



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**Δι-ιδρυματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη**

Διπλωματική Εργασία  
της φοιτήτριας Δούκα Σοφίας

**Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο Ενδυνάμωσης των Παιδιών που  
διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας**

Επιβλέπων Καθηγητής: Ζιώγας Ιωάννης

Φλώρινα 2019

## *Ευχαριστίες*

*Κατ' αρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Ζίωγα Ιωάννη τον επόπτη της παρούσας διπλωματικής διατριβής, για τη συνεργασία του και την πολύτιμη βοήθειά του. Καθώς και όλους τους καθηγητές του ΔΙΠΜΣ Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη, τον κ. Χτούρη Σωτήριο, την κ. Ζήση Αναστασία και τον κ. Μπούζα Βασίλειο για όλες τις γνώσεις και τις εμπειρίες που μου προσέφεραν σ' αυτό το εκπαιδευτικό ταξίδι.*

*Ένα μεγάλο ευχαριστήσω οφείλω στις συμμετέχουσες του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Δυτικής Μακεδονίας που χωρίς τη βοήθεια τους δεν θα είχε πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα. Φυσικά, δεν θα μπορούσα να παραλείψω από τις ευχαριστίες μου στην Ψυχολόγο, τον Πρόεδρο, τους Κοινωνικούς Λειτουργούς, τις Κοινωνικές Επιμελήτριες, που μου επέτρεψαν και με στήριζαν να υλοποιήσω την Έρευνα και το Πρόγραμμα Παρέμβασης μέσα στον χώρο του Κέντρου.*

*Δεν πρέπει να ξεχάσω να ευχαριστήσω και τους υπαλλήλους των κοινωνικών υπηρεσιών τον κ. Βογδάνη Θεόδωρο από το Κέντρο Πρόληψης Φλώρινας, την κ. Αθανασιάδου Βαρβάρα από την Δημοτική Βιβλιοθήκη Φλώρινας και τον κ. Τσώτσο Χρήστο από την Σχολή Καλών Τεχνών Φλώρινας, που μας δέχτηκαν στο χώρο τους και δημιούργησα δίκτυα επικοινωνίας με τα παιδιά του Κέντρου.*

*Επίσης, τους συμφοιτητές μου και τους φίλους μου για τη συμπαράστασή τους και για την υπομονή που έδειξαν, ακούγοντας προσεκτικά τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μου.*

*Τέλος, ένα τεράστιο ευχαριστώ, στην οικογένεια μου για τη στήριξή τους, την κατανόηση και τη συμπαράστασή τους.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Εισαγωγή .....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	9
1.1 Ίδρυματισμός- Εγκλεισμός.....	9
1.2 Αιτίες τοποθέτησης στο ίδρυμα .....	12
1.3 Οι παρατηρήσεις του R. Spitz (1965) .....	13
1.4 Η Διατύπωση της θεωρίας του Δεσμού (J. Bowlby) .....	15
1.5 Οι επιπτώσεις της ιδρυματισμού.....	16
1.6 Στιγματισμός και κοινωνικός αποκλεισμός.....	20
Συμπεράσματα.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> .....	27
2.1 Τέχνες και Εκπαίδευση .....	27
2.1.1 Διεθνή προγράμματα για την τέχνη στην εκπαίδευση.....	29
2.2 Βιωματική μάθηση και Τέχνη .....	31
2.3 Η ενδυνάμωση της ομάδας μέσω της Τέχνης .....	33
2.4 Παρεμβατική Τέχνη - Επιτελεστικές Πρακτικές Τέχνης.....	36
2.5 Το Θέατρο του Καταπιεσμένου .....	38
2.5.1 Οι Τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.....	40
2.6 Graffiti.....	43
2.7 Τοιχογραφία.....	45
Συμπεράσματα.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	50
3.1 Ερευνητικά ερωτήματα .....	50

3.2 Ερευνητικό εργαλείο .....	51
3.3 Εστιασμένες ομάδες .....	52
3.4 Δείγμα.....	53
3.5 Μεθοδολογία .....	54
3.6 Ευρήματα .....	56
3.7 Συμπεράσματα .....	64
3.8 Περιορισμοί έρευνας.....	69
3.9 Συζήτηση.....	70
3.10 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	71
3.11 Παρέμβαση.....	71
Βιβλιογραφία .....	77
Παράρτημα.....	93

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εντάσσεται στο χώρο της παρεμβατικής κλινικής κοινωνιολογίας και διασυνδέεται με την Τέχνη, δημιουργώντας μια διαλογική συνθήκη κατανόησης της ανθρώπινης κατάστασης και δράσης. Διερευνά την βιωμένη εμπειρία της ιδρυματικής προστασίας των εφήβων κοριτσιών του Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας Δυτικής Μακεδονίας, ενώ ταυτόχρονα παρεμβαίνει μέσω της Τέχνης για να ενδυναμώσει την ευάλωτη αυτή κοινωνική ομάδα, προκειμένου να επιτύχει την καταστολή του κοινωνικού αποκλεισμού.

Έρευνες έχουν διεξαχθεί για τις επιπτώσεις της ιδρυματικής ανατροφής, τόσο στη παιδική ηλικία όσο και στην ενήλικη ζωή. Παρ' όλα αυτά, ελάχιστες είναι οι μελέτες που αναφέρονται στον τρόπο που νοηματοδοτούν οι ίδιοι οι «έφηβοι» των ιδρυμάτων αυτήν τους την εμπειρία. Στην έρευνα συμμετείχαν κορίτσια από το Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας ηλικίας 14-15 ετών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η εστιασμένη συζήτηση. Απομαγνητοφωνήθηκε και αναλύθηκε με βάση την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τον τρόπο ζωής μέσα στο ίδρυμα, τον κοινωνικό στιγματισμό, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, το νόημα που δίνουν για την οικογένεια και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την Τέχνη.

Στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε παρέμβαση στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας, με στόχο την ενδυνάμωση της ομάδας των εφήβων κοριτσιών που διαβιούν στο Κέντρο μέσα από την Τέχνη. Η παρέμβαση διήρκησε δύο μήνες, από τα μέσα Μαρτίου έως τα μέσα Μαΐου, και είχε δύο στόχους:

A) την ενδυνάμωση της ομάδας των εφήβων κοριτσιών μέσα από τις τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, της τέχνης του Graffiti και της Τοιχογραφίας,

B) τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας και επικοινωνίας με φορείς της πόλης, με επισκέψεις στη Δημοτική Βιβλιοθήκη, στο Κέντρο Πρόληψης (OKANA) Φλώρινας και στη Σχολή Καλών Τεχνών Φλώρινας.

**Λέξεις Κλειδιά:** ίδρυμα, τέχνη, εκπαίδευση

## **Abstract**

The present thesis integrates into the field of interventional clinical sociology and interfaces with Art, creating an interactive condition for understanding human condition and action. It explores the lived experiences of adolescent girls at the Social Welfare Center of Western Macedonia, while simultaneously intervening through Art to empower this vulnerable social group in order to achieve social exclusion.

Research has been conducted on the effects of institutional upbringing on both childhood and adulthood. However, there are very few studies that address how the institutions' teenagers themselves signify this experience. The study involved girls from the Social Welfare Center aged 14-15. Focused discussion was used to collect the data. It was transcribed and analyzed on the basis of interpretative phenomenological analysis. The results of the research highlight the lifestyle within the institution, the social stigma they experience in their social interactions, the way they signify the family and the way they perceive Art.

In the framework of the thesis, an intervention was made at the Social Welfare Center, with the aim of empowering adolescent girls living in the Center through art. The intervention lasted two months, from mid-March to mid-May, and had two objectives:

A) Empowering the group of adolescent girls through the techniques of the Theater of the Oppressed and the art of Graffiti and Mural;

B) The establishment of cooperation and communication networks with city agencies, with visits to the Municipal Library, the Florina Center for Prevention (OKANA) and the Florina School of Fine Arts.

**Keywords:** foundation, art, education

## Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης και της προόδου παρατηρούνται σε έντονο βαθμό τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού, των ανισοτήτων και των διακρίσεων. Πλήττονται άτομα και ομάδες, που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη τάξη, οι αποκαλούμενοι διαφορετικοί «άλλοι».

Η Εφαρμοσμένη Κλινική Κοινωνιολογία ενδιαφέρεται για την καταστολή του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων και των ομάδων που βιώνουν σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη ζωή τους όσο και στην άσκηση των δικαιωμάτων τους. Μια τέτοια προς αποκλεισμό ευάλωτη κοινωνική ομάδα αποτελούν τα παιδιά που φιλοξενούνται σε ιδρύματα παιδικής προστασίας.

Σύμφωνα με τον Goffman (1994), τα άτομα στα ιδρύματα βιώνουν μια έγκλειστη, τυπικά διευθυνόμενη καθημερινότητα. Η τάση προστασίας των παιδιών είναι εμφανής και ως τάση αποκλεισμού από την ευρύτερη κοινωνία.

Είναι γεγονός τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, υπάρχουν παιδιά που ακόμα βιώνουν την έγκλειστη ιδρυματική προστασία. Η συγκεκριμένη μελέτη έχει ως στόχο να διερευνήσει τις επιπτώσεις της ιδρυματικής ανατροφής, μέσα από την βιωμένη εμπειρία της ομάδας των εφήβων κοριτσιών του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Δυτικής Μακεδονίας και να παρέμβει μέσω της Τέχνης για να ενδυναμώσει την ευάλωτη αυτή κοινωνική ομάδα.

Σύμφωνα με τους Zimmerman&Rappaport (1988) η ενδυνάμωση είναι η διαδικασία κατά την οποία τα άτομα και οι ομάδες διεκδικούν τα μέσα εκείνα που τους επιτρέπουν να ανακτήσουν ή να αποκτήσουν τον έλεγχο όχι μόνο της ζωής τους, αλλά και της δημοκρατικής και ενεργούς συμμετοχής στην ιδιωτική και τη δημόσια ζωή. Χρήσιμο εργαλείο της ενδυνάμωσης αποτελούν οι Παρεμβατικές Τέχνες.

Αρκετοί ερευνητές τονίζουν το ρόλο της Τέχνης καθώς συνεισφέρει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, καλλιεργεί την δημιουργικότητα και την ευαισθησία του, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ψυχοκινητικής, νοητικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και ηθικής του ολοκλήρωσης (Cole & Cole 2001).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει το ενδιαφέρον της στο ρόλο της τέχνης στην ενδυνάμωση της ομάδας των εφήβων κοριτσιών του ιδρύματος. Η ομάδα των μέσα

από βιωματικά καλλιτεχνικά εργαστήρια στοχεύει είτε στο απλό βίωμα μίας εμπειρίας είτε σε κάποια αλλαγή. Η αλλαγή αυτή, μπορεί να σχετίζεται με τις αξίες, τις στάσεις, την αυτοπραγμάτωση, τη συμπεριφορά, τις προσωπικές σχέσεις και οτιδήποτε άλλο άπτεται του τρόπου ζωής και αντίληψης των μελών μίας βιωματικής ομάδας (Yalom, 2006).

Αναλυτικότερα, η διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, γίνεται μια απόπειρα παρουσίασης των βιβλιογραφικών δεδομένων. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται το φαινόμενο του «ιδρυματισμού» και τις επιπτώσεις της ιδρυματικής ανατροφής. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στη σημασία της ενδυνάμωσης της ομάδας των εφήβων κοριτσιών μέσω της Παρεμβατικής Τέχνης στον εκπαιδευτικό χώρο. Παρουσιάζονται οι Τέχνες του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, του Graffiti και της Τοιχογραφίας.

Ακολουθεί το δεύτερο μέρος, που αποτελεί τη θεωρητική προβληματική της μελέτης, το σκοπός, τη μεθοδολογία και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε δύο επίπεδα. Αρχικά, παρατίθενται τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την εστιασμένη συζήτηση και τέλος οι ερμηνείες.

Η μελέτη αυτή αποτελεί την αρχή για περαιτέρω προβληματισμό και έρευνα. Η συλλογή των πληροφοριών και τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν και ενδεχομένως να αποτελέσουν αφετηρία αφύπνισης της ιδρυματικής προστασίας, τόσο εντός της ιδρυματικής κοινότητας όσο και της ευρύτερης κοινωνίας.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### 1.1. Ίδρυματισμός – Εγκλεισμός

Η ιστορία των ιδρυμάτων παιδικής προστασίας στην Ελλάδα ξεκινάει από την αρχαία Ελλάδα. Η ιδρυματική φροντίδα αποτελεί το παλαιότερο μέτρο οργανωμένης κοινωνικής φροντίδας και μέριμνας για παιδιά τα οποία δεν διαθέτουν ή δεν μπορούν να παραμείνουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Ζηλίδης, Χ. 1990). Τα ιδρύματα είναι μια από τις μορφές προστασίας που διαθέτει μια κοινωνία για τα παιδιά με σκοπό να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της έλλειψης του οικογενειακού περιβάλλοντος. Σχετίζονται άμεσα με τους θεσμούς της υιοθεσίας και της αναδοχής και αποτελούν μαζί, μέρος του γενικότερου δικτύου της παιδικής προστασίας (Τρισελιώτης & Κουσίδου, 1989).

Το φαινόμενο της εγκατάλειψης των παιδιών από την φυσική τους οικογένεια είναι πολυσύνθετο και διαχρονικό. Η προσέγγιση της εγκατάλειψης προσλαμβάνει όψεις από το κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό πλαίσιο του πληθυσμού που μελετάται. Δημιουργείται γύρω από τις αντιλήψεις για την συγγένεια, την οικογένεια, την αναπαραγωγή και τον ρόλο των κεντρικών εξουσιών (Μπρούσκου, 2002). Καταρχήν, θα πρέπει να μελετήσουμε την εγκατάλειψη των παιδιών μέσα σε ένα γενικότερο ανθρωπολογικό πλαίσιο για να καταλάβουμε την διαδικασία ελέγχου της ανθρώπινης αναπαραγωγής.

Σε καμία κοινωνία η οικογένεια δεν υπήρξε «φυσικό» προϊόν αλλά σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον, η οικογένεια ήταν αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής (Greenhalgh, 1995). Οι σχέσεις εξουσίας μέσα στην κοινωνία διαμορφώνουν και τις εκάστοτε πρακτικές της αναπαραγωγής. Η κοινωνική διαχείριση της οικογένειας ξεκινάει από τις διευθετήσεις του γάμου και τον έλεγχο της γονιμότητας. Ακολουθούν οι πρακτικές της άμεσης βρεφοκτονίας ή έμμεση με την μορφή παραμέλησης, εγκατάλειψης. Οι επιλογές σε αυτές τις λύσεις εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά του κοινωνικοπολιτικού, θρησκευτικού και ηθικού πλαισίου σε κάθε δεδομένη ιστορική στιγμή.

Το εγκαταλειμμένο παιδί ή ζει μια ζωή εγκλεισμού και ιδρυματισμού ή υιοθετείται. Η υιοθεσία θεωρείται το αντίδοτο της εγκατάλειψης, γιατί δίνει στο

εγκαταλειμμένο παιδί αυτό που του αρνήθηκαν οι γεννήτορες του. Στην ερευνα μας θα ασχοληθούμε με την έγκλειστη- ιδρυματική ζωή των εγκαταλειμμένων παιδιών.

Παρακάτω εξετάζεται η έννοια του ιδρυματισμού μέσα από το φαινόμενο του εγκλεισμού ως τόπους επιτήρησης και αποκλεισμού του διαφορετικού. Ο Erving Goffman (1994) στο έργο του *Asylums*, αναφέρει πως τα άτομα στα ολοπαγή ιδρύματα διαβιών μια έγκλειστη, τυπικά διευθυνόμενη καθημερινότητα, μέσα στις κτιριακές εγκαταστάσεις του ιδρύματος. Η τάση προστασίας των παιδιών είναι εμφανείς και ως τάση αποκλεισμού από την ευρύτερη κοινωνία (Goffman, 1994).

Ίδρυμα θα μπορούσε να ορισθεί ως ένας τύπος διανομής και εργασίας όπου ένας μεγάλος αριθμός ατόμων βρίσκεται στην ίδια κατάσταση, αποκομμένοι από την ευρύτερη κοινωνία για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, διάγουν μαζί μια έγκλειστη, τυπικά διευθυνόμενη, καθημερινότητα. Οι φυλακές χρησιμεύουν ως ένα σαφές παράδειγμα, φτάνει να αντιληφθούμε ότι τα χαρακτηριστικά της φυλακής απαντώνται και σε ιδρύματα που τα μέλη τους δεν έχουν παραβεί κανένα νόμο (Goffman, 1994). Ο Erving Goffman στο έργο του “*Asylums*” κάνει μια εκτενή περιγραφή των «απολυταρχικών ιδρυμάτων», “total institutions”, όπως τα ονομάζει. Τα ιδρύματα αυτά προσδιορίστηκαν ως «απολυταρχικά», καθώς «επεδίωξαν να προσφέρουν εκ νέου εκπαίδευση στα παιδιά ενσταλάζοντας τους νέα πρότυπα, στάσεις και αξίες» (Μαγγανάς, 2004).

Ο Erving Goffman κατηγοριοποίησε τα «απολυταρχικά ιδρύματα» ως εξής:

- α) τα ιδρύματα που μεριμνούν για ανίκανα και ακίνδυνα άτομα, αυτά είναι οι εστίες τυφλών, τα γηροκομεία, τα ορφανοτροφεία και τα πτωχοκομεία.
- β) τα ιδρύματα που έχουν συσταθεί για να προσφέρουν σε άτομα ανίκανα να φροντίσουν τον εαυτό τους ή ακόμα να αντιπροσωπεύουν απειλή για την κοινότητα π.χ. σανατόρια, ψυχιατρεία, λεπροκομεία.
- γ) τα ιδρύματα που προστατεύουν την κοινωνία, όπως φυλακές, σωφρονιστήρια, στρατόπεδα αιχμαλώτων και στρατόπεδα συγκεντρώσεων.
- δ) τα ιδρύματα που είναι συγκροτημένα ως επιχειρησιακά μέρη. Τέτοια είναι οι στρατώνες, πλοία, σχολές με οικοτροφεία, στρατόπεδα εργασίας, οικισμοί των αποικιών, ακόμα και τα μεγάλα αρχοντικά που ζουν με υπηρετικό προσωπικό.

Τέλος, ε) στα ιδρύματα ως καταφύγια, κέντρα εκπαίδευσης για τους θρησκευόμενους π.χ. αβαεία, τα μοναστήρια, οι γυναικείες μονές και οι μοναστικές κοινότητες (Goffman, 1994).

Σύμφωνα με τον Φουκώ (1991), το βασικό χαρακτηριστικό αυτών των χώρων αποτελεί η πειθαρχική επιτήρηση με την κατανομή των ατόμων στο χώρο. Η πειθαρχική επιτήρηση επιβάλλεται:

1. Με την περίφραξη του χώρου διαφορετικού από τους άλλους.
2. Με την διαίρεση του χώρου σε τόσες θέσεις, όσες ο αριθμός των σωμάτων για τον άμεσο εντοπισμό του κάθε ατόμου.
3. Με τον κανόνα λειτουργικών θέσεων, δηλαδή τα σώματα τοποθετούνται με γνώμονα τις δραστηριότητες και τις ικανότητες των ατόμων.
4. Με την ταξινόμηση, καθώς το κάθε άτομο καταλαμβάνει μια θέση κρατώντας αποστάσεις από τις υπόλοιπες.

Ο χώρος μετατρέπεται έτσι σε ένα πίνακα με κελιά, θέσεις και σειρές. Η μετάβαση από το χώρο των τόπων στο χώρο των ροών μεταφράζεται ως το πέρασμα από την πειθαρχική κοινωνία του Φουκώ στην κοινωνία του ελέγχου του G. Deleuze. Συγκεκριμένα από το βιομηχανικό στο χρηματικό καπιταλισμό. Ο έγκλειστος άνθρωπος δίνει την θέση του στον άνθρωπο - χρεώστη, καθώς η διακυβέρνηση δεν πραγματοποιείται μέσω του εγκλεισμού αλλά μέσω του χρέους. Αλλάζοντας τους παράγοντες συγκρότησης του υποκειμένου.

Στις κοινωνίες της πειθαρχίας το υποκείμενο ορίζεται από δύο πόλους, την υπογραφή και τον αριθμό ταυτότητας, ενώ στην κοινωνία του ελέγχου από το όνομα και το κωδικό πρόσβασης (Deleuze, 2001· Lyon, 2001). Στις σύγχρονες δικτυακές κοινωνίες η επιτήρηση πραγματοποιείται με την εφαρμογή πρακτικών «νέας» παρακολούθησης. Η συλλογή των προσωπικών δεδομένων συνοδεύεται από την αυτόματα (ψηφιακή) επεξεργασία, για διάφορους σκοπούς πρόσβασης ή αποκλεισμού, ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης ( Σαματάς, 2010). Το διαδίκτυο, το τηλέφωνο, οι κάμερες παρακολούθησης, η πιστωτική κάρτα είναι μερικά από τα σύγχρονα μέσα, η χρήση των οποίων μας καθιστά αντικείμενα παρακολούθησης.

Με τα νέα τεχνολογικά μέσα επιτήρησης, αναπόφευκτα επαναπροσδιορίστηκε και η έννοια της τιμωρίας. Καθώς προβαίνει αυτόματα σε κατηγοριοποιήσεις και ταξινόμησεις εύνοιας ή αποκλεισμού, σε περίπτωση που το άτομο εμπίπτει σε ύποπτες κατηγορίες ομάδων ( Σαραφίδης, 2009· Σαματάς, 2010).

Παραδείγματα πειθαρχικής επιτήρησης συναντάμε σε χώρους όπως τα μεγάλα εμπορικά, βιομηχανικά και εκπαιδευτικά καταστήματα, κυλικεία, χώρους αναψυχής. Παρόλο που είναι χώροι χρησιμοποιούνται για να προσφέρουν χαλάρωση και αναψυχή τον ελεύθερο χρόνο των μελών τους. Η χρήση τους όμως απαιτεί να λαμβάνονται όρια χωρίς να καταπατώνται. Εποπτεύονται από προσωπικό που η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι η καθοδήγηση και ο έλεγχος αλλά η επιτήρηση (Goffman, 1994).

Γίνεται άρα κατανοητό, πως πλέον τα νέα τεχνολογικά μέσα της επιτήρησης και της τιμωρίας, οι χώροι εγκλεισμού χάνουν την ανάγκη των υλικών υποδομής και έκφρασης. Καθώς ο έλεγχος επεκτείνεται τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική σφαίρα των ατόμων. Με αποτέλεσμα η κρατική επιτήρηση να μεταβιβάζεται από την επιτήρηση των πάντων από τους πάντες.

## **1.2 Αιτίες τοποθέτησης στο ίδρυμα**

Όταν οι φυσικοί γονείς δεν μπορούν να αναλάβουν την ανατροφή των παιδιών τους, οι κοινωνίες ανέκαθεν φρόντιζαν για την προστασία τους. Για τις υπηρεσίες που προσφέρονται τόσο στις οικογένειες όσο και στα παιδιά λόγω αυτής της αδυναμίας, χρησιμοποιείται ο όρος «παιδική προστασία». Σκοπός της «παιδικής προστασίας» είναι η ευημερία των παιδιών τα οποία, για οποιαδήποτε λόγο, δεν έχουν την φροντίδα της οικογένειάς τους και κρίνεται σκόπιμο να απομακρυνθούν από αυτή για κάποιο διάστημα (Triseliotis & Κουσίδου, 1989).

Στη παιδική προστασία κυριαρχούν δυο διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης, τα οποία είναι τα εξής: α) της οικογενειακής υποστήριξης και β) της διάσωσης των παιδιών. Το μοντέλο της οικογενειακής υποστήριξης διευκολύνει τη λειτουργία και το ρόλο της οικογένειας βοηθώντας στην ανατροφή των παιδιών και στην επίλυση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η οικογένεια. Ενώ, το μοντέλο διάσωσης εστιάζει στην άμεση απομάκρυνση του παιδιού από το οικογενειακό του περιβάλλον, διότι το παιδί μπορεί να κινδυνεύει σε ένα περιβάλλον κακομεταχείρισης, που δεν του παρέχει ασφάλεια και φροντίδα (Μπαλούρδος & Φρονίδου, 2011).

Η τοποθέτηση των παιδιών σε περιβάλλοντα κλειστής περίθαλψης είναι πολλές φορές αναπόφευκτη (Ζηλίδης, 1990). Η ανατροφή των παιδιών σε ιδρύματα γίνονται, για τις ακόλουθες κατηγορίες προβλημάτων:

α) για κοινωνικά προβλήματα, όπως εγκατάλειψη από τους φυσικούς γονείς, ασθένεια των γονέων, θάνατος των γονέων, πολύτεκνες οικογένειες με σοβαρή οικονομική αδυναμία, μετανάστευση,

β) για νομικούς λόγους, όπως για την προστασία από ακατάλληλους γονείς, συνήθως μετά από εισαγγελική παρέμβαση ή για παιδιά και εφήβους με παραβατική συμπεριφορά, η οποία αποδίδεται σε ψυχικό πρόβλημα, κατόπιν εισαγγελικής ή δικαστικής απόφασης και

γ) για ιατρικούς λόγους, όπως για σοβαρό σωματικό ή ψυχικό πρόβλημα του παιδιού (Τρισελιώτης & Κουσίδου, 1989).

Σύμφωνα με έρευνες, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 70% των παιδιών, τοποθετήθηκαν σε κάποιο ίδρυμα λόγω κακοποίησης ή παραμέλησης. Το 4% των παιδιών εισήχθη για λόγους αναπηρίας, ενώ το 23% για δυσμενή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, όπως τη φυλάκιση των γονέων (Μπαλούρδος & Φρονίδου, 2011).

Αντίθετα, στις χώρες εκτός Ε.Ε, το 32% τοποθετήθηκε σε κάποιο ίδρυμα κυρίως λόγω εγκατάλειψης, το 23% για λόγους αναπηρίας και το 25% για άλλους λόγους. Το 14% των παιδιών τοποθετήθηκε σε κάποιο ίδρυμα λόγω κακοποίησης ή παραμέλησης και μόλις το 6% λόγω θανάτου και των δυο γονέων. Στις φτωχότερες χώρες παρατηρείται ότι η εγκατάλειψη ήταν ο βασικότερος λόγος εισαγωγής των παιδιών στα ιδρύματα. Ενώ σε χώρες όπου δαπανούνται περισσότερα κονδύλια στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας, η κακοποίηση ή η παραμέληση του παιδιού ήταν ο κύριος λόγος εισαγωγής (Μπαλούρδος & Φρονίδου, 2011).

Ένα φαινόμενο, το οποίο αρχίζει να λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις στις χώρες της Ε.Ε., είναι η «παιδική φτώχεια», δηλαδή ο κίνδυνος φτώχειας που διατρέχει ένα παιδί (ως την ηλικία των 18 ετών) και συνδέεται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του. Τα παιδιά που ζουν σε συνθήκες φτώχειας αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια στη ζωή τους, είτε λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης είτε λόγω περιορισμένων επαγγελματικών επιλογών (Μπαλούρδος & Φρονίδου, 2011).

### 1.3 Οι παρατηρήσεις του R. Spitz (1965) για τον ιδρυματισμό

Για τις βλαπτικές επιδράσεις της ιδρυματοποίησης στα παιδιά, πρώτος μίλησε ο Spitz (1946). Αφετηρία των παρατηρήσεών του ήταν να καταγράψει τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των βρεφών που είχαν βιώσει πρώιμο αποχωρισμό από την μητέρα τους. Οι έννοιες που αναδύθηκαν από την έρευνα του ήταν η «ανακλητική κατάθλιψη» και ο «ιδρυματισμός». Συμπέρανε ότι τόσο η μία έννοια όσο και η άλλη συνδέονται με την μερική και την ολική συναισθηματική αποστέρηση αντιστοίχως. Επίσης, υποστήριξε ότι δεν είναι δύο ξεχωριστές κατηγορίες αλλά ο «ιδρυματισμός» είναι συνέχεια της «ανακλητικής κατάθλιψης».

Ο Spitz (1946) παρατήρησε την συμπεριφορά του βρέφους κατά τους πρώτους μήνες του αποχωρισμού από τη μητέρα του. Διαπίστωσε ότι τον πρώτο μήνα το βρέφος εμφανίζει κλάμα και συμπεριφορά προσκόλλησης στον παρατηρητή, όταν αυτός επιδιώκει επικοινωνία μαζί του. Ενώ τον δεύτερο μήνα, το κλάμα γίνεται πιο έντονο και σημειώνεται απώλεια βάρους. Τέλος, στον τρίτο μήνα το βρέφος εμφανίζει συμπεριφορά απόσυρσης, δεν επικοινωνεί με το περιβάλλον του, η απώλεια βάρους συνεχίζεται και παρουσιάζει καθυστέρηση στην κινητική του ανάπτυξη και αϋπνία. Μετά τους τρεις μήνες, τα βρέφη είναι «ανέκφραστα», όμοια με την εικόνα που εμφανίζουν οι ενήλικες που πάσχουν από κατάθλιψη. Ο Spitz (1946), ονόμασε αυτό το σύνολο συμπεριφορών «ανακλητική κατάθλιψη». Αξίζει να σημειωθεί πως η «ανακλητική κατάθλιψη» παρουσιάζεται όταν υπάρχει καλή σχέση μεταξύ μητέρας – βρέφους πριν τον αποχωρισμό. Με την πάροδο των τριών μηνών, αν η μητέρα επιστρέψει τα συμπτώματα σταθεροποιούνται και η πλειονότητα των παιδιών επανακάμπει. Ωστόσο, αν ο αποχωρισμός από τη μητέρα ξεπεράσει τους πέντε μήνες, τα συμπτώματα χειροτερεύουν και γίνονται μη αναστρέψιμα και η κλινική εικόνα του βρέφους χαρακτηρίζεται ως «ιδρυματισμός».

Τέλος, ο Spitz (1946), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η διάρκεια του αποχωρισμού παίζει καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση της «ανακλητικής κατάθλιψης» και του «ιδρυματισμού» καθώς και στην απαλοιφή των επιπτώσεων που προκάλεσε η μητρική αποστέρηση και ο αποχωρισμός από τη μητέρα.

## 1.4 Η διατύπωση της θεωρίας του Δεσμού (J. Bowlby)

Σχετικά με τις επιπτώσεις του ιδρυματισμού, εκτός από τον Spitz ασχολήθηκε και ο Bowlby με την διατύπωση της «θεωρίας του Δεσμού». Οι παρατηρήσεις του Bowlby αφορούσαν την αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών που μεγάλωναν στα ιδρύματα. Μελετώντας τα ιστορικά αυτών των παιδιών, διαπίστωσε ότι η αποστέρηση της μητρική φροντίδας ήταν το κοινό σημείο αναφοράς τους, είτε λόγω εισαγωγής τους σε κάποιο ίδρυμα είτε λόγω αλλεπάλληλων τοποθετήσεων τους σε ανάδοχες οικογένειες (Bowlby, 1952).

Ο Bowlby σύγκρινε τα παιδιά που παρουσίαζαν αντικοινωνική συμπεριφορά με μια ομάδα ελέγχου. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν ότι η ομάδα μελέτης διέφερε σημαντικά από την ομάδα ελέγχου, σε δύο βασικά στοιχεία: πρώτον, 17 παιδιά από την ομάδα μελέτης είχαν βιώσει μόνιμο ή παρατεταμένο αποχωρισμό από τη μητέρα τους ή είχαν τοποθετηθεί σε ανάδοχες οικογένειες, κατά τη διάρκεια των πέντε πρώτων χρόνων της ζωής τους. Δεύτερον, 14 παιδιά της ομάδας μελέτης περιγράφηκαν από τον Bowlby ως «άστοργοι χαρακτήρες» ή «άστοργοι κλέφτες». Οι χαρακτηρισμοί αυτοί χρησιμοποιήθηκαν από τον Bowlby για να περιγράψει τα παιδιά που παρουσίαζαν έντονη παραβατική συμπεριφορά και απουσία συναισθηματικών σχέσεων. Οι «άστοργη κλέφτες» είχαν βιώσει περισσότερους αποχωρισμούς από τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας μελέτης και παρουσίαζαν πιο παραβατική συμπεριφορά. Ο Bowlby παρατήρησε ότι οι «άστοργοι κλέφτες» αποχωρίστηκαν τη μητέρα τους σε ηλικία άνω των έξι μηνών (Bowlby, 1952).

Ο Bowlby (1952) κατέληξε σε δύο συμπεράσματα: α) η μητρική αποστέρηση στα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, αποτελούν τη βασική αιτία ανάπτυξης αντικοινωνικής συμπεριφοράς και β) οι αποχωρισμοί από τη μητέρα πριν την ηλικία των έξι μηνών, έχει λιγότερες επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού (Bowlby, 1952).

Σε συνέχεια της έρευνας του Bowlby (1952), ο Rutter (1991) προσπάθησε να διερευνήσει τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που συνδέονται με τη «μητρική αποστέρηση». Συγκεκριμένα, ξεχώρισε την στέρηση της μητρικής φροντίδας που ασχολήθηκε ο Bowlby (1952) από την απουσία της. Θεωρεί αυτή τη διάκριση ιδιαίτερα σημαντική, διότι η απόλυτη έλλειψη της μητρικής φροντίδας έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, η αποστέρηση της

μητρικής φροντίδας είναι δύσκολο να οριστεί και οι επιπτώσεις της δύσκολα μπορούν να προβλεφτούν.

Επιπρόσθετα, ο Rutter (1991), υποστήριξε ότι η εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς συνδέεται με την οικογενειακή δυσαρμονία και όχι με τη «μητρική αποστέρηση». Επιπλέον, επισήμανε ότι η γνωστική καθυστέρηση των παιδιών, που ζούσαν σε ιδρύματα, οφειλόταν στην έλλειψη των κατάλληλων ερεθισμάτων και όχι μόνο στον αποχωρισμό από τη μητέρα. Ωστόσο, υπογράμμισε ότι υπάρχουν και ατομικές διαφορές στον τρόπο αντίδρασης των παιδιών στη «μητρική αποστέρηση». Ακόμη, ο Rutter (1991) διαφώνησε και με την άποψη του Bowlby ότι η μόνη σχέση ιδιαίτερης σημασίας είναι η σχέση μητέρας-παιδιού σε σύγκριση με τις άλλες σχέσεις του παιδιού, γιατί το παιδί έχει μια ιεραρχία προσώπων δεσμού, πέρα από τη μητέρα, τα οποία διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη ζωή του.

Συμπερασματικά, η θεωρία του Bowlby (1969) για τη «μητρική αποστέρηση» και οι μελέτες του Spitz (1946) για τις αρνητικές επιπτώσεις του «ιδρυματισμού» στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των βρεφών, πυροδότησαν το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών.

## **1.5 Οι επιπτώσεις του ιδρυματισμού**

Τα παιδιά που δεν έχουν φυσικό οικογενειακό περιβάλλον στήριξης η κοινωνία καλείται να τα προστατεύσει τοποθετώντας τα σε νέα πλαίσια ζωής. Στην οικογενειακή της μορφή η τοποθέτηση γίνεται μέσω της υιοθεσίας και της αναδοχής, άλλα σε πολλές περιπτώσεις γίνεται σε ιδρυματικά πλαίσια.

Σύμφωνα με τον Χρυσικό (2002), τα κύρια στοιχεία που χαρακτηρίζουν την τοποθέτηση του παιδιού στο ίδρυμα αλλά και τη ζωή του μέσα σε αυτό είναι η αποκοπή του από τους γονείς και την ευρύτερη οικογένεια, οι συνθήκες διαβίωσης και ο ιδρυματισμός.

Συγκεκριμένα, η αποκοπή του παιδιού από το οικογενειακό του περιβάλλον και η τοποθέτηση του στο ίδρυμα είναι μια τραυματική εμπειρία ανεξαρτήτου ηλικίας. Η συναισθηματική του αντίδραση εξαρτάται από τις σχέσεις του με την οικογένεια του



και το λόγο εισαγωγής του στο ίδρυμα. Το κάθε παιδί, πέρα από τα προσωπικά του βιώματα, έρχεται στο ίδρυμα συναισθηματικά τραυματισμένο.

Πολλά παιδιά έχουν αναφέρει ότι η επικοινωνία με τους γονείς τους ήταν βοηθητική, μετά τον αποχωρισμό τους (Smith, McKay, & Chakrabarti, 2004). Σύμφωνα με έρευνες, διαπιστώθηκε πως η επικοινωνία με τους συγγενείς ελαχιστοποιεί τις επιπτώσεις του αποχωρισμού και αυξάνει τις πιθανότητες ομαλής ένταξης του παιδιού στο νέο του περιβάλλον, χωρίς βέβαια να βελτιώσει το αίσθημα ευεξίας και πληρότητας που θα πρέπει να νιώθει το κάθε παιδί (Bullock, Little, & Taylor, 2004).

Η διακίνηση του παιδιού για αναζήτηση κατάλληλου πλαισίου ζωής, μας οδηγεί στη μετακίνηση του μεταξύ των τόπων, στη σύνδεση του με νέους τόπους και την αναζήτηση του τελικού ή πρωταρχικού του τόπου (Γεωργιάδης, 2002).

Ο τόπος είναι το μέρος που κάθε άτομο έχει σαν αναφορά καταγωγής και ριζώματος, είναι εκεί που γεννήθηκε ή εκεί που έχει ζήσει τα σημαντικά του βιώματα. Ο πρώτος τόπος συνδέεται α) με την μητρική αγκαλιά, τη μητέρα τροφό και φροντίδα, β) τη μητρική γλώσσα και γ) την καταγωγή από μια γενιά, έναν πατέρα. Το παιδί που για κάποιο λόγο εγκαταλείπεται από τους γονείς του, μπαίνει στην αφάνταστη περιπέτεια της αναζήτησης και ανέλιξης των βασικών αυτών δομών, της μητρικής και πατρικής λειτουργίας και της αναζήτησης ενός νέου τόπου (Γεωργιάδης, 2002).

Η προσωπική και πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου είναι προσδεδεμένη με τον τόπο του (Tilley, 1994). Δύο είναι κυρίως οι λόγοι που υποστηρίζουν πως ο τόπος σχετίζεται με την συγκρότηση της ταυτότητας: α) ο τόπος ως στοιχείο αυτοπροσδιορισμού, όταν δηλαδή ο τόπος ενσωματώνεται με την έννοια της κοινωνικής κατηγορίας ή ακόμα όταν αποτελεί στοιχείο προσωπικής ταυτότητας (Twigger- Ross & Uzzell, 1996). β) ο τόπος που είναι συνδεδεμένος με την έννοια του εαυτού, που αναφέρεται στην αναζήτηση και στην κοινωνικοποίηση του ατόμου μέσα στο φυσικό του κόσμο ( Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983).

Ο τόπος σύμφωνα με τον Thrift (1985): α) δομεί τις καθημερινές οικονομικές και κοινωνικές πρακτικές, β) προσφέρει τους ανθρώπους ευκαιρίες και περιορισμούς, γ) συγκεντρώνει τη καθημερινή γνώση, την κοινή λογική και την εμπειρία, δ) προσφέρει ένα πεδίο κοινωνικοποίησης και κοινωνικής αναπαραγωγής, ε) και τέλος, θέτει κοινωνικούς κανόνες (αναφ. στο Knox & Pinch, 2009).

Με την τοποθέτηση του στο ίδρυμα, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με την ομαδική ζωή και με άτομα που μέχρι πρότινος δεν γνώριζε. Η ομαδική συμβίωση καταργεί κάθε τι ατομικό και ιδιωτικό μέσα στο χώρο του ιδρύματος (Μαρκοπούλου, 1995 · Χρυσικός, 2002). Εκείνο που χαρακτηρίζει την ομάδα των παιδιών σε κάθε ίδρυμα είναι οι μεταξύ τους ομοιότητες, η ανάγκη παραμονής τους σε αυτό, το φύλο και η ηλικία. Με τη διαμονή του παιδιού στο ίδρυμα αρχίζει η ταύτιση της ειδικής κατηγορίας που αυτό βρίσκεται με την αντίστοιχη του ιδρύματος (Χρυσικός, 2002).

Ο Goffman (1994) μελέτησε τα ιδρύματα ως ολοπαγείς συνθήκες εγκλεισμού και επικεντρώθηκε σε τρία βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, στον αυστηρό έλεγχο της προσωπικής τους ζωής, στο περιορισμό που θέτουν στις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων που διαμένουν σε αυτά με τον υπόλοιπο κόσμο. Δεύτερον, το γεγονός ότι όλες οι δραστηριότητες της καθημερινής ζωής είναι αυστηρά προγραμματισμένες και κατευθυνόμενες, βάσει των κανονισμών και των λειτουργιών του ιδρύματος. Και τρίτον, η περιορισμένη επικοινωνία μεταξύ των υπαλλήλων του ιδρύματος και των ανθρώπων που διαμένουν σε αυτά.

Όσον αφορά τα παιδικά ιδρύματα, η οργάνωση τους διέπεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

α) Το ίδρυμα προκαλεί φραγμούς στην επαφή των παιδιών με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, οι οποίοι δυσκολεύουν την ένταξη των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία.

β) Τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να δραστηριοποιούνται από κοινού με τα άλλα παιδιά του ιδρύματος, καθώς όλες οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα στο ίδιο περιβάλλον και κάτω από την ίδια «αρχή» (κανονισμοί του ιδρύματος).

γ) Το προσωπικό ελέγχει και οργανώνει όλες τις δραστηριότητες των παιδιών.

Και δ), υπάρχει ανισότητα και διαχωρισμός μεταξύ της μεγάλης ομάδας των παιδιών και του μικρού αριθμού του προσωπικού που τα επιβλέπει (Sloutsky, 1997).

Συνεπώς, από τα παραπάνω προκύπτει η έννοια του «ιδρυματισμού». Οι έρευνες έδειξαν ότι αντιμετωπίζουν περισσότερες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες σε σχέση με τα παιδιά, τα οποία μεγάλωναν με την οικογένειά τους. Παρουσιάζουν προβλήματα, όπως υπερκινητικότητα, χαμηλή

σχολική επίδοση, έλλειψη δημοτικότητας μεταξύ των συμμαθητών τους, δυσκολία συγκέντρωσης, ανησυχία, φόβο και έντονη λαχτάρα για στοργή (Goldfarb, 1945).

Όταν αρνητικά γεγονότα ζωής συνδυάζονται με μακροχρόνια προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα, τότε αυξάνονται σημαντικά οι πιθανότητες να ενεργοποιηθούν προδιαθετικοί παράγοντες και να εκδηλωθούν σοβαρά προβλήματα ψυχικής υγείας. Παράγοντες που σχετίζονται με δομικά στοιχεία της προσωπικότητας, όπως ανθεκτικότητα, αίσθηση έλεγχου, αυτοεκτίμηση και προσδοκία για απόδοτικότητα αλλά και το επίπεδο της κοινωνικής υποστήριξης «ρυθμίζουν» την σχέση του στρες με τα αποτελέσματα του. Ο Pearlin ορίζει τα προσωπικά και κοινωνικά αποθέματα ως πόρους τους οποίους το άτομο ενεργοποιεί για να αποτρέψει την έκθεση του σε στρεσογόνες καταστάσεις (Ζήση, 2013 :37).

Οι κυριότεροι ενοχοποιητικοί παράγοντες, που συνδέονται με τις επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, είναι η ποιότητα της ιδρυματικής ανατροφής, δηλαδή τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που προσφέρει το ίδρυμα στα παιδιά, (Smyke et al., 2002 · Roy et al., 2000 · Vorría et al., 1998) η διάρκεια παραμονής σε αυτό (Ames, 1997 · Rutter et al., 1998) καθώς και η ποιότητα και η διάρκεια των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και του προσωπικού του ιδρύματος (Giese & Dawes, 1999). Η ερευνητική ομάδα της Tizard (1977) ωστόσο, έδωσαν μια πιο αισιόδοξη πρόγνωση για τη γνωστική ανάπτυξη των εν λόγω παιδιών όταν τα ιδρύματα παρείχαν ένα μεγάλο αριθμό περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (π.χ. βιβλία, παιχνίδια, φιλοξενία στα σπίτια του προσωπικού) (Tizard & Rees, 1974, 1975).

Μία ιδιαίτερα αποκαλυπτική έρευνα διεξήχθη στην Ελλάδα από την Βορριά και των συνεργατών της (2006), και είχε ως αντικείμενο τις συνέπειες της μακρόχρονης παραμονής των παιδιών σε ελληνικά ιδρύματα. Στην έρευνα αυτή, εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ως προς την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Ειδικότερα, τα παιδιά που ζούσαν σε ιδρύματα κλειστής περίθαλψης δεν συμμετείχαν στην τάξη, είχαν τάση απόσυρσης, ήταν παθητικά και οι δραστηριότητές τους δεν ήταν παραγωγικές. Αντίθετα, εντός του ιδρύματος, τα ίδια παιδιά ήταν περισσότερο προσαρμοσμένα, είχαν μεγαλύτερες αλληλεπιδράσεις, τόσο με τα άλλα παιδιά όσο και με το προσωπικό του ιδρύματος. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών οφείλονται στην απουσία συνδιαλλαγής των παιδιών με άτομα εκτός ιδρύματος, την έλλειψη ατομικότητας καθώς και στις αρνητικές εμπειρίες που είχαν βιώσει, πριν την εισαγωγή τους στο ίδρυμα (Βορριά, 1998).

Ο Divine (2004), διαπίστωσε ότι οι φιλικές σχέσεις και οι θετικές εμπειρίες με τους συνομηλίκους, εντός του ιδρύματος, αποτελούν προστατευτικό παράγοντα για τα παιδιά. Επιπλέον, στις περιπτώσεις όπου οι οικογενειακές σχέσεις είναι ανεπαρκείς, οι φιλικές σχέσεις, μπορούν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά. Καθώς, παρέχουν οικειότητα και υποστήριξη, στοιχεία που απουσιάζουν από τις οικογενειακές σχέσεις. Συνεπώς, σύμφωνα με το «αντισταθμιστικό» μοντέλο, η παρουσία ενός συναισθηματικά υποστηρικτικού φίλου μπορεί να αποτελέσει έναν προστατευτικό παράγοντα, με την έννοια ότι οι πιθανές αρνητικές επιδράσεις της ανασφάλειας ή της έλλειψης υποστήριξης από κάποιο πρόσωπο φροντίδας στην ψυχοκοινωνική λειτουργία του παιδιού, ενδέχεται να μειωθούν (Divine, 2004 . Kerns & Richardson, 2005).

## **1.6 Στίγμα και κοινωνικός αποκλεισμός**

Το άτομο που βιώνει τον εγκλεισμό έχει διαφορετικά ή ελλιπή χαρακτηριστικά από την κυρίαρχη ομάδα συνεπώς είναι ευάλωτο στον αποκλεισμό (Μουσούρου, 2004). Η κοινωνία επινοεί κανονιστικά πρότυπα, κατηγορίες που κατατάσσει τα άτομα αποδίδοντας τους συγκεκριμένες σημασίες σε ένα συγκεκριμένο φάσμα γνωρισμάτων της ταυτότητας. Καθορίζοντας κάποια πρότυπα ως «φυσιολογικά» και «συνηθισμένα» ενώ κάποια άλλα ως «αφύσικα» και «απαξιώτικα» (Goffman, 2001). Η ερμηνεία μιας συμπεριφοράς ως παρεκκλίνουσας δεν σχετίζεται με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, αλλά με την αντίδραση της κοινωνίας στην απόκλιση και την καταπάτηση των κοινωνικών κανόνων (Ζήση, 2013:40)

Ο Link (1987) αντλώντας από την θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, τις θεωρίες της μάθησης και της κοινωνικοποίησης, υπέθεσε ότι η στερεοτυπικές πεποιθήσεις της κοινωνίας επηρεάζουν σημαντικά τις διεργασίες του εαυτού και της ταυτότητας, όταν αυτές αποκτήσουν προσωπική αναφορά. Σύμφωνα με τον Link η επίδραση της ετικέτας στην προσωπική ταυτότητα εκφράζεται από δύο μηχανισμούς: α) τα άτομα εσωτερικεύοντας τις στιγματισμένες στερεοτυπικές πεποιθήσεις προδιαγράφουν μεταβολές του εαυτού τους, που αντιστοιχούν στις ιδιότητες και στα χαρακτηριστικά της στιγματισμένης κατηγορίας και β) τα στιγματισμένα άτομα επειδή υποφέρουν από το φόβο της απόρριψης αναπτύσσουν στρατηγικές άμυνας και

αυτοπροστασίας, όπως της συγκάλυψης, της αποσιώπησης, της αποφύγις και της απομόνωσης. Η παραπάνω στρατηγικές άμυνας επιδεινώνουν την είδη κοινωνικά δυσμενή του θέση (Ζήση, 2013:54).

Σύμφωνα με τον Goffman (2001) το στίγμα ορίζεται ως απαξιωτικό χαρακτηριστικό και προβάλλει την ασυμφωνία της «δυνητικής ταυτότητας» και της «πραγματικής κοινωνικής ταυτότητας». Αναφέρεται στη διαφορά, ανάμεσα σε εκείνα που οι άλλοι περιμένουν από μας και σε αυτά που οι ίδιοι επιθυμούμε πραγματικά να κάνουμε. Αυτή η αντίφαση οδηγεί συχνά σε εντάσεις, που είτε επιλύονται, είτε δε διευθετούνται και δημιουργούν διαταραχές στις σχέσεις με τους άλλους, προβλήματα που προέρχονται από κάποιο χαρακτηριστικό της ταυτότητάς τους. Ο στιγματισμένος έχει την ιδιότητα να χειρίζεται προς όφελός του τις πληροφορίες και τις τεχνικές που αφήνει να διαρρεύσουν για τον εαυτό του προκειμένου να χειριστεί αρνητικές για τον εαυτό του πληροφορίες.

Η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας γίνεται μέσω τη καθημερινής ψυχολογικής επεξεργασίας των βιωμάτων και μέσω της επεξεργασίας της αλληλουχίας των γεγονότων της ζωής και της σημασιοδότησης τους. Ωστόσο, το ίδρυμα δεν προσφέρεται για ταυτίσεις με αποδεκτά πρότυπα για μια επιτυχημένη συμπλήρωση, επούλωσης μιας χαίνουσας οικογενειακής Ιστορίας. Η αίσθηση ταυτότητας του ατόμου διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την αξιολόγηση-επικύρωση από μια ομάδα αναφοράς. Υπάρχουν δύο χαρακτηριστικά που είναι ζωτικά για την αίσθηση ταυτότητας, η αίσθηση της αυτονομίας και η αίσθηση του «ανήκειν» (Minuchin, 1978). Θεωρούμε ότι οι δύο αντίθετες αυτές λειτουργίες έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα να εξελιχθούν ευνοϊκά στα παιδιά που μεγαλώνουν στα ιδρύματα (Γεωργιάδης, 2002).

Το «ανήκειν» περιγράφεται από τον Antonsich (2010) ως ένας συμβολικός χώρος όπου το άτομο νιώθει οικειότητα, άνεση, ασφάλεια και συναισθηματικό δέσιμο με τους άλλους, αισθήματα τα οποία εμφανίζονται κατά την διάρκεια της σχέση σε βάθος χρόνου (Antonsich, 2010). Η Yuval-Davis (2006) παρουσιάζει δύο διαστάσεις του «ανήκειν»: η πρώτη αφορά ένα προσωπικό συναίσθημα που κάνει το άτομο να νιώθει καλά και άνετα εντός ενός δεδομένου κοινωνικού περιβάλλοντος και η δεύτερη, αφορά ένα μέσο το οποίο κατασκευάζει, διεκδικεί ή αντιστέκεται στην κοινωνικό-χωρική ένταξη ή στον αποκλεισμό (Yuval-Davis, 2006).

Σύμφωνα με τον Χτούρη (2004) το κοινωνικό κεφάλαιο είναι η έννοια των κοινωνικών δικτύων τα οποία είναι τα «πολυδιάστατα συστήματα επικοινωνίας και διαμόρφωσης της ανθρώπινης πρακτικής και της κοινωνικής ταυτότητας». Το άτομο μέσα από διαδικασίες που μεσολαβούν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, εντάσσεται σε μια επιμέρους ομάδα ή στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο σύμφωνα με τις ατομικές υποκειμενικές του επιλογές, ανάγκες, επιθυμίες και νοηματοδοτήσεις που αυτές ορίζουν την κοινωνική του ταυτότητα και την ιδιότητα του ως πολίτη (Ψημίτης, 2006). Η τιμωρητική στάση της κοινωνίας απέναντι στους παρεκκλίνοντες δρώντες εκδηλώνεται με την απόδοση σε αυτούς αρνητικών χαρακτηριστικών που τους οδηγούν στην απαξίωση, την απόρριψη και του κοινωνικού τους αποκλεισμού (Ζήση, 2013).

Οι κοινωνικά αποκλεισμένοι είναι αυτοί που στερούνται κοινωνικά αγαθά τα οποία απολαμβάνει η πλειοψηφία των πολιτών. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται στον αποκλεισμό των βασικών δικαιωμάτων του ανθρώπου και διακρίνεται στα ατομικά δικαιώματα, τα πολιτικά και κοινωνικά (Marshall & Bottomore 1997). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι φτωχοί, οι άνεργοι, οι ηλικιωμένοι, οι μετανάστες, οι τσιγγάνοι, τα ιδρυματικά παιδιά, κ.ά. Η περιθωριοποίηση των ατόμων αυτών έχει σαν αποτέλεσμα να παρακωλύεται η συμμετοχή του στην κοινωνική και πολιτική ζωή ( Τσιάκαλος, 1998 · Παππά, 2010).

Η σχέση με την οικογένεια, την κοινότητα, τις κρατικές δομές και η προσβασιμότητα στην αγορά εργασίας, αποτελούν σημαντικά στοιχεία στην κατάσταση του κοινωνικά αποκλεισμένου. Είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός συμβαίνει ως ένα αποτέλεσμα αδυναμιών, ελλείψεων και αποτυχιών στα συστήματα και τις δομές της οικογένειας, της κοινότητας και της κοινωνίας. Το κοινό χαρακτηριστικό των αποκλεισμένων είναι η ισχνή σχέση με την αγορά εργασίας, την οικογένεια ή άλλα διαπροσωπικά δίκτυα και το κράτος ( Karantinos, Koniordos & Tinios, 1990).

Την έννοια του φαινομένου μπορούμε να την διακρίνουμε σε τέσσερα επίπεδα:

- 1) Ο κοινωνικός αποκλεισμός σημαίνει μη συνειδητοποίηση και μη απολαβή των κοινωνικών δικαιωμάτων, στιγματοποίηση, μη πρόσβαση σε κοινωνικά προστατευμένα συστήματα (π.χ. έλλειψη στέγης, αναλφαβητισμός, υποσιτισμός).

2) Ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει άμεση σχέση με την κοινωνικο-οικονομική ανασφάλεια: σημαίνει αβέβαιες συνδέσεις με την αγορά εργασίας και ελλείψεις εφοδίων σχετικά με διάφορες όψεις της ζωής όπως το εισόδημα, το επίπεδο ποιότητας της ζωής, τη στέγαση, την εκπαίδευση.

3) Ο κοινωνικός αποκλεισμός σημαίνει μειωμένη κοινωνική συμμετοχή, δηλαδή περιορισμένες δυνατότητες να λάβουν μέρος αυτοί που αποκλείονται στην κοινωνική πολιτική και πολιτισμική ζωή, με αποτέλεσμα κοινωνικό-ψυχολογική εξάντληση, προβλήματα υγείας, αδύναμα κοινωνικά δίκτυα και οικογενειακοί δεσμοί.

4) Ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται επίσης με την αυτό-εκτίμηση και την κοινωνική ενσωμάτωση (Βαλμά, 2003).

Το φαινόμενο του αποκλεισμού σύμφωνα με την Μουσούρου (2004) είναι σύνθετο και η διαδικασία του περιλαμβάνει διαβαθμίσεις με στάδια τα οποία το άτομο βιώνει και οδηγείται στην πλήρη περιθωριοποίηση.

Το πρώτο στάδιο είναι του κινδύνου. Περιγράφονται οι ομάδες που έχουν διαφορετικά ή ελλιπή χαρακτηριστικά από την κυρίαρχη ομάδα και τις κάνουν ευάλωτες (πχ. δύσκολος οικογενειακός βίος, σχολική αποτυχία, παιδιά που ζουν σε ίδρυμα, κ.ά.). Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αποτελούν τον αποκλεισμό, αλλά αν επέλθει κάποιο απροσδόκητο γεγονός τότε το άτομο αυτόματα είναι ευάλωτο στον αποκλεισμό.

Το δεύτερο στάδιο είναι της απειλής. Περιλαμβάνει μια πληθώρα κοινωνικών καταστάσεων που αποσταθεροποιούν το άτομο και το οδηγούν στον αποκλεισμό. Μια χωρισμένη μητέρα που αναλαμβάνει μονογονεϊκό ρόλο στην οικογένεια της.

Το τρίτο στάδιο είναι της αποσταθεροποίησης. Αποτελεί την αντίδραση των ατόμων στην απειλή και την αλληλοεξάρτηση τους από τους οικογενειακούς, κοινοτικού και κοινωνικούς του δεσμούς. Αν η αποσταθεροποίηση του έχει μεγάλη διάρκεια, το άτομο περνάει στο επόμενο στάδιο που είναι της έκπτωσης.

Το τέταρτο στάδιο είναι της έκπτωσης. Δημιουργείται από την ρήξη των κοινωνικών δεσμών και την αδυναμία της επαναδημιουργίας. Η μακροχρόνια ανεργία, στην περίπτωση αυτή, η έκπτωση θα παγιωθεί και τότε το άτομο θα οδηγείται στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο είναι το στάδιο του πραγματικού αποκλεισμού. Το άτομο έχει βιώσει την απελπισία και την απουσία ενδιαφέροντος για την κοινωνία στην οποία ζει. Έχει συντελεστεί η πλήρης ρήξη των κοινωνικών δεσμών, δεν μετέχει σε καμιά κοινωνική δομή και δείχνει απροθυμία και αδυναμία να επανενταχθεί στη κοινωνία (Μουσούρου, 2004).

Συνεπώς, η διαδικασία του κοινωνικού αποκλεισμού μας αποκαλύπτει πως οι ευάλωτες ομάδες δημιουργούν όρια και διακόπτουν την επικοινωνία τους με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Καθώς, οι μακροχρόνιες δυσκολίες και οι αντιξοότητες της ζωής που συνδέονται με αρνητικά γεγονότα ζωής σε συνδυασμό με την αδυναμία πρόσβαση σε πόρους, υλικούς, συμβολικούς και κοινωνικούς, εξαντλούν τα ψυχικά αποθέματα και προκαλούν συναισθήματα αδυναμίας, απόγνωσης και απελπισίας τα οποία οδηγούν στην ψυχική καταπόνηση (Ζήση, 2013).

## **1.7 Συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η ιδρυματική φροντίδα αποτελεί ιστορικά, το παλαιότερο μέτρο οργανωμένης κοινωνικής φροντίδας και μέριμνας για παιδιά τα οποία δεν διαθέτουν ή δεν μπορούν να παραμείνουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Σχετίζεται άμεσα με τους θεσμούς της υιοθεσίας και της αναδοχής και αποτελούν μαζί, μέρος του γενικότερου δικτύου της παιδικής προστασίας.

Τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, οι νομικοί και ιατρικοί λόγοι αποτελούν τις κυριότερες κατηγορίες προβλημάτων που οδηγούν στην τοποθέτηση του παιδιού στο ίδρυμα. Κεντρική έννοια στην κατανόηση των επιπτώσεων της ανατροφής σε ιδρύματα αποτελεί ο «ιδρυματισμός».

Ο Spitz (1946) ήταν από τους πρώτους που μίλησε για τις βλαπτικές επιδράσεις της ιδρυματοποίησης στα παιδιά. Ενώ ο Bowlby (1951) υποστήριξε ότι η μακρά παραμονή στο ίδρυμα βλάπτει την ανάπτυξη της νοημοσύνης και της προσωπικότητας. Οι μελέτες των Triseliotis & Russell (1984) έδειξαν μεταξύ άλλων ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ιδρύματα είναι λιγότερο εφοδιασμένα και προετοιμασμένα να



ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής σε σχέση με τα παιδιά που μεγαλώνουν σε θετές ή μόνιμες ανάδοχες οικογένειες.

Τα κύρια στοιχεία που χαρακτηρίζουν την τοποθέτηση ενός παιδιού αλλά και τη ζωή του μέσα σε αυτό είναι: α) η αποκοπή από το οικογενειακό περιβάλλον, β) η ομαδική συμβίωση με άγνωστα πρόσωπα, γ) η απουσία ατομικού χώρου, δ) η ταύτιση της ειδικής κατάστασης που βρίσκεται το παιδί με την κατηγορία του ιδρύματος, ε) η εξάρτηση από το προσωπικό του ιδρύματος, στ) η υπηρεσιακή αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών του από το προσωπικό που εναλλάσσεται, ζ) η έλλειψη εναλλαγής παραστάσεων και συναισθηματικής επαφής- ρουτίνα και μονοτονία, η) η απομόνωση από την κοινωνική ζωή, θ) η δημιουργία ιδιόμορφης ψυχολογικής κατάστασης – ιδρυματισμός και τέλος, ι) το κοινωνικό στίγμα (Χρυσικός, 2002).

Η ιδρυματική ανατροφή επικεντρώνεται στην κάλυψη των βασικών αναγκών των παιδιών (τροφή, καθαριότητα, περίθαλψη, σωματική φροντίδα). Η λειτουργία του ιδρύματος (υπενθύμιση κανόνων, οδηγίες) περιορίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και του προσωπικού του ιδρύματος και κατ' επέκταση και την αλληλεπίδραση με την ευρύτερη κοινωνία.

Από τα αποτελέσματα των ερευνών μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής: Η ιδρυματική φροντίδα έχει ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις στην εξελικτική πορεία του παιδιού, όσον αφορά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Όταν αρνητικά γεγονότα ζωής συνδυάζονται με μακροχρόνια προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα, τότε αυξάνονται σημαντικά οι πιθανότητες να ενεργοποιηθούν προδιαθετικοί παράγοντες και να εκδηλωθούν σοβαρά προβλήματα ψυχικής υγείας (Ζήση, 2013). Οι θετικές εμπειρίες με τους συνομηλίκους, μέσα στο ίδρυμα, αποτελούν σημαντικό προστατευτικό παράγοντα καθώς, επίσης, πλήθος περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (π.χ. βιβλία, παιχνίδια, φιλοξενία στα σπίτια του προσωπικού) συμβάλλουν εξίσου στην κοινωνικογνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Απόρροια της ιδρυματικής ανατροφής είναι ο στιγματισμός των παιδιών, τα οποία ανήκουν στην ευάλωτη κοινωνική ομάδα και βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό. Το στίγμα συνοδεύει ένα άτομο ως ανεξίτηλο σημάδι ντροπής και απαξίας. Του στερεί την πλήρη κοινωνική αποδοχή και ένταξη. Ο Goffman αναφέρει πως ο στιγματισμένος βιώνει ένα αίσθημα βαθιάς υποτίμησης που είναι αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτισμικών

παραγόντων. Συνεπώς, το στιγματισμένο άτομο οδηγείται στην περιθωριοποίηση, άρα στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Σύμφωνα με την Ζήση (2013) οι μακροχρόνιες δυσκολίες από τις αντίξοες καταστάσεις που βιώνει κανείς σχετίζονται κυρίως με δομικούς παράγοντες όπως είναι η κοινωνικο-οικονομική θέση του ατόμου, το είδος και η ποιότητα των ρόλων που κατέχει (π.χ. αβεβαιότητα, πολλαπλότητα και συγκρούσεις ρόλων, υπερβολικές απαιτήσεις ) και το επίπεδο της πρόσβασης του σε πόρους.

Ο αποκλεισμός περιορίζει το άτομο από την πρόσβαση σε αγαθά και δικαιώματα είτε με ηθελημένο τρόπο είτε όχι. Όπως αναφέρει ο G. Room (1998) «Εκεί που οι πολίτες είναι ανίκανοι να διασφαλίσουν τα κοινωνικά τους δικαιώματα, θα τείνουν να υποφέρουν διαδικασίες γενικευμένου και σταθερού μειονεκτήματος αναφορικά με εκπαίδευση, μόρφωση, εργασία, στέγαση, οικονομικούς πόρους κ.ο.κ. Εν συντομία, ανομοιότητες στη διανομή των ευκαιριών της ζωής».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### 2.1 Τέχνες και Εκπαίδευση

Η Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αξιοποιεί τις Τέχνες προς όφελός της (Βρεττός, 1999). Στόχος της είναι να προσφέρει στο μαθητή γνώσεις, μέσα από την παρατήρηση, τον πειραματισμό, την έρευνα. Δημιουργώντας συνθήκες ενθάρρυνσης για στοχασμό, σύγκριση, κριτική και δημιουργική σκέψη (Τριλιανός, 2009). Παροτρύνει το θεατή-αναγνώστη να αφήσει την παθητική του κατάσταση, να κατανοήσει και να απολαύσει ένα έργο Τέχνης, με σκοπό να δημιουργήσει το δικό του έργο (Cassirer, 1994).

Πρωταρχικός στόχος της Εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Για την επίτευξη αυτού του στόχου ο μαθητής πρέπει να έρθει σε επαφή με διάφορες μορφές αισθητικής έκφρασης, όπως τη ζωγραφική, τη μουσική, το χορό, τη λογοτεχνία, το θέατρο, το κινηματογράφο, που θα ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και την κριτική του σκέψη. Θα βοηθήσουν το παιδί να προσδιορίσει την ταυτότητά του, να ανακαλύψει τις ικανότητες του, να διευρύνει την αντίληψή του, να επικοινωνεί και να εκφράζεται (Ζίωγας & Ξεπαπαδάκου, 2002).

Οι Lowenfeld (1947) και Read (1958) θεωρούν τις Τέχνες ως μια διαδικασία που απελευθερώνει το πνεύμα και οδηγεί στη δημιουργική παρόρμηση. Ο Lowenfeld αναφέρει ότι *«το παιδί που χρησιμοποιεί τη δημιουργική δραστηριότητα ως συναισθηματική διέξοδο θα κερδίσει ελευθερία κι ευελιξία ως αποτέλεσμα της απαλλαγής από αδιέξοδες τάσεις. Το παιδί που αισθάνεται ότι εμποδίζεται, αναπτύσσει αναστολές, με αποτέλεσμα να αισθάνεται περιορισμένο και στην προσωπικότητά του. Το παιδί που έχει αναπτύξει ελευθερία κι ευελιξία στην έκφρασή του θα μπορεί ν' αντιμετωπίζει τις νέες καταστάσεις χωρίς δυσκολίες. Μέσω ευέλικτων τοποθετήσεων στην έκφραση των ιδεών του, όχι μόνο θ' αντιμετωπίζει τις νέες καταστάσεις αποτελεσματικά, αλλά και θα προσαρμόζεται σ' αυτές πιο εύκολα»* (Eisner, 2002).

Η θεωρία των «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης», η οποία διατυπώθηκε από τον Gardner (1990), αναφέρει ότι ο κάθε άνθρωπος διαθέτει διαφορετικά είδη νοημοσύνης, τα οποία αναπαράγονται από αναπαραστάσεις και νοηματοδοτήσεις διάφορων εννοιών, ιδεών και γεγονότων. Τα έργα Τέχνης παρόλο που αποτελούν

τεκμήρια πολιτισμού, στάσεις και αντιλήψεις των ανθρώπων, παρουσιάζονται πιο εύγλωττα από τα λεκτικά κείμενα. Αυτό συμβαίνει γιατί η Τέχνη λειτουργεί ως τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών που δεν μπορούν να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο. Επίσης, η Τέχνη αποτελεί μια σύνθετη δραστηριότητα που έχει την δυνατότητα να συνδέει κοινωνικά θέματα, φιλοσοφικές απόψεις και προσωπικές ανησυχίες. Συσχετίζοντας ζητήματα που αφορούν τον ατομικό και κοινωνικό εαυτό, όπως είναι η ηθική, η ειρήνη, η φιλία, η επιείκεια, η δικαιοσύνη, η ανάγκη του ανήκειν (Efland, 2002).

Σύμφωνα με τον Ζιώγα & Ξεπαπαδάκου (2004), χάρις στην Πολιτισμική και Αισθητική Αγωγή, αναμένεται η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν την άνεση να εκφράζονται δημιουργικά. Ο στόχος αυτός αποτελεί ταυτοχρόνως μία διέξοδο στις πιέσεις-εντάσεις, τα άγχη και τους προβληματισμούς των παιδιών, ούτως ώστε να αποφεύγονται οι ροπές προς «εύκολες» λύσεις όπως, η βία, τα ναρκωτικά, ο αλκοολισμός, η απομόνωση κ.ά. Δίνοντας διέξοδο, λοιπόν, στην έκφραση μέσω της τέχνης παρακινούμε τον/την εκπαιδευόμενο/η, να αξιοποιήσει τον ελεύθερο χρόνο του/της δημιουργικά, ευχάριστα και εποικοδομητικά.

Η εξοικείωση με τις έννοιες και τις συνδηλώσεις του «πολιτισμού» και της «κουλτούρας». Ειδικότερα μέσα από την επαφή με οικείες μορφές τέχνης οι εκπαιδευόμενοι/ες καθίστανται ικανοί/ες να κατανοήσουν το πολυσύνθετο φαινόμενο του πολιτισμού.

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και του χειρισμού ποικίλων εκφραστικών μέσων (εργαλείων, υλικών, τεχνοτροπιών, σώματος, φωνής, συναισθημάτων, ήχων, ρυθμών κ.τ.λ.). Η προσέγγιση της τέχνης από τον/την εκπαιδευόμενο/η μέσα από την πράξη, τη χειρονομία, την αφή, την παρατήρηση και τη διερεύνηση, τις λειτουργίες δηλαδή που συνδέουν νου-ψυχή-σώμα. Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του/της εκπαιδευομένου/ης και η καλλιέργεια της ικανότητάς του για έκφραση και επικοινωνία όχι μόνο με τη γλώσσα (προφορικός-γραπτός λόγος), αλλά και με τα συμβολικά συστήματα των τεχνών (ήχος, κίνηση, μίμηση κ.ά.).

Η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου, μουσείου, καλλιτεχνικών εργαστηρίων, αιθουσών τέχνης, παραστάσεων και συναυλιών, μνημείων και άλλων χώρων με πολιτιστικό ενδιαφέρον (από μία βιτρίνα μέχρι ένα βιβλιοπωλείο, ένα συνεδριακό κέντρο, ένα πάρκο, κ.τ.λ.), με τρόπο ώστε η

τέχνη να διαποτίζει τον χώρο του σχολείου και να αποτελεί μέρος του πολιτιστικού γίνεσθαι και της κοινωνικής ζωής. Η κινητοποίηση αυτή οδηγεί στην οργάνωση από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες δραστηριοτήτων τέχνης μέσα από μία διαθεματική προσέγγιση: ομάδες εικαστικών, ομάδες θεάτρου, ομάδες μουσικής, ομάδες φωτογραφίας, ομάδες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οι οποίες αντλούν το υλικό τους από τομείς όπως Ιστορία, Γλώσσα, Εικαστικά, Μουσική, Φωτογραφία, Περιβάλλον, Πολυμέσα, Θέατρο κ.ά.

Η αντιμετώπιση της τέχνης ως πανανθρώπινης γλώσσας-μέσου έκφρασης και επικοινωνίας που καταλύει τα στενά όρια του σχολείου. Μέσα από την τέχνη καλείται ο/η εκπαιδευόμενος/η να επικοινωνήσει όχι μόνο με το άμεσο, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, προκειμένου να ανταλλάξει πληροφορίες, γνώσεις και εμπειρίες (καλλιτεχνική κοινότητα, άτομα με κοινά ενδιαφέροντα, κ.τ.λ.) (Ζιώγα & Ξεπαπαδάκου, 2004).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση κρίνεται πολύ σημαντική για αυτό και πολλά ερευνητικά Προγράμματα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα με την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, που στηρίζονται στη στοχαστική και εκπαιδευτική καλλιτεχνική γνώση (Gardner, 1990).

### **2.1.1 Διεθνή προγράμματα για την τέχνη στην εκπαίδευση**

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα θέλοντας να συσχετίσει την Τέχνη με την βιωματική μάθηση δημιούργησε προγράμματα για την βελτίωση της διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Ένα από αυτά τα προγράμματα, που δημιουργήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Harvard το 1967, είναι το Project Zero. Ο εκφραστής του προγράμματος ήταν ο Goodman, ο οποίος υποστήριζε ότι η επαφή με την τέχνη πρέπει να θεωρείται σημαντική γνωστική διεργασία. Οι μαθητές όταν εμπλέκονται με μια μορφή τέχνης θα πρέπει να εμβαθύνουν για να μπορούν να ερμηνεύουν τα έργα τέχνης και να έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν και τα δικά τους έργα τέχνης. Το Project Zero δίνει έμφαση στην ερευνητική δράση και στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Χρησιμοποιεί τα έργα τέχνης στην εκπαίδευση για να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και να αναπτύξει δεξιότητες στοχασμού στους μαθητές.

Στόχος του Προγράμματος ήταν να κατανοήσει τη σκέψη, τη μάθηση και τη δημιουργικότητα με τη βοήθεια της Τέχνης, καθώς επίσης και τους ανθρωπιστικούς και επιστημονικούς κλάδους σε ατομικό και θεσμικό επίπεδο. Μία από τις διαπιστώσεις της ομάδας έρευνας του Προγράμματος αυτού ήταν ότι ακόμα και παιδιά έξι ετών ανταποκρίνονται σε ορισμένες όψεις ενός έργου τέχνης, όπως το στυλ, η έκφραση, η μεταφορά και το ύφος. Έτσι υποστηρίχθηκε ότι τα καλλιτεχνικά παραδείγματα λειτουργούν ως υποδείγματα και τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με το περιεχόμενο και με το παράδειγμα, μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας (Gardner, 1990).

Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος Project Zero, στηρίχτηκε και το πρόγραμμα Arts PROPEL, με κύριους ερευνητές τον H. Gardner και την E. Winner. Το όνομα του προγράμματος προέρχεται από τη σύνθεση γραμμάτων των τριών λέξεων που αναφέρονται στις τρεις βασικές ικανότητες πάνω στις οποίες επικεντρώνεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα: την παραγωγή (production), την πρόσληψη/αντίληψη (perception) και τον αναστοχασμό (reflection).

Ένας από τους ειδικούς που διερεύνησαν τη σχέση της Τέχνης με την Εκπαίδευση είναι ο καθηγητής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Harvard Howard Gardner, που εφάρμοσε στις αρχές της δεκαετίας του '90 στο Pitchburg της Pennsylvania το Πρόγραμμα «Propel». Το Πρόγραμμα αυτό είχε ως σκοπό να αναδείξει τις καλλιτεχνικές ικανότητες, το ταλέντο, των μαθητών ως ξεχωριστή μορφή νοημοσύνης και να το καλλιεργήσει μαζί με τα «παραδοσιακά» μαθήματα. Στόχευε επίσης στην αναβάθμιση των καλλιτεχνικών μαθημάτων, σε όλα τα δημοτικά και γυμνάσια της πόλης, ώστε οι μαθητές να εκφράζονται καλλιτεχνικά και να λύνουν ποικίλα προβλήματα. Ο Gardner διατύπωσε τη θεωρία των «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης», σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος διαθέτει πολλά διαφορετικά είδη νοημοσύνης, καθένα από τα οποία είναι λιγότερο ή περισσότερο ανεπτυγμένο και σε αυτό αντιστοιχεί ένα σύστημα συμβόλων που εμπεριέχει αναπαραστάσεις και νοηματοδοτήσεις διάφορων εννοιών, ιδεών και γεγονότων.

Ο Gardner συνόψισε τελικά τις απόψεις ερευνητών, που απέδειξαν ότι ακόμα και τα μικρά παιδιά μπορούν να ανταποκρίνονται στις αισθητικές πλευρές των έργων Τέχνης και υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην πολύπλευρη ενίσχυση της νοημοσύνης, καθώς προσφέρει πλήθος συμβόλων για

επεξεργασία (Gardner, 1990). Αυτό ασφαλώς συμβαίνει γιατί η Τέχνη λειτουργεί ως τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών, που είναι δύσκολο να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο και το γεγονός αυτό αποτελεί ένα βασικό επιχείρημα για την αξιοποίηση έργων Τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Παρόμοια ερευνητικά Προγράμματα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και πιο ολοκληρωμένα μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες, που στηρίζονται στη στοχαστική και εκπαιδευτική καλλιτεχνική γνώση. Έτσι σχεδιάστηκαν ανάλογες δραστηριότητες, ώστε να ταιριάζουν σε διάφορες αίθουσες διδασκαλίας και σε διαφορετικά προγράμματα σπουδών, για να μπορούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να τις χρησιμοποιούν με τον καλύτερο τρόπο και για διάφορους διδακτικούς σκοπούς (Gardner, 1990).

Τα Προγράμματα Εκπαίδευσης μέσω της Τέχνης δίνουν έμφαση στις μορφές σκέψης που κάνουν εφικτή την ευαίσθητη και φανταστική δημιουργία εικόνων, καλλιεργούν τις μορφές αντίληψης που κάνουν τους μαθητές ικανούς να «διαβάζουν» τις ιδιότητες του ορατού κόσμου, αλλά και προάγουν τις ικανότητες των μαθητών να περιγράφουν αυτές τις ιδιότητες με συμβολικό και δημιουργικό τρόπο. Αυτός ο λόγος υπογραμμίζεται από τη μεταφορική και συμβολική χρήση της γλώσσας (Eisner, 2002).

## **2.2 Η βιωματική μάθηση και Τέχνη**

Η σύγχρονη παιδαγωγική προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συνεχούς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Δίνει έμφαση στην βιωματική μάθηση και μέσω της εμπειρίας συνδέει την σχολική τάξη με την καθημερινή ζωή των μαθητών και την κοινωνική πραγματικότητα. «Ο Ντιούι θεωρεί ότι: Η πρακτική είναι πιο ρευστή από την αισθητική εμπειρία. Η πράξη ρευστή η εμπειρία απτή» (Ζιώγας, 2007:82). Έχοντας απομακρυνθεί από το αντικείμενο η τέχνη, ενσωματώνεται με την εμπειρία ως αποτέλεσμα ζύμωσης και συλλογικής πρακτικής στην κοινωνία.

Οι τρεις μεγάλοι εκφραστές της βιωματικής μάθησης, όπως καταγράφονται από τον Kolb (1984), είναι οι Dewey, Lewin και Piaget. Ο Dewey, από την

φιλοσοφική προοπτική του πραγματισμού, υποστήριζε ότι η γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Ο Lewin, από τον χώρο της δυναμικής ομάδας, τόνισε την σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η εργασία του στη δυναμική των ομάδων και η μεθοδολογία της έρευνας- δράσης τον οδήγησαν στο αποτέλεσμα της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση. Τέλος, ο Piaget αναφέρθηκε στη βιωματική μάθηση και την περιγράφει ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος.

Άλλοι εκφραστές της βιωματικής μάθησης προέρχονται από τον χώρο της κλινικής ψυχολογίας με τις έννοιες της συναισθηματικής εμπειρίας και της αποτελεσματικής απορτίωσης των γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών. Ενώ οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί προτείνουν την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης.

Ο όρος βιωματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας. Η αναζήτηση του προσωπικού νοήματος μέσα από την εμπειρία προωθεί την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου καθώς και την ευαισθητοποίησή του σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων. Χαρακτηριστικά η Κλεάνθους Παπαδημητρίου (1952) αναφέρει ότι *«το βίωμα είναι ένας τρόπος ψυχικής τοποθέτησης»*.

Η διαδικασία της εσωτερίκευσης αποτελεί ένα κομβικό σημείο στη συγκρότηση της πράξης. Μόνο μέσα από την βιωμένη εμπειρία που έχει επεξεργαστεί από το υποκείμενο αναστοχαστικά και με κριτική διάθεση μπορεί να προκύψει ένα διαυγές αποτέλεσμα, ένα καθαρό αισθητικό γεγονός. Το αθέατο όριο ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, ανάμεσα στην ιστορία και στην μνήμη απαντάται στο βίωμα : είναι η βιώμενη εμπειρία από τη σχέση μας με τον ορατό και αόρατο κόσμο.

Η βιωματική μέθοδος είναι μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης που προκαλεί τον μαθητή να έρθει σε επαφή με το αντικείμενο μάθησης μέσα από την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, τις τέχνες, τα παιχνίδια ρόλων κ.α. (Δεδούλη, 2002). Επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών καθώς εργάζονται σε ομάδες και επικοινωνούν τα βιώματά τους θέτοντας δικούς τους στόχους και εκφράζοντάς τους δημιουργικά. Επιπροσθέτως, τα παιδιά προβληματίζονται και αναπτύσσουν την ικανότητά τους για κριτικό αναστοχασμό.

Οι τεχνικές που προτείνονται για την βιωματική μάθηση είναι η παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων, οι βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια, οι



τεχνικές λόγου (ημερολόγιο, αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή). Επιπλέον, οι δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας, το παιχνίδι ρόλων και η θεατρική δημιουργία (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Συνεπώς, οι τέχνες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την βιωματική μάθηση. Μέσω των αισθητηριακών μηχανισμών, την ενεργό συμμετοχή, την πρωτοβουλία να γνωρίσει τα εικαστικά στοιχεία, τα υλικά, τα μέσα ή την τεχνική, το παιδί αξιοποιεί τα εργαλεία του και μαθαίνει να εκφράζεται και να επικοινωνεί μέσα από την τέχνη.

### **2.3 Η ενδυνάμωση της ομάδας μέσω της Τέχνης**

Τα παιδιά μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση είναι σε θέση, αν τους δοθεί η δυνατότητα συνολικά μέσα από την παιδαγωγική πρακτική του σχολείου, να συνδέσουν την εκφραστική τους ελευθερία και δημιουργικότητα μέσα από τη βιωματική τους εμπειρία, φωτίζοντας τη δική τους οπτική και ανάγκη, ενδυναμώνοντας τη δική τους φωνή για πραγματικότητες που τα αφορούν, όπως η βία, η καταπίεση, ο αποκλεισμός (Χτούρης, 2010).

Η εργασία με κοινωνικές ομάδες στοχεύει στην αναζήτηση των αναγκών, των περιορισμών και των ικανοτήτων της ομάδας (Κατσορίδου & Παπαδοπούλου 2009). Μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, το κάθε μέλος πρέπει να αναπτύσσει την ικανότητα του να αισθάνεται, να σκέφτεται και να αποκτά κατανόηση του «εαυτού» και των άλλων. Αξίες όπως ο σεβασμός, η αξιοπρέπεια, η εξατομίκευση, η αλληλοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η κατανόηση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, αποτελούν μοχλό πρόκλησης αλλαγών στην ομάδα (Κατσαμά, 2014).

Οι παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον επιτρέπουν τη λειτουργική διασύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, τους φορείς και άλλες ομάδες. Ενσωματώνουν δράσεις που στοχεύουν στην ενδυνάμωση, την ευαισθητοποίηση, την κριτική συνειδητοποίηση, την εμπύχωση, τη δημιουργική απασχόληση. Επίσης, τη διασύνδεση με υπηρεσίες της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τη συνεργασία με άλλους κοινωνικούς φορείς, την ανάπτυξη αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης στην κοινότητα και τη δημιουργία δίαυλων επικοινωνίας με την ευρύτερη κοινωνία (Καλλινικάκη, 1998 · Ζαϊμάκη, 2002).

Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί όχι μόνο σημαντικό παράγοντα της εκπαίδευσης αλλά και ένα από τα πολύτιμα προϊόντα της (Heyneman, 1998). Πέρα από την ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου η εκπαίδευση προάγει την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου και των κοινωνικών δικτύων, μέσω της ανάπτυξης βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο, όπως η συμμετοχή και η συνεργασία, μέσω της εμπλοκής του σχολείου στις δραστηριότητες της κοινότητας.

Μία παράμετρος του κοινωνικού κεφαλαίου είναι η «συνδεσιμότητα», που αναφέρεται στους δεσμούς του τοπικού κοινωνικού κεφαλαίου με ευρύτερες κρατικές, γεωγραφικές, οικονομικές και πολιτικές δομές (κάθετη συνδεσιμότητα) και στην ενοποίηση του εκάστοτε περιφερειακού δυναμικού και υποσυστημάτων (οριζόντια συνδεσιμότητα) για την απρόσκοπτη διαχείριση των πόρων (Granovetter, 1973 · Warner et al., 1997 · Warner, 1999). Σε ατομικό επίπεδο η επέκταση αυτή των προσωπικών δικτύων ενισχύεται από την αλληλεπίδραση μέσω της εργασίας του σχολείου και της απασχόλησης, ενώ σε επίπεδο κοινότητας τονώνεται μέσω πολιτικών και πολιτισμικών δραστηριοτήτων.

Οι Walker, MacBride και Vachon (1977) όρισαν ως κοινωνικό δίκτυο το άθροισμα των προσωπικών επαφών μέσω των οποίων το άτομο διατηρεί την κοινωνική του ταυτότητα, λαμβάνει συναισθηματική υποστήριξη, υλική ενίσχυση και συμμετοχή στις υπηρεσίες, έχει πρόσβαση στις πληροφορίες και δημιουργεί νέες κοινωνικές επαφές. Τα κοινωνικά δίκτυα συνήθως αποτελούνται από τα μέλη της οικογένειας, τους φίλους και τους γνωστούς και περιλαμβάνουν τρεις κρίσιμες έννοιες: α) το μέγεθος ή το εύρος, το οποίο αναφέρεται στον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν στο δίκτυο, β) τη σύνθεση, που αφορά το ποσοστό συμμετοχής στο δίκτυο μελών της ευρύτερης οικογένειας ή φίλων και γ) τη συχνότητα, που δηλώνει το πόσο συχνά τα μέλη ενός κοινωνικού δικτύου αλληλεπιδρούν (Χτούρης, 2004. Χτούρης, Ζήση, Παπάνης & Ρόντος, 2004).

Κάνοντας αναφορά στο κοινωνικό κεφάλαιο, συχνά γίνεται διαχωρισμός από τους όρους «ανθρώπινο κεφάλαιο» και «πολιτισμικό κεφάλαιο», καθώς συχνά προκαλείται σύγχυση. Ενώ το κοινωνικό κεφάλαιο θεωρείται συχνά χαρακτηριστικό που διαθέτουν κοινότητες, το ανθρώπινο κεφάλαιο αναφέρεται στις δεξιότητες, στα προσόντα και στη γνώση που διαθέτουν τα άτομα. Το πολιτισμικό κεφάλαιο θεωρείται μέρος του ανθρώπινου κεφαλαίου και αποτελεί συσσώρευση των ταλέντων, των δεξιοτήτων, της εκπαίδευσης και της πολιτισμικής δραστηριότητας ενός ατόμου

(Matarasso, 1999). Υπάρχει βέβαια και η άποψη κατά την οποία το πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελεί μέρος του κοινωνικού κεφαλαίου, αφού οι πολιτισμικές δραστηριότητες μίας κοινότητας συμβάλλουν στη βελτίωση των σχέσεων, την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων και συνεπώς την ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου (Gould, 2001).

Συγκεκριμένα τα οφέλη εντός της ομάδας των μαθητών είναι η ανάπτυξη αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης, η βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργατικότητας, η ενίσχυση της αυτοεικόνας, της αυτοεκτίμησης, του αισθήματος του ανήκειν (Κανδυλάκη 2009). Ο συντονιστής της ομάδας πρέπει να είναι συμμετοχικός, αυθεντικός, ευέλικτος και να διατηρεί μια σχέση ισότητας με την ομάδα. Η μόνη διαφορά από τα υπόλοιπα μέλη να είναι οι γνώσεις και οι τεχνικές που διαθέτει (Yalom 2006). Ο ρόλος του είναι να ενθαρρύνει τις σχέσεις και τους δεσμούς, να επιλύει προβλήματα και να ανατροφοδοτεί. Επίσης, να παρέχει τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη σχέσης συνεργασίας, που θα κυριαρχεί ο αμοιβαίος σεβασμός. Όλα τα παραπάνω αποτελούν βασικές δυνάμεις για την επίτευξη θετικών αλλαγών (Gilmore 1973).

Η εν λόγω προσέγγιση αντιτίθεται στις συντηρητικές, βασισμένες στην παθολογία και προσανατολισμένες στο πρόβλημα, προσεγγίσεις (Staudt, Howard & Drake 2001). Αυτό δε σημαίνει ότι αγνοούνται τα προβλήματα και οι ανησυχίες των ατόμων, απλώς δεν αποτελούν την κύρια στόχευση των παρεμβάσεων (Miley, O'Melia & DuBois 2001). Οι παρεμβάσεις στηρίζονται στις δεξιότητες, τις ικανότητες, τα ταλέντα και τα κίνητρα του ατόμου. Στοχεύουν στο να προχωρήσει κάποιος με τη ζωή του, να επιβεβαιώσει και να αναπτύξει αξίες, να εξελίξει την ιδιότητα του ως ενεργού μέλους στην κοινότητα, να υλοποιήσει στόχους και ιδανικά (Saleebey 1996).

Η οπτική των δυνατών σημείων με την προσέγγιση της ενδυνάμωσης έχει θετικά αποτελέσματα σε ευάλωτες ομάδες. Η «ενδυνάμωση», σημαίνει ενισχύω, ενθαρρύνω, ισχυροποιώ, δίνω δύναμη σε κάποιον να δράσει (Καλλινικάκη 2011). Η ενδυνάμωση έχει σκοπό να επαύξει τις δημιουργικές δυνάμεις που διαθέτουν σε προσωπικό, διαπροσωπικό και πολιτικό επίπεδο άτομα, ομάδες ή κοινότητες. Προκειμένου να αλλάξουν, να διαχειριστούν ή να προλάβουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Gutierrez et al. 1994 στο Καλλινικάκη 2011: 71).

Σύμφωνα με τον Rappaport (1987), η ενδυνάμωση συνδέεται αφενός με την δυνατότητα ελέγχου και αυτοκαθορισμού της ζωής του ατόμου και αφετέρου με την

επιθυμία και κινητοποίηση για άσκηση πραγματικής επιρροής στην κοινωνική και πολιτική ζωή (αναφ. στο Γεωργάκα, 2016).

Παρεμβάσεις σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες στοχεύουν στην πρόληψη, την ενδυνάμωση, την ενίσχυση της λειτουργικότητας των μελών τους, στην ανάπτυξη της ατομικής πρωτοβουλίας και συνεργασίας, καθώς και στη δημιουργική απασχόληση (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Τα τελευταία χρόνια, οι βιωματικές ασκήσεις απέκτησαν μεγάλη απήχηση στον χώρο της πρόληψης, της θεραπείας και της εκπαίδευσης με κύρια πηγή τις Τέχνες (Φιλίππου & Καραντάνα 2010). Η αισθητική αγωγή αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο μέσω της βιωματικής διαδικασίας, εφόσον ενθαρρύνει την δημιουργική καλλιτεχνική έκφραση παρέχοντας αισθητικές εμπειρίες μάθησης και ενισχύοντας τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά (Πουρκός 2009).

## **2.4 Παρεμβατική τέχνη**

Η παρεμβατική Τέχνη είναι η καλλιτεχνική δραστηριότητα που έχει εστιασμένο πολιτικό και κοινωνικό στόχο και ενεργοποιείται για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Ζιώγας, 2018). Συχνά συγγέεται με την αστική παρέμβαση (Urban Intervention) με τη οποία διατηρεί κοινά στοιχεία. Η παρεμβατική τέχνη εντοπίζονται το 1920 στο Ρώσικο Κονστρουκτιβισμό & Προντουκτιβισμό, στο dada (Paris) το 1921, στο Fluxus 1950-1960 και τα Happenings. Ενώ το 1990 τη συναντάμε σε μια πιο ευρεία μορφή υπό τον όρο κοινωνική εμπλοκή. Σε αυτό το σημείο επιτελείται μια διάχυση μέσω ερευνητικών πρακτικών σε συλλογές, επιτελέσεις και εργαστήρια, ανοίγοντας το δρόμο για νέες διαδράσεις.

Η Παρεμβατική Τέχνη υπάγεται στην ευρύτερη περιοχή της κοινωνικής πρακτικής όπως : Δημόσια Πρακτική, Κοινωνικά Αφοσιωμένη Τέχνη, Κοινοτική Τέχνη, Συνεργατική Τέχνη, Σχισιακή Τέχνη, Συμμετοχική Τέχνη κ.α. Η πρακτική της Παρεμβατικής Τέχνης δεν είναι μια ευκαιριακή ενασχόληση με ένα θέμα, αποτελεί διαμήκη δραστηριοποίηση πάνω σε αυτό έως ότου επιλυθεί ή εισακουστεί και χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα.

Σύμφωνα με τον Helguera P. αυτό που προκαλεί τη διαφοροποίηση της από άλλες μορφές τέχνης, είναι η πραγματική και όχι η συμβολική εμπλοκή της με την κοινωνική πραγματικότητα. Μία παρέμβαση που υπάγεται στην παραπάνω κατηγορία επιτελεί τα εξής: εμπλέκει την κοινότητα στην παραγωγή του ενέχει δηλαδή το κριτήριο της επικοινωνιακής πράξης, εμπλέκεται στον έλεγχο μιας κοινωνικής κατάστασης οργανικά και στρατηγικά προκειμένου να πετύχει ένα συγκεκριμένο κοινωνικό στόχο, δεν περιορίζεται στην παραγωγή μιας εικόνας ή ενός αντικειμένου σχετικά με κάποιο κοινωνικό θέμα αλλά στην παραγωγή συγκεκριμένων σχέσεων μεταξύ των φορέων δράσης μιας κοινότητας. Οφείλει να αποτελεί η ίδια η παρέμβαση μια επικοινωνιακή πρακτική και όχι να τοποθετείται στη δύναμη της αναπαράστασης-απεικόνισης ενός κοινωνικού/πολιτικού θέματος (Μπεκιαράκης, 2018).

Οι επιτελεστικές πρακτικές τέχνης δέχονται από διαφορετικά πεδία θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως από την κριτική ιστορία με την μικροιστορία, την φιλοσοφία, την σύγχρονη τεχνολογία που περιλαμβάνει την αυτοματική, τη ρομποτική και τα δίκτυα. Στη θεωρία της Τέχνης αναφέρεται στο διευρυμένο κινηματογράφο, στην Κυβερνητική Τέχνη, τις ηλεκτρονικές τέχνες και τις σωματικές τέχνες, όπως το θέατρο, ο χορός, η περφόρμανς. Συμπεριλαμβάνει την κοινωνική κριτική θεωρία, καθώς μελετάει την καθημερινή ζωή, την έμφυλη ταυτότητα, το τεχνοπολιτικό σώμα. Στην επιστήμη της ψυχολογίας αναφέρεται στον εαυτό, στη σωματικά εικόνα, ενώ στην φιλοσοφία επεκτείνεται στην φαινομενολογία, στο μεταδομισμό ή στην αποδόμηση (Ντάφλος, 2015).

Οι επιτελεστικές πρακτικές τέχνης, συνδέονται με το «λόγο», ο οποίος παράγει κριτική, καθώς συμμετέχει με γνώσεις στα πεδία της συλλογικής τέχνης. Μέσα στα πλαίσια της συμμετοχής, οι πρακτικές αυτές δημιουργούν αυτοσχέδιες χειροποίητες τακτικές αυτάρκειας στη κοινότητα. Δίνουν πρόσβαση σε τεχνολογίες και δράσεις, παρακάμπτοντας την γραφειοκρατία με στόχο την διεκδίκηση των «κοινών» από τις ευάλωτες κοινότητες. Αναδύονται πραγματικά προβλήματα που με διαλογικές οπτικές «από την θέση μου και από την θέση του άλλου» διαμορφώνονται κοινωνικές και πολιτικές νόρμες (Ντάφλος, 2015).

Ο όρος «διαλογικές τέχνες» προέρχεται από τον όρο «διαδραστικές τέχνες», ο οποίος είναι ευρύτερος και διαδεδομένος στις υβριδικές τέχνες. Συγκροτείται από την φιλοσοφία, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Με συνθήκες διαλόγου αναλύονται οι σχέσεις Εγώ – Αυτός (επιστημονικές πειθαρχίες), Εγώ – Εσύ (φεμινισμός – φύλο), Εγώ – Εαυτός (επιστήμη γλώσσας), Εγώ – Άλλος (φιλοσοφία), Εμείς – Αυτοί

(κοινωνιολογία). Οι διαλογικές επιτελεστικές πρακτικές αναδύθηκαν από την λογοτεχνία μέσα από τις κειμενικές δομές διαλόγου και εφαρμόστηκαν από τις παραστατικές τέχνες σε σύνδεση με το ανθρώπινο σώμα, όπως με την περφόρμανς, δράσεις με εικαστικές εγκαταστάσεις κτλ (Ντάφλος, 2015).

Τα όρια της διαλογικής τέχνης τόσο στη διαλογική ηθική όσο και στην αισθητική διάσταση επεκτείνονται σε βασισμένες στο διάλογο, συλλογικές επιτελεστικές πρακτικές τέχνης. Έχουν κοινωνική και πολιτική βάση και αναπτύσσουν ένα ενεργητικό ακτιβισμό, ο οποίος συνδέεται από τεχνογνωσία και απελευθέρωση βιοπολιτικών εναλλακτικών (Ντάφλος, 2015).

Η ερευνητική δράση είναι πρακτική δράση και παίρνει συνεργατική ή προσωπική μορφή. Σύμφωνα με τον Busch (2008): α) η εμπλοκή στο πεδίο με την επιτόπια επαφή οδηγεί τα δρώντα υποκείμενα σε αυτογνωσία, αυτοκριτική, αλλάζοντας, ίσως, και τις προσωπικές τους προσεγγίσεις, καθώς αποκομίζει υποκειμενικές εμπειρίες, β) η συνεργασία δύο υποκειμένων παράγει προσωπική και ομαδική διυποκειμενική εμπειρία, γ) η ερευνητική δράση σε τρίτο πρόσωπο μπορεί να εμπλέκει και συμμετέχοντες που είναι αδύνατον να συναντηθούν πρόσωπο με πρόσωπο. Ο Pierre Levy (1999) υποστηρίζει ότι οι σχέσεις αλληλόδρασης αποτυπώνονται ως μεγαψυχισμός, αφού η συλλογική νοημοσύνη τροποποιεί την ατομική νοημοσύνη (Ντάφλος, 2015). Η τέχνη ως διάυλος επικοινωνίας των υποκειμένων, έρχεται να διεισδύσει στο άβατο της ατομικής εμπειρίας και την εναποθέσει στο συλλογικό πράττειν εγκαθιδρύοντας μια μορφή συλλογικής εμπειρίας και συλλογικού αναστοχασμού, με αποτέλεσμα να επιχειρεί ρωγμές στην ισχύουσα θεσμική τάξη.

## **2.5 Το Θέατρο του Καταπιεσμένου**

Στα τέλη της δεκαετίας του πενήντα οι ανθρωπιστικές και πολιτισμικές επιστήμες έστειψαν το ενδιαφέρον τους προς το δραματουργικό μοντέλο (Goffmann, 1959, Turner, 1967). Ακόμα και οι κοινωνικές επιστήμες ανέφεραν στην έννοια της επιτέλεσης (Burke, 2005). Ο Goffman (1956) υποστήριξε ότι το άτομο παρουσιάζει τον εαυτό του με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την κοινωνική του αλληλεπίδραση

(Goffman, 2006). Αλλάζει ταυτότητες σύμφωνα με τις περιστάσεις, τον χώρο και τον χρόνο (Burke, 2005). Ο πλουραλισμός, η υβριδικότητα, οι πολλαπλές ταυτότητες, μαζί με τον εν δυνάμει αυτοκαθορισμό βρίσκονται στο επίκεντρο των παραδοχών του «παραστασιακού» ρεύματος και των θεωριών της επιτέλεσης (Fischer-Lichte, 2012).

Η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων είναι μια διερευνητική δραματοποίηση που βοηθάει τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα για κοινωνικά θέματα, για να εμπλακούν στη διαδικασία του αναστοχασμού και να αναλάβουν δράση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Στηρίζεται, συγκεκριμένα στην πάλη για απελευθέρωση του καταπιεσμένου, ο οποίος πρέπει να συνειδητοποιήσει την καταπίεση του ως μια κατάσταση που μπορεί να αλλάξει (Γρόλλιος, 2005).

Σύμφωνα με την Αγωγή του Καταπιεζόμενου πρέπει να εγκαταλειφθεί ο παιδαγωγικός σκοπός της αποταμίευσης γνώσεων, όπου οι μαθητές δέχονται παθητικά και άκριτα τις πληροφορίες, διότι με τον τρόπο αυτό μειώνεται η δημιουργική ενέργεια των μαθητών και εξυπηρετούνται τα καθήκοντα του καταπιεσμένου, τον οποίο δεν ενδιαφέρει η πραγματικότητα ούτε η αλλαγή του κόσμου (Freire, 1977). Για αυτό οι δάσκαλοι του δράματος προτείνουν την προβληματίζουσα οδό στη διδασκαλία τους, η οποία επιδιώκει, μέσω της δραματοποίησης, οι μαθητές να αντιμετωπίζουν κριτικά την πραγματικότητα, να γίνουν υπεύθυνοι και μέσα από την παρέμβασή τους, να αλλάξουν τον κόσμο (Μποαλ, 1981).

Οι σκέψεις του Paulo Freire απετέλεσαν αφετηρία για τη σχεδίαση του Θεάτρου των Καταπιεσμένων από τον Augusto Boal. Ο Freire (2000) στο θεμελιώδες έργο του «Η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων», υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη ύπαρξη είναι συνυφασμένη με τον λόγο, το έργο, το δίδυμο δράση-αναστοχασμός που οδηγεί στην αλλαγή του κόσμου. Αντλώντας αυτές τις ιδέες ο Boal, πρότεινε ένα θέατρο συμμετοχής με στόχους την «εξέγερση» και την «αλλαγή». Το θέατρο αυτό το ονόμασε «Θέατρο των Καταπιεσμένων», που εδώ και χρόνια εξελισσόταν, εμπλουτιζόταν, προσαρμόζοταν και μεταβάλλοταν για να χρησιμοποιηθεί σε πολλά είδη πειραματικού και ερευνητικού θεάτρου, στην εκπαίδευση, στην ψυχοθεραπεία, στην κοινωνιολογική έρευνα και σε άλλους πολλούς τομείς που έχουν ως επίκεντρο την κοινωνική, την πολιτιστική και την πολιτική δράση του ατόμου. Το περιεχόμενό του περιλαμβάνει θέματα άμεσα συσχετιζόμενα με τη σύγχρονη καθημερινότητα,

αφυπνίζοντας τον θεατή, να αντιδράσει και να πάρει κριτική θέση απέναντι στα τεκταινόμενα της σκηνής.

Στόχος του κοινωνικού αυτού θεάτρου του Boal είναι να στήσει μια πρόβα, μια έμπρακτη δοκιμή «εξέγερσης» ενάντια σε κάθε είδους καταπίεση, μια προετοιμασία για την κοινωνική και πολιτική δράση του θεατή έξω από το θέατρο, στην πραγματική ζωή, εκεί όπου δεν υπάρχει «τέταρτος τοίχος». Η συμμετοχή έτσι στο θεατρικό γίνεσθαι αποτελεί κατά αυτόν τον τρόπο προπαιδεία για την κοινωνική-πολιτική χειραφέτηση του συμμετέχοντος.

Η θεατρική γλώσσα, σύμφωνα με τον Boal (1995), είναι η έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να βλέπει τον ίδιο του τον εαυτό, να σκέφτεται και να δρα χρησιμοποιώντας τη μνήμη και τη φαντασία του, για να βρει εναλλακτικές λύσεις για το παρόν και να σχεδιάσει το μέλλον του. Συγκεκριμένα, αναφέρει «Το Θέατρο στην πιο αρχαϊκή του έννοια είναι η ικανότητά μας να παρατηρούμε τον εαυτό μας εν δράσει. Είμαστε σε θέση να βλέπουμε τον εαυτό μας να κοιτά! Αυτή η δυνατότητα, να είμαστε ταυτόχρονα ο Πρωταγωνιστής και ο κύριος θεατής των δράσεών μας, μας επιτρέπει την επιπλέον δυνατότητα να σκεφτόμαστε εναλλακτικές πραγματικότητες, να φανταζόμαστε δυνατότητες, να συνδυάζουμε τη μνήμη και τη φαντασία -τις δύο αδιαχώριστες ψυχικές διαδικασίες, να ανακαλύπτουμε ξανά το παρελθόν και να εφευρίσκουμε το μέλλον». Σύμφωνα με τον Ζιώγα (2019) «Το σώμα αποτελεί τον απόλυτο ανιχνευτή, διερευνά το χώρο γύρω από τον καλλιτέχνη και ταυτόχρονα, εσωτερικά, την ίδια του την οντότητα. Με το περπάτημα οι παλμοί της καρδιάς, η καταπόνηση, το βήμα ως ρυθμός οδηγούν στη σωματική συνειδητοποίηση, στην ετοιμότητα της όρασης, της όσφρησης και της ακοής που ενεργοποιούνται στο απόλυτο. Το σώμα γίνεται το «μέσα» και το «έξω» μιας ανάγκης για διερεύνηση πραγματικοτήτων».

### **2.5.1 Οι τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου**

Το Θέατρο των Καταπιεσμένων προτείνει στον δημιουργό του τις εξής τεχνικές: την Ταυτόχρονη Δραματοουργία, το Θέατρο-Εικόνα, το Αόρατο Θέατρο και το Θέατρο Forum.



## **Ταυτόχρονη Δραματουργία**

Η Ταυτόχρονη Δραματουργία είναι ένας τύπος διάδρασης ανάμεσα σε ηθοποιό και κοινό. Συγκεκριμένα, στη μέση ενός θεατρικού έργου, οι ηθοποιοί διακόπτουν τη σκηνή και ζητούν από το κοινό να τους προτείνει λύσεις στο πρόβλημα που διαδραματίζεται. Το κοινό προτείνει δια βοής τη λύση. Η διάδραση αυτή, γεφυρώνει και διαρρηγνύει τα όρια ανάμεσα στον ηθοποιό και το κοινό. Το κοινό αποκτά ισχύ και καλείται να κατευθύνει την εξέλιξη της ιστορίας. Έτσι, οι παθητικοί δέκτες, οι «καταπιεσμένοι», μετατρέπονται σε ενεργητικό παράγοντα του θεατρικού έργου (Boal, 1979).

## **Θέατρο Εικόνα**

Στο Θέατρο Εικόνα οι συμμετέχοντες καλούνται να «διαπλάσουν» με τα δικά τους σώματα μια συγκεκριμένη κατάσταση, ενός συναισθήματος ή μιας ιδέας. Η ομάδα αρχίζει με κίνηση για να καταλήξει σε ένα στατικό αποτέλεσμα, μια ενιαία εικόνα. Το σώμα αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο και αντικαθιστά το προφορικό λόγο. Με συνέπεια, να καταρρίπτονται τα δεσμά της «καταπίεσης» από τους φραγμούς που ορίζει ο προφορικός λόγος.

Το Θέατρο Εικόνα αποκτά και μια διαλογική/διαλεκτική διάσταση καθώς επιτρέπει στους θεατές της εικόνας να παρέμβουν, να πάρουν μέρος στη διάπλαση των σωμάτων και να εκφράσουν τη γνώμη τους στην εικόνα που προκύπτει. Η διαδικασία αυτή τερματίζεται όταν οι συμμετέχοντες κρίνουν πως η τελική εικόνα εκφράζει την άποψη της ομάδας για το εξεταζόμενο ζήτημα.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες μπορούν να σχηματίσουν, την «ιδανική εικόνα», που θα παριστάνει την ανατροπή της καταπίεσης, ακολουθεί η «εικόνα της μετάβασης» από την πραγματικότητα της καταπίεσης προς την ιδανική εικόνα.

Αυτή η μορφή θεάτρου προσφέρει μεγάλη ευχαρίστηση στους συμμετέχοντες γιατί δεν προϋποθέτει ιδιαίτερες δεξιότητες καθώς, τους δίνεται η δυνατότητα να απεικονίσουν τη σκέψη τους με το σώμα χωρίς να απαιτείται η χρήση της γλώσσας (Boal, 1979).

## **Θέατρο Forum**

Το Θέατρο Forum προέκυψε από την Ταυτόχρονη Δραματουργία, σύμφωνα με τον Boal (1979) «Για να μπορέσει κανείς να ελέγξει τα εκφραστικά μέσα του θεάτρου

*πρέπει πρώτα να ελέγξει το ίδιο του το σώμα. Για να αποκτήσει εκφραστική ικανότητα πρέπει να το γνωρίσει. Μόνο τότε θα μπορέσει κανείς να αναπτύξει μορφές θεάτρου όπου κανείς θα απελευθερώνεται από τη κατάσταση του «θεατή» και θα γίνεται «acteur»».*

Ο Boal ανακάλυψε ότι με την ενεργό συμμετοχή στο Θέατρο Forum ότι: Οι ηθοποιοί ή οι θεατές, είναι μέλη καταπιεσμένων κοινοτήτων, παρουσιάζουν μια μορφή καταπίεσης μέσα από το έργο τους. Όταν το θεατρικό έργο φτάσει στο τέλος, στο σημείο όπου οι ηθοποιοί αδυνατούν να αναιρέσουν την καταπίεση που υφίστανται, τότε αρχίζουν το έργο από την αρχή. Κατά τη διάρκεια αυτής της *δεύτερης* παράστασης, ο οποιοσδήποτε θεατής ή ηθοποιός μπορεί να διακόψει τη δράση και να πάρει τη θέση του ηθοποιού. Στη συνέχεια, ο θεατής-ηθοποιός επιχειρεί να αναιρέσει την καταπίεση, αυτοσχεδιάζοντας με σκοπό να οδηγήσει την παράσταση στην κατάληξη του έργου. Αν το κοινό θεωρήσει πως οι ενέργειες του θεατή-ηθοποιού είναι απίθανες και δεν συνάδουν με την πραγματικότητα, τότε φωνάζουν την λέξη «μάγια!». Ο θεατής-ηθοποιός, στην περίπτωση αυτή, είναι υποχρεωμένος να προσαρμόσει τις ενέργειές του, σύμφωνα με τις επιθυμίες του κοινού. Σε περίπτωση που ο θεατής-ηθοποιός δεν κατορθώσει να αναιρέσει την καταπίεση, ο ηθοποιός επιστρέφει στο ρόλο του και το έργο συνεχίζει βασιζόμενος στην αρχική πλοκή ώσπου κάποιος άλλος θεατής-ηθοποιός φωνάζει «στοπ!» και θέλει να δοκιμάσει κάποια διαφορετική μέθοδο άρσης της καταπίεσης. Όταν πλέον κατορθώσουν οι θεατές-ηθοποιοί να αναιρέσουν την καταπίεση, η παράσταση αλλάζει και πάλι. Αντικαθιστώντας τους *καταπιεστές* και προκαλώντας περισσότερη καταπίεση στο καταπιεσμένο χαρακτήρα, με έναν τρόπο περισσότερο πειστικό.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε τον διαλεκτικός χαρακτήρας της παράστασης. Η λύση επέρχεται από την εξέταση συγκρουόμενων επιχειρημάτων. Ο τρόπος αυτός θυμίζει τη σωκρατική μέθοδο αναζήτησης της αλήθειας. Ταυτόχρονα, έρχεται σε αντίθεση με το Επικό Θέατρο του Brecht, το οποίο, επιμένει στον *διδασκικό* χαρακτήρα του. Ο Boal (1979) υποστηρίζει πως η εν λόγω μέθοδος δεν ακολουθεί κάποια «ορθή» πορεία, αλλά αναζήτα πιθανές κατάλληλες πορείες. Το Θέατρο Forum προξενεί μια δυσάρεστη αίσθηση ατέλειας και για την ολοκλήρωσή της χρειάζεται πραγματική δράση.

Η έκφραση του Augusto Boal (2009), λίγο πριν το θάνατο του, «το θέατρο να φωτίσει τη σκηνή της καθημερινής ζωής» φαντάζει τρομακτικά επίκαιρο. Σε μια σύγχρονη κοινωνία που προωθείται από πολλούς και κρυφούς μηχανισμούς που αποδυναμώνουν την κριτική σκέψη. Το θέατρο του Καταπιεσμένου αποτελεί ένα τόπο συνάντησης και ανταλλαγής που δεν προτείνει λύσεις αλλά, πλουτίζει ψυχικά τον θεατή ενεργοποιώντας τη σκέψη του.

## 2.6 Graffiti

Τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται έντονα ότι η εμφάνιση των γκράφιτι στο αστικό τοπίο έχει αυξηθεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διαθέτουν τα γκράφιτι και λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλομορφία, αλλά και το ποσοστό εμφάνισης τους παγκοσμίως μπορούμε να πούμε ότι ανήκουν στην πολιτισμική κληρονομιά των χωρών κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των ερευνητών, των μέσων ενημέρωσης και κυρίως των καλλιτεχνών (Frederick, 2009).

Το γκράφιτι συναντάται και στις προϊστορικές κοινωνίες, καθώς και σε διάφορους πολιτισμούς της αρχαιότητας, με διάφορες μορφές (Bartholome & Shyder, 2004 · Rivera-Collazo, 2006). Στη σημερινή εποχή ορίζεται ως μια ιδιαίτερη τέχνη του δρόμου που προσπαθεί να αναδείξει συναισθήματα και απόψεις των καλλιτεχνών σχετικά με πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα. Σύμφωνα με τον Holmes (2011), με τον όρο γκράφιτι εννοούμε μια εικονογραφημένη αναπαράσταση που συμπεριλαμβάνει στίχους, συνθήματα διαμαρτυρίας ή ακόμα κι ένα απλό μοτίβο, και πολιτικοποιεί το χώρο στον οποίο βρίσκεται. Ουσιαστικά θεωρείται ένα τρόπος έκφρασης του καλλιτέχνη που εντάσσει έναν προβληματισμό ή «ανοίγει» διάλογο με αποδέκτη την κοινωνία (Klingman & Shaley, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι το γκράφιτι αποτελεί μορφή έκφρασης μιας ομάδας ανθρώπων, ο χώρος στον οποίο δημιουργείται οφείλει να είναι προσβάσιμος και ορατός. Οι καλλιτέχνες των γκράφιτι, λοιπόν, επιλέγουν διάφορα σημεία των πόλεων

που θεωρούν ότι μπορούν να εξυπηρετήσουν κατάλληλα τους σκοπούς τους. Τέτοια σημεία αποτελούν οι πεζογέφυρες, τα βαγόνια των τρένων και γενικότερα οι σιδηροδρομικοί σταθμοί, οι πλατείες και τα γήπεδα, ακόμα και δημόσια κτήρια. Όλες οι προαναφερθείσες επιφάνειες ουσιαστικά μετατρέπονται σε ένα καμβά και «ανοίγουν» νέους ορίζοντες και διαφορετικούς και φιλελεύθερους τρόπους σκέψης (Iveson, 2010). Τα γκράφιτι έχουν επεκτατική διάθεση. Συνήθως δεν ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο τρόπου έκφρασης, ενώ ταυτόχρονα δεν απαιτούν ιδιαίτερη υλικοτεχνική υποδομή, αφού για την δημιουργία τους αρκούν υλικά όπως ένα σπρέι ή ένας μαρκαδόρος (Dragićević-Šešić, 2001).

Στον κόσμο των γκράφιτι δεν υπάρχει απαγορευμένο αντικείμενο και λείπει η λογοκρισία. Ακόμη, δε νοείται διαχωρισμός μεταξύ κακού και καλού γούστου (Lynn & Lea, 2002). Το περιεχόμενο τους είναι πολυσήμαντο και πολυεπίπεδο, με αποτέλεσμα ο καθένας να έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύει ένα γκράφιτι με βάση τη δική του οπτική. Από την πλευρά της εγκληματολογίας, η ύπαρξη του γκράφιτι θεωρείται ένα ιδιαίτερο φαινόμενο το οποίο συνδυάζει μια παραβατική συμπεριφορά σε σχέση με ένα αισθητικό φαινόμενο (Hasley & Young, 2006). Αυτό που θεωρείται από τον καλλιτέχνη ως τρόπος έκφρασης και μορφή τέχνης, θεωρείται από τις τοπικές αρχές παράνομη δραστηριότητα και βανδαλισμός δημόσιας και ιδιωτικής περιουσίας (Lynn & Lea, 2005· Frederick, 2009).

Η πλειοψηφία των γκράφιτι δημιουργείται στα πλαίσια του αστικού τοπίου, όπως προαναφέραμε, προσδίδει μια ιδιαίτερη φιλοσοφία και εκπροσωπεί μια ασυμβίβαστη γενιά. Ταυτόχρονα, αρκετά καλλιτεχνικά γκράφιτι στολίζουν διάφορες εκθέσεις τέχνης (Kramer, 2010).

Τα κίνητρα των δημιουργών των γκράφιτι ποικίλουν. Κίνητρα αποτελούν η επιθυμία έκφρασης των καλλιτεχνών, η υπαρξιακή αναζήτηση και η προβολή μιας χαρακτηριστικής ταυτότητας, καθώς και η επιθυμία διαφήμισης αλλά και κυριαρχίας σε ένα συγκεκριμένο χώρο (Bakhtin 1986). Με βάση αυτό το πλαίσιο, ορίζεται το ιδιαίτερο ύφος του γκράφιτι. Το γκράφιτι ως ένας ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης δημιουργείται σε ένα αστικό περιβάλλον ετερογλωσσίας, στο οποίο βρίσκονται και επικοινωνούν διαφορετικά γλωσσικά σημεία. Αντίθετα με ότι συμβαίνει στον προφορικό λόγο, η οπτική επαφή με το γκράφιτι καταλήγει σε ένα αντικείμενο που

γεννιέται και ζει σε μια επιφάνεια και διαθέτει τη δύναμη να εξάπτει την φαντασία και το ενδιαφέρον του κόσμου που το παρατηρεί (Lynn & Lea, 2005).

Το γκράφιτι προσδίδει μια διαλογική ετερογλωσσία στο αστικό περιβάλλον όπου λαμβάνει μορφή και χρησιμοποιεί μια κοινωνική γλώσσα με ιδιαίτερο περιεχόμενο (Lynn & Lea, 2005 · Bakhtin 1986). Η οπτικοποίηση ενός γκράφιτι ανοίγει διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των κατοίκων της πόλης και ενός δημιουργού που απέχει από τον χώρο τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά έχει δημιουργήσει το στίγμα ενός συνθήματος ή μιας εικόνας μέσα σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού.

Ο δημιουργός επιδιώκει μέσα από εικαστικές ή κειμενικές παρεμβάσεις να προσελκύσει το ενδιαφέρον του θεατή-παρατηρητή, να διεγείρει τη φαντασία του, να προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης του κοινωνικού συνόλου και να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή (Hasley & Young, 2006· Deleuze 1990· Tracy 2005). Λαμβάνοντας υπόψιν αυτήν τη μορφή επικοινωνίας, το γκράφιτι αποτελεί σημείο σύνδεσης και συνάντησης μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου του καλλιτέχνη. Αναδεικνύει την εσωτερική ανάγκη του δημιουργού να εκφραστεί ελεύθερα και δημόσια. Έτσι, λοιπόν, η σημασία του γκράφιτι είναι κοινωνική, αφού δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για διάλογο μεταξύ του εσωτερικού τρόπου σκέψης και της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων και των ιδεών μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής δράσης στο σημείο που λαμβάνει χώρα (Tracy 2005 · Deleuze & Parnet, 1987).

## **2.7 Τοιχογραφία**

Ο ανθρώπινος πολιτισμός έχει την ίδια ηλικία με την τέχνη της τοιχογραφία. Οι άνθρωποι είχαν την ανάγκη να αποτυπώνουν την ύπαρξη τους, ζωγραφίζοντας. Οι πρώτες σπηλαιογραφίες αποδεικνύουν τη ζωή των προϊστορικών ανθρώπων και την ίδια την ιστορία της ανθρωπότητας. Αποτυπώνουν στιγμιότυπα από την καθημερινότητα και τη θρησκευτική ζωή τα οποία μας επιτρέπουν να μελετήσουμε την εξέλιξη του πλουτισμού στη διάρκεια των αιώνων.

Με την πάροδο των χρόνων, οι τοιχογραφίες άρχισαν να διακοσμούν τόσο το εσωτερικό, όσο και το εξωτερικό διαφόρων δημόσιων κτηρίων αλλά και τις οικείες των πλούσιων πατρώνων της τέχνης. Στις μέρες μας έχουν εξαπλωθεί στους δρόμους

των πόλεων αποδίδοντας μία εικόνα της ίδιας της κοινωνίας μέσα από αφηγήσεις, όνειρα και στοιχεία αλλαγής.

Ο όρος «τοιχογραφία» αναφέρεται σε έργο τέχνης το οποίο ζωγραφίζεται, αποτυπώνεται ή προσαρμόζεται σε τοίχους, ταβάνια, γενικά σε κάθε είδους μεγάλες και σταθερές επιφάνειες, ευθείες, κοίλες ή κυρτές. Η τέχνη της τοιχογραφίας άνθισε στη διάρκεια της δεκαετίας του '20, μετά τη Μεξικανική Επανάσταση. Οι δύο μεγάλοι εκφραστές της τοιχογραφίας είναι ο Leonardo Da Vinci και ο Michelangelo Buonarroti. Η μεξικανική τοιχογραφία αποτελούσε ένα πανίσχυρο οπτικό μέσο επικοινωνίας το οποίο εξέφραζε το κοινωνικό και πολιτικό μήνυμα της λαϊκής ενότητας.

Με το έργο των Diego Rivera, José Clemente Orozco και David Alfaro Siqueiros, οι τοιχογραφίες αποτέλεσαν ένα σύμβολο αλληλεγγύης, ελευθερίας και ελπίδας. Το κίνημα της μεξικανικής τοιχογραφίας ενέπνευσε τη δημιουργία και άλλων κινήματων σε ολόκληρο τον κόσμο, με κυριότερο εκείνο των Chicano, της δεκαετίας του '60. Επίσης, τοιχογραφίες συναντάμε στη Βόρεια Ιρλανδία και στη δυτική πλευρά του Τοίχου του Βερολίνου, από τον Keith Haring και τον Thierry Noir.

Με τις τοιχογραφίες μπορούμε να καλύπτουν μεγάλες επιφάνειες διαφόρων υφών και υλικών. Υπάρχουν διάφορες τεχνικές, ανάλογα με τον «καμβά» την επιφάνεια που καλείται να εργαστεί ο καλλιτέχνης. Η πιο παλαιά μεθόδους είναι η «νωπογραφία», που απλώνεται σε επιφάνειες γύψου, σε τοίχους ή οροφές κτηρίων. Επίσης, χρησιμοποιούνται τέμπρες, λαδομπογιές και ακριλικά χρώματα. Αρκετοί σύγχρονοι καλλιτέχνες χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνικές, που τυπώνονται σε βινύλιο και προσαρμόζονται πάνω σε οποιαδήποτε επιφάνεια. Λόγω του μεγάλου κόστους τους, οι τοιχογραφίες είναι συνήθως προϊόν δημόσιων οργανισμών ή μεγάλων εταιρειών, ενώ αρκετές φορές έχουν παράνομο χαρακτήρα.

Τεχνοτροπικά, η τέχνη της τοιχογραφίας πέρασε από διάφορα στάδια. Στη Μεσομινωική Ι περίοδο (2000-1930 π.Χ.) ήταν απλή δίχρωμη η διακόσμηση της και στη Μεσομινωική ΙΙ είχε πολυχρωμία, με μία χαρακτηριστική τριχρωμία κόκκινου, μαύρου και λευκού. Ενώ το τελευταίο στάδιό της, κατά τη Νεοανακτορική περίοδο (1700-1400 π.Χ.), χαρακτηρίζεται από τη συχνή χρήση του κίτρινου και του γαλάζιου χρώματος.

Τα θέματα των τοιχογραφιών πηγάζουν από άλλες τέχνες, όπως τη κεραμική και την υφαντική. Οι μορφές, τα τοπία στις τοιχογραφίες έχουν αιγυπτιακές και συροπαλαιστινιακές επιρροές. Για τις ανθρώπινες μορφές χρησιμοποιούσαν το λευκό και το κόκκινο χρώμα, το κόκκινο για τις ανδρικές ενώ το λευκό τις γυναικείες, λόγω του περιορισμένου αριθμού των διαθέσιμων χρωμάτων. Η φύση και τα μέσα της τοιχογραφίας συντέλεσαν στο να καταγράφουν με λεπτομέρεια σκηνές της καθημερινής ζωής και της λατρείας. Έτσι, οι τοιχογραφίες, εκτός από φορείς της υψηλής τέχνης, αποτελούν εξαιρετικά πολύτιμες πηγές πληροφοριών.

Οι Τοιχογραφίες στην Αναγέννηση, αναπτέρωναν και προπαγάνδιζαν την πίστη, απεικόνιζαν το Θεό και το θείο δράμα σε ζωγραφικές αναπαραστάσεις έντονου ρεαλισμού. Οι τοιχογραφίες, ως μέσο έκφρασης των θρησκευτικών και πολιτικών απόψεων μίας κοινωνίας, αποτελούν ένα πανίσχυρο εργαλείο χειραφέτησης, ελευθερίας και προπαγάνδας του κοινωνικού ακτιβισμού.

Στις μέρες μας πολλές κοινωνικές ομάδες εκφράζονται και αφήνουν το αποτύπωμά τους μέσω των τοιχογραφιών, κυρίως στη Λατινική Αμερική. Η ιδιαίτερη αισθητική τους, η οποία ενσωματώνεται στο περιβάλλον τους, τις καθιστά μνημειώδη έργα τέχνης. Πέρα από τα κοινωνικά μηνύματα, οι τοιχογραφίες μπορούν να υπηρετούν και καθαρά διαφημιστικούς ή διακοσμητικούς σκοπούς. Η αστική τέχνη γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη, μεγάλες εταιρείες συνεργάζονται με διάσημους τοιχογράφους για να προωθήσουν τα προϊόντα τους, ενώ οι καλλιτέχνες της street art και του graffiti γεμίζουν τις πόλεις με τα έργα τους, επιδεικνύοντας το δημιουργικό και προσωπικό τους ύφος.

Τα τελευταία χρόνια οι τοιχογραφίες κτιρίων στις μεγαλουπόλεις αποτελούν μια προσπάθεια φορέων και κοινωνικών συλλόγων, να ομορφύνουν το αστικό τοπίο. Πρόκειται για μια μορφή τέχνης με εξαιρετική αισθητική και καλλιτεχνική αξία μέσω της οποίας οι καλλιτέχνες περνούν κοινωνικά μηνύματα αναφορικά με τον σύγχρονο τρόπο ζωής του ανθρώπου σε ένα εξαιρετικά σκληρό αισθητικά και κοινωνικά περιβάλλον.

Τέτοιου είδους τοιχογραφίες ξεκίνησαν να εμφανίζονται σε πόλεις του εξωτερικού (Νέα Υόρκη, Μανχάταν, Ουάσινγκτον) όπου street artists (καλλιτέχνες δρόμων) με την άδεια των ιδιοκτητών και τη χρηματοδότηση φορέων πολιτισμού,

δημόσιων ή μη φιλοτεχνούσαν όψεις εγκαταλειμμένων αλλά και κατοικημένων κτιρίων δημιουργώντας έργα τέχνης υψηλής αισθητικής, εμπλουτίζοντας το αστικό τοπίο.

## **2.8 Συμπεράσματα**

Από τα παραπάνω συμπεράνουμε ότι οι παρεμβάσεις σε ομάδες βιωματικής μάθησης μέσω της τέχνη, στοχεύουν στην ενδυνάμωση των παιδιών, την ανάπτυξη της ομαδικότητας, του αλληλοσεβασμού και στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής επικοινωνίας τόσο εντός της ομάδας όσο και της ευρύτερης κοινωνίας.

Οι Τέχνες κινητοποιούν τους δρώντες συναισθηματικά, νοητικά και σωματικά με άμεσο και ευχάριστο τρόπο που θυμίζει παιχνίδι. Ειδικότερα, πραγματοποιούνται σε πρόσφορο έδαφος όπου τα άτομα μπορούν να πειραματιστούν και να εξερευνήσουν συμπεριφορές, τρόπους επικοινωνίας και συναισθήματα, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ρόλους και ευθύνες.

Την έννοια της ενδυνάμωσης συναντάται συχνά στην ψυχολογία, στην εκπαίδευση, στην κοινοτική ανάπτυξη, στα οικονομικά, στα κοινωνικά κινήματα και τις οργανώσεις, και σε ακόμη περισσότερα και διαφορετικά πεδία. Ο Rappaport (1987: 122) ορίζει την ενδυνάμωση ως: «το μηχανισμό με τον οποίο άνθρωποι, οργανώσεις και κοινότητες αποκτούν κυριότητα στη ζωή τους», περιγράφοντάς την ως μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε πολλαπλά κοινωνικά επίπεδα (ατομικό, κοινοτικό, οργάνωσης) (Χτούρης, 2017).

Δίνει έμφαση στο «εδώ και τώρα», στοχεύει ρητά ή κεκαλυμμένα σε κάποια αλλαγή. Η αλλαγή αυτή, μπορεί να σχετίζεται με τις αξίες, τις στάσεις, την αυτοπραγμάτωση, τη συμπεριφορά, τις προσωπικές σχέσεις και οτιδήποτε άλλο άπτεται του τρόπου ζωής και αντίληψης των μελών μίας βιωματικής ομάδας.

Οι επιτελεστικές πρακτικές τέχνης, αναδύουν πραγματικά προβλήματα που χρήζουν αλλαγής. Με την βοήθεια του λόγου, οι διαλογικές οπτικές παράγουν κριτική και διαμορφώνουν κοινωνικές και πολιτικές νόρμες. «Το έργο φαίνεται ότι και για τον καλλιτέχνη αποτελεί μία αποκάλυψη ..(..)...συνίσταται στη σύνθεση όλων αυτών των αντιλήψεων και εμπειριών τους, τυχόν παραστάσεων που προηγήθηκαν



...(..)... μετασηματίστηκαν σε ένα αισθητικό, αλλά κυρίως ένα αληθινό γεγονός. Ένα γεγονός αλήθειας» (Ζιώγας, Χτούρης, 2010:45).

Η μέθοδο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου αποτελεί ένα τρόπο κοινωνικής και πολιτικής παρέμβασης. Ανοίγει έναν δημόσιο διάλογο, από τους ίδιους τους καταπιεσμένους, μέσω της θεατρικής συνθήκης. Οι παραστάσεις είναι αληθινές ιστορίες καταπίεσης των μελών της ομάδας που προβάλλουν κοινά βιώματα, κοινωνικά και πολιτικά. Στόχο έχουν να αναδυθεί το προσωπικό βίωμα σε μια καταπίεση που βιώνεται συλλογικά. Η σκηνή αποτελεί το τόπο που θα κατατεθεί το πρόβλημα και θα αναζητηθούν λύσεις. Κάθε παράσταση, αποτελεί μια «πρόβα για τη ζωή» και στοχεύει στην ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των καταπιεσμένων. Σύμφωνα με τον Ζιώγα (2019) «Ο κάθε καλλιτέχνης ενσωματώνει αυτήν την εμπειρία στο έργο του και καταλήγει σε ένα τελικό αποτέλεσμα που δεν χρειάζεται να αυτοπροσδιοριστεί ή να αντικειμενοποιηθεί, αρκεί (κι αυτό δεν είναι λίγο) να σχηματίζει εκφραστικές πρακτικές και να ενεργοποιεί το σώμα».

Ένας άλλος τρόπος έκφρασης που «ανοίγει» διάλογο με αποδέκτη την κοινωνία είναι και το Graffiti. Το Graffiti είναι η αναγραφή κειμένου όπως συνθημάτων ή η ζωγραφική σε επιφάνειες που συνήθως βρίσκονται σε δημόσιους χώρους (π.χ. σε τοίχους, σε βαγόνια των τρένων, κτλ). Το γκράφιτι προσδίδει μια διαλογική ετερογλωσσία στο αστικό περιβάλλον και η οπτικοποίηση του ανοίγει διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των κατοίκων της πόλης και ενός δημιουργού. Ο οποίος απέχει από τον χώρο τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά έχει αφήσει το στίγμα του, μέσα σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού.

Πολλές κοινωνικές ομάδες εκφράζονται, αφήνοντας το στίγμα τους, μέσω του Graffiti και της Τοιχογραφίας. Τα περισσότερα από αυτά τα έργα, έχουν ιδιαίτερη αισθητική αξία και ενσωματώνεται άρρηκτα στο περιβάλλον τους. Δημιουργώντας διάλογο μεταξύ του εσωτερικού τρόπου σκέψης και της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων και των ιδεών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει την υπο αποκλεισμό κοινωνική ομάδα των εφήβων κοριτσιών του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Δυτικής Μακεδονίας. Η ομάδα των εφήβων κοριτσιών του ιδρύματος αποτελεί μια κοινότητα. Σύμφωνα με την Ζήση (2018) η κοινότητα μπορεί να είναι ένας τεχνικός όρος που υποστηρίζει την περιγραφή μιας ομάδας που συμμετέχει για ένα ορισμένο διάστημα σε μια διαδικασία (ιατρική, θεραπευτική, εκπαιδευτική, παραγωγική, επικοινωνιακή) αλλά μπορεί να είναι και μορφή κριτικής πράξης και αλλαγής, κοινωνικής, αισθητικής και πολιτισμικής.

Οι προϋποθέσεις ανάπτυξης μιας κοινότητας έχουν ως κεντρική αναφορά το προτεινόμενο από τον Χτούρη (2017) μοντέλο της διαμορφωτικής διαλεκτικής στον ιστορικό χρόνο.

Αυτό συνίσταται σε τέσσερα σημεία:

Α) Στην παρουσία αντικειμενικών στοιχείων που συνήθως αυτά αντιστοιχούν σε μετρήσιμες ποιότητες και δείκτες.

Β) Σε πρωταρχικές κοινές ιστορικές εμπειρίες που δημιουργήσαν την κοινότητα και την συλλογική της μνήμη.

Γ) Στον ετήσιο κύκλο της κοινότητας που βιώνεται ως συλλογικός χρόνος: τα γεγονότα που συμβαίνουν και είναι καθοριστικά για την ταυτότητα μιας κοινότητας καθώς δημιουργούν τοπικότητα και ζωτικότητα μέσω των κοινωνικών διαδράσεων.

Δ) Στο πολιτισμικό πνεύμα μιας εποχής: η κάθε κοινότητα σε διαφορετική ιστορική περίοδο συγκροτείται γύρω από ένα πνεύμα εποχής που της προσδίδει και ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα, μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία (Ζήση, 2018:6).

Σύμφωνα με την Ζήση (2018), ο ερευνητικός σχεδιασμός μιας κοινωνικής εμπειρικής μελέτης ή ενός ερευνητικού προγράμματος είναι η συνολική στρατηγική που συνδέεται ερευνητικά αντικείμενα με τη θεωρία και το γενικότερο σκεπτικό, οργανώνει το ειδικό πλαίσιο υλοποίησης το οποίο αφορά την επιλογή του πεδίου μελέτης, του ερευνώμενου πληθυσμού, των μεθόδων συλλογής δεδομένων και της δειγματοληπτικής στρατηγικής.

Η ευελιξία αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο ενός ευέλικτου ερευνητικού σχεδίου, δηλαδή το σχέδιο προκύπτει και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων. Αναλυτικότερα, για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, τέθηκαν τα εξής ερωτήματα στην ευάλωτη ομάδα των εφήβων κοριτσιών :

- Πως βιώνουν την εμπειρία της ιδρυματικής προστασίας;
- Ποία είναι η επίδραση της ετικέτας στην προσωπική τους ταυτότητα;
- Πως περιγράφουν την αλληλεπίδραση τους με τα κοινωνικά δίκτυα;
- Ποια είναι η σχέση τους με την Τέχνη;

Η μελέτη αποτελεί μια έρευνα εκτίμησης αναγκών που αποβλέπει στην αναγνώριση, τη διάγνωση και τον εντοπισμό ειδικών περιοχών αναγκών μιας ορισμένης κοινότητας, των εφήβων κοριτσιών που διαβιούν στο ίδρυμα, προκειμένου να οργανωθούν παρεμβάσεις για την ανταπόκριση σε αναγνωρισμένα αιτήματα.

Η ομάδα αυτή οργανώνεται με σκοπό να δημιουργηθεί ένας ανοιχτός διάλογος για τις επιπτώσεις της ιδρυματικής ανατροφής μέσα από τα βιώματα των εφήβων κοριτσιών, να ακουστεί η φωνή τους και να εντοπιστούν οι ανάγκες τους. Η βιωμένη εμπειρία αποτελεί τον κατευθυντήριο οδηγό και μια αφετηρία για να προχωρήσουμε σε πολλαπλές διαδικασίες αναγωγής, δηλαδή ξεκινώντας από το υλικό της αφήγησης να κατασκευάσουμε ένα ανανεωμένο εννοιολογικό κόσμο (Χτούρης, 2018).

### **3.2 Ερευνητικό εργαλείο**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποιοτική μελέτη που στοχεύει στην κατανόηση σε βάθος της εμπειρίας των συμμετεχόντων με την προσέγγιση της φαινομενολογίας. Η φαινομενολογία με ιδρυτή τον Edmund Husserl (1859-1938) επιχειρεί να περιορίσει τα σφάλματα του εμπειρισμού, του θετικισμού, κ.λπ. Προσπαθεί να ξεκαθαρίσει το ερευνητικό πεδίο από τα συμπτωματικά και υποκειμενικά στοιχεία της παρατήρησης με στόχο η ουσία του φαινομένου να μείνει ελεύθερη και να γίνει καλύτερα αντιληπτή.

Η φαινομενολογία έχει τις ρίζες της στην Ευρωπαϊκή φιλοσοφία των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα και μπορεί να ταξινομηθεί στην υπερβατική-περιγραφική, επεξηγηματική-ερμηνευτική-υπαρξιακή, ή κοινωνική (McWilliam, 2010), αν και έχει αναφερθεί ότι υπάρχουν τόσα είδη φαινομενολογίας όσοι είναι και οι ερευνητές φαινομενολόγοι (Dowling, 2007). Ο όρος φαινομενολογία στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ως φιλοσοφική θεώρηση και ως ερευνητική μέθοδος, αλλά στη συγκεκριμένη μελέτη η φαινομενολογία χρησιμοποιείται μόνο μέσα από την ερευνητική της ιδιότητα.

Όπως αναφέρει ο Van Manen (1997), η φαινομενολογία αφορά την ζώσα εμπειρία ή το βιωμένο κόσμο (Laverty, 2003). Ο Smith (2008) ορίζει την φαινομενολογία ως την μελέτη «φαινομένων», τα οποία περιλαμβάνουν τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος βιώνει καταστάσεις και την σημασία που έχουν αυτές οι εμπειρίες για τον ίδιο. Η φαινομενολογία δεν ορίζει τα φαινόμενα, αλλά επιχειρεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο τα φαινόμενα συνειδητοποιούνται με στόχο την λεπτομερή περιγραφή τους (Giorgi, 2012). Ως ερευνητική προσέγγιση, εμμένει στις απόψεις κάθε ανθρώπου και τις σέβεται ανοιχτά και τιμά την πολυποικιλότητα σε αντιλήψεις που υπάρχουν στον ζώντα κόσμο (Wertz, 2005). Επιπρόσθετα, οι Johnson & Christensen (2007), θεωρούν βασικό στοιχείο στην φαινομενολογική έρευνα την προσπάθεια του ερευνητή να κατανοήσει τον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν ένα συγκεκριμένο φαινόμενο μέσα από την οπτική των ίδιων των ανθρώπων. Παρόλο που υπάρχει έντονη ποικιλομορφία στις μεθόδους που ακολουθούν οι φαινομενολόγοι, έχει εμμείνει ως παραδοσιακή η φαινομενολογία που επικεντρώνεται στην κατασκευή νοήματος μέσα από την σκοπιά των ερωτηθέντων, εστιάζοντας στην πολυπλοκότητα και στο πολυδιάστατο της κοινωνικής εμπειρίας (Caelli, 2001).

### **3.3 Εστιασμένες ομάδες**

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποίησε τη μέθοδο της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης. Οι εστιασμένες ομάδες αποτελούν την άτυπη συνομιλία ανάμεσα σε επιλεγμένα άτομα που συναντιόνται για να συζητήσουν συγκεκριμένα θέματα τα οποία παρουσιάζει ο συντονιστής (Beck et

al.,1986). Από αυτή την συνομιλία θα παραχθούν δεδομένα που θα αποτελέσουν την βάση προς μελέτη κοινωνικών φαινομένων. Τα δεδομένα παράγονται από την αφήγηση και την διάδραση των συμμετεχόντων της εστιασμένης ομάδας (Χτούρης, Ζήση, Ρενταρή, 2015).

Οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης αποτελούνται από μια σχετικά μικρή ομάδα ατόμων (4–12 άτομα), την οποία συντονίζει ένας εκπαιδευμένος επαγγελματίας για μια συζήτηση διάρκειας 90–120 λεπτά πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Στο πλαίσιο της συζήτησης, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σκόπιμη χρήση της αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Morgan, 1996). Οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης αποτελούν μια μέθοδο συλλογής δεδομένων ιδιαίτερα ευέλικτη, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς, σε διαφορετικές φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας και σε συνδυασμό ή μη με άλλες μεθόδους. Η χρήση τους οδηγεί τον ερευνητή στην παρατήρηση και την αξιολόγηση της διαδικασίας κατά την οποία συλλέχθηκαν τα εκάστοτε δεδομένα, οδηγώντας τον σε ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησής τους (Ίσαρη-Πουρκός, 2015).

Η δυναμική ανάμεσα στις συμμετέχουσες αλλά και ανάμεσα στον ερευνητή και την ομάδα εστιασμένης συζήτησης μπορεί να παράγει την αναγκαία αναστοχαστικότητα αλλά και την αποστασιοποίηση ("Verfremdungseffekt") των υποκειμένων, καθώς αυτή τροφοδοτείται από τις τοποθετήσεις της ερευνήτριας-συντονίστριας και των άλλων μελών των εστιασμένων ομάδων για τις ευρύτερες διαχρονικές δομές και λειτουργίες που έχουν καταγραφεί για το θέμα της συζήτησης (Χτούρης, Ζήση, Ρενταρή, 2015:7).

### **3.4 Δείγμα**

Στην έρευνα έλαβαν μέρος κορίτσια ηλικίας 15 έως 16 χρονών τα οποία φιλοξενούνται στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας. Τα τέσσερα κορίτσια διαβιούν πάνω από 4 έτη ενώ δύο από τις συμμετέχουσες φιλοξενούνται τους τελευταίους 4 μήνες. Τα συγκεκριμένα κορίτσια φιλοξενούνται για κοινωνικούς λόγους στο Κέντρο, οι οποίοι δεν μελετήθηκαν για δεοντολογικούς λόγους ούτε αναφέρθηκαν θέματα οικογενειακά που θα έφερναν σε δύσκολη θέση τις συμμετέχουσες.

Ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας της συγκεκριμένης μελέτης και τη χρήση ηλεκτρονικού μαγνητόφωνου και την καταγραφή των δεδομένων, για την διευκόλυνση της ερευνήτριας. Τηρήθηκε από την πλευρά της ερευνήτριας μια σειρά δεοντολογικών ζητημάτων, όπως ο προαιρετικός χαρακτήρας της συμμετοχής τους, η τήρηση του απορρήτου και η πρόσβαση στα προσωπικά τους στοιχεία αποκλειστικά από την ερευνήτρια. Επίσης, μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, δόθηκαν στις συμμετέχουσες τα αποτελέσματα της.

Ο σχεδιασμός της εστιασμένης ομάδας, η εκτέλεση και η ανάλυση του εμπειρικού υλικού είχε ως στόχο να καταγράψει τις απόψεις των εφήβων κοριτσιών. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι διαλογικές ομαδικές συνεντεύξεις δεν είναι απαραίτητο να καταλήξουν σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα, σε μια κοινή ερμηνεία για την βιωμένη εμπειρία των συμμετεχουσών (Frey&Fontana, 1989).

Η δειγματοληψία είναι σκόπιμη, αφού επιλέχθηκαν έξι έφηβες που διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας. Ο ερευνητής που εφαρμόζει τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας επιλέγει ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας του (Ίσαρη-Πουρκός, 2015).

Οι ομάδες εστίασης αποτελούν πεδία ομαδικών συνεντεύξεων προς διαπίστωση της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα πάνω σε συγκεκριμένα θέματα. Τα θέματα αυτά καθορίζονται από τον ερευνητή, που έχει το ρόλο του συντονιστή (Χτούρης, 2013:137). Είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι δεν υπήρχε η απαίτηση οι διαλογικές ομαδικές συνεντεύξεις να καταλήξουν οπωσδήποτε σε ένα κεντρικό συμπέρασμα, σε μια σύγκλιση γνώμης ή, ακόμα, στη διατύπωση μιας συγκεκριμένης κοινής ερμηνείας για τη βιωμένη εμπειρία ή τη γνώμη των συμμετεχουσών, όπως συμβαίνει συχνά κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής (Frey and Fontana, 1989). Ταυτόχρονα, τα δεδομένα που παράγονται στην συγκεκριμένη έρευνα μέσω των ομάδων εστίασης δεν είναι μονό αποτέλεσμα της διάδρασης των συμμετεχουσών, όπως προτείνεται από ερευνητές/-τριες που χρησιμοποιούν και προτείνουν την τεχνική αυτή (Morgan, 1997), αλλά και η ίδια η αφήγηση της προσωπικής ιστορίας και της παρουσίασης σημαντικών γεγονότων από τη ζωή των συμμετεχουσών.

### 3.5 Μεθοδολογία

Με τη μέθοδο της «ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης» πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων. Σκοπός της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι να διερευνήσει το νόημα που προσδίδουν οι συμμετέχουσες στις δικές τους εμπειρίες (Charpman & Smith, 2002. Smith et al., 2009). Οι ερευνητές που επιλέγουν την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση επικεντρώνονται στην κατανόηση των αντιλήψεων και των απόψεων των συμμετεχόντων (Reid, Flowers & Larkin, 2005). Η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, αν και αποσκοπεί στη μελέτη της εμπειρίας του ατόμου από τη δική του οπτική, αναγνωρίζει και την εμπλοκή της οπτικής του ερευνητή, καθώς αναπτύσσεται αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα (Willig, 2001). Άρα, η «ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση» αναγνωρίζει τη διπλή όψη της διαδικασίας με τη συμμετοχή, τόσο του συμμετέχοντα όσο και του ερευνητή, στη διαδικασία ανάλυσης (Smith et al., 2009).

Η φαινομενολογική διερεύνηση τυπικά περιλαμβάνει τέσσερα βασικά βήματα: εγκλεισμό (bracketing), ενόραση (intuiting), ανάλυση και περιγραφή. Ο εγκλεισμός αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης και διατήρησης σε εκκρεμότητα όλων των προσχηματισμένων πιστεύω και γνώμων που κάποιος μπορεί να έχει για το υπό έρευνα φαινόμενο. Ο ερευνητής, σε μια προσπάθεια να έρθει αντιμέτωπος με δεδομένα σε καθαρή μορφή, «κρατά έξω» τον κόσμο και οποιαδήποτε υπόθεση. Η Ενόραση συμβαίνει όταν ο ερευνητής παραμένει ανοικτός στις έννοιες που αποδίδονται στο φαινόμενο από εκείνους που το βιώνουν. Οι φαινομενολόγοι ερευνητές κατόπιν προχωρούν στην αναλυτική φάση (δηλαδή, κωδικοποίηση, ταξινόμηση και εξαγωγή της βασικής έννοιας του φαινομένου). Τέλος, η περιγραφική φάση λαμβάνει χώρα όταν ο ερευνητής φτάνει στην κατανόηση και στον ορισμό του φαινομένου (Σαχίνη-Καρδάση 2007).

Η έννοια και το περιεχόμενο του όρου «ερμηνευτική» είναι ένας σημαντικός παράγοντας σε μια ερευνητική μελέτη που ασχολείται με την ερμηνεία. Η ερμηνευτική θεωρητική παράδοση ξεκινά από την παραδοχή ότι η πρόσβαση στην κοινωνική πραγματικότητα είναι δυνατή μόνο μέσω διαφορετικών κοινωνικών κατασκευών ή μέσων όπως είναι η γλώσσα, η ατομική και συλλογική συνείδηση ή τα κοινά νοήματα και αναπαραστάσεις (διυποκειμενικότητα). Η ερμηνευτική κοινωνική έρευνα προσπαθεί να κατανοήσει τα κοινωνικά φαινόμενα, τις κοινωνικές διαδικασίες και

διεργασίες κυρίως από τη σκοπιά των ατομικών και κοινωνικών υποκειμένων δίνοντας έμφαση στην πολυπλοκότητα και στο πολυδιάστατο της κοινωνικής εμπειρίας.

Η διϋποκειμενικότητα και η διαπραγμάτευση του κοινωνικού εαυτού μέσα από τη διάδραση των συμμετεχουσών στην εστιασμένη ομάδα, προβάλλει και τον ατομικό αναστοχασμό της καθεμίας και συγκροτεί έτσι το κοινωνικό υποκείμενο και το ενδεχομενικό πλαίσιο της συλλογικότητας στο οποίο μπορεί να ενταθεί. Η κοινωνική ολότητα και η βαθύτερη ουσία των κοινωνικών σχέσεων αναδύεται έτσι σε μια διπλή αναπαράσταση. Η πρώτη εμφανίζεται στο μικρό- επίπεδο, ως μια σύνθεση των ατομικών γεγονότων της υποκειμενικής ταυτότητας αλλά και στο κοινωνικό γεγονός της ίδιας της ομάδας, η οποία εμφανίζεται εδώ στη θέση μιας γενικής κοινωνικής σχέσης του κοινωνικού συστήματος (Χτούρης, Ζήση, Ρενταρή, 2015).

Ο σχολιασμός των ποιοτικών δεδομένων απαιτεί μελέτη του υλικού και η κωδικοποίηση των δεδομένων αποτελεί ένα από τα πιο αποφασιστικά στάδια στη διαδικασία της ανάλυσης. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2017), κωδικοποίηση είναι ο τρόπος με τον οποίο αποδίδουμε νόημα σε τμήματα των δεδομένων (τμηματοποίηση των δεδομένων) και συγκεκριμένα στη θεματική κωδικοποίηση, η οποία είναι κατάλληλη σε ερευνητικά εγχειρήματα που χαρακτηρίζεται από ποιοτικό υλικό.

Η ανάλυση περιεχομένου αποτέλεσε την κύρια μέθοδο για την ανάδειξη των θεμάτων που εμφανίστηκαν ως κυρίαρχα, αλλά και ως λιγότερο κυρίαρχα στο περιεχόμενο των συζητήσεων κατά τη συντονισμένη ομαδική συζήτηση (Smith, 1995,όπως αναφ. στο Χτούρης, Ρενταρή, Ζήση, 2013). Η ανάλυση περιεχομένου είναι οποιαδήποτε τεχνική έρευνα για την κατασκευή συμπερασμάτων από συστηματικό και αντικειμενικό εντοπισμό συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στο κείμενο.

### **3.6 Ευρήματα**

Για την εξασφάλιση της πλήρους ανωνυμίας των εφήβων κοριτσιών που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα. Η ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκε μέσα από έξι κύριες κατηγορίες, κάποιες από τις οποίες υποδιαίρονται σε υποκατηγορίες.

#### **A) Ίδρυμα**

##### **1. Ιδρυματισμός**



### 1.1. Ποιότητα ζωής στο ίδρυμα

Η πρώτη πτυχή που διερεύνησε η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε την ποιότητα ζωής μέσα στο ίδρυμα. Οι συμμετέχουσες προσέφεραν αξιόλογες πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσης. Όλες αναφέρουν πως το ίδρυμα καλύπτει τις άμεσες ανάγκες τους, όπως στέγη, τροφή και ένδυση. Στα πλαίσια της εκπαίδευσης τους, τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθούν φροντιστήρια και πολλές δραστηριότητες, που σε άλλη περίπτωση δεν θα είχαν καλυφθεί.

**Ελένη:** *«Εγώ που είμαι 10 χρόνια στο ίδρυμα μου έχει προσφέρει πάρα πολλά μου έχει προσφέρει στέγη, φαί, ρούχα, καθαρά ρούχα, πολλά πράγματα.. μου έχει προσφέρει φροντιστήρια, δραστηριότητες»*

**Γεωργία:** *«Στέγη, ζεστασιά, φαγητό»*

**Άννα:** *«Εμένα , όπως είπε και η Γεωργία, μου προσφέρει, στέγη, ζεστασιά, πολλές δραστηριότητες»*

Επίσης, η Ελένη νιώθει ευγνώμων απέναντι στο ίδρυμα γιατί της έχει προσφέρει πολλά πράγματα που δεν θα τα είχε στο σπίτι της, μαζί της συμφωνεί και η Άννα.

**Ελένη:** *«Η ζωή μας στο ίδρυμα είναι πολύ ικανοποιημένη... Είναι πολύ πιο καλά από ότι περιμέναμε ότι θα ναι, και αυτό μ' αρέσει. Το που είναι τόσο ικανοποιημένα εδώ μέσα, τόσα πολλά πράγματα που δεν περίμενα να έχω. Στο σπίτι μου, δεν τα είχα».*

### 1.2. Ίδρυμα ως περιορισμός της ελευθερίας

Μια πτυχή της ιδρυματικής ζωής που αποτελεί πηγή δυσαρέσκειας στα κορίτσια είναι ο περιορισμός και ο έλεγχος που υφίστανται. Αναφέρουν πως στην καθημερινότητα τους ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα και τους ίδιους κανόνες. Κοιμούνται στο ίδιο δωμάτιο, με κορίτσια της ίδιας ηλικίας.

**Ελένη:** *«Εδώ το πρόγραμμα είναι συγκεκριμένο. Ξυπνάς το πρωί...»*

**Δανάη:** *«Υπάρχουν κάποια δωμάτια που μπορεί να κοιμάται...»*

**Ελένη:** *«από ένα άτομο... εως και πέντε εξι...»*

Η έλλειψη της ανεξαρτησίας και ο περιορισμός αντικατοπτρίζεται στην ρουτίνα και στον αυστηρό προγραμματισμό. Κάποιοι κανόνες θεωρούν πως είναι για το καλό τους,

ενώ κάποιους άλλους θέλουν να τους αλλάξουν. Κυρίως τους κανόνες που περιορίζουν την έξοδο τους και τον προσωπικό τους χώρο.

**Δανάη:** *«Εντάξει μπορεί να υπάρχουν κάποιοι κανόνες που είναι σωστοί για εμάς για να μεγαλώσουμε με έναν καλύτερο τρόπο».*

**Ελένη:** *«το μόνο που θα θέλαμε να αλλάξουμε είναι οι έξοδοι να αυξηθούν έστω μισή ώρα παραπάνω γιατί στην ηλικία μας όλα τα παιδιά βγαίνουν μέχρι τις 12-1 και εμείς βγαίνουμε μέχρι τις 10, 10:30».*

**Δανάη:** *«απλώς να μας δίνουν πιο πολύ χώρο για να είμαστε πιο ελεύθεροι και γενικά να βγαίνουμε έτσι 12, όχι παραπάνω...»*

**Βάσω:** *«θα ήθελα και εγώ να έχω απεριόριστη έξοδο»*

**Άννα:** *«μεγάλες εξόδους»*

Σε κάποια κορίτσια αρέσει που διαβιούν ομαδικά γιατί δεν θέλουν να είναι μόνες τους.

**Βάσω:** *«ναι ομαδικά γιατί μπορούμε να συζητάμε κιόλας ενώ αν είμαστε μόνοι μας δε θα μπορούμε να έχουμε αυτό»*

**Ελένη:** *«είναι καλή σε μερικά πλαίσια, είναι καλό να είμαστε ομαδικά αλλά σε κάποια άλλα θέματα όχι δεν είναι γιατί θέλουμε και τον προσωπικό μας χώρο»*

**Άννα:** *«το μόνο που δεν έχω είναι το δικό μου δωμάτιο»*

### 1.3. Αλληλεπίδραση με το προσωπικό

Η αλληλεπίδραση με το προσωπικό του ιδρύματος αποτελεί ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους, καθώς είναι τα άτομα που έχουν την συχνότερη επαφή. Τα κορίτσια δείχνουν να εκλαμβάνουν αμέριστη ασφάλεια και εμπιστοσύνη από τα υψηλότερα στελέχη του ιδρύματος, τους ψυχολόγους, τους κοινωνικούς λειτουργούς. Αυτήν την χρονική περίοδο το ίδρυμα έχει στελεχωθεί με κοινωνικούς επιμελητές, με επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό μέσω των συμβάσεων περιορισμένης εργασίας (οκτάμηνων, διετών, κτλ). Οι σχέσεις προσωπικού και παιδιών χαρακτηρίζονται από συναισθηματικό δέσιμο, ο οποίος συνήθως διακόπτεται όταν ο υπάλληλος ολοκληρώσει την εργασιακή του σύμβαση με το ίδρυμα. Αυτή η διαδικασία στεναχωρεί τα κορίτσια γιατί προσπαθούν να εμπιστευτούν μια υπάλληλο και μετά αυτή πρέπει να φεύγει, και στην θέση της, θα έρθει άλλη. Η Δανάη αναφέρει, μαζί της

συμφωνεί και η Ελένη, ότι «μας φέρνουν πολλούς υπαλλήλους κάθε φορά και αυτό μας κάνει κακό, να ανοιγόμαστε σε μία και μετά φεύγει εκείνη και δεν μπορούμε να εμπιστευτούμε την άλλη, να τα πούμε στην άλλη».

Για σοβαρά θέματα εμπιστεύονται τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς γιατί θα τους προσφέρουν την υποστήριξη που χρειάζονται.

**Ζωή:** «εγώ εμπιστεύομαι μόνο μεγάλους... μιλάω με μια από τις κοινωνικούς λειτουργούς που είναι εδώ πέρα χρόνια και τώρα τελευταία με μια ψυχολόγο που έχει έρθει»

**Γεωργία:** «την κυρία ψυχολόγο, την κοινωνική λειτουργό».

**Ελένη:** «εμπιστεύομαι μόνο μια καινούρια κυρία που έχει έρθει που είναι κοντά στην ηλικία μας και έχει περάσει πολλά πράγματα, δεν έχει περάσει και λίγα και μπορώ να την εμπιστευτώ»

## **B) Αλληλεπίδραση με συνομήλικους**

### 1. Αλληλεπίδραση με τα παιδιά εντός του ιδρύματος

Θελήσαμε να διερευνήσουμε την αλληλεπίδραση και τον δεσμό των φιλοξενούμενων παιδιών μέσα στο ίδρυμα. Οι συμμετέχουσες παράγουν διαφορετικές περιγραφές για στις σχέσεις τους με τα παιδιά εντός του ιδρύματος. Χαρακτηρίζονται από σχέσεις εμπιστοσύνης και από σχέσεις εκφοβιστικές.

#### 1.1. Ως υποστηρικτικές

Αρχικά φάνηκε να επικρατεί μια φιλική σχέση μεταξύ τους ως αποτέλεσμα της μακρόχρονης και καθημερινής συμβίωσής τους. Αυτό που τους συνδέει είναι οι εμπειρίες που σχετίζονται με την εισαγωγή τους στο ίδρυμα. Όπως αναφέρει η Βάσω και μαζί της συμφώνησαν και τα υπόλοιπα κορίτσια είναι ότι: «τα παιδιά του κέντρου επειδή έχουν περάσει κάποια πράγματα θα μπορείς να τα εμπιστευτείς καλύτερα».

**Ελένη:** «Εδώ μέσα έχουμε περισσότερο εμπιστοσύνη ότι γίνεται εδώ μέσα μένει εδώ, δεν βγαίνει παρά έξω»

Οι σχέσεις των παιδιών χαρακτηρίζονται από το αίσθημα αλληλοβοήθειας, εμπιστοσύνης, υποστήριξης και παροχή προστασίας. Τα παιδιά μοιραζόντουσαν κοινές δραστηριότητες κάθε μέρα και αυτός ο τρόπος ζωής σχηματίζει στενές σχέσεις

μεταξύ τους. Επίσης, πολλά παιδιά παρονομάζουν τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά ως οικογενειακές.

**Ελένη:** *«εγώ εμπιστεύομαι .... κάτι σαν αδερφό μου ένα αγόρι από εδώ μέσα»*

**Δανάη:** *«έτσι κι αλλιώς εδώ μέσα αισθανόμαστε όλοι σαν αδέρφια και γενικά ότι προβλήματα έχουμε τα συζητάμε η μία στην άλλη επειδή πώς λέγεται; Έχουμε δεθεί. Ναι εκείνες που έχεις πιο πολύ ανάγκη την νιώθεις πιο πολύ δίπλα σου σε εκείνη θα τα πεις».*

**Ζωή:** *«μαζί τους περνάω πολύ ευχάριστα το χρόνο μου διότι έχουμε την ίδια ηλικία, μεγαλώσαμε μαζί»*

**Ελένη:** *«Εγώ κάθομαι μιλάω με τα μικρά κορίτσια του κέντρου, τους συμβουλεύω σε αρκετά πράγματα»*

**Δανάη:** *«με τις μικρές μ' αρέσει να κάνω παιχνίδια»*

## 1.2. Ως εκφοβιστικές

Τα ίδια κορίτσια εκφράζουν μια απόσταση από κάποια παιδιά λόγω των κυρίαρχων και αρχηγικών στάσεων που έχουν απέναντι τους. Η Γεωργία, περιγράφει την δυσαρέσκεια της, στο τρόπο κυριαρχίας των παιδιών που ανήκουν στο δεκαπενταμελές του ιδρύματος, απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *«είναι κάποια κορίτσια και αγόρια που το παίζουν κάποιοι όπως αρχηγοί δηλ. επειδή κάποιος εδώ μέσα και στα κορίτσια και στα αγόρια έχουν βάλει στο δεκαπενταμελές του ιδρύματος το παίζουν κάποιοι και ότι μπορούν να μας κάνουν ότι θέλουν και εμάς αυτό δεν μας αρέσει γιατί μέσα στο ίδρυμα είναι και αυτοί ίδιοι δεν είναι ξεχωριστοί».*

Επίσης, πολλές φορές νιώθουν την έλλειψη αγάπης, εμπιστοσύνης και σεβασμού των προσωπικών δεδομένων του κάθε παιδιού. Η εμπιστοσύνη ενός μυστικού γίνεται συνθήκη εκφοβισμού. Όπως περιγράφει η Ζωή: *«Τα παιδιά εδώ μέσα νομίζω πως προσπαθούν να χτίσουν ένα τοίχος απέναντί τους και άμα γίνει ας πούμε κάποιος καβγάς και έχουν μάθει κάτι προσωπικό σου να στο φέρουν εναντίον σου».* Συμφωνεί μαζί της και η Γεωργία: *«μερικά παιδιά δεν μπορούν να κρατήσουν μυστικά».*

**Γεωργία:** *«απέναντι από παιδί σε παιδί δεν υπάρχει σεβασμός ούτε αγάπη εδώ μέσα»*

**Βάσω:** «άμα δεν σου δώσουν αυτοί συμπεριφορά καλή, πώς να δώσεις και εσύ»

**Ζώη:** «το θέμα είναι ότι μυστικά δεν μένουν διαδίδονται είτε είναι μέσα είτε είναι έξω»,

Μέσα από αυτές τις απαντήσεις, καθίσταται εμφανές ότι στοιχεία εκφοβισμούς και βίας επικρατούν στο ίδρυμα. Όπως αποδεικνύεται τα λεγόμενα της Ελένης: «όπως εγώ με την Δανάη όταν μαλώνουμε, μαλώνουμε όχι αστεία» συμφωνεί και η Ζώη λέγοντας πως «εγώ έχω παρατηρήσει γενικά με το που μαλώνετε γίνεται χαμός και τα λέτε όλα».

## 2. Αλληλεπίδραση με τα παιδιά εκτός του ιδρύματος

Τα παιδιά που ζουν στο ίδρυμα έρχονται σε επαφή με παιδιά εκτός του ιδρύματος ανάλογα με το κοινωνικό τους δίκτυο. Μέσα από τις φιλικές σχέσεις που έχουν δημιουργήσει στο σχολείο, και από την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές ή αθλητικές δραστηριότητες εκτός ιδρύματος.

Η σχέση τους με τους συμμαθητές τους είναι αρκετά φιλικές. Αναδύεται όμως, από τις περιγραφές τους ότι όλα τα κορίτσια έχουν έρθει σε σύγκρουση με τους συμμαθητές τους.

**Βάσω:** «εντάξει, καλές είναι. Έχω πολλές επαφές με τα παιδιά μέσα από τις τάξεις μου και με άλλες τάξεις που εντάξει αυτό μ' αρέσει από εκεί που θα καθόμουν και θα τσακωνόμουν μπορώ να μιλήσω και να τους πω τι έχει συμβεί αυτό»

**Ελένη:** «στο σχολείο με τους φίλους μου είμαστε κομπλέ, είμαστε πολύ κοντά ως τάξη μεν μερικές φορές με τις φασαρίες μας, με τις παρεξηγήσεις που υπάρχουν και αυτό, με το σχολείο τα πιο πολλά παιδιά με ξέρουν οπότε δεν μπορούν να πουν κάτι για εμένα ούτε για τις φίλες μου κι αυτό είναι καλό γιατί δεν κράζουν χωρίς να ξέρουν»

**Δανάη:** «με τους συμμαθητές μου έχω μέτριο επίπεδο, εντάξει δεν χρειάζεται να περάσουμε σε αυτό το επίπεδο και να μας ανέβουν πάνω μας. Κάποιες φορές μπορεί να μου σπάνε τα νεύρα αλλά θα είμαι δίπλα τους ότι κι αν χρειαστεί. Θα

*θελα γενικά να κάνω πολλές παρέες, ακόμα μπορεί να μαλώνω να συζητάω και να κάνουμε χαζομάρες αλλά είμαστε πάντα αγαπημένοι και μαζί δυνατοί»*

**Ζωή:** *«ως τάξη θεωρώ είμαστε αρκετά δεμένοι, υπάρχει αλληλοκατανόηση, ...είμαστε μια χαρά σαν τάξη υπάρχει πολύ μεγάλη φιλικότητα»*

Παρόλο που αλληλεπιδρούν καθημερινά με τους συμμαθητές τους δεν έχουν δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης, ελάχιστοι γνωρίζουν ότι διαβιούν στο ίδρυμα. Μόνο η Γεωργία το έχει πει σε όλους τους συμμαθητές της αδιαφορώντας για την γνώμη τους, «το ξέρουν όλοι και δεν με νοιάζει τι λένε». Τα υπόλοιπα κορίτσια προσπαθούν να αποκρύψουν αυτή την πληροφορία και να την παραδεχτούν όταν αποκαλυφθεί.

**Άννα:** *«δε θα το κρύψω αν το μάθουν»*

**Βάσω:** *«εμένα μια φίλη μου ξέρι αλλά άμα με ρωτήσουν θα τους πω, δεν θα το κρύψω»*

**Ζωή:** *«το ξέρουν μόνο πολύ στενοί φίλοι μου, όχι ότι το έχω κρύψει απλά δεν χρειάστηκε ποτέ να το πω»*

Πιστεύουν πως αν αποκαλυφθεί θα δημιουργηθεί απέναντι τους ένας οίκος και πολλά ερωτήματα από στους άλλους, και δεν θέλουν να απολογηθούν σε κανέναν.

**Ελένη:** *«δεν είναι και ανάγκη να ξέρουν γιατί λένε α! το κορίτσι από το ίδρυμα είναι κρίμα και το ένα και το άλλο. Οπότε δεν είναι ανάγκη να ξέρουν»*

**Δανάη:** *«μερικοί το ξέρουν μερικοί δεν το ξέρουν, γενικά δεν πολύ ασχολούνται με το που μένουμε και τι κάνουμε. Εγώ ας πούμε αν με ρωτούσαν θα τους απαντούσα και δεν με νοιάζει το τι θα έλεγαν. Πάντως δεν ανοίγω συζήτηση για το πού ζω και το τι κάνω»*

Όλα τα κορίτσια συζητούν τα προσωπικά τους θέματα, μόνο με την φίλη τους, την «κολλητή» τους, όπως την χαρακτηρίζουν. Η φίλια της Βάσως με την κολλητή της, υπάρχει από το Παιδικό Σταθμό, και αυτήν εμπιστεύεται, αναφέρει *«στην κολλητή μου γιατί με αυτή είμαστε από το παιδικό μαζί»* ενώ η Ζωή έχει δύο φίλες σε μεγαλύτερη ηλικία και με αυτές συζητάει ότι την απασχολεί *«δύο φίλες που είναι άνω των 18 ετών»*.

## **Γ) Οικογένεια**

## 1. Αλληλεπίδραση με την οικογένεια

Η αλληλεπίδραση των κοριτσιών με την οικογένεια τους είναι ένα λεπτό ζήτημα, και εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς του δεν θέλαμε να το θίξουμε στα πλαίσια της ερευνητικής μας μελέτης. Παρόλα αυτά οι συμμετέχουσες από μόνες τους θέλησαν να μιλήσουν για τις σχέσεις τους με τα μέλη της οικογένειάς τους.

Κάποιες τρέφουν ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια τους, επικοινωνούν καθημερινά και τους επισκέπτονται στις διακοπές των Χριστουγέννων, του Πάσχα και το Καλοκαίρι.

**Δανάη:** *«Πάσχα, Χριστούγεννα κάνα Σαββατοκύριακο»*

**Άννα:** *«τώρα το Πάσχα θα πάμε για δύο εβδομάδες»*

**Γεωργία:** *«στο κινητό μιλάμε, στο Fb»*

**Βάσω:** *«το καλοκαίρι που είναι για δύο μήνες αλλά μετά τον Αύγουστο θα ξανάρθουμε για να πάμε κατασκήνωση και το χειμώνα και το καλοκαίρι»*

**Ζωή:** *«Εγώ, μπορώ να πηγαίνω κάθε μέρα διότι η οικογένειά μου ζει στην Φλώρινα»*

Δύο από τις συμμετέχουσες εκφράζουν μια δυσαρέσκεια απέναντι στους γονείς τους ενώ κρατάνε στενές σχέσεις με τα αδέρφια τους.

**Ελένη:** *«Εγώ κρατάω μια απόσταση από τον πατέρα μου, με την μητέρα μου δεν θέλω να μιλώ. Με τα αδέρφια μου μιλάω περίπου καθημερινά τους επισκέπτομαι στις διακοπές»*

Ενώ από την Δανάη αναδύεται η ανάγκη της για αυτονομία καθώς αναφέρεται στην οικογένεια της, *«Μιλάω κάθε μέρα στο τηλέφωνο αλλά θα θελα να κρατήσω και μια απόσταση, γιατί εντάξει έχω τραβήξει πολλά και αυτοί έχουν τραβήξει πολλά μαζί μου. Θα θελα να στηριχτώ στα πόδια μου και δεν θα θελα τη βοήθεια των γονιών μου»*. Και την εμπιστοσύνη που τρέφει προς τον αδερφό της *«εμπιστεύομαι τον αδερφό μου πάρα πολύ, από ότι βοήθεια θέλω θα του το πω. Ακόμα κι αν είμαι σε δύσκολη θέση, να τον φέρω σε δύσκολη θέση, θα με υποστηρίξει με οποιονδήποτε τρόπο»*.

## 2. Γονεϊκος ρόλος

Οι συμμετέχουσες εξέφρασαν την μελλοντική τους επιθυμία να δημιουργήσουν οικογένεια. Ταυτίζουν την οικογένεια με την απόκτηση παιδιών και την δημιουργία στενών συναισθηματικών σχέσεων, αντλώντας αγάπη και φροντίδα. Στις περιγραφές τους για την μελλοντική τους οικογένεια πολλά κορίτσια φέρνουν σε αντιπαράθεση την πατριαρχική τους οικογένεια. Ως συνέπεια, των συναισθηματικών στερήσεων που βίωσαν μέσα στην οικογένεια τους και τους οδήγησαν στην διαμονή τους στο ίδρυμα.

Την λέξη «οικογένεια» η Γεωργία την περιγράφει: *«η οικογένεια είναι αγάπη, φροντίδα πιστεύω πως πάντα στην οικογένεια υπάρχουν συγκρούσεις και φωνές και τα λοιπά, αλλά πρέπει να βρούμε τον τρόπο με τον οποίο θα τα αντιμετωπίσουμε και θα τα ξεπεράσουμε»*

**Βάσω:** *«Να είναι όλα καλά. Να μην υπάρχουν τσακωμοί και να καθόμαστε να τα συζητάμε. Να μην είναι κόρη και μάνα, να είναι φίλες ή αδερφές να τα λένε όλα και να μην ντρέπονται»*

**Ελένη:** *«Δεν θέλω να γίνω σαν κάποιες μάνες, που γεννάνε τα παιδιά τους σηκώνονται να φεύγουν σε άλλη χώρα, μόνο και μόνο για να πάνε να κάνουν, ότι είναι να κάνουν και να αφήνουν τα παιδιά, έτσι πέντε έξι αδέρφια, ξέρω εγώ, και να μπαίνουν σε ίδρυμα δε θα ήθελα να κάνω μια τέτοια οικογένεια και να τα χαλάσω όλα»*

**Δανάη:** *«η οικογένεια για εμένα είναι πολύ ωραία λέξη γενικά είναι πολύ ωραίο συναίσθημα... Να μην κάνω οικογένεια έτσι όπως τη δική μου. Θέλω να κάνω μια ξεχωριστή, με χωρίς προβλήματα και χωρίς να είμαστε σε τρία κομμάτια όπως είμαι τώρα... Θα θελα να υπάρχει μια ηρεμία ανάμεσά μας, δεν θα ήθελα να υπάρχουν πολλοί τσακωμοί, φωνές, ζύλο και τέτοια, θέλω να μπορούσα να συζητάω»*

Η Άννα αναφέρει ότι *«δεν το έχω σκεφτεί ακόμα»* ενώ η Ζώη θέλει μια οικογένεια σαν την δικιά της, βέβαια έχει μόνο την μητέρα της. Αλλά νιώθει σαν οικογένεια της, τους θείους και θείες της, αναφέρει χαρακτηριστικά *«κι εγώ θα ήθελα να έχω μια οικογένεια όπως είναι η δικιά μου, βασικά αυτή πλέον είναι η δικιά μου, γιατί θεωρητικά είναι μόνο η μαμά μου, αλλά είμαστε νομίζω μια πολύ δεμένη οικογένεια όλοι μαζί. Θείοι θείες και έχουμε γίνει μια μεγάλη οικογένεια και θα ήθελα να γίνει κάπως έτσι και η δικιά μου»*.



Η ηλικία που θεωρούν ότι είναι κατάλληλη για την δημιουργία οικογένειας είναι τα 25- 30 ετών. Πιστεύουν πως σε αυτήν την ηλικία θα είναι πιο ώριμες, θα έχουν ζήσει την ζωή τους, θα έχουν σπουδάσει και θα είναι έτοιμες να προσφέρουν ότι χρειάζεται σε ένα παιδί.

**Βάσω:** «Στα 28 με 29 που θα έχουμε ζήσει τη ζωή μας θα έχουμε ζήσει στιγμές που θα θέλαμε να ζήσουμε και καλύτερα είναι να κάνουμε παιδί με μια σχέση που θα κρατήσει σε μια ηλικία που θα μπορούμε»

**Ελένη:** «Θα θελα να γίνω μάνα από τα 25-26. Να χαρώ τη ζωή μου να κάνω τη φοιτητική, έτσι όπως την λένε και οι άλλοι, και τη ζούνε. Αλλά αν μου τύχαινε πιο νωρίς, θα γινόμουν και από πιο νωρίς»

**Δανάη:** «Θέλω πρώτα να τελειώσω τις σπουδές μου.... κι ακόμα αν κάνω παιδί σε μικρότερη ηλικία ας πούμε 20-21-24, πάλι θα μπορώ να κάνω αυτά που θέλω. Γιατί το παιδί είναι ευτυχία, και θα μπορούσα να περάσω και μαζί του, κάποιες δυσκολίες και ευτυχισμένες στιγμές. Δεν θα το έβαζα κάτω»

**Γεωργία:** «Στα 30 γιατί νομίζω ότι στα 30. Θα ξέρεις τι συμβαίνει στη ζωή σου, τι θες από τη ζωή σου»

**Ζωή:** «και εγώ μάλλον κάπου εκεί στα 30, θα έλεγα. Διότι, άμα ας πούμε, έρθει πιο νωρίς, μπορεί να μην έχω τελειώσει κάποια από τα πράγματα που θέλω να κάνω στη ζωή μου. Και τότε, όχι μόνο εγώ δεν θα περνούσα καλά, αλλά ούτε, και το ίδιο το παιδί. Θεωρώ ότι, πρώτα εγώ πρέπει να είμαι έτοιμη και μετά να δώσω στο παιδί κάτι»

## **Δ) Σχολείο - Επαγγελματικά σχέδια**

### 1. Σχολικό ενδιαφέρον

Το σχολείο αποτελεί για τις συμμετέχουσες μέρος που αναπτύσσονται καινούριες φιλίες και αναπαράγονται γνώσεις.

**Βάσω:** «μ' αρέσει ξέρω κι εγώ να έχω φίλους, να περνάω ευχάριστα το πεντάωρό μου και το εξάωρό μου από εκεί που θα βαριόμουν»

**Δανάη:** «το σχολείο είναι πάρα πολύ ωραία, γνωρίζω καινούρια παιδιά, κάνω μαθήματα και μαθαίνω κάτι παραπάνω»

Ενδιαφέρον δείχνουν στα θεωρητικά μαθήματα, διαβάζουν αυτά που τους αρέσουν και όταν θέλουν. Όπως αναφέρει η Ελένη οι βαθμοί της είναι μέτριοι και δεν της αρέσει να διαβάζει.

**Ελένη:** «στο σχολείο δεν μ' αρέσει να διαβάζω, δεν διαβάζω δεν είμαι άτομο που διαβάζει είμαι μαθήτρια του 14 – 15 το πολύ. Αλλά μου αρέσει το να γράφω στα κείμενα, στη λογοτεχνία, κείμενα, ποιήματα ανάλογα τι θα μου βάλει η δασκάλα»

**Γεωργία:** «Μ' αρέσει να διαβάζω, μερικές ώρες, κάποια συγκεκριμένα μαθήματα, που μ' αρέσει όπως είναι η βιολογία, η φυσική, αρχαία, Ελένη, κείμενα και γλώσσα»

Σε αντίθεση με την Ζώη στην οποία αρέσει πολύ το διάβασμα και έχει ως στόχο να σπουδάσει Φυσικός, αναφέρει χαρακτηριστικά «μ' αρέσει να διαβάζω, γιατί ξέρω ότι με το διάβασμα ανοίγουν οι ορίζοντές μου, ξέρω ότι μπορούν να μου ανοίξουν πόρτες, για να πραγματοποιήσω τα όνειρά μου στο μέλλον.... Στο κοντινό μέλλον θα ήθελα να περάσω στη σχολή του ΑΠΘ στο Φυσικό... θα προτιμούσα να δουλέω σε ερευνητικό επίπεδο, παρά σε διδακτικό».

## 2. Επαγγελματικές προσδοκίες

Οι επαγγελματικές προσδοκίες των κοριτσιών απαιτούν ιδιαίτερη κατάρτιση και υψηλές δεξιότητες.

**Βάσω:** «σκεφτόμουν αισθητικός, κομμώτρια, αλλά τώρα σκέφτομαι αξιωματικός υπηρεσίας στρατού, δεν ξέρω ακόμα»

**Άννα:** «εγώ προς το παρόν θέλω να γίνω αστυνομικός»

**Ελένη:** «εγώ θα ήθελα να γίνω κτηνίατρος .... αλλά για να περάσω κτηνίατρος θέλει πολλά μόρια και πολύ διάβασμα και εγώ με το διάβασμα δεν το 'χω... Σκέφτομαι για κομμώτρια αλλά και για αυτό δεν είμαι σίγουρη γιατί δεν ξέρω αν έχει δουλειά για το μέλλον. Και μετά για σχολή Καλών Τεχνών»

**Δανάη:** «θα θελα να γίνω μαία γιατί μ' αρέσουν τα παιδιά ... και θα μπορούσα να γίνω μαγείρισσα»

**Γεωργία:** «όταν ήμουν μικρή ήθελα να γίνω πάρα πολύ τραγουδίστρια μ' άρεσε να τραγουδάω και ακόμα μ' αρέσει να τραγουδάω.... τώρα είμαι ανάμεσα σε ψυχολογία, ιατρική, νοσηλευτική»

## **E) Ελεύθερος χρόνος- μέσα δικτύωσης**

### 1. Ελεύθερος χρόνος

Οι συμμετέχουσες καθημερινά μετά την επιστροφή τους από το σχολείο, παρακολουθούν δραστηριότητες έκτος του ιδρύματος. Πηγαίνουν φροντιστήρια, γυμναστήριο, βόλει, χορωδία, διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, βόλτες με τις φίλες τους και ασχολούνται με το κινητό τους.

**Άννα:** «στα φροντιστήρια, στο γυμναστήριο, στη ζωγραφική ή με τα κορίτσια αν βγούμε καμιά βόλτα ή αν πάμε κανένα κινηματογράφο»

**Βάσω:** «γυμναστήριο, βόλει, βόλτα και καμιά φορά στο κινητό»

**Ζωή:** «κινηματογράφο, συναντιέμαι με κάποιες φίλες μου... γυμναστήριο»

**Ελένη:** «ζωγραφίζω, κάθομαι μιλάω με την κολλητή μου, βγαίνω έξω βόλτα, κάθομαι στο κινητό, βγαίνω με το αγόρι μου»

**Δανάη:** «να τραγουδάω, να χορεύω, να γράφω, να διαβάζω μερικές φορές όχι πάντα, να ασχολούμαι στο κινητό στο fb, instagram κ.α., μ' αρέσουν οι ταινίες, θέλω να πηγαίνω πιο πολλές φορές κινηματογράφο, γυμναστήριο, χορωδία, φροντιστήρια»

**Γεωργία:** «Με το κινητό, τραγούδι, στιχάκια , μ' αρέσει να διαβάζω δηλαδή στιχάκια και ποιήματα και βιβλία σχολικά και εξωσχολικά»

### 2. Μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Η ομάδα των κοριτσιών αφιερώνει αρκετές ώρες στην χρήση του διαδικτύου, ακολουθούν σελίδες μόδας, στιχάκια, τραγουδιστές, αθλητές. Παρακολουθούν χορούς, αστεία βίντεο, βίντεο με καλλιτεχνικές ιδέες και ότι άλλο τους ενδιαφέρει.

**Βάσω:** «Όσο για το instagram, κοιτάω με στιχάκια αστεία και ερωτικά, χορούς, επαγγελματικό βάψιμο»

**Άννα:** «με τη μόδα και το στυλ»

**Ελένη:** «εγώ ακολουθώ στιχάκια, ότι έχει σχέση με ζώα, επειδή μ' αρέσουν. Ακολουθώ σχολή χορού, ακολουθώ ανθρώπους που κάνουν τατουάζ και ακολουθώ διάφορους επαγγελματίες ζωγράφους»

**Δανάη:** «στιχάκια, τραγουδιστές, μόδα, στυλ, αστεία βιντεάκια, χειροποίητα, πώς μπορείς να φτιάξεις ένα ταπεράκι»

**Γεωργία:** «εγώ ακολουθώ πολλά στιχάκια, ερωτικά, ακολουθώ μόδα, στυλ»

**Ζωή:** «Αστροφυσική ή διάφορα έτσι θέματα με τη φυσική... μόδα, οργανισμούς οι οποίοι προσπαθούν σώσουν το περιβάλλον ή εκπροσωπούν θέματα τα οποία είναι σοβαρά. Ακολουθώ τραγουδιστές, ηθοποιούς, αθλητές»

Μέσο του διαδικτύου αποδέχονται ως φίλους μόνο τα άτομα που γνωρίζουν.

**Ελένη:** «εγώ έχω γνωρίσει παιδιά μέσω Fb τα οποία είναι από την πόλη από εδώ ή από το Κιλκίς τα οποία μπορώ να τα δω, δεν αποδέχομαι ότι να ναι αιτήματα»

**Δανάη:** «δεν δέχομαι άλλους που να μην ξέρω όποιος μου στέλνει μηνύματα και αυτά τα διαγράφω ή τους κάνω block γιατί δεν θέλω να έχω επαφές με ξένους»

**Γεωργία:** «εγώ ακολουθώ συνήθως παιδιά από την Φλώρινα και από το χωριό μου»

**Ζωή:** «εγώ προτιμώ να είναι παιδιά από την πόλη μας και παιδιά που ξέρω ότι όντως υπάρχουν και ας πούμε δεν είναι κάποιος που προσποιείται ότι είναι κάποιος άλλος»

## **Z) Τέχνη**

### 1. Επισκέψεις σε μουσεία, θέατρο, κινηματογράφο

Τα κορίτσια έχουν επισκεφτεί αρκετά μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους καθώς συμμετέχουν στις σχολικές εκδρομές και στις εκδρομές του ιδρύματος. Επίσης, κάθε σαββατοκύριακο πηγαίνουν κινηματογράφο ή θέατρο.

**Ελένη:** «έχουμε επισκεφτεί πολλά μουσεία εδώ στην Ελλάδα που έχουμε ή στη Θεσσαλονίκη ή στην Αθήνα ή ακόμα και εδώ στη Φλώρινα που έχουμε 3-4 μουσεία είναι ωραία»

**Βάσω:** «με το παλιό μου το σχολείο πηγαίναμε σε πάρα, πάρα πολλά μουσεία»

**Άννα:** «εγώ πριν λίγες εβδομάδες είχαμε πάει στην Αθήνα, και είχαμε επισκεφτεί κάτι μουσεία»

## 2. Συναισθήματα για την Τέχνη

Περιγράφουν την Τέχνη ως το μέσο επικοινωνίας, που αποκαλύπτει όλα αυτά που δεν μπορείς να εκφράσεις με τα λόγια. Φανερώνει συναισθήματα και σε κάνει να νιώθεις υπέροχα όπως αναφέρει η Γεωργία «εγώ πιστεύω πως η τέχνη είναι κάτι που να σε κάνει αυτό που κάνεις να σε κάνει να νιώθεις πολύ όμορφα».

**Ελένη:** «εγώ πιστεύω πως είναι ένας τρόπος για να δείξεις τα συναισθήματά σου αυτά που νιώθεις δεν μπορείς να τα πεις ή να τα γράψεις σε κάτι μπορείς να τα ζωγραφίσεις έτσι κάνω εγώ έτσι με βολεύει η ζωγραφική αυτό μου δείχνει»

**Δανάη:** «η τέχνη είναι πολλά πράγματα γιατί είναι ας πούμε και τα γκράφιτι και η μουσική και γενικά αυτά που μπορείς να χαρακτηριστείς με αυτό που θες να πεις, με τη μουσική μπορείς να πεις πάρα πολλά ακόμα και με μια ζωγραφιά ή ένα στιχάκι»

Τα κορίτσια εκφράζονται μέσα από τα τραγούδια, τα ποιήματα, τα στιχάκια, τον χορό.

**Γεωργία:** «εκφράζομαι με το τραγούδι.... τα ποιήματα, τα στιχάκια»

**Ελένη:** «είναι ένας τρόπος ζωής είτε η ζωγραφιά είτε το τραγούδι είτε ο χορός είναι ένας τρόπος ζωής είναι κάτι που ζεις και απλά σου βγαίνει αυθόρμητο να το κάνεις»

Η Δανάη πιστεύει και πως η ανάγνωση βιβλίων αποτελεί τρόπο έκφρασης και μας αποκαλύπτει ότι «τα βιβλία παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο στη ζωή μας. Μπορούν να λένε πολλά πράγματα, ιστορίες ή μυθολογίες. Θα μπορούσαν να γράψουν μια ιστορία που μπορείς εσύ η ίδια να την έχεις βιώσει. Νιώθεις πάρα πολλά, όταν τα διαβάζεις»

## 3. Graffiti-Τοιχογραφία

Οι συμμετέχουσες αναφέρουν πως μέσω του graffiti παράγονται μηνύματα τα οποία είναι δύσκολο να εκφραστούν με άλλο τρόπο. Βέβαια πιστεύουν πως πρέπει να γίνονται με την συγκατάθεση των αρμόδιων και όχι παράνομα.

**Άννα:** «εγώ πιστεύω πως το γκράφιτι είναι αυτό που θέλει να βγάλει ο καθένας από μέσα του δηλαδή αυτό που αισθάνεται και δεν μπορεί να το δείξει στους άλλους ή δηλαδή να πάει και να το πει»

**Βάσω:** «η γνώμη μου για τα γκράφιτι από την μια είναι καλή, γιατί μπορείς να δείξεις αυτό που αισθάνεσαι σε μια ζωγραφιά. Αλλά και άλλοι, το κάνουν για διασκέδαση, που σε μερικούς δεν αρέσει»

**Ζωή:** «άμα γίνονται με αγάπη και με την συγκατάθεση όλων των ανθρώπων που θα βλέπουν αυτό το πράγμα τότε είναι κάτι καλό αλλιώς μετά θεωρώ ότι είναι κάτι άσχημο γιατί δεν μπορείς να προσβάλλεις τον χώρο του άλλου»

Η Ελένη παραδέχεται ότι έχει κάνει γκράφιτι «έχω κάνει 2-3 φορές στο Κιλκίς και μου άρεσε ο τρόπος ο οποίος γινόταν με σπρέυ ακόμα και με μπογιές». Και η Δανάη συμπληρώνει λέγοντας πως «θα μπορούσαμε να κάνουμε πάρα πολλά με τα γκράφιτι είναι ωραία να ζωγραφίζεις με σπρέι να .. έχουνε πολλά χρώματα γενικά η εικόνα σου αλλάζει τη ζωή».

Από την ανάλυση της ομάδας εστίασης προέκυψαν κάποια κοινά θέματα-θέματα ανώτερης τάξης και κάποια σημαντικά δευτερεύοντα-επιμέρους θέματα όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Θέματα Ανώτερης Τάξης	Επιμέρους Θέματα	Ομάδα Εστίασης

<p><b>Ιδρυματισμός</b></p>	<p>1. Ίδρυμα ως μέσο επίτευξης στόχων και κάλυψη αναγκών</p> <p>2. Ίδρυμα ως περιορισμός της ελευθερίας</p>	<p><b>Ελένη:</b> <i>«Το ίδρυμα μου έχει προσφέρει πάρα πολλά μου έχει προσφέρει <b>στέγη, φαί, ρούχα, καθαρά ρούχα, πολλά πράγματα...</b> μου έχει προσφέρει <b>φροντιστήρια, δραστηριότητες.... Στο σπίτι μου, δεν τα είχα.</b>»</i></p> <p><b>Γεωργία:</b> <i>«Στέγη, ζεστασιά, φαγητό»</i></p> <p><b>Δανάη:</b> <i>«Εντάξει μπορεί να υπάρχουν κάποιοι <b>κανόνες</b> που είναι σωστοί για εμάς για να μεγαλώσουμε με έναν καλύτερο τρόπο.»</i></p> <p><b>Ελένη:</b> <i>«το μόνο που θα θέλαμε να αλλάξουμε είναι οι <b>έξοδοι...</b>».</i></p> <p><b>Δανάη:</b> <i>«απλώς να μας <b>δίνουν πιο πολύ χώρο για να είμαστε πιο ελεύθεροι...</b>»</i></p> <p><b>Άννα:</b> <i>«το μόνο που δεν έχω είναι <b>το δικό μου δωμάτιο</b>»</i></p> <p><b>Ελένη:</b> <i>«...είναι καλό να είμαστε ομαδικά αλλά σε κάποια άλλα θέματα όχι δεν είναι γιατί <b>θέλουμε και τον προσωπικό μας χώρο</b>»</i></p>
----------------------------	---	---

	<p>3. Η συνεχής εναλλαγή προσωπικού παρεμποδίζει τη δημιουργία σταθερού δεσμού με το προσωπικό.</p>	<p>Δανάη: «μας φέρνουν <b>πολλούς υπαλλήλους</b> κάθε φορά και αυτό μας κάνει κακό, να <b>ανοιγόμαστε σε μία και μετά φεύγει</b> εκείνη και δεν μπορούμε να εμπιστευτούμε την άλλη, να τα πούμε στην άλλη».</p> <p>Ζωή: «<b>εμπιστεύομαι... μια</b> από τις κοινωνικούς λειτουργούς που είναι εδώ πέρα χρόνια και τώρα τελευταία με μια ψυχολόγο που έχει έρθει»</p> <p>Ελένη: «<b>εμπιστεύομαι μόνο μια καινούρια κυρία</b> που έχει έρθει που είναι κοντά στην ηλικία μας»</p>
<p><b>Στιγματισμός κοινωνικός αποκλεισμός</b></p>	<p>1.Οι σχέσεις με τα παιδιά εντός του ιδρύματος, τους «όμοιους», παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά ασφαλούς δεσμού και χαρακτηρίζονται ως υποστηρικτικές και εκφοβιστικές.</p>	<p>Ζωή: «<b>μαζί τους περνάω πολύ ευχάριστα το χρόνο μου</b> διότι έχουμε την ίδια ηλικία, <b>μεγαλώσαμε μαζί</b>»</p> <p>Ελένη: «<b>Εδώ μέσα έχουμε περισσότερο εμπιστοσύνη ότι γίνεται εδώ μέσα μένει εδώ, δεν βγαίνει παρά έξω</b>»</p> <p>Δανάη: «έτσι κι αλλιώς εδώ μέσα <b>αισθανόμαστε όλοι σαν αδέρφια</b> και γενικά ότι προβλήματα έχουμε τα συζητάμε η μία στην άλλη επειδή πώς λέγεται; <b>Έχουμε δεθεί.</b>».</p> <p>Ζωή: «το θέμα είναι ότι <b>μυστικά δεν μένουν διαδίδονται</b> είτε είναι μέσα είτε είναι έξω»</p> <p>Γεωργία: «<b>μερικά παιδιά δεν μπορούν να κρατήσουν μυστικά</b>».</p>



	<p>2. Οι σχέσεις με τα παιδιά εκτός του ιδρύματος τους «φυσιολογικούς» είναι αποστασιοποιημένες.</p>	<p>Ελένη: «όπως εγώ με την Δανάη <b>όταν μαλώνουμε, μαλώνουμε όχι αστεία</b>»</p> <p>Βάσω: «<b>εντάξει, καλές είναι.</b> Έχω πολλές επαφές με τα παιδιά μέσα από τις τάξεις μου και με άλλες τάξεις που εντάξει αυτό μ' αρέσει <b>από εκεί που θα καθόμουν και θα τσακωνόμουν</b> μπορώ να μιλήσω και να τους πω τι έχει συμβεί αυτό»</p> <p>Ελένη: «στο σχολείο με τους φίλους μου είμαστε κομπλέ, <b>είμαστε πολύ κοντά</b> ως τάξη μεν <b>μερικές φορές με τις φασαρίες μας, με τις παρεξηγήσεις</b> που υπάρχουν και αυτό, με το σχολείο τα πιο πολλά παιδιά με ξέρουν οπότε δεν μπορούν να πουν κάτι για εμένα ούτε για τις φίλες μου κι αυτό είναι καλό γιατί δεν κράζουν χωρίς να ξέρουν»</p> <p>Δανάη: «με τους συμμαθητές μου έχω μέτριο επίπεδο, εντάξει δεν χρειάζεται να περάσουμε σε αυτό το επίπεδο και να μας ανέβουν πάνω μας. <b>Κάποιες φορές μπορεί να μου σπάνε τα νεύρα</b> αλλά θα είμαι δίπλα τους ότι κι αν χρειαστεί»</p> <p>Ελένη: «<b>δεν είναι και ανάγκη να ξέρουν</b> γιατί λένε α! <b>το κορίτσι από το ίδρυμα είναι κρίμα</b> και το ένα και το άλλο»</p> <p>Δανάη: «<b>μερικοί το ξέρουν μερικοί δεν το ξέρουν,</b> γενικά δεν πολύ ασχολούνται με το που μένουμε και τι κάνουμε. Εγώ ας πούμε αν με ρωτούσαν θα τους απαντούσα</p>
--	--	--

	<p>3. Οι σχέσεις με τις «κολλητές» φίλες, τους «συμπονετικούς άλλους» ή αλλιώς τους «επαίοντες» είναι σχέσεις εμπιστοσύνης.</p>	<p>και δεν με νοιάζει το τι θα έλεγαν. <b>Πάντως δεν ανοίγω συζήτηση για το πού ζω και το τι κάνω»</b></p> <p>Βάσω: <b>«εμένα μια φίλη μου ξέρει αλλά άμα με ρωτήσουν θα τους πω, δεν θα το κρύψω»</b></p> <p>Ζωή: <b>«το ξέρουν μόνο πολύ στενοί φίλοι μου, όχι ότι το έχω κρύψει απλά δεν χρειάστηκε ποτέ να το πω»</b></p> <p>Ελένη: <b>«εγώ εμπιστεύομαι μόνο την κολλητή μου»</b></p> <p>Βάσω: <b>«στην κολλητή μου γιατί με αυτή είμαστε από το παιδικό μαζί»</b></p> <p>Ζωή: <b>«δύο φίλες που είναι άνω των 18 ετών».</b></p>
<p><b>Οικογενειακή αποστέρηση</b></p>	<p>1.Γυναικεία ταυτότητα αναδύεται μέσα από τον γονεϊκό ρόλο.</p>	<p>Γεωργία: <b>«η οικογένεια είναι αγάπη, φροντίδα πιστεύω πως πάντα στην οικογένεια υπάρχουν συγκρούσεις και φωνές και τα λοιπά, αλλά πρέπει να βρούμε τον τρόπο με τον οποίο θα τα αντιμετωπίσουμε και θα τα ξεπεράσουμε»</b></p> <p>Βάσω: <b>«Να είναι όλα καλά. Να μην υπάρχουν τσακωμοί και να καθόμαστε να τα συζητάμε. Να μην είναι κόρη και μάνα, να είναι φίλες ή αδερφές να τα λένε όλα και να μην ντρέπονται»</b></p> <p>Ελένη: <b>«Δεν θέλω να γίνω σαν κάποιες μάνες, που γεννάνε τα παιδιά τους</b></p>

		<p>σηκώνονται να φεύγουν σε άλλη χώρα, μόνο και μόνο για να πάνε να κάνουν, ότι είναι να κάνουν και να αφήνουν τα παιδιά, έτσι πέντε έξι αδέρφια, ξέρω εγώ, και να μπαίνουν σε ίδρυμα <b>δε θα ήθελα να κάνω μια τέτοια οικογένεια και να τα χαλάσω όλα»</b></p> <p>Δανάη: <b>«η οικογένεια για εμένα είναι πολύ ωραία λέξη γενικά είναι πολύ ωραίο συναίσθημα... Να μην κάνω οικογένεια έτσι όπως τη δική μου. Θέλω να κάνω μια ξεχωριστή, με χωρίς προβλήματα και χωρίς να είμαστε σε τρία κομμάτια όπως είμαι τώρα... Θα θελα να υπάρχει μια ηρεμία ανάμεσά μας, δεν θα ήθελα να υπάρχουν πολλοί τσακωμοί, φωνές, ζύλο και τέτοια, θέλω να μπορούσα να συζητάω»</b></p>
--	--	--

<p><b>Κοινωνικό-πολιτισμικό κεφάλαιο της κοινότητας</b></p>	<p>1. Δεσμοί με την οικογένεια και επικοινωνία με τα μέλη της.</p>	<p>Δανάη: <i>«Πάσχα, Χριστούγεννα κάνα Σαββατοκύριακο»</i></p> <p>Άννα: <i>«τώρα το Πάσχα θα πάμε για δύο εβδομάδες»</i></p> <p>Γεωργία: <i>«στο κινητό μιλάμε, στο Fb»</i></p> <p>Βάσω: <i>«το καλοκαίρι που είναι για δύο μήνες αλλά μετά τον Αύγουστο θα ξανάρθουμε για να πάμε κατασκήνωση και το χειμώνα και το καλοκαίρι»</i></p> <p>Ζωή: <i>«Εγώ, μπορώ να πηγαίνω κάθε μέρα διότι η οικογένειά μου ζει στην Φλώρινα»</i></p> <p>Ελένη: <i>«Εγώ κρατάω μια απόσταση από τον πατέρα μου, με την μητέρα μου δεν θέλω να μιλώ. Με τα αδέρφια μου μιλάω περίπου καθημερινά τους επισκέπτομαι στις διακοπές»</i></p> <p>Δανάη: <i>«Μιλώ κάθε μέρα στο τηλέφωνο αλλά θα θελα να κρατήσω και μια απόσταση, γιατί εντάξει έχω τραβήξει πολλά και αυτοί έχουν τραβήξει πολλά μαζί μου. Θα θελα να στηριχτώ στα πόδια μου και δεν θα θελα τη βοήθεια των γονιών μου»...«εμπιστεύομαι τον αδερφό μου πάρα πολύ, από ότι βοήθεια θέλω θα του το πω. Ακόμα κι αν είμαι σε δύσκολη θέση, να τον φέρω σε δύσκολη θέση, θα με υποστηρίξει με οποιονδήποτε τρόπο».</i></p>
---	--	--

	<p>2. Διασύνδεσή της κοινότητας με άλλες ομάδες και τα περιβαλλοντικά ερεθισμάτα που προσφέρει το ίδρυμα.</p>	<p>Άννα: «στα <b>φροντιστήρια</b>, στο <b>γυμναστήριο</b>, στη <b>ζωγραφική</b> ή με τα <b>κορίτσια αν βγούμε καμία βόλτα</b> ή αν πάμε κανένα <b>κινηματογράφο</b>»</p> <p>Βάσω: «<b>γυμναστήριο</b>, <b>βόλει</b>, <b>βόλτα</b> και <b>καμιά φορά στο κινητό</b>»</p> <p>Ζωή: «<b>κινηματογράφο</b>, <b>συναντιέμαι με κάποιες φίλες μου... γυμναστήριο</b>»</p> <p>Ελένη: «<b>ζωγραφίζω</b>, <b>κάθομαι μιλάω με την κολλητή μου</b>, <b>βγαίνω έξω βόλτα</b>, <b>κάθομαι στο κινητό</b>, <b>βγαίνω με το αγόρι μου</b>»</p> <p>Δανάη: «να <b>τραγουδάω</b>, να <b>χορεύω</b>, να <b>γράφω</b>, να <b>διαβάζω</b> μερικές φορές όχι πάντα, να ασχολούμαι στο <b>κινητό στο fb</b>, <b>instagram</b> κ.α., μ' αρέσουν οι <b>ταινίες</b>, θέλω να πηγαίνω πιο πολλές φορές <b>κινηματογράφο</b>, <b>γυμναστήριο</b>, <b>χορωδία</b>, <b>φροντιστήρια</b>»</p> <p>Γεωργία: «Με το <b>κινητό</b>, <b>τραγούδι</b>, <b>στιχάκια</b>, μ' αρέσει να <b>διαβάζω</b> δηλαδή <b>στιχάκια</b> και <b>ποιήματα</b> και <b>βιβλία σχολικά</b> και <b>εξωσχολικά</b>»</p> <p>Ελένη: «<b>έχουμε επισκεφτεί πολλά μουσεία</b> εδώ στην Ελλάδα που έχουμε ή στη <b>Θεσσαλονίκη</b> ή στην <b>Αθήνα</b> ή ακόμα και εδώ στη <b>Φλώρινα</b> που έχουμε 3-4 μουσεία είναι ωραία»</p> <p>Βάσω: «<b>με το παλιό μου το σχολείο</b> πηγαίναμε σε πάρα, πάρα πολλά μουσεία»</p>
--	---	--

	<p>3. Συναισθήματα για την Τέχνη</p>	<p>Δανάη: «η τέχνη είναι πολλά πράγματα γιατί είναι ας πούμε και τα <b>γκράφιτι</b> και η <b>μουσική</b> και γενικά αυτά που μπορείς να χαρακτηριστείς με αυτό που <b>θες να πεις</b>, με τη μουσική μπορείς να πεις πάρα πολλά ακόμα και με μια <b>ζωγραφιά ή ένα στιχάκι</b>»</p> <p>Γεωργία: «εκφράζομαι με το <b>τραγούδι.... τα ποιήματα, τα στιχάκια</b>»</p> <p>Ελένη: «είναι ένας τρόπος ζωής είτε η <b>ζωγραφιά</b> είτε το <b>τραγούδι</b> είτε ο <b>χορός</b> είναι ένας τρόπος ζωής είναι κάτι που <b>ζεις και απλά σου βγαίνει αυθόρμητο</b> να το κάνεις»</p> <p>Δανάη: «τα <b>βιβλία</b> παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο στη ζωή μας. Μπορούν να λένε πολλά πράγματα, ιστορίες ή μυθολογίες. Θα μπορούσαν να γράψουν μια ιστορία που μπορείς εσύ η ίδια να την έχεις βιώσει. <b>Νιώθεις πάρα πολλά, όταν τα διαβάζεις</b>»</p>
--	--------------------------------------	--

### 3.7 Συμπεράσματα

#### Α) Ίδρυμα

Η λειτουργία του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας δεν μπορεί να ταυτιστεί με τον όρο «απολυταρχικών ιδρυμάτων», που εννοεί ότι όλες οι δραστηριότητες των παιδιών πραγματοποιούνται στον ίδιο χώρο του ιδρύματος, με αποτέλεσμα την κοινωνική απομόνωση των παιδιών. Αντίθετα, από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, διαπιστώνουμε πως η καθημερινότητα των παιδιών λαμβάνει χώρα στην κοινωνία.

Η λειτουργία του ιδρύματος, βασίζεται σε δομημένες δραστηριότητες, οι οποίες επαναλαμβάνονται καθημερινά και σύμφωνα με τους κανονισμούς του ιδρύματος. Όμως, η εκπαίδευση των παιδιών δεν λαμβάνει χώρα μέσα στο ίδρυμα αλλά έξω από αυτό, μέσα στην κοινωνία. Τα παιδιά φοιτούν στα σχολεία της πόλης και επιλέγουν τα ίδια τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Συμμετέχουν σε αθλητικούς και πολιτιστικούς συλλόγους, ωδεία, χορωδίες και ότι άλλο τους ενδιαφέρει.

Οι συμμετέχουσες νοηματοδοτούν την ζωή τους στο ίδρυμα, με την έλλειψη της προσωπικής τους ελευθερίας και του προσωπικού τους χώρου. Η ομαδική συμβίωση, οι κοινές δραστηριότητες, μέσα σε ένα σύστημα από κανόνες στερούν την προσωπική ελευθερία και τον προσωπικό χώρο των παιδιών. Τα ίδια αποτελέσματα παρατηρούμαι και στην έρευνα του McKenzie (1997) που υποστηρίζει ότι η ιδρυματική ζωή στερεί την προσωπική ελευθερία.

Η ζωή μέσα στο ίδρυμα, σύμφωνα με τον Χρυσικό (2002), έχει ορισμένα τυπικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με τις συνθήκες διαβίωσης. Η ομαδική συμβίωση με άλλα παιδιά στερεί τον προσωπικό χώρο και την προσωπική ελευθερία. Επίσης, περιορίζονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που είναι κοινές για όλα τα παιδιά (Μαρκοπούλου, 1995) και αυτό απαιτεί να δραστηριοποιούνται ομαδικά, κάτω από την ίδια «αρχή» (Sloutsky, 1997). Ο Goffman (1995), αναφέρει πως οι καθημερινές δραστηριότητες καθορίζονται με βάση τον κανονισμό και τη λειτουργία του ιδρύματος, με αποτέλεσμα να είναι προγραμματισμένες και κατευθυνόμενες.

Η ιδρυματική ανατροφή σύμφωνα με τους Giesse & Dawes (1999) επικεντρώνεται στην κάλυψη βασικών αναγκών των παιδιών, που είναι η τροφή, η

προσωπική υγιεινή και η περίθαλψη, με αποτέλεσμα να είναι ελάχιστες οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσωπικού και παιδιού. Τα ευρήματα της έρευνας προσδίδουν τα αντίθετα αποτελέσματα αναφορικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με το προσωπικό. Τα παιδιά δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς στήριξης και εμπιστοσύνης. Σε αντίθεση, με τα αποτελέσματα έρευνας του McKenzie (1997), που οι συμμετέχοντες είχαν αρνητικές εμπειρίες από τις αλληλεπιδράσεις τους με το προσωπικό του ιδρύματος.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως ο τρόπος ζωής μέσα στα ιδρύματα έχει αλλάξει. Συμβιώνουν ομαδικά τα παιδιά και τους έχει δοθεί η ευκαιρία προσωπικής επιλογής σε κάποια θέματα που τα αφορούν. Οι απρόσωπες σχέσεις με το προσωπικό, όπως αναφέρονται στην έρευνα του McKenzie (1997), έχουν γίνει σχέσεις εμπιστοσύνης και αγάπης. Δεν παύει, όμως, να υφίστανται η υπηρεσιακή ιδιότητα του προσωπικού και ότι το προσωπικό ζει εκτός ιδρύματος, ενώ τα παιδιά συμβιώνουν ομαδικά και ζουν μόνιμα στο ίδρυμα.

## **B) Αλληλεπίδραση με συνομήλικους**

Τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι συμμετέχουσες, τις νοηματοδοτούν σε τρεις κατηγορίες: στις σχέσεις τους με τα παιδιά του ιδρύματος, με τους συμμαθητές και με τις «κολλητές» φίλες. Ο Goffman τις διαχωρίζει σε «όμοιους», σε «φυσιολογικούς» και στους «συμπονετικούς άλλους», τους «επαίοντες».

Οι «όμοιοι» είναι η ομάδα των παιδιών που μοιράζονται το ίδιο στίγμα, αλλιώς οι ομοιοπαθείς, τα παιδιά του ιδρύματος. Εντός της στιγματισμένης ομάδας το άτομο βιώνει θετικές και αρνητικές συνέπειες. Προσπαθεί να οργανώσει τη ζωή του σε μια νέα κοινωνία, το ίδρυμα, μέσα στο οποίο θα ζει και θα αλληλεπιδρά. Τα κοινά βιώματα των παιδιών μέσα από τις κοινές τους δραστηριότητες δημιουργούν δεσμούς εμπιστοσύνης, αλληλοβοήθειας και υποστήριξης. Οι συμμετέχουσες προσδίδουν στις σχέσεις τους τη λέξη «οικογένεια», εννοώντας πως τους προσφέρουν όλες τις ψυχολογικές λειτουργίες, που παρέχει μια οικογένεια στα μέλη της, όπως είναι η ασφάλεια, η φροντίδα και η υποστήριξη.

Η ένταξη στην ομάδα των στιγματισμένων, των παιδιών του ιδρύματος έχει και αρνητική πλευρά. Το στιγματισμένο παιδί βιώνει το στίγμα του ως τιμωρία γιατί νιώθει ότι υστερεί σε σχέση με τους «φυσιολογικούς». Για το λόγο αυτό θέτει τον εαυτό του εκτός οποιασδήποτε προσπάθειας για κοινωνική αλληλεπίδραση με τους



«φυσιολογικούς», γιατί δεν γνωρίζει πως θα τον προσεγγίσουν. Οι «φυσιολογικοί» θεωρούνται τα παιδιά του σχολείου, απέναντι στα οποία το στιγματισμένο παιδί προστατεύει τον εαυτό του μέσα από την αποστασιοποίηση και την αποφυγή των συναναστροφών με εκείνα. Έτσι, τα κορίτσια κρατάνε μια επιφυλακτική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους, που γεννά μια σειρά αντιδράσεων απέναντί τους. Αυτή η εκ των προτέρων αποστασιοποίηση είναι η περίπτωση της «αμυντικής συρρίκνωσης», στάση με την οποία το άτομο προστατεύει τον εαυτό του.

Οι «επαίοντες» είναι οι «σημαντικοί άλλοι», οι οποίοι είναι έμπιστοι κοινωνοί της μυστικής ζωής του στιγματισμένου. Στην προκειμένη περίπτωση, είναι οι «κολλητές» φίλες των κοριτσιών, που μόνο αυτές γνωρίζουν για το στίγμα τους, ότι δηλαδή διαβιούν μέσα στο ίδρυμα. Όλες οι συμμετέχουσες αναφέρουν ότι έχουν μια «κολλητή» φίλη την οποία εμπιστεύονται. Πέρα από την εμπιστευτική σχέση που προσφέρουν στο στιγματισμένο, του παρέχουν ένα πρότυπο φυσιολογικού ανθρώπου για να αναιρέσει την επιφυλακτικότητά του και να αρχίσει να αλληλεπιδρά με τους «φυσιολογικούς».

### **Γ) Οικογένεια**

Ο όρος «οικογένεια» αναφέρεται στην πυρηνική οικογένεια που είναι ο επικρατέστερος τύπος οικογένειας και αποτελεί την βασική τριάδα «μητέρα-πατέρας-παιδί» (Μούσουρου, 1998). Οι συμμετέχουσες παρουσιάζουν την οικογένεια ως το βασικό σκοπό της ζωής τους. Ίσως η έλλειψη της οικογένειας και η διαμονή τους στο ίδρυμα προκαλεί έντονη επιθυμία να δημιουργήσουν την δική τους οικογένεια.

Τα κορίτσια, έχουν αποκοπεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον και το γεγονός αυτό έχει καταγραφεί ως τραυματική εμπειρία στη ζωή τους. Η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου εξαρτάται άμεσα από τις οικογενειακές του σχέσεις και κυρίως, από το λόγο εισαγωγής τους στο ίδρυμα. Άρα, το κάθε παιδί πέρα από αυτά που έχει βιώσει έχει ένα επιπρόσθετο πλήγμα, αυτό του αποχωρισμού από την φυσική οικογένεια (Μαρκοπούλου, 1995).

Οι συμμετέχουσες νοσηματοδοτούν την οικογένεια ως το μέσο ανάπτυξης στενών συναισθηματικών σχέσεων. Θεωρούν ότι οικογένεια σημαίνει αγάπη, φροντίδα, υποστήριξη, συναισθήματα που έχουν στερηθεί με την απομάκρυνσή τους από αυτήν, και την διαμονή τους στο ίδρυμα. Σε αντίθεση με το ίδρυμα, η οικογένεια είναι προσανατολισμένη προς το άτομο.

Σύμφωνα με τον Παπαδιώτη (2006), η οικογένεια πάντα είναι έτοιμη να προσφέρει βοήθεια είτε οικονομική είτε ψυχολογική στα μέλη της. Τα μέλη αισθάνονται ασφάλεια και απολαμβάνουν συναισθήματα στοργής και αγάπης (Μούσουρου, 2003). Ακόμα, υπάρχει οικειότητα ανάμεσα στα μέλη για να μπορούν να εκφράζουν και να μοιράζονται τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες τους σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Luhmann, 1986).

Τα άτομα που έχουν βιώσει την εγκατάλειψη, όπως συμβαίνει στα ιδρύματα, η απόκτηση συζύγου και οικογένειας τους δίνει μια νέα ταυτότητα. Μέσα από την οικογένεια ενισχύεται η αυτοαξία τους και μπορούν να επιλύσουν τα προσωπικά τους προβλήματα σε ένα ασφαλές πλαίσιο (Παπαδιώτη, 2006).

Τα κορίτσια νοσηματοδοτούν την απόκτηση παιδιού ως βασικό προορισμό και ολοκλήρωση της γυναικείας τους ταυτότητας. Η μητρότητα γίνεται αντιληπτή ως φυσικός και φυσιολογικός προορισμός της γυναίκας και ορίζεται ως η κύρια πηγή ευεξίας και συναισθηματικής πληρότητας (Woollett & Marshall, 2001).

Αμφισβητώντας την παραπάνω άποψη, η Chodorow (1978) πιστεύει πως η μητρότητα είναι πολιτισμικά καθορισμένη και προέρχεται από τις έννοιες της ανατροφής και της φροντίδας των παιδιών, ο οποίος είναι ρόλος αποκλειστικά των γυναικών. Οι έφηβες από την πλευρά τους ορίζουν την μητέρα ως την πάροχο φροντίδας, προστασίας και αγάπης στα παιδιά της. Προτίθενται να φτιάξουν οικογένεια σε ηλικία 25-30 ετών. Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως τα κορίτσια παραμένουν στις παραδοσιακές αξίες του γάμου και της οικογένειας.

#### **Δ)Σχολείο- Επαγγελματικά σχέδια**

Οι συμμετέχουσες νοσηματοδοτούν το σχολείο ως φορέα κοινωνικοποίησης, χώρο που συναντούν τους φίλους τους και γνωρίζουν καινούριους. Ο έφηβος έχει την ανάγκη του «ανήκειν» σε μια ομάδα για να λαμβάνει την απαιτούμενη συναισθηματική ασφάλεια.

Οι κοινωνικές σχέσεις και οι καθημερινές επαφές με συνομηλίκους βοηθούν τις έφηβες να εξελιχθούν σωματικά και πνευματικά. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους αναγνωρίζουν τον εαυτό τους, δομούν την προσωπικότητα και τα όριά τους, αναπτύσσουν την κοινωνική τους ταυτότητα και μαθαίνουν να

κατανοούν έννοιες, όπως αυτές της ανιδιοτέλειας, συμμετοχικότητας, ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης.

Τα κορίτσια δεν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του σχολείου. Ενδιαφέρονται περισσότερο για τα θεωρητικά μαθήματα, στα οποία μπορούν να ανταπεξέλθουν χωρίς ιδιαίτερο διάβασμα. Βέβαια, οι επαγγελματικές τους προσδοκίες απαιτούν υψηλές δεξιότητες και γνώσεις. Ενδιαφέρονται για σχολές όπως αυτές της αστυνομίας, της κτηνιατρικής, της μαιευτικής, της ψυχολογίας, της νοσηλευτικής και της σχολής Καλών Τεχνών.

### **Ε) Ελεύθερος χρόνος**

Τον ελεύθερο χρόνο οι συμμετέχουσες τον αξιοποιούν με την έξοδό τους από το ίδρυμα. Αναφέρονται σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εκτός ιδρύματος, όπως τα φροντιστήρια, το γυμναστήριο, το βόλει και οι βόλτες με τις φίλες τους. Ακόμη, το διαδίκτυο αποτελεί διέξοδο από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα τους.

Έρευνες έχουν δείξει πως η προσκόλληση με το διαδίκτυο, με στόχο την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, εντοπίζεται κυρίως στον εφηβικό πληθυσμό. Το διαδίκτυο προσφέρει διαφυγή από την πιεστική και αγχώδη καθημερινότητα και παρέχει τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης, χωρίς τον κίνδυνο της απόρριψης.

Τα κορίτσια συμμετέχουν σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης facebook, messenger, instagram και επικοινωνούν δικτυακά με φίλους και γνωστούς. Προβάλλουν τα προσωπικά τους στοιχεία, τις φωτογραφίες τους, τα ενδιαφέροντα τους, την καθημερινότητα τους, πλάθοντας μια ταυτότητα που επιθυμούν να προβάλλουν.

### **Ζ) Τέχνη**

Όλες οι συμμετέχουσες νοηματοδοτούν την Τέχνη ως μέσο που δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις και τις δυσκολίες τους. Εκφράζονται μέσα από την μουσική, τον χορό, την ζωγραφική. Μέσα από τις σχολικές εκδρομές και τις δράσεις του ιδρύματος, τους δίνεται η ευκαιρία να επισκεφτούν μουσεία, έκθεση ζωγραφικής, συναυλίες, θέατρο, κινηματογράφο.

Η εφηβεία είναι μια πολύπλοκη περίοδος, κατά την οποία πραγματοποιούνται μεταβολές σωματικές, βιολογικές και ψυχολογικές. Ο έφηβος βιώνει κρίση ταυτότητας, ψάχνει χαρακτηριστικά με τα οποία ταυτίζεται και τα εντάσσει στη συμπεριφορά του. Οι Τέχνες τον βοηθούν να γνωρίσει τον εαυτό του, να επικοινωνήσει τα συναισθήματα του και να χτίσει την ταυτότητα του.

### 3.8 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει τις εμπειρίες και τα βιώματα του τρόπου ζωής των εφήβων κοριτσιών που διαβιούν στο μέγα Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας Δυτικής Μακεδονίας και ειδικότερα τον κοινωνικό στιγματισμό που βιώνουν στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, τον τρόπο που νοηματοδοτούν την οικογένεια, και πως αντιλαμβάνονται την Τέχνη.

Στόχος ήταν η μελέτη ενός φαινομένου σε βάθος και όχι σε εύρος. Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων, οφείλεται στο ότι αυτήν την χρονική περίοδο διαβιούν τόσα κορίτσια τη ίδιας ηλικίας στο Κέντρο. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, γεγονός που δεν αποτελεί και το ζητούμενο της ποιοτικής μεθοδολογίας.

Για τις ανάγκες αυτής της μελέτης, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία και συγκεκριμένα η φαινομενολογία. Η χρήση της φαινομενολογικής μεθόδου έχει κάποιους περιορισμούς:

A) ο ρόλος της γλώσσας. Θεωρείται ότι η γλώσσα μπορεί να εκφράσει την εμπειρία των συμμετεχόντων (Willig, 2001). Αυτή η άποψη έχει αμφισβητηθεί, καθώς η γλώσσα κατασκευάζει παρά περιγράφει την πραγματικότητα. Επομένως, η απομαγνητοφώνησή μας φανερώνει τον τρόπο που ένας άνθρωπος μιλάει για μια συγκεκριμένη εμπειρία, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Willig, 2001).

B) δεν λαμβάνεται υπόψη, το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχουσών. Η φαινομενολογική μέθοδος βασίζεται στη γλωσσική περιγραφή της εμπειρίας με ζωντάνια, παραστατικότητα και λεπτομέρεια (Willig, 2001). Για αυτό κάποιες από τις συμμετέχουσες δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις.

Γ) δίνει βάρος στην περιγραφή της εμπειρίας και δεν την εξηγεί. Αν θέλουμε να κατανοήσουμε εις βάθος την εμπειρία του συμμετέχοντα, πρέπει να ερευνήσουμε, αρχικά, τις συνθήκες που προκάλεσαν αυτή την εμπειρία (Willig, 2001). Στην έρευνα μας δεν εστίασαμε στα βιώματα των κοριτσιών τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο που περιγράφουν, νοηματοδοτούν, κατανοούν και εξηγούν τις εμπειρίες τους και τον κόσμο.

Δ) η εμπλοκή της οπτικής του ερευνητή και η αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα. Γι' αυτό θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν οι προκαταλήψεις της ερευνήτριας, οι οποίες επηρέασαν την διεξαγωγή της έρευνας.

### 3.9 Συζήτηση

Η εμπειρία της ιδρυματικής ανατροφής χαρακτηριζόταν από περιορισμό της ελευθερίας, το προγραμματισμό της καθημερινότητας, το μερικό συναισθηματικό δεσμό μεταξύ προσωπικού και παιδιών, έχουν ως αποτέλεσμα τον ιδρυματισμό.

Η εμπειρία της ιδρυματικής ανατροφής και ο ιδρυματισμός συνδέονται με τις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά εκτός ιδρύματος. Η επιφυλακτικότητα, η διστακτικότητα και η έλλειψη εμπιστοσύνης συνιστούν τα βασικότερα χαρακτηριστικά αυτών των σχέσεων. Από την άλλη, οι σχέσεις με τα παιδιά του ιδρύματος ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικές και στενές.

Οι συμμετέχουσες προβάλλουν και τις θετικές πλευρές της εμπειρίας της ιδρυματικής ζωής. Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών τους ιδρύματος, η κάλυψη των βασικών αναγκών και η δημιουργία κινήτρων συνιστούν τις πιο θετικές πλευρές αυτής της εμπειρίας.

Η εμπειρία της ιδρυματικής ανατροφής και η συναισθηματική στέρηση που βίωσαν μέσα στο ίδρυμα συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που νοηματοδοτούν την οικογένεια και τη σημασία που έχει αυτή στη ζωή τους. Συγκεκριμένα, η οικογένεια νοηματοδοτήθηκε από τους συμμετέχοντες ως βασικότερος σκοπός τους και ως μέσο ανάπτυξης στενών συναισθηματικών δεσμών.

Όσον αφορά στο γονεϊκό τους ρόλο, φάνηκε ότι ενστερνίζονται τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την ανδρική και τη γυναικεία ταυτότητα. Συγκεκριμένα, περιγράφουν τη μητρότητα ως μέσο ολοκλήρωσης της γυναικείας ταυτότητας. Ειδικότερα, οι γυναίκες περιγράφουν την απόκτηση παιδιού ως μέσο προσωπικής ολοκλήρωσης και νοηματοδοτούν τη μητέρα ως άτομο που παρέχει φροντίδα, προστασία και αγάπη στα παιδιά. Από την άλλη πλευρά, βιώνουν το ρόλο του πατέρα ως τον άνθρωπο που είναι υπεύθυνος για τη φροντίδα της οικογένειας.

### **3.10 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώιμη απόπειρα μελέτης της ιδρυματικής ανατροφής μέσα από την βιωμένη εμπειρία των εφήβων κοριτσιών του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας . Η διεξαγωγή ερευνών σε ένα μεγαλύτερο δείγμα και σε ένα ευρύτερο φάσμα ηλικιών, τόσο ιδρυματοποιημένων όσο και μη- ιδρυματοποιημένων, θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Επίσης, οι συμμετοχή του προσωπικού των ιδρυμάτων σε μια μελλοντική έρευνα, θα μας παρείχε ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τον τρόπο που βιώνουν το φαινόμενο του ιδρυματισμού. Τέλος, η διεξαγωγή διαχρονικών μελετών σε παιδιά που μεγαλώνουν σε ιδρύματα της χώρας μας θα μας εφοδίαζε με σημαντικές πληροφορίες για την ζωή τους.

### **3.11 Παρέμβαση**

Στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε παρέμβαση στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας, με την ενδυνάμωση της ομάδας των εφήβων κοριτσιών που διαβιούν στο Κέντρο, μέσω της βιοματικής τέχνης. Η παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση δημιουργίας ενός κοινού οράματος του ιδρύματος μέσα από την ουσιαστική επαφή, κατανόηση και τις βιοματικές κοινές δραστηριότητες αλληλογνωριμίας και συνεργατικής αλληλεπίδρασης, δίνοντας στην Τέχνη κεντρικό ρόλο ώστε να μεταμορφωθεί το ίδρυμα σε ένα «κοινωνικό αγκυροβόλιο» κοινών νοημάτων και αξιών για τα μέλη του (Ζήση & Χτούρης, 2012).

Οι παρεμβάσεις μέσω της τέχνης στοχεύουν στη δημιουργική έκφραση των παιδιών έχοντας ως αφετηρία το ενδιαφέρον τους το οποίο βασίζεται στην επίλυση πραγματικών προβληματικών καταστάσεων και στην ανάγκη προσωπικής και βιωματικής έκφρασης (Γραικός, 2015). Σύμφωνα με την Bishop, τα σημεία ενδιαφέροντος στην σχεσιακή συμμετοχική τέχνη εντοπίζονται στην ενεργοποίηση των υποκειμένων, στα συλλογικά πνευματικά δικαιώματα και στην παραγωγή της κοινότητας. Η συμμετοχή εμπεριέχει στοιχεία δημοκρατικής σύμπραξης (Ντάφλος, 2015). Εξάλλου αυτές οι παρεμβάσεις παρέχουν ενθαρρυντικά μηνύματα δημιουργούν συμβολικούς δεσμούς και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνοχής των ομάδων, κρατώντας τα μέλη τους ενεργά και επιτρέποντας την ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων. Πέρα από τη δημιουργία συμβολικών δεσμών, αναπτύσσονται μορφές συμμετοχής και δίκτυα για τη διάχυση των αξιακών και πολιτιστικών αγαθών (Μπαλτζής, 2006).

Ενδυνάμωση είναι η διαδικασία που βιώνει ένα άτομο ή μια ομάδα για να αποκτήσει τα μέσα που συμβάλλουν στον έλεγχο της ζωής τους και της ενεργούς συμμετοχής στην ιδιωτική και δημόσια ζωή (Zimmerman & Rappaport, 1988). Η παρέμβαση διήρκησε δύο μήνες, από τα μέσα Μαρτίου έως τα μέσα Μαΐου, με τη σύμφωνη γνώμη του Υπουργείου Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Πρωταρχικός στόχος ήταν η ομάδα των εφήβων κοριτσιών να ενδυναμωθεί μέσα από τις τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και της τέχνης των Graffiti. Δεύτερος στόχος ήταν η δημιουργία δικτύων συνεργασίας και επικοινωνίας με φορείς της πόλης, με την επίσκεψη στην Δημοτική Βιβλιοθήκη, στο Κέντρο Πρόληψης (ΟΚΑΝΑ) Φλώρινας και στην Σχολή Καλών Τεχνών Φλώρινας.

Οι παρεμβάσεις που ενσωματώνουν δράσεις εκτός ιδρύματος με υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης, τη συνεργασία με άλλους κοινωνικούς φορείς και άλλες ομάδες στοχεύουν στην ενδυνάμωση, την ευαισθητοποίηση, την κριτική συνειδητοποίηση, την εμπύχωση, τη δημιουργική απασχόληση. Αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης με το ίδρυμα και τη δημιουργία διάυλων επικοινωνίας με την ευρύτερη κοινωνία. Το σημαντικό είναι να διαμορφωθούν σχεσιακές και συμμετοχικές πρακτικές που να προσανατολίζονται στον άνθρωπο και τον τόπο και να αναδεικνύουν τις διαφορετικές φωνές και εμπειρίες των μελών του ιδρύματος.

## Ενδυνάμωση μέσω της τέχνης

Τον πρώτο μήνα η ομάδα των κοριτσιών ενδυναμώθηκε με την συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (ΘτΚ). Το ΘτΚ χρησιμοποιείται ως εργαλείο αναστοχασμού για προσωπική και κοινωνική αλλαγή (Boal, 1931-2009). Μέσα από μια σειρά παιχνιδιών και τεχνικών από το Θέατρο Εικόνων και το Θέατρο Φόρουμ, επιχειρήθηκε να αναπτυχθεί η ικανότητά τους να εκφράζονται μέσω του θεάτρου γνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

Το θέατρο εικόνων είναι μια σειρά από τεχνικές, με τις οποίες η ομάδα επικοινωνεί μέσα από εικόνες και όχι λέξεις. Δημιουργούνται εικόνες από ανθρώπινα σώματα που αντλούν υλικό από προσωπικές εμπειρίες. Υπάρχει ο γλύπτης όπου απαγορεύεται να μιλήσει και χρησιμοποιεί ως πλαστελίνη τα ανθρώπινα σώματα για να δημιουργήσει μια εικόνα. Αφού ολοκληρωθεί η εικόνα, η ομάδα (κοινό) καλείται να τα περιγράψει και έπειτα προχωράει στην ερμηνεία (Γκόβας & Ζώνιου, 2011).

Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

- α) την πραγματική εικόνα που προβάλλει την καταπίεση,
- β) την ιδανική εικόνα της μη καταπίεσης και
- γ) την εικόνα της μετάβασης από την καταπιεστική στη μη καταπιεστική.

Στο τέλος στην εικόνα προστίθεται κίνηση και λόγος για να γίνει αντιληπτή από το κοινό.

Απεικονίστηκαν εμπειρίες από «καταπιεστικές φιλικές σχέσεις» και από σχέσεις του «αντίθετου φύλου». Όπως αναφέρει ο Boal, «τα πράγματα δεν είναι όπως θα έπρεπε. Τώρα θα φτιάξω μια εικόνα του κόσμου όπως θέλω να είναι. Και έτσι φτιάχνουμε μια νέα εικόνα... αλλάξαμε την εικόνα στον υποθετικό χώρο του θεάτρου, αλλά εμείς δεν είμαστε υπόθεση. Εμείς κάνουμε μια πρόβα για τον πραγματικό, ρεαλιστικό κόσμο» (Boal, 1998).

Το θέατρο Φόρουμ είναι μια σύντομη θεατρική παράσταση που περιγράφει μια ιστορία καταπίεσης. Οι θεατές μπορούν να παρέμβουν να σταματήσουν τη σκηνή της καταπίεσης και να αλλάξουν τη ροή της ιστορίας, ανατρέποντας την καταπιεστική ιστορία. Ο εμπνευστής συντονίζει το θέατρο, αντικαθιστά τους ηθοποιούς και



προσπαθεί να εμβαθύνει τη συζήτηση χωρίς να παίρνει μέρος. Ο Boal τον ονομάζει δυσκολευτή γιατί προκαλεί τους θεατές να αναστοχαστούν και να παρέμβουν (Boal, 1995).

Περιγράφηκαν βιωμένες ιστορίες από διαπληκτισμό, συγκρούσεις ανάμεσα στα κορίτσια και εκφοβισμό μέσω του διαδικτύου. Οι θεατές γίνονται ενεργοί συμμετέχοντες για την αλλαγή, επηρεάζονται και επηρεάζουν. Μέσα από τον αναστοχασμό η ομάδα αντιλαμβάνεται ότι δεν υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος αλλά πολλοί περισσότεροι που φέρουν την αλλαγή.

Τον δεύτερο μήνα τα κορίτσια ασχοληθήκαν με την τεχνική του Graffiti και της Τοιχογραφίας. Γνώρισαν την κουλτούρα τους, αναφέρθηκαν σε καλλιτέχνες, ανέλυσαν έργα και φωτογράφισαν Graffiti και Τοιχογραφίες της πόλης τους. Μετά την έγκριση από το Διοικητικό Συμβούλιο του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας για παραχώρηση ενός τοίχου στην αυλή του Κέντρου, δημιούργησαν τη δική τους τοιχογραφία. Μετά από πολλά προσχέδια κατάληξαν στη δημιουργία του συγκεκριμένου έργου.

Ο τοίχος πριν:



Και ο τοίχος μετά:



Στόχος της ομάδας ήταν να περάσουν ένα αισιόδοξο μήνυμα προσθέτοντας στοιχεία ελευθερίας. Ζωγράρισαν ένα βιβλίο, που οι δύο σελίδες δημιουργούν μια καρδιά και από το οποίο ξεπετάγονται μπαλόνια, πεταλούδες και γράμματα. Τα γράμματα είναι διασκορπισμένα και σχηματίζουν την λέξη «χαμογέλα» ή «χαμόγελα». Στη δεξιά πλευρά του τοίχου υπάρχει ένα δέντρο με μια κούνια και στο κάτω μέρος λουλούδια.

Η ομάδα των κοριτσιών θεωρεί πως το βιβλίο συμβολίζει την ελευθερία, γιατί, καθώς διαβάζουν ένα βιβλίο «ταξιδεύουν σε κόσμους πραγματικούς ή φανταστικούς», «ονειρεύονται, πλάθουν δικές τους ιστορίες», γίνονται «καλύτεροι άνθρωποι» και «καλύτερες μαθήτριες».

Η κούνια στο δέντρο τους φανερώνει μια νοσταλγία, μια «αθωότητα», θυμίζει κάτι «παιδικό», μια επιθυμία να ανέβουν πάνω και να κουνηθούν, κάτι που τους «λείπει». Τα λουλούδια συμβολίζουν τους ανθρώπους που όλοι είναι «ευαίσθητοι» και «εύθραυστοι», σαν τα λουλούδια και όλοι είναι τόσο «διαφορετικοί» μεταξύ τους.

Τα χρώματα πάνω στο άχρωμο τοίχο, απαγορευμένο μέχρι χθες, σηματοδοτεί την ελευθερία τους, μέσα στο περιορισμό τους. Οπτικές διατυπώσεις με ψευδαισθητική διάθεση, επανασημειοποιούν τα όρια τους. Το έργο παίζει «κρυφτό» πίσω από την καγκελόπορτα και τον ψηλό μαντρότοιχο. Και ταυτόχρονα «φωνάζει» σε κάθε περαστικό την ύπαρξη της εγκλωβισμένης παιδικότητας. Σιωπηλά ίχνη που αχνοφαίνονται ζητούν αγάπη, φροντίδα, προστασία. Περαστικοί, διαφορετικοί άνθρωποι, αιχμαλωτίζουν το βλέμμα τους, αλληλεπιδρούν με ένα χώρο άλλοτε οικείο και ευχάριστο και άλλοτε απειλητικό. Μια συνθήκη αμφισβητούμενης πολυφωνίας με

μία έκφραση εφήμερης διάστασης. Παιδιά που κραυγάζουν με το δικό τους τρόπο, διατυπώνοντας την θέση τους, επαναπροσδιορίζοντας τον χώρο τους.

#### ✓ Δημιουργία δικτύων συνεργασίας

A) Η ομάδα επισκέφτηκε τη Δημοτική Βιβλιοθήκη, ενημερώθηκε για το δανεισμό, τα οφέλη της φιλαναγκωσίας, την ιστορία των βιβλιοθηκών, προμηθεύτηκε κάρτες δανεισμού και δανείστηκε βιβλία.

B) Η ομάδα παρακολούθησε πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης για τον εθισμό στο διαδίκτυο μέσα από μια διαδραστική παρουσίαση στο Κέντρο Πρόληψης Φλώρινας και ενδυναμώθηκε μαθαίνοντας να αντιστέκεται στην εξάρτηση από το διαδίκτυο. Έμαθε για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, το cyber bullying, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, το facebook.

Γ) Η ομάδα επισκέφθηκε τη Σχολή Καλών Τεχνών και ξεναγήθηκε στα εργαστήρια της Σχολής, ήρθε σε επαφή με έργα τέχνης νέων καλλιτεχνών, γνώρισε διάφορες τέχνες και τεχνικές από την αγιογραφία, την σκηνογραφία, το ψηφιδωτό, τα πολυμέσα.

Συμπερασματικά όλων των παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η ομάδα μέσα από τα βιωματικά εργαστήρια τόσο με το Θέατρο του Καταπιεσμένου και της Τοιχογραφίας, όσο και με την συνεργασία των κοινωνικών δικτύων κατάφερε να ενδυναμωθεί. Δημιουργήθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα από την αλληλεπίδραση που πρόσφεραν οι δράσεις. Μοιραστήκαν εμπειρίες και βιώματα, ανέλυσαν προβληματισμούς και έδωσαν περισσότερες από μία λύσεις στα προβλήματά τους. Καλλιεργήθηκε η οπτική επικοινωνία και η ενεργητική ακρόαση. Αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση. Δραστηριοποιήθηκαν ικανότητες των κοριτσιών που ήταν ανεξερεύνητες όπως η χρήση του σώματος τους ως εκφραστικό μέσο. Ενεργοποιήθηκε η φαντασία τους, ευαισθητοποιήθηκαν οι αισθήσεις τους και αυξήθηκε η ενσυναίσθησή τους.

Σύμφωνα με τον Χτούρη (2010) τα παιδιά μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση είναι σε θέση, αν τους δοθεί η δυνατότητα, να συνδέσουν την εκφραστική τους ελευθερία και δημιουργικότητα μέσα από τη βιωματική τους εμπειρία, φωτίζοντας τη δική τους οπτική και ανάγκη και ενδυναμώνοντας τη δική τους φωνή για πραγματικότητες που τα αφορούν, όπως η βία, η καταπίεση, ο αποκλεισμός.

Η αισθητική των τυποποιημένων σχέσεων στο ίδρυμα φαίνεται πως μπορεί να αλλάξει μέσα από προγράμματα κοινωνικής ενδυνάμωσης και ενίσχυσης των δεσμών που μετουσιώνονται σε πόρο, εμβαθύνοντας τις δυνατότητες της ιδρυματικής κοινότητας να υποστηρίζει τα μέλη της και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Όλη αυτή η συμβολική λειτουργική αξία με τη μορφή κοινωνικού πολιτισμικού κεφαλαίου μέσα από επαναλαμβανόμενες καλλιτεχνικές και πολιτισμικές πρακτικές, δρώμενα, γεγονότα και συλλογικά ευεργετήματα που πυρήνας τους θα είναι ο κοινωνικός δεσμός, θα αποφέρει ευεργετικές επιδράσεις όχι μόνο στην απάλυνση των επιπτώσεων της ιδρυματικής ζωής, αλλά και στην αναβάθμιση του ιδρύματος γενικότερα (Χτούρης & Ζήση, 2012).

Με τέτοιου τύπου παρεμβάσεις, στην ιδρυματική κοινότητα (παιδιά, γονείς, υπάλληλοι, δίκτυα συνεργασίας) με το συντονισμό του καλλιτέχνη μεταμορφώνουν το ίδρυμα σε ένα είδος «κοινωνικού αγκυροβολίου», ένα σημείο αλληλεπίδρασης και κοινωνικών δικτύων που θα συσσωρεύουν κοινωνική και πολιτισμική αξία (Χτούρης & Ζήση, 2012).

## Βιβλιογραφία

- Abric, J-C. (1996). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις: θεωρητικές απόψεις. Στο: *Δυναμική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων* ( εις./ επιμ. Γ. Κατερέλος). Αθήνα: Οδυσσέας
- Adams, G., Berzonsky, M. & Keating, L. (2006). Psychosocial resources in first-year university students: The role of identity processes and social relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 81-91.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, E. W. (1997). *The development of Romanian orphanage children adopted into Canada: Final report to human resources development*. Canada: Simon Fraser University.
- Anglin, J. P. (2004). Pain, Normality and the struggle for congruence: Reinterpreting Residential Care for children and youth. *Child and Youth Services*, 24, 1-73.
- Ανδριωτάκης, Μ. (2005). «Σχέδια πόλης», Εκδ. Νεφέλη, Αθήνα
- Antonsich, M. (2010), Searching for belonging – *An analytical framework*. *Geography Compass*, 4(6), 644–659.
- Αντωνοπούλου Μ., ( 1988 ), *Θεωρία και Ιδεολογία στη σκέψη των κλασικών της Κοινωνιολογίας*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, σελ.263.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ανθογαλίδου, Θ. (2003), *Πολιτική παιδεία της χειραφέτησης*, Στο: Virtual School, The sciences of Education Online, Τομ 3, τεύχος 2
- Bagwell, C. L. & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood & adolescence*. New York: Guilford Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press

Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση, σ.135

Bartholome, L. & Shyder, P. (2004). Is it philosophy or pornography? Graffiti at dinosaur Bar-b-Que. *The Journal of American Culture*, 27(1), 86-98

Baumeister, R., F. & Leary, M., R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

Bee, H. (1999). *The growing child, an applied approach*. New York: Longman.

Ben-Asher, S. (2003) Hegemonic, Emancipated and Polemic Social Representations: Parental Dialogue Regarding Israeli Naval Commandos Training in Polluted Water. *Papers on Social Representations*. 12: 6.1-6.12

Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., & Sesma, A., (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Volume 1, Theoretical models of human development*. New York: Wiley.

Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206-223.

Berzonsky, M. (1989). The Self as a Theorist: Individual Differences in Identity Formation. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, pp.363-376.

Berzonsky, Michael D. (2004). Identity style, parental authority, and identity commitment. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (3),213-220.

Berzonsky, M. (2011). A social-cognitive perspective on identity construction. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 55–76). New York: Springer.

Beyers, W. & Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of adolescence*, 31, 165-184.

Blackledge, D, Hunt, B. (1994), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ.σ. 420-421

Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. Routledge. London

- Boal, A. (1998). *Συνέντευξη « Αουγκούστο Μποάλ»*. Το Βήμα. Αθήνα.
- Bowlby, J. (1952). *Maternal Care and Mental Health*. World Health Organization.
- Βορριά, Π. (1998). Οι συνέπειες στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών από την μακρόχρονη παραμονή τους σε ιδρύματα κλειστής περίθαλψης. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Μεγαλώνοντας σε ίδρυμα (66-85)*. Ελληνική εταιρία ψυχικής υγείας & νευροψυχιατρικής του παιδιού.
- Βορριά, Π. (1994). Οι συνέπειες στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών από την μακρόχρονη παραμονή τους σε ιδρύματα κλειστής περίθαλψης. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Μεγαλώνοντας σε ίδρυμα (66-85)*. Ελληνική εταιρία ψυχικής υγείας & νευροψυχιατρικής του παιδιού.
- Βορριά, Π., Σαραφίδου, Ε., Παπαληγούρα, Ζ., Λαμπίδη, Α., & Κοντοπούλου, Α. (2006). Οι επιπτώσεις της παρεχόμενης φροντίδας στο δεσμό « μητέρας» -βρέφους σε βρέφη του Κέντρου Βρεφών «Μητέρα». *Ψυχολογία*, 13, 21-36.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E.S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Bourdieu, P. (1994), *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, Παρουσίαση-Επιμέλεια Παναγιωτόπουλος Ν., Αθήνα, εκδ. Δελφίνι
- Bourdieu, P. (2005), Για την επιστήμη και τις κοινωνικές χρήσεις της, (μτφρ. Θανοπούλου Μ.- Βαγγελάτου Ε.), Αθήνα, Πολύτροπον. Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bullock, R., Little, M., & Taylor, K. (2004). *Going Home: Findings and guidance to help professionals make good judgements about the re-unification of families*. Dartington: Warren House Press
- Byrne, A. & Carr, D. (2005). Caught in the cultural lag: the stigma of singlehood. *Psychology Inquiry*, 16, 84-91.

- Cassirer, Ernst (1994). *Η παιδευτική αξία της Τέχνης*, μετάφρ. Γερ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Έρασμος.
- Γεωργιάδης Δ., Τα παιδιά που (ακόμη) τοποθετούνται σε ιδρύματα, οι ανάγκες τους και οι παρεμβάσεις των παιδοψυχιατρικών υπηρεσιών. Στο: Αμπατζόγλου Γ. (επιμ.) (2002). *Αλλάζοντας χέρια*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2002
- Γεωργογιάννης, Π. (1996), *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Τομ. II, Αθήνα, Gutenberg, σ.σ. 56-58
- Chan, E. (2002). Beyond pedagogy: Language and identity in post-colonial Hong Kong. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 271-285.
- Chisholm, K., Carter, M., Ames, E. W., & Morison, S. J. (1995). Attachment security and indiscriminately friendly behavior in children adopted from Romania orphanages. *Development and Psychopathology*, 7, 283-294
- Chtouris, S. (2008). *Social-cultural capital and sustainability through cultural events and practices in remote insular Greek communities. Paper presented at the ISA Conference*, Barcelona, September, 2008.
- Γκόβας , Ν. & Ζώνιου, Χρ. (2011). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση – Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γκότοβος, Α. (1996), *Ρατσισμός, Κοινωνικές, Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα, σ.σ. 60-61.
- Coleman J.S. (1990) *The Foundations of Social Theory*, Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press
- Crossley, M.L. & Crossley, N. (2001). Patient'voices, social movements and the habitus: How psychiatric survivors speak out. *Social Science & Medicine*, 52, 1477-1489.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense*. New York: Columbia University Press
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1987). *Dialogues*. New York: Columbia University Press
- Devine, D. (2009). Mobilizing capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521- 535.



Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τομ. 6, 145 – 159.

Δίκτυα Αλληλεγγύης [http://www.enallaktikos.gr/kg15el\\_kentro-prostasias-toy-paidioy-flwrinas-prwin-paidopoli-agia-olga\\_a2998.html](http://www.enallaktikos.gr/kg15el_kentro-prostasias-toy-paidioy-flwrinas-prwin-paidopoli-agia-olga_a2998.html)

Dinos, S., Stevens, S., Serfaty, M., Weich, S. & King, M. (2004). Stigma: the feelings and experiences of 46 people with mental distress. *The British Journal of Psychiatry*, 184, 176-181.

Dovidio, J., Brigham, J., Johnson, B, Gaertner, S., Stereotyping, Prejudice and Discrimination: Another look. Στο: Macrae Neil, C., Stangor, C & Hewstone, M., (επιμ), (1996), *Stereotypes and Stereotyping*, New York: The Guilford Press, σ. 279

Dragicevic-Sesic, M. (2001). The streets at political space: walking as protest, graffiti and the student carnivalization of Belgrade. *New Theatre Quarterly*, 17(1), 74-86

Duckitt, J. H. (1992), *The social psychology of prejudice*, New York: Praeger Publishers, σ. 8

Durkin, K. (1995). Developmental social psychology. From infancy to old age. Oxford: Blackwell.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2005). Ο άνδρας το έχει μέσα του: Απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. Στο Β. Δεληγιάννη & Δ. Σακκά (Επιμ.), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι (75-106)*. Gutenberg

Efland, Arthur (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.

Eisner, Elliot (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ (Ν. 3094/2003 «Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις», αρ. 3 παρ. 5 & ΠΔ 273/1999 «Κανονισμός Λειτουργίας του Συνηγόρου του Πολίτη», αρ. 7, παρ. 6), «*ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΖΟΥΝ ΣΕ ΙΔΡΥΜΑΤΑ*» Διαπιστώσεις και Προτάσεις του Συνηγόρου για την λειτουργία των ιδρυμάτων παιδικής προστασίας, Συνήγορος του Πολίτη: Καλλιόπη Σπανού, Βοηθός Συνήγορος του Πολίτη: Γιώργος Μόσχος, Ειδική Επιστήμονας: Σαμάνθα Στρατιδάκη, 2015 [www.synigoros.gr](http://www.synigoros.gr)

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle* (originally published 1959). New York: Norton.

Erikson, E. H. & Stone, I. (1959). *Identity and the life cycle. Selected papers*. New York: International Universities Press.

Ernste, H. (2006). *Pierre Bourdieu on Structure Agency Structuralism. Geographical Approaches*. Radboud University of Nijmegen. Academic Year: 2006/2007.

Eysenck, M.(2000). *Psychology: A student's handbook*. USA:Taylor & Francis.

Feeney, J. A., & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of personality and social psychology*, 58, 281-329.

Frederick, U. (2009). Revolution is the New Black: Graffiti/Art and Mark-making Practices. *Archaeologies*, 5(2), 210-237

Ζιώγας Γ. & Ξεπαπαδάκου Α. 2013, Πολιτισμική και Αισθητική Αγωγή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Οδηγός Σπουδών και Καλές Πρακτικές, Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης

Ζιώγας, Ι. (2007) Ο Τάρκοφσκι στην Χαλκίδα Αθήνα: Αιγόκερως

Ζιώγα , Γ., Χούρης, Σ. (2010). Οι δεξιοτέχνες του Αβινιόν του Pablo Picasso εκατό χρόνια μετά, Αθήνα: Παπαζήσης

Πρακτικά Συνεδρίου: Τοπίο: Ιστορίες, Πολιτικές Αναπαραστάσεις. (2015) Επιμ. Ζιώγας,Ι., Συλού,Σ., Θεσσαλονίκη. Εκδ.Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ζιώγας, Ι., Καραμπίνης, Α. Σταυρακάκης, Γ., Χριστόπουλος, Δ. (2008) Όψεις λογοκρισίας στην Ελλάδα Αθήνα: Νεφέλη / Πλατφόρμες

Ζηλίδης, Χ. 1990, Η κοινωνική προστασία του παιδιού στην Ελλάδα, *Κοινωνική Εργασία*, 2, 221-241.

Ζήση , Α.(2018) Οι όψεις και οι σημασίες της κοινότητας στη σύγχρονη Ελλάδα.

Για μια ενεργή και αλληλέγγυα κοινότητα: Παρεμβάσεις κοινωνικής ενδυνάμωσης η εποχή της κρίσης. Έδρα Unesco του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Ι.Ψ.Υ. Δήμος Θεσσαλονίκης 5/5/2018 Δημαρχείο Θεσσαλονίκης

Ζήση, Α. (2013). Κοινωνία κοινότητα και ψυχική υγεία. Αθήνα: Gutenberg, 123-144.

- Gardner, Howard (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Giddens, A. (2002), *Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 127
- Giese, S., & Dawes, A. (1999). Child care, developmental delay and institutional practice. *South African Journal of Psychology*, 29, 17-22
- Gloton, Robert (1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο*, μετάφρ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος, Αθήνα: Νικόδημος.
- Goffman, E. (1994). *Άσυλα: Δοκίμια για την κοινωνική κατάσταση των ασθενών του ψυχιατρείου και άλλων τροφίμων*. Αθήνα: Ευρυαλός.
- Goffman, E. (2001), *Στίγμα – Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 21
- Goldfarb, W. (1945). Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation. *American Journal of Psychiatry*, 102, 18-33.
- Goldstein, H. (1996). *The home on Gorham Street and the voices of its children. Tuscaloosa*. The University of Alabama Press. Available: <http://books.google.gr>. Retrieved: 25/12/11.
- Gulotta, T. R., Adams G. R. & Markstrom C.A. 1999). *The Adolescent experience*. USA: Academic Press.
- Hall, S. P., & Brassard, M. R. (2008). Relational support as a predictor of identity status in ethnically diverse early adolescent sample. *Journal of early adolescence*, 28, pp. 92-114.
- Halsey, M. & Young, A. (2006). “Our desires are ungovernable”: writing graffiti in urban space. *Theoretical Criminology*, 10(3), 275-306
- Hammer, T. (2003). The Probability for Unemployed Young People to Re-Enter Education or Employment: A comparative study in six Northern European countries. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 209-223.
- Haralambos, M, Holborn, M. (1995), *Sociology. Themes and Perspectives*, 4<sup>th</sup> edition, London, Collins Educational, σ. 892
- Harden, B. (2002). Congregate care for infants and toddlers: Shedding new light on an old question. *Infant Mental Health Journal*, 23, 476-495.

- Hatzenbuehler, M.L. & Phelan, J.C. & Link, B.G. (2013). Stigma as a fundamental cause of population health inequalities. *American Journal of Public Health*, 103(5), 813-821.
- Healy, K., & Hampshire, A. (2002). Social capital: A useful concept for social work? *Australian Social Work*, 55(3), 227-238.
- Heidegger, Martin (1986). *Η προέλευση του έργου Τέχνης*, μετάφρ. Γ. Τζαβάρας, Αθήνα: Δωδώνη.
- Herbert, M. (1997). *Ψυχολογική φροντίδα του παιδιού και της οικογένειάς του. (Γ. Σκαρβέλη, μεταφρ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Höijer, B. (2011) Social Representations Theory: A New Theory for Media Research. *Nordicom Review*. 32 (2): 3-16
- Holmes, R. (2010). Risky pleasures: using the work of graffiti writers to theorize the act of ethnography. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 871-882
- Horne, J., Lingard, B., Weiner, G., & Forbes, J. (2011). ‘Capitalizing on sport’: sport, physical education and multiple capitals in Scottish independent schools. *British Journal of Sociology of Education*, 32(6), 861-879.
- Hurrelman, K. & Hamilton, S. (1996). *Social problems and social contexts in adolescence*. New York: Hawthorne.
- Iveson, K. (2010). Graffiti, street arts and the city. *City*, 14 (1-2), 25-32
- Καλλιγιά Ε. (1990). *Η πρόνοια για το παιδί στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννενα,
- Kanno, Y., & Varghese, M. M. (2010). Immigrant and refugee ESL students’ challenges to accessing four-year College education: From language policy to educational policy. *Journal of Language, Identity & Education*, 9(5), 310-328.
- Kaler, S. R., & Freeman, B. J. (1994). An analysis of mental deprivation: Cognitive and social development in Romania orphans. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 35, 769-781.
- Kerns, K, A., & Richardson, R. A. (2005). Attachment in middle childhood. Guilford Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.

- Koluchova, J. (1972). Severe deprivation in twins: A case study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 13*, 107–114.
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2001). The instability of possible selves: identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence, 24*, 491–512.
- Klingman, A., Shalev, R. (2001). Graffiti: voices of Israeli Youth following the assassination of the Prime Minister. *Youth and Society, 32(4)*, 403-420
- Κnox P., Pinch S. 2009, Κοινωνική Γεωγραφία των Πόλεων: Εισαγωγή, επιμ. Θ. Μαλούτας, Αθήνα: Εκδόσεις Σαβάλλας
- Kramer, R. (2010). Painting with permission: legal graffiti in New York City. *Ethnography, 11(2)*, 235-253
- Krettenauer, T. (2005). The role of epistemic cognition in adolescent identity formation: Further evidence. *Journal of Youth and Adolescence, 34(3)*, 185-198.
- Kroger, J. & Haslett, S. J. (1988). Separation individuation and ego identity status in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 7*, 59-80.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ενεργά μοντέλα δεσμού και ψυχική Υγεία: Επισκόπηση της περιοχής και προτάσεις για κλινική εφαρμογή και έρευνα. *Εγκέφαλος, 40*, 30-45  
κοινωνικής πρόνοιας (17-39). Έλλην
- Λαζαράτου, Ε. (2009). Από το άγχος αποχωρισμού στην αναστολή. Θεωρία του δεσμού και ψυχανάλυση. Σε Ε. Λαζαράτου (Επιμ.), *Ψυχική αναστολή & υπερκινητικότητα (σ. 71- 80)*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις
- Lassi, S. Z., Mahmud, S., Syed, U. E., & Janjua, Z. N. (2011). Behavioral problems among children in orphanage facilities of Karachi, Pakistan: comparison of children in an SOS Village with those in conventional orphanages. *Social Psychiatry Epidemiology, 46*, 787-796
- Lawrence, Randee Lipson (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education, 120*, 65-77.
- Levesque, R. G. (2011). *Encyclopedia of adolescence*. New York: Springer.
- Levin-Rozalis, M., Bar-on, N. and Hartaf, H. (2003). The Structuring Process of the Social ReMcKinlay, A., Potter, J. (1987) Social Representations: A Conceptual

- Critique. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 17 (4): 471-487  
 presentation of Violence in Abusive men. *Psychology and Culture*. 9(4): 361-382
- Levine, M. P., & Smolak, L., (2002). Body image development in adolescence. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp.74-82). NY: Guilford Press.
- Link, B.G. & Phelan, J.C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385.
- Link, B.G., Yang, L.H., Phelan, J.C. & Collins, P.Y. (2004). Measuring mental illness stigma. *Schizophrenia Bulletin*, 30, 511-541.
- Logie, C.H., James, L.L., Tharao, W., Loutfy, M.R. (2011). HIV, gender, race, sexual orientation, and sex work: a qualitative study of intersectional stigma experienced by HIC-positive woman in Ontario, Canada. *PLOS Medicine*, 8e1001124.
- Lynn, N. & Lea, S. (2005). Racist graffiti: text, context and social comment. *Visual Communication*, 4(1), 39-63
- Lyon, A. (2008). The mis/recognition of enron executives' competence as cultural and social capital. *Communication Studies*, 59(4), 371-387.
- McKenzie, R. B. (1997). Orphanage alumni: How they have done and how they evaluate their experience. *Child & Youth Care Forum*, 26, 87-111.
- Main, M. and Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganised status: Is frightened and/ or frightening parental behavior the linking mechanism ? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti and E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years* (:161-184). Chicago: University of Chicago Press.
- Μαγγανάς, Α. (2004). Θέματα εγκληματολογικά & Ποινικού Δικαίου. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Major, B. & O'Brien, L.T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393-421.
- Μανωλόπουλος, Σ. (1987). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου. Στο: Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Εκδ.) *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Πρώτος Τόμος, Πρώτο Μέρος, Ανάπτυξη*. Εκδόσεις Καστανιώτη
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of personality and social Psychology*, 5, pp.551-558.
- Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-160.

- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp 159-187). New York : Wiley.
- Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses. Research review in J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity*, 2 (1), 7-28.
- Μαρκοπούλου, Χ. (1995). *Σύντομη ιστορική θεώρηση της ιδρυματικής φροντίδας*. Στο Χ. Μαρκοπούλου (Επιμ.), *Ο κοινωνικός λειτουργός σε ειδικά πλαίσια*.
- Martin, C. & Fabes, R. (2009). *Discovering child development*. USA: Houghton Mifflin Company.
- McGinty, E.E., Goldman, H.H., Pescosolido, B. & Barry, C.L. (2015). Portraying mental illness and drug addiction as treatable health conditions: effects of a randomized experiment on stigma and discrimination. *Social Science & Medicine*, 126, 73-83.
- McKenzie, R. B. (1997). Orphanage alumni: How they have done and how they evaluate their experience. *Child & Youth Care Forum*, 26, 87-111.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986), Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1) 6–23
- Meeus, W., & Dekovic, M. (1995). Identity development, parental and peer support in adolescence: Results of a national Dutch survey. *Adolescence*, 30, 931-944.
- Meeus,W., Oosterwegel, A., & Vollebergh,W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93-106.
- Mills,C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology*,29(1),79-89.
- Moscovici, S. (1984). The phenomena of social representations. In R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.) *Social Representations* ( pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

- Μπαλούρδος, Δ., & Φρονίδου, Ε. (2011). Παιδική Προστασία. Στο Δ. Μπαλούρδος & Ε. Φρονίδου (Επιμ.), *Πρόληψη κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών: καλές πρακτικές (32-35)*. Αθήνα. Διαθέσιμο: <http://www.ekke.gr>. Ανασύρθηκε: 21/2/12.
- Μπάμπαλου, Χ. (2012). Βρέφη και παιδιά σε ιδρύματα: επιπτώσεις στη σωματική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, *Η πύλη της Ψυχολογίας*
- Μπίκος, Κ, Τσιούμης, Κ & Γρηγοριάδης Θ. (2002), Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και κοινωνικές σχέσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας, Στο: Κούρτη, Ε. (επιμ), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση, Ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις*, τομ. Β', Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, Οκτώβρης 1999, Αθήνα: Τυπωθήτω Δάρδανος
- Μπρούσκου Α., (2002). *Η διακίνηση των παιδιών στην Ελληνική κοινωνία: Ανθρωπολογική προσέγγιση*. Στο: Αμπατζόγλου Γ. (ΕΠΙΜ.) (2002). *Αλλάζοντας χέρια*, εκδ: University Studio Press, Θεσσαλονίκη
- Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές ανισότητες: Μεθοδολογικά. Θεωρητικά και Εμπειρικά θέματα: Επιστημονική Ημερίδα προς τιμήν του Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη του Διδασκαλείου Δ. Ε. «Μαρία Αμαριώτου» Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης*, 11 Μαρτίου 2009 (σελ. 52). Ρέθυμνο: Μοτίβο.
- Myers, L. L., & Rittner, B. (2001). Adult Psychosocial Functioning of Children Raised in an Orphanage. *Residential Treatment for Children and Youth*, 18, 3-20
- Ντάφλος, Κ., 2015. *Επιτελεστικές πρακτικές τέχνης*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3174>
- O'Brien, S., & Ó Fathaigh, M. (2005). Bringing in Bourdieu's theory of social capital: renewing learning partnership approaches to social inclusion. *Irish Educational Studies*, 24(1), 65-76.
- O'Connor, T. G., Bredenkamp, D., Rutter, M., & the English and Romanian Adoption Adoptees Study Team. (1999). Attachment disturbances and disorders in children exposed to early severe deprivation. *Infant Mental Health Journal*, 20, 10-29.
- O'Connor, T. G., Rutter, M., & the English and Romanian Adoptees study team (2000). Attachment disorder behavior following early severe deprivation: extension and longitudinal follow-up. *Journal American Academy Child and adolescence Psychiatry*, 39, 703-712.



- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο., Στάγκου, Λ., Γεώργας, Δ., Λαμπίδη, Α., & Δοξιάδης, Σ. (1998). Συστήματα ιδρυματικής περιθάλψης για παιδιά στην Ελλάδα: Λειτουργία των ιδρυμάτων και επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των παιδιών. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Μεγαλώνοντας σε ίδρυμα (49-65)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανουσοπούλου, Γ. (1991). Υποκατάστατα της φυσικής οικογένειας- Ειδικό παιδί. Σε Ι. Μαρκαντώνης, Α. Ρήγα (Επιμ.), *Οικογένεια, Μητρότητα, Αναδοχή* (σ. 343-351). Αθήνα: Δ. Μαυρομμάτη.
- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2006). Οικογένεια και όρια, συστημική προσέγγιση. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαλεοντίου – Λουκά, Ε. (2012). «Δεσμός προσκόλλησης», εμπιστοσύνη και οι επιδράσεις του στην ανάπτυξη της προσωπικότητας», 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου
- Para, A. E. (2008). The Role of Social Support in Identity Formation: A Literature Review, *Graduate Journal of Counseling Psychology*: Vol.1: Iss. 1, Article 9.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1991). *Εξελικτική ψυχολογία: ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη στην ενηλικίωση, Τόμος Δ, Εφηβική ηλικία*. Αθήνα.
- Paxton, S. J., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P. J., & Eisenberg, M. E. (2006). *Body dissatisfaction prospectively predicts depressive mood and low self-esteem in adolescent girls and boys*. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*
- Pears, K. C., Bruce, J., Fisher, P. A., & Kim, H. K. (2010). Indiscriminate Friendliness in Maltreated Foster Children. *Child Maltreatment*, 15, 64-75.
- Pescosolido, B.A. & Martin, J.K. (2015). The stigma complex. *Annual Review of Sociology*, 41, 87-116.
- Pilgrim, D. & McCranie, A. (2013). *Recovery and Mental Health: A Critical Sociological Account*. Basingstone, UK: Palgrave McMillan.
- Prilleltensky, I., Nelson, G. & Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: an ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 143-158.
- Prince, E. (2010). *Exploring the effectiveness of inclusion: is a sense of school belonging the key factor in understanding outcomes?* (Doctoral thesis, University of Southampton, Southampton).
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K., Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world

- socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57-83.
- Quinton, D., & Rutter, M. (1984). Parents with children in care-I. Current circumstances and parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 211-229.
- Quinton, D., & Rutter, M. (1984). Parents with children in care-II. Intergenerational continuities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 231-250
- Rathus, S. A. (2011). *Childhood and Adolescence: Voyages in Development*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.
- Rivera-Collazo, I. (2006). Historical Ship Graffiti on the Walls of San Juan's Spanish Defense System: an Interim Report. *International Journal of Nautical Archaeology*, 35(1), 41-52
- Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2000). Institutional care: Risk from family background or pattern of rearing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 139-149.
- Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2004). Institutional care: associations between overactivity and lack of selectivity in social relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 866-873.
- Rutter, M., Quinton, D., & Hill, J. (1990). Adults outcome of institution-reared children: Males and Females compared. In L. Robins & M. Rutter (Eds), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (135- 157). Cambridge University Press.
- Rutter, M., & The English and Romania Adoptees study team (1998). Developmental catch-up and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of child psychology and psychiatry and Allied Disciplines*, 39(4), 465-476
- Rutter, M., Aderson-Wood, L., Beckett, C., Brendekamp, D., Castle, J., & Groothues, C. (1999). Quasi-autistic patterns following severe early global privation. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 40, 537-546.
- Sampson, R.J. & Raudensbush, S.W. (2004). Seeing disorder: neighborhood stigma and the social construction of "broken windows". *Social Psychology Quarterly*, 67, 19-42.
- Santasombat, Y. (2004). Karen cultural capital and the political economy of symbolic power. *Asian Ethnicity*, 5(1), 105-120.

- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2000). *Τυπολογία της κοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών που ζουν σε ιδρύματα: Ανάλυση αντιστοιχιών σε δεδομένα παρατήρησης χρονικής δειγματοληψίας*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Schwartz, S. (2012). Identity around the world. *New directions for child and adolescent development*, 138, 4-5.
- Schwartz, S., Luyckx, K. & Vignoles, V. (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer.
- Shaffer, D. (2009). *Social and personality development* (6th edition). Wadsworth: Cengage Learning.
- Sigal, J. J., Rossignol, M., & Oumet, M.C. (1999). Unwanted infants; Psychological and physical consequences of inadequate orphanage care 50 years later. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73, 3-12.
- Sigelman, C., Rider, E. (2012). *Life- Span human development* (8th edition). USA: Cengage Learning
- Sloutsky, V. (1997). Institutional Care and Developmental Outcomes of 6- and 7-year-old Children: A Contextualist Perspective. *International Journal of Behavioral Development*. 20, (1), 131-151.
- Smith, M., McKay, E., & Chakrabarti, M. (2004). What Works for us – Boys' Views of Their Experiences in a Former List D School. *British Journal of Special Education*, 31, 89-94.
- Smyke, A. T., Dumitrescu, B. A., & Zeanah, C. H. (2002). Attachment disturbances in young children: The continuum of caretaking casualty. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41, 972-982
- Spitz, R. A. (1965). *The first year of life: A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*. International Universities Press.
- Stice, E., & Shaw, H., (2003). *Prospective relations of body image, eating, and affective disturbances to smoking onset in adolescent girls: How Virginia slims*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*
- Stice, E., Whitenton, K. (2002). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent girls: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*
- Stuart, H. Arbodela Florez, J., Sartorius, N. (2012). *Paradigms Lost: Fighting Stigma and the Lessons Learned*. New York: Oxford University Press.
- Σχέση δράσης για την οριζόντια δικτύωση και το συντονισμό υπηρεσιών και φορέων κοινωνικής αλληλεγγύης για το παιδί, *Το χαμόγελο του παιδιού, Υπουργείο Υγείας και*

Κοινωνικής Αλληλεγγύης, ειδική υπηρεσία διαχείρισης Ε.Π «Υγεία – Πρόνοια», Αθήνα-Κύπρος, 2009

Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.

Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M., & Tantleff-Dunn, S., (1999). *Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance*. Washington, DC: American Psychological Association

Tilley, C. (1994). *A Phenomenology of Landscape*. Oxford: Berg.

Tizard, B., & Hodges, J. (1978). The effect of early institutional rearing on the development of eight- year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19, 99-118.

Tizard, B., & Rees, J. (1974). A comparison of the effects of adoption, restoration to the natural mother, and continued institutionalization on the cognitive development of four year old children. *Child Development*, 1, 92-99.

Tizard, B., & Rees, J. (1975). The effect of early institutional rearing on the behavior problems and affectional relationships of four-year-old children. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 16, 61-71

Tracy, S. (2005). The graffiti method. *Australian Midwifery Journal*, 18(3), 22-26

Τριλιανός, Αθανάσιος (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Τρισελιώτης, Τζ., & Κουσίδου, Τ. (1989). *Η κοινωνική εργασία στην υιοθεσία και στην αναδοχή*. Κέντρο βρεφών «Μητέρα». Αθήνα.

Τσιάντης, Γ. (1991). *Φυσιολογικά χαρακτηριστικά της εφηβείας. Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Τσιάντης, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική* (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Tuan, Yi-Fu. (1980). Rootedness versus sense of place. *Landscape*, 24, 3-8.

- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wecherel, M. (1987). *Rediscovering the Social Group: A self-Categorization Theory*. Oxford & N.Y: Blackwell.
- Twigger- Ross, C. L. & Uzzell, D.L. (1996). Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 206-220.
- Vorria et al.(2003). Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol.44, pp.1-13.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erickson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review*, 8, 185-208.
- Watson, J. (2013). Profitable portfolios: capital that counts in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 412-430.
- Wayne, W. (2008). *Psychology: Themes & variations*. Wadsworth: Thomson Learning, Inc.
- Weinreich, P. (1986). *The operationalisation of identity theory in racial and ethnic relations*. In Rex, J. & Mason, D. *Theories of race and ethnic relations*. University of Cambridge: Press Syndicate.
- Weiss, M.F. (1994). Children's attitudes towards the mentally ill: an eight year longitudinal follow-up. *Psychology Report*, 74, 51-56.
- Wick, Rainer K. (2000). *Γιοχάννες Ιττεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, μετάφρ: Στέλλα Μπεκιάρη, Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Press Line.
- Wolkind, S. N. (1974). The components of "affectionless psychopathy" in institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 15, 215-220.
- Χρυσικός, Φ. (2002). Το μετέωρο βήμα της ιδρυματικής φροντίδας. Εμπειρίες από τη συνεργασία με υπηρεσίες παιδικής προστασίας. Σε Γ. Αμπατζόγλου (Επιμ.), *Αλλάζοντας χέρια: Διεπιστημονική προσέγγιση της διακίνησης και της τοποθέτησης των παιδιών* (σ. 259-271). Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Χτούρης, Σ. (2017). Σημειώσεις 9/12/2017 & 16/12/2017, Κοινωνικό – Πολιτισμικό Κεφάλαιο, Δίκτυα και καλλιτεχνική δράση.
- Χτούρης, Σ. (2017). Οι Νέοι στην Ελλάδα σήμερα. Κοινωνική κατάσταση, Εργασία και Κοινωνικές Δίκτυα, Η εποχή της Γενετικής Γ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Χτούρης, Σ. (2010). Ανθρώπινα και πολιτισμικά δίκτυα ο ρόλος τους στη γέννηση της μοντέρνας τέχνης. Στο: Σ. Χτούρης & Γ. Ζιώγας (επιμ.). Οι δεσποινίδες της Αβινιόν του Pablo Picasso εκατό χρόνια μετά το πολιτισμικό πλαίσιο του μοντέρνου – Σχολές και δίκτυα. Αθήνα: Παπαζήσης, 11-49, 285-288.

Χτούρης, Σ. & Ζήση, Α. (2012). Νεολαία και τόπος: Κατασκευάζοντας τρόπους ύπαρξης στον κόσμο. Στο Κ. Τσουκαλά & Χ. Παντελίδου (Επιμ.). Νεολαία. WWW. δημόσιος χώρος, άτακτες συναθροίσεις + λοξές διελεύσεις. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χτούρης, Σ. & Ζήση, Α. (2012). Οι κοινωνικές ανισότητες στην Ελλάδα σήμερα, και ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην αντιμετώπιση τους. Στο: Μπαλούρδος, Δ., Χρυσάκης, Καταπολέμηση των διακρίσεων, Τάσεις, Προκλήσεις, Πολιτικές.

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214.

## **Παράρτημα**



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ,  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΙΣΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ  
ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ  
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ  
ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΠΑΙΔΙΟΥ & ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ

ΑΘΗΝΑ 6 - 3 - 2019

Αρ. Πρωτ. Δ11/ΓΠ 7767 / 261

TAX. Δ/ΣΗ: Σολωμού 60  
TAX. ΚΩΔΙΚΑΣ: 104 32  
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ: Σ.Σταματοπούλου  
ΤΗΛΕΦΩΝΟ: 210 5281195  
e-mail: [family@veka.gr](mailto:family@veka.gr)

Προς : Κ.Κ.Π.Δυτ.Μακεδονίας  
Μεγ.Αλεξάνδρου 86  
531 00 Φλώρινα

ΘΕΜΑ: Διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας με τίτλο : « Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο ενδυνάμωσης των παιδιών που διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας, Έφηβοι – Graffiti ».

#### Α Π Ο Φ Α Σ Η

Η ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΥΠΟΥΡΓΟΣ  
ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ

Έχοντας υπόψη :

1. Τις διατάξεις των άρθρων 41 παρ.2 και 90 του Κώδικα ο οποίος κυρώθηκε με το άρθρο Πρώτο του Π.Δ. 63/2005 «Κωδικοποίηση της Νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και κυβερνητικά όργανα» (ΦΕΚ 98/22.3.2005 τ.Α')
2. Τις διατάξεις του Π.Δ.134/2017 «Οργανισμός Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης» (ΦΕΚ 168/ Α'),όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 18 του ν.4529/2018 (ΦΕΚ 56/Α')
3. Του π.δ/τος 73/2015, (Α' 116) «Διορισμός Αντιπροέδρου της Κυβέρνησης, Υπουργών, Αναπληρωτών Υπουργών και Υφυπουργών»
4. Την απόφαση Υ28/8.10.2015, (Β'2168) του Πρωθυπουργού «Ανάθεση αρμοδιοτήτων στην Αναπληρώτρια Υπουργό Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης Θεανώ Φωτίου», όπως τροποποιήθηκε και ισχύει
5. Το άρθρο 13 παρ.1 περ. δ' του ν.2083/92 "Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης».
6. Το άρθρο 13 παρ.1 περ.δ' του ν.2472/1997 «Προστασία του ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα»
7. Το άρθρο 9 του ν.4109/2013 «Κατάργηση και συγχώνευση νομικών προσώπων του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα – Σύσταση Γενικής Γραμματείας για το συντονισμό του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις»
8. Την με αρ.πρωτ.2418 / 8 -01-2019 Βεβαίωση του Πανεπιστημίου Αιγαίου – Σχολή Κοινωνικών Επιστημών – Τμήμα Κοινωνιολογίας, όπου βεβαιώνεται ότι η κα. Δούκα Σοφία εκπονεί διπλωματική εργασία με τίτλο : « Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο Ενδυνάμωσης των Παιδιών που διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας Έφηβοι – Graffiti,



9. Την με αριθμ.πρωτ. 61 / 15-1-2019 αίτηση της κας Σοφίας Δούκα, μεταπτυχιακής φοιτήτριας  
10. Το με αριθμ.πρωτ. Α2/313/12-02-2019 έγγραφο με το οποίο διαβιβάστηκε η σύμφωνη γνώμη του Δ.Σ. του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας.

#### **ΑΠΟΦΑΣΙΖΟΥΜΕ**

Τη χορήγηση άδειας για την εκπόνηση διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας στην κα. Σοφία Δούκα, μεταπτυχιακή φοιτήτρια, με τίτλο : «Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο Ενδυνάμωσης των Παιδιών που διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας» Έφηβοι – Graffiti » με τις παρακάτω προϋποθέσεις :

- α. Να τηρηθεί απαρέγκλιτα η κείμενη νομοθεσία περί προστασίας προσωπικών δεδομένων, διασφαλίζοντας το απόρρητο των στοιχείων και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων αποτρέποντας οποιαδήποτε παραβίαση των δικαιωμάτων των παιδιών  
β. Να διεξαχθεί σύμφωνα με το αρ. Α.Π. 2<sup>ης</sup> /04-02-19 πρακτικό συνεδρίασης του Δ.Σ. του Κέντρου σας  
γ. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, να αποσταλούν στο Υπουργείο (Γενική Γραμματεία Κοιν.Αλληλεγγύης), τα σχετικά αποτελέσματα της έρευνας.

**Η ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΙΣΗΣ & ΚΟΙΝΩ-  
ΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ**

**ΘΕΑΝΩ ΦΩΤΙΟΥ**

#### **ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΗ**

- Κέντρο Κ.Π.Π. Δυτ.Μακεδονίας  
(υπόψη κας Δούκα Σοφίας)  
Μεγ.Αλεξάνδρου 86  
531 00 - Φλώρινα

STELLA SOFIA STAMATOPOULOU  
STAMATOPOULOU Mar 8 2019 01:44PM

#### **ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΔΙΑΝΟΜΗ:**

- Γραφείο Αναπληρώτριας Υπουργού Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης
- Γραφείο κ.Γενικού Γραμματέα Κοινωνικής Αλληλεγγύης
- Γραφείο Γενικής Δ/τριας Κοινωνικής Αλληλεγγύης
- Δ/ση Προστασίας Παιδιού & Οικογένειας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

### Έντυπο Συγκατάθεσης

Δηλώνω την συγκατάθεσή μου στην διπλωματική εργασία της Δούκα Σοφίας μεταπτυχιακής φοιτήτριας του δι-ιδρυματικού μεταπτυχιακού προγράμματος Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη του Πανεπιστήμιο Αιγαίου και του Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας με θέμα:

**«Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο Ενδυνάμωσης των Παιδιών που διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας» Έφηβοι – Graffiti**  
Επιβλέπων Καθηγητής Ζιάγας Ιωάννης

Έχω λάβει το έντυπο ενημέρωσης, στο οποίο περιγράφεται ο σκοπός της υλοποίησης, της εστιασμένης ομάδας, και οι δεοντολογικές εγγυήσεις που δίνει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια προς τους συμμετέχοντες /ουσες.

Έχω κατανοήσει τον λόγο που θα ηχογραφηθεί η συζήτηση. Κατανοώ ότι η φοιτήτρια έχει υποχρέωση να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να διασφαλιστεί η εχεμύθεια όσων θα πω κατά τη διάρκεια της συνάντησης και η ανωνυμία μου.

Κατανοώ, ότι μπορώ να αποχωρήσω από την συζήτηση οποιαδήποτε στιγμή, και να αποσύρω τη συμμετοχή μου.

Επίσης, μπορώ να έχω πρόσβαση στο κείμενο της αφήγησής μου και σε ότι κείμενο χρησιμοποιηθεί μετά την ανάλυση από τα λεγόμενά μου.

Με βάση τα παραπάνω συναινώ να συμμετάσχω στην εστιασμένη ομάδα.

Ο συμμετέχων/ Η συμμετέχουσα

Όνοματεπώνυμο ή αρχικά *skailor*  
*martw*

Υπογραφή 



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

### Έντυπο Συγκατάθεσης

Δηλώνω την συγκατάθεσή μου στην διπλωματική εργασία της Δούκα Σοφίας μεταπτυχιακής φοιτήτριας του δι-ιδρυματικού μεταπτυχιακού προγράμματος Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη του Πανεπιστήμιο Αιγαίου και του Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας με θέμα:

**«Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο Ενδυνάμωσης των Παιδιών που διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας» Έφηβοι – Graffiti**  
Επιβλέπων Καθηγητής Ζιώγας Ιωάννης

Έχω λάβει το έντυπο ενημέρωσης, στο οποίο περιγράφεται ο σκοπός της υλοποίησης, της εστιασμένης ομάδας, και οι δεοντολογικές εγγυήσεις που δίνει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια προς τους συμμετέχοντες /ουσες.

Έχω κατανοήσει τον λόγο που θα ηχογραφηθεί η συζήτηση. Κατανοώ ότι η φοιτήτρια έχει υποχρέωση να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να διασφαλιστεί η εχεμύθεια όσων θα πω κατά τη διάρκεια της συνάντησης και η ανωνυμία μου.

Κατανοώ, ότι μπορώ να αποχωρήσω από την συζήτηση οποιαδήποτε στιγμή, και να αποσύρω τη συμμετοχή μου.

Επίσης, μπορώ να έχω πρόσβαση στο κείμενο της αφήγησής μου και σε ότι κείμενο χρησιμοποιηθεί μετά την ανάλυση από τα λεγόμενά μου.

Με βάση τα παραπάνω συναινώ να συμμετάσχω στην εστιασμένη ομάδα.

Ο συμμετέχων/ Η συμμετέχουσα

Όνοματεπώνυμο ή αρχικά..... *Μιχαήλ Σου Παπαβαλίνια*.....

Υπογραφή..... *[Signature]*.....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

### Έντυπο Συγκατάθεσης

Δηλώνω την συγκατάθεσή μου στην διπλωματική εργασία της Δούκα Σοφίας μεταπτυχιακής φοιτήτριας του δι-ιδρυματικού μεταπτυχιακού προγράμματος Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη του Πανεπιστήμιο Αιγαίου και του Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας με θέμα:

**«Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο Ενδυνάμωσης των Παιδιών που διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας» Έφηβοι – Graffiti**  
Επιβλέπων Καθηγητής Ζιώγας Ιωάννης

Έχω λάβει το έντυπο ενημέρωσης, στο οποίο περιγράφεται ο σκοπός της υλοποίησης, της εστιασμένης ομάδας, και οι δεοντολογικές εγγυήσεις που δίνει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια προς τους συμμετέχοντες /ουσες.

Έχω κατανοήσει τον λόγο που θα ηχογραφηθεί η συζήτηση. Κατανοώ ότι η φοιτήτρια έχει υποχρέωση να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να διασφαλιστεί η εχεμύθεια όσων θα πω κατά τη διάρκεια της συνάντησης και η ανωνυμία μου.

Κατανοώ, ότι μπορώ να αποχωρήσω από την συζήτηση οποιαδήποτε στιγμή, και να αποσύρω τη συμμετοχή μου.

Επίσης, μπορώ να έχω πρόσβαση στο κείμενο της αφήγησής μου και σε ότι κείμενο χρησιμοποιηθεί μετά την ανάλυση από τα λεγόμενά μου.

Με βάση τα παραπάνω συναινώ να συμμετάσχω στην εστιασμένη ομάδα.

Ο συμμετέχων/ Η συμμετέχουσα

Όνοματεπώνυμο ή αρχικά... Κατερίνα Ζαχαρούλη.....

Υπογραφή..... .....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

### Έντυπο Συγκατάθεσης

Δηλώνω την συγκατάθεσή μου στην διπλωματική εργασία της Δούκα Σοφίας μεταπτυχιακής φοιτήτριας του δι-ιδρυματικού μεταπτυχιακού προγράμματος Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη του Πανεπιστήμιο Αιγαίου και του Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας με θέμα:

**«Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο Ενδυνάμωσης των Παιδιών που διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας» Έφηβοι – Graffiti**  
Επιβλέπων Καθηγητής Ζιώγας Ιωάννης

Έχω λάβει το έντυπο ενημέρωσης, στο οποίο περιγράφεται ο σκοπός της υλοποίησης, της εστιασμένης ομάδας, και οι δεοντολογικές εγγυήσεις που δίνει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια προς τους συμμετέχοντες /ουσες.

Έχω κατανοήσει τον λόγο που θα ηχογραφηθεί η συζήτηση. Κατανοώ ότι η φοιτήτρια έχει υποχρέωση να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να διασφαλιστεί η εχεμύθεια όσων θα πω κατά τη διάρκεια της συνάντησης και η ανωνυμία μου.

Κατανοώ, ότι μπορώ να αποχωρήσω από την συζήτηση οποιαδήποτε στιγμή, και να αποσύρω τη συμμετοχή μου.

Επίσης, μπορώ να έχω πρόσβαση στο κείμενο της αφήγησής μου και σε ότι κείμενο χρησιμοποιηθεί μετά την ανάλυση από τα λεγόμενά μου.

Με βάση τα παραπάνω συναινώ να συμμετάσχω στην εστιασμένη ομάδα.

Ο συμμετέχων/ Η συμμετέχουσα

Όνοματεπώνυμο ή αρχικά... Δημιου... Δημιερα.....

Υπογραφή.....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

### Έντυπο Συγκατάθεσης

Δηλώνω την συγκατάθεσή μου στην διπλωματική εργασία της Δούκα Σοφίας μεταπτυχιακής φοιτήτριας του δι-ιδρυματικού μεταπτυχιακού προγράμματος Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη του Πανεπιστήμιο Αιγαίου και του Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας με θέμα:

**«Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο Ενδυνάμωσης των Παιδιών που διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας» Έφηβοι – Graffiti**  
Επιβλέπων Καθηγητής Ζιώγας Ιωάννης

Έχω λάβει το έντυπο ενημέρωσης, στο οποίο περιγράφεται ο σκοπός της υλοποίησης, της εστιασμένης ομάδας, και οι δεοντολογικές εγγυήσεις που δίνει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια προς τους συμμετέχοντες /ουσες.

Έχω κατανοήσει τον λόγο που θα ηχογραφηθεί η συζήτηση. Κατανοώ ότι η φοιτήτρια έχει υποχρέωση να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να διασφαλιστεί η εχεμύθεια όσων θα πω κατά τη διάρκεια της συνάντησης και η ανωνυμία μου.

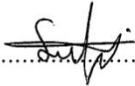
Κατανοώ, ότι μπορώ να αποχωρήσω από την συζήτηση οποιαδήποτε στιγμή, και να αποσύρω τη συμμετοχή μου.

Επίσης, μπορώ να έχω πρόσβαση στο κείμενο της αφήγησής μου και σε ότι κείμενο χρησιμοποιηθεί μετά την ανάλυση από τα λεγόμενά μου.

Με βάση τα παραπάνω συναινώ να συμμετάσχω στην εστιασμένη ομάδα.

Ο συμμετέχων/ Η συμμετέχουσα

Όνοματεπώνυμο ή αρχικά... Sabina... Ράμα.....

Υπογραφή.....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

### Έντυπο Συγκατάθεσης

Δηλώνω την συγκατάθεσή μου στην διπλωματική εργασία της Δούκα Σοφίας μεταπτυχιακής φοιτήτριας του δι-ιδρυματικού μεταπτυχιακού προγράμματος Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη του Πανεπιστήμιο Αιγαίου και του Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας με θέμα:

**«Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο Ενδυνάμωσης των Παιδιών που διαβιώνουν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας» Έφηβοι – Graffiti**  
Επιβλέπων Καθηγητής Ζιώγας Ιωάννης

Έχω λάβει το έντυπο ενημέρωσης, στο οποίο περιγράφεται ο σκοπός της υλοποίησης, της εστιασμένης ομάδας, και οι δεοντολογικές εγγυήσεις που δίνει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια προς τους συμμετέχοντες /ουσες.

Έχω κατανοήσει τον λόγο που θα ηχογραφηθεί η συζήτηση. Κατανοώ ότι η φοιτήτρια έχει υποχρέωση να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να διασφαλιστεί η εχεμύθεια όσον θα πω κατά τη διάρκεια της συνάντησης και η ανωνυμία μου.


Κατανοώ, ότι μπορώ να αποχωρήσω από την συζήτηση οποιαδήποτε στιγμή, και να αποσύρω τη συμμετοχή μου.

Επίσης, μπορώ να έχω πρόσβαση στο κείμενο της αφήγησής μου και σε ότι κείμενο χρησιμοποιηθεί μετά την ανάλυση από τα λεγόμενά μου.

Με βάση τα παραπάνω συναινώ να συμμετάσχω στην εστιασμένη ομάδα.

Ο συμμετέχων/ Η συμμετέχουσα

Όνοματεπώνυμο ή αρχικά... Γεωργίου Χριστίνα.....

Υπογραφή... .....



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ

ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

*Βεβαίωση ολοκλήρωσης πρακτικής άσκησης*

Φλώρινα, 17/05/2019

Αριθ. Πρ.: Β1/949

Βεβαιώνεται ότι η κ. Σοφία Δούκα, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΔΠΜΣ Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη, ολοκλήρωσε επιτυχώς και με απόλυτη επάρκεια την πρακτική της άσκηση στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, η οποία διήρκεσε δύο (2) μήνες από 15-03-2019 έως 15-05-2019. Κατά την διάρκεια της πρακτικής της πραγματοποίησε εκπαιδευτικές δράσεις με τα φιλοξενούμενα παιδιά του Κέντρου καθώς και καλλιτεχνικά – βιωματικά εργαστήρια.

Με τιμή,

Ο Πρόεδρος του Δ.Σ.  
του Κ.Κ.Π. Δυτικής Μακεδονίας,



Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας  
Μ. Αλεξάνδρου 86, 53100  
Φλώρινα  
Τηλ: 2385350905  
Email: [kkmaf@otenet.gr](mailto:kkmaf@otenet.gr)  
[www.kkppdm.gr](http://www.kkppdm.gr)





***Δι-ιδρυματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη***

**Έντυπο Ενημέρωσης**

Στα πλαίσια της Διπλωματικής εργασίας του Δι-ιδρυματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Εφαρμοσμένης – Κλινικής Κοινωνιολογίας και Τέχνης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και του Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας οργανώνεται εστιασμένη ομάδα με στόχο να διερευνηθούν ποιοτικά:

**«Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο Ενδυνάμωσης των Παιδιών που διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας» Έφηβοι – Graffiti**  
Επιβλέπων Καθηγητής **Ζιώγας Ιωάννης**

**Περιγραφή**

Η διπλωματική εργασία έχει θέμα «Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση ως μέσο Ενδυνάμωσης των Παιδιών που διαβιούν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας» Έφηβοι - Graffiti. Πρόκειται για μια σύγχρονη διερευνητική μελέτη αντιλήψεων και στάσεων, των εφήβων κοριτσιών του Κέντρου και την ενδυνάμωση μέσω της Τέχνης. Μέσω της εστιασμένης ομάδας θα διερευνηθούν τα εξής ερωτήματα: ποιες είναι οι εμπειρίες των εφήβων κοριτσιών που μεγαλώνουν στο πλαίσιο της ιδρυματικής ανατροφής, ποιες είναι οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και πως νοσηματοδοτούν την οικογένεια.

**Δεοντολογική εγγύηση**

Η συμμετοχή στην εστιασμένη ομάδα βασίζεται στην αρχή της συνειδητής και εθελοντικής συμμετοχής. Εάν κάποιος θελήσει να αποχωρίσει από την συζήτηση είναι ελεύθερος να το κάνει οποιαδήποτε στιγμή.

Διαφυλάσσεται η εχεμύθεια των λεγομένων των συμμετεχόντων/ουσών και εξασφαλίζεται η ανωνυμία τους.

Στην συνάντηση θα γίνει η χρήση μαγνητοφώνου ώστε να μελετηθεί και να αναλυθεί χωρίς διαστρεβλώσεις ή παρερμηνείες ο λόγος των συμμετεχόντων/ουσών.

Οι συμμετέχοντες /ουσες με την ολοκλήρωση της συζήτησης και έπειτα από την καταγραφή της και μελέτη του υλικού δύνανται να έχουν πρόσβαση στο εμπειρικό υλικό.

Φλώρινα 17/3/2019

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια  
Δούκα Σοφία

