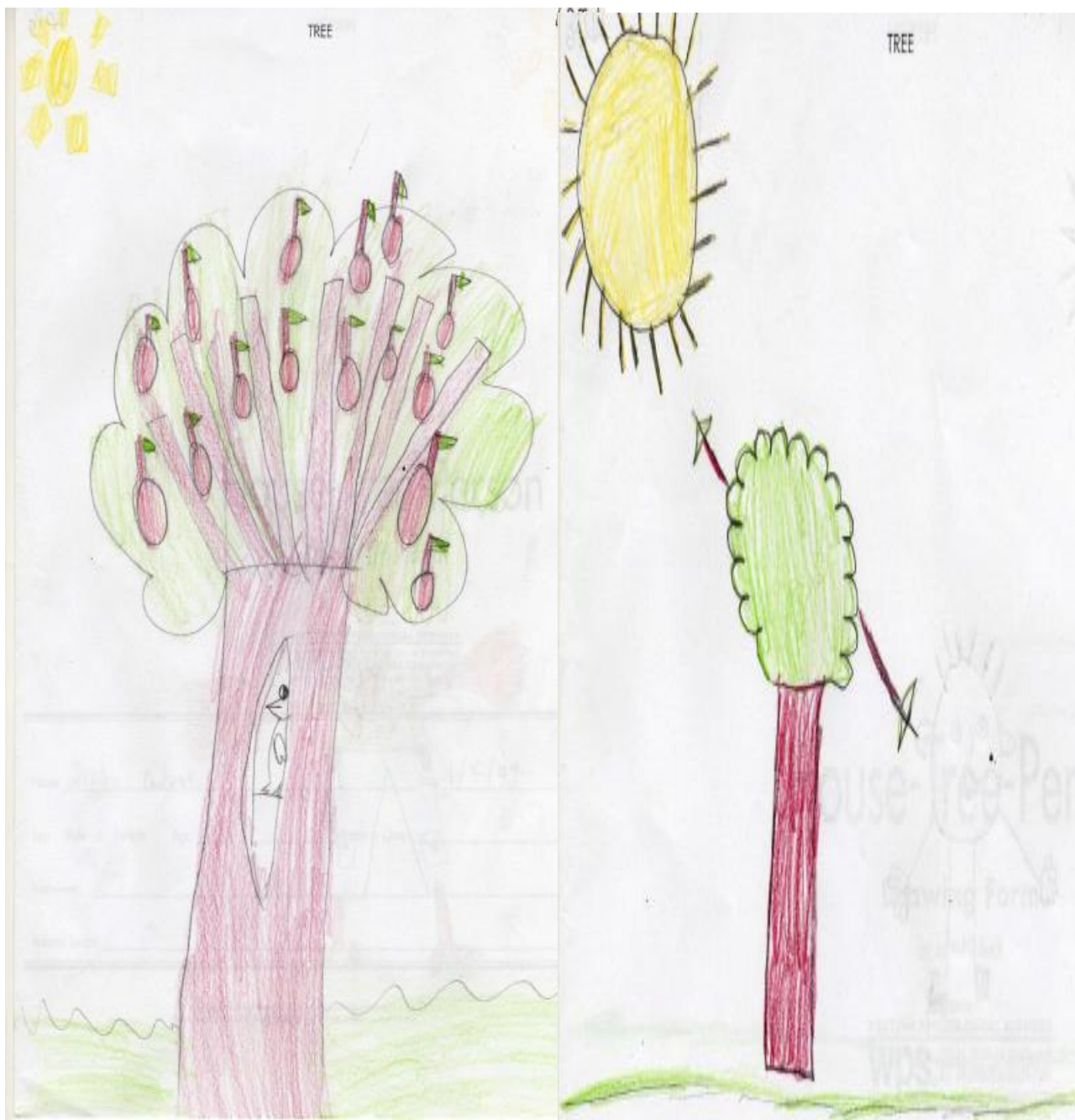
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Δ) ΠΡΟΒΟΛΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΔΕΝΤΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΧΩΡΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ε) ΠΡΟΒΟΛΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΔΕΝΤΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ



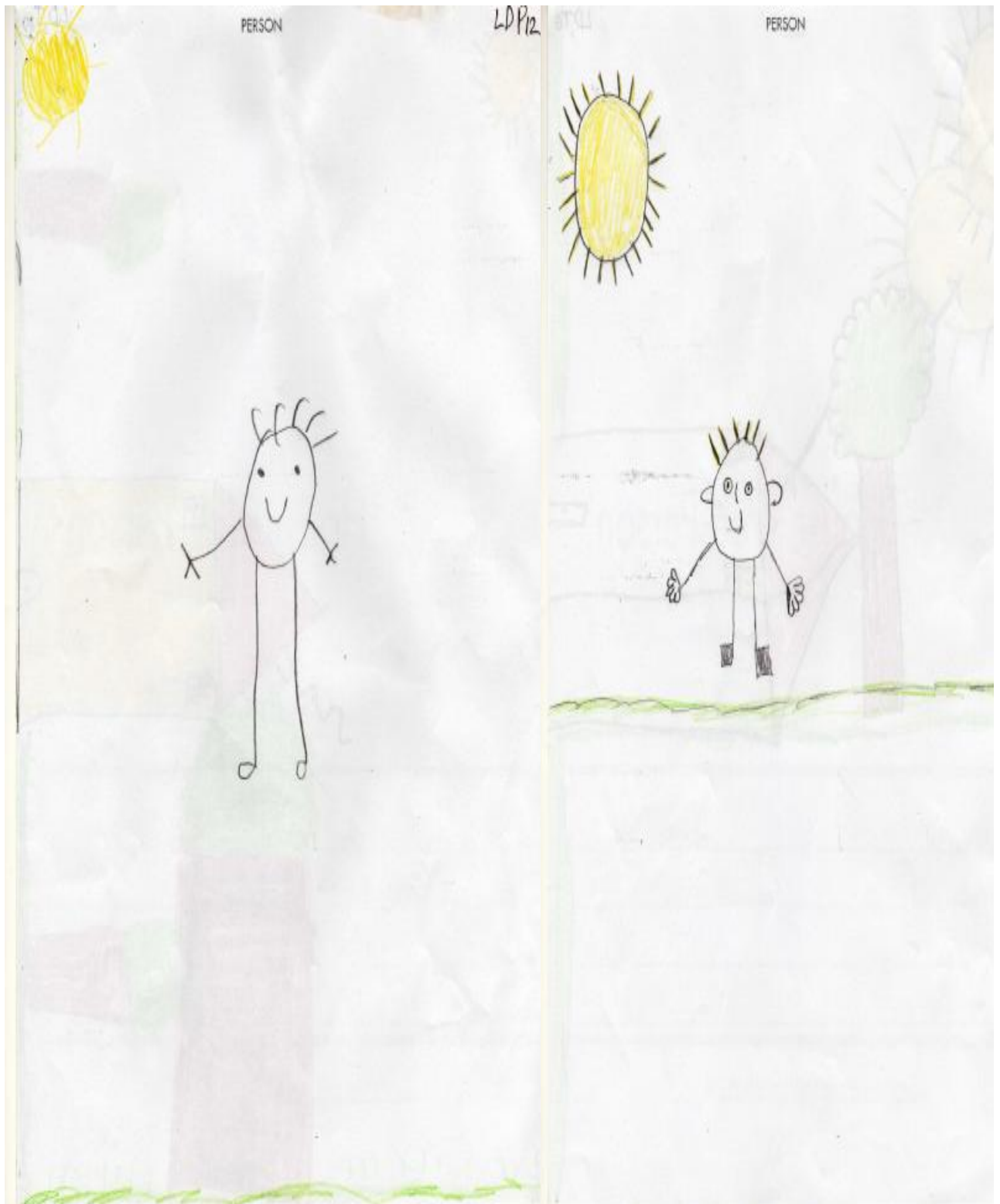
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΣΤ) ΠΡΟΒΟΛΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ζ) ΠΡΟΒΟΛΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για να μειώσετε τις ερωτήσεις στις έγχρωμες ζωγραφιές, μπορείτε να ρωτήσετε αυτές με το ^.

(Ο πελάτης ζωγραφίζει έναν ήλιο και μία γραμμή στο έδαφος σε κάθε ζωγραφιά).

ΣΠΙΤΙ

^Πόσα δωμάτια/ ορόφους έχει αυτό το σπίτι; Έχει πάνω όροφο;

Από τι είναι φτιαγμένο αυτό το σπίτι; _____

^Είναι το δικό σου σπίτι; Σε ποιον ανήκει το σπίτι αυτό; _____

Ποιανού το σπίτι σκεφτόσουν καθώς ζωγράφιζες; _____

Θα ήθελες να ήταν το δικό σου σπίτι; _____

Γιατί; _____

^Αν ήταν δικό σου το σπίτι και μπορούσες να κάνεις ό,τι ήθελες, ποιο δωμάτιο θα διάλεγες για σένα; _____

Γιατί; _____

^Ποιος θα ήθελες να μένει μαζί σου στο σπίτι; _____

Γιατί; _____

Όπως κοιτάς το σπίτι αυτό, νομίζεις ότι είναι κοντά ή μακριά; _____

Όπως κοιτάς το σπίτι αυτό, νομίζεις ότι είναι πιο μικρό από σένα, πιο μεγάλο από σένα ή είναι περίπου το ίδιο με σένα; _____

Τι σε κάνει αυτό το σπίτι να σκέφτεσαι ή τι σου θυμίζει; _____

Και τι άλλο; _____

Νομίζεις ότι είναι ένα χαρούμενο και φιλικό σπίτι; _____

Τι σου δίνει αυτήν την εντύπωση; Τι σε κάνει να το πιστεύεις αυτό; _____

Είναι όλα τα σπίτια, έτσι; Γιατί το νομίζεις αυτό; _____

^Τι καιρό έχει στη ζωγραφιά; (πρωί/ μεσημέρι/ απόγευμα/ βράδυ, χρονιά, ουρανός, θερμοκρασία) _____

Ποιος καιρός σου αρέσει; _____

Ποιόν σου θυμίζει αυτό το σπίτι; Γιατί; _____

^Τι χρειάζεται περισσότερο αυτό το σπίτι; Γιατί; _____

^Αν αυτό ήταν κάποιος άνθρωπος, (οποιοδήποτε αντικείμενο ζωγραφισμένο χωριστά από το σπίτι) τότε ποιος θα ήταν;

Που οδηγεί η καμινάδα στο σπίτι; _____

Έρευνα σχεδίασης ορόφου. (Ζωγράφισε και δώσε ονόματα στον όροφο, στους χώρους του σπιτιού, π.χ. κάθε παράθυρο ποιανού δωματίου είναι; Ποιος είναι συνήθως σε αυτό το δωμάτιο; _____

ΔΕΝΤΡΟ

^Τι δέντρο είναι αυτό; _____

Πού ακριβώς βρίσκεται αυτό το δέντρο; _____

^Πόσων χρόνων είναι αυτό το δέντρο; _____

^Είναι ζωντανό ή ξεραμένο το δέντρο αυτό; _____

Τι σε κάνει να πιστεύεις ότι αυτό το δέντρο είναι ζωντανό; _____

Αν δεν είναι ζωντανό, τι φταίει; _____

Θα είναι ποτέ ζωντανό/ πράσινο πάλι; _____

Είναι κάποιο μέρος του δέντρου ξεραμένο; Ποιο μέρος; Τι το προκάλεσε; Πόσο καιρό έχει ξεραθεί; _____

^Με τι σου μοιάζει περισσότερο το δέντρο, με άντρα ή γυναίκα; _____

Γιατί μοιάζει αυτό το δέντρο με άντρα/ γυναίκα; _____

_____ Και πως θα συμπεριφερόταν σαν άνθρωπος, τι θα έκανε;

Ζει μοναχό του αυτό το δέντρο ή με άλλα δέντρα παρέα; _____

Όπως κοιτάς το δέντρο, νομίζεις ότι είναι μεγαλύτερο από σένα, μικρότερο από σένα ή περίπου το ίδιο με σένα; _____

^ Τι καιρό έχει στη ζωγραφιά; (πρωί/ μεσημέρι/ απόγευμα/ βράδυ, χρονιά, ουρανός, θερμοκρασία) _____

^Υπάρχει κάποιος άνεμος που φυσάει; Δείξε μου προς ποια κατεύθυνση φυσάει. Τι είδους άνεμος είναι; _____

Τι σου θυμίζει το δέντρο; _____
Και τι άλλο; _____

Είναι ένα υγιές δέντρο και δυνατό δέντρο; Γιατί το λες αυτό; Τι σου δίνει αυτήν την εντύπωση; _____

Ποιον σου θυμίζει αυτό το δέντρο; _____

^Τι χρειάζεται αυτό το δέντρο περισσότερο; Γιατί; _____

Έχει πληγώσει ποτέ κανείς αυτό το δέντρο; Πώς; _____

^Αν αυτό (οτιδήποτε είναι ζωγραφισμένο χωριστά από το δέντρο) ήταν κάποιος άνθρωπος που γνωρίζεις, τότε ποιος θα ήταν; _____

ΑΝΘΡΩΠΟΣ

^Είναι άντρας ή γυναίκα (αγόρι ή κορίτσι); _____

^Πόσων χρονών είναι; _____

^Ποιος είναι; _____

Είναι κάποιος συγγενής, φίλος, τι ακριβώς; _____

^Τι κάνει αυτός/ ή; Πού το κάνει (σε ποιο μέρος); _____

Αυτός/ ή τι σκέφτεται; _____

^Αυτός/ ή, πώς αισθάνεται; Γιατί; _____

^Τι σε κάνει να σκέφτεσαι αυτός/ή ο/η άντρας/γυναίκα ή τι σου θυμίζει;

Και τι άλλο; _____

Είναι καλά αυτός ο άνθρωπος; Ν/ Ο _____

Τι ακριβώς έχει πάνω του που σε κάνει να το πιστεύεις αυτό; _____

Είναι χαρούμενος αυτός ο άνθρωπος; _____

Τι ακριβώς έχει πάνω του που σε κάνει να το πιστεύεις αυτό; _____

Είναι οι περισσότεροι άνθρωποι έτσι; _____

Νομίζεις ότι θα σου άρεσε αυτός ο άνθρωπος; _____

Γιατί; _____

Τι καιρό έχει στη ζωγραφιά; (πρωί/ μεσημέρι/ απόγευμα/ βράδυ, ουρανός, θερμοκρασία) _____

Ποιόν σου θυμίζει αυτός ο άνθρωπος; Γιατί; _____

^Τι χρειάζεται περισσότερο αυτός ο άνθρωπος; Γιατί; _____

/Έχει πληγώσει ποτέ, κανείς, αυτόν τον άνθρωπο; Πώς; _____

^Τι είδους ρούχα φοράει αυτός ο άνθρωπος; _____

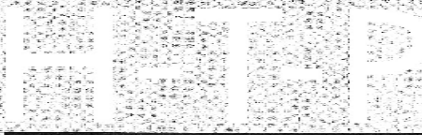
(Ο πελάτης ζωγραφίζει έναν ήλιο και μία γραμμή στο έδαφος σε **κάθε** ζωγραφιά)

Αν υποθέσουμε ότι ο ήλιος είναι κάποιος που ξέρεις, τότε ποιος θα ήταν αυτός;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

H-T-P Drawing Form/ Interpretation Book.

House-Tree-Person
PROJECTIVE DRAWING TECHNIQUE



Interpretation Booklet

Name: _____ Date: _____
Sex: Male / Female Age: _____ Grade or Class: _____
Referral Source: _____
Referral Questions: _____
Interviewer: _____ Pencil Color

GENERAL OBSERVATIONS

House: Time to begin drawing (latency): _____ Time to complete drawing: _____

Tree: Time to begin drawing (latency): _____ Time to complete drawing: _____

Person: Time to begin drawing (latency): _____ Time to complete drawing: _____

Facilitated by
wps
Western Psychological Services

© 1982 by WESTERN PSYCHOLOGICAL SERVICES
5 x 5 1/2 x 7 1/2

Additional copies of this booklet (W-282) may be purchased from Western Psychological Services, 12031 Wilshire Blvd., Los Angeles, CA 90025-1251. 800-848-8857, Fax: 213-878-7838, www.wpspublish.com.

POST-DRAWING INQUIRY

To shorten inquiry for color drawings, you may ask only those questions indicated by *

HOUSE

- 1.* How many stories does that house have? (Does that house have an upstairs?) _____
2. What is that house made of? _____
- 3.* Is that your own house? Whose house is it? _____
4. Whose house were you thinking about while you were drawing? _____
5. Would you like to own that house yourself? Why? _____
- 6.* If you did own that house and could do whatever you liked with it, which room would you take for your own? Why? _____
- 7.* Whom would you like to have live in that house with you? Why? _____
8. As you look at that house, does it seem to be close by or far away? _____
9. As you look at that house, do you get the impression that it is above you, below you, or about level with you? _____
10. What does that house make you think of or remind you of? _____
11. What else? _____
12. Is that a happy, friendly sort of house? _____
13. What is there about it that gives you that impression? _____
14. Are most houses that way? Why do you think so? _____
- 15.* What is the weather like in this picture? (Time of day and year; sky; temperature) _____
16. What kind of weather do you like? _____
17. Who does that house remind you of? Why? _____
- 18.* What does that house need most? Why? _____
- 19.* If this were a person instead of a (any object drawn separate from the house), who would it be? _____
20. Where does the chimney lead in that house? _____
21. Floor plan inquiry. (Draw and label floor plan, e.g., Which room is represented by each window? Who is usually in there?) _____

TREE

- 22.* What kind of tree is that? _____
23. Where is that tree actually located? _____
- 24.* About how old is that tree? _____
- 25.* Is that tree alive? _____
26. What is there about it that gives you the impression that it's alive? _____
27. What caused it to die? (if not alive) _____
28. Will it ever be alive again? _____
29. Is any part of the tree dead? What part? What do you think caused it to die? How long has it been dead? _____
- 30.* Which does that tree look more like to you, a man or a woman? _____
31. What is there about it that gives you that impression? _____
32. If that were a person instead of a tree, which way would the person be facing? _____

33. Is that tree by itself or in a group of trees? _____
34. As you look at that tree, do you get the impression that it is above you, below you or about on a level with you? _____
- 35.* What is the weather like in this picture? (Time of day and year; sky; temperature) _____
- 36.* Is there any wind blowing? Show me in what direction it is blowing. What sort of wind is it? _____
37. What does that tree remind you of? _____
38. What else? _____
39. Is it a healthy tree? What is there about it that gives you that impression? _____
40. Is it a strong tree? What is there about it that gives you that impression? _____
41. Whom does that tree remind you of? _____
- 42.* What does that tree need most? Why? _____
43. Has anyone ever hurt that tree? How? _____
- 44.* If this were a person instead of a (anything drawn separate from tree), who might it be? _____

PERSON

- 45.* Is that a man or a woman (boy or girl)? _____
- 46.* How old is he (she)? _____
- 47.* Who is he (she)? _____
48. Is he (she) a relation, a friend, or what? _____
49. Who were you thinking about while you were drawing? _____
- 50.* What is he (she) doing? Where is he (she) doing it? _____
51. What is he (she) thinking about? _____
- 52.* How does he (she) feel? Why? _____
- 53.* What does that person make you think of or remind you of? _____
54. What else? _____
55. Is that person well? _____
56. What is there about him (her) that gives you that impression? _____
57. Is that person happy? _____
58. What is there about him (her) that gives you that impression? _____
59. Are most people that way? Why? _____
60. Do you think you would like that person? _____
61. Why? _____
62. What is the weather like in this picture? (Time of day and year; sky; temperature) _____
63. Whom does that person remind you of? Why? _____
- 64.* What does that person need most? Why? _____
65. Has anyone ever hurt that person? How? _____
- 66.* If this were a person instead of a (anything drawn separate from main person drawn), who might it be? _____
- 67.* What kind of clothing does this person have on? _____
68. (Have client draw a sun and a groundline on each picture)
Suppose that sun were some person you know—who would it be? _____

