



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ



Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών

ΠΜΣ Εφαρμοσμένη Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη

**Διπλωματική Εργασία**

Οι Διαδικασίες της Αφήγησης, της Περιπατητικής Πρακτικής και της  
Εικονογράφησης ως Μέσα Εξοικείωσης με την Αναπηρία: Ένα  
Βιωματικό Πρόγραμμα Παρέμβασης για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας

**Μεταπτυχιακός Φοιτητής: Μηνάς Θεοδωράκης**

**A.M. 17102**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Ιωάννης Ζιώγας**

Τριμελής Επιτροπή:

Ιωάννης Ζιώγας

Βασίλης Μπούζας

Σωτήρης Χτούρης

Ευχαριστίες,

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Κυριάκο, την Ολυμπία και το Πλήρωμα της «Κιβωτού»,

Τα παιδιά του «Αμπεμπαμπλομ» που συμμετείχαν στην έρευνα και τις δασκάλες τους,

Τους κατοίκους του Αργίλου,

Τον κύριο Γιάννη Ζιώγα για την καθοδήγησή του και την υποστήριξή του,

Την κυρία Αναστασία Ζήση, τον κύριο Βασίλη Μπούζα και τον κύριο Σωτήρη Χτούρη για τη συνεργασία που είχαμε και για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν.

Τέλος, όλους όσους βοήθησαν για να πραγματοποιηθεί η εικαστική παρέμβαση.



Τοιχογραφία που απεικονίζει κορίτσι σε αμαξίδιο στον οικισμό της Παύλιανης.

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την φιλία, την διαφορετικότητα και την αναπηρία. Επιλέον, η έρευνα μελετά το επίπεδο στο οποίο ενισχύθηκε η κατανόηση των εννοιών της φιλίας, της διαφορετικότητας και της αναπηρίας από παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς και το επίπεδο εξοικείωσής τους με την εικόνα της αναπηρίας μετά τη συμμετοχή τους σε Πρόγραμμα Παρέμβασης βασισμένο στην Τέχνη. Το Πρόγραμμα Παρέμβασης συνδυάζει την αφήγηση παραμυθιού, την περιπατητική πρακτική και την εικονογράφηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση των παραπάνω εννοιών και πιο θετικές στάσεις προς τα άτομα με αναπηρία.

*Λέξεις Κλειδιά: προσχολική ηλικία, φιλία, διαφορετικότητα, αναπηρία, παραμύθι, περιπατητική πρακτική, τοιχογραφίες*

## Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή (σελ. 7)
  - 1.1 Το Παραμύθι (σελ. 7)
  - 1.2 Η Σημασία της Εικονογράφησης των Παραμυθιών (σελ. 12)
  - 1.3 Η Σύγχρονη Τοιχογραφία (σελ. 17)
  - 1.4 Περπάτημα και Περιπατητική Πρακτική (σελ. 21)
  - 1.5 Προσχολική Ηλικία και Κοινωνική Ανάπτυξη (σελ. 30)
  - 1.6 Ορισμοί και Μοντέλα Προσέγγισης της Αναπηρίας (σελ. 37)
  - 1.7 Οι Έννοιες του Κοινωνικού Στίγματος, των Προκαταλήψεων και των Στερεοτύπων στο Πλαίσιο της Αναπηρίας (σελ. 41)
  - 1.8. Οι Στάσεις και Αντιλήψεις των Παιδιών για τα Άτομα με Αναπηρία (σελ. 45)
  - 1.9 Η Σημασία των Προγραμμάτων Παρέμβασης στην Εξοικείωση με την Αναπηρία (σελ. 49)
2. Η Παρούσα Έρευνα (σελ 53)
3. Μεθοδολογία (σελ. 58)
  - 3.1 Ερευνητικά Ερωτήματα (σελ. 58)
  - 3.2 Συμμετέχοντες και Δειγματοληψία (58)
  - 3.3 Οι Ημιδομημένες Συνεντεύξεις (59)
  - 3.4 Ανάλυση του Ποιοτικού Υλικού και Κωδικοποίηση (61)
4. Η Περίληψη και Διασκευή της Ιστορίας (62)
5. Οι Ομάδες Αφήγησης (63)
6. Η Επίσκεψη στον Οικισμό της Παύλιανης (65)
7. Η Επιλογή των Επιφανειών (66)
8. Τα Έντυπα Έγκρισης (67)
9. Η Ομάδα Προετοιμότητας (68)
10. Οι Καλλιτέχνες (69)
  - 10.1 Τρίτο Μάτι Κρου (3MK) (69)
  - 10.2 Nteko (73)
  - 10.3 Κυριάκος Ηλιάδης, Richard Lucas, Βίκυ Ελευθεριάδου (75)
11. Οι Δείκτες (76)
12. Αποτελέσματα (78)
  - 12.1 Η Ανάλυση των Ημιδομημένων Συνεντεύξεων (78)

- 12.2 Η Επιλογή και Προσαρμογή του Παραμυθιού (90)
- 12.3 Η Ανάλυση των Ομάδων Αφήγησης (92)
- 12.4 Η Εφαρμογή του Προγράμματος (94)
- 12.5 Η Επίσκεψη στην Παύλιανη (99)
- 13. Συζήτηση (101)
- 14. Βιβλιογραφία (108)
  - 14.1 Έλληνες Συγγραφείς (108)
  - 14.2 Ξένοι Συγγραφείς (112)
- 15. Παράρτημα (114)
  - 15.1 Το Διασκευασμένο Παραμύθι και οι Τοιχογραφίες (114)
  - 15.2 Έντυπα Συγκατάθεσης (127)
  - 15.3 Ο Χάρτης της Διαδρομής (139)
  - 15.4 Σχέδια των Ομάδων Αφήγησης (140)

## 1. Εισαγωγή

### 1.1 Το Παραμύθι

Η Alba Marcolì, Ιταλίδα παιδαγωγός και ψυχοθεραπεύτρια, στο βιβλίο της «Ο Θυμός των Παιδιών – Παραμύθια για την Κατανόηση της Παιδικής Συμπεριφοράς» (1996) χαρακτηρίζει το παραμύθι ως ένα ισχυρό εργαλείο συγκινησιακής επικοινωνίας. Στην προσπάθειά της να υποστηρίξει τη συγκεκριμένη παραδοχή αναζήτησε και βρήκε αρκετές απαντήσεις στην κλινική βιβλιογραφία.

Αρχικά, αναφέρει ότι το παραμύθι είναι μία από τις αρχαιότερες μορφές επικοινωνίας η οποία είναι παρούσα σε συστήματα διαπαιδαγώγησης κατά πολύ διαφορετικά μεταξύ τους. Από την πρωτόγονη ακόμη εποχή, οι άνθρωποι έλεγαν ιστορίες μεταξύ τους, αρχικά για να περιγράψουν τον καθημερινό τους αγώνα, το κυνήγι, τα ζώα που σκότωναν, την φύση, τη σπορά. Έτσι, προσπαθούσαν μέσα από τις ιστορίες που έλεγαν να ερμηνεύσουν τα μυστήρια της ζωής. Για παράδειγμα, ο σπόρος και η σπορά πήραν συμβολικό χαρακτήρα. Ο σπόρος έγινε το μαγικό σύμβολο του ατελείωτου κύκλου της ζωής. Το φυτό πέθαινε και θαβόταν και οι σπόροι γεννιούνταν πάλι (Campbell, 1998, παραπομπή από Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Τα ερωτήματα που έθεσαν οι αδερφοί Grimm σχετικά με το τί είναι παραμύθι, πού και πότε δημιουργήθηκε και πώς εξηγείται το ότι κάποια παραμύθια είναι κοινά σε ορισμένους λαούς αποτέλεσαν θέματα μακρόχρονων ερευνών και επιστημονικών αναζητήσεων. Σήμερα δεχόμαστε ότι τα παραμύθια των λαών μοιάζουν μεταξύ τους, ανάγονται σε αρχέγονους πολιτισμούς, είναι φανταστικές διηγήσεις χωρίς συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και η διάδοσή τους από λαό σε λαό γινόταν αρχικά προφορικά (Αναγνωστόπουλος, 1997, παραπομπή από Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Ο Campbell (1956, παραπομπή από Φιλίππου & Καραντάνα, 2010) θεωρεί μάλιστα ότι ένας και μόνο βασικός μύθος (monomyth) απαντάται στις ανθρώπινες αφηγήσεις (μυθολογία, λογοτεχνία, αυτοβιογραφία) ανά τους αιώνες, και αυτός είναι η ιστορία του ήρωα που βαίνει προς την ολοκλήρωσή του ξεπερνώντας δύσκολα εμπόδια. Ο Μπρούνο Bettelheim, Αμερικάνος παιδαγωγός και ψυχοθεραπευτής, στο βιβλίο του «Η Γοητεία των Παραμυθιών – Μία Ψυχαναλυτική Προσέγγιση» (1976), αναφέρει ότι το κύριο καθήκον του ως παιδαγωγού και θεραπευτή παιδιών με σοβαρές ψυχικές διαταραχές ήταν να ξαναδώσει νόημα στη ζωή τους. Αυτό το έργο του έδειξε ότι αν τα παιδιά ανατρέφονταν έτσι ώστε η ζωή να έχει νόημα γι'αυτά,

τότε δεν θα χρειάζονταν ειδική βοήθεια. Ένα πρόβλημα που αντιμετώπισε ήταν να καθορίσει ποιες εμπειρίες στη ζωή ενός παιδιού είναι οι πιο κατάλληλες για να προαγάγουν την ικανότητά του να βρίσκει νόημα στη ζωή του, να εξασφαλίσουν στη ζωή γενικά περισσότερο νόημα. Αναφορικά με αυτό το καθήκον, τίποτα δεν είναι πιο σημαντικό από την επίδραση των γονέων ή όποιων άλλων φροντίζουν το παιδί· δεύτερη σε σημασία είναι η πολιτιστική κληρονομιά, όταν μεταβιβάζεται στο παιδί με το σωστό τρόπο. Όταν τα παιδιά είναι μικρά, η λογοτεχνία μεταβιβάζει καλύτερα αυτές τις πληροφορίες. Η διάδοση των μύθων και των παραμυθιών -αρχικά μέσα από τον προφορικό λόγο και αργότερα μέσα από τον γραπτό- και η παρουσία τους σε όλες τις χώρες και τους πολιτισμούς, εδώ και χιλιάδες χρόνια, δείχνουν ότι έχουν να διδάξουν τόσο στα παιδιά όσο και στους μεγάλους. Δίνουν απαντήσεις σε αιώνια ερωτήματα, όπως «Τι είναι πραγματικά ο κόσμος;», «Ποιός δημιούργησε τον άνθρωπο και την φύση;», «Τι είναι ψυχή;», «Ποιό είναι το νόημα της ζωής;», «Τι θα συναντήσουμε στο ταξίδι της αναζήτησης;» τα οποία αποτελούν οδοδείκτες στην προσωπική μας πορεία, μας διευκολύνουν στο να περάσουμε τα διάφορα στάδια της εξέλιξής μας και στην αποδοχή των διαφορετικών πλευρών του εαυτού μας. Οι ιστορίες γεφυρώνουν όχι μόνο τους διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και τη μία γενιά με την άλλη, μεταφέροντας και διδάσκοντας τις αξίες, τον πολιτισμό και τις κοινωνικές πρακτικές της (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Επίσης, το παραμύθι είναι ένα εργαλείο όπου υπάρχει μία αρχή, μία εξέλιξη και ένα τέλος όπως σε όλα τα γεγονότα της ζωής. Συμβαίνουν σε μία δεδομένη χρονική και χωρική στιγμή στην αδιάκοπη ροή της ζωής, έτσι όπως είναι και κάθε ζωή στην αδιάκοπη ροή του χρόνου (Marcolì, 1996). Το παραμύθι αποτελεί ένα ολοκληρωμένο αφήγημα, το οποίο ορίζεται και ως «μία έκθεση ιστορικών ή φανταστικών γεγονότων, που γίνεται προφορικά ή γραπτά από ιστορικούς, μυθιστοριογράφους, θεατρικούς συγγραφείς και παραμυθάδες (Ricoeur, 1990, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Βασικό χαρακτηριστικό της αφήγησης του παραμυθιού είναι η τριμερής δομή του. Έχει αρχή, μέση και τέλος, ενώ το αφηγηματικό υλικό, η ιστορία, μπορεί να προέρχεται είτε από τη λαϊκή παράδοση και τη Λογοτεχνία, είτε από τη σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία, καλύπτοντας, συνήθως μία ευρεία θεματολογία (Μαλαφάντης, 2011, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Ο καινοτόμος Ιταλός παιδαγωγός και συγγραφέας Gianni Rodari τονίζοντας τη συμβολή του παραμυθιού στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών αναφέρει ότι το παιδί, εξετάζοντας τις δομές



του παραμυθιού, εξετάζει τις δομές της ίδιας του της φαντασίας και συγχρόνως κατασκευάζει καινούριες, δημιουργώντας ένα απαραίτητο εργαλείο για τη γνώση και την κατάκτηση του πραγματικού (1985, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Ο Bettelheim (1976) αναφέρει ότι είναι χαρακτηριστικό των παραμυθιών να θέτουν ένα υπαρξιακό πρόβλημα με συντομία και ακρίβεια. Αυτό επιτρέπει στο παιδί να συλλάβει το πρόβλημα στην ουσιαστικότερη μορφή του, ενώ μία πιο σύνθετη πλοκή θα μπερδευε τα πράγματα. Τα παραμύθια απλοποιούν όλες τις καταστάσεις. Τα πρόσωπα σχεδιάζονται με σαφήνεια, και οι λεπτομέρειες, εκτός αν είναι σημαντικές, εξαλείφονται. Όλοι οι χαρακτήρες είναι μάλλον τυπικοί παρά μοναδικοί. Η μορφή και η δομή των παραμυθιών υποβάλλει στο παιδί εικόνες με τις οποίες μπορεί να δομήσει τις ονειροπολήσεις του και με αυτές να προσανατολιστεί καλύτερα στη ζωή του.

Επιπλέον, τα παραμύθια βοηθούν να βρεθούν οι κατάλληλες λύσεις και στέλνουν το μήνυμα πως στη ζωή οι δυσκολίες είναι αναπόφευκτες, αλλ'όμως όχι και αξεπέραστες (Marcolí, 1996). Το μήνυμα που μεταδίδουν τα παραμύθια στα παιδιά είναι ότι «ένας αγώνας απέναντι στις σοβαρές δυσκολίες της ζωής είναι αναπόφευκτος, αποτελεί τμήμα της ύπαρξης του ατόμου, αλλά μπορεί κανείς να κυριαρχήσει πάνω στα εμπόδια και να βγει νικητής στο τέλος» ( Danilewitz, 1991, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Παρόμοια και ο Μπέτλεχαϊμ (1976) αναφέρει ότι τα παραμύθια κατορθώνουν να μεταδώσουν με ποικίλες μορφές στο παιδί αυτό ακριβώς το μήνυμα: ότι ο αγώνας εναντίον σοβαρών δυσκολιών στη ζωή είναι αναπόφευκτος, είναι ουσιαστικό κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης, όμως αν κανείς δεν λιγοψυχίσει και αντιμετωπίσει απτόητος απρόσμενες και συχνά άδικες δοκιμασίες, τότε κυριαρχεί σε όλα τα εμπόδια και στο τέλος αναδεικνύεται νικητής. Τα παραμύθια διασφαλίζουν το γεγονός ότι εμπρός στις δυσκολίες: α) ο ήρωας μπορεί να υπερασπιστεί, β) αργά ή γρήγορα φθάνει μία βοήθεια και γ) είναι δυνατόν να ξεπεράσει κάποιος την ήττα (Marcolí, 1996). Για να κρατήσει μία ιστορία το ενδιαφέρον του παιδιού, πρέπει να το διασκεδάσει και να ξυπνά την περιέργειά του. Όμως, για να πλουτίσει τη ζωή του, πρέπει να κεντρίζει την φαντασία του, να το βοηθά να αναπτύξει τη νόησή του και να ξεκαθαρίσει τα συναισθήματά του, να εναρμονίζεται με τα άγχη και τις προσδοκίες του, να αναγνωρίζει πλήρως τις δυσκολίες του, ενώ συγχρόνως να υποδεικνύει λύσεις στα προβλήματα που το αναστατώνουν. Με λίγα λόγια, πρέπει να σχετίζεται ταυτοχρόνως με όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του, χωρίς να υποτιμά, αλλά, αντίθετα, αναγνωρίζοντας πλήρως

τη σοβαρότητα των δυσκολιών του και συγχρόνως να προωθεί την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στο μέλλον του (Bettelheim, 1976). Παράλληλα, τα παραμύθια προτρέπουν στο να μην εγκαταλειφθεί η αναζήτηση (Marcoli, 1996).

Ένα ακόμη στοιχείο του παραμυθιού που το καθιστά ένα ισχυρό εργαλείο συγκινησιακής επικοινωνίας είναι ότι έχουν μία λειτουργία ασφάλειας πάνω στο άγνωστο, που συνήθως τρομάζει (το ταξίδι είναι μετ'επιστροφής από το οικείο στο άγνωστο) (Marcoli, 1996). Το παραμύθι παίρνει πολύ στα σοβαρά τα υπαρξιακά άγχη και διλήμματα και απευθύνεται άμεσα σ'αυτά: στην ανάγκη να μας αγαπούν και στο φόβο ότι οι άλλοι πιστεύουν πως δεν αξίζουμε, στην αγάπη για τη ζωή και στον φόβο του θανάτου. Επιπλέον, το παραμύθι προσφέρει λύσεις με τρόπους που αντιστοιχούν στο επίπεδο κατανόησης του παιδιού. Για παράδειγμα, τα παραμύθια θέτουν το πρόβλημα της επιθυμίας για αιώνια ζωή, τελειώνοντας μερικές φορές ως εξής: «Αν δεν πέθαναν, ζουν ακόμα». Ο άλλος τρόπος με τον οποίο τελειώνουν τα παραμύθια - «Και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»- δεν ξεγελά ούτε μια στιγμή το παιδί ότι η αιώνια ζωή είναι δυνατή. Υποδεικνύει, όμως, το μόνο τρόπο να ανακουφιστούμε απ'τον πόνο που προκαλούν τα στενά όρια της ζωής μας σ'αυτή τη γη: δημιουργώντας έναν πραγματικά ικανοποιητικό δεσμό με κάποιον άλλον. Τα παραμύθια διδάσκουν πως όταν κάποιος πετύχει αυτόν τον δεσμό, τότε έχει φτάσει στο υψηλότερο σημείο συναισθηματικής ασφάλειας στη ζωή και έχει δημιουργήσει τη διαρκέστερη που είναι δυνατή για τον άνθρωπο. Αυτό και μόνο αυτό, μπορεί να διαλύσει τον φόβο του θανάτου. Αν κανείς βρει την αληθινή αγάπη όταν ενηλικιωθεί, λέει επίσης το παραμύθι, δεν χρειάζεται να επιθυμεί την αιώνια ζωή. Αυτό υποδηλώνει ένα άλλο τέλος που βρίσκουμε στα παραμύθια: «Και έζησαν ευτυχισμένοι για πολλά χρόνια» (Bettelheim, 1976). Η ισορροπημένη ανάπτυξη και η επιτυχής κατάληξη της ιστορίας ανάμεσα στην εισαγωγική φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...» και στην καταληκτική φράση «Κι έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα» απεικονίζει επίσης την απόλυτη αρμονία του κόσμου, όπως εκφράζεται στο παραμύθι. Οι απαρχές της ιστορίας ανακοινώνουν στο παιδί ότι αυτό που πρόκειται να ακούσει απέχει από το συγκεκριμένο κόσμο της συνηθισμένης πραγματικότητας. Το παραμύθι ξεναγεί το παιδί σε ένα μαγικό κόσμο και μετά το επαναφέρει ομαλά στην πραγματικότητα (Danilewitz, 1991, παραπομπή από Μαλάφαντης & Μούλα, 2015). Το παραμύθι εισάγει με αυτόν τον τρόπο το παιδί στην κατανόηση του κόσμου, αλλά και συμβάλλει στην ψυχική του εκτόνωση, καθώς τρέφει το θάρρος του παιδιού να διευρύνει τους ορίζοντές του και να αντιμετωπίσει όλες τις

προκλήσεις με επιτυχία (Danilewitz, 1991, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Τα παραμύθια διευκολύνουν την οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος συναισθηματικής ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Αυτό συμβαίνει καθώς διευκολύνουν τα παιδιά να εισέλθουν με τη φαντασία τους σε προσωπικότητες και καταστάσεις που υπάρχουν μέσα στον κόσμο του παραμυθιού και μετά τους επιτρέπουν να επιτρέψουν με ασφάλεια στον πραγματικό κόσμο (Thomas, 1999, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Τα παραμύθια είναι λιγότερο απειλητικά από τις ερμηνείες, επεξηγήσεις ή άλλα μηνύματα (ο καθένας παίρνει εκείνο που θέλει, εάν θέλει, ή τ'αφήνει όλα εκεί που είναι) (Marcolí, 1996).

Επίσης, τα παραμύθια μπορεί να τα χρησιμοποιεί κανείς όπως νομίζει. Οι σημασίες τους είναι διαφορετικές για τον καθένα, όπως και για τις διάφορες στιγμές της ζωής (Marcolí, 1996). Το παραμύθι απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού, διεγείρει την φαντασία του, συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη και κριτική ικανότητά του (Μαλαφάντης & Μούλα, 2015) και αναμειγνύοντας την πραγματικότητα με την φαντασία, ενισχύει την πρωτοβουλία των παιδιών και την ικανότητά τους για αυτονομία με πιο αποτελεσματικό τρόπο απ'ό,τι οι καθημερινές εμπειρίες της ζωής από μόνες τους (Tsitsani et al., 2011, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Οι μικρές ιστορίες και τα παραμύθια θεωρούνται πολύτιμα εργαλεία στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης (critical reading skills) (Dilek Belet & Dala, 2010, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Οι ιστορίες που παράγονται και μοιράζονται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αντανακλούν τις κοινωνικές σχέσεις. Στην πραγματικότητα, οι ιστορίες είναι οι γέφυρες ανάμεσα στην εμπειρία του ατόμου και στα κοινωνικά πρότυπα. Τα παραμύθια προσφέρουν με αυτόν τον τρόπο στα παιδιά μοντέλα διαπροσωπικών σχέσεων (Dilek Belet & Dala, 2010, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Η κριτική ανάγνωση του παραμυθιού μπορεί να αποκαλύψει σημαντικές πτυχές του εαυτού μας και να οδηγήσει σε μεγαλύτερα επίπεδα συνειδητότητας και ωριμότητας, με απώτερο σκοπό τη χειραφέτηση του ατόμου. Όποιο λαϊκό παραμύθι και αν επιλέξουμε, θα ανακαλύψουμε ότι αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με πολλούς τρόπους και σε πολλαπλά επίπεδα (Μαλαφάντης & Μούλα, 2015).

Επιπλέον, τα παραμύθια είναι καλοί συνοδοί στις στιγμές των «περασμάτων» (όπως το πέραςμα προς τον ύπνο για τα παιδιά) και βοηθούν να αποκτηθεί η αντίληψη πως στη ζωή αναπόφευκτα συναντούνται γεγονότα που εμείς δεν μπορούσαμε ούτε να προβλέψουμε ούτε να προσδιορίσουμε, και ακόμη λιγότερο να ελέγξουμε ή να

αποφύγουμε. Γι' αυτό, εκείνο που βοηθά περισσότερο δεν είναι το να διπλασιασθούν ή να τριπλασιασθούν οι προσπάθειές μας, για να τεθεί υπό έλεγχο η πραγματικότητα, όσο η συνειδητοποίηση ότι θα υπάρξουν οι δύσκολες και μη ελεγχόμενες στιγμές και πως κάποιος πρέπει να είναι έτοιμος νοητικά να τις αντιμετωπίσει (αυτό θα μπορούσε να είναι το αντίστοιχο των δώρων που δίνουν στους ήρωες των παραμυθιών, για να ξεπεραστούν οι δοκιμασίες). Παράλληλα, διδάσκουν πως η γνώση είναι ένα ταξίδι πειραματισμού μέσω προασπαθειών και λαθών: μόνον πειραματιζόμενοι μαθαίνουμε (Marcolí, 1996). Από την πλευρά των παιδιών, τα παραμύθια αποτελούν από τα πιο σημαντικά πολιτισμικά και κοινωνικά γεγονότα της ζωής τους, λειτουργώντας ως μέσα κοινωνικοποίησης και εκπολιτισμού (Ράπτης, 2008; Tsitsani et al., 2011, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Τα παιδικά παραμύθια προμηθεύουν τα παιδιά με νέες εμπειρίες για διάφορα γεγονότα που μπορεί να συναντήσουν στην πραγματική ζωή, τους παρέχουν νέες πληροφορίες, τους επεξηγούν θέματα που τους προκαλούν περιέργεια και εστιάζονται σε συγκεκριμένα θέματα λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Με άλλα λόγια, εισάγουν τους αγνώστες τους στον κόσμο που ζουν και δρουν ως αγγελιοφόροι προς τον έξω κόσμο (Gonen & Guler, 2011, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Είναι γεγονός ότι τα παραμύθια έχουν τις ρίζες τους στην πραγματική ζωή και αντανακλούν την κουλτούρα από την οποία προέρχονται (Danilewitz, 1991, παραπομπή από Μαλαφάντης & Μούλα, 2015). Ο Jorge Bucay, στο βιβλίο του «Ιστορίες να Σκεφτείς» (1997), αναφέρει την εξής σύντομη ιστορία για να περιγράψει τα εύθραυστα όρια μεταξύ παραμυθιού και πραγματικότητας: *«Ήταν μία φορά... «μια φορά», που από το πολύ που τη διηγήθηκαν, ακούστηκε τόσες φορές..., που έγινε πραγματικότητα»*. Τα παραμύθια βοηθούν το παιδί να εμπλουτίσει τις εμπειρίες του από τη ζωή, να δει τη ζωή μέσα από τα μάτια των άλλων (Beach et al, 2010; Okuyan & Karagül, 2011, παραπομπή από Μαλαφάντη & Μούλα, 2015) και το εισάγουν στον κόσμο των αγνώστων (Shokeid, 1982).

## **1.2 Η Σημασία της Εικονογράφησης των Παραμυθιών**

Ο σπουδαιότερος διάυλος επαφής του παιδιού με τη λογοτεχνία, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, είναι το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Από την ώρα που το παιδί είναι σε θέση να κρατήσει κάτι στο χέρι του, τα βιβλία αποτελούν την καθημερινή του συντροφιά τις ώρες της ανάπαυσης, του παιχνιδιού (πχ. όσα μπορούν να

τσουλήσουν γιατί έχουν ρόδες), της καληνύχτας (πχ. τα βιβλία με φωτάκια), ακόμη και του μπάνιου (πχ. τα αδιάβροχα βιβλία) ή του φαγητού (τα βιβλία με μαγνήτες για το ψυγείο). Και όταν αργότερα εκείνο μεγαλώσει και πάρει τον δρόμο για το νηπιαγωγείο, πάλι τα καλά βιβλία θα το βοηθήσουν να ξεκλειδώσει τον ονειρεμένο κόσμο του παραμυθιού και τη μαγεία μιας συγκλονιστικής πραγματικότητας (Γιαννικοπούλου, 2016). Όλοι όσοι ασχολούνται με τις εκδόσεις φαίνεται να συμφωνούν στο γεγονός ότι όσο πιο μικρός σε ηλικία είναι ο αναγνώστης, τόσο μεγαλύτερη και η σημασία της εικόνας (Βαλτά, 2018). Σύμφωνα με τον βραβευμένο εικονογράφο Σβετλίν Βασίλεφν «στις μικρές ηλικίες η εικονογράφηση παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, ενώ, όσο μεγαλώνει ο αναγνώστης, η εικονογράφηση απελευθερώνει τον χώρο στο κείμενο. Στους ενήλικες, πια, η ύπαρξη εικόνας είναι απλώς μια εικαστική έκφραση. Η σημασία της είναι τόσο μεγάλη όσο κάθε άλλης τέχνης. Πιθανότατα, μάλιστα, ο ρόλος της να μην είναι να μεταφέρει τα νοήματα του κειμένου αλλά να συνδημιουργήσει το αδιαίρετο σύνολο που λέγεται βιβλίο» (παραπομπή από Βαλτά, 2018).

Στην ελληνική βιβλιογραφία με τον όρο «εικονογραφημένο βιβλίο» εννοείται «το σύνολο των εικόνων και άλλων διακοσμητικών κυρίως στοιχείων που ενταγμένα οργανικά στο κείμενο έχουν σκοπό να το καταστήσουν ελκυστικότερο και προσιτότερο ή να το τεκμηριώσουν και να το προεκτείνουν στην σκέψη του ανθρώπου» (Εγκυκλοπαίδεια Δομή, τ. 5<sup>ος</sup>, σελ. 209, παραπομπή από Κιτσάρας, 1993). Η τεχνοτροπία και όλη η δομή των εικόνων στα εικονογραφημένα βιβλία έχουν μία αισθητική αξία που το παιδί ασυνείδητα βιώνει και απολαμβάνει, με αποτέλεσμα σταδιακά να δένεται με το πεδίο της ζωγραφικής. Σιγά – σιγά, αρχίζει να αντιλαμβάνεται τα διάφορα στιλ και τεχνικές και να εμβαθύνει στην αίσθηση του ωραίου, του λεπτού και του αισθητικού (Γενειατάκη, 2015). Επιπλέον, πολλαπλές έρευνες (Beitel – Lebenstraum Kindergarten-, παραπομπή από Γενειατάκη, 2015) έχουν αποδείξει ότι οι εικόνες με την ιδιαιτερότητά τους (χρώμα, φιγούρες, κ.λπ.) προκαλούν τα παιδιά να εκφράζονται και να ξεπερνούν γλωσσικές δυσκολίες. Επίσης απέδειξαν ότι η εικόνα με την αφαιρετική της ιδιότητα (παρουσιάζει τον κόσμο σε δύο αντί για τρεις διαστάσεις) ανταποκρίνεται περισσότερο στις πνευματικές ικανότητες του παιδιού και προωθεί έτσι τη μάθηση από εσωτερικά κίνητρα. Όταν ζητείται από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας να περιγράψει την εικόνα ενός βιβλίου ή να δημιουργήσει υποθέσεις αναφορικά με την συνέχεια της ιστορίας βασιζόμενο στο περιεχόμενο μίας εικόνας, ενισχύεται σημαντικά ο περιγραφικός τους λόγος, η

δημιουργική σκέψη αλλά και σημαντικές γνωστικές δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων.

Ο ορισμός που αναφέρθηκε προηγουμένως για το εικονογραφημένο βιβλίο είναι αποδεκτός και από τον Μπενέκο (1981) ο οποίος στην προσπάθειά του να καθορίσει την μορφολογική ταυτότητα του εικονογραφημένου βιβλίου, διέκρινε τρεις κατηγορίες:

1. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσει τα βιβλία με εικόνες, όπου η εικόνα παίζει δευτερεύοντα ρόλο ή είναι άσχετη με το κείμενο.
2. Στην δεύτερη κατηγορία τοποθετεί τις εικονογραφημένες ιστορίες, δηλαδή τα βιβλία εκείνα «όπου ο λόγος και η εικόνα αποκτούν ισοτιμία, όχι τόσο ποσοτική όσο λειτουργική και ποιοτική». Τα βιβλία της κατηγορίας αυτής ανήκουν στο γνήσιο λογοτεχνικό είδος, απευθύνονται κυρίως σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας και ο συγγραφέας τα ταξινομεί σε επτά υποκατηγορίες: α) σε βιβλία για αρχάριους, β) σε εικονογραφημένες πληροφορίες, γ) σε ιστορίες ζώων και φυτών, δ) σε βιβλία περιπετειών, ε) σε βιβλία φαντασίας, στ) σε βιβλία παραδοσιακής λαϊκής λογοτεχνίας και ζ) σε διασκεδαστικά εικονογραφημένα.
3. Στην τρίτη, τέλος, κατηγορία ο Μπενέκος κατατάσσει το εικονογραφημένο βιβλίο, με βάση τον όρισμό του εικονογράφου παιδικών βιβλίων Beni Montresor ότι το «εικονογραφημένο βιβλίο είναι το βιβλίο, του οποίου το περιεχόμενο εκφράζεται με εικόνες». Τέλος, στην κατηγορία αυτήν περιλαμβάνονται: α) τα αλφαβητάρια, β) τα αριθμητάρια, γ) τα βιβλία μάθησης, δ) τα ποιητικά βιβλία, ε) τα βιβλία μύθων και παραμυθιών και στ) τα χιουμοριστικά βιβλία. Χαρακτηριστικό των βιβλίων της τρίτης κατηγορίας είναι ότι προορίζονται «κυρίως για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, που δεν διαθέτουν ή διαθέτουν μειωμένη αναγνωστική ικανότητα».

Υπάρχει η άποψη ότι στην εικονογράφιση ενός παιδικού βιβλίου ορισμένοι παράγοντες παίζουν πρωταρχικό ρόλο (Βαλτά, 2018). Αρχικά, το ύφος της εικονογράφισης θα πρέπει να συμφωνεί με το ύφος του κειμένου. Γι' αυτόν τον λόγο

και η συνεργασία του συγγραφέα με τον εικονογράφο θα πρέπει να είναι άρτια και στενή. Θα πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ κειμένου και εικόνας. Και η εικόνα να είναι κοντά στο κείμενο που αναφέρεται. Αυτό δε, βοηθάει τα παιδιά ειδικά της προσχολικής ηλικίας. Από την άλλη, υποστηρίζεται ότι στο εικονογραφημένο βιβλίο κυρίαρχη θέση κατέχει η εικόνα, ο «εικαστικός λόγος», ο οποίος είναι δυνατόν να έχει και το προνόμιο της μοναδικότητας στις περιπτώσεις των «σιωπηλών βιβλίων», αφού, όπως πολύ σωστά παρατηρεί ο Wolgast (1894, παραπομπή από Κιτσάρας, 1993), «η εικόνα ως έργο τέχνης δεν απαιτεί κείμενο για την κατανόησή της». Είναι σημαντικό, σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο, η εικόνα να δίνει το περιθώριο στο παιδί να διασκευάσει την ιστορία ή και να δημιουργήσει μία δική του. Σε αυτό, σημαντικό ρόλο κατέχει η πληροφορία που εμπεριέχεται στην εικόνα. Για παράδειγμα, μία εικόνα που απεικονίζει απλά μία ενέργεια του ήρωα δεν καλλιεργεί πάντα το έδαφος για το παιδί να αναφερθεί σε φανταστικές προεκτάσεις τις ιστορίας. Σε αυτήν την περίπτωση ενισχύεται κυρίως η μάθηση μέσω της εικόνας. Μία εικόνα όμως η οποία είναι πλούσια σε πληροφορίες (πχ. δεν απεικονίζεται απλά μία ενέργεια του ήρωα αλλά εμπεριέχει και άλλους χαρακτήρες ή στοιχεία με τα οποία ο κεντρικός ήρωας μπορεί να αλληλεπιδράσει) ενθαρρύνει την περιγραφή καταστάσεων που μπορεί να μην παρουσιάζονται στην ιστορία. Στο παραπάνω, ουσιαστική θέση κατέχει και η ηλικία του παιδιού. Η λεκτική εκφορά της φαντασίας και η δημιουργική σκέψη είναι σαφώς πιο ανεπτυγμένες στην ηλικία των 5 ή 6 ετών απ'ότι στην ηλικία των 4,5 ετών. Η Βαλτά (2018), αναφέρει επίσης ότι κατά την εικονογράφιση ενός βιβλίου, οι χαρακτήρες της ιστορίας θα πρέπει να είναι μοναδικοί και αναγνωρίσιμοι και να μην συγχέονται με χαρακτήρες άλλων ιστοριών. Τέλος, μεγάλη προσοχή πρέπει να δίνει ο εικονογράφος στο ηλικιακό κοινό στο οποίο απευθύνεται. Άλλες οι γνωστικές δεξιότητες ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας και άλλες σε μία μεγαλύτερη ηλικία.

Ο Κιτσάρας (1993) αναφέρει ότι η αισθητική δομή μιας εικονογράφισης δημιουργεί στο παιδί χώρους φαντασίας, μέσα από τους οποίους μπορεί να αναπτύξει διαφοροποιημένες από την πραγματικότητα παραστάσεις. Από την άποψη αυτή, το εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί ουσιώδες συμπλήρωμα των άμεσων εμπειριών του περιβάλλοντος, οι οποίες μόνο περιορισμένη παραστατική εικόνα του κόσμου είναι σε θέση να εξασφαλίσουν. Τα εικονογραφημένα βιβλία πληροφορούν το παιδί για το τι υπάρχει στον κόσμο, για τα αξιοπερίεργά του, για τις σχέσεις ανάμεσα σε πρόσωπα και πράγματα του συμπλεγματού περιβάλλοντος του παιδιού και για τα μυστικά που κρύβει· μπαίνουν σε όλες τις περιοχές και σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής:

χαρούμενες ή λυπητερές, κωμικές ή δραματικές, φανταστικές ή πραγματικές και μέσα από αυτές τα παιδιά ανακαλύπτουν ένα νέο κόσμο, τον θαυμάσιο κόσμο των εμπειριών. Το εικονογραφημένο βιβλίο δίνει την ευκαιρία για αναρίθμητες και ποικίλες παραγωγικές μορφές επεξεργασίας και δυνατότητες, όπως:

1. Να συνδέσει το παιδί τις δικές του εμπειρίες με το περιεχόμενο του εικονογραφημένου βιβλίου.
2. Να δώσει στους γονείς και στους παιδαγωγούς την δυνατότητα να συζητήσουν μαζί του, να πληροφορηθούν την ψυχική κατάστασή του και την τυχόν φόρτιση, που δημιούργησε η παρακολούθηση του εικονογραφημένου βιβλίου, και να φροντίσουν για την σωστή ένταξή του στο περιβάλλον, δηλαδή την κοινωνικοποίησή του. Η Γενειατάκη (2015) αναφέρει ότι όταν τα παιδιά συζητούν το περιεχόμενο των εικονογραφημένων βιβλίων με τους νηπιαγωγούς, αποκτούν την σπουδαιότερη εμπειρία του να κατανοούνται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη ως σύντροφοι. Επιπλέον η εικόνα και το κείμενο πληροφορούν τα παιδιά για τους ανθρώπους άλλων χωρών, τα συναισθήματα και τα προβλήματά τους (χαρά, λύπη, έπαρση, επιθετικότητα, φόβος, ανάγκες, ζήλεια κ.λπ.), για άγνωστα επαγγέλματα, για ειδικές ανάγκες και την αντιμετώπισή τους. Η ιδιαιτερότητα και οι ανάγκες του άλλου, οι συγκρούσεις, οι χειρισμοί των προβλημάτων, οι λύσεις, όταν παρουσιάζονται όπως στην καθημερινή ζωή, βοηθούν τα παιδιά στην κατανόηση και την αποδοχή τους, στην αφομοίωση των θετικών σημείων.
3. Να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις εφαρμογής του περιεχομένου του εικονογραφημένου βιβλίου στις δραστηριότητες του παιδιού, όπως ιχνογράφημα, τύπωμα, ζωγραφική, παιχνίδι κ.λπ. και αλλαγής της συμπεριφοράς του.
4. Να εκτονώσει το παιδί με τις σιωπηλές και σαγηνευτικές εικόνες του. Αν και στα παραπάνω προστεθεί ότι το παιδί πολλές φορές βλέπει χωρίς κανέναν έλεγχο, είτε μόνο του είτε μαζί με την οικογένεια, τηλεοπτικά προγράμματα ακατάλληλα, με σκηνές βίας, εκδίκησης, εγκλημάτων ή τέτοια



που να αφήνουν στο παιδί ερωτηματικά, να προκαλούν φόβο, οργή και λύπη, χωρίς μαλιστα το παιδί να τα εξωτερικεύει ή να τα εκφράζει, τότε φαίνεται καθαρά η υπεροχή του εικονογραφημένου βιβλίου.

Συνοψίζοντας, ένα εικονογραφημένο βιβλίο έχει πολλαπλά οφέλη για το παιδί. Αποτελεί την πρώτη επαφή του με τον κόσμο του βιβλίου. Επειδή είναι μικρά, απλά και εύκολα, τα παιδιά τα επεξεργάζονται με μεγαλύτερη ευκολία. Δίνουν μία πρώτης τάξεως ευκαιρία για συζητήσεις. Θέματα όπως ο θυμός, η ζήλια και η φιλία συζητούνται μέσω των εικόνων πολύ πιο εύκολα. Ακούγοντας την ιστορία, μέσω των εικόνων παρατηρούν τις μικρές λεπτομέρειες που μπορεί να μην λείπει με λόγια η ιστορία. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτόν καλλιεργούν την φαντασία τους. Τέλος, επειδή αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής τους ηλικίας, έχουν και μεγάλη συναισθηματική αξία για τα παιδιά. Μεγαλώνοντας, θέλουν να επιστρέψουν σε αυτά θέλοντας να αναβιώσουν τα συναισθήματα εκείνης της ηλικίας.

### 1.3 Η Σύγχρονη Τοιχογραφία

Η τοιχογραφία ως τέχνη έχει την ηλικία του ίδιου του ανθρώπινου πολιτισμού. Οι άνθρωποι αποτυπώνουν την ύπαρξή τους στο περιβάλλον τους, είτε ζωγραφίζοντας τις σπηλιές, είτε τους τοίχους της πόλης όπου κατοικούν. Οι πρώτες σπηλαιογραφίες αποτελούν μία πολύτιμη πηγή πληροφοριών για την ζωή των προϊστορικών ανθρώπων και την ίδια την ιστορία της ανθρωπότητας, αναπαριστώντας στιγμιότυπα από την καθημερινότητα και την θρησκευτική πρακτική τα οποία μας επιτρέπουν να μελετήσουμε την εξέλιξη του πλουτισμού στην διάρκεια των αιώνων. Με την πάροδο των χρόνων, οι τοιχογραφίες άρχισαν να καλύπτουν τόσο το εσωτερικό, όσο και το εξωτερικό διαφόρων δημόσιων κτηρίων, αλλά και τις οικίες των πλούσιων πατρόνων της τέχνης, για να εξαπλωθούν στις μέρες μας στους ίδιους τους δρόμους των πόλεων δίχως να χάνουν το αρχικό νόημα και τον σκοπό τους: να αποδώσουν μία εικόνα της ίδιας της κοινωνίας μέσα από αφηγήσεις, όνειρα και στοιχεία αλλαγής (Εικαστικό Κύκλος, 2018). Σε συνέντευξή του, ο Χαράλαμπος Δαραδήμος<sup>1</sup> (2019) αναφέρει ότι

---

<sup>1</sup> Ο Χαράλαμπος Δαραδήμος είναι Έλληνας γλύπτης και υπήρξε πρόεδρος του Σωματείου Απόφοιτων Καλλιτεχνών (ΕΠΑΣΚΤ). Μαζί με μία ομάδα 80 καλλιτεχνών ξεκίνησε τις πρώτες τοιχογραφίες στην Αθήνα το 1979 που είχαν σαν κεντρική θεματολογία την ειρήνη. Η δράση ξεκίνησε με αφορμή τα murales (τοιχογραφίες) της Πορτογαλίας που ξεκίνησαν μετά την «Επανάσταση των Γαριφάλων».

«Μία τοιχογραφία αποτελεί μία καλλιτεχνική δημιουργία και έτσι δικαιώνει το όνομά της γιατί είναι ένα έργο για τον δήμο. Από εκεί ξεκινάει και η λέξη δημιουργία, γιατί δημιουργός είναι αυτός που κάνει έργο για τον δήμο. Στην Αρχαία Ελλάδα –και ο Πλάτωνας τους αναφέρει έτσι- δημιουργοί δεν ήταν μόνο οι καλλιτέχνες αλλά και αυτοί που έφτιαχναν πράγματα για τον δήμο, ασπίδες, εργαλεία, κέρα. Και ως δήμο, εννοούμε το λαό, όχι την εξουσία, γι' αυτό λέμε και δήμος των Αθηναίων».

Η λέξη τοιχογραφία ενέχει την έννοια του ίδιου του τοίχου. Στις μέρες μας, η τοιχογραφία αναφέρεται σε κάθε είδους έργο τέχνης το οποίο ζωγραφίζεται, αποτυπώνεται ή προσαρμόζεται απευθείας σε τοίχους, ταβάνια και κάθε είδους μεγάλες και σταθερές επιφάνειες – ευθείες, κοίλες ή κυρτές. Οι τοιχογραφίες μπορούν να καλύπτουν μεγάλες επιφάνειες διαφόρων υφών, υλικών και ιδιοτήτων με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί πολλές και διάφορες τεχνικές, ανάλογα με τον «καμβά» στον οποίο καλείται να εργαστεί ο κάθε καλλιτέχνης. Μία από τις παλαιότερες μεθόδους είναι η λεγόμενη «νωπογραφία», πάνω σε επιφάνειες γύψου ο οποίος απλώνεται σε τοίχους ή οροφές κτιρίων. Η μπογιά, ένα μείγμα νερού και χρωστικών ουσιών, αλληλεπιδρά με την ατμόσφαιρα, δημιουργώντας μία χημική αντίδραση μέσω της οποίας τα μόρια των χρωστικών ουσιών εμποτίζονται στον γύψο. Στις τοιχογραφίες χρησιμοποιούνται επίσης τέμπερες, λαδομπογιές, και ακριλικά χρώματα υλικά τα οποία εφαρμόζονται με βούρτσες, κυλινδρικές βούρτσες και αερογράφους. Πολλές φορές, αφού ολοκληρωθεί ένα έργο, καλύπτεται με κάποιο υλικό το οποίο το προστατεύει από την ηλιακή ακτινοβολία και τις επιφανειακές φθορές. Τα τελευταία χρόνια, αρκετοί καλλιτέχνες χρησιμοποιούν διάφορες ψηφιακές τεχνικές όπως τα «wallspaces» -μεγάλες διαφημιστικές αφίσες οι οποίες είτε ζωγραφίζονται απευθείας, είτε τυπώνονται σε βινύλιο και προσαρμόζονται πάνω σε κάποια επιφάνεια. Λόγω του μεγάλου κόστους τους, οι τοιχογραφίες αποτελούν συνήθως προϊόν ανάθεσης εκ μέρους ιδιωτών πατρώνων, δημόσιων οργανισμών ή μεγάλων εταιριών, ενώ πολλές φορές έχουν παράνομο χαρακτήρα (Εικαστικός Κύκλος, 2018).

Η σύγχρονη τοιχογραφία εκφράζεται σε σημαντικό βαθμό και μέσα από την τέχνη του γκράφιτι. Το γκράφιτι είναι η αναγραφή κειμένου, όπως συνθημάτων ή η ζωγραφική σε επιφάνειες που βρίσκονται σε δημόσιους χώρους, όπως είναι οι τοίχοι. Τα γκράφιτι διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Στην πρώτη ανήκουν τα γκράφιτι των εξωτερικών χώρων που ανάλογα με τη θεματολογία τους, μπορεί να είναι συνθήματα, ζωγραφική (φαινόμενο προερχόμενο από Αμερική – Η.Π.Α.) ή να

εκφράζει διαμαρτυρία. Η δεύτερη κατηγορία αφορά γκράφιτι που βρίσκονται σε εσωτερικούς τοίχους και επιφάνειες και συνήθως είναι μικρού μεγέθους. Τέτοιου είδους γκράφιτι εντοπίζονται σε διάφορους χώρους (σκοπιές, σχολικές αίθουσες, τουαλέτες) και μπορεί να είναι συνθήματα ή αυτοσχέδια ποιήματα. Από πλευράς τεχνικής, για την δημιουργία των γκράφιτι χρησιμοποιούνται σπρέυ και αερογράφοι. Τα υλικά αυτά δίνουν την δυνατότητα για μεγάλη ταχύτητα στην εκτέλεση αφού τις περισσότερες φορές θεωρείται παράνομο (Πουρκός, 2015).

Ένα από τα βασικά ερωτήματα που απασχολούν τους ακαδημαϊκούς των κοινωνικών και ποινικών επιστημών, των εκπροσώπων των Μ.Μ.Ε. αλλά και την κοινή γνώμη σχετικά με το γκράφιτι είναι κατά πόσο προσδιορίζεται ως εγκληματική πράξη ή ως τέχνη. Σύμφωνα με το Σύνταγμα της χώρας μας, στο άρθρο 16, στην παράγραφο 1 1975/1986/2001/2008, αναφέρεται, χωρίς επιφύλαξη νόμου, ότι «η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες» (Σύνταγμα της Ελλάδας, σελ. 14, παραπομπή από Κωνσταντίνου, 2015). Το ίδιο αναφέρεται και στον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (άρθρο 13, «Π Ελευθερίες») (Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σελ. 11, παραπομπή από Κωνσταντίνου, 2017). Όμως, το δικαίωμα στην ελευθερία της τέχνης, αντιδιαστέλλεται από το άρθρο 14 / παράγραφος 1 όπου με αυτό προστατεύεται η ελευθερία της γνώμης και της έκφρασης με επιφύλαξη νόμου (Σύνταγμα της Ελλάδας, σελ. 30, 31, παραπομπή από Κωνσταντίνου, 2015), κάτι που σημαίνει τελικώς ότι στην τέχνη μπαίνουν όρια, αυτά του ποινικού νόμου. Έτσι, κατά τον ελληνικό ποινικό κώδικα, σύμφωνα με το άρθρο 381 / παράγραφος 1 («φθορά ξένης ιδιοκτησίας»), όποιος με πρόθεση καταστρέφει ή βλάπτει ξένο (ολικά ή εν μέρει) πράγμα ή με άλλον τρόπο καθιστά ανέφικτη τη χρήση του τιμωρείται με φυλάκιση μέχρι δύο ετών» το οποίο συγκεκριμενοποιείται στο άρθρο 382 / παράγραφος 4 («διακεκριμένες περιπτώσεις φθοράς») (Ποινικός Κώδικας, σελ. 114, 115, παραπομπή από Κωνσταντίνου, 2017). Ακόμη, στο άρθρο 420 («παραβάσεις διατάξεων για τους δρόμους») μπορεί να ειπωθεί ότι ο νομοθέτης με αυτή τη διατύπωση απαγορεύει το λεγόμενο «street art» ή αλλιώς «τέχνη του δρόμου» (Ποινικός Κώδικας, σελ. 125, παραπομπή από Κωνσταντίνου, 2017).

Μέχρι στιγμής το γκράφιτι αποτελεί μία συμπεριφορά που συμπεριλαμβάνεται στις παραπάνω διατάξεις του ελληνικού ποινικού νόμου όταν συμβαίνει. Δηλαδή το γκράφιτι αναφέρεται σε λέξεις, φιγούρες, εικόνες – φωτογραφίες, καρικατούρες και ζωγραφίες, οι οποίες απωτυπώνονται πάνω σε επιφάνειες, οι ιδιοκτήτες των οποίων

δεν έχουν δώσει άδεια για αυτήν την δραστηριότητα (Ross, 2013, παραπομπή από Κωνσταντίνου, 2017). Από την άλλη πλευρά, το έγκλημα τέχνης προσδιορίζεται από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία ως οργανωμένο έγκλημα που έχει σαν σκοπό την απάτη, την κλοπή, τη διακίνηση, την πλαστογραφία, το ξέπλυμα χρήματος και τον βανδαλισμό έργων τέχνης αντικειμενικής – κοινωνικής / δημόσιας και υποκειμενικής / ιδιωτικής αξίας (από πίνακες ζωγραφικής, φωτογραφίες, γλυπτά, διακοσμητικά αντικείμενα, αντίκες, μέχρι και αντίκες και αρχαία νομίσματα κ.α.) (Conklin, 1994, παραπομπή από Κωνσταντίνου, 2017). Επομένως το γκράφιτι μπορεί να προσδιοριστεί ως μία κοινωνική συμπεριφορά η οποία απαγορεύεται από τον ποινικό νόμο μεν, αλλά όχι ως κυριολεκτικός βανδαλισμός με την έννοια της κατακρεούργησης – σοβαρής βλάβης ξένης ιδιοκτησίας, παραμόνο στις περιπτώσεις που συντρέχουν και τα δύο μαζί.

Ανεξάρτητα από τη νομοθεσία, όσον αφορά τον ρόλο και τη σημασία του γκράφιτι, οι απόψεις ποικίλουν. Για άλλους αποτελεί ένα φαινόμενο δημιουργίας και για άλλους ένα φαινόμενο καταστροφής. Από τη μία θεωρούνται ως μία εσωτερική ανάγκη έκφρασης και από την άλλη ως ρύπανση και καταστροφή των δημόσιων χώρων. Από τη μία θεωρείται ως η δημιουργία αξιόλογων έργων τέχνης και από την άλλη ως η εικόνα της ασχήμιας και της καταστροφής. Εκείνοι που τοποθετούνται θετικά απέναντι στα γκράφιτι μιλούν για πρωτοπορία στο χώρο της τέχνης και για έναν δυνατό τρόπο άμεσης έκφρασης των συναισθημάτων αλλά και των ιδεών. Για αυτούς θεωρείται η κουλτούρα του δρόμου και ένας τρόπος με τον οποίο εναντιώνεται κανείς στη μονοτονία του χρώματος και στο γκρίζο φόντο του τοπίου των σύγχρονων μεγαλουπόλεων. Εκείνοι που βλέπουν με καχυποψία και άρνηση το γκράφιτι το θεωρούν ως έκφραση των περιθωριακών ομάδων και συχνά, το χαρακτηρίζουν «βανδαλιστικό» και το κατατάσσουν στην «υποκουλτούρα». Έτσι, για αυτούς, οι καλλιτέχνες του δρόμου θεωρούνται «βάνδαλοι» για την κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ παράλληλα εντοπίζονται και κορυφαίοι κριτικοί της τέχνης που βλέπουν τα γκράφιτι ως σημαντικά καλλιτεχνικά δημιουργήματα. Το γκράφιτι σήμερα εκφράζει διάφορες κοινωνικές ομάδες και όπως και αν χαρακτηρίζεται υπηρετεί ποικίλες κοινωνικές ανάγκες και εκφράζει διαφορετικά κοινωνικά ενδιαφέροντα που αξίζει να μελετηθούν στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό, ιδεολογικό-πολιτιστικό αλλά και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Πουρκός, 2015). Στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιείται ο όρος «τοιχογραφία» καθώς κατά την εφαρμογή της καλλιτεχνικής δράσης συμπληρώθηκε έντυπο έγκρισης από τους ιδιοκτήτες των

επιφανειών πάνω στις οποίες ζωγράφισαν οι καλλιτέχνες γκράφιτι. Οι τοιχογραφίες της έρευνας δεν αποτελούν γκράφιτι αλλά δημιουργήθηκαν με την τεχνική του γκράφιτι.

Η τοιχογραφία, όντας πιστή στο ρόλο της ως μέσο έκφρασης των θρησκευτικών και πολιτικών απόψεων μίας κοινωνίας, αποτελεί ένα πανίσχυρο εργαλείο χειραφέτησης, ελευθερίας και προπαγάνδας του κοινωνικού ακτιβισμού. Οι τοιχογραφίες θεωρούνται ένα πολύ σημαντικό τμήμα της στρατευμένης τέχνης, συνδέοντας την τέχνη και την πολιτική. 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 αληθινά –ακόμη και μνημειώδη– έργα τέχνης. Πέρα από τα κοινωνικά μηνύματα τα οποία συνήθως εκφράζουν, οι τοιχογραφίες μπορούν να υπηρετούν και καθαρά διαφημιστικούς ή διακοσμητικούς σκοπούς. Καθώς η αστική τέχνη γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη, πολλές μεγάλες εταιρείες συνεργάζονται με διάσημους τοιχογράφους για να προωθήσουν τα προϊόντα τους, ενώ οι καλλιτέχνες της street art και του γκράφιτι γεμίζουν τις πόλεις με τα έργα τους, επιδεικνύοντας αξιοσημείωτο ταλέντο και δεξιότητες και δημιουργώντας το προσωπικό τους ύφος (Εικαστικός Κύκλος, 2018).

#### **1.4 Περπάτημα και Περιπατητική Διαδικασία**

Ένα βασικό ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα έρευνα είναι ο βαθμός στον οποίο το περπάτημα μπορεί να αποτελέσει μία βιωματική διαδικασία. Το περπάτημα αποτέλεσε βασικό στοιχείο των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το 2005, η Βαϊτσα Βλάχου, καθηγήτρια Οικιακής Οικονομίας και μέλος τότε του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Βελβεντού (Νομός Κοζάνης), δημιούργησε ένα παραμύθι αφιερωμένο στους σπόρους και στη σημασία τους για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας και της ζωής. Απόρροια του παραμυθιού ήταν ο σχεδιασμός ενός περιβαλλοντικού προγράμματος που συνδύαζε την αφήγηση παραμυθιού με το περπάτημα και είχε σαν στόχο την βιωματική εκπαίδευση παιδιών νηπιακής ηλικίας στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο στην φύση είναι όλα αλληλένδετα. Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω πρόγραμμα, μέσω της αφήγησης του παραμυθιού και του συντονισμού των κινήσεων και της φαντασίας στοχεύει στο να αποκτήσει ο/η

συμμετέχων γνώσεις και ποικίλες εμπειρίες και να αναπτύξει συναισθήματα, ενδιαφέρον και εκτίμηση για το ίδιο το περιβάλλον. Να δραπετεύει από τους αυτοπεριορισμούς του και να δοκιμάσει τη χαρά του να συμμερίζεται τα αισθήματα και τις περιπέτειες του ήρωα του παραμυθιού (Βλάχου, Β., 2005).

Από το παραπάνω, προκύπτει σε σημαντικό βαθμό ότι το περπάτημα μπορεί να προσδώσει βιωματικό χαρακτήρα σε μία αφηγηματική διαδικασία. Ο βιωματικός χαρακτήρας με τη σειρά του ενισχύει άλλες σημαντικές διαδικασίες όπως τη μάθηση και τη συναισθηματική εμπλοκή. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι λόγω της συναισθηματικής εμπλοκής, το βίωμα μετατρέπεται σε μνήμη.

Το περπάτημα έχει χρησιμοποιηθεί ως βιωματική άσκηση στην εμπύχωση βιωματικών ομάδων<sup>2</sup>. Στο βιβλίο της Ζάννας Αρχοντάκη και Δάφνης Φιλίππου (2003), «205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμπύχωση Ομάδων Ψυχοθεραπείας, Κοινωνικής Εργασίας και Εκπαίδευσης» το περπάτημα προτείνεται ως εισαγωγική βιωματική άσκηση για την ενεργοποίηση των μελών μίας βιωματικής ομάδας. Για παράδειγμα, στην άσκηση με τίτλο «Επαφή με το Χώρο», ζητείται από τους συμμετέχοντες μίας ομάδας να σταθούν όρθιοι, να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο, να τον παρατηρήσουν και να τον γνωρίσουν. Στόχος της συγκεκριμένης άσκησης είναι η γνωριμία με το χώρο που φιλοξενεί την ομάδα. Προτείνεται η εφαρμογή της στις πρώτες συναντήσεις μίας ομάδας. Επίσης, στοχεύει στην επικέντρωση στον εαυτό και στο παρόν. Στο ίδιο βιβλίο, η άσκηση «Περπατήματα» ζητά από τους συμμετέχοντες μίας ομάδας να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο και σταδιακά, μετά από οδηγία του εμπυχωτή, να υιοθετήσουν διαφορετικά μοτίβα στο περπάτημά τους (πχ. να περπατήσουν σαν να βουλιάζουν στο χιόνι ή να περπατήσουν σαν να είναι γέροι). Η συγκεκριμένη άσκηση εξυπηρετεί στην ενεργοποίηση και στο δέσιμο της ομάδας.

Το περπάτημα προτείνεται σαν εισαγωγική βιωματική άσκηση την εργασία με ομάδες στο βιβλίο της Δάφνης Φιλίππου και Πόλας Καραντάνα (2010), «Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για Εμπύχωση Βιωματικών Ομάδων Προσωπικής Ανάπτυξης». Για παράδειγμα, στην άσκηση «Περπατήματα και Αγγίγματα» οι συμμετέχοντες, αρχικά, καλούνται να περπατήσουν ελεύθερα στο

---

<sup>2</sup> Οι ομάδες που υποστηρίζουν μία διαδικασία αλλαγής μέσα από την εμπειρία στο «εδώ και τώρα» λέγονται βιωματικές και χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το στόχο τους – πχ. ψυχοθεραπείας, αυτογνωσίας, προσωπικής ανάπτυξης, δεξιοτήτων ζωής (κοινωνικών, προσωπικών, διαπροσωπικών), εκπαίδευσης, κοινωνικής εργασίας, επικέντρωσης σε συγκεκριμένο στόχο ή συγκεκριμένο έργο, ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού, δημιουργικής απασχόλησης κλπ.) (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

χώρο και στο άκουσμα ενός πολύ συγκεκριμένου ήχου που επιλέγεται από τον εμπυχωτή (πχ. ο ήχος ενός κρουστού οργάνου) πρέπει να σταματήσουν. Στη δεύτερη φάση της άσκησης, ο ήχος συνοδεύει το περπάτημα και όταν σταματά, οι συμμετέχοντες πρέπει να αγγίζουν ένα άλλο μέλος της ομάδας σε ένα σημείο του σώματος που ανακοινώνεται από τον εμπυχωτή. Η συγκεκριμένη άσκηση έχει σαν στόχο την ενεργοποίηση αλλά και την εξοικείωση των μελών της ομάδας. Επιπλέον ενθαρρύνει τη μη λεκτική επικοινωνία.

Παρομοίως και ο εκπαιδευτικός Νίκος Γκόβας, το έργο του οποίου είναι επικεντρωμένο περισσότερο στις θεατρικές ομάδες, στο βιβλίο του «Για Ένα Νεανικό, Δημιουργικό Θέατρο» (2002) περιλαμβάνει ασκήσεις που εστιάζουν σε σημαντικό βαθμό στο περπάτημα. Για παράδειγμα, αναφέρει ότι το περπάτημα χωρίς στόχο, κατά το οποίο ο εμπυχωτής ενθαρρύνει τα μέλη μίας ομάδας να περπατήσουν χαλαρά στο χώρο αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις και χωρίς να σχηματίζουν κύκλο είναι μία άσκηση κατάλληλη για την ενεργοποίηση των μελών μίας ομάδας. Επίσης, αναφέρει ότι το περπάτημα μπορεί να αποτελεί βασικό στοιχείο μίας άσκησης που θα στοχεύει στο δέσιμο των μελών της. Για παράδειγμα, στην άσκηση «Μαζί Σταματάμε – Μαζί Ξεκινάμε» ζητείται από τα μέλη μίας ομάδας να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο. Επίσης, η οδηγία που τους δίνεται είναι ότι όταν κάποιος αποφασίσει να σταματήσει, προσπαθούν όλοι να σταματήσουν ταυτόχρονα (χωρίς να δώσει κάποιος το σύνθημα). Στη συνέχεια, πρέπει να ξεκινήσουν όλοι μαζί. Μπορεί έτσι η ομάδα να κινηθεί σαν ένας άνθρωπος με τον ίδιο τρόπο.

Τα παραπάνω παραδείγματα καταδεικνύουν σημαντικά τον βιωματικό χαρακτήρα που μπορεί να έχει το περπάτημα στα πλαίσια της εργασίας με μία ομάδα. Το περπάτημα μπορεί να ενεργοποιήσει τα μέλη της, να ενθαρρύνει τη γνωριμία με το χώρο όπου εργάζεται η ομάδα καθώς και την εξοικείωση και το δέσιμο των μελών της. Επίσης, μπορεί να ενισχύσει την εστίαση των μελών προς τον εαυτό καθώς και την επικέντρωση στο παρόν. Τέλος, μπορεί να ενθαρρύνει σημαντικά τη μη λεκτική επικοινωνία. Στα παραδείγματα που αναφέρθηκαν, οι συμμετέχοντες εμπλέκονται επιτηδευμένα σε δραστηριότητες όπου το περπάτημα αποτελεί σε σημαντικό βαθμό κεντρικό άξονα. Αποτελεί ένα μέσο που καλλιεργεί τις συνθήκες που θεωρούνται κατάλληλες για την παραγωγή αυθόρμητων αντιδράσεων και αλληλεπιδράσεων στο μέλλον, δηλαδή, στις επόμενες συναντήσεις που θα έχει η ομάδα. Είναι ευνόητο λοιπόν ότι η αυθεντικότητα μίας ομάδας και του κάθε μέλους ξεχωριστά είναι κάτι που χτίζεται με τον χρόνο.

Το περπάτημα, έχει αποτελέσει βασικό στοιχείο βιωματικής δραστηριότητας σε βιωματικό εργαστήριο όπου συμμετείχαν μέλη του προσωπικού παιδιατρικού κέντρου αποθεραπείας και αποκατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, τον Φεβρουάριο του 2018, τα μέλη του προσωπικού του Παιδιατρικού Κέντρου Αποθεραπείας και Αποκατάστασης «Κιβωτός» που βρίσκεται στον Άργιλο, στο Νομό Κοζάνης, συμμετείχαν σε βιωματικό εργαστήριο σωματικού θεάτρου που είχε σαν στόχο την διερεύνηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους μπορεί να γίνει αντιληπτή η πραγματικότητα μέσω του σώματος. Συντονίστρια του εργαστηρίου ήταν η ψυχολόγος και χορεύτρια Βιτόρια Κοτσάλου. Μία από τις ασκήσεις του εργαστηρίου που είχε σαν κεντρικό στοιχείο το ελεύθερο περπάτημα είχε τον τίτλο «Jerusalem». Η συγκεκριμένη άσκηση είναι μία χορογραφική διαδικασία η οποία είναι εμπνευσμένη από ένα χωριό στην Ινδονησία. Το χωριό αυτό για να τιμήσει τους θεούς του, πραγματοποιεί μία γιορτή για την οποία κατασκευάζει διάφορα φαγητά, κουστούμια και στολίδια. Κανένας από τους κατοίκους του χωριού δεν επιτρέπεται να έρθει σε επαφή με τα δώρα που προορίζονται για τους θεούς παρά μόνο την ημέρα της γιορτής τα οποία και καταστρέφουν. Αυτό συμβαίνει γιατί οι κάτοικοι του χωριού πιστεύουν ότι οι θεοί έρχονται στους ανθρώπους μετά την καταστροφή. Η άσκηση είχε διάρκεια τρεις ώρες και χωρίζεται σε πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο, αφού οι συμμετέχοντες προετοιμαστούν, εστιάζουν στον εαυτό τους και κάνουν ότι χρειάζεται για εκείνους. Δεν δίνουν καμία προσοχή στους υπόλοιπους. Από το πρώτο στάδιο, οι συμμετέχοντες μπορούν να περπατήσουν στο χώρο όπου διαδραματίζεται η άσκηση. Στο δεύτερο στάδιο, οι συμμετέχοντες συνεχίζουν να κάνουν αυτό που κάνουν παρατηρώντας όμως και παίρνοντας πληροφορίες από τους υπόλοιπους. Στο τρίτο στάδιο προστίθεται η επικοινωνία και στο τέταρτο στάδιο, το οποίο ονομάζεται και σημείο «Jerusalem», έρχεται η καταστροφή. Σε αυτό το στάδιο, οι συμμετέχοντες αφήνουν τα πράγματα να διαλυθούν εκφράζοντας μία καταστροφή. Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο, οι συμμετέχοντες ηρεμούν και επανέρχονται. Το πέμπτο στάδιο χαρακτηρίζεται από την ανασυγκρότηση των συμμετεχόντων.

Η αναφορά στην παραπάνω άσκηση εξυπηρετεί στην υποστήριξη της διαπίστωσης ότι το περπάτημα μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο γνωριμίας, εξοικείωσης, επικοινωνίας, συναισθηματικής έκφρασης και ανασυγκρότησης στο πλαίσιο της εργασίας μίας ομάδας.

Η περιπατητική διαδικασία παρουσιάζει ορισμένα διαφορετικά χαρακτηριστικά από το περπάτημα, όπως περιγράφηκε μέχρι στιγμής. Η περιπατητική διαδικασία αποτελεί



μία κατάσταση όπου σημασία έχει η μετάβαση. Το σώμα μεταβαίνει και αυτό του δίνει τη δυνατότητα να στοχάζεται. Ο περιπατητής, από τη στιγμή που βρίσκει ένα ρυθμό περπατήματος, καθίσταται ένα χρονόμετρο που μετρά τις δυνατότητες εκείνου που τον φέρει (σώμα) και εκείνων τα οποία φέρει (σκέψεις εσωτερικότητας). Επιδιώκει δύο στόχους: αρχικά να μεταφέρει το σώμα του από ένα σημείο εκκίνησης σε ένα σημείο προορισμού, ενώ από την άλλη να αποκομίσει από τη βίωση και την παρατήρηση του τοπίου όλα εκείνα που θα τον καταστήσουν μέτοχο εμπειριών (Ζιώγας, Γ.). Η περιπατητική διαδικασία έχει μία στοχαστική διάθεση η οποία δεν είναι επιτιμημένη αλλά προκύπτει με τρόπο αυθόρμητο. Η περιπατητική διαδικασία στην κορύφωσή της συνδυάζεται με στιγμές (ή ίσως και κάτι παραπάνω από στιγμές) αυτογνωσίας και ετερογνωσίας. Δύο είναι οι τρόποι που σχηματίζουν αυτήν την γνώση. Αρχικά σχηματίζεται από τη βίωση του τόπου που διανύει το σώμα, δηλαδή από τον περιβάλλοντα χώρο. Σε δεύτερο επίπεδο από την παρατήρηση των ιδιαίτερων εκείνων χαρακτηριστικών που έχουν σημασία για τον στοχαστή / περιπατητή. Ταυτόχρονα σχηματίζεται από την εσωτερική αναζήτηση που σχετίζεται με το ίδιο το σώμα, που κι αυτό, κατά κάποιον τρόπο, καθίσταται χώρος. Το σώμα καθίσταται χώρος αφού κι αυτό έχει διαστάσεις και φυσικές ιδιότητες. Ουσιαστικά υπάρχουν δύο χώροι: ο τόπος ο οποίος διανύεται, αλλά και το ίδιο το σώμα, το οποίο κινείται μέσα στον τόπο. Ο τόπος/χώρος και το σώμα/χώρος σχηματίζουν ένα όλον που τα ενοποιεί η βιωματική ερμηνεία του περιπατητή. Ο στοχαστής / περιπατητής κινείται στο χώρο και βυθίζεται σε μία κατάσταση όπου ταυτόχρονα βιώνει το εξωτερικό ερέθισμα, επεξεργάζεται όσα από αυτά που συναντά τον ενδιαφέρουν, σχηματίζει πραγματικές ή νοητικές εικόνες. Δεν ξεχωρίζει προτεραιότητες ή ιεραρχίες αλλά υφίσταται την επίδραση των εικόνων (Ζιώγας, Γ.).

Ο Morris (2018) αναφέρει ότι ένα σημαντικό πλαίσιο που καθιέρωσε το περπάτημα ως μια πολιτισμική πρακτική είναι οι Ρομαντικοί Καλλιτέχνες της Βρετανίας (Heddon & Turner, 2012, p. 225; Smith, 2015, pp. 50 -61; Solnit, 2000, p. 158; Wallace, 1994, p. 15, παραπομπή από Morris, 2018). Βέβαια, το συγκεκριμένο πλαίσιο εστίασε περισσότερο στην ατομική μορφή της περιπατητικής διαδικασίας παρά στην κοινωνική / σχεσιακή. Έτσι, αρκετοί μελετητές άρχισαν να χαρτογραφούν μία ιστορία του περπατήματος επικεντρωμένη στη σχεσιακή, διαλογική και κοινωνική φύση της πρακτικής (Heddon & Turner, 2012; Pope, 2014; Smith, 2015, παραπομπή από Morris, 2018). Οι Heddon και Turner (2012) αναζήτησαν ένα πλαίσιο που να θεωρεί τις πρακτικές περπατήματος «ως μέσο ενός ιστού και όχι ως

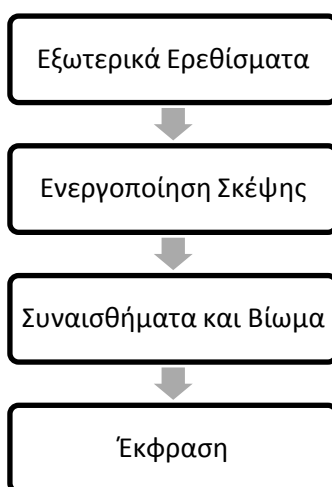
μίας ενιαίας τροχιάς». Ένας από τους τρόπους με τους οποίους δημιουργήθηκε αυτό το πλαίσιο είναι μέσω διαφορετικών δικτύων που υποστηρίζουν τις πρακτικές του καλλιτεχνικού περπατήματος. Ένα από τα σημαντικότερα δίκτυα είναι το «Walking Artists Network» (WAN). Το συγκεκριμένο δίκτυο εδρεύει στο Ηνωμένο Βασίλειο και βασική επιδίωξή του είναι η σύνδεση όλων εκείνων που ορίζουν τους εαυτούς τους ως περιπατητικούς καλλιτέχνες ή που ενδιαφέρονται για το περπάτημα ως τρόπο πρακτικής τέχνης (WAN, 2011, παραπομπή από Morris, 2018). Βασικές επιδιώξεις του WAN είναι η δημιουργία ενός χώρου για την ανάπτυξη και τον ορισμό του περπατήματος ως τρόπου πρακτικής τέχνης (WAN, 2014, παραπομπή από Morris, 2018).

Ο Gros (2014), στο βιβλίο του «A Philosophy of Walking», βασισμένος στην Αρχαία Ελλάδα, περιγράφει δύο ξεχωριστές μορφές περπατήματος: το στοχαστικό και το κυνικό. Το στοχαστικό περπάτημα εξελίχθηκε από το Λύκειο του Αριστοτέλη και από την Περιπατητική Σχολή Φιλοσοφίας (Sullivan, 1967-2015, παραπομπή από Curry, 2018). Το περιπατητικό (peripatetic) αναφέρεται στο περπάτημα (walking) και όπως επισήμανε ο Sullivan, αυτό το πρώιμο ενδιαφέρον για το συνδυασμό περπατήματος και σκέψης δημιούργησε πλούσιες φιλοσοφικές και λογοτεχνικές παραδόσεις. Εν ολίγοις, οι περιπλανώμενοι περιπατητές υπήρξαν ιστορικά πολιτιστικοί παραγωγοί. Εναλλακτικά, ο Gros εντοπίζει το κυνικό περπάτημα στους νομαδικούς κυνηγούς που περιπλανώμενοι στην Αρχαία Ελλάδα αναζητούσαν την αλήθεια έξω από την κοινωνία. Ο Gros χρησιμοποιεί αυτούς τους δύο τύπους περιπατητών για να θέσει τις βάσεις για το μοντέρνο flaneur, τον αστικό περιπατητή που αποτυγχάνει να συμμετάσχει στις οικονομικές δραστηριότητες της πόλης και αποτελεί έναν τέλειο, σύνθετο στοχαστικό – κυνικό (παραπομπή από Curry, 2018).

Η τέχνη της περιπατητικής διαδικασίας αποτέλεσε μέρος της πρακτικής άσκησης μεταπτυχιακών φοιτητών ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Λέιντεν στην Ολλανδία. Το 2010, η υπεύθυνη της πρακτικής άσκησης του Μεταπτυχιακού της Κλινικής Ψυχολογίας και ψυχολόγος, Ματαΐα Σπαθαράκη, ζήτησε από τους φοιτητές να ερευνήσουν και να διατυπώσουν με σαφήνεια στον εαυτό τους ένα σημαντικό προσωπικό ερώτημα. Η αναζήτηση του προσωπικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκε σε ένα δάσος κοντά στο πανεπιστήμιο. Πιο συγκεκριμένα, η συντονίστρια ζήτησε από τους φοιτητές να περπατήσουν στο δάσος χωρίς να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, παρατηρώντας την φύση γύρω τους. Επίσης, ζητήθηκε από τους φοιτητές, κατά τη διάρκεια της περιπατητικής διαδικασίας να προσπαθήσουν να αναπτύξουν έναν

διάλογο με τον εαυτό τους από τον οποίο θα προέκυπτε ένα προσωπικό ερώτημα που επιθυμούν να ερευνήσουν. Η οδηγίες φάνηκε να επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο τη διαδικασία κατά την έναρξή της. Αρκετοί συμμετέχοντες ένιωθαν αμηχανία η οποία εκδηλωνόταν μέσω της αλληλεπίδρασης που επιδίωκε ο ένας από τον άλλον είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά. Καθώς ο χρόνος όμως κυλούσε, η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων μειωνόταν ώσπου ο κάθε ένας περπατούσε μοναχικά παρατηρώντας το φυσικό τοπίο γύρω του. Η διαδικασία διήρκησε τρεις ώρες. Στο τέλος της διαδικασίας, οι συμμετέχοντες κατέγραψαν το προσωπικό τους ερώτημα το οποίο συζητήθηκε σε επόμενη συνάντηση.

Από το παραπάνω παράδειγμα προκύπτει ότι το περπάτημα είναι σημαντικά συνδεδεμένο με την ενεργοποίηση του στοχασμού και της εμβάθυνσης πάνω σε διαφορετικά ζητήματα που αφορούν τον στοχαστή / περιπατητή. Η ποιότητα και ο βαθμός της εμβάθυνσης εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από κάποιους υποκειμενικούς παράγοντες όπως είναι η διάθεση εμπλοκής στη διαδικασία και ο χρόνος που χρειάζεται κάποιος για να εμπλακεί. Η σκέψη του περιπατητή ενεργοποιείται από τα εξωτερικά ερεθίσματα που παρατηρεί. Οι σκέψεις με τη σειρά τους δημιουργούν συναισθήματα τα οποία προσφέρουν στη διαδικασία βιωματικό χαρακτήρα. Επίσης, τα συναισθήματα εκφράζονται σε διάφορες περιοχές του σώματος του περιπατητή, παράγοντας που ενισχύει ακόμη περισσότερο τη σύνδεση με τη διαδικασία. Τέλος, οι σκέψεις και τα συναισθήματα αφομοιώνονται και εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1

Η Ιστορικός Τέχνης και Επιμελήτρια, Δάφνη Βιτάλη, στο άρθρο της με τίτλο «Το Περπάτημα ως Καλλιτεχνικό και Πολιτικό Μέσο» (2015) αναφέρεται στην αξιοποίηση του περπατήματος ως καλλιτεχνική μεθοδολογία και καλλιτεχνική πρακτική. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, οι καλλιτέχνες έχουν οικειοποιηθεί το περπάτημα και δρουν ως ιχνηλάτες, εξερευνητές, πλανήτες, για να κάνουν μία δήλωση ή ακόμα και για λόγους συμβολικούς. Για ορισμένους καλλιτέχνες και ομάδες καλλιτεχνών το περπάτημα αποτελεί εργαλείο πολιτικού σχολιασμού και κοινωνικής παρέμβασης. Για παράδειγμα, η ομάδα καλλιτεχνών «Αστικό Κενό», είναι μία ανοιχτή ομάδα συλλογικής δράσης για το χώρο και τα δικαιώματα στην πόλη, που αποτελείται από αρχιτέκτονες και καλλιτέχνες και ξεκίνησε τη δραστηριότητά της το 1998 στην Αθήνα. Κύρια επιδίωξη της ομάδας ήταν η αλλαγή χρήσης των αστικών κενών της πόλης, εγκαταλελειμμένων περιοχών ανάμεσα σε κτίρια που συνήθως έχουν αμφιλεγόμενη νομική υπόσταση. Και για αυτήν την κατηγορία περιπατητών, το περπάτημα, από το ένα σημείο στο άλλο, μετατρέπεται σε μία βιωματική χαρτογράφηση, σωματική και ψυχική και αποτελεί μία αφήγηση απρόβλεπτη, καθώς οι συνθήκες που συναντά το σώμα ενόσω κινείται είναι άγνωστες.

Το περπάτημα έχει χρησιμοποιηθεί σαν βασικό και στοιχείο και σε καλλιτεχνικές δράσεις όπου συμμετείχαν παιδιά και έφηβοι. Παράδειγμα αποτελεί η δράση «Αγωνιζόμαστε – Διεκδικούμε – Απαιτούμε. Αρχαιολογικό Πάρκο: Ανοιχτός – Ελεύθερος Χώρος Πολιτισμού. Αγώνας για την Ποιότητα Ζωής. Προασπίζουμε τα Κοινά. Δημιουργούμε Κοινότητες Ενεργητικής Αλληλεγγύης» η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του διήμερου δράσεων – παρεμβάσεων που οργάνωσε η επιτροπή κατοίκων Ακαδημίας Πλάτωνος (2013). Στόχος της δράσης ήταν να παραμείνει το πάρκο ανοιχτό – ελεύθερο και μη εμπορεύσιμο, ένας εναλλακτικός προορισμός για την Αθήνα. Αρχικά, τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά, έφεραν τις χειροτεχνίες που είχαν ήδη κατασκευάσει τις οποίες τοποθέτησαν στα δέντρα στην είσοδο του πάρκου. Στην συνέχεια, περπάτησαν μαζί στο μοναδικό τοπίο με τις ελιές, τις κουτσουπιές, τα πλατάνια, τις δάφνες Απόλλωνα και άλλα φυτά. Με αυτόν τον τρόπο, αισθάνθηκαν τον χώρο της Ακαδημίας του Πλάτωνα και της σημασίας του. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο κατάφεραν να δημιουργήσουν μία εφήμερη κοινότητα. Το περπάτημα πραγματοποιήθηκε με τη συνοδεία ποιημάτων και τραγουδιών τα οποία επιλέχτηκαν από τα παιδιά για το χώρο. Υπήρχε μία αρμονία στις εκφωνήσεις του κάτω από τα δέντρα και δίπλα στα αρχαία ερείπια, στο χώρο

αυτόν με τη τόσο δυνατή μνήμη, περπατώντας δίπλα και σε άλλους ανθρώπους που συμμετείχαν σε άλλες δράσεις ή που έκαναν τον περίπατό τους στο πάρκο. Αποκορύφωμα ήταν τα παιδιά του Γυμνασίου που μετά τις τελευταίες εκφωνήσεις τους μοίρασαν κρασί και γλυκισμα πορτοκάλι. Μέσα από τη δράση αυτή, οι συμμετέχοντες κατανόησαν τη σημασία του να μείνει το πάρκο ελεύθερο και μη εμπορεύσιμο, ένας εναλλακτικός προορισμός για την Αθήνα – πολύτιμο αγαθό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το πρόγραμμα «Περπατώντας στις Γειτονιές». Το εν λόγω πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στην Βιέννη το 2015 και εστιάζει στην υποστήριξη ότι ο δημόσιος χώρος στα δυτικά έθνη δεν αποτελεί πλέον έναν φιλόξενο χώρο για τα παιδιά. Τα παιδιά έχουν όλο και λιγότερες ευκαιρίες να αισθάνονται ανεξάρτητα αναφορικά με την κίνησή τους στους δημόσιους χώρους. Επιπλέον, οι παρατηρήσεις τους σε σχέση με τους δημόσιους χώρους έχουν περιοριστεί σημαντικά. Το πρόγραμμα «Περπατώντας στις Γειτονιές» είναι ένα σχεσιακό πρόγραμμα υπό την ηγεσία της καλλιτεχνικής διευθύντριας Λένιν Μπουρκ που προκαλεί τον αναστοχασμό όσον αφορά το παιδί, την παιδική ηλικία και τον δημόσιο χώρο. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, παιδιά οδηγούν άγνωστους ενήλικες στις γειτονιές τους. Το πρόγραμμα «Περπατώντας στις Γειτονιές» έχει πραγματοποιηθεί σε πολλές πόλεις από το 2012, στην Αυστραλία, στην Ασία και στην Ευρώπη και αντλεί πληροφορίες από τις πεζοπορίες παιδιών σε διάφορες γειτονιές και προσκαλεί αυτόν που συμμετέχει να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο βιώνει ένα παιδί τον δημόσιο χώρο. Ο/Η εν δυνάμει συμμετέχων μπορεί να εξερευνήσει το τι ενδιαφέρει ένα παιδί σε σχέση με το δημόσιο χώρο είτε μέσω ηχητικών μηνυμάτων που ακούγονται από ακουστικά και έχουν ηχογραφηθεί από παιδιά ή μέσω της συνάντησής τους με τα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το βιωματικό σεμινάριο που διοργανώθηκε για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από επαγγελματίες ψυχικής υγείας του Κέντρου Ημέρας για Παιδιά, Εφήβους και Ενήλικες του Νομού Φωκίδας της Εταιρίας Κοινωνικής Ψυχιατρικής και Ψυχικής Υγείας. Το βιωματικό σεμινάριο πραγματοποιήθηκε στο 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Άμφισσας το 2018. Στόχος του σεμιναρίου αυτού ήταν η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση και η ενσυναίσθηση των μαθητών γύρω από το θέμα της αναπηρίας μέσω προβολής ταινιών μικρού μήκους, συζήτησης και βιωματικών ασκήσεων. Όσον αφορά τις βιωματικές ασκήσεις, αφορούσαν την ενσυναίσθηση για την έλλειψη όρασης, για κινητικές αδυναμίες και για την έλλειψη λεκτικής επικοινωνίας, την αναγνώριση και αποδοχή της

διαφορετικότητας και την ουσιαστική αλληλοσυνεργασία. Ενδεικτικά, οι μαθητές της τάξης δοκίμασαν πως είναι γράφουν με το «καλό» τους χέρι, με το χέρι που δεν χρησιμοποιούν συχνά, με το στόμα και χωρίς χέρια, με κλειστά μάτια. Όπως επίσης, πως είναι να χρησιμοποιεί κάποιος τη νοηματική γλώσσα για να εκφραστεί αλλά και να κινείται στο χώρο χωρίς τη βοήθεια της όρασης, με καθοδήγηση ή/και μη. Μετά το πέρας του σεμιναρίου, ενήλικες και μαθητές περπάτησαν προς το κέντρο της πόλης για να συμβάλλουν στην εικαστική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στον τοίχο του Γυμνασίου με τη συμμετοχή και τη βοήθεια όλων, μικρών και μεγάλων, ανάπηρων και μη.

Συνοψίζοντας, από τα παραδείγματα που προαναφέρθηκαν προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

1. Το περπάτημα προσδίδει βιωματικό χαρακτήρα σε μία αφηγηματική διαδικασία.
2. Ενεργοποιεί τα μέλη μίας βιωματικής ή καλλιτεχνικής ομάδας.
3. Ενθαρρύνει τη γνωριμία των μελών μίας βιωματικής ή καλλιτεχνικής ομάδας, την μεταξύ τους εξοικείωση και το δέσιμο της ομάδας.
4. Ενθαρρύνει την μη λεκτική επικοινωνία.
5. Ενεργοποιεί το στοχασμό και την εμβάθυνση πάνω σε διάφορα ζητήματα.
6. Αποτελεί ένα μέσο συνεύρεσης, συμμετοχικότητας και πολιτικής δράσης.

### **1.5 Προσχολική Ηλικία και Κοινωνική Ανάπτυξη**

Η κοινωνική ανάπτυξη είναι μία αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εντάσσονται στην ευρύτερη κοινωνική κοινότητα και, ταυτοχρόνως, διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα (Freud, S., 1905/1953a, παραπομπή από Cole & Cole, 1989). Η μία πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η κοινωνικοποίηση, η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν τα πρότυπα, τις αξίες και τη γνώση της κοινωνίας τους. Η άλλη πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας, η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά καταλήγουν να αποκτήσουν τα δικά τους αποκλειστικά πρότυπα συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς σ'ένα ευρύ φάσμα συνθηκών (Cole & Cole, 1989).

Ενήλικες και παιδιά παίζουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη. Οι ενήλικες μεταδίδουν στα παιδιά το πως πρέπει να συμπεριφέρονται, εκδηλώνουν ευχαρίστηση ή απarέσκεια για τον τρόπο με τον οποίο φέρονται και τα ανταμείβουν, τα αγνοούν ή

τα τιμωρούν αντιστοίχως. Οι ενήλικες επίσης επιλέγουν τα πλαίσια μέσα στα οποία τα παιδιά μαθαίνουν τις κοινωνικές κατηγορίες και γίνονται κοινωνοί των αποθεμάτων γνώσης και των κανόνων συμπεριφοράς του πολιτισμού τους. Τα παιδιά όμως δεν απορροφούν αυτόματα ή παθητικά τα μαθήματα που οι ενήλικες έχουν την πρόθεση να τους δώσουν. Αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά εξαρτάται από το πως ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και τι επιλέγουν από τα συγκρουόμενα μηνύματα που δέχονται (Cole & Cole, 1989).

Η δεύτερη πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης, η προσωπικότητα, είναι το μοναδικό υπόδειγμα ιδιοσυγκρασίας, συναισθημάτων και νοητικών ικανοτήτων, που αναπτύσσουν τα παιδιά στις κοινωνικές τους συναλλαγές με τους συγγενείς τους και την κοινότητα. Εφόσον δύο άνθρωποι δεν έχουν ακριβώς τις ίδιες εμπειρίες, δεν θα μπορούσαν ποτέ να έχουν ακριβώς την ίδια προσωπικότητα, ούτε καν οι μονοζυγωτικοί δίδυμοι. Ακόμη και αν δύο παιδιά πηγαίνουν και τα δύο στο νηπιαγωγείο, είναι φίλοι, ξαδέρφια και Ιαπωνο – Αμερικάνοι, το καθένα θα έχει τις δικές του εμπειρίες, τους δικούς του τρόπους να ερμηνεύσει πως οι εμπειρίες αυτές σχετίζονται με τον ίδιο, με τα δικά του πρότυπα σκέψης, συμπεριφοράς και συναισθημάτων (Cole & Cole, 1989).

Εκτός των προσεγγίσεων της αναπτυξιακής ψυχολογίας αναφορικά με την κοινωνικοποίηση, σημαντικές προσεγγίσεις έχουν πραγματοποιηθεί και από το πεδίο της κοινωνιολογίας. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (ιντεραξιομιστικό μοντέλο) είναι μία κοινωνιολογική θεωρία που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Κύριος εμπνευστής της θεωρίας αυτής είναι ο G.H. Mead (1863 – 1931, παραπομπή από Κωνσταντίνου, Χ.Ι., 1997) ο οποίος υποστηρίζει ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης επηρεάζεται σημαντικά από βιολογικούς – ψυχικούς και κοινωνικούς – πολιτισμικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Mead, η κοινωνία δεν είναι άθροισμα ατομικών συνειδήσεων σε μια προσπάθεια καταμερισμού της εργασίας και συντονισμού των ατομικών ενεργειών. Αντίθετα, η ατομική συνείδηση και φυλογενετικά και οντογενετικά αναδύεται στο πλαίσιο του κοινωνικού γίνεσθαι, από το οποίο πάντοτε προϋποθέτει κάποια μορφή. Στο ερώτημα πως εξελίσσεται το άτομο στην κοινωνία και πως γενικά αντιλαμβάνεται και συνειδητοποιεί πολυσύνθετες λειτουργίες συμπεριφοράς, ο Mead δίνει απαντήσεις στηριζόμενος στο σύστημα των ρόλων. Το άτομο πρέπει να είσαι σε θέση να ερμηνεύσει την συμπεριφορά των άλλων, καθώς και τη δική του, σύμφωνα με τις σημασιοδοτήσεις των μετεχόντων στην αλληλεπίδραση, για να μπορεί να προσλαμβάνει τα μηνύματα

και τις πρακτικές των άλλων και όλα αυτά να τα οργανώνει σε ένα ενιαίο σύνολο. Έτσι, στα πλαίσια της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, το άτομο μαθαίνει την έννοια και την σημασία των αντικειμένων και, ως επακόλουθο, τη συναναστροφή με τους ανθρώπους. Μέσα από αυτήν την διαδικασία της αλληλεπίδρασης το άτομο διαμορφώνει την συμπεριφορά του, δηλαδή την προσωπικότητά του. Το πλεονέκτημα της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει κανείς το φαινόμενο της αγωγής και της κοινωνικοποίησης στο μικρο – επίπεδο, δηλαδή στο επίπεδο της άμεσης, εμπειρικά προσιτής αλληλεπίδρασης «πρόσωπο με πρόσωπο». Πρόκειται για ένα επίπεδο στο οποίο εκτυλίσσεται η καθημερινή σχολική διαδικασία.

Στο πεδίο της ψυχολογίας, η κοινωνικοποίηση αποτελεί την διαδικασία κατά την οποία το άτομο εντάσσεται προοδευτικά στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ψυχικών λειτουργιών που εξυπηρετούν την εν λόγω διαδικασία ονομάζεται «κοινωνική ανάπτυξη» και ως «κοινωνικότητα» ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να ζει με άλλους και να συνεργάζεται με αυτούς. Πίσω από κάθε μορφή κοινωνικοποίησης υπάρχει η συμβολή της ανάπτυξης όλων των ψυχικών λειτουργιών του ατόμου και η συμβολή του κοινωνικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται το ίδιο το άτομο. Η κοινωνικοποίηση εξαρτάται από την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να ζει με άλλους. Ο όρος ικανότητα προσδιορίζεται από τον βαθμό ανάπτυξης όλων των γνωστικών και των συναισθηματικών λειτουργιών, πράγμα που σημαίνει ότι η κοινωνική ανάπτυξη προϋποθέτει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Χωρίς αυτές, κάθε συνεισφορά της κοινωνίας θα μείνει ανεκμετάλλευτη και το άτομο δεν θα μπορέσει να εισαχθεί στο οργανωμένο κοινωνικό σύνολο (Κρασανάκης, 2003).

Αναφορικά με το κοινωνιολογικό πλαίσιο, ο Durkheim (1972, παραπομπή από Κωνσταντίνου, Χ.Ι., 1997), στην προσπάθειά του να δώσει τον ορισμό της αγωγής, χαρακτήρισε την αγωγή ως μεθοδευμένη (προγραμματισμένη) κοινωνικοποίηση με την έννοια της σκόπιμης και συστηματικής επιρροής της παλιάς προς τη νέα γενιά. Από αυτόν τον ορισμό, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι, εκτός από την μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση, δηλαδή την αγωγή, υπάρχει και μία άλλη, που προφανώς δεν υπόκειται σε προγραμματισμούς. Ο T. Parsons (1968, παραπομπή από Κωνσταντίνου, Χ.Ι., 1997) ορίζει την κοινωνικοποίηση ως την εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί και η Fend (1969, παραπομπή από Κωνσταντίνου, Χ.Ι., 1997) την ορίζει ως διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και ένταξης του



ατόμου στην κοινωνία ή σε μία από τις ομάδες της, με την εκμάθηση κανόνων, αξιών, συμβόλων και επικοινωνιακών συστημάτων της κοινωνίας ή της ομάδας. Τέλος, κατά τον Müller (1977, παραπομπή από Κωνσταντίνου, Χ.Ι., 1997) η κοινωνικοποίηση είναι μία διαδικασία σχηματισμού της προσωπικότητας του ανθρώπου, μέσα σ'ένα χώρο εξέλιξης, η οποία αρχίζει με την γέννηση ή ακριβέστερα πριν από την γέννηση και διαρκεί ολόκληρη τη ζωή. Στο μεγαλύτερο μέρος αυτών των ορισμών και των χρήσεων διαπιστώνει κανείς ένα κοινό στοιχείο και συγκεκριμένα ότι χαρακτηρίζονται από κανονιστική λειτουργία και χρήση (Γκοτοβός, Α., 1985, Mühlbauer, K.R., 1995, Brunner, E. & Huber, G., 1989, παραπομπή από Κωνσταντίνου, Χ.Ι., 1997) ή, σε ένα διαφορετικό επίπεδο, από μία κοινωνιομετρική και μία ατομοκεντρική λειτουργία (Τερλέξης, Π., 1975, Böhm, W., 1988, Νόβα – Καλτσούνη, Χ., 1995, Bertrand, Y., 1994, παραπομπή από Κωνσταντίνου, Χ.Ι., 1997). Σύμφωνα με την κανονιστική και κοινωνιομετρική λειτουργία, η κοινωνικοποίηση προβάλλεται ως κάτι «χρήσιμο» και «καλό», ως κάτι που μπορεί κανείς να διαθέτει σε έκταση ή σε βαθμό (αρκετή, ελλιπή, καλή, κακή). Με την έννοια αυτή, η κοινωνικοποίηση σχεδόν ταυτίζεται με τη λέξη «προσαρμογή». Προσαρμογή δηλαδή της συμπεριφοράς του ατόμου στις κοινωνικές προσδοκίες ή αλλιώς στην πολιτισμική κληρονομιά. Αυτό σημαίνει ότι κοινωνικοποιημένο θεωρείται το «προσαρμοσμένο» άτομο, ενώ το απροσάρμοστο είναι «ελλιπώς» κοινωνικοποιημένο. Αναφορικά με την ατομοκεντρική διάσταση του όρου, το άτομο δεν εκλαμβάνεται ως συμμορφωτικό ή άβουλο υποκείμενο, αλλά το ίδιο «απαντά» ανάλογα στις προσπάθειες «ένταξης» του στο κοινωνικό σύστημα (Κωνσταντίνου, Χ.Ι., 1997).

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η κοινωνικοποίηση, και ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα, υπάρχει παντού όπου συντελείται μετασχηματισμός του βιολογικού υποκειμένου σε κοινωνικοπολιτισμικό υποκείμενο. Ακόμη και εκεί που η συμπεριφορά του ατόμου δεν συμμορφώνεται με τις προσδοκίες των άλλων (Κωνσταντίνου, Χ.Ι., 1997). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας οι οποίες υποστηρίζουν ότι για να επιτευχθεί η κοινωνική ανάπτυξη είναι σημαντική πρώτα η γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Εάν υπάρξουν δυσκολίες στην γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, τότε δεν μπορεί να επιτευχθεί η διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Αναφορικά με την προσχολική ηλικία, η κοινωνικοποίηση παίρνει τη μορφή θετικών μορφών συμπεριφοράς, τέτοιων που επιτρέπουν στο παιδί όχι μόνο να

προσαρμοστεί στην ομάδα, αλλά και να συμμετέχει σε αυτήν δυναμικά. Μια τέτοια συμμετοχή είναι η αλληλεπίδραση με τους συνομιλήκους και τη νηπιαγωγό, και ακόμη η ανάληψη ρόλων μέσα στην ομάδα. Ο Goslin (1969, παραπομπή από Συγκολλίτου, Ε., 1989) υποστηρίζει ότι η κοινωνικοποίηση είναι μία «διαδικασία διπλής κατεύθυνσης» με την έννοια ότι διαδραματίζεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου το παιδί αντιδρά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα οι αντιδράσεις του αποτελούν ερεθίσματα γι' αυτούς που έχουν αναλάβει την κοινωνικοποίησή του. Οι περισσότερες έρευνες που ενδιαφέρονται για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού παρατηρούν τη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων, και όχι μόνο κατευθυνόμενων από τη νηπιαγωγό, δραστηριοτήτων επομένως κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, επειδή ακριβώς το παιχνίδι θεωρείται μία δραστηριότητα κατά την οποία εκδηλώνονται αυθόρμητα κοινωνικές και γνωστικές μορφές συμπεριφοράς (Συγκολλίτου, Ε., 1989).

Κατά την προσχολική ηλικία, εισάγεται στη ζωή του ανθρώπου και η έννοια της φιλίας. Η φιλία περιγράφεται γενικά ως μία σχέση που χαρακτηρίζεται από στοργή, αμοιβαιότητα και δέσμευση μεταξύ ανθρώπων που θεωρούν πως είναι λίγο έως πολύ ίσοι μεταξύ τους (Hartup, 1992, παραπομπή από Cole & Cole, 1989). Ο Willard Hartup εντοπίζει τέσσερις αναπτυξιακές λειτουργίες της φιλίας:

1. Υπάρχουν πλαίσια μέσα στα οποία τα παιδιά αναπτύσσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ικανότητα να ενταχθούν σε μία ήδη σχηματισμένη ομάδα.
2. Παρέχουν στα παιδιά πληροφορίες για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο.
3. Προσφέρουν διασκέδαση και βοηθούν στην ανακούφιση από το στρες της καθημερινής ζωής.
4. Παρέχουν πρότυπα στενών σχέσεων που θα γίνουν σημαντικές αργότερα στη ζωή.

Οι φιλίες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας –όπως και εκείνες των ενηλίκων– έχουν πολλαπλή αποστολή: οι φίλοι είναι δωρητές ασφάλειας. Είναι τα μέτρα με τα οποία μπορεί κανείς να μετρήσει τον εαυτό του, οι σύντροφοι στις δραστηριότητες που δεν μπορεί να αναληφθούν όταν κάποιος είναι μοναχός του, οι οδηγοί του σε μέρη με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένος, οι μαθητευόμενοι που επιβεβαιώνουν το δικό του αναπτυσσόμενο αίσθημα της αρμοδιότητας και της πείρας. Μερικές φιλίες φαίνεται να είναι θεμελιωμένες κυρίως στη μία ή στην άλλη απ' αυτές τις αρχές

(Rubin, Z., 1980). Η διαμόρφωση της φιλίας ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας πραγματοποιείται όταν περνούν κάποιο χρονικό διάστημα μαζί. Επομένως, ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες της φιλίας ανάμεσα σε παιδιά είναι η γειτνίαση (Epstein, 1989, παραπομπή από Cole & Cole, 1989). Όμως η γειτνίαση δεν είναι το παν. Πολλά παιδιά βρίσκονται παρέα με άλλα για αρκετές ώρες κάθε μέρα και γίνονται φίλοι μόνο με λίγα από αυτά.

Τα παιδιά έχουν την τάση να διαλέγουν φίλους που είναι όμοιοι με αυτά, με πολλούς τρόπους (Rubin et al., 1994, παραπομπή από Cole & Cole, 1989). Πιο συγκεκριμένα, ο Rubin (1980) αναφέρει ότι εξαιτίας των πολλών σκοπών που υπηρετούν οι φιλίες των παιδιών, είναι αδύνατο να προβλεφθεί με κάποιο βαθμό σιγουριάς ποια ζευγάρια ή ομάδες θα γίνουν φίλοι. Αν, παρ'όλ'αυτά, υπάρχει κάποια μοναδική προβλεπτική αρχή, αυτή είναι ότι τα παιδιά είναι πιο πιθανό να αισθανθούν έλξη για εκείνα που τους μοιάζουν. Πολλές από τις ομοιότητες που παρατηρήθηκαν μεταξύ φίλων μπορεί εν μέρει να εξηγηθούν με το γεγονός ότι τα παιδιά κάνουν φίλους μόνο άλλα παιδιά, με τα οποία έχουν κάποια ευκαιρία να απασχολούνται αμοιβαία. Επικρατούντα σχέδια διευθέτησης της κατοικίας και της σχολικής εργασίας δείχνουν ότι αυτές οι ευκαιρίες θα παρέχονται σε μεγάλο βαθμό μόνο σε παιδιά που μοιράζονται μία ορισμένη δημογραφική και κοινωνικό – οικονομική υποδομή, όπως και τις αξίες και τις στάσεις που συνδέονται με αυτήν. Ωστόσο, μέσα σε μία συγκεκριμένη γειτονιά και τάξη υπάρχει ένα επιπλέον «φιλτράρισμα», τόσο, που εκείνα τα ζευγάρια που γίνονται φίλοι –και μένουν φίλοι για κάποιο τουλάχιστον χρονικό διάστημα- είναι αυτά που είναι πιθανό να έχουν όμοιους τρόπους δράσης και όμοια ενδιαφέροντα και αξίες. Αυτές οι ομοιότητες είναι γενεσιουργοί φιλίας, γιατί ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και διευκολύνουν την κοινωνική σύγκριση. Τις παιδικές φιλίες διευκολύνει επίσης η ανακάλυψη ότι τα παιδιά μοιράζονται τις ίδιες στάσεις απέναντι στα άλλα μέλη της ομάδας τους.

Η Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου (2001), αναφέρει ότι στην ηλικία των 3-4 ετών τα περισσότερα παιδιά κατορθώνουν να παίζουν «μαζί» με άλλα παιδιά και όχι απλώς να συνυπάρχουν σε έναν χώρο ενώ δείχνουν σαφείς προτιμήσεις για ορισμένους συνομηλικούς παρά για άλλους. Ξεχωρίζουν δηλαδή κάποια ζευγαράκια φίλων και τα παιδιά αυτά επιδιώκουν με κάθε ευκαιρία να βρίσκονται μαζί. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα ζεύγη αυτά των παιδιών δημιουργούνται σε καταστάσεις που υπάρχει φυσική εγγύτητα, όπως π.χ. σε περιπτώσεις παιδιών που ζουν στην ίδια γειτονιά ή που πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο (Hinde et al., 1985, παραπομπή από Δημητρίου –

Χατζηγεοφύτου, 2001). Οι πρώτες αυτές φιλίες δημιουργούνται συνήθως με παιδιά με τα οποία το παιδί αισθάνεται ότι έχει κάποιες ομοιότητες, όπως π.χ. ίδια ηλικία, παρόμοια ενδιαφέροντα. Στην φάση αυτή οι φιλίες βασίζονται περισσότερο στο γεγονός ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται για τα ίδια παιχνίδια ή για τις ίδιες δραστηριότητες. Στην ηλικία των 4 ετών αρχίζει να διαφαίνεται μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης του παιδιού. Το παιδί αξιολογεί τα πράγματα που κάνουν οι άλλοι και κάνει ανάλογα τις επιλογές του (π.χ. «στην Έλενα αρέσει να πηγαίνει για κολύμπι, το ίδιο και σε μένα» ή «σε μένα αρέσει να παίζουμε μπακάλικο, αλλά στο Νικόλα δεν αρέσει»). Αν το παιδί ανακαλύπτει ότι δεν έχει κοινά με κάποιο άλλο, τότε ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες να επιλέγει να περνά το χρόνο του μαζί του, ακόμη και αν τα δύο παιδιά υπήρξαν φίλοι στο παρελθόν. Καθώς το παιδί πλησιάζει προς την σχολική ηλικία (5-6 ετών) η έννοια της φιλίας αρχίζει να περιλαμβάνει πιο μόνιμες, προσωπικές ιδιότητες του ατόμου. Τώρα οι ιδιότητες ενός φίλου αναφέρονται περισσότερο στις διαθέσεις και το χαρακτήρα του και στους τρόπους με τους οποίους είναι πιθανό να συμπεριφερθεί σε μελλοντικές καταστάσεις. Ο φίλος εξακολουθεί να είναι «κάποιος που σου αρέσει», αλλά είναι επίσης κάποιος που σε βοηθά, σου δίνει αγάπη και συμπαράσταση. Ωστόσο το παιδί της ηλικίας αυτής εστιάζει την προσοχή του περισσότερο στην ικανοποίηση των δικών του αναγκών παρά εκείνων των άλλων και θα πει π.χ. «φίλος είναι εκείνος που κάνει ό,τι του πεις» (Damon, 1977, Rubin & Krasnow, 1980, παραπομπή από Δημητρίου – Χατζηγεοφύτου, 2001).

Παρόμοια, η Συγκολλίτου, Ε. (1989), αναφέρει ότι η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στο προσχολικό πλαίσιο μελετήθηκε και σε σχέση με τη σύνθεση της ομάδας ως προς την ομοιογένεια ή μη στην ηλικία. Οι Langlois et al., (1978, παραπομπή από Συγκολλίτου, 1989) που κατέγραψαν την κοινωνική συμπεριφορά παιδιών 3 και 5 ετών σε δυάδες της ίδιας αλλά και διαφορετικής ηλικίας, διαπίστωσαν αύξηση της κοινωνικής συμπεριφοράς στις δυάδες παιδιών της ίδιας ηλικίας, ενώ αντίθετα η αλλαγή της σύνθεσης ως προς την ηλικία είχε ως συνέπεια αύξηση μόνο στη λεκτική συμπεριφορά και την επιθετικότητα. Την διαπίστωση ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προτιμούν παιδιά της ίδιας ηλικίας, και ότι υπάρχει μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων, έκανε και ο Roopnarine (1981, παραπομπή από Συγκολλίτου, 1989) ο οποίος βρήκε, επιπλέον, ότι στις ομάδες της ίδιας ηλικίας παρατηρείται περισσότερο εποικοδομητικό παιχνίδι από ό,τι στις ομάδες μεικτής ηλικίας.

Τέλος, κατά την προσχολική ηλικία παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές αναφορικά και με την δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Οι Cole & Cole (1989) αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί το μοίρασμα των συγκινήσεων και των συναισθημάτων ενός άλλου προσώπου. Πιστεύεται ευρύτατα ότι η ενσυναίσθηση παρέχει τα απαραίτητα θεμέλια για την συμπεριφορά υπέρ του κοινωνικού πλαισίου (Eisenberg, 1992, Hoffman, 1975, 1991, παραπομπή από Cole & Cole, 1989). Κατά τον Martin Hoffman, ένα παιδί μπορεί να νιώθει ενσυναίσθηση για ένα άλλο πρόσωπο σε οποιαδήποτε ηλικία. Κατά την προσχολική ηλικία, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης επέρχεται με τον όλο και μεγαλύτερο έλεγχο του παιδιού πάνω στην γλώσσα και σε άλλα σύμβολα. Η γλώσσα επιτρέπει στα παιδιά να νιώθουν ενσυναίσθηση για ανθρώπους που εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο διακριτικά, καθώς και για ανθρώπους που δεν είναι παρόντες. Οι πληροφορίες που αποκτούν έμμεσα μέσω ιστοριών, φωτογραφιών ή της τηλεόρασης επιτρέπουν στα παιδιά να νιώθουν ενσυναίσθηση και για ανθρώπους που δεν έχουν συναντήσει ποτέ (Cole & Cole, 1989).

## **1.6 Ορισμοί και Μοντέλα Προσέγγισης της Αναπηρίας**

Η αναπηρία είναι μία κατηγορία πάρα πολύ ιδιαίτερη και ρευστή, καθώς οποιοσδήποτε που σήμερα θεωρείται «φυσιολογικός» θα μπορούσε αύριο να είναι ο ίδιος ή κάποιος από το κοντινό του περιβάλλον άτομο με αναπηρία (Oliver, 1990, παραπομπή από Παναγιώτου και συν., 2012). Είναι αυτονόητο ότι υπάρχει βιολογική όψη της αναπηρίας την οποία κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ως μέρος της πολυμορφίας της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο τρόπος όμως με τον οποίο ο καθένας από εμάς αντιλαμβάνεται την αναπηρία, διαφέρει. Διαφορετικές απόψεις σημαίνει και διαφορετικές συμπεριφορές, προσεγγίσεις και πολιτικές (Παναγιώτου και συν., 2012). Για αυτόν το λόγο, ο ορισμός της αναπηρίας παρουσιάζει μία πολυπλοκότητα η οποία οδηγεί στη διαφοροποίηση των μοντέλων προσέγγισής της και στη διαφορετική χρήση των όρων που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν την αναπηρία ενός ατόμου ή την αναπηρία ως κατάσταση (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2018). Κατά τον Oliver (1983, παραπομπή από Ντεροπούλου – Ντέρου, 2018), η αναπηρία μπορεί να οριστεί ως:

- Βλάβη ή Απώλεια (η αναπηρία προσεγγίζεται ως ανατομική, σωματική, ψυχολογική και αισθητηριακή βλάβη – απώλεια)
- Κλινική Κατάσταση / Συνθήκη (η αναπηρία εκλαμβάνεται ως ασθένεια – πάθηση η οποία επηρεάζει αρνητικά την ομαλή σωματική και και ψυχολογική λειτουργία του ατόμου)
- Λειτουργικός Περιορισμός (η αναπηρία ορίζεται ως ανικανότητα ή ως περιορισμένη ικανότητα εκπλήρωσης ατομικών, κοινωνικών αναγκών και υποχρεώσεων –λ.χ. περιορισμοί στη μετακίνηση, δυσκολίες στην ένδυση, στη σίτιση κλπ.-)
- Απόκλιση (η αναπηρία προσλαμβάνεται υπό το πρίσμα δύο μορφών αποκλίσεων: α) η πρώτη αφορά την απόκλιση από την κοινώς αποδεκτή σωματική και φυσική υγεία β) η δεύτερη απόκλιση σχετίζεται με τη διαφοροποίηση ορισμένων ατόμων ή ομάδων από την «αρμόζουσα» συμπεριφορά που έχει υιοθετηθεί από ένα ισχυρά πλειοψηφικό κοινωνικό σύνολο.
- Μη προνομιούχα ομάδα (ευάλωτη ομάδα πληθυσμού) (σε αυτήν την περίπτωση η αναπηρία εκλαμβάνεται ως ομάδα που μειονεκτεί στην κοινωνική ιεραρχία καθώς απολαμβάνει λιγότερα προνόμια από τις «ικανές» σωματικά ομάδες – υπό αυτήν την προσέγγιση, ανάπηροι δεν είναι μόνο οι κινητικά ανάπηροι που εμφανίζονται να μειονεκτούν κοινωνικά αλλά και άλλες ομάδες πληθυσμού όπως οι αναλφάβητοι, οι χρήστες ουσιών, οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι εθνικές μειονότητες και οι γυναίκες)

Επίσης, κατά τον Oliver (1983, παραπομπή από Ντεροπούλου – Ντέρου, 2018), οι λειτουργικοί ορισμοί της αναπηρίας είναι οι εξής:

- Impairment (βλάβη, διαταραχή): Ορίζεται ως ο λειτουργικός περιορισμός ενός ατόμου εξαιτίας της σωματικής, νοητικής ή αισθητηριακής διαταραχής.

- Disability (αναπηρία): Είναι η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών συμμετοχής στη φυσιολογική ζωή της κοινωνίας σε ισότιμο επίπεδο με τα υπόλοιπα μέλη που δεν υπόκεινται σε φυσικούς και κοινωνικούς περιορισμούς.
- Handicap (μειονεξία, ανικανότητα): Είναι η μειονεξία που αποδίδεται σε ένα άτομο ως αποτέλεσμα διαταραχής ή βλάβης που περιορίζει ή παρακωλύει την ολοκληρωμένη απόδοση, δραστηριοποίηση ενός ατόμου (εξαρτάται από την ηλικία, το φύλο και από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες) σε ένα ρόλο (κοινωνικό, επαγγελματικό κλπ). Ο όρος προσδιορίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και αφορά τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων (Martin et al., 1988, παραπομπή από Ντεροπούλου – Ντέρου, 2018).

Αναφορικά με τα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας, η αμερικάνικη κοινωνιολογία της αναπηρίας έχει διαμορφωθεί σε καθοριστικό βαθμό από το «παράδειγμα» του λειτουργισμού και τις θεωρίες της συμβολικής αλληλόδρασης (Ζήση, 2018). Η βάση των δύο αυτών προσεγγίσεων υπήρξε το παρσονικό μοντέλο. Το παρσονικό μοντέλο, εστιάζοντας στην ανάλυση της συμπεριφοράς και του ρόλου του ασθενή, άσκησε επιρροή σε δύο διακριτές αλλά αλληλένδετες θεωρήσεις: η μία που συνδέει το «ρόλο του ασθενή» με την αναπηρία και την κοινωνική απόκλιση και η άλλη που κατανοεί την υγεία ως διαδικασία προσαρμογής. Το παρσονικό υποστήριξε πως με την έναρξη της αρρώστιας, οι άρρωστοι θα πρέπει να υιοθετούν το ρόλο του ασθενή. Παραδοχή του μοντέλου είναι πως η νόσος και η αρρώστια μειώνουν τη λειτουργικότητα του ατόμου (φυσική και σωματική) και έτσι οι ασθενείς παραιτούνται των κοινωνικών αξιώσεων αλλά και της ευθύνης για θεραπεία η οποία μετατοπίζεται εξ ολοκλήρου στην ιατρική εξουσία. Ένα είδος αυτής της συλλογιστικής είναι το μοντέλο της αποκατάστασης (Safilios – Rothchild, 1970, παραπομπή από Ζήση, 2018). Στο μοντέλο της αποκατάστασης, το άτομο με βλάβη χρειάζεται να αποδεχτεί τη νέα του συνθήκη και να μάθει πως να ζει με αυτήν, μεγιστοποιώντας τις ικανότητες που είναι διαθέσιμες στο δυναμικό του. Δεν παρατούνται των κοινωνικών αξιώσεων αλλά θα πρέπει να συνεργαστούν με ειδικούς επαγγελματίες ώστε να πετύχουν όσο το δυνατό καλύτερο επίπεδο λειτουργικότητας. Τέλος, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας εστιάζει στα εμπόδια του περιβάλλοντος

και των προκαταλήψεων. Πιο συγκεκριμένα, στο κοινωνικό μοντέλο το άτομο με αναπηρία παύει να αποτελεί «πρόβλημα» της κοινωνίας και η αναπηρία είναι μία κοινωνικά κατασκευασμένη συνθήκη και δεν είναι σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου.

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, η «αναπηρία» κατασκευάζεται μέσα στους κόλπους της κοινωνίας. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας έρχεται σε αντίθεση με το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας (Τομπέα, 2016). Το κοινωνικό μοντέλο διαχωρίζει την βλάβη (impairment) από την αναπηρία (disability) (Παναγιώτου και συν., 2012). Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η πρώτη έννοια αναφέρεται σε κάποιου είδους δυσλειτουργία, ενώ η δεύτερη στον περιορισμό που η δυσλειτουργία αυτήν προκαλεί στη ζωή των ατόμων που τη φέρουν, επειδή η εκάστοτε κοινωνική οργάνωση δεν έχει λάβει καθόλου ή έχει λάβει ελάχιστη μεριμνα για τα άτομα αυτά, με αποτέλεσμα να τα αποκλείει από τις δραστηριότητές της. Κατά το κοινωνικό μοντέλο, τα άτομα με αναπηρία δεν αξιοποιούν όλες τις δυνατότητές τους εξαιτίας του καταπιεστικού αντίκτυπου μιας μη ανάπηρης κοινωνίας, η οποία λειτουργεί με τους όρους του καπιταλισμού όπου μία ισχυρή ηγεμόνουσα τάξη κυριαρχεί, μεταξύ άλλων και επί των ανίσχυρων ατόμων με αναπηρία. Έτσι, η ευθύνη της αλλαγής τοποθετείται περισσότερο στην κοινωνία παρά στα άτομα με αναπηρία. Τα άτομα με αναπηρία παύουν να αποτελούν το αντικείμενο της επέμβασης και επανατοποθετούνται ως υποκείμενα στη δική τους ζωή (Watson, 2004, παραπομπή από Παναγιώτου και συν., 2012).

Το κοινωνικό μοντέλο βλέπει την «αναπηρία» ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων που ζουν με αναπηρίες και ενός περιβάλλοντος με φυσικά, συμπεριφορικά, επικοινωνιακά και κοινωνικά εμπόδια (Τομπέα, 2106). Ως εκ τούτου, φέρει τον ισχυρισμό ότι το φυσικό, συμπεριφορικό, επικοινωνιακό και κοινωνικό περιβάλλον θα πρέπει να αλλάξουν για να επιτρέψουν στους ανθρώπους που ζουν με αναπηρίες να συμμετέχουν στην κοινωνία σε ισότιμη βάση με τους άλλους. Το «Δίκτυο των Κοινωνικών Οργανισμών για την Αναπηρία» (1981, παραπομπή από Τομπέα, 2016) (Disabled People's International – DPI), ορίζει το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας ως την απώλεια ή των περιορισμό των ευκαιριών για συμμετοχή στην κανονική ζωή της κοινότητας σε ισότιμη βάση με τους άλλους, λόγω φυσικών ή κοινωνικών φραγμών.

Η προσέγγιση του κοινωνικού μοντέλου δεν αρνείται την πραγματικότητα της αναπηρίας, ούτε τις επιπτώσεις της στο άτομο. Ωστόσο, προκαλεί το φυσικό,



συμπεριφορικό, επικοινωνιακό και κοινωνικό περιβάλλον να αποδεχθεί την αναπηρία ως μία αναμενόμενη περίπτωση της ανθρώπινης ποικιλιμορφίας. Το κοινωνικό μοντέλο επιδιώκει να αλλάξει την κοινωνία, προκειμένου να αποδεχθεί τους ανθρώπους που ζουν με αναπηρία και δεν επιδιώκει να αλλάξει τα άτομα με αναπηρία ώστε να γίνουν αποδεκτά από την κοινωνία. Υποστηρίζει την άποψη ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν πλήρως ως πολίτες σε ισότιμη βάση με τους άλλους. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας είναι πλέον ο διεθνώς αναγνωρισμένος τρόπος προσέγγισης και αντιμετώπισης της «αναπηρίας». Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006, παραπομπή από Τομπέα, 2016) (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD) σηματοδοτεί την επίσημη αλλαγή στη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στις προσεγγίσεις όσον αφορά τις διεκδικήσεις της αναπηρίας.

### **1.7 Οι Έννοιες του Κοινωνικού Στίγματος, των Στερεοτύπων και των Προκαταλήψεων στο Πλαίσιο της Αναπηρίας**

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, η αναπηρία αποτελεί μία κοινωνικά κατασκευασμένη συνθήκη και όχι ένα σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου. Θεωρείται σημαντικό, για την πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας, η αναφορά στη δημιουργία του κοινωνικού στίγματος. Ο Γκόφμαν, στο έργο του για το στίγμα (1963), αναφέρεται αρχικά σε δύο είδη κοινωνικών ταυτοτήτων, στη δυνητική και στην πραγματική. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι όταν κάποιος συναντά κάποιον άλλο για πρώτη φορά, ο πρώτος κατά σειρά δημιουργεί μία αρχική εντύπωση για το δεύτερο. Αρχίζει να δομεί, σχεδόν αυθόρμητα την «κοινωνική του ταυτότητα». Και αντίστροφα. Η Παπαδάκη – Μιχαηλίδη (1998), στο βιβλίο της «Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων», αναφέρει πως το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών που συλλέγουμε όταν γνωρίζουμε κάποιον για πρώτη φορά προκύπτει κυρίως από μη λεκτικά σήματα όπως το βλέμμα, η στάση και οι κινήσεις του σώματος και η εξωτερική εμφάνιση (ενδυμασία). Η συγκεκριμένη παραπομπή δείχνει επίσης ότι η ταχύτητα με την οποία μπορεί κάποιος να δημιουργήσει υποθέσεις και να παράξει συμπεράσματα, όταν συναντά κάποιον άλλον για πρώτη φορά, είναι σχετικά μεγάλη. Αυτή λοιπόν η «γρήγορη» δημιουργία υποθέσεων συνθέτουν την «εν δυνάμει»

κοινωνική του ταυτότητα ή αλλιώς, τη δυνητική του κοινωνική ταυτότητα του μέχρι τώρα αγνώστου. Όταν όμως δημιουργηθούν συνθήκες γνωριμίας με τον άγνωστο, τότε οι αρχικές υποθέσεις θα επιβεβαιωθούν ή θα αμφισβητηθούν. Η διαδικασία αυτή θα οδηγήσει στη γνωριμία με την πραγματική του κοινωνική ταυτότητα. Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας κατέχει πρωταρχική θέση και στα έργα των Berger & Luckman (1966, παραπομπή από Zavalloni & Louis-Guérin, 1996). Για αυτούς τους συγγραφείς, η ταυτότητα αντανάκλα τη γνώση της ιδιαίτερη κοινής λογικής που επικρατεί σε κάθε δεδομένη κοινωνία. Η ταυτότητα είναι αντανάκλαση σε κάθε ατομική συνείδηση των «τύπων ταυτότητας» που παράγει η κοινωνία· αυτοί οι τύποι ταυτότητας συνιστούν την «αντικειμενική πραγματικότητα» που ισχύει για όλους και για τον καθένα ξεχωριστά – και αυτό ανεξάρτητα από τις προσωπικές προτιμήσεις. Αυτοί οι τύποι ταυτότητας συνιστούν μία κοινωνική δόμηση της πραγματικότητας και συνοδεύονται από κατευθυντήριες γραμμές που διέπουν την κατάλληλη συμπεριφορά για τον κάθε τύπο. Όταν λοιπόν κάποιος, συναντά κάποιον άλλον για πρώτη φορά και ο δεύτερος κατά σειρά, διαθέτει ένα χαρακτηριστικό που τον απομακρύνει από αυτό που θεωρείται «αντικειμενική πραγματικότητα» στην κοινωνία που ζουν και οι δύο, τότε υποβιβάζεται και απαξιώνεται στο νου του πρώτου. Αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί στίγμα και υποδηλώνει μία ιδιαίτερη ασυμφωνία ανάμεσα στη δυνητική και την πραγματική κοινωνική ταυτότητα. Ο Γκοφμαν αναφέρει ότι ο όρος «στίγμα» καλύπτει ένα διπλό ενδεχόμενο: το στιγματισμένο άτομο υποθέτει ότι η διαφορετικότητά του είναι ήδη γνωστή ή γίνεται φανερή επί τόπου ή υποθέτει ότι ούτε είναι γνωστή στους παρόντες, ούτε γίνεται άμεσα αντιληπτή από αυτούς. Στην πρώτη περίπτωση, ονόμασε το στιγματισμένο άτομο «απαξιωμένο» και στη δεύτερη περίπτωση «απαξιώσιμο».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περιγραφή του αναφορικά με τη στάση των φυσιολογικών προς τον άνθρωπο που φέρει ένα στίγμα και αντίστροφα. Ως φυσιολογικούς ορίζει εκείνους που δεν φέρουν μία ανεπιθύμητη διαφορετικότητα. Οι φυσιολογικοί έχουν την τάση να δημιουργούν θεωρίες για το στίγμα που έχουν σαν στόχο να εξηγήσουν την κατωτερότητά του αλλά και να περιγράψουν τον κίνδυνο που αντιπροσωπεύει. Από την άλλη, το στιγματισμένο άτομο είναι δυνατόν να προσπαθήσει να διορθώσει αυτό που αντιλαμβάνεται ως αντικειμενική βάση της αποτυχίας του. Συνήθως, τα συναισθήματα που το περιγράφουν είναι η καχυποψία, η μελαγχολία, η εχθρικότητα, το άγχος και η αμηχανία. Στις μικτές κοινωνικές περιστάσεις, το στιγματισμένο άτομο μπορεί να νιώσει ότι οι φυσιολογικοί το

προσεγγίζουν αναλόγως τη διάθεσή τους με μοναδικό σκοπό να δείξουν συμπάθεια για τα δεινά των ανθρώπων του είδους του. Έτσι, το στιγματισμένο άτομο μπορεί να προσπαθήσει να προσεγγίσει τις μικτές συναντήσεις με επιθετικότητα. Από την άλλη, οι φυσιολογικοί, μπορεί να νιώθουν ότι εάν δείξουν άμεση συμπάθεια για την κατάστασή του μπορεί να υπάρξει υπέρβαση των ορίων. Τέλος, εάν ξεχάσουν ότι έχει ένα ελάττωμα, ενδέχεται να δημιουργηθούν απαιτήσεις στις οποίες δεν μπορεί να ανταποκριθεί.

Δύο ακόμη σημαντικές έννοιες που σχετίζονται σημαντικά με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας είναι οι έννοιες των στερεοτύπων και της προκατάληψης.

Η Δραγώνα (2007) αναφέρει ότι τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικές αναπαραστάσεις που αφορούν μία οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της. Πρόκειται για μια «εικόνα στο κεφάλι μας» (Lippman, 1922, παραπομπή από Δραγώνα, 2007), μια γενίκευση που κατασκευάζουμε και την αποδίδουμε σε όλα τα μέλη μιας ανθρώπινης ομάδας.

Πολύ περισσότερο, ωστόσο, από μια στατική εικόνα, τα στερεότυπα αποτελούν μια γνωστική κατασκευή η οποία έχει μια δική της ζωή. Τα στερεότυπα, όπως όλα τα γνωστικά σχήματα, επηρεάζουν τις πληροφορίες τις οποίες δεχόμαστε από το περιβάλλον, τις οργανώνουν με ορισμένο τρόπο, καθοδηγούν τη σκέψη μας προς ορισμένες εκδοχές ή την απομακρύνουν από άλλες, επηρεάζουν το αν και πότε μια πληροφορία, που είναι ήδη εγγεγραμμένη, θα ανασυρθεί ή όχι. Μολονότι είναι σαν όλα τα γνωστικά σχήματα, τα στερεότυπα παρουσιάζουν μία σημαντική διαφορά: οι κοινωνικές τους συνέπειες είναι μεγάλες. Τα στερεότυπα αντλούν τη μορφή και το περιεχόμενό τους από το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο μας περιβάλλει και η εφαρμογή τους οδηγεί σε κοινωνικές αδικίες. Για αυτό και τα στερεότυπα θεωρούνται κοινωνικές αναπαραστάσεις, μιας και διαθέτουν συμβολική, συναισθηματική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση. Είναι πολιτισμικές κατασκευές για κάποιες κοινωνικές ομάδες, διαμορφώνονται μέσα από μηχανισμούς εξουσίας καθώς αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό κύρος των κοινωνικών ομάδων και λειτουργούν μέσα απο ψυχοκοινωνικούς δρόμους. Τα στερεότυπα, τέλος, δημιουργούν προσδοκίες για το ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά του άλλου, οδηγώντας στο φαινόμενο που ονομάζεται «αυτοεκπληρούμενη προφητεία».

Τα στερεότυπα δεν αποτελούν απαραίτητα αρνητικές γενικεύσεις, μπορεί να είναι και θετικές. Η Δραγώνα (2007) αναφέρει ότι οι προκαταλήψεις είναι αρνητικά και

υποτιμητικά στερεότυπα. Η διαφορά μεταξύ στερεοτύπων και προκαταλήψεων είναι ότι τα στερεότυπα είναι προϊόν ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις βρίσκονται κάτω από συνειδητό, γνωστικό έλεγχο (Devine, 1989, παραπομπή από Δραγώνα, 2007). Είναι καθολική στους ανθρώπους η επιθυμία να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα. Για να το καταφέρουν κάνουν ταυτίσεις με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν. Το σχετικό κύρος της δικής μας ομάδας επηρεάζεται αποφασιστικά από το κύρος της ομάδας του άλλου. Με βάση αυτό, μία ολόκληρη σχολή της κοινωνικής ψυχολογίας έδειξε πολύ πειστικά πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις χρησιμεύουν στο να εξυψώνουν την ομάδα στην οποία ανήκουμε εμείς και να αμαυρώνουν την ομάδα των άλλων (Tajfel, 1970, παραπομπή από Δραγώνα, 2007).

Η αδυναμία του ατόμου να ανεχτεί τον άλλον που δεν είναι σαν κι αυτόν προέρχεται συχνά από την απειλή που νιώθει σε ένα βαθύτερο επίπεδο του εαυτού. Φόβος, θυμός και εχθρότητα είναι τα συναισθήματα που ανακινούνται όταν οι άλλοι προσλαμβάνονται ως απειλητικοί. Το προκατειλημμένο άτομο αντιλαμβάνεται τη δική του ομάδα ως καλή, ως ομάδα που έχει τις δικές του αξίες, τις δικές του συνήθειες και παραδόσεις, τη δική του ιδεολογία. Έτσι, η ομάδα των άλλων, με διαφορετικές αξίες, παραδόσεις και άλλη ιδεολογία, δεν μπορεί να γίνει ψυχολογικά αποδεκτή ως ισότιμη χωρίς να απειλήσει τον εαυτό με ακύρωση και αφανισμό.

Όσον αφορά το πλαίσιο της αναπηρίας, οι Κωφίδου και Μαντζίκος (2016) αναφέρουν ότι ο άνθρωπος χωρίς αναπηρία θα κρίνει εκείνον με την αναπηρία ανάλογα με το είδος των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων του (θετικά ή αρνητικά). Επειδή η διαπροσωπική έλξη είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο χωρίς αναπηρία άνθρωπος που έχει αρνητικές προκαταλήψεις και στερεότυπα σε σχέση με την αναπηρία, δεν θα προσπαθήσει σχεδόν ποτέ να συνάψει σχέσεις με έναν άνθρωπο με αναπηρία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011, παραπομπή από Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016). Τα στερεότυπα της αναπηρίας, ως προσωπικής τραγωδίας, αλλά και ως έκπτωσης από αυτό που συγκροτεί το ανθρώπινο, συντηρούνται, αναπαράγοντας όχι μόνο συναισθήματα οίκτου, αλλά και φόβου και ενδωμένως, απέχθειας (Hughes, 2009, παραπομπή από Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016). Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι όλες οι (ειδικές) «ανάγκες» δεν έχουν την ίδια αναγνώριση και συνέπειες. Όπως υποστηρίζει η Corbett (1998:41, παραπομπή από Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016), «οι ετικέτες έχουν εξαιρετική σημασία και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο είναι σημαντικό»,

ιδιαίτερα σε κοινωνικο – πολιτισμικά πλαίσια που κατευθύνονται από τις δυνάμεις της αγοράς.

### **1.8 Οι Στάσεις και οι Αντιλήψεις των Παιδιών για τα Άτομα με Αναπηρία**

Τα στερεότυπα δεν αφορούν μόνο τους ενήλικες. Αφορούν και τα παιδιά. Φαίνεται ότι μαθαίνονται σε πολύ μικρή ηλικία, πριν καλά καλά ακόμα ένα παιδί αποκτήσει ιδέα για την ομάδα στην οποία αναφέρονται (Δραγώνα, 2007). Οι παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών για τα άτομα με αναπηρία είναι ποικίλοι. Μερικοί από αυτούς είναι το φύλο, η ηλικία, το οικογενειακό, το σχολικό και το πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Όσον αφορά τον παράγοντα «φύλο», γενικά, τα κορίτσια φαίνεται να παρουσιάζουν έναν υψηλότερο βαθμό αποδοχής για τα άτομα με αναπηρία απ' ό,τι τα αγόρια (Nowicki & Sandieson, 2002, παραπομπή από Barr & Bracchitta, 2012). Αυτό ισχύει και για τους ενήλικες (Hunt & Hunt, 2000; Seo & Chen, 2009, παραπομπή από Barr & Bracchitta, 2012) και για τους έφηβους (McDougall et al., 2004, παραπομπή από Barr & Bracchitta, 2012) αλλά και για τα νεαρά παιδιά (Panek & Smith, 2005, παραπομπή από Barr & Bracchitta, 2012). Αναφορικά με την ηλικία, οι στάσεις προς τα άτομα με αναπηρία ακολουθούν μία αναπτυξιακή τάση και οι ευνοϊκές συμπεριφορές αυξάνονται συνεχώς από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι την εφηβεία, μειώνονται κατά την εφηβική ηλικία και αυξάνονται πάλι από την νεαρή ενήλικη ζωή μέχρι την ύστερη (Harper & Paterson, 2001, παραπομπή από Barr & Bracchitta, 2012). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μικρότερα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερες αρνητικές στάσεις προς άτομα με αναπηρία του αντίθετου φύλου (Woodward, 1995, παραπομπή από Barr & Bracchitta, 2012).

Λίγες μελέτες έχουν προσπαθήσει να εξετάσουν τη συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των γονέων και στις στάσεις των παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Για παράδειγμα, οι Peck, Carlson και Helmstetter (1992, παραπομπή από Hong, Kwon & Jeon, 2014) διαπίστωσαν ότι παιδιά γονέων που πίστευαν στις θετικές πτυχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είχαν υψηλότερο βαθμό αποδοχής της ανθρώπινης διαφορετικότητας, μεγαλύτερη επίγνωση των αναγκών των άλλων και μεγαλύτερη άνεση όταν βρισκόντουσαν μαζί με άτομα με αναπηρίες. Ομοίως, οι Okagaki et al. (1998, παραπομπή από Hong, Kwon & Jeon, 2014) βρήκαν ότι παιδιά γονέων που βοηθούσαν τα παιδιά τους να αλληλεπιδράσουν με παιδιά με αναπηρία

αλληλεπίδρασαν περισσότερο με συνομηλίκους με αναπηρία στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο.

Από την άλλη, υπάρχουν μελέτες που έχουν καταδείξει ασυνεπή συμπεράσματα αναφορικά με τη συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των γονέων και των στάσεων των παιδιών προς τα άτομα με αναπηρία. Βέβαια, οι συγκεκριμένες μελέτες συμπεριέλαβαν στην ανάλυσή τους και τους παράγοντες του «φύλου» και της «ηλικίας». Για παράδειγμα, αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι οι στάσεις των παιδιών προς τα άτομα με αναπηρία ήταν ανεξάρτητες από τις στάσεις των γονέων κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους ενώ κατά τη σχολική και εφηβική τους ηλικία, η στάση τους έγινε παρόμοια με αυτήν των γονιών τους (Roberts & Lindseel, 1997; Rosenbaum et al., 1988, παραπομπή από Hong, Kwon & Jeon, 2014).

Αναφορικά με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον, στην έρευνα της Νικολαραϊζή και των συνεργατών της (2005, παραπομπή από Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016), διερευνήθηκαν οι στάσεις 196 παιδιών προσχολικής ηλικίας από την Ελλάδα και την Αμερική προς τα άτομα με αναπηρία. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι τόσο τα παιδιά στην Ελλάδα όσο και στην Αμερική αποδέχονταν τα άτομα αυτά. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που φοιτούσαν σε ενταξιακό νηπιαγωγείο είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν σε ενταξιακό σχολείο. Ωστόσο, αποδείχτηκε πως οι τάξεις στην Ελλάδα είχαν λίγες αναπαραστάσεις ατόμων με αναπηρία σε σχέση με τις τάξεις στις ΗΠΑ που είχαν μετρίου έως υψηλού βαθμού αναπαραστάσεις ατόμων με αναπηρία.

Η Βοζίκη (2017), στο άρθρο της «Η Κοινωνική Κατασκευή της Αναπηρίας» αναφέρει ότι το σχολείο είναι προέκταση της κοινωνίας και επομένως οι δυναμικές της, οι ιδέες της και οι στάσεις της μεταφέρονται και λειτουργούν με πανομοιότυπο τρόπο στο περιβάλλον του σχολείου. Μάλιστα δε με μια πιο ανελαστική μορφή αφού το σχολείο όπως εμφανίζεται σήμερα έχει χαρακτηριστικά συντηρητικού συστήματος.

Το σχολείο ενισχύει την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας με διαφορετικούς τρόπους. Κατ' αρχή, καλό σχολείο θεωρείται αυτό που οι μαθητές του έχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, είναι σχολείο ανταγωνιστικό στο οποίο αντέχουν μόνο οι προικισμένοι. Από την άλλη, τα προγράμματα, έχοντας καθαρά γνωσιοκεντρική φιλοσοφία αφήνουν έξω ένα μεγάλο ποσοστό ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών. Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μονόπλευρη και επικεντρώνεται στην επίδοση χωρίς να αξιολογούνται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και άλλες παράμετροι. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν αποσοασματικές γνώσεις για

τα άτομα με αναπηρία και ταυτόχρονα διακατέχονται από την τάση να βάζουν ετικέτες σε μία προσπάθεια να απαλλαγούν από τα «προβληματικά» παιδιά. Αν και είναι γνωστή η πρόοδος που έχει σημειωθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών στην έρευνα για την ειδική εκπαίδευση, αυτό που δεν είναι γνωστό είναι τι μέρος αυτής της προόδου έχει ενσωματωθεί στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που ενισχύει την εμφάνιση της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας στο σχολείο, είναι η κτιριακή υποδομή των σχολείων που αποκλείει την πρόσβαση και τη χρήση των χώρων του από άτομα με αναπηρία. Επιπλέον, στο σχολείο, η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται μέσα από στερεότυπα αρνητικού τύπου σαν ελλείψεις και ανικανότητες - που πράγματι υπάρχουν - διαμορφώνοντας μία αυτοεκπληρούμενη προφητεία για το άτομο που υπόκειται σε διαφορετικές αξιολογήσεις (Bogdan, 1986, παραπομπή από Βοζίκη, 2017). Το να μην ξέρει κάποιος να διαβάζει έχει διαφορετική ερμηνεία από σχολείο σε σχολείο, ενώ ένας αργός μαθητής στο χώρο του σχολείου, να μην θεωρείται αργός στην οικογένειά του ή στη γειτονιά του. Έτσι λοιπόν το σχολείο σαν κοινωνικό σύστημα, σαν κτιριακή δομή, το πρόγραμμα και η μεθοδολογία του προγράμματος, ο εκπαιδευτικός και τα στερεότυπα που κουβαλά σε συνδυασμό με τις μερικές γνώσεις του και η αξιολόγηση, διαμορφώνουν μία κατάσταση όπου ευνοείται η κοινωνική κατασκευή της αναπηρία.

Η Δραγώνα (2007), αναφέρει πως το σχολείο διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις των παιδιών για το διαφορετικό και, κατ'επέκταση τη δημιουργία στερεοτύπων μέσα: α) από την απευθείας κοινωνικοποιητική διαδικασία και την επαφή με άλλα παιδιά τα οποία διαφέρουν με διαφορετικούς τρόπους, β) από τις στάσεις του δασκάλου και γ) από το φανερό ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα.

Έρευνες έχουν καταδείξει τον πολύ σημαντικό ρόλο του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με αναπηρία μέσα στην τάξη (Eiserman, Shisler, & Healey, 1995; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006, παραπομπή από Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016). Αυτό εξαρτάται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις που σχηματίζουν οι ίδιοι για τα άτομα αυτά (Lindsay, 2007, παραπομπή από Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016). Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και η προθυμία τους να θέλουν να αντιμετωπίσουν θετικά και αποτελεσματικά τις ατομικές διαφορές που εμφανίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τόσο τις στάσεις των συναδέλφων τους, των γονέων

και των παιδιών χωρίς αναπηρία, όσο και την επιτυχία της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009, παραπομπή από Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016). Επιπλέον, μία μεγάλη μερίδα ερευνών έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο, κυρίως στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων προς τα άτομα με αναπηρία (Diamond, 2001; Gash & Goffey, 1995; Kalyva & Agaliotis, 2009, παραπομπή από Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016). Οι Gash και Goffey (1995, παραπομπή από Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016) μελέτησαν 125 κορίτσια δημοτικού από δύο διαφορετικά σχολεία. Το πρώτο σχολείο είχε ειδικά τμήματα (τμήματα ένταξης) για παιδιά με αναπηρίες, κυρίως για άτομα με μέτρια νοητική αναπηρία, ενώ το δεύτερο σχολείο δεν είχε ειδικά τμήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι μαθήτριες που φοιτούσαν στο σχολείο που είχε ειδικά τμήματα είχαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία, καθώς έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για κοινωνική συνδιαλλαγή με τα άτομα με αναπηρία, συγκριτικά με τις μαθήτριες που φοιτούσαν στο σχολείο που δεν είχε ειδικά τμήματα για παιδιά με αναπηρία. Τέλος, έρευνες (Morton & Campbell, 2007; Swaim & Morgan, 2001, παραπομπή από Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016) εξετάζουν τις στάσεις παιδιών σχολικής ηλικίας για τα άτομα με αυτισμό. Οι στάσεις και οι προθέσεις των παιδιών δημοτικού είναι πιο θετικές, όταν οι μαθητές λαμβάνουν περιγραφικές και επεξηγηματικές πληροφορίες πληροφορίες για τον αυτισμό (Swaim & Morgan, 2001, παραπομπή από Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016). Τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν λιγότερο θετικές στάσεις σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, όταν δέχονται επεξηγηματικές πληροφορίες από τους γονείς παρά από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους ή έναν γιατρό (Morton & Campbell, 2007, παραπομπή από Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016). Ωστόσο, όσο τα παιδιά πλησιάζουν στην εφηβεία διαμορφώνουν όλο και πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση (Ferguson, 1999, παραπομπή από Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016). Ένα σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από τις παραπάνω έρευνες είναι ότι η εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση του ανθρώπου αναφορικά με την αναπηρία είναι σημαντική και είναι σημαντικό επίσης να συμβαίνει νωρίς.



## **1.9 Η Σημασία των Προγραμμάτων Παρέμβασης στην Εξοικείωση με την Αναπηρία**

Η κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών είναι κρίσιμη. Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989, παραπομπή από Lindsay, 2012) όλα τα παιδιά «πρέπει να απολαμβάνουν μία πλήρη και αξιοπρεπή ζωή υπό συνθήκες στις οποίες εξασφαλίζεται η αξιοπρέπειά τους, προωθείται η αυτοπεποίθησή τους και διευκολύνεται η ενεργός συμμετοχή τους στην κοινότητα». Έτσι, για να θεωρείται ένα σχολείο ολοκληρωμένο θα πρέπει να δίνει έμφαση στην ένταξη, στην αποδοχή και στις υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων (Panagitou et al., 2008, παραπομπή από Lindsay, 2012). Η πρόβλεψη για δημιουργία κλίματος ένταξης και αποδοχής εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη για μείωση της πιθανότητας αποκλεισμού κάποιων παιδιών από τους συνομηλίκους τους (Panagitou et al., 2008, παραπομπή από Lindsay, 2012). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά που είναι θύματα κοινωνικού αποκλεισμού και συχνά έρχονται σε επαφή με δυσμενείς σωματικές, ψυχικές και κοινωνικές συνέπειες όπως κατάθλιψη, άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Vreeman & Carroll, 2007; Gini & Pozzoli, 2009; Pittet et al., 2010, παραπομπή από Lindsay, 2012). Κρίνεται επομένως σημαντική η βελτίωση της κοινωνικής ένταξης παιδιών με αναπηρία γιατί η αποδοχή και το αίσθημα του ανήκειν είναι απαραίτητα συστατικά για την κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη ενός παιδιού αλλά και για τη συνολική ποιότητα ζωής του (Rillotta & Nettelbeck, 2007; Tavares, 2011; Cutts & Sigafos, 2001; Kim, 2009, παραπομπή από Lindsay, 2012).

Για να γίνει πετυχημένα η ένταξη στην αίθουσα διδασκαλίας, πρέπει να δοθούν στα παιδιά ευκαιρίες να μάθουν περισσότερα σχετικά με την κοινωνική ένταξη και τα άτομα με αναπηρίες (Tavares, 2011, παραπομπή από Lindsay, 2012). Ένα βασικός μηχανισμός για να επιτευχθεί το παραπάνω είναι μέσω παρεμβάσεων ευαισθητοποίησης οι οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα (Columna et al., 2009, παραπομπή από Lindsay, 2012). Επίσης, οι παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης θα πρέπει να ωθούν ένα παιδί στο να κατανοεί το τι σημαίνει να ζει ένας συνομηλίκός του με την αναπηρία (Beckett, 2009; Diamond & Tu, 2009, παραπομπή από Alves & Lopes Dos Santos, 2013). Υπάρχουν διαφορετικά μέσα και δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση και την εκπαίδευση πάνω στην αναπηρία τα οποία μπορεί να επικεντρώνονται: σε πραγματικές πληροφορίες

σχετικά με τις αναπηρίες, στη διερεύνηση μύθων και στερεοτύπων σχετικά με την αναπηρία, στην κατανόηση των επιπτώσεων της αναπηρίας σε καθημερινές δραστηριότητες όπως είναι η μετακίνηση και στην κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ όλων (Alves & Lopes Dos Santos, 2013).

Η βασική υπόθεση πίσω από τη δημιουργία προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για άτομα με αναπηρία είναι ότι οι στάσεις από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους προς τους μαθητές με αναπηρία αντανακλούν σε ένα σημαντικό βαθμό τις πεποιθήσεις τους για τα άτομα με αναπηρία και προβλέπουν συμπεριφορές που τους προσυπογράφουν (Ajzen, 2005, παραπομπή από Alves & Lopes Dos Santos, 2013). Οι στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών περιλαμβάνουν τρία βασικά στοιχεία: τον γνωστικό τομέα των ιδεών και των πεποιθήσεων πάνω στον οποίο βασίζεται η στάση, το πεδίο των συναισθημάτων και το αντικείμενο και τον τομέα των συμπεριφορών που προκύπτουν από αξιώσεις ή πεποιθήσεις (Triandis, 1971, παραπομπή από Alves & Lopes Dos Santos, 2013). Έτσι, τα προγράμματα ευαισθητοποίησης για την αναπηρία ενσωματώνουν τεχνικές για την τροποποίηση των στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Οι Triandis, Adamopoulos και Brinberg (1984, παραπομπή από Alves & Lopes Dos Santos, 2013) εντόπισαν τρεις γενικές στρατηγικές για την αλλαγή των στάσεων: α) την πληροφόρηση –παροχή ακριβών πληροφοριών για την αναπηρία, β) την τροποποίηση της συμπεριφοράς –τη δημιουργία καταστάσεων στις οποίες ο ενδιαφερόμενος ανταμείβεται όταν αντιδρά θετικά σε ένα άτομο με αναπηρία και γ) τη βιωματική δράση –τη δημιουργία συνθηκών και καταστάσεων στις οποίες οι εμπειρίες του ατόμου – στόχου με το άτομο με αναπηρία είναι θετικές. Με βάση την υπόθεση ότι οι συμπεριφορές μπορούν να αλλάξουν μέσω παρεμβάσεων που αντικατοπτρίζουν την πολυδιάστατη φύση των στάσεων, ως αποτελεσματικότερα προγράμματα ευαισθητοποίησης θεωρούνται εκείνα τα οποία παράγουν θετικές εμπειρίες επαφών με τα άτομα με αναπηρία και παρέχουν πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με την αναπηρία (Krahe & Altwasser, 2007, παραπομπή από Alves & Lopes Dos Santos, 2013). Μία συνδυασμένη προσέγγιση είναι μία αποτελεσματική στρατηγική για την προώθηση θετικών στάσεων απέναντι στους μαθητές με αναπηρία.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, υπάρχει αρκετή έρευνα η οποία καταδεικνύει ότι η εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για την αναπηρία στο πλαίσιο του σχολείου είναι απαραίτητη για τον καθορισμό θετικών στάσεων από την πλευρά των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών για τα άτομα με αναπηρία (Morin, Rivard, Crocker,

Boursier & Caron, 2013, παραπομπή από Giagazoglou & Papadaniil, 2018). Οι αρνητικές στάσεις για τους μαθητές με αναπηρίες αναπτύσσονται λόγω της άγνοιας (Ison, McIntyre, Rothery, et al., 2010, παραπομπή από Giagazoglou & Papadaniil, 2018). Ωστόσο, όταν οι μαθητές εκπαιδεύονται στο θέμα της διαφορετικότητας ή της αναπηρίας είναι πιθανότερο να αναπτύξουν πιο θετικές στάσεις προς αυτήν την κατεύθυνση. Δεδομένου ότι αρνητική στάση των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία διαμορφώνεται στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης (Krahe & Altwasser, 2006, παραπομπή από Giagazoglou & Papadaniil, 2018), είναι σημαντικό η εκπαίδευσή τους να πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών ετών έτσι ώστε να δημιουργηθεί μία θετική στάση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής αλλά και εκτός σχολείου.

Οι Φιλίππου και Καραντάνα (2010) αναφέρουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ελλάδα στοχεύουν κατά κανόνα στη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων και πληροφοριών είτε αφορούν την εκπαίδευση των ενηλίκων είτε των παιδιών. Ωστόσο είναι αναγκαίο το άτομο, πέραν της ακαδημαϊκής του κατάρτισης, να αναπτύξει τη συναισθηματική του νοημοσύνη για να πετύχει στη ζωή του, να είναι ευτυχισμένο και να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες, στις απαιτήσεις και στις ιδιαιτερότητες της σύγχρονης εποχής, στη «συλλογική συναισθηματική κρίση που διερχόμαστε» (Goleman, 1998, παραπομπή από Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται μέσα από την κατάκτηση προσωπικών, διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (δεξιότητες ζωής) που βασίζονται στην αγάπη και τις ανθρώπινες αξίες. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα παραβλέπουν την αναγκαιότητα για ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, εστιάζοντας μόνο στο γνωστικό πεδίο. Οι ανάγκες όμως για ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων καθημερινά μεγαλώνουν. Φαίνεται ότι τελευταία έχει ανοίξει ένας διάλογος για τον επαναπροσδιορισμό τόσο των στόχων όσο και του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις αυξανόμενες ανάγκες για εκπαίδευση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Πρόκειται για δεξιότητες που βοηθάνε το άτομο να τα βγάλει πέρα στις διαπροσωπικές, κοινωνικές και επαγγελματικές του σχέσεις, αλλά και να έχει μία ισορροπημένη και δημιουργική καθημερινότητα.

Σχετικές έρευνες για την αξία της εκπαίδευσης παιδιών σε δεξιότητες ζωής δείχνουν ότι από τη μία μεριά τέτοια προγράμματα συμβάλλουν στην ψυχική υγεία των συμμετεχόντων και από την άλλη ενισχύουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Ο Goleman (1998, παραπομπή από Φιλίππου και Καραντάνα, 2010) μας πληροφορεί ότι

τα παιδιά που συμμετείχαν σε προγράμματα συναισθηματικής παιδείας είχαν πολλά οφέλη που αφορούσαν τη συναισθηματική και κοινωνική τους επάρκεια, τη συμπεριφορά τους εντός και εκτός σχολείου. Επίσης ο Χρυσαιφίδης (1994, παραπομπή από Φιλίππου και Καραντάνα, 2010), υποστηρίζοντας ως μοντέλο εκπαίδευσης της βιωματική – επικοινωνιακή προσέγγιση αναφέρει: «Έρευνες κατέδειξαν μία υπεροχή των μαθητών που διδάχθηκαν με το βιωματικό – επικοινωνιακό μοντέλο, σε σχέση με μαθητές που διδάχτηκαν με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, τόσο ως προς τη λύση σύνθετων γνωστικών προβλημάτων όσο και ως προς τον κοινωνικό τομέα (συνεργατικότητα, αλtruισμός, υπευθυνότητα).

Αναφορικά με τη χρήση του παραμυθιού στην εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για την αναπηρία, έχει διαπιστωθεί ότι παρεμβάσεις που περιείχαν καθοδηγούμενη συζήτηση και αφήγηση ιστοριών σχετικά με ζητήματα αναπηρίας και κοινωνικής συμπεριφοράς είχαν θετικές επιδράσεις στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών (DeBoer, Pijl, Minnaert & Post, 2014, παραπομπή από Giagazoglou & Papadaniil, 2018). Ο Boutot, (2007, παραπομπή από Giagazoglou & Papadaniil, 2018) ισχυρίστηκε ότι οι καθοδηγούμενες συζητήσεις μπορούν να ξεκινήσουν με τη χρήση βιβλίων που αφηγούνται ιστορίες με χαρακτήρες που απεικονίζονται ως «μη τυπικοί». Συγκεκριμένα, η χρήση βιβλίων περιγράφεται ως μέσο επίλυσης κοινωνικών και / ή συναισθηματικών δυσλειτουργιών στην πρακτική της βιβλιοθεραπείας όπου τα ζητήματα της καθημερινής ζωής μπορούν να επιλυθούν μέσω των έμμεσων εμπειριών των χαρακτήρων του βιβλίου (Carlson, 2001, παραπομπή από Giagazoglou & Papadaniil, 2018). Τα καλογραμμένα βιβλία με εικόνες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν πολλαπλές οπτικές κάτι που θα ενισχύσει μία σημαντική δεξιότητα, αυτήν της ενσυναίσθησης (Morgan, 2009, παραπομπή από Giagazoglou & Papadaniil, 2018). Μέσα από την ανάγνωση βιβλίων με εικόνες και μέσα από τις συζητήσεις μπορούν να προωθηθούν πολύ σημαντικά θέματα όπως αυτό της αναπηρίας.

Αποτελέσματα έρευνας έδειξαν ότι η παρέμβαση μέσω της αφήγησης ιστοριών ενίσχυσε σε σημαντικό βαθμό την αποδοχή και την επίγνωση τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών για συνομηλίκους με αναπηρία (Giagazoglou & Papadaniil, 2018). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ενισχύουν την άποψη ότι τα βιβλία μπορούν να αποτελέσουν ένα δυναμικό εργαλείο ενίσχυσης της επίγνωσης, της κατανόησης και της αποδοχής του εαυτού μας αλλά και των άλλων, συμπεριλαμβανομένων και

εκείνων που φέρουν κάποιο είδος αναπηρίας (Gilmore & Howard, 2016, παραπομπή από Giagazoglou & Papadaniil, 2018). Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι καθώς τα παιδιά εμπλέκονται με την ιστορία, μπορεί να βιώσουν αλλαγές στις στάσεις τους (Adomat, 2012; Law et al., 2017; Wright, Diener & Kemp, 2013, παραπομπή από Giagazoglou & Papadaniil, 2018).

## 2. Η Παρούσα Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η δημιουργία μίας καλλιτεχνικής δράσης η οποία θα στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και εξοικείωση παιδιών προσχολικής ηλικίας (4 έως 6 ετών (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, Λ, 1997)) με την αναπηρία. Η καλλιτεχνική δράση συνδυάζει τις διαδικασίες της αφήγησης παραμυθιού, της περιπατητικής πρακτικής και της εικονογράφησης. Η έρευνα για τη δημιουργία της δράσης υλοποιήθηκε στο Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο και Βρεφονηπιακό Σταθμό «Αμπεμπαμπλομ» (Κοζάνη). Η δημιουργία και η υλοποίηση της δράσης έγινε στον οικισμό του Άργιλου (Νομός Κοζάνης) και στο Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης, Δημέρευσης, Ημερήσιας Φροντίδας ΑμεΑ «Κιβωτός»<sup>3</sup> (Άργιλος, Νομός Κοζάνης) (Εικόνα 1). Η εικονογράφηση του παραμυθιού πραγματοποιήθηκε μέσα από τη δημιουργία τοιχογραφιών (murals).

Ο οικισμός του Άργιλου βρίσκεται νοτιοδυτικά της πόλης της Κοζάνης και απέχει 8 χιλιόμετρα από αυτήν. Επί τουρκοκρατίας ονομαζόταν Γενή – Κιοϊ και η μετονομασία του προφανώς οφείλεται στο αργιλώδες έδαφος της περιοχής (Δήμος Κοζάνης, 2008). Το 1991, ο πληθυσμός του ανερχόταν στους 257 κατοίκους (Greek Travel Pages, 1999 – 2019).

---

<sup>3</sup> Η «Κιβωτός» είναι το πρώτο Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης, Δημέρευσης, Ημερήσιας Φροντίδας ΑμεΑ στην Ελλάδα με εγκεκριμένη άδεια λειτουργίας από τις 22 Νοεμβρίου, του 2000 (Κιβωτός ΑμεΑ, 2010). Οι τόποι πραγματοποίησης της καλλιτεχνικής δράσης θα είναι το Πρόγραμμα Δημέρευσης, Ημερήσιας Φροντίδας ΑμεΑ και ο οικισμός του Άργιλου. Το Πρόγραμμα της Δημέρευσης αποτελεί υπηρεσία του Κέντρου Αποθεραπείας – Αποκατάστασης, Δημέρευσης, Ημερήσιας Φροντίδας ΑμεΑ «Κιβωτός» και απευθύνεται κυρίως σε άτομα με βαριές αναπηρίες και έχει χαρακτήρα υποστηρικτικής φύσεως προς την οικογένεια (Κιβωτός ΑμεΑ, 2010). Στο παρόν, από το Πρόγραμμα της Δημέρευσης επωφελούνται 11 άτομα με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Το ηλικιακό τους εύρος ξεκινά από τα 17 έτη και φτάνει μέχρι τα 40. Κατοικούν στην πόλη της Κοζάνης και σε οικισμούς του Δήμου Κοζάνης. Οι επωφελούμενοι του Προγράμματος, επισκέπτονται το Κέντρο 5 φορές την εβδομάδα (Δευτέρα – Παρασκευή) από τις 8:30 έως τις 14:00. Κατά την παραμονή τους στο Κέντρο και κατά τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα της Δημέρευσης εμπλέκονται σε ατομικά θεραπευτικά προγράμματα, σε πρακτικές συνεκπαίδευσης και σε ομαδικές δραστηριότητες. Βασικοί στόχοι του Προγράμματος της Δημέρευσης είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, η γνωστική ενδυνάμωση και η κοινωνικοποίηση.



Εικ. 1. Αποψη του Παιδιατρικού Κέντρου Αποθεραπείας «Κιβωτός» στον Άργιλο Κοζάνης.

Βασική αφετηρία της καλλιτεχνικής δράσης αποτελεί ο οικισμός της Παύλιανης. Η Παύλιανη είναι ένας ορεινός οικισμός του Νομού Φθιώτιδας και είναι χτισμένος σε υψόμετρο 1040 μέτρων στις πλαγιές της Οίτης. Ο πληθυσμός της, σύμφωνα με την απογραφή του 2011, ανέρχεται στους 498 κατοίκους (Βικιπαίδεια, 2017). Το καλοκαίρι του 2013, η Παύλιανη άρχισε να μεταμορφώνεται μέσω των ζωγραφικών παρεμβάσεων των κατοίκων του χωριού, αρχικά στις πινακίδες του οικισμού και στη συνέχεια, στον ίδιο τον οικισμό. Κάτοικος του χωριού ανέφερε ότι οι εικαστικές παρεμβάσεις ξεκίνησαν πριν από 30 χρόνια στο δάσος που βρίσκεται δίπλα στο χωριό πάνω σε δέντρα, πέτρες και ξύλινες ταμπέλες. Στόχος ήταν η δημιουργία ενός χώρου που θα αξιοποιούνταν αποκλειστικά από τους νέους του χωριού. Πολύ αργότερα, αποφασίστηκε να μεταφερθεί η συγκεκριμένη ιδέα και στον οικισμό. Μία εκ των μελών της ομάδας που παρενέβη εικαστικά στον οικισμό, είναι η παιδαγωγός, Μαρία Λιάγκα. Η Μαρία Λιάγκα μεγάλωσε και ζει στην Αθήνα και κατάγεται από τον εν λόγω οικισμό. Η καταγωγή της αλλά και η σύνδεση της παιδικής της ηλικίας με την Παύλιανη της δημιούργησε την ανάγκη να μεταμορφώσει τον τόπο αυτόν σε έναν «κόσμο» παραμυθιού. Σημαντικά παραδείγματα της εικαστικής δράσης αποτελούν η γέφυρα του πάρκου η οποία μεταμορφώθηκε σε κλαβιέ (πληκτρολόγιο) πιάνου, οι κάδοι απορριμάτων του Δήμου οι οποίοι αποτέλεσαν ζωγραφικό καμβά, οι ερειπωμένοι τοίχοι που μεταμορφώθηκαν σε καρέ παραμυθιών και διάφορες χρηστικές αρχιτεκτονικές κατασκευές οι οποίες απέκτησαν τη σημειολογική τους συνέχεια. Το συγκεκριμένο εγχείρημα δεν περιορίστηκε μόνο στη μεταμόρφωση του τόπου αλλά και στην ένωση και συσπείρωση των κατοίκων. Η παιδαγωγός είχε την ικανότητα να οραματιστεί και να δει πως μπορεί να φτιάξει το περιβάλλον γοητευτικό, συγχρόνως όμως έκανε και τους γύρω της να μπορέσουν να το δουν. Σε

συνέντευξή της στην εκπομπή «Ες Αύριον τα Σπουδαία – Πορτραίτα του Αύριο» στη διαδικτυακή τηλεόραση της EPT1 (Ελληνική Ραδιοφωνία Τηλεόραση 1) αναφέρει ότι τα παραμύθια αποτελούν την καλύτερη πηγή έμπνευσης (EPT·WEBTV, 2018).

Παρόμοια δράση έχει πραγματοποιηθεί και σε σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές του Ιωαννίδειου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης σε εκδήλωση με τίτλο «Dada σε Τοίχο» που διοργανώθηκε από μέλη της Ομάδας Καλλιτεχνικής Παρέμβασης Δυτικής Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο των δράσεων «Θεσσαλονίκη – Ευρωπαϊκή Πρωτεύουσα Νεολαίας 2014» έγραψαν μία ιστορία και εικονογράφησαν τους τοίχους του σχολείου τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά επέλεξαν τυχαία λέξεις, έγραψαν μία ιστορία και στη συνέχεια η ιστορία τους αποτυπώθηκε σε τοίχους της αυλής του σχολείου με την καθοδήγηση των εικαστικών μελών της ομάδας, Έφης Γανέλη και Γιώργου Χατζηαγόρου (iefimerida, 2014).

Αντίστοιχες εικαστικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν και στον οικισμό του Άργιλου. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν επάνω σε εξωτερικούς τοίχους σπιτιών, σε τοίχους και σε πόρτες αποθηκών και σε δημοτικές εγκαταστάσεις. Για την υλοποίησή τους, χρησιμοποιήθηκαν σπρέι, πλαστικά χρώματα, μαρκαδόροι και βερνίκι για την καλύτερη διατήρησή τους. Η έναρξη των τοιχογραφιών πραγματοποιήθηκε αφού πρώτα υπογράφηκε έγγραφο συναίνεσης από τους ιδιώτες ιδιοκτήτες και από τον Πρόεδρο της Τοπική Κοινότητας του Άργιλου. Πριν την έναρξη των τοιχογραφιών πραγματοποιήκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο και Βρεφονηπιακό Σταθμό «Αμπεμπαμπλομ». Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν η εξερεύνηση των αντιλήψεων, στάσεων και των συναισθημάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη φιλία, τη διαφορετικότητα και την αναπηρία. Επίσης, οι συνεντεύξεις οδήγησαν και στην επιλογή και στην διασκευή της ιστορίας που χρησιμοποιήθηκε στην καλλιτεχνική δράση.

Το περιεχόμενο των τοιχογραφιών βασίστηκε στο βιβλίο του Λουίς Σεπούλδεβα, «Η Ιστορία του Μιξ, του Μαξ και του Μεξ» (2010). Η συγκεκριμένη ιστορία επιλέχτηκε όχι μόνο γιατί οι ιστορίες με ζώα είναι ιδιαίτερα αγαπητές στα παιδιά αλλά και γιατί ο συγγραφέας με έναν πολύ έξυπνο και απλό τρόπο επικοινωνεί στους αναγνώστες την αξία της φιλίας και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι εικόνες που αποτυπώθηκαν στις επιλεγμένες επιφάνειες του οικισμού προέκυψαν μετά την αφήγηση της ιστορίας σε ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Πραγματοποιήθηκαν τρεις ομάδες αφήγησης. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από 4 παιδιά. Η διάρκεια της κάθε ομάδας δεν ξεπέρασε τα 45 λεπτά. Στις ομάδες αφήγησης πραγματοποιήθηκε η αφήγηση του παραμυθιού σε χώρο του Ιδιωτικού Νηπιαγωγείου και Βρεφονηπιακού Σταθμού «Α-Μπε-Μπα-Μπλομ».

Κάθε ομάδα αφήγησης αποτελούνταν από 4 μέλη. Στο πρώτο μέρος, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες με στόχο την εξοικείωση των μελών της ομάδας και δίνονταν οι απαραίτητες οδηγίες. Στο δεύτερο μέρος, πραγματοποιήθηκε η αφήγηση της ιστορίας. Πραγματοποιήθηκε σμίκρυνση και μερική διασκευή της ιστορίας καθώς αυτούσια δεν ανταποκρίνεται στο ηλικιακό στάδιο της ομάδας ενδιαφέροντος. Η σμίκρυνση και διασκευή της ιστορίας βασίστηκε στην ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων που προηγήθηκαν. Αμέσως μετά την αφήγηση, στο τρίτο μέρος, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους εικόνα από την ιστορία που άκουσαν και στο τελευταίο μέρος, υπήρχε συζήτηση με κεντρικό θέμα τα κριτήρια της επιλογής της εικόνας που είχε ζωγραφίσει το κάθε παιδί. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στις ομάδες αφήγησης ήταν χαρτιά ζωγραφικής και ξυλομπογιές. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βασίζεται σε σημαντικό βαθμό σε βιωματική άσκηση από το βιβλίο των Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010), «Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παραμύθια για να μεγαλώνεις... – Για Εμφύχωση Βιωματικών Ομάδων Προσωπικής Ανάπτυξης» που φέρει τον τίτλο «Το παραμύθι σε κολάζ». Στη συγκεκριμένη βιωματική άσκηση ζητείται από τους συμμετέχοντες μίας ομάδας προσωπικής ανάπτυξης να ακούσουν ένα παραμύθι και στη συνέχεια να συμβολίσουν κάθε σκηνή του με την τεχνική του κολάζ. Οι συμμετέχοντες μπορούν να συμπληρώσουν κάθε σκηνή με λέξεις και ζωγραφιές. Όταν ολοκληρώσουν, παρουσιάζουν τα έργα τους και συζητάνε για τον τρόπο με τον οποίο έφτιαξαν τις εικόνες, τους συμβολισμούς τους καθώς και τα συναισθήματα που εκφράζουν. Από τις ομάδες αφήγησης επιλέχθηκαν οι σκηνές του παραμυθιού που αποτυπώθηκαν περισσότερο από τους συμμετέχοντες οι οποίες στη συνέχεια αναπαράχθηκαν από καλλιτέχνες στον οικισμό του Άργιλου. Είναι σημαντικό να αναφερθεί στο συγκεκριμένο σημείο ότι για την εμπλοκή των παιδιών στις διαδικασίες των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων και των ομάδων αφήγησης υπογράφηκε έγγραφο συναίνεσης από τους γονείς των συμμετεχόντων.

Μετά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και τις ομάδες αφήγησης, ξεκίνησε η εικαστική παρέμβαση στον οικισμό. Τα έργα πραγματοποιήθηκαν με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να ενισχύεται η περιπατητική διαδικασία. Υπάρχει απόσταση μεταξύ τους



και διαφέρουν σε μέγεθος έτσι ώστε να γίνονται αντιληπτά και από μακριά αλλά και να ενθαρρύνεται η αναζήτηση. Η δράση ξεκινάει από το έργο που αντιστοιχεί στις πρώτες γραμμές του παραμυθιού. Οι αφηγήσεις πραγματοποιήθηκαν μπροστά στα έργα αλλά και σε άλλα σημεία της διαδρομής μεταξύ των τοιχογραφιών. Στα ενδιαμέσα διαστήματα, αυτά της περιήγησης, πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις, εκμαιεύτηκαν ερμηνείες και έγιναν υποθέσεις για τη συνέχεια της ιστορίας. Μέσω της συζήτησης και του περπατήματος ενισχύθηκε σημαντικά η σύνδεση με την ιστορία και τους ήρωες. Παρόμοια δράση έχει πραγματοποιηθεί από την Πηνελόπη Αδαμοπούλου, πτυχιούχος αγγλικής φιλολογίας, η οποία ασχολήθηκε με την αφήγηση των παραμυθιών ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης και αγωγής μέσα και έξω από το σχολείο με σημείο αναφοράς τις κοινωνικές ανισότητες (2015). Πιο συγκεκριμένα, η δράση της περιείχε την αφήγηση παραμυθιών στα σχολεία αλλά και σε άλλους πολιτιστικούς χώρους με τη συνεργασία μελών της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων. Τα παιδιά που παρακολούθησαν τις αφηγήσεις ήταν κατά κύριο λόγο παιδιά προσχολικής ηλικίας και παιδιά του δημοτικού σχολείου. Οι αφηγήσεις παρουσιάστηκαν σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους που λειτουργούν ως χώροι αναψυχής. Τα παιδιά μαζευόταν εκεί για εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν στις αναγνώσεις περιλαμβάνουν παραδοσιακά και κλασικά παραμύθια και νεωτερικά κείμενα που προωθούν τις ιδέες για κοινωνική ισορροπία, δικαιοσύνη, ισότητα, το δικαίωμα στην προσωπική βούληση και την επίτευξη των προσωπικών στόχων, την φιλία, την αγάπη προς τον συνάνθρωπο και το σεβασμό στο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό.

Σε σχέση με την παρούσα έρευνα, μετά το πέρας της καλλιτεχνικής δράσης τα παιδιά επισκέπτηκαν το χώρο της «Κιβωτού» όπου πραγματοποιήθηκε ξενάγηση και δραστηριότητες με τους επωφελούμενους του Κέντρου. Βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι η καλλιτεχνική δράση θα ενισχύσει την ποιότητα της επαφής που θα αναπτύξουν οι συμμετέχοντες με τα άτομα με αναπηρία. Τέλος, στόχος της δράσης είναι η ευαισθητοποίηση και η εξοικείωση των συμμετεχόντων με την αναπηρία.

(Για την καλύτερη κατανόηση των επόμενων κεφαλαίων προτείνεται σε αυτό το σημείο η ανάγνωση της ιστορίας που βρίσκεται στο Παράρτημα, σελ. )

### **3. Μεθοδολογία**

#### **3.1 Τα Ερευνητικά Ερωτήματα**

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποτελείται από τρία ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αρχικά, έχει σαν στόχο την μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τις έννοιες της φιλίας, της διαφορετικότητας και της αναπηρίας.
2. Επίσης, στόχος της έρευνας αποτελεί η μελέτη του βαθμού στον οποίο ενισχύεται η κατανόηση των εννοιών της φιλίας, της διαφορετικότητας και της αναπηρίας παιδιών προσχολικής ηλικίας μετά την εμπλοκή τους σε Πρόγραμμα Πρέμβασης βασισμένο στην Τέχνη.
3. Τέλος, η έρευνα μελετά τον βαθμό στον οποίο ενισχύεται η εξοικείωση και ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση παιδιών προσχολικής ηλικίας με την αναπηρία μετά την εμπλοκή τους σε Πρόγραμμα Παρέμβασης βασισμένο στην Τέχνη.

#### **3.2 Συμμετέχοντες και Δειγματοληψία**

Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 10 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων ήταν από 4,5 έως 5,5 ετών. Αναφορικά με το φύλο, το δείγμα αποτελούνταν από 5 αγόρια και 5 κορίτσια. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μαθητές του Ιδιωτικού Νηπιαγωγείου και Βρεφονηπιακού Σταθμού «Αμπεπαμπλομ». Η επιλογή του συγκεκριμένου Νηπιαγωγείου έγινε γιατί το περιβάλλον του ήταν εύκολα προσβάσιμο στον ερευνητή. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία κριτηρίου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες επιλέχτηκαν βάσει του ποιοι θα παρουσίαζαν ένα ωφέλιμο επίπεδο συνεργασίας και περιγραφικού λόγου για την

διαδικασία της συνέντευξης. Η επιλογή τους έγινε σε συνεργασία με νηπιαγωγό. Πριν από την έναρξη της έρευνας, οι γονείς των συμμετεχόντων συμπλήρωσαν ένα έντυπο έγκρισης της συμμετοχής των παιδιών τους στην ερευνητική διαδικασία. Τέλος, κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας και προστασίας των δεδομένων των συμμετεχόντων.

### 3.3 Οι Ημιδομημένες Συνεντεύξεις

Πραγματοποιήθηκαν 10 ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με παιδιά ηλικίας από 4,5 έως 5,5 ετών. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται σαν οδηγός κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης. Επιλέχτηκε το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης καθώς παρουσιάζει ιδιαίτερη ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση (Ισαρη, Φ. & Πουρκός, Μ., 2015). Οι θεματικοί άξονες και οι ερωτήσεις της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

Θεματικοί Άξονες και Ερωτήσεις Ατομικής Ημιδομημένης Συνέντευξης	
Όνοματεπώνυμο Ηλικία Σχολείο Ημερομηνία Συνέντευξης	
Στάσεις & Αντιλήψεις Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας για την Φιλία	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Τί είναι η φιλία;</li> <li>▪ Πώς μπορεί ένα παιδί να κάνει έναν/μία φίλο/η;</li> <li>▪ Έχεις φίλους/ες στο νηπιαγωγείο; Ποιοί/ές είναι αυτοί/ές; Τί σου αρέσει να κάνεις μαζί τους;</li> <li>▪ Ποιος/ά είναι ο/η καλύτερός/ή σου φίλος/η; Τί σου αρέσει να κάνεις μαζί με τον/την καλύτερό/ή σου φίλο/η;</li> <li>▪ Ποιό είναι το καλύτερο πράγμα που μπορεί να σου κάνει ένας/μία φίλος/η;</li> <li>▪ Ποιό είναι το χειρότερο πράγμα που μπορεί να σου κάνει ένας/μία φίλος/η;</li> <li>▪ Πώς είναι για εσένα να είσαι φίλος/η κάποιου/ας; Πιστεύεις ότι είσαι ένας/μία καλός/ή φίλος/η; Για ποιό λόγο;</li> </ul>
Απουσία Φιλικών Δεσμών	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Υπάρχει κάποιο παιδί στο σχολείο σου που δεν έχει καθόλου φίλους/ες; Για ποιό λόγο πιστεύεις ότι δεν έχει φίλους/ες;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Πώς μπορεί να νιώθει το παιδί αυτό;</li> </ul>
Απορριπτική και Επιθετική Συμπεριφορά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Υπάρχει κάποιο παιδί στην τάξη σου που δεν το θέλουν τα υπόλοιπα παιδιά όταν παίζουν; Για ποιό λόγο πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό; Πώς πιστεύεις ότι νιώθει το παιδί αυτό;</li> <li>▪ Υπάρχει κάποιο παιδί στην τάξη σου που τα υπόλοιπα παιδιά το κοροϊδεύουν ή το χτυπάνε; Για ποιό λόγο πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό; Πώς πιστεύεις ότι νιώθει το παιδί αυτό;</li> </ul>
Η Έννοια της Διαφορετικότητας	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Τί σημαίνει να είναι κάποιος/α διαφορετικός/ή;</li> <li>▪ Είναι κάποιος/α στην τάξη σου ακριβώς ίδιος/α με τους υπόλοιπους;</li> <li>▪ Τί διαφορές μπορεί να έχουν δύο ή περισσότερα παιδιά μεταξύ τους;</li> </ul>
Η Έννοια της Ομοιότητας	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Μπορούν δύο ή περισσότερα παιδιά να μοιάζουν μεταξύ τους; Εάν ναι, με ποιόν τρόπο;</li> <li>▪ Πιστεύεις ότι είναι σημαντικό να μοιάζουμε με τους άλλους;</li> <li>▪ Τί πιστεύει ότι θα γινόταν εάν όλοι μοιάζαμε μεταξύ μας;</li> </ul>
Η Αντίληψη των Δυσκολιών	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Υπάρχει κάποιο παιδί στην τάξη σου που δυσκολεύεται; Εάν ναι, με ποιόν τρόπο; Για ποιόν λόγο πιστεύεις ότι δυσκολεύεται;</li> </ul>
Η Έννοια της Αναπηρίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Έχεις ακούσει ποτέ τη λέξη «αναπηρία»; Εάν ναι, τί πιστεύεις ότι σημαίνει αυτή η λέξη;</li> <li>▪ Έχεις συναντήσει ποτέ κάποιο άτομο με αναπηρία;</li> </ul>
Αναπηρία και Σχολικό Περιβάλλον	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ένα παιδί με αναπηρία θα είχε φίλους στο νηπιαγωγείο;</li> <li>▪ Πώς πιστεύεις ότι θα ένιωθε ένα παιδί με αναπηρία στο νηπιαγωγείο;</li> </ul>
Αναπηρία και Φιλικό Δεσμοί	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Θα έκανες φίλο ένα παιδί με αναπηρία;</li> <li>▪ Θα μιλούσες μαζί του;</li> <li>▪ Θα έπαιζες μαζί του;</li> <li>▪ Θα έπαιζες έξω στην αυλή μαζί του; Εσύ θα του το ζητούσες;</li> <li>▪ Θα σου άρεσε να είναι στην τάξη σου;</li> <li>▪ Θα σου άρεσε να κάθεται δίπλα - δίπλα;</li> <li>▪ Θα σου άρεσε να τρώτε μαζί;</li> <li>▪ Θα σου άρεσε να είστε στην ίδια ομάδα;</li> <li>▪ Θα σου άρεσε εάν η δασκάλα σου σας έβαζε να κάνετε μία εργασία μαζί;</li> <li>▪ Θα σου άρεσε να πεις ένα ποίημα μαζί του σε μία σχολική γιορτή;</li> <li>▪ Θα θύμωνες καμιά φορά μαζί του;</li> <li>▪ Θα ήθελες να παίζετε και εκτός σχολείου;</li> <li>▪ Θα το καλούσες σπίτι σου;</li> <li>▪ Θα πήγαινες στο σπίτι του;</li> <li>▪ Θα ήθελες να είναι μαζί σου και στο Δημοτικό Σχολείο;</li> <li>▪ Έχει άλλους φίλους;</li> </ul>
Αναπηρία και Απορριπτική / Επιθετική Συμπεριφορά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Πιστεύεις ότι θα υπήρχαν κάποια παιδιά που θα το πείραζαν; Πώς θα ένιωθες εάν συνέβαινε αυτό;</li> </ul>
Βοήθεια και Υποστήριξη	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Μπορείς να θυμηθείς μία φορά που κάποιος/α σε βοήθησε στο σπίτι ή στο σχολείο; Πώς ένιωσες;</li> <li>▪ Μπορείς να θυμηθείς μία φορά που βοήθησες κάποιον/α στο σπίτι ή στο σχολείο;</li> <li>▪ Θα βοηθούσες ένα παιδί με αναπηρία; Πώς μπορείς να βοηθήσεις ένα παιδί</li> </ul>

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον Ιδιωτικό Παιδικό Σταθμό «Α-Μπε-Μπα-Μπλομ» σε χώρο όπου οι συμμετέχοντες δεν θα αποσπούνταν από εξωτερικά ερεθίσματα. Για τις ατομικές συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν: συσκευή εγγραφής φωνής, λευκές κόλλες και ξυλομπογιές. Πριν την έναρξη της συνέντευξης, δίνονταν στον/ην συνεντευξιαζόμενο/η μία λευκή κόλλα και ξυλομπογιές και του/της ζητούνταν να ζωγραφίσει ό,τι επιθυμούσε. Η συγκεκριμένη διαδικασία πραγματοποιούνταν με σκοπό την εξοικείωση του συνεντευξιαζόμενου με τον συνεντευξιαστή και κατ'επέκταση, με την διαδικασία. Μετά τη διαδικασία εξοικείωσης, ξεκινούσε η συνέντευξη και η εγγραφή. Οι συνεντεύξεις διαρκούσαν περίπου 45' και στα παιδιά μικρότερης ηλικίας υπήρξαν περιπτώσεις όπου παρουσία νηπιαγωγού ήταν απαραίτητη για την διευκόλυνση της διαδικασίας. Στο τέλος της κάθε συνέντευξης, ο ερευνητής ευχαριστούσε το κάθε παιδί για τον χρόνο του. Το περιεχόμενο των ατομικών συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε για την μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τη φιλία, την διαφορετικότητα και την αναπηρία. Επιπλέον, το περιεχόμενο των ατομικών συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή του παραμυθιού καθώς και για την διασκευή και περίληψή του.

### 3.4 Ανάλυση του Ποιοτικού Υλικού και Κωδικοποίηση

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών συνεντεύξεων είναι η θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση αποτελεί μία μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clark, 2006; Holloway & Tondres, 2003; Roulston, 2001, παραπομπή από Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει από μόνη της τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις (π.χ. η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση δεσμεύεται σε έναν φαινομενολογικό προσανατολισμό)

(Braun & Clarke, 2006, παραπομπή από Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Παρ' όλα αυτά, η «θεωρητική ελευθερία» ή η «ευελιξία» δεν σημαίνει και διεξαγωγή της ανάλυσης χωρίς επιστημολογική πλαισίωση. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η θεματική ανάλυση έχει σαν στόχο την βαθύτερη μελέτη των υποκειμενικών νοημάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τις έννοιες της φιλίας, της διαφορετικότητας και της αναπηρίας (Τζάνη, 2005). Σε σχέση με την κωδικοποίηση του ποιοτικού υλικού, μετά από αρκετές αναγνώσεις των συνεντεύξεων, δημιουργήθηκαν κατηγορίες οι οποίες βασίστηκαν στην ερμηνεία των αφηγήσεων από τον ερευνητή αλλά και στο θεωρητικό υπόβαθρό του. Στη συνέχεια ο ερευνητής προχώρησε προς τον εντοπισμό των κατηγοριών που δημιουργήθηκαν στους βασικούς θεματικούς άξονες και στα υποερωτήματά τους.

#### **4. Η Περίληψη και Διασκευή της Ιστορίας**

Πριν γίνει η παρέμβαση στην ιστορία, πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τον εκδοτικό οίκο του βιβλίου (Εκδόσεις Opera) για να εγκριθεί άδεια παραχώρησης πνευματικών δικαιωμάτων. Η Περίληψη και Διασκευή του παραμυθιού «Η Ιστορία του Μιξ, του Μαξ και του Μεξ» πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό Βαΐτσα Βλάχου. Η Βαΐτσα Βλάχου είναι καθηγήτρια οικιακής οικονομίας στο Γυμνάσιο Βελβεντού (Νομός Κοζάνης) και έχει υλοποιήσει αρκετά προγράμματα πολιτιστικού χαρακτήρα. Επίσης, κατά την σχολική περίοδο 2005-2006 ήταν στην ομάδα οργάνωσης προγραμμάτων του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Δήμου Βελβεντού (ΚΠΕ). Κατά την θητεία της στο ΚΠΕ Βελβεντού δημιούργησε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βασισμένο στην αφήγηση παραμυθιού και στην περπατητική πρακτική. Το όνομα του προγράμματος ήταν «Με τον Σιταράκη... στον Μύλου το Δρομάκι». Στόχος του ήταν να κατανοήσουν παιδιά προσχολικής ηλικίας ότι όλα στη φύση είναι αλληλένδετα.

Πραγματοποιήθηκε περίληψη του παραμυθιού για να ανταποκρίνεται το μέγεθος της ιστορίας στο ηλικιακό στάδιο ενδιαφέροντος. Επίσης, αναφορικά με τη διασκευή του, δόθηκε έμφαση σε ορισμένα σημεία του που κρίθηκε σημαντικό να γίνει λόγω των αποτελεσμάτων των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Για παράδειγμα, αρκετά από τα παιδιά στην ερώτηση «Τί είναι φίλος;» απάντησαν «Κάποιος/α που παίζεις μαζί του». Έτσι, στην περίληψη συμπεριλήφθηκαν τα γνωμικά για την φιλία που αναφέρει ο Λουίς Σεπούλδεβα στην πρωτότυπη ιστορία για να επικοινωνηθούν βασικές

ποιότητες της φιλίας προς τα παιδιά. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε αντικατάσταση της αναπηρίας του γάτου. Στο πρωτότυπο κείμενο ο γάτος χάνει την όρασή του ενώ στην διασκευασμένη ιστορία ο γάτος έχει ένα ατύχημα στην προσπάθειά του να πηδήξει από μία στέγη σε μία άλλη με αποτέλεσμα να αποκτήσει αναπηρία στα πίσω πόδια του. Η συγκεκριμένη διασκευή έγινε γιατί η κινητική αναπηρία είναι περισσότερο κατανοητή και αναγνωρίσιμη στα παιδιά αυτής της ηλικίας αλλά και γιατί αποτελεί το βασικό αντικείμενο εργασίας του Παιδιατρικού Κέντρου Αποθεραπείας και Αποκατάστασης «Κιβωτός»

## 5. Οι Ομάδες Αφήγησης

Πραγματοποιήθηκαν 3 ομάδες αφήγησης. Κάθε ομάδα, εκπροσωπούσε ένα συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο και αποτελούνταν από 4 παιδιά. Στις ομάδες αφήγησης πραγματοποιήθηκε ανάγνωση της ιστορίας και στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους στιγμή από αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, τα βήματα της διαδικασίας ήταν τα εξής:

1. Κατά την έναρξη των ομάδων αφήγησης, πραγματοποιούνταν ορισμένες δραστηριότητες οι οποίες εξυπηρετούσαν στη γνωριμία και την εξοικείωση των συμμετεχόντων με τον ερευνητή και την διαδικασία. Ένα παιχνίδι γνωριμίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν το «Πες το με μία κίνηση» (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Στο συγκεκριμένο παιχνίδι, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σηκωθούν όρθιοι και να σχηματίσουν έναν κύκλο. Κάποιος/α έμπαινε στο κέντρο του κύκλου και έλεγε το όνομά του συνοδεύοντας το από όποια κίνηση ήθελε, αυθόρμητα, χωρίς να το σκεφτεί. Όλοι οι υπόλοιποι πρόσεχαν την κίνηση και τον τρόπο που έλεγε το όνομά του και προσπαθούσαν να το επαναλάβουν όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια δύο ή τρεις φορές. Αυτός/ή που βρισκόταν στο κέντρο παρατηρούσε το καθρέπτισμα του εαυτού του στους άλλους και στη συνέχεια επέστρεφε στον κύκλο προτείνοντας σε κάποιον/α άλλο/η να μπει στο κέντρο. Το παιχνίδι ξεκινούσε από τον ερευνητή για να παρακινήσει τα παιδιά σε αυτό και για να μειωθεί η πιθανή διστακτικότητα που μπορεί να ένιωθαν επειδή τους ζητήθηκε να «εκτεθούν» με το σώμα τους.

2. Μετά τα παιχνίδια γνωριμίας, οι συμμετέχοντες κάθονταν σε κύκλο και τους δίνονταν οι απαραίτητες οδηγίες: «Σήμερα, μαζευτήκαμε εδώ για να διαβάσουμε ένα παραμύθι. Το παραμύθι λέγεται «Η Ιστορία του Μιξ, του Μαξ και του Μεξ». Είναι μία ιστορία για ένα αγόρι, έναν γάτο και έναν ποντικό. Μόνο που σε αυτήν την ιστορία, κάτι λείπει (Σε αυτό το σημείο, ο συνεντευκτής έδειχνε την εκτύπωση της περίληψης και διασκευής της ιστορίας στους/ις συμμετέχοντες/ουσες οι οποίοι/ες αμέσως αντιλαμβάνονταν την απουσία εικόνων)». Θα διαβάσουμε το παραμύθι και στο τέλος θα ζωγραφίσει ο καθένας την αγαπημένη του εικόνα από αυτό».
  
3. Λόγω της απουσίας εικόνων, για να διατηρηθεί η προσοχή των παιδιών στην ιστορία και για να ενισχυθεί η συναισθηματική τους εμπλοκή, κατά τη διάρκεια της αφήγησης γινόντουσαν ερωτήσεις προς τους συμμετέχοντες αναφορικά με το κείμενο και τους ήρωες (π.χ. Στο σημείο της ιστορίας όπου ο ποντικός (Μεξ) εκφράζει την αρέσκειά του για τα δημητριακά του αγοριού (Μαξ) ζητούνταν από τα παιδιά να αναφέρουν τα αγαπημένα τους δημητρικά ή στο σημείο της ιστορίας όπου ο γάτος (Μιξ) πέφτει από την στέγη ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν υποθέσεις σε σχέση με τη συνέχεια της ιστορίας ή να περιγράψουν την συναισθηματική κατάσταση του αγοριού (Μαξ) όταν αντίκρυσε τον γάτο (Μιξ) πεσμένο στο έδαφος). Επίσης, κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναπαράξουν κινήσεις και ήχους της ιστορίας. Η αφήγηση διήρκεσε 20’.
  
4. Μετά το πέρας της αφήγησης, τα παιδιά ζωγράφισαν την αγαπημένη τους στιγμή από την ιστορία. Σε κάθε παιδί δόθηκε μία κόλλα χαρτί, ένα μολύβι, μία σβύστρα και ένα κουτί με ξυλομπογιές. Τα παιδιά έκατσαν με πλάτη το ένα στο άλλο έτσι να διασφαλιστεί ότι δεν θα επηρεάζονταν κάποιο από το σχέδιο κάποιου άλλου. Η οδηγία που έλαβαν ήταν η εξής: «Τώρα, να θυμηθείτε την αγαπημένη σας στιγμή από την ιστορία και προσπαθείστε να κάνετε μία ζωγραφιά όπως εσείς θέλετε». Κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής δινόταν αλλά και ζητούνταν ανατροφοδότηση στους και από τους συμμετέχοντες για την εξέλιξη του σχεδίου τους. Η διαδικασία της ζωγραφικής διήρκεσε 20’.



5. Όταν οι συμμετέχοντες τελείωσαν με την ζωγραφική τους ζητήθηκε να συγκεντρωθούν πάλι σε κυκλική διάταξη για να παρουσιάσουν τα έργα τους. Κάθε φορά που ένα παιδί παρουσίαζε το έργο του, του ζητούνταν να το περιγράψει καθώς και να αναφερθεί στους λόγους για τους οποίους επέλεξε να ζωγραφίσει τη συγκεκριμένη στιγμή από την ιστορία. Μετά την παρουσίαση, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες αναφέρονταν σε στοιχεία του έργου που είχε παρουσιαστεί που τους άρεσαν.

Τα έργα των παιδιών αποτέλεσαν ερέθισμα για τους καλλιτέχνες στη δημιουργία των τοιχογραφιών. Δημιουργήθηκαν τοιχογραφίες οι οποίες είναι εξ ολοκλήρου βασισμένες σε έργα των παιδιών αλλά και τοιχογραφίες που περιέχουν στοιχεία από τα έργα τους.

## **6. Επίσκεψη στον Οικισμό της Παύλιανης**

Πριν από την έναρξη της καλλιτεχνικής παρέμβασης στον Άργιλο, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στον τόπο που την ενέπνευσε. Οι στόχοι της επίσκεψης ήταν οι εξής:

1. Το βίωμα της εικαστικής παρέμβασης στον οικισμό της Παύλιανης μέσω της παρατήρησης και της περιπατητικής πρακτικής.
2. Η αναζήτηση των υλικών και των επιφανειών που χρησιμοποιήθηκαν για να δημιουργηθούν οι τοιχογραφίες.
3. Η πληροφόρηση σχετικά με την ιστορία της εικαστικής παρέμβασης.
4. Η πληροφόρηση σχετικά με την παιδαγωγική αξία της εικαστικής παρέμβασης. Ο βαθμός στον οποίο η εικαστική παρέμβαση στον οικισμό της Παύλιανης αξιοποιείται από σχολεία της περιοχής ή άλλους εκπαιδευτικούς και πολιτιστικούς φορείς.
5. Η μελέτη της σχέσης μεταξύ του οικισμού και της εικαστικής παρέμβασης. Ο βαθμός στον οποίο η εικαστική παρέμβαση έχει επηρεάσει τον οικισμό (π.χ.

στην αναδιμόρφωση της ταυτότητάς του ή στην τουριστική ανάπτυξή του) καθώς και ο βαθμός αποδοχής από τους κατοίκους του οικισμού.

Η επίσκεψη στον οικισμό της Παύλιανης διήρκησε 4 ώρες. Κατά την επίσκεψη, φωτογραφήθηκαν αρκετά από τα έργα του οικισμού και πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις με κατοίκους και επισκέπτες του χωριού.

## **7. Η Επιλογή των Επιφανειών**

Το αρχικό κριτήριο για την επιλογή των επιφανειών που φιλοξένησαν τις τοιχογραφίες στον οικισμό του Άργιλου, ήταν η σύνδεση του οικισμού με το Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας και Αποκατάστασης «Κιβωτός». Έτσι, δημιουργήθηκαν τρεις προτεινόμενες διαδρομές οι οποίες διέσχιζαν τον οικισμό και κατέληγαν στην «Κιβωτό». Οι προτεινόμενες διαδρομές προέκυψαν έπειτα από αρκετές περιηγήσεις στον Άργιλο σε συνεργασία με τους καλλιτέχνες που θα αναλάμβαναν την υλοποίηση των τοιχογραφιών. Κατά τις περιηγήσεις λήφθηκε υπόψιν το γεγονός ότι το πρόγραμμα αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας οπότε το μήκος της θα έπρεπε να μπορεί να διανυθεί άνετα από τους συμμετέχοντες του προγράμματος. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες που καθόρισαν την επιλογή των επιφανειών ήταν οι εξής:

1. Η ανεύρεση επιφανειών σε ψηλά σημεία για την διασφάλιση της διαχρονικότητας των τοιχογραφιών.
2. Η ανεύρεση λείων και ελαφρώς τραχιών επιφανειών για την καλύτερη εφαρμογή των υλικών ζωγραφικής.
3. Η ανεύρεση επιφανειών από τις οποίες εμπρός υπάρχει πλάτωμα. Αυτό εξυπηρετεί στην καλύτερη ορατότητα των τοιχογραφιών καθώς και στην πιο άνετη και ασφαλή παραμονή στην τοιχογραφία κατά τη διαδικασία της αφήγησης.
4. Η έγκριση των κατόχων των επιφανειών.

Ο αριθμός των τοιχογραφιών που υλοποιήθηκαν καθορίστηκε σημαντικά από οικονομικά κριτήρια και κριτήρια που αφορούσαν τις διαστάσεις. Το αρχικό πλάνο στόχευε στην δημιουργία 20 τοιχογραφιών διαφορετικών μεγεθών (από 1 έως 5 τ.μ.). Τελικά αποφασίστηκε να υλοποιηθούν 10 τοιχογραφίες με μεγάλες διαστάσεις (από 4 έως 5 τ.μ.) που εμπριέχουν τον βασικό κορμό της ιστορίας χωρίς να αφαιρούν οποιοδήποτε στοιχείο από τις ζωγραφιές των παιδιών (Εικόνα 1). Η έναρξη της δημιουργίας των τοιχογραφιών ξεκίνησε τον Ιούνιο και ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2019. Για την υλοποίησή τους εργάστηκαν 6 καλλιτέχνες, οι 4 εκ των οποίων εθελοντικά και αρκετοί εθελοντές (εργαζόμενοι και φίλοι του Παιδιατρικού Κέντρου Αποθεραπείας και Αποκατάστασης «Κιβωτός» και κάτοικοι του Άργιλου) οι οποίοι συνέβαλαν σημαντικά στην προετοιμασία των επιφανειών. (Παράρτημα, σελ. 139)



Εικόνα 1. Επιφάνεια σε παλιά αποθήκη πριν από την έναρξη της καλλιτεχνικής παρέμβασης.

## **8. Τα Έντυπα Έγκρισης**

Έντυπα έγκρισης συμπλήρωσαν οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις ομάδες εστιασμένης συζήτησης και στην δράση. Τα έντυπα μοιράστηκαν από νηπιαγωγό του Ιδιωτικού Νηπιαγωγείου και Βρεφονηπιακού Σταθμού «Αμπεπαμπλομ». Επίσης έντυπα έγκρισης συμπλήρωσαν οι κάτοχοι των ιδιόκτητων επιφανειών που χρησιμοποιήθηκαν για τις τοιχογραφίες

καθώς και ο Πρόεδρος της Κοινότητας του Άργιλου για τις επιφάνειες που βρισκόντουσαν σε δημοτικές εγκαταστάσεις. Σε αυτήν την περίπτωση, τα έντυπα συμπληρώθηκαν κατά τις περιηγήσεις που έγιναν στον οικισμό για την ανεύρεση των επιφανειών (Παράρτημα, σελ. 127)

## **8. Η Ομάδα Προετοιμασίας**

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, δημιουργήθηκε μία ομάδα προετοιμασίας η οποία αποτελούνταν από εργαζόμενους και φίλους του Παιδιατρικού Κέντρου Αποθεραπείας και Αποκατάστασης «Κιβωτός» και από κατοίκους του Άργιλου. Η δράση των μελών της ομάδας ήταν εθελοντική και επέμβε στις επιφάνειες πριν από την έναρξη της τοιχογραφίας. Οι αρμοδιότητές της ήταν οι εξής:

1. Εύσιμο των σοβατισμένων επιφανειών που είχαν φθαρθεί από το χρόνο (εξοπλισμός / υλικά: σπάτουλες και νερό).
2. Προσθήκη στόκου σε φθαρμένα σημεία των επιφανειών που θα επηρέαζαν σημαντικά την τοιχογραφία (εξοπλισμός / υλικά: σπάτουλες, στόκος και νερό).
3. Δημιουργία υποστρώματος για τον καλύτερο εμποτισμό του χρώματος στην επιφάνεια και κατ' επέκταση, για την καλύτερη συντήρηση της τοιχογραφίας (εξοπλισμός / υλικά: αρκυλικό αστάρι, βούρτσες, νερό).
4. Στήσιμο σκαλωσιάς για τις τοιχογραφίες που θα πραγματοποιούνταν σε ψηλές επιφάνειες (εξοπλισμός / υλικά: εξαρτήματα σκαλωσιάς, ξύλα, σφυρί, καρφιά).
5. Καθαρισμός της περιοχής εμπρός των επιφανειών που βρίσκονταν χαμηλά από τα χόρτα (υλικά: χοτροκοπτική μηχανή, κλαδευτήρια).
6. Αναπλήρωση των προϊόντων ζωγραφικής.



Εικόνα 1. Προετοιμασία επιφάνειας πριν από την έναρξη της καλλιτεχνικής παρέμβασης.

## 10. Οι Καλλιτέχνες

### 10.1 Τρίτο Μάτι Κρου<sup>4</sup> (3MK)

Οι 3MK (Εικόνα 1) είναι ένα ζευγάρι καλλιτεχνών γκράφιτι που αποτελείται από τον Λευτέρη Κοκολιό και την Ιωάννα Ρωσσίδου. Εδρεύουν στην Πτολεμαΐδα (Νομός Κοζάνης) και δραστηριοποιούνται στο χώρο του γκράφιτι από το 2012. Μέρος της βασικής θεματολογίας των έργων τους αποτελούν τα ζώα όπως γάτες, ποντίκια, σαλιγκάρια και κοράκια. Η επιλογή του ονόματός τους σχετίζεται σημαντικά με την ανάγκη τους να ζωγραφίσουν πέρα από το προφανές. Αυτό αντανακλάται κυρίως στην επιλογή των χρωμάτων που επιλέγουν στα έργα τους και ορισμένες φορές στις ενέργειες των πρωταγωνιστών τους. Προτιμούν να ακολουθούν ρεαλιστικές αναλογίες αναφορικά με τα στοιχεία που συνθέτουν τα έργα τους (Εικόνα 2).

---

<sup>4</sup> Από την αγγλική λέξη «crew» που σημαίνει «πλήρωμα». Χαρακτηριστικός όρος που χρησιμοποιείται στην ονομασία συγκροτημάτων της hip hop μουσικής ή των ομάδων graffiti. Οι 3MK προτίμησαν να αποδώσουν την συγκεκριμένη λέξη με ελληνικά γράμματα.



Εικ. 1. Οι 3MK.



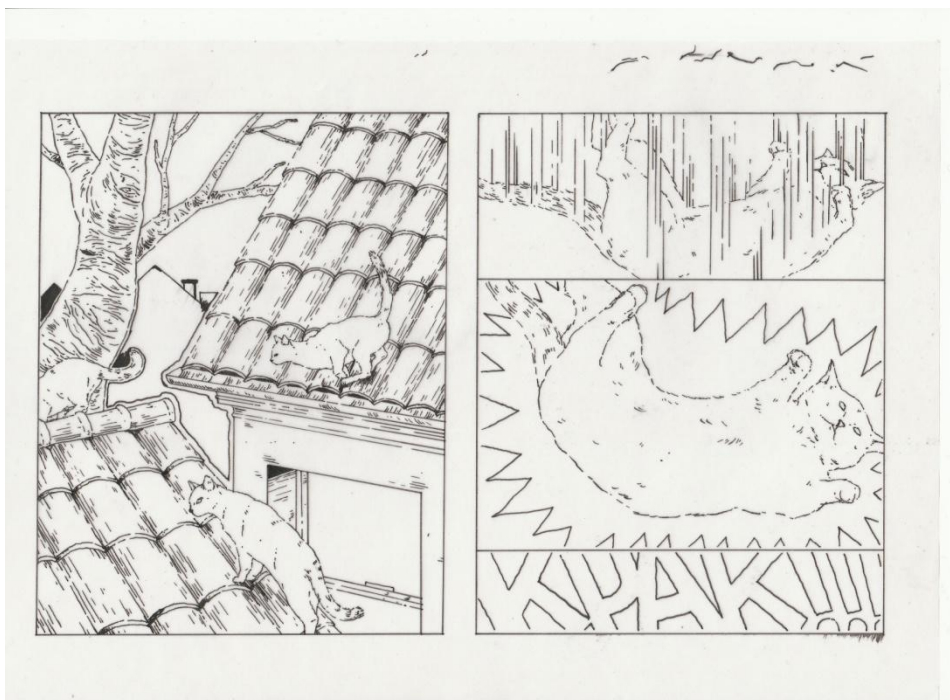
Εικ. 2. Έργο των 3MK στην Θεσσαλονίκη

Τα υλικά που χρησιμοποιούν είναι το ακρυλικό σπρέι και το ακρυλικό χρώμα. Τα βήματα που ακολουθούν πριν την δημιουργία ενός έργου είναι τα εξής:

1. Η αρχική ιδέα σκισάρεται με χαρτί και μολύβι. Πραγματοποιείται μία προεργασία αναφορικά με τις προοπτικές της.
2. Τα μέλη των 3MK φωτογραφίζονται και χρησιμοποιούν τις φωτογραφίες τους στην σύνθεση των έργων τους. Επίσης, χρησιμοποιούν φωτογραφίες των κατοικίδιών τους. Επιπλέον, αναζητούν φωτογραφίες στο διαδίκτυο.



3. Χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα «photoshop», δημιουργούν ένα κολάζ από τις φωτογραφίες που έχουν συλλέξει και θεωρούν απαραίτητες για τη δημιουργία του έργου τους.
4. Το σχέδιο εκτυπώνεται και σχεδιάζεται σε διαφανές χαρτί. Στη συνέχεια, το διαφανές χαρτί τοποθετείται στην επιφάνεια ενός light box<sup>5</sup>. Σε αυτό το σημείο, προστίθενται επιπλέον στοιχεία στο σχέδιο εφόσον αυτό κρίνεται απαραίτητο (εικόνα 3).
5. Το σχέδιο παίρνει ψηφιακή μορφή με τη χρήση σαρωτή (scanner). Γίνεται επεξεργασία του στο «photoshop» για την προσθήκη χρωμάτων.
6. Το ψηφιακό σχέδιο προβάλλεται με προτζέκτορα στην επιφάνεια ενδιαφέροντος. Οι 3MK δημιουργούν την φόρμα του σχεδίου κατά τη διάρκεια της νύχτας και την ημέρα προσθέτουν τις λεπτομέρειες για να ολοκληρωθεί η τοιχογραφία (εικόνα 4).



Εικ. 3. Προσχέδιο των 3MK

<sup>5</sup> Ένα φωτεινό κουτί με μία ημιδιαφανής επιφάνεια που φωτίζεται από πίσω. Χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου ένα σχέδιο που τοποθετείται στην επιφάνεια πρέπει να φανεί με μεγάλη αντίθεση.



Εικ. 4. Τοιχογραφία των 3ΜΚ στον Άργιλο. Στην συγκεκριμένη τοιχογραφία παρουσιάζεται η στιγμή του ατυχήματος του Μιξ. Πραγματοποιήθηκε πάνω σε σιδερένια πόρτα.

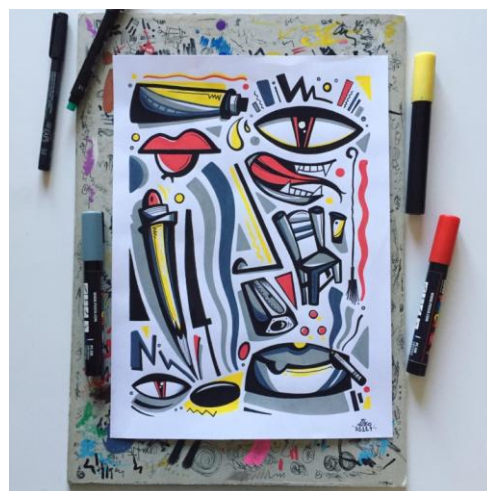


## 10.2 Ο Nteko

Ο Nteko (εικόνα 5) κατάγεται από την Κοζάνη. Ασχολήθηκε πρώτη φορά με το γκράφιτι στο Γυμνάσιο μέσα στο πλαίσιο ομάδας (crew). Το βασικό υλικό που χρησιμοποιούσε τότε ήταν το σπρέυ. Πλέον χρησιμοποιεί περισσότερο το ακρυλικό χρώμα, το πλαστικό χρώμα, το λάδι και τους μαρκαδόρους. Μία από τις βασικές επιρροές του είναι ο Picasso (εικόνα 6). Έχει συνεργαστεί με δισκογραφικές εταιρίες ηλεκτρονικής μουσικής όσον αφορά την επιμέλεια εξωφύλλων στο Παρίσι, στο Βερολίνο και στην Θεσσαλονίκη. Επίσης έχει παρουσιάσει έργα του στη Biennale Νέων Δημιουργών της Ευρώπης και της Μεσογείου (2014-2015) στην Θεσσαλονίκη και στο Φεστιβάλ Κινηματογράφου στις Βρυξέλλες (2014). Επιπλέον, έχει συμμετάσχει σε αρκετά φεστιβάλ γκράφιτι στην Ευρώπη. Θεωρεί ότι η street art μπορεί να μετατρέψει μία πόλη σε μία ανοιχτή γκαλερί έργων τέχνης που είναι προσιτά σε όλους.

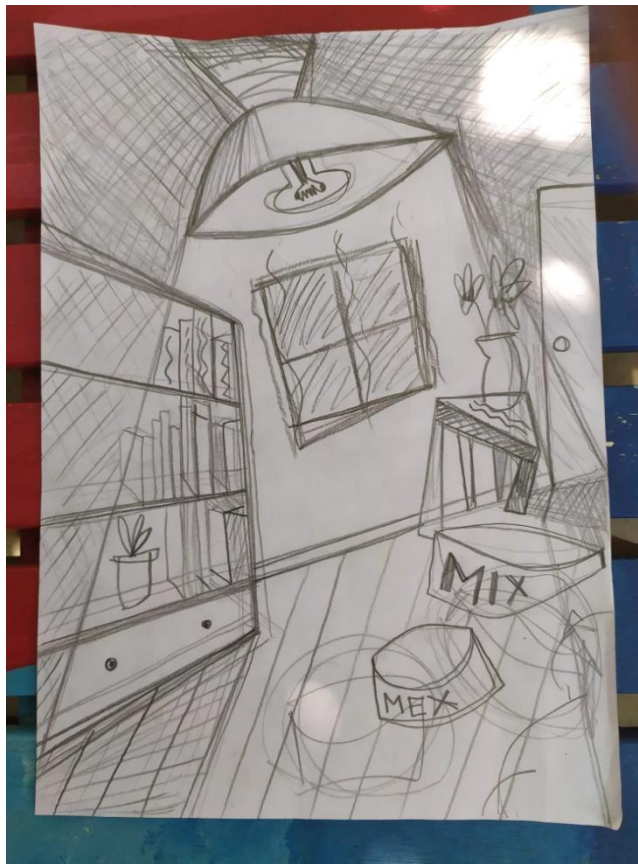


Εικ. 5 Ο Nteko.



Εικ. 6 Έργο του Nteko.

Για τη δημιουργία των τοιχογραφιών, ξεκίνησε φτιάχνοντας ένα προσχέδιο (εικόνα 7) με μολύβι σε μπλοκ ζωγραφικής. Στη συνέχεια εργάστηκε κατευθείαν πάνω στην επιφάνεια (εικόνα 8). Χρησιμοποίησε χαρτοταινία για να οριοθετήσει τις μεγάλες επιφάνειες του σχεδίου και για να δημιουργήσει το χώρο όπου θα υλοποιήσει το σχέδιό του. Εργάστηκε με σπρέυ, πλαστικό χρώμα και μαρκαδόρους. Χρησιμοποιεί συγκεκριμένα χρώματα (π.χ. κίτρινο, μαύρο, γκρι και κόκκινο) και επίσης, χαρακτηριστικός είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί το φως στα σχέδιά του.



Εικ. 7. Προσχέδιο του Nteko.



Εικ. 8. Τοιχογραφία του Nteko στον Άργιλο. Η τοιχογραφία αναπαριστά την υποδοχή του ποντικού (Μεξ) στο σπίτι του αγοριού (Μαξ) και του γάτου (Μιξ). Ο Nteko επέλεξε να μην παρουσιάσει τους χαρακτήρες στο σχέδιό του. Δήλωσε την ένταξη του ποντικού στο σπίτι δημιουργώντας δύο μπωλ με τροφή. Η τοιχογραφία έχει πραγματοποιηθεί επάνω σε σιδερένια πόρτα.

### 10.3 Κυριάκος Ηλιάδης, Richard Lucas & Βίκυ Ελευθεριάδου

Ο Κυριάκος Ηλιάδης (Εικόνα 9) είναι φοιτητής στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας. Ασχολείται με τη ζωγραφική από την ηλικία των 6 ετών και μέσα στις βασικές του επιρροές είναι ο Alberto Giacometti, ο Gustave Courbet, ο William Turner και ο Vincent van Gogh. Τα υλικά που χρησιμοποιεί κυρίως στην ζωγραφική του είναι οι σκόνες αιογραφίας, οι ακουαρέλες και το ακρυλικό χρώμα. Στο παρελθόν, έχει συμμετάσχει σε εκθέσεις ως σπουδαστής σε εργαστήρι ζωγραφικής της Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής Επιμόρφωσης Κοζάνης (Ν.Ε.Λ.Ε.) και έχει δημιουργήσει τοιχογραφίες σε μπαρ στην πόλη της Κοζάνης. Επίσης, ασχολείται με την ξυλουργική.

Ο Richard Lucas (Εικόνα 10) είναι επαγγελματίας ζωγράφος και σκηνογράφος. Τα υλικά που χρησιμοποιεί κυρίως στην ζωγραφική του είναι ακρυλικό χρώμα. Έχει συμμετάσχει σε ομάδες αποκατάστασης αλλά και δημιουργίας τοιχογραφιών. Χαρακτηριστικό των τοιχογραφιών που έχει υλοποιήσει σε πλαίσιο ομάδων είναι οι πολύ μεγάλες διαστάσεις τους.

Η Βίκυ Ελευθεριάδου (Εικόνα 11) είναι απόφοιτη από το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας. Μένει στην Κοζάνη όπου έχει το δικό της Εργαστήρι Ζωγραφικής. Βασικές επιρροές της είναι ο Mark Rothko, ο Γιάννης Κουνέλης και η Agnes Martin. Επιλέγει τα υλικά της ανάλογα με το έργο που θέλει να υλοποιήσει.



Εικ. 9. Κυριάκος Ηλιάδης



Εικ. 10. Richard Lucas

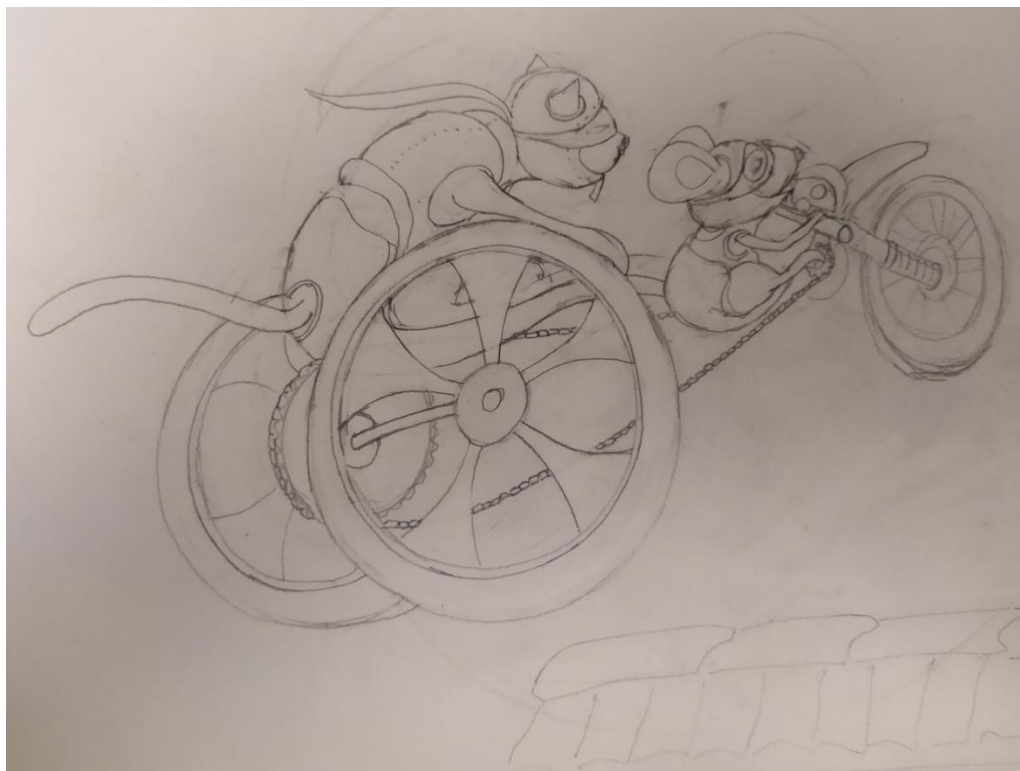


Εικ. 11. Βίκυ Ελευθεριάδου

Στην συγκεκριμένη ομάδα, τα προσχέδια δημιουργήθηκαν από τον Κυριάκο Ηλιάδη (εικόνα 12). Για τη δημιουργία των προσχεδίων χρησιμοποιήθηκε μολύβι, μαρκαδόροι και μπλοκ ζωγραφικής. Τα προσχέδια πήραν ψηφιακή μορφή με τη



χρήση σαρωτή (scanner). Για τη δημιουργία της τοιχογραφίας (εικόνα 10), το ψηφιακό προσχέδιο προβλήθηκε με τη χρήση προτζέκτορα επάνω στην επιφάνεια ενδιαφέροντος. Οι καλλιτέχνες δημιούργησαν την φόρμα του σχεδίου κατά τη διάρκεια της νύχτας και πρόσθεσαν τις λεπτομέρειες κατά την ημέρα.



Εικ. 12. Προσχέδιο του Κυριάκου Ηλιάδη.

## 11. Οι Δείκτες

Ανάμεσα από τις τοιχογραφίες, τοποθετήθηκαν ξύλινες κατασκευές που αναπαριστούν γάτες και ποντικούς (εικόνες 1 & 2). Η κατασκευή τους έγινε από τον Κυριάκο Ηλιάδη. Στόχος των δεικτών είναι η σηματοδότηση της διαδρομής και η ενθάρρυνση της αναζήτησης από τα παιδιά. Ορισμένοι σηματοδότες τοποθετήθηκαν σε σημεία χαμηλής ορατότητας έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η εξερεύνηση από τους συμμετέχοντες. Το ξύλο που χρησιμοποιήθηκε για την κατασκευή των δεικτών είναι κόντρα πλακέ θαλάσσης. Αρχικά σχεδιάστηκαν οι δείκτες επάνω στην ξύλινη επιφάνεια. Τα σχέδια κόπηκαν με σέγα, καθαρίστηκαν με τριβείο και λειάνθηκαν με γωνιακό τροχό με σιδερένιο δίσκο φρεζαρίσματος ξύλου. Επίσης χρησιμοποιήθηκε ταινιολειαντήρας χειρός για επιπλέον λείανση και το τελικό φινίρισμα έγινε με σφουγγάρια γυαλόχαρτου. Τα κομμάτια ενώθηκαν μεταξύ τους με βίδες και κόλλα

ξύλου. Για να εξασφαλιστεί η ανθεκτικότητά τους χρησιμοποιήθηκε συντηρητικό λάδι ξύλου. Τέλος, οι δείκτες βάρφτηκαν με τα σπρέυ που χρησιμοποιήθηκαν για τις τοιχογραφίες.



Εικ. 1. Οι ξύλινοι δείκτες.



Εικ. 2. Η κατασκευή των ξύλινων δεικτών.

## 12. Αποτελέσματα

### 12.1 Ανάλυση των Ημιδομημένων Συνεντεύξεων

Πραγματοποιήθηκαν 10 ατομικές συνεντεύξεις με παιδιά προσχολικής ηλικίας στον Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο και Βρεφονηπιακό Σταθμό «Αμπεμπαμπλομ». Πιο συγκεκριμένα, το ηλικιακό εύρος των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν από την ηλικία των 4,5 έως των 5,5 ετών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρο όπου η προσοχή των συμμετεχόντων δεν θα αποσπούνταν από εξωτερικά ερεθίσματα.

Μία κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν η «δυσκολία στην περιγραφή εννοιών». Η συγκεκριμένη κατηγορία περιγράφει την έλλειψη πληροφόρησης σε σχέση με μία έννοια ή την αδυναμία της περιγραφής της. Στο ερώτημα «Τί είναι φιλία;», οι περισσότεροι συμμετέχοντες ηλικίας 5 έως 5,5 ετών, κατάφεραν να περιγράψουν σε ικανοποιητικό βαθμό την έννοια της φιλίας ενώ οι συμμετέχοντες ηλικίας 4,5 ετών ήταν εξοικειωμένοι με το άκουσμα της λέξης αλλά δεν μπορούσαν να την περιγράψουν. Αυτό οφείλεται σημαντικά στο γεγονός ότι στο συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν έννοιες σχετικές με το χώρο ή την κατηγοριοποίηση αλλά τους είναι αρκετά απαιτητικό να περιγράψουν αφηρημένες έννοιες όπως είναι οι αξίες. Παρά το προαναφερθέν αναπτυξιακό ορόσημο, θεωρήθηκε σημαντικό να εξεταστεί το θεωρητικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων για έννοιες που φορούν την έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, από τις περιγραφές των μεγαλύτερων σε ηλικία συμμετεχόντων προκύπτει ότι η φιλία είναι διαχρονική, αμοιβαία και ζωτικής σημασία για τον άνθρωπο.

Η Μα. (5 ετών) αναφέρει: **«Η φιλία είναι κάτι που ενώνει και οι φίλοι είναι πιο σημαντικοί απ' όλους»**

Επίσης, η Μυ. (5 ετών) αναφέρει: **«Φιλία είναι το να είσαι φίλος για πάντα»**

Για τους μικρότερους σε ηλικίας συμμετέχοντες, η ερώτηση «Τί είναι φιλία;» πήρε άλλη μορφή κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, δεν τους ζητήθηκε να περιγράψουν την έννοια της φιλίας αλλά να απαντήσουν στο ερώτημα «Τί είναι φίλος;». Οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν στο τι μπορεί να κάνει ένα

παιδί με κάποιον/α που θεωρεί φίλο/η του. Έτσι, από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι ο «φίλος» είναι ένα πρόσωπο που παίζεις μαζί του.

Η Ν. (4 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- Τί είναι φιλία; Ξέρεις τί είναι η φιλία; Παιδί- (γνέφει αρνητικά με το κεφάλι) Συνεντευκτής- Τί είναι φίλος; Για πες μου... Παιδί- Φίλοι. Συνεντευκτής- Φίλοι, δηλαδή; Τί κάνουν δύο φίλοι; Παιδί- Παίζουνε μαζί»**

Η δυσκολία στην περιγραφή της έννοιας της φιλίας εντοπίστηκε και στο ερώτημα «Πώς είναι να είσαι φίλος κάποιου;» Πιστεύεις ότι είσαι καλός/ή φίλος/η; Για ποιόν λόγο;» Στο συγκεκριμένο ερώτημα, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι αισθάνονται όμορφα να είναι φίλοι κάποιου και πιστεύουν ότι είναι καλοί φίλοι. Βέβαια, δυσκολεύτηκαν να αναφερθούν σε ιδιότητες που τους καθιστούν καλούς φίλους. Κάποιες από τις ιδιότητες που αναφέρθηκαν είναι να κάνεις τα χατίρια, ο χρόνος (είσαι καλός φίλος όταν είσαι αρκετό καιρό φίλος με κάποιον) αλλά και η υγιής διαχείριση των συγκρούσεων.

Αναφορικά με το τελευταίο, ο Κ. (5 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- Πιστεύεις ότι είσαι καλός φίλος; Παιδί- Ναι. Συνεντευκτής- Για ποιόν λόγο το πιστεύεις αυτό; Παιδί- Μαλώνουμε μερικές φορές αλλά μετά λέω μερικά αστεία και κατεβάζουμε τον θυμό μας. Συνεντευκτής- Μάλιστα. Χρησιμοποιείς τα αστεία για να διώξεις τον θυμό όταν... Παιδί- Τον θυμό απ'τον φίλο μου για να σταματήσει και να σταματήσω»**

Η κατηγορία «δυσκολία στην περιγραφή εννοιών» εμφανίστηκε και για το ερώτημα «Τί σημαίνει να είναι κάποιος/α διαφορετικός/ή;» Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν εξοικειωμένη με το άκουσμα της λέξης «διαφορετικός» αλλά 3 από αυτούς κατάφεραν να διατυπώσουν μία περιγραφή. Οι συμμετέχοντες που μπήκαν στην διαδικασία της περιγραφής χρησιμοποίησαν παραδείγματα που αφορούσαν την ηλικιακή διαφορά ανάμεσα σε δύο ανθρώπους, τα φυσιογνωμικά και σωματικά τους χαρακτηριστικά και την ένδυσή τους.

Η Μα. (5 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- ...Έχεις ακούσει ποτέ την λέξη διαφορετικός; Παιδί- Εε, ναι. Είναι η διαφορά ή το διαφορετικό. Συνεντευκτής-**

**Τί σημαίνει διαφορετικός; Για εξήγησέ μου... Παιδί- Είναι ένας άνθρωπος που είναι διαφορετικός με αυτόν. Εγώ με τη Ρ. Είμαστε διαφορετικές γιατί η Ρ. έχει παντελόνι ενώ εγώ έχω φόρεμα»**

**Επιπλέον, ο Κ. (5 ετών) αναφέρει: «Συνεντευκτής- Τί σημαίνει να είναι κάποιος διαφορετικός; Παιδί- Ο ένας να είναι μεγάλος και ο άλλος μικρός. Συνεντευκτής- Διαφορά ηλικίας δηλαδή; Παιδί- Ναι»**

Στο ερώτημα «Είναι κάποιος στην τάξη σου ακριβώς ίδιος με τους υπόλοιπους;» τα περισσότερα παιδιά απάντησαν αρνητικά. Ενδιαφέρον παρουσίασαν οι απαντήσεις δύο συμμετεχόντων οι οποίοι ανέφεραν ότι δύο παιδιά μπορούν έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά όπως μάτια ή ρούχα αλλά δεν μπορούν να είναι ακριβώς ίδια. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν περισσότερο τις έννοιες της διαφορετικότητας και της ομοιότητας βάσει χαρακτηριστικών που φαίνονται και όχι τόσο βάσει ποιοτικών χαρακτηριστικών. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα συνδέεται σε σημαντικό βαθμό και με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερώτημα «Τί είναι φιλία;» Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά επιλέγουν ή δεν επιλέγουν φίλους βάσει των όμοιων χαρακτηριστικών που φαίνονται. Ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι το παιχνίδι.

**Η Μα. (5 ετών) αναφέρει: «Συνεντευκτής- ...Μπορούν δύο ή περισσότερα παιδιά να μοιάζουν μεταξύ τους; Αυτό ήθελα να σε ρωτήσω τώρα. Παιδί- Ναι. Επειδή εγώ με την μικρή, πολύ μικρή Α. που είναι στην μικρή τάξη, έχω την ίδια γοργόνα με εκείνη, κούκλα»**

Επίσης, οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν να περιγράψουν την έννοια της δυσκολίας. Κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν αφορούν στην συναισθηματική αντίδραση του κλάματος που προκύπτει από την μη ωφέλιμη διαχείριση συγκρούσεων, σε συμπεριφορές που δεν συμβαδίζουν με τους κανόνες της τάξης και στην έλλειψη δεξιοτήτων που παρουσιάζονται κατά την διαδικασία του παιχνιδιού.

**Η Ευ. (5 ετών) αναφέρει: «Συνεντευκτής- Υπάρχει κάποιο παιδί στην τάξη σου που δυσκολεύεται; Παιδί- Ναι. Συνεντευκτής- Τί συμβαίνει; Για πες μου... Παιδί- Η Χ. Μόλις τώρα έκλαιγε. Συνεντευκτής- Για ποιόν λόγο; Ξέρεις τί**



**συμβαίνει; Παιδί- Γιατί ήθελε τη μαμά της. Συνεντευκτής- Γιατί πιστεύεις ότι ήθελε τη μαμά της; Παιδί- Εεε... Μάλλον θα την πείραζε κανένα παιδάκι»**

Η μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάστηκε με την έννοια της αναπηρίας. Στο ερώτημα «Έχεις ακούσει ποτέ την λέξη αναπηρία;» όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά. Για αυτόν τον λόγο η ερώτηση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διαμορφώθηκε. Έτσι τα παιδιά ερωτήθηκαν επίσης «Έχεις ακούσει ποτέ τη λέξη ανάπηρος;». Σε αυτήν την περίπτωση, υπήρξαν 3 απαντήσεις εκ των οποίων η μία περιέγραφε σε σημαντικό βαθμό ένα άτομο με αναπηρία. Στη συνέχεια, δόθηκε επεξήγηση από την πλευρά του ερευνητή σχετικά με την έννοια της αναπηρίας και οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν έχουν δει ποτέ κάποιο άτομο με αναπηρία. Οι 6 από τους 10 συμμετέχοντες απάντησαν θετικά. Είναι σημαντικό να επισημανθεί στο συγκεκριμένο σημείο ότι η λέξη «ανάπηρος» χρησιμοποιήθηκε μόνο στο συγκεκριμένο σημείο για ερευνητικούς λόγους. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν γενικότερα στην συνέντευξη και στην ερευνητική εργασία είναι «άτομο με αναπηρία» και «παιδί με αναπηρία».

Μία ακόμη κατηγορία που δημιουργήθηκε είναι «το παιχνίδι ως βασικό συστατικό των διαπροσωπικών σχέσεων». Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω κατηγορία περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους το παιχνίδι χρησιμοποιείται από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για να ξεκινήσουν μία φιλία, για να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους, για να εκφράσουν αποδοχή αλλά και για να παρέχουν βοήθεια. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέσο για την έναρξη μίας φιλίας.

Η Μυ. (5 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- Ξέρεις... Μία απορία που έχω είναι... Πώς μπορεί ένα παιδί να κάνει έναν φίλο; Για παράδειγμα, όταν εσύ βγαίνεις έξω και βλέπεις ένα παιδάκι, πώς μπορείς να το κάνεις φίλο; Παιδί- Να τον ρωτήσεις το όνομά του και να παίζεις μαζί του»**

Ορισμένοι από τους μεγαλύτερους σε ηλικία συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στην διαδικασία της γνωριμίας πριν την εμπλοκή τους στη διαδικασία του παιχνιδιού με ένα άλλο παιδί. Όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ύπαρξη φίλων και καλού φίλου στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, ανέφεραν ότι η αγαπημένη τους δραστηριότητα με τους φίλους τους ή με τον καλύτερό τους φίλο είναι το παιχνίδι. Ακολούθησαν η ζωγραφική και οι βόλτες. Η κατηγορία του παιχνιδιού εμφανίστηκε

και στο ερώτημα «Ποιο είναι το καλύτερο πράγμα που μπορεί να σου κάνει ένας φίλος;». Οι συμμετέχοντες απάντησαν να παίξει μαζί τους ή να τους χαρίσει/δωρίσει κάτι.

**Ο Κ. (5 ετών) αναφέρει: «Συνεντευκτής- Και να σου πω... Ποιο είναι το καλύτερο πράγμα που μπορεί να σου κάνει ένας φίλος; Παιδί- Να παίζουμε μαζί... PlayStation, Playmobil, Lego... Αυτά»**

Επίσης, ο Β. (4,5 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- Ποιο είναι το καλύτερο πράγμα Β. που μπορεί να σου κάνει ένας φίλος; Τί είναι το πιο καλό; Τί θα σε έκανε πραγματικά χαρούμενο; Παιδί- Δεν ξέρω. Συνεντευκτής- Μμμ... Θυμάσαι κάποια στιγμή που ο καλύτερός σου φίλος ο Κ. σου έκανε κάτι που σου άρεσε πάρα πολύ; Παιδί- Ναι. Συνεντευκτής- Για πες... Τί ήταν αυτό; Παιδί- Δεν ξέρω. Συνεντευκτής- Πήγες να πεις νομίζω κάτι... Παιδί- Παιχνίδι. Συνεντευκτής- Σου πρότεινε να παίξετε κάτι; Παιδί- Ναι»**

Επίσης, το 50% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι δύο ή περισσότερα παιδιά μπορούν να μοιάζουν μεταξύ τους. Αναφέρθηκαν στις ομοιότητες που παρουσιάζουν με τους φίλους τους και αφορούν την ίδια επιλογή ρούχων και παιχνιδιών. Αναφορικά με το πλαίσιο της αναπηρίας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι θα έκαναν φίλο ένα παιδί με αναπηρία, θα έπαιζαν στην αυλή μαζί του και θα παίζανε μαζί του και εκτός σχολείου. Η κατηγορία «το παιχνίδι ως βασικό συστατικό των διαπροσωπικών σχέσεων» εμφανίστηκε και στο ερώτημα «Θα βοηθούσες ένα παιδί με αναπηρία; Με ποιόν τρόπο μπορείς να βοηθήσεις ένα παιδί με αναπηρία;». Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε ότι θα βοηθούσε ένα παιδί με αναπηρία αλλά αναφέρθηκαν τρόποι βοήθειας. Ένα μικρό ποσοστό ανέφερε ότι θα το βοηθούσε παίζοντας μαζί του, γνωρίζοντάς του φίλους, βάζοντας του νερό και υποστηρίζοντας το όταν δέχεται μία απορριπτική/επιθετική συμπεριφορά.

**Η Μα. (5 ετών) αναφέρει: «Συνεντευκτής: Θα βοηθούσες ένα παιδί με αναπηρία; Παιδί- Ναι. Συνεντευκτής- Με ποιόν τρόπο; Παιδί- Θα βοηθούσα άμα τον έπαιρνα λίγο μαζί μου και καθόμασταν λίγο μαζί για να ξεκουραστούμε, κι άμα παίζαμε μαζί για να μην βαριέται με τους άλλους και θα παίζαμε λίγο μαζί, αυτά**

**τα παιχνίδια που θέλει και λίγα δικά μου... Θέλουμε σχετικά πειρατές, νεράιδες, τα πάντα που θέλουμε εμείς»**

Επιπλέον, η Μυ. (5 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- Θα βοηθούσες ένα παιδί με αναπηρία; Παιδί- Ναι. Συνεντευκτής- Με ποιόν τρόπο; Παιδί- Δεν ξέρω. Συνεντευκτής- Σκέψου ότι είναι ένα παιδί με αμαξίδιο; Τί βοήθεια θα του πρόσφερες; Παιδί- Δεν ξέρω. Συνεντευκτής- Θέλεις να σκεφτείς λίγο ακόμη; Παιδί- Ναι. Συνεντευκτής- Εάν ένα παιδί ήταν με αμαξίδιο, πώς θα μπορούσες να το βοηθήσεις; Παιδί- Να παίζει και με άλλους φίλους»**

Επίσης, μία κατηγορία που προέκυψε από την ανάγνωση των συνεντεύξεων είναι η «απόρριψη λόγω επιθετικής συμπεριφοράς». Η συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζεται αρχικά στο ερώτημα «Ποιο είναι το χειρότερο πράγμα που μπορεί να σου κάνει ένας φίλος;» Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα χειρότερα πράγματα που μπορεί να τους κάνει ένας φίλος είναι να τους σπρώξει, να τους χτυπήσει και να τους αφήσει μόνους τους. Φαίνεται ότι κατά την προσχολική ηλικία η απόρριψη εκφράζεται μέσω σωματικών μορφών επιθετικότητας (σπρώχνω, χτυπάω) αλλά και ψυχολογικών (αφήνω κάποιον/α μόνο/η του) και λεκτικών. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί στο συγκεκριμένο σημείο ότι οι διαδικασίες της απόρριψης και της αποδοχής από τους συνομήλικους αρχίζουν να έχουν ιδιαίτερη σημασία στο εν λόγω ηλικιακό στάδιο. Η παραπάνω κατηγορία εμφανίζεται και στο ερώτημα «Υπάρχει κάποιο παιδί στο σχολείο σου που δεν έχει καθόλου φίλους; Εάν ναι, για ποιόν λόγο;» Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε ότι δεν έχει παρατηρήσει κάτι. Οι συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά στο συγκεκριμένο ερώτημα ανέφεραν ότι τα παιδιά που δεν έχουν καθόλου φίλους συνήθως χαλούν παιχνίδια, μαλώνουν, χτυπάνε και είναι αποδέκτες επιπλήξεων από την δασκάλα. Από το παραπάνω προκύπτει ότι κατά την προσχολική ηλικία, η μερική παύση ή και η απουσία φιλικών δεσμών μπορεί να συσχετίζεται με την συχνή εκδήλωση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς.

Η Μα. (5 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- ...Υπάρχει κάποιο παιδί στην τάξη σου που δεν έχει καθόλου φίλους; Παιδί- Είναι η Σ. και η Ι. Συνεντευκτής- Και για ποιο λόγο πιστεύεις ότι δεν έχουν καθόλου φίλους; Παιδί- Επειδή πηγαίνουν και χαλάνε τα πράγματα των άλλων παιδιών.**

Επίσης, ο Δ. (4,5 ετών) αναφέρει: «**Συνεντευκτής- Υπάρχει κάποιο παιδί στο σχολείο σου που δεν έχει καθόλου φίλους; Παιδί- Υπάρχει ένα. Συνεντευκτής- Ναι; Μμμ... Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι δεν έχει φίλους αυτό το παιδί; Παιδί- Επειδή τον έχω ξαναδεί να χτυπάει όλη την ώρα. Εμένα χτυπούσε. Να σου πω πώς το λένε; Α. τον λένε. Συνεντευκτής- Άρα κάποιος που χτυπάει δύσκολα κάνει φίλους. Παιδί- Ναι, δεν κάνει»**

Επιπλέον, η κατηγορία «απόρριψη λόγω επιθετικής συμπεριφοράς» εντοπίζεται στο ερώτημα «Υπάρχει κάποιο παιδί στο σχολείο σου που δεν το θέλουν τα υπόλοιπα παιδιά; Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;» Οι συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά στο εν λόγω ερώτημα ανέφεραν ότι οι λόγοι για τους οποίους ένα παιδί μπορεί να μην είναι αποδεκτό από τα υπόλοιπα παιδιά στο παιχνίδι είναι γιατί παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά. Στο συγκεκριμένο σημείο, υπάρχει συμφωνία με το προηγούμενο συμπέρασμα ότι η εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών σχετίζεται αντιστρόφως με την παρουσία φιλικών δεσμών.

Μία άλλη κατηγορία είναι η «διαστρεβλωμένη αντίληψη της αναπηρίας». Η συγκεκριμένη κατηγορία συναντάται στο ερώτημα «Ένα παιδί με αναπηρία θα είχε φίλους στο νηπιαγωγείο;». 3 από τους συμμετέχοντες δεν απάντησαν, 3 απάντησαν θετικά και 4 αρνητικά. Όσον αφορά τις αρνητικές απαντήσεις, οι δύο συμμετέχοντες δεν δικαιολόγησαν την απάντησή τους ενώ οι άλλοι δύο ανέφεραν ότι οι λόγοι για τους οποίους ένα παιδί με αναπηρία δεν θα είχε φίλους στο νηπιαγωγείο είναι γιατί δεν έχει πόδια, χέρια, δεν μπορεί να μιλήσει αλλά και γιατί θα ήταν επιθετικό.

Ο Δ. (4,5 ετών) αναφέρει: «**Συνεντευκτής- ...Πιστεύεις ότι ένα παιδί με αναπηρία θα είχε φίλους στο νηπιαγωγείο; Παιδί- Όχι, δεν έχει κανέναν. Συνεντευκτής- Για ποιόν λόγο; Παιδί- Όποιος χτυπάει δεν έχει ούτε έναν φίλο. Συνεντευκτής- Ένα παιδί με αναπηρία, πιστεύεις ότι χτυπάει; Παιδί- Ναι, πιστεύω μάλλον.**

Σε αυτό το σημείο, ο Δ. συνδυάζει την αναπηρία με την παρουσία επιθετικής συμπεριφοράς ή μάλλον την διαφορετικότητα με την εκδήλωση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο σημείο, ενεργοποιείται και η κατηγορία «απόρριψη λόγω επιθετικής συμπεριφοράς». Όπως ήδη έχει προαναφερθεί, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιλέγουν φίλους με κριτήριο τα όμοια χαρακτηριστικά που μπορούν να δουν σε ένα άλλο παιδί. Το ενδιαφέρον για το ίδιο παιχνίδι μπορεί να

αποτελέσει αφορμή για την έναρξη μίας φιλίας. Όταν όμως δεν υπάρχουν όμοια ενδιαφέροντα, τότε ο υποψήφιος συμπαίκτης απορρίπτεται γιατί διαφέρει. Επίσης, η απόρριψη ενός παιδιού από το παιχνίδι συνδέεται σημαντικά με την εκδήλωση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς. Από το παραπάνω προκύπτει ότι η διαφορετικότητα μπορεί να συνδυαστεί και με φαινόμενα εκδήλωσης επιθετικών μορφών συμπεριφοράς.

Η κατηγορία «διαστρεβλωμένη αντίληψη της αναπηρίας» εμφανίστηκε και στο ερώτημα «Θα έκανες φίλο ένα παιδί με αναπηρία;». Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά. Όσοι απάντησαν αρνητικά ανέφεραν ότι δεν θα έκαναν φίλο ένα παιδί με αναπηρία γιατί θα τους χτυπούσε.

**Ο Δ. (4,5 ετών) αναφέρει: «Συνεντευκτής- ...Θα έκανες φίλο ένα παιδί με αναπηρία; Παιδί- Όχι, δε θα έκανε γιατί θα με χτυπούσε»**

Επιπλέον, ο Κ. (5 ετών) αναφέρει: «Συνεντευκτής- Θα έκανες ποτέ φίλο ένα παιδί με αναπηρία; Παιδί- Όχι. Συνεντευκτής- Για ποιόν λόγο; Παιδί- Γιατί δεν θα είχε χέρια. Συνεντευκτής- Κι αν δεν είχε χέρια; Τί θα σήμαινε αυτό για εσένα; Παιδί- Ότι δεν μπορεί να είναι φίλος μου γιατί μπορεί να είναι κακός»

Η διαστρεβλωμένη αντίληψη της αναπηρίας παρουσιάστηκε και στο ερώτημα «Θα βοηθούσες ένα παιδί με αναπηρία;»

**Η Ν. (4,5 ετών) αναφέρει: «Συνεντευκτής- Θα βοηθούσες ένα παιδί με αναπηρία; Παιδί- Όχι. Συνεντευκτής- Γιατί; Παιδί- Γιατί θα με κολλούσε. Συνεντευκτής- Τί θα σε κολλούσε; Παιδί- Κάτι που πονάει»**

Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατηγορία «ενσυναίσθηση και απόρριψη». Η συγκεκριμένη κατηγορία περιγράφει τον βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να μπουν στη θέση εκείνου που δέχεται μία απορριπτική συμπεριφορά. Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν την συναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού που δεν έχει καθόλου φίλους η απάντηση που κυριάρχησε ήταν «λυπημένο». Η ίδια απάντηση επικράτησε όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν την συναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού που γίνεται αποδέκτης επιθετικών μορφών συμπεριφοράς.

Η Μα. (5 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- Υπάρχει κάποιο παιδί στην τάξη σου που δεν το θέλουν τα υπόλοιπα παιδιά στο παιχνίδι τους; Παιδί- Εε! Εμένα με κοροϊδεύει ο Α. Δεν τον θέλουν τα άλλα παιδιά για να παίζουν. Τον έχω φίλο όμως και παίζουμε μερικές φορές μαζί. Όταν δεν τον παίζει κανείς... Επειδή νιώθω άσχημα για αυτόν...»**

Από το παραπάνω φαίνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να διακρίνουν τα αρνητικά συναισθήματα που μπορεί να επιφέρει η απόρριψη. Η συγκεκριμένη κατηγορία εντοπίζεται και στο πεδίο της αναπηρίας. Στο ερώτημα «Πώς πιστεύεις ότι θα ένιωθε ένα παιδί με αναπηρία στο νηπιαγωγείο;» οι συμμετέχοντες απάντησαν «λυπημένο», «στεναχωρημένο» και «μοναξιά». Επίσης, στο ερώτημα «Πιστεύεις ότι θα υπήρχαν κάποια παιδιά που θα το πείραζαν (το παιδί με αναπηρία); Πώς θα ένιωθες για αυτό;» το 50% των συμμετεχόντων απάντησε αρνητικά και οι υπόλοιποι θετικά. Αυτοί που απάντησαν θετικά ανέφεραν ότι το παιδί αυτό θα ένιωθε στεναχωρημένο, ότι δεν το έχουν φίλο, δεν το αγαπάνε, δεν το βοηθάνε και μοναξιά. Στο συγκεκριμένο σημείο μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αντιληφθούν την ευαλωτότητα της αναπηρίας ή ότι το διαφορετικό μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο αποδοκιμασίας. Η διαφορετικότητα απορρίπτεται και η απόρριψη δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο σημείο είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να αντιληφθούν την συναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού με αναπηρία που δέχεται απορριπτικές συμπεριφορές.

Ο Δ. (5,5 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- Πιστεύεις ότι θα υπήρχαν κάποια παιδιά που θα το πείραζαν (το παιδί με αναπηρία); Παιδί- Ναι. Συνεντευκτής- Τί θα του έκαναν; Παιδί- Θα το χτυπούσαν, θα το πείραζαν...Αυτά. Συνεντευκτής- Πως θα ένιωθε πιστεύεις; Παιδί- Μοναξιά»**

Ένα ερώτημα που παρουσίασε ενδιαφέρουσες απαντήσεις αλλά δεν εμπίπτει στις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν είναι «Τί πιστεύεις ότι θα γινότανε εάν όλοι μοιάζαμε μεταξύ μας;» Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησαν αρνητικά. Οι απαντήσεις που κυριάρχησαν ήταν «θα γινόταν χαμός», «δεν θα ήταν ωραία» και «θα

βαριόμασταν». Στο συγκεκριμένο ερώτημα ανδύθηκε η σημασία της διατήρησης ταυτότητας και η έννοια της ιδιοκτησίας.

Η Μα. (5 ετών) αναφέρει: **«Παιδί- Πρέπει να είμαστε διαφορετικοί, μην μπερδευόμαστε... Δεν θα μπορούμε ποιος θα πάει, δεν θα ξέραμε το όνομά του, θα είχαμε τα ίδια ονόματα... Δεν θα βρίσκαμε ποτέ ποιός θα πάει στο σωστό σπίτι»**

Επίσης, ο Κ. (5 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- Τί πιστεύεις ότι θα γινότανε εάν όλοι οι άνθρωποι μοιάζνε μεταξύ τους; Παιδί- Θα ήταν όλοι στο ίδιο σπίτι»**

Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ερωτήσεις στο ερώτημα «Θα θύμωνες καμιά φορά μαζί του (με ένα παιδί με αναπηρία);» Υπήρξαν συμμετέχοντες που παρέβλεψαν τον παράγοντα «αναπηρία».

Ο Δ. (5,5 ετών) αναφέρει: **Συνεντευκτής- Θα θύμωνες καμιά φορά μαζί τους; Παιδί- Κάποιες φορές, ναι. Συνεντευκτής- Για ποιόν λόγο πιστεύεις ότι θα θύμωνες; Παιδί- Μμμ... Γιατί μπορεί καμιά φορά να μαλώσουμε»**

Επιπλέον, η Μα. (5 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- Θα θύμωνες καμιά φορά με το παιδί αυτό; Παιδί- Κάποιες φορές. Συνεντευκτής- Για ποιό λόγο; Παιδί- Επειδή εμένα μου αρέσει να μην θυμώνω μαζί κάποιες φορές όταν κάνω νέους φίλους»**

Επίσης, υπήρξαν συμμετέχοντες που υπέθεσαν ότι πρέπει να υιοθετείται μία πιο «ειδική μεταχείριση» αναφορικά με τους τρόπους συμπεριφοράς προς ένα παιδί με αναπηρία.

Ο Δ. (4 ετών) αναφέρει: **«Συνεντευκτής- Θα θύμωνες καμιά φορά μαζί του; Παιδί- Όχι, δεν θυμώνω ποτέ με ένα παιδί που έχει αναπηρία.**

Τέλος, υπήρξαν και συμμετέχοντες που θα θύμωναν με ένα παιδί με αναπηρία καθώς πιστεύουν ότι θα εκφράσει μία επιθετική συμπεριφορά προς το πρόσωπό τους.

**Ο Κ. (5 ετών) αναφέρει: Συνεντευκτής- Θα θύμωνες καμιά φορά μαζί του; Παιδί- Ναι. Συνεντευκτής- Για ποιόν λόγο; Παιδί- Επειδή εκείνος μπορεί να μου έδινε κλωτσιά.**

Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν αρνητικά χωρίς να αναπτύξουν περισσότερο τις απαντήσεις τους. Από τις παραπάνω απαντήσεις προκύπτουν σε σημαντικό βαθμό οι στάσεις που μπορούν να υιοθετηθούν από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας προς ένα άτομο με αναπηρία. Αυτές είναι: η ισότιμη προσέγγιση, η ειδική μεταχείριση και η επιθετική συμπεριφορά. Η ισότιμη στάση αποτελεί συνήθως προϊόν εκπαίδευσης που ξεκινά από το σύστημα της οικογένειας. Το ίδιο ισχύει και για την ειδική μεταχείριση η οποία όμως έχει τις ρίζες της στην συμπόνοια και όχι στην ενσυναίσθηση για ένα άτομο με αναπηρία κάτι που δεν οδηγεί συχνά στην ισότιμη προσέγγιση. Τέλος, η επιθετική στάση προς ένα άτομο με αναπηρία, μπορεί να οφείλεται επίσης στις στάσεις και τις αντιλήψεις της οικογένειας, στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αυτού του ηλικιακού σταδίου επιλέγουν φίλους και στον φόβο του διαφορετικού.

Ανακεφαλαιώνοντας, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι τα εξής:

1. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με τις έννοιες της δυσκολίας, της διαφορετικότητας και της αναπηρίας. Όσα παιδιά είναι μερικώς εξοικειωμένα, δυσκολεύονται να προχωρήσουν στην περιγραφή των παραπάνω εννοιών. Το παραπάνω δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τις έννοιες ειδικότερα όταν αυτές τους επικοινωνούνται μέσω της βιωματικής μάθησης.
2. Τα παιδιά ηλικίας 5 έως 5,5 ετών μπορούν να αποδώσουν ποιοτικά χαρακτηριστικά στην έννοια της φιλίας. Για το συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος, η φιλία είναι διαχρονική, αμοιβαία και ζωτικής σημασίας για τον άνθρωπο. Επίσης, στην φιλία δεν υπάρχουν ανταγωνιστικές σχέσεις και η επίλυση των συγκρούσεων πραγματοποιείται με υγιείς τρόπους. Για τα παιδιά ηλικίας 4,5 ετών, η φιλία σχετίζεται περισσότερο με το συνεργατικό παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, η φιλία ξεκινά με την αναζήτηση ενός συμπαίκτη σε ένα



παιχνίδι που αρέσει σε όσους εμπλέκονται. Το συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο αποτελεί και σημείο έναρξης του συνεργατικού παιχνιδιού.

3. Οι έννοιες της διαφορετικότητας και της ομοιότητας μπορούν να γίνουν αντιληπτές κατά την προσχολική ηλικία περισσότερο βάσει χαρακτηριστικών που φαίνονται και όχι τόσο βάσει ποιοτικών χαρακτηριστικών.
4. Ένα από τα βασικά μέσα για την έναρξη μίας φιλίας, για την έκφραση των συναισθημάτων, για την έκφραση αποδοχής και για την παροχή βοήθειας αποτελεί το παιχνίδι.
5. Η απόρριψη και η αποδοχή από τους συνομηλίκους αρχίζουν να έχουν ιδιαίτερη σημασία στο εν λόγω ηλικιακό στάδιο. Αυτό οφείλεται σε σημαντικό βαθμό ότι κατά την προσχολική ηλικία αναζητούν συμπαίκτες στο παιχνίδι τους.
6. Αναφορικά με την απόρριψη, η μερική παύση ή η απουσία φιλικών δεσμών οφείλεται κυρίως στην εκδήλωση επιθετικών επιθετικών μορφών συμπεριφοράς από την πλευρά του απορριπτόμενου.
7. Αναφορικά με το πλαίσιο της αναπηρίας, συνήθως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι εξοικειωμένα με την συγκεκριμένη έννοια. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό έχει διαστρεβλωμένες αντιλήψεις σε σχέση με την αναπηρία.
8. Τα περισσότερα παιδιά του εν λόγω ηλικιακού σταδίου, θα επέλεγαν για φίλο ένα παιδί με αναπηρία και θα έπαιζαν μαζί του.
9. Επίσης, μπορούν να αντιληφθούν την ευαλωτότητα της αναπηρίας σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και ότι το διαφορετικό συνήθως αποτελεί αντικείμενο αποδοκιμασίας.
10. Η διαφορετικότητα μπορεί να συνδυαστεί και με φαινόμενα εκδήλωση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς.

11. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να δείξουν ενσυναίσθηση για ένα παιδί που δέχεται απόρριψη είτε είναι τυπικής ανάπτυξης είτε είναι ένα παιδί με αναπηρία.

## 12.2 Η Επιλογή και η Προσαρμογή του Παραμυθιού

Όπως ήδη έχει προαναφερθεί, η επιλογή και η προσαρμογή του παραμυθιού βασίστηκε στα αποτελέσματα των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Επιλέχτηκε το βιβλίο του Χιλιανού συγγραφέα Λουίς Σεπούλδεβα «Η Ιστορία του Μιξ, του Μαξ και του Μεξ». Το βασικό κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου βιβλίου είναι ότι παρουσιάζει τις έννοιες της φιλίας, της αποδοχής, της διαφορετικότητας και της αναπηρίας με έναν απλό και κατανοητό τρόπο.

Εν συντομία, το βιβλίο περιγράφει την φιλία που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα αγόρι (Μαξ), έναν γάτο (Μιξ) και έναν ποντικό (Μεξ). Το αγόρι υιοθετεί τον γάτο από μία Εταιρία Προστασίας Ζώων. Από τότε, έγιναν αχώριστοι. Όταν το αγόρι έγινε 18 χρονών και άρχισε τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο, μετακόμισαν μαζί με τον γάτο στο ρετιρέ μιας πενταόροφης πολυκατοικίας. Μια μέρα, ο γάτος, ενώ ανακάλυπτε την καινούρια γειτονιά, στην προσπάθειά του να πηδήξει από μία στέγη σε μία άλλη, πέφτει και τραυματίζεται σοβαρά. Η διάγνωση του κτηνίατρου ήταν αναπάντεχη και σκληρή. Τα πίσω πόδια του γάτου δεν θα μπορούσαν να ξαναπερπατήσουν. Ήταν πλέον ένας γάτος με αναπηρία. Ενώ ο γάτος προσπαθούσε να προσαρμοστεί στη νέα του καθημερινότητα, γνωρίζει τον ποντικό. Αφού του έδωσε ένα όνομα, έγιναν φίλοι. Από τότε, ο γάτος επέτρεπε στον ποντικό να τρώει λίγα από τα δημητριακά του αγοριού και ο ποντικός περιέγραφε καθημερινά στον γάτο τι έβλεπε έξω από το παράθυρο. Όταν ο γάτος υπέδειξε στο αγόρι την παρουσία του ποντικού στο σπίτι, το αγόρι γρήγορα αντιλήφθηκε την φιλία που είχε αναπτυχθεί μεταξύ τους και καλωσόρισε τον ποντικό. Το παραμύθι ολοκληρώνεται με τον ποντικό να βοηθά τον γάτο να «ξαναπετάξει» από στέγη σε στέγη δημιουργώντας μία πρωτότυπη κατασκευή που παραπέμπει σε ιπτάμενο αμαξίδιο.

Αναφορικά με την έννοια της φιλίας, η προσαρμογή του κειμένου εστίασε στο να επικοινωνήσει στα παιδιά ποιοτικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης έννοιας. Αυτό πραγματοποιήθηκε μέσα από την συμπερίληψη των γνωμικών για την φιλία που υπάρχουν στο πρωτότυπο κείμενο και στο διασκευασμένο. Επιπλέον, τα γνωμικά

αποτελέσαν και μέρος των τοιχογραφιών που πραγματοποιήθηκαν στον οικισμό του Αργίλου. Κάποια γνωμικά είναι τα εξής:

*«Γιατί οι πραγματικοί φίλοι μοιράζονται τα μικρά πράγματα που τους ομορφαίνουν την ζωή»*

*«Οι πραγματικοί φίλοι βοηθούν ο ένας τον άλλον να ξεπεράσει τις δυσκολίες του»*

Η κατανόηση της έννοιας της διαφορετικότητας πραγματοποιείται μέσα από την αναφορά της ιστορίας στην δημιουργία μίας φιλίας ανάμεσα σε έναν γάτο και έναν ποντικό. Οι περισσότερες ιστορίες με γάτες και ποντίκια καθώς και αρκετές σειρές κινουμένων σχεδίων παρουσιάζουν συνήθως τον γάτο ως τον φύλακα ενός σπιτιού που το προστατεύει από τα ποντίκια που προσπαθούν να κλέψουν την τροφή των ιδιοκτητών. Ο γάτος παρουσιάζεται συνήθως ως δυνατός και το ποντίκι ως ευάλωτο. Στην παρούσα ιστορία, ο γάτος θέλει να γνωρίσει τον ποντικό, του δίνει ένα όνομα και γίνονται φίλοι. Δεν τον απορρίπτει και κατανοεί τις ανάγκες του κάτι που στην εξέλιξη της ιστορίας συμβαίνει και από την πλευρά του ποντικού. Το σύνθημα πρότυπο σχέσης ανάμεσα σε έναν γάτο και ένα ποντίκι καταρρίπτεται και παρουσιάζεται μία εναλλακτική οπτική όπου η διαφορετικότητα δεν είναι απειλητική. Στην ιστορία, δίνεται έμφαση επίσης και στην ανάγκη κάποιου να νιώθει διαφορετικός στο σημείο που ο ποντικός εκφράζει την θλίψη του στον γάτο γιατί δεν έχει όνομα και έτσι αισθάνεται ότι είναι ένα ποντίκι ανάμεσα στα εκατομμύρια άλλα. Αναφορικά με την έννοια της δυσκολίας, εντοπίζετα σε αρκετά σημεία του κειμένου. Δύο χαρακτηριστικά σημεία είναι η δυσκολία της προσαρμογής του γάτου στο καινούριο διαμέρισμα αλλά και η δυσκολία προσαρμογής του στην κανούρια καθημερινότητα μετά το ατύχημα στην στέγη.

Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης εκφράζεται σημαντικά στο σημείο που ο ποντικός νιώθει στεναχωρημένος γιατί δεν έχει ένα όνομα και ο γάτος θυμάται την ζεστασιά που ένιωσε όταν το αγόρι του έδωσε ένα όνομα και άρχισε να τον αποκαλεί με αυτό. Έτσι ο γάτος δίνει το όνομα «Μεξ» στον ποντικό λόγω της καταγωγής του (είναι ένα ποντίκι από το Μεξικό. Το σημαντικότερο σημείο της ιστορίας όπου εκφράζεται η δεξιότητα της ενσυναίσθησης είναι στο σημείο όπου ποντικός αντιλαμβάνεται την λύπη του γάτου που κοιτά απ'τον φεγγίτη την κορυφή της πολυκατοικίας και αναπολεί τα άλματά του από στέγη σε στέγη. Αν και η δεξιότητα της ενσυναίσθησης

δεν συνδέεται απαραίτητα με την εξεύρεση λύσεων σε ένα πρόβλημα αλλά με διαδικασίες όπως η προσεκτική ακρόαση και η συναισθηματική εμπλοκή, στο συγκεκριμένο σημείο ο ποντικός δεν συμπεριφέρεται μόνο υποστηρικτικά προς τον γάτο αλλά προχωρά προς την δημιουργία ενός ειδικού αμαξιδίου που θα τον βοηθήσει να «ξαναπετάξει» από στέγη σε στέγη.

Μία σημαντική προσαρμογή που έγινε στην ιστορία είναι ότι το διασκευασμένο κείμενο αναφέρεται στην κινητική αναπηρία ενώ το πρωτότυπο στην τύφλωση. Αυτό συνέβη για δύο λόγους: α) Το βασικό αντικείμενο εργασίας του Παιδιατρικού Κέντρου Αποθεραπείας «Κιβωτός» είναι η κινητική αναπηρία και β) Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν πιο αποτελεσματικά την κινητική αναπηρία. Παρά το παραπάνω, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με πληροφορίες και ανθρώπους που σχετίζονται αναπηρίες που δεν φαίνονται (π.χ. αυτισμός).

### 12.3 Ανάλυση των Ομάδων Αφήγησης

Πριν από την έναρξη της υλοποίησης των τοιχογραφιών, πραγματοποιήθηκαν τρεις ομάδες αφήγηση με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η αφήγηση πραγματοποιήθηκε σε χώρο του Ιδιωτικού Νηπιαγωγείου και Βρεφονηπιακού Σταθμού «Αμπεπαμπλομ» όπου η προσχολή των συμμετεχόντων δεν θα αποσπούνταν από εξωτερικά ερεθίσματα.

Μία βασική δυσκολία των αφηγήσεων ήταν ότι δεν υπήρχαν εικόνες που να συνοδεύουν το κείμενο. Όταν το κείμενο παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες κάποιοι ανέφεραν: «Δεν είναι παραμύθι, γιατί δεν έχει εικόνες» Για αυτόν τον λόγο, το κείμενο εμπλουτίστηκε με διαφορετικούς τρόπους από την πλευρά του ερευνητή για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότερη συμμετοχή των παιδιών στην αφήγηση :

1. Σε αρκετά σημεία της αφήγησης χρησιμοποιήθηκαν κινήσεις του σώματος για να δοθεί έμφαση σε σημαντικές ενέργειες των ηρώων.
2. Επίσης, υπήρξαν σημεία όπου η αφήγηση διακόπηκε και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κάνουν υποθέσεις σε σχέση με την συνέχειά της.

3. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν πιθανές κοινές εμπειρίες που είχαν με τους ήρωες της ιστορίας. Για παράδειγμα, στο σημείο που ο γάτος τραυματίζεται ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν έναν δικό τους τραυματισμό που συνέβη στο πρόσφατο ή στο μακρινό παρελθόν.
4. Τέλος, σε αρκετά σημεία, ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν την συναισθηματική κατάσταση των ηρώων ανάλογα με την εμπειρία που βίωναν.

Οι συγκεκριμένες τεχνικές συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στην διατήρηση της προσοχής των παιδιών στο κείμενο. Επίσης, οι συγκεκριμένες τεχνικές βοήθησαν την διαδικασία της ταύτισης και της συναισθηματικής εμπλοκής των παιδιών με τους ήρωες και αυτά που βίωναν.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης υπήρξαν παιδιά που κουράστηκαν κάτι που εκφράστηκε κυρίως με την σταδιακή αποχώρησή τους από την ομάδα. Σε αυτές τις περιπτώσεις ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να εμπλακούν σε δραστηριότητες που ήταν εστισμένες στην κίνηση με στόχο την ενεργοποίησή τους. Για παράδειγμα, τους ζητούνταν να αλλάξουν θέσεις μεταξύ τους ή να κινηθούν για λίγο στο χώρο. Επίσης, κατά τη διάρκεια της αφήγησης αναφέρονταν σε στοιχεία του κειμένου που ήταν κοινά με δικές τους εμπειρίες χωρίς την προτροπή του ερευνητή. Για παράδειγμα, ένας από τους συμμετέχοντες ανέφερε ότι έχει ταξιδέψει στην Γερμανία όταν άκουσε ότι το αγόρι και ο γάτος ζούσαν στο Μόναχο. Επίσης, κατά την περιγραφή της σκηνής της πυροσβεστικής ένας από τους συμμετέχοντες ανέφερε ότι στο σπίτι του έχει lego με θέμα την πυροσβεστική. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να περιγράψουν συναισθήματα που ένιωθαν οι ήρωες χωρίς την βοήθεια της σωματικής έκφρασης από την πλευρά του ερευνητή.

Κατά την διάρκεια της ζωγραφικής έδειξαν ιδιαίτερη προσήλωση στην διαδικασία. Επίσης, έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό όταν τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν τα έργα τους. Τα έργα των συμμετεχόντων χωρίζονται σε 5 κατηγορίες:

1. Έργα που παρουσιάζουν την γνωριμία του γάτου και του ποντικού και την έναρξη της φιλίας τους.
2. Έργα που παρουσιάζουν έναν από τους ήρωες.

3. Έργα που περιγράφουν την σκηνή του διαρρήκτη και τον τρόπο με τον οποίο ο ποντικός καταφέρει να τον διώξει.
4. Έργα που παρουσιάζουν την βιβλιοθήκη του αγοριού ως το σπίτι του ποντικού.
5. Έργα που παρουσιάζουν την στιγμή της πτήσης του γάτου και του ποντικού.

Τα περισσότερα έργα αφορούν την σκηνή της πτήσης και την απόπειρα διάρρηξης. Οι ζωγραφιές των παιδιών δόθηκαν στους καλλιτέχνες και χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση των τοιχογραφιών (Παράρτημα, σελ. 140)

#### **12.4 Η Εφαρμογή του Προγράμματος**

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε κάμερα για την καταγραφή της δράσης καθώς και η παρατήρηση. Η χρήση της κάμερας έγινε για ερευνητικούς λόγους έπειτα από την γραπτή συναίνεση των γονέων και των νηπιαγωγών. Η ανάλυση της δράσης πραγματοποιήθηκε μέσω της εξέτασης του οπτικοακουστικού υλικού.

Η δράση ξεκίνησε από την είσοδο του χωριού. Στο συγκεκριμένο σημείο οι συμμετέχοντες δεν μπορούσαν να έχουν ακόμη επαφή με τις τοιχογραφίες παρά μόνο με τους δείκτες. Αφού τους δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες ξεκίνησε η αφήγηση. Οι ξύλινοι δείκτες προκάλεσαν τον ενθουσιασμό των συμμετεχόντων από την αρχή. Εκτός του γεγονότος ότι βρισκόντουσαν σε μία διαρκή αναζήτηση για τον επόμενο δείκτη που θα οδηγούσε στην επόμενη τοιχογραφία, σε αρκετά παιδιά άρεσε να περιεργάζονται τις ξύλινες κατασκευές και με τα χέρια τους. Όταν οι συμμετέχοντες αντίκρισαν την πρώτη τοιχογραφία αντέδρασαν επίσης με ενθουσιασμό και με έκπληξη, λόγω των χρωμάτων αλλά και λόγω των μεγάλων διαστάσεων.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι πρώτες τρεις τοιχογραφίες συνδυάστηκαν με βιωματικές δράσεις που σαν στόχο είχαν την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων καθώς και την ενίσχυση της συναισθηματικής τους εμπλοκής στην ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη βιωματική δράση στόχευε στην αποστήθηση και διάκριση των ονομάτων των ηρώων λόγω της ομοιότητας που παρουσιάζουν μεταξύ τους. Τα περισσότερα παιδιά, μέσω της συγκεκριμένης δράσης κατάφεραν να αφομοιώσουν τα

ονόματα των ηρώων γρήγορα. Οι επόμενες δύο δράσεις είχαν περισσότερο θεατρικό χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες μπήκαν σε ρόλους παριστάνοντας τους πυροσβέστες, τους τραυματίες αλλά και τους βοηθούς των τραυματιών. Μάλιστα, όταν τους ζητήθηκε να μπουν στο ρόλο των τραυματιών κάποιοι έκαναν πως δυσκολεύονταν στην βάδιση και άλλοι πως πονούσαν. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι βιωματικές δράσεις ενίσχυσαν σημαντικά την προσοχή και την συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στην αφήγηση.

Αναφορικά με την αλληλεπίδραση των παιδιών με τις τοιχογραφίες, σε κάθε τοιχογραφία, οι συμμετέχοντες συγκεντρώνονταν μπροστά της και άκουγαν την αφήγηση. Τους έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση τα χρώματα των τοιχογραφιών αλλά και οι διαστάσεις τους. Καθώς η δράση εξελίσσονταν, αρκετοί συμμετέχοντες πήγαιναν πολύ κοντά στις τοιχογραφίες για να τις παρατηρήσουν και να τις αντιληφθούν μέσω του αγγίγματος. Επίσης οι τοιχογραφίες, αποτέλεσαν αφορμή για να αναφρθούν σε δικές τους εμπειρίες σχετικές με το περιεχόμενο που παρουσιάζαν. Για παράδειγμα, στην τοιχογραφία που περιγράφει το ατύχημα (Εικόνα 1), αρκετοί συμμετέχοντες μπήκαν στην διαδικασία να περιγράψουν δικούς τους πρόσφατους τραυματισμούς.



Εικ. 1. Στιγμή από την εφαρμογή του Προγράμματος μπροστά από την τοιχογραφία που περιγράφει το ατύχημα του γάτου.

Επιπλέον, ορισμένες τοιχογραφίες λειτούργησαν ωφέλημα στην εκτόνωση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων που είχαν προκληθεί από την αφήγηση. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά άκουσαν ότι τα πίσω πόδια του γάτου δεν θα ξαναπερπατούσαν και ότι πλέον ήταν ένας γάτος με αναπηρία επικράτησε ησυχία. Κάποια εξέφρασαν λεκτικά την λύπη τους για αυτό που είχε συμβεί στο γάτο. Μετά το συγκεκριμένο μέρος της αφήγησης, η τοιχογραφία που ακολουθεί παρουσιάζει τον γάτο ξαπλωμένο δίπλα στην τροφή του με τα πόδια του δεμένα με γάζες. Όταν αντίκρυσαν την συγκεκριμένη τοιχογραφία τα παιδιά, έτρεξαν προς το μέρος της και κάποια άρχισαν να χαϊδεύουν τα τραυματισμένα πόδια του γάτου. Είναι σημαντικό να αναφερθεί στο συγκεκριμένο σημείο ότι πριν από την συγκεκριμένη τοιχογραφία προηγήθηκε η δράση των τραυματιών και των βοηθών και ότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες φορούσαν γάζες στα πόδια τους. Ακόμη, υπήρξαν συμμετέχοντες που εξέφρασαν ερωτήσεις σχετικές με τη διαδικασία υλοποίησης των τοιχογραφιών. Μία απορία που εκφράστηκε από τα παιδιά ήταν σχετικά με τον τρόπο που δημιουργήθηκαν τοιχογραφίες σε ψηλά σημεία.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι τοιχογραφίες βοήθησαν τα παιδιά να συνδέσουν δικές τους εμπειρίες με το περιεχόμενό τους και ενίσχυσαν την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων που προκλήθηκαν κατά την αφήγηση. Επίσης, οι τοιχογραφίες χρησιμοποιήθηκαν από τον ερευνητή για την πρόκληση συζητήσεων με τους συμμετέχοντες καθώς σε αρκετά σημεία σημεία ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν αυτό που έβλεπαν ή να υποθέσουν την συνέχεια της ιστορίας βάσει της τοιχογραφίας. Τέλος, οι τοιχογραφίες αποτέλεσαν σημαντικό υλικό για την δημιουργία των δράσεων που συνόδευαν την αφήγηση.

Η περιπατητική διαδικασία ξεκίνησε μετά την τρίτη τοιχογραφία. Οι πρώτες τρεις τοιχογραφίες βρίσκονται σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους και συνδέθηκαν σε σημαντικό βαθμό με άλλες βιωματικές δράσεις. Κατά την περιπατητική διαδικασία τα παιδιά συνέχισαν την αναζήτηση των επόμενων δεικτών και τοιχογραφιών. Επίσης, μέσω της περιπατητικής διαδικασίας αρκετοί συμμετέχοντες διατήρησαν τους ρόλους που τους αποδόθηκαν στην τελευταία βιωματική δράση (τραυματίες – βοηθοί). Πιο συγκεκριμένα αρκετοί τραυματίες δεν αποχωρίστηκαν τις γάζες τους για αρκετή ώρα ενώ οι βοηθοί συνέχισαν να υποστηρίζουν τους τραυματίες τους πιάνοντάς τους. Βέβαια, λόγω του γεγονότος ότι οι επόμενες τοιχογραφίες βρίσκονταν σε μεγαλύτερη απόσταση μεταξύ τους, δόθηκε ο απαραίτητος χώρος στους συμμετέχοντες να



εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με τα εξωτερικά ερεθίσματα με τα οποία ερχόντουσαν σε επαφή κατά την διάρκεια της αφήγησης και της περιπατητικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν σκέψεις σχετικές με την έννοια της φιλίας. Για παράδειγμα, δύο από τις συμμετέχουσες, ενώ διατηρούσαν ακόμη τους ρόλους του τραυματία και του βοηθού, ανέφεραν ότι δεν είναι φίλες μόνο επειδή η μία βοηθάει την άλλη αλλά ότι φιλία είναι κάτι που περιγράφει γενικά τη σχέση που έχουν. Επίσης, η περιπατητική διαδικασία έδωσε το χώρο για να εκφραστούν συναισθήματα σχετικά με τους ήρωες αλλά και με αυτό που ένιωθαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες για αυτό που βίωναν. Για παράδειγμα, ένας από τους συμμετέχοντες κάποια στιγμή φώναξε «Είδατε τί πολλά πράγματα που είδαμε!» ενώ ένα άλλος είπε «Μας αρέσει πολύ να περπατάμε και να πηγαίνουμε εκδρομές!» Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η περιπατητική πρακτική προσδίδει βιωματικό χαρακτήρα σε μία αφηγηματική διαδικασία και ενεργοποιεί τον στοχασμό και την εμπάθυνση πάνω σε διάφορα ζητήματα.

Όταν η δράση τελείωσε, όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την επιθυμία να γνωρίσουν τους επωφελούμενους του Παιδιατρικού Κέντρου Αποθεραπείας «Κιβωτός». Μπαίνοντας στον χώρο, ένιωσαν οικεία από την αρχή. Αρχικά κατευθύνθηκαν προς τα αμαξίδια που βρίσκονται στον προθάλαμο και άρχισαν να τα περιεργάζονται με τα χέρια τους. Η σύνδεση των αμαξιδίων με το ιπτάμενο αμαξίδιο της ιστορίας τους παρώτρυνε περισσότερο να εξετάσουν τα ειδικά βοηθήματα. Άλλα παιδιά νηπιαγωγείων που έχουν επισκεφτεί τον χώρο δεν έχουν δείξει αντίστοιχη διάθεση για εξερεύνηση όπως οι συμμετέχοντες της έρευνας. Ένα συμπέρασμα που προκύπτει στο συγκεκριμένο σημείο, είναι ότι η δράση δημιούργησε ένα αίσθημα οικειότητας με το χώρο και μία διάθεση για εξερεύνησή του. Στο παραπάνω συμφώνησε και η νηπιαγωγός που συνόδευε τους συμμετέχοντες και έχει ξανασυνοδέψει παιδιά σε επίσκεψη στην «Κιβωτό». Όταν οι συμμετέχοντες εισήλθαν στον χώρο και ήρθαν σε επαφή με τους επωφελούμενους του Κέντρου, επικράτησε ησυχία και διερευνητικά βλέμματα. Κινήθηκαν αργά μέσα στο χώρο αλλά επέλεξαν να καθήσουν πολύ κοντά στους επωφελούμενους. Και σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι επισκέπτες άλλων νηπιαγωγείων επιλέγουν να κρατήσουν μία πιο αποστασιοποιημένη θέση από τα άτομα με αναπηρία κατά την είσοδό τους στο χώρο. Στη συνέχεια, ο ερευνητής, σύστησε τους επωφελούμενους και τα μέλη του προσωπικού της «Κιβωτού» στα παιδιά και τους μίλησε περισσότερο για τον Β. Ο Β. είναι 38 ετών και κατάγεται από ένα χωριό της Κοζάνης. Έχει

εγκεφαλική παράλυση, σπαστική τετραπληγία και βαριά ψυχοκινητική υστέρηση. Επίσης, ο Β. έχει περιορισμένο ρεπερτόριο σε σχέση με το λόγο του. Οι πληροφορίες που μεταφέρθηκαν στα παιδιά αφορούσαν περισσότερο σε πράγματα που αρέσουν στον Β. όπως για παράδειγμα οι βόλτες και η μουσική. Όταν ζητήθηκε από τον Β. να χαιρετήσει τους συμμετέχοντες εκείνοι ανταποκρίθηκαν άμεσα στον χαιρετισμό. Επίσης, ενώ ο ερευνητής μιλούσε για το τι αρέσει στον Β. αρκετοί συμμετέχοντες αναφέρονταν και εκείνοι σε πράγματα που τους αρέσουν. Σημαντικό ρόλο σε αυτό είχε το γεγονός ότι ενώ τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν με τον Β. πραγματοποιούνταν συνδέσεις με την ιστορία. Στο τέλος, τα παιδιά πήραν μία πήλινη κατασκευή σε σχήμα γάτου την οποία είχαν φτιάξει μέλη του προσωπικού της «Κιβωτού» μαζί με τους επωφελούμενους. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με το δώρο και άρχιζαν να παίζουν με αυτό ανάμεσα στους επωφελούμενους. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι τα παιδιά ανέπτυξαν έναν ικανοποιητικό βαθμό αλληλεπίδρασης με τους επωφελούμενους του Κέντρου.

Μετά από 3 μέρες πραγματοποιήθηκε επίσκεψη του ερευνητή στο Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο και Βρεφονηπιακό Σταθμό «Αμπεπαμπλομ» που είχε σαν στόχο την ανατροφοδότηση του ερευνητή από την ομάδα και την νηπιαγωγό. Αρχικά, η νηπιαγωγός επισήμανε ότι οι γονείς των παιδιών ανέφεραν ότι τα παιδιά επέστρεψαν στο σπίτι ενθουσιασμένα. Κάποια μετέφεραν στο σπίτι τους σημεία του προγράμματος και της ιστορίας που τους άρεσαν. Όταν τα παιδιά ερωτήθηκαν τι τους άρεσε περισσότερο στην δράση, αναφέρθηκαν περισσότερο στους ήρωες της ιστορίας. Τους άρεσε ο γάτος γιατί πηδούσε από σκεπή σε σκεπή, ο ποντικός γιατί έφτιαξε ένα αμαξίδιο για τον γάτο και το αγόρι γιατί φρόντιζε τον γάτο. Επίσης, βρήκαν διασκεδαστικούς τους ξύλινους δείκτες που οδηγούσαν στις τοιχογραφίες. Μία τοιχογραφία που ξεχώρισε ιδιαίτερα ήταν αυτή που παρουσιάζει την σκηνή της πυροσβεστικής. Επίσης, αρκετοί από τους συμμετέχοντες μπορούσαν να περιγράψουν την λέξη «αναπηρία» και μπορούσαν να αντιληφθούν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο με αναπηρία. Αυτό εκφράστηκε κυρίως μέσα από αναφορές τους στην διαδικασία του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι θα ήθελαν να παίζουν με ένα παιδί με αναπηρία αλλά ίσως εκείνο να μην μπορούσε να παίζει μαζί τους. Έτσι, στην συνέχεια, με την καθοδήγηση της νηπιαγωγού προτάθηκαν παιχνίδια από τους συμμετέχοντες που μπορούν να παίζουν με ένα παιδί που χρησιμοποιεί αμαξίδιο. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι θα

βοηθούσαν ένα παιδί με αναπηρία στην καθημερινότητά του φέρνοντάς του νερό ή το φαγητό του.

Από τα παραπάνω προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

1. Μετά το Πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν έναν υψηλό βαθμό εξοικείωσης με το χώρο της «Κιβωτού» και με τα ειδικά βοηθήματα.
2. Έδειξαν έναν υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης με τα άτομα με αναπηρία ο οποίος εκδηλώθηκε άμεσα.
3. Μετά το Πρόγραμμα, ήταν σε θέση να περιγράψουν την έννοια της αναπηρίας.
4. Αναφέρθηκαν περισσότερο θετικές στάσεις προς τα άτομα με αναπηρία.

### 12.5 Η Επίσκεψη Στην Παύλιανη

Η επίσκεψη στην Παύλιανη πραγματοποιήθηκε πριν από την έναρξη της υλοποίησης των τοιχογραφιών στον οικισμό του Άργιλου. Η περιπατητική διαδικασία διήρκησε περίπου 4 ώρες, ξεκίνησε από τον οικισμό της Παύλιανης και ολοκληρώθηκε στο δασάκι που βρίσκεται δίπλα στον οικισμό. Η εικαστική παρέμβαση (Εικόνα 1) έχει υλοποιηθεί και στο δασάκι και στον οικισμό.



Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας δημιουργήθηκαν ορισμένα ερωτήματα που αφορούσαν το ποιοί εμπλέκονται σε αυτήν την δράση και το ποιά ήταν αφορμή για την έναρξή της. Οι εικαστικές παρεμβάσεις δεν βρίσκονται μόνο πάνω σε τοίχους αλλά και σε κάδους σκουπιδιών, σε παγκάκια και σε ρολόγια της ΔΕΗ (Δημόσια Επιχείρηση Ηλεκτρισμού). Επίσης, ο αριθμός των εικαστικών παρεμβάσεων είναι πάρα πολύ μεγάλος με τις περισσότερες να μην ξεπερνούν σε μέγεθος το 1 τ.μ. Από αυτό, μπορεί να υποθέσει κανείς ότι η εικαστική δράση δεν έγινε κάποια στιγμή και σταμάτησε αλλά παρουσιάζει διαχρονικότητα. Επίσης, υπάρχουν σχέδια με πιο «παιδικές» τεχνοτροπίες και σχέδια που ήταν αρκετά πιο σύνθετα κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η δράση, όταν ξεκίνησε, δεν στόχευε σε ένα υψηλό αισθητικό αποτέλεσμα αλλά σε έναν υψηλό βαθμό συμμετοχής για την υλοποίησή της. Ο μεγάλος αριθμός των έργων καθώς και το γεγονός ότι τα έργα βρίσκονται σε ανύποπτα σημεία, οδηγεί τον επισκέπτη σε μία συνεχή αναζήτηση.

Κατά την επίσκεψη στην Παύλιανη, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες συζητήσεις με κατοίκους αλλά και με επισκέπτες του χωριού. Μία κάτοικος του χωριού, ανέφερε ότι η εικαστική δράση ξεκίνησε πριν από 30 χρόνια στο δασάκι που βρίσκεται δίπλα στον οικισμό. Η δράση ξεκίνησε από τον Σύλλογο Νέων του χωριού και σκοπός της ήταν η οριοθέτηση ενός χώρου για τους νέους. Μεταφέρθηκε στον οικισμό πριν από 6 χρόνια. Στην πιο πρόσφατη δράση συμμετείχαν 25 παιδιά και αρκετοί ενήλικες εθελοντικά. Επίσης, ανέφερε ότι παρά πολλά σχολεία από το Νομό Φθιώτιδας επισκέπτονται τον οικισμό. Ένας κάτοικος της Παύλιανης, ο οποίος ανήκει και στην ομάδα των εθελοντών της δράσης ανέφερε αρχικά ότι η εικαστική παρέμβαση στον οικισμό ξεκίνησε επειδή άρεσε στους κατοίκους του χωριού και δεν συνδέεται με προσδοκίες σχετικές με την αύξηση του τουρισμού. Παρά το παρπάνω σχόλιο, η επισκεψιμότητα της Παύλιανης έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία 6 χρόνια. Αρκετά Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) από το Νομό Αττικής, ΚΑΠΗ (Κέντρα Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων), ορειβατικοί σύλλογοι και οικογένειες επισκέπτονται συνεχώς τον οικισμό. Επιπλέον ανέφερε ότι δεν έχει ακούσει ποτέ αρνητικά σχόλια για την συγκεκριμένη δράση. Ως μέλος της εθελοντικής ομάδας ανέφερε ότι η μόνη δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι η εύρεση κεφαλαίου για την συντήρηση των έργων και για την δημιουργία νέων. Για αυτόν τον λόγο, η ομάδα των εθελοντών κάθε καλοκαίρι διοργανώνει εκδηλώσεις για ανεύρεση εσόδων που θα

διατηρήσουν και θα εξελίξουν την δράση. Επίσης ανέφερε ότι εικαστική παρέμβαση έχει ενισχύσει σημαντικά το αίσθημα της συλλογικότητας στον οικισμό.

Δύο επισκέπτριες ανέφεραν ότι έχουν εντυπωσιαστεί από την διάσταση που έχει πάρει η εικαστική παρέμβαση. Επιπλέον, είπαν ότι η συγκεκριμένη δράση δίνει στο χωριό μία ξεχωριστή ταυτότητα. Επίσης, ένας επισκέπτης ανέφερε ότι αυτό που έχει γίνει στην Παύλιανη θα μπορούσε να έχει γίνει και σε άλλα χωριά της Ελλάδας. Στην Παύλιανη έχει γίνει γιατί η κοινωνία χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα και εθελοντισμό.

Από τις παραπάνω συζητήσεις προκύπτει ότι μια εικαστική δράση σε επίπεδο κοινότητας μπορεί να αναδιαμορφώσει την ταυτότητά της και να ενισχύσει σημαντικά το αίσθημα της συλλογικότητας και τον εθελοντισμό.

### **13. Συζήτηση**

Αρχικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τις έννοιες της φιλίας, της διαφορετικότητας και της αναπηρίας αλλά και ο εντοπισμός προκαταλήψεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων που μπορεί να υπάρχουν αναφορικά με τις παραπάνω έννοιες. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας φαίνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη εξοικείωση κυρίως με τις έννοιες της διαφορετικότητας και της αναπηρίας ενώ όσα παιδιά είναι μερικώς εξοικειωμένα με τις έννοιες, δυσκολεύονται να τις περιγράψουν. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να αποκτήσουν έναν σημαντικό βαθμό κατανόησης των παραπάνω εννοιών ειδικότερα όταν αυτές επικοινωνούνται στα παιδιά μέσω της βιωματικής μάθησης. Η βιωματική μάθηση διευκολύνει το παιδί να συνδέσει την εξωτερική εμπειρία με την εσωτερική συναισθηματική συναισθηματική εμπειρία και να αφομοιώσει τη νέα γνώση. Είναι γνωστό πως θυμόμαστε και ανακαλούμε κυρίως ό,τι βιώσαμε με τις αισθήσεις μας, τα συναισθήματά μας, την κίνησή μας, την φαντασία μας (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, παραπομπή από Φιλίππου & Κατανάνα, 2010). Όταν η γνώση γίνεται δική μας, όχι θεωρητικά αλλά βιωματικά, μπορούν να αλλάξουν οι στάσεις και οι συμπεριφορές μας και να αναπτυχθούν οι αξίες μας. Κατ'αυτόν τον τρόπο, η μαθησιακή διαδικασία επεκτείνεται πέρα από τη μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων στη διαδικασία συναισθηματικής ολοκλήρωσης και στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Φιλίππου & Καρανάνα, 2010).

Αναφορικά με την έννοια της φιλίας, τα παιδιά ηλικίας 5 έως 5,5 ετών μπορούν να αποδώσουν ποιοτικά χαρακτηριστικά σε αυτήν ενώ τα παιδιά ηλικίας 4,5 ετών η φιλία σχετίζεται περισσότερο με την αρέσκεια του ίδιου παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, για τα μικρότερα σε ηλικίας παιδιά, αναφορικά με το στάδιο της προσχολικής ηλικίας, η φιλία επικεντρώνεται στο παιχνίδι υποκρισης. Οι περιγραφές των μικρών παιδιών για τις πραγματικές τους φίλιες και για τις πεποιθήσεις του περί φιλίας γενικά, αποκαλύπτουν ότι θεωρούν σαφώς σπουδαιότερη την ικανότητα των άλλων παιδιών να είναι σύντροφοί τους στο παιχνίδι (Berndt, 1986, παραπομπή από Cole & Cole, 2002). Καθώς το παιδί πλησιάζει την ηλικία των 5-6 ετών η έννοια της φιλίας αρχίζει να περιλαμβάνει πιο μόνιμες, προσωπικές ιδιότητες του ατόμου. Τώρα, οι ιδιότητες ενός φίλου αναφέρονται περισσότερο στις διαθέσεις του και τον χαρακτήρα του και στους τρόπους με τους οποίους είναι πιθανό να συμπεριφερθεί σε μελλοντικές καταστάσεις. Ο φίλος εξακολουθεί να είναι «κάποιος που σου αρέσει» αλλά είναι επίσης και κάποιος που σε βοηθά, σου δίνει αγάπη και συμπαράσταση (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, 2001).

Αναφορικά με την έννοια της διαφορετικότητας, τα ευρήματα έδειξαν ότι κατά την προσχολική ηλικία αυτήν μπορεί να γίνει περισσότερο αντιληπτή βάσει χαρακτηριστικών που φαίνονται και όχι τόσο βάσει ποιοτικών χαρακτηριστικών. Η έννοια της διαφορετικότητας στην προσχολική ηλικία μπορεί να γίνει περισσότερο κατανοητή από τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ξεκινούν να κάνουν φίλους. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες φίλιες δημιουργούνται συνήθως με παιδιά με τα οποία ένα παιδί αισθάνεται ότι έχει κάποιες ομοιότητες όπως π.χ. ίδια ηλικία, παρόμοια ενδιαφέροντα. Στην φάση αυτή οι φίλιες βασίζονται περισσότερο στο γεγονός ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται για τα ίδια παιχνίδια και για τις ίδιες δραστηριότητες. Και πράγματι, τα μικρά παιδιά επιλέγουν συνήθως τους φίλους τους βασιζόμενα πολύ περισσότερο σε «υλικές» παρά σε «πνευματικές» ή «ψυχικές ιδιότητες» (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, 2001). Επομένως ένα παιδί αισθάνεται διαφορετικό ένα άλλο παιδί με το οποίο δεν μπορούν να ομιλήσουν τα ίδια παιχνίδια και τις ίδιες δραστηριότητες.

Ένα σημαντικό εύρημα που προέκυψε από τις προεκτάσεις που πήραν οι συζητήσεις με τα παιδιά πάνω στο θέμα της διαφορετικότητας είναι ότι η απόρριψη και η αποδοχή από τους συνομηλίκους αρχίζουν να έχουν ιδιαίτερη σημασία κατά την προσχολική ηλικία. Αναφορικά με την απόρριψη, η μερική παύση ή η απουσία φιλικών δεσμών οφείλεται κυρίως στην εκδήλωση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς από την πλευρά του απορριπτόμενου. Τα αίτια της απόρριψης είναι αρκετά σύνθετα.

Μελέτες για τα παιδιά που έχουν απορρίψει οι συνομήλικοί τους αποκαλύπτουν ότι η πιο εμφανής αιτία απόρριψης είναι η επιθετικότητα. Στα παιδιά, όπως είναι απόλυτα φυσικό, δεν αρέσει να βρίσκονται μαζί με άλλους που τα τρομοκρατούν και φέρονται δυσάρεστα. Βέβαια η επιθετικότητα δεν είναι το παν. Μερικά εξαιρετικά συνεσταλμένα παιδιά απορρίπτονται επίσης. Τα παιδιά που απορρίπτονται έχουν επίγνωση της κοινωνικής τους αποτυχίας και τους αρέσει να τα πηγαίνουν καλά με άλλους όσο και στα άλλα παιδιά (Asher et al., 1990, παραπομπή από Cole & Cole, 2002). Η απόρριψη τα κάνει πιο μοναχικά από τα άλλα παιδιά, πιο ανικανοποίητα από τις κοινωνικές τους σχέσεις στο σχολείο και πιο απελπισμένα ως προς αυτές (Cassidy & Asher, 1992; Crick & Ladd, 1993, παραπομπή από Cole & Cole, 2002).

Αναφορικά με το πλαίσιο της αναπηρίας, τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με την συγκεκριμένη έννοια. Όταν επεξηγήθηκε η έννοια στα παιδιά, αναφέρθηκε περισσότερο ότι θα έκαναν φίλο ένα παιδί με αναπηρία και ότι θα έπαιζαν μαζί του. Οι ευνοϊκές συμπεριφορές προς τα άτομα με αναπηρία αυξάνονται συνεχώς από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι την εφηβεία, μειώνονται κατά την εφηβική ηλικία και αυξάνονται πάλι από την νεαρή ενήλικη ζωή μέχρι την ύστερη (Harper & Paterson, 2001, παραπομπή από Barr & Bracchitta, 2012). Επίσης, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αντιληφθούν την ευαλωτότητα της αναπηρίας σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και ότι ένα παιδί με αναπηρία μπορεί να δεχτεί κοροϊδευτικά σχόλια ή πειράγματα από άλλα παιδιά. Παρά το παραπάνω, ένα σημαντικό μέρος των παιδιών που συμμετείχε στην έρευνα ανέφερε ότι δεν θα έκανε φίλο ένα παιδί με αναπηρία, δεν έπαιζε μαζί τους και δεν θα το βοηθούσε. Επίσης, αναδύθηκαν ορισμένες διαστρεβλωμένες αντιλήψεις σε σχέση με την αναπηρία όπως ότι ένα άτομο με αναπηρία είναι κακό, μπορεί να γίνει επιθετικό και μπορεί να φέρει κάποια μεταδιδόμενη ασθένεια. Οι διαστρεβλωμένες αντιλήψεις που μπορεί να φέρουν τα παιδιά για την αναπηρία και την διαφορετικότητα μπορεί να προκύπτουν σε σημαντικό βαθμό από τις αναπαραστάσεις που φέρουν και έχουν δημιουργηθεί στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου. Αναφορικά με το σύστημα της οικογένειας, παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι γονείς εντοπίζουν περισσότερα πλεονεκτήματα παρά μειονεκτήματα στην φοίτηση των παιδιών τους σε δομές συνεκπαίδευσης, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό γονεών που διατηρεί φόβους και επιφυλάξεις σχετικά με την καταλληλότητα του ακαδημαϊκού προγράμματος (αν τα παιδιά προετοιμάζονται σωστά) και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών τους (ότι τα παιδιά τους

μπορεί να μιμηθούν ακατάλληλες συμπεριφορές των παιδιών με αναπηρία ή να φοβηθούν από την παράξενη συμπεριφορά τους) (Μπεζεβέγκης, Καλαντζί – Αζίζι & Ζώνιου – Σιδέρη, 1994, παραπομπή από Ψωμά – Μακρή, 2012). Από την άλλη, οι Okagaki et al. (1998, παραπομπή από Hong, Kwon & Jeon, 2014) βρήκαν ότι παιδιά γονέων που βοηθούσαν τα παιδιά τους να αλληλεπιδράσουν με παιδιά με αναπηρία αλληλεπίδρασαν περισσότερο με συνομηλίκους με αναπηρία στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο. Όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2001 από τις Τζουριάδου και Μπάρμπα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής στην πλειονότητά τους (86%) ταυτίζουν με την αναπηρία με την ανεπάρκεια ενώ ένα μικρό μόνο ποσοστό υιοθετεί το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η ανεπάρκεια από μόνη της δεν είναι αυτή που καθορίζει την δυσκολία ενός παιδιού (παραπομπή από Ψωμά-Μακρή, 2012). Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και η προθυμία τους να θέλουν να αντιμετωπίσουν θετικά και αποτελεσματικά τις ατομικές διαφορές που εμφανίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τόσο τις στάσεις των συναδέλφων τους, των γονέων και των παιδιών χωρίς αναπηρία, όσο και την επιτυχία της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009, παραπομπή από Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016).

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι τα παιδιά μπορούν να δείξουν ενσυναίσθηση για ένα παιδί που δέχεται μία απορρίπτική συμπεριφορά είτε είναι τυπικής ανάπτυξης είτε ένα παιδί με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα κατάφεραν να κατανοήσουν και να εκφράσουν λεκτικά το πως μπορεί να νιώθει ένα παιδί που δέχεται απόρριψη ανεξάρτητα από το εάν έχει αναπηρία ή όχι (Hoffman, 1975, παραπομπή από Γεωργιτσανάκου & Χαριτάκη, 2017).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά παρουσίασαν έναν υψηλό βαθμό εξοικείωσης με την εικόνα της αναπηρίας. Επίσης ως υψηλός χαρακτηρίζεται και ο βαθμός αλληλεπίδρασης που παρουσίασαν με τα άτομα με αναπηρία που συνάντησαν στο Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας «Κιβωτός». Τέλος, μετά το πέρας του Προγράμματος, τα παρρισσότερα παιδιά ήταν σε θέση να περιγράψουν πιο αποτελεσματικά τις έννοιες της διαφορετικότητας και της αναπηρίας. Από το παραπάνω προκύπτει ότι ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης βιωματικού χαρακτήρα και πιο συγκεκριμένα ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης που συνδυάζει την αφήγηση παραμυθιού, την οπτικοποίησή του και την περιπατητική πρακτική μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τον βαθμό



κατανόησης παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις έννοιες της «διαφορετικότητας» και της «αναπηρίας», να ενισχύσει τον βαθμό εξοικείωσης και αλληλεπίδρασής τους με το άτομο με αναπηρία και να διαμορφώσει πιο θετικές στάσεις προς αυτό. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η παρέμβαση μέσω της αφήγησης ιστοριών μπορούν να ενισχύσουν σε σημαντικό βαθμό την αποδοχή και την επίγνωση τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών για συνομηλίκους με αναπηρία (Giagazoglou & Papadaniil, 2018). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ενισχύουν την άποψη ότι τα βιβλία μπορούν να αποτελέσουν ένα δυναμικό εργαλείο ενδυνάμωσης της επίγνωσης, της κατανόησης και της αποδοχής του εαυτού μας αλλά και των άλλων, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρίας (Gilmore & Howard, 2016, παραπομπή από Giagazoglou & Papadaniil, 2018). Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι καθώς τα παιδιά εμπλέκονται με την ιστορία, μπορεί να βιώσουν αλλαγές στις στάσεις τους (Adomat, 2012; Law et al., 2017; Wright, Diener & Kemp, 2013, παραπομπή από Giagazoglou & Papadaniil, 2018).

Εκτός των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και την εφαρμογή του προγράμματος, αναδύθηκαν και ορισμένα συμπεράσματα από την παρατήρηση της διαδικασίας υλοποίησης των τοιχογραφιών που συνδέονται περισσότερο με το πως οι κάτοικοι του οικισμού του Άργιλου αντέδρασαν στην δημιουργία της καλλιτεχνικής παρέμβασης. Οι περισσότεροι κάτοικοι του χωριού ήταν θετικοί από την αρχή. Ένα μικρό μέρος των κατοίκων ήταν αρνητικό ή διατηρούσε αμφιβολίες σε σχέση με την καλλιτεχνική παρέμβαση. Οι αμφιβολίες αφορούσαν περισσότερο το αισθητικό αποτέλεσμα ενώ αρνήθηκαν να παραχωρήσουν επιφάνειες όσοι σκόπευαν να κάνουν κάποια αλλαγή στην οικεία τους στο άμεσο μέλλον. Υπήρχαν και παραχωρήσει επιφανειών με την συνοδεία όρων. Για παράδειγμα, ένα ηλικιωμένος κύριος ανέφερε ότι παραχωρεί την επιφάνειά του σπιτιού του αρκεί η τοιχογραφία να μην εμπεριέχει κάποιο πολιτικό σχόλιο. Όταν ξεκίνησε η δράση, αρκετοί απόρρησαν για το τι συμβαίνει στον οικισμό. Έτσι προσέγγιζαν την ομάδα προετοιμασίας ή τους καλλιτέχνες προς αναζήτηση πληροφοριών. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι κάτοικοι ενημερώνονταν για την δημιουργία του προγράμματος. Επίσης, κατά την έναρξη της δράσης και ενώ η ομάδα προετοιμασίας πραγματοποιούσε εργασίες καθαριότητας στην περιοχή όπου θα γινόταν η τοιχογραφία, υπήρξαν κάτοικοι που υπέθεσαν ότι γίνονται εργασίες από συνεργείο του Δήμου Κοζάνης. Μάλιστα υπήρξαν κάτοικοι που προσέγγισαν την ομάδα εργασίας ζητώντας να πραγματοποιηθούν εργασίες

καθαριότητας και σε άλλα σημεία του χωριού. Και σε αυτήν την περίπτωση δίνονταν πληροφορίες σε σχέση με την δράση. Καθώς η δράση εξελίσσονταν και άρχισαν να γίνονται οι πρώτες τοιχογραφίες, αρκετοί κάτοικοι του οικισμού άρχισαν να εμπλέκονται περισσότερο στην διαδικασία της υλοποίησης των τοιχογραφιών. Σε κάθε γειτονιά που πραγματοποιήθηκε τοιχογραφία υπήρξαν κεράσματα και κάτοικοι που προσφέρθηκαν να βοηθήσουν με τις εργασίες καθαριότητας. Μάλιστα, ο πρόεδρος της κοινότητας πρόσφερε την σκαλωσιά του και ανέλαβε να την στήνει όπου ήταν απαραίτητο. Κάποια από τα σχόλια που ακούστηκαν όταν άρχισαν να γίνονται οι τοιχογραφίες ήταν τα εξής: «Συγχαρητήρια! Κάνετε εξαιρετική δουλειά! Και η κόρη μου κάνει γκράφιτι, στην στοά, στην αγορά.», «Στον κάτω μαχαλά δεν θα κάνετε τίποτα; Μόνο εδώ;» και «Τι ωραία! Θα κάνετε όμορφο το χωριό μας!». Όταν η δράση πήρε μεγαλύτερες διαστάσεις και έγιναν αρκετές τοιχογραφίες, η εμπλοκή των κατοίκων έγινε ακόμη μεγαλύτερη. Οι ιδιοκτήτες των επιφανειών αλλά και κάτοικοι του χωριού, ενήλικες και παιδιά, περνούσαν από τα σημεία που γινότοσουν οι τοιχογραφίες για να δουν την εξέλιξή τους. Επίσης, υπήρξαν κάτοικοι που πρόσφεραν επιφάνειες που δεν είχαν συμπεριληφθεί στον αρχικό σχεδιασμό της δράσης. Επιπλέον, τις τοιχογραφίες άρχισαν να επισκέπτονται και γονείς με τα παιδιά τους που συνεργάζονται με το Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας «Κιβωτός». Έτσι, δημιουργήθηκαν σημεία συνάντησης ανάλογα με την γειτονιά που πραγματοποιούνταν κάποια τοιχογραφία. Τα σημεία συνάντησης δημιουργούνταν αρχικά από την ομάδα προετοιμασίας και τους καλλιτέχνες και στην συνέχεια από αρκετό κόσμο που δεν επιθυμούσε μόνο να δει την εξέλιξη της τοιχογραφίας αλλά αφιέρωνε χρόνο για να παρακολουθήσει την διαδικασία και για να αλληλεπιδράσει με άλλους ανθρώπους που βρίσκονταν εκεί. Σε περιόδους διαλειμμάτων από τις εργασίες, υπήρξαν κάτοικοι που ρώτούσαν πότε θα ξαναξεκινήσουν οι τοιχογραφίες. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των τοιχογραφιών πραγματοποιήθηκαν ορισμένες περιηγήσεις με τα παιδιά του οικισμού. Στόχος των περιηγήσεων ήταν η ενίσχυση της εμπλοκής τους με την διαδικασία αλλά και η ενίσχυση ενός αισθήματος προστασίας προς τα έργα που υλοποιούνταν. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην υλοποίηση της δράσης συνεβалан και κάτοικοι του διπλανού οικισμού (Νέος Κλείτος) παρέχοντας σκαλωσιές. Από την παραπάνω περιγραφή φαίνεται ότι καλλιτεχνική δράση έγινε γρήγορα αποδεκτή τους κατοίκους του οικισμού και συνέβαλε σημαντικά στην δημιουργία μίας διαδικασίας κοινωνικοποίησης κατά την περίοδο υλοποίησής της. Επίσης, η καλλιτεχνική δράση συνέβαλε σημαντικά στην

ανάδυση ενός αισθήματος συλλογικότητας και εθελοντισμού από τους περισσότερους κατοίκους του Άργιλου κάτι που εντοπίστηκε σημαντικά και στην περίπτωση της καλλιτεχνικής παρέμβασης στον οικισμό της Παύλιανης.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι ενώ η ομάδα ενδιαφέροντος της έρευνας ήταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς η υλοποίηση των τοιχογραφιών εξελίσσονταν, προέκυψε και μία άλλη ομάδα, αυτή των κατοίκων του οικισμού του Άργιλου η οποία προσφερε σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με ο αίσθημα της συλλογικότητας και τον εθελοντισμό. Στα μελλοντικά σχέδια της έρευνας είναι η επέκταση εικαστικής παρέμβασης με την δημιουργία περισσότερων τοιχογραφιών αλλά και η επικοινωνία του Προγράμματος Παρέμβασης στα Νηπιαγωγεία και στα Δημοτικά Σχολεία τους Νομού Κοζάνης.

## 14. Βιβλιογραφία

### 14.1 Έλληνες Συγγραφείς

Αδαμοπούλου, Π., 2015 . *Η αφήγηση παραμυθιών ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης και αγωγής μέσα και έξω από το σχολείο με σημείο αναφορά τις κοινωνικές ανισότητες*. Πρόγραμμα Θαλής: Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Υπόεργο: Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. 2<sup>ο</sup> Forum Νέων Επιστημόνων. Θέατρο και Θεατρικές Τέχνες στην Αγωγή και στην Εκπαίδευση. Επιμέλεια: Σίμος Παπαδόπουλος, Αθήνα.

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ., (2003). *205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμφύχωση Ομάδων – Ψυχοθεραπείας, Κοινωνικής Εργασίας, Εκπαίδευσης*. Ψυχολογία, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Βαλτά, Α. (2018). *Η Σημασία της Εικονογράφησης στο Παιδικό Βιβλίο*. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου, 2019 από <https://www.maxmag.gr/book/pediko-vivlio/eikonografimeno-paidiko-vivlio/>

Βιτάλη, Δ., (2015). *Το Περπάτημα ως Καλλιτεχνικό και Πολιτικό Μέσο*. Νομαδική Αρχιτεκτονική – Περπατώντας σε Ευάλωτα Τοπία. Futura.

Βλάχου, Β., (2005). *Με το Σιταράκη... στου μύλου του δρομάκι*. Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Βελβεντού. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Δήμος Βελβεντού.

Γενειατάκη, Ε. (2015). *Η Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου, 2019 από [https://www.psichogios.gr/datafiles/videos/t.118\\_screen\\_low.pdf](https://www.psichogios.gr/datafiles/videos/t.118_screen_low.pdf)

Γεργιτσανάκου, Γ. & Χαριτάκη, Γ. (2017). *Ανάπτυξη της Ενσυναϊσθησης σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας Τυπικής Ανάπτυξης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

Γιαννικοπούλου, Α. (2016). *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο στην Προσχολική Εκπαίδευση – Φιλαναγνωστικές Δράσεις*. Εκδόσεις Πατάκη.

Γκόβας, Ν., (2002). *Για ένα Νεανικό, Δημιουργικό Θέατρο – Ασκήσεις, Παιχνίδια, Τεχνικές – Ένα Πρακτικό Βοήθημα για Εμπυχωτές Θεατρικών Ομάδων και Εκπαιδευτικούς*. Μεταίχμιο.

Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα 6 Πρώτα Χρόνια της Ζωής*. Ελληνικά Γράμματα.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις. Εκπαίδευση Μουσουλμάνων*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Εικαστικό Κύκλος, 2018. *Τι είναι η Τοιχογραφία: Ιστορία και Νόημα*. Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου, 2019 από <https://ikastikos-kiklos.com>.

*Ες Αύριον τα Σπουδαία – Πορτραίτα του Αύριου*, 2018. Ανακτήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου, 2019 από <http://webtv.ert.gr/ert1/es-afrion-ta-spoudea/13mar2018-es-avrion-ta-spoudea/>.

Ζήση, Α. (2018). *Θεωρίες Αναπηρίας II*. ΠΜΣ Εφαρμοσμένη Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη. Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου και Σχολή Καλών Τεχνών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ζιώγας, Γ., *Παραδείγματα Εικαστικών Περιπατητικών Διαδικασιών ως Διαδικασίες Αυτογνωσίας – Ετερογνωσία. Από τον Τέρνερ σε Σύγχρονα Παραδείγματα Περιπατητών / Στοχαστών*.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας – Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράματα και Βοηθήματα.

Κιτσάρας, Γ. Δ. (1993). *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο στη Νηπιακή και Πρωτοσχολική Ηλικία. Μια Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Κρασανάκης, Γ.Ε. (2003). *Ψυχολογία Παιδιού και Εφήβου*. Ηράκλειο, 2003.

Κωνσταντίνου, Χ.Ι., (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Κ.Μ., 2017. *Γκράφιτι – Έγκλημα ή Τέχνη*; Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου, 2019 από <https://theartofcrime.gr/apopsi-graffiti-konst-konst/>

Κωφίδου, Χ. & Μαντζίκος, Κ. (2016). *Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών προς τα Άτομα με Αναπηρία: Μία Βιβλιογραφική Ανασκόπηση*. Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, τόμος Β, τεύχος 2, 4-25.

Μαλαφάντης, Κ.Δ. & Μούλα, Ε. (2015). *Παραμύθι και Κριτική Παιδαγωγική: Μια διδακτική παρέμβαση. Διάδραση*.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2018). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Ενότητα 1: Σύγχρονες Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις της Αναπηρίας: Η Πολυπλοκότητα του Ορισμού της Αναπηρίας*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 26/10/2018. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο των Αθηνών.

Παναγιώτου, Μ., Τσιανίκα, Β., Συμεωνίδου, Σ. (2012). *Η Αναπηρία στην Κοινωνία και στο Σχολείο*. 12<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Παπούλιας, Ν., (2018). *Βιωματική Δράση για το 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αμφισσας*. Ανακτήθηκε στις 15/04/2019 από <https://www.fokidanews.gr>.

Παύλιανη, 2017. Ανακτήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου, 2019 από <https://el.wikipedia.org/wiki/>.

Πουρκός, Μ.Α. (2015). *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας. Επιστημολογικά – Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές*. Νησίδες.

Συγκολλίτου, Ε. (1989). *Οικογενική Μελέτη της Συμπεριφοράς των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Προσχολική Τάξη και η Επίδραση της Διαμόρφωσης του Περιβαλλοντικού Χώρου στην Συμπεριφορά*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής, Περίοδος Α', Τόμος Α', Παράρτημα Αριθμ. 2, Διδακτορική Διατριβή.

Τζάνη, Μ. (2015) *Σημειώσεις για το Μάθημα: Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

*Το Παραμύθι των Παιδιών: Μαθητές στη Θεσσαλονίκη έγραψαν και ζωγράρισαν τη δική τους ιστορία στον τοίχο του σχολείου, 2014*. Ανακτήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου, 2019 από <https://www.iefimerida.gr/news/172003>.

Τομπέα, Α. (2016). *Το Κοινωνικό Μοντέλο της Αναπηρίας*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27/10/2018 από [www.socialpolicy.gr](http://www.socialpolicy.gr).

Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π., (2010). *Ιστορίες για να Ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να Μεγαλώνεις – Για Εμφύχωση Βιωματικών Ομάδων Προσωπικής Ανάπτυξης. Ψυχολογία*, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ψωμά – Μακρή, Χ., (2012). *Οι Στάσεις των Μικρών Παιδιών προς την Διαφορετικότητα. Εστιάζοντας στις Στάσεις για την Αναπηρία και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Εξοικείωσή τους*. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

(2013). *Το Πάρκο ως Κοινό Αγαθό για την Αθήνα. Νομαδική Αρχιτεκτονική – Περιπατώντας σε Ευάλωτα Τοπία*. Futura.

## 14.2 Ξένοι Συγγραφείς

Alves, S. & Lopes Dos Santos, P. (2013). *Bringing Disability Awareness into the General Curriculum*. Conference Paper.

Barr, J.J. & Bracchitta, K. (2012). *Attitudes towards Individuals with Disabilities: The Effects of Age, Gender and Relationship*. *Journal of Relationships Research*, 3, pp 10-17.

Bourke, L., (2015). *The Walking Neighbourhood: How Children, Artistic Intervention and Walking can lead to Social Change*. Walk 21 – Vienna, XVII International Conference on Walking and Livable Communities.

Brannan et al. (2003). *Including Youth with Disabilities in Outdoor Programs. Best Practices, Outcomes and Resources*. Sagamore Publishing.

Μπέτελχαιμ, Μ. (1976). *Η Γοητεία των Παραμυθιών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Γλάρος.

Μπουκάι, Χ. (1997). *Ιστορίες για να Σκεφτείς. Opera Animus*.

Cole, M. & Cole, S.R. (1989). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. Τυπθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Curry, C. (2018). *Hamish Fulton: The Pilgrim and the Nomad*. Interartive, Walking Art / Walking Aesthetics.

Hulot, M. (2019). *Το Γκράφιτι στην Αθήνα ξεκίνησε το 1979*. Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου, 2019, από [https://www.lifo.gr/articles/urban-art\\_articles/231986/to-](https://www.lifo.gr/articles/urban-art_articles/231986/to-)



[gkrafiti-stin-athina-ksekinise-to-1979/1930?fbclid=IwAR3m8pP-kGKi127ZPHz6ZF310wlexa3xB95KY05nTz4yszPj6XP4YpZLXUk](https://www.facebook.com/gkrafiti-stin-athina-ksekinise-to-1979/1930?fbclid=IwAR3m8pP-kGKi127ZPHz6ZF310wlexa3xB95KY05nTz4yszPj6XP4YpZLXUk)

Giagazoglou, P. & Papadaniil, M. (2018). *Effects of Storytelling Program with Drama Techniques to Understand and Accept Intellectual Disability in Students 6-7 Years Old. A Pilot Study*. *Advances in Physical Education*, 8, 224-237.

Goffman, E. (1963). *Το Στίγμα – Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Hong, S-Y, Jeon, H-J & Kwon, K-A (2014). *Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors*. Faculty Publications from CYFS. Paper 30.

Kelly, L., 2013. *Conducting Focus Groups with Child Participants*. Research Gate.

Lindsay, S. (2012). *A Systematic Review of Disability Awareness Interventions for Children and Youth*. *Disability and Rehabilitation*, Early Online, 1-24.

Marcoli, A. (1996). *Ο Θυμός των Παιδιών: Παραμύθια για την κατανόηση της παιδικής συμπεριφοράς*. University Studio Press.

Morris, B. (2018). *The Artistic Medium of Walking (In Defense of Medium Specificity)*. Interartive, Walking Art / Walking Aesthetics.

Rubin, Z. (1980). *Οι φίλιες των παιδιών. Ο Ρόλος της Φιλίας στο Αναπτυσσόμενο Παιδί*. Π. Κουτσούμπος Α.Ε. – Fontana.

Σεπούλδεβα, Λ., 2010. *Η Ιστορία του Μιζ, του Μαξ και του Μεξ*. Opera, Juneva.

Woolley, K., Edwards, K.L. & Glazebrook, C., 2018. *Focus Groups or Individual Interviews for Exploring Children's Health Behaviour: The Example of Physical Activity*. *Advances in Pediatric Research*.

## 15. Παράρτημα

### 15.1 Το Διασκευασμένο Κείμενο και οι Τοιχογραφίες

#### Η ιστορία του Μιξ, του Μαξ και του Μεξ.

Λουίς Σεπούλδεβα

(Περίληψη – Διασκευή: Βλάχου Βαίτσα, Μηνάς Θεοδωράκης)

Θα σας πω μια ιστορία για τρεις φίλους,

Τον Μιξ, τον Μαξ και τον Μεξ.

Το Μ και το Ξ είναι τα γράμματα που τους ενώνουν στα ονόματα. Τι άλλο άραγε τους ένωσε κι έγιναν φίλοι;

#### **Μα πρώτα ας τους γνωρίσουμε.**

Ο Μιξ είναι ένας μικρούλης γάτος με πρόσωπο πολύ ξεχωριστό από των άλλων γάτων. Θυμίζει πρόσωπο Αρχαίου Έλληνα, του Ηρακλή ή του Οδυσσέα ή του Αχιλλέα. Αυτόν τον γάτο με τα μεγάλα κίτρινα μάτια ανακάλυψε ένα αγόρι, ο Μαξ, στην Εταιρεία Προστασίας Ζώων της πόλης που έμενε, τον υιοθέτησε κι από τότε έγιναν αχώριστοι. Όσο για τον Μεξ, αυτός μπήκε αργότερα στην παρέα. Η αρχή έγινε όταν βγήκε από την τρύπα του να φάει λίγες από τις νιφάδες δημητριακών του Μαξ που είχαν πέσει στο πάτωμα. Όσπου να πει δη-μη-τρι-α-κά ! βρέθηκε κάτω από τα μαξιλαράκια της πατούσας του γάτου μας. Ωχ! Πώς γλυτώνει τώρα ένας ποντικός από έναν γάτο;



Τοιχογραφία 1. Παρουσίαση των ηρώων (Διαστάσεις 5.70 X 4.20)

### **Κάπως έτσι άρχισε η ιστορία τους.**

Ο Μιξ έγινε ο γάτος του Μαξ ή και το ανάποδο, ο Μαξ έγινε ο άνθρωπος του Μιξ. Ο ένας είχε τον άλλον. Ο ένας αγαπούσε τον άλλον. Ζούσαν στο Μόναχο. Το σπίτι τους ήταν σ'έναν δρόμο με ψηλές καστανιές. Τα δέντρα αυτά ήταν η μεγάλη χαρά του Μιξ που ήθελε πολύ να τα σκαρφαλώνει. Όταν ήταν μικρός γάτος, σε μια στιγμή που ο Μαξ και τα αδέρφια του δεν τον πρόσεχαν, βγήκε στο δρόμο, άκουσε το κάλεσμα της περιπέτειας, σκαρφάλωσε στο πιο ψηλό κλαδί μιας καστανιάς κι εκεί γαντζωμένος κατάλαβε πως δεν μπορούσε να κατέβει. Ακούγοντας ο Μαξ το νιαούρισμα του Μιξ σκαρφάλωσε να τον βοηθήσει. Εκεί ψηλά ζαλίστηκε γιατί κατάλαβε πως δεν μπορούσε να κατέβει. Τα αδέρφια του Μαξ κάτω από το δέντρο τους έδιναν κουράγιο και θάρρος: « *Μη φοβάσαι Μαξ! Μη φοβάσαι Μιξ! Κρατηθείτε καλά από το δένδρο μέχρι να 'ρθει η Πυροσβεστική!*»

Τους κατέβασαν οι πυροσβέστες με τα γυαλιστερά κράνη και την τηλεσκοπική σκάλα. Οι δυο φίλοι, ο γάτος Μιξ και ο άνθρωπος Μαξ, έδωσαν υπόσχεση ΠΡΩΤΑ ο ένας στον άλλον κι ΕΠΕΙΤΑ στους πυροσβέστες πως δεν θα ξανασκαρφάλωναν στα ψηλά αν δε μάθαιναν πρώτα να ανεβοκατεβαίνουν στα χαμηλά. **Γιατί έτσι είναι οι φίλοι, μοιράζονται τις φρονιμάδες και τα λάθη.**



Τοιχογραφία 2. Η σκηνή της πυροσβεστικής (Διαστάσεις 5.20 X 2.90)

### **Και ο καιρός περνούσε...**

Οι δυο φίλοι μεγάλωσαν. Ο Μιξ με μαύρο τρίχωμα στη ράχη και άσπρο στο λαιμό, έγινε μεγαλόσωμος και δυνατός. Ο Μαξ, έφηβος πια, πηγαينوερχόταν στο σχολείο του με το ποδήλατο. Κάθε πρωί φρόντιζε ανελλιπώς να έχει ο φίλος του καθαρή άμμο και πιάτο γεμάτο κροκέτες με ψαρίσια γεύση. Μα και ο Μιξ φύλαγε το ντουλάπι, όπου βρίσκονταν τα αγαπημένα σοκολατένια δημητριακά του Μαξ, από τα ποντίκια.

### **Γιατί οι φίλοι φροντίζουν πάντα ο ένας για την ευτυχία του άλλου.**

Ήταν φορές που ο Μιξ εξαφανιζόταν για ώρες και δεν άκουγε τον Μαξ που τον φώναζε. Ο φίλος του τότε τον αναζητούσε: « *Μήπως είδατε έναν ασπρόμαυρο γάτο με ελληνική μύτη;* » ρωτούσε. « *Ναι, τον είδαμε. Από την κορυφή της καστανιάς πήδηξε στη στέγη του σπιτιού πολύ σβέλτα* » απαντούσαν. Τότε ο Μαξ δεν ανησυχούσε πια γιατί ο γάτος του απολάμβανε την ελευθερία του και τα σκαρφαλώματα.

Όταν ο Μαξ έγινε δεκαοκτώ χρονών και άρχισε τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο μετακόμισαν με τον Μιξ στο ρετιρέ μιας πενταόροφης πολυκατοικίας σ'έναν δρόμο με πολλά πολλά δέντρα. « *Αυτό θα είναι το σπίτι μας Μιξ.* » Του γάτου Μιξ δεν του άρεσε η μετακόμιση. Σε κανένα γάτο δεν αρέσει να του αλλάζουν το σπίτι του.

Όταν ο Μαξ έλειπε, ο Μιξ εξερευνούσε το καινούργιο διαμέρισμα. Ένα πρωί σκαρφάλωσε από τη σκάλα που του είχε φτιάξει ο φίλος του στο μπάνιο, έσπρωξε με το μπροστινό του πόδι το φεγγίτη, βγήκε στη στέγη και δοκίμασε τα πρώτα άλματα στην καινούργια στεγογειτονιά. Σε ένα από τα άλματα δεν υπολόγισε σωστά την απόσταση και πριν γαντζωθεί από τα κεραμίδια της γειτονικής στέγης, έπεσε κάνοντας τρεις στροφές στον αέρα και την τέταρτη μισή. Προσγειώθηκε στο δρόμο χωρίς τα πίσω πόδια να προλάβουν να πάρουν τη σωστή θέση προσγείωσης. Έμεινε εκεί μέχρι το απόγευμα που βγήκε ο Μαξ να τον ψάξει. Βλέποντας το γάτο του



σωριασμένο στο πεζοδρόμιο, τον άρπαξε στην αγκαλιά κι έτρεξε στον κτηνίατρο. Η διάγνωση αναπάντεχη κι αναπάντεχα σκληρή. Τα πισινά πόδια του Μιξ δε θα ξαναπερπατήσουν. Από εκείνο το απόγευμα ο Μαξ φρόντιζε να είναι όλα τα αντικείμενα, η άμμος και το πιάτο με το αγαπημένο φαΐ του Μιξ, κοντά του. Ο Μιξ συνέχισε να τριγυρίζει στο διαμέρισμα σέρνοντας το σώμα του με τα μπροστινά του πόδια. Φυσικά σταμάτησε να ανεβαίνει από το φεγγίτη στη στέγη. Σταμάτησαν και τα άλματα από στέγη σε στέγη. Προτιμούσε να ακουμπάει στα πόδια του Μαξ και να ακούει τους ήχους του διαμερίσματος και των γειτόνων.



Τοιχογραφία 3. Η σκηνή του ατυχήματος (Διαστάσεις 3.17 X 2.00)

Πλήκτρα γραφομηχανής, γράψιμο μολυβιών στο χαρτί από τον Μαξ, παίξιμο βιολιού από τον γείτονα, φωνές ανθρώπων από τα κάτω διαμερίσματα. Πρωινές καλημέρες, παράπονα για το φαγητό και κάποιον που μάλωνε τα παιδιά του για την απροσεξία τους να ξεφύγουν από το γυάλινο κουτί όλα τα μεξικάνικα ποντίκια. Μα πόσα ήταν; Και πώς να 'ναι άραγε ένα μεξικάνικο ποντίκι;

**Στους δυο ο τρίτος χωρεί ;**

Ένα πρωί ο Μαξ χαϊδεύοντας τον φίλο του τον Μιξ στο σβέρκο, του ανακοίνωσε ότι θα έλειπε για μια μέρα και ότι του άφησε μπόλικες κροκέτες στο πιάτο. Μόλις έκλεισε η πόρτα, το σπίτι βυθίστηκε στη σιωπή. Ξάπλωσε δίπλα στο καλοριφέρ,

έκλεισε τα μάτια του και ονειρεύτηκε πουλιά, κίσσες με γυαλιστερά αντικείμενα στα ράμφη τους, σμήνη από αγριόχηνες που έφευγαν για το νότο...



Τοιχογραφία 4. Ο Μιξ ονειρεύεται (Διαστάσεις 3.27 X 2.10)

Και ξάφνου άκουσε πολύ γρήγορα βηματάκια φοβισμένα, μια κοντοζύγωνα μια απομακρύνονταν. Ο Μιξ κούνησε τα μουστάκια και τ'αυτιά βλέποντας ένα παράξενο ποντίκι να τον πλησιάζει. Με μια σβέλτη κίνηση του μπροστινού ποδιού το πάτησε με τα μαξιλαράκια της πατούσας του.

« Ωραιότατα! Τι σόι αλλόκοτο πλάσμα είσαι εσύ; » ρώτησε στη γλώσσα των πλασμάτων της στέγης. Το ποντικάκι προσπάθησε να παραπλανήσει το γάτο: « Είμαι γυμνοσάλιαγκας, κύριε γάτε, γλιτσερός και σιχαμένος, και άσχημος και... » Ο Μιξ τον πασπάτευσε με το άλλο μπροστινό ποδάρι και τον μύρισε. Η μυρωδιά του ήταν ίδια σαν τη μυρωδιά των βιβλίων της βιβλιοθήκης του φίλου του.

« Το ξέρω πως είσαι ποντικός » του είπε « και ανακάλυψα και κάτι ακόμα. Είσαι ένας παράξενος ποντικός που ζει στο επάνω ράφι της βιβλιοθήκης. Σε παρακολουθώ κάθε μέρα που κατεβαίνεις και τρως τα δημητριακά που είναι στο πάτωμα. Το ξέρεις πως δεν μπορώ να μετακινηθώ, αλλά βλέπω, ακούω και μυρίζω τα πάντα. Δε με φοβάσαι; »

Ο ποντικούλης τον φοβόταν αλλά πεινούσε και η πείνα νικάει κάθε φόβο.

« Το παραδέχομαι, είμαι ποντικός. Τώρα που σου είπα την αλήθεια, κερδίζω τίποτα; »

« Ναι » του είπε ο Μιξ « αλλά πρώτα θα μου μιλήσεις για τον εαυτό σου. »

Ο ποντικός του είπε πως είναι ένα όμορφο μεξικάνικο ποντίκι, καφετί με μια άσπρη λωρίδα από τον λαιμό ως τον πισινό του. Ζούσε με τα αδέρφια του στα κάτω



διαμερίσματα μέσα σε έναν κρυστάλλινο κύβο από όπου κατάφεραν να το σκάσουν.... « εγώ βρήκα καταφύγιο στη βιβλιοθήκη σας. Με χαρά να μοιραστώ μαζί σου όσα πράγματα ξέρω αν με αφήσεις να φάω τις νιφάδες που δείχνουν τόσο νόστιμες, παννόστιμες, σούπερ νόστιμες! » Ο Μιξ του επέτρεψε να φάει τις νιφάδες αλλά μόνο τις νιφάδες, τίποτα άλλο!



Τοιχογραφία 4. Ο γάτος πιάνει τον ποντικό. Ο γάτος με τον ποντικό γνωρίζονται. (Διαστάσεις 5.65 X 2.50)

Την άλλη μέρα, πριν γυρίσει ο Μαξ, ο ποντικός κατέβηκε από το καταφύγιο του, πλησίασε τον Μιξ που χουζούρευε στο καλοριφέρ και στάθηκε εκεί σιωπηλός. Ο γάτος τον ρώτησε γιατί δε μιλάει και ο ποντικός από το Μεξικό άρπαξε την ευκαιρία κι άρχισε να λέει: « Θέλετε να μάθετε, κύριε Γάτε, τους λόγους για τους οποίους είμαι λυπημένος; Σας προειδοποιώ, είναι δύο.»

Ο πρώτος λόγος ήταν ότι δεν είχε όνομα. Ήταν ένα ποντίκι ανάμεσα στα εκατομμύρια άλλα. Ο γάτος Μιξ κατάλαβε τι εννοούσε ο ποντικός γιατί θυμήθηκε τη ζεστασιά που είχε η φωνή του Μαξ όταν τον φώναζε. Του βρήκε αμέσως όνομα. Αφού είναι μεξικάνος ποντικός θα τον φωνάζουν Μεξ. « Ω! Μα τι υπέροχο όνομα! » είπε πανευτυχής ο ποντικός. Ο δεύτερος λόγος λύπης ήταν ένα κουτί δημητριακών με φρούτα του δάσους στο ράφι του ντουλαπιού. Θα του επέτρεπε να τα δοκιμάσει;

Ο Μιξ αναστενάζοντας του ζήτησε πρώτα να περιγράψει τη θέα έξω από το παράθυρο. Ο Μεξ του περιέγραψε τα πάντα με κάθε λεπτομέρεια. Τα δέντρα που έμοιαζαν με κρυστάλλινα λόγω χιονιού, τις φωλιές, τους ανθρώπους που το περπάτημά τους στο χιόνι άφηνε βαθιά ίχνη, τις χιονισμένες στέγες, τους τρούλους της εκκλησίας που όλα τα γατιά της πόλης ονειρεύονται να σκαρφαλώσουν. Όταν τέλειωσε η περιγραφή, ο Μιξ άφησε τον ποντικό Μεξ να δοκιμάσει τα δημητριακά

που τόσο λαχταρούσε. Γιατί οι πραγματικοί φίλοι μοιράζονται τα μικρά πράγματα που τους ομορφαίνουν τη ζωή.



Τιοχογραφία 5. Ο ποντικός περιγράφει στον γάτο τι βλέπει έξω από το παράθυρο. Ο γάτος επιτρέπει στον ποντικό να φάει λίγα από τα δημητριακά του αγοριού. (Διαστάσεις 5.15 X 2.50)

Το μεσημέρι της ίδιας μέρας που επέστρεψε ο Μαξ έγιναν τα εξής:

- ❖ Ο Μαξ αφήνοντας τα πράγματα κατευθύνθηκε προς την κουζίνα λέγοντας πόσο πεινούσε.
  - ❖ Στην κουζίνα απόρησε για το πεσμένο κουτί δημητριακών στο πάτωμα.
  - ❖ Ο Μιξ πίστευε πως τους φίλους δεν τους κοροϊδεύουμε ποτέ γι αυτό προσπάθησε με νιαουρίσματα να δείξει την αλήθεια στον Μαξ.
  - ❖ Ο Μαξ ράφι ράφι διαβάζοντας τους τίτλους των βιβλίων, με το βοηθητικό νιαούρισμα του Μιξ, έφτασε στο βιβλίο- φωλιά του Μεξ.
  - ❖ Ο Μεξ τρομαγμένος βρήκε σωτηρία ανάμεσα στα μπροστινά πόδια του φίλου του Μιξ.
  - ❖ Ο Μαξ, έκπληκτος, είδε την αρχή μιας φιλίας ανάμεσα σε έναν γάτο κι έναν ποντικό. Καλωσόρισε τον φίλο του φίλου του κι έβαλε δίπλα στο πιάτο με τις κροκέτες του Μιξ, το πιατάκι με τα δημητριακά για τον Μεξ.
- Ο Μαξ χάρηκε γιατί ο φίλος του, με τα μουδιασμένα πισινά του πόδια, θα είχε παρέα όταν αυτός θα ταξίδευε για δουλειές.





Τοιχογραφία 6. Το αγόρι βλέπει στον γάτο και στον ποντικό την αρχή μιας φιλίας. Το αγόρι καλωσορίζει τον ποντικό στο σπίτι (Διαστάσεις 4.00 X 3.00)

### **Φίλοι ενωμένοι ποτέ νικημένοι!**

Στις αρχές της άνοιξης ο Μαξ βρήκε τη δουλειά που ήθελε. Χαρούμενος ένα πρωινό χαιρέτησε τους φίλους του, χαϊδεύοντας τη ράχη του Μιξ και το κεφάλι του Μεξ πριν κλείσει την πόρτα πίσω του. Ο μεξικάνος ποντικός άρχισε να περιγράφει στον γάτο τι έβλεπε από το παράθυρο στον δρόμο: «*Ο Μαξ μόλις πέταξε μια σακούλα στον σκουπιδοτενεκέ. Έβγαλε την αλυσίδα από το ποδήλατό του, το καλύτερο ποδήλατο, το σούπερ ποδήλατο! Άρχισε να κάνει πεντάλ, με μεγάλη δύναμη κάνει πεντάλ. Αυτός είναι ο Μαξ μας!... Ο ουρανός είναι διάφανος, καθαρός... Κυκλοφορούν αυτοκίνητα στο δρόμο, ποδήλατα κι άνθρωποι που χαιρετιούνται... Στον κήπο άνθισαν κάτασπρα λουλουδάκια που μοιάζουν με δημητριακά....*» Συνέχισε την περιγραφή όλο το πρωινό. Κατά το μεσημέρι τινάχτηκαν από το θόρυβο που έκαναν άγνωστα βήματα- ύπουλα, επιφυλακτικά τα χαρακτήρισε ο Μιξ- και πολλά κλειδιά. Ο Μεξ άρχισε να τρέμει, ο φοβιτσιάρης. Ο Μιξ ψύχραιμος του είπε πως έπρεπε κάτι να κάνουν για να σταματήσουν τον διαρρήκτη. Σύρθηκε με τα δυο του μπροστινά δυνατά πόδια πίσω

από την πόρτα, σπρώχνοντάς την με το δυνατό σώμα του. Ο Μεξ τρέμοντας έφτασε το τηλεχειριστήριο από το τραπέζι, το έρριξε κάτω κι άρχισε να χοροπηδάει πάνω στα πλήκτρα. Τη στιγμή που ο διαρρήκτης έβρισκε το σωστό κλειδί και πριν ακουστεί το κλικ! την ίδια στιγμή ακούστηκε μια τραγουδιστή γυναικεία φωνή από την τηλεόραση που έκανε τα βήματα να απομακρυνθούν. Ο Μιξ επιβράβευσε τον φίλο του: « Μπράβο Μεξ! Τον ξεγέλασες!» Φίλοι ενωμένοι ποτέ νικημένοι!



Τοιχογραφία 7 (αριστερά). Η σκηνή που ο ποντικός ανοίγει την τηλεόραση. (3.20 X 3.00)

Τοιχογραφία 8 (δεξιά). Ο διαρρήκτης. (3.20 X 3.00 –ψηλότερο σημείο-)

### **Θα γίνω τα πόδια σου!**

Ο Μαξ δεν έμαθε ποτέ πως ο ανάπηρος γάτος και το καφετί ποντικάκι υπερασπίστηκαν το σπίτι κι έδιωξαν τον διαρρήκτη. Όμως ο ποντικός πάντα μιλούσε με καμάρι για το κατόρθωμά του και για τη σβελτάδα του, τη σούπερ σβελτάδα, τη μοναδική σβελτάδα του κόσμου, μπλα, μπλα, μπλα... Ο Μιξ, που είχε πια συνηθίσει τη φλυαρία του, τον άφηνε να αφηγείται την ίδια ιστορία ξανά και ξανά.

Ένα πρωί ο ποντικός ανακάλυψε στο μπάνιο τη σκάλα που οδηγούσε στο φεγγίτη. Ο Μιξ του εξήγησε σε τι χρησίμευε παλιά. Είχε να ανεβεί στη στέγη από τότε που έγινε το ατύχημα κι έμεινε με δυο αδύναμα πισινά πόδια. Ο Μεξ κατάλαβε πόσο είχε λείψει του φίλου του μια βόλτα στη στέγη κι ένα άλμα στην καστανιά και άρχισε να σκέφτεται τρόπους που θα βοηθούσαν τον Μιξ να ανέβει μαζί του στη σκεπή. Για να το πετύχουν θα έπρεπε να ενώσουν τα δυνατά τους σημεία, τα δυνατά μπροστινά πόδια και την γνώση του Μιξ στα άλματα και την εφευρετικότητα του Μεξ.

« ...γιατί εγώ Μιξ κάνω σχέδια, πολύ απίθανα, σούπερ απίθανα και θα βρω τον τρόπο να σε ανεβάσω στη στέγη ...» Ακούγοντας τον φίλο του, ο Μιξ ένιωσε μια παράξενη

ζέστη να ανεβαίνει στο κορμί του και ακολούθησε τις οδηγίες του ποντικού με μεγάλη πειθαρχία.

**Οι πραγματικοί φίλοι βοηθούν ο ένας τον άλλον να ξεπεράσει τις δυσκολίες του.**

1<sup>ov</sup>: γυμναστική κάθε πρωί για να δυναμώσουν τα μπροστινά πόδια του Μιξ.

2<sup>ov</sup>: καλό πρωινό που να δυναμώνει τα κόκκαλα και τους μυς.

3<sup>ov</sup>: κατασκευή της γατοανεβαστικής μηχανής

4<sup>ov</sup>: κατασκευή αερογατοφορέα με έλικα και οδηγό τον πιλοτοποντικό Μεξ.

Όλο το μεσημέρι και για αρκετά μεσημέρια ακόμα ο Μιξ γυμναζόταν και ο Μεξ ψαχούλευε ντουλάπια, ντουλάπες, συρτάρια, γραφεία, αποθήκες ζητοκραυγάζοντας όταν έβρισκε αυτό που ήθελε και ξεφυσώντας ποντικίσια όταν δυσκολευόταν. Μα ποτέ δεν τα παράτησε, προσπαθούσε ξανά και ξανά από την αρχή. Κι έφτασε το πολυπόθητο πρωινό.



Τοιχογραφία 9. Ο γάτος και ο ποντικός κάνουν γυμναστική. (Διαστάσεις 2.30 X 1.00)





Τοιχογραφία 10. Ο ποντικός διαβάζει για να φτιάξει το ιπτάμενο αμαξίδιο. (Διαστάσεις 5.20 X 4.50)



Τοιχογραφία 12. Ο ποντικός ψάχνει αντικείμενα και εργαλεία για να κατασκευάσει το ιπτάμενο αμαξίδιο. (Διαστάσεις 2.50 X 2.50)



Τοιχογραφία 13. Ο ποντικός κατασκευάζει το υπτάμενο αμαξίδιο (Διαστάσεις 3.18 X 2.30)

Ο Μεξ αφού είπε στον φίλο του να συρθεί μέχρι τη σκάλα του μπάνιου και να κλείσει τα μάτια, του παρουσίασε την πρώτη του εφεύρεση: την γατοανεβαστική μηχανή, συναρμολογημένη από ένα τηλεκατευθυνόμενο αμάξι του Μαξ, δεμένο πάνω στο ακριανό σίδερο της σκάλας. Ο Μιξ θα έπιανε γερά το τιμόνι με τα δυνατά μπροστινά του πόδια και το αμάξι θα γλιστρούσε προς τα πάνω με τη βοήθεια του τηλεκοντρόλ που θα το πατούσε ο Μεξ. Πρώτος ανέβηκε στον φεγγίτη ο Μεξ. Από εκεί, μόλις ο Μιξ γαντζώθηκε καλά από το τιμόνι, πάτησε το τηλεχειριστήριο, οι ρόδες του αμαξιού γύρισαν και σιγά σιγά ανέβασαν τον γάτο στον φεγγίτη. Ο Μιξ σύρθηκε στη στέγη και βρέθηκε στη δεύτερη έκπληξη που του είχε ετοιμάσει ο μεξικάνος φίλος του, τον Αερο-γατοφορέα. Δυο ρόδες ποδηλάτου, από ένα παιδικό παιχνίδι του Μαξ, που έμπαιναν με λουριά στα πίσω πόδια του γάτου. Ο ποντικός τον βοήθησε να τα φορέσει και ο Μιξ γεμάτος θαυμασμό για την εξυπνάδα του φίλου του, έκανε την πρώτη του κεραμι-ροδό-βολτα μετά από πολλούς μήνες. Οι ρόδες έγιναν τα πόδια του. Ο αέρας στη στέγη πλημμύρισε τον Μιξ με μια ευτυχία που τη νόμιζε χαμένη.



Έβαλε τα μπροστινά του πόδια στην άκρη της σκεπής και ο Μεξ γαντζωμένος γερά από το σβέρκο του έβαλε σε λειτουργία τη μπαταρία για να γυρίσει ο έλικας που είχε στην κορυφή του κράνους του.

«Θες να πετάξεις φιλαράκο;» είπε ο γάτος.

«Ω! Πάντα ήθελα να πετάξω, πάντα ήθελα να είμαι ποντικός ιπτάμενος, ο πιο ιπτάμενος ποντικός του κόσμου...»

Ο Μιξ τέντωσε τα μπροστινά του πόδια και καμπούριασε τη ράχη του. Δοκίμασε τις πισινές του ρόδες. Ζήτησε από τον Μεξ να δέσει καλά το κράνος του και να φορέσει τα γυαλιά. Αφού έκαναν τους υπολογισμούς τους και τις περιγραφές τους, ο Μιξ, ο γάτος με την ελληνική μύτη, με τον μεξικάνο φίλο του γαντζωμένο από τις τρίχες του, μάζεψε το κορμί του πάνω στις πισινές ρόδες του και πήδηξε, τεντώνοντας το κορμί σαν σαΐτα. Τα κα-τά-φε-ρε! Μπορούσε ακόμα να πηδάει από τη μια στέγη στην άλλη! Τι μεθυστική ελευθερία! Κι αυτό το χρωστούσε στον μικρό φίλο του που του έμαθε να ξεπερνάει τις δυσκολίες. Από τότε πολλές φορές οι άνθρωποι της πόλης έβλεπαν στις στέγες ένα παράξενο δίδυμο- έναν γάτο με ελληνική μύτη και ρόδες στα πισινά του πόδια κι έναν ποντικό με μικρή ουρά, άσπρη λωρίδα από τον λαιμό ως τον πισινό, γυαλιά και κράνος με έλικα στο κεφαλάκι του- να απολαμβάνουν τα ηλιοβασιλέματα ή να κάνουν άλματα από στέγη σε στέγη. Και κάποιες φορές κι έναν νεαρό να τους κάνει παρέα.



Τοιχογραφία 14. Η πτήση του γάτου και του ποντικού. (Διαστάσεις 15.00 X 8.00 –κατα προσέγγιση-)

## 15.2 Έντυπα Συγκατάθεσης

**Έντυπο Συγκατάθεσης Παραχώρησης Επιφάνειας σε Ιδιόκτητη Οικία**

**Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Εικαστικών και  
Εφαρμοσμένων Τεχνών**

**ΠΜΣ Εφαρμοσμένη Κλινική – Κοινωνιολογία και Τέχνη**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**



Προς Κύριο / Κυρία,

Ονομάζομαι Μηνάς Θεοδωράκης και είμαι φοιτητής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη» που πραγματοποιείται από το Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου και από την Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Κατά την παρούσα περίοδο, βρίσκομαι σε διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Η εργασία μου έχει ερευνητικό χαρακτήρα και στοχεύει στην δημιουργία ενός βιωματικού προγράμματος εξοικείωσης και ευαισθητοποίησης παιδιών νηπιακής ηλικίας (4 έως 6 ετών) με την αναπηρία. Σημαντικές δομικές διαδικασίες του προγράμματος παρέμβασης αποτελούν η αφήγηση, η οπτικοποίηση και η περιπατητική πρακτική.

Πιο αναλυτικά, κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ομάδες παιδιών νηπιακής ηλικίας θα επισκέπτονται τον Άργιλο (Νομός Κοζάνης) και το Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης «Κιβωτός». Με την άφιξή τους στον οικισμό, θα τους αφηγηθεί ένα παραμύθι το οποίο διαπραγματεύεται τις έννοιες της φιλίας και της αναπηρίας. Το παραμύθι είναι μία διασκευή του βιβλίου του Χιλιανού συγγραφέα Λουίς Σεπούλδεβα, «Η Ιστορία του Μιξ, του Μαξ και του Μεξ». Κατά τη διαδικασία της αφήγησης, τα παιδιά θα περιηγούνται στον οικισμό και πιο συγκεκριμένα, στα σημεία του οικισμού που θα βρίσκονται οι οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις του παραμυθιού. Οι οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις θα έχουν επιλεγεί επίσης από παιδιά (σε προηγούμενο στάδιο της έρευνας) και θα υλοποιηθούν από ομάδα καλλιτεχνών μέσω της ζωγραφικής πάνω σε τοίχους, αυλόγυρους και άλλες επιφάνειες. Το πρόγραμμα θα ολοκληρώνεται με την επίσκεψη και ξενάγηση των παιδιών στο Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης «Κιβωτός». Υποθέτω και ευελπιστώ ότι η συγκεκριμένη διαδικασία θα ωφελήσει και θα ενισχύσει σημαντικά την επαφή των παιδιών με τους επωφελούμενους του Κέντρου καθώς και θα αναπλαισιώσει τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους αναφορικά με την αναπηρία.

Με το παρόν έντυπο, ζητώ την συγκατάθεσή σας να παρέμβω μέσω της ζωγραφικής διαδικασίας σε επιφάνεια της ιδιόκτητης οικίας σας η οποία έχει επιλεγεί έπειτα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον οικισμό του Άργιλου μαζί με την καλλιτεχνική ομάδα που θα υλοποιήσει τα έργα και με μέλη της επιστημονικής ομάδας του Παιδιατρικού Κέντρου Αποθεραπείας –Αποκατάστασης «Κιβωτός».

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας,

Με εκτίμηση,

Μηνάς Θεοδωράκης

**Ο συμμετέχω/ουσα,**

**Όνοματεπώνυμο ή Αρχικά:** \_\_\_\_\_

**Υπογραφή:** \_\_\_\_\_



**Έντυπο Συγκατάθεσης Παραχώρησης Επιφάνειας σε Δημοτική Εγκατάσταση**

**Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Εικαστικών και  
Εφαρμοσμένων Τεχνών**

**ΠΜΣ Εφαρμοσμένη Κλινική – Κοινωνιολογία και Τέχνη**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**



Προς Πρόεδρο Κοινότητας Άργιλου,

Ονομάζομαι Μηνάς Θεοδωράκης και είμαι φοιτητής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη» που πραγματοποιείται από το Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου και από την Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Κατά την παρούσα περίοδο, βρίσκομαι σε διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Η εργασία μου έχει ερευνητικό χαρακτήρα και στοχεύει στην δημιουργία ενός βιωματικού προγράμματος εξοικείωσης και ευαισθητοποίησης παιδιών νηπιακής ηλικίας (4 έως 6 ετών) με την αναπηρία. Σημαντικές δομικές διαδικασίες του προγράμματος παρέμβασης αποτελούν η αφήγηση, η οπτικοποίηση και η περιπατητική πρακτική.

Πιο αναλυτικά, κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ομάδες παιδιών νηπιακής ηλικίας θα επισκέπτονται τον Άργιλο (Νομός Κοζάνης) και το Παιδιατρικό Κέντρο

Αποθεραπείας – Αποκατάστασης «Κιβωτός». Με την άφιξή τους στον οικισμό, θα τους αφηγηθεί ένα παραμύθι το οποίο διαπραγματεύεται τις έννοιες της φιλίας και της αναπηρίας. Το παραμύθι είναι μία διασκευή του βιβλίου του Χιλιανού συγγραφέα Λουίς Σεπούλδεβα, «Η Ιστορία του Μιξ, του Μαξ και του Μεξ». Κατά τη διαδικασία της αφήγησης, τα παιδιά θα περιηγούνται στον οικισμό και πιο συγκεκριμένα, στα σημεία του οικισμού που θα βρίσκονται οι οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις του παραμυθιού. Οι οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις θα έχουν επιλεγεί επίσης από παιδιά (σε προηγούμενο στάδιο της έρευνας) και θα υλοποιηθούν από ομάδα καλλιτεχνών μέσω της ζωγραφικής πάνω σε τοίχους, αυλόγυρους και άλλες επιφάνειες. Το πρόγραμμα θα ολοκληρώνεται με την επίσκεψη και ξενάγηση των παιδιών στο Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης «Κιβωτός». Υποθέτω και ευελπιστώ ότι η συγκεκριμένη διαδικασία θα ωφελήσει και θα ενισχύσει σημαντικά την επαφή των παιδιών με τους επωφελούμενους του Κέντρου καθώς και θα αναπλαισιώσει τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους αναφορικά με την αναπηρία.

Με το παρόν έντυπο, ζητώ την συγκατάθεσή σας να παρέμβω μέσω της ζωγραφικής διαδικασίας σε επιφάνεια της δημοτικής εγκατάστασης η οποία έχει επιλεγεί έπειτα απο έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον οικισμό του Άργιλου μαζί με την καλλιτεχνική ομάδα που θα υλοποιήσει τα έργα και με μέλη της επιστημονικής ομάδας του Παιδιατρικού Κέντρου Αποθεραπείας –Αποκατάστασης «Κιβωτός».

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας,

Με εκτίμηση,

Μηνάς Θεοδωράκης

**Ονοματεπώνυμο ή Αρχικά:** \_\_\_\_\_

**Υπογραφή:** \_\_\_\_\_

**Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέων για Συμμετοχή Ανήλικου σε Ημιδομημένη Συνέντευξη**

**Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Εικαστικών και  
Εφαρμοσμένων Τεχνών**

**ΠΜΣ Εφαρμοσμένη Κλινική – Κοινωνιολογία και Τέχνη**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**



Προς Γονείς,

Ονομάζομαι Μηνάς Θεοδωράκης και είμαι φοιτητής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη» που πραγματοποιείται από το Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου και από την Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Κατά την παρούσα περίοδο, βρίσκομαι σε διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Η εργασία μου έχει ερευνητικό χαρακτήρα και στοχεύει στην δημιουργία ενός βιωματικού προγράμματος εξοικείωσης και ευαισθητοποίησης παιδιών νηπιακής ηλικίας (4 έως 6 ετών) με την αναπηρία. Σημαντικές δομικές διαδικασίες του προγράμματος παρέμβασης αποτελούν η αφήγηση, η οπτικοποίηση και η περιπατητική πρακτική.

Πιο αναλυτικά, κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ομάδες παιδιών νηπιακής ηλικίας θα επισκέπτονται τον Άργιλο (Νομός Κοζάνης) και το Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης «Κιβωτός». Με την άφιξή τους στον οικισμό, θα τους αφηγηθεί ένα παραμύθι το οποίο διαπραγματεύεται τις έννοιες της φιλίας και της αναπηρίας. Το παραμύθι είναι μία διασκευή του βιβλίου του Χιλιανού συγγραφέα Λουίς Σεπούλδεβα, «Η Ιστορία του Μιξ, του Μαξ και του Μεξ». Κατά τη διαδικασία της αφήγησης, τα παιδιά θα περιηγούνται στον οικισμό και πιο συγκεκριμένα, στα σημεία του οικισμού που θα βρίσκονται οι οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις του παραμυθιού. Οι οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις θα προκύψουν από παιδιά σε προηγούμενο στάδιο της έρευνας και θα υλοποιηθούν από ομάδα καλλιτεχνών μέσω της ζωγραφικής πάνω σε τοίχους, αυλόγυρους και άλλες επιφάνειες. Το πρόγραμμα θα ολοκληρώνεται με την επίσκεψη και ξενάγηση των παιδιών στο Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης «Κιβωτός». Υποθέτω και ευελπιστώ ότι η συγκεκριμένη διαδικασία θα ωφελήσει και θα ενισχύσει σημαντικά την επαφή των παιδιών με τους επωφελούμενους του Κέντρου και γενικότερα, με την αναπηρία.

Σημαντικό μέρος της εργασίας αποτελεί η εξερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των συναισθημάτων παιδιών νηπιακής ηλικίας σε σχέση με την φιλία, την απόρριψη, την διαφορετικότητα και την αναπηρία. Για τη συγκεκριμένη μελέτη θα πραγματοποιηθούν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά σε χώρο του Ιδιωτικού Παιδικού Σταθμού «Α-Μπε-Μπα-Μπλομ» με την παρουσία νηπιαγωγού. Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και το προϊόν της ηχογράφησης θα χρησιμοποιηθεί αυστηρά για ερευνητικούς σκοπούς. Με το παρόν έγγραφο, ζητώ την έγγραφη σας συμμετοχή του παιδιού σας στη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία,

Τηλ.: 6940807520

E-mail: minastheodorakis@yahoo.gr

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας,

Με εκτίμηση,

Μηνάς Θεοδωράκης

**Ο συμμετέχων/ουσα,**

**Όνοματεπώνυμο ή Αρχικά:** \_\_\_\_\_

**Υπογραφή:** \_\_\_\_\_

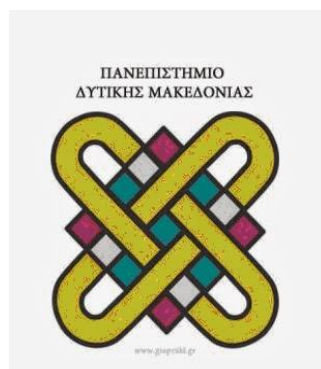
Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέων για Συμμετοχή Ανηλίκου σε Ομάδα Αφήγησης

**Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας**  
**Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Εικαστικών και**  
**Εφαρμοσμένων Τεχνών**

**ΠΜΣ Εφαρμοσμένη Κλινική – Κοινωνιολογία και Τέχνη**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**



Προς Γονείς,

Ονομάζομαι Μηνάς Θεοδωράκης και είμαι φοιτητής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη» που πραγματοποιείται από το Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου και από την Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Κατά την παρούσα περίοδο, βρίσκομαι σε διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Η εργασία μου έχει ερευνητικό χαρακτήρα και στοχεύει στην δημιουργία ενός βιωματικού προγράμματος εξοικείωσης και ευαισθητοποίησης παιδιών νηπιακής ηλικίας (4 έως 6 ετών) με την αναπηρία. Σημαντικές δομικές διαδικασίες του προγράμματος παρέμβασης αποτελούν η αφήγηση, η οπτικοποίηση και η περιπατητική πρακτική.

Πιο αναλυτικά, κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ομάδες παιδιών νηπιακής ηλικίας θα επισκέπτονται τον Άργιλο (Νομός Κοζάνης) και το Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης «Κιβωτός». Με την άφιξή τους στον οικισμό, θα

τους αφηγείται ένα παραμύθι το οποίο διαπραγματεύεται τις έννοιες της φιλίας και της αναπηρίας. Το παραμύθι είναι μία διασκευή του βιβλίου του Χιλιανού συγγραφέα Λουίς Σεπούλδεβα, «Η Ιστορία του Μιξ, του Μαξ και του Μεξ». Κατά τη διαδικασία της αφήγησης, τα παιδιά θα περιηγούνται στον οικισμό και πιο συγκεκριμένα, στα σημεία του οικισμού που θα βρίσκονται οι οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις του παραμυθιού. Οι οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις θα υλοποιηθούν από ομάδα καλλιτεχνών μέσω της ζωγραφικής πάνω σε τοίχους, αυλόγυρους και άλλες επιφάνειες. Το πρόγραμμα θα ολοκληρώνεται με την επίσκεψη και ξενάγηση των παιδιών στο Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης «Κιβωτός». Υποθέτω και ευελπιστώ ότι η συγκεκριμένη διαδικασία θα ωφελήσει και θα ενισχύσει σημαντικά την επαφή των παιδιών με τους επωφελούμενους του Κέντρου και γενικότερα, με την αναπηρία.

Οι οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις του παραμυθιού θα προκύψουν μέσα από την αφήγηση του παραμυθιού σε ομάδα παιδιών πριν από την παρέμβαση στον οικισμό του Αργίλου. Πιο συγκεκριμένα, θα πραγματοποιηθεί αφήγηση του παραμυθιού σε μία ομάδα παιδιών σε χώρο του Ιδιωτικού Παιδικού Σταθμού «Α-Μπε-Μπα-Μπλομ». Στη συνέχεια, θα ζητηθεί από τα παιδιά να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους εικόνα από το παραμύθι αλλά και να αναφέρθούν στους λόγους για τους οποίους την επέλεξαν. Η συζήτηση θα ηχογραφηθεί και το προϊόν της ηχογράφησης θα χρησιμοποιηθεί αυστηρά για ερευνητικού σκοπούς. Με το παρόν έγγραφο, ζητώ τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην εν λόγω διαδικασία (αφήγηση, ζωγραφική και συζήτηση).

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία,

Τηλ.: 6940807520

E-mail: minastheodorakis@yahoo.gr

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας,

Με εκτίμηση,

Μηνάς Θεοδωράκης

**Ο συμμετέχω/ουσα,**

**Όνοματεπώνυμο ή Αρχικά:** \_\_\_\_\_

**Υπογραφή:** \_\_\_\_\_



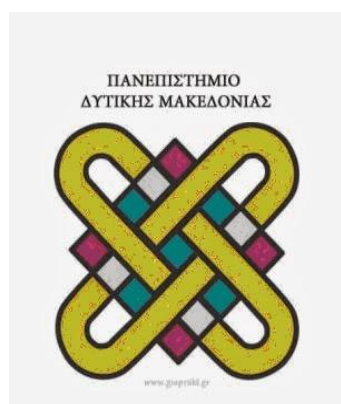
**Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέων για Συμμετοχή Ανήλικου σε Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης και Εξοικείωσης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας με την Αναπηρία**

**Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Εικαστικών και  
Εφαρμοσμένων Τεχνών**

**ΠΜΣ Εφαρμοσμένη Κλινική – Κοινωνιολογία και Τέχνη**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**



**Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέων για Συμμετοχή Ανήλικου σε Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης και Εξοικείωσης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας με την Αναπηρία**

Προς Γονείς,

Ονομάζομαι Μηνάς Θεοδωράκης και είμαι φοιτητής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εφαρμοσμένη – Κλινική Κοινωνιολογία και Τέχνη» που πραγματοποιείται από το Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου και από την Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Κατά την παρούσα περίοδο, βρίσκομαι σε διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Η εργασία μου έχει ερευνητικό χαρακτήρα και στοχεύει στην δημιουργία ενός βιωματικού προγράμματος εξοικείωσης και ευαισθητοποίησης παιδιών νηπιακής ηλικίας (4 έως 6 ετών) με την αναπηρία. Σημαντικές δομικές

διαδικασίες του προγράμματος παρέμβασης αποτελούν η αφήγηση, η οπτικοποίηση και η περιπατητική πρακτική.

Πιο αναλυτικά, κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ομάδες παιδιών νηπιακής ηλικίας θα επισκέπτονται τον Άργιλο (Νομός Κοζάνης) και το Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης «Κιβωτός». Με την άφιξή τους στον οικισμό, θα τους αφηγείται ένα παραμύθι το οποίο διαπραγματεύεται τις έννοιες της φιλίας και της αναπηρίας. Το παραμύθι είναι μία διασκευή του βιβλίου του Χιλιανού συγγραφέα Λουίς Σεπούλδεβα, «Η Ιστορία του Μιξ, του Μαξ και του Μεξ». Κατά τη διαδικασία της αφήγησης, τα παιδιά θα περιηγούνται στον οικισμό και πιο συγκεκριμένα, στα σημεία του οικισμού που θα βρίσκονται οι οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις του παραμυθιού. Οι οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις έχουν προκύψει από παιδιά σε προηγούμενο στάδιο της έρευνας και υλοποιήθηκαν από ομάδα καλλιτεχνών μέσω της ζωγραφικής πάνω σε τοίχους, αυλόγυρους και άλλες επιφάνειες. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με την επίσκεψη και ξενάγηση των παιδιών στο Παιδιατρικό Κέντρο Αποθεραπείας – Αποκατάστασης «Κιβωτός». Υποθέτω και ευελπιστώ ότι η συγκεκριμένη διαδικασία θα ωφελήσει και θα ενισχύσει σημαντικά την επαφή των παιδιών με τους επωφελούμενους του Κέντρου και γενικότερα, με την αναπηρία.

Με το παρόν έγγραφο, ζητώ τη συγκατάθεσή σας, για τη συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία,

Τηλ.: 6940807520

E-mail: minastheodorakis@yahoo.gr

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας,

Με εκτίμηση,

Μηνάς Θεοδωράκης

**Ο συμμετέχων/ουσα,**

**Όνοματεπώνυμο ή Αρχικά:** \_\_\_\_\_

**Υπογραφή:** \_\_\_\_\_

### 15.3 Ο Χάρτης της Διαδρομής

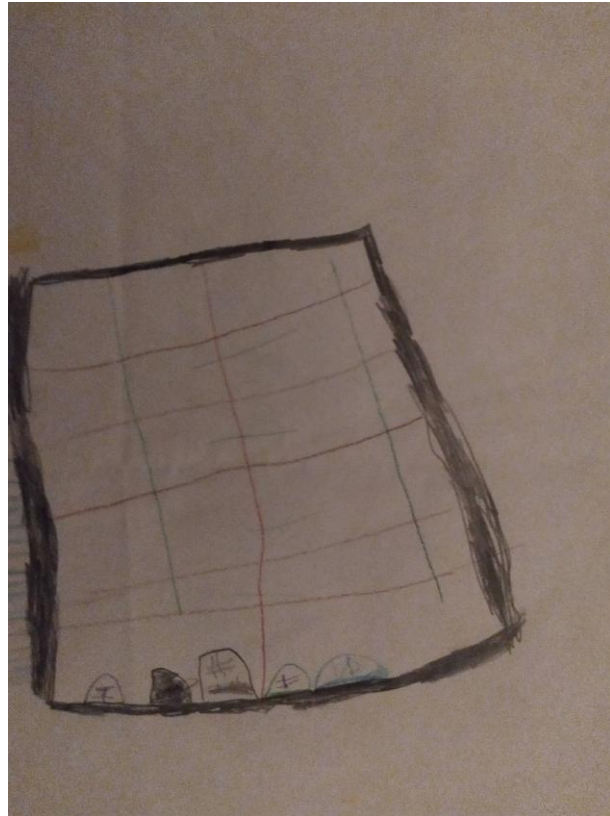


Το κίτρινο χρώμα είναι το σημείο έναρξης και το κόκκινο το σημείο λήξης.

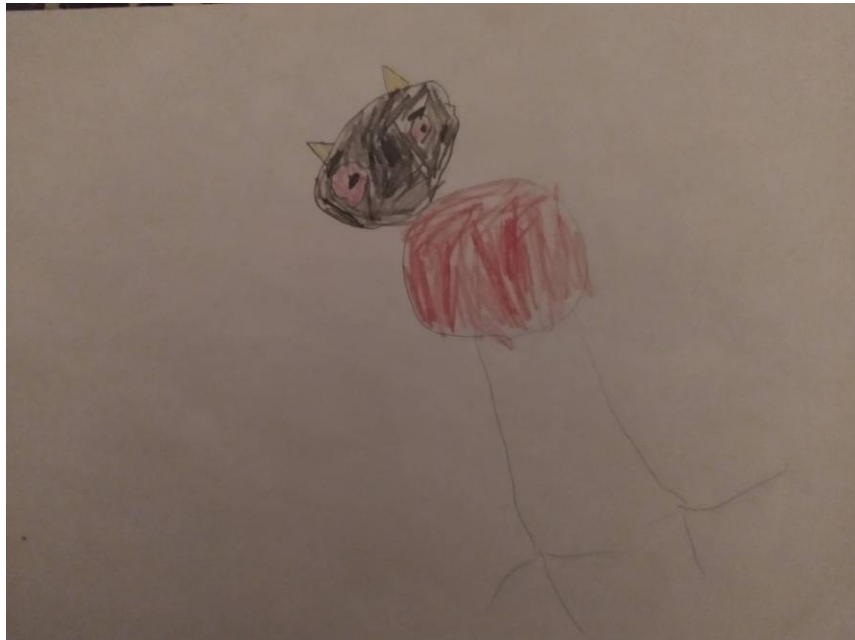
Το μωβ χρώμα δείχνει την διαδρομή.

Το πράσινο χρώμα δείχνει τις περιοχές που υπάρχουν τοιχογραφίες.

#### 15.4 Ζωγραφιές των Παιδιών από τις Ομάδες Αφήγησης



Ζωγραφιά 1. Σχέδιο της βιβλιοθήκης όπου κατοικούσε ο ποντικός.



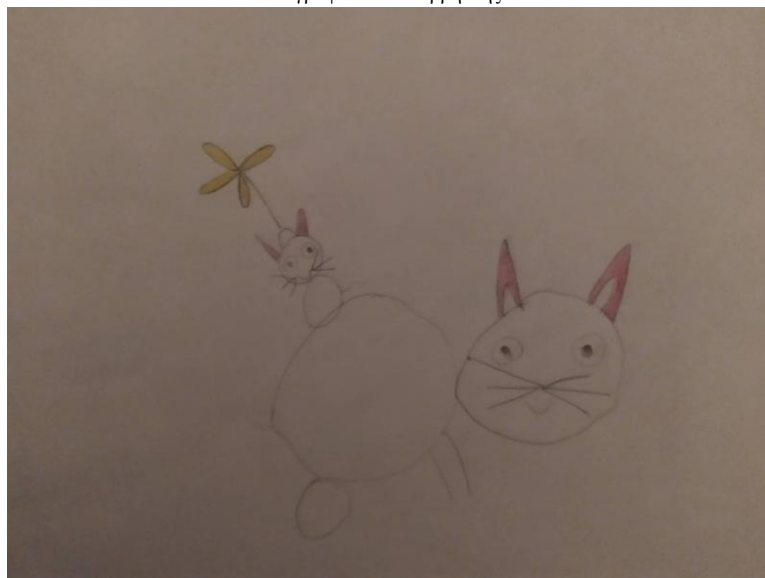
Ζωγραφιά 2. Ο γάτος.



Ζωγραφιά 3. Ο γάτος και ο ποντικός γίνονται φίλοι.



Ζωγραφιά 4. Ο διαρρήκτης.



Ζωγραφιά 5. Η πτήση του γάτου και του ποντικού.