**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Άννα Μιχαηλίδου

Α.Μ. 2213306

# «Βιωμένοι Παιδικοί Τόποι του οικείου εξωτερικού χώρου: μια μελέτη περίπτωσης παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας στο Κερατσίνι, με ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία»

**Αθήνα 2016**

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην κατεύθυνση Γ΄:

**«ΑΓΩΓΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»**

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την ….. Οκτωβρίου 2016 από την εξεταστική επιτροπή:

| **ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ** | **ΒΑΘΜΙΔΑ** | **ΥΠΟΓΡΑΦΗ** |
|---|---|---|
| **Γεώργιος Κρητικός (επιβλέπων)** | Καθηγητής | …… |
| **Αικατερίνη Αντωνοπούλου** | Επίκουρη Καθηγήτρια | …… |
| **Γεώργιος Μαλινδρέτος** | Επίκουρος Καθηγητής | …… |

*Στους υπέροχους πληροφοριοδότες μου,*
*που ζητούν επίμονα να ανακαλύψουν το τοπίο γύρω τους,*
*να το γνωρίσουν, να το μάθουν, να το δομήσουν*
*και να επενδύσουν σε αυτό νοήματα και αξίες*
*δημόσιες και ιδιωτικές.*

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα μελέτη ερευνά τους βιωμένους παιδικούς τόπους του οικείου εξωτερικού χώρου μια ομάδας παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας (8 και 12 ετών) στο Κερατσίνι. Στη χώρα μας, σε αντίθεση με το εξωτερικό, δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία σε έρευνες με παιδιά σε σχέση με τα βιώματά τους στον χώρο. Με ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία το παιδικό σχέδιο, τον ερευνητικό περίπατο, τη φωτογραφία και τη συνέντευξη η έρευνα αυτή προσπαθεί να ανακαλύψει τους παιδικούς τόπους, τη γνώση, τη χρήση και τη δράση αλλά και τα συναισθήματα των παιδιών προς αυτούς.

Απώτερος στόχος της μελέτης είναι να δώσει τον λόγο στα παιδιά, να ακουστεί η φωνή τους, να επικοινωνήσουν τις εμπειρίες τους για τον οικείο εξωτερικό χώρο και να ξεκινήσει ο σχετικός διάλογος με τους ενήλικες, γονείς και κοινοτικούς φορείς. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά έχουν ήδη επιλέξει τους παιδικούς τους τόπους και μπορούν να τους διεκδικήσουν με το δικαίωμα του ισότιμου πολίτη αυτού του χώρου.

**ABSTRACT**

This study examines the experienced outdoor places of a middle childhood group of children (8 and 12 y.o.) in Keratsini. In our country, unlike it happens abroad, there is no prior research experience with children in relation to their experiences of space and place. This research explores the children's places, the knowledge, use and action as well as the emotions of children towards them with the use of qualitative methodological tools such as drawing, research walking, photography and interview.

The ultimate objective of the study is to give children the chance to speak, to let their voices be heard, to communicate their experiences of familiar space and to start a relevant dialogue with the adults, parents and the community authorities. The survey results confirm that children have already made their place choices and can claim them, given they are equal citizens of this area.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ**

Γεωγραφία των παιδιών, Χώρος, Τόπος, Βιώματα, Μέση παιδική ηλικία (8 και 12 ετών), Ποιοτικές Ερευνητικές Μέθοδοι (Σχέδιο, Φωτογραφία, Περίπατος, Συνέντευξη), Κερατσίνι, Συμμετοχή των παιδιών με ιδέες σχεδιασμού παιδικών τόπων

# ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το πιο μεγάλο Ευχαριστώ το οφείλω στους πολύτιμους πληροφοριοδότες μου, τα παιδιά που μοιράστηκαν μαζί μου τον χρόνο και τα προσωπικά τους βιώματα στον χώρο, με κέφι και μεράκι, καθώς και στους γονείς τους που με εμπιστεύτηκαν.

Ευχαριστώ τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου όπου υπηρετώ για την όποια διευκόλυνση κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και ιδιαίτερα τους συναδέλφους-διδάσκοντες των ερευνητικών ομάδων. Ανάμεσά τους τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας κ. Γιάννη Δημητράκη που μου παρείχε κάθε ηθική, ψυχική και υλική βοήθεια. Πίστεψε από την αρχή στο έργο μου και αυτό μου έδωσε μια επιπλέον δημιουργική ώθηση.

Ευχαριστώ τον συνάδελφο κ. Θόδωρο Παπαγιάννη για τη βοήθειά του σε κάθε ψηφιακό πρόβλημα που προέκυψε και την κ. Βάσω Μαντζουράνη για τη τοπογραφική μελέτη της ώστε να αποδοθεί σωστά σε χάρτη η ερευνητική περιοχή. Η συμβολή όλων ήταν ουσιαστική και πολύτιμη.

Ευχαριστώ τους εποπτεύοντες καθηγητές κ. Γεώργιο Κρητικό, κ. Αικατερίνη Αντωνοπούλου, κ. Γεώργιο Μαλινδρέτο καθώς και την κ. Αμαλία Παπαϊωάννου για την υποστήριξη και την καθοδήγησή τους.

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ..... 5
**ABSTRACT** ..... 5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ ..... 6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ..... 9
Αντί Προλόγου: «Η Γεωγραφία της Παιδικής μου Ηλικίας» ..... 19
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ..... 25
Κεφάλαιο 1$^{ο}$ : Η Έρευνα με Παιδιά ..... 25
1.1 Εννοιολογήσεις: παιδική ηλικία, Γεωγραφία, Γεωγραφία των Παιδιών, χώρος, τόπος, βίωμα ..... 25
1.2 Δεοντολογία και Ηθική της Έρευνας με Παιδιά ..... 37
1.3 Ο ρόλος του ερευνητή ..... 45
1.4 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση ..... 48
1.5 Ερευνητική Ανασκόπηση ..... 50
Κεφάλαιο 2$^{ο}$ : Μεθοδολογία ..... 54
2.1 Η Ποιοτική έρευνα ..... 54
2.2 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας ..... 56
2.3 Η Παρούσα Έρευνα ..... 58
2.3.1 Ο Σκοπός της έρευνας και τα Ερευνητικά Ερωτήματα ..... 61
2.3.2 Ο Χώρος της Παρούσας Έρευνας ..... 61
2.3.3 Ο Χρόνος της Παρούσας Έρευνας ..... 64
2.3.4 Ο Πληθυσμός της Παρούσας Έρευνας ..... 64
2.3.4.1 Τα στατιστικά δεδομένα του Πληθυσμού της Έρευνας ..... 65
2.4 Τα Μεθοδολογικά Εργαλεία της Έρευνας ..... 68
2.4.1 Το Παιδικό Σχέδιο ..... 70
2.4.2 Ο Ερευνητικός Περίπατος ..... 72
2.4.3 Η Φωτογραφία ..... 74
2.4.4 Η Συνέντευξη ..... 77
2.5 Η Μέθοδος Εργασίας της Παρούσας Έρευνας ..... 80
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ..... 97
Κεφάλαιο 3ο: Ανάλυση και Ερμηνεία των Δεδομένων ..... 97
3.1 Οι Θεματικές Κατηγορίες των Βιωμένων Παιδικών Τόπων ..... 97

3.2 Οι Βιωμένοι Παιδικοί Τόποι μέσα από «Διαδρομές», «Φωτογραφικές Φωνές» και «Εικόνες» ..... 100
3.3 Ο Περίπατος ..... 157
3.4 Η Φωτογραφία ..... 177
3.4.1 Μια Διαδρομή και οι Φωτογραφικές φωνές της [Α ομάδα] ..... 186
3.4.1 Μια Διαδρομή και οι Φωτογραφικές φωνές της [Β ομάδα] ..... 189
3.5 Το Σχέδιο ..... 191
3.5.1 Ένα παράδειγμα Σχεδίου [Α ομάδα] ..... 202
3.5.2 Ένα παράδειγμα Σχεδίου [Β ομάδα] ..... 204
3.6 Μεθοδολογικές παρατηρήσεις και προβλήματα της έρευνας ..... 207
Κεφάλαιο 4ο : Τα Παιδιά-Πολίτες του σήμερα ..... 213
4.1 Η συμμετοχή των παιδιών στα κοινά ..... 213
4.2 Ιδέες και Προτάσεις Σχεδιασμού Παιδικών Τόπων και Διαδρομών ..... 217
Επίλογος και περαιτέρω έρευνα ..... 223
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ..... 235
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ..... 235
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ..... 237
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ..... 245
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ ..... 245
ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ ..... 248
Α. ΧΑΡΤΕΣ ..... 250
Β. ΕΓΓΡΑΦΑ ..... 252
Γ. ΠΙΝΑΚΕΣ ..... 264
Δ. Η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ..... 274
Ε. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ..... 280
Στ. ΕΠΙΣΥΝΑΠΤΟΜΕΝΟΣ ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΔΙΣΚΟΣ: ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ..... 280

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να παρουσιάσει τα αποτελέσματα μιας έρευνας για τους βιωμένους παιδικούς τόπους του οικείου εξωτερικού χώρου μιας ομάδας παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας, στο Κερατσίνι. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να πάρουν τα παιδιά τον λόγο και να «διηγηθούν» τα προσωπικά τους βιώματα στον χώρο, και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για αυτόν. Απώτερος στόχος ήταν να ακουστεί αυτή η φωνή από τους ενήλικες ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν τους τόπους που αυτά ορίζουν και επιθυμούν ως *παιδικούς*.

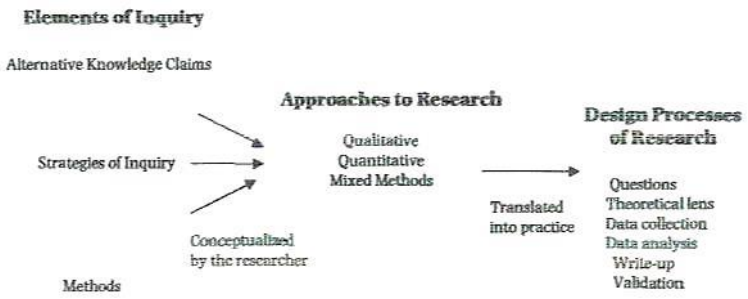
Η επιθυμία μου για γνωριμία και επικοινωνία με τους παιδικούς τόπους, στάθηκε η αφορμή να προχωρήσω σε αυτή τη μελέτη. Η αξία της για μένα είναι διπλή: ως εκπαιδευτικός και ως άτομο γενικότερα. Οι πρώτες σχετικές πληροφορίες ξεπήδησαν μέσα από τις προσωπικές μου μνήμες για τους τόπους της παιδικής μου ηλικίας, τη γνώση του οικείου μου χώρου, τις χρήσεις του και τα συναισθήματα που έτρεφα για αυτόν. Ακολούθησε εκτενής βιβλιογραφική μελέτη πάνω στο θέμα που με οδήγησε στην κριτική διερεύνηση των βιωμάτων των παιδιών στον οικείο χώρο. Οι πρώτες επιτόπιες παρατηρήσεις έγιναν έξω από την πόρτα του σχολείου, σε εξωσχολικές δραστηριότερες των μαθητών της σχολικής μονάδας που υπηρετώ. Αυτές οι καθημερινές επιτόπιες παρατηρήσεις αποκάλυπταν τη διαφορετική ανάγνωση του τοπίου από τα παιδιά. Τα παιδιά βλέπουν πράγματα στο περιβάλλον που εμείς ως ενήλικες έχουμε ξεχάσει πώς να τα βλέπουμε ή απλά δεν τα καταλαβαίνουμε (Aitken, 2001a: 8). Έτσι, γεννήθηκαν πολλά σχετικά ερωτήματα και η επιθυμία επιστημονικής πλέον μελέτης, καταγραφής και ερμηνείας στοιχείων αυτής της ομάδας.

Η επιθυμία έγινε πρόκληση μιας και τα παιδιά τα έχω πλησιάσει παιδαγωγικά εδώ και χρόνια, αλλά τα γνωστικά μου αποθέματα σχετικά με τις προσωπικές εμπειρίες τους στον χώρο, είναι ανεπαρκή. Αυτές οι εμπειρίες ήταν σαν να με καλούσαν σε άμεση εμπλοκή μαζί τους. Πώς όμως να γράψουμε για τα παιδιά αν δε βιώνουμε με εμπάθεια ή δε φανταζόμαστε τις εμπειρίες τους; Πολύ περισσότερο πώς να κάνουμε έρευνα για αυτά ή με αυτά (Aitken, 2001a: 8); Η ελληνική βιβλιογραφία αποδείχθηκε ανύπαρκτη σχετικά με ένα θέμα το οποίο προσεγγίζει επιστημονικά ένας καινούριος κλάδος της Πολιτισμικής Γεωγραφίας, η Γεωγραφία των Παιδιών.

Έμπνευση για αυτή τη μελέτη στάθηκε η πρώτη παγκοσμίως έρευνα σχετικά με τη Γεωγραφία των παιδιών. Πρόκειται για την διετή έρευνα του Roger Hart (1979), με τίτλο

"Children's Experience of place" μια περιγραφική μελέτη των εμπειριών στον χώρο των παιδιών μιας μικρής πόλης της Β. Αμερικής (Hart, 1979: 1-432). Κανένας επιστημονικός χώρος δεν έχει μελετήσει το φαινόμενο στην Ελλάδα και αυτό θεωρώ ότι θα αποτελέσει τη σημαντικότερη προσφορά της παρούσας μελέτης στη θεωρία ή στην πρακτική των παιδιών φέρνοντας στην ελληνική πραγματικότητα τα ευρήματα και τις απόψεις γεωγράφων όπως οι Matthews, Holloway and Valentine, Punch, Christensen, Rasmussen, κ.ά., σχετικά με τη Γεωγραφία των Παιδιών. Ακόμα ένας σπουδαίος λόγος ήταν η δυνατότητα εμπλοκής των παιδιών σε μια τέτοια διαδικασία, με μεθόδους που θα εξασφάλιζαν τη συμμετοχή τους ως πληροφοριοδότες και συμμέτοχους στην έρευνα.

Η έγκυρη προσέγγιση της πραγματικότητας μέσα από μια έρευνα απαιτεί έναν σχεδιασμό συνεπή ως προς τις φιλοσοφικές αρχές της ερευνήτριας και τα ερευνητικά ερωτήματα που θα θέσει, με στόχο να μετουσιωθούν αυτά σε συγκεκριμένες στρατηγικές έρευνας και μεθόδους που θα οδηγήσουν με τη σειρά τους στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης (Κυριαζή, 2006: 28-29• Mason, 2003: 15-20• Creswell, 2003: 3-5) (Εικ. 1):




**Εικόνα 1 Το ερευνητικό πλαίσιο κατά Creswell (Creswell, 2003: 5)**

Το πεδίο των φιλοσοφικών θεωριών είναι ευρύ αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και «ισχυρό σημείο» της έρευνας (Mason, 2003: 15-19). Αυτό δε συνεπάγεται σε καμία περίπτωση ότι η φιλοσοφική θέση της ερευνήτριας είναι μία και μόνη.

Σε γενικές γραμμές η παρούσα έρευνα βρίσκεται στο πεδίο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού ως μια προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης των πολλαπλών τρόπων που το κάθε παιδί ως άτομο επικοινωνεί με τον χώρο (Cohen and Manion, 1994: 66-63• Creswell, 2003: 18). Μια τέτοια προσέγγιση εντάσσεται στην ερμηνευτική φιλοσοφική σχολή. Η ερμηνευτική προσέγγιση εφαρμόστηκε σε πολλές επιτόπιες μελέτες στο διάστημα 1920-1930 από το Πανεπιστήμιο του Σικάγου. Σύμφωνα με την παραπάνω τάση, είναι τα ίδια τα πράγματα που μας ενδιαφέρουν, μακριά από τον περιορισμό μιας συγκεκριμένης θεωρίας. Αντιθέτως, τα ίδια τα γεγονότα θα αναδείξουν τη θεωρία. Η ερμηνευτική προσέγγιση, μια σύγχρονη «πρακτική φιλοσοφία», τονίζει την

αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικότητας και ανήκειν, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της ερμηνευτικής ακόμα και στην καθημερινή ζωή, όταν για παράδειγμα προσπαθούμε να καταλάβουμε τη συμπεριφορά κάποιου. Η *διπλή ερμηνεία* (εξήγηση και κατανόηση) αρμόζει καλύτερα σε μια μελέτη με τα άτομα ως υποκείμενα (Λυδάκη, 2001: 44-45, 58).

Εξαιρετικά ελκυστικές στάθηκαν οι λεγόμενες νεότερες ποιοτικές οπτικές της Φαινομενολογίας και της Συμβολικής Διαντίδρασης, παρότι έχουν δεχθεί έντονη κριτική ως προς τις μεθόδους τους.

Η κίνηση της Φαινομενολογίας δεν αποδέχεται τις θετικιστικές και μεταθετικιστικές προσεγγίσεις της έρευνας. Για τους φαινομενολόγους τα υποκείμενα κάθε έρευνας (ψυχολογικής ή κοινωνικής) έχουν *συνειδητότητα* όπως και ο ερευνητής. Τέτοιες έρευνες εστιάζουν μεν στην προσωπική αντίληψη του ατόμου για τα πράγματα, χωρίς να προσπαθούν να εξισώσουν την αντίληψη αυτή, που είναι μερική, υποκειμενική και ατελής, με την εξωτερική πραγματικότητα (Willis, 2007: 172-174).

Παρομοίως, η στροφή της μεθοδολογίας των κοινωνικών επιστημών από τον θετικισμό στον ρομαντισμό μάς κληροδότησε μια νέα προοπτική στο θέμα της υποκειμενικότητας, του πλουραλισμού και της αναγκαιότητας της ερμηνείας στην προσέγγιση ενός κοινωνικού φαινομένου, μια προσέγγιση δηλαδή ποιοτικής φύσεως. Κατά την υπερβατική φαινομενολογία, η υποκειμενικότητα κατέχει τον κεντρικό ρόλο σε μια σχετική έρευνα, μέσα σε «μια φιλοσοφία του βιωμένου» (Λυδάκη, 2001**:** 39-44). Οι φαινομενολόγοι, όπως ο Merleau-Ponty, αναγνωρίζουν την αξία και την ενότητα της άμεσης ανθρώπινης εμπειρίας του κόσμου και της αλληλοδιαπλοκής της με τις εμπειρίες του άλλου. Είναι επομένως καθοριστικά αναγκαίο να στραφεί κανείς στις προσωπικές εμπειρίες, αλλά και να μάθει να τις περιγράφει απλά και με σαφήνεια (Ponty, 1977: 20-43). Κατά τον Y.F. Tuan, σε μια φαινομενολογική ερμηνεία, το νόημα της ύπαρξης βασίζεται στην κατανόηση του εαυτού ως «ζώντας στον κόσμο» (*being in the world*) και ορίζεται θεμελιακά από και σε σχέση με τον κόσμο τόσο γεωγραφικά όσο και συναισθηματικά (Rodaway, 2011: 426).

Σύμφωνα με τους οπαδούς της Συμβολικής Διαντίδρασης, η δράση των ατόμων απέναντι στα πράγματα γίνεται με βάση τα νοήματα που έχουν για αυτά. Νοήματα υποκειμενικά, με δικά τους σύμβολα, σύμφωνα με τα οποία παράγονται και αναπαράγονται. Για τον λόγο αυτό προτεραιότητα έχουν οι αφηγήσεις των ίδιων των ατόμων και όχι κάποιες εκ των προτέρων παραδοχές (Cohen and Manion, 1994: 55-56).

Η φαινομενολογία στην ευρύτερη έννοιά της αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο μελέτης της ουσιαστικής και αναλλοίωτης δομής των εμπειριών, της «ουσίας» (essense).

Χάρη στην κατανόηση της ζώσας εμπειρίας είναι από μόνη της ένα ολόκληρο επιστημονικό παράδειγμα, μια μέθοδος και μια φιλοσοφική σχολή. Μελετώντας ένα φαινόμενο καλείσαι να απομονώσεις τις προϋπάρχουσες και καθιερωμένες αντιλήψεις και τα στερεότυπα, και να αφοσιωθείς στη βιούμενη εμπειρία (*phenomenon*) του άλλου. Εξού απευθύνεται σε έναν μικρό αριθμό υποκειμένων-συμμετεχόντων (Cohen and Manion, 1994: 52• Sokolowski, 2003: 39-44• Creswell, 2003: 15).

Επόμενο ερώτημα που απασχόλησε τη μελέτη ήταν οι μέθοδοι παραγωγής και συλλογής των δεδομένων. Δε θα μπορούσαν να είναι τυποποιημένες ή δομημένες, αλλά αντίθετα ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα παράγονταν αυτά (Mason, 2003: 15-19). Κατόπιν μελέτης παρόμοιων ερευνών οι ποιοτικές μέθοδοι που επιλέχθηκαν ήταν *το σχέδιο* ως προοργανωτής, *ο ερευνητικός περίπατος και η φωτογραφία* ως βασικά εργαλεία, *και η συνέντευξη* ως μέθοδος τριγωνοποίησης των δεδομένων. Η συνέντευξη και το σχέδιο αποτελούν κλασικές και καταξιωμένες μεθόδους έρευνας με τα παιδιά ενώ η φωτογραφία και ο περίπατος μπορούν να δώσουν περισσότερες απαντήσεις στα ερευνητικά ζητήματα. Όλες έχουν χαρακτηριστεί ως «φιλικές προς το παιδί» ή «παιδοκεντρικές» και επιτρέπουν να ακουστεί η φωνή του. Τα δεδομένα τους προκύπτουν ως εικονικά και οπτικά, στοιχεία ή πληροφορίες κειμένου από την αποκωδικοποίηση της «φωνής» των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα μπορούν να συνοδεύονται από συνεντεύξεις επεξήγησης (Creswell, 2003: 17).

Δόθηκε μεγάλη έμφαση στη δεοντολογική πρακτική της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τον κρίσιμο παράγοντα ότι οι πληροφοριοδότες ήταν παιδιά. Γεννιούνται πλήθος ανησυχίες για τα ηθικά προβλήματα που προκύπτουν από την ερευνητική ενασχόληση με το παιδί. Σήμερα πλέον μιλάμε για έρευνες **με** τα παιδιά και όχι **για** τα παιδιά, υπό την οπτική γωνία των παιδιών, με τις κατάλληλες μεθόδους για αυτά, τόσο μεθοδολογικά όσο και ηθικά (Matthews, Limb and Taylor, 2000: 75). Τα παιδιά θεωρούνται ολοκληρωμένα άτομα που εμπλέκονται στην έρευνα και όχι αδρανή αντικείμενα προς μελέτη (Gagen, 2004: 413).

Κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθούν οι μέθοδοι ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης των δεδομένων. Βασική προϋπόθεση επιλογής ήταν οι μέθοδοι αυτές να οδηγούν στην κατανόηση της πολυπλοκότητας και της λεπτομέρειας του πλαισίου, αλλά και στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης, επί τη βάσει πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά θα εμφανίζονταν. Μια τέτοια μελέτη αφορά ένα πολύ ευρύ θέμα και ένα ακόμα ευρύτερο πεδίο, αυτό της εμπειρίας σχετικά με τον χώρο και τον τόπο. Πέρα από την πρόδηλη σχέση της με τις Κοινωνικές Επιστήμες και τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, η

παρούσα μελέτη βρίσκεται σε άμεση σχέση με την Ανθρωπολογία (Γεωγραφική, Κοινωνική ή Ερμηνευτική), τη Γλωσσολογία και δη τη Σημειωτική, την Κοινωνιολογία (Hall, 2005: 30), την Ψυχολογία (Περιβαλλοντική, Αναπτυξιακή, Γνωστική), η οποία πρόσφατα ευνοεί περισσότερο τις ποιοτικές προσεγγίσεις στην έρευνα. Κυρίως όμως σχετίζεται με τη Γεωγραφία με όποιο επίθετο κι αν συνοδεύεται: Ανθρωπιστική, Κοινωνική, Αστική ή Πολιτιστική (Mason, 2003: 17-21). Όταν κανείς επιθυμεί να εμπλέξει τα παιδιά σε κάποια πολιτική, πρακτική ή έρευνα οφείλει να ταιριάξει την προσέγγισή του με κάποια από αυτές τις προσεγγίσεις (McLaughlin, 2015: 7-8).

Η παρούσα μελέτη ενδιαφέρεται να διερευνήσει τα βιώματα και τα νοήματα των παιδιών στον τόπο με έμφαση στη διαφορετικότητα και την ευρύτητα των τρόπων θέασης του χώρου από αυτήν την ξεχωριστή ομάδα. Μπορεί επομένως να χαρακτηριστεί ως μια μελέτη της *Πολιτισμικής Γεωγραφίας των Παιδιών*. «Κάνω Πολιτισμική γεωγραφία σημαίνει εξετάζω, μελετώ, παράγω τοπία» (Καραγκούνης, 2013β: 26-58). Οι πολιτισμικοί γεωγράφοι καλούνται να ανακαλύψουν πώς βλέπουν τον τόπο οι άνθρωποι και να αναγνωρίσουν την ποικιλία των εμπειριών του κόσμου κάτω από τις διαφορετικές ψυχικές διαθέσεις ή καταστάσεις του ατόμου. Πλέον δεν αναγνωρίζεται η μία αντικειμενική πραγματικότητα αλλά οι πολλές «αντιληπτές» (Hart, 1979: 12). Η «ανάγνωση» των τοπίων των παιδιών από την οπτική της πολιτισμικής γεωγραφίας, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αλληλεπίδραση παιδιών-χώρου τόσο στον γνωστικό όσο και στον συναισθηματικό τομέα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η γεωγραφία ορίζεται ως η επιστήμη της παρατήρησης που αναζητά «την αίσθηση του χώρου και του εαυτού μας στον χώρο» (Κούρτη, 2006: 163).

Κεντρική λέξη-κλειδί της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η λέξη ***βιώμα****(τα)* η οποία επιλέχθηκε γιατί το βίωμα θεωρείται ως «μια ενιαία αντίληψη του τόπου» (Στεφάνου, 1999: 61), και τουλάχιστον στην καθημερινή της χρήση, αφορά σε όλες τις διαστάσεις της ζωής: δράσεις, αισθήσεις, σκέψεις, συναισθήματα.

Τα παιδιά πλέον νοούνται ως ενεργοί κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες. Έχουν το δικαίωμα να αναγνωρίζονται ως αυθύπαρκτες προσωπικότητες και να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για τις ανάγκες τους. Πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι ως αυριανοί πολίτες, αλλά ως πολίτες του σήμερα που βρίσκοντας σημεία ταύτισης και νοήματα στην πόλη που μεγαλώνουν, έχουν λόγο στον χώρο, έναν χώρο που αναμφίβολα έχει φτιαχτεί, διαμορφωθεί και εξουσιάζεται από ενήλικες. Εύκολα αναγνωρίζουμε την αντιθετική φύση των παιδικών χώρων από τους χώρους των ενηλίκων. Τα παιδιά χρειάζονται συμμάχους γιατί οι χώροι τους είναι σχεδιασμένοι από ενήλικες, έτσι που να

αντανακλούν τις ενήλικες χρήσεις και χρησιμότητες. Τα παιδιά είναι «φαινομενικά αόρατα» στο τοπίο. Ο χώρος που τους δίνεται είναι το πολύ πολύ κάποιο μέρος όπως η παιδική χαρά (Matthews, 1999: 64). Δύσκολα τα αγκάλιασε η μοντέρνα εποχή μας (Jenks, 1982: 9) η οποία και συνεχίζει να τα αφήνει στο περιθώριο (Christensen and Prout, 2002: 479). Διερωτηθήκαμε πώς βλέπουν τα παιδιά τον χώρο; Ποιες είναι οι διαφορετικές ανάγκες και οι φιλοδοξίες τους; Ερευνήσαμε τη συμπεριφορά τους στον χώρο;

Πολλοί επιστημονικοί χώροι καλούνται να συνεισφέρουν για μια απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα. Όλα απαιτούν συνεργασία ανάμεσα σε γεωγράφους και εκπαιδευτικούς στο ερευνητικό πεδίο (Holloway and Valentine, 2000: 20) τιμώντας αμφότεροι τους προσωπικούς τρόπους που τα παιδιά δίνουν νόημα στους καθημερινούς τους τόπους. Για τη διεπιστημονικότητα του θέματος της μελέτης αυτής, γίνεται φανερό πως το θέμα δεν αφορά αποκλειστικά γεωγράφους ούτε παιδαγωγούς. Όπως έχει πει ο Η. Matthews αφορά *«παιδογεωγράφους»* με μια πολυσύνθετη οπτική (Matthews, 2003: 11).

Κατά την Ερμηνευτική Ανθρωπολογία, η προσπάθεια ερμηνείας της συμπεριφοράς μάς οδηγεί να τη δούμε σαν μια συμβολική πράξη που για να μην παρερμηνευτεί πρέπει να μας οδηγήσει στην «καρδιά του ερμηνευόμενου», σαν τον λαογράφο που σκύβει πάνω από την ομάδα που επιθυμεί να μελετήσει και προσπαθεί «απελευθερωμένος από τα δικά του γνωστικά σχήματα, να δει τον «άλλο» μέσα στον δικό του, συναφή ως ανθρώπινο αλλά και διάφορο συγχρόνως, κόσμο» (Λυδάκη, 2001: 57-61). Από τον J.J. Rousseau έως τον C. Levi-Strauss, η Ανθρωπολογία ορίζεται ουσιαστικά, «προσδιορίζεται και επικαθορίζεται ως θεωρία και πράξη της παρατήρησης» (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1998: 153).

Σύμφωνα με την Κοινωνική Ψυχολογία τα πράγματα στο περιβάλλον αποκτούν νόημα μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους**.** Οι κοινωνικές σχέσεις και το πολιτισμικό πλαίσιο παίζουν σπουδαίο ρόλο. Σε αυτή τη μελέτη η έννοια του τόπου, ιδιαίτερα των παιδικών τόπων, είναι στο προσκήνιο της ανάλυσης, ενώ οι κοινωνικές σχέσεις και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο παρασκήνιο (Rasmussen, 2004: 155). Το κοινωνικό πλαίσιο είναι αναγκαίο για την ανάπτυξη της νόησης, αλλά κάποια νοήματα μπορεί να είναι άκρως προσωπικά. Κάποιοι τόποι έχουν «ένα προσωπικό και παράλληλα ένα κοινωνικό νόημα για κάθε παιδί»**.** Αυτό που έχει σημασία για μια έρευνα που φιλοδοξεί να αποκαλύψει τα νοήματα των παιδιών στον χώρο, είναι να μην αποκλείσει κανέναν τόπο με νόημα εντελώς προσωπικό για το κάθε παιδί» (Hart, 1979:12).

Όσον αφορά στην Κοινωνιολογία, το κομμάτι που αφορά στην παιδική ηλικία απουσίαζε για χρόνια από το «κοινωνικό μωσαϊκό» της. Ενδεικτικά, ακόμα και το 2011 στην Ευρωπαϊκή Κοινωνιολογική Σύσκεψη της Γενεύης, η παιδικότητα θεωρήθηκε ως «προπαρασκευαστικό στάδιο της ενηλικίωσης» παρόλες τις έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, οι οποίες και αποκάλυψαν την ευρύτητα του παιδικού κόσμου, την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγή, διανομή αλλά και κατανάλωση των κοινωνιών τους, ακόμα και την αλλαγή της δημόσιας εικόνας τους. Από το 1980 και μετά η κοινωνιολογική έρευνα προσπαθεί να κάνει τα παιδιά «ορατά» και στο δικό της πεδίο (Alanen, 2013: 4-5). Το παιδί αντιμετωπίζεται πλέον από τις νέες κοινωνικές σπουδές ως ενεργός κοινωνικός παράγοντας. Αυτό αποδεικνύεται από το πλήθος των κοινωνιολογικών μελετών της παιδικής ηλικίας (Holloway and Valentine, 2000: 5-6).

Μια γνήσια γεωγραφική έρευνα εκτείνεται στο ευρύ πεδίο των σχέσεων του ανθρώπου με τον χώρο τόσο για την κατασκευή της γνώσης όσο και μιας θεωρίας που μπορεί να την καλύψει. Ο Γάλλος γεωγράφος A. Demangeon (1872-1940) όρισε την Ανθρωπογεωγραφία ως «μελέτη των σχέσεων των ανθρώπων με τον γεωγραφικό περίγυρο» (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1998: 153). Το θέμα γίνεται πολυπλοκότερο αν εστιάσουμε στη σχέση αυτή ανάμεσα στον τόπο και μια ξεχωριστή ομάδα, τα παιδιά.

Οι γεωγραφικές μελέτες αρχικά εστίαζαν στην Κοινωνιολογία των παιδιών ή προσέγγιζαν το θέμα από την πλευρά της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 ήταν έντονο το ενδιαφέρον των Συμπεριφορικών Γεωγράφων για τη διερεύνηση των νοητικών χαρτών (Downs and Stea, 2011: 312). Η Αναπτυξιακή και Γνωστική Ψυχολογία ως κατεξοχήν παιδαγωγική επιστήμη παρέχει πλήθος θεωρητικών σχημάτων που μπορούν να ερμηνεύσουν τα ευρήματα της έρευνας. Βασική πηγή για την κατανόηση της αντίληψης του χώρου από τα παιδιά αποτελεί η θεωρία για τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget (Feldman, 2009: 368-371• Παρασκευόπουλος, 1982: 41-67). Εξίσου πολύτιμη πηγή για την παρούσα έρευνα αποτελούν τα πειράματα του Ελβετού ψυχολόγου για την αντίληψη του χώρου από τα παιδιά σε μια ψυχολογική θεμελίωση του *τοπολογικού* χώρου (Piaget, 1967: 8-9).

Όσον αφορά το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις εμπειρίες των παιδιών στον χώρο, στο εξωτερικό χρονολογείται από τις πρώτες έρευνες με παιδιά ως *υποκείμενα έρευνας*, στην Αμερική (1979) έως πρόσφατα στην Ευρώπη, κυρίως στις Βόρειες χώρες. Στην Ελλάδα παρόμοιες έρευνες σπανίζουν, με μοναδική εξαίρεση το ενδιαφέρον αρχιτεκτόνων μηχανικών, με έρευνες που εστιάζουν στον σχεδιασμό χώρων για παιδιά. Την τελευταία εικοσαετία τα παιδιά άρχισαν να «φαίνονται και να ακούγονται» χάρη στο αυξημένο

ενδιαφέρον ανάμεσα σε ειδικούς επιστήμονες, γεωγράφους, αρχιτέκτονες, σχεδιαστές, εκπαιδευτικούς. Πολλοί επιστημονικοί κλάδοι με τη βοήθεια ποιοτικών μεθόδων έρευνας βλέπουν θετικά τη συμμετοχή των παιδιών τόσο στην έρευνα όσο και στις διαδικασίες σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων. Στις Βόρειες χώρες έχουν εκπονηθεί σχέδια όπως τα "Children's tracks" και "Map of Sociotopes" με παραγωγές GIS χαρτών από τα ίδια τα παιδιά. Σε αυτούς τους χάρτες υποδεικνύονται οι χρήσεις και οι εμπειρίες των παιδιών για συγκεκριμένα μέρη προσωπικής αξίας (Cele, 2006: 33).

Η παρούσα μελέτη αντλώντας στοιχεία από τις παραπάνω θεωρίες πιστεύεται ότι θα κατορθώσει να πετύχει μια ορθολογική και αντικειμενική γνώση των εμπειριών των παιδιών στον χώρο. Εμπνεύστηκε από το πλαίσιο μιας διεπαφής γεωγραφικών και ανθρωπιστικών επιστημών με έμφαση στα άτομα και όχι στον γενικό πληθυσμό, εστιάζοντας σε μια ξεχασμένη κοινωνική και πολιτισμική ομάδα, τα παιδιά και τους τόπους τους σαν ένα είδος αντικειμένου, σαν πηγές προσωπικών νοημάτων που τα έλκουν ή τα απωθούν και τελικά ορίζουν τον χώρο τους (Tuan, 1977: 17-18). Υιοθέτησε τελικά τις δύο προσεγγίσεις οι οποίες πιστεύεται πως θα πλησιάσουν περισσότερο την ακριβή περιγραφή της σχέσης παιδιού-τόπου: πρώτον, την ενδοσκόπηση, ανακαλώντας προσωπικές παιδικές εμπειρίες στον χώρο, και δεύτερον, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να μιλήσουν για τη σχέση αυτή, να μοιραστούν τις άμεσες εμπειρίες τους και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Με την επίγνωση της ευθύνης απέναντι στα παιδιά, τους γονείς και τους ερευνητές που ενέπνευσαν την έρευνα έγινε προσπάθησα να διεξαχθεί με τα παιδιά και όχι για τα παιδιά.

Εφόσον θα διερευνηθούν οι εμπειρίες των παιδιών στον χώρο και θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα πιστεύεται πως τα αποτελέσματα της έρευνας θα δώσουν πολύτιμες πληροφορίες για τη Γεωγραφία των Παιδιών και θα χρησιμοποιηθούν ως εφαλτήριο για τους επόμενους ερευνητές. Σίγουρα δεν περιμένουμε άμεσες αλλαγές στον οικείο εξωτερικό χώρο των παιδιών αλλά αυτή η πρώτη ερευνητική προσέγγιση ίσως ανοίξει τον διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες. Τα αποτελέσματα θα κοινοποιηθούν σε κάθε ενδιαφερόμενο και αρμόδιο φορέα (γονείς, ενήλικες του χώρου και δημοτική αρχή). Αυτά μπορούν να γίνουν η αρχή ένταξης των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία και η αφορμή να αλλάξουν οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των ενηλίκων για τους χώρους που τα παιδιά επιλέγουν ως παιδικούς. Η παρούσα έρευνα θα αποτελέσει το κανάλι από όπου θα ακουστούν οι φωνές των παιδιών από κάθε ακροατήριο που μέχρι τώρα δεν τις είχε αντιληφθεί, με τρόπο που να οδηγεί στην αξιοποίηση των ιδεών τους. Φυσικά αυτό το ερευνητικό πεδίο χρειάζεται περισσότερη

διερεύνηση, με περισσότερες ερευνητικές ομάδες και περιοχές. Κάθε έρευνα όσο μικρή και αν είναι, γεννά την προοπτική μιας αλλαγής (Strauss and Corbin, 1998b: 333).

*****

Η παρούσα μελέτη αναπτύσσεται στο πλαίσιο που παρουσιάστηκε ακολουθώντας μια διεπιστημονική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μεθοδολογία της. Είναι δομημένη σε δύο ενότητες, το Θεωρητικό και το Ερευνητικό Μέρος. Αντί προλόγου, ξεκινά με την ενότητα «Η Γεωγραφία της παιδικής μου ηλικίας», μια προσπάθεια αναδόμησης των προσωπικών παιδικών μου βιωμένων τόπων. Πιστεύω πως κάθε τέτοια προσωπική αναδρομή θα διευκολύνει την κατανόηση της παρούσας μελέτης.

Το **Θεωρητικό Μέρος** αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 1) παρουσιάζονται βασικές εννοιολογήσεις όπως η παιδική ηλικία, ο χώρος, ο τόπος και το βίωμα, η Γεωγραφία και η Γεωγραφία των Παιδιών. Ακολουθούν η ηθική και η δεοντολογία των ερευνών με παιδιά, και ο ρόλος του ερευνητή. Το κεφάλαιο κλείνει με μια εκτεταμένη βιβλιογραφική και ερευνητική ανασκόπηση. Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και τα ερευνητικά της εργαλεία παρουσιάζονται στο δεύτερο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 2).

Το **Ερευνητικό Μέρος** αποτελείται επίσης από δύο κεφάλαια. Στο τρίτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τα τέσσερα ερευνητικά εργαλεία. Προς αποφυγή επαναλήψεων που θα καθιστούσαν κουραστική την ανάγνωση, τα αποτελέσματα δίνονται ανά ερευνητικό εργαλείο με έμφαση στον περίπατο όπου παρουσιάζονται οι Θεματικές Κατηγορίες που προέκυψαν και η γνώση, η χρήση-δράση και τα συναισθήματα των πληροφοριοδοτών στον χώρο. Το κεφάλαιο καταλήγει με τις μεθοδολογικές παρατηρήσεις και τα προβλήματα της παρούσας έρευνας. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή του θέματος της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και τον σχεδιασμό των παιδικών τόπων, όπως και οι ιδέες σχεδιασμού παιδικών τόπων από τους πληροφοριοδότες της παρούσας έρευνας αποτελούν το τέταρτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 4).

Η μελέτη καταλήγει στη διατύπωση των συμπερασματικών θέσεων για τα βιώματα των παιδιών στον χώρο, σε εκπαιδευτικές προτάσεις και προτάσεις για περαιτέρω σχετική έρευνα.

Στο Παράρτημα περιλαμβάνονται τα έγγραφα διεξαγωγής της έρευνας, χάρτες, πίνακες και η ανάπτυξη της Πιλοτικής Έρευνας. Τη μελέτη συνοδεύει ένθετο DVD με όλα τα δεδομένα της έρευνας ανά εργαλείο.

Προς αποφυγή κάθε παρανόησης στην παρούσα μελέτη δεν αναφέρονται τα πραγματικά ονόματα των παιδιών (αλλά μόνο το κωδικό όνομα και η ηλικία), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υπάρχει κάτι το απειλητικό ή το αντιδεοντολογικό σε αυτήν. Η «ηθική συμμετρία» αυτής της έρευνας δεν αφορά μόνο στη συμμετοχή των παιδιών και στη συλλογή δεδομένων αλλά και στην ανάλυση, την ερμηνεία και τη διάδοση των αποτελεσμάτων εξίσου. Για λόγους πρακτικής διευκόλυνσης οι πληροφοριοδότες της παρούσας έρευνας αναφέρονται γενικά στο αρσενικό (ο) γένος. Τέλος, η γράφουσα φέρει την αποκλειστική ευθύνη για κάθε μεταφραστική προσπάθεια στην ελληνική.

## Αντί Προλόγου: «Η Γεωγραφία της Παιδικής μου Ηλικίας»

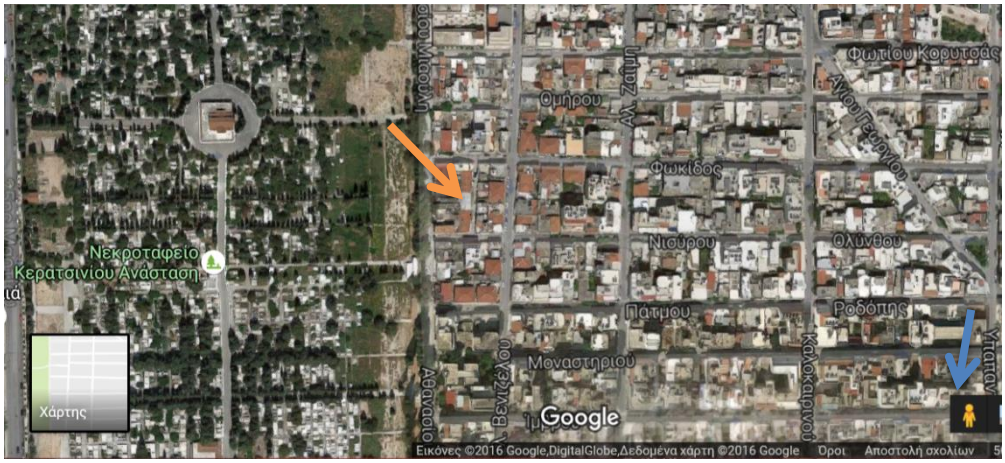
"Once childhood is superseded by adults stocks of knowledge, those filters can never be removed to get back to earlier states. Adult constructions and memories of what it is/was to be a child are invariably processed through adultness"

O. Jones (2001: 177)

Ο O. Jones παρουσιάζει προβληματική την ενήλικη πηγή των παιδικών εμπειριών του χώρου (Jones, 2001: 177) καθώς πάντα αυτές θα φιλτράρονται από τις ενήλικες θέσεις μας. Πράγματι, η παιδική ηλικία φαντάζει τόσο κοντά και τόσο μακριά μας. Αντιμετωπίζεται συχνά ως ένας «άλλος κόσμος». Παραδόξως όμως δεν παύει να αποτελεί για όλους μας ό,τι πιο «δικό μας». Πρόκειται για έναν χώρο γνώριμο και οικείο, έναν χώρο τον οποίο όλοι μας έχουμε επισκεφτεί, αλλά με την πάροδο του χρόνου μάς έχει γίνει πλέον ξένος, μακρινός. Κι όμως δεν είναι εντελώς απρόσιτος. Η παιδική ηλικία προσεγγίζεται μέσα από κάποιες διαστρεβλώσεις της μνήμης μας, μέσα από τη φαντασία μας, ενώ μπορούμε ακόμη να προσπαθήσουμε να την επανακατακτήσουμε και έμμεσα, για παράδειγμα μέσα από ένα τραγούδι, μια κινηματογραφική ταινία κ.λπ. (Κούρτη, 2006: 161-163) ή πιο απλά, ζώντας κοντά στα παιδιά.

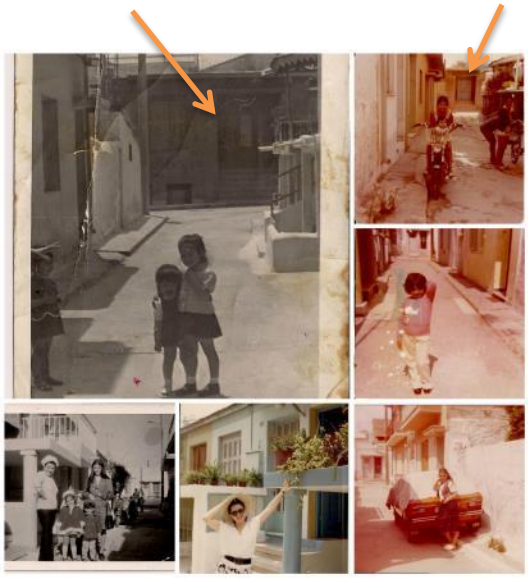
Ο τόπος, ο *βιωμένος χώρος* κατά τον G. Bachelard, παίζει κυρίαρχο ρόλο και στις δικές μας αναμνήσεις, οι οποίες πάντα εντοπίζονται. Ο πρώτος μας τόπος, αυτός στον οποίο ζήσαμε, φέρεται δια βίου εντός μας. Κουβαλάμε τον δικό μας χώρο, τον τόπο που στέγασε τις ουτοπίες και τις ονειροπολήσεις των πρώτων μας χρόνων. Ορισμένες φορές πιστεύουμε ότι αναγνωρίζουμε τους εαυτούς μας μέσα στον χρόνο, σχολιάζει ο Bachelard, ενώ στην πραγματικότητα δεν αναγνωρίζουμε άλλο από μια διαδοχή από προσηλώσεις μέσα στους χώρους: «Μέσα στις χιλιάδες κυψέλες του, ο χώρος κρατά συμπυκνωμένο χρόνο. Το ημερολόγιο της ζωής μας δεν μπορεί να συνταχθεί παρά από τις εικόνες του […]. Οι αναμνήσεις παραμένουν αμετακίνητες, και είναι τόσο πιο στέρεες όσο περισσότερο έχουν ριζώσει μέσα στον χώρο […]» (Bachelard, 2014: 42-65).

Κάνοντας λοιπόν μια εσωστρεφή επιστροφή στη δική μου παιδική ηλικία θα ανακαλέσω παιδικούς τόπους με νοήματα *μόνο για μένα***.** Μια τέτοια ενδοσκόπηση θα μπορούσε να σταθεί απογοητευτική. Ευτυχώς, οι τόποι των παιδικών μου χρόνων δεν έχουν ξεθωριάσει, είναι ζωντανοί και με πολλές ομοιότητες - όπως και διαφορές - με των σημερινών παιδιών. Αυτά συνθέτουν τη Γεωγραφία της δικής μου παιδικής ηλικίας που παραθέτω με όρους από την παρούσα έρευνα:




**Χάρτης: Ο βιωμένος χώρος της παιδικής μου ηλικίας, Κερατσίνι 1968-1980**

Πηγή: Google maps, 2016



**Κολάζ Α**

**«Οδός Ήβης: με φόντο το σπίτι του κυρ Ηλία- ασπρόμαυρη λήψη, 1972» (-αριστερά πάνω)**

**«Οδός Ήβης: έγχρωμη λήψη, 1980» (-δεξιά πάνω)**

**«Η άλλη όψη της οδού, 1976» (-δεξιά κέντρο)**

**«Έξω από το σπίτι, 1973» (-αριστερά κάτω) «Στο βεραντάκι, 1988» (κάτω κέντρο)**

**«Το αυτοκίνητο που έφραζε το σοκάκι – ο τοίχος του «Μυστικού μας κήπου», 1985» (-δεξιά κάτω)**

Γεννήθηκα και μεγάλωσα τη δεκαετία του ’70 στο Κερατσίνι, στα Ταμπούρια, στο κέντρο της πόλης. Μόλις 2,5 χλμ. μακριά από την ερευνητική περιοχής της παρούσας μελέτης, η οποία φάνταζε τότε σαν ένας τόπος μακρινός, ορεινός και δυσπρόσιτος. Ο οικείος χώρος μου ήταν καθαρά αστικός.

Ο δρόμος της οικίας μου ήταν μια μικρή πάροδος, «σοκάκι», με ένα μικρό όνομα, Ήβης, που σαν τους πληροφοριοδότες μου δε γνώριζα τι σήμαινε και πιθανολογούσα πως επρόκειτο για τη γνωστή μάρκα αναψυκτικών. Ήταν όμως σπουδαία για μένα γιατί δεν περνούσαν αυτοκίνητα (Χάρτης – αριστερά, πορτοκαλί βέλος). Τα σπίτια ήταν προσφυγικά, χτισμένα με χώμα και πλίθους, μικρά στενόχωρα και ανήλιαγα, αλλά χαριτωμένα (Κολάζ Α - αριστερά κάτω και κέντρο). Είχαν όμως πολλά σκαλιά, πολλά σκαλιά εσωτερικά να ενώνουν το υπόγειο με το ισόγειο (σαν μια μεζονέτα εποχής) και

εξωτερικά τα σπουδαιότερα, τα πλατύτερα. Σε αυτά τα σκαλιά καθόμασταν, τρώγαμε, κεντούσαμε, συζητούσαμε, πηδούσαμε χωρίς λόγο, παίζαμε και μιμούμασταν τους διαγωνισμούς ομορφιάς και τραγουδιού. Ήμασταν μια παρέα από 5-6 κορίτσια και 1-2 αγόρια, με δυο τάξεις διαφορά στην ηλικία. Η ακτίνα ελεύθερης δράσης μας δεν ήταν μεγαλύτερη από 1,5 χλμ.

Τα σπίτια στην οδό Ήβης, 11 στη μία σειρά, είχαν πολλές μικρές βεράντες («βεραντάκια»), (Κολάζ Α - κάτω κέντρο), υπόγειες και υπέργειες. Οι δεύτερες ήταν άχρηστες λόγω ύψους και αδυναμίας πρόσβασης εξωτερικά. Στη φαντασία μας γίνονταν υπέροχα μπαλκόνια χωρίς βέβαια θέα. Αυτά τα προσφυγικά σπιτάκια ακριβώς απέναντι έβλεπαν την πίσω όψη των καινούργιων οικιών που είχαν κεντρική είσοδο στη μεγάλη λεωφόρο (Κολάζ Α - δεξιά κέντρο). Δυστυχώς, το σοκάκι μας έφραζαν αυθαίρετα, σαν απαγορευτικές μπάρες τα δύο και μοναδικά αυτοκίνητα της γειτονιάς (Κολάζ Α - δεξιά κάτω). Αυτά εμπόδιζαν το παιχνίδι μας καθώς ήμασταν πιθανές ζημιές σύμφωνα με τους ιδιοκτήτες τους και κατά τα άλλα αγαπητούς γείτονες. Αυτή ήταν μια μόνιμη πηγή άγχους και συχνά συγκρούσεων ανάμεσα στους υπερασπιστές ενήλικες γονείς μας.

Η *γειτονιά* μου ήταν πέρα από το σοκάκι μας, άλλοι τέσσερις δρόμοι. Ο ένας δρόμος παράλληλα, ήταν η λεωφόρος. Τη διέσχιζα καθημερινά για να πάω στο σχολείο. Η μητέρα μου στα 10 έτη μού έμαθε τη στρατηγική να την περνάω: «κοιτάζεις αριστερά και αν το αυτοκίνητο είναι στης Χ. (50 μ.) δεν περνάς. Αν είναι στου Ψ. (100μ.) περνάς». Ευτυχώς ο δρόμος ήταν μονής κατεύθυνσης, στοιχειωμένος όμως με θρύλους φονικών ατυχημάτων με Ι.Χ. αυτοκίνητα. Η δεύτερη παράλληλος ήταν ο δρόμος του νεκροταφείου. Οι μεγάλες τρύπες του μαντρότοιχου πάντα έφερναν νερά και έντομα από μέσα! Ήταν όμως ήσυχος και φαρδύς δρόμος. Εκεί έμαθα να κάνω ποδήλατο, εκεί όμως η ενήλικη παραβατική συμπεριφορά τρομοκράτησε την παιδική μου ασφάλεια για πρώτη φορά. Οι δύο κάθετοι πλευρικά δρόμοι ήταν στενότεροι και φιλοξενούσαν τις οικείες των «κολλητών» μου φιλενάδων. Στις δύο γωνίες, αριστερά και δεξιά στέκονταν τα μεγάλα νεόκτιστα σπίτια τους που μας πρόσφεραν τις μοναδικές ευκαιρίες για θέα από την ταράτσα τους.

Παίζαμε παντού! Το πιο διάσημο *σπίτι για παιχνίδι* ήταν το σπίτι του κυρ Ηλία. Ήταν ψηλό, με δέκα πλατιά και φαρδιά σκαλοπάτια που οδηγούσαν στην κεντρική πόρτα (Κολάζ Α - αριστερά πάνω, δεξιά πάνω). Εκεί αριστερά και δεξιά υπήρχαν δύο εσοχές που έδιναν στέκι στα παιχνίδια μας και μεγαλώνοντας στις συζητήσεις μας. Νομίζω πως δε θα σβήσει ποτέ από τη μνήμη μου το μωσαϊκό των σκαλιών, τα μπλε ξύλινα κουφώματα και η ανάγλυφη υφή του επιχρίσματος των τοίχων αυτού του σπιτιού.

Σχήμα οξύμωρο μα ακριβώς απέναντι ήταν ένας τόπος μεγάλης «ενόχλησης και φόβου», το σπίτι της κυρα-Αριστέας. Συχνά μας μάλωνε, ενοχλούταν, και κατάσχε τα μπαλάκια του παιχνιδιού μας που κατέληγαν στο καγκελόφραχτο υπόγειο παραθυράκι της. Δεν τα παίρναμε ποτέ πίσω.

Παίζαμε παντού, στο καθαριστήριο λίγο πιο κάτω με τον ζεστό ατμό που έβγαζε μια σωλήνα στον δρόμο, στις κολόνες της ΔΕΗ αμπάριζα, στα υπόγεια κρυφτό, στα «βεραντάκια» «σπίτια, νοικοκυριά, ιατρεία», στους τοίχους παιχνίδια με τη μπάλα, στο οδόστρωμα κουτσό.

Ο πιο αγαπητός τόπος της παιδικής μου ηλικίας ήταν η αυλή απέναντι από το σπίτι μου. Η αυλή της κυρα-Μαριάνθης με τη βερικοκιά και την πασχαλιά της (Κολάζ Α, δεξιά κάτω). Η οσφρητική τους εικόνα νομίζω δεν έχει ξεθυμάνει ακόμα. Ακόμα και όταν απεβίωσαν οι ιδιοκτήτες η αυλή αυτή, αν και περιφραγμένη με μαντρότοιχο, εξακολουθούσε να ένα είναι ο πιο ασφαλής και φυσικός παιδότοπος της γειτονιάς, ο «Μυστικός κήπος» μας.

Οι υπόλοιποι δικοί μου τόποι *Ανήκειν* ήταν το σχολείο μου στα 500μ., μικρό, διώροφο, με χαμηλό μαντρότοιχο και μπλε ψηλά κάγκελα. Μέχρι τα 8 έτη συνοδευόμουν στις καθημερινές μου διαδρομές στο σχολείο. Στα 12 πηγαίναμε μόνοι μας πια. Ήταν ένας αγαπημένος τόπος, γιατί ήταν το σχολείο (Χάρτης – δεξιά, μπλε βέλος). Τα *Αγγλικά μου* στα 200μ., (από 11 ετών), στεγάζονταν σε ένα ωραίο μονώροφο κτίριο (πρώην ιδιωτικό Δημοτικό σχολείο) με τεράστια εσωτερική αυλή, σκάλα και βεράντα. Πήγαινα μόνη μου. Στον γυρισμό που νύχτωνε με περίμενε η μαμά στην πάνω γωνία. Οι δύο αυτοί τόποι ήταν ο προνομιακός μου χώρος μαθησιακής υπεροχής και με γέμιζαν χαρά και υπερηφάνεια. Ήταν η καλύτερη ψυχαγωγία που μπορούσα να έχω.

Η ανάγκη μας για επαφή με τη φύση φρόντιζε και συντηρούσε δεκάδες γλάστρες με λουλούδια όπου υπήρχε διαθέσιμος χώρος (Κολάζ Α - κάτω κέντρο). Φυσικά και υπήρχε ο μεγάλος «κήπος» του νεκροταφείου με τα εκατοντάδες πεύκα, κυπαρίσσια και λουλούδια του χώρου και τους πανύψηλους γυρτούς ευκάλυπτους περιμετρικά (Κολάζ Β - κάτω). Αυτό ήταν το αστικό μας πράσινο. Παράλληλα ήταν και ένας σπουδαίος τόπος *Ανήκειν* και *Προσωπικής Αξίας*: τον επισκεπτόμουν καθημερινά από τα 7 μου χρόνια (από τα 10 μόνη μου), ήταν μια διαδρομή περίπατος, τόπος κοινωνικής συνέρευσης, η πρώτη πολιτισμική επαφή μου με τις Καλές Τέχνες (γλυπτική ταφικών μνημείων) και τέλος, ο χώρος που «φιλοξενούσε» δύο αγαπημένα μου πρόσωπα, τον μπαμπά και τη γιαγιά…

Το φυσικό περιβάλλον συμπλήρωνε μια τζιτζιφιά στον δρόμο του σχολείου που άνθιζε και κάρπιζε υπέροχα, και λίγο μακρύτερα από το σπίτι μου μια αυλή με αγιόκλημα

και γιασεμί. Ένα κενό οικόπεδο στο πίσω μέρος του νεκροταφείου, με μια ροδιά, μας κερνούσε πάντα όταν την επισκεπτόμασταν με τη γιαγιά. Εκεί ένιωθες και την άνοιξη όταν ερχόταν, από τις παπαρούνες και τις μαργαρίτες. Εκεί. Πουθενά αλλού.

Τόποι *Αισθητικής Μέριμνας* ήταν η προσφυγική πολυκατοικία στον πίσω δρόμο. Ήταν ένα συγκρότημα μικρών διώροφων κατοικιών αντικριστά στον τοίχο του νεκροταφείου. Μοιράζονταν μια κοινή ευρύχωρη αυλή κρυμμένη πίσω από έναν πανύψηλο άσπρο τοίχο με δυο καμάρες για εισόδους (Κολάζ Β - αριστερά πάνω και κέντρο). Στην παιδική μου φαντασία φάνταζε ανάκτορο. Μεγαλώνοντας κατάλαβα τι σήμαινε να ζεις στην «αυλή των θαυμάτων»[1]. Άξια θαυμασμού ήταν και όλα τα προσφυγικά κτίσματα στα στενά σοκάκια της πόλης με τις μικρές ασπρισμένες αυλές, τις πολύχρωμες γλάστρες και τις μικρές βεράντες. Έμοιαζαν όλα παιδικά λόγω μεγέθους (Κολάζ Β - δεξιά πάνω). Απόλαυση ήταν να ψωνίζουμε στη σκεπαστή δημοτική αγορά της πόλης, κάτω από το δημαρχικό μέγαρο, με τα μικρομάγαζα, τις μυρωδιές και τον συνωστισμό.



**Κολάζ Β**

**Η «αυλή των θαυμάτων» (-αριστερά πάνω και κέντρο)**

**«Έμοιαζαν παιδικά» τα προσφυγικά της πόλης (-δεξιά πάνω)**

**«Το αστικό μας πράσινο» - νεκροταφείο Αναστάσεως, Κερατσίνι (κάτω)**

Η παιδική μου ηλικία είχε δύο *τόπους θρησκευτικής λατρείας*. Ο ένας ο κοντινός (500μ.) ήταν ο ναός της Υπαπαντής. Κάθε Κυριακή από 10 ετών πήγαινα στο κατηχητικό σχολείο με τις φίλες μου. Ο δεύτερος, ο ναός της Αναλήψεως βρισκόταν στη Δραπετσώνα, 600μ. μακριά και εκεί εκκλησιαζόμασταν οικογενειακώς.

Οι πιο κοντινοί *Εμπορικοί Τόποι* ήταν τα δύο ψιλικατζίδικα, αριστερά του κυρ Αναστάση και δεξιά του κυρ Βασίλη. Αριστερά αγόραζες τον τύπο, ψιλικά και τη μπουκάλα υγραερίου και δεξιά την αγαπημένη μάρκα παγωτών, και λαχεία. Η γειτονιά είχε πολλά καταστήματα τα οποία επισκεπτόμουν συχνά και ελεύθερα από 10 χρονών για τα θελήματα του σπιτιού: δύο μανάβικα, δύο φούρνους, δύο ζαχαροπλαστεία, δύο μαγαζιά

[1] Εκεί παίχτηκε από το Θεατρικό Εργαστήρι Κερατσινίου το 1991, το ομώνυμο έργο του Ι. Καμπανέλη «Η αυλή των θαυμάτων» σε σκηνοθεσία του Κερατσινιώτη Τάκη Τζαμαργιά (Θεώρηση, 2016).

με κλωστές και κεντήματα, χασάπικο, καφενείο, κουρείο, ραφείο, τσαγκάρικο. Πολύ κοντά, στα 200-500μ. ήταν η μεγάλη αγορά της πόλης.

Υπήρχε και μια *Υπηρεσία,* το γραφείο του πολιτικού μηχανικού κυρίου Ιορδάνη. Τα εργαλεία της δουλειάς του (σχεδιαστικά τραπέζια και μεγάλα χαρτιά) και κυρίως τα μαύρα περιμανίκια που φορούσε μέχρι τους αγκώνες, εξήπταν την περιέργειά μου.

Οι τόποι *Φόβου* ήταν επίσης πολλοί: οι μισοτελειωμένες οικοδομές, ο δρόμος του νεκροταφείου όταν ερήμωνε στο κλείσιμό του, και το σπίτι με τον σκύλο που κάθε πρωί ξεχυνόταν από την αυλή για τις ανάγκες του, ταυτόχρονα με τα παιδιά του σχολείου. Διάφορα ατυχή περιστατικά με σκύλους είχαν δημιουργήσει τις αντίστοιχες φοβίες μας.

Οι γάτες της γειτόνισσας, και της γειτονιάς, ήταν επίσης πολλές και ενοχλητικές. Όλοι στη γειτονιά θαρρείς φιλοξενούσαμε στο κλουβί ένα πουλάκι, μια καρδερίνα ή ένα παπαγαλάκι. Μια φίλη της γιαγιάς είχε μια μαύρη μεγάλη μάινα[2] (από μακρινό ταξίδι του ναυτικού γιού της), που μιλούσε!!! Η επίσκεψη σε εκείνο το σπίτι ήταν γιορτή.

Τόπους *Ενόχλησης* θα χαρακτήριζα πολλά από τα σταδιακά εγκαταλειμμένα προσφυγικά σπιτάκια της γειτονιάς μου. Τα βρώμικα υπόγειά τους και τα σπασμένα τζάμια και κυρίως η ερημιά τους, σιγά σιγά έγιναν εστίες φόβου, κινδύνου και ντροπής θα έλεγα.

Αν σήμερα έπρεπε να φωτογραφηθώ σαν τους πληροφοριοδότες μου έξω από το σπίτι μου, θα διάλεγα να κάτσω στο μικρό βεραντάκι με τις κόκκινες γλάστρες και την πράσινη λαδομπογιά στα κουφώματα, τους τοίχους και τα κολονάκια (Κολάζ Α - κάτω κέντρο). Αν πάλι έπρεπε να δώσω τη δική μου ιδέα σχεδιασμού ενός παιδικού τόπου, θα διάλεγα το σπίτι του κυρ Ηλία, να το είχα *σώσει* σαν ένα «Παιχνιδόσπιτο» για όλα τα παιδιά (Κολάζ Α - αριστερά και δεξιά πάνω). Πριν πολλά χρόνια σοκαρισμένη αντίκρισα στην πολύτιμη θέση του μια θηριώδη πολυκατοικία. Ένιωσα πως έμεινα χωρίς τόπο.

Με αυτό το παρελθόν διεξήγαγα την παρούσα έρευνα φροντίζοντας να χειριστώ τα δεδομένα που προέκυψαν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά. Πιστεύω ότι έκανα κάθε δυνατή προσπάθεια να ανοίξω ένα κανάλι επικοινωνίας με τους πολύτιμους πληροφοριοδότες μου που με τίμησαν με την εμπιστοσύνη τους και για άλλη μια φορά τους ευχαριστώ.

[2] Η Μάϊνα μοιάζει με κοράκι και είναι γνωστό με την κοινή ονομασία «κότσυφας που μιλάει». Ονομαστό για τη μίμηση της ανθρώπινης φωνής είναι το είδος G. religiosa της ΝΑ Ασίας. Έχει μήκος 25 εκατοστά και το χρώμα του είναι γυαλιστερό μαύρο, με άσπρα σημάδια στα φτερά, κίτρινες σαρκώδεις αποφύσεις στα πλάγια του λαιμού και πορτοκαλιά πόδια και ράμφος. Σε άγρια κατάσταση καγχάζει και στριγγλίζει, στην αιχμαλωσία μαθαίνει να μιμείται την ανθρώπινη φωνή πολύ καλύτερα από τον παπαγάλο (PetLand, 2016).

# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

## Κεφάλαιο 1$^{ο}$ : Η Έρευνα με Παιδιά

### 1.1 Εννοιολογήσεις: παιδική ηλικία, Γεωγραφία, Γεωγραφία των Παιδιών, χώρος, τόπος, βίωμα

Αδιαμφισβήτητα η παιδική ηλικία σηματοδοτεί την ανθρώπινη γεωγραφία. Από τον πρώτο τόπο τη μητέρα, στο σώμα μας, στα πρώτα μας βήματα. Εύλογα γεννάται η απορία για τη φτωχή επιστημονική μελέτη σχετικά με τη γεωγραφία των παιδιών. Για τον λόγο αυτόν θα γίνει παρακάτω μια σύντομη αναφορά στις βασικές έννοιες που αφορούν στην παρούσα μελέτη.

Στον Μεσαίωνα, κατά τον Ph. Ariès, τον σπουδαιότερο ίσως ιστορικό της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά θεωρούνταν μικρογραφίες των ενηλίκων αντί για πλάσματα εννοιολογικά διαφορετικά από τους γονείς τους, και συνεπώς δεν έχαιραν ιδιαίτερων παροχών από αυτούς. Μόλις δε, επιδείκνυαν ικανότητες όπως λογική, συγκέντρωση και δύναμη αναλάμβαναν ρόλους ενήλικα συμπεριλαμβανομένων της οικιακής εργασίας, μαθητείας και εκπαίδευσης (Ariès, 1962: 33-49, 411-415).

Σαν εννοιολογική κατηγορία η παιδική ηλικία χρονολογείται στον 16$^{ο}$ αιώνα. Πριν από τον 17ο αιώνα, τα παιδιά θεωρούνταν φορείς του προπατορικού αμαρτήματος. Ήταν οι σκλάβοι που μπορούσαν να εκπολιτιστούν από την κοινωνία με σωματική τιμωρία και άλλα πειθαρχικά μέτρα. Στα τέλη του 17ου αιώνα σύμφωνα με τους Cambridge Platonists, τα παιδιά ήταν αθώα και κατά τον J. Locke «άγραφο χαρτί», ουδέτερα και χωρίς ήθη, αλλά μπορούσαν να «σχηματιστούν» από τους γονείς και την εκπαίδευση. Ακολούθησε μια περίοδος διαφωνιών κατά τον 18ο αιώνα επηρεασμένη από τις ανακατατάξεις των Ευρωπαϊκών κινημάτων. Μέσα από τα έργα του J.J. Rousseau, όπως το "Emile" (1762) εμφανίστηκε μια νέα εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας. Ο Rousseau ήταν ο πρώτος που υποστήριξε την άποψη ότι τα παιδιά είναι ξεχωριστά πλάσματα, με διαφορετικό τρόπο σκέψης από τους ενήλικες και με ιδιαίτερες ικανότητες και ξεχωριστές ανάγκες, που οφείλουμε να σεβόμαστε και να λαμβάνουμε υπόψη όταν μιλάμε και αποφασίζουμε για αυτά (Cohen et al, 2001: 12). Κατά τον C. Jenks (1982: 70), στη μετά Rousseau περίοδο υφίστατο η μεταστροφή από τη Διονυσιακή (μικροί δαίμονες) στην Απολλώνια (μικροί άγγελοι) ταυτότητα των παιδιών. Οι Βικτωριανοί θεωρούσαν το παιδί ως ένα ευγενές

πλάσμα το οποίο σταδιακά διαβρώνεται από την κοινωνία. Μια ελιτίστικη άποψη που εξακολούθησε να συνυπάρχει τον 19ο αιώνα με μια περίοδο βιομηχανικού καπιταλισμού ο οποίος εκμεταλλεύτηκε στο έπακρο την παιδική εργασία στα εργοστάσια (Valentine, 1996: 583).

Από τον 18$^{ο}$ έως τον 19$^{ο}$ αιώνα η παιδικότητα παρουσιάστηκε σαν μια έννοια εμπλουτισμένη με τη δική της πολιτισμική χροιά πέραν του γενεαλογικού ορισμού της. Το φαινόμενο της παιδικής ηλικίας δεν μπορεί να τοποθετηθεί εξολοκλήρου σε ηλικιακή βάση. Πάντα υπάρχει σε σχέση με κάτι άλλο, αν και πολλές φορές δεν υπάρχει καθόλου (Ariès, 1962: 62).

Έχει ασκηθεί έντονη κριτική στην έννοια του *παγκόσμιου παιδιού* (Aitken, 2001a: 7,12). Οι κοινωνικές, πολιτιστικές και κυρίως οικονομικές συνθήκες σε διάφορα σημεία του πλανήτη ξεχωρίζουν τα παιδιά ακόμα και της ίδιας ηλικίας. Διαφορές υφίστανται άλλωστε στη φυσική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών σε κάθε ηλικία. Το βίωμα της παιδικής ηλικίας δεν ήταν ποτέ παγκόσμιο και πλήθος παιδιών έχουν στερηθεί αυτή την ιδεατή ηλικία. Παρόμοια, η «ανάπτυξη» του παιδιού βασίστηκε στη λαθεμένη εκτίμηση ότι η κοινωνική ανάπτυξη ακολουθεί τη φυσική εξέλιξη και ότι σηματοδοτείται από μια μετάβαση από το απλό στο σύνθετο και από το άλογο στο λογικό. Σχήμα οξύμωρο αν σκεφτεί κανείς πως πολλά παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους ενήλικα και κάποιοι ενήλικες δεν ωριμάζουν ποτέ (Valentine, 1996: 581-587).

Τι σημαίνει να είσαι παιδί διαφέρει στον χώρο και στον χρόνο. Ιστορικά, η κυρίαρχη δυτική κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας ταλαντεύτηκε ανάμεσα στην εικόνα των παιδιών ως «δαίμονες ή ως άγγελοι». Στη διάρκεια των τεσσάρων τελευταίων αιώνων έχουν δομηθεί και (ανα)παραχθεί διάφορες θέσεις για την παιδική ηλικία. Πλήθος συγγραφέων έχουν μελετήσει τα παιδιά και την παιδική ηλικία ανατρέποντας την υπόθεση πως η παιδικότητα είναι ένα αυτονόητο φαινόμενο που συμβαίνει φυσικά, παγκοσμίως και διαχρονικά (Murphy, 2007: 11• Valentine, 1996: 581-587).

Ως παιδική ηλικία ορίζεται πλέον μια ταυτόχρονα βιολογική κατηγορία με κοινωνικά κατασκευασμένη ταυτότητα. Αναμφισβήτητα θεωρείται σαν κάτι που έχουν βιώσει όλοι οι ενήλικες. Μέχρι τις αρχές του 20ού αι. η θέση των παιδιών είχε βελτιωθεί σε πολλούς τομείς (εκπαίδευση, νομοθεσία, περιβαλλοντικές και φυσικές συνθήκες, ευκαιρίες) και τα αθώα και τρωτά παιδιά έχαιραν πλέον προστασίας από τον ενήλικο κόσμο και κυρίως την οικογένεια. Ακολούθησε η περίοδος 1980-1990 όπου η κοινωνία έβλεπε παντού εχθρούς για τα παιδιά μακριά από την ασπίδα προστασίας της οικογένειας ή και του σχολείου. Τότε τέθηκαν διάφοροι χωρικοί περιορισμοί στα παιδιά και χάθηκε

μεγάλο μέρος από το αυθόρμητο παιχνίδι τους στον δρόμο. Θεωρήθηκαν λοιπόν τα παιδιά λιγότερο ικανά και άρα εξαρτημένα από τον ενήλικα. Για κάποιους το να είσαι παιδί είναι το αντίθετο του να είσαι ενήλικας. Η παιδική ηλικία μοιάζει τότε «με έναν τοίχο που το παιδί θα υπερπηδήσει όταν φτάσει να γίνει δυνατό και έξυπνο για κάτι τέτοιο» (Holt, 1975: 122).

Στη μακρά διάρκεια του χρόνου οι αντιλήψεις άλλαξαν με αποκορύφωμα να θεωρηθούν τα παιδιά ειδική κατηγορία ατόμων. Αυτό αποδεικνύει ότι η παιδική ηλικία είναι μια εφεύρεση (Valentine, 1996: 582-583). Κοινωνιολογικά, κατά τον Qvortrup (2005: 1-10), η παιδική ηλικία θεωρείται ταυτόχρονα μια κοινωνική ομάδα και ένα στάδιο της ανθρώπινης πορείας, ένα στάδιο που όλοι πρέπει να περάσουμε, μια μόνιμη κατασκευή ακόμα και αν τα μέλη της πρόσφατα μετακινούνται. Αυτό κάνει κάποιους ενήλικες να πιστεύουν πως γνωρίζουν το καλύτερο για τα παιδιά επειδή κάποτε υπήρξαν παιδιά. Μια εμπειρία ξένη φυσικά στα σύγχρονα παιδιά (McLaughlin, 2015: 7-8).

Τα όρια της παιδικής ηλικίας, το πού αρχίζει και πού τελειώνει, άλλαξαν στον χώρο και στον χρόνο. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού από τη UNICEF και τον Διεθνή Οργανισμό Εξάλειψης της Παιδικής Εργασίας (IPEC) ως ***παιδί*** νοείται κάθε άτομο έως 18 ετών (UNICEF, 1989: άρθρο 1), αλλά συχνά χρησιμοποιούνται οι όροι έφηβος και νέος για τα μεγαλύτερα παιδιά. Η παγκόσμια παιδική ηλικία στον 20ό αιώνα γίνεται ακόμα πιο προβληματική με την «εφεύρεση του όρου έφηβος, στα 1950, μια ηλικία ανάμεσα στην παιδική και την ενήλικη» (Valentine, 1996: 581, 587). Κατά τον Aitken η όποια διαφορά ανάμεσα στους όρους παιδί, έφηβος ενήλικας είναι πολιτικά σκηνοθετημένη (Aitken, 2001a: 6).

*Γεωγραφία* σήμαινε το *σχέδιο της γης* κατά τον Ερατοσθένη (μέσα του 3$^{ου}$ αι. π. Χ.) στον οποίο και οφείλεται ο ορισμός (Oxford Dictionary, 2016). Η Γεωγραφία είναι ένα σύνολο εννοιών. Σε μια ιστορική αναδρομή της από τον γεωγράφο W.W. Bunge βλέπουμε πως για χρόνια η Γεωγραφία αποτελούσε μια ξεχωριστή επιστήμη που ποτέ δε διδασκόταν ως σύνολο. Φαινόμενο-εξαίρεση ανάμεσα στις επιστήμες που συσσωρεύουν, χτίζουν, προσθέτουν. Στη μακρά του εξέλιξη, το επιστημονικό πεδίο της Γεωγραφίας πέρασε από την Κοσμολογία, όπου έπρεπε να ξέρουμε τα πάντα για όλα, στο άλλο ντροπιαστικό άκρο του να γνωρίζουμε τα πάντα για το τίποτα. Αντίθετα θα έπρεπε να μιλάμε για μια ολοκληρωμένη επιστήμη σε συμπόρευση με τις άλλες επιστήμες και ακόμα για μια κοινή ομάδα γεωγράφων (Bunge, 1973: 331).

Από την εποχή του Στράβωνα (64 π.Χ.-23 μ.Χ.) στην αποστολή της γεωγραφίας προστέθηκε η μελέτη της Ιστορίας και της συμπεριφοράς του ανθρώπου στο πλαίσιο που

αυτά εγγράφονται. Η ιστορία της γεωγραφίας δεν μπορεί να κατανοηθεί έξω από την ιστορία της κοινωνίας στην οποία δρουν οι γεωγράφοι (Harvey, 1984:1).

Ο Γάλλος ιστορικός P. Blanche (19ος αι.) ανέδειξε την αξία της γεωγραφίας ως επιστήμη και μελέτησε τις επιλογές που προσφέρει η φύση στον άνθρωπο ώστε αυτός να ασκήσει επιρροή στο φυσικό περιβάλλον. Θεωρείται πρόδρομος της σχολής των Annales στη Γαλλία. Οι ιδρυτές της L. Febvre και M. Block (πρώτη γενιά, 1929-1945) αμφισβητώντας τη θετικιστική ερμηνεία εισηγήθηκαν μεταξύ άλλων τη διεπιστημονική προσέγγιση και την επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος και του κλίματος, στην ιστορία. Ο Fernard Braudel, κύριος εκπρόσωπος της δεύτερης γενιάς των Annales (1946), συνέχισε το έργο των ιδρυτών της εισάγοντας τη γεωγραφία και την ανθρωπολογία στην ιστορία. Η Ιστορική πλέον Γεωγραφία ένταξε στη μελέτη της τη «διαλεκτική διάρκεια» μεταξύ κοινωνικών, χωρικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων (Κρητικός, 2008: 15-28).

Ο F. Braudel χώρισε επίσης τον ιστορικό χρόνο σε γεωγραφικό (μακρός χρόνος), κοινωνικό (βραχύς χρόνος) και ατομικό (μέσος χρόνος). Ηρνείτο τη νομοτελειακή επίδραση του περιβάλλοντος πάνω στον άνθρωπο καθώς ο άνθρωπος δεν έχει καμία ισχύ στον γεωγραφικό χρόνο και τις «δομές» του. Η σχολή των Annales γενικά δεν έκανε διάκριση ανάμεσα στην ιστορική γεωγραφία και την ανθρωπογεωγραφία. Στηριζόταν στο κληροδότημα του P. Blanche ως προς την αλληλεπίδραση φύσης και ανθρώπων. Η παραπάνω συμπόρευση παρουσιάστηκε ακόμα στις γραμμές της Αγγλοσαξονικής σχολής γεωγράφων (1975) και της Αμερικανικής (1979) με ιστορικές και γεωγραφικές μελέτες που ερευνούσαν τις δραστηριότητες των ανθρώπων για την κατανόηση του χώρου ή του τόπου (Κρητικός, 2008: 15-28).

Ο Ουαλός γεωγράφος Emrys Johnes της Ανθρωπιστικής Γεωγραφίας (1960) τόνισε τον καθοριστικό ρόλο του κοινωνικού υποκειμένου και της ανθρώπινης δραστηριότητας στις κοινωνικές και γεωγραφικές αλλαγές. Στηρίχθηκε σε ένα φαινομενολογικό φιλοσοφικό υπόβαθρο και έκανε χρήση των ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Η Ανθρωπιστική Γεωγραφία δέχτηκε γρήγορα κριτική που αφορούσε στην επιφανειακή μελέτη των ανθρώπων, την έλλειψη θεωρητικών και μεθοδολογικών δεσμών με άλλους επιστημονικούς κλάδους και τον «έμφυλο ή φυλετικό εκλεκτισμό» της στον χώρο (Λεοντίδου και Σκλιάς, 2001: 63).

Η συμβολή της Αμερικής στη Γεωγραφία έρχεται από τη σχολή του Σικάγου (1920) με μια πρωτοπόρα γενιά ερευνητών που πρεσβεύουν τη διεπιστημονικότητα και τη σύνδεση Φυσικής και Ανθρώπινης Γεωγραφίας (Ανθρωπο-Οικολογία). Το ενδιαφέρον των ανθρωπογεωγράφων στράφηκε στην επιτόπια έρευνα και τις έρευνες πεδίου με τη

χρήση μεθόδων όπως η εθνογραφία, η συμμετοχική παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια, η ζωή και η συνύπαρξη ερευνητή – ερευνώμενου (Καραγκούνης, 2013α: 28).

Η νέα Πολιτισμική Γεωγραφία θεμελιώθηκε στις αρχές του 1980 πάνω σε Μαρξιστικές γεωγραφικές μελέτες, πολιτισμικές σπουδές και την Ανθρωπιστική Γεωγραφία. Ήρθε να αναγνωρίσει τις ταυτότητες, τα ήθη και την ηθική ως κρίσιμο στοιχείο κατανόησης της ανθρώπινης ταυτότητας. Στη μεταμοντέρνα Γεωγραφία επαναφέρεται η ποικιλομορφία και η μοναδικότητα του τόπου, διαφοροποιείται η ανάλυση του αντικειμενικού με το διυποκειμενικό και ζητείται από τις επιστήμες η διεπιστημονική συνεργασία και διαπλοκή τους (Λεοντίδου και Σκλιάς, 2001: 72-74). Ο *χώρος* δεν αποτελεί απλά χώρο υποδοχής της ανθρώπινης ζωής και εμπειρίας. Παράγεται από σχέσεις εξουσίας. Υπό αυτήν την οπτική αναδύονται «οι φαντασιακές γεωγραφίες, οι πολύτροπες και ανταγωνιστικές ταυτότητες του χώρου». Αποκαλύπτονται νέες γεωγραφίες μέσα από κείμενα, τοπία, τις εικαστικές τέχνες, τη σωματοποίηση, την επιτέλεση (Holloway, Rice and Valentine, 2003: 74-75).

Η Ανθρωπιστική και η Πολιτισμική Γεωγραφία έφεραν στο προσκήνιο νέες ερευνητικές ομάδες όπως οι γυναίκες, οι έγχρωμοι, οι Ρομά, τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες, κ.ά. Ακόμα και τότε, μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο, πάλι δε βρήκαν χώρο τα παιδιά σαν ηλικιακή ομάδα. Παραμένει μέχρι σήμερα μερικώς αναπάντητο το ερώτημα «Υπάρχει χώρος για τα παιδιά στη Γεωγραφία;» (James, 1990: 280), η απάντηση του οποίου επιβάλλει τη θεμελίωση μιας *Γεωγραφίας των παιδιών* πέρα από περιβαλλοντικές και ψυχολογικές θέσεις, ως μια *Πολιτισμική Γεωγραφία των Παιδιών* ως ενεργών παραγόντων (Matthews, 1999: 62-64).

Το ενδιαφέρον γύρω από το παραπάνω θέμα άρχισε να αναζωπυρώνεται μετά το 1989 και τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, οπότε και εντάχθηκαν και τα παιδιά στη γεωγραφική μελέτη. Αυτό αύξησε το ενδιαφέρον των μελετητών, έγκριτων αλλά και νέων. Σήμερα υφίσταται ως κλάδος πλέον της Πολιτισμικής Γεωγραφίας η *Παιδική Γεωγραφία* που συχνά ισοδυναμεί αλλά και προβληματίζει, με μια *Γεωγραφία των Παιδιών*. Η αποσαφήνιση των όρων ενδιαφέρει και κάνει τη διαφορά.

Η διάκριση των όρων «Γεωγραφία των παιδιών» (αγγ. *The Geography of children*) και «Παιδικές Γεωγραφίες» (αγγ. *Children's Geographies*) βασίστηκε κυρίως σε μελέτες του Roger Hart (1984) σύμφωνα με τις οποίες η Γεωγραφία των παιδιών μελετά τη χωρική συμπεριφορά των παιδιών με σκοπό την κατανόηση των χωρικών σχέσεων στο γεωγραφικό περιβάλλον. Ενδιαφέρεται να μάθει τι ακριβώς κάνουν τα παιδιά στον χώρο (κυρίως οικείο) ή τον τόπο, τις χωρικές τους δραστηριότητες ως κοινωνικοί παράγοντες

που δρουν σε έναν κόσμο άλλων ανθρώπων, ομάδων και σχέσεων εξουσίας. Η γεωγραφία των παιδιών αποτελεί σήμερα τμήμα των «νέων» κοινωνικών επιστημών (Hart, 1984: 100-113• Aitken, 2001a: 12• Skelton, 2008: 24).

Πρόσφατα το ενδιαφέρον στράφηκε στην κοινωνική μελέτη της παιδικής ηλικίας, φέρνοντας στο προσκήνιο τις Παιδικές Γεωγραφίες. Οι παιδικές γεωγραφίες αναφέρονται στο πώς τα παιδιά βιώνουν, λαμβάνουν και αναπαριστούν το περιβάλλον γύρω τους ή το τοπίο καταγράφοντας τις εσωτερικές τους χώρες της γνώσης, της αποκωδικοποίησης και της έννοιας και ως εκ τούτου στρέφονται σε ερωτήματα ποιητικού αιτίου. Η ζωή ενός παιδιού δομείται ταυτόχρονα μέσα σε ένα φυσικό και ένα κοινωνικό περιβάλλον. Τα ίδια τα παιδιά είναι παράγοντες δημιουργίας της δικής τους γεωγραφίας (Winchester, 1991: 358). Σε μια τέτοια κίνηση λαμβάνεται υπόψη πιο σοβαρά από πριν η σπουδαιότητα ποικίλων χώρων (ως τοποθεσίες για αλληλεπίδραση), τόπων (συγκεκριμένα μέρη που φέρουν νόημα), περιβάλλοντος (περιβάλλοντα φυσικά και ανθρωπογενή) καθώς και τοπίων (οπτικές εικόνες και αντιλήψεις). Παράλληλα δίνεται έμφαση στην κοινωνική και φαντασιακή πλευρά της γεωγραφίας των παιδιών, ερευνώντας τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις ιστορίες, τις ελπίδες και τους φόβους των παιδιών σχηματίζοντας έτσι μια ευρύτερη εικόνα της παιδικής ηλικίας, βάσει των πολιτικο-οικονομικών δυνάμεων και των κοινωνικο-πολιτισμικών λόγων που τη συνθέτουν (Philo, 2000: 245-254).

Ο W.W. Bunge υπήρξε ένας από τους πρώτους γεωγράφους μελετητές που επεσήμανε την ανάγκη μελέτης της παιδικής γεωγραφίας για χάρη όχι μόνο των παιδιών αλλά ολόκληρης της κοινωνίας. Παρομοίασε τη θέση των παιδιών στην κοινωνία σαν «το καναρίνι στο ανθρακωρυχείο» και αποδείχθηκε προφητικός μέχρι τη σύγχρονη κοινή αποδοχή ότι η παιδική ηλικία δεν είναι μόνο μια κοινωνική κατασκευή αλλά εξαρτάται και από τον τόπο κατασκευής της (Aitken, 2004: 579-580).

Στις δεκαετίες του 1970 και 1980 διαφαίνεται μια μικρή αλλά σημαντική ενασχόληση με το περιβάλλον των παιδιών, με έγκριτες μελέτες (Blaut J., Srea D., Matthews H.) για τη γνώση του χώρου και τις ικανότητες χαρτογράφησης των παιδιών καθώς και για τις ευκαιρίες πρόσβασης και χρήσης του χώρου από τα παιδιά. Ο Hugh Matthews έχει συνεισφέρει τα μέγιστα σε αυτόν τον τομέα απομακρύνοντας τις έρευνες από τις ψυχολογικές εμμονές τους προς μια θεώρηση των παιδιών ως κοινωνικών παραγόντων των οποίων οι γεωγραφίες δεν μπορεί να αποκλειστούν από την κοινωνία της οποίας αυτά είναι μέλη. Κοινωνιολόγοι, κοινωνικοί ανθρωπολόγοι και κοινωνικοί ιστορικοί ασχολήθηκαν με τη ζωή των παιδιών στις γειτονιές, τις κοινότητες και τις κοινωνίες, σε δυτικές αλλά και λιγότερο αναπτυγμένες χώρες, και έχουν δημιουργήσει μια

βάση εννοιών και μελετών οι οποίες μπορούν να φωτίσουν τους χώρους της παιδικής ηλικίας (Philo, 2000: 246).

Το ενδιαφέρον κατέληξε και στον τομέα της γεωγραφίας σε ένα συμπαγές «χαρτοφυλάκιο» θεμάτων για τη Γεωγραφία των παιδιών και τις Παιδικές Γεωγραφίες, εισάγοντας στοιχεία από άλλες επιστήμες και προσθέτοντας νέα σε αυτές. Τα ερωτήματα για τους παιδικούς χώρους, τόπους ή τοπία έχουν ήδη «ανακλασθεί», καταλήγοντας σε πλήθος θεωρητικών προσεγγίσεων στη γεωγραφική μελέτη των παιδιών: ανθρωπιστικών, φαινομενολογικών, ριζοσπαστικών, Μαρξιστικών, φεμινιστικών, μεταδομικών και ψυχαναλυτικών. Τα αποτελέσματα των μελετών βρίσκουν ιδιαίτερο χώρο στην ακαδημαϊκή γεωγραφία χωρίς να περιορίζονται μόνο σε αυτήν την επιστημονική βάση (Philo, 2000: 246).

Η γεωγραφία των παιδιών όμως διαφέρει από των άλλων κοινωνικών ομάδων. Οι δράσεις των ενηλίκων μεσολαβούν στη σχέση παιδιού και περιβάλλοντος και το αντίθετο. Οι ενήλικες ευθύνονται σχεδόν αποκλειστικά για τον σχηματισμό του περιβάλλοντος των παιδιών. Άρα, με τη σειρά τους οι μελέτες δεν μπορεί να εστιάζουν μόνο στο παιδί γιατί θα αποτύχουν να αποκαλύψουν τις αιτίες των διαφορών και των ανισοτήτων. Η ισότητα ήταν ο λόγος που και η γεωγραφία μεταξύ άλλων επιστημών ασχολήθηκε με θέματα τάξης, φυλής, εθνικότητας, φύλου, για την καλύτερη κατανόηση της κοινωνίας και του χώρου γενικότερα. Παρόλα αυτά παραμένει έντονη η διάκριση ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες και δεν έχει δοθεί το ανάλογο ενδιαφέρον για τον τρόπο που δομούνται κοινωνικά και χωρικά η ζωή, οι εμπειρίες, οι στάσεις και οι ευκαιρίες των παιδιών για παράδειγμα (James, 1990: 278-283).

Τα παιδιά παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αθέατα από τη γεωγραφία όπως και από άλλους επιστημονικούς χώρους. Παραμένουν μειοψηφούντες. Ο λόγος είναι η επικρατούσα άποψη ότι τα παιδιά δεν είναι «διακεκριμένοι» κοινωνικά μέτοχοι και ότι η χωρική συμπεριφορά τους είναι ελλιπής, ένδειξη της πολύπλοκης και συνθετικής περιβαλλοντικής γνώσης τους. Γεγονός που μπορεί βέβαια να ισχύσει και για κάθε ενήλικα. Ακόμα, γιατί η ίδια η μελέτη των παιδιών και του φυσικού τους περιβάλλοντος παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες. Δε φτάνει να κάνουμε τα παιδιά ορατά, πρέπει να τα δούμε μέσα στον γενικό πληθυσμό αλλά όχι ως μια ξεχωριστή υπο-ομάδα. Υπάρχει ανάγκη να κατανοήσουμε την καθημερινή ζωή και σκέψη των συνηθισμένων ανθρώπων (James, 1990: 278-283• Hart, 1984: 108-109).

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τις μεθόδους των φαινομενολόγων και των ανθρωπιστών οι οποίες με τη σειρά τους όμως χωλαίνουν με την υπερβολική έμφαση στις

καθημερινές εμπειρίες. Απαιτείται η συνεισφορά της Μαρξιστικής προσέγγισης που εξετάζει πώς οι σχέσεις δύναμης και οι ανισότητες διαπλέκονται. Οι σχετικές έρευνες οφείλουν εν τέλει να εξετάζουν κριτικά τον τρόπο που η ζωή, οι εμπειρίες, οι στάσεις και οι ευκαιρίες των παιδιών δομούνται από την κοινωνία. Τα παιδιά πρέπει πλέον να εντάσσονται σε κάθε επιστημονική μελέτη (James, 1990: 278-283).

Στο πόνημα της A. James *Is there a place for children in geography?*, παρουσιάζεται το ψυχολογικό ενδιαφέρον για τα παιδιά ως κοινωνικών παραγόντων και ζητείται να τους δοθεί ο λόγος στον «ενήλικο κόσμο μας». Η απάντηση της ίδιας στο ερώτημά της είναι πως η μελλοντική γενιά πρέπει να θεωρηθεί σημαντική γιατί αυτή η σημερινή «μπερδεμένη» γνώση της θα αποτελέσει τη μελλοντική ενήλικη θέση της. Αν αποκλείσουμε τη γεωγραφική μελέτη των παιδιών, δε θα μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε τις στάσεις των σημερινών και μελλοντικών ενηλίκων (James, 1990: 378-279).

Στις γεωγραφικές μελέτες των παιδιών επικρατούν συνήθως τρεις θεματικές ενδιαφέροντος: οι κοινωνικό-χωρικές σχέσεις, η χωρική συμπεριφορά και η περιβαλλοντική γνώση (James, 1990: 280). Για τον H. Matthews (1999: 62-64) μια πλήρης μελέτη (*agenda*) για τις γεωγραφίες των παιδιών πρέπει να περιλαμβάνει τις επτά ακόλουθες θέσεις, τις οποίες ενστερνίζεται και η παρούσα έρευνα:

1. Ο τρόπος θέασης του χώρου διαφέρει ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικες.
2. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τον χώρο διαφορετικά από τους ενήλικες
3. Η ακτίνα ελεύθερης δράσης των παιδιών είναι διαφορετική από των ενηλίκων.
4. Οι φόβοι και η αίσθηση κινδύνου είναι διαφορετικοί στα παιδιά από τους ενήλικες.
5. Τα συναισθήματα των παιδιών στον χώρο διαφέρουν από αυτά των ενηλίκων.
6. Η σχέση των παιδιών με τη λήψη αποφάσεων για το περιβάλλον διαφέρει από αυτή των ενηλίκων.
7. Οι δημοκρατικές ευθύνες των παιδιών διαφέρουν από των ενηλίκων.

Οι έννοιες *χώρος, τόπος*, πολλές φορές συγχέονται ως προς το περιεχόμενό τους. Αν και πρόκειται για τρεις ενότητες, η μία περιέχει την άλλη και οι σχέσεις τους αποδίδουν τον υπαρκτό κόσμο. Αποτελούν δύο πολύπλοκες και συχνά επικαλυπτόμενες έννοιες εξαιτίας των ευρέων ορισμών τους κυριολεκτικά και μεταφορικά. «Ο τόπος δηλώνει ασφάλεια, ο χώρος ελευθερία». Οι άνθρωποι προσδίδουν νόημα και οργανώνουν τον χώρο και τον τόπο μέσα από σχέσεις, βάζοντας την σφραγίδα της προσωπικής τους εμπειρίας και γνώσης. Ξεπηδούν επομένως αντικρουόμενα συναισθήματα κατά τη μετάφραση του χώρου και του τόπου σε προσωπικές εικόνες (Tuan, 1977: 3-7).

Ο *χώρος* (αγγ. space) αποτελεί μια γενική χωρική συνθήκη. Μοιάζει με αφηρημένη έννοια, χωρίς όρια, χαρακτήρα. Είναι συνεχής σαν μια αναφορά στον κόσμο.

Μεταφορικά, αναφέρεται στον χώρο επιρροής κάποιου. Ορίζεται ως το πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει ή και δρα κάποιος ή κάτι. Μπορεί να είναι ένα πλαίσιο τοπικό, φυσικό ή κοινωνικό. Ειδικότερα, μπορεί να εννοηθεί και σαν μια περιοχή ή τμήμα αυτής (Μπαμπινιώτης, 1998: 2003). Παραμένει όμως χωρίς νόημα και περιεχόμενο στην απουσία του ανθρώπου, «είναι ένα απλό περιέχον και η αξία του στηρίζεται στην περιεκτικότητά του». Μόνο η ανθρώπινη παρουσία μπορεί να μετατρέψει τον χώρο σε τόπο (Στεφάνου, 1999: 209).

Κατά τη φαινομενολογική του εκδοχή του E. Relph (1976: 140) ο χώρος δεν είναι ένα απλό δοχείο που περιέχει τόπους. Για να κατανοήσει κανείς τις σχέσεις των εννοιών χώρος-τόπος πρέπει να ερευνήσει το πώς τους βιώνουν οι άνθρωποι. Οι δύο έννοιες ενσωματώνονται διαλεκτικά στην ανθρώπινη περιβαλλοντική εμπειρία καθώς η κατανόηση του χώρου σχετίζεται με τους τόπους που κατοικούμε, οι οποίοι με τη σειρά τους παίρνουν νόημα από το χωρικό πλαίσιο. Η χωρική εμπειρία μπορεί να είναι πραγματική, αντιληπτική, εμπειρική (Seamon and Sowers, 2008: 44).

Για κάποιους ο χώρος είναι μια πιο εύκολη κατηγορία από τον χρόνο και την αιτιότητα. Μπορούμε να τον προσεγγίσουμε, εμπειρικά ή οντολογικά, και μεταφορικά. «Είναι όμως η πραγματικότητα χωρική;» αναρωτιέται ο Καναδός φιλόσοφος W. Sellars. Αν ναι, πώς αποκτούμε επίγνωση αυτής; Μια απάντηση είναι ότι η πραγματικότητα είναι φύση. Τότε γεννάται το ερώτημα τι είναι φύση και αν αυτή είναι χωρική. Οι επιστήμονες απαντούν πως είναι, μιας και παντού στη φυσική υπάρχουν υπολογισμοί που έχουν σχέση με την απόσταση. Η φιλοσοφία ξεχωρίζει τα φαινόμενα που είναι χωρικά από την πραγματικότητα που είναι εμπειρία. Για τον Kant και τους πραγματιστές η πραγματικότητα δεν έχει χωρικό χαρακτήρα και οι εμπειριστές δεν έχουν ακόμα κατασταλάξει αν και για αυτούς ο χώρος δεν είναι ένα δοχείο ή ένα πράγμα. Στη φύση τα πράγματα βιώνονται και κατανοούνται σε δυναμική σχέση το ένα με το άλλο. Ο ίδιος καταλήγει, πως η πραγματικότητα ή η φύση επεκτείνεται, οργανώνεται και είναι ενεργής, και η γνώση δεν αποκλείεται από αυτήν, δεν της είναι ξένη αλλά και δεν πλέει ελεύθερα στη φύση σαν ακυβέρνητο σκαρί (Sellars, 1909: 617-623).

Ως *οικείος χώρος* νοείται ο χώρος που το άτομο κινείται, δρα και χρησιμοποιεί στις καθημερινές του δραστηριότητες ελεύθερα και οικειοθελώς (Anderson And Tindall, 1972: 1). Στη συγκεκριμένη έρευνα ως οικείος χώρος ορίζεται ο χώρος με κέντρο την οικία, που περιλαμβάνει το σχολείο του παιδιού και φτάνει ως τα όρια του παιδικού του κόσμου.

Ο *τόπος* (αγγ. place) είναι μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, μια τοποθεσία, ένα μέρος, το οποίο χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα και έχει τη δική του ιστορία (Μπαμπινιώτης, 1998: 1799, Gieseking et al, 2014: 18). Έχει υλική υπόσταση, σχήμα, χρώμα, υφή, βάση των οποίων διαμορφώνεται η φυσιογνωμία του και εν τέλει η ταυτότητά του (Στεφάνου, 1999: 252).

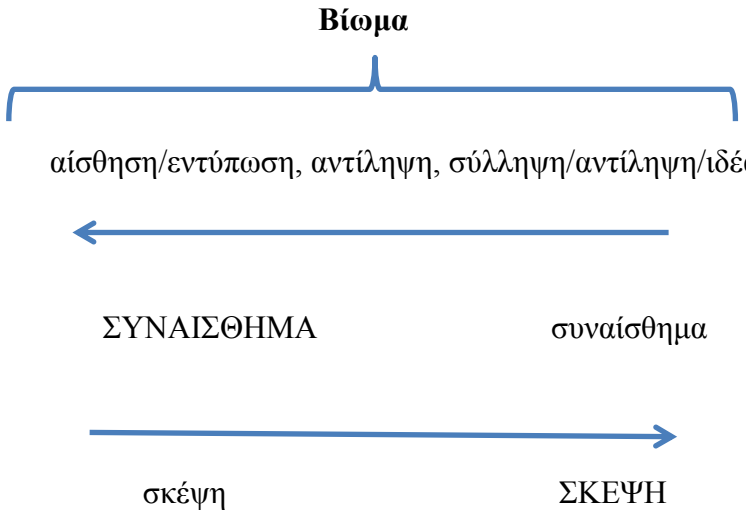
Ο τόπος για τους γεωγράφους είναι η βασική έννοια του επιστημονικού τους πεδίου, αυτή που διαχωρίζει τη γεωγραφία από τις άλλες επιστήμες. Οι ανθρωπιστές γεωγράφοι δυσανασχετούσαν με τους φιλοσοφικούς και εμπειρικούς ορισμούς της εποχής τους και προσπάθησαν να απαντήσουν το ερώτημα τι είναι τόπος διερευνώντας την έννοια ως κάτι που παίζει σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη εμπειρία (Seamon and Sowers, 2008: 43).

Αξίζει ακόμα να διευκρινιστεί η διαφορετική σημασία δύο κεντρικών φράσεων στην παρούσα μελέτη. *Τόποι για παιδιά* είναι αυτοί που κατασκευάζονται από ενήλικες για παιδιά όπως μία παιδική χαρά για παράδειγμα. Σε αντίθεση, *παιδικοί τόποι* είναι οι τόποι που τα παιδιά έχουν επιλέξει μέσα στο φυσικό ή κατασκευασμένο περιβάλλον όπου ζουν, τόποι που τα ευχαριστούν, τα φοβίζουν, τα έλκουν ή τα απωθούν. Σε αυτούς τους τόπους τα παιδιά δίνουν μιαν άλλη χρήση στην καθημερινότητά τους και εκεί δραστηριοποιούνται. Είναι τόποι που τους γνωρίζουν μέσα από τη δική τους ματιά και που φιλοδοξεί να τους φέρει στο φως η παρούσα έρευνα.

Οι *παιδικοί τόποι* μοιάζουν με τα άστρα του *Μικρού Πρίγκιπα,* «[…] δεν είναι ίδια για όλους. Για κείνους που ταξιδεύουν, τ’ άστρα είναι οδηγοί. Για άλλους είναι μόνο κάτι μικρά φωτάκια. Για τους σοφούς είναι προβλήματα» (de Saint-Exupéry, 1983: 89), για τους πληροφοριοδότες είναι οι προσωπικά βιωμένοι παιδικοί τόποι.

Με την έννοια *βίωμα* (αγγ. experience) του τόπου, εννοούμε τη διαδικασία, συνειδητή ή ασυνείδητη, κατά την οποία ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται έναν τόπο. Πραγματοποιείται διαμέσου όλων των αισθήσεων, ανάλογα με τα ερεθίσματα που αυτές δέχονται. Το ανθρώπινο σώμα αποτελεί τον δέκτη λήψης των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και στην κατά συνέπεια βιωμένη εμπειρία του τόπου. Ο Y.F. Tuan (1977: 6-8) ορίζει την εμπειρία ως περιεκτικό όρο που περιέχει κάθε τρόπο με τον οποίο το άτομο γνωρίζει και δομεί την πραγματικότητα και ο οποίος κατευθύνεται προς τον εξωτερικό κόσμο. Ο τρόπος μπορεί να είναι αισθησιοκινητικός, οπτικός, απτικός ή σχετικός με την αντίληψη όπως αποδίδεται σχηματικά παρακάτω (Σχήμα 1):

**Σχήμα 1**




Πηγή: Tuan, 1977: 8

Η ερευνήτρια, ούσα εκπαιδευτικός και γνωρίζοντας τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget για την αντίληψη του χώρου από τα παιδιά, αντιμετώπισε την ανάγκη να διερευνήσει πέρα από την αντίληψη, τις εμπειρίες των παιδιών στον οικείο εξωτερικό χώρο τους. Κάτι τέτοιο απαιτούσε μελέτη πέρα από τη γνώση των παιδιών για τον χώρο. Οι μελέτες του Piaget δεν εστίασαν στη γεωγραφία των παιδιών ούτε στα συναισθήματά τους στον χώρο. Δυστυχώς οι διάφοροι υπο-τομείς στην ψυχολογία επικοινωνούν ελάχιστα μεταξύ τους δίχως να συνδέουν τη γνώση του χώρου με τα συναισθήματα ή τις χρήσεις αυτού.

Το *συναίσθημα* είναι πιο ασαφές, αμφιλεγόμενο και διφορούμενο και «χωρίς αμφιβολία σκόπιμο». Συνηθίζουμε να αντιπαραβάλουμε το συναίσθημα με τη σκέψη μειώνοντας έτσι τη γνωστική δύναμη των αισθήσεων. «Η ποιότητα των αισθήσεων και η πνευματικότητα του ατόμου αντανακλώνται στους ανθρώπινους χώρους». Ένας τόπος όπως και ένα αντικείμενο, αποκτά συμπαγή πραγματικότητα διαμέσου όλων των αισθήσεων και με ενεργή νόηση καταλήγει στη συνολική εμπειρία του ατόμου σχετικά με αυτόν. Τα συναισθήματα και οι ιδέες σχετικά με τον χώρο και τον τόπο παρουσιάζονται εξαιρετικά πολύπλοκα στο ενήλικο άτομο. «Ξεπηδούν από τις μοναδικές και κοινές εμπειρίες της ζωής. Συναίσθημα και σκέψη συγκροτούν την εμπειρία. Αποτελούν και τα δύο τρόπους γνώσης» (Tuan, 1977: 9-19).

Η καθημερινή ζωή ενός παιδιού είναι μοναδική, σύνθετη και κατεξοχήν χωρική. Ο κορυφαίος γεωγράφος ο Y.F. Tuan ασχολήθηκε με τον χώρο, τον τόπο και το παιδί ερευνώντας την αλληλεπίδρασή τους από τη βρεφική έως την ενήλικη ζωή. Κατ' αυτόν το βρέφος δεν έχει κόσμο. Το πρώτο περιβάλλον που εξερευνεί είναι η μητέρα. Αργότερα

επιχειρεί να εξερευνήσει τον υπόλοιπο χώρο σε ένα περιορισμένο χωρικό πλαίσιο αναφοράς. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, η ιδέα του για τον τόπο γίνεται πιο συγκεκριμένη και γεωγραφική. Αυξάνεται το ενδιαφέρον του για απομακρυσμένα μέρη και η ενημερότητά του για τη σχετική απόσταση. Αυτή η ενημερότητα αυξάνεται και διευρύνεται περισσότερο στα σχολικά χρόνια. Ο γεωγραφικός ορίζοντας ενός παιδιού διευρύνεται διαρκώς προς μεγαλύτερη κλίμακα (Tuan, 1977: 19-31).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε πως το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για τη σχέση παιδιού-χώρου εντοπίζεται αρχικά στο πρώιμο έργο του J. Piaget (1927) για την αντίληψη του κόσμου και της φυσικής αιτιότητας από το παιδί και αργότερα (1948) στις μελέτες του για την αντίληψη του χώρου από τα παιδιά στα διάφορα στάδια ανάπτυξης (Hart, 1984: 110-113• Philo, 2000: 246).

Κατά τον J. Piaget η έννοια του χώρου, είτε ως μια πρωταρχική ιδέα, είτε ως το αποτέλεσμα της εμπειρίας του ατόμου στον εξωτερικό κόσμο, ή μια λειτουργική δομή, υπήρξε ανέκαθεν πηγή φιλοσοφικών και θεωρητικών ψυχολογικών συζητήσεων. Ο ίδιος θεωρούσε τη μελέτη της έννοιας του χώρου αναπόσπαστο τμήμα της παιδικής ψυχολογίας για πολλούς λόγους. Ο χώρος για τον J. Piaget έχει ενεργό και λειτουργικό χαρακτήρα για το παιδί. Ο ίδιος ξεχώρισε τον τοπολογικό, τον προβολικό και τον ευκλείδειο χώρο. Οι πρώτες χωρικές έννοιες που κατακτούνται από το παιδί είναι οι τοπολογικές. Οι τοπολογικές δομές αποτελούν την πηγή γένεσης της χωρικής σκέψης. Τα παιδιά κατείχαν από πάντα αυτήν την υπονοούμενη γνώση που τα σύγχρονα μαθηματικά ανακάλυψαν με την επιστήμη της Τοπολογίας (1900). Οι τοπολογικές έννοιες είναι αυτές που θα οδηγήσουν σταδιακά στην κατάκτηση των προβολικών και των ευκλείδειων. Το πέρασμα από τον έναν χώρο στον άλλο δεν αποτελεί μια απλή αναπτυξιακή λειτουργία αλλά είναι το αποτέλεσμα της σωματικής διάδρασης του παιδιού με τον κόσμο, μέσα από την οποία εξακολουθητικά χτίζει και αναδιοργανώνει τη χωρική του αντίληψη, και δομεί τα γνωστικά του σχήματα (Piaget, 1967: vii-viii, 44-45, 449).

## 1.2 Δεοντολογία και Ηθική της Έρευνας με Παιδιά

"Children are not selected because they are a safe subject. They are a furious subject: the most furious subject"

(Bunge and Bordessa, 1975: 1)

Η αυξανόμενη αναγνώριση της ικανότητας των παιδιών και των νέων, και των δικαιωμάτων τους να συμμετέχουν στα κοινά, σύμφωνα με τη σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού (UNICEF, 1989), δεν έχει τεθεί ακόμα στα θεσμικά πλαίσια της ηθικής δεοντολογίας των ερευνών. Πολλά πανεπιστήμια σήμερα διαθέτουν επιτροπές ελέγχου της ερευνητικής ηθικής και δεοντολογίας. Δεοντολογικοί κανόνες είναι άκρως απαραίτητοι σε κάθε έρευνα και κυρίως σε έρευνες με παιδιά. Μια έρευνα με παιδιά οφείλει να γίνεται με ηθική, ευαισθησία και σεβασμό προς αυτά. Τα παιδιά όπως και οι ενήλικες, πρέπει να προστατεύονται και να έχουν ίσα δικαιώματα στο υλικό της έρευνας. Η ηλικία του παιδιού μπορεί να τροποποιήσει αυτούς τους κανόνες (Skelton, 2008: 21-24).

«Δεοντολογία» ορίζεται ένα σύνολο ηθικών αρχών και κανόνων συμπεριφοράς και επιτρεπόμενων μεθόδων στην άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων (Μπαμπινιώτης, 1998: 469), και πιο συγκεκριμένα στην έρευνα ή κατά την J.E. Sieber (1993: 39-40) ορίζεται ως «η εφαρμογή ενός συστήματος ηθικών αρχών που αποτρέπει τη δυσχέρεια των άλλων, την αδικία εις βάρος τους και προάγει το καλό, την αξιοπρέπεια και την εντιμότητα». Η έρευνα με τα παιδιά εγείρει τα ίδια ηθικά διλλήματα όπως και κάθε έρευνα ίσως και ακόμα μεγαλύτερα αν αναλογιστεί κανείς το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δομείται η παιδική ηλικία (Morrow, 2008: 4).

Τα παιδιά πρέπει να θεωρούνται ως υποκείμενα μιας έρευνας και όχι αντικείμενα. Αυτή η θέση επιβεβαιώνεται και από ετυμολογικούς ορισμούς για τους συγκεκριμένους όρους. Ως *Υποκείμενο* νοείται αυτό με το οποίο ασχολείται κανείς, το θέμα του λόγου, της συζήτησης, της ασχολίας, της φροντίδας κ.λπ. ή το πρόσωπο ως φορέας δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (Μπαμπινιώτης, 1998: 1873) αλλά ακόμα ευστοχότερα ως η «ουσία της ύλης ήτις υποτίθεται ως βάσις και αιτίαν πάντων των φαινομένων» (Δημητράκος, 1964: 7.475). Αντιθέτως, ο όρος *Αντικείμενο* αναφέρεται στο θέμα (σκέψης, πνευματικής διεργασίας, λόγου, έργου) (Μπαμπινιώτης, 1998: 209) και στο «πράγμα το υποπίπτον εις τας αισθήσεις μας, παν το προκαλούν αίσθημα τι», «το ον θέμα σκέψεως ή ερεύνης», «ο τελικός σκοπός», δηλαδή «το θέμα περί ό ασχολείται τις», «το περί ου πρόκειται αντικείμενον» και τελικά «περί ου ο λόγος» (Δημητράκος, 1964: 636).

Η παιδική ηλικία εκλαμβάνεται πλέον ως κοινωνικό και όχι ως φυσικό φαινόμενο. Μια κοινωνική κατασκευή συγκεκριμένου κοινωνικού, ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου. Τα παιδιά είναι κοινωνικοί παράγοντες και δρώντα, ικανά άτομα με δικαιώματα συμμετοχής στην κοινωνία και άρθρωσης λόγου σε ό,τι αφορά τη ζωή τους. Είναι πλέον «σημαντικά» στις ερευνητικές ατζέντες για τη δράση, τη γνώση και τις εμπειρίες τους. Αυτή η δύναμη μειώνεται όταν πρόκειται για την έγκριση της συμμετοχής τους από τους εκάστοτε ενήλικες. Αποτέλεσμα, να αποκλείονται από έρευνες που μπορεί να επιφέρουν θετικές αλλαγές στη ζωή τους. Πλέον, απαιτείται να υπογράφουν το συμβόλαιο συναίνεσης σε μια έρευνα και τα ίδια τα παιδιά. Στα άρθρα 12 και 13 της σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού διαβάζουμε (UNCRC, 1990):

> *Άρθρο 12*
> Οι κρατικές αρχές πρέπει να εξασφαλίζουν στο παιδί που είναι ικανό να σχηματίσει τη δική του γνώμη, το δικαίωμα να την εκφράσει ελεύθερα πάνω σε κάθε θέμα που το αφορά. Η γνώμη αυτή βαρύνει ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητα του παιδιού.
> *Άρθρο 13*
> Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία να αναζητεί, να δέχεται και να δίνει πληροφορίες ή ιδέες κάθε είδους, ασχέτως συνόρων, προφορικά, γραπτά ή έντυπα, μέσα από την τέχνη ή οποιοδήποτε άλλο μέσο κατ' επιλογή του ίδιου του παιδιού.
> Άρθρο 3.3: Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να προσδοκούν την υψηλότερη ποιότητα υπηρεσιών – γεγονός το οποίο περιλαμβάνει και την καλύτερη δυνατή έρευνα.
> Άρθρο 36: Τα παιδιά πρέπει να προστατεύονται από κάθε είδους εκμετάλλευση, συμπεριλαμβανομένης και αυτής στις ερευνητικές διαδικασίες και διαμέσου της διάδοσης της πληροφορίας.

Στα παραπάνω άρθρα δεν αναφέρεται πουθενά ο όρος «υπό τη γονεϊκή άδεια ή συναίνεση». Παρόλα αυτά οι ερευνητές υποχρεούνται σε γονεϊκή έγκριση και συναίνεση για την ολοκλήρωση μιας έρευνας με παιδιά σε πολλές χώρες του κόσμου στο (Skelton, 2008: 26-27).

Οι δεοντολογικοί κανόνες και η νομοθεσία για τα ζητήματα αυτά διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα και ανά επιστημονικό τομέα. Για παράδειγμα, στην ιατρική έρευνα εξετάζονται εκτενώς ζητήματα ηθικής εδώ και πολλά χρόνια ενώ στο πεδίο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών οι ερευνητές συχνά, δε γνωρίζουν ή δεν ακολουθούν κάποια πρότυπα ηθικής και δεοντολογίας. Πρόσφατα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με μια σειρά πρωτοβουλιών προσπαθεί να αντιμετωπίσει αυτά τα ζητήματα. Η Γενική Διεύθυνση Έρευνας διαθέτει πλέον ένα εξειδικευμένο τμήμα ερευνητικής δεοντολογίας και ηθικής. Μεταξύ άλλων συμβουλεύει τους ερευνητές, εκδίδει οδηγούς,

διοργανώνει διαδικτυακές συναντήσεις, με στόχο την ευαισθητοποίηση των Ευρωπαίων ερευνητών (ΕΚΕ, 2011: 22).

Στη Βρετανία τα παραπάνω θέματα ορίζονται από το British Educational Association Research και αφορούν στους συμμετέχοντες, στους χορηγούς, στην ερευνητική κοινότητα και στην κοινωνία γενικότερα (BERA, 2014). Στην Ελλάδα παρόμοιοι κώδικες έχουν συνταχθεί από τις επιμέρους πανεπιστημιακές κοινότητες (Αριστοτέλειο, Θράκης, Πατρών), από ελληνικούς επαγγελματικούς τομείς (Δικηγόρων, ν.δ. 3026/1954), (Ιατρών, ν.3418/2005) και Ινστιτούτα (ΕΧΕ, 2005: 10-11).

Στην Ελλάδα, προκειμένου να χορηγηθεί από το ΥΠ.Ε.Π.Θ, άδεια για διεξαγωγή έρευνας στα σχολεία της Επικράτειας, απαιτείται η γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι., 2014). Η υπάρχουσα νομοθεσία καλύπτει την προστασία των προσωπικών δεδομένων (ν. 2472/1997) και η «Ευρωπαϊκή Χάρτα του Ερευνητή» ορίζει τις κατευθυντήριες γραμμές μιας έρευνας (ΕΧΕ, 2005: 10-11).

Αρχής γενομένης το 1988 στο Homerton College, Cambridge John Elliott (BERA, 2014), ακολούθησαν κείμενα-οδηγοί διαφόρων φορέων με τις γενικές ηθικές αρχές μιας έρευνας (Παράρτημα, Πίνακας 1[3]). Ειδικότερα σε μια έρευνα με παιδιά, το ηθικό σημείο έναρξης πρέπει να αποτελεί το ερώτημα «Τι θεωρείται καλύτερο για το παιδί;». Θεωρούνται δεδομένα φυσικά η εμπιστοσύνη, η ασφάλεια και κυρίως η επιθυμία των παιδιών να συμμετέχουν (Skelton, 2008: 28, 33).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά σε μια έρευνα με παιδιά, επικρατούν ορισμένες βασικές υποθέσεις που οφείλει να διερευνήσει ο ερευνητής για να πετύχει «ηθική συμμετρία» στην έρευνα. Οι αρχές που θα προκύψουν από αυτές, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρούνται συνταγές επιτυχίας (Christensen and Prout, 2002: 490-491):

**"Βασικές υποθέσεις σε μια έρευνα με τα παιδιά"**

1. Ο σκοπός της έρευνας
2. Οφέλη και ελπίδες για πλεονεκτήματα από τη συμμετοχή
3. Ιδιωτικότητα και εμπιστευτικότητα
4. Συλλογή, εγκλεισμός και αποκλεισμός
5. Δωρεά
6. Επανάληψη και ανασκόπηση των ερευνητικών στόχων και μεθόδων
7. Πληροφόρηση των παιδιών, των γονέων και των άλλων φροντιστών
8. Συναίνεση
9. Διάδοση των αποτελεσμάτων
10. Επιπτώσεις από τη συμμετοχή

Πηγή: Christensen and Prout, 2002: 490

[3] Η αρίθμηση των πινάκων της μελέτης ξεκινά από το Παράρτημα και συνεχίζει ενιαία με τους πίνακες του κειμένου.

Η αναγνώριση των παιδιών ως ενεργών κοινωνικών παραγόντων με ενεργή συμμετοχή στην έρευνα έχει αλλάξει τη θέση τους στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και έχει αμβλύνει τις δεδομένες υποθέσεις πολλών προσεγγίσεων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Για να ακούσουμε τις φωνές των παιδιών στην αναπαράσταση της ίδιας τους της ζωής πρέπει να υιοθετήσουμε πρακτικές όπως η αντανακλαστικότητα και ο διάλογος (Christensen, 2004: 165).

Ο ερευνητής πρέπει καταρχήν να αντιμετωπίζει το παιδί σαν συνάνθρωπο και να μη του συμπεριφέρεται διαφορετικά από τον ενήλικα. Αυτό δε συνεπάγεται πως χρησιμοποιούνται κάποιες συγκεκριμένες μέθοδοι ή ηθικά πρότυπα, απλά και μόνο επειδή οι συμμετέχοντες είναι παιδιά ή επειδή τα προβλήματα μιας έρευνας με παιδιά είναι μοναδικά. Τα θέματα δύναμης και αντιπροσώπευσης είναι κεντρικά στις συζητήσεις για τη συμμετοχή των παιδιών στην κοινωνική και πολιτική ζωή και αντανακλώνται στο αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους σε έρευνες κάθε είδους (υγείας, προστασίας, παιχνιδιού, χώρου, κ.ά.) (Christensen, 2004: 165-166).

Τρία θέματα που απασχολούν μία έρευνα με παιδιά είναι η διαδικασία της έρευνας, ο ρόλος του ερευνητή και οι σχέσεις εξουσίας. Όσον αφορά στη διαδικασία, αυτή εκλαμβάνεται ως μέρος ενός διαλόγου στο πλαίσιο της εθνογραφικής έρευνας, η οποία και υποδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ο ερευνητής να εισέλθει στις παιδικές κουλτούρες επικοινωνίας (Christensen and James, 2000: 158). Η κατανόηση του τρόπου που τα παιδιά εμπλέκονται και ανταποκρίνονται στην ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνουν τη μελέτη κεντρικών θεμάτων όπως οι ερευνητικές πρακτικές να είναι σε συμφωνία με και αντανακλώντας τις παιδικές εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις καθημερινότητες των παιδιών. Επίσης πρέπει να βρεθούν οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά καθημερινά εκφράζουν όλα τα παραπάνω.

Ο διακριτός ρόλος του ερευνητή και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο ερευνητικό πεδίο είναι πολύ σημαντικά, και για αυτό το θέμα θα μελετηθεί διεξοδικά παρακάτω. Το τρίτο θέμα αφορά στη δύναμη και στην προσοχή που δίνει ο ερευνητής σε ευρύτερα θέματα κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής που σχετίζονται ή μπορεί να σχετιστούν με θέματα δύναμης-εξουσίας. Μπορεί κανείς να δει τη δύναμη ως εγγενές στοιχείο των ανθρώπων και της κοινωνικής τους τάξης ή να τη δει να εισέρχεται στη διαδικασία, δηλαδή στην έρευνα. Αυτό συνεπάγεται πως πρέπει να διερωτηθεί κάποιος πώς οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή αντιλαμβάνονται τις σχέσεις ανάμεσα στις πολιτισμικές κατηγορίες, την κοινωνική θέση, το κύρος και τη δύναμη. Η δύναμη δεν

κρύβεται στις έννοιες ενήλικας και παιδί αλλά στις κοινωνικές αναπαραστάσεις αυτών που εμείς δημιουργούμε, διαπραγματευόμαστε και εργαζόμαστε στην κοινωνική μας ζωή.

Το τρωτό σημείο κάθε σταδίου έρευνας είναι ότι χρειάζεται άτομα που επιθυμούν να λάβουν μέρος σε αυτήν. «Η επιθυμία αυτή φανερώνεται στην αίτηση εμπιστοσύνης που κάνουν τα παιδιά στοχεύοντας να ελέγξουν την αντικειμενικότητα και τη γνησιότητα του ενήλικα ερευνητή στην ερευνητική διαδικασία» (Christensen, 2004: 175).

Η έρευνα με παιδιά διαφέρει από αυτήν με ενήλικες πρώτον εξαιτίας των αντιλήψεων που έχουν οι ενήλικες για τα παιδιά και έπειτα λόγω της περιθωριοποιημένης θέσης των παιδιών στην κοινωνία των ενηλίκων. Είναι γεγονός πως ο τρόπος που βλέπουμε τα παιδιά επηρεάζει τον τρόπο που τα ακούμε. Υπάρχει η τάση να αντιμετωπίζουμε τα παιδιά με μια από τις ακραίες θέσεις, ως ίδια ή ως διαφορετικά από τους ενήλικες. Η επιλογή θέσης από τον ερευνητή καθορίζει και τις μεθόδους του. Αν χρησιμοποιήσει τις «ενήλικες» μεθόδους αποσιωπά το θέμα της άνισης σχέσης εξουσίας μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Αν πάλι θεωρήσει το παιδί ως διαφορετικό θα προτιμήσει την εθνογραφική προσέγγιση για την έρευνά του και κυρίως τη συμμετοχική παρατήρηση ως εργαλείο. Υπάρχουν βέβαια και οι ερευνητές που θεωρούν το παιδί ίδιο σε πολλά με τον ενήλικα αλλά με διαφορετικές ικανότητες. Ως εκ τούτου χρησιμοποιούν τεχνικές βασισμένες στις ικανότητες αυτές του παιδιού όπως εικόνες, ημερολόγια, συμπλήρωση προτάσεων, γραπτό κείμενο, σχέδιο, σχέδιο και κείμενο, εργαστήρια ραδιοφώνου, κ.ά. (Punch, 2002: 2-3).

Ένας ασφαλής τρόπος επικοινωνίας με τα παιδιά είναι η χρήση μιας ποικιλίας τεχνικών και μεθόδων όπως το σχέδιο, η φωτογραφία, οι τεχνικές συμμετοχικής δράσης, τα ημερολόγια και τα φύλλα εργασίας. Αυτές συχνά θεωρούνται κατάλληλες για έρευνες με παιδιά, αλλά μπορεί να αποδειχθούν επίσης προβληματικές (Punch, 2002: 1-2). Το παράδοξο είναι πως αυτοί που προτείνουν καινοτόμες τεχνικές στις έρευνες με παιδιά διερωτώνται ταυτόχρονα γιατί χρειάζονται μέθοδοι φιλικές προς το παιδί ώστε να επικοινωνήσουμε μαζί του, εφόσον τα παιδιά είναι επαρκείς κοινωνικοί παράγοντες (Punch, 2002: 1).

Το θέμα της συναίνεσης και της εμπιστευτικότητας προκύπτει σε κάθε αναφορά έρευνας με παιδιά. Αυτό θεωρείται και ως βασικό κριτήριο χαρακτηρισμού μιας έρευνας συχνά αποσιωπώντας βασικά, άλλα θέματα όπως η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, η σαφήνεια των ερωτημάτων, η σχέση ερευνητή ερευνώμενου, κ.ά.

Κάθε προσπάθεια διασάφησης των παραπάνω, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα επίπεδα ανάπτυξης των παιδιών (που δεν είναι παγκόσμια αλλά εξειδικεύονται κοινωνικά και πολιτισμικά), οφείλει να γίνεται με κριτική σκέψη (Punch, 2002: 4-8) και να ξεκινά από:

*τη δεδομένη θέση των παιδιών στην ενήλικη κοινωνία* στην οποία είναι περιθωριοποιημένα, βιώνουν άνισες σχέσεις εξουσίας που ελέγχουν κατά το πλείστον τη ζωή τους, σχέσεις που δεν οφείλονται στην ανεπάρκεια του παιδιού αλλά στις ενήλικες αποφάσεις. Το θέμα δεν είναι σύγχρονο, είναι *γενεαλογικό* και ο ερευνητής πρέπει να το λάβει υπόψη του,

*τη στάση των ενηλίκων απέναντι στο παιδί,* η οποία το επηρεάζει και ξεκινάει από τους φόβους, τις υποθέσεις και τις απόψεις των ενηλίκων για αυτό. Ο ερευνητής επηρεάζεται εξίσου στην επιλογή των μεθόδων του και στη «μετάφραση» των δεδομένων της έρευνάς του,

*και τα ίδια τα παιδιά* με τις εκ γενετής ατομικές διαφορές τους που τα καθιστούν όντως διαφορετικά από τους ενήλικες. Η χρήση του λεξιλογίου, η κατανόηση λέξεων, οι μειωμένες εμπειρίες, το αντιληπτικό εύρος των παιδιών, είναι διαφορετικά. Κανείς δεν μπορεί να πει ότι μία έρευνα με έναν πεντάχρονο είναι ίδια με αυτήν με έναν έφηβο.

Άλλα θέματα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε μια έρευνα με παιδιά είναι:

*η γλωσσική διαύγεια,* που αποτελεί θέμα ζωτικής σημασίας και ιδιαίτερα κατά τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο ερευνητής που θεωρεί το παιδί *λιγότερο ικανό*, με εγγενείς γλωσσικές αδυναμίες ή ελλείψεις προσέχει περισσότερο τη «γλώσσα» της έρευνας. Τα παιδιά έχουν ομολογουμένως περιορισμένο λεξιλόγιο αλλά χρησιμοποιούν και μια γλώσσα που μπορεί να μη γίνει κατανοητή από τον ενήλικα ερευνητή. Το δίλημμα τότε είναι αμοιβαίο,

*το ερευνητικό πλαίσιο και η σύνθεσή του,* που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην έρευνα. Είναι γενικά αποδεκτό ότι κάποιοι ερευνητικοί χώροι θεωρούνται χώροι ενηλίκων. Τέτοιοι χώροι κυριαρχούν στην κοινωνία και κάνουν δύσκολο το να βρει κανείς χώρους για παιδιά. Για παράδειγμα το σχολείο, που θεωρείται ένας χώρος για παιδιά, είναι οργανωμένο και ελέγχεται από τους ενήλικες εκπαιδευτικούς. Έρευνες λοιπόν, μέσα στον χώρο του σχολείου ίσως πιέσουν το παιδί να δώσει τις σωστές απαντήσεις. Είναι χρέος του ερευνητή να πείσει το παιδί πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις σε μια έρευνα. Η συμμετοχική παρατήρηση σε παιδικούς χώρους κάνει τα παιδιά να νιώθουν πιο άνετα. Αυτό δε συνεπάγεται αυτόματα όμως ότι τα παιδιά προτιμούν το οικείο περιβάλλον τους. Ίσως και να μην επιθυμούν την εισβολή ενός ενήλικα σε αυτό (Punch, 2002: 8-9),

*η αρμονική σχέση και η επικοινωνία* ενηλίκων και παιδιού, αρκεί ο ενήλικας ερευνητής να γνωρίζει πώς να δημιουργήσει μια τέτοια σχέση. Η ανησυχία του ξεκινά από τον φόβο του να μη συμπεριφερθεί λάθος στο παιδί, μην του ασκήσει την εξουσία του ή ακόμα μήπως δε βρει ανάμεσά τους κοινό χώρο επικοινωνίας για να δημιουργηθεί μια τέτοια σχέση. Μια αποτελεσματική στρατηγική είναι η *διαντίδραση* με τα παιδιά και η συμπόρευση με τις «γραμμές» τους. Ο βασικός όρος-κλειδί σε μια έρευνα είναι η ικανότητά του ερευνητή να δημιουργεί σχέσεις με τα παιδιά αλλά και τους γονείς-κηδεμόνες αυτών (Punch, 2002: 9-10),

*η ανάλυση* των δεδομένων της έρευνας, οι πληροφορίες που θα επιλεχθούν όπως και η ερμηνεία τους, είναι στη διακριτική ευχέρεια του ενήλικα ερευνητή. Ιδιαίτερα κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων η B. Mayall (1994: 11) τονίζει πως «απαιτείται διαφορετική γνώση για να εξηγήσει κανείς το κοινωνικό στάτους των παιδιών και τη θέση τους στην κοινωνία» μιας και ως ενήλικες δεν έχουμε πλέον την ευαισθησία να κατεργαστούμε τον λόγο τους μέσα από τη δική μας θέαση του κόσμου (Punch, 2002: 10),

*η χρήση των κατάλληλων μεθόδων***,** φιλικών προς το παιδί, διασκεδαστικών, που πλησιάζουν τις οικείες πηγές και τα ενδιαφέροντά του ώστε το παιδί να αποδώσει καλύτερα. Στην ενήλικη κοινωνία τα παιδιά δε θεωρούνται ίσα, υστερούν σε αυτοπεποίθηση, διστάζουν να μιλήσουν ευθέως με έναν άγνωστο ενήλικα σε μία συνέντευξη ή μπορεί, ιδίως τα νεότερα, να έχουν περιορισμένο εύρος προσοχής, να είναι συνηθισμένα από τη σχολική τους ζωή σε οπτικές τεχνικές ή τεχνικές του γραπτού λόγου. Κάτι που δεν ισχύει για όλα τα παιδιά. Είναι βέβαια γεγονός ότι οι λεγόμενες *φιλικές προς το παιδί μέθοδοι* διευκολύνουν τη σχέση των παιδιών με τον ερευνητή χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν και στις άλλες «ενήλικες» μεθόδους (Punch, 2002: 10-11).

Ένας αποτελεσματικός τρόπος έρευνας είναι να συνδυάζονται οι μέθοδοι ενηλίκων όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση, που αποδεικνύουν στο παιδί ότι είναι ίσο και ικανό, με μεθόδους φιλικές προς το παιδί όπως το σχέδιο. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την αδυναμία πολλών παιδιών σε μια πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, προτείνεται η μέθοδος της ανάθεσης εργασίας ως πιο φιλική σε αυτό. Κάθε προσέγγιση παρουσιάζει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της και πρέπει να εξετάζεται κριτικά ως προς την αποτελεσματικότητά της (Punch, 2002: 12-13).

Συμπερασματικά, στην προσπάθεια απάντησης του ερωτήματος αν η έρευνα με τα παιδιά είναι ίδια ή διαφορετική από την έρευνα με τους ενήλικες ενέχει ο κίνδυνος να θεωρήσουμε τα παιδιά ως μια ξεχωριστή μεμονωμένη ομάδα και να παραβλέψουμε τη

διαφορετικότητα ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά. Θα ήταν παραπλανητικό να μιλάμε για μεθόδους έρευνας των παιδιών ή των ενηλίκων, καθώς οι μέθοδοι εξαρτώνται από το πλαίσιο της έρευνας, το πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον, τα ερευνητικά ερωτήματα και την ικανότητα του ίδιου του ερευνητή. Κεντρικός πυλώνας μιας ανθρωποκεντρικής έρευνας είναι ο σεβασμός της ατομικότητας και των διαφορών των ερευνητικών ομάδων είτε αυτές αφορούν στην ηλικία, στο φύλο, στην τάξη, στην εθνικότητα ή στον πολιτισμό. Σε καμία περίπτωση κατά την S. Punch δε βρίσκεται μια έρευνα σε ένα από τα δύο άκρα: *για παιδιά ή για ενήλικες*. Βρίσκεται σε μία συνέχεια ανάλογα με πλήθος παραγόντων. Οι ερευνητές πρέπει να είναι αντανακλαστικοί, με κριτική ματιά όταν καλούνται να δώσουν απάντηση αν μια έρευνα για παιδιά είναι διαφορετική από μια έρευνα για ενήλικες. Το να θεωρεί κανείς τα παιδιά ως ικανούς παράγοντες δε σημαίνει αυτόματα ότι θα διεξάγει μία έρευνα με τον τρόπο που θα την έκανε με τους ενήλικες (Punch, 2002: 24-25).

Οι ερευνητές που μελετούν κοινωνικά την παιδική ηλικία προτείνεται να εργάζονται με «ηθική συμμετρία» ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες, κατά τους Christensen and Prout λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική και πολιτισμική θέση των παιδιών στις εκάστοτε συνθήκες. Επίσης, προνοώντας την ηθική έρευνα με παιδιά για το μέλλον, απαιτείται διάλογος τόσο ανάμεσα στους ερευνητές όσο και ανάμεσα στα παιδιά-ερευνώμενους και τον ερευνητή. Πλήθος μελετητών από το 1995 έως σήμερα μας έχουν δώσει ένα χάρτη ηθικών γραμμών για την έρευνα με παιδιά (National Children's Bureau, 2001• Qualidata, 2001) (Christensen and Prout, 2002: 477).

Η «ηθική συμμετρία» ισχύει για κάθε ερευνητική ομάδα άρα δεν υφίσταται διαχωρισμός ανάμεσα στις μεθόδους αρκεί να επιλέγονται αυτές που συμπορεύονται με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τις αξίες και την καθημερινότητα των παιδιών. Ο ερευνητής οφείλει να είναι ενήμερος της τοπικής κουλτούρας επικοινωνίας των παιδιών και να δώσει προσοχή στην κοινωνική τους δράση, τη χρήση της γλώσσας τους και το νόημα που αποδίδουν στις λέξεις, τις κινήσεις και τις πράξεις τους. Εν τέλει, να στήσει έναν διάλογο με τα παιδιά με στόχο τη μεγαλύτερη κατανόηση των νοημάτων και των εμπειριών τους, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων στις οποίες αυτά μετέχουν (Christensen and Prout, 2002: 482-483).

Κλείνοντας, μπορούμε να επανέλθουμε στην αρχική ρήση των Bunge and Bordessa (1975: 1) ότι τα παιδιά είναι πράγματι ένα δριμύτατο θέμα μελέτης, αλλά να συμπληρώσουμε πώς ταυτόχρονα είναι υπέροχο, διασκεδαστικό, ανανεωτικό, λαμπερό και φρέσκο όσο τα ίδια.

## 1.3 Ο ρόλος του ερευνητή

Ο διακριτός ρόλος του ερευνητή και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο ερευνητικό πεδίο είναι πολύ σημαντικά. Ο ερευνητής πρέπει να στέκεται κριτικά απέναντι στο ερώτημα *τι είναι ο ενήλικας*, ο ορισμός του οποίου παραμένει σχετικά ανεξερεύνητος σαν κοινωνική και πολιτιστική κατηγορία. Λειτουργεί ως όρος-ομπρέλα εννοώντας συχνά τον δάσκαλο, τον γονέα, τον παιδαγωγό. Αντιθέτως τα παιδιά συχνά αντιμετωπίζουν τον ενήλικα-ερευνητή που μπαίνει στη ζωή τους, με την απλοϊκή ερώτηση «*Ποιος είσαι εσύ;*» ή στην παρούσα έρευνα «*Γιατί το κάνεις αυτό;*» καλύπτοντας συνοπτικά όλες τις διαδικασίες μιας έρευνας. Μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση ερευνητή-ερευνώμενου και τους εκάστοτε υπαινιγμούς κοινωνικών αναπαραστάσεων αρχίζει η ερευνητική διαδικασία και η γνήσια συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Ο ερευνητής πέρα από παρατηρητής οφείλει να είναι και προσεκτικός ακροατής, τόσο του παιδιού στις συζητήσεις του όσο και στις συζητήσεις των παιδιών μεταξύ τους (Christensen, 2004: 166-169). Σε μια ποιοτική έρευνα ακόμη και κατόπιν ενεργού αναστοχασμού ο ερευνητής δεν μπορεί να είναι ουδέτερος, αντικειμενικός ή αποστασιοποιημένος από τη γνώση και τα στοιχεία που παράγει η ίδια του η έρευνα. Αντίθετα, οφείλει να επιδιώκει την όσο το δυνατό μεγαλύτερη κατανόηση του δικού του ρόλου στην όλη διαδικασία (Mason, 2003: 23).

Η T. Skelton μάς καταθέτει την προσωπική της εμπειρία όπου «[…]. ως παιδιά λαχταρούσαμε να ληφθεί υπόψη η γνώμη μας από τους ενήλικες και να ακουστεί η φωνή μας. Ακόμα και να βοηθήσουμε έναν ενήλικα σε κάποια έρευνα, να γίνουμε συμμέτοχοι». Είναι αλήθεια πως το παιδί βιώνει τη συμμετοχή του ως αμοιβαιότητα και γενναιοδωρία προς τον ενήλικα ερευνητή και ταυτόχρονα αποτελεί μια ευχάριστη εμπειρία για αυτό. Μια ευκαιρία να εκφράσει τη γνώμη του, να νιώσει αυτοπεποίθηση, να κατανοήσει τη σπουδαιότητα της γνώμης του άλλου, με πιθανές επιπτώσεις στη μελλοντική του μάθηση και καριέρα, εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα το κοινωνικό του κεφάλαιο (Skelton, 2008: 24-26). Την T. Skelton επιβεβαιώνει η επιστολή πληροφοριοδότη της παρούσας πιλοτικής έρευνας μετά το πέρας των εργασιών αυτής, και για αυτό παρατίθεται στο Παράρτημα (Δ. Η Πιλοτική έρευνα).

Οι πληροφοριοδότες της παρούσας έρευνας στην πλειοψηφία τους ενθουσιάστηκαν από τη συμμετοχή τους και αυτό φάνηκε στην αναμονή τους, στο χαρωπό πρόσωπο και το βάδισμά τους καθώς και στα σχόλια που μετέφεραν στους δικούς τους. Αρκετοί, πολλές φορές επιμήκυναν σκοπίμως τον ερευνητικό χρόνο που τους είχε δοθεί, επικοινώνησαν γραπτά με την ερευνήτρια ή δήλωσαν διαθέσιμοι σε μια πιθανή

μελλοντική συνεργασία τους «Ευχαριστώ πολύ για τη βολτίτσα και όποτε θέλετε να ξαναπάμε πάλι, (μετά τον ερευνητικό περίπατο)» (Αίγινα, 8). Μαθητές που δε συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους ή κοιτούσαν με θαυμασμό τα αδέρφια ή τους συμμαθητές που συναντούσαν τυχαία στις ερευνητικές διαδικασίες.

Ο ερευνητής πρέπει να γίνει πρωτίστως αποδεκτός από τα παιδιά και τους ενήλικες γονείς ή κηδεμόνες τους. Μεγαλύτερη έμφαση έχει δοθεί βέβαια στη σχέση του με το παιδί. Ως ενήλικας ενδιαφέρεται για τη ζωή των παιδιών διαφορετικά από τους άλλους ενήλικες αλλά ταυτόχρονα δεν ανήκει στην ομάδα των παιδιών. Δύσκολα μπορεί να γίνει πραγματικό μέλος της ομάδας τους. Πρέπει να επιλέξει αν θα κρατήσει τον κλασικό ενήλικα ρόλο στη ζωή τους ή θα εφεύρει έναν νέο ρόλο που επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με τα παιδιά σε πρακτικό επίπεδο και άρα γίνεται αποδεκτός από αυτά (Christensen, 2004: 169-170).

Από τη στιγμή που όλοι μας υπήρξαμε παιδιά μπορούμε να λειτουργήσουμε ως *μυημένοι*, αλλά ως ενήλικες ερευνητές μπαίνουμε στη θέση των *ξένων*, λόγω ηλικίας φυσικά. Η ηλικία είναι ακόμα σημάδι δύναμης και εξουσίας και δε «σβήνει» επειδή κάποτε ήμασταν και εμείς οι ίδιοι παιδιά. Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή αλλάζει δεδομένα στον χώρο και στον χρόνο. Σίγουρα διαφέρει η παιδική ηλικία των σημερινών παιδιών από αυτήν που ζήσαμε εμείς κάποτε. Ως ενήλικες είμαστε μέρος της κοινωνικής κατασκευής της παιδικής ηλικίας. Σε αυτό το πλαίσιο τοποθετείται κάθε μας αναπαράσταση, μνήμη ή ανάμνηση της δικής μας παιδικής ηλικίας (Skelton, 2008: 24-26).

Οι διαφορές ερευνητή-ερευνώμενου σε μέθεξη και θέση στην ιεραρχία των θεσμών καθιστά σχεδόν αδύνατο για έναν ερευνητή (ειδικά εθνολόγο) να «περάσει» ως παιδί ή σαν ντόπιος παρατηρητής στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή τους. Στη διαδρομή από την παιδικότητα στην ενηλικίωση κάτι χάνεται. Η ενήλικη θέση μας ακυρώνει την ικανότητά μας να μπούμε και να τοποθετηθούμε αυθεντικά στη ζωή των παιδιών (Aitken, 2001a: 8). Έχει προταθεί ο ρόλος «*ενήλικας φίλος των παιδιών*» ο οποίος διατηρεί στοιχεία της ταυτότητας του ενήλικα αλλά ταυτόχρονα αμβλύνει τα όρια, ώστε αυτός να έχει μερική πρόσβαση στις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους. Άλλοι προτείνουν τον «*λιγότερο ενήλικο ρόλο*». Αυτό που πάντως πρέπει να βάλει ως στόχο ένας ερευνητής είναι να πετύχει μια ισορροπία ανάμεσα σε έναν αναγνωρισμένο ενήλικα χωρίς προκατειλημμένες αντιλήψεις, πρακτικές και έννοιες της ενήλικης ζωής και έναν ενήλικα έξω από τους καθιερωμένους ρόλους όπως δάσκαλος, γονέας κ.ά. Ο ερευνητής πρέπει κατά την B. Mayall (2000: 126-140), να έχει το κύρος ενός «άλλου», ενός «*ασυνήθιστου τύπου ενήλικα*» που ενδιαφέρεται πραγματικά να κατανοήσει τον κόσμο μέσα από τα

μάτια των παιδιών χωρίς ταυτόχρονα να κάνει αμφίβολες κινήσεις να γίνει ο ίδιος παιδί. Πρώτα και πρωτίστως ο ερευνητής είναι ένα κοινωνικό πρόσωπο και έπειτα ένα επαγγελματικό πρόσωπο με διακριτό και γνήσιο σκοπό (Christensen, 2004: 170-174).

Η δύναμη δε χρειάζεται να αποδίδεται στον ερευνητή ή τα παιδιά. Αρκεί να έχει δημιουργηθεί μια σχέση ισότητας και κοινότητας. Εδώ υπεισέρχεται και το θέμα της ιδιωτικότητας όπου ο ερευνητής πρέπει να εγγυηθεί στα παιδιά πως ό,τι ειπωθεί θα το γνωρίζει αυτός και μόνο, ούτε άλλοι ενήλικες ούτε άλλα παιδιά, εκτός και αν το επιθυμούν τα ίδια. Ακόμα, να γνωρίζουν ότι θα αλλαχθούν τα ονόματά τους και όποια σημεία απαιτούν κάτι τέτοιο. Το «μυστικό» είναι ένα σπουδαίο θέμα και μεταξύ των ίδιων των παιδιών, πολύ περισσότερο στη σχέση τους με έναν ενήλικα. Για τον λόγο αυτό τα παιδιά μπορούν να αποφασίσουν αν θέλουν να παρίσταται κάποιος φίλος τους σε μία συνέντευξη για παράδειγμα, γεγονός που τα χαλαρώνει και να τα βοηθάει αν είναι ντροπαλά ή ανασφαλή (Christensen, 2004: 170-174).

Ο ερευνητής δεν πρέπει να επιβάλει στους ερευνώμενους τις προσωπικές του αντιλήψεις αλλά να τους επιτρέπει να εκφραστούν ελεύθερα αποδεχόμενος πως δεν μπορεί να κατανοήσει εντελώς την παιδική τους θέση επειδή κάποτε ήταν και ο ίδιος παιδί. Αυτό που πρέπει σίγουρα να αποφύγει είναι να θεωρήσει την ενήλικη γνώση του ανώτερη αυτής των παιδιών. Οφείλει ακόμα να διασφαλίσει το γεγονός ότι η άποψη του παιδιού θα ληφθεί σοβαρά υπόψη και πως θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να εκφραστεί καλύτερα, να ενθαρρυνθεί και να συμμετέχει πρόθυμα. Όλα αυτά μπορούν να κατοχυρωθούν με τη χρήση των συμμετοχικών μεθόδων (Punch, 2002: 6-7).

Τα ερωτήματα είναι του ερευνητή. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να τα διαμορφώσει έτσι ώστε να είναι εννοιολογικά κατανοητά από τα παιδιά. Τότε οι αλληλεπιδράσεις θα είναι αμοιβαίες. Τα παιδιά σε μία έρευνα καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια να εντάξουν τον ερευνητή στην καθημερινότητά τους, να του εξηγήσουν τις σχέσεις, τις στάσεις τους και να αναπτύξουν –μερικώς– μια αίσθηση του τι θα ήθελε να μάθει από αυτά (Christensen, 2004: 170).

Η αποδοχή του ερευνητή από τους ερευνώμενους κρίνεται από την κοινωνική δεξιότητα που θα επιδείξει αυτός. Είναι προσωπικό προτέρημα καθοριστικού ρόλου η αποτελεσματικότητα διείσδυσης στον κοινωνικό χώρο μελέτης. Ο ερευνητής πρέπει να σέβεται και να ενδιαφέρεται πραγματικά για τους ερευνώμενους, να τους βλέπει με καλοσύνη και να δέχεται να προσαρμοστεί στους δικούς τους κανόνες. Ακόμα, να διαθέτει χιούμορ και γενναιοδωρία (Κυριαζή, 1999: 145).

Όσον αφορά στη δεοντολογική στάση της ερευνήτριας, η ιδιότητά της ως δασκάλα στο σχολείο που φοιτούν οι πληροφοριοδότες της παρούσας έρευνας, την κατέστησε ικανή για μια σχέση εμπιστοσύνης με αυτούς, τους γονείς τους και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς χωρίς δυσκολίες στην προσέγγισή τους. Η σχέση της με τα παιδιά έχει ξεκινήσει από τον χώρο του σχολείου και η ερευνητική αυτή αφορμή τα έπεισε πως πραγματικά ενδιαφέρεται για τις απόψεις τους, με αποτέλεσμα την καλύτερη συνεργασία τους. Ήδη από το φθινόπωρο του 2015 περνούσε αρκετό χρόνο με τα παιδιά στον εξωτερικό τους χώρο υπό την παρουσία των γονέων τους, τους οποίους και ενημέρωνε για τις ερευνητικές της προθέσεις. Όλα αυτά ενίσχυαν τη θέση της ως «δικού τους ανθρώπου» ή τουλάχιστον κάποιου που θα βοηθούσε στη δημιουργία ενός καλύτερου περιβάλλοντος για τα παιδιά. Μοναδική δυσκολία αποτέλεσε το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας η ερευνήτρια ασκούσε ταυτόχρονα το επάγγελμα της εκπαιδευτικού κάτι που ανά πάσα στιγμή μπορούσε να κλονίσει την ισορροπία των δύο ρόλων της. Η δημοτικότητα των μεθόδων επιλογής της, η ξεκάθαρη ενημέρωση όλων περί των στόχων της έρευνας και η προσωπική της ικανότητα πιστεύεται ότι εξάλειψαν τον παραπάνω κίνδυνο.

Η ετοιμότητα του ερευνητή να συμμετέχει, σεβόμενος τις επικοινωνιακές σχέσεις των παιδιών, χτίζει αμοιβαίες σχέσεις με αυτά και λειτουργεί ως η διαδρομή που θα οδηγήσει στον μεταξύ τους διάλογο ούτως ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά του ερωτήματα. Σε κάθε περίπτωση οφείλει να θυμάται πως τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκφραστούν ή να παραμένουν σιωπηλά (Christensen, 2004: 170).

## 1.4 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέσυρε πλήθος μελετών και ερευνών από αναπτυξιακούς ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους για το παιδί και την ανάπτυξή του χωρίς όμως χωρικές αναφορές. Ακόμα και οι μελέτες των Piaget and Inhelder (1967) μιλούν για τον σχηματισμό των αφηρημένων χωρικών εννοιών από τα παιδιά χωρίς να εξετάζουν την πραγματική συμπεριφορά τους στον χώρο (Anderson and Tindall, 1972: 2).

Με την πάροδο του χρόνου έγιναν σημαντικές αλλαγές. Σήμερα, οι μελέτες των Matthews and Limb (1999), *Defining an agenda for the geography of children: review and prospect*, McKendrick (2001) *Geography of the Children: An Annotated Bibliography*, Aitken et al. (2003) *First Steps, A Primer of the Geographies of Children and Youth*, κ.ά. αποτελούν πολύτιμες βιβλιογραφικές πηγές του θέματος.

Κατά τον McKendrick «για κάθε συνεισφορά από έναν αναγνωρισμένο γεωγράφο, υπάρχει μία άλλη από έναν μη-γεωγράφο» για μια κατά τη γνώμη του επιτυχημένη διεθνή και διεπιστημονική προσπάθεια μελέτης της γεωγραφίας των παιδιών. Πλέον, θεωρείται γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος να κάνει κανείς γεωγραφία. Στη δεκαετία του 1960 η περιγραφική παράδοση της γεωγραφίας συμπληρώθηκε από μία ποσοτική επανάσταση. Η Γεωγραφία δέχθηκε τότε προκλήσεις από τον ιστορικό υλισμό, τις ανθρωπιστικές σπουδές, τις επιστήμες της συμπεριφοράς και τις μετα-μοντέρνες κριτικές γεωγραφίες. Κάθε μια από τις παραπάνω μπόρεσε εν δυνάμει να συνεισφέρει με τον δικό της μοναδικό τρόπο στην κατανόηση της παιδικής ηλικίας. Οι πρόσφατες τάσεις στη γεωγραφία φέρουν ωστόσο έντονα την επιρροή της κριτικής γεωγραφίας (McKendrick, 2001: 4).

Στη διάρκεια των τελευταίων 20 ετών του περασμένου αιώνα δημιουργήθηκε μια πλούσια βιβλιογραφική βάση μελετών (κλασικών, θεωρητικών, εφαρμοσμένων ερευνών) με θέμα τη γεωγραφία των παιδιών από γεωγράφους. Οι πρώτες όμως σπερματικές συνεισφορές στην κατανόηση του περιβάλλοντος των παιδιών έγιναν από μη-γεωγράφους. Ανάμεσα στις παραπάνω μελέτες μπορούμε να βρούμε ακόμα κοινωνικο-επιστημονικά δοκίμια και αυτοβιογραφικές αναφορές (McKendrick, 2001: 4-7).

Πλήρη και λεπτομερή αναφορά της σχετικής βιβλιογραφίας έχουν επιχειρήσει και οι Philo (1997), Matthews and Limb (1999) δίνοντας μια μακρά χρονολογική λίστα επιστημονικών θέσεων από τον Bunge (1975) έως τις συλλογικές εκδόσεις των Skelton and Valentine (1998) και των Holloway and Valentine (2000). Η γεωγραφική αντίληψη για τα παιδιά και την παιδική ηλικία έχει σταδιακά αποκτήσει ισχυρή στερεότητα ως βάση πληροφοριών από και για άλλες επιστήμες (Philo, 2000: 246).

Το έγκριτο περιοδικό *Childhood* έχει αφιερώσει ένα ειδικό τεύχος στους χώρους της παιδικής ηλικίας (σπίτι, δρόμος και ιδρύματα), με άρθρα διακεκριμένων επιστημόνων από τα Βρετανικά τμήματα γεωγραφίας ανώτερης εκπαίδευσης, θεωρητικά ή εμπειρικά, καθώς και από άλλους επιστημονικούς κλάδους. Αφορμή για αυτό το ειδικό τεύχος στάθηκε το ερευνητικό πρόγραμμα *Children 5-16: Growing into the 21st Century*, ένα χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα από το Βρετανικό Οικονομικό και Κοινωνικό Ερευνητικό Συμβούλιο (Philo, 2000: 246-247), (ESRC, 2015).

Πιο αναλυτικά, η θεματική μιας γεωγραφικής έρευνας με παιδιά μπορεί να είναι η *(Απο)δόμηση των παιδιών* (μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα που αφορούν στην έρευνα με παιδιά, γεωγραφικές έννοιες, μελέτες σε οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο, μελέτες για τη σχέση τόπου ηλικίας, φύλου ή/και πολιτισμού), *Τα παιδιά στο περιβάλλον* (σε

διάφορους χώρους όπως στο σπίτι, στο σχολείο, στους χώρους παιχνιδιού, στη γειτονιά, στην πόλη, στην εξοχή, στα τοπία κατανάλωσης, στον κυβερνοχώρο), ο *Σχεδιασμός του περιβάλλοντος για τα παιδιά* (τα παιδιά στον σχεδιασμό, κυρίως χώρων παιχνιδιού), οι *Περιβαλλοντικοί κίνδυνοι* (κίνηση και ανεξαρτησία των παιδιών, ατυχήματα), η *Έμμεση εμπειρία του τόπου* (μέσα από τη λογοτεχνία, την τηλεόραση, τον κυβερνοχώρο), *Κοινωνικά θέματα* (οι φόβοι των παιδιών, των γονέων για τα παιδιά, φτώχεια, εργασία, μετανάστευση, εγκληματική και αποκλίνουσα συμπεριφορά), η *Ιθαγένεια και δράση* (περιβαλλοντική δράση, τοπικές πολιτικές και ενδιαφέρον για το περιβάλλον) ή η *Γεωγραφική γνώση των παιδιών* (περιβαλλοντική γνώση και κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος) (McKendrick, 2001: 7-33).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι περισσότερες μελέτες είναι έργο γεωγράφων. Οι πρώτες δημοσιεύτηκαν από συγγραφείς σε μεταβατικό στάδιο της καριέρας τους. Σήμερα, ο στόχος είναι η έρευνα με τα παιδιά να βρει τη θέση της μέσα στο ευρύτερο επιστημονικό πεδίο όπως και στη γεωγραφία με έρευνες που στοχεύουν στη διερεύνηση της συμπεριφοράς, των εμπειριών και της φαντασίας των παιδιών. Υπάρχει πραγματικά ανάγκη να ερευνηθούν όλοι οι δεσμοί, σε μικρο-κλίμακα και μακρο-κλίμακα, να υιοθετηθούν ποικίλες θεωρητικές θέσεις για να ερευνηθούν σε βάθος οι εμπειρίες και οι χώροι των παιδιών (Philo, 2000: 253).

## 1.5 Ερευνητική Ανασκόπηση

Στη δεκαετία του 1970, οι έρευνες στο εξωτερικό στράφηκαν στα παιδιά ως *υποκείμενα έρευνας* από *αντικείμενα προς μελέτη* που ήταν μέχρι τότε. Για πολλά χρόνια τα παιδιά απουσίαζαν από τις ερευνητικές διαδικασίες της γεωγραφίας με μόνη εξαίρεση τη γεωγραφική εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα στις σχολικές αίθουσες. Αρχικά προηγήθηκαν έρευνες της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των παιδιών, της δραστηριότητάς τους στον χώρο και τη χρήση αυτού. Ακολούθησαν άλλες σχετικά με την περιβαλλοντική γνώση των παιδιών υπό την αιγίδα της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Δεν απαντάται καμία αναφορά στη χωρική συμπεριφορά των παιδιών, με μόνη εξαίρεση την έρευνα των Muchow, M. and Muchow, H. (1935) με τίτλο "The Life Space of the Children in the Large City" στο Αμβούργο, (μεταφρασμένη στα αγγλικά και δημοσιευμένη στο περιοδικό *Childhood City Newsletter* το 1981). Οι επιλογές της ψυχολογίας φέρουν την ευθύνη για αυτή την «απουσία», μιας και οι ψυχολογικές έρευνες για χρόνια περιορίζονταν μεθοδολογικά αποκλειστικά στην παρατήρηση των παιδιών στο

σχολείο, μέσα στις αίθουσες και ποτέ στον εξωτερικό ευρύ χώρο, και θεματικά στις παιδικές αλληλεπιδράσεις, με κύρια μεταβλητή την ηλικία των παιδιών. Δε δόθηκε βήμα στα παιδιά να αναπαραστήσουν τον κόσμο τους με άλλα μέσα (Hart, 1984: 99-129).

Με την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ψυχολογίας ως επιστημονικού τομέα, στα 1960, οι λόγιοι γεωγράφοι μελέτησαν και προσπάθησαν να συστηματοποιήσουν τον ρόλο της αντίληψης και της γνώσης σε σχέση με το περιβάλλον από πρακτική πλευρά. Ένα από τα πρωτοπόρα πανεπιστήμια που διεξήγαγε σχετικές έρευνες ήταν το Clark University, Worcester, Massachusetts, U.S.A. Οι ερευνητές συνεργάστηκαν με ψυχολόγους για να μελετήσουν τον ρόλο της αντίληψης αυτής στην ατομική και κοινωνική συμπεριφορά γύρω από επικίνδυνα περιβάλλοντα, φυσικά ή δομημένα (Gieseking et al, 2014). Από το ίδιο πανεπιστήμιο διεξήχθησαν οι έρευνες των Blaut and Stea (1970, 1971, 1974) ως μέρος του ευρύτερου σχεδίου "Place Perception Project" (Hart, 1979: 363• Aitken, 2001a: 14• Gagen, 2004: 406).

Η γεωγράφος Margaret Tindall (του Clark University), πρώτη στα 1963 μελέτησε τη συμπεριφορά στον χώρο, παιδιών σχολικής ηλικίας (7 και 9 ετών) στη Βαλτιμόρη, Η.Π.Α. Ορόσημο στις ερευνητικές μελέτες σχετικά με τις εμπειρίες των παιδιών στον χώρο και τον τόπο θεωρείται η έρευνα του W. Bunge (1973) "The Toronto Geographical Expedition" (Hart, 1984: 108-109• Gagen, 2004: 406).

Πρωτοπόροι στην έρευνα της γεωγραφίας των παιδιών υπήρξαν οι R. Hart (1979) με την έρευνα "Children's Experiences of Place", Ward (1978) "The child in the city" (1988) "The child in the country", και Moore (1986) "Children's Domain: Place and Play in Child Development" που το ενδιαφέρον τους για την παιδική ηλικία τούς οδήγησε πέρα από τα όρια της επιστήμης τους (McKendrick, 2001: 6-7). Όλοι αυτοί παρουσίασαν τις απόψεις των παιδιών για τους αστικούς χώρους και προσπάθησαν να αποκαλύψουν τις παιδικές εμπειρίες στον χώρο και την καθημερινότητα των παιδιών σε χώρους όπως ο δρόμος, το χώμα, η παιδική χαρά. Ο R. Hart συγκεκριμένα, εισήγαγε τον περίπατο ως μέθοδο παρατήρησης και κατέληξε στο συμπέρασμα πώς οι τόποι που επιλέγουν τα παιδιά στον οικείο χώρο τους, διαφέρουν από αυτούς που θα μας αποκάλυπταν άλλες μέθοδοι όπως ένα ερωτηματολόγιο για παράδειγμα. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία σαν «πληροφοριοδότες».

Στο πλαίσιο της κίνησης υπεράσπισης σχεδιασμού υπό την ηγεσία του έγκριτου και καινοτόμου σχεδιαστή αστικών χώρων Kevin Lynch, εκπονήθηκε το πρόγραμμα "Some Childhood Memories of the City" (1959), σχετικά με τις αντιλήψεις του αστικού

χώρου φοιτητών και ενηλίκων σε Αμερική και Αγγλία μέσα από τις εντυπώσεις της παιδικής τους ηλικίας (Anderson and Tindall, 1972: 2). Πολύ αργότερα, ακολούθησε το πρόγραμμα GUIC ("**G**rowing **U**p In **C**ities") του MOST ("**M**anagement **o**f **S**ocial **T**ransformation") της UNESCO (1977) και αργότερα η αναβίωση αυτού σε ένα διεθνικό πρόγραμμα οκτώ εθνικοτήτων υπό τον συντονισμό της Louise Chawla (2002), υποστηριζόμενο από το CCFU (**C**anadian **C**ommission **F**or **U**nesco) (Chawla, 1997: 1-6• CCFU, 2002: 5). Οι παραπάνω έρευνες στόχευαν στην κατανόηση των παιδικών εμπειριών στον χώρο και τον τόπο κάνοντας χρήση εθνογραφικών μεθόδων και δίνοντας έμφαση στη σχέση ερευνητή-ερευνώμενου. Βρίσκουμε ακόμα, εφαρμοσμένες έρευνες που αφορούν στον οικείο εξωτερικό χώρο των παιδιών και ιδιαίτερα της γειτονιάς (McKendrick, 2001: 4-5).

Την τελευταία εικοσαετία τα παιδιά άρχισαν να «φαίνονται και να ακούγονται» χάρη στο αυξημένο ενδιαφέρον ανάμεσα σε ειδικούς επιστήμονες, γεωγράφους, αρχιτέκτονες, σχεδιαστές, εκπαιδευτικούς. Επίσης, η παιδική εμπειρία αναγνωρίζεται ανάμεσα στα ενδιαφέροντα των επιστημόνων. Χώρες όπως η Δανία, η Σουηδία, ο Καναδάς και η Αυστραλία έχουν οικειοποιηθεί τις εμπειρίες των παιδιών μέσα από ποιοτικές έρευνες. Πολλοί επιστημονικοί κλάδοι με τη βοήθεια ποιοτικών μεθόδων έρευνας βλέπουν θετικά τη συμμετοχή των παιδιών τόσο στην έρευνα όσο και στις διαδικασίες σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων. Η αρχή έγινε το 1989, με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού η οποία υπογράφηκε από τα Ηνωμένα Έθνη και επικυρώθηκε από εκατοντάδες χώρες, και την Ελλάδα το 1992 (ΦΕΚ 192/2.12.92). Σύμφωνα με το άρθρο 12 «όταν οι ενήλικες παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά, αυτά έχουν το δικαίωμα να πουν τη γνώμη τους και αυτή πρέπει να λαμβάνεται υπόψη» (UNICEF-UNCRC, 1989: 2).

Οι περισσότερες μελέτες συντάχθηκαν ως αποτέλεσμα ερευνών από επιστήμονες πολλών επιστημονικών πεδίων (γεωγράφους, σχεδιαστές αστικών χώρων και τοπίων, αρχιτέκτονες). Κάποιες φορές συμμετείχαν εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, νευρολόγοι, οικολόγοι, κοινωνιολόγοι, κ.ά. Συνισταμένη όλων, το νόημα και η εμπειρία του χώρου και του τόπου από τα παιδιά (Hart, 1984: 99-130• Gieseking et al, 2014). Τα μεθοδολογικά τους εργαλεία ήταν ποιοτικά (παρατήρηση κυρίως και /ή συνέντευξη) και ποσοτικά. Η ερευνητική ανασκόπηση του τρόπου προσέγγισης της γεωγραφίας των παιδιών στάθηκε σημαντική βοήθεια και πηγή ιδεών για την παρούσα έρευνα.

Μειονέκτημα των περισσότερων ερευνών είναι ο περιορισμένος πληθυσμός της έρευνας που αποτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στην κάθε χώρα, και άλλα

προβλήματα όπως ο χρόνος διεξαγωγής (συνήθως διεξάγονταν καλοκαίρι, κ.ά.). Αυτό που δεν αποκλείεται είναι η έμφαση στη μικρογεωγραφία των ατόμων και η μεταξύ των ερευνών σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Πολλά θέματα της γεωγραφίας των παιδιών παραμένουν ακόμα στην αφάνεια από τη γεωγραφία αν και μπορούν να αποτελέσουν μια πλούσια ερευνητική πηγή. Η D. Sibley (1991: 269-270) προτείνει να συμπεριληφθούν στις γεωγραφικές μεθόδους και οι μέθοδοι των κοινωνικών ερευνών. Θεωρεί τα παιδιά ως «αναρχικούς και ανατρεπτικούς παράγοντες» που διαμορφώνουν τη δική τους γεωγραφία. Φυσικά, αναφορές στην παιδική γεωγραφία υπήρξαν το 1989 σε κείμενα της αστικής γεωγραφίας που αφορούσαν στη μόλυνση, στην ασφαλή κυκλοφορία, στον σχεδιασμό χώρων για παιδιά, στη χρήση του χώρου από τα παιδιά. Ίσως το σπουδαιότερο θέμα αφορούσε στη χωρική συμπεριφορά και κατάταξη του κόσμου από τα παιδιά όπως αποτυπώνεται σε έρευνες όπως του K. Lynch (1977) που βασίστηκε στις αναμνήσεις ενηλίκων από τα παιδικά τους χρόνια και ανακάλυψε τις σχέσεις ελέγχου μιας περιοχής, τους τόπους εφαλτήρια δράσης, την πρωτότυπη χρήση κάποιων χώρων από τα παιδιά δίνοντας μια αίσθηση ταξιδέματος στα παιδικά τοπία. Τα παιδικά τοπία έχουν συχνά διερευνηθεί μέσα από τις αναμνήσεις ενηλίκων και τις αναφορές παιδιών (Winchester, 1991: 357• Sebba, 1991: 396• Sobel, 1993: 136• Chawla, 1997: 1-6)

Ο πίνακας 2 (Παράρτημα) παρουσιάζει συνοπτικά την ερευνητική ανασκόπηση, η οποία αφορά κυρίως στο εξωτερικό. Στη Βρετανία έχουν διεξαχθεί έρευνες από το Κέντρο Έρευνας Κτιρίων, το Υπουργείο Περιβάλλοντος κ.ά. με σημαντικά ευρήματα για τις χρήσεις των τόπων από τα παιδιά. Στη Σκανδιναβία (Σουηδία, Δανία) παρόμοιες έρευνες χρονολογούνται από το 1969 (Hart, 1979: 363• Aitken, 2001a: 14• Gagen, 2004: 406). Στην Ελλάδα οι σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι κυρίως από τη σχολή Αρχιτεκτόνων και Πολιτικών Μηχανικών του ΕΜΠ και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και αφορούν στη σχέση του παιδιού με τον αστικό χώρο, το παιχνίδι των παιδιών στην πόλη (Αραμπατζόγλου et al, 2013, Καίσαρη, 2005) ή τον προσωπικό χώρο του παιδιού και τη γειτονιά (Γιώτσα, 1999), κ.ά. Ο χώρος (σχολικές αυλές και παιδικές χαρές) ως πεδίο αγωγής στην προσχολική ηλικία ερευνήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σε μια έρευνα του Δ. Γερμανού (2005) (Γερμανός, 2005: 76-88).

# Κεφάλαιο 2$^{ο}$ : Μεθοδολογία

## 2.1 Η Ποιοτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα μπορεί να διερευνά τη ζωή των ανθρώπων, τα βιώματά τους, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματά τους, αλλά και κοινωνικά θέματα και πολιτισμικά φαινόμενα (Strauss and Corbin, 1998: 10-12). Δεν προϋποθέτει την ύπαρξη σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος. Τέτοιες σχέσεις αναδύονται από τα ευρήματά της. Αποσκοπεί στην ανακάλυψη μέσω της διερεύνησης και της επαγωγικής σκέψης χωρίς να χρειάζεται κάποια προηγούμενη κατανόηση του φαινομένου ή προϋπόθεση. Η γνώση και οι υφιστάμενες δομές προκύπτουν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ενδιαφέρεται περισσότερο για θέματα που αναδύονται μέσω της ανάλυσης, κυρίως προφορικού ή γραπτού υλικού, και αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως ερωτώμενους που προσφέρουν τη γνώμη τους και όχι ως υποκείμενα έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2005: 159-171).

Μια επιτόπια ποιοτική μελέτη αποτελεί στην ουσία, την προσπάθεια του ερευνητή να μπει στον κόσμο των συμμετεχόντων στην έρευνα, να ανακαλύψει την πραγματικότητα που υπάρχει και να την κατανοήσει όπως τη βιώνουν τα ίδια τα πρόσωπα που θέλει να γνωρίσει (Λυδάκη, 2001: 134). Δεν επιβάλλει εννοιολογικές κατηγορίες, προσπαθεί να ανακαλύψει τις ομοιότητες των περιπτώσεων που μελετάει και κατόπιν να δημιουργήσει τις γενικές κατηγορίες της έρευνας. Δεν καθορίζει εξαρχής το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η θεωρία αναδύεται από τα δεδομένα μέσα από τη διαδοχική αποσαφήνιση των εννοιολογικών κατηγοριών. Τα δεδομένα τελικά θα δημιουργήσουν και θα απεικονίσουν την κοινωνική πραγματικότητα (Κυριαζή, 1999: 247). Συμπερασματικά, μπορούμε να δούμε αυτή τη μέθοδο ως τον συνδυασμό της αντικειμενικότητας του θέματος που εισηγείται και της υποκειμενικότητας που εμπεριέχεται στην εισήγηση αυτού (Rennie, 2006: 66).

Στα μειονεκτήματά της χρεώνεται το γεγονός ότι υπεισέρχεται η υποκειμενικότητα του ερευνητή, ο ρόλος του στην ερμηνεία του φαινομένου και σε όλη τη διαδικασία, καθώς την επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτήν. Το ίδιο ισχύει και με την υποκειμενικότητα των ερωτώμενων. Πραγματοποιείται συνήθως στους φυσικούς χώρους που συμβαίνει το υπό μελέτη φαινόμενο και αντανακλά τα προβλήματα, τις ιδιαιτερότητες και τις συνθήκες της υπό μελέτης κατάστασης. Καταγράφει πραγματικές, αληθινές απόψεις και όχι τυπικές και τυποποιημένες απαντήσεις. Έτσι τα ευρήματα είναι ενδεικτικά των συνθηκών της πραγματικότητας. Προσφέρει μια ολιστική θεώρηση και ερμηνεία του

φαινομένου που μελετά. Περιγράφει και ερμηνεύει το φαινόμενο μέσω της καταγραφής της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Σημαντική θέση σε μια ποιοτική έρευνα κατέχει επίσης η αλληλεπίδραση ερευνητή-ερευνώμενου (Ζαφειρόπουλος, 2005: 159-161).

Οι μέθοδοι για την ανάπτυξη της θεωρίας μετά από ποιοτική ανάλυση των δεδομένων μιας ποιοτικής έρευνας είναι η μέθοδος της Αναλυτικής Επαγωγής και της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Η Θεμελιωμένη Θεωρία (Θ.Θ.), που αφορά άμεσα στην παρούσα έρευνα, αναπτύχθηκε από τους B. Glaser and A. Strauss τη δεκαετία του 1960 και όταν πρωτοκυκλοφόρησε «διαβαζόταν σαν μανιφέστο». Επρόκειτο για μια θεωρία που αντιλαμβάνεται τον κόσμο της γνώσης ως απέραντο, ανοικτό και διαρκώς εξελισσόμενο. Η Θ.Θ. ξεκινά με μια ερευνητική κατάσταση. Μέσα σε αυτήν ο ερευνητής οφείλει να κατανοήσει το τι συμβαίνει εκεί. Είναι επαγωγική και ανερχόμενη, δε δοκιμάζει μία μόνο υπόθεση, αλλά δημιουργείται από τα δεδομένα συνεχούς σύγκρισης και σύνθεσης (Glaser and Strauss, 2006: 1-18, 102-115• Σπανακά, 2008: 4-9).

Αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στις ποιοτικές μεθόδους κοινωνικής έρευνας. Δεν αφορά μόνο στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων αλλά και στις επιστημολογικές προϋποθέσεις της έρευνας, στις μεθόδους παραγωγής του ποιοτικού υλικού, στη χρήση της θεωρίας και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Θεωρείται κατάλληλη για ερευνητικά ζητήματα σχετικά «ανεξερεύνητα», τα οποία διερευνώνται δίχως να διατυπώνονται εξαρχής συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις εργασίας. Η κατασκευή της θεωρίας βασίζεται και θεμελιώνεται στα εμπειρικά δεδομένα. Αυτό δε σημαίνει σε καμιά περίπτωση ανυπαρξία θεωρητικού πλαισίου. Αντίθετα επιτυγχάνεται θεωρητική ευελιξία πριν από την εμπειρική έρευνα και σταδιακή «ανάδυση» ή «κατασκευή» της θεωρίας ταυτόχρονα με τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2006: 213).

Τρία σημαντικά στάδια της Θ.Θ. κατά τους Glaser and Strauss (2006) είναι *η συλλογή δεδομένων, ο κορεσμός* και *οι θεωρητικές σημειώσεις* κατά τη διάρκεια της έρευνας και της ανάλυσης των δεδομένων. Όσον αφορά τις *θεωρητικές σημειώσεις*, αυτές εμπλουτίζουν το ερευνητικό ιστορικό, καταγράφουν τις προκαταλήψεις και τις εικασίες του ερευνητή σχετικά με το φαινόμενο που εξετάζει, την αίσθηση των σχέσεων ανάμεσα στους κώδικες και τις κατηγορίες, την αίσθηση του ποια μπορεί να είναι η βασική κατηγορία κ.λπ. Τέλος, χρησιμοποιούνται ευρέως στον τελικό σχηματισμό της κατανόησης του φαινομένου και της συγγραφής της μελέτης (Glaser and Strauss, 2006: 21-75• Rennie, 2006: 64).

## 2.2 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

Με το θέμα της αντικειμενικότητας της έρευνας έχουν ασχοληθεί οι δύο εκ διαμέτρου αντίθετες αντιλήψεις, η θετικιστική και ο σχετικισμός. Οι προσεγγίσεις επικεντρώνονται στη μελέτη των κοινωνικών γεγονότων ως πράγματα και στην επίδραση που έχουν οι κοινωνικές δομές στη συμπεριφορά των ατόμων. Για τον Antony Giddens, η κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να μελετηθεί με τη μέθοδο των θετικών επιστημών, με αντικείμενο μελέτης τα δεδομένα που επιδέχονται παρατήρηση και με στόχο τη δημιουργία γενικών κανόνων αντικειμενικού χαρακτήρα ανεξάρτητα από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή (Κυριαζή, 2006: 19-21).

Μια τέτοια αντικειμενική πραγματικότητα αμφισβητήθηκε έντονα από τους εκπροσώπους του σχετικισμού όπως τον Th. S. Khun, ο οποίος στο κλασικό έργο του *Structure of Scientific Revolutions* (1962), ισχυρίζεται ότι ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε ερευνητής προσλαμβάνει το προς μελέτη αντικείμενο καθορίζεται από τη θεωρία που αυτός υιοθετεί και ότι δεν υπάρχουν «ουδέτερα» εργαλεία για την αντικειμενική ανάλυση της πραγματικότητας έξω από το προσωπικό θεωρητικό πλαίσιο (Κυριαζή, 2006: 21-24).

Πράγματι, οι κοινωνικές και προσωπικές εμπειρίες του ερευνητή λειτουργούν ως το εννοιολογικό πρίσμα μέσα από το οποίο θα γίνουν οι παρατηρήσεις του. Η παρατήρηση είναι φορτισμένη από θεωρητικές υποθέσεις. Ο ερευνητής καλείται να επιλέξει τη θεωρία που θεωρεί πιο αντιπροσωπευτική της πραγματικότητας «αναγνωρίζοντας από τη μια ότι τα κοινωνικά δεδομένα είναι μεν θεωρητικά φορτισμένα, δίχως όμως αυτό να αναιρεί την ύπαρξη μιας πραγματικότητας, ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο αυτή προσλαμβάνεται». Οι προσωπικές αξίες του ερευνητή θα εισβάλλουν σε πολλές φάσεις της επιστημονικής διερεύνησης (από την επιλογή του θέματος έως την ερμηνεία των αποτελεσμάτων), μπορεί να «θολώσουν» την πραγματικότητα αλλά δεν την εξαφανίζουν όπως ισχυρίζονται οι ακραίοι σχετικιστές (Κυριαζή, 2006: 25-28).

Το θέμα γίνεται ακόμα πιο κρίσιμο όταν πρόκειται για μια έρευνα με παιδιά μιας και επικρατεί η άποψη ότι τα παιδιά γενικά ψεύδονται και αδυνατούν να διαχωρίσουν το πραγματικό από το φανταστικό. Μπορεί να ψεύδονται, όπως και οι ενήλικες, για να αποφύγουν ένα επίπονο θέμα, για να πουν αυτό που πιστεύουν ότι θέλει να ακούσει ο ερευνητής, από φόβο, ντροπή ή για να κερδίσουν τις εντυπώσεις. Ο ερευνητής που έχει

χτίσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τους ερευνώμενους μπορεί να αποφύγει αυτό τον σκόπελο. Μια τέτοια σχέση αποδεικνύεται βέβαια χρονοβόρα (Punch, 2002: 7-8).

Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά με τη στάση τους απέδειξαν ότι είναι ικανοί και αξιόπιστοι πληροφοριοδότες. Σε πολλά στάδια της έρευνας με αυθορμητισμό διασταύρωναν τις πληροφορίες του εταίρου, αναζητούσαν φωτογραφικά αρχεία, και δε δίσταζαν να πουν «Δε θυμάμαι τι έχω ζωγραφίσει». Το γεγονός ότι μόνοι τους έκλεισαν το ραντεβού του περίπατου και της συνέντευξης, γνωρίζοντας το προσωπικό τους πρόγραμμα είναι άξιο θαυμασμού! Πολλές φορές αμφισβήτησαν θέση του εταίρου και ενεπλάκησαν σε δημιουργικό διάλογο μαζί τους:

«Η (Τρίπολη, 12) παρουσίασε στο σχέδιό της ένα στοιχείο που απεικόνιζε ένα γήπεδο τένις με τις κερκίδες του σε μεγάλο δημοτικό πάρκο. Ο εταίρος (Σύρος, 8) σχολίασε: Αφού δεν έχει κερκίδες!!!»

Ιδιαίτερα, δεν αποδέχτηκαν καμία λήψη που δεν ήταν δική τους «Η κυρία ζήτησε να μας φωτογραφίσουν μαζί» (Πυργί, 12). Κατά τη διάρκεια του περίπατου συχνά σταματούσαν για να σκεφτούν τον επόμενο σταθμό:

«Θα το σκεφτώ (πού θα πάμε έπειτα) όταν κατεβούμε (μια απότομη κατηφόρα)» (Επίδαυρος, 8)

Για την αντιμετώπιση του προβλήματος της αξιοπιστίας μιας έρευνας συνιστάται η χρήση μεθοδολογικών στρατηγικών, «κριτηρίων νομιμοποίησης» της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας κάθε έρευνας. Αυτά είναι η *αξιοπιστία*, η *μεταβιβασιμότητα/γενικευσιμότητα*, η *βασιμότητα* και *η επιβεβαιωσιμότητα* μιας έρευνας τα οποία θα παρουσιαστούν παρακάτω με συγκεκριμένα παραδείγματα από την παρούσα μελέτη (Συμεού, 2006: 1.056-1.057).

Η *αξιοπιστία* αναφέρεται στον μεθοδολογικό σχεδιασμό μιας έρευνας, στην ποιότητα των δεδομένων και στον τρόπο που αυτά οδηγούν σε ευρήματα που αναπαριστούν πιστά την πραγματικότητα. Οι στρατηγικές που τη διασφαλίζουν είναι «η *τριγωνοποίηση*, η κριτική απόφαση για τη διερεύνηση συγκεκριμένων ερωτημάτων και ο πολλαπλός έλεγχος των ευρημάτων» (Συμεού, 2006: 1.057-1.063). Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε τριγωνοποίηση μεθόδων (σχέδιο, φωτογραφία, συνέντευξη, ερευνητικός περίπατος) και δεδομένων. Τα δεδομένα των διαφορετικών πηγών διασταυρώθηκαν για να επιβεβαιώσουν ή να ενισχύσουν το ένα το άλλο. Για παράδειγμα τα δεδομένα του σχεδίου έτυχαν τριγωνοποίησης με αυτά της συνέντευξης, του περίπατου και της φωτογραφίας. Αυτό εξασφάλισε την επάρκεια και την καταλληλότητα των ερμηνειών προσδίδοντας ταυτόχρονα αξιοπιστία στα ευρήματα της έρευνας.

Η *γενικευσιμότητα* αναφέρεται στον βαθμό που τα αποτελέσματα μιας έρευνας μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων του πληθυσμού από όπου προέρχεται το δείγμα. Τεχνική της αποτελεί η «πυκνή και ζωηρή περιγραφή των δεδομένων και των ευρημάτων της έρευνας» και η παράθεση των πιο χαρακτηριστικών περιπτώσεων (Συμεού, 2006: 1.059-1.061).

Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια μέσω της αληθινής περιγραφής των ευρημάτων, με απόδοση του άμεσου λόγου των συμμετεχόντων όπως και μέσα από αυτολεξεί χωρία, να οδηγηθούν οι αναγνώστες της έρευνας να αναγνωρίσουν την εμπειρία των συμμετεχόντων, να αποκαλύψουν τα νοήματα που την οργάνωσαν σε μια *διαδικασία*, και να την αντιπαραβάλλουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Για την επίτευξη αυτού του στόχου ακολουθήθηκε η επαγωγική προσέγγιση στην περιγραφή των ευρημάτων. Συγκεκριμένες περιπτώσεις ερευνώμενων παρουσιάστηκαν λεπτομερώς, όσο πιο κοντά στα δεδομένα ώστε περιγραφή και ερμηνεία να ισορροπούν εξίσου (Συμεού, 2006: 1.059-1.061).

Η *βασιμότητα* και η *επιβεβαιωσιμότητα* μιας έρευνας αφορούν στην περιγραφή από μέρους του ερευνητή του ιστορικού της μελέτης ώστε να μπορεί να αποδείξει την πραγματική σχέση των ερμηνειών του με το συγκεκριμένο συγκείμενο. Αυτό επιτυγχάνεται με την «τριγωνοποίηση» πάλι των δεδομένων και των πηγών τους και την προσωπική δεοντολογική στάση και αυτογνωσία του ερευνητή καθόλη τη διάρκεια της έρευνας. Ο ερευνητής καλείται να έχει τον ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή και όχι του αξιολογητή, τεκμηριώνοντας ακόμα και τις υποκειμενικές επιλογές και προκαταλήψεις του (Συμεού, 2006: 1.061-1.063).

Στην παρούσα έρευνα με τη λεπτομερή περιγραφή κάθε σταδίου της επιχειρήθηκε να έρθει σε άμεση επαφή ο αναγνώστης με τις σημειώσεις του πεδίου, τα τεκμήρια και τις μαρτυρίες. Επίσης η παρουσίαση και η τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων έγινε με αυτοέλεγχο, συστηματικότητα και ακρίβεια προς αποφυγή κάθε προσωπικής προκατάληψης ή προβολής.

## 2.3 Η Παρούσα Έρευνα

Η παρούσα έρευνα μελετά τους βιωμένους παιδικούς τόπους. Εστιάζει στα βιώματα και τα νοήματα που αποδίδουν τα παιδιά στους τόπους του οικείου εξωτερικού τους χώρου. Πιο συγκεκριμένα στον τρόπο που τους αναπαριστούν, τους χρησιμοποιούν ή αισθάνονται

για αυτούς. Το παρόν εγχείρημα πιστεύεται ότι παρουσιάζει ενδιαφέρον για όλους όσους βλέπουν τα παιδιά ως ενεργούς κοινωνικούς παράγοντες και θα δώσει μια συνολική εικόνα για τη γνώση, τη δράση, τη χρήση και τα συναισθήματα μιας ομάδας παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας στον οικείο εξωτερικό τους χώρο μέσα από ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία.

Η *επιλογή του θέματος* παρουσιάζει επιστημονικό και προσωπικό ενδιαφέρον. Επιστημονικό γιατί πρόκειται για ένα ζήτημα που δεν έχει απασχολήσει καθόλου την ελληνική επιστημονική κοινότητα και με μηδενικές βιβλιογραφικές πηγές στην ελληνική γλώσσα όπως καταφάνηκε και στην ερευνητική ανασκόπηση (ενότητα 1.5). Και προσωπικό, καθώς συσχετίζεται ευχάριστα και εποικοδομητικά με τις προσωπικές εμπειρίες της ερευνήτριας ως παιδί και τους δικούς της βιωμένους τόπους που λειτούργησαν ως αφετηρία για την επιλογή του. Επιπλέον έχει σημείο εστίασης τα παιδιά που αποτελούν ιδιαίτερο κίνητρο για την ολοκλήρωση της. Τέλος, το θέμα ως αντικείμενο μιας ποιοτικής έρευνας δε τη θέτει σε κάποιο συγκεκριμένο θεωρητικό καλούπι γεγονός που την κάνει ενδιαφέρουσα και προκλητική.

Η αφορμή για την παρούσα έρευνα δόθηκε στο πλαίσιο των καθημερινών εξωσχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε από μέρους της ερευνήτριας η συχνή, σχεδόν καθημερινή, επαφή των παιδιών με τον οικείο εξωτερικό τους χώρο. Μια επαφή που συχνά προσκρούει στην εξουσία των ενηλίκων κατά την επιλογή και νομιμοποίηση κάποιων τόπων από τα παιδιά. Σαν μια συνεχής επιβεβαίωση πως ο δημόσιος εξωτερικός χώρος δημιουργήθηκε και ανήκει κατά αποκλειστικότητα στους ενήλικες κατοίκους του. Γεννήθηκε τότε η ανάγκη να ακούσει η ερευνήτρια τα όσα είχαν να της πουν τα παιδιά.

Η πλειοψηφία των ερευνών που μελετούν τις εμπειρίες των παιδιών στον χώρο έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό. Οι έρευνες στην ελληνική πραγματικότητα επί του θέματος είναι ανύπαρκτες ή εστιάζουν σε άλλους τομείς ενδιαφέροντος όπως η γειτονιά ή η σχέση παιδιού και χώρου στο παιχνίδι (Παράρτημα, Πίνακας 2).

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει αυτό το κενό και φιλοδοξεί να γίνει η αρχή για την αποκάλυψη των εμπειριών των παιδιών στον χώρο με απώτερο στόχο να ακουστεί η φωνή των παιδιών σε ό,τι αφορά τους δημόσιους παιδικούς τόπους. Τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα αποτελούν μια ομάδα που κατοικεί σε μια ιδιαίτερα ξεχωριστή περιοχή (ημι-αστική) μιας σύγχρονης πόλης. Οφείλουμε να ανακαλύψουμε την αξία της για τα παιδιά, ως χώρος που χάνεται, να διασφαλίσουμε τη δράση τους σε αυτήν και να στρέψουμε το ενδιαφέρον άλλων ερευνητών πάνω της.

Στηρίχθηκε και πήρε στοιχεία από την πρωτοπόρα έρευνα του Roger Hart "Children's Experience of Place" (1979) και άλλες παρόμοιες έρευνες όπως των Moore (1986), Tindall (1963), Cele (2006), Loebach (2013). Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με την έρευνα του R. Hart η παρούσα παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες και πολλές διαφορές.

Όσον αφορά στις ομοιότητες έχει κοινό στόχο να ανακαλύψει τις εμπειρίες των παιδιών στον χώρο, τα βιώματά τους και τα προσωπικά νοήματα που αυτά αποδίδουν στους παιδικούς τους τόπους. Ακολουθεί την ίδια θεματική διαίρεση μελέτης των βιωμάτων ων παιδιών στους τομείς «γνώση», «δράση», «χρήση», «συναισθήματα» ως προς τον χώρο, μέσα από μια επίσης φαινομενολογική προσέγγιση του θέματος. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ονομάζονται «πληροφοριοδότες» σε πιστή μετάφραση των "informers" του R. Hart και φέρουν επίσης κωδικό όνομα.

Διαφέρει ως προς την ερευνητική περιοχή, τον πληθυσμό της έρευνας και κάποια από τα μεθοδολογικά της εργαλεία. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα ερευνητική περιοχή ορίζεται ως ο χώρος στον οποίο φοιτούν οι πληροφοριοδότες-μαθητές μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, ενώ η ερευνητική περιοχή του R. Hart ήταν μια ολόκληρη επαρχιακή πόλη. Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι κατά πολύ μικρότερος (40 άτομα, 8 και 12 ετών) από του R. Hart που περιελάμβανε όλα τα παιδιά (100 άτομα, από 4 έως 12 ετών) μιας πόλης, καθώς και τους γονείς τους.

Ως προς τα μεθοδολογικά εργαλεία, η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί επίσης ποιοτικές μεθόδους έρευνας με κύριο εργαλείο τον περίπατο (που πρώτος ο R. Hart εισήγαγε στις ερευνητικές μελέτες με παιδιά), την παρατήρηση, την αφήγηση και τη συνέντευξη, σε συνδυασμό όμως με νέα εργαλεία όπως το παιδικό σχέδιο και τη φωτογραφία (από τα ίδια τα παιδιά).

Για πρακτικούς λόγους, στην παρούσα έρευνα τα παιδιά σχεδίασαν τον οικείο εξωτερικό τους χώρο σε χαρτί. Αντίθετα, στην έρευνα του R. Hart τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αναπαραστήσουν τους οικείους τόπους (α) σε τεράστια φύλλα χαρτιού κάνοντας χρήση διαφόρων υλικών (χρώματα, πηλό) και τρισδιάστατων αντικειμένων ή (β) σε ελεύθερους χώρους με άμμο. Επίσης, ο R. Hart χρησιμοποίησε αεροφωτογραφίες και φωτογραφίες της περιοχής για τη διερεύνηση της γνώσης των παιδιών σχετικά με τον οικείο χώρο. Ο ερευνητικός περίπατος της παρούσας έρευνας έγινε ατομικά με όλα τα παιδιά, σε καθορισμένο χρόνο. Στον περίπατο του R. Hart δε συμμετείχαν όλα τα παιδιά αλλά μια συγκεκριμένη υπο-ομάδα.

Η παρούσα έρευνα αναπτύχθηκε στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας με περιγραφική προσέγγιση. Πρόκειται για μια σε βάθος μελέτη στο φυσικό της περιβάλλον

και από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων. Μονάδα ανάλυσης ήταν οι βιωμένοι τόποι των παιδιών. Στηρίχθηκε σε έναν ερευνητικό σχεδιασμό συνεπή ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προς επίλυση και διεξήχθη με συστηματικό και αυστηρό τρόπο, στρατηγικό, ευπροσάρμοστο και λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργήθηκε. Ακόμα, τα αποτελέσματα αυτής επιχείρησαν να δώσουν μια συνολική εικόνα για την αποτελεσματικότητα και τα προβλήματα της χρήσης των συγκεκριμένων ποιοτικών εργαλείων στην έρευνα με παιδιά.

### 2.3.1 Ο Σκοπός της έρευνας και τα Ερευνητικά Ερωτήματα

*Σκοπός* της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της *Γεωγραφίας των Παιδιών* στην ελληνική πραγματικότητα. Ειδικότερα, τα βιώματα στον χώρο μιας ομάδας παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας (8 και 12 ετών) στο Κερατσίνι.

Τα ερευνητικά εγχειρήματα που υιοθετούν ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων είθισται να ξεκινούν με τη διατύπωση μιας σειράς ερευνητικών ερωτημάτων που αποσκοπούν στη λύση ενός «νοητικού γρίφου» (Mason, 2003: 9).

Ως εκ τούτου, το **Γενικό Ερευνητικό Ερώτημα** ορίζεται ως:

**«Ποιοι είναι οι Παιδικοί Τόποι του οικείου εξωτερικού χώρου όπως αυτοί κωδικοποιούνται από τα βιώματα και τις συμπεριφορές των παιδιών του δείγματος σε αυτούς;»**

με *Επιμέρους Ερευνητικά Ερωτήματα* τα παρακάτω:

1. Πώς αποκαλύπτονται αυτοί οι τόποι μέσα από το κάθε επιλεγμένο ερευνητικό εργαλείο και με κριτήριο τη γνώση, τη χρήση και τη δράση, και τα συναισθήματα των παιδιών σε αυτούς;
2. Πώς διαφοροποιούνται οι παραπάνω θέσεις και αντιλήψεις ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες της έρευνας;
3. Πώς θα μπορούσαν όλα τα παραπάνω να ενταχθούν σε έναν διάλογο με τους ενήλικες για μια ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στη ζωή της πόλης που ζουν και μεγαλώνουν ώστε να ακουστεί η φωνή τους και να έχουν λόγο στον κοινοτικό σχεδιασμό των χώρων για παιδιά;

### 2.3.2 Ο Χώρος της Παρούσας Έρευνας

Ο γεωγραφικός χώρος που επιλέχθηκε ως ερευνητικός βρίσκεται στον Δήμο Κερατσινίου-Δραπετσώνας (έκτ. 9,326 τ.χλμ., πληθ. 91.045 - απογραφή 2011), (Δήμος, 2016), (Παράρτημα, Α1), στη συνοικία της Αμφιάλης, δυτικά της θέσης Κοκκινόβραχος, σε απόσταση περίπου 11 χλμ. από το κέντρο της Αθήνας.

Η Αμφιάλη αποτελεί τη βορειοδυτική συνοικία του δήμου στον οποίο παλαιότερα (1936-1947) είχε δώσει και το όνομά της. Ο αρχικός οικιστικός της πυρήνας δημιουργήθηκε νότια αυτής από σποραδικές αυθαίρετες εγκαταστάσεις προσφυγικών πληθυσμών από τα παράλια της Μ. Ασίας, την Κωνσταντινούπολη και τον Πόντο (Παράρτημα, Α2), (Ε.Ι.Ε., 2016).

Η θέση Κοκκινόβραχος βρίσκεται σε υψόμετρο περίπου 250 μέτρων στο ΒΑ τμήμα της συνοικίας (Εικ. 2). Απλώνεται στην κατάληξη του βουνού Τρίκορφο, ενός από τα παρακλάδια του όρους Αιγάλεω (υψόμ. 468 μ.), στη νότια βραχώδη πλευρά του (Αντωνάκος, 2016). Κατά τη διάρκεια του Β΄ παγκοσμίου πολέμου αλλά και μετά, κατέφυγαν εκεί προσωρινά κάτοικοι της όμορης Δραπετσώνας φοβούμενοι τους βομβαρδισμούς. Το βουνό τότε ήταν καλυμμένο εξ ολοκλήρου με πυκνά δάση. Κατά τη διάρκεια της κατοχής και του φονικού χειμώνα του 1941, οι κάτοικοι υλοτόμησαν ολόκληρη αυτή τη νότια πλευρά για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Το βραχώδες έδαφος και η ανεξέλεγκτη βόσκηση δεν επέτρεψε την αναγέννηση της περιοχής. Στα μέσα της δεκαετίας του 1950 ξεκίνησε η έντονη αστικοποίηση της περιοχής (Ε.Ι.Ε, 2016).

Η ερευνητική περιοχή αποτελεί ένα ακραίο σημείο της συνοικίας της Αμφιάλης, σχηματίζοντας ένα υποθετικό παραλληλόγραμμο έκτασης περίπου 8, 5 τ.χλμ. (1.400 μ. x 600 μ.) όπως φαίνεται παρακάτω (Εικ. 2). Εξερευνήθηκε λεπτομερώς πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας ώστε η ερευνήτρια να είναι σε θέση να κατανοήσει κατόπιν καλύτερα τις εμπειρίες των παιδιών σε αυτήν:



**Εικόνα 2 "Η Ερευνητική Περιοχή"**

Πηγή: Google Earth, 2016

Η ερευνητική περιοχή, στο ορεινό μέρος της, παρουσιάζει μεγάλα οικιστικά πλεονεκτήματα, έντονο οικολογικό και περιβαλλοντικό ενδιαφέρον και παρέχει δυνατότητες μάθησης και ψυχαγωγίας. Διαθέτει ένα πλούσιο φυσικό περιβάλλον που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ημι-ορεινό, με τοπία πρασίνου και ελεύθερους φυσικούς χώρους. Η ελάττωση του πληθυσμού των αιγοπροβάτων τα μεταπολεμικά χρόνια ξαναζωντάνεψε τη χλωρίδα που σχεδόν είχε εξαφανιστεί. Σήμερα μπορεί κανείς να βρει, σε μικρό πάντα αριθμό, πεύκα, αγριελιές, πουρνάρια, ρείκια και μια πλούσια πανίδα από αλεπούδες, σκαντζόχοιρους, φίδια, λαγούς. Επίσης απαντώνται πολλά είδη πτηνών, όπως αετοί, τσαλαπετεινοί και πέρδικες (Αττικό Πράσινο, 2016). Πολλά σπίτια διαθέτουν μικρούς κήπους με κηπευτικά, ελιές, αμπέλια και οικόσιτα ζώα.

Δε διαθέτει εμπορικό κέντρο ή αγορά παρά μόνο ελάχιστα καταστήματα (ψιλικά είδη, φαρμακείο, ζαχαροπλαστείο, ταβέρνα, ξυλουργείο) και κάποιες υπηρεσίες (Κέντρο Μελέτης, Ωδείο, δύο φροντιστήρια Ξένων Γλωσσών, το δημόσιο Δημοτικό Σχολείο και Νηπιαγωγείο, και ένα ιδιωτικό Γυμνάσιο και Νηπιαγωγείο). Στα όρια της ερευνητικής περιοχής βρίσκονται μία μεγαλύτερη αγορά, και έξω από αυτήν η μεγάλη κεντρική αγορά της συνοικίας. Η προσέγγιση και στις δύο γίνεται εύκολα με τα πόδια ή με το αυτοκίνητο. Συγκοινωνιακά η περιοχή εξυπηρετείται από μία λεωφορειακή γραμμή που την ενώνει με τον Πειραιά (Παράρτημα, Α3).

Ορίζεται ως χώρος κατοικίας όλων των πληροφοριοδοτών της έρευνας και γενικά «φιλοξενεί» μια πολύ μεγάλη ομάδα παιδιών (περίπου 200) προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Α.Σ.Μ., 2016). Πρόκειται για μια περιοχή «φιλική προς το παιδί» με πολλές ευκαιρίες ανεξάρτητης κίνησης και δράσης. Τα παιδιά βιώνουν σε αυτήν τον ελεύθερο χρόνο τους σε πολύ διαφορετικές συνθήκες από άλλους συνομηλίκους της ίδιας συνοικίας που κατοικούν χαμηλότερα στην Αμφιάλη ή σε άλλες, περισσότερο αστικές συνοικίες του δήμου. Οι ιδιότητες της συγκεκριμένης περιοχής έχουν σε έναν βαθμό, διαμορφώσει και την ταυτότητα των ανθρώπων που την κατοικούν και κυρίως των παιδιών που βρίσκονται σε άμεση επαφή με τους τόπους της.

Επιλέχθηκε ερευνητικά για διάφορους λόγους. Η θέση της ερευνήτριας ως δασκάλα στο σχολείο της περιοχής έγειρε το αρχικό ενδιαφέρον της να την επιλέξει. Από παρατηρήσεις των παιδιών στις εκπαιδευτικές μετακινήσεις τους στην περιοχή (εκκλησιασμός στον ενοριακό ναό, εκπαιδευτικοί περίπατοι, κ.ά.) και κυρίως κατά την εξωσχολική τους δράση καθημερινά, η ερευνήτρια εμπνεύστηκε να εκφράσει τα ερευνητικά της ερωτήματα. Αυτά «έδεσαν» τα παιδιά με τον συγκεκριμένο τόπο. Ένας ακόμα λόγος επιλογής ήταν ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερη περιοχή, αστική με

χαρακτηριστικά υπαίθρου, που σταδιακά χάνεται και ίσως μόνο οι φωνές των παιδιών μπορέσουν να διατηρήσουν τα ξεχωριστά της τοπία. Αν η φωνή τους φτάσει πρώτα στους οικείους ενήλικες και κατόπιν στους υπεύθυνους διαχείρισης δημόσιων χώρων, αυτό το περιβάλλον μπορεί να διατηρηθεί, να αναπλαστεί σύμφωνα με τις ανάγκες όλων των κατοίκων του και να αποτελέσει πρότυπο.

Αρχικά η ερευνητική περιοχή ορίστηκε αυστηρά στα όρια του χώρου από τον οποίο προέρχονται οι μαθητές του σχολείου (πράσινο πλαίσιο χάρτη). Μετά την πιλοτική έρευνα και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια του περίπατου κρίθηκε σκόπιμο να διευρυνθεί ο χώρος (κόκκινο πλαίσιο χάρτη) συμπεριλαμβάνοντας μία ακόμα κεντρική οδό που λειτουργεί ως χώρος της ευρύτερης αγοράς (Εικ. 2 -δεξιά κάτω βέλος), το δημοτικό στάδιο (Εικ. 2 -δεξιά πάνω βέλος) και τον ενοριακό ναό. Από την ερευνητική μελέτη εξαιρέθηκε το εσωτερικό της οικίας των παιδιών καθώς ήταν προσωπική επιλογή να εκπονηθεί η έρευνα έξω από την πόρτα του σπιτιού, στον εξωτερικό κόσμο.

### 2.3.3 Ο Χρόνος της Παρούσας Έρευνας

Η έρευνα (πιλοτική και κύρια) διεξήχθη την περίοδο Μαρτίου - Ιουνίου 2016 και είχε διάρκεια περίπου 70 ώρες (2 ενημέρωσης, 6 σχεδίου, 40 περίπατου, 20 συνέντευξης). Ο χρόνος επιλέχθηκε σκόπιμα την άνοιξη για να μην παρακωλύονται οι ερευνητικές διαδικασίες από άσχημα καιρικά φαινόμενα και με την επίγνωση ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα είχαν έντονο εποχικό χαρακτήρα, στοχεύοντας όμως να «διαβαστεί» καλύτερα από τα παιδιά το φυσικό περιβάλλον της ερευνητικής περιοχής που τότε βρισκόταν στην ακμή του.

### 2.3.4 Ο Πληθυσμός της Παρούσας Έρευνας

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας σχηματίστηκε από μαθητές 8 ετών (Ομάδα Α) και 12 ετών (Ομάδα Β) που φοιτούν στη Β΄ και Στ΄ τάξη αντίστοιχα του μοναδικού δημοτικού σχολείου της ερευνητικής περιοχής. Ζουν όλοι εντός της ερευνητικής περιοχής σχεδόν από τη γέννησή τους και ως εκ τούτου είναι εξοικειωμένοι με τον ερευνητικό χώρο. Ανήκουν στη μέση παιδική ηλικία, η οποία ονομάζεται συχνά και «σχολική ηλικία» καθώς σηματοδοτεί την έναρξη της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης για τα περισσότερα παιδιά. Ξεκινά στην ηλικία των 6 ετών και φτάνει μέχρι τα 11-12 έτη οπότε αρχίζει και η εφηβεία (Feldman, 2009: 368-371). Συνολικά 40 μαθητές πήραν μέρος στην έρευνα. Στην

πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 4 μαθητές και στην κύρια έρευνα 36 μαθητές, οι οποίοι αποτέλεσαν τις δύο ισάριθμες ερευνητικές ομάδες.

Αυτός *πρώτον* θεωρήθηκε ο πιο εύκολα προσβάσιμος πληθυσμός για την παρούσα μελέτη και *δεύτερον* αντιπροσωπευτικός της μέσης παιδικής ηλικίας. Οι δύο αυτές ηλικιακές ομάδες διαθέτουν τα γενικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας και είναι επίσης ικανές να επικοινωνούν επαρκώς στο πλαίσιο της παιδικότητας, χωρίς να έχουν ακόμα φτάσει στο επίπεδο της εφηβείας. Τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες κατανοούν και δείχνουν ενδιαφέρον για τη γνώμη και τη δράση των άλλων. Κινούνται στον οικείο χώρο συχνά, τον χρησιμοποιούν και είναι ικανά λεκτικά και κοινωνικά να επικοινωνήσουν με τους ενήλικες. *Τέλος*, οι παραπάνω ηλικιακές ομάδες εντάσσονται στο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου το οποίο η ερευνήτρια ενδιαφερόταν και μπορούσε να μελετήσει λόγω πολυετούς επαγγελματικής σχέσης.

Στην ηλικία των 8 ετών τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την ικανότητα της γραπτής έκφρασης και κάποια μπορεί να δυσκολεύονται να εκφραστούν λεκτικά. Για τον λόγο αυτό δεν επιλέχθηκαν γραπτές εργασίες ως ερευνητικά εργαλεία αλλά υπήρξε ποικιλία εργαλείων.

#### 2.3.4.1 Τα στατιστικά δεδομένα του Πληθυσμού της Έρευνας

Κάποιες έρευνες μάς υπενθυμίζουν ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν στο ίδιο φυσικό περιβάλλον δε φέρουν τις ίδιες εμπειρίες ή συναισθήματα για έναν τόπο. Οι εμπειρίες αυτές παρουσιάζουν απίστευτη ποικιλία, την οποία υποτιμά συνήθως η Ψυχολογία αλλά τιμούν με τις μελέτες τους η Περιβαλλοντική Ψυχολογία, η Πολιτισμική Γεωγραφία, κ.ά. Κάθε παιδί σχηματίζει τα προσωπικά του βιώματα ακόμα και στο ίδιο φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον. Οι οικογενειακές συνθήκες και οι άλλοι κοινωνικοί παράγοντες παίζουν τον ρόλο τους (Spencer and Blades, 2008: 5). Για τους λόγους αυτούς κρίθηκε απαραίτητο να παρουσιαστούν στατιστικά κάποια χαρακτηριστικά του δείγματος, τα οποία θα χρησιμεύσουν και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στον πίνακα 6 βλέπουμε πως οι περισσότεροι πληροφοριοδότες κατοικούν σε τριώροφο ή διώροφο οίκημα (συνολικά 64%) αλλά και διαμέρισμα πολυκατοικίας (28%) καθώς η περιοχή γνωρίζει έντονη οικιστική δραστηριότητα:

**Πίνακας 6 "Μένω σε ..."**

| | ΟΜΑΔΑ | | ΣΥΝΟΛΟ | % |
|---|---|---|---|---|
| **ΜΕΝΩ ΣΕ: ΟΙΚΗΜΑ** | **Α** | **Β** | **Σ** | **%** |
| Μονοκατοικία | 0 | 1 | 1 | 3 |
| Διώροφο | 2 | 8 | 10 | **28** |
| Μεζονέτα | 1 | 0 | 1 | 3 |
| Τριώροφο | 7 | 6 | 13 | **36** |
| Τετραώροφο | 0 | 1 | 1 | 3 |
| Διαμέρισμα πολυκατοικίας (πάνω από τέσσερις όροφοι) | 8 | 2 | 10 | **28** |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | 18 | 18 | 36 | 100 |

Το 44% του ερευνητικού πληθυσμού έρχονται και φεύγουν από το σχολείο περπατώντας γεγονός που δικαιολογείται από τη μικρή απόσταση της οικίας από το σχολείο, 22% κινούνται με αυτοκίνητο, 17% με αυτοκίνητο ή τα πόδια (Πίνακας 7):

**Πίνακας 7 "Πηγαίνω και Φεύγω από το σχολείο με ..."**

| | ΟΜΑΔΑ | | ΣΥΝΟΛΟ | % |
|---|---|---|---|---|
| **ΕΡΧΟΜΑΙ/ΦΕΥΓΩ ΜΕ:** | **Α** | **Β** | **Σ** | **%** |
| τα πόδια | 6 | 10 | 16 | **44** |
| αυτοκίνητο | 6 | 2 | 8 | **22** |
| με μηχανή | 0 | 0 | 0 | 0 |
| πόδια, μηχανή, αυτοκίνητο | 1 | 1 | 2 | 6 |
| πόδια, αυτοκίνητο | 3 | 3 | 6 | **17** |
| πόδια, μηχανή | 1 | 2 | 3 | 8 |
| αυτοκίνητο, μηχανή | 1 | 0 | 1 | 3 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | 18 | 18 | 36 | 100 |

Οι πληροφοριοδότες μένουν κατά πλειοψηφία στην περιοχή από τη γέννησή τους (8 χρόνια για την Α ομάδα) και (12 χρόνια για τη Β) και μόνο ένας ζει σε αυτήν 1-2 χρόνια (Πίνακας 8):

**Πίνακας 8 "Έτη διαμονής στον Ερευνητικό Χώρο"**

| | ΟΜΑΔΑ | | ΣΥΝΟΛΟ | % |
|---|---|---|---|---|
| **ΜΕΝΩ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ** | **Α** | **Β** | **Σ** | % |
| 1-2 χρόνια | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 3-4 χρόνια | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 5-6 χρόνια | 0 | 3 | 3 | 8 |
| 7-8 χρόνια | 16 | 1 | **17** | **47** |
| 9-10 χρόνια | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 10-12 χρόνια | 0 | 13 | **13** | **36** |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | 18 | 18 | 36 | 100 |

Όλοι οι πληροφοριοδότες στην πλειοψηφία τους (80%) αποτελούν μέλη πυρηνικών οικογενειών με 1 αδερφό,-ή, ενώ μόνο 3 από αυτούς (8%) ζουν σε πολύτεκνη οικογένεια με 3 αδέρφια. Κανένας από τους πληροφοριοδότες δε ζει σε μονογονεΐκή οικογένεια. Το στοιχείο αυτό συλλέχθηκε γιατί πιστεύεται ότι επηρεάζει την κινητικότητα των παιδιών στον χώρο (Πίνακας 9):

**Πίνακας 9 "Οικογενειακή κατάσταση Δείγματος"**

| | ΟΜΑΔΑ | | ΣΥΝΟΛΟ | % |
|---|---|---|---|---|
| **ΜΟΡΦΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:** | **Α** | **Β** | **Σ** | **%** |
| Πυρηνική οικογένεια, χωρίς αδέρφια | 0 | 2 | 2 | 6 |
| Πυρηνική οικογένεια, 1 αδερφός-ή | 16 | 13 | 29 | **80** |
| Πυρηνική οικογένεια, 2 αδερφός-ή | 1 | 1 | 2 | 6 |
| Πυρηνική οικογένεια, 3 αδερφός-ή | 1 | 2 | 3 | **8** |
| Μονογονεϊκή οικογένεια | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | 18 | 18 | 36 | 100 |

## 2.4 Τα Μεθοδολογικά Εργαλεία της Έρευνας

Βάση της επιλεγμένης διαδικασίας σκέψης και δράσης που καθοδήγησε αυτήν την έρευνα και κατόπιν προσεκτικής μελέτης, επιλέχθηκαν οι μέθοδοι και οι τεχνικές που αποτέλεσαν τα εργαλεία της. Άλλωστε, ο τρόπος μελέτης ενός θέματος καθορίζεται από το είδος της πληροφορίας που προσδοκούμε από τη διερεύνηση αυτού.

Οι φαινομενολόγοι για περισσότερο από 20 χρόνια χρησιμοποιούν ποιοτικές ερευνητικές στρατηγικές και η έρευνά τους στηρίζεται στις περιγραφές των εμπειριών της καθημερινής ζωής των ανθρώπων (Willis, 2007: 173).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι γεωγράφοι χρησιμοποιούν μια ευρεία γκάμα ποιοτικών μεθόδων στην έρευνα με παιδιά όπως η ημι-δομημένη συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση, το ερευνητικό ημερολόγιο, η φωτογραφία, το σχέδιο και άλλες οπτικές τεχνικές (Clifford and Valentine, 2003: 118). Πρόκειται για μεθόδους που χρησιμοποίησαν πολλοί ερευνητές με επιτυχία, τέτοιες που δεν αποκλείουν θέματα που έχουν ιδιαίτερη σημασία για το παιδί. Είναι μέθοδοι που μπορούν να αποκαλύψουν ομόφωνα τη γνώμη των παιδιών (Hart, 1979: 7).

Συνηθίζεται να θεωρούνται ως μέθοδοι φιλικές προς το παιδί ενώ κατά την S. Punch θα έπρεπε να ορίζονται ως φιλικές προς την έρευνα ή ως προς το πρόσωπο, καθώς οι ενήλικες μπορούν εξίσου να ωφεληθούν από αυτές, και αμφότεροι τις θεωρούν πιο δελεαστικές από τις παραδοσιακές. Η πρόκληση έγκειται στο να βρεθεί η ισορροπία ανάμεσα στην αναγνώριση των ικανοτήτων των παιδιών και στην αποφυγή άσκησης εξουσίας και δύναμης σε αυτά, διατηρώντας ταυτόχρονα την απόλαυση από τη συμμετοχή τους σε μια έρευνα που τους εξασφαλίζει έναν τρόπο να επικοινωνούν τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο (Punch, 2002: 23-24).

Η συνδυαστική χρήση μεθόδων συνίσταται, αρκεί να γνωρίζουμε τι επιδιώκουμε μέσα από αυτήν, να κατανοούμε τις επιπτώσεις που συνεπάγεται αυτός ο συνδυασμός και τις μορφές ανάλυσης που αυτός υπαγορεύει, καθώς και τις διαφορετικές ερμηνείες των φαινομένων που προκύπτουν (Mason, 2003: 22). Ένας συνδυασμός μεθόδων επιτρέπει τη συλλογή χρήσιμων και σχετικών δεδομένων ευχάριστα, με ενδιαφέρον για τους ερευνώμενους και ταυτόχρονα αποτελεσματικά. Το κάθε παιδί πάλι, ανάλογα με τις δυνατότητες του, μπορεί να προτιμήσει μία μέθοδο περισσότερο από μία άλλη. Καθώς οι προτιμήσεις και οι ικανότητες μεταξύ των παιδιών διαφέρουν, είναι αδύνατο να βρούμε την ιδανική μέθοδο για όλα τα παιδιά ταυτόχρονα. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται ακόμα η

δυνατότητα στον ερευνητή για αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας κάθε μεθόδου, ενώ παράλληλα μειώνεται η κούραση και η ανία των συμμετεχόντων (Punch, 2002: 23-24).

Εμπνευσμένη από τις μεθόδους των αρχών της συμμετοχικής έρευνας, όπως της UNESCO *Growing Up in Cities* (Chawla, 1997: 1-6), και την εξαιρετικά βιωματική φύση αυτής της προσέγγισης, επιλέχθηκαν τέσσερις ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων: το σχέδιο, η φωτογραφία και ο ερευνητικός περίπατος ως κύρια εργαλεία και η συνέντευξη ως εργαλείο τριγωνοποίησης. Η ερευνήτρια αναλογιζόμενη τη σχέση των ερευνητικών ερωτημάτων της και των μεθόδων που μπορούσαν να δώσουν απαντήσεις σε αυτά (Παράρτημα, Πίνακας 3), προέβη σε έναν συνδυασμό μεθόδων οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για την επίτευξη των στόχων παρόμοιων ερευνητικών μελετών στο παρελθόν από έγκριτους μελετητές του φαινομένου. Η επιλογή της πολυ-μεθοδικής προσέγγισης (τριγωνοποίηση) βοήθησε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από περισσότερες οπτικές γωνίες και οδήγησε σε μια πλούσια πηγή δεδομένων και στην εγκυρότητα αυτών μετά από τη διασταύρωσή τους.

Δε χρησιμοποιήθηκαν όλες οι μέθοδοι σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα. Όλα όμως τα παιδιά της έρευνας συμμετείχαν σε όλες τις μεθόδους. Οι λόγοι που επιλέχθηκαν αυτές ήταν πολλοί. Βασικά, η ερευνήτρια εμπνεύστηκε από την προσέγγιση του R. Hart (1979) ο οποίος πρότεινε κάποιες από τις συγκεκριμένες μεθόδους ως τα πιο κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία για να διερευνηθεί η καθημερινότητα των παιδιών και με τις οποίες λαμβάνουμε γνώση επί πολλών θεμάτων που άπτονται της σχέσης παιδιού-τόπου. Η συνέντευξη και το σχέδιο θεωρούνται οι πλέον αποτελεσματικές μέθοδοι στην έρευνα με τα παιδιά. Λόγω εκπαιδευτικής εμπειρίας πιστεύεται ότι τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τη γνώση και τις αντιλήψεις τους για ένα θέμα πολύ καλύτερα μέσα από ένα σχέδιο. Τα περισσότερα μπορούν ακόμα να εκφράζουν λεκτικά τις απόψεις τους στο πλαίσιο μιας ημι-δομημένης συνέντευξης εφόσον πληρούνται οι σωστοί όροι διεξαγωγής της.

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση που προέκυψε κατά την ερευνητική ανασκόπηση ήταν η κατάταξη των τεσσάρων μεθόδων με βάση τη δημιουργικότητα και την αλληλεπίδρασή τους με το παιδί, τον ερευνητή ή τον τόπο (Πίνακας 10) γεγονός που ενισχύει την επιλογή αυτού του μεθοδολογικού συνδυασμού:

Πίνακας 10 "Σχέση των επιλεγμένων Μεθόδων με τη Δημιουργικότητα και την Αλληλεπίδραση"

| Σχέση / Μέθοδοι | Δημιουργικότητα | Αλληλεπίδραση Παιδιού - Ερευνητή | Αλληλεπίδραση Παιδιού - Τόπου |
|---|---|---|---|
| Συνέντευξη | | * | |
| Περίπατος | | * | * |
| Φωτογραφία | * | | * |
| Σχέδιο | * | | |

Πηγή: Cele, 2006: 65

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις ποιοτικές μέθοδοι σε συνδυασμό, όχι με σκοπό την «επιστημοσύνη» αλλά τη συλλογή δεδομένων με τον πληρέστερο και καταλληλότερο για κάθε περίσταση τρόπο, και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και των ερμηνειών τους.

### 2.4.1 Το Παιδικό Σχέδιο

Το σχέδιο είναι ένα ιδιάζον γλωσσικό σύστημα το οποίο μπορεί να αναπαραστήσει τον τρόπο που τα παιδιά βιώνουν τον χώρο, τις σχέσεις και τα συναισθήματα που τα συνδέουν με αυτόν, τη χρήση και τη δράση τους σε αυτόν. Έχει μεγάλη αφηγηματική αξία και αποτελεί ταυτόχρονα μια συναρπαστική παιδική δραστηριότητα όπου κατά τον V. Lowenfeld «το παιδί δίνει κάτι παραπάνω από μια εικόνα, δίνει ένα μέρος του εαυτού του» (Malchiodi, 2001: 41-49).

Η ανακάλυψη του παιδικού σχεδίου στα τέλη του 19$^{ου}$ αιώνα, δημιούργησε έναν μύθο γύρω από την αποκάλυψη του κόσμου των παιδιών που έμελλε να κρύβει πολλές παγίδες για την «ανάγνωσή» του. Αρχικά έγινε αντικείμενο μελέτης της πειραματικής ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης, κατόπιν της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής (Ντε Μερεντιέ, 1981: 11-15). Αναπτύχθηκαν πολλές θεωρίες που άλλοτε έριχναν το βάρος τους στην αντίληψη (Luquet, Piaget, Goodenough), άλλοτε στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο (Wallon, Krampen, de Meredieu) ή απλά στο σχέδιο ως έναν φορέα μηνυμάτων του παιδιού προς κάποιο κοινό (Golomb, 1992: 9).

Σύμφωνα με τον Luquet (1927), που πρώτος διέκρινε τα στάδια της παιδικής ζωγραφικής, το παιδικό σχέδιο αναπτύσσεται διαμέσου διακριτών σταδίων. Τα παιδιά στην ηλικία των 4-10 (ή 12) ετών βρίσκονται στο σχηματικό στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού δηλαδή σχεδιάζουν κάτι όπως το ξέρουν, όχι όπως το βλέπουν (ρεαλιστικά)

ενώ τα παιδιά από 12 ετών (περίπου) βρίσκονται στο στάδιο του *οπτικού ρεαλισμού* όπου τα παιδιά υποτάσσουν το σχέδιό τους και προσπαθούν να σεβαστούν τις αναλογίες και τις αποστάσεις, ανακαλύπτουν την προοπτική και τους νόμους της, και το σχέδιό τους τείνει να «ενηλικιωθεί» (Ντε Μερεντιέ, 1981: 39-40• Luquet, 2015).

Ο Piaget (1956) χρησιμοποίησε τα στάδια του Luquet (1927) στην ανάπτυξη της γνωστικής θεωρίας του. Αναγνώρισε το σχέδιο ως «ένα παράθυρο στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού» και όχι σαν ένα αυτοτελές μέρος αυτής (Luquet, 2015). Για τους ψυχολόγους, το παιδικό σχέδιο αποτελεί «τον καθρέφτη» των συναισθημάτων του παιδιού (Golomb, 1992: 1-6).

Στις έρευνες με παιδιά η μέθοδος του σχεδίου ορίζεται και ως *turf map*. Σε μιαν ερμηνεία του ο όρος σημαίνει μια περιοχή ή σφαίρα δράσης που θεωρείται η προσωπική περιοχή κάποιου (Oxford Dictionary, 2016). Πρόκειται για έναν «εικονικό» (σε αντιδιαστολή με τον λεκτικό) τρόπο επικοινωνίας, ο οποίος εξυπηρετεί εξαιρετικά τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τον χώρο και το περιβάλλον (Anderson and Tindall, 1972: 2).

Σύμφωνα με την James «μιλώντας με τα παιδιά για τα νοήματα που αποδίδουν τα ίδια στα σχέδιά τους ή ζητώντας τους να γράψουν μια ιστορία […] τους επιτρέπει να εμπλακούν πιο παραγωγικά με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, χρησιμοποιώντας τα ταλέντα που αυτά τα ίδια, σαν παιδιά κατέχουν» (James, 1995: 15).

Η μέθοδος του σχεδίου επιλέχθηκε στην παρούσα μελέτη διότι στο παιδικό σχέδιο προβάλλεται το ίδιο το παιδί. Αποτελεί μια ξεχωριστή γλώσσα με ένα δικό της λεξιλόγιο και νόμους και μπορεί να ενταχθεί, με κάθε επιφύλαξη, στο πλαίσιο της σημειολογίας. Ο ερευνητής που ασχολείται με την παιδική τέχνη μοιάζει «με εξερευνητή που διεισδύει σε μιαν άγνωστη χώρα» κατά τον ειδικό στο παιδικό σχέδιο Arno Stern. Είναι μάλιστα εντυπωσιακή η οικουμενικότητα αυτών των συμβόλων. Η αποκωδικοποίησή τους επίσης, παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά παγκοσμίως. Ο ενήλικας δυσκολεύεται να εξερευνήσει, να απομονώσει και να αναγνωρίσει αυτά τα «σημεία» σε ένα παιδικό σχέδιο και για αυτό αναγκάζεται να καταφύγει ταυτόχρονα στον προφορικό σχολιασμό από το παιδί (Ντε Μερεντιέ, 1981: 19, 30).

Σε αυτό το σημείο γίνεται φανερή η ανάγκη συνδυασμού του σχεδίου ως ερευνητικό εργαλείο, με τη μέθοδο της συνέντευξης, διατρέχοντας βέβαια τον κίνδυνο ο σχολιασμός του σχεδίου να διαφέρει από στιγμή σε στιγμή. Εχέγγυο ίσως αποτελέσει η ηλικία (μέση παιδική) των ερευνώμενων, ηλικία όπου και γίνεται ο διαχωρισμός των διαφόρων σημείων του παιδικού σχεδίου και προσδιορίζεται η αφηγηματική και η

απεικονιστική πλευρά της ζωγραφιάς. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας, έχουν ήδη μάθει να χρησιμοποιούν στοιχεία του καθολικού γραφικού κώδικα προκειμένου να επικοινωνούν με τους ενήλικους και να γίνονται κατανοητά από αυτούς. Έχει αμφισβητηθεί η συσχέτιση ηλικίας και απεικονιστικής ικανότητας όπως έκανε ο J. Piaget θεωρώντας αυτονόητο ότι ένα νεαρότερο παιδί ζωγραφίζει διαφορετικά από ένα μεγαλύτερό του (Ντε Μερεντιέ, 1981: 30, 34).

Σημαντικό είναι να θυμόμαστε ότι δεν υπάρχει στο παιδί μία εμπειρία του χώρου ανάλογη με αυτήν των ενηλίκων. «Ο χώρος του παιδιού προηγείται σε σχέση με τις κατηγορίες που δημιουργούν η επιστήμη και η παιδεία, συγγενεύει με τον πρωταρχικό χώρο», τον υπαρξιακό χώρο που αναδεικνύεται και συγκροτείται από το σώμα σύμφωνα με τη φαινομενολογική προσέγγιση του Merleau-Ponty. Το κάθε παιδί επεξεργάζεται σύμφωνα με τη δική του αντίληψη τον χώρο διαμέσου δοκιμών και προσαρμογών. Αρχικά δεν έχει καμιά έννοια του χώρου. Προηγείται ο στοματικός και ο στασιακός χώρος, ακολουθεί ο αισθησιοκινητικός. Ο γραφικός χώρος κατακτάται προοδευτικά, από τον χώρο-δράση στην ιδιαίτερα προσωπική κατανομή του χώρου μέχρι τη στιγμή που γίνεται περιβάλλον, *βιωμένος* χώρος (Ντε Μερεντιέ, 1981: 66-72).

### 2.4.2 Ο Ερευνητικός Περίπατος

Στον ερευνητικό περίπατο περπατούμε και ταυτόχρονα κοιτάμε, ακούμε, σκεφτόμαστε και μιλάμε. Αυτό αποτελεί πραγματικά μια απαιτητική διαδικασία καθόλου εύκολη ή φυσική. Ο περίπατος μάς συνδέει σαν ομάδα ή ζευγάρι. Ανοίγει δρόμο στην έκφραση της ατομικής εμπειρίας και προς νέους τρόπους αντίληψης και οργάνωσης του χώρου. Σαν δραστηριότητα είναι συνήθως αόρατη αλλά μπορεί «να γίνει ορατή, να γίνει μια χορογραφία, ένας τρόπος γραφής του τοπίου» (Phillips, 2005: 507-513).

Ως μεθοδολογικό εργαλείο προσομοιάζεται με τα ανθρωπολογικά, εθνογραφικά ή κοινωνικά εργαλεία. Χρησιμοποιείται συχνά στις ερευνητικές διαδικασίες, ιδιαίτερα σε όσες αφορούν στον χώρο ή στο τοπίο. Περπατώντας βιώνουμε τη συμμετοχή μας. Πολλοί γεωγράφοι έχουν προτείνει αυτή τη μέθοδο για τη μελέτη του χώρου σαν εναλλακτική στη στρατηγική του Foucault (Phillips, 2005: 507-513). Παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον στην εθνογραφική έρευνα και πολλοί ερευνητές τον έχουν υιοθετήσει μεθοδολογικά αποδίδοντάς του διάφορους όρους όπως βόλτα, περίπατος, διαδρομή καθοδηγούμενη από τον ερευνώμενο, κ.ά. Στα 1979 πρώτος ο Roger Hart εφάρμοσε τον περίπατο με συμμετοχική παρατήρηση ως μεθοδολογικό εργαλείο στην έρευνά του για τις εμπειρίες

των παιδιών στον χώρο. Θεωρείται στη βιβλιογραφία ως μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την ανακάλυψη των παιδικών βιωμάτων στον χώρο αλλά σπάνια έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα (Loebach, 2013: 63).

Συστατικά στοιχεία ενός περίπατου είναι η κίνηση στον χώρο, η αντίληψη αυτού, η συζήτηση με τους συνοδοιπόρους και οι προσωπικές εσωτερικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης. Για αυτό μία έρευνα πρέπει να διασφαλίζει μια άτυπη και χαλαρή ατμόσφαιρα όπου οι συμμετέχοντες θα μπορούν να συζητούν, να βλέπουν, να σιωπούν, να αποσπώνται. Στον περίπατο με το παιδί οδηγό οι ρόλοι αντιστρέφονται. Το παιδί έχει τη γνώση και την υπευθυνότητα να γίνει οδηγός του ερευνητή. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα μεγαλύτερη ισότητα ανάμεσα στους δύο και μεγαλύτερη προθυμία των παιδιών να συμμετέχουν σε μια ερευνητική διαδικασία. Νιώθουν περήφανα, το απολαμβάνουν και ανταποκρίνονται με σοβαρότητα στον νέο τους ρόλο. Έχουν αφηγήσεις για τα πάντα, έμψυχα και άψυχα της διαδρομής (Cele, 2006: 128-130).

Χρησιμοποιείται ως εργαλείο σε συνδυασμό με άλλα στη μελέτη των ανθρώπινων εμπειριών. Με τον περίπατο επιτυγχάνεται μια πιο άμεση σχέση του ερευνητή με το θέμα του. Ιδιαίτερα στην έρευνα με παιδιά, τα οποία ενώ έχουν λεπτομερή γνώση των χώρων που χρησιμοποιούν, δυσκολεύονται να την επικοινωνήσουν με τους άλλους. Αυτή η πολυδιάστατη εμπειρία των παιδιών εκφράζεται ελεύθερα με τη συμμετοχή τους σε έναν περίπατο. Παρουσιάζει έντονη διάδραση ανάμεσα στον ερευνητή και το παιδί, το παιδί και τον τόπο και τα παιδιά μεταξύ τους. Ο ερευνητής βιώνει τον τόπο όπως οι συμμετέχοντες αλλά ταυτόχρονα μπορεί να παρατηρεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τον τόπο. Περπατώντας στον ερευνητικό χώρο, ο περίπατος και οι τόποι συνομιλούν μοναδικά. Είναι αποδεκτό πως για να κατανοήσουμε μια εμπειρία δε φτάνει να είμαστε απλοί παρατηρητές αλλά και συμμετέχοντες. Ο ερευνητής οφείλει να είναι ενεργός, να ακούει, να αισθάνεται και να είναι έτοιμος για όλα. Έτσι αποκαλύπτονται τόποι που βιώνονται καθημερινά χωρίς εμείς να τους «βλέπουμε». Πρόκειται για μια βαθύτερη θέαση της γνώσης σχετικά με τον φυσικό τρόπο που βιώνει κανείς έναν τόπο και που δε γίνεται λεκτικά. Ο ερευνητής σωματοποιεί και ο ίδιος τον περίπατο και είναι δύσκολο να εκφράσει με λέξεις το πλήθος των πληροφοριών που έχει συλλέξει σχετικά με τις αντιδράσεις και τις δραστηριότητες των παιδιών στον χώρο. Τα παιδιά είναι φυσικά παρόντες αλλά δρουν πνευματικά σε έναν φανταστικό κόσμο. Ο ερευνητής οφείλει να ξεχωρίζει τι λένε από το τι κάνουν (Phillips, 2005: 507-513).

Ο ερευνητικός περίπατος αποτελεί μια μορφή συμμετοχικής παρατήρησης. Ο ερευνητής γίνεται μαζί με τα παιδιά εξερευνητής με τα ίδια οδηγούς και παράλληλα

συμμετέχων ως παρατηρητής. Συμβουλή-κλειδί των ειδικών στη συμμετοχική παρατήρηση είναι να κοιτά κανείς στον άμεσο, σύγχρονο χώρο που βρίσκεται και που μπορεί και όχι «ανεβαίνοντας σε μια σκάλα» για να παρατηρήσει κάτι το απόμακρο όπως εύστοχα σχολίασε ο Wittgenstein (1980: 25) για τη μέθοδο.

Θεωρητικά από τη στιγμή που γεννιόμαστε παρατηρούμε τον κόσμο γύρω μας και προσπαθούμε να βρούμε τη θέση μας σε αυτόν. Υπό αυτήν την έννοια θα λέγαμε ότι η παρατήρηση ως μέθοδος είναι «εύκολη» στην εφαρμογή, δεν απαιτεί προσχεδιασμένα βήματα, αντιθέτως ακολουθεί ό,τι αποκαλύπτεται από το φαινόμενο που εξετάζει κανείς.

Σε σχέση με τις άλλες μεθόδους της ποιοτικής έρευνας, τα δείγματα της συμμετοχικής παρατήρησης δεν είναι επιλεγμένα εντελώς τυχαία, άρα και τα συμπεράσματά της δεν είναι γενικεύσιμα πέρα από την ομάδα και τον χώρο που μελετήθηκαν. Σε αντίθεση, θεωρείται ευέλικτη μέθοδος με δυνατότητα ανάδειξης των εννοιολογικών κατηγοριών από τα δεδομένα, δίχως να χρειαστεί να τις προκαθορίσει ο ερευνητής (Κυριαζή, 1999: 278). Για τους παραπάνω λόγους συνήθως συνδυάζεται με άλλες μεθόδους, κυρίως τη συνέντευξη, οι πληροφορίες των οποίων εμπλουτίζουν ή συμπληρώνουν τα στοιχεία που συγκεντρώνονται από την παρατήρηση (Κυριαζή, 1999: 262-263• Ιωσηφίδης, 2006: 224).

Είναι σημαντικό επίσης, ο ερευνητής να καταγράφει, να φωτογραφίζει, να μαγνητοφωνεί, να βιντεοσκοπεί όσα και όσο περισσότερο μπορεί και ακόμα πιο σπουδαίο να περιγράφει άμεσα και λεπτομερειακά κάθε πτυχή του φαινομένου που παρατηρεί. Όλα τα παραπάνω θα αποτελέσουν μια βάση πληροφοριών που μπορεί να φανεί εκπληκτικά χρήσιμη στην ερμηνεία των δεδομένων (Laurier, 2003: 136-138). Δεν υπάρχουν δεδομένοι κανόνες και οδηγίες για την επιλογή και την επιτυχία του ρόλου. Τίθεται στην ικανότητα του ερευνητή να καταφέρει να μπει και να γίνει δεκτός σε έναν κοινωνικό χώρο. Μόνη εγγύηση της μεθόδου μπορεί να είναι η μέριμνα του ερευνητή να αντιδρά φυσιολογικά και όσο το δυνατόν λιγότερο παρεμβατικά (Κυριαζή, 1999: 278).

### 2.4.3 Η Φωτογραφία

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 δεν υφίσταται μία θεωρία της φωτογραφίας. Λέγοντας θεωρία δεν εννοείται ως αντικείμενο αυτής η φωτογραφία αποκλειστικά ως σύνολο τεχνικών αλλά ως μια πρακτική νοηματοδότησης. Αποκτούμε το μεγαλύτερο μέρος της γνώσης μας οπτικά. Είναι λογικό λοιπόν, το αυξανόμενο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας από τη δεκαετία του 1990 για τη χρήση των οπτικών δεδομένων στην ποιοτική

έρευνα με σκοπό την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Με τον όρο οπτικά δεδομένα εννοούνται οι φωτογραφικές και κινηματογραφικές εικόνες, οι χάρτες τα διαγράμματα, τα σχέδια κ.ά. (Knowles and Sweetman, 2004: 1-17).

Μείζον θέμα στη χρήση της φωτογραφίας είναι αυτό της αναπαράστασης. Αρχικά η φωτογραφία θεωρήθηκε κοινωνιολογικά «παράθυρο στον κόσμο» και ιδεολογικό εργαλείο από τους Μαρξιστές φιλοσόφους. Στον αντίποδα αυτών οι πολιτισμολόγοι της δεκαετίας του 1950 οι οποίοι έδιναν έμφαση στον άνθρωπο και τις εμπειρίες του και πρόβαλαν ομάδες που βρίσκονταν στο περιθώριο. Στις πολιτισμικές μελέτες η φωτογραφία αποτέλεσε μέρος της πολιτισμικής παραγωγής. Χρησιμοποιήθηκε εκπαιδευτικά ως πολιτισμικό φαινόμενο αλλά και ως τέχνη που διδάσκεται. Οι μελέτες της Σημειωτικής του 1960 έδωσαν νέο προσανατολισμό στη θεωρία της φωτογραφίας (Burgin-b, 1982: 142-153). Κατά τον Burgin η θεωρία της φωτογραφίας πρέπει να είναι κυρίως διεπιστημονική, να λαμβάνει υπόψη ακόμη και την ενεργή συμμετοχή του θεατή διαμέσου των νοητικών του διαδικασιών (Burgin-a, 1982: 1-14).

Ως καλλιτεχνική πρακτική, η «εικόνα» βρέθηκε στα μέσα του 19$^{ου}$ αιώνα στο πεδίο διαμάχης των Ρομαντικών και των Ρεαλιστών καλλιτεχνών. Για τους Ρομαντικούς μια ζωγραφιά αποτελούσε τη νοητική γέφυρα ανάμεσα στον ζωγράφο και τον θεατή. Για τους ρεαλιστές η ζωγραφιά απεικόνιζε μόνο «πραγματικά αντικείμενα». Το ίδιο ίσχυε και για την πρωτοεμφανιζόμενη «φωτογραφία». Τομή ανάμεσα στις δύο θέσεις υπήρξε ο Μοντερνισμός και ειδικότερα ο Κυβισμός που ως καλλιτεχνική κίνηση εστίασε στην επιφάνεια και τα σύμβολα, πέρα από κάθε είδος αναπαράστασης θεωρώντας τη ζωγραφιά ψευδαίσθηση και επικοινωνία. Η φωτογραφία δεν μπορούσε βέβαια να ακολουθήσει αυτές τις τάσεις του Μοντερνισμού (Burgin-a, 1982: 1-14).

Η αναπόφευκτη ικανότητα της φωτογραφίας να «ομοιάζει», την ξεχωρίζει από τη ζωγραφιά. Έτσι η φωτογραφία έφτασε να θεωρείται ως πηγή νοήματος. Κατά τους σημειολόγους η εικόνα αποτελεί το παράδοξο ενός «μηνύματος χωρίς κώδικα» (Burgin-a, 1982: 1-14). Πράγματι, δεν υπάρχει μια φωτογραφική «γλώσσα», ούτε ένα σύστημα σημάτων. Ίσως για αυτό πάντα μια φωτογραφία πλαισιώνεται από μια λεζάντα, έναν τίτλο. Πάντα χρειάζεται την ίδια τη γλώσσα. Κι αν πάλι «στέκει» μόνη της, «διαβάζεται» από τη γλώσσα του θεατή. Οι φωτογραφίες αποτελούν κείμενα φωτογραφικού λόγου, η υπερκειμενικότητα των οποίων ξεπερνά το πλαίσιο της φωτογραφίας (Burgin-b, 1982: 142-144).

Ο U. Eco υποστηρίζει πως παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια ομοιογενής «φωτογραφική γλώσσα» υπάρχει ένας πλούσιος εικονικός κώδικας πολλές φορές

προϋπάρχων στη φωτογραφία. Για να μελετήσουμε τις οπτικές εικόνες πρέπει να εντοπίσουμε τα τρία επίπεδα που επηρεάζουν το νόημά τους: τις «φιγούρες», τα «σήματα», τη «σημασία» (Eco, 1982: 32-38).

Φαινομενολογικά τώρα, κάθε αναπαράσταση, ένα σχέδιο ή μια φωτογραφία, μας αποκαλύπτει πως μια εικόνα δε φέρει σχεδόν καμία από τις ιδιότητές του αναπαριστώμενου αντικειμένου. Απλά αναπαράγει τις συνθήκες με τις οποίες αυτή η εικόνα γίνεται αντιληπτή από το άτομο. Η θεωρία που ήθελε τη φωτογραφία σαν μια αναλογία της πραγματικότητας έχει ήδη ξεπεραστεί. Πρέπει πλέον να εκπαιδευτούμε στην αναγνώριση των φωτογραφικών εικόνων. Κατά τον J. Grady μια εικόνα αναπαριστά τις υποκειμενικές διαδικασίες με έναν αντικειμενικό τρόπο. Δίνει πλήθος πληροφοριών σε μία και μόνη αναπαράσταση. Πληροφορίες πλαισιωμένες χρονικά και τοπικά που αποδίδονται σε μια επίπεδη επιφάνεια. Επιδέχεται πολλές πιθανές ερμηνείες και πάντα τραβάει την προσοχή, είναι ενδιαφέρουσα και συνομιλεί μαζί μας για της δώσουμε εμείς νόημα, είναι εύκολα προσβάσιμη από ερευνητές, συμμετέχοντες και κοινό. Πρόκειται για μια εύκολη και ανέξοδη μέθοδο (Grady, 2004: 18-31).

Σήμερα τα παιδιά έχουν πλήθος εμπειριών που σχετίζονται με την τεχνολογία, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ακόμα και τους διαδραστικούς πίνακες στις σχολικές αίθουσες. Οι ψηφιακές κάμερες είναι εφικτές προς χρήση ακόμα και από το νεότερο παιδί χάρη στο χαμηλό κόστος αγοράς τους και στη γνώση της χρήσης τους από το παιδί. Η λήψη φωτογραφιών αποτελεί μέρος της ψυχαγωγίας και της εκπαίδευσης των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο. Εργαστήρια φωτογραφίας παρέχουν πλέον μαθήματα ή δημιουργική απασχόληση σε παιδιά όλων των ηλικιών. Η χρήση της φωτογραφίας ως ερευνητικής μεθόδου θα τους δώσει την ευκαιρία να εκφράσουν τις εμπειρίες τους σχετικά με τον χώρο αλληλεπιδρώντας παράλληλα με αυτόν, και χωρίς η ερευνήτρια να βάλει τα παιδιά σε μια δομημένη κατάσταση η οποία ίσως αλλοιώσει τα αποτελέσματα (Knowles and Sweetman, 2004: 1-17).

Πρόκειται για μια οπτική μέθοδο η οποία συχνά μας δίνει διαφορετικές απόψεις των παιδιών από άλλες λεκτικές μεθόδους και ως εκ τούτου έχει μεγάλη αποτελεσματικότητα στο να συλλαμβάνει την παιδική αντίληψη σχετικά με ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Η αποκαλούμενη «αυτο-φωτογραφία», συχνά αναφέρεται ως «φωτογραφική φωνή» και είναι πλέον κοινή μέθοδος σε έρευνες συμπεριφοράς ως ένα αποτελεσματικό μέσο για να επικοινωνήσουν και να δηλώσουν οι πληροφοριοδότες την ατομική μοναδική εμπειρία τους στον χώρο για παράδειγμα (Loebach, 2013:64).

Κύριο πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι τα παιδιά ενθουσιάζονται να τραβούν φωτογραφίες και μάλιστα για να εκφραστούν. Η ικανότητα φωτογράφισης δεν έχει να κάνει με την ικανότητα του παιδιού, πρακτική ή αντιληπτική, να παριστάνει μια εικόνα. Τα παιδιά μαθαίνουν γρήγορα την τεχνική της. Με αυτή τη μέθοδο η διάδραση είναι ανάμεσα στο παιδί και την κάμερα. Επιτρέπει περισσότερη οικειότητα με τον ερευνητή και με τον χώρο. Το παιδί έχει μεγαλύτερη δυνατότητα επιλογής της εικόνας που επιθυμεί σε σχέση με το σαφώς καθορισμένο θέμα του σχεδίου. Τα παιδιά δεν αντιγράφουν το ένα το άλλο. Ίσως απλά να φωτογραφίσουν ό,τι και ένας ενήλικας ή οι φίλοι τους (Punch, 2002: 16-17, 22).

Δε χρησιμοποιείται ως μοναδικό μεθοδολογικό εργαλείο μιας και χρειάζεται να συμπληρωθεί από τις αφηγήσεις των παιδιών για τις φωτογραφίες τους. Ο ερευνητής παρά την παντοδυναμία της εικόνας οφείλει να συνδυάσει τη μέθοδο με άλλες για μεγαλύτερη εγκυρότητα (Grady, 2004:18-31).

Τέλος, η λήψη φωτογραφιών από μέρους της ερευνήτριας ως *photo-memos* σε κάθε στάδιο της έρευνας μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στην αποσαφήνιση των σημειώσεων, στον έλεγχο αυτών, στην υπενθύμιση τόπων, δραστηριοτήτων ή υλικών κατά τη διάρκεια του περίπατου για παράδειγμα. Ταυτόχρονα μπορεί έτσι να συλλέξει περισσότερα δεδομένα πιο γρήγορα και για μεγαλύτερο αριθμό ερευνώμενων.

### 2.4.4 Η Συνέντευξη

Σκοπός μιας συνέντευξης είναι να κατανοήσουμε τις εμπειρίες και τα βιώματα των ερωτώμενων. Η συνέντευξη έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο σε διάφορους επιστημονικούς τομείς και υπό διάφορες θεωρητικές οπτικές. Για παράδειγμα, ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο των φαινομενολόγων στηρίζεται στην κατανόηση των νοημάτων ενός ατόμου δηλαδή της δομής της συνείδησής του (Willis, 2007: 173).

Η αποτελεσματική συνέντευξη εστιάζει στην παρώθηση των υποκειμένων, τα οποία πρέπει να πειστούν ότι ή έρευνα τα αφορά προσωπικά και όχι ότι αυτή ανταποκρίνεται μόνο στις ανάγκες του ερευνητή. Για τον λόγο αυτόν, ο ερευνητής οφείλει να ξεκαθαρίσει τους στόχους και τις προθέσεις του σύντομα και όχι με πολλές εξηγήσεις, που συνήθως γεννούν υποψίες (Βάμβουκας, 2002: 240).

Η ημι-δομημένη ή ανακατευθυνόμενη συνέντευξη αποτελεί συνδυασμό των δύο ακραίων τύπων (ελεύθερη και δομημένη συνέντευξη). Σε αυτήν το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών του και ο ρόλος του ερευνητή περιορίζεται στο ελάχιστο ως προς τις παρεμβάσεις του. Ο ερευνητής φροντίζει ωστόσο

να κατευθύνει τα υποκείμενα σε μια γόνιμη συζήτηση πάνω στα ερευνητικά θέματα που πρέπει να καλυφθούν στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου (Βάμβουκας, 2002: 232). Χρησιμοποιείται για έρευνες συμπεριφοράς, απόψεων και συναισθημάτων ή για τη συλλογή εμπειριών. Πρόκειται για μια «άτυπη συζήτηση» που εστιάζει στην αλληλεπίδραση ερευνητή ερευνώμενου. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποκλειστική ερευνητική μέθοδος, σε συνδυασμό με άλλες ή ως μέσο μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (Clifford and Valentine, 2003: 117- 120). Αποτελεί ένα βασικό εργαλείο, ευέλικτο και δυναμικό διότι μεταβάλλεται καθώς προχωρά η έρευνα, λόγω διάδρασης με τους ερευνώμενους (Ιωσηφίδης, 2006: 221).

Κατά την Ν. Κυριαζή, η συνέντευξη «θεωρείται μια κοινωνική συνεύρεση, η οποία εξελίσσεται διαφορετικά, ανάλογα με τους συμμετέχοντες και τις συγκεκριμένες συνθήκες όπου διεξάγεται», μία μέθοδος που μπορεί «να παράγει αξιόπιστη και έγκυρη γνώση εφόσον τηρηθούν οι κανόνες για τη διατύπωση των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και άλλες τεχνικές πτυχές της διαδικασίας». Εάν η διεξαγωγή είναι σωστή τότε οι απαντήσεις των ερωτώμενων θα αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Μία ποιοτική συνέντευξη συνήθως «κατασκευάζει νοήματα», επομένως έχει σημασία τόσο η διαδικασία όσο και το περιεχόμενο της συζήτησης (Κυριαζή, 1999: 262-263).

Η διάδραση ερευνητή-ερευνώμενου, δηλαδή ο τρόπος που εξελίσσεται η κοινωνική αυτή συνεύρεση είναι ένας από τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την πορεία της και συνεπώς τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι λόγοι είναι πολλοί. Σχετικά με τον ερευνητή είναι το φύλο, η εξωτερική του εμφάνιση, τα μηνύματα που εκπέμπει, η κοινωνική του θέση και ο βαθμός που αυτή ταιριάζει με την κοινωνική θέση του ερωτώμενου. Τα στοιχεία που συλλέγονται δεν εκφράζουν μόνο διαφορές στο υπό έρευνα κοινωνικό φαινόμενο, αλλά και διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι ερωτώμενοι προσλαμβάνουν το γενικότερο ερευνητικό πλαίσιο (Κυριαζή, 1999: 145-6).

Στην καθημερινή μας ζωή μέσα από μια συζήτηση μπορούμε να συλλέξουμε πλήθος πληροφορίες. Συχνά όμως έχουμε την τάση να μην «ακούμε» ουσιαστικά τους άλλους, να διακόπτουμε ή να μιλάμε γρήγορα. Μια ημι-δομημένη συνέντευξη εκτός της ομιλίας στοχεύει κυρίως στο να ακούσουμε με προσοχή τους άλλους και να είμαστε ανοικτοί σε ό,τι πουν, δίχως κριτική στάση (Clifford and Valentine, 2003: 118-119).

Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας σε μία συνέντευξη αναπτύσσεται μια στενή και λεπτή σχέση ανάμεσα στα δύο (ή περισσότερα) πρόσωπα και για αυτό ως τεχνική οφείλει να ακολουθεί ορισμένη διαδικασία στη διεξαγωγή της. Από αυτήν κρίνεται η αποτελεσματικότητά της. Ο συνεντευκτής πρέπει να είναι ικανός να συνάπτει ανθρώπινες

σχέσεις, να επικοινωνεί με τους άλλους, να έχει γνώση και την εμπειρία των αρχών και κανόνων που διέπουν τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Ο ρόλος του έχει χαρακτηριστεί βασικότερος και από τις ίδιες τις ερωτήσεις (Κυριαζή, 1999: 141).

Για τους ειδικούς δεν υπάρχει ένας οδηγός ερωτήσεων για όλες τις συνεντεύξεις επειδή κάθε μία είναι μια ξεχωριστή κοινωνική διάδραση. Παρόλα αυτά ο ερευνητής οφείλει να προετοιμάσει έναν κατάλογο θεμάτων ή ερωτήσεων που θα απευθύνει στους ερευνώμενους. Οι ερωτήσεις πρέπει να εξάγουν πληροφορίες που είναι «έμπρακτες, περιγραφικές, στοχαστικές και συναισθηματικές». Δεν έχουν προκαθορισμένη σειρά, δεν είναι υποχρεωτικό να απαντηθούν όλες ή με τον ίδιο τρόπο σε κάθε συνέντευξη (Κυριαζή, 1999: 262-263).

Παρόλο που ο ερευνητής έχει προετοιμάσει τις ερωτήσεις, η ημι-δομημένη συνέντευξη συνήθως εξελίσσεται σαν μια φιλική συζήτηση με ευελιξία στα θέματα που θίγονται (Clifford and Valentine, 2003: 117- 120). Δίνει δε τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει τα ερευνητικά θέματα όπως εκείνος θέλει. Να περιγράψει ελεύθερα τις εμπειρίες του, να αναφερθεί σε καταστάσεις και γεγονότα που έχουν ιδιαίτερη σημασία για εκείνον και γενικά να εκφράσει τις απόψεις του. Ο ερευνητής μπορεί να παρεμβαίνει όταν χρειάζεται περισσότερες πληροφορίες ή όταν πρέπει να στρέψει τη συζήτηση σε κάποιο σημαντικό για την έρευνα θέμα. Αυτό επιτυγχάνεται με τις κατάλληλες ερωτήσεις (Κυριαζή, 1999: 262-263).

Ο τόπος διεξαγωγής ιδεατά, πρέπει να είναι ένα μέρος ουδέτερο, αν και κατά τους ειδικούς μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο να παίρνει κανείς τη συνέντευξη στον χώρο που ανήκουν τα άτομα. Τη στιγμή που δεν μπορεί κανείς να επιλέξει ένα ιδανικό μέρος, μπορεί τουλάχιστον αυτό να είναι άτυπο, ήσυχο και εύκολα προσβάσιμο. Για μικρές ομάδες εστίασης ένας μικρός χώρος είναι κατάλληλος για πιο άνετη και φιλική επικοινωνία. Το ίδιο άνετα πρέπει να αισθάνεται και ο ερευνητής σε αυτόν (Clifford and Valentine, 2003: 124-125).

Η καταγραφή των συνεντεύξεων μπορεί να γίνει είτε με τη μορφή σημειώσεων ή να μαγνητοφωνηθεί/βιντεοσκοπηθεί. Όταν μαγνητοφωνείται επιτρέπει στον ερευνητή να παρακολουθεί και να διεξάγει απερίσπαστος τη συζήτηση. Αμέσως μετά οφείλει να καταγράφει οτιδήποτε αφορά σε αυτήν, τη γενική εικόνα, τα θέματα που προέκυψαν ή κάτι που τον ενθουσίασε ή τον εξέπληξε. Τέτοιου είδους σημειώσεις είναι ένα είδος ανάλυσης (Κυριαζή, 1999: 131-141). Οι ερμηνείες φυσικά, αναζητούνται σε μεταγενέστερο χρόνο (Βάμβουκας, 2002: 242).

Τα ηθικά διλλήματα της συνέντευξης είναι η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία των ερευνώμενων. Οφείλουμε να διαβεβαιώσουμε τους συμμετέχοντες ότι τα δεδομένα θα παραμείνουν ασφαλή και προστατευμένα και οι ίδιοι έχουν κάθε δικαίωμα να αποσύρουν τη συμμετοχή τους όποτε το επιθυμούν (Clifford and Valentine, 2003: 125-126).

Βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου για την παρούσα έρευνα θεωρείται το γεγονός ότι μέσω της συνέντευξης, συλλέχθηκαν με κάθε λεπτομέρεια οι περιγραφές και οι ερμηνείες των ίδιων των παιδιών για το σχέδιο και τις φωτογραφίες.

## 2.5 Η Μέθοδος Εργασίας της Παρούσας Έρευνας

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική έρευνα και κυρίως στην εμπειρική, ποσοτική ή ποιοτική. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 κυριαρχούσαν αποκλειστικά οι ποσοτικές έρευνες. Ολοένα όμως κερδίζουν έδαφος και οι ποιοτικές, στις οποίες εντάσσονται πολλές επιμέρους έρευνες όπως η έρευνα δράσης, η μελέτη περίπτωσης, η εθνογραφική, κ.ά. (Πασχαλιώρη και Μίλεση, 2005: 20-21).

Η παρούσα έρευνα τοποθετείται στο πλαίσιο μιας ποιοτικής εμπειρικής έρευνας, περιγραφικής και ερμηνευτικής προσέγγισης, που στοχεύει περισσότερο να εισηγηθεί παρά να καταλήξει σε συμπεράσματα. Το χρονολόγιο των διαδικασιών της έρευνας αποτυπώνεται συνοπτικά στον πίνακα 4 (Παράρτημα) ενώ τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας περιγράφονται παρακάτω λεπτομερώς για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

***Α. Προ-ερευνητικό στάδιο***

**Στάδιο 1ο : Δειγματοληψία και μέγεθος του δείγματος**

Σε μια ποιοτική έρευνα η δειγματοληψία δεν μπορεί να είναι τυχαία γιατί από την καταλληλότητά της κρίνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αυτής (Κυριαζή, 1999: 280-281). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η Σκόπιμη δειγματοληψία καθώς η επιλογή του δείγματος κρίθηκε βάση του ενδιαφέροντος της ερευνήτριας. Μπορεί να χαρακτηριστεί και ως δειγματοληψία με υποκειμενικό δείγμα ή χωρίς πιθανότητα, ευκολίας ή ευχέρειας (Ζαφειρόπουλος, 2005: 125-139).

Για την κύρια έρευνα το μέγεθος του δείγματος αριθμεί τριάντα έξι (36) άτομα που συνιστούν μια μικρή κοινωνική ομάδα, μια ομάδα μαθητών μέσης παιδικής ηλικίας,

περιορισμένη στον οικείο χώρο και προσδιορισμένη στον παρόντα χρόνο. Πρόκειται για μαθητές των Β΄1 (ομάδα Α) και Στ΄1 (ομάδα Β) τάξεων του σχολείου.

Για πιλοτική έρευνα επιλέχθηκαν τέσσερα (4) άτομα, δύο (2) από κάθε ηλικιακή ομάδα (Α και Β), σύμφωνα με την Αναλογική μέθοδο δειγματοληψίας. Η επιλογή τους έγινε με κλήρωση από το δεύτερο διαθέσιμο τμήμα των Β΄2 και Στ΄2 τάξεων του σχολείου.

**Στάδιο 2ο : Ενημέρωση των συμμετεχόντων**

Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις έρευνες στην εκπαίδευση και έχοντας ακολουθήσει κάθε νόμιμη διαδικασία (Π.Ι., 2016• Ε.Κ.Τ., 2011• Ι.Ε.Π., 2016), η ερευνήτρια προχώρησε στην ενημέρωση των υποψήφιων συμμετεχόντων. Αρχικά τους δόθηκε ένας φάκελος για τους γονείς τους με μία πληροφοριακή επιστολή, την αίτηση άδειας συμμετοχής στην έρευνα και άλλα σχετικά έγγραφα (Παράρτημα, Β1-Β5).

Μετά το πέρας της ημερομηνίας επιστροφής των επιστολών, έγινε η αρχική συνάντηση με όσους είχαν αποδεχθεί την πρόσκληση. Οι υποψήφιοι (4/36) που δεν επέστρεψαν την επιστολή αντικαταστήθηκαν μετά από κλήρωση από το δεύτερο τμήμα των τάξεων. Για τη συγκέντρωση επιλέχθηκε η αίθουσα εκδηλώσεων ως χώρος αγαπημένος των παιδιών μιας και έχει συνδυαστεί με διάφορες εκδηλώσεις που τα ευχαριστούν, μπορεί να φιλοξενήσει πολλά άτομα και διαθέτει κεντρική ψηφιακή εγκατάσταση παρουσιάσεων. Σε αυτή τη συνάντηση έγινε η ενημέρωση όλων των συμμετεχόντων από κοινού. Αυτό κρίθηκε σκόπιμο ώστε να δημιουργηθεί κλίμα ομαδικότητας, και επίσης για να διευκολυνθεί η ερευνήτρια στην επιλογή των ζευγαριών για το στάδιο της συνέντευξης. Η ερευνήτρια, παρουσία του διευθυντή του σχολείου και των εκπαιδευτικών των τμημάτων, ενημέρωσε αναλυτικά τα παιδιά για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τα στάδια και το χρονοδιάγραμμα αυτής, απάντησε σε ερωτήσεις, έδωσε περισσότερες διευκρινήσεις. Η διάρκεια της συνάντησης ήταν περίπου δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά).

Αρχικά παρουσιάστηκε στους πληροφοριοδότες (που δεν τους ήταν άγνωστη) λέγοντάς τους: «Ενδιαφέρομαι να κατανοήσω τον τρόπο που επικοινωνείτε με τον χώρο. Είναι σπουδαίο για μένα να καταλάβω ποιες είναι οι εμπειρίες σας στον οικείο εξωτερικό χώρο σας. Τι γνωρίζετε, τι κάνετε και τι αισθάνεστε για αυτόν». Επεδίωξε μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε να τονίσει στα παιδιά τη σπουδαιότητα των *δικών τους εμπειριών* στην ερευνητική διαδικασία. Τους έδωσε ακόμα τις αναγκαίες εγγυήσεις για

πλήρη ανωνυμία και εμπιστευτικότητα. Επιπρόσθετα, τους υποσχέθηκε πλήρη πρόσβαση στα ερευνητικά αποτελέσματα μετά την ολοκλήρωση της μελέτης. Ακολούθησε συζήτηση γύρω από βασικές έννοιες της έρευνας (οικείος, τόπος, χώρος, εμπειρίες). Τα παιδιά είδαν έναν πολεοδομικό χάρτη και αεροφωτογραφίες της ερευνητικής περιοχής και συζήτησαν για τους τόπους που αναγνώριζαν σε αυτόν. Συζητήθηκαν ακόμα οι άλλες διαδικασίες της έρευνας (σχηματισμός ζευγαριών, περίπατος, φωτογράφιση, κ.ά.).

Ακολούθησε επίδειξη της χρήσης της ψηφιακής κάμερας, πρακτική εξάσκηση από τους συμμετέχοντες και συζητήθηκαν τα διάφορα είδη φωτογραφίας. Τέλος, ο κάθε συμμετέχων στην έρευνα υπέγραψε το πρωτόκολλο συνεργασίας και ασφαλούς μετακίνησης με την ερευνήτρια και ορίστηκε ως «πληροφοριοδότης» της έρευνας με ορισμένο κωδικό όνομα. Προηγήθηκε ενημέρωση των παιδιών για τον λόγο της απόκρυψης του πραγματικού τους ονόματος μιας και τα ίδια επιθυμούσαν να γίνουν επώνυμα γνωστές οι απόψεις και οι εμπειρίες τους. Ενθουσιάστηκαν όμως με τη δυνατότητα επιλογής κωδικού ονόματος κατά την προσωπική τους κρίση και αρέσκεια, κάτι που το έκαναν με κριτήριο τον τόπο καταγωγής των γονέων τους ή κάποια άλλη εμπειρία. Το κωδικό όνομα δε σχετίστηκε με το φύλο του πληροφοριοδότη:

-*Γιατί διάλεξες το Μεσολόγγι;*
-*Το κάναμε πρόσφατα στην Ιστορία και μου άρεσε* (Μεσολόγγι, 12).

- *Γιατί την Τρίπολη;*
- *Γιατί από εκεί κατάγεται η μητέρα μου* (Τρίπολη, 12).

Δεν έλειψαν και οι ευφάνταστες ιδέες των παιδιών όπως να χαρακτηριστούν «ΑΕΠ (**Α**νώνυμοι **Ε**ιδικοί **Π**ληροφοριοδότες)», (Μύκονος, 12) ή οι αστείες αναφορές σε κλασικούς κινηματογραφικούς ήρωες όπως «Πράκτορας 07» (Αίγινα, 8).

**Στάδιο 3ο: Η Δοκιμαστική Έρευνα – Πιλοτική**

Η *πιλοτική* έρευνα κρίθηκε απολύτως απαραίτητη για την παρούσα έρευνα. Οι πληροφοριοδότες επιλέχθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά όπως φύλο και ηλικία και αριθμητικά να αναλογούν ποσοστιαία στον πληθυσμό της έρευνας (4/~40). Κανείς από αυτούς δε συμμετείχε στην επόμενη φάση. Η ομάδα αυτή ήταν που έκρινε ουσιαστικά την τελική μορφή της κύριας έρευνας. Διεξήχθη στα τέλη Μαρτίου 2016 και το χρονολόγιό της παρουσιάζεται λεπτομερώς στο Παράρτημα (Δ. Πιλοτική έρευνα). Μετά την καταγραφή των παρατηρήσεων και την ανάλυση των δεδομένων της πιλοτικής έρευνας, ακολούθησε η εκ νέου διαμόρφωση της κύριας έρευνας όπου κρίθηκε απαραίτητο.

***Β. Κύρια Έρευνα: Διαδικασία Παραγωγής και Συλλογής των Δεδομένων***

**Στάδιο 4ο : Δεύτερη συνάντηση για την ανάθεση εργασίας του Σχεδίου**

Η συνάντηση με τους πληροφοριοδότες για την εκπόνηση του σχεδίου διεξήχθη κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, κατόπιν συνεννόησης με την εκπαιδευτικό του τμήματος, στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου και ήταν διάρκειας δύο διδακτικών ωρών (περίπου 90 λεπτά) για την κάθε ομάδα, χρόνος επαρκής για την ολοκλήρωση της εργασίας. Κρίθηκε απαραίτητη η εκπόνηση του σχεδίου σε διαφορετικές συναντήσεις των δύο ομάδων για καθαρά πρακτικούς λόγους που διευκόλυναν την ερευνήτρια στην καταγραφή παρατηρήσεων (λεκτικές ή μη λεκτικές εκφράσεις των παιδιών, σχόλια, πιθανά προβλήματα, κ.ά.) καθώς και τους πληροφοριοδότες από άποψη χώρου, εξασφαλίζοντας παράλληλα τον ατομικό σχεδιασμό και όχι αντιγραφή.

Οι πληροφοριοδότες κάθισαν στα μεγάλα τραπέζια του χώρου με τρόπο που διευκολύνονταν να απλώσουν το χαρτί της εργασίας. Σε μία λευκή σελίδα χαρτιού, μεγέθους Α3x2, οι πληροφοριοδότες κλήθηκαν να σχεδιάσουν τον οικείο εξωτερικό χώρο τους. Κατά τη διάρκεια της εργασίας η ερευνήτρια καθόταν σε μία καρέκλα σε κάποια γωνία του δωματίου ή κινιόταν στον χώρο, ενθάρρυνε, φωτογράφιζε, παρατηρούσε και κατέγραφε αντιδράσεις, ερωτήσεις, απορίες, διαλόγους μεταξύ των παιδιών, διευκολύνοντας όσο επιτρεπόταν την πορεία της διαδικασίας. Η δασκάλα της τάξης δεν ήταν υποχρεωμένη να είναι παρούσα.

Η ερευνήτρια απέφευγε να δώσει πολλές κατευθυντήριες γραμμές ή παραδείγματα. Επαναλήφθηκαν διευκρινιστικές πληροφορίες για τους όρους *Οικείος* (τόπος που τον γνωρίζετε, που τον έχετε επισκεφτεί έστω μια φορά) και *Εξωτερικός* (οποιοδήποτε μέρος του οικείου σας χώρου έξω από την πόρτα του σπιτιού).

Η εκφώνηση του θέματος ήταν κοινή για τις δύο ομάδες. Διαβάστηκε μεγαλόφωνα στους πληροφοριοδότες ως εξής:

*Φτιάξτε ένα σχέδιο του οικείου εξωτερικού χώρου σας. Λέγοντας **σχέδιο** εννοώ να ζωγραφίσετε όπως εσείς επιθυμείτε την περιοχή στην οποία εσείς και οι φίλοι σας συνήθως παίζετε, μετακινήστε, περιπλανιέστε, κ.ά. Μπορείτε να σχεδιάσετε σε αυτό **τόπους** που έχουν αξία για σας, που έχουν κάποια σπουδαιότητα: όρια, μέρη που σας αρέσουν ή δε σας αρέσουν, συνηθισμένες διαδρομές, μονοπάτια, δρόμους, τόπους που αγαπάτε, τόπους που σας φοβίζουν, που επιτρέπεται ή απαγορεύεται να πάτε, που απομονώνεστε, κ.λπ. Ξέρω ότι μπορεί να είναι δύσκολο να σχεδιάσετε σε αυτό το χαρτί οτιδήποτε σκεφτείτε και θέλετε. Για αυτό σας προτείνω να σχεδιάσετε αυτά που είναι πιο σπουδαία για εσάς προσωπικά. Θα σας παρακαλούσα να συμπεριλάβετε το σπίτι και το σχολείο σας. Μπορείτε ακόμα να σχεδιάσετε ανθρώπους και ζώα που έχουν σχέση με τους τόπους αυτούς.*

*Στο σχέδιό σας δε χρειάζεται να ανησυχείτε για την κλίμακα, την κατεύθυνση, το μέγεθος ή το σχήμα των αντικειμένων, απλά να είναι όλα καθαρά και κατανοητά από εμένα.*

*Καθώς σχεδιάζετε μπορείτε να φανταστείτε ότι θα χαρίσετε το σχέδιο σε έναν φίλο σας που δεν έχει δει ποτέ τον οικείο εξωτερικό χώρο σας, πώς μοιάζει και τι σημαίνει για εσάς. Θα σας παρακαλούσα στο μπροστινό μέρος του σχεδίου να μη γράψετε το όνομά σας και να μη δώσετε κανέναν τίτλο σε αυτό. Μην ξεχνάτε ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη.*

*Καταλήγοντας αξίζει να θυμόμαστε πως ο καθένας μας έχει στο μυαλό του τον δικό του κόσμο. «Σχεδιάζοντάς τον δεν παράγουμε έργα τέχνης αλλά δίνουμε τις προσωπικές μας πραγματικότητες για τις οποίες εμείς είμαστε οι δημιουργοί και οι ειδικοί»* (Aderson, 1976: 2-3).

Το σπίτι και το σχολείο θεωρήθηκαν στοιχεία που έπρεπε να περιλαμβάνει το σχέδιο ώστε να διευκολύνει τα παιδιά στην έναρξη της εργασίας καθώς όλα έχουν σαφή γνώση αυτών των τόπων και θα μπορούσαν επιπλέον να λειτουργήσουν αυτά σαν συνδετικός κρίκος όλων των σχεδίων.

Τα διαθέσιμα υλικά ήταν χαρτί, μολύβια, χρώματα, γόμες και ξύστρες. Τα τελευταία 20 λεπτά της εργασίας η ερευνήτρια έδωσε τη δυνατότητα να χρωματιστούν τα έργα με ξυλομπογιές ή μαρκαδόρους.

Όπου παρατηρήθηκε μείωση του ενδιαφέροντος για τη συνέχιση της εργασίας, η ερευνήτρια ρωτούσε ενθαρρύνοντας: «*Σχεδιάσατε όλους τους τόπους που θα θέλατε; Εάν κουραστήκατε, μπορείτε να κάνετε ένα μικρό διάλειμμα και να συνεχίσετε σε λίγο*» (Hart, 1979: 95).

Κάθε απόφαση του παιδιού γινόταν δεκτή με την προϋπόθεση ότι το σχέδιο δε θα συνεχιζόταν σε άλλη ώρα ή ημέρα. Για αυτόν τον λόγο η εργασία εκπονήθηκε το πρώτο διδακτικό δίωρο (08:15-09:40).

Όταν οι πληροφοριοδότες διατείνονταν ότι τελείωσαν την εργασία η ερευνήτρια τούς ρωτούσε: «*Χρειάζεται να συμπληρώσετε κάποιον άλλον τόπο στο σχέδιό σας; Θα θέλατε να κάνετε κάποιες αλλαγές;*»

Από τη στιγμή που ο πληροφοριοδότης ήταν βέβαιος για την ολοκλήρωση της εργασίας του, γινόταν η παράδοσή της κατά την οποία η ερευνήτρια κατέγραφε στο πίσω μέρος αυτής, σε ειδικά διαμορφωμένο πίνακα (Παράρτημα, Πίνακας 5) κάποιες απαραίτητες πληροφορίες, εξασφαλίζοντας έτσι την ανωνυμία των συμμετεχόντων και παράλληλα συλλέγοντας χρήσιμα δεδομένα για το στάδιο της στατιστικής ανάλυσης του δείγματος (Πίνακες 6-9) αλλά και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

**Στάδιο 5$^{ο}$ : Τρίτη συνάντηση για τον Ερευνητικό Περίπατο και τη Φωτογραφία**

Οι πληροφοριοδότες της έρευνας, οδήγησαν την ερευνήτρια σε περίπατο, διαδρομής αποφασισμένης από τους ίδιους, στον οικείο εξωτερικό χώρο τους για να «επικοινωνήσουν» τόπους που έχουν σημασία και νόημα για αυτούς, αγαπημένους ή μη.

Κάποιοι πληροφοριοδότες είχαν προαποφασίσει τη διαδρομή, ενώ άλλοι κινήθηκαν αυθόρμητα.

Ο περίπατος ήταν ατομικός με τον κάθε πληροφοριοδότη για λόγους που εξηγεί εύστοχα το σχόλιο ενός από αυτούς για τη θέση της ερευνήτριας:

«Άμα τα έχει όλα μαζί τα παιδιά, δε θα δίνει πολλή σημασία στο καθένα», (Ξάνθη, 12)

Η μέρα και η ώρα ορίστηκαν από τον πληροφοριοδότη και κατόπιν επικοινωνίας (φυσικής ή τηλεφωνικής) με τους γονείς του, επιβεβαιώθηκε το ραντεβού της συνάντησης για τον περίπατο με την ερευνήτρια. Επιλέχθηκε οποιαδήποτε μέρα εξυπηρετούσε καλύτερα τον πληροφοριοδότη και δεν παρακώλυε τις καθημερινές του δραστηριότητες. Η ώρα επιλέχθηκε νωρίς το απόγευμα για να υπάρχει ικανοποιητικός χρόνος για την εργασία, να μην είναι κουρασμένο το παιδί και να μην παρακωλύσει τον περίπατο το σκοτάδι. Ο περίπατος περιορίστηκε σε μέρη μέσα στα όρια του ερευνητικού χώρου παρόλο που τα παιδιά στις αφηγήσεις τους ανέφεραν και τόπους πιο μακρινούς. Τέλος, οι πληροφοριοδότες γνώριζαν πως όφειλαν να φορούν κάλτσες και κλειστά παπούτσια, μακριά παντελόνια, καπέλο και αντηλιακό.

Η διαδρομή ήταν ελεύθερη με μόνη «δέσμευση» να ξεκινά από την πόρτα του σπιτιού του πληροφοριοδότη. Εξελισσόταν όπως την υποδείκνυε το παιδί ακολουθώντας κεντρικούς δρόμους ή ακόμα και διαμέσου ορεινών μονοπατιών ή συντομεύσεων. Διήρκεσε τυπικά 1 ώρα με επιπλέον χρόνο όπου η περίσταση το απατούσε λαμβάνοντας υπόψη την κούραση και τις ατομικές δυνατότητες βάδισης του κάθε παιδιού.

Σε οδικό χάρτη, ειδικά δημιουργημένο (με το σχεδιαστικό πρόγραμμα *Autocad*) για την παρούσα έρευνα, σχεδιαζόταν η διαδρομή που επέλεγε κάθε φορά ο πληροφοριοδότης. Σε αυτόν σημειώνονταν, βάση ενός προσχεδιασμένου κώδικα, **(*A*)** η αρχή, (***T*)** το τέλος**,** (•) οι σταθμοί και τα σημεία λήψεων (Παράρτημα, Α4).

Η ερευνήτρια υπενθύμιζε στον πληροφοριοδότη το πρωτόκολλο ασφαλούς συνεργασίας που είχε υπογράψει και ξεκινούσαν για μια διαδρομή με στάσεις (σταθμούς) σε προσωπικά σπουδαίους παιδικούς τόπους, με πρωτοβουλία πάντα του πληροφοριοδότη και σύμφωνα με τις παρακάτω οδηγίες:

*«Θα ήθελα να με οδηγήσεις σε μέρη που έχουν κάποιο νόημα για σένα. Μέρη που εσύ και οι φίλοι σου συνήθως παίζετε, μετακινήστε, περιπλανιέστε, κ.ά. Μπορείς να με πας σε* ***τόπους*** *που έχουν αξία, που έχουν κάποια σπουδαιότητα για εσένα προσωπικά: μέρη που σου αρέσουν ή δε σου αρέσουν, συνηθισμένες διαδρομές, μονοπάτια, δρόμους, τόπους που αγαπάς, τόπους που σε φοβίζουν, που επιτρέπεται ή απαγορεύεται να πας, που απομονώνεσαι, κ.λπ. Ξέρω ότι μπορεί να είναι δύσκολο να με πας σε όλους αυτούς σε 1 ώρα. Για αυτό σου προτείνω να με πας σε αυτούς που είναι πιο σπουδαίοι για εσένα προσωπικά. Να μου τους δείξεις και να μου πεις πώς τους χρησιμοποιείς και τι αισθάνεσαι για αυτούς».*

Οι παραπάνω οδηγίες συχνά επαναλαμβάνονταν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κυρίως εάν το παιδί δυσκολευόταν να συνεχίσει. Είχαν επίσης προσχεδιαστεί οι θεματικές συζήτησης και οι ερωτήσεις με τις οποίες ενθαρρυνόταν ο πληροφοριοδότης να μιλήσει ελεύθερα, να επιδείξει το ενδιαφέρον του, τα συναισθήματα, τη χρήση και τη δράση του στους τόπους-σταθμούς (Παράρτημα, Β6.1).

Η ερευνήτρια συνειδητά απέφυγε να μαγνητοσκοπήσει τον περίπατο με σκοπό την κατανόηση των γεγονότων μέσω εμπάθειας και αλληλεπίδρασης με τους συμμετέχοντες και τον χώρο, και γιατί έκρινε πως κάτι τέτοιο θα ήταν πρακτικά αδύνατο και θα διακύβευε την ασφάλεια των παιδιών και της διαδικασίας. Απλά κατέγραφε τη διαδρομή, και τις παρατηρήσεις της στα ειδικά φύλλα καταγραφής (Παράρτημα, Β6) και ηχογραφούσε μέρος των αφηγήσεων μόνο όταν το έκρινε απαραίτητο.

Οι πληροφοριοδότες εφοδιάστηκαν με ψηφιακή φωτογραφική κάμερα (τύπου CANON μοντέλο IXUS 220 HS με ευρυγώνιο φακό και zoom 25x (στο διάστημα 30/3/16 - 4/4/16) και τύπου PANASSONIC LUMIX DMS-S2 με ευρυγώνιο φακό και zoom 4x (στο διάστημα 5/4/16 - 15/6/16) για να καταγράψουν εικόνες του οικείου εξωτερικού τους χώρου κατά τη διάρκεια του περίπατου. Εφεδρικά υπήρχε και μία βιντεοκάμερα (τύπου SMSUNG HMX-Q20).

Ο κάθε πληροφοριοδότης μπορούσε καθόλη τη διαδρομή να τραβά όσες φωτογραφίες ήθελε χωρίς περιορισμό λήψεων. Με αποτυπωτικό εργαλείο την ψηφιακή φωτογραφική μηχανή ο καθένας επιχείρησε να απαθανατίσει τους προσωπικούς του βιωμένους τόπους.

Η πόρτα για τους αρχαίους Ρωμαίους ήταν το όριο ανάμεσα στον εξωτερικό και τον εσωτερικό κόσμο, το σπίτι και την κοινωνία (Simmel, 1997:67). Η πρώτη φωτογραφία του κάθε πληροφοριοδότη λήφθηκε σκοπίμως στην πόρτα του σπιτιού του γιατί πρωταρχικός τόπος της παιδικής ηλικίας είναι το σπίτι και κυρίως η πόρτα του. Η εκφώνηση ήταν:

*«Θα σε παρακαλούσα να σκεφτείς και να επιλέξεις μια θέση για σε φωτογραφίσω στον πρώτο σου τόπο, το σπίτι σου. Να θυμάσαι πως δεν πρέπει να φαίνεται το πρόσωπό σου».*

Κατόπιν, η ερευνήτρια παρέδιδε την κάμερα στον πληροφοριοδότη και τον προσκαλούσε να φωτογραφίζει στον εταιρικό τους περίπατο «τους βιωμένους τόπους του» με τις εξής οδηγίες:

*«Καθόλη τη διάρκεια του περίπατου μπορείς να φωτογραφίζεις οτιδήποτε έχει νόημα και αξία για σένα: μέρη που σου αρέσουν ή δε σου αρέσουν, συνηθισμένες διαδρομές, μονοπάτια, δρόμους, τόπους που αγαπάς, τόπους που σε φοβίζουν, που επιτρέπεται ή*

*απαγορεύεται να πας, που απομονώνεσαι, κ.λπ. Τράβηξε όσες φωτογραφίες θέλεις απλά σου προτείνω να φωτογραφίζεις αυτά που είναι πιο σπουδαία για εσένα προσωπικά. Να θυμάσαι ότι δεν έχει σημασία αν η φωτογραφία είναι τέλεια, αρκεί να απεικονίζει (δείχνει) αυτό που εσύ θέλεις και αισθάνεσαι».*

Οι παραπάνω οδηγίες συχνά επαναλαμβάνονταν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κυρίως όταν παρατηρούταν υπερβολική χρήση της κάμερας. Πολλές φορές γινόταν διευκρινιστικά κάποιες ερωτήσεις π.χ. «Τι αξία/νόημα έχει για σένα ο τόπος που φωτογράφισες μόλις τώρα;» (Παράρτημα, Ε1)

Τέλος, ζητήθηκε ευγενικά από τον κάθε πληροφοριοδότη να μην αποκαλύψει στους άλλους τους σταθμούς και τις λήψεις της διαδρομής του με την εξήγηση ότι η ερευνήτρια ενδιαφερόταν αποκλειστικά για τα προσωπικά βιώματα και τα αισθήματα του καθενός. Κατά την επιστροφή η ερευνήτρια ευχαριστούσε θερμά τον πληροφοριοδότη και ανανέωναν το ραντεβού τους για την ημέρα της συνέντευξης.

Αξίζει να σημειωθεί πως η γραπτή περιγραφή της διαδικασίας γινόταν αμέσως μετά τη συνάντηση με τους πληροφοριοδότες, χωρίς καμία καθυστέρηση και όσο το δυνατόν γρηγορότερα, εκτός εξαιρέσεων όταν οι συνθήκες δεν το επέτρεπαν. Σε καμία περίπτωση η ερευνήτρια δεν εμπιστεύτηκε τη μνήμη της. Προσπάθησε να ελαχιστοποιήσει τον χρόνο που μεσολαβούσε ανάμεσα στην παρατήρηση, την ακρόαση και την καταγραφή. Οι σημειώσεις γίνονταν με λέξεις κλειδιά, καθόλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων με τρόπο που να διαφοροποιούν τα περιγραφικά στοιχεία από την ύστερη ανάλυση και ερμηνεία τους. Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από τα Φύλλα Καταγραφής του Περίπατου (Παράρτημα, Στ.1), η ερευνήτρια έγραφε όσα έβλεπε και άκουγε, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα σε αξιοσημείωτες απόψεις τις οποίες και κατέγραφε αυτολεξεί.

Οι σημειώσεις αυτές εμπλουτίζονταν αμέσως μετά τη λήξη της διαδικασίας. Έτσι σχηματίστηκε για κάθε πληροφοριοδότη ένα αρχείο κειμένου σε μορφή πίνακα με τέσσερις στήλες: τους σταθμούς (διεύθυνση, διευκρινίσεις), την αφήγηση του πληροφοριοδότη (αυτολεξεί και περιγραφικά, σχόλια, παρατηρήσεις), την αντίστοιχη λήψη/εις και σε ύστερο χρόνο τα δεδομένα της συνέντευξης. Τα αρχεία αυτά λειτούργησαν σαν μια πλούσια πηγή πληροφοριών στο στάδιο της ανάλυσης, της σύγκρισης και της ερμηνείας των δεδομένων (Παράρτημα, Στ.1).

Οι φωτογραφικές λήψεις των παιδιών στην παρούσα μελέτη δεν αποτελούν στοιχεία εικονογράφησης αυτής, αλλά λειτούργησαν ως εμπειρίες. Άλλωστε χρησιμοποιήθηκαν και φωτογραφίες που μπορεί να υστερούν αισθητικά (π.χ. κουνημένες φωτογραφίες). Σε αρκετές περιπτώσεις οι φωτογραφίες θύμισαν και απέδειξαν με κάθε

λεπτομέρεια στοιχεία της γλώσσας του σώματος και της έκφρασης του προσώπου των ερευνώμενων, της φύσης και του ερευνητικού χώρου. Το φωτογραφικό υλικό χρησίμευσε συμπληρωματικά ως βοήθημα στην αποδελτίωση των αναφορών του σχεδίου και του περίπατου.

**Στάδιο 6ο : Τέταρτη συνάντηση για τη Συνέντευξη**

Μία εβδομάδα μετά τον περίπατο τα παιδιά συμμετείχαν στη φάση της συνέντευξης. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα του σχολείου, μετά το πέρας το σχολικού ωραρίου και κυμάνθηκε περίπου από 30 μέχρι 45 λεπτά για κάθε ζεύγος. Η βιβλιογραφία υστερεί στον τρόπο που εισέρχονται τα παιδιά σε αυτήν την ερευνητική μέθοδο τονίζοντας περισσότερο τον τρόπο διεξαγωγής της και τον κώδικα ηθικής δεοντολογίας (Hart, 1979: 34).

Γνωρίζοντας πόσο σημαντικός είναι ο τόπος της συνέντευξης, η ερευνήτρια είχε επιλέξει μέσα στο σχολείο έναν χώρο για όλη τη διάρκεια της έρευνας, τον οποίο ονόμασε «Το Δωμάτιο των Ερευνητών». Επρόκειτο για μία μικρή κενή αίθουσα στον οικείο χώρο των ερευνώμενων, η οποία διαμορφώθηκε με εκπαιδευτική ευαισθησία από την ίδια σε ένα ευχάριστο και φιλικό περιβάλλον, μη σχολικής χρήσης, χωρίς αρνητικές συνδέσεις για τα παιδιά, ήσυχο, με εύκολη πρόσβαση και καλό φωτισμό. Η αίθουσα εφοδιάστηκε με βιντεοπροβολέα, τηλέφωνο, υαλοπίνακα μαρκαδόρου και flip chart, και ένα έπιπλο με χρήσιμα υλικά (εδώδιμα, είδη καθαριότητας, κ.ά.). Δημιουργήθηκαν διάφορες «γωνιές» για συζήτηση με ξεχωριστή επίπλωση.

Τους τοίχους «διακόσμησαν» χάρτες και αεροφωτογραφίες και τα ταμπλό με τα σχέδια του κάθε ζεύγους συμμετεχόντων. Οι πληροφοριοδότες έφταναν πρώτοι στον χώρο ή συνοδευόμενοι από την ερευνήτρια και αποφάσιζαν ελεύθερα πού θα ήθελαν να καθίσουν. Συχνά χρειάζονταν τον χρόνο τους για να νιώσουν άνετα. Ένα ποτό ή ένα κέρασμα τους βοηθούσε προς αυτή την κατεύθυνση. Το ίδιο και μια δραστηριότητα εστίασης στο θέμα όπου το κάθε ζεύγος συνεντευξιαζόμενων μπορούσε να βρει και να σχολιάσει ανάμεσα στα άλλα το δικό του ταμπλό σχεδίων.

Οι πληροφοριοδότες ήταν οργανωμένοι σε ζευγάρια, ένας από κάθε ηλικιακή ομάδα. Αυτό εξυπηρετούσε από άποψη χρόνου τόσο την ερευνήτρια όσο και τα παιδιά. Τα ζευγάρια σχηματίστηκαν από την ερευνήτρια σε συνεργασία με τα ίδια τα παιδιά με σκοπό να νιώσουν οι συμμετέχοντες πιο χαλαροί και να πάρει η συνέντευξη πιο άτυπη μορφή σε σχέση με μια ατομική συνέντευξη. Για λόγους αντικειμενικότητας δεν έγιναν δεκτά ζεύγη συμμαθητών, «κολλητών» φίλων ή αδερφών.

Οι δύο εταίροι ήταν ο κατάλληλος αριθμός μιας και έτσι είχαν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο να μιλήσουν και παράλληλα μειωνόταν και ο προσωπικός ερευνητικός χρόνος. Οι πληροφοριοδότες μπορούσαν να κάθονται άνετα, τόσο κοντά όσο χρειαζόταν για να έχουν οπτική επαφή και ο τόνος και η ένταση της φωνής ήταν τέτοια ώστε να δημιουργηθεί μια «φυσική ατμόσφαιρα». Επίσης αυτή η σύνθεση «έσπασε» την εξουσιαστική εικόνα του ενήλικα ερευνητή. Αυτό είχε ως συνέπεια καλύτερα αποτελέσματα μιας και όλοι ένιωθαν ενθουσιασμένοι που μπορούσαν να μιλούν για το υλικό τους. Τα ίδια τα παιδιά ήξεραν ότι μπορούσαν να σταματήσουν οποτεδήποτε επιθυμούσαν.

Τα δύο μέλη είχαν δεσμευτεί (Παράρτημα, Β5) με όρους εμπιστοσύνης και ανωνυμίας. Συμβουλεύονταν να μην αποκαλύπτουν προσωπικές πληροφορίες του εταίρου, αν ο ίδιος δεν το επιθυμούσε και θα τον έφερνε σε δύσκολη θέση αν συζητιούνταν εκτός της διαδικασίας. Επίσης, τα παιδιά μπορούσαν να αποφασίσουν αν ήθελαν να παρίσταται κάποιος φίλος τους στη συνέντευξη, αν αυτό τα χαλάρωνε και βοηθούσε ιδιαίτερα τα πιο ντροπαλά ή ανασφαλή. Σε γενικές γραμμές πάντως, τα παιδιά έδειξαν να διασκεδάζουν με τη συνέντευξη και να θέλουν να πάρουν και αυτά συνέντευξη από την ερευνήτρια.

Βασικό εργαλείο για τη διεξαγωγή όλων των συνεντεύξεων ήταν ένας αναλυτικός οδηγός συνέντευξης ο οποίος αποτελούνταν από τρεις (3) θεματικές. Η πρώτη αφορούσε στο σχολιασμό του σχεδίου από τον κάθε πληροφοριοδότη και η δεύτερη των φωτογραφιών. Η τρίτη θεματική είχε σκοπό να αναδείξει τις ιδέες των παιδιών ως προς τον σχεδιασμό παιδικών τόπων. Όπου κρίθηκε απαραίτητο γίνονταν μικροδιαλείμματα αποφόρτισης με άλλα θέματα συζήτησης.

Αναλυτικά, η ερευνήτρια καλούσε τον κάθε πληροφοριοδότη, ξεκινώντας από τον νεότερο, να συμμετέχει στη συζήτηση ως εξής:

***1η Σχολιασμός σχεδίου***

*«Σε παρακαλώ κοίταξε προσεκτικά το σχέδιό σου. Είναι όλα πολύ ωραία! Θα ήθελα τώρα να συζητήσουμε σχετικά με αυτά που σχεδίασες. Θέλω να μιλήσεις στο ζευγάρι σου για τους τόπους που σχεδίασες. Μπορείς να αναφέρεις τον τόπο, αν και γιατί με πήγες εκεί, αν τράβηξες κάποια φωτογραφία, τι κάνεις εκεί συνήθως και με ποιους, πώς αισθάνεσαι σε αυτόν τον τόπο και επίσης ό,τι άλλο θελήσεις να μας πεις για αυτόν. Το ζευγάρι σου μπορεί να ρωτά και να σχολιάζει σχετικά»*

Πριν το ζευγάρι περάσει στην προβολή των φωτογραφιών η ερευνήτρια ρωτούσε:

- *Σχεδίασες όλους τους τόπους που με οδήγησες στον περίπατο; Αν όχι, γιατί;*

Ακολουθούσε η ίδια διαδικασία για τον άλλο πληροφοριοδότη.

***2η Σχολιασμός φωτογραφιών***

*«Τώρα θα δούμε όλοι μαζί τις φωτογραφίες που τράβηξε ο καθένας σας και θα ήθελα να αφηγηθεί ο ένας στον άλλον πού είναι αυτός ο τόπος, πώς τον γνωρίζετε, γιατί τον φωτογραφίσατε, πώς αισθάνεστε για αυτόν, με ποιους και γιατί πηγαίνετε συνήθως εκεί. Το ζευγάρι σας μπορεί να ρωτά ελεύθερα και να σχολιάζει σχετικά»*

***3η Οι Ιδέες των Παιδιών για τον Σχεδιασμό Παιδικών Τόπων***

*«Αν κέρδιζες σε έναν διαγωνισμό και ως «δώρο» ο Δήμος σου έδινε την ευκαιρία να διαμορφώσεις/σχεδιάσεις έναν από τους τόπους του οικείου εξωτερικού χώρου σου,* ***ποιος και πώς*** *θα ήταν αυτός; Περίγραψέ μας τον. Ο τόπος αυτός πρέπει να είναι ανοικτός και δημόσιος.»*

Η ερευνήτρια δεν άκουγε μόνο, αλλά ήταν ενεργή στη συνομιλία καθώς ήξερε τα περισσότερα μέρη που αναφέρονταν. Σε κάθε αντίθετη περίπτωση αποδέχτηκε ό,τι δε γνώριζε. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αλλάξουν οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε αυτήν και τους πληροφοριοδότες και να δημιουργηθεί μια άτυπη και χαλαρή ατμόσφαιρα.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην επιλογή του λεξιλογίου της διατύπωσης, ώστε να είναι απλό, συγκεκριμένο, κατανοητό, λαμβάνοντας υπόψη το μορφωτικό επίπεδο και τις άλλες ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων. Η κάθε ερώτηση ήταν μονοδιάστατη και δεν αναφερόταν σε περισσότερα του ενός θέματος. Η διατύπωση τους έγινε με το κριτήριο να μην παροτρύνει τους πληροφοριοδότες προς μια συγκεκριμένη απάντηση.

Επιλέχτηκε να σημειώνονται γραπτά οι απαντήσεις με τη μεγαλύτερη δυνατή λεπτομέρεια, κάθε δράση, σκέψη, άποψη. Αυτό έδωσε επίσης τη δυνατότητα να καταγράφεται και η γλώσσα του σώματος, η έκφραση του προσώπου, ο τόνος της φωνής, στοιχεία ιδιαίτερα χρήσιμα σε μια έρευνα που προσπαθεί να αποκαλύψει μεταξύ άλλων και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Σκοπός ήταν να περιγραφούν όσο το δυνατόν ακριβέστερα αυτά που συνέβαιναν. Κρίθηκε ακόμα απαραίτητο να καταγράφονται και κάποιες μεθοδολογικές παρατηρήσεις που φανέρωναν τα όποια προβλήματα προέκυπταν, προσωπικές εκτιμήσεις για την καταλληλότητα της διαδικασίας που ακολουθήθηκε ή σχετικά με τις επιλεγμένες μεθόδους και φυσικά τις επιπτώσεις τους στα αποτελέσματα.

Η ερευνήτρια ευχαριστούσε τους πληροφοριοδότες θερμά και ανανέωναν το ραντεβού τους στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας στη μεγάλη «συνάντηση των ερευνητών» στον τόπο που θα αναδεικνυόταν ο πιο δημοφιλής.

### *Γ. Διαδικασίες Οργάνωσης, Ανάλυσης και Ερμηνείας των Δεδομένων*

Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί αρκετές διαδικασίες για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Κοινός τόπος όλων είναι η σπειροειδής μετάβαση από τα δεδομένα στη θεωρία. Οι διαδικασίες αυτές οφείλουν να αποτελούν γενικότερα διαδραστικό χαρακτηριστικό της έρευνας και όχι απλά ένα ξεχωριστό στάδιο αυτής (Gibson, 2005: 296).

Εναλλακτικά προτείνεται η χρήση επικουρικού λογισμικού, η οποία είναι χαμηλού κόστους αλλά αμφιλεγόμενη. Η νέα γενιά λογισμικών επονομαζόμενα "theory builders", (Atlas/ti, Nvivo, Ethnographer, Observer, CAQDAS, Nud*Ist, ColAT), μπορούν να επεξεργαστούν δεδομένα πολλαπλής μορφής (κείμενο, ήχο, βίντεο, συμβάντα, κ.ά.) και να κατασκευάσουν μία θεωρία σύμφωνα πάντα με τα δεδομένα, τις εντολές και τους κωδικούς που έχει εισάγει ο ερευνητής. Μπορούν ακόμα, να εξάγουν συμπεράσματα (συνάφειας, αιτιολόγησης) αναζητώντας την εμφάνιση ή μη δομικών εννοιών και τη συχνότητά τους (Βέρδης, 2015).

Η χρήση τους έχει προβληματίσει την ερευνητική κοινότητα κυρίως διότι επικρατεί η τάση να ισχυροποιείται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μιας έρευνας με τη χρήση απλώς και μόνο ενός τέτοιου λογισμικού. Από την άλλη τίθεται θέμα εξάρτησης και περιορίζεται η δυνατότητα κριτικής και αμφισβήτησης από μέρους του ερευνητή και του κοινού (Βέρδης, 2015).

Αντί αυτών, η παραδοσιακή διαδικασία, η οποία ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα, γίνεται «με χαρτί και με μολύβι».

#### **Στάδιο 7$^{ο}$ : Ταξινόμηση των Δεδομένων**

Το πρώτο βήμα στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων ήταν η ταξινόμηση των σημειώσεων και των στοιχείων που η ερευνήτρια είχε συγκεντρώσει. Αυτά θα ήταν άνευ σημασίας αν δεν υπήρχε κάποιο σύστημα αρχειοθέτησης και κωδικοποίησης που συνεχώς αναθεωρούνταν και τροποποιούνταν καθώς εξελισσόταν η έρευνα. Βασική προϋπόθεση ήταν οι σημειώσεις να επεκτείνονται και να διευκρινίζονται μετά από κάθε επαφή με τον χώρο της έρευνας.

Το στάδιο της *ταξινόμησης* απέδωσε *περιγραφικές* (μεταφορά όλων ακριβώς όπως συνέβησαν και ειπώθηκαν) και *θεωρητικές* σημειώσεις (ερμηνείας και απόδοσης νοήματος στις περιγραφικές). Από αυτές αναδείχθηκαν οι αναλυτικές θεματικές

κατηγορίες και ταυτόχρονα εμπλουτίζονταν με την προσθήκη νέων περιπτώσεων οι οποίες θα επιβεβαιώνονταν ή θα αναθεωρούνταν (Κυριαζή, 1999: 259).

Η ταξινόμηση των δεδομένων έγινε τόσο ποιοτικά, βάση των εργαλείων από τα οποία προέκυψαν (σχέδιο, περίπατος, φωτογραφίες), όσο και ποσοτικά βάση της συχνότητας εμφάνισής τους ανά κατηγορία.

**Στάδιο 8$^{ο}$ : Ανάλυση των Δεδομένων**

Κατά τους Strauss and Corbin η ποιοτική ανάλυση αποτελεί μια μη μαθηματική διαδικασία ερμηνείας με σκοπό την ανακάλυψη σχέσεων μεταξύ των δεδομένων και την οργάνωσή τους σε ένα θεωρητικό σχήμα. Πρόκειται για σκληρή και επίμονη δουλειά, με, αν και όχι πάντα, ευχάριστες εμπειρίες (Strauss and Corbin, 1998: xi, 10-11 55-71).

Οι στρατηγικές και οι πρακτικές ανάλυσης με βάση τη Θεμελιωμένη Θεωρία παίρνουν συνήθως τη μορφή κειμένου. Αυτές είναι η *Συνεχής σύγκριση* και οι κεντρικής σημασίας *Διαδικασίες κωδικοποίησης των Δεδομένων* (Rennie, 2006: 64).

Με τον όρο δεδομένα στην παρούσα έρευνα εννοείται το σύνολο των αναπαραστατικών (τα στοιχεία των σχεδίων και οι φωτογραφίες) και των αφηγηματικών δεδομένων (οι σταθμοί, οι αφηγήσεις του περίπατου και της συνέντευξης) που εφεξής θα ονομάζονται ***στοιχεία-τόποι.***

Η διαδικασία της ανάλυσης ξεκίνησε με τη θέση πως τα δεδομένα της στην πρώτη *ανάγνωση* θα «μιλούσαν» μόνα τους. Ακολούθησε η *μικροανάλυση* αυτών δηλαδή η λεπτομερής «γραμμή προς γραμμή» ανάλυση των στοιχείων όλων των εργαλείων προκειμένου να βρεθεί το πραγματικό τους νόημα για τον πληροφοριοδότη. Από τη *μικροανάλυση* σχηματίστηκαν οι αρχικές Θεματικές Κατηγορίες (Strauss and Corbin, 1998: 59, 119-120). Έτσι «βαπτίστηκαν» περιπτώσεις που αφορούσαν συγκεκριμένα φαινόμενα ή περιστατικά. Αυτά ελέγχθηκαν για τις ομοιότητες που παρουσίαζαν και αναλόγως ενσωματώθηκαν ή όχι στις ίδιες κατηγορίες. Οι Θεματικές Κατηγορίες που δημιουργήθηκαν αρχικά, αναθεωρούνταν και αναμορφώνονταν συνεχώς, καθώς προσθέτονταν όλο και περισσότερα στοιχεία. Οι κατηγορίες εξετάζονταν εκ νέου μέχρι να βρεθεί το «σημείο κορεσμού», το οποίο σήμαινε επανακωδικοποίηση και ανακατάταξη των δεδομένων σε αυτές. Σε κάποιες περιπτώσεις η Θεματική Κατηγορία δημιουργήθηκε μετά τη σύγκριση διαφορετικών κατηγοριών που αντιπροσώπευαν διαφορετικά περιστατικά και εν τέλει ανακαλύφθηκαν τα κοινά τους στοιχεία. Αυτό επέτρεψε την ενσωμάτωση και άλλων περιπτώσεων που παρουσίαζαν στοιχεία της εν λόγω κατηγορίας (Strauss and Corbin, 1998: 121-142• Κυριαζή, 1999: 265-266• Koprela, 2002: 392).

Η *μικροανάλυση* παρουσίασε δύο βασικές όψεις: τα δεδομένα και τις ερμηνείες αυτών. Ανάμεσα στις δύο υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και δεδομένων, η οποία θα φανεί στον τρόπο που η ερευνήτρια τα επεξεργάστηκε (Strauss and Corbin, 1998: 58). Βασική προϋπόθεση πριν ξεκινήσει η ανάλυση των δεδομένων ήταν η από μέρους της ερευνήτριας αμερόληπτη στάση απέναντι στα έργα και τα λόγια των παιδιών, και η προσπάθεια αποφυγής προβολής κάθε προσωπικού συναισθήματος το οποίο φυσιολογικά αναδυόταν μπροστά στα ευρήματα.

**Στάδιο 9ο : Κωδικοποίηση των Δεδομένων**

Η διαδικασία της κωδικοποίησης αποτελεί κομβικό στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων, μιας και αυτή οδηγεί στη δημιουργία και τη διατύπωση των θεωρητικών προτάσεων. Αποτελεί μια «δυναμική και ρευστή διαδικασία» και μπορεί να λάβει τη μορφή της *Ανοικτής Κωδικοποίησης*, της *Κωδικοποίησης Άξονα*, ή της *Επιλεκτικής κωδικοποίησης* (Strauss and Corbin, 1998b: 101-162).

Η κωδικοποίηση, η επανακωδικοποίηση και η κατάληξη σε αλληλοσχετιζόμενες θεματικές κατηγορίες αποτελεί μια επίπονη διαδικασία και εξαρτάται άμεσα κατά τον Strauss (1987) από τη «θεωρητική ευαισθησία» του ερευνητή (Σπανακά, 2008: 8). Στην παρούσα έρευνα η κωδικοποίηση έγινε από την ερευνήτρια και είχε τη μορφή της Ανοικτής Κωδικοποίησης και της Κωδικοποίησης άξονα.

**Στάδιο 10$^{ο}$ : Σύγκριση των Κατηγοριών**

Η σύγκριση των κατηγοριών αποτελεί στοιχείο καθοριστικό στην αναλυτική μέθοδο που πολλές φορές της προσδίνει την εναλλακτική ονομασία «Συνεχής Συγκριτική Μέθοδος». Με τη σύγκριση των θεματικών κατηγοριών μεγιστοποιήθηκαν οι πιθανές διαφορές ή οι συγκλίσεις των περιπτώσεων, ώστε οι κατηγορίες που αναπτύχθηκαν να προσδιοριστούν καλύτερα και να έχουν μεγαλύτερη ισχύ. Αυτό απαίτησε τη χρήση της τεχνικής της Θεωρητικής Δειγματοληψίας όπου η ερευνήτρια έπρεπε να επιλέξει για ανάλυση, δείγματα διαφορετικών απόψεων και συμπεριφορών από τις δύο ηλικιακές ομάδες για τις ανάγκες της θεωρητικής επεξεργασίας (Κυριαζή, 1999: 272).

**Στάδιο 11$^{ο}$ : Ερμηνεία και Σύγκριση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας**

Οι μέθοδοι που ακολουθούνται για την ανάλυση και την ερμηνεία των ανθρώπινων εμπειριών βασίζονται κυρίως στη φαινομενολογία, την ψυχανάλυση, τη γνωστική ψυχολογία, τη γλωσσολογία, το δομισμό, τη σημειωτική, ή τη θεωρία της πρόσληψης.

Η ερμηνεία αποτελεί μια προσωπική κατασκευή του κάθε ερμηνευτή, ο οποίος εμφορείται από θεωρίες, προηγούμενες εμπειρίες, ερωτήματα και απόψεις για τον κόσμο, συναισθήματα, που εισέρχονται πάντα στις γνωστικές διεργασίες. Η ερευνήτρια δεν αποτέλεσε ένα παθητικό υποκείμενο αλλά ένα υποκείμενο με ιδεολογία, άρα η ερμηνευτική κατασκευή της δε θα είναι αυθαίρετη (Κούρτη, 2006: 163). Βασίστηκε στα «έργα» των παιδιών, και αντλώντας από αυτά στοιχεία, μέσα από ένα «διάλογο» μαζί τους, κατέληξε στα συμπεράσματά της (Λυδάκη, 2006: 40-44). Η επαναδόμηση όλων των δεδομένων που κομματιάστηκαν στο στάδιο της ανάλυσης έδωσε το ερμηνευτικό τους σχήμα (Strauss and Corbin, 1998: 65).

Η συμμετοχή των πληροφοριοδοτών στην ανάλυση και την ερμηνεία πολλών δεδομένων μέσω της συνέντευξης ίσως θεωρείται δύσκολο εγχείρημα (Mayall, 1994: 3). Στάθηκε πολύτιμη ιδίως στην αποκωδικοποίηση των εικόνων του σχεδίου και στην ανάδειξη των συναισθημάτων των παιδιών για τους βιωμένους τόπους. Με αυτόν τον τρόπο απετράπη κάθε αυθαίρετο συμπέρασμα.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων έγινε ανά εργαλείο και ηλικιακή ομάδα και αποδόθηκε με περιγραφικά και ποσοτικά κριτήρια. Ήταν επιλογή της ερευνήτριας να μην επεκταθεί η έρευνα στη μελέτη της επίδρασης του φύλου των πληροφοριοδοτών στην επιλογή των παιδικών τόπων καθώς δεν αποδέχεται την έμφυλη διαφοροποίηση των παιδιών. Επίσης, στη μέση παιδική ηλικία η ομάδα αποτελείται από παιδιά και των δύο φύλων, με έντονη την ανάγκη για συντροφικότητα χωρίς διάκριση (Χάντφηλντ, 1979: 219-220).

Για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας κρίθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν ποσοτικές μέθοδοι στην ανάλυση, επεξεργασία και στην παρουσίαση των δεδομένων (Κυριαζή, 1999: 147). Το κύριο και μεγαλύτερο μέρος της έρευνας προσεγγίζεται περιγραφικά και ερμηνευτικά.

**Στάδιο 12$^{ο}$ : Η Κατασκευή της Θεωρίας**

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν μελετήθηκαν και μετά από κατηγοριοποίηση και ποιοτική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη της θεωρίας. Αυτό έγινε με βάση τη μέθοδο της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Η επιλογή αυτή είχε στόχο την ανάδειξη των γενικότερων κατηγοριών που αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα αλλά και με την ελπίδα να διασταυρωθούν με άλλες παρόμοιες περιπτώσεις της ελληνικής πραγματικότητας μελλοντικά.

Θα μπορούσε να έχει γίνει με την ανάγνωση της παρούσας θεωρίας από τους πληροφοριοδότες, οι οποίοι θα έπρεπε να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα στην «ιστορία» αυτή (Strauss and Corbin, 1998: 159), γεγονός πρακτικά αδύνατο.

Το τελικό στάδιο της μελέτης ήταν η επικύρωση της θεωρίας. Αυτό πιστεύεται επετεύχθη με την υψηλού επιπέδου συγκριτική ανάλυση και ότι το θεωρητικό σχήμα που προέκυψε είναι ικανό να εξηγήσει τις περισσότερες περιπτώσεις.

Κατά τους Glaser and Strauss «Η παραγωγή μιας θεμελιακής θεωρίας ποτέ δεν τελειώνει. Ούτε όταν γράφεται από τον ερευνητή η τελευταία γραμμή της μονογραφίας του, ούτε κι όταν την εκδίδει, καθώς στη συνέχεια πολλές φορές θα βρίσκει τον εαυτό του να επεξεργάζεται και να τροποποιεί τη θεωρία του, γνωρίζοντας περισσότερα από όσα γνώριζε όταν τυπικά η έρευνά του είχε ολοκληρωθεί» (Glaser and Strauss, 2006: 256).

***

Το στάδιο της συγγραφής του κειμένου δημιούργησε απόσταση στον χώρο και στον χρόνο. Οι πληροφοριοδότες που επικοινώνησαν τους τόπους τους, έγιναν μετά «μέρος των αποδεικτικών στοιχείων που στηρίζουν το κείμενο, αντικειμενικοποιούνται και παγιοποιούνται» (Ιωσηφίδου, 1998: 437). Προέκυψε λοιπόν, ένα ιδιαίτερα απαιτητικό έργο καθώς έπρεπε να βρεθούν οι σωστές λέξεις για να αποδοθούν οι βιωμένοι παιδικοί τόποι. Στην πραγματικότητα αυτοί ήταν περισσότερο συναίσθημα. Επικοινωνώντας με τα παιδιά και τον τόπο, γεννήθηκαν προσωπικές εμπειρίες που συχνά δυσκόλεψαν την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων. Οι τόποι των παιδιών σωματοποιήθηκαν. Σε πολλές περιπτώσεις ήταν ανάγκη να αμφισβητηθεί η «αλήθεια» των υποκειμενικών αυτών εμπειριών και να κρατηθεί η απαραίτητη απόσταση για μια αντικειμενική επιστημονική μελέτη. Σε αυτό βοήθησαν το πλήθος των ερευνητικών σημειώσεων και οι φωτογραφίες.

# ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## Κεφάλαιο 3ο: Ανάλυση και Ερμηνεία των Δεδομένων

### 3.1 Οι Θεματικές Κατηγορίες των Βιωμένων Παιδικών Τόπων

Μετά από πολλαπλές αναγνώσεις και συνθέσεις όλων των δεδομένων (στοιχεία σχεδίων, σχόλια, σταθμοί, λήψεις) που προέκυψαν από τα ερευνητικά εργαλεία, σχηματίστηκαν οι κοινές Θεματικές Κατηγορίες που σχετίζονταν με τους βιωμένους τόπους των παιδιών στον οικείο εξωτερικό τους χώρο.

Έπειτα, με αναλυτική λογική διερευνήθηκαν σε βάθος οι συσχετίσεις των αρχικών Θεματικών βάση των ερωτημάτων (*Πότε, Πού, Ποιος, Γιατί*) που γεννήθηκαν γύρω από κάθε μία και δημιούργησαν ένα πλέγμα σχέσεων ανάμεσα και μεταξύ τους. Ο εντοπισμός τους κρίθηκε απαραίτητος για τη σταδιακή κατασκευή και δόμηση της θεωρίας. Έτσι, σχηματίστηκε ένας βασικός θεωρητικός σκελετός δέκα (10) κοινών Θεματικών Κατηγοριών από τα στοιχεία που ομαδοποιήθηκαν με βάση τις αλληλοσυνδέσεις και τις ιδιότητές τους. Αυτός ο σκελετός αποτέλεσε τον πυρήνα της Θεμελιακής Θεωρίας της παρούσας έρευνας (Strauss and Corbin, 1998: 123-241• Glaser and Strauss, 2006: 21-43• Ιωσηφίδης, 2006: 215).

Οι πληροφοριοδότες της παρούσας έρευνας κατοικούν ο ένας κοντά στον άλλον (+/- 1 χλμ.), γεγονός που απέδωσε περισσότερους κοινούς βιωμένους παιδικούς τόπους. Κάποιοι τόποι αποδείχτηκαν άκρως προσωπικοί αλλά κανείς μονοσήμαντος. Αυτή ήταν και η δυσκολία κωδικοποίησής τους. Η ανάλυση και η ερμηνεία τους έγινε με ταυτόχρονες αναφορές στη γνώση, τη χρήση, τη δράση και τα συναισθήματα των παιδιών σε αυτούς. Για τον λόγο αυτό, ένα στοιχείο μπορεί να κωδικοποιήθηκε σε περισσότερες της μίας Θεματικής Κατηγορίας λόγω των πολλαπλών ιδιοτήτων και διαστάσεών του. Αυτό ίσχυσε για όλα τα εργαλεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η περίπτωση ενός στοιχείου-τόπου *Οικία* το οποίο κωδικοποιήθηκε παράλληλα σε τρεις κατηγορίες. *Ιδιωτικής Μέριμνας* καθώς για πολλούς πληροφοριοδότες το στοιχείο αυτό είχε *αισθητική αξία* ως οίκημα. *Ανήκειν* ως σπίτι φίλου και συμμαθητή και παράλληλα *Συναισθημάτων* με μοναδικό κριτήριο την *προσωπική, συναισθηματική αξία* που είχε για κάποιον πληροφοριοδότη λόγω του ενοίκου του. Η σκέψη του παιδιού αυτής της ηλικίας άλλωστε

δεν εστιάζει σε ένα μόνο χαρακτηριστικό κάθε φορά, ενός τόπου για παράδειγμα, αλλά σε περισσότερες διαστάσεις ταυτόχρονα (Γαλανάκη, 2003: 69).

Πολλά στοιχεία πήραν το όνομά τους από τους χαρακτηρισμούς των ίδιων των παιδιών[4] όπως *τα μαγαζάκια των παιδιών*, τα *freeway αδέσποτα ζώα, τα παγκάκια του Αϊ-Γιώργη* (Hart, 1984: 105• Strauss and Corbin, 1998: 105).

Κατόπιν δημιουργήθηκε ένας πίνακας διπλής εισόδου (Πίνακας 11) σε λογιστικά φύλλα *excel* (Παράρτημα, Στ.2) συγκεντρωτικά για τα τρία ερευνητικά εργαλεία μαζί και ξεχωριστά ανά εργαλείο. Κάθε οριζόντια γραμμή του πίνακα αντιστοιχούσε σε μία από τις κοινές Θεματικές Κατηγορίες, ενώ στις κάθετες στήλες καταγραφόταν η συχνότητα των αναφορών κάθε ηλικιακής ομάδας. Κατόπιν μετρήθηκε η συχνότητα κάθε κατηγορίας και προέκυψαν τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που αποδόθηκαν ως σύνολο και ποσοστό στα εκατό. Η κάθετη ανάλυση διευκόλυνε τη σύγκριση ανά ηλικιακή ομάδα.

Ακολούθησε μια αναλυτική εννοιολογική διατύπωση και περιγραφή των στοιχείων κάθε Θεματικής Κατηγορίας. Παράλληλα επιχειρήθηκε και η διηλικιακή σύγκριση. Τέλος, δεδομένης της έλλειψης *χώρου* σε μια παρουσίαση τέθηκαν δύο κριτήρια επιλογής των εκάστοτε δύο ενδεικτικών περιπτώσεων: να είναι οι πιο χαρακτηριστικές και αυτές με τα πιο πλούσια δεδομένα, και να αντιπροσωπεύουν τις δύο ηλικιακές ομάδες.

Κατά τη συγγραφή, οι απαντήσεις στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα δόθηκαν αρχικά ποσοτικά με πίνακες συχνοτήτων και κατόπιν περιγραφικά. Τα κείμενα συνδυάστηκαν με φωτογραφίες, ζωγραφιές και αυτολεξεί χωρία των αφηγήσεων. Οι περισσότερες φωτογραφίες τραβήχτηκαν για να επικυρώσουν έναν σταθμό ή μία αφήγηση, αλλά χωρίς τα σχόλια των αφηγήσεων θα παρέμεναν άνευ σημασίας. Πιστεύεται πως μέσα από μια τέτοια παρουσίαση οι φωτογραφίες και οι αφηγήσεις θα «συντροφεύσουν» ευχάριστα το κείμενο χαράζοντας τη δική τους διαδρομή πλάι του, ώστε οι τόποι των παιδιών να οπτικοποιηθούν με ρεαλισμό ή και φαντασία πολλές φορές. Ίσως έτσι ακουστεί πιο δυνατά η φωνή των παιδιών. Τέλος, οι περιγραφές ενισχύθηκαν με θεωρητικά σχήματα (Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής, Λογοτεχνίας, Γεωγραφίας, Εικαστικών) για μια διεπιστημονική απόδοση των αποτελεσμάτων.

Με σεβασμό και υπευθυνότητα απέναντι στους πληροφοριοδότες και παρά την περιορισμένη έκταση αυτού του κειμένου, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια να

[4] *Τα μαγαζάκια των παιδιών:* αυτοσχέδιο παιχνίδι στο βουνό (Α ομάδα), *freeway*: ούτε αδέσποτος ούτε σπιτικός εντελώς (Καλαμάτα, 12) και *τα παγκάκια του Αϊ-Γιώργη:* ο ιδιωτικός χώρος αναψυχής που οι μαθητές κερνούσαν τους συμμαθητές τους στην ονομαστική τους εορτή, αρχής γενόμενης του Αγίου Γεωργίου.

αναδειχθούν σφαιρικά τα βιώματα τους στον χώρο και να ακουστούν οι περισσότερες φωνές.

Σε πρακτικό επίπεδο, οι φωτογραφίες συμπιέστηκαν και πολύ συχνά παρουσιάστηκαν με την τεχνική του κολάζ. Οι εικόνες των σχεδίων επεξεργάστηκαν για αυξομείωση ευκρίνειας, φωτεινότητας και αντίθεσης, ώστε να φανούν καλύτερα κάποιες λεπτομέρειες και να ενισχυθούν τα σημεία που η χρήση του μολυβιού ως εργαλείο σχεδίασης δυσχέραινε την ανάγνωσή τους. Τα αυτολεξεί χωρία αποδόθηκαν αυτούσια χωρίς κανένα είδος επεξεργασίας. Για την ηθική επιβράβευση των πληροφοριοδοτών της Πιλοτικής Έρευνας κρίθηκε απαραίτητο να εμπλουτιστούν οι περιγραφές με λήψεις και αυτολεξεί χωρία αυτής της ομάδας επίσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, απαντώντας στο Γενικό Ερευνητικό Ερώτημα οι Βιωμένοι Παιδικοί Τόποι των παιδιών της παρούσας έρευνας ήταν (Πίνακας 11):

**Πίνακας 11 Συγκεντρωτικός Πίνακας Αναφορών όλων των εργαλείων**

| **ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ** | **ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ (Α και Β ομάδα)** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Π** | **% Π** | **Φ** | **% Φ** | **ΣΧ** | **% ΣΧ** | **Σ** | **%** |
| Φυσικό Περιβάλλον - Ζώα | 282 | **25** | 304 | **25** | 65 | **21** | **651** | **25** |
| Καθημερινοί Τόποι Ανήκειν, Δεσμών | 210 | **19** | 259 | **21** | 116 | **38** | **585** | **22** |
| Τόποι Παιχνιδιού, Αθλητισμού, Αναψυχής | 197 | **18** | 232 | **19** | 71 | **23** | **500** | **19** |
| Τόποι Θρησκευτικής Λατρείας | 23 | 2 | 23 | 2 | 6 | 2 | 52 | 2 |
| Τόποι Εμπορικοί - Κοινωνικών Υπηρεσιών | 76 | 7 | 78 | 6 | 12 | 4 | 166 | 6 |
| Τόποι Ιδιωτικής Μέριμνας ή Αδιαφορίας | 93 | 8 | 94 | 8 | 7 | 2 | 194 | 7 |
| Τόποι Δημόσιας Μέριμνας ή Αδιαφορίας | 39 | 4 | 39 | 3 | 0 | 0 | 78 | 3 |
| Τόποι Χαράς και Αναμνήσεων | 97 | 9 | 107 | 9 | 18 | 6 | 222 | 8 |
| Τόποι Φόβου, Κινδύνου, Ενόχλησης, Άγχους | 78 | 7 | 83 | 7 | 8 | 3 | 169 | 6 |
| Τόποι Μυστηρίου | 15 | 1 | 15 | 1 | 0 | 0 | 30 | 1 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | 1.110 | 100 | 1.234 | 100 | 303 | 100 | **2.647** | **100** |

Πρώτη σε ποσοστό αναφορών ήρθε η Θεματική *Φυσικό Περιβάλλον-Ζώα* με 25%, δεύτερη η *Καθημερινοί Τόποι, Ανήκειν, Δεσμών* με 22% και τρίτη η Θεματική *Τόποι Παιχνιδιού, Αθλητισμού, Αναψυχής* με 19%. Οι υπόλοιπες κατηγορίες εμφάνισαν πολύ χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με τις τρεις πρώτες.

Η Θεματική *Φυσικοί Περιβάλλον-Ζώα* επικράτησε με 25% αντίστοιχα στον Περίπατο και στη Φωτογραφία. Στο Σχέδιο επικράτησε η *Καθημερινοί τόποι* με 38% γεγονός που ερμηνεύεται ίσως από την ευκολία αποτύπωσης τέτοιων τόπων μέσα από παγκόσμια σύμβολα. Η Θεματική *Τόποι Παιχνιδιού* συγκέντρωσαν περίπου κοινά ποσοστά σε όλα τα εργαλεία.

Σε κάθε εργαλείο προέκυψαν επιπλέον Θεματικές: στο Σχέδιο (Αιθέρας, Χρώματα, κ.ά.) και στη Φωτογραφία (Η πρώτη φωτογραφία, Πειραματισμοί με την κάμερα, κ.ά.).

Οι κοινές Θεματικές Κατηγορίες θα παρουσιαστούν αναλυτικά σε μία ενότητα, μέσα από τα δεδομένα του περίπατου και της φωτογραφίας που συγκέντρωσαν τις περισσότερες αναφορές, σαν ένα κράμα σταθμών, εικόνων (σχεδίου), φωτογραφιών και σχολίων. Οι επιπλέον Θεματικές θα παρουσιαστούν ξεχωριστά ανά ερευνητικό εργαλείο.

## 3.2 Οι Βιωμένοι Παιδικοί Τόποι μέσα από «Διαδρομές», «Φωτογραφικές Φωνές» και «Εικόνες»

«Κοντά σου είδες ν' ασπρίζει ένα βρεμένο βότσαλο,
άκουσες να σφυρίζει ένα καλάμι.
Τα πιο γυμνά τοπία που γνώρισες,
τα πιο χρωματιστά»
(*Παιδί με το γρατσουνισμένο γόνατο,*
Οδ. Ελύτης, 2014)

***Φυσικό Περιβάλλον-Ζώα***

Ο όρος *Φυσικό Περιβάλλον* αναφέρεται στον υπαίθριο χώρο της ερευνητικής περιοχής όπου κυριαρχεί η φύση και η επέμβαση του ανθρώπου είναι περιορισμένη. Φυσικά σε αυτό εντάσσεται και το ανθρωπογενές στοιχείο, αλλά δεν κυριαρχεί. Η Θεματική ήρθε πρώτη σε αναφορές με ποσοστό 25% επί του συνόλου. Σε αυτήν κωδικοποιήθηκαν γεωφυσικά στοιχεία (βράχια, μονοπάτια, γκρεμοί, θέα), κάθε είδους βλάστηση (δέντρα, λουλούδια, θάμνοι) και ζώα (έντομα, ερπετά, πτηνά, θηλαστικά). Όλα αυτά τα στοιχεία είναι πολύ διαδεδομένα στην ερευνητική περιοχή. Εντοπίστηκαν κυρίως στο ανώτατο ΒΔ άκρο του χώρου. Αποτελούν τις *λειτουργικές δυνατότητες* που προσφέρει το συγκεκριμένο περιβάλλον σύμφωνα με τη θεωρία της «διαθεσιμότητας» (affordance theory). Πολλοί ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη θεωρία αυτή για να προσδιορίσουν τις δραστηριότητες των παιδιών ανάλογα με τις λειτουργικές δυνατότητες που τους

προσφέρονται από το περιβάλλον (Kyttä, 2004: 180), (Παράρτημα, Στ, Βίντεο «ΝΑΥΠΛΙΟ», 1΄38΄΄, «ΣΑΝΤΟΡΙΝΗ», 28΄΄):


ΝΑΥΠΛΙΟ_.wlmp


ΣΑΝΤΟΡΙΝΗ_.wlmp

Η επαφή με τη φύση αποφέρει τεράστια οφέλη στην ανάπτυξη των παιδιών (κινητική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική). Είναι στη φύση του ανθρώπου να μαγεύεται από τη φύση και να τη θαυμάζει. Η περίφημη "biophilia hypothesis" του βιολόγου Ed. Wilson (1984) αναφέρεται στην απόλυτη ανάγκη του άνθρωπου να εμβαπτίζεται στο κοσμικό αίσθημα του ανήκειν στη φύση και να ανακαλεί τη συνάφεια του είδους με αυτήν από την εποχή του πρωτόγονου, τροφοσυλλέκτη ανθρώπου. Ιδίως τα παιδιά μπορούν να ανακαλέσουν εύκολα αυτό το αίσθημα. Οι «εμβαπτίσεις» αυτές στη φύση, προκύπτουν όποτε και όπου τους δοθεί χρόνος και χώρος (Σβορώνου, 2016). Αρκεί η επαφή με τη φύση να γίνεται από την οπτική γωνία του παιδιού και όχι του ενήλικα. Η *βιοφιλία*, η επαφή με τη φύση προηγείται της γνώσης. Στην αντίθετη περίπτωση, όπως συχνά συμβαίνει με τη σχολική εκπαίδευση, μπορεί να καταλήξει σε *βιοφοβία* (White, 2004).

Οι φυσικοί τόποι της παρούσας έρευνας είχαν μεταβαλλόμενο χαρακτήρα. Άλλαζαν ανάλογα με την εποχή, την ώρα, την ημέρα. Παρότι πάντα φυσικά παρόντες πήραν ειδική διάσταση ως βιωμένοι παιδικοί τόποι κυρίως την άνοιξη και το καλοκαίρι, πάντα στο φως του ήλιου και κάθε ημέρα. Αυτό που δεν άλλαζε ήταν η άμεση επαφή των συγκεκριμένων παιδιών με τη φύση τη στιγμή που πολλοί συνομήλικοί τους το γνωρίζουν έμμεσα σε ένα πάρκο ή συμβολικά μέσα από τα βιβλία και την τηλεόραση.

Στη μέση παιδική ηλικία, αντίθετα από την προσχολική, αλλάζει η σχέση του παιδιού με τη φύση. Το παιδί θέλει να υποτάξει τη φύση, όχι για να μεγαλώσει το δικό του αίσθημα δύναμης αλλά για κάποιους δικούς του σκοπούς, κυρίως πρακτικούς, όπως η εύρεση τροφής. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν πολύ έντονα ενδιαφέροντα, είναι γεμάτα υγεία, κέφι και ζωτικότητα. Δικαιολογημένα χαρακτηρίζεται ως περίοδος του «πρωτόγονου ανθρώπου» με δραστηριότητες δράσης και εξερεύνησης (Χάντφηλντ, 1979: 212-221):

«Το βουνό είναι εξερεύνηση. Εδώ νιώθω Ταρζάν» (Βόλος, 8)

Τα παιδιά της συγκεκριμένης ερευνητικής περιοχής δεν έβλεπαν τη φύση ως κάτι μακρινό και εξωτικό. Η φύση ήταν δίπλα τους. Παρατηρούσαν τη φυσική εξωτερική πραγματικότητα και εξοικειώνονταν με τα φυσικά φαινόμενα και μάλιστα άμεσα.

Ανακάλυπταν τις αρχές και τους νόμους που διέπουν τη φύση. Αποκτούσαν νέες εμπειρίες, εικόνες, ερεθίσματα διαφορετικά από αυτά της πόλης. Οι τάξεις, από τις οποίες προέρχονταν οι πληροφοριοδότες, ξεπερνούσαν συχνά τα στενά πλαίσια της σχολικής πρακτικής προωθώντας τη δημιουργία δεσμών ανάμεσα στα παιδιά και το οικείο φυσικό περιβάλλον. Το φυσικό περιβάλλον λειτουργούσε ως περιβάλλον μάθησης, συναισθηματικής ισορροπίας και ευεξίας. Ο J. Rousseau (1712-1778), θεωρούσε ύψιστη την προσφορά της φύσης στη διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου μέσω της αγωγής που εναρμονίζεται με τη φύση και προέτρεπε να αφήσουμε τα παιδιά ελεύθερα να διαβάσουν από μόνα τους το ανοιχτό βιβλίο της (Ρουσώ, n.d.).

Τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν φυσικά περισσότερο εξοικειωμένα με τις δραστηριότητες στη φύση. Κινούνταν ευκολότερα, ταχύτερα και γνώριζαν περισσότερα πράγματα. Αυτό τους έδινε μια αίσθηση ελευθερίας, ένα καθαρό περιβάλλον και γνωριμία με τη χλωρίδα και την πανίδα του φυσικού περιβάλλοντος.

Μεγάλο ποσοστό αναφορών συγκέντρωσαν τα στοιχεία-τόποι *πλαγιές, λόφοι, μονοπάτια, κορυφές, κοιλάδες* (Εικ. 3). Εντύπωση προκαλούσαν οι φανερές γεωλογικές *διαστρωματώσεις της γης* και οι χώροι *αντήχησης* (Εικ. 4, 5):



**Εικόνα 3 «Είναι δύσβατο, αλλά πάμε. Την πρώτη φορά ένιωσα κάτι σαν δέος, δηλαδή τρόμος και χαρά. Αυτά (τα φυτά τριγύρω) την άνοιξη, στην αρχή, βγαίνουν πολύ ωραία. (περπατά και σκαρφαλώνει σε πέτρες, εξηγεί) Έτσι είναι πιο ωραία» (Λάρισα, 12 -αριστερά πάνω)**

**«(ακούμε κουδούνια) Θα είναι κοπάδι. Εδώ κάτω (στην κοιλάδα) έχω δει και άλογα[5]» (Κεφαλονιά, 12 -δεξιά πάνω)**

**«Να σας ανεβάσω εκεί πάνω (ψηλότερα στο βουνό), έχει μονοπάτι, είναι πανεύκολο!» (Σύρος, 8 -αριστερά κάτω)**

**«Ανεβαίνω με τη μαμά στο βουνό και βλέπουμε όλο τον Πειραιά, νιώθω ευτυχισμένος» (Ρόδος, 8 -δεξιά κάτω)**

[5] Πράγματι, στη συγκεκριμένη περιοχή κάποιος εκτρέφει άλογα.

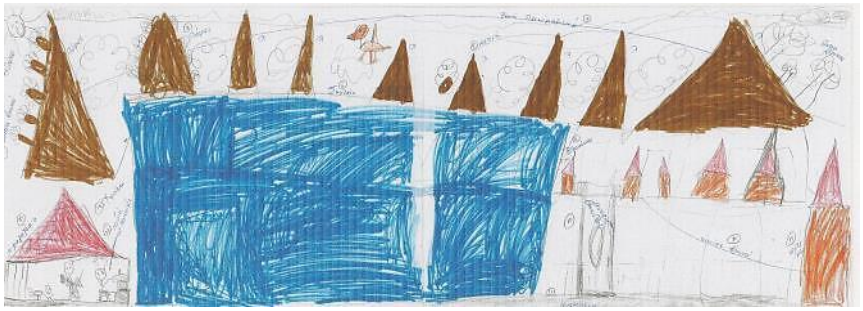


**Εικόνα 4 «Στο χωριό (στην Ήπειρο) παντού έχει τέτοια (πετρώματα)» (Καρδίτσα, 8)**



**Εικόνα 5 «Κάνει (αντήχηση) και εκεί ανάμεσα στα δύο σπίτια (δείχνει και επιδεικνύει)» (Σύρος, 8)**

Σε πολλά σχέδια, κυρίως της Α ομάδας κυριάρχησε ως στοιχείο το *βουνό***.** Το εντυπωσιακό σκορ του αντανακλά τις εμπειρίες των συγκεκριμένων παιδιών που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν σε αυτή την ξεχωριστή περιοχή στις παρυφές ενός βουνού, στην άκρη μιας μεγάλης αστικής περιοχής. Τα φυσικά του στοιχεία πήραν μια ξεχωριστή διάσταση για τα παιδιά, μια διάσταση σχεδόν μυθική και σίγουρα άξια να συμπεριληφθεί στο σχέδιό τους. Εξού και αποτυπώθηκε άριστα το άγονο και πετρώδες του βουνού, το υψόμετρο, οι κορυφές και οι λόφοι και άλλα πολλά στοιχεία (χώμα, χαλίκια, βράχια) (Εικ. 6):



**Εικόνα 6**

**«Το βουνό μας» (Σχέδιο Ρόδος, 8)**

Τα παιδιά αγαπούν τα *ύψη* και από εκεί μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το εύρος ενός χώρου, μιας γειτονιάς, μιας πόλης, ακόμα και μακρύτερα, μιας περιφέρειας. Οξύνονται όλες οι αισθήσεις χωρίς περιορισμό στον χώρο, όπως στις περιπτώσεις όπου φαίνεται ο ορίζοντας (κορφή βουνού ή θάλασσα). Το φαινόμενο γεννά πολλά ερωτηματικά και επιδέχεται ίσως μια λογοτεχνική ερμηνεία: «Γιατί ήταν τόσο ωραίο να κοιτάζουμε από εκεί τον κόσμο; Ίσως επειδή από εκεί φαίνονταν όλα. […] Ίσως επειδή από μακριά τίποτε δεν είναι κακό. Ίσως επειδή ποτέ δεν κοιτάζουμε από τόσο ψηλά. […]» (Παμούκ, 2010: 81).

Οι υψομετρικά υψηλοί τόποι εξασφάλιζαν στα παιδιά την πανοραμική θέαση του αστικού τοπίου της ευρύτερης περιφέρειας του Πειραιά. Αποτέλεσε συχνό και αγαπημένο θέμα λήψης με πολλές αναφορές στα συναισθήματα που γεννούσε αυτή η θέα (Εικ. 7):



**Εικόνα 7 «Τέλεια, νιώθω πολύ τυχερή, εδώ είναι σαν χωριό, ενώ μες την πόλη είναι περιορισμένος ο χώρος» (Ναύπλιο, 12 - φωτό)**

**«Θα πάμε τώρα στο βουνό για την απέραντη θέα και την ελευθερία» (Μύκονος, 12)**

Πρέπει να τονιστεί ότι στη συγκεκριμένη περιοχή η θέα δεν εξασφαλίζεται μόνο από το βουνό αλλά και από τα ψηλά κτίρια (οικοδομημένα σε ανηφόρες). Οι λήψεις από ψηλά αποτέλεσαν στοιχείο της γνώσης και των συναισθημάτων του παιδιού για τον χώρο αλλά ταυτόχρονα και αισθητικό στοιχείο του τόπου και του κριτηρίου του παιδιού. Τα παιδιά επιθυμούσαν σε αυτές τις λήψεις να μην υπάρχουν αυτοκίνητα στο πλάνο:

«Μου αρέσουν τα σπίτια που είναι ψηλά γιατί έχουν θέα και τα ψηλά βουνά, έχουν την καλύτερη θέα» (Πέραμα, 8)

«Μισό, να φύγει το αμάξι, θέλω να πάρω μόνο τη φύση» (Λάρισα, 12)

Ένας ξεχωριστός τόπος αναψυχής-θέας, κοινός για τις δύο ομάδες, ήταν τα *παγκάκια του Αϊ-Γιώργη* (Εικ. 8, 9). Οι πληροφοριοδότες και των δύο ομάδων ήρθαν σε πρώτη επαφή με τον συγκεκριμένο τόπο κατά τη διάρκεια ψυχαγωγικών εκπαιδευτικών περίπατων.

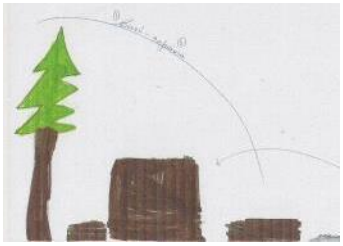
Πρόκειται για μία σκιερή ορεινή πλαγιά με πεύκα και εξαιρετική θέα, διαμορφωμένη από τους περίοικους σε τόπο ανάπαυλας με ένα μεγάλο ξύλινο τραπέζι και δύο πάγκους, και δύο ακόμα παγκάκια σε μικρή απόσταση. Εκεί συνήθως οι πληροφοριοδότες της Α ομάδας κερνούσαν τους συμμαθητές τους στην ονομαστική τους εορτή (καιρού επιτρέποντος). Οι πληροφοριοδότες της Β ομάδας συνδέονταν με σχέσεις φιλίας με μαθητή που διαμένει εκεί και η οικογένειά του «ορίζει» ένα από τα παγκάκια:



**Εικόνα 8 «Πέρσι στη γιορτή των Γιώργων είχαμε πάει εκεί, έχει μια σκιά! Μου αρέσει αυτός ο τόπος γιατί έχει το παγκάκι και τα δέντρα γιατί κάνουν σκιά. Νιώθω ένα χαρούμενο αίσθημα!» (Ηράκλειο, 8 -αριστερά πάνω)**

**«Πάμε με τον Β. (κάτοικος του τόπου και συμμαθητής) πάνω από το παγκάκι, ή από τον ορεινό δρόμο και βλέπουμε έναν κήπο με λαχανικά. Εδώ στο παγκάκι ξαπλώνουμε να ξεκουραστούμε, έχει δεντράκια, κρύβουν τον ήλιο. Δε θυμάστε που είχαμε έρθει στην Α΄ (τάξη); Ερχόμαστε και μόνοι μας με τα παιδιά (συμμαθητές)» (Κέρκυρα, 12 -δεξιά πάνω)**

**«Να βγάλω και το λιμάνι, είναι με ωραία θέα» (Βόλος, 8 κάτω)**



**Εικόνα 9** ***Τα παγκάκια του Αϊ-Γιώργη*** **(λεπτ. Πόρος, 8)**

Τα παιδιά απέδειξαν πως αγαπούν και προστατεύουν τη φύση με κάθε τους αναφορά στα φυτά. Πλησίαζαν, τα παρατηρούσαν χωρίς να βλάψουν. Τόποι με *δέντρα, θάμνους, πόες*, και κυρίως *λουλούδια,* κυριάρχησαν ως σταθμοί, λήψεις και στοιχεία των σχεδίων πολλούς πληροφοριοδότες. Άλλωστε τα χρώματα και η μορφή των φυτών έδιναν μια αισθητική διάσταση στα έργα των παιδιών. Μια διαδρομή ή ένας τόπος αποκτούσε αξία αν περιελάμβανε και κάποιο δέντρο ή άνθος. Πάντα υπήρχε κάποιο σχόλιο ως έκφραση θαυμασμού: «Ο κόσμος των φυτών με γοήτευσε. Αείποτε μ' εξέπληξε. Περισσότερο και από τον κόσμο των άστρων κατάφερνε να μου υποβάλλει το μυστήριο της ζωής. Αποπνέει ένα είδος αγιοσύνης, που δοκίμασα να το εκφράσω, ακόμη και με ανορθόδοξα μέσα, όταν αισθάνθηκα να είμαι αρκετά καθαρός στην ψυχή για να το αποπεφαθώ» (Ελύτης, 2011: 31-32) (Εικ. 10, 11):



**Εικόνα 10 «Είναι πανέμορφο αυτό το δέντρο (*κουτσουπιά ή δέντρο του Ιούδα*)» (Έδεσσα, 8)**



**Εικόνα 11 «Αυτό που είμαστε (το μονοπάτι) είναι το πιο ήρεμο και το πιο διασκεδαστικό γιατί έχει τα πιο ωραία φυτά (θάμνος *λαντάνα*). Να εδώ, κοιτάξτε! Τέλεια φυτά, το ξέρω!» (Λάρισα, 12)**

Οι πληροφοριοδότες ενδιαφέρονταν να μάθουν το όνομα των καλλωπιστικών φυτών που τους έλκυε (Εικ. 12):



**Εικόνα 12**

**«Δεν τα έχω ξαναδεί (αυτά τα δέντρα), (*αροκάριες*)» (Εδεσσα, 8 -- αριστερά)**

**«Αυτό το λουλούδι τι είναι; (*καλλιστήμονας*)» (Ζάκυνθος, 8 - δεξιά)**

Σχολιάστηκαν και φωτογραφήθηκαν ακόμα τόποι με χαμηλή βλάστηση, αυτοφυή δέντρα και θάμνους (Εικ. 13):



**Εικόνα 13 «Θα πάρω αυτό για πρωτότυπο (ξεχωριστή φωτό), έχει την ελιά και λουλούδια» (Βόλος, 8 - αριστερά)**

**«Ο πρώτος σταθμός θα είναι ένα λιβάδι με λουλούδια. Γιατί είναι άνοιξη και μου αρέσουν τα λουλούδια, έρχομαι και το φθινόπωρο με τη γιαγιά, μερικές φορές, και παίζω, τον χειμώνα όχι» (Σκιάθος, 8 - δεξιά)**

Το φυτό που ξεχώρισε ήταν ο *θάμνος-φραγκοσυκιά* που καλύπτει μεγάλη έκταση της ερευνητικής περιοχής. Ήταν επίσης γνωστός στους πληροφοριοδότες για τους καρπούς του. Σταθμοί και λήψεις έλαβαν χώρα στους τόπους όπου απαντάται (Εικ. 14):



**Εικόνα 14**

**«Θα τους πάρω όλους και μετά θα πάρω και ένα φύλλο (για λεπτομέρεια)» (Βόλος, 8 – αριστερά)**

**«Μου αρέσουν αυτά τα φυτά, (οι φραγκοσυκιές) είναι πρωτόγνωρα, δεν τα βλέπεις συνέχεια» (Λάρισα, 12 –δεξιά)**

Στον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (άνοιξη) το *μπούζι* βρισκόταν σε περίοδο ανθοφορίας καλύπτοντας εδαφικά τα πρανή και βραχώδη εδάφη της περιοχής χάρη στην ιδιότητά του να αντέχει σε ξηροθερμικές συνθήκες χωρίς καθόλου νερό για μεγάλα

χρονικά διαστήματα. Πρόκειται για ένα έρπον παχύφυτο με τριεδρικά φύλλα και μεγάλα εντυπωσιακά φούξια άνθη που απέσπασαν πολλές αναφορές και λήψεις (Εικ. 15):



**Εικόνα 15**

**«Ουάου! (βλέποντας μια πλαγιά καλυμμένη με *μπούζι*) Μου αρέσει, σαν να είναι σε παιδικό (comics) αλλά είναι αλήθεια» (Θεσσαλονίκη, 8)**

Τα νεότερα παιδιά ήταν περήφανα να επιδείξουν το *ευχολούλουδο*, ένα αγριολούλουδο (ταραξάκο ή πικραλίδα, λαϊκ. *κλέφτης*) που είχαν επινοήσει να φυσούν τα πέταλά του και να κάνουν μια ευχή. Η φαντασία τους του είχε αποδώσει μαγικές ιδιότητες (Εικ. 16):



**Εικόνα 16**

**«Αυτό το λέμε ευχολούλουδο, κάνεις ευχές και οι ευχές είναι στο σπίτι σου. Ζήτησα έναν *Ferbie*, τον κόκκινο και έγινε, ήρθε σπίτι μου (λέει με έντονο ενθουσιασμό και ένταση φωνής)» (Σύρος, 8)**

Τα συγκεκριμένα φυτά είχαν ξετρελάνει τους νεότερους πληροφοριοδότες. Μια ερμηνεία είναι ίσως το «παραβατικό» τους όνομα, *κλέφτες*, ή τα ανθισμένα κεφάλια τους που φαντάζουν σαν στρογγυλά συννεφάκια. Ίσως πάλι, επειδή με ένα φύσημα του αέρα αποκολλούνται από τον βλαστό και ταξιδεύουν χωρίς προορισμό μέχρι να σκαλώσουν σαν κλέφτες κάπου (Εικ. 17):



**Εικόνα 17**

**"Τα *ευχολούλουδα* δε γνωρίζουν σύνορα και αποστάσεις, σαν τη φαντασία των παιδιών, σαν ευχή που πετά"**

**[“Winter Twilight” (Χειμερινό λυκόφως) (Clay, 2013 - αριστερά), (Βόλος, 8 -δεξιά πάνω) – (Καρδίτσα, 8 κέντρο) – (Θεσσαλονίκη, 8 - δεξιά κάτω)]**

Τα καρποφόρα δέντρα όπως οι *αγριοαμυγδαλιές* ή οι *μουσμουλιές*, ήταν ωραία αισθητικά και απολαυστικά για τους εδωδίμους καρπούς τους. Μπορεί να μην έλκυαν διαιτητικά τους πληροφοριοδότες, τους θύμιζαν όμως τον πρώτο τροφοσυλλέκτη άνθρωπο. Το ίδιο ίσχυσε για τα *μυρωδικά* (θρούμπη, άγρια ρίγανη-θυμάρι) και τα *εποχικά αγριολούλουδα* του βουνού (Εικ. 18):



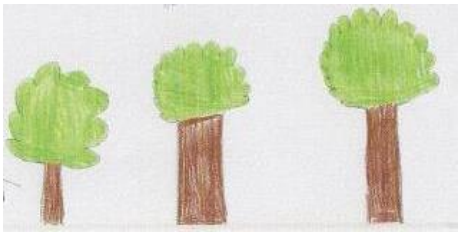
**Εικόνα 18**
**«Αχ, ωραία, έχει αμύγδαλα (πικραμύγδαλα), να κόψουμε, ωμά τα τρώω» «Αυτό το λουλούδι η γιαγιά το λέει μαμούνια» (Ναύπλιο, 12 -αριστερά πάνω και κάτω)**

**Μαζεύοντας θρούμπη για τη μαμά (Επίδαυρος, 8 κέντρο πάνω)**

**Η μουσμουλιά που μας κέρασε … (Σύρος, 8 -δεξιά πάνω)**

Κάθε είδος φυτού ξεχώρισε και σχολιάστηκε έντονα από τα παιδιά, από το αστικό πράσινο με τις νεραντζιές των πεζοδρομίων, τα αυτοφυή των νησίδων, τις περικοκλάδες, έως τα καλλωπιστικά φυτά της ιδιωτικής φροντίδας. Όλα λειτουργούσαν ως στοιχεία επανένωσης του ανθρώπου με τη φύση.

Τα φυτά εικονίστηκαν στα σχέδια γενικά ως *χαμηλή βλάστηση* (πράσινο χορτάρι), *δέντρα,* που ξεχώρισαν λόγω ύψους και παρουσίας κορμού (νεραντζιές των πεζοδρομίων, πεύκα, αγριελιές, καλλωπιστικά), *αναρριχητικά* (στις περιφράξεις) και *πόες* (χρωματιστά λουλούδια). Σχεδόν όλα τα σχέδια είχαν κάποιο φυτικό είδος: στο σπίτι, στον ναό, στο σχολείο, στον δρόμο (Εικ. 19):



**Εικόνα 19**

**Τα δέντρα του πεζοδρομίου (λεπτ. Σαντορίνη, 12)**

Τέλος, οι πληροφοριοδότες επέδειξαν την ηθική τους απέναντι στη φύση. Ήταν προσεκτικοί και προστατευτικοί απέναντι σε οτιδήποτε φυσικό. Συχνά ζητούσαν να φωτογραφηθούν κοντά σε φυτά χωρίς να τα βλάπτουν (Εικ. 20). Με εξαίρεση την περίπτωση ενός άνθους-δώρου:

«Για (ε)σας κυρία (κόβει ένα μικρό κομμάτι από το κινέζικο γιασεμί της σχολικής περίφραξης και μου το προσφέρει)» (Σύρος, 8)



**Εικόνα 20 (Εδεσσα, 8 -αριστερά) (Ζάκυνθος, 8 –δεξιά πάνω) (Ναύπλιο, 12 –δεξιά κάτω)**

Τα παιδιά γνώριζαν πως η φύση υπήρχε δίπλα τους ακόμα και στους κήπους της γειτονιάς τους. Αυτοί ήταν τόποι που παρέχουν ταυτόχρονα τροφή, ανάπαυλα, ασφάλεια και ιδιωτικότητα. Συνολικά επισκέφτηκαν πέντε τέτοιους κήπους (λαχανόκηπους, με οπωροφόρα δέντρα (ξινά), ανθόκηπους,) (Εικ. 21):



**Εικόνα 21 «Κι άλλος κήπος, τον είχαμε δει πέρσι στα κάλαντα του Λαζάρου (εκπ/κή δράση)» (Ζάκυνθος, 8 -αριστερά πάνω και κέντρο)**

**«Θα ήθελα και εγώ να έχω έναν τέτοιο τόπο, έχει φράουλες και ο παππούς μου στο χωριό έχει φράουλες» (Ηράκλειο, 8 -αριστερά κέντρο)**

**«Αυτός ο κύριος που έχει τον κήπο άμα περνάει γνωστός, του δίνει μαρούλια, κ.ά. Έχει ωραία πράγματα, η μαμά βάζει στο φαγητό τέτοια (μυρωδικά)» (Βαμβακιές, 8 -αριστερά κάτω)**

**«Παλιά εδώ ήταν σκέτο χώμα, όχι πολύ καιρό πριν, πέρυσι το καλοκαίρι τον έφτιαξαν. Από εδώ περνάω πάντα, είναι ωραίος» (Ξάνθη, 12 -δεξιά επάνω)**

**«Μου κάνει εντύπωση που κανείς δεν έρχεται να μαζέψει τα φρούτα. Μία φορά ήρθαμε με τον μπαμπά μου και μαζέψαμε λεμόνια για να κάνει η μαμά μου λεμονάδα» (Ιθάκη, 12 -δεξιά κέντρο)**

**«Ο λαχανόκηπος της γιαγιάς μου έχει μαρούλια, κουκιά, μαντανό, τώρα τα έχει μαζέψει» (Κίμωλος, 8 -δεξιά κάτω)**

Τα παιδιά αγαπούν ιδιαίτερα και τα *ζώα*. Αισθάνονται μια φυσική συγγένεια, αλληλεπιδρούν μαζί τους ενστικτωδώς και έλκονται από αυτά συναισθηματικά (White, 2004). Η συμβολική σπουδαιότητα των ζώων για τους πληροφοριοδότες φάνηκε από στις πολλαπλές αναφορές τους σε τόπους με ζώα. Η αφήγηση ζωήρευε όταν αφορούσε σε προσωπικές ιστορίες για παπαγάλους, σκιουράκια, κουνελάκια, άλογα, κ.λπ.

Αρκετοί πληροφοριοδότες γνώριζαν την *άγρια πανίδα* του βουνού, τους αετούς, τις πέρδικες, τους τσαλαπετεινούς από τις αφηγήσεις των ενηλίκων, παρόλο που σπάνια είχαν οι ίδιοι την τύχη να τα δουν:

«Ξέρω μάλιστα που μένει ο αητός, το βλέπετε το καμένο δέντρο; (δείχνει ένα στην κορυφογραμμή), οι αετοί μένουν πολύ ψηλά γιατί θέλουν να βλέπουνε» (Ρόδος, 8)

Πιο συχνά κατά τη διάρκεια του περίπατου απαντήσαμε χελώνες, τις οποίες οι πληροφοριοδότες μετέφεραν σε ασφαλές μέρος εκτός οδοστρώματος, πεταλούδες, πασχαλίτσες, και φίδια κατ' ευφημισμόν μόνο (Εικ. 22):



**Εικόνα 22**

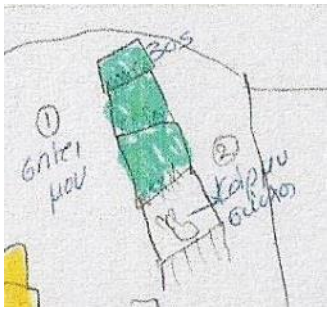
**Χελώνες (Ζάκυνθος, 8 πάνω)**

**«Πασχαλίτσα! την πρώτη μου την έπιασα στο σχολείο στην ώρα της Γυμναστικής» (Ναύπλιο, 12 -αριστερά κάτω)**

**Πεταλούδα (Βόλος, 8 -δεξιά κάτω)**

Ο αριθμός των ζώων στην περιοχή είναι μικρός και περιορίζεται σε κατοικίδιους, *freeway* αδέσποτους σκύλους, και λιγοστές γάτες. Η γάτα πράγματι δεν απασχόλησε πολύ τα παιδιά. Το αγαπημένο ζώο της αφήγησης και της φωτογράφησης ήταν ο *σκύλος*. Ήρθε πρώτος σε δημοτικότητα. Οι πληροφοριοδότες αφηγούνταν πάμπολλες ιστορίες για σκύλους στο χωριό, στη γειτονιά τους, σε οικείους χώρους. Θυμούνταν πού και πότε είχαν δει ή ακούσει μια ιστορία για έναν σκύλο. Τους απασχόλησαν κυρίως τα αδέσποτα ζώα, κάνοντας θετικά και αρνητικά σχόλια.

Τα *ζώα* απεικονίστηκαν σχεδόν κατά αποκλειστικότητα από την ομάδα Α, και ήταν *πουλιά* ως σύνηθες σύμβολο-στοιχείο του αιθέρα και οικόσιτα (κότες), και ο *σκύλος* με αναφορά σε συγκεκριμένα αδέσποτα στον χώρο παιχνιδιού των νεότερων παιδιών ή σε συγγενικά κατοικίδια (Εικ. 23, 24):



**Εικόνα 23**

**Στην πυλωτή της τριώροφης οικοδομής ζει ο σκύλος, Κάρμυ, του πληροφοριοδότη (λεπτ. Αίγινα, 8)**



**Εικόνα 24 «Το χτύπησε αυτοκίνητο και κουτσαίνει, ήρθε η φιλοζωική το εμβολίασε και οι γείτονες το ταΐζουν. Μένει εκεί, στο χαλάκι κοιμάται, ούτε μας πειράζει όπως άλλα σκυλιά που παίρνουν τις μπάλες και τις σχίζουν. Τη λένε Αγάπη, έτσι την ονόμασαν οι γείτονες που τη φροντίζουν» (Κοζάνη, 12)**

Στον περίπατο ξεχώρισαν τα *freeway αδέσποτα σκυλιά* της γειτονιάς του σχολείου. Πριν χρόνια μαθητές του σχολείου είχαν «υιοθετήσει», ονοματίσει και έτρεφαν 5 αδέσποτα κουτάβια. Δύο από αυτά ζουν ακόμα και σήμερα έξω από το σχολείο. Χαρακτηριστικό αυτών των ζώων είναι ότι δε γαβγίζουν ποτέ τους μαθητές του σχολείου όταν παίζουν κοντά τους, αλλά και κανένα μέλος της σχολικής κοινότητας (Εικ. 25):



**Εικόνα 25**

**«Η *Ρόζυ*, το αγαπημένο μου σκυλί, δε μας κάνει κακό, μας κάνει χάδια, δε μας γαβγίζει, μας προσέχει» (Ρόδος, 8)**

**«Δε μας πειράζουν, τα ξέρουμε από την Α΄ δημοτικού. Μόνο η *Ρόζα* έμεινε, και το *Τηλέφωνο* το έχουν στο σπίτι με την μπλε πόρτα (μου δείχνει)» (Κέρκυρα, 12)**

Οι πληροφοριοδότες κυριολεκτικά είχαν χαρτογραφήσει την περιοχή σε σκύλους, γνώριζαν το όνομά τους, τις συνήθειές τους, σε ποιον ανήκει, και τους είχαν προσδώσει χαρακτηρισμούς:

«Αυτός γαβγίζει συνέχεια και πιο πολύ τα μεσημέρια επειδή οι γάτες κάθονται εδώ στον ήλιο (δείχνει απέναντι)» (Βαμβακιές, 8)

«Δεν τα φοβάμαι (τα σκυλιά) έχουμε ένα τέτοιο τρελό σκύλο στο χωριό μου. Θέλει να παίζει συνέχεια!» ή «Αυτός είναι γατόσκυλο (ράτσα)» (Έδεσσα, 8)

Ανησυχούσαν για την ασφάλεια των ζώων, την τύχη τους, τη διατροφή τους. Εξέφραζαν τα ηθικά τους διλλήματα για τον εγκλεισμό τους σε κλουβιά, τη «φυλάκισή» τους. Φωτογράφιζαν κάθε αντικείμενο που αναφερόταν σε αυτά: προειδοποιητικές πινακίδες, δοχεία τροφής και φυσικά τους ίδιους τους σκύλους (Εικ. 26, 27, 28):



**Εικόνα 26 «Εδώ λέει προσοχή σκύλος, αλλά αυτοί πήραν αρκούδα (βλέποντας κατόπιν τον μεγάλο μαλλιαρό σκύλο)» (Σύρος, 8)**



**Εικόνα 27 «Και εδώ έχει σκύλο, το κατάλαβα από το πιατάκι» (Σκιάθος, 8)**



**Εικόνα 28 «Τον ασπροκαφέ τον λένε Αθηνά και έφαγε φόλα, είναι άρρωστη και θα είναι για όλη της τη ζωή. Μυρίζουν και έχουν λίγο χώρο» (Ναύπλιο, 12)**

Όποτε συναντούσαμε έναν σκύλο, άλλαζε η στάση του σώματος, ο τόνος της φωνής, η διάθεση του πληροφοριοδότη. Συχνότερα από φόβο όσο και αν δεν το ομολογούσαν οι νεότεροι πληροφοριοδότες. Οι μεγαλύτεροι παρέμεναν ψύχραιμοι περνώντας δίπλα από αδέσποτα σκυλιά.

Οι πληροφοριοδότες της Α ομάδας ξεχώρισαν ακόμα τον πρώτο όροφο μιας ατελούς, άχρωμης και κακοφτιαγμένης πολυκατοικίας επειδή στο μπαλκόνι ενός διαμερίσματος φιλοξενείται το κλουβί με τον Κούκυ, τον μεγάλο *παπαγάλο* που χαιρετούν και τους κάνει χαρές σε εξωσχολικές διαδρομές (Εικ. 29):





**Εικόνα 29**

**«Α, ο Κούκυς» (Έδεσσα, 8 -αριστερά)**

**«Το Κλουβί του Παπαγάλου» (Γιαν Στέεν, 1665 - δεξιά)**

Άλλες φορές πάλι, εντελώς αυθόρμητα οι πληροφοριοδότες προσπάθησαν, ανεπιτυχώς, να φωτογραφίσουν πουλιά στον ουρανό.

Επανειλημμένα η Α ομάδα επισκέφτηκε και φωτογράφησε κατά αποκλειστικότητα έναν τόπο γιατί στην αυλή του ζουν δυο πάπιες σε μια αυτοσχέδια λιμνούλα. Το υγρό στοιχείο ήταν ίσως και ένα επιπλέον στοιχείο του τόπου που προκαλούσε το ενδιαφέρον των παιδιών (Εικ. 30):



**Εικόνα 30 (Εδεσσα, 8 πάνω – Βόλος, 8 -αριστερά κάτω)**

**«Μου αρέσουν που βγάζουν αυτόν τον ήχο, είναι καλές και μου αρέσει ο τόπος που μένουν» (Ζάκυνθος, 8 -δεξιά κάτω)**

**«Κάθε καλοκαίρι κάθε απόγευμα, κάθε μέρα πάμε βόλτα στις πάπιες. Είναι του κυρίου δίπλα, μας το έχει πει (δείχνει στο διπλανό μπαλκόνι)» (Κρήτη, 8)**

**«Κοντά στο σπίτι του Τ. είναι οι πάπιες; Πάμε, μου αρέσει που κολυμπάνε, που τις βλέπω να είναι μέσα στην πισίνα» (Νάξος, 8)**

Επίσης πολλοί πληροφοριοδότες στάθηκαν στα τέσσερα *κοτέτσια* της περιοχής, τρία στα ορεινά (συμμαθητών και πληροφοριοδότη της Β ομάδας) και ένα σε κενό οικόπεδο κάτω από την υπόγεια διάβαση της κεντρικής λεωφόρου. Οι νεότεροι πληροφοριοδότες φωτογράφιζαν με πολλή χαρά τα οικόσιτα και ιδιαίτερα τον μοναδικό σε κάθε χώρο κόκορα (Εικ. 31):



**Εικόνα 31 «Τώρα θα πάμε σε έναν τόπο που έχει πλάκα και είναι ωραίος. Στην αρχή τον φοβόμουν, νόμιζα ότι είναι επικίνδυνο, πρώτη φορά τον έβλεπα, έχει πάπιες και κότες και έναν μεγάλο κόκορα» (Βαμβακιές, 8 -αριστερά πάνω)**

**«Το δικό μας κοτέτσι αριστερά και του Θ. (συμμαθητή) δεξιά. Πουλ, πουλ, πουλ, τις κότες, τις φέραμε από την Κρήτη (τόπος καταγωγής) και έναν πολύ όμορφο κόκορα που τσιμπάει τις κότες» (Ναύπλιο, 12 κάτω)**

**«Θα σας δείξω το κοτέτσι της Β. και της Ζ. (συμμαθήτριες)» (Κέρκυρα, 12 -δεξιά πάνω)**

***<u>Καθημερινοί Τόποι, Ανήκειν, Δεσμών</u>***

Η Θεματική αυτή ήρθε δεύτερη σε αναφορές (22%, Πίνακας 11). Πρόκειται για τόπους τους οποίους οι πληροφοριοδότες βιώνουν καθημερινά ως μέρος του άμεσου και οικείου κόσμου τους. Ουσιαστικά αποτελούν ένα σύστημα τόπων που έχουν οικοδομήσει τα παιδιά σταδιακά από την προσχολική ηλικία ακολουθώντας μια αυθόρμητη διαδικασία εκμάθησης. Αυτό αντανακλάται στο κτητικό *μου* ή *μας* που κατά κανόνα συνοδεύει τις αναφορές των παιδιών σε αυτούς, μιλώντας για το σπίτι *μου,* τη γειτονιά *μου*, τα Αγγλικά *μου*, το σχολείο *μου*, κ.ά. «Το μη ανθρωπογενές περιβάλλον παρέχει στη ζωή του παιδιού σπουδαία συνεισφορά στη συναισθηματική του ασφάλεια. Του παρέχει την αίσθηση της σταθερότητας και της συνέχειας της εμπειρίας, καθώς και την αναπτυσσόμενη αίσθηση της προσωπικής του ταυτότητας» (Hart, 1979: 403). Ως εκ τούτου οι περισσότεροι έχουν την αίσθηση του *ανήκειν* και *κατέχειν* αυτούς τους τόπους. Τέτοιοι είναι η οικία του

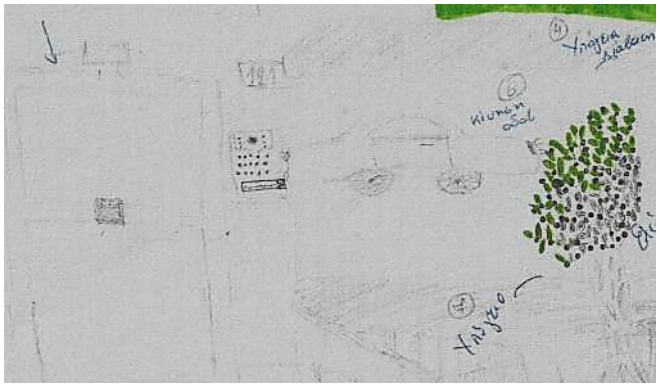
πληροφοριοδότη, οι οικείες φίλων, συμμαθητών, συγγενών και γειτόνων, το σχολείο, ο δρόμος, η γειτονιά, οι κεντρικοί δρόμοι του οικείου χώρου, κ.ά.

Κάποιοι από αυτούς αποτελούν μια αναπαράσταση της καθημερινής ζωής των παιδιών. Ίσως να μη μεταδίδουν κάποιο μήνυμα ή συναίσθημα. Αποτελούν όμως αντικειμενικές αναπαραστάσεις της γνώσης των παιδιών για τον οικείο χώρο:

«Ας τραβήξω και το σπίτι του Χ, είναι καλός φίλος (και συμμαθητής), με είχε απολύσει γιατί δεν έδινα το ξύλο που είχα εγώ βρει στον Ψ., αλλά μετά με ξαναπήρε» (Αίγινα, 8)

Οι άνθρωποι σε κάθε εποχή και κοινωνία έχουν συνήθως κάποιο είδος της κατοικίας. Σε πολλές κοινωνίες, οι κατοικίες είναι ένα από τα πιο σημαντικά μέρη. Προσφέρουν φυσικές ανέσεις στους κατοίκους, και συχνά είναι απαραίτητες για την ίδια την επιβίωση των επιβατών τους. Επιπλέον, είναι σημαντικές από ψυχολογική άποψη. Εκεί αρχίζει ο σχηματισμός της ταυτότητας του ατόμου, αναπτύσσονται οι δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και στη συνέχεια επεκτείνονται προς τα έξω, στην ευρύτερη κοινωνία. Οι οικίες είναι «το αποθετήριο των βασικών, ψυχολογικών, και πολιτισμικών διαδικασιών» (Altman and Werner, 1985: xix).

Η *οικία* για τα παιδιά είναι η πρώτη ασφαλής βάση κάθε εξερεύνησης. Το παιδί αυτής της ηλικίας μοιάζει με τον σαλίγκαρο, τον επονομαζόμενο «φερέοικο» κατά τον Ησίοδο. Και αυτό γιατί όπως φαίνεται, η κατοικία του φέρεται ως βίωμα εντός του (Λυδάκη, 2001: 184). Το βίωμα αυτό συχνά συμβολίστηκε με την πόρτα του σπιτιού, η οποία και αποτυπώθηκε πολλάκις, απλοϊκά αλλά και με λεπτομέρειες με σημασία όπως το φως που τη φωτίζει, τον αριθμό, το χερούλι και το θυροτηλέφωνο (Εικ. 32):

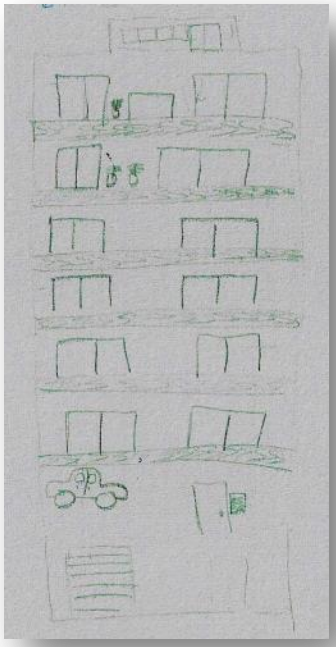


**Εικόνα 32 «Όταν καλώ τα παιδιά (στο σπίτι μου) λένε ποιο είναι το σπίτι σου, αυτό με την πράσινη πόρτα;» (λεπτ. Κέρκυρα, 12)**

Βασικό χαρακτηριστικό των περισσότερων οικιών στα παιδικά σχέδια ήταν τα πολλά ανοίγματα, τα *παράθυρα,* ως δείγμα της καλής επικοινωνίας του παιδιού με το

περιβάλλον του. Ίσως έτσι τα παιδιά δήλωσαν αισιόδοξα μαζί με τον ποιητή πως τα «Τα παράθυρα βρίσκονται εκεί για να ταξιδεύουν τη ματιά. Για ν' αποκαλύπτουν ορίζοντες. Για να υπόσχονται το παραπέρα» (Ελύτης, 2014).

Σχεδιάστηκαν επίσης οι *βοηθητικοί χώροι* των οικιών, γκαράζ με τα αυτοκίνητα των γονέων, σκάλες, ανελκυστήρες, μπαλκόνια, δορυφορικές κεραίες, κάγκελα. Η αρίθμηση των ορόφων ήταν πάντα ακριβής και οι πληροφοριοδότες δήλωσαν με κάποιον τρόπο τον χώρο τους, με μια φιγούρα στο μπαλκόνι, δυο γλάστρες, κ.λπ. (Εικ. 33):



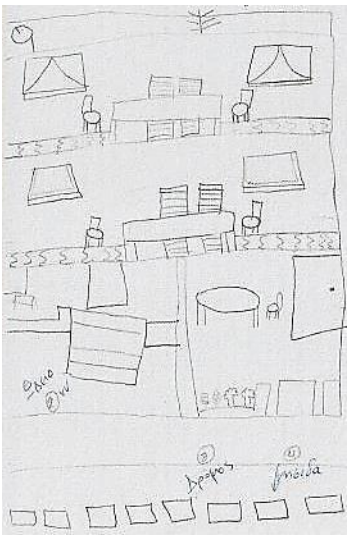
**Εικόνα 33**

**Ο πληροφοριοδότης μένει στον 5ο και 6ο όροφο όπως δεικνύουν οι γλάστρες με τα λουλούδια (λεπτ. Τρίπολη, 12)**

Παρόλα αυτά αρκετοί πληροφοριοδότες και από τις δύο ηλικιακές ομάδες (15/36) δε σχεδίασαν την οικία τους. Αυτό φαίνεται λογικό αν σκεφτούμε πως τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας περνούν τον περισσότερο χρόνο τους έξω από αυτήν. Ένας πληροφοριοδότης σχεδίασε δύο οικίες (την προηγούμενη και την παρούσα), καθώς είχε πρόσφατα μετακομίσει. Χαρακτηριστικό όμως ήταν το παράδειγμα του πληροφοριοδότη που σχεδίασε μόνο την προηγούμενη οικία της οικογένειας αιτιολογώντας το ως εξής:

«Ακόμα δεν έχω συνηθίσει το καινούριο μου σπίτι. Στο παλιό είχα κοντά τους φίλους μου και κάθε μέρα παίζαμε έξω» (Γαλατάς, 8)

Σε κάποια σχέδια (2/18 Β Ομάδα) η οικεία του πληροφοριοδότη σχεδιάστηκε τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά. Το στιλιστικό ιδίωμα της *διαφάνειας* (Εικ. 34) λειτούργησε όχι μόνο ως μέσο της χωρικής αλλά και της συναισθηματική έκφρασης του παιδιού. Η οικία άλλωστε δεν αποτελεί μόνο *τόπο* αλλά χαρακτηρίζεται και από ένα πλέγμα συναισθημάτων (Ντε Μερεντιέ, 1981: 43):



**Εικόνα 34**

**Το σπίτι μου**
**(λεπτ. Νεάπολη, 12)**

Οι πληροφοριοδότες στο σύνολό τους αναφέρθηκαν στην *οικία φίλου* και κυρίως συνομήλικου συμμαθητή. Τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας έχουν πάψει να εξαρτώνται από τους γονείς και η κοινωνικότητά τους στρέφεται προς τους συνομηλίκους (Χάντφηλντ, 1979: 225). Η φιλική σχέση, στενή, αμοιβαία, συναισθηματική και σχετικά σταθερή, είναι ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς στη ζωή των παιδιών με τεράστιες αναπτυξιακές λειτουργίες (κοινωνικοποίηση, ενίσχυση προσωπικής αξίας, προαγωγή γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης, κ.ά.) (Γαλανάκη, 2003: 157-229):

«Πήγαινα συνέχεια, όλη την ώρα, τώρα όχι τόσο πολύ. Αυτό το σπίτι έχει πάρα πολλές κρυψώνες, πάρα πολλές (το τονίζει), έχει μια ντουλάπα που είναι σαν δωμάτιο και μπορείς να κρυφτείς, παίζαμε πολλά παιχνίδια, σε αυτό το σπίτι, ε, σε αυτό το σπίτι ξέχναγα τα … προβλήματά μου» (Μύκονος, 12)

Πολλοί πληροφοριοδότες της Α ομάδας με μεγαλύτερα αδέρφια ανέφεραν πολλά σπίτια συμμαθητών μεγαλύτερης ηλικίας. Οι νεότεροι αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερο αριθμό οικιών συμμαθητών σε μια επίδειξη γνώσης αλλά και δράσης σε αυτές. Οι μεγαλύτεροι κάνουν φίλους άτομα συναισθηματικής εγγύτητας (Feldman, 2009: 423). Η οικία φίλου αποτελούσε πηγή δεσμών με τον ένοικο συμμαθητή αλλά και σημείο συνάθροισης και παιχνιδιού. Οι πληροφοριοδότες σε μεγάλο ποσοστό συμπεριέλαβαν στη διαδρομή τους το σπίτι του «κολλητού» φίλου, το φωτογράφισαν και το σχεδίασαν επίσης:

«Δε θα σας πήγαινα εκεί; (στο σπίτι της κολλητής φίλης)» (Ναύπλιο, 12)

«Κυρίως επειδή είναι το σπίτι του φίλου μου (αιτιολογώντας τον σταθμό)» (Ξάνθη, 12)

«Α, εκεί είναι το σπίτι της Ρ. (συμμαθήτρια της μεγαλύτερης αδερφής). Έχουμε πάει (έρθει) με τον μπαμπά να πάρουμε την αδερφή μου» (Επίδαυρος, 8)

Επίσης αναφέρθηκαν επίσης *οικίες* που έχουν σχέση με κάποιο μέλος της οικογένειάς, εκπαιδευτικό του σχολείου ή οικογενειακούς φίλους, π.χ. «εδώ μένουν οι περισσότερες θείες μου / η γιαγιά μου», «αυτό είναι το σπίτι της κυρίας Χ. (εκπαιδευτικού του σχολείου)». Όλα αυτά αποδεικνύουν πως τα παιδιά αισθάνονται πως ανήκουν και είναι μέλη αυτής της κοινότητας που ζει στον συγκεκριμένο χώρο (Εικ. 35):



**Εικόνα 35 «Θα φωτογραφίσω και το σπίτι της Μ. (έφηβη γειτόνισσα), την ξέρουμε από μικροί, φωνάζαμε Π! Μ! (μαμά και κόρη), ο αδερφός μου δεν έσβηνε τα κεράκια μικρός αν δεν ερχόταν η Μ.» (Κερατσίνι, 8)**

Ένας πληροφοριοδότης της Α΄ ομάδας εμφανίστηκε στο ραντεβού μας κρατώντας τα κλειδιά για το *οικόπεδο του παππού* που ορίστηκε και ο πρώτος σταθμός της διαδρομής. Ο συγκεκριμένος τόπος σχεδιάστηκε επίσης αποκλειστικά και με πολλές λεπτομέρειες (οίκημα, ζώα, φυτά). Επρόκειτο για ένα κοντινό κενό οικόπεδο όπου ο πληροφοριοδότης περνούσε πολύ χρόνο ευχάριστα (Εικ. 36):



**Εικόνα 36**

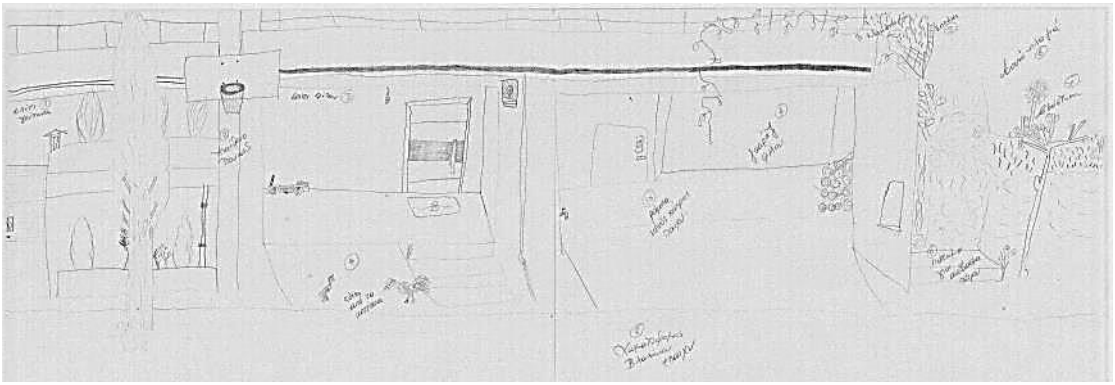
**«Πάμε αρκετές φορές με τον παππού, τη γιαγιά, τη μαμά. Είναι ο αγαπημένος μου τόπος γιατί βοηθάω τον παππού στις δουλειές. Ερχόμαστε μερικές φορές να φυτεύουμε, τώρα δεν έχουμε φυτέψει, έχουμε και δέντρα, (μου δείχνει μια ροδακινιά). Ήταν πρώτα σπίτι και μετά έγινε αποθήκη. Ο παππούς μου ήταν οικοδόμος και για αυτό έχει όλα αυτά τα πράγματα (σκαλωσιές, καδρόνια, μπετονιέρα)» (Βαμβακιές, 8)**

Ο *δρόμος της οικίας* του κάθε πληροφοριοδότη είναι ένα ακόμα στοιχείο της ταυτότητάς του. Αποτελεί το ασφαλές σκηνικό της καθημερινής του ζωής όπου αναπτύσσεται γνωστικά και καλλιεργεί τη φαντασία του (Γερμανός, 2005: 44). Είναι ένας τυπικός δρόμος της συνοικίας, με σπίτια, παρκαρισμένα αυτοκίνητα, τις νεραντζιές στα πεζοδρόμια και τις κολώνες τις Δ.Ε.Η. στα άκρα του. Τα σπίτια είναι διώροφα, μονοκατοικίες και κάποιες πολυκατοικίες, πολλά με ένα είδος κήπου μπροστά (Εικ. 37):



**Εικόνα 37 «Εδώ στη γειτονιά (στον δρόμο) παίζεις, είναι οι φίλοι μου, παίζουμε μπάλα» (λεπτ. Πέραμα, 8)**

Σε πολλά σχέδια απεικονίστηκε είτε απλά ως δρόμος είτε ως χώρος παιχνιδιού. Στη δεύτερη περίπτωση απεικονίζονταν και παιδιά να παίζουν, όπως και αντικείμενα. Κατά τη C. Malchiodi οι ζωγραφιές των παιδιών για τη γειτονιά αποτελούν απεικόνιση του τι βλέπουν, βιώνουν ή αισθάνονται (Malchiodi, 2001: 215). Ένας πληροφοριοδότης αποτύπωσε αποκλειστικά σε όλη την έκταση του διαθέσιμου σχεδιαστικού χώρου το ιδιόμορφο αυτού του δρόμου με εκπληκτικές λεπτομέρειες (Εικ. 38):



**Εικόνα 38 «Ο δρόμος μας» (σχέδιο Ναύπλιο, 12)**

Στο σχέδιο οι πληροφοριοδότες κατόρθωσαν να αποτυπώσουν την ιδιαίτερη τοπογραφία του *δρόμου τους* (ανηφόρες και κατηφόρες) (Εικ. 39):



**Εικόνα 39**

**Η κατηφόρα του σπιτιού (λεπτ. Σκιάθος, 8)**

Πολλές φορές δεν επρόκειτο ακριβώς για έναν δρόμο, αλλά για τους τέσσερις δρόμους που ορίζουν το οικοδομικό τετράγωνο συνοπτικά αποκαλούμενους η ***γειτονιά***

***μου***. Η γειτονιά αποτελούσε για τους πληροφοριοδότες έναν χώρο οικείο που είχε κατακτηθεί μέσα από καθημερινές εμπειρίες, πρακτικές και κοινωνικές σχέσεις. Ο χώρος που βρίσκεται η οικία του παιδιού είναι και τόπος συναισθηματικής ασφάλειας (Γερμανός, 2005: 44):

«Αυτή είναι η γειτονιά μου, το καλοκαίρι παίζουμε, ο Χ. μείνει σε εκείνο το σπίτι, εκεί ένα άλλο παιδάκι από την Γ΄, βγαίνουμε και παίζουμε, οι μαμάδες μας πίνουν καφέ. Εμείς παίζουμε κρυφτό, κρυβόμαστε πίσω από τα αμάξια. Με τρομάζει αυτή η … (διασταύρωση)» (Βαμβακιές, 8)

«Αγαπώ αυτή τη γειτονιά γιατί παίζουμε και γιατί μάλλον εδώ θα μεγαλώσω» (Ναύπλιο, 12)

Κεντρικό στοιχείο πολλών αναφορών ήταν η *κεντρική λεωφόρος* και η κίνηση των οχημάτων, ως απόηχος των σχετικών εμπειριών που βιώνουν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή**.** Πολλά παιδιά τη διασχίζουν καθημερινά σε κάποια διαδρομή τους. Απεικονίστηκε λεπτομερώς ως συνδετική γραμμή των σχεδιασμένων τόπων, με τις *στάσεις* της λεωφορειακής γραμμής που εξυπηρετεί την περιοχή (Εικ. 40), με τις χαρακτηριστικές *νησίδες* και τις λευκές γραμμές και την *υπόγεια διάβαση*, και φωτογραφήθηκε επίσης (Εικ. 41):



**Εικόνα 40 «Η στάση είναι απέναντι από τις κούνιες, αν είσαι στις κούνιες και θες να πας κάπου μακρινά είναι βολικό» (Κίμωλος, 8 -αριστερά πάνω)**

**«Αυτή είναι η στάση μου, μερικές φορές πηγαίνουμε με τη γιαγιά στον Πειραιά» (Κρήτη, 8 -δεξιά πάνω)**

**«Η κ. Χ. στη στάση!» (Βόλος, 8 κάτω)**



**Εικόνα 41**

**Η υπόγεια διάβαση (λεπτ. Αίγινα, 8)**

Κατεξοχήν *καθημερινός* τόπος *ανήκειν* ήταν το *σχολείο* ως εκπαιδευτικός χώρος, και ως χώρος συνάντησης φίλων. Στις αναφορές τους κάποια παιδιά, συχνά δεν

μπορούσαν να εκφράσουν τον λόγο που το σχολείο ήταν σπουδαίο για αυτά, απλά ήταν σπουδαίο (Εικ. 42):

«Το φωτογραφίζω γιατί είναι το σχολείο μου, **Μας** για την ακρίβεια! Δεν είναι σαν τα άλλα (σχολεία), είναι πιο ήρεμο και ωραίο» (Λάρισα, 12)

«Αυτός είναι τόπος με πολλή σημασία, είναι τόπος που μου αρέσει να κάθομαι με τις ώρες να γίνομαι έξυπνος άνθρωπος, να γνωρίσω νέα πράγματα. Είναι ο μόνος τόπος που μπορώ να μάθω γράμματα. Και έχω και τους φίλους μου» (Πέραμα, 8)



**Εικόνα 42**

**«Έξι χρόνια όσο να 'ναι, πέρασα αρκετά ωραία […]. Δεν είναι μόνο τόπος διδασκαλίας, μάθησης και γνώσης […]. (προσπαθεί να βρει τη σωστή γωνία λήψης, απορρίπτει τη διαγώνια πανοραμική και στέκεται κάτω από την μπροστινή φυτική περίφραξη) Από εδώ (θα φωτογραφίσω), γιατί τις περισσότερες φορές όταν έρχομαι έτσι το βλέπω (το σχολείο)» (Ξάνθη, 12 -φωτό)**

**«Στο σχολείο (σταθμός εννοεί) γενικά γιατί είναι το σχολείο […]» (Μεσολόγγι, 12)**

**«Στο σχολείο πάω κάθε μέρα, είναι το δεύτερο σπίτι μου» (Ηράκλειο, 8)**

Το *σχολείο* επίσης σχεδιάστηκε από 22/36 πληροφοριοδότες και μάλιστα με πολλές λεπτομέρειες: αυλές, αίθουσες, γραφείο δασκάλων, περιφράξεις, κεντρικός δρόμος. Η επιτυχημένη αποτύπωση από μνήμης τόσων λεπτομερειών δηλώνουν καλή γνώση του χώρου, οικειότητα και αντανάκλαση της αίσθησης ότι αυτό ανήκει στα παιδιά. Συχνά μάλιστα τα παιδιά ως μαθητές απεικονίστηκαν στις αυλές και τις αίθουσες, πολλοί σε κίνηση. Επιπλέον, το παρόν σχολείο είναι αισθητικά ωραίο, βαμμένο γαλάζιο, με επιτοίχειες ζωγραφιές και θέα καθώς είναι οικοδομημένο σε υψηλό, βραχώδες μέρος. Αυτό το τελευταίο χαρακτηριστικό αποτυπώθηκε στις πολλές και μεγάλες σκάλες του κτιρίου (Εικ. 43):



**Εικόνα 43**

**Το σχολείο**
**(λεπτ. Ρέθυμνο, 8)**

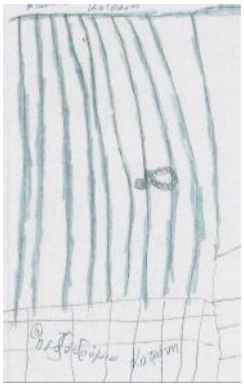
Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι σχεδιάστηκαν σε μεγάλο βαθμό οι *καγκελόπορτες* (κύρια και πλαϊνή) και οι *περιφράξεις* (μεταλλική ή φυτική) του σχολείου.

Αυτές με έντονο το στοιχείο της αντιφατικότητας στην επιθυμία των παιδιών, υποβάλλουν την ασφάλεια, την ιδιωτικότητα και τον εγκλεισμό, αλλά απαγορεύουν την είσοδο στους μη οικείους. Η μεγάλη συχνότητα των αναφορών φανερώνει ότι τα παιδιά αξιολογούν τις θετικές πλευρές του στοιχείου, αμελώντας την αρνητική (Εικ. 44, 45):



**Εικόνα 44**

**Η περίφρακτη πρόσοψη του σχολείου και το πλαϊνό αλσύλλιο (λεπτ. Σκιάθος, 8)**



**Εικόνα 45**

**Η κεντρική καγκελόπορτα του σχολείου ασφαλίζει με μία αλυσίδα και ένα λουκέτο. Είναι μαύρη, σιδερένια και κλείνει πάντα πίσω από τα παιδιά (λεπτ. Ζάκυνθος, 8)**

Το σχολείο περιβάλλουν ένας *μεγάλος δρόμος, ένας ανηφορικός τσιμεντόδρομος, μία δύσβατη ορεινή πάροδος και ένας χωματόδρομος.* Είναι όλοι γνωστοί και οικείοι. Πολλές αναφορές έγιναν στην πλαϊνή πάροδο η οποία παρουσιάζει μορφολογικό ενδιαφέρον αλλά και εικόνα αδιαφορίας, ιδιωτικής και δημοτικής. Η κεντρική οδός του σχολείου αναδείχθηκε η πιο δημοφιλής σε όλα τα εργαλεία. Αποτέλεσε τμήμα των διαδρομών κατά 90% και στις δύο ηλικιακές ομάδες. Τέλος, οι περισσότεροι πληροφοριοδότες επανέλαβαν στον περίπατο, ηθελημένα ή αθέλητα, την καθημερινή τους διαδρομή από και προς το σχολείο μέσω ενός από αυτούς τους δρόμους (Εικ. 46):



**Εικόνα 46**

**Η κεντρική μπροστινή οδός του σχολείου και η πλαϊνή πάροδος (Μονεμβασιά, 12 -αριστερά και δεξιά πάνω)**

**Η πλαϊνή οδός του σχολείου (Κέρκυρα, 12 -αριστερά κάτω)**

**Η οδός (χωματόδρομος, εν μέρει με τσιμέντο) όπισθεν του σχολείου (Σύρος, 8)**

Πολλοί πληροφοριοδότες της Α ομάδας δε στάθηκαν να επιδείξουν στον περίπατο το σχολείο ως δικό τους τόπο. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι πως επειδή οι συγκεκριμένοι πληροφοριοδότες ήταν ταυτόχρονα και μαθητές της ερευνήτριας στον ερευνητικό χρόνο, θεωρούταν δεδομένος ως τόπος. Πολλές φορές βέβαια, η ερμηνεία των παιδιών δε συνέπιπτε με αυτή της ερευνήτριας (Εικ. 47):



**Εικόνα 47 «Γιατί είμαστε σαν σκλάβοι, τα παιδιά είναι ελεύθερα για να παίζουν, όχι να γράφουν συνέχεια», (τελικά το φωτογραφίζει και σχολιάζει κιόλα) «Ωραία, από δω φαίνεται και η σημαία (του σχολείου)» (Αίγινα, 8)**

Τα *«Αγγλικά μου»* αναφέρθηκαν από πληροφοριοδότες και των δύο ηλικιακών ομάδων με υπηρηφάνεια για τη γνώση που τους προσφέρουν. Σχεδιάστηκαν επίσης σε μικρό βαθμό (Εικ. 48):



**Εικόνα 48 «Εδώ εξασκώ την ορθογραφία μου, τον γραπτό λόγο, μαθαίνω λέξεις, όχι σαν αυτά που μαθαίνω από τα video που βλέπω, και εξελίζει τα Αγγλικά μου, που είναι πολύ χρήσιμο» (Καλαμάτα 12 -αριστερά)**

**«Είναι λατρευτός τόπος γιατί μαθαίνω μια γλώσσα για εκτός χώρας» (Ιθάκη, 12 -δεξιά)**

Η *εργασία του γονέα* κάποιων παιδιών αποτέλεσε κίνητρο αναφορών για τα ίδια και τους συμμαθητές τους (Εικ. 49, 50):



**Εικόνα 49 «Εδώ είναι η δουλειά του μπαμπά μου, είναι χρόνια εδώ» (Νεάπολη, 12 - φωτό)**

**«Εδώ δουλεύει ο μπαμπάς της (Νεάπολη, 12)» (Ξάνθη, 12)**



**Εικόνα 50 «Αυτό είναι το μαγαζί της (Σπάρτη, 12)» (Ιθάκη, 12 - φωτό)**

**«Στο μαγαζί μας περνάμε τις γιορτές όλοι μαζί, μαζευόμαστε, τρώμε, κ.ά.» (Σπάρτη, 12)**

Όλοι οι παραπάνω τόποι έκαναν τα παιδιά να νιώθουν υπερήφανα. Κάποιοι τόποι όμως φανέρωσαν δεσμούς της οικογένειας με τη γειτονιά που πάνε πίσω πολλές γενιές ή συνδέονταν με ιστορικά γεγονότα (Κατοχή και Αντίσταση) ή με έργα συγγενούς (Εικ. 51 α, β):

«Αυτό ήταν το σπίτι της προγιαγιάς μου, αυτή μας έδωσε τα λεφτά […], σε αυτόν τον χώρο μένουν όλες οι θείες και οι γιαγιάδες μου» (Βαμβακιές, 8)





**Εικόνα 51 α, β α. «Η γιαγιά μου λέει πως παλιά εδώ ήταν κατακόμβες (κρυψώνες) στην Κατοχή, έχει πολύ νερό από κάτω για αυτό όλη αυτή η βλάστηση» β. «Να ακριβώς εδώ σας λέω, αυτό το έχει φτιάξει ο θείος μου, μου θυμίζει εδώ τη Σαντορίνη (τόπο καταγωγής)» (Κέρκυρα, 12)**

Τέλος, το βουνό συμπλήρωσε τους τόπους της Θεματικής μιας και συχνά σχολιάστηκε ως *το βουνό μας*. Το βουνό ικανοποιούσε την επιθυμία των παιδιών να γνωρίσουν, έστω και σε περιορισμένο βαθμό, διάφορα φυτά και ζώα. Διατηρεί τη γοητεία τού μη τεχνητού. Πολλοί πληροφοριοδότες το θεωρούσαν οικείο εξαιτίας συγκεκριμένων στοιχείων του που υποστηρίζουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Αποτέλεσε πρώτο σταθμό πολλών διαδρομών:

«Ερχόμαστε εδώ (σε ένα ψηλό σημείο του βουνού με θέα) όταν συνήθως γυρνάμε από το σχολείο. Θέλουμε να νιώθουμε σαν να είμαστε ελεύθεροι, ειδικά τις Παρασκευές, και όταν καλοκαιριάζει» (Καλαμάτα, 12)

***<u>Τόποι Παιχνιδιού, Αθλητισμού, Αναψυχής</u>***

Η περίοδος από τα 7 έως τα 12 έτη έχει χαρακτηριστεί ως η περίοδος του «πρωτόγονου ανθρώπου» μιας και τα παιδιά θέλουν να βρίσκονται μαζί και ενώνονται σε συλλογικές δραστηριότητες με έναν κοινό σκοπό. Δραστηριότητες που ταυτίζουμε με την πρωτόγονη ζωή, όπως οι εξερευνήσεις, οι περίπατοι, το σκαρφάλωμα στα δέντρα, οι κατασκευές (Χάντφηλντ, 1979: 212-221).

Η κατηγορία συγκέντρωσε υψηλό σκορ (19%, Πίνακας 11) και ο λόγος είναι απλός: τα παιδιά παίζουν γιατί είναι παιδιά. Εμείς «μεγαλώσαμε γιατί σταματήσαμε να παίζουμε» έχει πει ο George Bernard Shaw (Goodreads, 2016). Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι παρατηρούν, εξερευνούν, ανακαλύπτουν, δημιουργούν, χτίζουν την κοινωνική τους ζωή, μαθαίνουν (Γερμανός, 2005: 44). Τα παιδιά διαλέγουν τους τόπους που παίζουν με κριτήρια της ηλικίας τους, αλλά φαίνεται πως επηρεάζονται και από τον τρόπο που τους χρησιμοποιούν και οι ενήλικες. Μια σημειολογική ανάλυση θα μας έδινε αμέσως το στίγμα των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας: πιο πολύ συνδέουν το παιδί με ένα τόπο οι δράσεις, όχι οι διαθέσεις ή τα συναισθήματα (Tuan, 1977: 31-33).

Τα παιδιά ψυχαγωγούνταν μέσω του ομαδικού παιχνιδιού, σε φαντασιακούς ή πραγματικούς δημοτικούς χώρους και σε χώρους άθλησης. Παρότι ο ελεύθερος χρόνος τους έχει μειωθεί δραματικά, και ακόμα περισσότερο ο ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι, τα παιδιά έπαιζαν κυρίως μετά το σχόλασμα, τις αργίες και στις διακοπές. Οι πληροφοριοδότες έπαιζαν παντού χρησιμοποιώντας κάθε διαθέσιμο χώρο και κάθε υλικό.

Η κάθε ηλικιακή ομάδα αναφέρθηκε σε συγκεκριμένες *διάσημες γειτονιές παιχνιδιού,* «η γειτονιά του Π., του Φ.» (Εικ. 52, 53), παιδιών με υψηλή θέση στην ιεραρχία της ομάδας των συνομηλίκων (Feldman, 2009: 423). Η ομάδα Α δεν ήταν βέβαια ακόμα ελεύθερη να περιπλανηθεί στη γειτονιά χωρίς την επίβλεψη ενήλικα:



**Εικόνα 52 «Θα πάμε από δω προς Σαχτούρη γιατί εδώ παίζουμε με τον Γ. και τον Α. και κάνουμε ποδήλατο. Πάμε και από πάνω στην Τομπάζη, παίρνουμε τα ποδήλατα και κάνουμε κύκλο (το τετράγωνο)» (Κοζάνη, 12) (Καλαμάτα, 12 - φωτό)**



**Εικόνα 53 «Στη γειτονιά του Φ. κάθε μέρα μετά το σχολείο και στις διακοπές, παίζουμε κρυφτό, τράπουλα, μερικές φορές έρχονται και ο … και ο … Παίζουμε εδώ στην είσοδο του Σ.» (Μεσολόγγι, 12) (Μονεμβασιά, 12 - φωτό)**

Οι *είσοδοι των σπιτιών, τα γκαράζ, οι πυλωτές, οι συμβολές των δρόμων, τα πεζοδρόμια, οι κολόνες,* αποτελούσαν τους ιδανικούς χώρους για ασφαλές, δημιουργικό, ομαδικό παιχνίδι, ή και συνάθροιση. Ήταν σύντομης παραμονής αλλά μεγάλης αξίας ιδίως για τα μεγαλύτερα παιδιά. Καθημερινά μετατρέπονταν σε *αρχηγείο* των παιδιών. Ο λόγος είναι ότι οι χώροι αυτοί είναι εκτεταμένοι, με υψηλό βαθμό ευελιξίας και πολυπλοκότητας (πολλές είσοδοι-έξοδοι-πεζοδρόμια, χώροι στάθμευσης, παρτέρια, κράσπεδα, ράμπες, πολλές δηλαδή «κρυψώνες» για παιχνίδι) και ακόμα ότι στα κτίρια διαμένουν πολλοί μαθητές του σχολείου  γεγονός που έχει την ανοχή των ενοίκων. Εν καιρώ απλά καθημερινά γεγονότα, όπως το καθημερινό παιχνίδι στην πυλωτή της οικίας, μπορούν να δημιουργήσουν ισχυρό συναίσθημα για τον τόπο (Tuan, 1977: 138-148).

Προσφέρουν επιπλέον τις τέλειες κρυψώνες για το αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών, το *κρυφτό*. Πράγματι, τα παιδιά παίζουν κρυφτό, πιο πολύπλοκο από το βρεφικό «Κούκου-Τσα!», γιατί ως «πρωτόγονοι άνθρωποι» βρίσκονται ακόμα στο στάδιο του κυνηγιού (Χάντφηλντ, 1979: 229) (Εικ. 54, 55):



**Εικόνα 54**

**«[…] στο κρυφτό εδώ έχουμε πολλές κρυψώνες, να εδώ (δείχνει μία)» (Ξάνθη, 12 -αριστερά πάνω)**

**«Ερχόμαστε εδώ μετά το σχολείο, και τα καλοκαίρια, περνάμε συνέχεια, συζητάμε, Εδώ θα φωτογραφίσω, αυτή τη γωνία (μονολογεί)» (Ξάνθη, 12 -δεξιά πάνω)**

**«Παίζουμε εδώ, στην είσοδο του Σ.» (Μεσολόγγι, 12 -αριστερά κάτω)**

**«Παίρνουμε πατατάκια και ερχόμαστε και καθόμαστε στα σκαλιά του διπλανού σπιτιού» (Ρέθυμνο, 12 -δεξιά κάτω)**



**Εικόνα 55 «Αυτό είναι το σπίτι του Λ., του φίλου του ξάδερφού μου, εδώ μπαίνω και σκαρφαλώνω» (Αίγινα, 8 -αριστερά πάνω)**

**«Όταν μέναμε εδώ τρέχαμε με την αδερφή μου και βάζαμε το πόδι έτσι (stop) και σταματάγαμε ακριβώς εδώ (στο κάγκελο) και περνάγαμε από κάτω έτσι (μου δείχνει)» (Γαλατάς, 8 -δεξιά πάνω)**

**«Όταν περιμένω τον μπαμπά μου και δεν είναι αυτό (το αυτοκίνητο του μπαμπά στο πεζοδρόμιο), παίζω με τα πορτοκάλια (νεράντζια), να έτσι» (Πόρος, 8 -αριστερά κάτω)**

**«Εδώ παίζουμε κυνηγητό και κρυφτό. Καθόμαστε και μετά τους παραδοσιακούς και μιλάμε. (Γιατί εδώ;) Γιατί είναι κοντά (στο σχολείο που γίνονται οι παραδοσιακοί) και έχει και αυτά (δείχνει τα κράσπεδα-καθίσματα)» (Μονεμβασιά, 12 -δεξιά κάτω)**

Τα παιδιά κατάφεραν να απεικονίσουν τους τόπους παιχνιδιού, τους συμμετέχοντες και τα συναισθήματά τους σε αυτούς, με τη χαρούμενη ατμόσφαιρα, τα χρώματα και τον μεγάλο ήλιο στην εξωραϊσμένη κατά τα άλλα πυλωτή ενός σχεδίου (Εικ. 56):



**Εικόνα 56 «Εδώ είναι τέλεια, μένουν στην πολυκατοικία και ο Σ. της Γ΄ με τον Γ. της Α΄ και ο Α. (Γ΄) με τον Ν. και απέναντι μένει ο Γ. Στην πυλωτή παίζουμε ποδήλατο, κρυφτό» (λεπτ. Θεσσαλονίκη, 8)**

Τα *σκαλιά* αποδείχθηκαν ίσως ο πιο δημοφιλής τόπος παιχνιδιού και αναψυχής. Λες και ήταν απολύτως αναγκαίο για τα παιδιά να πηδούν από τα ψηλά στα χαμηλά, να συναθροίζονται εκεί, να παίζουν, να λένε τα μυστικά τους. Για τους μεγαλύτερους πληροφοριοδότες αποτέλεσαν τόπους που οι μεγάλοι δεν ακούνε τα λόγια και δε βλέπουν τις πράξεις τους. Αυτοί οι τόποι της συντροφικότητας δύσκολα εξαλείφονται από τη μνήμη (Λυδάκη, 2006: 191-95). Ακόμα και η τέχνη έχει εμπνευσμένα απεικονίσει τη χρήση και τη δράση των παιδιών στα σκαλιά (Εικ. 57-62):



**Εικόνα 57 Ángeles Santos Torroella (1912-2013) «*Niños en el jardín* (Παιδιά στον κήπο), 1928»**



**Εικόνα 58 «Σε ένα κενό εδώ, με σκαλάκια, καθόμαστε με τη Μ. (φίλη, συμμαθήτρια και γειτόνισσα) και ένα κορίτσι από απέναντι και ακούμε μουσική ή παίζουμε» (Κεφαλονιά, 12)**



**Εικόνα 59 «Εδώ καθόμαστε με τα παιδιά και μιλάμε, καθόμαστε στο πάνω σκαλί, είναι ψηλά» «Εδώ σε αυτή τη γυάλινη πόρτα καθόμαστε 3 κορίτσια στο σκαλί και ο Γ. όρθιος και συζητάμε» (Νεάπολη, 12)**



**Εικόνα 60 «Εδώ καθόμαστε με την (Πυργί, 12) όταν γυρνάμε από το σχολείο. Όταν ξεκίνησα στη Δ΄ να πηγαίνω με τα πόδια (σχολείο) ήθελα να το κάνω σαν την Π. με τη Μ., (αδερφή της Πυργί και φίλη, μαθήτριες Γυμνασίου) και το καθιερώσαμε, είναι το ιδανικό σημείο και για τις δυο μας» (Ναύπλιο, 12) (Πυργί, 12 - φωτό)**



**Εικόνα 61 «Εδώ στο σκαλί όταν ήμασταν μικρά, κάναμε σβούρες και πηδάγαμε» (Θεσσαλονίκη, 8)**



**Εικόνα 62 «Μου προκαλεί χαρά να τα ανεβοκατεβαίνω» (Βόλος, 8)**

Οι απότομες *κατηφόρες* και *ανηφόρες* που χαρακτηρίζουν την ερευνητική περιοχή ξεχώρισαν και ως τόποι δράσης και διασκέδασης. Τα παιδιά σε αντίθεση με τους ενήλικες τις έβρισκαν συναρπαστικές και αυτοσχεδίαζαν με αγώνες άμιλλας και αντοχής (Εικ. 63):



**Εικόνα 63 «Μου αρέσουν οι μεγάλες ανηφόρες, να ανεβαίνω στο τέρμα και να τρέχω μέχρι κάτω. Μου αρέσει να μου έρχεται αέρας μες στη μούρη. Με το ποδήλατο φοβάμαι λίγο» (Πόρος, 8 - φωτό)**

**«Μου αρέσουν οι ανηφόρες γιατί όταν κάνουμε (με την αδερφή ή συμμαθητές) αγώνες για να φτάσουμε μέχρι το σπίτι όταν τρέχεις φαίνεται λίγη, μια σταλιά» (Ηράκλειο, 8)**

Ο *στεγασμένος υπόγειος χώρος* του δημοτικού σχολείου αποτελούσε προνομιακό χώρο για παιχνίδι, ιδιαίτερα σε άσχημες καιρικές συνθήκες. Οι νεότεροι πληροφοριοδότες εισέρχονταν στον χώρο μετά το σχολικό ωράριο και οι μεγαλύτεροι κατά τις απογευματινές ώρες, αμφότεροι παρανόμως πηδώντας τις περιφράξεις (Εικ. 64, 65):



**Εικόνα 64 «Στο υπόγειο γκαράζ παίζουμε μπάλα, σκαρφαλώνουμε έτσι, μου αρέσει γιατί είναι μεγάλο. Μας ενοχλούν οι κολώνες γιατί όποτε βαράμε σουτ και πέσει η μπάλα εκεί, έρχονται πίσω (τα σουτ)» (Νάξος, 8)**



**Εικόνα 65 «Εδώ ερχόμαστε τις Απόκριες (όταν μέσα γίνεται το πάρτι) ή όταν τριγυρίζουμε και κατεβαίνουμε κάτω. Πηδάμε και μπαίνουμε μέσα, τα μικρά εδώ τα μεσημέρια παίζουν μπάλα» (Σαντορίνη, 12)**

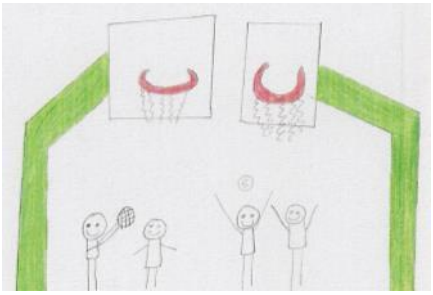
Οι δύο *αυλές του σχολείου* μετατρέπονταν, μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου, σε χώρους παιχνιδιού ή και συνάθροισης. Πολλοί πληροφοριοδότες είχαν να αφηγηθούν τρεις τρόπους παράνομης εισόδου, πηδώντας από τις σιδερένιες περιφράξεις, πάντα στο πνεύμα μιας «συμμορίας». Πολλοί πληροφοριοδότες της Β ομάδας είχαν πρόσβαση (με τον ίδιο τρόπο!) και στις αυλές γειτονικού σχολείου. Χαίρονταν ιδιαίτερα καθώς είχαν όλο τον χώρο στη διάθεσή τους σε σχέση με το πρωινό ωράριο που τον μοιράζονταν με τους συμμαθητές και μάλιστα με άγχος μη χτυπήσει το κουδούνι για μάθημα. Η συχνότητα αναφορών ήταν τόσο μεγάλη που κυριολεκτικά οι σχολικές μονάδες πρέπει να λάβουν το γεγονός σοβαρά υπόψη. Οι τόποι αυτοί φωτογραφήθηκαν με ενδιαφέρον ώστε να μη φαίνονται τα κάγκελα παρά μόνο οι βρύσες του χώρου ή οι καλλιτεχνικές επιτοίχειες ζωγραφιές (Εικ. 66, 67):



**Εικόνα 66 «Παίζω με τους φίλους μου μπάσκετ, μπάλα, φέρνουμε μπάλες και σκαρφαλώνουμε από διάφορες μεριές. Όταν βαριόμαστε να σκαρφαλώνουμε, παίζουμε στο υπόγειο» (Μεσολόγγι, 12 -αριστερά & δεξιά πάνω)**

**«Εδώ γιατί παίζω. Μπαίνουμε κρυφά από διάφορες μεριές, από όπου μπορεί ο καθένας, παίζουμε στο προαύλιο μετά από ραντεβού τηλεφωνικό ή τυχαία» (Μυκήνες, 12 -δεξιά κέντρο)**

**«Έρχομαι με φίλους εδώ και παίζουμε μπάλα. Είναι φίλοι που πάνε στο (οικείο) Δ.Σ., έχει πολλά προαύλια και γήπεδα» (Μύκονος, 12 κάτω)**



**Εικόνα 67**

**Στην αυλή του σχολείου (λεπτ. Σαντορίνη, 12)**

Το μεγάλο *πεζοδρόμιο* του σχολείου τα απογεύματα μετατρεπόταν σε πρώτης τάξεως ασφαλές ποδηλατοδρόμιο για τα παιδιά (Εικ. 68):



**Εικόνα 68 «Τα καλοκαίρια παίζουμε εκεί, κάνουμε ποδήλατο και παίζουμε μπάλα, φέρνουμε βόλτα τη Φ. (τη μικρή αδερφή της Μ)» (Κεφαλονιά, 12)**

**«Εδώ στο πεζοδρόμιο κάνουμε ποδήλατο, παίζουμε μπάλα και μιλάμε» (Πέραμα, 8 - φωτό)**

Ακόμη και οι έρημοι *αύλειοι χώροι του ξωκλησιού* (βεράντες, στενά περάσματα, ανοικτοί χώροι με χώμα) χρησιμοποιούνταν για παιχνίδι από τους μεγαλύτερους πληροφοριοδότες χάρη στις μυστικές γωνιές του:

«Έρχομαι πολλές φορές, ερχόμαστε και παίζουμε κρυφτό» (Λάρισα, 12)

Το πιο σπουδαίο στοιχείο της Θεματικής ήταν το βουνό. Σύμφωνα με τις αναφορές των πληροφοριοδοτών, τους χαρίζει απλόχερα ηρεμία, ψυχική ευφορία και γαλήνη. Τους απελευθερώνει από τους καθημερινούς ασφυκτικούς ρυθμούς και αποτελεί φυγή από το καθημερινό βεβαρημένο πρόγραμμα. Παρουσίασε μεγάλη έλξη αν και δύσκολο στην πρόσβασή του και σχετικά επικίνδυνο λόγω του ορεινού στοιχείου, των ερπετών ή των

αλλεργιογόνων φυτών. Όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα τα μεγαλύτερα, χαίρονταν τις ορεινές εξερευνήσεις και τις δύσκολες αναβάσεις ή καταβάσεις ως μια μορφή σωματικής άσκησης ταυτόχρονα (Εικ. 69):



**Εικόνα 69 «Έχουμε που έχουμε τα βάσανά μας, σκαρφαλώνουμε για να χαλαρώσουμε, να ξεφύγουμε λίγο από τα μαθήματα, να έχουμε μια καλή ανάμνηση» (Πυργί, 12 -αριστερά πάνω)**

**«Το βουνό, γενικά εδώ, γιατί εδώ παίζω, περπατάω, εδώ γεννήθηκα. Το Σάββατο πήγαμε από εκείνο το μονοπάτι με τα ξαδέρφια μου» (Μυκήνες, 12 -δεξιά πάνω)**

**«Από δω κατεβείτε, έτσι. Σας κρατάει …» (Σύρος, 8 κάτω)**

Κατά τον R. Louv οι γνωστικές λειτουργίες του εγκεφάλου, η κιναισθητική νοημοσύνη, η δημιουργικότητα, η συγκέντρωση, η συναισθηματική ισορροπία, όλα προϋποθέτουν σώμα που κινείται ελεύθερα στη φύση (Σβορώνου, 2016). Για τον λόγο αυτό το βουνό αποτέλεσε τον πιο αγαπητό τόπο ελεύθερου παιχνιδιού. Τα παιδιά ήταν πλήρως συντονισμένα μαζί του. Οι χωματόδρομοι και οι υπαίθριοι χώροι ανάμεσα στα δέντρα γίνονταν παιδικοί τόποι.

Το παιχνίδι στη φύση δεν αποτελεί μια απλή λειτουργία στη ζωή του παιδιού, αλλά καθοδηγεί την ανάπτυξή του. Αποτελεί μίμηση των ενήλικων δραστηριοτήτων (μιμητικό παιχνίδι), μια πολύτιμη προετοιμασία για τη ζωή (φανταστικό παιχνίδι) και το πιο σπουδαίο εξυπηρετεί την ανάπτυξη ιδεών (συμβολικό παιχνίδι) και της δημιουργικότητας (Χάντφηλντ, 1979: 228-229).

Οι δυνατότητες της φαντασίας των παιδιών για σημειολογικές μεταλλάξεις των αντικειμένων στο βουνό ήταν εξαιρετικά πολλές όπως και οι δυνατότητες αυτοοργάνωσης και αυτοδιαχείρισης των δραστηριοτήτων τους (Γερμανός, 2005: 141-145). Δύο δραστηριότητες παιχνιδιού (μία από την Α ομάδα και μία από τη Β) φάνηκε πως είχαν ποσοτικά και ποιοτικά τη μεγαλύτερη βαρύτητα. Και οι δυο μπορούμε να πούμε πως ακουμπούσαν στους συγκεκριμένους χώρους αλλά και κάθε στοιχείο των χώρων ενσωματωνόταν και στήριζε τις δραστηριότητες αυτές.

Οι πληροφοριοδότες της Α ομάδας είχαν επιλέξει ένα άγονο, πετρώδες μονοπάτι, πίσω από το σχολείο χτίζοντας φανταστικούς κόσμους, *«τα μαγαζάκια των παιδιών»* με σαφείς αναφορές στα δρώμενα του κόσμου της εργασίας (εστιατόριο, ανθοπωλείο, αρωματοπωλείο, υλικά οικοδομών) (Εικ. 70, 71). Ένας συμπαγής χώρος (ο τοίχος του σχολείου και το κράσπεδο του άλσους) «αγκάλιαζε» και προστάτευε τις δραστηριότητες

σαν φυσικό όριο προστασίας του πεδίου παιχνιδιού από τους μη έχοντας εργασία (Γερμανός, 2005: 141). Επρόκειτο για ομαδικές κατασκευές όπου τα παιδιά ασκούσαν την ενεργητικότητά τους αναδομώντας τον χώρο, δημιουργώντας νέον, διέλυαν, χώριζαν, ένωναν, αποσπούσαν μέρη και τα επανατοποθετούσαν. Συμπεριφορές που θυμίζουν τα πειράματα του J. Piaget (1956) και αντιστοιχούν στις βασικές χωρικές σχέσεις (Piaget, 1967: 6-12). Το ορεινό έδαφος πρόσφερε στα παιδιά τα υλικά των κατασκευών τους και ταυτόχρονα αποτελούσε το υπόβαθρο για αυτές. Τα νέα στοιχεία του χώρου ήταν επενδεδυμένα με συμβολισμούς που διαρκούσαν όσο και το παιχνίδι των παιδιών. Τα κλαριά, οι πέτρες, το χώμα, και παλιές κούτες, ξύλινες παλέτες, άχρηστα αντικείμενα παρακινούσαν τα παιδιά να συνθέσουν και να δημιουργήσουν στον χώρο. Η ευκολία μετακίνησής τους και οι συχνές μεταποιήσεις τους ήταν η αξία τους. Η μανία των συλλογών άλλωστε είναι πολύ συνηθισμένη σε αυτή την ηλικία. Το παιδί μαζεύει πράγματα που τα θεωρεί χρήσιμα, από μια συλλεκτική παρόρμηση (Χάντφηλντ, 1979: 215-218).

Τα παιδιά είχαν αναπτύξει μια ισχυρή αίσθηση κατοχής στον τόπο. Εκεί ήταν τα δικά τους παιχνίδια, ο δικός τους χώρος, τα δικά τους υλικά. Και ήταν έτοιμα να τα υπερασπιστούν. Έτσι, πολλές φορές το παιχνίδι γινόταν ομαδικά ανταγωνιστικό, ξεσπούσαν αντιδικίες (λεκτικές και σωματικές) και διεκδικήσεις του χώρου από τις ομάδες των συνομηλίκων που εκφράζονταν με αποσπάσεις υλικών ή και καταστροφές. Αυτό πήγαζε από την ανάγκη βεβαιότητας της δικής τους αξίας και για την αίσθηση *status* ανάμεσα στους συνομήλικους. Τα παιδιά δίνουν αξία σε τόπους που τα ίδια δημιουργούν και δρουν. Αυτό φανέρωνε ακόμα τον κλειστό και εσωστρεφή χαρακτήρα εκείνου του παιχνιδιού. Ταυτόχρονα τέτοιες αντιδικίες λειτουργούσαν παιδαγωγικά ως άσκηση λύσης προβλημάτων. Μπορούμε ακόμα να πούμε με βεβαιότητα πώς το συγκεκριμένο παιχνίδι αποδέσμευε επιπλέον τη συσσωρευμένη ενέργεια από το σχολικό πρόγραμμα (Χάντφηλντ, 1979: 214-217) και ότι συντηρούσε το ενδιαφέρον των παιδιών πολύ περισσότερο.

Ο τόπος είχε εποχικό χαρακτήρα και μεταφερόταν στο *σκιερό πλαϊνό αλσύλλιο* του σχολείου όταν ο καιρός ήταν ζεστός. Ερήμωνε κατά τους καλοκαιρινούς μήνες για να ξαναζωντανέψει, ίσως από άλλη παιδική ομάδα, το φθινόπωρο με την έναρξη των μαθημάτων. Συχνά άλλωστε τα παιδιά αυτής της ηλικίας ξεκινούν με ενθουσιασμό μια δραστηριότητα και γρήγορα την παρατούν για μια άλλη.



**Εικόνα 70**

**«Το αγαπάω το βουνό επειδή κάθομαι στα κάγκελα (στο διάλειμμα πριν το ολοήμερο σχολείο) και βλέπω τα παιδιά (να παίζουν). Αισθάνομαι σαν να είμαι κι εγώ εκεί. Αυτό που έχουν κάνει τα παιδιά (οι συμμαθητές), είναι γενναίοι, δε φοβούνται. Αλλά εγώ πηγαίνω (να παίξω μαζί τους στο σχόλασμα) μόνο όταν παίρνει άδεια η μαμά. Μου αρέσει να στολίζω (παίρνει μικροσκοπικά λουλουδάκια και στολίζει την ξύλινη κατασκευή)» (Θεσσαλονίκη, 8 πάνω, -αριστερά κάτω)**

**(Ρόδος, 8 -δεξιά κάτω)**



**Εικόνα 71**

**«Εδώ παίζουμε, είναι η ταβέρνα μας, μαγειρεύουμε, στα ψεύτικα τα πουλάμε, φαγητά: πίτσες, σουβλάκια, πατάτες, σαλάτες, για τυρί παίρνουμε χώμα και λίγο νερό, και πέτρες να κάνουμε ότι είναι ζαμπόν. Αυτές και καλά είναι ράβδοι χρυσού, τα θεωρούμε και καλά λεφτά. Αυτά είναι βαράκια για να προπονούμαστε. Αυτή είναι η κουζίνα της ταβέρνας, εδώ κάνουμε την πίτσα (δείχνει το στρογγυλό ξύλο)» (Ρόδος, 8)**

**(λεπτ. Ρόδος, 8)**

Δε είχαν λείψει και οι περιπτώσεις που το περιβαλλοντικό ενδιαφέρον των ενηλίκων απομάκρυνε τις παραπάνω κατασκευές σε ανύποπτο χρόνο (αργία), καθώς αντικειμενικά δεν ήταν αισθητικά ευχάριστες. Ήταν όμως σημαντικές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και για αυτό τα παιδιά τις έφτιαχναν ακούραστα κάθε φορά εκ νέου.

Την υψηλή παιδαγωγική ποιότητα και αξία του χώρου φαίνεται πως αναγνώριζαν και σέβονταν οι γονείς, οι οποίοι επέτρεπαν να περνά το παιδί τους μισή ώρα εκεί, πριν επιστρέψουν στο σπίτι, και συχνά έρχονταν αντιμέτωποι με ενήλικες που καταχρόνταν τον τόπο. Προσπαθούσαν δε να βρίσκονται τα παιδιά υπό ελεγχόμενη επιτήρηση. Ο χρόνος που τα παιδιά είναι στη φύση εκτός επιτήρησης από ενήλικες, είναι χρόνος μύησης, χρόνος ενηλικίωσης (Σβορώνου, 2016).

Οι μεγαλύτεροι πληροφοριοδότες αντίστοιχα, είχαν διαμορφώσει με τη φαντασία τους ένα κενό οικόπεδο, με μια χαρακτηριστική αγριαμυγδαλιά, σε χώρο παιχνιδιού και πικ νικ. Επρόκειτο για ένα χώρο που προστατευόταν από τρεις πλευρές από συμπαγή πέτρα και χώμα, και είχε πρόσβαση μόνο από έναν στενό τσιμεντόδρομο (Εικ. 72):



**Εικόνα 72**

**«Εδώ κάνουμε πικ νικ (με το χαρτζιλίκι που μας δίνουν για την εκδρομή του σχολείου εμείς παίρνουμε αναψυκτικά, ποτηράκια). Και ο κύριος από πάνω που είναι δικό του (το οικόπεδο) μας λέει μόνο την ελιά μην του πειράξουμε» (Κέρκυρα, 12 πάνω)**

**«Εδώ που είναι το δέντρο έχουμε το κρησφύγετό μας με τα παιδιά της τάξης μας. Πάμε στο περίπτερο και παίρνουμε φαγώσιμα και ερχόμαστε εδώ για πικ νικ και αυτό (απέναντι) το μονοπάτι μπορεί να σε οδηγήσει στο σπίτι κάστρο» (Ρέθυμνο, 12 -αριστερά κάτω)**

**Η αγριαμυγδαλιά (Πυργί, 12 -δεξιά κάτω)**

Οι ίδιοι, επινοούσαν παιχνίδια με την οποιαδήποτε ευκαιρία: μιμούμενοι κάποιο πρόγραμμα στην τηλεόραση ή εκμεταλλευόμενοι τις καιρικές συνθήκες και το τοπίο (Εικ. 73, 74):



**Εικόνα 73 «Εδώ είναι το καλύτερο σημείο γιατί τον χειμώνα όταν βρέχει και γεμίζει νερό, είχαμε κάτι μπλε αφρολέξ, παίζαμε *Wipe Out*, -το παιχνίδι στην τηλεόραση που πηγαίνανε κάτι άνθρωποι και τσουλάγανε κατηφόρες και πηδάγανε στο νερό-» (Ναύπλιο, 12)**



**Εικόνα 74 «Εδώ όποτε βαριόμαστε, ερχόμαστε και πετάμε πέτρες να δούμε ποιανού θα πάει πιο μακριά. Μια φορά είχαμε φτάσει τη σκεπή (του σπιτιού δεξιά)» (Ναύπλιο, 12)**

Η *αναρρίχηση* (στα δέντρα, ή κάπου ψηλά) κατά πρώτον αποτελεί μια φυσική και αυθόρμητη τάση, και δεξιότητα, των παιδιών και μόνο αυτών, αλλά είναι και ένας τρόπος πρόκλησης της τάξης του τόπου και του ενήλικα που βλέπει. Σαν μια πράξη αναρχίας που κάνει συχνά τους ενήλικες να νιώθουν άβολα. Παράλληλα, για τους πληροφοριοδότες κάποια δέντρα είχαν την κατάλληλη μορφή και τις διαστάσεις για αναρρίχηση παρέχοντας μια νέα οπτική γωνία να δουν το περιβάλλον τους, εντελώς διαφορετικά από τον τρόπο της γνωστής προοπτικής θέασης. Σκαρφάλωναν σε ό,τι τους έδινε αυτή τη δυνατότητα παρότι επικίνδυνο και πολλές φορές απαγορευμένο (Εικ. 75):



**Εικόνα 75 «Μου αρέσει να ανεβαίνω στο δέντρο γιατί νιώθω πιο ψηλή, μπορώ να δω από ψηλά, βλέπω το πεζοδρόμιο (κάτω). Είναι πολύ ωραία» (Ηράκλειο, 8 -αριστερά πάνω)**

**«Είναι περίεργα εδώ και ψηλά. Είχαμε κάτσει μια φορά με την (κολλητή φίλη) και λέγαμε τα δικά μας» (Ναύπλιο, 12 -δεξιά πάνω)**

**«Στα δέντρα εδώ καθόμαστε πάνω. Ο καθένας έχει το δικό του κλαδί. Έχουμε χαράξει και τα αρχικά μας εδώ. Να τα!» (Σπάρτη, 12 κάτω)**

*Κρυψώνες* και *καταφύγια* μπορούσαν να είναι οποιοδήποτε μέρος για τα παιδιά, τα προστατευμένα μέρη, ένα ξέφωτο κάτω από ένα γερμένο πεύκο, ένα εγκαταλειμμένο σπίτι. Τα νεότερα παιδιά μάλιστα νιώθουν μεγαλύτερη την ανάγκη για τόπους στα μέτρα τους. Για αυτό κρύβονται σε γωνιές, αγαπούν τα δεντρόσπιτα, τις σκηνές και τις κρυψώνες. Οι πληροφοριοδότες της Α ομάδας ομολόγησαν πως αυτά τα μέρη τους ταίριαζαν, τους άρεσαν και ένιωθαν τυχεροί όταν τα ανακάλυπταν. Μια τέτοια φυσική κρυψώνα σχηματίζεται από γερμένα πεύκα σε έναν λόφο πίσω από το σχολείο. Τα παιδιά της Α ομάδας την είχαν ανακαλύψει και εκεί έπαιζαν ή αποθήκευαν *υλικά*. Είχε μεγάλη αξία για αυτά, τους έδινε την αίσθηση της κυριότητας και της ιδιωτικότητας ταυτόχρονα και παράλληλα ένιωθαν περήφανα όταν επιδείκνυαν την *ανακάλυψή* τους (Εικ. 76):



**Εικόνα 76**

**«Μου αρέσει γιατί έχει σκιά και χώρο για να παίζουμε, να κάνουμε πικ νικ. Εδώ φέρνουμε ξύλα, αν έρχεται κάποιος να μας το πάρει (τον χώρο) για να τον βαράμε» (Σύρος, 8 -αριστερά)**

**«Εκεί είναι το σπίτι, το έχω φτιάξει, δε θα το ξεχάσω ποτέ, θα θυμάμαι τους φίλους μου» (Αίγινα, 8 -δεξιά)**

Το βουνό λειτουργούσε για τα παιδιά και ως τόπος παιχνιδιού για το στοιχείο ελευθερίας που ενυπάρχει σε αυτό, και τα περισσότερα το προτιμούσαν σε σχέση με τη δημοτική παιδική χαρά που βρίσκεται στο κέντρο της περιοχής σε εύκολα προσβάσιμο σημείο:

«Στην παιδική χαρά είναι βαρετά και έχει μεγάλους ή πολύ μικρά παιδιά. Το βουνό είναι πιο ωραίο, παίζεις ελεύθερα» (Αθήνα, 8)

«Εδώ (στο βουνό) παίζουμε κρυφτό, ώρα συνάντησης στο σχολείο 18.00-19.00, να είναι μέρα. Μας αρέσει γιατί αυτός που ψάχνει, δε θα μας βρει, κουράζεται. Έχει πολλές κρυψώνες εδώ» (Κέρκυρα, 12)

Πολλά παιδιά επίσης αναφέρθηκαν στους δημοτικούς χώρους μαζικής άθλησης. Το *στάδιο* της πόλης διαθέτει δύο ανοικτούς χώρους, έναν με το γήπεδο ποδοσφαίρου (με χλοοτάπητα) και περιμετρικά τον στίβο, και έναν δεύτερο με γήπεδα μπάσκετ και χάντμπολ. Το κλειστό στάδιο διαθέτει ένα γήπεδο μπάσκετ/βόλεϊ/χάντμπολ με παρκέ και κερκίδες.

Όλοι οι πληροφοριοδότες το γνώριζαν είτε από τις αθλητικές τους δραστηριότητες εκεί (ατομικές και οικογενειακές) είτε από σχολικές επισκέψεις. Το στάδιο μονοπώλησε το ενδιαφέρον και φωτογραφήθηκε από πολλά παιδιά και των δύο ομάδων (Εικ. 77-80):

«Η μαμά όταν θέλει να με απειλήσει μου λέει ότι θα μου κόψει το γήπεδο, όχι το κινητό όπως σε άλλους» (Σπάρτη, 12)



**Εικόνα 77 «Περνάω πολλές ώρες εκεί με τους αγώνες και τις προπονήσεις» (Κεφαλονιά, 12)**



**Εικόνα 78 «Εκεί πάω στίβο, […], παλιά πηγαίναμε με τον παππού και τρέχαμε, περνάω ευχάριστα τον ελεύθερο χρόνο μου, ξεσκάω από τα μαθήματα» (Σαντορίνη, 12) (Μυκήνες, 12 – φωτό)**

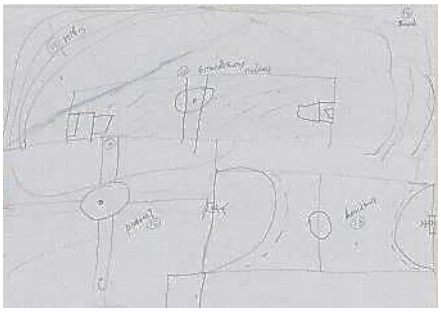


**Εικόνα 79 «Κάθε Παρασκευή πάω και τρέχω με τον μπαμπά και είχαμε πάει και μια εκδρομή (σχολική) εκεί» (Σκιάθος, 8)**



**Εικόνα 80 «Να βγάλω από δω το γήπεδο; Έχουμε έρθει με τον θείο. Αφήνω τα πράγματά μου πάνω (στις κερκίδες) και κατεβαίνουμε κάτω να τρέξουμε (στον στίβο)» (Κίμωλος, 8)**

Το *στάδιο* σχεδιάστηκε και από τις δύο ομάδες, τόσο ως ένας τόπος όσο και ως επιμέρους τόποι-γήπεδα εκφράζοντας ταυτόχρονα και τα συναισθήματα των παιδιών για αυτούς με άριστη τεχνική στη μορφή των αθλητών σε δράση, στις λεπτομέρειες, ή με το μέρος του σχεδιαστικού χώρου που κατέλαβε το στοιχείο. Υπήρξαν σχέδια που το στάδιο (με όλους τους χώρους του) κάλυψε ολόκληρο, ή και τον μισό σχεδιαστικό χώρο (Εικ. 81):



**Εικόνα 81**

**Το στάδιο**
**(μισό σχέδιο Ρέθυμνο, 12)**

Στον 20$^{ο}$ αιώνα η πόλη διχοτομήθηκε σε απόλυτα ιδιωτικούς και απόλυτα δημόσιους χώρους. Οι δεύτεροι, σχήμα οξύμωρο, είναι απαγορευτικοί απέναντι στις παρεμβάσεις του υποκειμένου. Είναι πλέον χώροι όλων και κανενός. Όσο για το παιδί, αυτό προέκυψε να υπάρχει με ασφάλεια, κυρίως σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, τους *παιδικούς* όπως η παιδική χαρά, η πλατεία, ο πεζόδρομος, το πάρκο, σε συνύπαρξη πάντα με τους ενήλικες (Γερμανός, 2005: 47).

Η *παιδική χαρά* της περιοχής αποτελεί τον μοναδικό δημοτικό παιδικό χώρο αναψυχής. Ο κενός χώρος για ελεύθερο παιχνίδι είναι περιορισμένος. Διαθέτει όμως πολλά φυτικά στοιχεία εσωτερικά του χώρου όπως δέντρα, φυτικό διάκοσμο, κ.λπ. Οι πληροφοριοδότες τον χαρακτήρισαν ως χώρο για μικρότερα παιδιά που συνοδεύονται από κάποιον ενήλικα. Ακόμα και οι νεότεροι θεωρούσαν ότι ταιριάζει περισσότερο στα μικρότερα αδέρφια τους και ότι οι ίδιοι καταπιέζονταν να συμμετέχουν (Εικ. 82, 83):

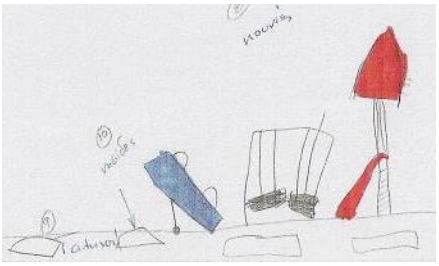


**Εικόνα 82 «Ερχόμαστε στην παιδική χαρά κυρίως για τον αδερφό μου, εγώ δεν μπορώ να κάνω κάτι, βαριέμαι όλο κούνιες» (Βαμβακιές, 8)**



**Εικόνα 83 «Έχω πάει πολλές φορές με τον μπαμπά και την αδερφή μου» (Επίδαυρος, 8)**

Για την ομάδα Α αποτελούσε έναν ακόμα τόπο τυποποιημένου παιχνιδιού. Η δράση των παιδιών περιοριζόταν στις υπάρχουσες συγκεκριμένες κατασκευές (κούνιες, τσουλήθρες, τραμπάλα και γύρω γύρω) (Εικ. 84). Οι μεγαλύτεροι εκτιμούσαν τον χώρο για τη δυνατότητα συνάθροισης που τους προσφέρει:



**Εικόνα 84**

**Η παιδική χαρά**
**(λεπτ. Ηράκλειο, 8)**

Ένα κοντινό μικρό δημοτικό *άλσος* με πολύ κενό χώρο και δέντρα (μουριές και πεύκα) προσφερόταν για αναψυχή και παιχνίδι. Τα παιδιά επινοούσαν διασκεδαστικές διαδρομές με ποδήλατα ανάμεσα στα δέντρα, συναθροίζονταν και χρησιμοποιούσαν τα παγκάκια για ξεκούραση ή συζήτηση. Συχνά όμως αντιμετώπιζαν προβλήματα από τους ενήλικους «προστάτες» του άλσους (Εικ. 85):



**Εικόνα 85 «Ερχόμαστε με τα ποδήλατα και κάνουμε γύρους γύρω από τα δέντρα. Καθόμαστε στα παγκάκια και συζητάμε, έχει και μουριές και κόβουμε μούρα. Δε μας αφήνουν να κάνουμε ποδήλατο εδώ μέσα, μας φωνάζουν» (Κοζάνη, 12)**

Η μικρή *πλατεία* που συνορεύει με την παιδική χαρά, έχει χάσει τον τίτλο της ως χώρος αναψυχής εξαιτίας ιδιωτικής και δημοτικής αδιαφορίας, και κατάχρησης χώρου από κάποια άτομα (Εικ. 86). Όλα αυτά την κατατάσσουν ως κύριο *τόπο ενόχλησης* σε επόμενη κατηγορία:



**Εικόνα 86 «Μπύρες, φασαρία, μηχανάκια» (Σπάρτη, 12)**

**«Παλιά με τον παππού έκανα ποδήλατο» (Αθήνα, 8)**

**(Βόλος, 8– φωτό)**

Κατά τον Moore (1990) «το παιχνίδι βρίσκεται στην καρδιά της παιδικής ηλικίας. Υπόκειται σε περιορισμούς μόνο από τις δυνατότητες του φυσικού περιβάλλοντος και από τις στάσεις και τις πράξεις αυτών που το διαχειρίζονται» (Jones, 1997).

***<u>Τόποι Ιδιωτικής Μέριμνας ή Αδιαφορίας</u>***

Πολλά παιδιά και από τις δύο ηλικιακές ομάδες αξιολόγησαν τους τόπους *αισθητικά*. Δικαιολόγησαν την προτίμησή τους λόγω θέας, αισθητικής και παροχών ενός κτιρίου, δηλαδή με τρόπο που αξιολογούν και οι ενήλικες. Οι φωτογραφίες με φυτά και λουλούδια στον χώρο αποτέλεσαν την επικύρωση του αισθητικά ωραίου τόπου δημόσιου ή ιδιωτικού.

Ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό παιδιών αναφέρθηκαν στην αρχιτεκτονική κάποιων κτιρίων ή άσκησαν κριτική για την αισθητική τους. Τα παιδιά εξέφρασαν έντονη αρέσκεια για κάποια σπίτια της περιοχής, λόγω των υλικών κατασκευής τους (πέτρα, ξύλο), των παροχών τους (κήποι, πισίνα) ή του χρώματός τους (ολόλευκο, ροζ, πορτοκαλί) (Εικ. 87):

«Μου αρέσει και αυτό το σπίτι με τις καμάρες (σενάζ σαν καμάρες γύρω από τα ξύλινα κουφώματα)» (Κίμωλος, 8)

- Μου φαίνεται κήπος αυτό το σπίτι, έχει και μεγάλα παράθυρα
Ερ.: Θα ήθελες να είναι το σπίτι σου;
- Ναι, γιατί έχει μεγάλα παράθυρα και γιατί έχει τη σκεπή (σαν το δικό της) (Έδεσσα, 8)

Πολλοί πληροφοριοδότες στάθηκαν και φωτογράφισαν το *«σπίτι-κάστρο»* γιατί φαντάζει πραγματικά σαν το κάστρο του παραμυθιού με τις πολεμίστρες του. Σε αυτή την ηλικία άλλωστε τα παιδιά αγαπούν τα παραμύθια και τις ιστορίες σύγκρουσης του *καλού* και του *κακού* (Χάντφηλντ, 1979: 224). Περνώντας από κάτω πυροδοτούταν η φαντασία τους για ιστορίες με δράκους και αιχμάλωτες πριγκίπισσες. Το γεγονός ότι το συγκεκριμένο σπίτι είναι χτισμένο στο ψηλότερο σημείο του βουνού, του προσθέτει αξία εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα εξαιρετική θέα (Εικ. 87 πάνω):



**Εικόνα 87 (Αθήνα, 8 -πάνω)**

**«Μου αρέσει το σπίτι κάστρο, φαίνεται σαν κάστρο και ότι έχουν μια βασίλισσα και έναν βασιλιά» (Ηράκλειο, 8)**

**«Φαίνεται το σπίτι κάστρο, νιώθω χαρά γιατί νιώθω σαν να έχει μια βασίλισσα μέσα» (Νάουσα, 12)**

**«Και αυτό το σπίτι μου αρέσει γιατί είναι άσπρο και οι τέντες είναι σαν ομπρέλες. Και μου αρέσει και η πυλωτή και η καγκελένια πόρτα» (Ζάκυνθος, 8 -αριστερά κάτω)**

**«Έχει και πισίνα, ο τυχερός, είναι φανταστικό μέρος αυτό» (Κέρκυρα, 12 -κέντρο κάτω)**

**«Αυτό το σπίτι μου αρέσει επειδής είναι ροζ» (Κρήτη, 8 -δεξιά κάτω)**

Τα σπίτια πάνω στο βουνό απεικονίστηκαν και σε πολλά σχέδια της Α ομάδας.

Εξίσου θαυμάστηκαν και οι εξωραϊσμένοι είσοδοι και οι περιβάλλοντες ιδιωτικοί (ή και δημόσιοι) χώροι πολλών οικιών (Εικ. 88, 89):



**Εικόνα 88**

**«Αυτό το σπίτι με τα λουλούδια δείχνει ότι είναι ζωντανό, κάποιος έβαλε σπόρο» (Θεσσαλονίκη, 8 -αριστερά πάνω)**

**«Είναι ωραίο, έχει θαμνάκια. Άμα μεγάλωναν θα τα κουρέψουν σαν τον Darth Vader από το Star Wars» (Αίγινα, 8 -δεξιά πάνω)**

**«Θα το βγάλω (φωτογραφία) γιατί μοιάζει με εκκλησία, και έχει και τα λουλούδια» (Αθήνα, 8 -αριστερά κάτω)**

**«Μου αρέσει γιατί μπροστά έχουν βάλει τις πέτρες και τα δέντρα, είναι σαν παραλία αλλά δεν έχει νερό» (Αθήνα, 8 -δεξιά κάτω)**



**Εικόνα 89**

**«Αυτά (ένα εικονοστάσι και ένα παρτέρι στο πεζοδρόμιο) τα έχει φτιάξει ο κύριος που μένει εδώ (δείχνει απέναντι) και με ξυλάκια έχει φτιάξει έναν σταυρό, μας τα έχει πει ο κύριος που μένει εδώ, τον ξέρω, δεν ξέρω όμως το όνομά του» (Ρόδος, 8 -πάνω)**

**«Έχουν δέσει τα γιασεμιά για να πάνε ψηλά» (Λάρισα, 12 -αριστερά κάτω)**

**«Εδώ είναι σαν χωριό (πεζοδρόμιο με παρτέρια και βαμμένο κόκκινο)» (Κίμωλος, 8 -δεξιά κάτω)**

Οι πληροφοριοδότες συχνά επισκέφτηκαν και επαίνεσαν την πρωτοβουλία συγκεκριμένων κατοίκων να τοποθετήσουν παγκάκια, πάγκους και τραπέζι στον λόφο

απέναντι από το σπίτι τους (τα *παγκάκια του Αϊ-Γιώργη*). Το ίδιο ίσχυσε σχετικά με τη λειτουργία ενός μικρού παρεκκλησίου και χώρου ανάπαυλας της περιοχής, του Προφήτη Ηλία. Οι τόποι αυτοί χαίρουν τη φροντίδα των κάτοικων της περιοχής και η φιλοξενία σε αυτούς είναι ελεύθερη. Ο *Προφήτης Ηλίας* συγκεκριμένα αποτελεί σταθερό σταθμό ανάπαυλας της Α ομάδας κατά την επιστροφή τους από τον σχολικό εκκλησιασμό στον μεγάλο ενοριακό ναό (Εικ. 90):



**Εικόνα 90 «Ο παππούς μου ανάβει τα καντήλια στον Προφήτη Ηλία. Δεν είναι δικό μας» (Κρήτη, 8 -αριστερά πάνω)**

**(Σύρος, 8 -αριστερά κάτω)**

**(Κεφαλονιά, 12 -δεξιά)**

Σε πολλά σημεία της περιοχής τα παιδιά επεσήμαναν σημάδια εγκατάλειψης, φθοράς, αμέλειας ή βανδαλισμού. Ιδιαίτερα τράβηξαν την προσοχή τους εγκαταλελειμμένα κτίρια ή σπίτια εκφράζοντας πρωτίστως δυσαρέσκεια και μετά φόβο ατυχημάτων ή κάποια φοβία.

Σχολιάστηκαν αρνητικά οι μισοτελειωμένες οικοδομές και ιδίως αυτή που βρίσκεται παραδίπλα από το σχολείο. Τα παιδιά φυσικά δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τους οικονομικούς λόγους που ίσως ήταν η αιτία τέτοιων φαινομένων. Όπως και να είχε, αυτού του είδους ιδιωτική αδιαφορία αλλοίωνε το περιβάλλον και εγκυμονούσε κινδύνους κατά τη γνώμη των παιδιών. Το ίδιο ίσχυσε και για τα χορταριασμένα, παραμελημένα και φορτωμένα σκουπίδια κενά οικόπεδα (Εικ. 91):



**Εικόνα 91**

**Μισοτελειωμένες οικοδομές της περιοχής που ενοχλούν … (Έδεσσα, 8 -αριστερά πάνω, Κρήτη, 8 -κέντρο πάνω, Ιθάκη, 12 -δεξιά πάνω,)**

**«Κάθε μέρα μου τη σπάει που το αφήνουν έτσι στη μέση και δεν το προχωράνε» (Θεσσαλονίκη, 8 κέντρο)**

**(Κέρκυρα, 12 -αριστερά κάτω), «Παγίδα οικοδομής» (Αίγινα, 8 -κέντρο κάτω), «Εδώ μια φορά έτρεχα και έφαγα μια τούμπα στα σίδερα (φωτογραφίζεται κιόλα το σημείο)» (Μύκονος, 12 -δεξιά κάτω)**

Η εικόνα των στύλων της ΔΕΗ και των κάδων απορριμμάτων, η παράνομη απόρριψη μπαζών και η κακή κατάσταση των στάσεων των λεωφορείων ήταν συχνό θέμα αναφορών (Εικ. 92):



**Εικόνα 92 (Αθήνα, 8 -αριστερά πάνω)**

**«Με ενοχλούν οι κάδοι που είναι ανοικτοί. Στο σπίτι της γιαγιάς μου δεν είναι τίποτα κάτω από σκουπίδια» «(στη θέα σκουπιδιών στο πεζοδρόμιο) Τς, τς, τς, …» (Θεσσαλονίκη, 8 -δεξιά πάνω)**

**«Με ενοχλούν πολύ αυτοί (οι ανοικτοί κάδοι) (κλείνει τη μύτη του με το ένα χέρι και με το άλλο φωτογραφίζει το περιεχόμενο των κάδων μέσα και από έξω)» (Λάρισα, 12 -αριστερά κάτω)**

**(Κίμωλος, 8 -δεξιά κάτω)**

Πολλά παιδιά απέφυγαν να σταθούν ή να φωτογραφίσουν σε σημεία που πίστευαν ότι «βλάπτουν» τον χώρο όπως για παράδειγμα τα αυτοκίνητα που δυσχεραίνουν την κίνηση, αλλά και το αντίθετο, τα φωτογράφιζαν για να το αποδείξουν:

«Πρόσεχε! (επαναλαμβάνει τη συμβουλή μου ενοχλημένος) Πώς να χωθούμε (να περάσουμε) αφού είναι αυτά εδώ; (τα σταθμευμένα αμάξια που δεν αφήνουν χώρο για τους πεζούς στο πεζοδρόμιο)» (Αίγινα, 8)

***<u>Τόποι Δημοτικής Μέριμνας ή Αδιαφορίας</u>***

Σε πολλές αφηγήσεις τα παιδιά φανέρωσαν πως ένιωθαν τυχερά και περήφανα για την περιοχή τους. Άλλωστε τα παιδιά δεν προτιμούν ακριβώς τους φυσικούς χώρους αλλά κυρίως τους τακτοποιημένους και καθαρούς, οι οποίοι θεωρούνται και πιο ασφαλείς και τα κάνουν να νιώθουν περήφανα για τον χώρο που ζουν. Τέτοιους χώρους αποτελούν τα *τέσσερα μικρά πευκόφυτα άλση* της περιοχής (Εικ. 93 - πάνω και κέντρο) και τα φροντισμένα παρτέρια των υπόγειων και υπέργειων διαβάσεων (Εικ. 93 - αριστερά κάτω και κέντρο), και των νησίδων της μεγάλης λεωφόρου. Πράγματι χάρη στη φροντίδα του τμήματος πρασίνου του Δήμου, η βλάστηση σε ορισμένα σημεία σχηματίζει ένα φυτικό σύνορο στη νησίδα ανάμεσα στο άνω και κάτω διάζωμα (Εικ. 93 - δεξιά κάτω):



**Εικόνα 93**

**Τα τέσσερα Δημοτικά άλση της ερευνητικής περιοχής:**

**1. (Κίμωλος, 8 -αριστερά πάνω), 2. (Πυργί, 12 -κέντρο πάνω) 3. (Ξάνθη, 12 -δεξιά πάνω)**

**4. Το άλσος του σχολείου (Θεσσαλονίκη, 8 -κέντρο)**

**Υπόγεια και υπέργεια διάβαση, και νησίδα της κεντρικής λεωφόρου της ερευνητικής περιοχής**

**(Κέρκυρα, 12 -αριστερά κάτω) (Κίμωλος, 8 κέντρο κάτω) (Ιθάκη, 12 -δεξιά κάτω)**

Στην παρούσα έρευνα η φωτογραφία έφερε στο φως τις αρνητικές πλευρές της περιοχής όπως χώρους με σκουπίδια, πεταμένα αντικείμενα, κ.ά. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στη μικρή πάροδο στο πλάι του σχολείου ή οποία είναι πάντα γεμάτη με σκουπίδια (Εικ. 94 - αριστερά κάτω). Πολλές φορές σε διαδρομές από την κεντρική λεωφόρο ήμασταν υποχρεωμένοι να κατεβαίνουμε από το πεζοδρόμιο λόγω απορριμμάτων. Το φαινόμενο βέβαια αποτελεί πέραν της δημοτικής και ιδιωτική υποχρέωση των κατοίκων. Εντοπίστηκαν ακόμα σημεία των δρόμων που έκρυβαν παγίδες για τους πεζούς και τα οχήματα, και ρυπαρές στάσεις λεωφορείων (Εικ. 94):



**Εικόνα 94**

**«Μια λακούβα, δεν μπορούνε να τη φτιάξουνε; Θα τη φτιάξει ο παππούς μου, όλα τα κάνει αυτός» (Σύρος, 8)**

**(Κίμωλος, 8 -αριστερά πάνω και κέντρο) (Βόλος, 8 -αριστερά κάτω)**

**(Κεφαλονιά, 12 -δεξιά πάνω)**

**(Μύκονος, 12 -κέντρο κάτω) (Σπαρτιά, 12 -δεξιά κάτω)**

Το βασικότερο στοιχείο της κατηγορίας αφορούσε στη μικρή πλατεία που βρίσκεται πίσω από την παιδική χαρά της περιοχής. Σε αυτήν κατά τις απογευματινές ώρες συναθροίζονταν ενήλικες με δίτροχα γεγονός που τρόμαζε τα παιδιά σε συνδυασμό με τις φήμες για χρήση ουσιών και παραβατική συμπεριφορά (Εικ. 94 - δεξιά κάτω). Τα παιδιά ένιωθαν πώς έχουν χάσει άδικα έναν χώρο αναψυχής και δυστυχώς κανείς ενήλικος δεν μπορεί να διευθετήσει το θέμα, κατά τη γνώμη των παιδιών, παρά μόνο ο Δήμος (με την τοποθέτηση απαγορευτικών κολόνων για τα δίτροχα, κ.ά.).

Αρκετές αναφορές έγιναν και για την κατάσταση των παιχνιδιών στην παιδική χαρά και την επιλογή σε χαλίκι στο έδαφός της, στην κατάσταση των πεζόδρομων που δυσκολεύει το παιχνίδι των παιδιών και στον ελλιπή φωτισμό των δρόμων που τα φοβίζει στις διαδρομές τους:

«Γυρίζοντας από τα Αγγλικά μου τον χειμώνα, εδώ στη γωνία τα φώτα δεν ανάβουν, δεν έχει ανθρώπους έξω και αν ακούσω κανένα θόρυβο, φοβάμαι!» (Τρίπολη, 12)

Δεν απεικονίστηκε στα σχέδια κανένας τόπος ιδιωτικής ή δημόσιας αδιαφορίας, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί είτε ότι τα παιδιά δε νιώθουν οικείους τέτοιους τόπους, ντρέπονται για αυτούς ή ότι εν τέλει κρατούν αισιόδοξα από το περιβάλλον τους μόνο τις όμορφες εικόνες.

***Τόποι Θρησκευτικής Λατρείας***

Η περιοχή έχει έναν χαρακτηριστικό τόπο λατρείας, στα ορεινά, το μικρό εξωκλήσι *Παναγία η Φανερωμένη*. Καλύπτει τις βασικές θρησκευτικές ανάγκες των κατοίκων (λειτουργίες στις μεγάλες γιορτές της χριστιανοσύνης: Πάσχα, Χριστούγεννα, της Παναγίας, κ.ά.). Αποτελεί ταυτόχρονα και έναν εξαιρετικό τόπο για παιχνίδι καθώς είναι έρημο τον περισσότερο χρόνο και διαθέτει πολλούς εξωτερικούς χώρους και κρυφά περάσματα. Για πολλούς πληροφοριοδότες ήταν και τόπος αναμνήσεων με φίλους ή συγγενείς. Συγκέντρωσε πλήθος αναφορών για όλες τις ιδιότητές του (Εικ. 95):



**Εικόνα 95 «Στο εκκλησάκι έχω πάει πολλές φορές. Εδώ ανάβουμε τις λαμπάδες μας το Πάσχα όταν ο μπαμπάς δουλεύει και δεν πάμε στο χωριό. Εδώ ακούμε και τις λειτουργίες και ερχόμαστε στις γιορτές» (Βαμβακιές, 8 -πάνω)**

**«Έχω πιει κρασάκι εδώ» (Ρόδος, 8)**

**«Ω! Να το βγάλουμε!, πώς λένε το βιβλίο του παπά; (-ευαγγέλιο) Λες να είναι αυτό; (μια γυρισμένη εικόνα)» (Αίγινα, 8 -αριστερά κάτω)**

**«Έχουμε έρθει (εδώ) με τη μαμά και τον μπαμπά, ακούγεται η καμπάνα στο σπίτι μου. Όχι το Πάσχα, πάμε στη Β. (μεγάλος, κεντρικός ναός της ευρύτερης συνοικίας), κοντά στης γιαγιάς το σπίτι» (Επίδαυρος, 8 -δεξιά κάτω)**

Ο *ενοριακός ναός* του Αγίου Αντωνίου συγκέντρωσε κάποιες αναφορές από νεότερα παιδιά εξαιτίας της σχέσης των ηλικιωμένων συγγενών τους με αυτόν και του σχολικού εκκλησιασμού (τρεις φορές το σχολικό έτος). Διαθέτει επίσης έναν εξαιρετικά εξωραϊσμένο αύλειο χώρο και συνορεύει με μια μικρή παιδική χαρά. Πολλά παιδιά, τα αδέρφια, φίλοι ή συγγενείς τους έχουν βαφτιστεί σε αυτόν (Εικ. 96):



**Εικόνα 96 «Εδώ, σε αυτό το παγκάκι βγάλαμε φωτογραφίες στη βάφτιση της αδερφής μου και μία εγώ με την Α. (συμμαθήτρια καλεσμένη). Μου αρέσει αυτό (η σιδερένια καμάρα με τα αναρριχώμενα φυτά) είναι γεμάτο λουλούδια, τριαντάφυλλα […]. Εδώ έχω βαφτιστεί κι εγώ» (Κίμωλος, 8)**

Αποτελεί επίσης στοιχείο της οικείας διαδρομής πολλών πληροφοριοδοτών προς το δημοτικό στάδιο ή άλλους χώρους εξωσχολικών δραστηριοτήτων (μπαλέτο). Οι χώροι αυτοί αποτυπώθηκαν αποκλειστικά στα σχέδια των παιδιών της Α ομάδας (Εικ. 97):



**Εικόνα 97 (λεπτ.)**

**Ο ενοριακός ναός, Άγιος Αντώνιος (λεπτ. Κίμωλος, 8 -αριστερά)**

**Το παρεκκλήσι του προφήτη Ηλία (λεπτ. Κρήτη, 8 -δεξιά)**

***<u>Τόποι Εμπορικοί - Τόποι Υπηρεσιών</u>***

Οι περισσότεροι πληροφοριοδότες δεν εξέφρασαν έντονο ενδιαφέρον για *Εμπορικούς τόπους* πιθανόν αντανακλώντας την απουσία τους από την περιοχή. Πολύ λίγοι αποτέλεσαν σταθμούς των διαδρομών. Τα νεότερα παιδιά άλλωστε έχουν πιο περιορισμένο χωρικό εύρος άρα και λιγότερες ευκαιρίες να επισκεφτούν μόνα τους εμπορικούς τόπους και να αναπτύξουν ενδιαφέρον για αυτούς.

Από τις υπάρχουσες αναφορές, οι περισσότερες αφορούσαν στο *κατάστημα ψιλικών* της περιοχής από όπου προμηθεύονται μικροπράγματα όπως τσίχλες, σοκολάτες ή τσιγάρα για τους γονείς τους και το οποίο ανήκει σε συγγενή συμμαθητή τους. Το επισκέπτονται συνήθως χωρίς την παρουσία των γονέων τους τις πρωινές ώρες για το κολατσιό του σχολείου ή τις απογευματινές για ένα παγωτό, παιχνίδι, κ.ά. Η αξία του τόπου έγκειται στην εύκολη πρόσβαση από το σπίτι των παιδιών, στις αγορές που κάνουν εδώ και στην οικειότητα με τους ιδιοκτήτες. Συχνά αναφέρθηκε πως κάνουν θελήματα για τους γονείς τους ψωνίζοντας ό,τι τους ζητηθεί (Εικ. 98):



**Εικόνα 98 «Ερχόμαστε μετά το σχολείο για παγωτά, φουσκώνουμε τις μπάλες μας. Μας ξέρουν εδώ!» (Λάρισα, 12)**

Πολλά παιδιά σχολίασαν αρνητικά το κατάστημα επειδή δεν τους παρέχει ποικιλία σε παιχνίδια ή παγωτά ή λόγω της κακής κατάστασης και εικόνας του.

Οι πληροφοριοδότες της Β ομάδας σχεδίασαν, αναφέρθηκαν, επισκέφθηκαν και φωτογράφισαν μία *ψησταριά της ευρύτερης αγοράς* ως τόπο συνήθους εστίασης, συνάθροισης και αναψυχής (Εικ. 99):



**Εικόνα 9269**

**Η ψησταριά (Ιθάκη, 12 -αριστερά πάνω)**

**«Ερχόμαστε και 2 φορές την εβδομάδα […] αν μαζευτούμε πάνω από τρία άτομα, το Σάββατο ήμαστε 10, πιάσαμε αυτά τα 4 τραπέζια. Απέναντι είναι το μαγαζί της Χ. (συμμαθήτρια)» (Μυκήνες, 12 -δεξιά πάνω)**

**(Καλαμάτα, 12 -κάτω)**

Το *φαρμακείο της γειτονιάς* πέρα από εμπορικός τόπος χαρακτηρίστηκε και ως τόπος βοήθειας και ασφάλειας για την οικογένεια των παιδιών (Εικ. 100):




**Εικόνα 100 «Εκεί είναι ένα φαρμακείο που γνωρίζω την κυρία Α. που μου προτείνει τα καλύτερα όταν είμαι άρρωστος» (Ιθάκη, 12)**

**«Μας έχει βοηθήσει πολύ με το χέρι της μάνας μου. Όταν είναι κλειστό πάμε στου Χ., είναι ο πρώτος μου φαρμακοποιός» (Καλαμάτα, 12)**

**(Πυργί, 12 -φωτό)**

Πρέπει όμως να αναφερθεί ότι υπήρξαν πλήθος αναφορών σε άλλους εμπορικούς τόπους κατά τις αφηγήσεις του περίπατου και της συνέντευξης. Καταστήματα που χρησιμοποιεί η οικογένεια όπως κομμωτήρια, ζαχαροπλαστεία, καφενεία που συχνάζουν οι γονείς, φούρνοι, ένα ανθοπωλείο, ένα πρακτορείο ΟΠΑΠ, μια υπεραγορά, ξυλουργεία, όλα στην ευρύτερη αγορά. Πολλά, οι πληροφοριοδότες τα ανάφεραν απλά για να

προσανατολίσουν τον παρατηρητή και να επιδείξουν τη γνώση τους στον χώρο και άλλα έχοντας μια ιστορία να πουν για αυτά:

«(διαβάζει την ταμπέλα του ξυλουργείου) η μαμά μου παράγγειλε εδώ, βάλαμε σε άλλη θέση το κρεβάτι και το γραφείο μου. Ήρθε αυτός (ο τεχνίτης) και μας μέτρησε, να και το φορτηγό του!» (Νάξος, 8)

Σε λίγα σχέδια απεικονίστηκαν κάποια *εμπορικά καταστήματα* και ελάχιστες ***υπηρεσίες.*** Τα στοιχεία αυτά ερμηνεύτηκαν κατά κόρον από τους πληροφοριοδότες στη συνέντευξη. Τα περισσότερα στοιχεία της Θεματικής (8/12) σχεδιάστηκαν από έναν πληροφοριοδότη της Α ομάδας (Εικ. 101):



**Εικόνα 101**

**Καταστήματα (λεπτ. Κρήτη, 8)**

Πολλές ήταν οι αναφορές στα *κλειστά πλέον εμπορικά καταστήματα* της περιοχής (πρατήριο άρτου, παιδότοπος, κατάστημα λευκών ειδών, ταβέρνα, εμπόριο ξυλείας). Τα καταστήματα αυτά σχετίζονταν με την καθημερινότητα των παιδιών στο παρελθόν, και είναι αυτά που λείπουν από τη περιοχή και της στερούν την ανεξαρτησία της. Εντύπωση προκαλεί πως τα παιδιά ένιωθαν άσχημα για αυτά, είκαζαν τους λόγους που έκλεισαν και τα φωτογράφισαν με ενδιαφέρον (Εικ. 102):

«Ο φούρνος έκλεισε γιατί δεν έβγαζε πολλά λεφτά» (Πόρος, 8)



**Εικόνα 102**

**Η κλειστή ψησταριά (Κίμωλος, 8 -αριστερά πάνω)**

**Το κλειστό κατάστημα λευκών ειδών (Πέραμα, 8 -δεξιά πάνω)**

**Ο κλειστός παιδότοπος (Πυργί, 12 -αριστερά κάτω)**

**Το κλειστό πρατήριο άρτου (Ξάνθη, 12 -δεξιά κάτω)**

Υπήρξαν αρκετές αναφορές σε *τόπους Υπηρεσιών* από πληροφοριοδότες και των δύο ηλικιακών ομάδων όπως το *Κέντρο Μελέτης* που πρόσφατα λειτούργησε στην περιοχή από γονέα συμμαθητών και αποτελεί πλέον στοιχείο της ταυτότητάς της. Ακόμα αναφέρθηκαν ο *ιδιωτικός παιδικός σταθμός* που φιλοξενούσε τους πληροφοριοδότες σε νεότερη ηλικία και ξεχωρίζει για το αισθητικά ωραίο κτίριο όπου στεγάζεται, όπως και το *ιδιωτικό Νηπιαγωγείο* απέναντι ακριβώς από το σχολείο. Πρόκειται για έναν τόπο που βρίσκεται καθημερινά παρών στο οικείο περιβάλλον των μαθητών και επιβάλλεται χάρη στα έντονα χρώματά του (Εικ. 103):




**Εικόνα 103**

**«Τα χρώματά του (του κτιρίου) μου θυμίζουνε χαρά!» (Βόλος, 8 -φωτό)**

**«Μου αρέσει πολύ γιατί έχει χρώμα, όχι σκούρο, ανοικτό!» (Θεσσαλονίκη, 8)**

***<u>Τόποι Συναισθημάτων Ενόχλησης, Φόβου, Κινδύνου, Άγχους</u>***

Κανένας τόπος δεν ήταν απαγορευτικός για τα παιδιά. Οι ενήλικοι έθεταν συνήθως τέτοιες απαγορεύσεις δημιουργώντας συναισθήματα ματαίωσης, απόρριψης, ανασφάλειας και προσβολής στο παιδί.

Τα παιδιά όπως οι ενήλικες βιώνουν ισχυρά συναισθήματα για τον χώρο και τις ιδιότητές του διαμέσου των εμπειριών και των αισθητηρίων οργάνων (Tuan 1977: 9-19). Το συναίσθημα είναι μια σύνθετη υποκειμενική και συνειδητή εμπειρία. Βασικά συναισθήματα σύμφωνα με την ταξινόμηση του Parrot (2001: 375-390) είναι η Αγάπη, η Χαρά, η Έκπληξη, ο Θυμός, η Λύπη και ο Φόβος. Από αυτά φύονται τα δευτερογενή και τριτογενή συναισθήματα. Πολλά από αυτά εκφράστηκαν από τους πληροφοριοδότες καθόλη τη διάρκεια της έρευνας σχηματικά, λεκτικά και σωματικά (σύννεφο λέξεων):



Η μονιμότητα είναι βασικό στοιχείο στην ιδέα του τόπου αρχής γινομένης από τον γονέα-τόπο. Η αξία ενός τόπου μπορεί κατόπιν να προκύψει από μια ξεχωριστή ανθρώπινη σχέση, με έναν συμμαθητή για παράδειγμα. Οι συναισθηματικές εμπειρίες στον οικείο χώρο είναι δύσκολο αλλά όχι αδύνατο να εκφραστούν. Και το πιο μοναδικό βίωμα μπορεί κανείς να το μοιραστεί. «Η τέχνη δημιουργεί εικόνες συναισθήματος ώστε αυτό να μπορεί να γίνει προσβάσιμο σε διαλογισμό και σκέψη» (Tuan, 1977: 138-148).

Στον άνθρωπο τα συναισθήματα γίνονται πολλές φορές η αιτία να επιλέξει ή να απορρίψει έναν τόπο. Κατά τον Tuan αυτό που κάνει τον άνθρωπο *ανθρώπινο* είναι η «έντονη, συναισθηματική και συχνά παθιασμένη επαφή με τον τόπο» ώστε ο *χώρος* να γίνει ανθρώπινος *τόπος*, να αποκτήσει ταυτότητα (Tuan, 1977: 5-6).

Ο E. Relph (1976) όρισε τον τόπο ως «τη σύντηξη ανθρώπινης και φυσικής τάξης, ένα σημαντικό κέντρο της άμεσης ανθρώπινης εμπειρίας του κόσμου» με το επιχείρημα ότι οι τόποι φέρουν νόημα σε ευθεία αναλογία με τον βαθμό που κανείς αισθάνεται μέσα σε αυτούς π.χ. εδώ αντί εκεί, καλυμμένος αντί εκτεθειμένος, ασφαλής αντί απειλούμενος (Relph, 1976: 141• Seamon, 1984: 174).

Τα συναισθήματα προς τον τόπο παρουσιάζουν μια ποικιλία ποσοτικών και ποιοτικών εμπειριών και μπορούν να αναδυθούν με τη χρήση διαφόρων ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων. Προσφέρονται ακόμα για συγκρίσεις ανά ηλικία και παρέχουν μια περιγραφική εικόνα μεγάλου εύρους για τις σχετικές εμπειρίες στον χώρο (Hart, 1979: 172). Στη μέση παιδική ηλικία τα παιδιά χαρτογραφούν τόπους με τους οποίους συνδέονται συναισθηματικά και έχουν αξία για αυτά, όπως οι τόποι παιχνιδιού, οι κρυψώνες, τα μονοπάτια και κάποιες διαδρομές (Hutchison, 2007: 1-3). Αυτό καταδείχθηκε από το πλήθος των δεδομένων της παρούσας έρευνας τα οποία κωδικοποιήθηκαν ως τόποι σε κάποια Θεματική Κατηγορία και παράλληλα σε μία από τις Κατηγορίες των Συναισθημάτων (θετικών ή αρνητικών).

Οι αφηγήσεις στον περίπατο ή και τη συνέντευξη αποκάλυπταν πολλά από τα συναισθήματα των παιδιών λεκτικά ή μη:

> «(ο πληροφοριοδότης ανεβοκατεβαίνει γρήγορα τα σκαλοπάτια ενός μικρού δημοτικού πάρκου και λέει) Περνάμε από εδώ όταν ερχόμαστε με τα πόδια στο σχολείο. Μου προκαλεί χαρά να τα ανεβοκατεβαίνω!» (Βόλος, 8)

Κάποια παιδιά δίσταζαν να αποκαλύψουν τόπους με πολύ προσωπική αξία και ζητούσαν πρώτα εγγύηση εχεμύθειας από την ερευνήτρια. Τέτοιες στιγμές φανέρωσαν τη

δύναμη του ρόλου του ερευνητή και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο πρόσωπα. Αυτούς τους τόπους δεν τους αποκάλυψαν στον εταίρο κατά τη συνέντευξη:

- Ξέρω γιατί το φωτογράφησες αυτό το σπίτι, γιατί έχει (κάποια παροχή πολυτελείας) (…, 8)

[Ο εταίρος γελά συνωμοτικά με την ερευνήτρια που ήδη μοιράζονται το μυστικό για έναν τόπο ιδιαίτερης συναισθηματικής αξίας λόγω προσώπου (…, 12)]

Τα βιώματα και τα επακόλουθα συναισθήματα βρίσκονται σε άμεση σχέση και με τον χρόνο ακόμα και για ένα παιδί:

«(Δικαιολογώντας τα νοήματα που αποδίδει ο πληροφοριοδότης, ακόμα στο παλιό του σπίτι και όχι στο νέο) Δεν έχω προλάβει να βιώσω αυτόν τον τόπο, τον Οκτώβριο ήρθαμε, έναν χειμώνα έχω περάσει εδώ» (Τρίπολη, 12)

Οι τόποι *ενόχλησης* συχνά σχετίζονταν με την κυκλοφοριακή κίνηση ή τους θορύβους, στοιχεία που αποδίδονταν από τα παιδιά και σε τόπους που ήταν επικίνδυνοι και φοβιστικοί. Η έντονη κυκλοφορία οχημάτων και λεωφορείων στην κεντρική οδό της περιοχής αποτελούσε ένα μόνιμο «αντίπαλο» στην ελεύθερη μετακίνηση και δράση των παιδιών γεννώντας αρνητικά συναισθήματα, και την αίσθηση του μόνιμου κινδύνου μακριά από την επίβλεψη ή τη βοήθεια ενός ενήλικα. Το ίδιο ενοχλούσε και η αυθαίρετη στάθμευση των ΙΧ αυτοκινήτων ιδίως όταν παρακώλυε το παιχνίδι τους (Εικ. 104):



**Εικόνα 104**

**«Έχει παντού αμάξια ακόμα και σε μια ταμπέλα που έλεγε απαγορεύεται» (Κερατσίνι, 8)**

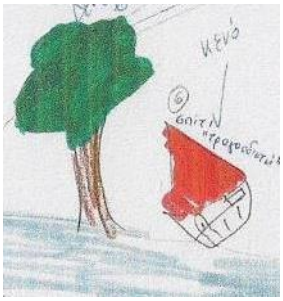
**«Υπάρχουν δύο σπίτια που μισώ, αυτό γιατί όταν έχει απέξω, να εδώ το αυτοκίνητο, δε μας αφήνουν να παίζουμε» (Κερατσίνι, 8 - φωτό)**

Πολλά μέρη είχαν χαρακτηριστεί ως «απαγορευμένα» από τους γονείς των παιδιών. Οι τόποι που τα φόβιζαν συχνά αντανακλούσαν τους φόβους των γονέων τους και όχι αναγκαστικά τους πραγματικούς φόβους των παιδιών. Το γεγονός φάνηκε να εμποδίζει τη χρήση, την εξερεύνηση ή τη δράση τους σε τέτοιους τόπους.

Πέρα από τους τόπους που φόβιζαν τα παιδιά υπήρχαν και τόποι όπου δεν μπορούσαν να πάνε επειδή δεν ένιωθαν ευπρόσδεκτα. Για αυτό ευθύνονταν συγκεκριμένοι ενήλικες. Σε τέτοιους τόπους τα παιδιά δεν μπορούσαν να αντισταθούν στην πιο μεγάλη δύναμη των ενηλίκων οι οποίοι προνομιακά μπορούσαν να τα διώχνουν (Χάντφηλντ, 1979: 59) και να τα προσβάλουν.

Σχεδιάστηκε μόνο ένας τόπος *ενόχλησης* λόγω προσώπου, από πληροφοριοδότη της Α ομάδας (Εικ. 105). Τα παιδιά συχνά θυμούνταν έναν τόπο ενόχλησης σε σχέση με τον ένοικο, αντιλαμβάνονταν άνθρωπο και τόπο σε ένα σύνολο χωρίς να τα ξεχωρίζουν:

«Αυτό το σπίτι είναι ενοχλητικό, εκεί τη μία σου λέει (η ένοικος) «Αχ, τι καλό κοριτσάκι» και μετά σε βρίζουνε. Συνήθως καθόμαστε στα σκαλάκια με τη (Ναύπλιο, 12) μετά το σχολείο […] βέβαια αυτή (η ένοικος) μια φορά είχε βρέξει τα σκαλοπάτια για να μην κάτσουμε (φωτογραφίζει από μακριά την επίμαχη οικία)» (Πυργί, 12)



**Εικόνα 105**

**Οικία «ενόχλησης» (λεπτ. Έδεσσα, 8)**

Τα πιο σημαντικά στοιχεία-τόποι ενόχλησης ήταν λόγω προσωπικής κακής εμπειρίας με τους ενήλικους κατοίκους τους οι οποίοι συχνά απαιτούσαν παράλογα πράγματα από τα παιδιά. Τα παιδιά απέδειξαν ότι αντιλαμβάνονταν τις διαθέσεις και τους σκοπούς των άλλων ανθρώπων και που φυσικά διέφεραν από τους δικούς τους (Εικ. 106):

«(όταν παίζουμε στον πεζόδρομό μας, κάποιοι μας λένε) Τι είμαστε εδώ; Δεν είναι παιδική χαρά!» (Τρίπολη, 12)

«Στη δική μου γειτονιά μάς φωνάζουν (οι γείτονες) να κάνουμε ησυχία γιατί κοιμούνται τα μωρά, 18.00 – 19.00 η ώρα (!), εμείς σταματάμε για λίγο και μετά ξαναρχίζουμε» (Κοζάνη, 12)

«Οι άνθρωποι εκεί είναι κακοί γιατί μας διώχνουν όταν παίζουμε» (Κερατσίνι, 8)

«Ο κύριος εκεί μας φωνάζει μου γεμίζετε το μπαλκόνι με σκόνες» ή «Μια φορά πήγαμε να στρίψουμε (στην πυλωτή γειτονικής πολυκατοικίας) και ένας κύριος μας είπε είναι ιδιωτικός χώρος εδώ» (Κεφαλονιά, 12)



**Εικόνα 106**

**«Μας αρέσει να κάνουμε γύρους γύρω από τα δέντρα (του μικρού άλσους). Δε μας αφήνουν (οι γείτονες) αλλά μας φωνάζουν, ο κύριος εκεί, λέει δεν είναι λέει χώρος για αυτό (ποδήλατο)» (Κοζάνη, 12)**

**«Ο κύριος μάς λέει να μην μπαίνουμε μέσα με τα ποδήλατα γιατί εμείς (οι περίοικοι) το βάφουμε (το κράσπεδο τριγύρω με ασβέστη)» (Κεφαλονιά,12)**

Όσον αφορά τις φωτογραφίες που απεικόνιζαν τόπους φόβου και ενόχλησης ήταν λίγες αριθμητικά, αλλά αξίζει να σημειωθεί η αλλαγή στη στάση του σώματος και την ένταση της φωνής κατά τη λήψη. Πολλοί πληροφοριοδότες δίστασαν να φωτογραφίσουν έναν τέτοιο τόπο κυρίως όταν το πρόσωπο της ενόχλησης ήταν παρών:

«Ήθελα να το φωτογραφίσω (το σπίτι), αλλά τον φοβήθηκα (τον *ενοχλητικό* ένοικο, ήταν όντως στο μπαλκόνι και το μεσημέρι της ίδιας ημέρας είχε μαλώσει δριμύτατα τα παιδιά και είχε εμπλακεί σε φραστική διαμάχη με τις επιβλέπουσες μητέρες τους). Με φοβίζει, είχε πει ότι άμα κάνουμε φασαρία, θα φέρει την αστυνομία» (Ηράκλειο, 8)

«Αυτός ο κύριος με ενοχλεί γιατί όταν πηγαίνουμε με τους φίλους μου στο βουνό, τραγουδάει συνέχεια σαν μεθυσμένος και βρίζει βρισιές που δεν μπορώ να σας πω. Ανεβάζει τέρμα τη μουσική και τραγουδάει» (Λάρισα, 12)

Υπήρξε περίπτωση πληροφοριοδότη ο οποίος σχολίασε αρνητικά το σπίτι ενός νεότερου συμμαθητή, λόγω της ενοχλητικής συμπεριφοράς του στα ομαδικά παιχνίδια της γειτονιάς.

Οι μεγαλύτεροι πληροφοριοδότες απέφευγαν να διασχίσουν την πλατεία επειδή τους φόβιζαν γεγονότα και συμπεριφορές ομάδων στον συγκεκριμένο χώρο:

«Στο πάρκο αυτό έχει πολλά σκυλιά και δεν περνάω, και άτομα που βρίζουν. Νάτοι! (ψιθυριστά)» (Ρέθυμνο, 12)

«Ιδίως το απόγευμα έρχονται μηχανόβιοι, παρέες, κυρίως άντρες, που παίρνουν ουσίες. Το καλοκαίρι κάνουμε ποδήλατο εδώ, νωρίς πριν έρθουν αυτοί» (Κέρκυρα, 12)

Οι νεότεροι πληροφοριοδότες σχολίασαν τόπους όπου απόρρεε μια αδιευκρίνιστη αίσθηση φόβου ή κινδύνου, ή οφειλόταν σε άψυχα αντικείμενα. Πολλά παιδιά υπέδειξαν μέρη τα οποία φοβούνταν κυρίως λόγω κάποιων ιδιαίτερων στοιχείων τους π.χ. σκούρα graffiti, οργιώδη βλάστηση, γκρεμισμένους τοίχους, εγκαταλελειμμένες οικοδομές. Αυτοί οι τόποι ενοχλούσαν τα παιδιά και τα φόβιζαν με την ερημιά τους, ενώ η φαντασία τους δημιουργούσε τρομακτικούς συνδυασμούς (Εικ. 107, 108):



**Εικόνα 107 «Αυτός είναι ο τοίχος που με φοβίζει γιατί τα σίδερα (μπετόβεργες στην ταράτσα) είναι σαν δόντια και νομίζω ότι θα με φάει» (Κρήτη, 8)**



**Εικόνα 108 «Απέναντι από το σπίτι μου υπάρχει ένα σπίτι που με φοβίζει γιατί δε μένει κανείς εκεί και όλα είναι σπασμένα και αυτό με φοβίζει. Και το δίπλα (σπίτι)» ή «Και αυτό με φοβίζει γιατί έχει μαύρο (τα γκράφιτι)» (Ζάκυνθος, 8)**

Όλα τα παιδιά ενθουσιάζονται με τα *σκυλιά* και εξάπτεται η περιέργεια τους με αυτά. Θέλουν να τα δουν, να τα πιάσουν, να παίξουν. Τουλάχιστον θεωρητικά ή πίσω από κλειστές πόρτες και φράχτες. Στην παρούσα έρευνα ο τόπος με αδέσποτο σκύλο συχνά ισοδυναμούσε με τόπο φόβου. Ωστόσο τα παιδιά γνώριζαν ότι τα σκυλιά τα αγαπούν και ότι προστατεύουν τα αφεντικά τους με το γάβγισμα που είναι «η φωνή και η ομιλία τους». Τα νεαρότερα παιδιά φοβούνταν τους αδέσποτους σκύλους περισσότερο από τα μεγαλύτερα:

«Τα σκυλιά δεν τα φοβάμαι όλα, άμα έρθουν κοντά μου όλα τα φοβάμαι» (Κρήτη, 8)

«Το πάρκο από κάτω δε μου αρέσει γιατί κατουράνε οι σκύλοι, το ξέρω γιατί είχα έρθει μια φορά με το ποδήλατο για να κάνω ποδήλατο. Είναι σιχατικά!» (Κίμωλος, 8)

Ο *σκύλος* ακόμα ενοχλούσε το παιχνίδι των παιδιών με την παρουσία του:

«Εδώ πάνω (σε γειτονικό δρόμο) ερχόμαστε όταν παίζουμε. Δεν τρέχουμε γιατί μας γαβγίζουν τα σκυλιά. Και κρυφτό δεν μπορείς να παίξεις εδώ επειδή σε προδίδουν τα σκυλιά» (Ξάνθη, 12)

«Αυτό το βρωμόσκυλο, το μαύρο που ουρλιάζει και το άλλο το καφέ που με κυνηγάει όταν τρέχω με την μπάλα» (Λάρισα, 12)

Πολλά παιδιά είχαν φοβίες με τις *μέλισσες,* τις *σφήκες*, τις *αράχνες* και τα *φίδια* που σίγουρα υπάρχουν στην περιοχή, αλλά τις περισσότερες φορές οι πληροφοριοδότες δεν είχαν δια ζώσης εμπειρία. Πιο πολύ λειτουργούσε η αρνητική φήμη γύρω από αυτά τα ζώα:

«Θα σας πάω πρώτα στην εκκλησία, εκεί έχει ένα μέρος που φοβάμαι, να εδώ, πρόσφατα ανακάλυψα εδώ πίσω (στον διάδρομο ανάμεσα σε ένα οίκημα και στο σύρμα) σε αυτές τις μπογιές έναν ιστό αράχνης, η αράχνη ήταν τόση (δείχνει 10 εκ.), έχει και άλλο ιστό εδώ (στα κάτω σκαλιά του υπογείου), τις φοβάμαι τις αράχνες, μου θυμίζουν τον Spiderman» (Μύκονος, 12)

Τα παιδιά είχαν μια σύνθετη σχέση με τον οικείο εξωτερικό τους χώρο. Δεν μπορούσαν εύκολα να του αποδοθούν «καλές» ή «κακές» εμπειρίες και χαρακτηριστικά. Τόποι που προκαλούσαν ενόχληση στα παιδιά ομαδοποιήθηκαν με αυτούς που τα φόβιζαν καθώς και οι δύο κατηγορίες εμφανίστηκαν υψηλά συνυφασμένες. Τέτοιοι τόποι προκαλούσαν δυσφορία στα παιδιά αλλά για κάποιο λόγο τα προσέλκυαν κιόλα να μείνουν εκεί. Απεδείχθη πως είχαν «ποιότητα» κατά τη γνώμη των παιδιών όπως οι τόποι με ύψος (Εικ. 109):



**Εικόνα 109**

**«Θέλω να πάω στον γκρεμό, νιώθω ότι μπορεί να πέσω, αλλά αυτό μου αρέσει» (Νάξος, 8 -αριστερά)**

**«Ωωωω!! Νιώθω πολύ ωραία επειδή κατ΄ αρχήν μπορώ να δω τα πάντα και μπορώ να δω πολλά μέρη, πόλεις και χώρες. Φοβάμαι όμως μην πέσω» (Πέραμα, 8 -δεξιά)**

***<u>Τόποι Συναισθημάτων Χαράς και Αναμνήσεων</u>***

Τα παιδιά της μέσης σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται ότι οι σκέψεις και τα συναισθήματα του ανθρώπου μπορεί να είναι ταυτόχρονα πολλαπλά, φόβος και χαρά, χαρά και αγωνία, κ.ά. Έτσι ένιωσαν και οι ίδιοι πολλές φορές κατά την ερευνητική διαδικασία.

Τα παιδιά αναπτύσσουν συναισθηματικούς δεσμούς με ό,τι τους είναι οικείο και άνετο (White, 2004). Οι τόποι μπορεί να είναι φυσικοί ή ψυχαγωγίας, προπάντων όμως έχουν γεννήσει ένα συναίσθημα. Οι φωτογραφίες που παρουσιάζονται σε αυτή τη Θεματική δεν έχουν σκοπό να λειτουργήσουν ως απεικονίσεις του τόπου όσο ως αναπαραστάσεις των σχέσεων και των συναισθημάτων των παιδιών για τον τόπο.

Ως τόποι συναισθημάτων χαρακτηρίστηκαν το στάδιο, ο δρόμος του παιχνιδιού στη γειτονιά και κυρίως το βουνό (Εικ. 110):



**Εικόνα 110**

**«Ερχόμαστε εδώ (ψηλά με θέα) όταν συνήθως γυρνάμε από το σχολείο. Νιώθω χαρά και παιδικότητα θα μπορούσε κανείς να λένε (πει)» (λεπτ. Καλαμάτα, 12)**

Σε αυτήν την κατηγορία κωδικοποιήθηκαν εκ νέου οι περισσότεροι τόποι των προηγούμενων Θεματικών. Στις αφηγήσεις των παιδιών και τις λήψεις τους ξεχώρισε το ***βουνό*** για τη σημαντική αίσθηση ελευθερίας που χαρίζει. Στο βουνό καταργούνταν όλοι οι περιορισμοί και οι κανόνες του αστικού περιβάλλοντος. «Μόνο η θετική προσωπική σχέση με τη φύση μπορεί να φέρει γαλήνη, συναισθηματική και πνευματική ισορροπία, και τελικά διάθεση για την προστασία της» αναφέρει ο συγγραφέας Richard Louv

(Σβορώνου, 2016) συντονισμένος θαρρεί κανείς με τη σκέψη του πληροφοριοδότη (Παράρτημα, Στ1, Βίντεο «Σαντορίνη», 53΄΄):

«Νιώθω άνεση, μπορείς να κοιμηθείς εδώ. Μου προκαλεί γαλήνη, να αυτά τα φυτά που κουνιούνται (στελέχη αγριοβρώμης που λικνίζονται από τον αέρα)» (Σαντορίνη, 12)

Παράλληλα το βουνό τούς δημιουργούσε ανησυχία και ερωτήματα για την επέμβαση του ανθρώπου αλλά και για τη διατήρησή του. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως στην πρώιμη και μέση παιδική ηλικία σχηματίζονται οι δεσμοί με το φυσικό περιβάλλον και ως εκ τούτου απαιτείται τακτική επαφή με τη φύση (White, 2004). Όπως εύστοχα έχει σχολιάσει ο Sir David Attenborough, ντοκυμαντερίστας του BBC, «τα παιδιά που δεν έχουν σχέση με τη φύση δε θα γίνουν ενήλικοι που θα ενδιαφέρονται για το περιβάλλον. Κανείς δεν πρόκειται να νοιαστεί για τον πλανήτη, αν δεν τον γνωρίσει» (Price, 2016).

« Μου αρέσει εδώ, έχει πολύ όμορφη θέα! Πόσο θα υπάρχει αυτή η φύση; Δεν εξαρτάται από εμένα…» (Λάρισα, 12)

Η εμπειρία εμπεριέχει μνήμες, διαθέσεις και σχέσεις με έμψυχα αντικείμενα, ανθρώπους ή ζώα. Πολλά παιδιά αναφέρθηκαν στις όμορφες αναμνήσεις που είχαν σε τόπους αναψυχής, φυσικού περιβάλλοντος, σε εμπορικά καταστήματα, στην παλιά οικία τους.

Ορισμένοι *εμπορικοί τόποι* προκάλεσαν κυρίως θετικά σχόλια από τα παιδιά ως τόποι συνάντησης με φίλους και συμμαθητές. Ένας τέτοιος δημοφιλής τόπος ανάμεσα στους πληροφοριοδότες της Β ομάδας ήταν μια ψησταριά στην ευρύτερη αγορά:

«Πολλές φορές δεν πληρώνουμε και σηκωνόμαστε, παίζουμε κρυφτό έξω στο πεζοδρόμιο, […], όταν έχει μπάλα στην τηλεόραση μένουμε και μετά τις 22.00 22.30 (το σύνηθες), μια φορά μείναμε ως τις 23.00, στο ψιλικατζίδικο δίπλα παίρνουμε τσίχλες και άλλα, και το Σάββατο που είχε κλείσει ήρθαμε στον Ζ. (γειτονικό ζαχαροπλαστείο) και πήραμε παγωτά» (Μυκήνες, 12)

«Εδώ κάθε φορά έχουμε χαβαλέ, τρώμε όλοι μαζί σαν φίλοι, περνάμε τέλεια, συναντάμε και άλλους από το σχολείο ή άλλων σχολείων» (Καλαμάτα, 12)

Το πρώτο σχολείο-νηπιαγωγείο, ο παιδικός σταθμός, το σχολείο που φοίτησε ο αγαπημένος παππούς ή το σπίτι της προγιαγιάς είχαν για κάποιους πληροφοριοδότες *ιδιαίτερη συναισθηματική αξία* (Εικ. 111):



**Εικόνα 111 «Το δέντρο (η μουσμουλιά) νόμιζα ότι το μεγάλωσα εγώ. Το βρήκα εδώ όταν με έφεραν μικρή» (Θεσσαλονίκη, 8 -αριστερά πάνω)**

**«Εδώ ερχότανε σχολείο ο παππούς μου. Η δασκάλα του ζει ακόμα και μια μέρα τον είδε στον δρόμο και του είπε «Α, ρε Α.!» (Σπάρτη, 12 -αριστερά κέντρο)**

**«Το νηπιαγωγείο μου, εδώ γνώρισα τους πρώτους φίλους μου και πέρασα τα πολύ παιδικά μου χρόνια, εγώ είχα την κ. Σ.» (Καλαμάτα, 12 -δεξιά πάνω)**

**«Ο παιδικός σταθμός: το πιο αγαπημένο μου μέρος» (Ιθάκη, 12 -κάτω)**

Ο χώρος και ο τόπος είναι μνημονικά εργαλεία (Tuan, 1977: 20). Ο τόπος υποδηλώνει βιωματική αντίληψη, είναι ένα μέρος για τον άνθρωπο που «έχει απλώσει σχέσεις δημιουργίας, μνήμες και εκτιμήσεις, όνειρα και πράξεις» (Στεφάνου, 1999: 211-252). Κάθε παιδικός τόπος συνδεόταν με κάποια σημαντικά γεγονότα ή επαναλαμβανόμενες πράξεις που έλαβαν ή λαμβάνουν χώρα σε αυτόν. Πολλοί τόποι φωτογραφήθηκαν γιατί θύμιζαν στα παιδιά αγαπημένους τόπους από την ιδιαίτερη πατρίδα τους, το χωριό ή το νησί τους, κ.ά. Οι φωτογραφίες αυτές τραβήχτηκαν όχι ως αναπαραστάσεις του παρόντος τόπου αλλά κάποιων αναμνήσεων:

«Όταν ήμουν μικρή και γύριζα από εδώ (το υπερυψωμένο πεζοδρόμιο της λεωφόρου) με τον παππού, πήγαινα εγώ από πάνω και αυτός από κάτω για να δούμε ποιος θα φτάσει πρώτος» (Σπάρτη, 12)

«Μου αρέσει που βλέπω τη θάλασσα κάτω και θέλω να κάνω μπάνιο, είναι σαν το νησί μας. Στο χωρίο μου έτσι είναι πάνω στο βουνό, βλέπεις τη θάλασσα μακριά, ειδικά εδώ που καθόμαστε (*στα παγκάκια του Αϊ-Γιώργη*) μοιάζει με ένα πέτρινο παγκάκι που έχουμε μέσα στο σπίτι μας» (Κεφαλονιά, 12)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν το κενό οικόπεδο όπου όλοι οι πληροφοριοδότες είχαν φτιάξει με την τάξη τους το στεφάνι *της Πρωτομαγιάς* σε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Τα *παγκάκια του Αϊ Γιώργη* για τους πληροφοριοδότες της Α ομάδας αποτελούσαν κατεξοχήν τόπο αναμνήσεων με τη σχολική τάξη. Οι πληροφοριοδότες της Β ομάδας έφεραν τις ίδιες ή και διαφορετικές αναμνήσεις (Εικ. 112):



**Εικόνα 112**

**«Εδώ είχαμε φτιάξει το στεφάνι στην Α (τάξη, της Πρωτομαγιάς), εδώ κόβαμε λουλούδια (οι μαθητές - κάτω από το δέντρο) και εκεί καθόσαστε εσείς (οι δασκάλες – στα σκαλιά απέναντι)» (Πόρος, 8 - πάνω)**

**«Θυμάμαι το παγκάκι που είχαμε έρθει να φάμε (γλυκό) επειδή είχε γενέθλια, όχι γιορτή, η Ζ. και ο Γ., και ο Γ., και ο Γ. (γιορτή του Αϊ-Γιώργη, μετά την αργία του Πάσχα)» (Πόρος, 8)**

**«Μια φορά στη Δ΄ ή Ε΄ (τάξη) φέραμε εδώ (στα παγκάκια) όλες τις κούκλες της (Ναύπλιο, 12) και παίζαμε» (Κεφαλονιά, 12 κάτω)**

Ένας τόπος μπορούσε να συνδέεται ακόμα και κάποια άτομα σε αυτόν, πρόσωπα συγγενικά, τους πρώτους φίλους:

«Η γιαγιά μου το λέει *χωριογύρες* (λέει μόλις βλέπει το μπούζι της περιοχής)» και «Όταν έρχεται η θεία Χ. από το νησί και γυρίζουμε από το σχολείο, εδώ στη βερικοκιά, στη σκιά, καθόμαστε και ξεκουραζόμαστε» (Ναύπλιο, 12)

«Ερχόμουν (στο εξωκλήσι του βουνού) με τη γιαγιά κάθε Κυριακή. Σηκωνόμουν και γρήγορα ετοιμαζόμουν και κατέβαινα κάτω (στην είσοδο) για να πάω μαζί της» (Καλαμάτα, 12)

«Λες και μεγάλωσα εδώ (στην παιδική χαρά), από μικρή ερχόμουν και γνώρισα και παιδιά από το σχολείο, τον (Καλαμάτα, 12), οι μαμάδες μας κάθονταν μέχρι τις 12 το βράδυ και μιλάγανε και εμείς παίζαμε πολλά παιχνίδια» (Κέρκυρα, 12)

Οι τόποι *ατυχημάτων* θύμιζαν στα παιδιά κάτι δυσάρεστο από το παρελθόν (Εικ. 113):



**Εικόνα 113**

**«Μια φορά είχα κτυπήσει στις κούνιες, είχαμε πάει με τον νονό του Μ. (αδερφού), έκανα πίσω το σώμα μου και σκάω πίσω με το κεφάλι σε μια μυτερή πέτρα» (Μεσολόγγι, 12 -αριστερά πάνω)**

**«Μια φορά που περπατούσα και δεν πρόσεχα, είχα χτυπήσει εδώ το κεφάλι μου» (Νάξος, 8 -δεξιά πάνω)**

**«Είχα μπει εδώ (σε έναν υπόγειο χώρο) και επειδή ήμουν κοντούλης δεν μπορούσα να βγω (γελά)» (Σπαρτιά, 12 -κάτω)**

***<u>Τόποι Μυστηρίου: ανεξερεύνητοι, ακατανόητοι, θρύλων, πρόκλησης</u>***

Οι δραστηριότητες του παιδιού της μέσης σχολικής ηλικίας είναι ενδεικτικές της αγάπης του για το μυστήριο, την περιπέτεια και τη μαγεία. Οι *υποθετικές πραγματικότητες* κατά τον Erikson (1979) γοητεύουν τόσο τα παιδιά που θα ήθελαν να είναι πραγματικότητα (Γαλανάκη, 2003: 78). Οι τόποι *Μυστηρίου* ταυτίζονταν με τόπους που απαντούμε και στη λογοτεχνία: δάση, εγκαταλελειμμένα κτίρια, υπόγεια και σκοτεινά δωμάτια. Δεν

αποτελούσαν τόπους που φόβιζαν τα παιδιά απλά τόπους οι οποίοι ήταν ανεξήγητα περίεργοι. Όλοι παρουσίαζαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία πραγματικά εξήπταν απεριόριστα τη φαντασία των παιδιών με ιστορίες για φαντάσματα, στοιχειά που ζουν εκεί, κ.ά.. Στην πραγματικότητα ήταν συνήθως ακατοίκητοι και σκοτεινοί με φανερά εγκαταλελειμμένη μορφή.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν ένα ξύλινο κατάλυμα που λειτουργούσε ως κοτέτσι μέχρι τον θάνατο του ιδιοκτήτη του. Αυτός συνήθιζε να μαζεύει εκεί κάθε είδους ξύλα (παλιά καδρόνια, σανίδες). Σήμερα το παράπηγμα αυτό έχει πάρει κλίση λόγω χρόνου και του βάρους της ξυλείας, και χωρίς ιδιαίτερο λόγο αποτελεί ένα περίεργο μέρος επειδή έτσι φαίνεται. Τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν δημιουργήσει έναν θρύλο γύρω από αυτόν χαρακτηρίζοντάς τον «στοιχειωμένο», φοβερίζοντας έτσι τους νεότερους (Εικ. 114):



**Εικόνα 114 «Αυτό το σπίτι (όταν ήταν ανοικτή οικοδομή) η (Κέρκυρα, 12) μας έλεγε ότι είναι στοιχειωμένο, και όπως ήμασταν μικρά με μεγάλη φαντασία είχαμε τρελές ιδέες» (Καλαμάτα, 12 -πάνω) «Και εμείς το λέμε *στοιχειωμένο* γιατί νομίζουμε ότι έχει φαντάσματα» (Ρόδος, 8) [εταίρος στη συνέντευξη]**

**«Το παλιό κοτέτσι» (Κέρκυρα, 12 –αριστερά κάτω)**

**«Θα ήθελα να ξέρω τι έχει μέσα αυτή η ξύλινη πόρτα. Φαίνεται σαν στοιχειωμένο (το μέρος), αλλά δε με φοβίζει» (Βόλος, 8 -δεξιά κάτω)**

## 3.3 Ο Περίπατος

***Ακολουθώντας τον πληροφοριοδότη στη Διαδρομή***

Αξίζει να συζητηθεί η σπουδαιότητα της επιλογής ενός *σταθμού* στη διάρκεια του περίπατου. Σε μια ελεύθερη διαδρομή στον χώρο ένας *σταθμός-τόπος* φανερώνει την προτίμηση του πληροφοριοδότη εξαιτίας κάποιας εμπειρίας σε αυτόν. Ορισμένοι πληροφοριοδότες είχαν προσχεδιάσει τη διαδρομή και τους σταθμούς του περίπατου. Άλλοι τούς αποφάσιζαν καθοδόν. Κάποιοι δυσκολεύονταν να ξεκινήσουν αλλά στη συνέχεια έβρισκαν έναν ρυθμό και έναν εντελώς προσωπικό τρόπο καθοδήγησης της ερευνήτριας:

- Ποιος θα είναι ο πρώτος σταθμός της διαδρομής μας;
- Δεν ξέρω.
- Προς τα πού θέλεις να πάμε;
- Από εδώ (δείχνει).

(προχωράμε, κοιτά, αφουγκράζεται και ξαφνικά λέει)
-**Stop**, εδώ μου αρέσει …
(ακολούθησε αυτό το στυλ σε όλους τους σταθμούς) (Επίδαυρος, 8)

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως οι πληροφοριοδότες διασκέδαζαν και βίωναν περισσότερο το «ταξίδι» από τον τόπο-σταθμό αυτόν καθαυτό.

Ο ενήλικας περπατά σε μια βόλτα, το παιδί όχι. Το παιδί εξερευνά και ταυτόχρονα παίζει. Ακολουθώντας λοιπόν έναν πληροφοριοδότη γίνεται κανείς ακούσια συμμέτοχος σε μια τέτοια εμπειρία. Καθετί που συναντούσαν οι πληροφοριοδότες γινόταν παιχνίδι, χωρίς συγκεκριμένο νόημα. Πηδούσαν για να φτάσουν κάτι που ήταν ψηλά, έσερναν ένα σκουπίδι για ώρα κάτω από το παπούτσι τους, αγκάλιαζαν κολώνες στην προσπάθειά τους να περάσουν από δίπλα, στριμώχνονταν σε στενά σημεία. Πολλές φορές δε γνώριζαν το γιατί. Απλά κάποια αντικείμενα τους προκαλούσαν λόγω της δομής ή της κατασκευής τους και άλλαζαν χρήση ή επιδέχονταν πολλές ταυτόχρονα:

«(σε μεγάλο μέρος της διαδρομής ο πληροφοριοδότης κυλά τα νεράντζια που έχουν πέσει από τα δέντρα) Τα νεράντζια τα βλέπω σαν μπάλες και παίζω» (Μύκονος, 12)

Συχνά σκάναραν το τοπίο ώστε να ξαναγυρίσουν εκεί για κάτι σπουδαίο που είχαν ανακαλύψει. Πάντα υπήρχε ένας λόγος που το ήθελαν. Σύντομα θα το χρησιμοποιούσαν στο παιχνίδι τους:

«(σε τόπο με πεταμένη ξυλεία ενθουσιάζεται που ανακάλυψε υλικά για τα ***μαγαζάκια των παιδιών*** και λέει) θα έρθουμε να την πάρουμε, να την κάνουμε παράθυρο για το μαγαζάκι μας γιατί έχει πολλά τέτοια (εννοεί φατνία), να και μια ρόδα εκεί» (Σύρος, 8)

Η φυσική τους περιέργεια τα οδηγούσε να νιώσουν, να εξετάσουν, να βιώσουν τον τόπο και παράλληλα να εξετάσουν οτιδήποτε ήταν ενδιαφέρον, προκλητικό ή αγνοούσαν τη χρήση του. Έτσι, φωτογραφήθηκαν τα περίεργα οχήματα, επαγγελματικά και ΙΧ (Εικ. 115):



**Εικόνα 115 «Ουάου είναι σαν αγωνιστικό, (διαβάζει την πίσω πινακίδα), σαν έναν φίλο του MacQueen, τον Jase, είναι cool! (ήρωες καρτούν)» (Αίγινα, 8 -αριστερά πάνω)**

**«Αυτό δεν καταλαβαίνω τι είναι (trailer βάρκας) Έχω δει ένα αυτοκίνητο με ένα τέτοιο εκεί (μου δείχνει κάπου). Το θυμάμαι, είναι σαν εικονίδιο στο μυαλό μου αυτό» (Πέραμα, 8 -δεξιά πάνω)**

**«Θα πάμε και κάπου που μου έχει κάνει εντύπωση. Στη μπουλντόζα κάτω από το σίδερο του γκρεμού» (Σκιάθος, 8 -αριστερά κάτω)**

**«Μου αρέσουν τα σχέδιά του. Τρεις φορές το έχω δει αυτό (το αυτοκίνητο)» (Μύκονος, 8 -δεξιά κάτω)**

Συχνά (προ)καλούσαν την ερευνήτρια σε έναν αγώνα δρόμου σε ανηφόρες ή κατηφόρες ελέγχοντας τις αντοχές της και εφευρίσκοντας λύσεις για να την πείσουν:

-[σε απότομη ανηφόρα προς το βουνό] Κάνουμε αγώνα;
Ερ.: Δεν μπορώ γιατί εγώ κουβαλώ και τον σάκο μου …
-Να σας τον κρατώ; (Σύρος, 8)

«(σε απότομη κατηφόρα) Τρέχουμε; Θα έχει πλάκα. Βάλτε τα πράγματα στον σάκο σας και τρέξτε!» (Μύκονος, 12)

«Θέλετε να τρέξουμε; Γιατί; Γιατί είμαστε ελεύθεροι σε έναν δρόμο που δεν υπάρχουν εμπόδια» (Λάρισα, 12)

Τα μικρότερα παιδιά ήταν πιο ομιλητικά και με μεγαλύτερη λαχτάρα να επικοινωνήσουν τους τόπους τους. Είχαν μεγαλύτερη φυσική συμμετοχή, περπατούσαν ζωηρά, έτρεχαν προς έναν τόπο, πηδούσαν από σκαλιά, περπατούσαν στο κράσπεδο του πεζοδρομίου ή σε χώματα, κ.ά. Έπαιζαν στον δρόμο, γελούσαν, αποσπώνταν αλλά σοβάρευαν όταν επρόκειτο να επιδείξουν τη γνώση ή τη δράση τους σε κάποιον τόπο.

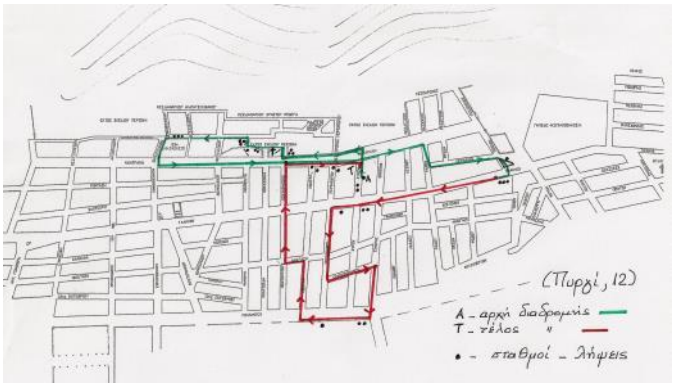
Τα μεγαλύτερα παιδιά προτίμησαν περισσότερο φυσικούς και τόπους ψυχαγωγίας, ενώ τα μικρότερα χώρους χρήσης της γης, και σε πολλές περιπτώσεις αισθητικά ωραίους τόπους.

***Σχεδιάζοντας τις διαδρομές στον ερευνητικό χάρτη***

Κατά τη διάρκεια του περίπατου η ερευνήτρια σημείωνε στον ερευνητικό χάρτη (Παράρτημα, Α4) την πορεία της διαδρομής κάθε πληροφοριοδότη πρώτον για πρακτικούς λόγους (διευκόλυνση στην αποκωδικοποίηση των σημειώσεων) και δεύτερον για να γίνει φανερή η ακτίνα δράσης και κινητικότητας των παιδιών. Οι διαδρομές των παιδιών πραγματοποιήθηκαν μέσα στο υποθετικό παραλληλόγραμμο της ερευνητικής περιοχής με πρώτη και τελευταία κορυφή την οικία τους. Υπήρξαν πληροφοριοδότες που εξάντλησαν την ωριαία διαδρομή στον άμεσα οικείο χώρο με κέντρο την οικία τους. Κάποιοι άλλοι περπάτησαν όλο το μήκος και το πλάτος του ερευνητικού παραλληλόγραμμου. Η απόσταση των διαδρομών υπολογίζεται κατά μέσο όρο από 1,5 έως 3 χιλιόμετρα για κάθε παιδί. Το μήκος της διαδρομής είχε σχέση με τον ατομικό ρυθμό βάδισης και το πλήθος των σταθμών.

Παραδόξως τα νεότερα παιδιά κάλυψαν μεγαλύτερη απόσταση από τα μεγαλύτερα. Επιθυμούσαν να επισκεφτούν πιο πολλά μέρη, κινούνταν πιο γρήγορα και δε σταματούσαν για ώρα σε κάθε σταθμό. Αντίθετα οι μεγαλύτεροι αφιέρωναν περισσότερο χρόνο σε κάθε σταθμό πολλές φορές λόγω της αφήγησης ή απλά για να τον νιώσουν καλύτερα. Αυτοί όμως έφτασαν ως τα ακρότατα όρια της ερευνητικής περιοχής. Γενικά τα

παιδιά επέλεξαν ποικίλες διαδρομές και πορείες καλύπτοντας όλη την περιοχή της έρευνας (Εικ. 116):




**Εικόνα 116**

**Η διαδρομή του πληροφοριοδότη (Πυργί, 12)**

Οι διαδρομές διασπείρονταν στον χώρο παρόλο που αρκετές ήταν πιο περιορισμένες από άλλες. Σε κάθε διαδρομή υπήρχε πάντα ως σταθμός, αναφορά ή λήψη *το βουνό* και πολύ συχνά η διαδρομή των παιδιών προς το *σχολείο* και το *δημοτικό στάδιο*.

Οι *βιωμένοι τόποι* φαίνεται να συγκεντρώνονταν όλοι κοντά στην οικία του παιδιού. Το γεγονός αυτό φανερώνει πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας περιορίζονται στα όρια της γειτονιάς σε μια περιοχή με κέντρο το σπίτι τους και ακτίνες του κύκλου τόπους καθημερινών δραστηριοτήτων διαφορετικών για κάθε παιδί (Αγγλικά, γήπεδο, πάρκο).

***Εγγύτητα και Προσανατολισμός***

Η εγγύτητα κάποιων τόπων από το σπίτι του πληροφοριοδότη, του έδινε την αίσθηση του ανήκειν στον τόπο και υπερηφάνειας για αυτόν. Συχνά αγαπημένοι τόποι ήταν οι κοντινοί τόποι. Η αξία τους έγκειται στο ότι βρίσκονταν στον εγγύς και οικείο χώρο.

Η εγγύτητα πάλι κάποιων τόπων μεταξύ τους ισχυροποιούσε τη γνώση του παιδιού για αυτούς:

-Αχ, έπρεπε να φτιάξω (στο σχέδιό μου) και το σουβλατζίδικο (την ταβέρνα έναντι του δημοτικού σταδίου)

- Γιατί; Γιατί είναι πολύ κοντά (με το στάδιο εννοεί) (Αίγινα, 8)

Πολλές φορές η εγγύτητα (στην οικία ή το σχολείο) συνοδευόταν και από ανεξαρτησία στο παιχνίδι ή την εξερεύνηση. Αυτό και μόνο έκανε τον τόπο αγαπημένο:

«Αγαπώ το βουνό γιατί είναι ακριβώς δίπλα στο σπίτι μου και βγαίνω σε αυτό μόνος μου» (Σύρος, 8)

Ο προσανατολισμός του παιδιού επηρεαζόταν από την εγγύτητα με έναν τόπο. Οι πληροφοριοδότες μπορούσαν να λειτουργήσουν άνετα και αποτελεσματικά και να σε

ξεναγήσουν σε τόπους και διαδρομές που χρησιμοποιούσαν στην καθημερινή τους ζωή. Εκεί προσανατολίζονταν άριστα και με άνεση:

«Αυτή τη διαδρομή κάνω για το σχολείο κάθε μέρα, την ξέρω καλά» (Μονεμβασιά, 12)

Για τους νεότερους πληροφοριοδότες η αλλαγή του φυσικού περιβάλλοντος ισοδυναμούσε πολλές φορές με ανατροπή της υπάρχουσας γνώσης για έναν τόπο:

«Όταν ήρθαμε στην Α΄ (τάξη, εκπ/κό περίπατο) εδώ (πίσω από το σχολείο ήταν δύσβατος ο χωματόδρομος) είχε πολλά φυτά όταν περνούσαμε (και έτσι τώρα δεν τον αναγνωρίζει καθαρό και βατό)» (Σκιάθος, 8)

Τα μεγαλύτερα παιδιά προσανατολίζονταν πολύ πιο εύκολα, γνώριζαν καλά διάφορους τόπους και μπορούσαν να ολοκληρώσουν τη διαδρομή επιτυχώς. Όσο μεγαλύτερη ήταν η έκθεση του παιδιού σε διάφορους τόπους τόσο πιο σωστή και αυξημένη η αίσθηση προσανατολισμού και η ικανότητα άνετης κυκλοφορίας του σε αυτούς.

Όλα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν μνημονικές στρατηγικές βάση κάποιων σταθερών και χαρακτηριστικών σημείων στον χώρο:

«(προς έναν σταθμό νομίζει ότι έχει χαθεί γιατί τη διαδρομή την κάνει από το σπίτι του φίλου του προς τον *σταθμό*) Καλά πάμε, το γνωρίζω (το στενό) από τον κάδο, τον βλέπω όταν πάμε στο δημοτικό με τον Χ. από το σπίτι του», (Καλαμάτα, 12)

«Πάω ΤΑΕ ΚΒΟ ΝΤΟ εκεί στο σούπερ μάρκετ εκείνο που έχει ένα πορτοκαλί σήμα (υπεραγορά του Δήμου), δίπλα έχει μια πόρτα καφέ με ένα ασημί χερούλι, αυτή είναι η σχολή μου» (Πέραμα, 8)

Τα νεότερα παιδιά αναγνώριζαν πολλά μέρη αλλά δεν κατανοούσαν επαρκώς τις χωρικές σχέσεις ανάμεσα σε αυτά. Για τον λόγο αυτό έχαναν συχνά τον προσανατολισμό τους μακριά από το οικείο περιβάλλον (Tuan, 1977: 74). Συνειδητοποιούσαν όμως πότε χάνονταν και συνήθως δε συνέχιζαν την προσπάθεια. Δυστυχώς, ο ρόλος της ερευνήτριας δεν επέτρεπε βοήθεια σε αυτό το στάδιο:

«Κάποιο λάθος θα έχω κάνει (μη βρίσκοντας το σπίτι της εξαδέλφης του παππού)» (Βαμβακιές, 8)

***Προσβασιμότητα και Κινητικότητα***

Παρόλη την κινητικότητα των μεγαλύτερων παιδιών στον οικείο χώρο, αυτή περιοριζόταν από ποικίλους φραγμούς και εμπόδια. Ένας από αυτούς ήταν η παρουσία της κεντρικής λεωφόρου που κυριολεκτικά σχίζει τη περιοχή στα δύο. Πολλοί πληροφοριοδότες δυσανασχετούσαν έντονα στην παρουσία της:

«Είναι επικίνδυνο να βγω ή να περάσω μόνος μου τη λεωφόρο γιατί είναι μεγάλη και περνάνε πολλά αυτοκίνητα με ταχύτητα» (Αθήνα, 8)

«Είναι λίγο δύσκολα με το παρκάρισμα των αυτοκινήτων στη στροφή, δεν μπορώ να δω όταν έρχομαι στο σχολείο. Το πρωί είναι πιο δύσκολα με την κίνηση, το λεωφορείο, το σκουπιδιάρικο. Τη λέω «Ξαφνικό χτύπημα». Ετοιμάζονται (ο Δήμος) λέει η μαμά μου για φανάρια» (Κέρκυρα, 12)

Είναι γεγονός πως ο μεγαλύτερος κίνδυνος για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας είναι τα ατυχήματα, λόγω της αυξανόμενης ανεξαρτησίας και της κινητικότητάς τους (Feldman, 2009: 352).

Δεν ήταν όμως και λίγοι, αυτοί που έβλεπαν τη λεωφόρο σαν συνδετικό κρίκο της περιοχής, ως τόπο ζωντανό, και είχαν μάθει να τη διαβαίνουν με ασφάλεια (Εικ. 117):

«(η λεωφόρος είναι) Το 4$^{ο}$ σπίτι μου, 1$^{ο}$ το σπίτι μου, 2$^{ο}$ το γήπεδο, 3$^{ο}$ το σπίτι της γιαγιάς και 4$^{η}$ η λεωφόρος που πηγαίνω στο γήπεδο» (Σπάρτη, 12)

«Δεν τη χρησιμοποιώ πολύ, αλλά σήμαινε πολλά για μένα. Από αυτήν έφτανα στην παιδική χαρά (σε μικρότερη ηλικία), από αυτή πήγαινα στο ψιλικατζίδικο να πάρω παγωτό» (Καλαμάτα, 12)

«Είναι ωραία εδώ (στο καινούριο σπίτι ακριβώς σε γωνιά-σταυροδρόμι της λεωφόρου). Στο παλιό σπίτι (ψηλότερα και απέναντι από το βουνό) ήταν ερημιά» (Κρήτη, 8)



**Εικόνα 117 «Μια χαρά την περνάω (για να πάει στα Αγγλικά). Έχω στρατηγική. Κοιτάω δεξιά, αριστερά, πάλι δεξιά, περνάω μέχρι τα μισά (καλυπτόμενος πίσω από τον κάδο της μεγάλης διαχωριστικής νησίδας) και μετά ξανακοιτώ και περνάω!» (Ιθάκη, 12)**

Όσο για τα νεότερα παιδιά, αυτά δεν είχαν ελευθερία κίνησης εκτός σπιτιού χωρίς τη συνοδεία ή την εποπτεία ενήλικα. Η ηλικία ήταν κριτήριο ανεξαρτησίας:

«(το να ανεβαίνεις στο βουνό) Δεν είναι και συνηθισμένο πράγμα, αυτό το κάνεις από τη Δ΄ (τάξη, οπότε και πηγαινοέρχονται μόνοι τους στο σχολείο και το βουνό)» (Λάρισα, 12)

Οι γονεϊκοί περιορισμοί ήταν ο δεύτερος παράγοντας μειωμένης κινητικότητας στον χώρο των παιδιών και των δύο ηλικιακών ομάδων. Αφορούσαν κυρίως τις ελεύθερες διαδρομές και εκφράζονταν ως φόβοι-φοβίες τραυματισμού ή απαγωγής του παιδιού:

«Δε με αφήνουν να πηγαίνω μόνη μου στο σχολείο για να μη με κλέψουν» (Αθήνα, 8)

«Τη μισώ τη λεωφόρο. Πρέπει να κοιτάζω από εκατό πλευρές και πάλι φοβάμαι να περάσω. Αυτή είναι ο λόγος που δε με αφήνουν να πηγαίνω μόνος μου στο σπίτι του καλύτερού μου φίλου. Εύχομαι να μην υπήρχε!» (Σπαρτιά, 12)

Το σχολείο της περιοχής, μεταστεγάστηκε στο παρόν κτίριο τον Σεπτέμβριο του 2010. Το 2003 είχε κριθεί απαραίτητη η δημιουργία του καθώς η περιοχή αυξανόταν πληθυσμιακά και ήταν επιτακτική η ανάγκη ενός σχολικού συγκροτήματος κοντά στην οικία των μαθητών που ήταν εγγεγραμμένοι σε αυτό. Σχήμα οξύμωρο, τα περισσότερα παιδιά του σχολείου και του δείγματος ειδικότερα, συνοδεύονται από κάποιον ενήλικα στην καθημερινή διαδρομή από και προς το σχολείο ή και μετακινούνται με αυτοκίνητο. Αυτό δεν οφείλεται τόσο στις συνθήκες του φυσικού περιβάλλοντος όσο στον σύγχρονο τρόπο ζωής με εξάρτηση από το αυτοκίνητο λόγω χρονικών περιορισμών, νέα γονεϊκά σχήματα κ.ά. Κατά τον Boggi (2000) το πρότυπο του καλού γονέα δίνει περισσότερο βάρος στην ασφάλεια παρά την ανεξαρτησία του παιδιού (Rissoto and Giuliani, 2006: 77).

Διεθνώς ένας από τους δείκτες μέτρησης της ελεύθερης μετακίνησης των παιδιών είναι ο τρόπος και η συχνότητα μετακίνησης από το σπίτι στο σχολείο (Rissoto, 2008: 75). Στην παρούσα έρευνα το 45% των παιδιών πήγαιναν στο σχολείο με τα πόδια. Το ποσοστό αφορούσε αποκλειστικά τη Β ομάδα που λόγω ηλικίας και γειτνίασης με το σχολείο έκαναν ανεξάρτητα αυτήν την καθημερινή διαδρομή. Πολλοί πληροφοριοδότες όμως και των δύο ομάδων μετακινούνταν με αυτοκίνητο στην περιοχή για τις διάφορες δραστηριότητές τους:

«Πάω με το αυτοκίνητο [στο δημοτικό στάδιο για προπόνηση] γιατί είναι πολύς δρόμος ως εκεί [περίπου 1 χλμ. από την οικία του] και συνήθως είμαι κουρασμένος. Να πήγαινα με τα πόδια; Ναι και όχι. Ναι γιατί θα χαλάρωνα [μετά την προπόνηση] και όχι γιατί θα κουραζόμουν» (Μυκήνες, 12)

Οι πληροφοριοδότες χάρηκαν ιδιαίτερα που είχαν την ευκαιρία να επισκεφτούν με την ερευνήτρια τόπους που δε θα μπορούσαν μόνοι τους. Δεν έλειψαν οι περιπτώσεις που οι πληροφοριοδότες απέκρυψαν -χωρίς επιτυχία- από την ερευνήτρια τον πραγματικό λόγο που ήθελαν να επισκεφτούν έναν τόπο.

***Σήμανση και Χωρόσημα***

Τα *χωρόσημα* κατά τον αρχιτέκτονα K. Lynch είναι μία από τις πέντε έννοιες του βασικού αντιληπτικού λεξιλογίου της χωρικής αντίληψης. Πρόκειται για εξωτερικά σημεία αναφοράς, φυσικά ή όχι στοιχεία, εύκολα προσδιορίσιμα, που χρησιμοποιούνται για προσανατολισμό, π.χ. δέντρο, σχολείο, πάρκο κ.λπ. (Gold, 2011: 292-297). Μια

ευχάριστη δραστηριότητα των παιδιών στον περίπατο ήταν η αναγνώριση, η ανάγνωση και η χρήση κάθε είδους χωρόσημου επιδεικνύοντας τη σχετική γνώση τους (Εικ. 118):






**Εικόνα 118 «Εδώ είναι τα καλώδια της ΕΥΔΑΠ» «Εδώ μένει ένας κύριος που είναι σε αναπηρικό καροτσάκι» (Ρόδος, 8)**

Επίσης, κάποια χωρόσημα φάνηκε να βοηθούν και να κατευθύνουν τις ερευνητικές διαδρομές. Οι ενεργοί ταξιδιώτες έχουν περισσότερο αναπτυγμένη την τάση να ψάχνουν και να θυμούνται σημάδια στον δρόμο (χωρόσημα) και πορείες διαδρομών (Rissoto, 2008: 79).

Άλλα χωρόσημα του δρόμου που προκάλεσαν σχόλια ήταν οι σημαίες του σχολείου και κάποιων οικιών. Η σημαία αποτελεί ένα ισχυρό εθνικό σύμβολο το οποίο προβάλλεται και ενισχύεται από τη σχολική εκπαίδευση. Δεν έλειψαν και τα προσωπικά *σημάδια* που εκφράζουν την ανάγκη του ατόμου να δηλώσει σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο την παρουσία του (Εικ. 119-122):



**Εικόνα 119 «Θα φωτογραφίσω τις σημαίες γιατί προχτές που ήρθαν από τη Βουλή (στο σχολείο για εκπ/κό πρόγραμμα), είχα δει (σε πάνελ φωτογραφιών) κάτι πρόσφυγες (Μικρασιάτες) που προχωρούσαν με σημαίες τέτοιες» (Ρέθυμνο, 12)**



**Εικόνα 120 «Και εγώ την τράβηξα αυτή [τη μία από τις δύο σημαίες του εταίρου (Ρέθυμνο, 12)], εδώ είναι και οι δύο μαζί (γνωρίζει την παλιότερη διάκριση της σημαίας σε ξηράς και θάλασσας)» (Έδεσσα, 8)**



**Εικόνα 121 «Εδώ έχει γράψει ο Γ. (φίλος και συμμαθητής), να (μου διαβάζει). Γιατί; Μπορεί γιατί μένει σε αυτό το σχολείο (εννοεί πίσω από το σχολείο), γιατί *διαβάζει* (φοιτά) εδώ (στο σχολείο)» (Νάξος, 8)**



**Εικόνα 122 «Έχουμε χαράξει και τα αρχικά μας εδώ. Να τα!» (Σπάρτη, 12)**

***Τόποι απομόνωσης***

Τα παιδιά δεν υπέδειξαν και δε σχολίασαν σε μεγάλο ποσοστό ***τόπους απομόνωσης***. Αυτή τη δυνατότητα είχαν κυρίως τα μεγαλύτερα παιδιά. Τα νεότερα δεν ένιωθαν την ανάγκη απομόνωσης και κατά συνέπεια δεν είχαν επιλέξει κάποιον τόπο αντίστοιχα. Αυτό δικαιολογείται αν σκεφτούμε πως τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας βρίσκονται στη φάση μιας φυσικής κοινωνικότητας, θέλουν να βρίσκονται μαζί, σε αντίθεση με την προηγούμενη (προσχολική) ηλικία του ατομισμού. Είναι εξωστρεφή και ενδιαφέρονται για τον κόσμο. Έτσι κωδικοποιήθηκαν ελάχιστοι τόποι όπου μπορούν να σκεφτούν, να είναι μόνα τους για λίγο, να χαλαρώσουν. Οι περισσότεροι τόποι απομόνωσης ήταν εσωτερικά της οικίας:

> «Συνήθως κλείνομαι στο δωμάτιό μου αλλά αν μπορούσα θα πήγαινα στο βουνό ή στο σχολείο στο πίσω αυλάκι» (Καλαμάτα, 12)

> «Προτιμώ να είμαι με παρέα, δεν έχω κάποιο τόπο που απομονώνομαι» (Νεάπολη, 12)

***«Παραβιάσεις»***

Σε γενικές γραμμές οι πληροφοριοδότες βάδιζαν δίπλα ή μπροστά από την ερευνήτρια, με ασφάλεια πάνω στο πεζοδρόμιο σε γρήγορο πάντα ρυθμό. Πολλοί βέβαια δεν μπορούσαν να αντισταθούν στην πρόκληση ενός κράσπεδου, στα σκαλιά, στα απαγορευτικά κολονάκια στάθμευσης της τροχαίας, στα ψηλά σημεία. Θαρρεί κανείς πως φτιάχτηκαν για τα παιδιά. Τα προκαλούσαν σε δράση και ήταν ένας εύκολος τρόπος για αυτά να εκτονώσουν την περισσή ενέργεια και να ξεχωρίσουν από τον ενήλικα δίπλα τους. Ακόμα να τολμήσουν κάποια «παρανομία», «μια απαγόρευση». Άλλωστε δεν επρόκειτο πάντα για συνειδητή πράξη αλλά κάτι που το έκαναν αυθόρμητα χωρίς πολλή σκέψη (Εικ. 123-130):

Ερ.: (ο πληροφοριοδότης κατεβαίνει από οποιοδήποτε ψηλό σημείο πηδώντας) Μην πηδάς παιδί μου, πριν καιρό ήσουν με σπασμένο πόδι.

-Συγγνώμη! (σε εύθυμη διάθεση, ανεβαίνει πάλι στα ψηλά και κατεβαίνει από το μονοπάτι) (Λάρισα, 12)

Όσον αφορά στα μεγαλύτερα παιδιά σημαντικός σταθμός της διαδρομής στάθηκε η επίδειξη του τρόπου που σε καθημερινή σχεδόν βάση μπαίνουν στις αυλές του σχολείου σκαρφαλώνοντας και πηδώντας τις περιφράξεις από πολλά διαφορετικά σημεία. Ο λόγος ήταν η συνάθροιση και το παιχνίδι με τους συνομηλίκους.

Σε συζήτηση με πολλούς πληροφοριοδότες σχετικά με τη νομιμότητα τέτοιων πράξεων, οι «παραβιάσεις» αυτές νομιμοποιούνταν λόγω του ανήκειν στο σχολείο:

Ερ.: Αυτό (το να μπαίνετε στον χώρο του σχολείου πηδώντας τις περιφράξεις) δεν είναι ένα είδος παρανομίας;

-Όχι, γιατί είναι το σχολείο, έχω οικειότητα. Για κάποιον εκτός σχολείου θα ήταν, εγώ είμαι από αυτό το σχολείο (Ξάνθη, 12)

«Είναι κάτι παράνομο (να πηδά κανείς τις περιφράξεις) αλλά άλλο το σπίτι άλλο το σχολείο. Το σπίτι είναι δικός μας χώρος, το σχολείο είναι δημόσιο» (Μεσολόγγι, 12)

Οι παραπάνω συμπεριφορές ερμηνεύονται και δικαιολογούνται αν λάβουμε υπόψη πως τα παιδιά από το 9$^{ο}$ έτος και άνω (Β ομάδα) διανύουν την περίοδο της «αυτόνομης ηθικής» κατά τον J. Piaget (γνωστική πλευρά της ηθικότητας) όπου κρίνουν με βάση την πρόσθεση και τα κίνητρα του πταίσαντος. Οι νεότεροι πάλι διανύουν την περίοδο της «ηθικής της έννομης τάξης» κατά τον L. Kohlberg. Αντιλαμβάνονται τους κανόνες ως απόλυτους και άκαμπτους και κρίνουν τη σοβαρότητα του παραπτώματος από το ποσό της ζημιάς και τα αποτελέσματα της πράξης, αγνοώντας την πρόθεση του δρώντος (Παρασκευόπουλος, 1982: 191-194).

Τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας γενικά ακολουθούν κανόνες και βρίσκουν ενοχλητική την παραβίαση αυτών. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ενεργεί κάθε φορά το άτομο (πραξιακή-εκτελεστικής πλευρά της ηθικότητας). Η παραβίαση των κανόνων δε θεωρείται ηθικό θέμα αλλά απόδειξη ότι τα παιδιά είναι πιο έξυπνα από τους ενήλικους (Παρασκευόπουλος, 1982: 191-194• Γαλανάκη, 2003: 69-83).



**Εικόνα 123 «Μου αρέσει να πιάνω ψηλά» (Πέραμα, 8)**



**Εικόνα 124 «Κοιτάξτε το κόλπο με την κολόνα! Δεν είναι και τόσο στενό (το κράσπεδο), ώστε να χάσω την ισορροπία μου» (Βόλος, 8)**



**Εικόνα 125 «Μου αρέσει αυτό και να πηγαίνω έτσι (ισορροπία στο κράσπεδο)» (Πόρος, 8)**



**Εικόνα 126 Κτυπώντας τα κολονάκια της τροχαίας (Σύρος, 8)**



**Εικόνα 12277 Κρυφοκοιτάζοντας στην καρότσα (Σύρος, 8)**



**Εικόνα 128 «Όταν πάω την (μικρότερη) αδερφή μου Αγγλικά, έτσι περπατάμε πάνω στο πεζούλι» (Σπάρτη, 12)**



Εικόνα 129 Επί το έργον (Μονεμβασιά, 12)



Εικόνα 130 Επί το έργον (Λάρισα, 12)

Καταλήγοντας, κρίθηκε απαραίτητο να παρουσιαστούν ξεχωριστά η γνώση, η χρήση και η δράση των παιδιών στον χώρο. Η ερευνήτρια αποδέχεται το γεγονός ότι ο άνθρωπος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο όπου βιώματα, νόηση και συναισθήματα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και ότι για ένα παιδί ιδιαίτερα, αυτές οι διαφορετικές πτυχές της εμπειρίας στον χώρο δεν είναι ξεχωριστές αλλά βιώνονται από κοινού. Δεν μπορεί όμως μία έρευνα πρακτικά να αποδώσει ενοποιημένες αυτές όλες τις παιδικές εμπειρίες (Hart, 1979: 11).

***Η Γνώση των παιδιών για τους τόπους***

Η γνώση αποκτιέται με πολλούς τρόπους. Ένα παιδί, όπως και ο ενήλικος, γνωρίζει τον χώρο γύρω του διαβάζοντας, ακούγοντας, βλέποντας, συζητώντας αλλά κυρίως βιώνοντας τον χώρο εμπειρικά. Η χωρική ικανότητα προηγείται της γνώσης. Η ικανότητα γίνεται γνώση όταν οι κινήσεις και οι αλλαγές στον τόπο μπορούν να θεαθούν. Η γνώση με τη σειρά της μπορεί να διαβιβαστεί σε κάποιον άλλο λεκτικά, διαμέσου σαφών οδηγιών, σχηματικά με διαγράμματα, κ.ά. Η γνώση δεν είναι προαπαιτούμενο της ικανότητας. Κάποιος που βρίσκει εύκολα τον δρόμο του στην πόλη μπορεί να μην μπορεί να δώσει σωστές οδηγίες σε κάποιον που έχει χαθεί ή να μην μπορεί να σχεδιάσει έναν χάρτη. Η χωρική ικανότητα είναι βασική του βιοπορισμού, η γνώση τουλάχιστον στο συμβολικό επίπεδο λόγου ή εικόνων, δεν είναι (Tuan, 1977: 67-74).

Όλα τα ανθρώπινα πλάσματα είναι ενταγμένα στον χώρο. Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά των οποίων η κατανόηση του κόσμου σχηματίζεται μέσα από τις εμπειρίες, τις αναμνήσεις, τις χρήσεις τόπων όπως το σπίτι, ο δρόμος, η γειτονιά, η πόλη. Άρα τα παιδιά έχουν ενταγμένη γνώση του οικείου χώρου. Όταν σχεδιάζουν ή οδηγούν τον ενήλικα σε οικείους τόπους, όταν μιλούν για αγαπημένους ή μη τόπους γίνεται φανερή η γνώση τους. Αυτή δε προέρχεται από στις μετακινήσεις, χρήσεις, δράσεις και συναισθήματα σε αυτούς τους τόπους. Παρόλα αυτά ο τρόπος που εκφράζονται όλα αυτά διαφέρει.

Η γνώση μπορεί να προέρχεται από προσωπικές εμπειρίες βιωμένες μέσα από καθημερινές δραστηριότητες:

«Θα πάμε από εδώ (από τα σκαλιά), η κατηφόρα είναι απότομη, τα σκαλιά δεν είναι για αυτό τα προτιμώ. Στο σπίτι έχουμε 80, τα μετρώ 20-20. Είναι 80 μέχρι την ταράτσα, 60 μέχρι το σπίτι (στον τρίτο όροφο)» (Ηράκλειο, 8)

Από δω φαίνονται όλα στο λιμάνι, από το σπίτι μας ακούμε τα καράβια που κάνουν *μπουουου!!!*» (Θεσσαλονίκη, 8)

Πηγάζει από αφηγήσεις των οικείων ενηλίκων, των συμμαθητών ή μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία πλαίσιο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (1962) (Verenikina, 2008: 162-163):

«Η γιαγιά μου λέει πως εδώ ήταν κατακόμβες στην Κατοχή, έχει πολύ νερό από κάτω και για αυτό όλη αυτή η βλάστηση» (Κέρκυρα, 12)

««Το βλέπεις αυτό το βουνό; Να το πάρω (φωτογραφία - σε μακρινό πλάνο ο Υμηττός και σε κοντινό ο λόφος Σελεπίτσαρι), βλέπεις μαθαίνω και πράγματα όμως! Αυτό είναι το *Φάντασμα του Πειραιά* (ο πύργος του Πειραιά), εσείς μας το είχατε πει» (Αίγινα, 8)

«Μου αρέσει να κόβω αυτά τα λουλούδια, τους *κλέφτες*, και να τα φυσάω. Μου το έχει μάθει ο μπαμπάς μου από μικρή. Όλα ο μπαμπάς μου μου τα έχει μάθει. Όταν ήταν μικρός στη Θεσσαλονίκη έπαιζε έξω, είχε φίλους» (Θεσσαλονίκη, 8)

Άλλες φορές η γνώση αποτελεί προϊόν μίμησης:

«(βλέποντας ένα ευχολούλουδο λέει) Θέλω να φυσήξω ένα όπως ο Χ. (ο συμμαθητής που φέρεται ως ο *ιθύνων νους* του *ευχολούλουδου*)» (Βόλος, 8)

Ακόμα και οι μετακινήσεις με το αυτοκίνητο (οικογενειακό ή σχολικό) σε καθημερινές διαδρομές λειτουργούν συχνά ως πηγές εμπειρικής γνώσης:

«Βλέπαμε άλογα εδώ όταν περνούσαμε με το σχολικό (του Δήμου), τότε που μας έπαιρνε» (Νάουσα, 12)

«(Επιθυμεί να πάμε σε έναν *σταθμό*) Στο γεφυράκι, ξέρω που είναι, εκεί που τελειώνει ο δρόμος (η κεντρική λεωφόρος). Όταν πάμε Ικόνιο για μπάλα (προπόνηση σε συνοικία του όμορου Δήμου) μέσα από το αυτοκίνητο βλέπω και τις δύο μεριές της λεωφόρου» (Νάξος, 8)

Οι περισσότεροι πληροφοριοδότες δε γνώριζαν τα οδωνύμια κάτι που αιτιολογούσαν αποφασιστικά:

«Δε με νοιάζουνε οι δρόμοι (οδωνύμια), η βόλτα με νοιάζει» (Κέρκυρα, 12)

«Δεν έχω ιδέα (για το οδωνύμιο που με οδηγεί), δεν έχω κάτσει να ασχοληθώ με αυτό. Θα μάθω όταν πάρω αυτοκίνητο» (Σαντορίνη, 12)

Συχνά η γνώση τους παρουσιάστηκε ημιτελής κυρίως όσον αφορούσε σε γεωγραφικούς όρους ή σε κάποιο συγκεκριμένο οικοδόμημα:

«Απέραντη θέα και οξυγόνο (σε κάποιο ψηλό σημείο του βουνού), εκεί πέρα είναι το τέρμα όλων των σπιτιών της *Ελλάδας*; (ρωτά), της *Αθήνας*; Του Πειραιά!, το βρήκα» (Λάρισα, 12)

«Εκεί που είναι η θάλασσα είναι ο Πειραιάς και εκεί θα είναι κανένα *χωριό* (δείχνοντας τον Υμηττό και τις περιοχές Αργυρούπολη, Άνω Γλυφάδα)» (Πόρος, 8)

«Φαίνεται όλη η Αθήνα, μέχρι και ο *φάρος*, από το σπίτι μου βλέπω τρεις τέτοιους *φάρους* (οι καμινάδες των εργοστασίων στο Κερατσίνι-Δραπετσώνα: της ΔΕΗ, του ΤΙΤΑΝ και των Μύλων Λούλη)» (Βόλος, 8)

Δε δίσταζαν όμως να δηλώσουν άγνοια και παράλληλα ενδιαφέρονταν να μάθουν:

«Μου αρέσει αυτό το εκκλησάκι (εικονοστάσι) αλλά δεν ξέρω τι είναι (σε ποιον άγιο είναι αφιερωμένο» (Θεσσαλονίκη, 8)

Σύμφωνα με τις θεωρίες της επεξεργασίας των πληροφοριών, τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας μπορούν να χειρίζονται με ιδιαίτερη επιδεξιότητα τις πληροφορίες από το περιβάλλον. Συγκρινόμενα με έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, επεξεργάζονται περισσότερα δεδομένα καθώς η χωρητικότητα της μνήμης αυξάνεται και το «λογισμικό» που χρησιμοποιούν γίνεται περισσότερο σύνθετο και αποτελεσματικό. Η πληροφορία κωδικοποιείται, αποθηκεύεται, ανασύρεται και κατόπιν χρησιμοποιείται. Η χωρητικότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης (μνήμη εργασίας) αυξάνεται σημαντικά. Εμφανίζεται και βελτιώνεται η μεταμνήμη. Ωριμάζουν και υιοθετούνται από το παιδί στρατηγικές ελέγχου οι οποίες μπορούν τόσο να διδαχθούν όσο και να βελτιωθούν (Feldman, 2009: 371-373):

- Πού είναι το σπίτι του Χ. (φίλου και συμμαθητή); Από δω; Όχι. Ναι, από εδώ.
Ερ.: Πώς το κατάλαβες;
- Από το εικονοστάσι (που χαρακτηρίζει τη συμβολή των δύο δρόμων) (Νάξος, 8)

Τα παιδιά είναι περίεργοι εξερευνητές συμφωνούν από κοινού οι J. Piaget (1956) και Vygotsky (1962). Η άποψη του Piaget ότι τα παιδιά δημιουργούν από μόνα τους τη γνώση, θεωρείται ως η μεγαλύτερη συμβολή του στη θεωρία της ανάπτυξης των παιδιών. Η γνώση αυτή αποκτάται μέσω της εξερεύνησης, της ανακάλυψης και της αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον. Προϋποθέτει την ενεργητική δράση του παιδιού, η οποία θα εξασφαλίσει πέρα από την ανάπτυξη, την απόκτηση εμπειριών ή την αλλαγή τους. Η κατά τον J. Piaget *συντελεσθείσα γνώση* βρίσκεται σε αντίθεση με τη

*δυνητική γνώση* (Z.E.A) του Vygotsky ο οποίος έδινε μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στο περιβάλλον παρά στα ατομικά επιτεύγματα των παιδιών (Verenikina, 2008: 164-165). Για τον Merleau-Ponty ανακαλύπτοντας κανείς τον χώρο, αυτοανακαλύπτεται (Ponty, 1977: 36).

Πράγματι, η γνώση των πληροφοριοδοτών που είχε αποκτηθεί μέσω αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (φυσικό ή αστικό) μπόρεσε να μεταδοθεί στην ερευνήτρια και άρα θα μπορέσει στο μέλλον να μεταβιβαστεί εμπειρικά στις επόμενες γενιές. Τα παιδιά γνώριζαν και είχαν βιώματα σε πολλούς περισσότερους τόπους από αυτούς που απεικόνισαν, επισκέφτηκαν ή φωτογράφισαν. Αυτό έγινε φανερό από το πλήθος των αναφορών σε άλλους τόπους εκτός ερευνητικής περιοχής κατά τις αφηγήσεις στον περίπατο και τη συνέντευξη.

Η περιβαλλοντική γνώση των παιδιών διαφέρει από των ενηλίκων ακόμα και όταν πρόκειται για τον ίδιο χώρο. Ακόμα και τα μικρότερα παιδιά έχουν αντίληψη και γνώση του κόσμου γύρω τους η οποία επηρεάζει τη χρήση, τον έλεγχο και τη δράση τους στον χώρο. Αυτές οι περιβαλλοντικές δεξιότητες των παιδιών αυξάνονται με τη ζωντανή αισθητηριακή εμπειρία, κοινός τόπος των παιδιών, εμπειρία που οι ενήλικες έχουν ήδη χάσει όχι μόνο γιατί η οικειοποίηση αμβλύνει τις αισθήσεις αλλά και γιατί οι αισθήσεις κατά τους Piaget and Inhelder εξασθενούν (James, 1990: 280-281).

***Η χρήση και η Δράση των παιδιών στον χώρο***

Καθοριστικός παράγοντας της γνώσης είναι οι δραστηριότητες του κάθε παιδιού ατομικά και η ενεργής εξερεύνηση του χώρου από αυτό. Η ατομική εξερεύνηση όχι μόνο αυξάνει τη γνώση αλλά ακόμα, ενισχύει τις στρατηγικές απόκτησης και ολοκλήρωσης αυτής της γνώσης (Spencer and Blades, 2008: 5). Η μελέτη της γνώσης του τόπου έχει απασχολήσει την ψυχολογία για την οποία η γνώση υφίσταται για να λειτουργεί ως οδηγός της δράσης. Αν ανακαλέσουμε την παιδική μας ηλικία θα προβληματιστούμε με την παραπάνω θέση. Ως παιδιά εξερευνούσαμε το περιβάλλον απλά για να ικανοποιήσουμε την περιέργειά μας για τους γύρω τόπους, δηλαδή γνώση για τη γνώση. Γνώση και δράση είναι ασφαλώς άρρηκτα συνδεδεμένα όπως παρουσίασαν οι μελέτες του Piaget. Δυστυχώς όμως, αγνόησαν τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματά των παιδιών για τα πράγματα. Στην παρούσα μελέτη γίνεται δεκτό πως η γνώση του τόπου οδηγεί χωρίς αμφιβολία σε σχετικές δράσεις σε αυτόν, δίχως όμως αυτές να είναι αλληλένδετα συνδεδεμένες, μιας και πολλές από καθημερινές μας δράσεις εκτελούνται λόγω συνήθειας (Seamon, 1984: 172).

Η *χρήση* της γης από τα παιδιά διαφέρει από αυτή των ενηλίκων. Ακόμα και αν μοιράζονται τον ίδιο χώρο, η χρήση του είναι διαφορετική. Για παράδειγμα μια παιδική χαρά είναι για τα παιδιά τόπος παιχνιδιού και δράσης ενώ για τους ενήλικες τόπος κοινωνικής συνεύρεσης και συζήτησης με άλλους γονείς. Η χωρική συμπεριφορά των παιδιών εκδηλώνεται κυρίως μέσα από την εκπαίδευση και σε μεγαλύτερη έκταση στο παιχνίδι. Τα παιδιά στερούνται ευκαιρίες έκτασης, δράσης και διεξόδων, περιοριζόμενα κυρίως στους χώρους του σχολείου και του σπιτιού, ιδίως στον ευρωπαϊκό χώρο όπου ισχύουν και οι μεγαλύτερες απαγορεύσεις (James, 1990: 280-281).

Μια βασική λειτουργία του χώρου ως συλλογικό υλικό προϊόν είναι ότι πολλές φορές *υποδεικνύει* στους χρήστες του συγκεκριμένες συμπεριφορές. Ταυτόχρονα κάθε χρήστης δημιουργεί και την προσωπικά δική του σχέση με αυτόν, γίνεται το *υποκείμενο* αυτής της σχέσης και έχει την αίσθηση του ανήκειν. Επιδρά πάνω του, τον τροποποιεί και του δίνει νέα ταυτότητα έστω προσωρινή (Στεφάνου, 1999: 252• Γερμανός, 2005: 25-39).

Για τους πληροφοριοδότες της παρούσας έρευνας οι τόποι παρουσίασαν κοινές και προσωπικές *χρήσεις* και *δράσεις* οι οποίες θα μπορούσαν να κωδικοποιηθούν ως ατομικές, φανταστικές, ομαδικές με συνομήλικους, με τη σχολική τάξη ή την οικογένεια. Όσοι πληροφοριοδότες είχαν μεγαλύτερα αδέρφια γνώριζαν χάρη σε αυτά και χρησιμοποιούσαν περισσότερους τόπους παιχνιδιού. Από όλες τις δράσεις τους οι πληροφοριοδότες αναφέρθηκαν περισσότερο τις ομαδικές:

«Εδώ στον κήπο φτιάχνουμε λασπότουρτες τα καλοκαίρια. Παίζουμε, κάνουμε μια οικογένεια, ο Χ. με τα σπαθιά του, εγώ η γυναίκα του και οι Α. Β. (φίλη και αδερφή) τα παιδιά, ο Χ. πάει στον πόλεμο, εμείς δυσκολευόμαστε να τα βγάλουμε πέρα […]» (Ναύπλιο, 12)

Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν οποιονδήποτε τόπο αξιοποιώντας κάθε στοιχείο του:

«Αυτό το κλαδί κυρία, μπορεί να έχει τρεις χρήσεις: κοντάρι για μάχη, τόξο αν βάλω αυτό το σχοινί και αν βάλω αυτό το χαρτόνι στη σχισμή γίνεται σκούπα» (Αίγινα, 8)

«Αυτό (παλιό σπιράλ από μπαταρία μπάνιου) θα το κάνουμε σωλήνα για βγάλουμε πετρέλαιο από τη γη» (Ρόδος, 8)

Δραστηριοποιούνταν στον χώρο σχεδόν αποκλειστικά παίζοντας όπως καταφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 12). Στην ουσία η δράση των παιδιών είναι ένας *διάλογος* ανάμεσα στον τόπο και το *σενάριο* των δραστηριοτήτων που τα παιδιά αναπτύσσουν εκεί. Καταφέρνουν ευφάνταστα να αναδιοργανώσουν τον χώρο ως νέοι δημιουργοί και να χρησιμοποιήσουν χώρους που έχουν προβλεφθεί για άλλες χρήσεις:

**Πίνακας 12 «Η χρήση και η Δράση των παιδιών στους οικείους τόπους»**

| ***ΤΟΠΟΣ*** | ***ΧΡΗΣΗ*** | ***ΔΡΑΣΗ*** |
|---|---|---|
| Κενοί φυσικοί χώροι-Χώροι με μπάζα και υλικά οικοδομών- Χώροι με χώμα | Δημιουργία *αυτοσχέδιου παιδότοπου*- Εκμετάλλευση υλικών-Αποθήκη υλικών-Φανταστική οικία | Παιχνίδι-Παιχνίδι ρόλων (μαγαζάκια, οικογένεια)/φανταστικό |
| Βουνό-υψώματα | Θέα-Κάθισμα-Ανάβαση | Περιπλάνηση-Ρεμβασμός-Οικογενειακές βόλτες |
| Βουνό | Ύψος-Κενό-Αντηχητικός χώρος<br>Επιφάνεια | Ρίψη πετρών-Κάθισμα-<br>Παιχνίδι φαντασίας *Θρόνος* |
| Κενοί χώροι ανάμεσα σε κτίρια | Αντήχηση-Κενός χώρος | Πειραματισμός-Παιχνίδι-Πικ νικ |
| Λακούβες με νερό | Αποθήκευση νερού: *Φυσική Πισίνα* | Παιχνίδι (Wipe Out) |
| Κοτέτσια | Εκτροφή Οικόσιτων | Βόλτα-Ρεμβασμός-Μάζεμα αυγών |
| Δρόμος γειτονιάς-Φαρδιά Πεζοδρόμια-Αυλές σχολείου- Υπόγειες διαβάσεις | Μετακινήσεις πεζή και οδικώς-Χώρος για μπάλα | Ποδήλατο-Ομαδικό παιχνίδι-Συνάθροιση με συμμαθητές |
| Ανηφόρες-Κατηφόρες | Γρήγορο τρέξιμο | Παιχνίδι χαράς, ανταγωνιστικό |
| Κολόνες της ΔΕΗ-Κάδοι Απορριμμάτων | Στήριξη καλαθιού καλαθοσφαίρισης | Μπάσκετ στον δρόμο |
| Δέντρα-Καρποί δέντρων (νεράντζια)-Λουλούδια | Σκιά-Κρυψώνες-Καρποί (*Μπάλες*-Βρώση-Συλλογή) | Σκιά-Ξεκούραση μετά από πορεία με τη σχολική τσάντα-Παιχνίδι- Αναρρίχηση-Βρώση καρπών-Σχολικές δραστηριότητες (στεφάνι Πρωτομαγιάς, φυτολογία) |
| Κράσπεδα δρόμων | Ισορροπία | Παιχνίδι |
| Κήποι | Ρεμβασμός | Βοήθεια σε ενήλικα<br>στις αγροτικές εργασίες |
| Σκαλιά-Κλιμακοστάσια | Κάθισμα-Ανεβοκατέβασμα-Πηδήματα από ψηλά-Τόπος συνάντησης | Απομόνωση-Παιχνίδι-Συνάθροιση |
| Πάγκοι-Παγκάκια | Σταθερές επιφάνειες (κάθισμα-κρεβάτι-τραπέζι)-Χώρος έκθεσης αντικειμένων | Ξεκούραση-Δεξίωση φίλων-Συνάντηση με φίλους- Παιχνίδι |
| Στάδιο-Παιδική χαρά | Μεγάλοι ανοικτοί χώροι-Αντικείμενα παιχνιδιού-Τόπος γνωριμιών | Άθληση-Παιχνίδι-Συνάθροιση-Γνωριμίες |
| Πάρκινγκ-Πυλωτές | Μεγάλοι κενοί χώροι-Κρυψώνες-Περάσματα | Παιχνίδι (Κρυφτό)-Εξερεύνηση μιας διαφορετικής διαδρομής |
| Εμπορικά καταστήματα-Υπηρεσίες | Προϊόν - Υπηρεσία | Συνάντηση με φίλους-Παιχνίδι-Συνάθροιση Γονέων |
| Αύλειοι χώροι (σχολείου, ναών) | Μεγάλοι κενοί χώροι | Παιχνίδι-Συνάθροιση |
| Τόποι με ζώα | Κατοικίες ζώων | Θέαση-Γνώση-Απόλαυση-Χαρά |
| Μεταλλικές κολόνες-Μπάρες | Στήριξη | Παιχνίδι χαράς |

### *Οι Θεματικές Κατηγορίες του Περίπατου*

Η πολυπλοκότητα του βιώματος επιβεβαιώθηκε κατά την ανάλυση και την κωδικοποίηση των δεδομένων του Περίπατου και της Φωτογραφίας καθώς πολλοί τόποι συχνά

συνέπιπταν σε ιδιότητες. Παρόλη τη δυσκολία, οι επιλεγμένοι τόποι κωδικοποιήθηκαν σε κάποια κατηγορία βάση της μεγαλύτερης σύνδεσης των ιδιοτήτων και των διαστάσεων τους με αυτήν. Οι Θεματικές που ξεχώρισαν ως σταθμοί ή αναφορές σε τόπους ήταν οι «Φυσικό Περιβάλλον» (25%), «Καθημερινοί τόποι» (19%) και «Τόποι Παιχνιδιού, Αθλητισμού, Αναψυχής» (18%). Αυτές οι τρεις Θεματικές επικράτησαν σε ποσοστό 62% επί του συνόλου των αναφορών του περίπατου. Για την Α ομάδα το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών ήταν σε Φυσικούς τόπους (27%) ενώ για τη Β ομάδα οι τόποι Παιχνιδιού, Αθλητισμού (25%) με μικρή διαφορά από τους φυσικούς τόπους (24%). Τα αποτελέσματα αυτά δίνουν δραματική έμφαση στην νοηματική επένδυση που κάνουν τα παιδιά σε αυτούς τους τόπους (Πίνακας 13):

**Πίνακας 13 Συχνότητες Αναφορών του Περίπατου**

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ | Α ΟΜΑΔΑ | | Β ΟΜΑΔΑ | | ΣΥΝΟΛΟ | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Σ | % | Σ | % | Σ | % |
| Φυσικό Περιβάλλον - Ζώα | 166 | **27** | 116 | **24** | 282 | **25** |
| Καθημερινοί Τόποι, Ανήκειν, Δεσμών | 124 | **20** | 86 | **18** | 210 | **19** |
| Τόποι Παιχνιδιού, Αθλητισμού, Αναψυχής | 77 | **12** | 120 | **25** | 197 | **18** |
| Τόποι Θρησκευτικής Λατρείας | 16 | 3 | 7 | 1 | 23 | 2 |
| Τόποι Εμπορικοί - Κοινωνικών Υπηρεσιών | 40 | 6 | 36 | 7 | 76 | 7 |
| Τόποι Ιδιωτικής Μέριμνας ή Αδιαφορίας | 68 | 11 | 25 | 5 | 93 | 8 |
| Τόποι Δημόσιας Μέριμνας ή Αδιαφορίας | 24 | 4 | 15 | 3 | 39 | 4 |
| Τόποι Συναισθημάτων Χαράς και Αναμνήσεων | 52 | 8 | 45 | 9 | 97 | 9 |
| Τόποι Φόβου, Κινδύνου, Ενόχλησης, Άγχους | 42 | 7 | 36 | 7 | 78 | 7 |
| Τόποι Μυστηρίου | 13 | 2 | 2 | 0 | 15 | 1 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | **622** | 100 | **488** | 100 | **1.110** | 100 |

### *Απόντα στοιχεία και Τόποι εκτός Ερευνητικής Περιοχής*

Δεν αποτέλεσε σταθμό, δεν έγειρε σχόλια και δε φωτογραφήθηκε το μικρό δασάκι στην άκρη της ερευνητικής περιοχής και της πλαγιάς του βουνού. Αποτελεί στολίδι και προνόμιο της περιοχής και προστατεύεται τόσο από τις αρχές όσο και από τους ίδιους τους κατοίκους. Πολλά παιδιά το φροντίζουν με τους γονείς τους και το καλοκαίρι σχηματίζουν ομάδες περιφρούρησης. Η απουσία του στοιχείου από τους βιωμένους

τόπους, με εξαίρεση τον πληροφοριοδότη που μένει δίπλα, είναι τόσο το φυσικά απρόσιτο της περιοχής από τον κεντρικό δρόμο όσο και μια αυθαίρετη ιδιωτική πρωτοβουλία απαγόρευσης της πρόσβασης σε αυτό.

Κατά πρώτον, πράγματι το *δασάκι* βρίσκεται σε ύψος περίπου 5 μέτρων από τον κεντρικό δρόμο και είναι δύσκολα προσβάσιμο από τον περιφερειακό ορεινό δρόμο μέσω δύσβατων μονοπατιών. Κατά δεύτερον, ιδιώτες των οποίων η οικία βρίσκεται απέναντι αυτού, έχουν δημιουργήσει ένα βατό και περιφραγμένο μονοπάτι πρόσβασης το οποίο κυριολεκτικά σφραγίζεται με μια μικρή ξύλινη πύλη. Από αναφορές των πληροφοριοδοτών και των γονέων-γειτόνων προς την ερευνήτρια απαγορεύεται, *παρανόμως*, η πρόσβαση, πολλές φόρες ακόμα και στους εθελοντές κατοίκους που μεταφέρουν νερό στις δεξαμενές πυρασφάλειας. Για την εύρυθμη *συν-κατοίκηση* κανείς δεν παραβιάζει και δε διεκδικεί αυτήν τη δημόσια γη.

Οι πληροφοριοδότες δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε μια ταβέρνα της περιοχής που βρίσκεται σε κάποιο στενό δρόμο, στο ιδιωτικό Γυμνάσιο που βρίσκεται σε παράλληλο δρόμο του σχολείου. Λιγοστές ήταν και οι αναφορές σε σπίτια συγγενών. Πραγματικά ελάχιστοι πληροφοριοδότες ζουν πλέον «πάνω-κάτω» με την οικογένεια του παππού, της γιαγιάς ή συγγενών.

Τόποι εκτός ερευνητικής περιοχής αναφέρθηκαν εν συντομία στις αφηγήσεις των πληροφοριοδοτών και αφορούσαν στα μεγάλα δημοτικά πάρκα, χώρους άθλησης σε όμορους δήμους (γήπεδα ποδοσφαίρου, μπάσκετ, κωπηλασίας, σχολές αυτοάμυνας, χορού), χώρους εκμάθησης ξένης γλώσσας, εμπορικά καταστήματα, μητροπολιτικούς ναούς, οικείες φίλων και συγγενών.

***Οι Αφηγήσεις του Περίπατου***

Ο λόγος των παιδιών της σχολικής ηλικίας δε διαφέρει σημαντικά από τον λόγο των ενηλίκων, αν και οι ομοιότητες είναι ως έναν βαθμό επιφανειακές. Το λεξιλόγιο διευρύνεται με ταχείς ρυθμούς, βελτιώνεται η κατάκτηση της γραμματικής, αυξάνεται η κατανόηση των κανόνων της σύνταξης, οι λέξεις προφέρονται με ικανοποιητική ακρίβεια, αναπτύσσονται οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες στη συζήτηση. Το παιδί γίνεται ικανότερο στη χρήση της πραγματολογίας αν και δε χρησιμοποιεί πάντα τους κανόνες της με σωστό τρόπο. Μια από τις πιο αξιοσημείωτες προόδους στη μέση παιδική ηλικία είναι η μεταγλωσσική ενημερότητα, κατανοώντας τώρα περισσότερο συστηματικά από πριν τους κανόνες της γλώσσας. Όλες αυτές οι αυξανόμενες γλωσσικές δεξιότητες επιτρέπουν στο παιδί να ρυθμίζει σωστότερα τη συμπεριφορά του (Feldman, 2009: 371-375).

Από τη σκοπιά της θεωρίας του Vygotsky, η απόκτηση της γλώσσας αποτελεί το σημαντικότερο ορόσημο στην ανάπτυξη των παιδιών. Χρησιμοποιείται πρωτίστως για επικοινωνιακούς, κοινωνικούς, και διαπροσωπικούς σκοπούς. Είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και εμφανίζεται με την υποχώρηση του *εσωτερικού εγωκεντρικού λόγου* των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Από τα 7-12 έτη η γλώσσα και η σκέψη αλληλεπιδρούν (Case, 1999: 29). Παρόλα αυτά, ο λόγος δεν μπορεί να απηχήσει τη δυναμική του βιώματος κι ίσως ακόμα να το χειραγωγεί συστηματοποιώντας το. Σε αυτήν όμως την –προφανώς υποκειμενική- επιλογή μπορούμε να βρούμε θραύσματα από τις δικές μας ασχημάτιστες και λανθάνουσες εμπειρίες.

Οι αφηγήσεις των παιδιών για τους σταθμούς του περίπατου ήταν ζωντανές και πολυδιάστατες. Τα παιδιά εκφράζονταν με τη γλώσσα του σώματος, με κίνηση, σε μια πολυαισθητηριακή εμπειρία του τόπου. Αποτέλεσαν τον τρόπο να συνδεθεί η αφήγηση με τη δράση τους στον τόπο. Τα νεότερα παιδιά γενικά μιλούσαν πιο πολύ από τα μεγαλύτερα. Ο λόγος αφήγησης των παιδιών ήταν πολύ καλός έως άριστος ανάλογα με το προσωπικό επίπεδο κατάκτησής του, χωρίς να συνδέεται με την ηλικία ή το φύλο του. Σε λίγες περιπτώσεις δε βοήθησε η γλώσσα και τα παιδιά αφηγούνταν κοινούς, κοινωνικά γνωστούς τόπους αλλά όχι μοναδικούς και προσωπικά βιωμένους.

Οι αφηγήσεις συχνά αποκάλυπταν τόπους που ο πληροφοριοδότης δεν είχε τη δυνατότητα να επισκεφτεί στον περιορισμένο χρόνο της διαδρομής. Σε πολλές περιπτώσεις οι πληροφοριοδότες σχολίασαν περισσότερους τόπους κατά την αφήγηση παρά επισκέφτηκαν ως σταθμούς. Με αυτόν τον τρόπο βέβαια θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως κανένας βιωμένος τόπος δε «χάθηκε».

Συχνά ο λόγος των παιδιών διανθιζόταν με πλήθος επιφωνήματα «Όρε!» «Αααα!», «Ουπς!», «Ουφ!», «Πουφ!», «Τς, τς, τς», «Αχ!», «Οχ!», «Στοπ!», «Σουτ!», επίθετα, και με αστεία φραστικά λάθη που οι ίδιοι δεν αντιλαμβάνονταν, κάνοντας απολαυστική την ακρόαση:

«Έξω από το σχολείο έχω τις ιδέες που δεν έχει ο *Φρανκενστάιν* (εννοεί Αϊνστάιν)»

«Μου αρέσει εδώ το κηπάκι γιατί έχει λουλούδια και πάνω, γιατί κάνει σκιά, έχουμε και στη Σαλαμίνα (στο εξοχικό) *περιπλοκάδα*»

«Την ξέρω τη ρίγανη (το φυτό), ο αδερφός μου τη *μαδίζει*»

Δεν έλειψαν οι περιπτώσεις αδόμητων παρατηρήσεων και εμπειριών. Γενικά όμως η συζήτηση κυλούσε άτυπα και φιλικά με τον πληροφοριοδότη να γνωρίζει πολλά και να

ενημερώνει την ερευνήτρια για όσα εκείνη πραγματικά δε γνώριζε αντιστρέφοντας έτσι τους ρόλους εξουσίας.

Φυσικά, δεν ήταν πάντα εύκολο να επικοινωνήσεις με τον πληροφοριοδότη. Πολλές φορές έγιναν φανερές οι ατομικές και διηλικιακές διαφορές:

(Ο πληροφοριοδότης αφού έχει επικοινωνήσει έντονα το βίωμα του *ευχολούλουδου,* κόβει ένα για εμένα. Το παίρνω και το φυσώ)

- Δεν κάνατε ευχή!!! (φανερά απογοητευμένος)

Ερ.: Έκανα από μέσα μου …

## 3.4 Η Φωτογραφία

***Φωτογραφίζοντας Βιωμένους Παιδικούς Τόπους***

Οι φωτογραφίες έφεραν στο φως δεδομένα που δεν αποκάλυψε ο περίπατος. Τα παιδιά ήταν πολύ θετικά στη χρήση της μεθόδου μιας και τη θεώρησαν ως ξεχωριστή και «πολυτελή». Ένιωσαν σπουδαία στην κατοχή της κάμερας και πως είχαν δύναμη και εξουσία να φωτογραφίσουν ό,τι ήθελαν ή δεν ήθελαν. Φωτογράφισαν οτιδήποτε ήταν σπουδαίο για αυτά, ανθρώπους και τόπους. Ιδιαίτερα τόπους προσωπικής αξίας που δυσκολεύονταν να αποκαλύψουν λεκτικά. Τέλος, υπήρξαν φωτογραφίες που ήταν αποτέλεσμα πειραματισμού με την κάμερα.

Στην ανάλυση των φωτογραφιών έπαιξαν πολύ σπουδαίο ρόλο οι αφηγήσεις των παιδιών στον περίπατο και τη συνέντευξη. Μέσα από τις αναφορές των παιδιών η «φωνή τους ακούστηκε από τα μάτια μας» (Becker, 2004: 195). Οι περισσότερες φωτογραφίες τραβήχτηκαν για να αποδώσουν έναν συγκεκριμένο τόπο και τις εμπειρίες του πληροφοριοδότη σε μια αλληλεπίδραση συγκεκριμένου και αφηρημένου. Κάποιες φανέρωσαν αμέσως την πρόθεση, άλλες όχι. Μερικές περιείχαν και άλλα στοιχεία με νοήματα φανερά ή καλυμμένα. Για τον αμερικάνο φωτογράφο A. Ansel υπάρχουν πάντα δύο σε μια φωτογραφία, ο φωτογράφος και ο θεατής (Ansel, 2016). Όπως για παράδειγμα στη φωτογραφία του πληροφοριοδότη (Ρόδος, 8) (Εικ. 131). Αυτή είχε θέμα ένα οικοδομικό τετράγωνο σε μια πλαγιά στο τέλος ενός δρόμου, με ένα σταθμευμένο αυτοκίνητο και μια κολώνα με το κουτί της ΔΕΗ. Σε μια πρώτη ανάγνωση δεν εστίαζε κάπου συγκεκριμένα. Για τον δημιουργό της όμως έφερε τελικά πολλά νοήματα. Ήταν το τελείωμα του δρόμου πίσω από το σχολείο του που τον οδηγεί στο βουνό όταν εξερευνά και παίζει με τους συμμαθητές στον ελεύθερο χρόνο του. Δεξιά αυτού του δρόμου βρισκόταν το ορεινό μονοπάτι για το βουνό που συχνά παίρνει σε οικογενειακούς

περίπατους. Πίσω από το κουτί της ΔΕΗ έβρισκε άχρηστα υλικά για το αυτοσχέδιο παιχνίδι του. Στην κορυφή του βουνού είχε δει έναν αετό να ζυγιάζεται εξού και το σχόλιο της φωτογραφίας. Το νόημα της φωτογραφίας είχε αποκλειστική σχέση με το φωτογράφο της και όχι με το απεικονιζόμενο αντικείμενο, ακόμα και αν αυτό για κάποιο λόγο δε φάνηκε στη φωτογραφία, όπως ο αετός:



**Εικόνα 131**

**«Ξέρω μάλιστα που μένει ο αητός, το βλέπετε το καμένο δέντρο; (δείχνει στην κορυφογραμμή), οι αετοί μένουν πολύ ψηλά γιατί θέλουν να βλέπουνε» (Ρόδος, 8)**

Κάποιες φωτογραφίες μπορεί να είχαν μικρή σπουδαιότητα, αλλά περιείχαν στοιχεία που είτε ενοχλούσαν τα παιδιά είτε τα εκτιμούσαν πολύ. Για παράδειγμα η φωτογραφία του δρόμου του πληροφοριοδότη που καταλήγει στη μεγάλη λεωφόρο. Η λεωφόρος αυτή διασχίζει τη συνοικία και την ερευνητική περιοχή και συχνά προβληματίζει τα παιδιά με την επικινδυνότητά της. Αυτή τους *χωρίζει* από τους φίλους που μένουν στην αντίθετη κατεύθυνση. Τα μικρά παιδιά απαγορεύεται να τη διασχίσουν μόνα τους. Πολλά έχουν κινδυνεύσει σε αυτήν και αλίμονο αν ξεφύγει εκεί η μπάλα τους (Εικ. 132):



**Εικόνα 132**

**«Όταν ήμουν μικρή φοβόμουν την κατηφόρα του σπιτιού μου, νόμιζα πως αν γλιστρήσω και πέσω θα πάω στη Γ. (λεωφόρο, ξεχωρίζει η νησίδα της στο τέλος του δρόμου» (Κεφαλονιά, 12)**

Δεν έλειψαν οι περιπτώσεις κυρίως ανάμεσα στους νεότερους πληροφοριοδότες, όπου φωτογράφιζαν θέλοντας να πετύχουν έναν μεγάλο αριθμό φωτογραφιών, μεγαλύτερο από αυτόν του κολλητού τους φίλου. Ως αποτέλεσμα η ομάδα Α παρουσίασε πολύ μεγαλύτερο αριθμό λήψεων (725, min 21-max 72) από την ομάδα Β (454, min 12-max 73). Κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία πραγματικά φωτογράφιζαν αυτό που είχε αξία και νόημα και αυτά, παρουσιάζοντας πολύ συχνά έναν πολύ μικρό αριθμό λήψεων (Πίνακας 14):

«Η (Αθήνα, 8) μού είπε να σας πάω σε πάνω από 50 μέρη (εννοούσε τις λήψεις της), (Πόρος, 8)»

**Πίνακας 14 "Σύνολο λήψεων ανά ηλικιακή ομάδα"**

| ΟΜΑΔΑ | ΣΥΝΟΛΟ | % | Μ.Ο. | Max | Min |
|---|---|---|---|---|---|
| **Α** | 725 | **61** | **40** | **72** | **21** |
| **Β** | 454 | **39** | **25** | **73** | **11** |
| | **1.179** | 100 | 33 | | |

Δεν κρίθηκε σκόπιμο να αναλυθεί στατιστικά η ποσότητα των λήψεων του κάθε πληροφοριοδότη γιατί δεν αποτελεί αξιόπιστο κριτήριο βιωμάτων.

Για αυτούς τους λόγους τα δεδομένα της φωτογράφισης έτυχαν τριγωνοποίησης με αυτά των άλλων εργαλείων, των σταθμών και των αφηγήσεων του περίπατου και κυρίως της συνέντευξης που ακολούθησε, ώστε να αποκαλυφθεί το πραγματικό νόημα των φωτογραφιών. Στη συνέντευξη οι φωτογραφίες ενθάρρυναν τα παιδιά να μιλήσουν για πολλά, ακόμα και αυτά που δεν απεικονίζονταν στην εικόνα. Ακόμα και αυτά ήταν μέρος της εμπειρίας τους στον χώρο και είχαν μια λογική εξήγηση να δώσουν. Κάποιοι απογοητεύτηκαν καθώς πίστευαν πως η κάμερα θα είχε συλλάβει περισσότερα στοιχεία από αυτά που απεικονίζονταν στις φωτογραφίες.

***Οι Θεματικές Κατηγορίες της Φωτογραφίας***

Στην ενότητα αυτή θα σχολιαστούν αναλυτικά μόνο οι τρεις επιπλέον Θεματικές Κατηγορίες της Φωτογραφίας, και θα παρουσιαστούν δύο αντιπροσωπευτικές «Φωτογραφικές φωνές».

Σε όλες τις Θεματικές Κατηγορίες υπήρξαν λήψεις και από τις δύο ομάδες. Οι Θεματικές που ξεχώρισαν ως λήψεις ή αναφορές σε τόπους ήταν οι «Φυσικό Περιβάλλον» (28%), «Τόποι Παιχνιδιού, Αθλητισμού, Αναψυχής» (22%) και «Καθημερινοί τόποι» (18%). Η συχνότητα αναφορών σε Φυσικούς τόπους ήταν 32% για την Α ομάδα, ενώ η Β ομάδα παρουσίασε μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών στους τόπους Παιχνιδιού και Αθλητισμού όπως προέκυψε και στον περίπατο. Το γεγονός μπορεί να ερμηνευτεί όπως τα μεγαλύτερα παιδιά στην πλειοψηφία τους επισκέφτηκαν και φωτογράφισαν το στάδιο-τόπο αθλητισμού το οποίο βρισκόταν στο ακρότατο όριο της ερευνητικής περιοχής. Επίσης τα περισσότερα παιδιά της Β ομάδας προπονούνται συστηματικά σε αυτό γεγονός που το κάνει έντονα βιωμένο τόπο (Πίνακας 15):

**Πίνακας 15 Συχνότητες Αναφορών της Φωτογραφίας**

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ | Α ΟΜΑΔΑ | | Β ΟΜΑΔΑ | | ΣΥΝΟΛΟ | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Σ | % | Σ | % | Σ | % |
| Φυσικό Περιβάλλον - Ζώα | 179 | **32** | 91 | **22** | 270 | **28** |
| Τόποι Παιχνιδιού, Αθλητισμού, Αναψυχής | 93 | **17** | 126 | **30** | 219 | **22** |
| Καθημερινοί Τόποι, Ανήκειν, Δεσμών | 99 | **18** | 73 | **18** | 172 | **18** |
| Τόποι Θρησκευτικής Λατρείας | 23 | 4 | 6 | 1 | 29 | 3 |
| Τόποι Εμπορικοί - Κοινωνικών Υπηρεσιών | 38 | 7 | 29 | 7 | 67 | 7 |
| Τόποι Ιδιωτικής Μέριμνας ή Αδιαφορίας | 46 | 8 | 12 | 3 | 58 | 6 |
| Τόποι Δημόσιας Μέριμνας ή Αδιαφορίας | 22 | 4 | 11 | 3 | 33 | 3 |
| Τόποι Χαράς και Αναμνήσεων | 30 | 5 | 42 | 10 | 72 | 7 |
| Τόποι Φόβου, Κινδύνου, Ενόχλησης, Άγχους | 26 | 5 | 24 | 6 | 50 | 5 |
| Τόποι Μυστηρίου | 4 | 1 | 1 | 0 | 5 | 1 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | **560** | 100 | **415** | 100 | **975** | 100 |

Κάθε φωτογραφία κωδικοποιήθηκε σε μία, ή και περισσότερες Θεματικές, και δεν απορρίφθηκε καμία φωτογραφία, εφόσον τη δικαιολογούσαν τα σχόλια του πληροφοριοδότη. Στο σύνολο εντάχθηκαν η πρώτη φωτογραφία, οι φωτογραφίες του εαυτού εφόσον λήφθηκαν με επιθυμία του πληροφοριοδότη όπως και οι φωτογραφίες με την ερευνήτρια. Το σύνολο των λήψεων παρουσιάζεται αρχειοθετημένο σε φακέλους, ανά ηλικιακή ομάδα και ανά πληροφοριοδότη, στον επισυναπτόμενο ψηφιακό δίσκο αποθήκευσης.

Οι επιπλέον Θεματικές της φωτογραφίας ήταν οι «Η πρώτη φωτογραφία», «Τεχνικές και πειραματισμοί με την κάμερα» και «Οι φωτογραφίες με την ερευνήτρια» που παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

***Η πρώτη φωτογραφία***

Τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας περνούν σημαντικά λιγότερο χρόνο με τους γονείς τους. Ωστόσο, οι γονείς είναι αυτοί που επιδρούν ακόμα καταλυτικά στη ζωή τους με τη βοήθεια και τις συμβουλές που τους δίνουν (Feldman, 2009: 425). Το σπίτι, «το πρώτο μας σύμπαν» (Bachelard, 2014: 328), στεγάζει και προστατεύει την οικογένεια και τους πολύτιμους, αμοιβαίους συναισθηματικούς δεσμούς με τα μέλη της. Για τον λόγο αυτό, η

πρώτη φωτογραφία των παιδιών τραβήχτηκε σε σημείο που επέλεξαν τα ίδια έξω από το σπίτι, στην πόρτα ή στην είσοδο της οικίας (Εικ. 133). Η πόρτα η οποία, σε αντίθεση με τους τοίχους που είναι βουβοί, μπορεί να μιλάει. Όπως σχολιάζει ο G. Simmel «από την πόρτα ξεχύνεται η ζωή, από τον περιορισμό ενός απομονωμένου χωριστού στο απεριόριστο όλων εν γένει κατευθύνσεων» (Simmel, 1997: 67).

Οι πληροφοριοδότες επέλεξαν τη θέση τους (χωρίς να φαίνεται το πρόσωπό τους) σε σημείο με προσωπικό νόημα και αξία:

«(επιλέγει το δέντρο στην εξώπορτα) Κάτω από αυτό το δέντρο καθόμασταν παλιά με τη γιαγιά και μιλάγαμε μέχρι το βράδυ» (Μονεμβασιά, 12)

«Εδώ (που φαίνεται και η ταμπέλα της εργασίας της μητέρας), θα της κάνουμε και διαφήμιση» (Νεάπολη, 12)

Σε μία περίπτωση που ο χώρος αυτός (η ισόγεια βεράντα/είσοδος) ήταν κατειλημμένος (από την οικογένεια και φίλους), ο πληροφοριοδότης ζήτησε να γίνει η λήψη σε άλλη στιγμή:

«Εδώ θέλω, αλλά είναι πιασμένη (η θέση). Να τη βγάλουμε όταν γυρίσουμε» (Ξάνθη, 12)

**Α ΟΜΑΔΑ**



**Εικόνα 133 "Στο κατώφλι του σπιτιού μου"**

**Β ΟΜΑΔΑ**





ΟΙ «ΠΙΛΟΤΟΙ»



Οι τόποι που επιλέχθηκαν, αυθόρμητα ή κατόπιν σκέψης, ήταν κοντά στην κεντρική πόρτα ή την πόρτα της εισόδου, στην πυλωτή της οικίας, κοντά σε ένα αισθητικά ωραίο σημείο, στο όχημα του γονέα, μόνοι ή με ένα παιχνίδι τους, δικαιολογώντας πάντα την επιλογή θέσης και στάσης ευφάνταστα:

«Ήθελα μια πόζα να κάνει τη διαφορά, όχι να βγω όρθιος» (Μύκονος, 12)

«Εδώ (στην πυλωτή) γιατί είναι ο χώρος που παίζω» (Πέραμα, 8)

«Εδώ επειδή είναι και ο κήπος (το παρτέρι της εισόδου)» (Νάξος, 8)

«Θα βγω μπροστά στο *κάστρο* (το διακοσμητικό παρτέρι της πολυκατοικίας του), εδώ είναι το *κάστρο* (δείχνει). Όταν ανθίζουν τα λουλούδια (του), πηγαίνουμε μέσα (χώνονται) και παίζουμε» (Σκιάθος, 8)

«Είναι η αγαπημένη μου γωνιά κρυψώνας, δε με βρίσκει ο αδερφός μου (κατά πολύ νεότερος) (γελά) και φαίνεται και το αυτοκίνητο της θείας μου που μένει στον 5$^{ο}$ (όροφο)» (Νάουσα, 12)

«Στο σιντριβάνι (της εισόδου της πολυκατοικίας) γιατί όταν βρέχει γεμίζει με νερό και τρέχει (σαν πραγματικό σιντριβάνι, από την υπερχείλιση πιθανόν)» (Πόρος, 8)

«(κυρία) Θέλω να πάρει όλο το σπίτι, έτσι (δείχνει με τα χέρια του) ως πάνω τον τέταρτο όροφο και την ταράτσα (κατόπιν έρχεται κοντά και ζητά να ελέγξει τη λήψη)» (Ιθάκη, 12)

«Εδώ, στη γλάστρα με τα μοβ λουλούδια» (Ζάκυνθος, 8)

«Εδώ, κοντά στην κίτρινη τριανταφυλλιά μας» (Ηράκλειο, 8)

«Εεε, (σκέφτεται) εδώ (στην πυλωτή) πίσω από το αμάξι του μπαμπά (και κάνει το σήμα της νίκης ✌ στα δυο του χέρια)» (Κερατσίνι, 8)

***<u>Τεχνικές και Πειραματισμοί με την κάμερα</u>***

Η κατηγορία περιλαμβάνει λήψεις όπου τα παιδιά επιθυμούσαν ένα πιο κοντινό πλάνο με τη χρήση *zoom, κατά λάθος, θολές* ή *τυχαίες λήψεις* (Εικ. 134):



**Εικόνα 134**

**«Χα χα πάτησα κατά λάθος το κουμπί και τράβηξα αυτή (μου δείχνει - κάτι χόρτα)» (Μύκονος, 12 -αριστερά πάνω)**

**«Θα τους πάρω όλους (τους κάκτους) και μετά θα πάρω ένα φύλλο (κάκτου)» (Βόλος, 8 -δεξιά πάνω)**

**-Γιατί αυτή; [τη λήψη, συγκεκριμένα να φαίνεται η τσουλήθρα από όλα τα παιχνίδια της παιδικής χαράς]**
**-Αυτήν πέτυχε (η κάμερα), είναι ευθεία μπροστά μας! (Αίγινα, 8 κάτω)**

Για κάποια παιδιά το γεγονός ότι είχαν στην κατοχή τους μια κάμερα, τους έδωσε μια διαφορετική οπτική θέασης τόπων που σε καθημερινή βάση δεν είχαν προσέξει. Ξαφνικά συνειδητοποίησαν ότι υπήρχαν παντού πράγματα να φωτογραφήσουν:

«Έχω περάσει τόσες φορές από δω και τώρα είδα την ταμπέλα που λέει ΠΕΤΡΟΚΤΙΣΤΑ» (Λάρισα, 12)

Δεν πειραματίστηκαν απλώς, αλλά και χρησιμοποίησαν διαφορετικές προσεγγίσεις ενός θέματος. Για παράδειγμα δε φωτογράφησαν απλά τη μεγάλη λεωφόρο, αλλά περίμεναν να τη διασχίζουν οχήματα. Πολλές φωτογραφίες αποτέλεσαν *αισθητικούς πειραματισμούς*, για παράδειγμα λήψη της θέας ολοένα και από ψηλότερο σημείο, πολλαπλές λήψεις από όλες τις οπτικές γωνίες ενός κτιρίου για παράδειγμα.

Συχνά δεν τραβούσαν τη φωτογραφία αυθόρμητα αλλά προσπαθούσαν να βρουν την *προσωπική τους οπτική γωνία*, η οποία συνήθως συνέπιπτε με την πρώτη εικόνα που είχε ο πληροφοριοδότης από τον τόπο, την καθημερινή:

Ερ.: Γιατί τράβηξες την κολόνα με την ταμπέλα (των Αγγλικών);
-Δεν ξέρω γιατί, επειδή τη βλέπω όταν έρχομαι (Ξάνθη, 12)

Η ίδια λήψη έφερε άλλο νόημα και αξία για τον καθένα. Ο πληροφοριοδότης (Τρίπολη, 12) επιθυμούσε μια πανοραμική φωτογραφία του σχολείου από την κεντρική είσοδο, ο (Σύρος, 8) από την κεντρική είσοδο αλλά για να φαίνονται τα μπαλόνια της διακόσμησης και ο (Βόλος, 8) με σκοπό να φαίνεται και η σημαία (Εικ. 135):



**Εικόνα 135**

**(Τρίπολη, 12 -πάνω)**

**(Σύρος, 8 -αριστερά κάτω)**

**(Βόλος, 8 -δεξιά κάτω)**

Κάποιοι ήλεγχαν τον *κατάλληλο φωτισμό ή τη θέση λήψης*, βάζοντας το χέρι τους *αντήλιο* ή γέρνοντας το σώμα:

> Ερ.: Αν δε βλέπεις καλά στην οθόνη μπορείς να έρθεις εδώ στη σκιά να πάρεις τη φωτογραφία σου.
> - Ναι, αλλά όταν είσαι στο φως βγαίνουν όλα πιο φωτεινά (Βόλος, 8)

Πολλές φορές *θαύμαζαν* κάποια δική τους λήψη κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Εικ. 136):



**Εικόνα 136 «Ωραία, από δω φαίνεται και η σημαία» (Αίγινα, 8 -πάνω)**

**«Ωραία φωτογραφία αυτή (με την κότα)» (Ναύπλιο, 12 -αριστερά κάτω)**

**«Ωωωω!!! Με λάμψη εδώ η φωτογραφία (μια έντονη αντανάκλαση του φωτός σαν ένα μοβ χρώμα)» (Μύκονος, 12 -δεξιά κάτω)**

Πολλά αντικείμενα φωτογραφήθηκαν όχι για την εικόνα τους αλλά για μιαν άλλη εικόνα που γεννούν στον φωτογράφο π.χ. *οσφρητική*, η εικόνα ενός λουλουδιού ή η μνημονική εικόνα αυτής της μυρωδιάς:

> «(ανηφορίζοντας προς έναν σταθμό) Ωραία μυρίζει, μαλακτικό (ρούχων), (κοιτά τριγύρω και εντοπίζει) από τα ρούχα εκεί (τα απλωμένα στη βεράντα)» (Ρέθυμνο, 12)

«Εδώ βλέπω πάντα (στη διαδρομή προς το σχολείο) ένα φορτηγό που μυρίζει ψαρίλα. Αυτός πουλάει ψάρια» (Βαμβακιές, 8)

Δεν έλειψαν και οι *ξαφνικές λήψεις*. Η πρόκληση για αυτές ήταν στιγμιαία και ο πληροφοριοδότης αυθόρμητα φωτογράφιζε αυτό που του είχε τραβήξει την προσοχή (Εικ. 137):



**Εικόνα 137**

**«(βλέποντας στον ουρανό έναν σχηματισμό από σύννεφα, φωτογραφίζει και λέει) Σαν να πέφτει κάτι, σαν ανεμοστρόφιλος είναι» (Καρδίτσα, 8 -πάνω)**

**«Α! καπνός στο λιμάνι, σαν ιππόκαμπος (το σχήμα του), τι είναι αυτό το μπλε τετράγωνο; (το φάντασμα του Πειραιά)» (Θεσσαλονίκη, 8 -αριστερά κάτω)**

**«Ο κυρ Χ., ο μπαμπάς του Χ. (κολλητός φίλος και συμμαθητής – φωτογραφίζει, τρέχει κοντά, μιλούν). Γειαααα!» (Μύκονος, 12 -δεξιά κάτω)**

***<u>Οι φωτογραφίες με την ερευνήτρια</u>***

Οι φωτογραφίες αυτής της κατηγορίας αποτελούν μια ευχάριστη ανάμνηση της ερευνητικής διαδικασίας με τα παιδιά. Τραβήχτηκαν από τα ίδια τα παιδιά φανερά ή κρυφά αλλά και κατόπιν επιθυμίας της ερευνήτριας η οποία έτσι σωματοποιούσε τον τόπο της αφήγησης (Εικ. 138):



**Εικόνα 138**

**"Θα σας πάρω από δω, να πάρω και την Αθήνα (*sic* Πειραιά)" (Βόλος, 8 -αριστερά κάτω και κέντρο πάνω)**

**(Σπάρτη, 12 -αριστερά πάνω)**

**Η ερευνήτρια με (Πυργί, 12) (φωτό: τυχαίος συμμαθητής -δεξιά πάνω)**

**(Καρδίτσα, 8 -δεξιά κέντρο)**

**«Φαινόμαστε και εμείς» (Λάρισα, 12 -δεξιά κάτω)**

***Τόποι Απόντα ή ελάχιστα στοιχεία***

Ελάχιστοι πληροφοριοδότες τράβηξαν φωτογραφίες με κάποιο πρόσωπο που συνάντησαν τυχαία (πεζή ή μέσα στο όχημά του) όπως συμμαθητές, έναν εκπαιδευτικό, γνωστό ή οικογενειακό φίλο. Δικαιολογημένα αν σκεφτούμε πως το παιδί είναι τόσο απορροφημένο από τις δραστηριότητές του με τους συνομηλίκους που δεν ενδιαφέρεται και πολύ για

τους ενήλικες. Τους θεωρεί σαν κάτι δεδομένο και απλά τους ανέχεται (Χάντφηλντ, 1979: 221).

***Οι Αφηγήσεις της Φωτογραφίας [Συνέντευξη]***

Στη Συνέντευξη κάποιοι πληροφοριοδότες αντιμετώπισαν πολύ σοβαρά τον ρόλο τους. Σηκώνονταν όρθιοι και με έντονες κινήσεις σχολίαζαν και εξηγούσαν θεαματικά τις φωτογραφίες τους στον εταίρο σε ένα είδος πραγματικής παρουσίασης. Συχνά ανέφεραν ιστορίες έξω από το πλαίσιο της φωτογραφίας.

Κατά τον τερματισμό της διαδρομής οι πληροφοριοδότες ενδιαφέρονταν θερμά να μάθουν πώς και πότε θα αποκτούσαν τις φωτογραφίες που τράβηξαν. Η ερευνήτρια τους υποσχέθηκε πως θα τις λάβουν ως «δώρο» μετά το πέρας της παρουσίασης και αξιολόγησης της μελέτης.

### 3.4.1 Μια Διαδρομή και οι Φωτογραφικές φωνές της [Α ομάδα]



**Εικόνα 139 α, β (Ηράκλειο, 8)**



1ο κολάζ (Εικ. 139α): Ο πληροφοριοδότης (Ηράκλειο, 8) αφού φωτογραφήθηκε στο σημείο που επιθυμούσε έξω από την οικία του (1) ξεκίνησε τη διαδρομή με πρώτο σταθμό έναν χώρο που ήταν κοντά στην οικία του «Θα πάμε ευθεία σε ένα πάρκο. Έχω πάει με την Ε., τη θεία μου, έτσι το λέει η μαμά μου, από κει μας γυρνάει και ο μπαμπάς (με το αυτοκίνητο) από το Super market (εννοεί τη μεγάλη υπεραγορά του Δήμου)».

Φτάνοντας σε έναν τόπο με πολλά φυσικά στοιχεία (σ.σ. το πάρκο) φωτογράφισε μια μικρή γραφική οικία επειδή «μου κάνει πάντα εντύπωση που έχει πολλά λουλούδια» (2) και λίγο πιο πάνω ένα εγκαταλειμμένο κτίριο (παλαιό ξυλουργείο) που τη γοήτευσε η καμινάδα του (3).

Στρίβοντας δεξιά, στον δρόμο που ακολουθεί όταν πηγαίνει στο σχολείο με το αυτοκίνητο (σπάνια), ανακοίνωσε πως «από εδώ, τώρα αρχίζουν οι σκύλοι» και τους φωτογράφισε (4, 5). Κατευθύνθηκε ευθεία στον κεντρικό δρόμο, προς το βουνό που «αισθάνομαι τέλεια γιατί εδώ παίζω με τους φίλους μου και κάνω πράγματα μαζί τους». Φτάνοντας στο ύψος του σχολείου, στο πλαϊνό αλσύλλιο, καθημερινό τόπο παιχνιδιού, απέφυγε να φωτογραφίσει το σπίτι στο βουνό που την ενοχλεί (ο ένοικος διώχνει τα παιδιά που παίζουν εκεί μετά το σχολείο) γιατί «Με φοβίζει, είχε πει ότι άμα κάνουμε φασαρία θα φέρει την αστυνομία». Αντίθετα φωτογράφισε το σπίτι στο βουνό όπου διαμένει φίλος και συμμαθητής, από μακριά (6) και από κοντά (7) «γιατί είναι συμμαθητής και από κει περνάμε πάντα, το έχω συνηθίσει».

Επόμενος σταθμός της διαδρομής ήταν μια κοντινή πλαγιά του βουνού με *τα παγκάκια του Αϊ-Γιώργη*. Φωτογράφισε τον χώρο, επειδή είχε μνήμες «πέρσι στη γιορτή του Γ. είχαμε πάει εκεί, έχει μια σκιά!» (8), και τη θέα με ενθουσιασμό «Α! το λιμάνι του Πειραιά, θα τραβήξω όλο το κάτω!» (9). Ακολουθώντας ένα βατό μονοπάτι παράλληλα με τον δρόμο εντυπωσιάστηκε από ένα δεντράκι «Α! τι όμορφο μικρό πεύκο» και το φωτογράφισε (10). Κάθισε στο παγκάκι και συλλογίστηκε φωναχτά «Αυτοί είναι πολύ τυχεροί, είναι και λίγο κοντά στο σχολείο». Με την άδειά της τη φωτογράφισα (11). Πριν κατεβούμε στον ασφαλτόδρομο, σε ένα κενό οικόπεδο σταμάτησε να θαυμάσει πάλι τη θέα και το σπίτι που «φαίνεται σαν κάστρο και ότι έχουν μια βασίλισσα και έναν βασιλιά» (12). Αναγνώρισε χαμηλότερα την εκκλησία και πιο χαμηλά, παρά τη μεγάλη απόσταση, ξεχώρισε τον δρόμο που μένει οικογενειακός φίλος και συμμαθητής «εκεί είναι το σπίτι του Τ., έχω πάει πολλές φορές, το γνώρισα από το αμάξι τους, το χρώμα (είναι απέξω παρκαρισμένο)» (13).

Συνεχίζοντας τη διαδρομή από τον χωματόδρομο πλέον, περάσαμε έξω από το σπίτι μεγαλύτερου συμμαθητή όπου φωτογράφισε το αυτοσχέδιο γήπεδο μπάσκετ επειδή «μου φαίνεται αστεία (η μπασκέτα) εδώ έξω στον δρόμο» (14). Ο δρόμος αυτός κατάληγε κάθετα κατηφορικά στον κεντρικό. Επόμενος σταθμός ήταν το παρεκκλήσι του Προφήτη Ηλία (15) επειδή «από εδώ περνάμε από την εκκλησία (σχολικός εκκλησιασμός)». Φωτογράφισε το παρεκκλήσι με τον παππού συμμαθητή που εκείνη την ώρα άναβε τα καντήλια (16). Η ίδια δε θέλησε να φωτογραφηθεί εκεί. Κοιτώντας τον δρόμο αριστερά

φωτογράφησε από μακριά το δημοτικό στάδιο (17) επειδή ήταν «ο στίβος, πήγαινα όταν ήμουν μικρή».

Αποφάσισε να πάρουμε τον δρόμο της επιστροφής, δεξιά, στον κεντρικό προς το σχολείο. Στη διαδρομή φωτογράφισε σε δύο κάθετους κατηφορικούς δρόμους τις οικίες φίλων και συμμαθητών (18, 19, 20). Ανακοίνωσε τον επόμενο σταθμό, στον κήπο με τις πάπιες επειδή «μου αρέσουν οι πάπιες και από εδώ περνάμε πάντα όταν πηγαίνουμε στην εκκλησία (με το σχολείο)» (21, 22). Κάνοντας μια στάση για ξεκούραση παρατήρησε στην καγκελόπορτα που στηρίχθηκε ένα σήμα (23). Το ερμήνευσε και το σχολίασε «εδώ έχει ταμπέλα που λέει απαγορεύεται το παρκάρισμα και το σχολικό έχει παρκάρει εδώ» (24). Προχωρώντας αναζήτησε τον γνωστό παπαγάλο Κούκυ στο μπαλκόνι του, αλλά δεν ήταν εκεί. Τότε της τράβηξε την προσοχή η απέναντι πλαγιά του βουνού καλυμμένη με το μπούζι, «ωραία λουλούδια αλλά έχει ιστούς (αράχνης)» (25).

2ο κολάζ (Εικ. 139β): Ο επόμενος σταθμός ήταν το σχολείο που το ανακοίνωνε άλλωστε και το κατάλληλο σήμα της τροχαίας, «Να και η ταμπέλα που λέει προσοχή μαθητές» (26, 27). Φωτογράφισε το σχολικό κτίριο γιατί «είναι το σχολείο μας, είναι σαν το δικό μου σπίτι. Στο σχολείο πάω κάθε μέρα, είναι το δεύτερό μου σπίτι» (28). Κατευθύνθηκε στο πλάι του σχολείου, στο μικρό άλσος που «το έχουμε σαν δικό μας τα κορίτσια, τα αγόρια έρχονται από εδώ για να μας πειράζουν» (29). Εκεί τη φωτογράφισα εν δράση, «ανεβαίνω στο δέντρο γιατί νιώθω πιο ψηλή, μπορώ να δω από ψηλά, βλέπω το πεζοδρόμιο πολύ ωραία» (30).

Αποφάσισε να επιστρέψουμε στο σπίτι της από τη διαδρομή που κάνει κάθε πρωί με τα πόδια συνοδευόμενη από τη μητέρα και τη μικρή αδερφή. Περάσαμε (τυπικά παρανόμως) μέσα από την πυλωτή της γωνιακής πολυκατοικίας και φωτογράφισε τα υπόγεια πάρκινγκ αφηγούμενη διάφορες ιστορίες, «εδώ μένει ο Μ. από την Α΄ (τάξη) και έχω περάσει από εδώ επειδή κατεβαίνει η Ι. (μικρή αδερφή) και πάει η Κ. και ο Γ. (συμμαθήτρια και αδερφός). Όταν η Ι. (μικρή αδερφή) κάνει φασαρία, φοβάμαι μη βγει κανένας και μας φωνάξει» (31, 32, 33).

Τελευταίος σταθμός ήταν ο λαχανόκηπος της γειτονιάς. Τον φωτογράφισε με λαχτάρα καθώς «Θα ήθελα και εγώ να έχω έναν τέτοιο τόπο, έχει φράουλες, και ο παππούς μου στο χωριό έχει φράουλες εκεί δίπλα που παρκάρουμε το αυτοκίνητο» (34, κέντρο). Κατόπιν φωτογράφισε έναν περαστικό σκύλο με περιλαίμιο (35). Μπαίνοντας στη γειτονιά μάς φώναξε από το μπαλκόνι άλλος πληροφοριοδότης και συμμαθητής, του οποίου φωτογράφισε το οίκημα (36). Μου έδειξε τον χώρο γενικά λέγοντας «αυτή είναι η γειτονιά μου, αλλά δεν παίζουμε έξω, ο Φ. (συγγενής, μεγαλύτερος συμμαθητής) και οι

φίλοι του παίζουν (Στ΄ τάξη)» (37). Στο τέλος φωτογράφισε τη μικρότερη αδερφή που με τη μητέρα μάς περίμεναν στην αυλή του σπιτιού (38). Την ευχαρίστησα και χωρίσαμε. Η διαδρομή είχε μήκος περίπου 2 χλμ. και ο πληροφοριοδότης τράβηξε 38 φωτογραφίες συνολικά.

### 3.4.1 Μια Διαδρομή και οι Φωτογραφικές φωνές της [Β ομάδα]

Εικόνα 140 α, β (Πυργί, 12)



1ο κολάζ (Εικ. 140α): Ο πληροφοριοδότης (Πυργί, 12) αφού φωτογραφήθηκε στο σημείο που επιθυμούσε έξω από την οικία του (1) ξεκίνησε τη διαδρομή με πρώτο σταθμό το κενό οικόπεδο με την αγριαμυγδαλιά γιατί «ερχόμαστε και μαζεύουμε με τη (Ναύπλιο, 12). Τα τρώω. Τον τόπο τον γνώρισα όταν γυρνούσαμε με την αδερφή μου από το σχολείο. (Από τον κεντρικό) κόβαμε δρόμο από το μονοπάτι και μας έβγαλε εδώ. Καμιά φορά ανεβαίνουμε και πάνω (στο δέντρο)» (2, 3, 4). Στη συνέχεια κατευθύνθηκε προς ένα ορεινό μονοπάτι, προσπέρασε το ξωκλήσι και φωτογράφισε τον κενό χώρο με τους βράχους μπροστά από αυτό γιατί όπως θυμόταν «μια φορά έβρεχε και είχα σκαρφαλώσει στις πέτρες και ο ξάδερφός μου με έσπρωξε και έπεσα στα νερά. Πατάω στις πέτρες σαν παιχνίδι!» (5, 6). Στον ίδιο φυσικό χώρο βρισκόταν ένα παλιό εγκαταλελειμμένο αυτοκίνητο και η πληροφοριοδότης σχολίασε πως «εμείς σπάσαμε τα παράθυρα, […], πετούσαμε πέτρες» (7). Στη συνέχεια μου παρουσίασε τρία μονοπάτια διαβαθμισμένης δυσκολίας (από την ομάδα των συνομηλίκων) για ανάβαση στον πάνω ορεινό δρόμο (8 κέντρο, 9). Αποφάσισε να ανεβούμε από το πιο δύσκολο, κάτι που στάθηκε αδύνατο.

Συμβιβάστηκε με το δεύτερο σε δυσκολία το οποίο και ανεβήκαμε (10). Φτάνοντας στον ορεινό δρόμο θαυμάσαμε από κοινού τη θέα και μου εξήγησε τον λόγο που η ομάδα Β συνήθιζε αυτές τις αναβάσεις κυρίως μετά το σχολείο «έχουμε που έχουμε τα βάσανά μας, σκαρφαλώνουμε για να χαλαρώσουμε, να ξεφύγουμε λίγο από τα μαθήματα, να έχουμε μια καλή ανάμνηση». Από τα αριστερά του δρόμου κατευθυνθήκαμε προς το πίσω μέρος του σχολείου (11) όπου σχολίασε πως «τα μονοπάτια τα φοβάμαι λόγω των φιδιών, και για την αλλεργία». Μας ανησύχησαν κάποια τριξίματα στα ξερόχορτα και με έκπληξη διαπιστώσαμε πως ήταν μια χελώνα (12, 13). Κατεβήκαμε από τον πλαϊνό τσιμεντόδρομο του σχολείου και πήραμε τον κεντρικό δρόμο προς το σπίτι της. Στη διαδρομή φωτογράφισε ένα γωνιακό οίκημα που φαινόταν ακατοίκητο επειδή «ανήκε στη φίλη της αδερφής μου, την Χ., τη θυμάστε; Της ανήκε, ήθελαν να το κάνουν το σπίτι τους αλλά έφυγαν, πήγαν στη Σάμο» (14). Από το ίδιο σημείο του δρόμου φωτογράφισε (από μακριά) ένα τριώροφο κτίριο στην επόμενη γωνία (15) και ξεκίνησε να μου αφηγείται πως επρόκειτο για έναν τόπο μεγάλης ενόχλησης και κακής επικοινωνίας με τους ενοίκους του. Ταυτόχρονα όμως είχαν επιλέξει τα σκαλιά του πεζοδρομίου της εν λόγω οικίας ως τόπο απομόνωσης με την κολλητή της φίλη (16). Η ερευνήτρια σωματοποιώντας τον τόπο του πληροφοριοδότη φωτογραφήθηκε μαζί του (17).

2$^{ο}$ κολάζ (Εικ. 140β): Στη συνέχεια όρισε επόμενο σταθμό ένα τόπο (εργαστήριο ζαχαροπλαστικής) «που τα Χριστούγεννα αντί για λεφτά μας έδωσαν τάρτες, το προτιμούσα αυτό παρά λεφτά, να εδώ είναι» (18). Από εκεί κατευθύνθηκε προς ένα δημοτικό άλσος. Περάσαμε μέσα από το άλσος όπως το διέσχιζαν με τον γονέα σε διαδρομές με τα πόδια (19). Βγαίνοντας έτσι στην κεντρική λεωφόρο για τον επόμενο τόπο, έναν κλειστό πλέον παιδότοπο με πολλές αναμνήσεις από μικρότερη ηλικία «όταν η μαμά δούλευε, ερχόμουν με τη γιαγιά». Εντύπωση προσκάλεσε το γεγονός ότι πειραματίστηκε με την κάμερα τραβώντας από μακριά, από κοντά και τέλος βάζοντας τον φακό πάνω στη τζαμαρία για να φωτογραφίσει τον άδειο εσωτερικό χώρο (20, 21, 22).

Συνέχισε κινούμενη επί της κεντρικής λεωφόρου, ανάφερε την κλειστή ταβέρνα και σταμάτησε στο ζαχαροπλαστείο της περιοχής (23, 24) και στο φαρμακείο (25). Από εκεί κατευθύνθηκε προς το κατώτατο άκρο της ερευνητικής περιοχής με την ευρύτερη αγορά. Στη διαδρομή έδειξε το δημοτικό σχολείο που φοίτησε για λίγο η μεγαλύτερη αδερφή και σταμάτησε κατόπιν στο ανθοπωλείο που «εδώ παίρνουμε λουλούδια για τις δασκάλες όταν τελειώνω το σχολείο» (26, 27). Παραδίπλα φωτογράφισε τον φούρνο που προμηθεύονται ψωμί (28) και πήραμε τον δρόμο της επιστροφής. Στη διαδρομή έψαξε το σπίτι ενός συμμαθητή ανεπιτυχώς, καθώς είχε αποπροσανατολιστεί.

Καταλήξαμε πάλι πίσω στην οικία του πληροφοριοδότη. Κοιτώντας τη μεγάλη απότομη κατηφόρα της γειτονιάς αφηγήθηκε διάφορα περιστατικά όπως «μικροί κόβαμε φύλλα και κάναμε ντολμαδάκια και τα αφήναμε έξω από τα σπίτια. Στην κατηφόρα παίζαμε με τον ξάδερφό μου μπάλα, εκείνος ήταν κάτω και εγώ του έριχνα σουτάκια» (29 - κέντρο, 30). Την ευχαρίστησα και χωρίσαμε. Η διαδρομή είχε μήκος περίπου 2,1 χλμ. και ο πληροφοριοδότης τράβηξε συνολικά 30 φωτογραφίες.

## 3.5 Το Σχέδιο

***Σχεδιάζοντας Βιωμένους Τόπους***

Η ανάλυση βασίστηκε στο γεγονός ότι το παιδικό σχέδιο ως μέσο επικοινωνίας αποτελεί σημαντικό υλικό προς διερεύνηση των απόψεων των παιδιών αντικατοπτρίζοντας ταυτόχρονα και την εποχή στην οποία παράγεται. Ένα σχέδιο αποκαλύπτει πολιτισμικά ντοκουμέντα. Αποκαλύπτει το κλίμα, το έδαφος και την τοπογραφία. Παράλληλα λειτουργεί ως αναπαραστατική εικόνα του εαυτού. Ο μεγαλύτερος κίνδυνος ελλοχεύει στη λάθος αποκωδικοποίηση των στοιχείων των σχεδίων αποδίδοντάς τους τις ενήλικες ερμηνείες μας (Punch, 2002: 15-16). Αντίθετα, για να τα κατανοήσουμε και να τα αποκωδικοποιήσουμε πρέπει να σκεφτούμε έξω από το σύστημα της δικής μας ενήλικης λογικής σκέψης.

Τα σχέδια μελετήθηκαν με την προσέγγιση του παραγόμενου, δηλαδή βλέποντας «τι» ζωγράφισε το παιδί, το «αποτύπωμά» του στο χαρτί. Η αναγνώριση των σημείων έμοιαζε στην αρχή ευκολότερη μιας και το φάσμα τους είναι πιο περιορισμένο από ότι στους ενήλικους (Ντε Μερεντιέ, 1981: 34). Ως μη ειδικός του παιδικού σχεδίου, η ερευνήτρια δεν προέβη σε μια αυστηρή ανάλυση των σχεδίων από τη σκοπιά κλίμακας, προσανατολισμού, οργάνωσης χώρου, αλλά μόνο στη αποκωδικοποίηση των στοιχείων που αναπαριστούσαν. Άλλωστε το θέμα δεν είναι το σημαντικό σε ένα παιδικό σχέδιο, αλλά αυτό που κρύβεται πίσω από τις εικόνες, η φορτισμένη έκφραση, οι επιλεγμένες μορφές που ανά ηλικία έχουν τη δική τους εκφραστική αξία (Ντε Μερεντιέ, 1981: 32).

Χαρακτηριστικό της μέσης παιδικής ηλικίας είναι η βελτίωση των αδρών κινητικών δεξιοτήτων και η εμφάνιση νέων, «λεπτών», όπως η γραφή και η σχεδίαση πολύπλοκων αντικειμένων. Αυτές οφείλονται στη σημαντική αύξηση της ποσότητας της μυελίνης στον εγκέφαλο (Feldman, 2009: 352-368). Είναι γνωστό επίσης ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά στην κινητική και γραφική ικανότητα των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας και ότι το μολύβι ως εργαλείο σχεδίασης «δεσμεύει» τον δημιουργό του.

Το σχέδιο όμως δεν παύει να αποτελεί ένα εργαλείο εξωτερικής αναπαράστασης του χωρικού περιβάλλοντος που μπορεί να φανερώσει τον κόσμο του παιδιού σε μακροκλίμακα (πολεοδομική ενότητα), μεσοκλίμακα (οικοδομικό τετράγωνο, δρόμος), ή μικροκλίμακα (κτίριο) (Γερμανός, 2005: 26). Μπορεί ως προοργανωτής να αποτυπώσει τον πυρήνα του οικείου χώρου πριν ο ερευνητικός περίπατος διευρύνει την ακτίνα δράσης του. Ο όρος *εξωτερική αναπαράσταση* του χωρικού περιβάλλοντος έρχεται σε αντιδιαστολή με την εσωτερική ή νοητική αναπαράσταση, την οποία οι ψυχολόγοι Laurendau και Pinard (1970) όρισαν ως μια υπονοούμενη, σιωπηρή πράξη η οποία πραγματοποιείται στη σκέψη του συμβολοποιημένου αντικειμένου και αποδίδεται με τον όρο *χωρική αναπαράσταση*, *χάρτης* ή *σχήμα* (Laurendau & Pinard, 1970: 185, 289). Οι παιδικές αναπαραστάσεις του φυσικού περιβάλλοντος γίνονται πιο συντονισμένες στη μέση παιδική ηλικία λόγω της «συγκεκριμένης σκέψης». Κατά τον J. Piaget (1956) το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να σκέφτεται το περιβάλλον με έναν τρόπο τύπου χάρτη και να προσανατολίζεται χρησιμοποιώντας ένα συντονισμένο σύστημα αναφοράς. Η κατάκτηση της συμβατικής γεωμετρίας και η σύλληψη του γεωμετρικού χώρου αποτελεί το παράγωγο των διαδράσεων του παιδιού με τον οικείο χώρο του. Τα παιδικά σχέδια δε βασίζονται στη γεωμετρία. Η γεωμετρία πηγάζει από αυτές τις γεωμετρικές απεικονίσεις του χώρου (Piaget, 1967: 429-442• Case, 1999: 35• Hart, 1979: 141).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται ο όρος *σχέδιο* παρόλο που σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ένα σχέδιο μπορεί να χαρακτηριστεί και ως *γνωστικός ή νοητικός χάρτης*. Γενικά, κάθε όρος αποτελεί τη γραφική αναπαράσταση των εμπειριών ενός ατόμου στον χώρο και συνδέεται στενά με τις δραστηριότητες του σε αυτόν.

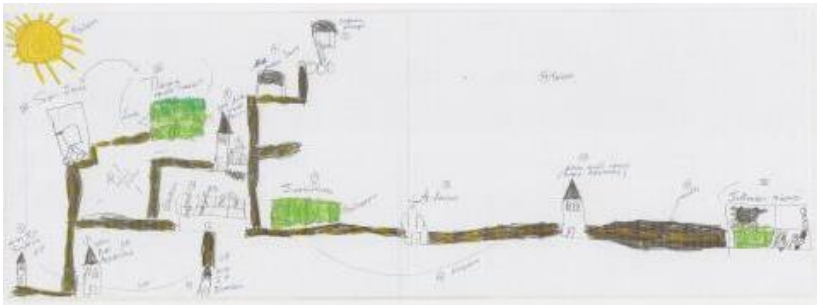
Η πλειοψηφία των παιδιών δημιούργησε *χρωματιστά σχέδια* (25/36 - Α/16, Β/9) ως εικόνες οικείων τόπων από την οπτική του παιδιού, λίγα σχέδια έμοιαζαν με *χάρτη* (2/36), με τους δρόμους ως οργανωτικές αρχές, ή τα κτίρια του χώρου, και άλλα με *αεροφωτογραφία*. Χαρακτηριστικά ήταν τα δύο σχέδια (Α ομάδα) με το τεράστιο πουλί στον αιθέρα που υποδείκνυε την επιλογή τεχνικής από τον πληροφοριοδότη. Η απόφαση αυτών των παιδιών να σχεδιάσουν «με την οπτική πουλιού» ήταν ένα δύσκολο έργο. Απέδειξε τη συνειδητοποίηση εκ μέρους του παιδιού ότι υπάρχει και άλλη οπτική γωνία εκτός από τη δική του. Οι δύο προσπάθειες ήταν πραγματικά αξιέπαινες (Εικ. 141):



**Εικόνα 141**

**«Είμαι εγώ, που πετάω για να δω τους τόπους που θα ζωγραφίσω» (λεπτ. Έδεσσα, 8)**

Η παιδική ψυχοσύνθεση είναι στην ουσία της ανιμιστική και μαγική. Έτσι επιτρέπει στα αντικείμενα να επικοινωνούν (Ντε Μερεντιέ, 1981: 34). Αυτό το διαπιστώθηκε όταν για παράδειγμα τα παιδιά με απλές γραμμές ένωσαν, συχνά βάζοντας το ένα δίπλα στο άλλο, το σχολείο με την οικεία τους, τις οικίες των φίλων μεταξύ τους, χωρίς αναλογίες μεγέθους ή απόστασης, σε μια φανταστική ή και πραγματική διαδρομή (Εικ. 142):



**Εικόνα 142 Δίκτυο δρόμων (Σχέδιο Νάξος, 8)**

Το ενδιαφέρον των παιδιών στράφηκε αποκλειστικά στο περιβάλλον το οποίο μπορούν, διαμέσου καθημερινής συναλλαγής με αυτό, να το ξεχωρίζουν σε τόπους και να το ενσωματώνουν στο προσωπικό τους σύστημα αναπαράστασης. Πρόκειται για άμεσα και καθημερινά βιωμένους τόπους που χαρακτηρίζονται από συνήθεια, ασφάλεια και πολλές εμπειρίες. Κατά τον J. Piaget οι απομακρυσμένοι τόποι έγκεινται έξω από την άμεση περιβαλλοντική εμπειρία των παιδιών και ως εκ τούτου δεν μπορούν να αφομοιωθούν στον οικείο τους κόσμο (Hart, 1979: 91). Ο χώρος που κάλυψαν αντιστοιχεί σε όλη την ερευνητική περιοχή. Πολλοί τόποι που σχεδιάστηκαν, δε βρίσκονται εντός της ακτίνας του σπιτιού, γεγονός που φανερώνει την θελκτικότητά τους άσχετα με τους χωρικούς γονεϊκούς περιορισμούς ή την έλλειψη προσβασιμότητας.

Τα σχέδια της ομάδας Α ήταν περισσότερο ενημερωμένα σε τόπους και με περισσότερες λεπτομέρειες. Πράγματι, η Α ομάδα απέδωσε πολύ περισσότερα στοιχεία σε

σχέση με την ομάδα Β, αν και γενικά θεωρείται πως ένα νεότερο παιδί είναι φυσικό να γνωρίζει μικρότερο κομμάτι του οικείου εξωτερικού χώρου από ένα μεγαλύτερο. Ένας πρόσθετος παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί η ελκυστικότητα του μεθοδολογικού εργαλείου στις μικρότερες ηλικίες.

Τα μεγαλύτερα παιδιά σχεδίασαν λιγότερους τόπους αλλά βέβαιους, ουσιαστικούς και με πραγματική προσωπική αξία. Στάθηκε πιο εύκολη η αποκωδικοποίηση των στοιχείων τους καθώς δεν ήταν «φορτωμένα» με πληροφορίες.

Οι μεγαλύτερες διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα σχέδια της Β ομάδας. Κάποια έργα ήταν επιμελώς σχεδιασμένα ενώ άλλα έδειχναν βιαστικά και διεκπεραιωτικά. Τα πρώτα επέμεναν σε μια μικρή περιοχή με πολλές λεπτομέρειες και χρώματα, ενώ τα δεύτερα ήταν ασπρόμαυρα αφήνοντας μεγάλο μέρος της σχεδιαστικής επιφάνειας κενό.

Η συχνότητα εμφάνισής των στοιχείων-αναφορών αποδίδεται απόλυτα και ποσοστιαία ανά ηλικιακή ομάδα στον πίνακα 16. Η ομάδα Α απέδωσε 231 στοιχεία στο σύνολο των 395, που αντιστοιχούν στο 58% του συνόλου και η Β ομάδα 164 στοιχεία (42%) (Πίνακας 16):

**Πίνακας 16 "Πλήθος Στοιχείων-Τόπων των Σχεδίων"**

| ΟΜΑΔΑ | ΣΥΝΟΛΟ | % |
|---|---|---|
| Α | 231 | **58** |
| Β | 164 | **42** |
| ΣΥΝΟΛΟ | 395 | 100 |

Στάθηκε άξιο προσοχής πως δεν ξεχώρισε το φύλο στη δημιουργικότητα του έργου, γεγονός που ενίσχυσε την απόφαση της ερευνήτριας να αποφύγει τις διαφυλικές συγκρίσεις.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά συχνά απλοποίησαν τα έργα τους υποκαθιστώντας κάποια λεπτομερή περιγραφή με γενικευμένα σύμβολα για παράδειγμα τα σπίτια αποδόθηκαν κατά πλειοψηφία με εικόνες σύμβολα ακόμα και όταν επρόκειτο για οικίες του αστικού χώρου (ένα παραλληλόγραμμο, τριγωνική σκεπή, τετράγωνα για παράθυρα και πόρτες). Με αυτές τις απεικονίσεις τα παιδιά δεν περιγράφουν απαραίτητα το σπίτι ως χώρο, αλλά τη συμβολική και συναισθηματική του υπόσταση (Εικ. 143):



**Εικόνα 143**

**Σπίτια (λεπτ. Έδεσσα, 8)**

Υπήρξαν ακόμα και περιπτώσεις «αντιγραφής» όπως η απόδοση των διαχωριστικών γραμμών των οδών ή των διαδρόμων του στίβου. Όλα τα παραπάνω γεγονότα θεωρήθηκαν θετικά καθώς αναπαριστούν τις ιδέες των παιδιών ως ομάδα, δείχνουν την ανάγκη του *«ανήκειν»* και του *«ομοιάζειν»*. Το παιδί από τα 8-12 έτη θέλει να είναι, να φαίνεται και να κάνει όπως οι άλλοι με πλήρη συνείδηση. Πρόκειται για το βίωμα του «κονφορμισμού» (Χάντφηλντ, 1979: 220). Αυτή η τάση ίσως μπορεί να εξηγήσει και την περίπτωση σχεδίου που το μοναδικό στοιχείο (γειτονιά κολλητού φίλου και συμμαθητή) δεν επιβεβαιώθηκε ούτε στον περίπατο ούτε στη φωτογραφία.

Κανένα στοιχείο του σχεδίου δεν απορρίφθηκε καθώς συμπλήρωνε την «ατμόσφαιρα του σχεδίου»: τα στοιχεία του αιθέρα (ήλιος, σύννεφα), τα οχήματα (δίτροχα, τετράτροχα) σε κίνηση στη μεγάλη λεωφόρο με τις χαρακτηριστικές νησίδες και γραμμές, οι άνθρωποι. Ο ήλιος σε πολλά σχέδια της Α ομάδας θα μπορούσε να ταυτιστεί με τη ζωτικότητα, τη δύναμη και την όρεξη για δράση των νεαρότερων παιδιών σε σχέση με την ομάδα Β που βρίσκεται στο κατώφλι της εφηβείας. Η *εποχή*, η άνοιξη, απεικονίστηκε με χρώματα (στη γη και στα φυτά) και η στιγμή, ως ημέρα με φως με στοιχεία-σύμβολα τον ήλιο ή ανθρώπους σε δράση. Εντύπωση προκάλεσε το σχέδιο που απεικόνιζε όλους τους βιωμένους τόπους του πληροφοριοδότη σε ένα τρίπτυχο ημέρα-νύχτα-ημέρα. Στη *νύχτα* (κέντρο) επικράτησε ένας τόπος, η οικία, ενώ στην *ημέρα* (αριστερά και δεξιά) το σχολείο, η παιδική χαρά και η εκκλησία (Εικ. 144):



**Εικόνα 144**

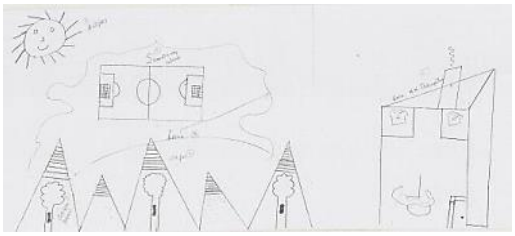
**(Σχέδιο Γαλατάς, 8)**

**(επισήμανση γραμμών από την ερευνήτρια)**

Δεν απασχόλησε τους πληροφοριοδότες η σχεδιαστική πληρότητα αλλά η μετάδοση μηνυμάτων. Τα παιδιά προσπάθησαν να τα μεταδώσουν με πολλούς τρόπους, τη *ρεαλιστική αναπαράσταση,* το *μέγεθος των γραμμών* και τη *χρήση χρώματος*. Για αυτό

σχεδίασαν προσεκτικά και με πολλές λεπτομέρειες• τα φύλλα στα δέντρα, τα λουλούδια και το χορτάρι, τους λόφους και τις κορυφές του βουνού, στοιχεία των σπιτιών, του σχολείου (όροφοι με αίθουσες, κλιμακοστάσια και περιφράξεις), του δημοτικού σταδίου (ξεχωριστά το κάθε γήπεδο), των ναών. Τα σχέδια που ήταν λιγότερο περιγραφικά και ακριβή κατάφεραν με οικονομία μέσων να αποκαλύψουν τους βιωμένους τόπους που είχαν σημασία για τα παιδιά.

Τα νεαρότερα παιδιά σχεδίασαν με *πιο έντονες γραμμές*, καμπύλες και ελεύθερες. Ορισμένοι πληροφοριοδότες της Β ομάδας χρησιμοποίησαν χάρακα (ή επίμονα αντί αυτού ένα μολύβι ή ένα επίμηκες αντικείμενο) για μια πιο ρεαλιστική αποτύπωση. Επίσης από αυτήν την ομάδα έγιναν οι πρώτες προσπάθειες χρήσης του κανόνα της *προοπτικής* (Εικ. 145):



**Εικόνα 145**

**(Σχέδιο Μύκονος, 12)**

Οι πληροφοριοδότες στην πλειοψηφία τους επικοινώνησαν τα *συναισθήματά* τους έμμεσα με την αναφορά τους βασικά σε αυτούς, έπειτα με το μέγεθος, τις λεπτομέρειες και τη χρήση χρώματος. Οι έντονα οικείοι τόποι αποδόθηκαν με το ακριβές χρώμα όπως το γαλάζιο του σχολικού συγκροτήματος, σε μεγάλο μέγεθος, συχνά δυσανάλογο ως προς τα άλλα στοιχεία, ή και με πολλές λεπτομέρειες. Δεν υπήρξαν ωραιοποιήσεις από μέρους των παιδιών καθώς ζουν και βιώνουν ουσιαστικά ωραίους τόπους.

Η ανάλυση των στοιχείων και των αναφορών του σχεδίου απέδωσε 303 στοιχεία-αναφορές τα οποία αποτέλεσαν το περιεχόμενο των Θεματικών Κατηγοριών. Η ερμηνεία και η κωδικοποίηση πολλών στοιχείων θα ήταν αδύνατη χωρίς τις αφηγήσεις των πληροφοριοδοτών στη συνέντευξη. Αυτές είναι και η πηγή των αυτολεξεί χωρίων που παρατίθενται.

***Οι Θεματικές Κατηγορίες του Σχεδίου***

Κάθε εικόνα και κάθε αναφορά του σχεδίου κωδικοποιήθηκε σε μία ή περισσότερες από τις 11 κοινές Θεματικές Κατηγορίες. Όπως φαίνεται στον πίνακα 17, οι Θεματικές που συγκέντρωσαν τις περισσότερες αναφορές ήταν οι «Καθημερινοί τόποι, Ανήκειν, Δεσμών» (38%), «Παιχνιδιού, Αθλητισμού, Αναψυχής,» (23%) και «Φυσικό

Περιβάλλον» (21%). Η μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών και στις δύο ομάδες παρατηρήθηκε στις εικόνες τόπων Καθημερινών, ανήκειν, δεσμών (Α ομάδα-37%, Β ομάδα-40%). Το γεγονός δε συνάδει με τα αποτελέσματα του περίπατου και της φωτογραφίας αλλά μπορεί να ερμηνευτεί ως προς την ευκολία που παρέχουν τα σύμβολα απεικόνισης τέτοιων τόπων (κτίρια, οικίες) όπως και στο γεγονός ότι στην εκφώνηση του θέματος προτάθηκε στους πληροφοριοδότες να συμπεριλάβουν στο σχέδιό τους το σπίτι και το σχολείο. Πέραν αυτών, οι δύο αυτοί τόποι που αύξησαν το ποσοστό των αναφορών σχεδόν μονοπωλούν την καθημερινότητα των παιδιών (Πίνακας 17):

**Πίνακας 17 Συχνότητες Αναφορών του Σχεδίου**

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ | Α ΟΜΑΔΑ | | Β ΟΜΑΔΑ | | ΣΥΝΟΛΟ | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Σ | % | Σ | % | Σ | % |
| Καθημερινοί Τόποι, Ανήκειν, Δεσμών | 67 | **37** | 49 | **40** | **116** | **38** |
| Τόποι Θρησκευτικής Λατρείας | 6 | 3 | 0 | 0 | 6 | 2 |
| Τόποι Εμπορικοί - Κοινωνικών Υπηρεσιών | 10 | 6 | 2 | 2 | 12 | 4 |
| Τόποι Παιχνιδιού, Αθλητισμού, Αναψυχής | 36 | **20** | 35 | **28** | 71 | **23** |
| Φυσικό Περιβάλλον - Ζώα | 43 | **24** | 22 | **18** | **65** | **21** |
| Τόποι Ιδιωτικής Μέριμνας ή Αδιαφορίας | 6 | 3 | 1 | 1 | 7 | 2 |
| Τόποι Δημόσιας Μέριμνας ή Αδιαφορίας | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Τόποι Χαράς και Αναμνήσεων | 8 | 4 | 10 | 8 | 18 | 6 |
| Τόποι Φόβου, Κινδύνου, Ενόχλησης, Άγχους | 3 | 2 | 5 | 4 | 8 | 3 |
| Τόποι Μυστηρίου | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | **179** | 100 | **124** | 100 | **303** | 100 |

Οι επιπλέον Θεματικές του σχεδίου ήταν οι «Άνθρωποι», «Αντικείμενα: παιχνίδια, αυτοκίνητα» και «Χρώματα» που παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

***<u>Άνθρωποι</u>***

Οι ανθρώπινες φιγούρες αποτυπώθηκαν στα σχέδια λιτά, με τα στοιχειώδη σωματικά χαρακτηριστικά τους, συχνά ως *άνθρωποι-μπαστούνια* (stickman). Τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν πολύ πιο ολοκληρωμένα ένα πρόσωπο. Η χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής δεν σημαίνει κάποια οπισθοδρόμηση στις τεχνικές ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας, αλλά συνδέεται με την επιθυμία τους να σχεδιάσουν πιο εύκολα και πολλά

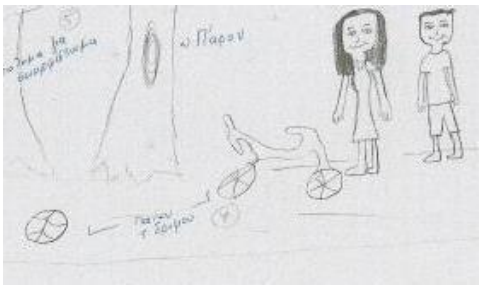
πρόσωπα μαζί. Κάποιοι μεγαλύτεροι πληροφοριοδότες σχεδίασαν πιο ολοκληρωμένα την ανθρώπινη φιγούρα όταν επιθυμούσαν να δηλώσουν συναισθήματα.

Τα λιγοστά πρόσωπα (4/18) στα σχέδια της Β ομάδας αφορούσαν σε παιδιά στη διαδρομή τους προς το σχολείο, σε προπόνηση σε αθλητικό κέντρο ή τις αυλές του σχολείου, ή σε ελεύθερο παιχνίδι στη γειτονιά και το βουνό. Εξαίρεση αποτελεί ένα σχέδιο που αποτυπώνει δύο συγγενικά πρόσωπα και μία υπάλληλο καταστήματος, όλους σε ώρα εργασίας. Τα νεότερα παιδιά στην πλειοψηφία τους (12/18) αναπαριστούσαν στο σχέδιο *πρόσωπα*: τον εαυτό τους, φίλους και συμμαθητές σε παιχνίδι. Αποτυπώθηκαν μαθητές στις σχολικές αίθουσες, ένας οδηγός δίτροχου, ένας αστυνομικός φρουρός και τα μέλη μιας οικογένειας.

Οι απεικονίσεις ανθρώπων στα σχέδια προσέφεραν ένα είδος προσωποποίησης των έργων και στην περίπτωση του εαυτού μια δήλωση του τύπου «εγώ είμαι εδώ και κάνω αυτό». Ταυτόχρονα οι λεπτομέρειες των μορφών αποτέλεσαν έκφραση συναισθημάτων των προσώπων στον χώρο. Τέλος, το θέμα του σχεδίου ήταν τέτοιο που πιθανόν να καθοδήγησε πολλά παιδιά να σχεδιάσουν περισσότερο τον χώρο και όχι τα πρόσωπα.

***<u>Αντικείμενα: παιχνίδια, αυτοκίνητα</u>***

Κάποια στοιχεία απεικόνιζαν λεπτομέρειες καθημερινών αντικειμένων με τα οποία τα παιδιά δραστηριοποιούνται όπως ποδήλατα, μπάλες, πατίνια, υλικά για αυτοσχέδιο παιχνίδι, μπασκέτες, κ.ά. (Εικ. 146). Άλλα αντικείμενα ήταν οχήματα σε κίνηση. Κάθε αντικείμενο ή άνθρωπος έφερε προσωπικό νόημα για τον δημιουργό του σχεδίου:



**Εικόνα 146**

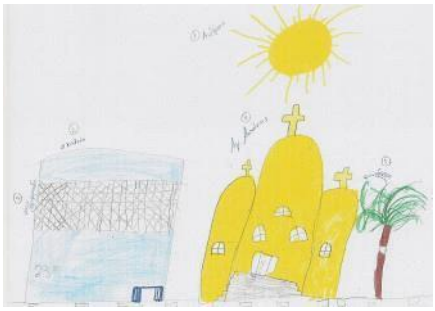
**Παίζοντας στη γειτονιά (λεπτ. Κεφαλονιά, 8)**

***<u>Χρώματα</u>***

Η επιλογή των χρωμάτων έχει το δικό της ενδιαφέρον, σύμφωνα με τους μελετητές και τις συνήθεις τυπολογίες (κόκκινο-επιθετικότητα ή εχθρικότητα, πράσινο/μωβ-αντίθεση

και ένταση, απουσία χρώματος-ένδειξη "συναισθηματικού κενού" (Ψυχορροπία, 2015). Στην παρούσα έρευνα και οι δύο ομάδες χρησιμοποίησαν χρώματα.

Η Β ομάδα χρησιμοποίησε περισσότερο ξυλομπογιές, αν και δε χρησιμοποίησε χρώματα σε μεγάλο βαθμό (10/18). Η Α ομάδα χρωμάτισε σχεδόν στο σύνολό της (16/18), κυρίως με μαρκαδόρους για πιο έντονο χρωματικό αποτέλεσμα. Έτσι απέδωσαν πληρέστερα το πλούσιο φυσικό περιβάλλον της ερευνητικής περιοχής σε βαθμό που θα το αναγνώριζε και ο ενήλικας θεατής. Τα χρώματα χρησιμοποιήθηκαν ρεαλιστικά για να αποδώσουν πιστά χαρακτηριστικές ιδιότητες των τόπων όπως το καφετί του βουνού, το πράσινο της βλάστησης, τα χρώματα των λουλουδιών και των δέντρων και κυρίως το γαλάζιο χρώμα του σχολείου, αλλά και σημασιολογικά όπως το κίτρινο που χρησιμοποιήθηκε στους ναούς-τόπους του Θεού (Εικ. 147):



**Εικόνα 147**

**Το σχολείο και ο ενοριακός ναός (λεπτ. Ηράκλειο, 8)**

***Απόντα στοιχεία-Στοιχεία Εκτός Ερευνητικής περιοχής***

Γνωρίζοντας τη φυσική έλξη των παιδιών από το υγρό στοιχείο, τα ανύπαρκτα «υδάτινα στοιχεία» υποδεικνύουν την έλλειψη τέτοιων τόπων στον οικείο εξωτερικό χώρο των παιδιών. Εξαίρεση αποτέλεσε μια μικρή αυτοσχέδια λιμνούλα στα σχέδια δύο πληροφοριοδοτών της Α ομάδας (Εικ. 148):



**Εικόνα 148**

**Η λιμνούλα με τις πάπιες (λεπτ. Σύρος, 8)**

Υπήρξαν περιπτώσεις που οι πληροφοριοδότες σχεδίασαν από παρανόηση ή έντονη συναισθηματική φόρτιση και τόπους εκτός του οικείου εξωτερικού χώρου (4/36) (άθλησης και εμπορικούς). Ένας πληροφοριοδότης (1/36) απέτυχε να σχεδιάσει τον οικείο

εξωτερικό του χώρο. Αντί αυτού σχεδίασε δύο οικείους τόπους σε μιαν άλλη πόλη με την οποία τον συνδέουν οικογενειακοί δεσμοί. Τέλος, ένα στοιχείο (Α ομάδα) δεν κωδικοποιήθηκε καθώς ο πληροφοριοδότης αδυνατούσε να το ταυτοποιήσει στη συνέντευξη.

***Οι Αφηγήσεις του Σχεδίου [Συνέντευξη]***

Ξεκινώντας ο διάλογος με το γραφικό αντικείμενο η ερευνήτρια χρειαζόταν ένα θεωρητικό υπόβαθρο για να αποκωδικοποιήσει αυτή την παιδική γλώσσα. Τα σχέδια είχαν αφηγηματική αξία, προσέφεραν πλήθος πληροφορίες για τον τρόπο που τα παιδιά βιώνουν τον χώρο, τις σχέσεις, τη δράση τους και τα συναισθήματα τους προς αυτόν. Ό,τι δεν μπόρεσε να εκμαιεύσει η ερευνήτρια από τα σχέδια, το αποκάλυψαν τα ίδια παιδιά στη συνέντευξη δίχως να χρειαστεί να τα ρωτήσει «Τι είναι αυτό;», μια ερώτηση που μειώνει την αξιοσύνη των παιδιών.

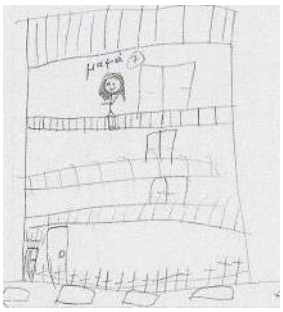
Δεδομένου λοιπόν πως ένα σχέδιο αδυνατεί να μιλήσει ξεκάθαρα για το περιεχόμενό του κρίθηκε απαραίτητο να σχολιαστεί από το ίδιο το παιδί κατά της διάρκεια της συνέντευξης. Οι αφηγήσεις των παιδιών έριξαν φως στον προσωπικό τρόπο που το κάθε παιδί επικοινώνησε τους βιωμένους τόπους του. Η μέθοδος στάθηκε πολύτιμη κυρίως ως προς τα σχέδια των νεότερων παιδιών:

«[σε μια σειρά πανομοιότυπων κτιρίων «σπιτάκια» ο πληροφοριοδότης εντοπίζει το δικό του] Το σπίτι μου είναι αυτό με τη στέγη, έχει μια μικρή πάνω στην ταράτσα» (Έδεσσα, 8)

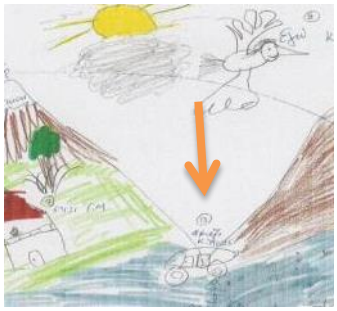
Ταυτοποιήθηκαν στοιχεία όπως η φιγούρα στο μπαλκόνι, το αυτοκίνητο στο βουνό, το κόκκινο φορτηγό και το όχημα με τους τέσσερις επιβάτες, μέσα από τις προσωπικές ερμηνείες των ίδιων των δημιουργών. Τα στοιχεία διασταυρώθηκαν όπου ήταν εφικτό, με αυτά της φωτογραφίας για μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία (Εικ. 149-152):



**Εικόνα 149 Το οικογενειακό αυτοκίνητο του πληροφοριοδότη που συνήθως αγκομαχά καθώς ανεβαίνει την ανηφόρα για το σπίτι του (Πέραμα, 8)**



**Εικόνα 150 «Η μαμά μου στο μπαλκόνι, στον τρίτο μένουμε» (Ηράκλειο, 8)**



**Εικόνα 151 «Το δικό σου (αυτοκίνητο) είναι καλέ κυρία. Εκεί το παρκέρνεις πάντα» (Έδεσσα, 8)**



**Εικόνα 152 Το επαγγελματικό όχημα του γείτονα όπως το βλέπει κάθε πρωί ο πληροφοριοδότης παρκαρισμένο στη ράμπα δίπλα στο σχολείο» (Ζάκυνθος, 8 – φωτό Αθήνα, 8)**

Ο κάθε συμμετέχων στη συνέντευξη είχε τον χρόνο και τη δυνατότητα να μιλήσει για το σχέδιό του κατόπιν συγκεκριμένων ερωτήσεων της ερευνήτριας. Αυτό βοήθησε περισσότερο τα παιδιά που είχαν μειωμένη λεκτική ή/και σχεδιαστική ικανότητα. Οι περισσότεροι πληροφοριοδότες εμπλέκονταν ενεργά στον διάλογο κάνοντας ερωτήσεις στον εταίρο τους και ζητώντας διευκρινιστικές πληροφορίες για κάποιο στοιχείο. Δεν έλειψαν και οι περιπτώσεις αξιολόγησης από τα ίδια τα παιδιά της ορθότητας των στοιχείων ή του λόγου τους:

- Αφού δεν έχει κερκίδες (εννοεί μάλλον σαν του γηπέδου) γιατί τις ζωγράφισες; (Σύρος, 8)
- Έχει κάτι σκαλάκια όμως, σαν κερκίδες. (Τρίπολη, 12)

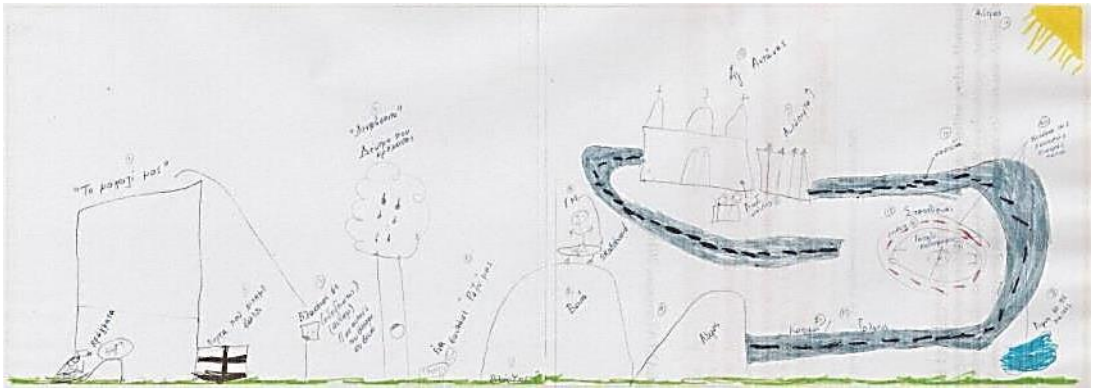
Οι νεότεροι πληροφοριοδότες ενθουσιάζονταν αναγνωρίζοντας ένα στοιχείο στο σχέδιο του εταίρου και προέτρεχαν στην ανακοίνωση της ταυτότητας ή της ερμηνείας του.

Αξιοσημείωτη η αντίδραση ενός πληροφοριοδότη όταν αντίκρισε το σχέδιο του ανάμεσα στα υπόλοιπα:

«Ααα! Αυτό είναι δικό μου» (Τρίπολη, 12)

Οι 12χρονοι γενικά αφηγούνταν πιο σύντομα. Οι 8χρονοι είχαν μειωμένο εύρος προσοχής αλλά αφηγούνταν λεπτομερώς με ενθουσιασμό αν και κάποιοι δε θυμούνταν τι ήταν αυτό που είχαν ζωγραφίσει.

### 3.5.1 Ένα παράδειγμα Σχεδίου [Α ομάδα]



Εικόνα 153 Σχέδιο (Σύρος, 8)

***Ανάλυση και Ερμηνεία***

Στο σχέδιο (Εικ. 153) αποτυπώνονται 15 στοιχεία. Έχουν δημιουργηθεί με μολύβι και στη συνέχεια κάποια από αυτά έχουν επιχρωματιστεί με μαρκαδόρους. Κατόπιν μελέτης και ανάλυσης του σχεδίου και των σχολίων του πληροφοριοδότη κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η ερμηνεία των στοιχειών του σχεδίου του έχει ως εξής. Περισσότερο από το μισό σχέδιο απεικονίζει τη γειτονιά του πληροφοριοδότη και ταυτόχρονα του σχολείου που φοιτά. Πιο συγκεκριμένα, ο χώρος κάτω αριστερά απεικονίζει τις αυθαίρετες κατασκευές της Α ομάδας πίσω ή δίπλα από το σχολείο. Σε αυτόν τον χώρο τα παιδιά παίζουν καθημερινά για συγκεκριμένη ώρα (περίπου 30 λεπτά) υπό τη μερική επίβλεψη των γονέων τους. Αυτά είναι *τα μαγαζάκια των παιδιών* και τα αντικείμενα αριστερά και δεξιά άχρηστα υλικά που εφοδιάζουν το αυτοσχέδιο παιχνίδι τους. Συγκεκριμένα το ένα στα δεξιά είναι μια παλιά ξύλινη παλέτα που έχει οριστεί ως η πόρτα των μαγαζιών. Η ταμπέλα είναι μία από τις ταμπέλες που συχνά συναντά ο πληροφοριοδότης κατά τις αναβάσεις του πιο ψηλά στο βουνό με έναν αυθαίρετο αριθμό για τις ανάγκες του σχεδίου. Οι ταμπέλες αυτές πιθανόν αποτελούν αρίθμηση του κτηματολογίου στην πραγματικότητα. Το δέντρο του σχεδίου βρίσκεται στο πλαϊνό αλσύλλιο του σχολείου και συχνά η ομάδα Α σκαρφαλώνει επιδεικτικά σε αυτό. Το σκυλί στα αριστερά του λόφου είναι ο *φύλακας άγγελος* των παιδιών και της γειτονιάς, η *Ρόζυ,* το *freeway* αδέσποτο, πολύ οικείο στον πληροφοριοδότη καθώς το φροντίζουν οι γείτονές του.

Το σχολείο και η οικία του πληροφοριοδότη συνορεύουν και βρίσκονται χτισμένα πάνω σε υψώματα. Ο πληροφοριοδότης είναι εξοικειωμένος να κάνει πατίνι στον

χωματόδρομο έξω από το σπίτι του, σε ανώμαλο έδαφος. Αυτή η τακτική επαφή με τη φύση τον κάνει να βλέπει τον εαυτό του μέρος αυτής.

Ο φαρδύς δρόμος στο δεύτερο μισό του σχεδίου, είναι η κεντρική οδός του σχολείου που οδηγεί στο δημοτικό στάδιο όπου ο πληροφοριοδότης πηγαίνει συχνά με τον θείο του που είναι προπονητής εκεί, και ο ίδιος παίζει ή αγωνίζεται με την ομάδα ποδοσφαίρου στην οποία συμμετέχει. Ο δρόμος στο τελείωμά του ενώνεται με τη μεγάλη λεωφόρο της περιοχή που περνά μπροστά από το στάδιο και τερματίζει στην είσοδο του μεγάλου ενοριακού ναού. Εκεί εκκλησιάζεται με το σχολείο και την οικογένειά του. Ο ναός έχει μια μεγάλη πλαϊνή καγκελόπορτα και έναν ωραίο κήπο με λουλούδια εμπρός. Η μεγάλη λεωφόρος στην πραγματικότητα στενεύει και καταλήγει έξω από τον ναό σε μία μικρή πάροδο, γεγονός που δεν αποδόθηκε πιστά στο σχέδιο. Ο δρόμος του σχεδίου που ξεκινά από τα αριστερά του ναού είναι πάλι η μεγάλη λεωφόρος από την οποία ο πληροφοριοδότης επιστρέφει σπίτι του.

Η γαλάζια κλειστή γραμμή κάτω δεξιά είναι η μικρή λιμνούλα με τις δύο πάπιες η οποία βρίσκεται σε αυλή οικίας επί του κεντρικού δρόμου του σχολείου. Ο τόπος τού είναι οικείος καθώς τον συναντά στη διαδρομή από το σχολείο προς τον ενοριακό ναό, σε σχολικές δραστηριότητες εκτός τάξης ή στις καθημερινές διαδρομές με τους γονείς του. Η ομάδα Α για δύο χρόνια σε κάθε εκπαιδευτική της έξοδο έκανε εθιμοτυπικά μια στάση θαυμασμού στη συγκεκριμένη αυλή.

Το πράσινο χρώμα στο μήκος του σχεδίου αποδίδει τη χαμηλή βλάστηση της περιοχής κατά την άνοιξη που εκπονήθηκε το σχέδιο. Ο ήλιος μπορεί να δηλώνει το πρωί, την ανοιξιάτικη λαμπρή μέρα, ή και την ευχάριστη διάθεση του πληροφοριοδότη.

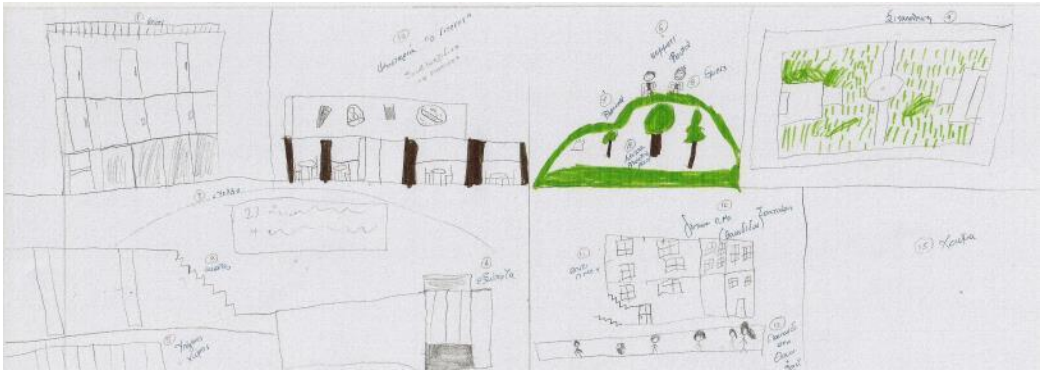
Τα 15 παραπάνω στοιχεία κωδικοποιήθηκαν σε 9 από τις Θεματικές Κατηγορίες του περίπατου ως εξής:

| | Στοιχείο | Θεματική |
|---|---|---|
| 1. | Δέντρο | Φυσικό Περιβάλλον |
| 2. | Χορτάρι | 〃 |
| 3. | Λόφοι | 〃 |
| 4. | Οδός σχολείου | Καθημερινοί Τόποι, Ανήκειν, Δεσμών |
| 5. | Λεωφόρος περιοχής | 〃 |
| 6. | Μαγαζάκια | Τόποι Ψυχαγωγίας, Αναψυχής, Παιχνιδιού |
| 7. | Στάδιο | 〃 |
| 8. | Σκύλος | Ζώα |
| 9. | Λίμνη με πάπιες | 〃 |
| 10. | Άχρηστα υλικά | Άλλα αντικείμενα: παιχνίδια, αυτοκίνητα |
| 11. | Ταμπέλα | |

| | | |
|---|---|---|
| 12. | Ναός | Τόποι Θρησκευτικής Λατρείας |
| 13. | Εαυτός | Άνθρωποι |
| 14. | Ήλιος | Αιθέρας |
| 15. | Ναι | Χρώματα |

Τα περισσότερα από τα στοιχεία του σχεδίου αποτέλεσαν επίσης σταθμούς της διαδρομής του πληροφοριοδότη και αποτυπώθηκαν φωτογραφικά. Το σχολείο δεν αποτυπώθηκε στο σχέδιο, αλλά φωτογραφήθηκε. Αντίστοιχα η λιμνούλα του σχεδίου, δεν αποτέλεσε σταθμό γιατί κατά τον περίπατο ο πληροφοριοδότης επέλεξε άλλη διαδρομή.

### 3.5.2 Ένα παράδειγμα Σχεδίου [Β ομάδα]



Εικόνα 154 Σχέδιο (Καλαμάτα, 12)

***Ανάλυση και Ερμηνεία***

Στο σχέδιο (Εικ. 154) αποτυπώνονται 13 στοιχεία. Έχουν δημιουργηθεί με μολύβι και στη συνέχεια κάποια από αυτά έχουν επιχρωματιστεί με μαρκαδόρους. Κατόπιν μελέτης και ανάλυσης του σχεδίου και των σχολίων του πληροφοριοδότη κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η ερμηνεία των στοιχειών του σχεδίου του έχει ως εξής. Ο πληροφοριοδότης χώρισε την επιφάνεια του χαρτιού σε δύο μέρη με μία οριζόντια γραμμή. Στο πάνω σχεδίασε τρία στοιχεία και το κάτω δύο. Τα πέντε μέρη του σχεδίου αντιστοιχούν σε πέντε βιωμένους παιδικούς τόπους. Ο πληροφοριοδότης ξεκίνησε να σχεδιάζει πρώτα από αριστερά πάνω με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώσει το τελευταίο μέρος κάτω δεξιά λόγω χρόνου. Λέγεται πως ο πάνω χώρος στο παιδικό σχέδιο αντιστοιχεί στον προσωπικό χώρο του ατόμου (Malchiodi, 2001: 59).

Το πρώτο στοιχείο του έργου, αριστερά πάνω, είναι η διώροφη οικία του πληροφοριοδότη. Ξεχωρίζει στο κτίριο η πόρτα της εισόδου αριστερά και ο χώρος με τις πολλές τζαμαρίες δεξιά, που παλιά λειτουργούσε ως εμπορικό κατάστημα του παππού και

της γιαγιάς και σήμερα παραμένει κενός. Οι μπαλκονόπορτες σχεδιάστηκαν σχεδόν σε όλο το ύψος των ορόφων.

Επάνω και στο κέντρο έχει σχεδιαστεί ένας αγαπημένος τόπος συνάθροισης, εστίασης και αναψυχής με τους φίλους και συμμαθητές. Πρόκειται για μία ψησταριά της ευρύτερης αγοράς. Στο συγκεκριμένο κατάστημα πολλοί συνομήλικοι έχουν τη δυνατότητα να συνευρίσκονται κάθε Πέμπτη απόγευμα αλλά και τις αργίες, για να φάνε και να παίξουν έξω από αυτό, στα φαρδιά πεζοδρόμια. Η παρέα τους έχει ορίσει τον χώρο ως «στέκι» και είναι πολύ αγαπητός. Τα χωρίσματα του κάτω μέρους του σχεδίου αποτελούν τα φύλλα των προστατευτικών πλαστικών του μαγαζιού και στο πάνω μέρος ξεχωρίζει η μαρκίζα του με εμπορικά σήματα προϊόντων. Εδώ η φαντασία του πληροφοριοδότη σχεδίασε αντί αυτών, εικόνες εδώδιμων και ποτών που σερβίρει το κατάστημα όπως ίσχυε παλιά στις μαρκίζες των καταστημάτων.

Το τρίτο στοιχείο στο πάνω μέρος απεικονίζει το βουνό και συγκεκριμένα έναν λόφο στον οποίο ανεβαίνει με τους συμμαθητές μετά το σχολείο. Από το σημείο η θέα είναι εξαιρετική και ο πληροφοριοδότης κατά τη διάρκεια του περίπατου είχε σχολιάσει πως το τόπος τον κάνει να νιώθει χαρά, παιδικότητα και ελευθερία όπως δείχνουν και τα χαμόγελα των δύο ανθρώπινων φιγούρων που τις ταυτοποίησε ως «εμείς». Στον λόφο υπάρχουν ελάχιστα δέντρα. Το μικρό σχήμα στα αριστερά είναι το διάσημο *σπίτι-κάστρο*, μία οικία ξεχωριστής αισθητικής και θέσης. Η τεθλασμένη γραμμή αντιπροσωπεύει τις τύπου *πολεμίστρες* που σχηματίζουν τα τούβλα της ταράτσας του κτιρίου. Η χαμηλή βλάστηση της περιοχής ως πράσινο περίγραμμα αφήνει την αίσθηση ενός φυσικού τόπου ανεξάρτητα από την εποχή.

Το τελευταίο στοιχείο επάνω δεξιά αντιστοιχεί στο δημοτικό στάδιο και συγκεκριμένα στον χώρο του γηπέδου ποδοσφαίρου που διαθέτει χλοοτάπητα. Ο πληροφοριοδότης δεν αθλείται εκεί αλλά γνωρίζει τον χώρο από σχολικές δραστηριότητες και από συμμαθητές του.

Κάτω αριστερά απεικονίζεται ως πρώτο στοιχείο η πρόσοψη του σχολικού συγκροτήματος στο οποίο φοιτά ο πληροφοριοδότης όπως αυτό φαίνεται κατά την πρόσβασή του από τον κεντρικό δρόμο. Ξεχωρίζουν ψηλά η μαρκίζα με την επωνυμία του σχολείου (23), στο κέντρο το μεγάλο τοιχίο με τη σκάλα της εισόδου και δεξιά η μεγάλη καγκελόπορτα της εισόδου. Ακριβώς κάτω από το τοιχίο βρίσκεται ο στεγασμένος, κενός υπόγειος χώρος του κτιρίου στον οποίο ο πληροφοριοδότης και οι συμμαθητές συχνά μπαίνουν παράνομα πηδώντας την περίφραξη για να παίξουν εκτός σχολικού ωραρίου.

Το στοιχείο του κέντρου είναι μια διάσημη γειτονιά, κοντά στο σπίτι του, όπου συχνά παίζει και ο ίδιος. Πρόκειται για μια γειτονιά στην οποία κατοικούν πολλοί μαθητές του σχολείου. Οι ανθρώπινες φιγούρες που παίζουν μπάλα στον δρόμο απεικονίζουν τον ίδιο, τον συμμαθητή που διαμένει στο μεγάλο αριστερά κτίριο και ένα ακόμη από τα παιδιά της γειτονιάς. Οι γυναικείες φιγούρες (λόγω κώμης) στα δεξιά, είναι μία συμμαθήτρια που μένει ακριβώς απέναντι και η μικρότερη αδερφή του συμμαθητή. Εντύπωση προκαλεί η διαφάνεια του σχεδίου με τις σκάλες της εισόδου να φαίνονται εξωτερικά, και τα πάρα πολλά παράθυρα των κτιρίων.

Τα 13 παραπάνω στοιχεία κωδικοποιήθηκαν σε 9 από τις Θεματικές Κατηγορίες του σχεδίου ως εξής:

| | Στοιχείο | Θεματική |
|---|---|---|
| 1. | Δέντρα | Φυσικό Περιβάλλον |
| 2. | Χορτάρι | ΄΄ |
| 3. | Λόφοι | ΄΄ |
| 4. | Οικία | Καθημερινοί Τόποι, Ανήκειν, Δεσμών |
| 5. | Σχολείο | ΄΄ |
| 6. | Γειτονιά συμμαθητών | Τόποι Ψυχαγωγίας, Αναψυχής, Παιχνιδιού |
| 7. | Στάδιο | ΄΄ |
| 8. | Υπόγειος χώρος σχολείου | ΄΄ |
| 9. | Ψησταριά | ΄΄ (και Τόποι Εμπορικοί) |
| 10. | Σπίτι-κάστρο | Τόποι ιδιωτικής μέριμνας - αδιαφορίας |
| 11. | Μπάλα | Άλλα αντικείμενα: παιχνίδια, αυτοκίνητα |
| 12. | Εαυτός, φίλοι, συμμαθητές | Άνθρωποι |
| 13. | Ναι | Χρώματα |

Τα πέντε από τα έξι στοιχεία του σχεδίου, εκτός του σταδίου, αποτέλεσαν σταθμούς της διαδρομής του πληροφοριοδότη και φωτογραφήθηκαν επίσης.

## 3.6 Μεθοδολογικές παρατηρήσεις και προβλήματα της έρευνας

***Στην έρευνα με τα παιδιά***

Παρότι τα παιδιά δε θεωρούνται αξιόπιστοι πληροφοριοδότες (Punch, 2002: 7-8), στην παρούσα έρευνα απέδειξαν πως αν πειστούν για τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους μπορούν να ανατρέψουν τέτοιες ενήλικες υποθέσεις.

Δεδομένης της οικειότητας των περισσότερων πληροφοριοδοτών με την ερευνήτρια, τα εργαλεία απέδωσαν τα μέγιστα ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Οι πληροφοριοδότες ένιωσαν άνετα να επικοινωνήσουν τους βιωμένους τόπους τους. Επίσης, καταφάνηκε ότι αυτές οι μέθοδοι ταιριάζουν απόλυτα στα παιδιά, τα ενθουσιάζουν και τους δίνουν βήμα να ακουστεί η φωνή τους.

Πλήθος παραδείγματα μπορούν να επικυρώσουν την αξιοπιστία των παιδιών ως πληροφοριοδότες στην παρούσα έρευνα:

Αιτιολογούσαν στη συνέντευξη τον λόγο που δεν είχαν σχεδιάσει έναν τόπο (πίεση χρόνου, έλλειψη επιθυμίας, περιορισμός του φύλλου εργασίας για το πραγματικό μέγεθος των τόπων):

> «Τα έκανα όλα μεγάλα γιατί ήθελα να μοιάζουν όπως στην πραγματικότητα, αν το είχα κάνει πιο μικρό (την παιδική χαρά) θα έκανα και την (οδό Χ,) της Ζ. (συμμαθήτρια) και πάνω αν προλάβαινα θα έκανα το πάρκο (άλσος) και όλα τα φυτά» (Κέρκυρα, 12)

Έλεγχαν και διασταύρωναν τις εκάστοτε πληροφορίες ρωτώντας τον εταίρο και διερωτώμενοι ακόμα και επί των δικών τους έργων.

Πολλοί είχαν προσχεδιασμένη με προσοχή την ερευνητική διαδρομή. Όλοι έδειξαν σοβαρότητα και υπευθυνότητα, σεβόμενοι την ιδιωτική περιουσία (πληροφοριοδότες ζήτησαν άδεια για να φωτογραφίσουν ένα δέντρο ή ένα κατοικίδιο). Σε καμία περίπτωση δε διακύβευσαν την προσωπική τους ασφάλεια και τη διεξαγωγή της έρευνας. Συχνά σε ύστερο χρόνο, ρωτούσαν την ερευνήτρια με ενδιαφέρον για την πορεία και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η χαρά της συμμετοχής τους ήταν τόσο μεγάλη που στο πέρας της διαδικασίας δήλωναν πρόθυμοι σε κάθε μελλοντική συνεργασία ή επικοινωνούσαν με την ερευνήτρια γραπτά εκφράζοντας τα συναισθήματα αυτής της πρώτης τους συμμετοχής σε έρευνα. Χαίρονταν να συνομιλούν με ενήλικες στον δρόμο σχετικά με τον ρόλο τους, αλλά δυσανασχετούσαν όταν αυτό ήταν χρονοβόρο, σαν να τους μείωνε τον ερευνητικό τους χρόνο. Πολλά από τα αδέρφια των συμμετεχόντων, προσχολικής ηλικίας, εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν στον περίπατο και απογοητεύονταν μένοντας στο σπίτι. Κατά

την επιστροφή του πληροφοριοδότη συχνά ο γονέας παρακαλούσε την ερευνήτρια να υποσχεθεί πως θα πάρει σε περίπατο και το μικρότερο παιδί.

Παρόλα αυτά, δυσκολίες και προβλήματα φανερώθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας σε κάθε μεθοδολογικό εργαλείο όπως αναφέρονται παρακάτω:

***Στον Περίπατο***

Η μέθοδος του Περίπατου επιλέχθηκε μεταξύ άλλων γιατί έτσι τα ερευνητικά φαινόμενα μελετήθηκαν καθώς διαδραματίστηκαν στον φυσικό τους χώρο, «στο εργαστήριο της κοινωνικής ζωής» κατά τον E.W. Burgess, έναν από τους πρωτοπόρους στη χρήση της επιτόπιας έρευνας (Κυριαζή, 1999: 245-246).

Ως μια μορφή συμμετοχικής παρατήρησης, ο περίπατος μάς επέτρεψε να μελετήσουμε τα κίνητρα και τις συμπεριφορές των παιδιών σε συγκεκριμένες ενέργειες και, το σπουδαιότερο, να τις εξετάσουμε από τη σκοπιά τους, να μπούμε στη θέση τους και έτσι να ανακαλύψουμε το νόημα που δίνουν στους οικείους τόπους τους.

Ο ατομικός περίπατος εξασφάλισε την ατομική ακρόαση του πληροφοριοδότη. Κανένας τόπος με σημασία για τον πληροφοριοδότη δε χάθηκε όπως θα συνέβαινε στον «συμβιβασμό» ενός ομαδικού περίπατου. Εξασφάλισε ακόμα έναν γόνιμο διάλογο που απέδωσε πιο πολλές και λεπτομερείς πληροφορίες, και αποκάλυψε ατομικές διαφορές στους βιωμένους τόπους των παιδιών. Ήταν διαδραστικός αν και πολύ περισσότερο χρονοβόρος και κοπιαστικός (για την ερευνήτρια) από έναν ομαδικό.

Η δραστηριότητα αυτή που μοιράστηκαν τα παιδιά με την ερευνήτρια μείωσε το κύρος εξουσίας του ενήλικα αυξάνοντας αυτό του παιδιού. Τα παιδιά χαίρονταν υπέρμετρα τη συμμετοχή τους και κυρίως το γεγονός ότι αυτοί ήταν οι οδηγοί. Βάδιζαν τα περισσότερα αποφασιστικά μπροστά από την ερευνήτρια. Λίγα, νεότερα παιδιά, την κρατούσαν από το χέρι για ασφάλεια. Υπήρξε πληροφοριοδότης που χαρακτηριστικά σε όλη τη διάρκεια του περίπατου βάδιζε 3-5 μετρά μπροστά από την ερευνήτρια δείχνοντας αποφασιστικά τον ρόλο του. Δήλωναν ότι δεν κουράστηκαν και το δικαιολογούσαν λέγοντας πως είχαν κοιμηθεί το μεσημέρι.

Η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο να κρατά το χέρι του πληροφοριοδότη, ανεξαρτήτου ηλικίας, στα δύσκολα περάσματα (διασταυρώσεις, κεντρικές οδούς). Τις περισσότερες φορές ήταν αυτή που ήλεγχε τον δρόμο πριν τον διασχίσουν. Συχνά οι νεότεροι πληροφοριοδότες αποπροσανατολίζονταν και η γνώση της περιοχής από την ερευνήτρια στάθηκε πολύτιμη για τη συνέχεια της διαδρομής, μιας και τα παιδιά συνήθως ήθελαν

πολύ να πάνε εκεί που είχαν σκεφτεί και απογοητεύονταν όταν «χάνονταν». Πολλές φορές δε γνώριζαν τον επόμενο σταθμό, αλλά ήθελαν να πειραματιστούν. Άλλοτε πάλι δεν αποκάλυπταν στην ερευνήτρια αυτήν την έλλειψη γνώσης, που τελικά φανερωνόταν στη συνέχεια μέσα από τον διάλογο ή την αφήγησή τους.

Οι καιρικές συνθήκες επέτρεψαν την ομαλή διεξαγωγή του περίπατου αν και πολλές φορές η ζέστη καθιστούσε τη διαδικασία κουραστική. Τα έντονα καιρικά φαινόμενα της πρόωρης άνοιξης συχνά έφεραν τον κίνδυνο ερπετών στους φυσικούς χώρους που κατά πλειοψηφία επισκέπτονταν τα παιδιά.

Ο μόνος κίνδυνος που αντιμετώπισαν, ευτυχώς με επιτυχία, ερευνήτρια και πληροφοριοδότες ήταν τα αδέσποτα σκυλιά στην περίπτωση βέβαια που αυτά φόβιζαν ή φοβέριζαν τα παιδιά. Ήταν η στιγμή που το χέρι του πληροφοριοδότη έψαχνε αυτό της ερευνήτριας, αναζητώντας σωματική επαφή για προστασία. Η ερευνήτρια ενημέρωνε τα παιδιά για τον «κακό» ρόλο που έπρεπε να παίξουν ως φύλακες της περιοχής. Κάποιοι προσπαθούσαν να εξευμενίσουν το γάβγισμα με λόγια συμπάθειας:

> Ερ.: Μη φοβάσαι, έτσι πρέπει να κάνει, είμαστε ξένοι στη γειτονιά του και αυτός είναι ο φύλακας.
> -Καλό σκυλάκι, γεια, καλό σκυλάκι (Σύρος, 8)

Πολλοί επιθυμούσαν να είχαν περισσότερο χρόνο και ένιωθαν ματαίωση όταν δεν προλάβαιναν να επισκεφτούν κάποιον τόπο. Σε περίπτωση καθυστέρησης (έστω και μικρής των 10 λεπτών) δεν επιθυμούσαν να ενημερωθούν οι γονείς τους τηλεφωνικά από φόβο μήπως έπρεπε να επιταχύνουν τη διαδικασία:

> Ερ.: Πιστεύω πως πρέπει να ενημερώσω τη μαμά σου ότι θα αργήσουμε 10 λεπτά.
> - Νομίζω πως η μαμά μου δε θα έχει πρόβλημα (Κίμωλος, 8)

Η διαδρομή των παιδιών συχνά συνέπιπτε με την καθημερινή διαδρομή τους από το σπίτι στο σχολείο με ενδιάμεσους σταθμούς επιλεγμένους τόπους με σημασία. Οι μεγαλύτεροι πληροφοριοδότες εξέφρασαν την επιθυμία να επισκεφτούν τόπους εκτός της ερευνητικής περιοχής καθώς σε αυτούς είχαν ξεχωριστά βιώματα. Για λόγους εγκυρότητας των αποτελεσμάτων κάτι τέτοιο δεν έγινε δεκτό.

Η ερευνήτρια σωματοποιούσε πολλές φορές τον περίπατο μέσα από τα βιώματα του πληροφοριοδότη και τις προσωπικές της εμπειρίες-αναμνήσεις. Η έντονη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε πληροφοριοδότη, ερευνήτρια και τόπο επιβάρυνε την ερευνήτρια ώστε να είναι πάντα έτοιμη και εναργής να συλλάβει και την παραμικρή πληροφορία. Τέλος, ο περίπατος με τα παιδιά ήταν μια πραγματικά αξέχαστη εμπειρία.

***Στη Φωτογραφία***

Η λήψη φωτογραφιών αποτέλεσε ένα ακόμη εργαλείο αποτύπωσης των βιωμάτων των παιδιών στον χώρο, διευκολύνοντας παιδιά που υστερούσαν στον αφηγηματικό τους λόγο. Επίσης διευκόλυναν πρακτικά την ανάλυση των αφηγήσεων του περίπατου.

Μειονέκτημα της μεθόδου θεωρείται ότι η επιλογή κάθε λήψης μπορεί να επηρεαστεί από την εποχή που γίνεται αυτή. Για παράδειγμα την άνοιξη πάντα κυριαρχεί η εικόνα της φύσης με τα λουλούδια. Μειονέκτημα που δεν επιβαρύνει το σχέδιο ως εργαλείο. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε υπερ-έμφαση της σπουδαιότητας ενός γεγονότος. Μπορεί ακόμα οι πληροφοριοδότες να θέλουν να τραβήξουν μια φωτογραφία με τεχνική «καλού φωτογράφου» αμελώντας την εμπειρία του εικονιζόμενου τόπου (Punch, 2002: 17-18).

Οι φωτογραφίες από τόπους που δεν άρεσαν στα παιδιά ήταν ελάχιστες. Άπαξ και τα ίδια δεν επιθυμούσαν να τους φωτογραφίσουν, δεν πιέστηκαν να το κάνουν.

Υπήρξαν πληροφοριοδότες οι οποίοι απέτυχαν στις λήψεις τους κατά τη διαδικασία. Σε μία περίπτωση χρειάστηκε να επαναληφθεί η διαδρομή στα σημεία που σύμφωνα με το φύλλο καταγραφής του περίπατου είχαν γίνει οι λήψεις. Η ερευνήτρια φέρει μέρος της ευθύνης, μιας και δεν είχε τη δυνατότητα να ελέγχει τις λήψεις και δεν το επιθυμούσε εμπιστευόμενη τον πληροφοριοδότη. Το πρόβλημα λύθηκε αυξάνοντας την ένταση του ήχου των πλήκτρων της κάμερας ώστε ο πληροφοριοδότης να συνειδητοποιεί άμεσα κάθε ορθή λήψη.

Σε τόπους με δύσκολη πρόσβαση η μεταφορά της κάμερας δημιουργούσε άγχος στον πληροφοριοδότη για την ασφάλειά της. Παρόλο που όλοι είχαν εξαρχής ενημερωθεί ότι η κάμερα ήταν στην ευχέρεια τους και για κανένα λόγο δεν έφεραν την ευθύνη της ακεραιότητάς της, στις δύσκολες αναβάσεις κάποιοι ζήτησαν από την ερευνήτρια να τη μεταφέρει η ίδια. Αστάθμητοι παράγοντες όπως η φθορά της αρχικής ερευνητικής κάμερας από ατύχημα πληροφοριοδότη δε διασάλεψε τη ροή και την ασφάλεια της διαδικασίας. Η ερευνήτρια φρόντισε να μη στενοχωρηθεί ο πληροφοριοδότης και τον εφοδίασε αμέσως με τη βιντεοκάμερα. Η κάμερα αντικαταστάθηκε άμεσα προκαλώντας απλά μία επιπλέον οικονομική επιβάρυνση και έκτοτε χρησιμοποιούνταν πάντα με τον ιμάντα μεταφοράς (στον λαιμό).

Πολλοί πληροφοριοδότες έκαναν πάρα πολλές λήψεις γεγονός επιβαρυντικό στην ανάλυσή τους. Σε πρακτικό επίπεδο, όταν ο πρώτος πληροφοριοδότης της ημέρας έκανε έντονη χρήση της κάμερας και της επιλογής *zoom*, συχνά ο δεύτερος πληροφοριοδότης είχε μικρότερο χρόνο χρήσης λόγω μειωμένης ενέργειας της μπαταρίας. Σε κάποιες

περιπτώσεις οι λήψεις χρειάστηκε να συνεχιστούν με τη χρήση της βιντεοκάμερας και του κινητού τηλεφώνου.

Οι ενήλικες της περιοχής χαίρονταν βλέποντας τα παιδιά-ερευνητές. Σε μία και μόνο περίπτωση ενήλικας κάτοικος ενοχλήθηκε από τη λήψη φωτογραφίας του κτιρίου που διέμενε. Η ερευνήτρια διευθέτησε το θέμα με ευγένεια.

***Στο Σχέδιο***

Το σχέδιο ως εργαλείο αποτέλεσε μια υποκειμενική ερμηνεία των εμπειριών του χώρου σε συνδυασμό με αφηρημένες διαδικασίες. Στην παρούσα έρευνα σε πρώτο επίπεδο, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μετατρέψουν σε εικόνα την αντίληψη και τις εμπειρίες τους για κάποιους τόπους. Σε δεύτερο επίπεδο ανιχνεύτηκαν τα συναισθήματά τους για τους τόπους που είχαν σχεδιάσει μέσα από τα χρώματα, τις γραμμές ή τα σύμβολα που χρησιμοποίησαν.

Τα παιδιά απεικόνισαν τον χώρο με τη δική τους ματιά. Έδωσαν προσοχή σε κάποιον τόπο ενώ αποσιώπησαν έναν άλλο όχι γιατί δεν τον γνώριζαν φυσικά αλλά γιατί έτσι τον αντιλήφθηκαν. Ο εικαστικός και ψυχολόγος R. Arnheim πίστευε ότι το παιδί ζωγραφίζοντας προσπαθεί να αποτυπώσει τον τρισδιάστατο κόσμο του στο δισδιάστατο σχέδιο (Ντε Μερεντιέ, 1981: 65• Malchiodi, 2001: 49), γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τους πληροφοριοδότες της παρούσας έρευνας.

Τα σχέδια απέδωσαν λιγότερα στοιχεία-τόπους από τον ερευνητικό περίπατο και τη φωτογραφία σχεδόν στον ίδιο ερευνητικό χρόνο. Τα παιδιά σχεδίασαν κατά κύριο λόγο τους τόπους μια οικείας διαδρομής όπως αυτή από το σπίτι στο σχολείο αν και γνωρίζουν περισσότερους.

Το σχέδιο εξασφάλισε την ατομική αντίληψη για τον χώρο και διευκόλυνε τους πληροφοριοδότες που δυσκολεύονταν στην επικοινωνία στον περίπατο ή τη συνέντευξη. Κάποιοι συμμετέχοντες ένιωσαν ανεπαρκείς στη σχεδιαστική τους ικανότητα, άλλοι δεν κατανόησαν αμέσως το ζητούμενο, σχεδίασαν και από τις δύο πλευρές του φύλλου εργασίας. Στην εκφώνηση του σχεδίου «μη βάλετε κανέναν τίτλο στο σχέδιό σας» ζητήθηκαν διευκρινήσεις για το αν επιτρεπόταν να βάλουν αριθμούς (Α ομάδα). Κάποιοι κουράστηκαν ή δυσκολεύτηκαν να συνεχίσουν:

«Μπορώ να πάω να φάω; (30 λεπτά μετά την έναρξη και χωρίς να έχει καλύψει σημαντικό μέρος του σχεδίου)» (Πέραμα, 8)

«Αν κουραστούμε, μπορούμε να κάνουμε διαλειμματάκια;» (Αίγινα, 8)

Η Α ομάδα ανταποκρίθηκε με πολύ αυθορμητισμό στην εκπόνηση του σχεδίου. Τα μεγαλύτερα παιδιά δυσκολεύτηκαν να ξεκινήσουν και γενικότερα δούλεψαν με λιγότερο ενθουσιασμό. Ζήτησαν ακόμα να σχεδιάσουν στη μισή επιφάνεια του φύλλου εργασίας. Η ερευνήτρια τους έδωσε την ελευθερία της προσωπικής επιλογής. Συζητούσαν και αστειεύονταν περισσότερο και ολοκλήρωσαν την εργασία συντομότερα από την ομάδα Α.

Οι μεγαλύτεροι πληροφοριοδότες εξέφρασαν την επιθυμία να σχεδιάσουν βιωμένους τόπους εκτός της ερευνητικής περιοχής. Η ερευνήτρια τους συμβούλεψε να ξεκινήσουν πρώτα από τον οικείο χώρο και να σχεδιάσουν τους εκτός περιοχής μόνο αν το έκριναν απολύτως απαραίτητο. Γεγονός που συνέβη.

***Στη Συνέντευξη***

Σε γενικές γραμμές η συνέντευξη κρίθηκε επιτυχής ως μέθοδος τριγωνοποίησης των δεδομένων και επίσης αποδείχθηκε χρήσιμη στην ανάδειξη των ιδεών των παιδιών για το σχεδιασμό παιδικών τόπων.

Ο εταιρικός χαρακτήρας της συνέντευξης έδωσε τη δυνατότητα στον κάθε πληροφοριοδότη να συζητήσει ελεύθερα τις αντιλήψεις και τις προσωπικές του ιδέες. Τα παιδιά ήταν γενικά πρόθυμα να μιλήσουν και η μέθοδος αποδείχθηκε ικανή να αποκαλύψει το σύνολο της εμπειρίας τους στον χώρο με έμφαση στη χρήση και στην αξιολόγηση των τόπων.

Κάποιοι πληροφοριοδότες ανεξαρτήτου φύλου ή ηλικίας, μονοπωλούσαν την κουβέντα. Συχνά χρειαζόταν κάποιος *ενισχυτής* όπως ένα κέρασμα ή να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να τρώνε ή να κινούνται στον χώρο καθώς συζητούσαν. Αυτό έγινε αποδεκτό, αρκεί να σέβονταν την ερευνήτρια και τον εταίρο τους.

Τα μεγαλύτερα παιδιά δέχτηκαν αδιαμαρτύρητα την επιλογή τους (ως εταίροι) από τα νεότερα. Η ερευνήτρια τους είχε διαβεβαιώσει για την κρισιμότητα του ρόλου τους σε αυτό το μέρος της διαδικασίας. Συνεργάστηκαν άψογα και η διαφορά ηλικίας λειτούργησε θετικά και εποικοδομητικά.

Προς το τέλος των συνεντεύξεων κάποιοι πληροφοριοδότες δήλωσαν πως θα ήθελαν να παραβρίσκεται στον χώρο και κάποιος-οι συμμαθητές. Το γεγονός είχε να κάνει με προσωπικές ιδιαιτερότητες του πληροφοριοδότη. Το αίτημα έγινε δεκτό και αποδείχθηκε πως λειτούργησε θετικά στην έκβαση της συνέντευξης. Η ατμόσφαιρα έγινε πιο παρεΐστικη και λιγότερο τυπική, και θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μελλοντική χρήση του εργαλείου.

# Κεφάλαιο 4ο : Τα Παιδιά-Πολίτες του σήμερα

## 4.1 Η συμμετοχή των παιδιών στα κοινά

«Κάθε άτομο είναι πράγματι ένας ειδικός στη γεωγραφία του μικρόκοσμού του, γεγονός
που πολλοί σχεδιαστές αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν
και να αξιοποιήσουν στη δουλειά τους»
Anderson and Tindall, 1972: 4

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC) στα 1989 επαναπροσδιόρισε τη θέση των παιδιών στην κοινωνία (άρθρα 12-16). Επιβεβαιώθηκε πρόσφατα από την Επιτροπή του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, με ιδιαίτερη αναφορά στο μικρό παιδί:

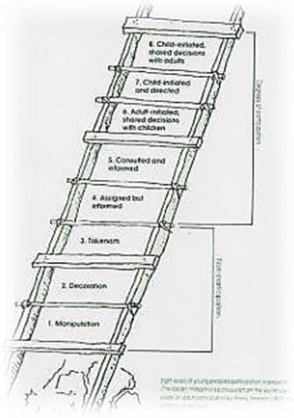
«Η σύμβαση προβλέπει ότι τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των πολύ μικρότερων, είναι σεβαστά πρόσωπα με δικαιώματα και πρέπει να αναγνωρίζονται ως ενεργά μέλη των οικογενειών, των κοινοτήτων και των κοινωνιών, με τις δικές τους ανησυχίες, τα ενδιαφέροντα και απόψεις» (General Comment 7, 2006: 35-37).

Η συμμετοχή των παιδιών στην πράξη είναι περισσότερο πολύπλοκη από όσο φαντάζει στη σύμβαση. Χρειάζεται να προχωρήσουμε πέρα από την ακρόαση των παιδιών σε τρόπους ουσιαστικής συμμετοχής στην καθημερινή ζωή με τα παιδιά ως ενεργούς πολίτες. Σίγουρα από το 1989 έχει γίνει τεράστια πρόοδος επί του θέματος. Παρόλες τις δυσκολίες, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες διεξάγονται ολοένα και περισσότερες διεπιστημονικές έρευνες με παιδιά (Woodhead, 2010: 20-23). Αυτό που ακόμα λείπει είναι ένα ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο να εμπλουτίσει τις πρακτικές συμμετοχής. Πρόσφατα μεγάλος αριθμός επιστημόνων από διάφορους επιστημονικούς κλάδους (π.χ. *Human geography*) εφαρμόζουν αυτά νέα θεωρητικά σχήματα (π.χ. *Geographies of exclusion, Geography of childhood*) (Percy-Smith and Thomas, 2010: 26• Malone and Hartung, 2010: 48).

Η ενεργής και ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό προωθείται σε αρκετές χώρες μέσα από διάφορες προσεγγίσεις (*advocacy*/οι σχεδιαστές δρουν ως συνήγοροι των παιδιών, *romantic*/τα παιδιά σχεδιαστές, *needs*/σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών, *learning*/μαθητές με συμμετοχή σε εκπαιδευτικά και περιβαλλοντικά προγράμματα, *rights*/σύμφωνα με τα δικαιώματα των παιδιών ως πολίτες, *institutionalization*/με τα παιδιά σχεδιάζουν μέσα στα πλαίσια που θέτουν οι ενήλικες, *proactive*/σχεδιασμός με τα παιδιά).

Η προσέγγιση της *πρόληψης* (*proactive*) φαίνεται η πιο ολοκληρωμένη και αποτελεσματική μιας και μπορεί να οδηγήσει στον σχεδιασμό χώρων που καλύπτουν τις ανάγκες όλων των πολιτών συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών. Συνδυάζει την έρευνα, τη συμμετοχή και τη δράση με εμπλεκόμενους τα παιδιά και τους ενήλικες (φορείς και σχεδιαστές) από κοινού. Τα παιδιά καταθέτουν τις ιδέες τους και τις ανάγκες τους, οι ενήλικες τις αναμνήσεις τους και οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από διάλογο και διαπραγματεύσεις των τριών. Ως αποτέλεσμα έχουν προκύψει χρήσιμες μέθοδοι και θεωρία. Στα μειονεκτήματά της υπολογίζεται το γεγονός ότι χρειάζονται έμπειροι σχεδιαστές, εκπαιδευμένοι κατάλληλα και ικανοί. Αποτελεί τον πιο συχνό τύπο συμμετοχής και έναν δρόμο που οδηγεί στην αποκατάσταση της παιδικής ηλικίας και στη δημιουργία καλύτερων πόλεων για όλους τους πολίτες (Francis and Lorenzo, 2008: 217-220, 232-234).

Ο Roger Hart (1992: 10) έχει αποδώσει εικονικά τον τρόπο της εμπλοκής των παιδιών στον σχεδιασμό με τη «σκάλα της συμμετοχής» (Εικ. 155):




**Εικόνα 155 «Η *σκάλα* της συμμετοχής»**

**Τα σκαλοπάτια 1-3 (χειριστική συμμετοχή, συμμετοχή-«διακόσμηση», προσχηματική συμμετοχή) δηλώνουν έλλειψη (ουσιαστικής) συμμετοχής**

**Αντίθετα στα σκαλοπάτια 4-8 τα παιδιά συμμετέχουν σε διαφορετικό βαθμό:**

**4-απλή πληροφόρηση, 5-πληροφόρηση και συμβουλευτική**

**6-ενήλικη πρωτοβουλία και κοινές αποφάσεις με τα παιδιά,**

**7-πρωτοβουλία και εκτέλεση από τα παιδιά**

**8-παιδική πρωτοβουλία και κοινές αποφάσεις με τους ενήλικες**

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά έχουν τον δικό τους τρόπο γεωγραφικής κατανόησης, ο οποίος βασίζεται σε μια μοναδική σχέση με τόπους οικείους και ιδιαίτερα με τόπους που φέρουν προσωπικά νοήματα. Αρκετοί κοινωνικοί επιστήμονες έχουν ήδη μελετήσει τους τρόπους που τα παιδιά αξιολογούν, βρίσκουν και αποδίδουν νόημα στο άμεσο περιβάλλον τους, ιδιαίτερα στο σπίτι, το σχολείο και στους χώρους παιχνιδιού, καλώντας για μια νέα παιδαγωγική που θα αποκαλύπτει αυτά τα μοναδικά παιδικά τοπία. Αξιοσημείωτες είναι οι έρευνες του David Sobel για τη χαρτογράφηση των οικείων παιδικών τόπων. Ο ερευνητικός περίπατος, η φωτογραφία και το σχέδιο είναι μέθοδοι που μπορούν να αποκαλύψουν αυτούς τους τόπους. Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών μπορούν να συνδεθούν με την κοινότητα, τον αστικό σχεδιασμό και την αρχιτεκτονική

όπως έχει ήδη συμβεί σε χώρες του εξωτερικού (Καναδάς, Δανία, Σουηδία, κ.ά.). Για αυτόν τον λόγο αξίζει να εκμεταλλευτούμε κάθε εμπειρία και ιδέα των παιδιών (Hutchison, 2007: 1-3).

Ο βρετανός τραγουδοποιός, ανθρωπιστής και φιλόσοφος Ysuf Islam στα 1970 έγραψε προφητικά ίσως, τους παρακάτω στίχους διερωτώμενος *Πού θα παίζουν τα παιδιά;* στο μέλλουν (A-Z-lyrics, 2016):

**"Where Do The Children Play"**

I know we've come a long way,
We're changing day to day,
But tell me, where do the children play?

Σήμερα το ερώτημα συμπληρώνεται από το *Πού θέλουν να παίζουν τα παιδιά;* Για να ληφθεί μια έγκυρη απάντηση θα έπρεπε οι σχεδιαστές να εμπλέξουν τα παιδιά και να χρησιμοποιήσουν τις ιδέες τους στον σχεδιασμό των αστικών χώρων.

Η χρήση της γης, τόσο στη διανομή όσο και στην καθιέρωσή της γίνεται από πολιτικούς και οικονομικούς φορείς, μη λαμβάνοντας υπόψη τις αποφάσεις, τις εμπειρίες και τις προτιμήσεις των παιδιών και ακροβατεί ανάμεσα στον σχολικό χώρο και την παιδική χαρά. Ίσως το σχολείο να είναι ο μοναδικός χώρος που σχεδιάζεται αποκλειστικά για παιδιά. Το παράδοξο είναι βέβαια ότι τα παιδιά παίζουν συχνότερα στον δρόμο από ότι στο σχολείο και την παιδική χαρά, και χρησιμοποιούν εντελώς διαφορετικά κάποιους άλλους χώρους (James, 1990: 280).

Ειδικά για τα παιδιά οι πόλεις είναι πλέον αφιλόξενα περιβάλλοντα. Η βάρβαρη επέκταση του αστικού χώρου και η υπερβολική κίνηση των οχημάτων είχε σαν αποτέλεσμα να μειωθούν πολύ οι χώροι που μπορεί να χρησιμοποιήσει ελεύθερα το παιδί όπως οι άδειοι χώροι της γειτονιάς, οι αυλές, οι αλέες. Ο ανοικτός δημόσιος χώρος έγινε δυσπρόσιτος ή και επικίνδυνος αλλά κυρίως εξασθένησε ο χωρο-πολιτισμικός χαρακτήρας της γειτονιάς (Γερμανός, 2005: 51).

Ο δρόμος δεν αποτελεί πλέον τον πατροπαράδοτο παιδότοπο. Πρόσφατα πολλά πανεπιστημιακά τμήματα σχεδιασμού και οικιστικής ανάπτυξης εκπονούν μελέτες για τη «σύνταξη και τη μορφολογία» του δρόμου και τις συνέπειές τους στην διεκδίκηση του δρόμου από τα παιδιά ως χώρου *παιδιάς*. Συστηματικά τα παιδιά *απουσιάζουν* από τον δημόσιο χώρο και κατά συνέπεια οι δραστηριότητές τους σε αυτόν είναι ελάχιστες με αποτέλεσμα την απομόνωση των παιδιών από τον δημόσιο εξωτερικό χώρο. Οι αιτίες αποδίδονται στις αλλαγές της κινητικότητας των παιδιών, την αύξηση της

εγκληματικότητας και ακόμα στην επίδραση της τεχνολογίας στη ζωή των παιδιών. Ο δρόμος παρόλα αυτά παραμένει ακόμα προσφιλής στα παιδιά ως χώρος ελεύθερου παιχνιδιού, παγκοσμίως, και αναγνωρίζεται ως ο πολιτισμικός χώρος δράσης των παιδιών με πολλαπλά αναντικατάστατα οφέλη για την ισορροπημένη ανάπτυξή τους (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική). Οι νέοι τομείς της αστικής γεωγραφίας και του αστικού σχεδιασμού τονίζουν αυτά τα οφέλη και επιδιώκουν να ξαναγίνει ο δρόμος ζωντανός και προσβάσιμος από όλους, και τα παιδιά (Hall, 2005: 238).

Ο φυσικός σχεδιασμός και η επένδυση σε οικιστική και αναπλαστική ανάπτυξη γίνεται σήμερα με λιγοστή γνώση και ενδιαφέρον για τις επιθυμίες και τις ανάγκες των ατόμων (Anderson and Tindall, 1972: 1). Κάθε αναπλαστική κίνηση εκφράζει τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία και προβλέπει δραστηριότητες που συνδέονται με τη θεσμική και πολιτισμική θέση του παιδιού στην κοινωνία (Γερμανός, 2005: 53). Τα παιδιά είναι εξαρτημένα από τους ενήλικες, δε συμμετέχουν στην περιβαλλοντική κατασκευή, δεν ψηφίζουν, δεν επηρεάζουν καμιά κοινωνική διαδικασία. Κρίνεται αναγκαίο οι σχεδιαστές των δημόσιων χώρων να λάβουν σοβαρά υπόψη τους πως «Αν η πόλη δεν κάνει χώρο για το παιδί, καταστρέφει τον ενήλικα του αύριο» (James, 1990: 280).

Είναι πλέον γεγονός ότι η παιδική ηλικία έχει υποστεί τεράστιες αν όχι δραματικές αλλαγές στις σύγχρονες πόλεις: στη φύση των παιδιών, τη συμμετοχή και τον σχεδιασμό των πόλεων. Έρευνες έχουν φέρει στο φως τη γνώμη των παιδιών για το τι σημαίνει «πόλη φιλική προς το παιδί». Στη σύσκεψη της Μπολόνια την άνοιξη του 1994 τριακόσια παιδιά από όλη την Ιταλία συνάντησαν φορείς, εκπαιδευτές, σχεδιαστές και υπέβαλαν το δικό τους μανιφέστο διεκδικώντας πίσω τις πόλεις τους. Εν συντομία, τα παιδιά κατέθεσαν τι χρειάζονται, τι θέλουν στις πόλεις τους, στα σχολεία και στο φυσικό περιβάλλον, όπως και αιτήματα σε θέματα ασφάλειας στον δρόμο, και σε μελλοντικές αποφάσεις (Francis and Lorenzo, 2008: 217-237) (Παράρτημα, Β7).

Οι εμπειρίες από την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στη Ιταλία, τη Νορβηγία και τις Η.Π.Α. καταλήγουν στο ότι τα χαρακτηριστικά «καλών χώρων» της πόλης είναι η προσβασιμότητα και διαθεσιμότητα σε τόπους πολλών χρήσεων και για πολλούς χρήστες, με ευκαιρίες κοινωνικών εκδηλώσεων, σχέσεων, τόποι μικροί, εφικτοί και ευέλικτοι, φυσικοί, περιβαλλοντικά υγιείς, αναπτυσσόμενοι και σε εξέλιξη, τόποι με ταυτότητα, και ευκαιρίες για συμμετοχή (Francis and Lorenzo, 2008: 228-232). Ένας τέτοιος χώρος στην Ολλανδία απεικονίζεται παρακάτω (Εικ. 156):



**Εικόνα 156**

**Den Haag, Netherland (Acar, 2013)**

Καταλήγοντας πρέπει να αναφερθεί πως εμπλοκή των παιδιών σε τέτοιες διαδικασίες πρέπει να γίνεται με γνώση και ευαισθησία απέναντι στα παιδιά. Δε χρειάζονται ρηξικέλευθες αλλαγές, αλλά μικρά βήματα αλλαγών. Δεν πρέπει να γίνουν τα παιδιά προϊόν μιας νέας μορφής εκμετάλλευσης που θα έχει συνέπειες στην ομαλή τους ανάπτυξη και την ψυχική τους υγεία. Οφείλουμε πρώτα να οδηγήσουμε τα παιδιά να μας αποκαλύψουν τις ανάγκες τους στον χώρο, να τα αφουγκραστούμε και να λάβουμε υπόψη τη γνώμη τους στο μέτρο του εφικτού. Είναι υποχρέωσή μας να βρούμε τρόπους αλληλεπίδρασης με τα παιδιά ώστε συνεχώς να ανοίγουμε διάλογο μαζί τους και να δομήσουμε ένα περιβάλλον συνεργασίας.

Για να αναπτυχθεί σωστά το αίσθημα του «ανήκειν», τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται ότι έχουν θέση και λόγο στα δρώμενα της πόλης και ότι οι ενήλικες ακούν και λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τους *παιδικούς τόπους*. Έτσι τα παιδιά μπορούν να αγαπήσουν την πόλη τους και να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης και οικολογική συνείδηση. Πέρα από προγράμματα που προάγουν την ποιότητα ζωής των παιδιών, τη φυσική και πνευματική τους ανάπτυξη, την αισθητική και την κοινωνική συμμετοχή τους, τα παιδιά πρέπει «να φαίνονται και να ακούγονται» στον χώρο (Valentine, 1996: 141).

## 4.2 Ιδέες και Προτάσεις Σχεδιασμού Παιδικών Τόπων και Διαδρομών

Σύμφωνα με τον Roger Hart (1979: 347) “Planners must begin by asking” (οι σχεδιαστές πρέπει να ξεκινήσουν ρωτώντας). Πράγματι, αν οι «σχεδιαστές» ή η κοινότητα είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν άμεσα στην παρούσα έρευνα, θα μπορούσαν να γνωρίσουν τις νέες μεθόδους και να ενημερωθούν άμεσα για τις ικανότητες των παιδιών στο να παρέχουν καίριες και στοχαστικές αξιολογήσεις του οικείου περιβάλλοντος, όπως και τις ιδέες τους.

Το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή και επιρροή στα κοινωνικά, περιβαλλοντικά και πολιτισμικά θέματα έχει υποστηριχθεί στη σύνοδο Habitat II (Habitat II, 1996) και την Agenda 21, η οποία προτρέπει να εκμεταλλευτούμε τη δημιουργικότητα των νέων ανθρώπων για την πρόοδο και την ανάπτυξη (Agenda 21, 1992: 25). Όλες αυτές οι συμβάσεις και οι συμφωνίες σημαίνουν πως έχει γίνει αντιληπτό ότι τα παιδιά πρέπει να εμπλακούν στις διαδικασίες που αφορούν τα ίδια και τα ενδιαφέροντά τους. Πρέπει να αποδεχθούμε τα παιδιά ως κοινωνικούς παράγοντες ικανούς να συμμετέχουν σε ερευνητικές διαδικασίες με ιδιαίτερα επικοινωνιακές ικανότητες (Morrow, 2008: 4).

Το φυσικό μέγεθος των παιδιών σημαίνει πως έχουν διαφορετική αντίληψη του χώρου από τους ενήλικες. Η φυσική τους περιέργεια και ο παιγνιώδης τρόπος δράσης τα ωθούν να ερμηνεύουν το περιβάλλον και τα αντικείμενα διαφορετικά και πιο άμεσα, σε σχέση με τους ενήλικες. Ένας *τόπος παιδιάς* σχεδιασμένος από την προσέγγιση του παιδιού πρέπει να περιλαμβάνει λιμνούλες, άφθονη βλάστηση (θάμνους, δέντρα, λουλούδια), ζώα (πεταλούδες, σκαθάρια), χρώματα, φυσικούς τόπους στάσης και ανάπαυλας (σκιερά μέρη, καταφύγια), υλικά που μπορούν να μετασχηματιστούν και να χρησιμοποιηθούν με φαντασία, σε τέτοιους συνδυασμούς που τα παιδιά να βιώνουν τις εναλλαγές των εποχών, του καιρού, του αέρα, του ήχου και του φωτός (White, 2004). Τα υλικά αυτά υποστηρίζουν και τις ανάλογες δραστηριότητες με φυσικό τρόπο π.χ. μια δραστηριότητα αναρρίχησης γίνεται πιο διασκεδαστικά σε ένα δέντρο αντί σε έναν τοίχο αναρρίχησης.

Ο παγκοσμίως επιφανής και διακεκριμένος αμερικανός αρχιτέκτονας Frank Lloyd Wright συμβούλευε τους σχεδιαστές «Μελέτα τη φύση, αγάπα την, μείνε κοντά της. Δεν πρόκειται ποτέ να σε προδώσει» (Goodreads, 2016c).

Η μορφολογία της ερευνητικής περιοχής και περιοχής κατοικίας των παιδιών της παρούσας έρευνας διαθέτει πολλά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αλλά και τις προτιμήσεις των παιδιών του μανιφέστου της Μπολόνια. Έχει πλείστες δυνατότητες για δραστηριότητες αναψυχής και αθλητισμού καθώς δεν κατακλύζεται από πλήρως οικοδομημένα τετράγωνα.

Σε κάθε μελλοντικό σχεδιασμό ανάπλασης της συγκεκριμένης περιοχής θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη οι ιδέες των πληροφοριοδοτών για τον σχεδιασμό του δικού τους παιδικού τόπου. Για αυτόν τον λόγο κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν αυτολεξεί δίνοντας με αυτόν τον τρόπο δύναμη στη φωνή των παιδιών να ακουστεί και με τη δέσμευση από μέρους της ερευνήτριας ό,τι οι ιδέες αυτές θα φτάσουν στον δήμαρχο

της πόλης τους ως ένα νέο μανιφέστο των παιδιών αυτής της έρευνας (Παράρτημα, Β7). Παρουσιάζονται ενδεικτικά παρακάτω ορισμένες από αυτές ως απάντηση στην ερώτηση:

*«Αν κέρδιζες σε έναν διαγωνισμό και ως «δώρο» ο Δήμος σου έδινε την ευκαιρία να διαμορφώσεις/σχεδιάσεις έναν από τους τόπους του οικείου εξωτερικού χώρου σου,* ***ποιος και πώς*** *θα ήταν αυτός; Περίγραψέ μας τον. Ο τόπος αυτός πρέπει να είναι ανοικτός και δημόσιος.»*

Οι πληροφοριοδότες απάντησαν με ευφάνταστες προτάσεις δημιουργίας νέων παιδικών τόπων στους κενούς χώρους της περιοχής ή αναδιοργάνωσης και βελτίωσης των υπαρχόντων σε θέματα καθαριότητας, ασφάλειας ή παροχών. Οι μεμονωμένες περιπτώσεις αυτής της ερευνητικής ομάδας μπορεί να μην επιτρέπουν γενικεύσεις, απλώς επισημαίνουν ότι οι αποφάσεις που παίρνονται από φορείς ή ειδικούς για τα παιδιά, κάποιες φορές μπορεί να έχουν καλύτερα αποτελέσματα όταν συμμερίζονται τη γνώμη τους στη:

***<u>Δημιουργία νέων παιδικών τόπων</u>***

**Σπαρτιά, 12:** Εκεί που είναι η αποθηκούλα (ορεινό μέρος) θα έφτιαχνα ένα mini Luna Park με ελεύθερη την είσοδο για τα παιδιά κάτω των 12 ετών. Θα είχε μαλλί της γριάς, παγωτά, μια ρόδα, ελεφαντάκια και έναν ειδικό παιδότοπο για τα μωρά. Θα ήθελα όμως να φτιάξω κάπου εδώ στο βουνό και ένα γηροκομείο γιατί πολλοί γέροι είναι μόνοι τους στο σπίτι. Εδώ δεν έχει φασαρία και θα είναι ωραία.

Οι πληροφοριοδότες «Αίγινα» και «Ιθάκη» αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης κατέληξαν σε μια ιδέα σχεδιασμού από κοινού:

**Αίγινα, 8:** Θα έπαιρνα το άδειο οικόπεδο και θα το έκανα Λούνα παρκ (εννοεί adventure park), αφού το κανονικό οικόπεδο δεν το κάνουν τίποτα, το έχουν εγκαταλείψει. Θα έβαζα στον γκρεμό αναρρίχηση, θα άφηνα λίγο γκρεμό και θα προσπαθούσα να φτιάξω κάτι να σκαρφαλώνουν τα παιδιά όπως στα Ελβετικά έργα. Θα έβαζα και ένα σκοινί ισορροπίας.

**Ιθάκη, 12:** Θα μπορούσαν να κάνουν προπόνηση εκεί οι άλλοι που θέλουν να ανέβουν ένα βουνό. Εγώ θα ήθελα να κάνω ένα κολυμβητήριο, μια πισίνα.

**Αίγινα:** Να ενώσουμε τα δικά μας μέρη σε ένα.

**Ιθάκη, 12:** Ναι, ωραία, αν κάποιος έχει ιδρώσει από την αναρρίχηση, μπορεί να δροσιστεί στην πισίνα, θα κάνουμε και ένα ντουζ, πριν πέσει (στην πισίνα).

**Αίγινα, 8:** Μπορείς να βάλεις και έναν βατήρα (στην πισίνα) ψηλό, να πηδάνε. Να βρούμε και ένα όνομα οι δυο μας για αυτό (τον τόπο)!

**Νάξος, 8:** Θα έπαιρνα την ανηφόρα και θα την έκανα μια πίστα για αγώνες κατηφόρας από πάνω μέχρι κάτω, μέχρι τη Γαληνού, μέχρι το STOP, μόνο κατηφόρα. Δε φοβάμαι την κατηφόρα, μια φορά την είχα κάνει και είχα πέσει και Πουφ! λερώθηκα.

**Κέρκυρα, 12:** Θα ήθελα το οικόπεδο εκεί στα σκαλάκια και θα τον έκανα έναν χώρο με πολύ πράσινο και πολλές κούνιες σαν πάρκο αναψυχής, έναν ήρεμο τόπο με τρεχούμενα νερά. Στο Ζάππειο είχα δει ένα σιντριβάνι που είχε γύρω γύρω πράσινο γκαζόν και γύρω από αυτό λουλουδάκια, κόκκινες τουλίπες. Η μαμά μου λέει πως μερικά φυτά φυτρώνουν σε άγριο έδαφος, εκεί στο άγριο θα έβαζα τέτοια σε όλο το δρομάκι, σαν γκαζόν. Εκεί στο Ζάππειο είχα δει πάλι να κάνουν γιόγκα στο γκαζόν. Θα έβαζα και πολλά μικρά ζωάκια, κουνελάκια, … .

**Κοζάνη, 12:** Θα ήθελα το διπλανό οικόπεδο (κενό), θα το καθάριζα και θα το έκανα χώρο για να παίζουμε με γρασίδι και χωρίς ενόχληση από τα αυτοκίνητα.

**Μύκονος, 12:** Τώρα τελευταία έκανα skateboard και μου άρεσε πάρα πολύ. Θα ήθελα να φτιάξω μια πίστα για skateboard, θα ξερίζωνα όλο το γήπεδο για να το κάνω.

**Νάξος, 8:** γιατί δεν το κάνεις γύρω γύρω;

**Μύκονος:** ναι, ωραία, γύρω γύρω, αλλά θέλω να είναι λείο το κάτω για να γλιστράει.

**Ζάκυνθος, 8:** Θα διάλεγα δίπλα στα παγκάκια να έφτιαχνα ένα δεντρόσπιτο. Μου αρέσει γιατί έχει σκιά, έχει τραπεζάκι, πέτρες που μπορώ να φτιάξω πράγματα, να στολίσω το τραπέζι, μου αρέσει να κάθομαι εδώ, είναι ωραία, έχει ησυχία και οξυγόνο.

**Σύρος, 8:** Πωλείται αυτό το πράγμα, να κάναμε κανένα σπίτι, μόνο δικό μας, για τα παιδιά, για τη Ζ., τον Γ. και τον Γ. (συμμαθητές), και εσάς, με μεγάλη πισίνα με βατήρα, 2μ., και μες στη μέση έναν καταρράκτη ή φοίνικα όπως στη Σύρο.

**Ξάνθη, 12:** Θα ήθελα να φτιάξω έναν χώρο με στενάκια, ας πούμε στην …, έναν μικρό χώρο με κρυψώνες για το κρυφτό και χωρίς τα σκυλιά που μας μαρτυρούν, και σκάλες, δεν ξέρω γιατί μάλλον από τις ταινίες. Επίσης θα έφτιαχνα τις λακούβες σε μερικούς δρόμους, π.χ. στη γειτονιά μου έχει μία που όταν βρέχει συγκεντρώνει νερό και όταν παίζουμε μπάλα και μας πέφτει η μπάλα μάς κάνει μούσκεμα.

***<u>Αναδιοργάνωση και βελτίωση των υπαρχόντων</u>***

**Βαμβακιές, 8:** Θα έφτιαχνα έναν ωραίο κήπο στο παρκάκι με πολλά λουλούδια και λαχανικά να παίζουν τα παιδιά.

**Γαλατάς, 8:** Θα ήθελα «δώρο» τον πεζόδρομο (της οικίας), θα έφτιαχνα τα πατώματα, θα ήθελα τα αμάξια να μην είναι εδώ και να παίζουν τα παιδιά παιχνίδια, μπάλα, ποδήλατο.

**Νάουσα, 12:** Θα έφτιαχνα το πάτωμα στις κούνιες με αυτό το πράσινο (χλοοτάπητα) για να μη χτυπούν όταν πέφτει κανείς.

**Πέραμα, 8:** Θα έφτιαχνα τις κούνιες (στην παιδική χαρά) που είναι διαλυμένες και να μην έχει ακαθαρσίες σκύλων γιατί αηδιάζω να παίρνω την μπάλα από τα κακά, κάτι καφέ είναι.

**Μυκήνες, 12:** Θα ήθελα το γήπεδο (ποδοσφαίρου του σταδίου), θα το έφτιαχνα όπως του Ιωνικού (στη Νίκαια), θα έβαζα πιο πολλά τέρματα, θα έφτιαχνα δίπλα και ένα μικρότερο.

**Κεφαλονιά, 12:** Θα ήθελα το γήπεδο του handball (στο στάδιο), θα έφτιαχνα ένα ξεχωριστό γήπεδο για το handball και έναν ποδηλατόδρομο μέσα σε όλο το γήπεδο, όχι απέξω γιατί περνάνε τα αυτοκίνητα.

**Ρέθυμνο, 12:** Θα ήθελα το γήπεδο θα μπορούσα να φτιάξω πιο πολλά πράγματα να παίζουν τα παιδιά. Θα έφτιαχνα έξω ένα μικρό ιατρείο για όταν χτυπάνε και μέσα τις εξέδρες πιο ωραίες. Και τις μπασκέτες έξω και θα έφτιαχνα και ένα βόλεϊ, ναι, beach volley. Θα ήθελα να επιτρέπεται το ποδήλατο, να έχει έναν ποδηλατόδρομο.

Όλες οι απαντήσεις είχαν ως σημείο αναφοράς τα ίδια τα παιδιά και τον υποκειμενικό κόσμο τους. Επιπλέον, φανέρωσαν πως οι παιδικοί χώροι αποτελούν ένα οργανωμένο σύστημα τοπο-χρόνου δομημένο με μεγέθη προσωπικών βιωμάτων. Επρόκειτο για μια αναδιοργάνωση της αντικειμενικής πραγματικότητας με βάση τα συναισθήματα και τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπινων σχέσεων (Γερμανός, 2005: 151-157).

Η πόλη πρέπει να αποκτήσει μια νέα κουλτούρα σχεδιασμού που θα βασίζεται στις ιδέες και τις πραγματικές ανάγκες των σημερινών παιδιών. Ο σχεδιασμός των παιδικών τόπων πρέπει να γίνεται σε κοινοτικό επίπεδο ώστε να διασφαλίζει τις πολιτισμικές και περιβαλλοντικές ανάγκες των μελών της συνολικά (Hart, 1984: 109). Το παράξενο είναι πως τα κάθε είδους ερευνητικά πορίσματα από τη συμμετοχή των παιδιών δεν αξιολογούνται από τους ενήλικες σχεδιαστές παιδικών τόπων. Αυτοί οφείλουν ακόμα να πειραματιστούν στη δημιουργία χώρων πέρα από τους παραδοσιακούς. Χρειάζεται να γίνουν σεβαστά τα δικαιώματα των παιδιών και να εμπλακούν τα ίδια στα σχέδια και τις εκάστοτε πολιτικές (Francis and Lorenzo, 2008: 234-237).

Μια τέτοια πράξη απαιτεί βέβαια από τους ενήλικες «να καθαρίσουμε τις πόρτες της αντίληψης» (William Blake) (Goodreads, 2016b), να απελευθερωθούμε από την αποστεωμένη γνώση που μας κρύβει τον κόσμο του μέλλοντος και αν πραγματικά θέλουμε να καταλάβουμε τον «παιδικό πολιτισμό» να κάνουμε την αρχή με όραμα όχι μιας ξεχωριστής κοινότητας των παιδιών, αλλά των παιδιών που συναποφασίζουν μαζί μας για την πρόοδο της πόλης. Για να μη μείνουν τελικά τα παιδιά χωρίς *τόπους*.

***

Στην τελική εκδήλωση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας οι πληροφοριοδότες θα παραδώσουν στον δήμαρχο της πόλης το κείμενο με τις ιδέες τους (Παράρτημα, Β7). Εκεί θα έχουν τη χαρά και την ικανοποίηση να ακουστούν οι φωνές τους και να ξεκινήσουν έναν διάλογο με τους ενήλικες για κάθε μελλοντική αλλαγή στον χώρο τους.

# Επίλογος και περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τους βιωμένους παιδικούς τόπους στον οικείο εξωτερικό χώρο μιας ομάδας παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας στο Κερατσίνι μέσα από ερευνητικούς περίπατους, φωτογραφίες, παιδικά σχέδια και ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

***Σύνοψη των αποτελεσμάτων***

Ήταν αξιοθαύμαστη η πλούσια πολυαισθητηριακή εικόνα των εμπειριών στον χώρο που φανέρωσαν οι πληροφοριοδότες καθόλη τη διάρκεια της έρευνας όπως έχουν εισηγηθεί σχετικές μελέτες [Tuan (1977), Hart (1979), Matthews (2000), Rodaway, (1994)]. Συνοψίζοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούμε να διαπιστώσουμε πως τα παιδιά αποκάλυψαν μια μεγάλη ποικιλία βιωμένων τόπων στην ερευνητική περιοχή.

Οι *φυσικοί τόποι* βρέθηκαν στην κορυφή των αναφορών των παιδιών και των δύο ηλικιακών ομάδων. Τη μεγαλύτερη προτίμηση συγκέντρωσαν τα ύψη του βουνού για τη θέα και τη δυνατότητα δραστηριοτήτων που πρόσφεραν, και τα συναισθήματα που γεννούσαν. Ταυτόχρονα εμπλούτιζαν την παιδική γνώση και λειτουργούσαν αγχολυτικά. Οι στρεσογόνες καταστάσεις έχουν δυνητικά μικρότερη επίδραση σε άτομα που βιώνουν κοντά σε φυσικά περιβάλλοντα όπως φανερώνουν πλήθος έρευνες (Wells, 2003: 5-14). Οι ερευνητικές μελέτες της Louse Chawla (1997: 1-6) υπό την αιγίδα της Unesco, έχουν αποδείξει πως τα παιδιά 6-12 ετών είναι γενετικά προγραμματισμένα στο να δημιουργήσουν ιδιαίτερα στενούς δεσμούς με τη φύση (CCFU, 2002: 5). Τα παιδιά είχαν περιορισμένη κινητικότητα και πρόσβαση στο φυσικό περιβάλλον τόσο λόγω της δομής του όσο και λόγω των γονεϊκών φόβων και περιορισμών.

Από τις αφηγήσεις των παιδιών φάνηκε πως οι δυνατότητες γνωριμίας, χρήσης και αξιολόγησης του φυσικού περιβάλλοντος είτε ατομικά είτε μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις (επισκέψεις και διαδρομές στον χώρο), αυξάνονται και λειτουργούν εποικοδομητικά. Σύμφωνα με έρευνες (Hart, 1979• Moore, 1986 • Lynch, 1977• Sebba, 1991• Wells, 2003, Cele, 2006• Loebach, 2013), τα προτιμώμενα από το παιδί περιβάλλοντα περιλαμβάνουν πλήθος φυσικών στοιχείων (γρασίδι, δέντρα, πάρκα, αυλές) (White, 2004), ενώ τα αναστατώνουν οι τόποι φθοράς και εγκατάλειψης, δημοτικής ή ιδιωτικής αδιαφορίας, έντονης κυκλοφοριακής κίνησης. Με τις όποιες διαφορές στα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών, τα παιδιά της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν πως θέλουν να παίζουν έξω, κοντά στη φύση, με τους φίλους τους, απολαμβάνοντας τον προνομιακό χώρο που διαμένουν.

Τα παιδιά αποκάλυψαν *καθημερινούς τόπους* που συμπληρώνουν την προσωπική και την κοινωνική τους ταυτότητα. Αυτοί οι τόποι σχημάτιζαν το πλαίσιο της καθημερινής ζωής και κινητικότητας του κάθε παιδιού. Αναλυτικότερα, τα παιδιά έδειξαν να γνωρίζουν αρκετά καλά τον οικείο εξωτερικό τους χώρο και για πολλούς τόπους είχαν την αίσθηση του «ανήκειν», «κατέχειν» και «δεσμών». Συχνά στη διάρκεια της έρευνας ανέφεραν μέρη που ήταν «δικά τους» όπως η οικία, το σχολείο, το βουνό. Το σχέδιο απεικόνισε σε μεγαλύτερο βαθμό αυτούς τους τόπους σε σχέση με τον περίπατο και τη φωτογραφία.

Οι *τόποι ελεύθερου παιχνιδιού*, αναψυχής και αθλητισμού βρέθηκαν στην τρίτη θέση αναφορών των παιδιών. Η γειτονιά, οι βοηθητικοί χώροι των οικιών, το βουνό και το στάδιο αναφέρθηκαν από την πλειοψηφία ως χώροι παιχνιδιού. Αυτοί οι τόποι δίνουν την ευκαιρία για συνάθροιση, αναψυχή και δημιουργικό ή αγχολυτικό παιχνίδι. Αξιολογήθηκαν θετικά τόποι όπου τα παιδιά έχουν σχετική ελευθερία και τόποι διαμορφωμένοι αποκλειστικά από τις ερευνητικές ομάδες. Πρόκειται για τόπους που τα ίδια τα παιδιά είχαν διαμορφώσει με τη φαντασία τους ως τόπους παιχνιδιού. Αυτοί μπορούν να αποτελέσουν δείγματα της μορφής που θα έπρεπε να έχουν τα παιδοκεντρικά μοντέλα σχεδιασμού *παιδικών τόπων* καθώς σε αυτούς τα παιδιά επένδυαν μεγάλη αξία. Παρά το υψηλό επίπεδο χρήσης και δράσης από τα παιδιά σε αυτούς, οι παιδικοί τόποι ελεύθερου παιχνιδιού ήταν λίγοι και κοντά στο σπίτι. Το οικιστικό περιβάλλον της περιοχής έγινε φανερό πως επηρέαζε τη χρήση και τη δράση των παιδιών. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν κάθε σημείο του κτιστού περιβάλλοντος για παιχνίδι ή συνάθροιση, με μεγάλη προτίμηση στα σκαλιά, τις πυλωτές και τις αυλές του σχολείου. Εκεί ένιωθαν ασφάλεια και ιδιωτικότητα. Έντονη αίσθηση χαράς και ελευθερίας ένιωθαν όμως μόνο στο φυσικό περιβάλλον. Φυσικά ο χρόνος για παιχνίδι παρουσιάστηκε φανερά μειωμένος. Ο δρόμος και η γειτονιά δεν αποτελούν πλέον καθημερινούς βασικούς χώρους παιδιάς.

Οι τόποι *αναψυχής* που αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα, φάνηκε να έχουν περιορισμένο εύρος. Οι περισσότερες δραστηριότητες περιορίζονταν σε λίγους τυποποιημένους χώρους όπως η παιδική χαρά ή οι αυλές των σχολείων, παρόλο που στην περιοχή υπάρχουν ακόμα κενοί φυσικοί χώροι (πέντε μικρά άλση) που μπορούν να υποστηρίξουν ποικίλες δραστηριότητες αναψυχής.

Τα δεδομένα απέδειξαν ότι τα παιδιά στάθηκαν ικανά να αξιολογήσουν τους οικείους τόπους και είχαν άποψη για τα προβλήματα και τις προοπτικές του δημόσιου χώρου. Παρόλο που εντόπισαν περιπτώσεις *δημοτικής και ιδιωτικής αδιαφορίας*, δεν υπήρξε γενικά αρνητική στάση ως προς τον οικείο χώρο. Αντιθέτως τα παιδιά τον αγαπούν και αισθάνονται περήφανα και τυχερά που γεννήθηκαν και μεγαλώνουν σε μια

προνομιούχα περιοχή, έντονα φυσική και με πολλά δείγματα *ιδιωτικής και δημοτικής μέριμνας*. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα πολλά αισθητικά ωραία οικήματα που σχολιάστηκαν και φωτογραφήθηκαν, τα δημοτικά άλση και το δημοτικό στάδιο.

Πηγή προβληματισμού αποτέλεσε η μικρή πλατεία της περιοχής λόγω κατάχρησης χώρου από ομάδες ενηλίκων και η επικινδυνότητα της κεντρικής λεωφόρου που διχοτομεί την περιοχή και εγκυμονεί κινδύνους. Οι τόποι με απορρίμματα ενόχλησαν τα παιδιά δείχνοντας πως είναι ενήμερα για τους περιβαλλοντικούς κινδύνους και τις αιτίες υποβάθμισης ενός τόπου, ιδιαίτερα του οικείου, τόσο μέσα από τη σχολική εκπαίδευση όσο και μέσα από τα ΜΜΕ, και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για τους μεγαλύτερους. Τα συμμετοχικά πειράματα με παιδιά 10-12 ετών έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά διαθέτουν ισχυρό αισθητικό κριτήριο για την πόλη τους και ασκούν κριτική στον φτωχό δημοτικό σχεδιασμό και τις παροχές. Μπορούν ακόμα να αναφέρουν τα ασφαλή και επικίνδυνα στοιχεία του οικείου περιβάλλοντος (Rissoto, 2008: 85).

Οι πληροφοριοδότες στο σύνολό τους, κατάφεραν να επικοινωνήσουν πέρα από τους βιωμένους τόπους και τα *συναισθήματά* τους στον οικείο χώρο. Εξέφρασαν δυνατά και θετικά συναισθήματα προς αυτόν. Εκτιμούσαν τον χώρο τους που παραμένει αισθητικά ωραίος, ασφαλής και με πολλές δυνατότητες φυσικών διαδρομών και δραστηριοτήτων. Ο χρόνος παραμονής σε αυτόν (σχεδόν από τη γέννησή τους) έχει φυσικά ενισχύσει τους συναισθηματικούς δεσμούς. Αποκάλυψαν ακόμα την προσωπική σχέση που είχαν αναπτύξει με ορισμένους τόπους. Πολλές φορές οι *αναμνήσεις*, κυρίως οι θετικές, συνέδεαν τα παιδιά, ιδίως τα μεγαλύτερα, με έναν τόπο, παρότι το παρελθόν τους είναι σύντομο. Λειτουργούσαν ως ενισχυτές της γνώσης τους για αυτόν.

Τα παιδιά ένιωθαν ευπρόσδεκτα στον χώρο με λίγες εξαιρέσεις. Η κατάχρηση του χώρου από κάποιους ενήλικους κατοίκους σχολιάστηκε αρνητικά από πολλά παιδιά με συνέπεια την αίσθηση φόβου και ανασφάλειας στη χρήση του. Για παράδειγμα η απουσία αναφορών ορισμένων χαρακτηριστικών φυσικών στοιχείων της περιοχής (πευκοδάσος) αποδόθηκε στη δύσκολη πρόσβαση και στην κατάχρηση εξουσίας του χώρου από συγκεκριμένους ενήλικες. Γενικά υπήρξε η αίσθηση και η ομολογία των παιδιών ότι οι ενήλικες κάτοικοι εμπόδιζαν την ελεύθερη χρήση και δράση των παιδιών, όπου αυθαίρετα οι ίδιοι λειτουργούσαν ως προστάτες. Ταυτόχρονα υπονόμευαν την απόφαση τους να νιώσουν υπερήφανα για τον χώρο τους.

Οι τόποι που επέλεξαν τα παιδιά μπορεί να μην ήταν όλοι καθημερινά οικείοι αλλά είχαν κάποια σπουδαία συμβολική αξία για αυτά. Κάποιοι ήταν σπουδαίοι γιατί το παιδί είχε δεσμούς μαζί τους ή γιατί συνδέονταν με αγαπημένα πρόσωπα και πράγματα. Πολλά

παιδιά, της Α ομάδας, οδήγησαν την έρευνα σε απαγορευμένους τόπους που δε θα είχαν την άδεια των γονέων να τους επισκεφτούν μόνα τους. Αυτοί οι τόποι πρόκλησης φανέρωσαν τους χωρικούς γονεϊκούς περιορισμούς των παιδιών.

Η *ηλικία* του παιδιού αποτέλεσε παράγοντα μειωμένης ελεύθερης κινητικότητας και δράσης στον εξωτερικό χώρο. Τα νεότερα παιδιά (8 ετών) φάνηκε πως χρησιμοποιούσαν τον χώρο υπό μερική επιτήρηση, κυρίως για λίγο μετά το σχολικό ωράριο. Αντίθετα τα μεγαλύτερα παιδιά επικοινωνούσαν με τον χώρο πιο συχνά και με μεγαλύτερη ακτίνα ανεξάρτητης δράσης. Οι 12χρονοι είχαν μεγάλο ενδιαφέρον για τόπους πέραν της γειτονιάς τους, αλλά δεν ήταν εντελώς ανεξάρτητοι ακόμα να κινηθούν πολύ πέρα από αυτήν. Προτιμούσαν το παιχνίδι σε διάσημες γειτονιές φίλων και συμμαθητών αλλά και μακρύτερα στις αυλές των σχολείων. Επίσης είχαν τη δυνατότητα χρήσης των εμπορικών τόπων σε σχέση με τα νεότερα που απλά τους γνώριζαν ή προσανατολίζονταν μέσω αυτών. Ο χρόνος ελεύθερης δράσης και των δύο ομάδων παρουσιάστηκε πολύ περιορισμένος καθώς τα παιδιά παρακολουθούσαν πλήθος δραστηριοτήτων όπως ξένες γλώσσες, προπονητικά προγράμματα, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, κ.ά. Στον ερευνητικό χρόνο (άνοιξη) υποθέτουμε πως τα παιδιά θα είχαν περισσότερο ελεύθερο χρόνο δράσης, γεγονός που δεν ίσχυσε.

Επισκοπώντας τα αποτελέσματα είναι σημαντικό να θυμόμαστε πως πολλές ατομικές διαφορές αποκρύπτονται. Αυτό που είναι σύνηθες για ένα παιδί είναι σπάνιο για ένα άλλο. Η δημοτικότητα κάποιων στοιχείων μπορεί να οφείλεται στην εγγύτητα, την ελκυστικότητα ή στην κοινωνική και πολιτισμική σπουδαιότητά του.

Τα περισσότερα παιδιά αναπαρέστησαν και ακολούθησαν τη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο ή σε κάποια εξωσχολική δραστηριότητα. Όσα παιδιά έρχονταν στο σχολείο με αυτοκίνητο δεν τα κατάφεραν πολύ καλά, ιδίως τα νεότερα. Αυτό ενισχύει την υπόθεση, ότι τα νεαρά παιδιά δεν μπορούν να αναπαραστήσουν νοερά χωρικές σχέσεις αν πρώτα δεν κινηθούν έμπρακτα από μόνα τους σε κάποιον τόπο. «Η παθητική εμπειρία από το μετακινούμενο όχημα δεν αντικαθιστά την πραγματική εμπειρία» (Hart, 1979: 333). Τα παιδιά εκτιμούσαν ιδιαίτερα τις πεπατημένες διαδρομές μακριά από τόπους με σκυλιά και την κεντρική λεωφόρο. Συχνά κάποιες διαδρομές δεν οδηγούσαν από έναν τόπο στον άλλο, παρά αποτελούσαν από μόνες τους ένα «ταξιδάκι». Τα παιδιά δεν επισκέπτονταν τόπους ενηλίκων παρά μόνο όταν επρόκειτο για την εργασία του γονέα.

Οι βιωμένοι παιδικοί τόποι προσφέρουν στο παιδί όπως και στον κάθε άνθρωπο το διαδραστικό φυσικό πλαίσιο να ξεδιπλωθεί όλη η ζωή του, να γνωρίσει, να δράσει, να

αισθανθεί και να ονειρευτεί. Η γνώση του χώρου από τα παιδιά φάνηκε στη δράση τους σε αυτόν.

Η *δράση* των παιδιών στον χώρο εξαρτιόταν την ηλικία τους. Η ηλικία του κάθε παιδιού το καθιστούσε ικανό να επισκεφτεί κάποιους τόπους μόνο του, να αναλάβει κάποιες πρωτοβουλίες ή κάποιες δραστηριότητες. Η ακτίνα ελεύθερης δράσης των παιδιών της Β΄ ομάδας ήταν σαφώς μεγαλύτερη από αυτήν της Α΄. Το ίδιο ίσχυε και για τη συχνότητα «ελεύθερης δράσης» από τα μεγαλύτερα παιδιά. Πολλά από τα παιδιά της Β΄ ομάδας δεν είχαν κανέναν περιορισμό στις μετακινήσεις τους στον οικείο εξωτερικό χώρο. Οι περιορισμοί δράσης στα παιδιά οφείλονταν κυρίως σε φόβους των γονέων όπως η κυκλοφορία αυτοκινήτων, η εξαφάνιση του παιδιού, οι κακές συναναστροφές.

Τα μοναχοπαίδια (2/18) της ερευνητικής ομάδας δε φάνηκε να έχουν περισσότερους περιορισμούς σε ελεύθερη δράση. Όταν πάλι ο πληροφοριοδότης είχε μεγαλύτερα αδέρφια αυτό του παρείχε αυτόματα μεγαλύτερο εύρος δράσης.

Τα περισσότερα παιδιά δεν έπαιζαν στα γήπεδα του σταδίου καθώς ήταν αρκετά μακριά από το σπίτι τους και συχνά χρησιμοποιούνταν από τις εκάστοτε ομάδες για προπόνηση ή αγώνες. Αντί αυτού του ασφαλούς χώρου αναζητούσαν έναν ανοικτό χώρο για παιχνίδι στη γειτονιά, κυρίως με μπάλα. Τα παιδιά και των δύο ομάδων έκαναν ποδήλατο. Τα μεγαλύτερα σε ασφαλείς δρόμους, στον δρόμο της οικίας τους ή τους κοντινούς, στον δρόμο του σχολείου και σπάνια στη μεγάλη λεωφόρο. Έβλεπαν αυτή τη δραστηριότητα ως μια ώρα ελευθερίας, τριγυρίζοντας εδώ κι εκεί άσκοπα. Τα μικρότερα παιδιά έπρεπε υποχρεωτικά να συνοδεύονται από τους γονείς και περιορίζονταν στο φαρδύ πεζοδρόμιο μπροστά στο σχολείο ή στα μεγάλα πάρκα του Δήμου.

Τα μικρότερα παιδιά έπαιζαν μετά το σχολικό ωράριο στο βουνό, σε μέρη ασχημάτιστα, σχηματίζοντας δικούς τους τόπους, σε παιχνίδια ρόλων και επεισόδια της καθημερινής ζωής. Κύριος παράγοντας δημιουργίας αυτών των χώρων ήταν η μορφολογία της ερευνητικής περιοχής, οι πολλές ελεύθερες φυσικές επιφάνειες με χώμα και βλάστηση. Περαιτέρω έρευνες θα μας αποκάλυπταν τι συμβαίνει σε περιοχές του ίδιου δήμου που υστερούν σε τέτοια τοπία. Οι ενήλικες γονείς επικροτούσαν εκείνη τη χρήση των τόπων από τα παιδιά τους. Σε αντίθεση ορισμένοι ενήλικες κάτοικοι αυθαίρετων κτισμάτων, ενοχλούνταν από το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών συχνά τρομάζοντάς τα με την παρουσία, τις παρατηρήσεις ή τις απειλές τους.

Τα μεγαλύτερα συνήθιζαν να κάθονται στον ελεύθερο χρόνο τους σε σκαλιά ή παγκάκια απλά παρατηρώντας γύρω και συζητώντας. Εκεί είχαν αυτονομία μακριά από το βλέμμα και τις απαγορεύσεις των ενηλίκων. Το αγαπημένο τους παιχνίδι ήταν το κρυφτό

σε συγκεκριμένους χώρους που συνδύαζαν φυσικά και οικιστικά στοιχεία προσφέροντας τις απαραίτητες κρυψώνες.

***

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε ακόμα να διερευνήσει την *αξιοπιστία* των παιδιών ως πληροφοριοδότες και την *αποτελεσματικότητα των μεθοδολογικών μεγαλείων* στην αποκάλυψη των βιωμένων παιδικών τόπων. Ο *συνδυασμός* μεθοδολογικών εργαλείων έχει προταθεί ως ο καταλληλότερος σε έρευνες με παιδιά (Christensen, 2000: 156-171). Αυτό έγινε φανερό και στην παρούσα έρευνα συχνά εμβαθύνοντας τις πληροφορίες ή καλύπτοντας πληροφοριακά κενά και φυσικά επιτρέποντας στο κάθε παιδί να εκφραστεί σύμφωνα με τις ικανότητες και τις προτιμήσεις του.

Κατά τον R. Hart (1984: 103) η σπουδαιότητα του οικείου περιβάλλοντος εμφανίζεται όταν επιτρέψουμε στα παιδιά να μας αναπαραστήσουν με κάποιο μέσο τους τόπους τους αντί απλά να τα παρατηρούμε ως αντικείμενα έρευνας. Οι πληροφοριοδότες ένιωσαν σπουδαίοι με τη συμμετοχή τους σε μια έρευνα. Συχνά μαθητές του σχολείου άλλων ηλικιακών ομάδων εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν και οι ίδιοι στην έρευνα. Τα παιδιά στάθηκαν όχι μόνο ικανοί συνεργάτες αλλά και έτοιμοι να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους στον χώρο αν πραγματικά τους δοθεί το βήμα. Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε το δικαίωμα των παιδιών στην έρευνα, πάντα με τη χρήση μεθόδων που αντικειμενικά θα ενθαρρύνουν και θα επικυρώνουν τις εμπειρίες τους όπως και τη συμμετοχή τους στα κοινά.

Οι επιλεγμένοι μέθοδοι λειτούργησαν με επάρκεια συλλαμβάνοντας το πλήθος των παιδικών βιωμάτων ως γνώση, χρήση και δράση, συναισθήματα. Η χρήση πολλών μεθόδων αποκάλυψε αντιθέσεις στις παιδικές εμπειρίες μέσα στο ίδιο περιβάλλον. Για παράδειγμα ο τόπος *στάδιο* αναφέρθηκε σε πολύ μεγάλη συχνότητα από την ομάδα Β ενώ οι τόποι θρησκευτικής λατρείας αποκλειστικά από την ομάδα Α. Οι εμπειρίες διαφέρουν επίσης ανά εποχή αλλά και ομάδα συνομηλίκων. Για παράδειγμα τα *φυτικά στοιχεία* του βουνού αναφέρθηκαν σε μεγάλο ποσοστό λόγω της ανθοφορίας την άνοιξη. Το *βουνό* παρότι δημοφιλής τόπος, λόγω εποχής δημιουργούσε παράλληλα και συναισθήματα φόβου (ερπετών και εντόμων). Οι εμπειρίες των παιδιών λοιπόν δεν είναι ούτε σταθερές ούτε στατικές. Η χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας βοήθησε να συλληφθεί η ιδιοσυγκρασιακή φύση των παιδικών εμπειριών. Για παράδειγμα, δυο πληροφοριοδότες, 12 ετών, από την ίδια γειτονιά, απέδωσαν αξίες στους τόπους διαφορετικά εξαιτίας επιρροών κοινωνικών, πολιτισμικών ή οικονομικών.

Όλα τα παραπάνω δε θα ανιχνεύονταν με ποσοτικές μεθόδους. Πλήθος παραδείγματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να ενισχύσουν την άποψη πως η προσωπική ματιά του καθενός στον χώρο είναι μοναδική και ανεκτίμητη. Ο ίδιος τόπος παρουσιάζεται διαφορετικά από τη θέση θέασης, το συναίσθημα, τη γνώση ή τη χρήση του από το άτομο. Η επιτυχία της παρούσας έρευνας κρίθηκε στην επικοινωνία των παιδικών τόπων με την ερευνήτρια, πολλές φορές σε αποκλειστικότητα, και θα κριθεί από τη γενικευσιμότητά της και τη σύνδεση των συναισθημάτων του κάθε αναγνώστη με αυτά των πληροφοριοδοτών!

Ο *εταιρικός περίπατος* έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον τους και να δείξουν το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω εξερεύνηση. Αποτέλεσε μια προκλητική και συμμετοχική διαδικασία, μια δραστηριότητα που μας προσκαλούσε διαρκώς να απολαύσουμε το περιβάλλον. Λειτούργησε σαν μια μορφή τέχνης, η τέχνη του να δημιουργείς σχέσεις με τον χώρο, τον τόπο φτιάχνοντας τελικά το προσωπικό σου τοπίο (Phillips, 2005: 508). Αποδείχτηκε η μέθοδος που βρίσκεται πιο κοντά στα συναισθήματα του παιδιού και που δεν εξαρτάται από τη λεκτική του ικανότητα. Οι τόποι που ανάδειξαν τα παιδιά στον περίπατο διέφεραν από αυτούς που θα μας αποκάλυπταν άλλες μέθοδοι όπως ένα ερωτηματολόγιο για παράδειγμα.

Ενθουσίασε τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων. Σε πολλές περιπτώσεις οι πληροφοριοδότες επεδίωκαν να επιμηκύνουν τον χρόνο και το μήκος της διαδρομής καθώς τους προκαλούσε ευχαρίστηση παρόλη την (πιθανή) σωματική κόπωση. Αυτό φανέρωνε η στάση του σώματος και σχόλια του τύπου «Δεν το κάνω και κάθε μέρα αυτό», «Έξω από το σχολείο έχω τις ιδέες που δεν είχε ο Φρανκεστάιν (σ.σ. Αϊνστάιν)» (Βόλος, 8), ή «Ευχαριστώ που με γλιτώσατε από το σπίτι, κάθομαι στα ηλεκτρονικά, αλλά αν είναι να πάω εκεί που μου αρέσει δε λέω όχι» (Καλαμάτα, 12).

Ο περίπατος απέδωσε σαφώς περισσότερα στοιχεία από το σχέδιο με πολλές λεπτομέρειες για κάθε επισκεπτόμενο τόπο. Το γεγονός ότι τα παιδιά αποφάσιζαν τα ίδια τη διαδρομή ισχυροποίησε τη θέση πως οι σταθμοί αφορούσαν προσωπικούς τόπους. Ισχυροποίησε ακόμα και την επιλογή της μεθόδου. Τα δεδομένα του περίπατου εμπλουτίστηκαν από τις αφηγήσεις των παιδιών που στάθηκαν καταλυτικές στη μετάδοση μηνυμάτων και βιωμάτων.

Ανάλογα λειτούργησε και η μέθοδος της *φωτογραφίας* από τα ίδια τα παιδιά. Οι πληροφοριοδότες χειρίστηκαν με απίστευτη τεχνική, προσοχή και κέφι την ψηφιακή κάμερα παράγοντας ένα ποιοτικό υλικό ελεύθερου λόγου αλλά και άριστες τεχνικά φωτογραφίες. Με τη φωτογραφία και τις αφηγήσεις τους, τα παιδιά απαθανάτισαν

αντικειμενικά και υποκειμενικά τους τόπους γύρω τους. Απεικόνισαν οπτικά τους βιωμένους τόπους, εντόπισαν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του χώρου, ευαισθητοποιήθηκαν στην ομορφιά του τοπίου και εκφράστηκαν καλλιτεχνικά. Οι περισσότερες λήψεις αφορούσαν φυσικά στοιχεία τα οποία τα παιδιά είχαν επιλέξει ως τόπους παιχνιδιού και αναψυχής. Η πραγματική αξία ενός τόπου φάνηκε πράγματι στην κίνηση του πληροφοριοδότη να στρέψει τον φακό της κάμερας σε αυτόν.

Τα παιδιά φωτογραφίζοντας είχαν στα χέρια τους δύναμη και ανεξαρτησία να κατέχουν μία κάμερα και να τη χρησιμοποιούν σε χώρους ελεγχόμενους από ενήλικες. Οι εικόνες των τόπων, είτε ως φωτογραφίες είτε ως ζωγραφιές σχημάτισαν τα παιδικά τοπία της έρευνας. Κάθε μία έφερε ξεχωριστά νοήματα και σημασίες συνδέοντας τον τόπο με τις μνήμες των παιδιών και τελικά όλες μάς παρέπεμψαν ασυνείδητα στα προσωπικά τους νοήματα. Η φωτογραφία και το σχέδιο αποτέλεσαν πράγματι μοναδικά οπτικά δεδομένα του τρόπου θέασης του ερευνώμενου χώρου από τα παιδιά.

Το *σχέδιο* αποτέλεσε μια διασκεδαστική και δημιουργική μέθοδο που ενθάρρυνε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην έρευνα. Τους έδωσε χρόνο να σκεφτούν τι επιθυμούσαν να απεικονίσουν. Δεν τους προβλημάτισε, ούτε τους άγχωσε αν θα είναι σωστές οι φόρμες και τα σχήματα. Σε αντίθεση με τον ενήλικα καλλιτέχνη, ο οποίος εκφράζει μέσα από το έργο του κυρίως την κοινωνία, τα παιδιά εξέφρασαν με τον δικό τους τρόπο πώς αντιλαμβάνονταν τον χώρο και αυτό είχε σημασία. Μοιάζει σαν να μας αφηγήθηκαν μια ιστορία με εικόνες-σύμβολα και μας αποκάλυψαν το περιβάλλον στο οποίο ζουν χωρίς να εμπλέκονται οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των ενηλίκων. Η μέθοδος λειτούργησε άριστα ως προοργανωτής των επόμενων πιο απαιτητικών μεθόδων της έρευνας και τελικά κατέστησε το παιδί οικείο με αυτές.

Κατά πλειοψηφία τα σχέδια αποτύπωσαν πολύ μικρότερο αριθμό τόπων σε σχέση με τον περίπατο και τη φωτογραφία. Συχνά απεικονίστηκαν μακρινοί ή εκτός ερευνητικής περιοχής τόποι. Τα παιδιά τελικά επιθυμούσαν και ήταν ικανά, να επισκεφτούν πολλά περισσότερα μέρη από όσα αναπαρέστησαν στο σχέδιό τους. Αυτό φανέρωσε το χάσμα ανάμεσα στη γνώση του τόπου από το παιδί και στην ικανότητά του να αφομοιώνει νοητικά αυτή τη γνώση και να τη μετατρέπει σε αναπαράσταση. Κύριος περιορισμός στάθηκε η έκταση της επιφάνειας σχεδιασμού σε σχέση με τα πραγματικά μεγέθη. Η μέθοδος έδειξε να υστερεί ακόμα σε αλληλεπίδραση ανάμεσα στο παιδί και τον τόπο, το παιδί και την ερευνήτρια και τα παιδιά μεταξύ τους σε σχέση με τη μέθοδο του περίπατου και της φωτογραφίας.

Διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα σχέδια των δύο ομάδων. Τα σχέδια της Α ομάδας υπερτερούσαν αριθμητικά σε στοιχεία-τόπους και παρουσίασαν σε ορισμένες περιπτώσεις αρτιότερη χωρική οργάνωση από αυτά της Β΄ ομάδας. Την αρτιότερη χωρική οργάνωση παρουσίασαν για την Α΄ ομάδα οι τόποι ελεύθερου παιχνιδιού στο βουνό γύρω από το σχολείο.

Η *συνέντευξη* αποτέλεσε έναν ακόμη τρόπο πρόσβασης στα νοήματα των παιδιών στον χώρο. Πιο συγκεκριμένα η ημι-δομημένη συνέντευξη που επιλέχθηκε διευκόλυνε την ερμηνεία πολλών δεδομένων της έρευνας καλύπτοντας τα κενά που παρουσιάστηκαν στα άλλα ερευνητικά εργαλεία. Χρησιμοποιήθηκε ως μέσο τριγωνοποίησης των βασικών εργαλείων της έρευνας και ως μοναδικό εργαλείο για να εκφράσουν τα παιδιά τις ιδέες τους στον σχεδιασμό παιδικών τόπων. Πολλά δεδομένα του σχεδίου και της φωτογραφίας θα παρέμεναν απροσπέλαστα από το ενήλικο μάτι της ερευνήτριας αν δεν ακολουθούσε η συζήτηση των εταίρων στη συνέντευξη. Η διαδικασία και ο χώρος της συνέντευξης επίσης ενθουσίασαν τους πληροφοριοδότες και οδηγώντας σε έναν άξιο επίλογο της συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα.

***

Δεν είναι εύκολο να συλλάβει κανείς τον κόσμο των παιδιών ούτε να δώσει τις κατάλληλες ερμηνείες. Η γνώση των παιδικών εμπειριών στον χώρο κρίνεται σημαντική αν θέλουμε να ενδυναμώσουμε τη συμμετοχή και την εμπλοκή των παιδιών σε αυτόν, ιδίως τον αστικό. Κάτι που επισταμένα αγνοούν οι σχεδιαστές και οι αρχιτέκτονες είναι το γεγονός ότι τα παιδιά θα παίξουν και θα χρησιμοποιήσουν κάθε πτυχή του περιβάλλοντος με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο. Οφείλουμε να ερευνήσουμε πώς αντιλαμβάνονται το καθημερινό τους περιβάλλον, περιλαμβάνοντας ολόκληρη την πόλη. Χωρίς όμως σωστό και λειτουργικό σχεδιασμό, πρακτική και διαδικασία, δε θα αλλάξει το κύρος των παιδιών.

Τα παιδιά έχουν την όρεξη και την ικανότητα να φανερώσουν στους υπεύθυνους ενήλικες, γονείς, σχεδιαστές ή κοινοτικούς φορείς τις πραγματικές ανάγκες τους σε παιδικούς τόπους ως πληροφοριοδότες ή μέσα από συμμετοχικές δράσεις. Μπορεί να μην ψηφίζουν αλλά έχουν δικαίωμα συμμετοχής στα κοινά. Η φωνή τους όμως δεν πρέπει να χαθεί σε ομαδικές συζητήσεις με ενήλικες. Δε φτάνει να ακουστούν, αλλά και να τα εισακούσουμε (Christensen, 2000: 2).

Καταλήγοντας, βρισκόμαστε μπροστά στο ερώτημα αν τα παιδιά έχουν μια διαφορετική κουλτούρα και αν είναι ικανά να διαχειριστούν τη ζωή τους. Αν η απάντηση είναι ναι τότε θα πρέπει να ανακαλύψουμε μεταξύ άλλων πώς τα παιδιά βιώνουν τους

καθημερινούς χώρους. Αν πάλι θεωρούμε τα παιδιά ικανά, τότε πρέπει να τα αντιμετωπίζουμε ως ισότιμους πολίτες και όχι ως εν δυνάμει ενήλικες (Valentine, 1996: 597).

Τέλος, χρειάζεται οπωσδήποτε μεγάλη προσοχή για τον αν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα αυτής της μικρής έκτασης ποιοτικής έρευνας. Μπορούμε να πούμε πώς στον βαθμό που αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Hart, 1979• Moore, 1986• Matthews, 1999• Cele, 2006• Loebach, 2013) γίνεται φανερό πως οι συγκεκριμένες μέθοδοι μπορούν αποτελεσματικά να εξάγουν τις εμπειρίες των παιδιών στον χώρο. Ίσως η παρούσα έρευνα μαζί με άλλες παρόμοιες (μικρής κλίμακας) να αποτελέσουν τα κομμάτια του παζλ των παιδικών εμπειριών στον χώρο. Στη χώρα μας απαιτείται πρωτίστως να ξεκινήσει η έρευνα με τα παιδιά.

***Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα***

Παρότι το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν μικρό και ετερογενές, επιτρέπει κάποιες *προκλήσεις και προτάσεις* για μελλοντική έρευνα με τα παιδιά όπως οι παρακάτω:

Επανάληψη της έρευνας με περισσότερες και διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, κυρίως με πληροφοριοδότες προσχολικής αγωγής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμα, με ομάδες παιδιών που κατοικούν σε διαφορετικές περιοχές του Δήμου. Αυτές θα μας αποκάλυπταν τι συμβαίνει σε αστικές περιοχές του ίδιου Δήμου που υστερούν σε φυσικά τοπία.

Συμμετοχή στην έρευνα και των γονέων των παιδιών με τη χρήση ερωτηματολογίου, ημι-δομημένης συνέντευξης, (όπως στην έρευνα του R. Hart, 1979) ή και προφορικής μαρτυρίας των ηλικιωμένων συγγενών τους που μεγάλωσαν στην ίδια περιοχή. Οι γονείς των πληροφοριοδοτών της παρούσας έρευνας φάνηκαν θετικά διατεθειμένοι να συμμετέχουν και οι ίδιοι σε πιθανή επέκταση της έρευνας για περισσότερα και διασταυρούμενα αποτελέσματα.

Η επανάληψη της έρευνας σε διαφορετική εποχή του χρόνου κυρίως χειμώνα. Η εποχικότητα των βιωμένων τόπων επιβεβαιώθηκε μάλιστα και από τους ίδιους τους πληροφοριοδότες:

«Ο πρώτος σταθμός θα είναι ένα λιβάδι με λουλούδια, γιατί είναι άνοιξη και μου αρέσουν τα λουλούδια. Έρχομαι και το φθινόπωρο με τη γιαγιά και παίζω, τον χειμώνα όχι δε θα μου άρεσε εδώ» (Σκιάθος, 8)

Η διεξαγωγή της έρευνας με παιδιά των όμορων Δήμων που μοιράζονται μια θέση στο όρος Αιγάλεω (Νίκαιας, Άνω Κορυδαλλού, Αγίας Βαρβάρας) ή και Δήμων με παρόμοια γεωγραφία (Υμηττού, Πάρνηθας).

Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε επίσης να αποκαλύψει την επίδραση κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων στην επιλογή και την χρήση των τόπων. Μια τέτοια έρευνα θα απαιτούσε προσωπικά στατιστικά δεδομένα του πληθυσμού της έρευνας μέσω της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας.

Όσον αφορά μεθοδολογικές αλλαγές ή προτάσεις θα είχε ενδιαφέρον η διεξαγωγή της έρευνας με περιορισμένο αριθμό σταθμών και φωτογραφιών κατά τη διάρκεια του περίπατου, αλλά με περισσότερο διαθέσιμο χρόνο. Επίσης η αντικατάσταση του σχεδίου ως εργαλείου, με την παρουσίαση στους πληροφοριοδότες αεροφωτογραφιών της περιοχής ή και της πόλης και με στόχο την αποκάλυψη της γνώσης των παιδιών. Το θέμα του σχεδίου θα μπορούσε ακόμα να είναι σχετικό με τους τόπους της καθημερινής διαδρομής από το σπίτι στο σχολείο και με λήψεις σε αυτήν μόνο τη διαδρομή.

Ακόμα μπορεί να γίνει χρήση της πολύ ενδιαφέρουσας, αλλά χρονοβόρας και πρακτικά δύσκολης, μεθόδου της μοντελοποίησης του J. Piaget ή της συμμετοχικής παρατήρησης (ετήσιας διάρκειας) όπως στην έρευνά του Roger Hart (1979).

Τέλος, προτείνεται η χρήση GPS χειρός όπου μπορούν να καταγράφονται η διαδρομή και τα σημεία φωτογράφισης του πληροφοριοδότη και εν συνεχεία να γίνεται η χωρική ανάλυση των δεδομένων. Αυτό θα διευκόλυνε τον περίπατο σε μορφή μικρών ομάδων (3-5 παιδιά). Σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαν να βιντεοσκοπούνται οι διαδρομές για κάθε μελλοντική ερευνητική ή εκπαιδευτική αξιοποίηση.

Θα ήταν ενδιαφέρουσα η διεξαγωγή της συνέντευξης με περισσότερα άτομα, τουλάχιστον τρία.

Καταλήγοντας, κάθε είδους περαιτέρω έρευνα πρέπει εξ ορισμού πρέπει να έχει στόχο την «αποκάλυψη του προφανούς, στις ουσίες των καθημερινών εμπειριών και καταστάσεων που περνούν απαρατήρητα και ως δεδομένα» καταλήγοντας και πάλι στους φαινομενολόγους που αναγνωρίζουν την αξία και την ενότητα της άμεσης ανθρώπινης εμπειρίας του κόσμου (Seamon and Sowers, 2008: 43).

***Εκπαιδευτικές προστάσεις***

Ο Roger Hart κινηματογραφούσε μέρος της ερευνητικής διαδικασίας με τα παιδιά στην έρευνα "Children's Experiences of Place" (1979). Σήμερα μπορούμε να παρακολουθήσουμε τις εμπειρίες εκείνων των παιδιών μέσα από τέσσερα μικρά φιλμ

(Hart, 2016). Ο ίδιος επιστρέφοντας στην ερευνητική του πόλη 32 χρόνια μετά βρήκε τους πληροφοριοδότες του να μην επιτρέπουν στα δικά τους παιδιά να παίζουν μόνα ούτε στην αυλή του σπιτιού (Fields, 2015).

Για άλλη μια φορά η παρούσα έρευνα εμπνευσμένη από τον R. Hart προτείνει τα σχέδια, οι φωτογραφίες, τα βίντεο και τα σχόλια των πληροφοριοδοτών να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά (σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή) ώστε να τους θυμίζουν τους τόπους που βιώνουν ως παιδιά και που ίσως είναι διαφορετικοί από αυτούς που οι ίδιοι θα επιλέξουν ως ενήλικες. Αυτή η υπενθύμιση θα φιλτράρει επίσης καλύτερα τις μελλοντικές τους αποφάσεις για τους παιδικούς τόπους των παιδιών τους.

Πολλές από τις διαδρομές των παιδιών θα μπορούσαν να αποτελέσουν εκπαιδευτικές ή ψυχαγωγικές διαδρομές για διάφορες ομάδες (παιδιών ή ενηλίκων) στον ερευνητικό χώρο με ξεναγούς τα ίδια τα παιδιά, στο πλαίσιο ενός δημοτικού project με στόχο την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.

Οι φωτογραφίες των παιδιών θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια ψηφιακή συλλογή στην πλατφόρμα omeka (omeka, 2016), στην οποία η ερευνήτρια έχει πρόσβαση.

Τέλος, να σταλούν στην ψηφιακή σελίδα “MYSHOT” του περιοδικού National Geographic KIDS η οποία εκμεταλλεύεται δημιουργικά τη ματιά των παιδιών στον χώρο (Myshot, 2015).

***

Κίνητρο και σκοπός της όλης ερευνητικής διαδικασίας ήταν μια πολυεπίπεδη επικοινωνία με τα παιδιά σε σωματικό, συναισθηματικό, διανοητικό και κυρίως πνευματικό επίπεδο, βιώνοντας ενότητα μαζί τους και με τους τόπους τους. Το βίωμα, στην αποκάλυψη αλλά και το μοίρασμά του, συνεισφέρει στη διαμόρφωση της συλλογικής εμπειρίας και μπορεί να αναδείξει έναν νέο τρόπο θέασης του οικείου χώρου όπου το ατομικό θα τέμνεται ευχάριστα με το συλλογικό.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ


**Αραμπατζόγλου, Α. et al** (2013), «Ταξίδι στον Χώρο των Παιδιών, Ψυχολογία και Αρχιτεκτονική», Θράκη: ΔΠΘ, στο http://www.greekarchitects.gr, [ανακτήθηκε 3/2/16].

**Βάμβουκας, Μ.** (2002), Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

**Γαλανάκη, Ε.** (2003), «Η Αναπτυξιακή πορεία του εγωκεντρισμού», στο Ε. Γαλανάκη (2003), *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*, Αθήνα: Ατραπός.

**Γερμανός, Δ.** (2005), *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, Αθήνα: Gutenberg.

**Γιώτσα, Α.** (1999)**,** «Ο προσωπικός χώρος και η γειτονιά: Διαπολιτισμική έρευνα σε γειτονιές της Γενεύης, της Αθήνας και της Κεφαλονιάς», Ψυχολογία, τ. 6: 2, σελ.: 124-135, στο http://www.psychostirixis.com/deltaetamuomicronsigmaiotaepsilon973sigmaepsiloniotasigmaf.html , [ανακτήθηκε 3/2/16].

**Δημητράκος, Δ.** (1964), *Μέγα Λεξικόν όλης της Ελληνικής γλώσσης*, τ. 2ος και 14ος, Αθήνα: ΔΟΜΗ.

**Ε.Χ.Ε,** Ευρωπαϊκή Χάρτα του Ερευνητή - Κώδικας δεοντολογίας για την πρόσληψη ερευνητών, (2005), Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Κοινοτική Έρευνα, σελ.: 10-11, στο ec.europa.eu/euraxess/pdf/brochure_rights/eur_21620_en-gr.pdf, [ανακτήθηκε 2/12/15].

**Ζαφειρόπουλος, Κ.** (2005), *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών,* Αθήνα: Κριτική.

**Ι.Ε.Π., Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής** (2016), «Οι προδιαγραφές για να πάρετε άδεια για διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία», στο http://www.esos.gr/arthra/42173/oi-prodiagrafes-gia-na-parete-adeia-gia-diexagogi-ereynas-se-sholeia, [ανακτήθηκε 2/2/16].

**Ιωσηφίδης, Θ.** (2006), «Θεμελιωμένη Θεωρία και Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων: Δύο Ερευνητικά Παραδείγματα», στο Θ. Ιωσηφίδης και Μ. Σπυριδάκης (επιμ.) (2006), *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*, Αθήνα: Κριτική.

**Ιωσηφίδου, Α.Μ.** (1998), «Δύναμη και Γνώση στις πολιτισμικές Αναπαραστάσεις: Σκέψεις από την επιτόπια έρευνα», στο Δ. Μαδιανού-Γκέφου (επιμ.) (1998), *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία. Σύγχρονες τάσεις,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Καίσαρη, Β.** (2005), «Το παιδί και ο αστικός χώρος, το παιχνίδι του παιδιού σχολικής ηλικίας στον αστικό χώρο», Διπλωματική εργασία: No 16519, Αθήνα: ΕΜΠ, στο http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/16519?locale=en, [ανακτήθηκε 2/2/16].

**Καραγκούνης, Θ. (2013α),** «Εισαγωγή στην Ανθρωπογεωγραφία, Κοινωνική Θεωρία και Χώρος», e-book, στο www.24grammata.com/?did=1290&fname...anthropogeografia, [ανακτήθηκε 10/9/16].

**Καραγκούνης, Θ. (2013β**), «Πολιτισμική Γεωγραφία», στο ηλεκτρονικό περιοδικό www.24grammata.com, [ανακτήθηκε 10/10/15].

**Κούρτη, Ε.** (2006), «Τοπία της παιδικής ηλικίας στο έργο του Θόδωρου Αγγελόπουλου», στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου και Α. Οικονομίδου (επιμ.) (2006), *«Πιάσε με, αν μπορείς…». Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*, Αθήνα: Αιγόκερως.
**Κρητικός, Γ.** (2008), «Έθνος και Χώρος στην Ιστορική Γεωγραφία της Ευρώπης», στο Γ. Κρητικός (2008), *Έθνος και Χώρος. Προσεγγίσεις στην ιστορική γεωγραφία της σύγχρονης Ευρώπης,* Αθήνα: Μεταίχμιο.
**Κυριαζή, Ν.** (2006), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
**Λεοντίδου Λ, Σκλιάς Π.** (2001), *Γενική Γεωγραφία, Ανθρωπογεωγραφία και Υλικός Πολιτισμός της Ευρώπης***,** Πάτρα: ΕΑΠ.
**Λυδάκη, Α.** (2001), *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα: Καστανιώτης.
**Λυδάκη, Α.** (2006), «Το δέντρο που πληγώναμε: Το πρώτο μας σύμπαν», στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου και Α. Οικονομίδου (επιμ.) (2006), «Πιάσε με, αν μπορείς…». *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο*, Αθήνα: Αιγόκερως.
**Μαδιανού-Γκέφου, Δ.** (επιμ.) (1998), *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία. Σύγχρονες τάσεις,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
**Μπαμπινιώτης, Γ.** (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας,* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
**Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.** (1982), «Σχολική ηλικία», στο Ι.Ν. Παρασκευόπουλος (1982), *Εξελικτική Ψυχολογία*, τ. 3ος, Πάτρα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
**Πασχαλιώρη, Β. και Μίλεση, Χ.** (2005), «Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης: επισημάνσεις και προβληματισμοί», τεύχος 10, Αθήνα: Π.Ι, στο www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/.../020-033.pdf, [ανακτήθηκε 16/1/16].
**Σβορώνου, Ε.** (2016), «Το παιδί στη φύση είναι… απειλούμενο είδος;», άρθρο για το βιβλίο R. Louv (2008), *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*, U.S.A.: Algonquin Books, in http://www.oanagnostis.gr/pedi-sti-fisi-apiloumeno-idos/, [ανακτήθηκε 13/8/16].
**Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ε.** (1998), «Υπό Παρατήρησιν… Κείμενα και Υποκείμενα Ανθρωπολογικών Πρακτικών», στο Δ. Μαδιανού-Γκέφου (επιμ.) (1998), *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία. Σύγχρονες τάσεις,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
**Σπανακά, Α.** (2008), «Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ», στο *Open Education*, 4 (1), pp.: 1-9, in journal.openet.gr/index.php /openjournal/article/download/59/34, [ανακτήθηκε 16/1/16].
**Στεφάνου, Ι.&Ι.** (1999), *Περιγραφή της εικόνας της πόλης*, Αθήνα: Ε.Μ.Π., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
**Συμεού, Λ.** (2006), «Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας», Κύπρος: 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Κύπρος: Cyprus College, σελ.: 1055-1064, στο www.pek.org.cy/...%20Kefalaio%2010%20Ekpaideftiki%20erevna/10.4, [ανακτήθηκε 4/1/16].

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

**Acar, H.** (2013), M. Ozyavuz (ed.), "Landscape Design for Children and Their Environments in Urban Context, Advances in Landscape Architecture", in *InTech*, DOI: 10.5772/55751, in http://www.intechopen.com/books/advances-in-landscape-architecture/landscape-design-for-children-and-their-environments-in-urban-context, [ανακτήθηκε 22/8/16].

**Aderson, J.** (1976), "Turf Maps", in *The Pacific Northwest Forum*, 1(3), pp.: 2-11, in http://www.narhist.ewu.edu/pnf/articles/s1/i-3a/turf_maps/turfmaps.html, [ανακτήθηκε 12/1/16].

**Agenda 21,** (1992), *United Nations Conference on Environment and Development*, Brazil, section III: Strengthening the Role of Major Groups, 25: Children and Youth in Sustainable Development, paragraphs: 25.1-25.17, in https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf , [ανακτήθηκε 12/1/16].

**Aitken, S.C.** (2001a), *Geographies of young people: the morally contested spaces of identity*, London: Routledge, pp.: 1-25, in https://books.google.gr/books?id=NPtDzX3D1soCandprintsec=copyrightandsource=gbs_pub_info_r#v=onepageandqandf=false, [ανακτήθηκε 19/11/15].

**Aitken, S.C.** (2004), "Placing Children at the Heart of Globalization", in D.G. Janelle, B. Warf and K. Hansen (eds.) (2004), *WorldMinds: Geographical Perspectives on 100 Problems Commemorating the 100th Anniversary of the Association of American Geographers 1904–2004*, in Springer Links, pp.: 579-583, DOI10.1007/978-1-4020-2352-1_94, http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-2352-1_94, [ανακτήθηκε 2/1/16].

**Aitken, S.C. et al** (2003), *First Steps, A Primer of the Geographies of Children and Youth*, London: Individual Authors.

**Alanen, L.** (2013), "Theorizing Childhood", in *Childhood* 21(1), in http://chd.sagepub.com/content/21/1/3.refs, [ανακτήθηκε 19/11/15].

**Altman, I. and Werner, C.M.** (eds.) (1985), "Introduction" in *Home Environments* New York: Springer Science+Business Media.

**Anderson, J. and Tindall, M.** (1972), "The concept of Home Range: New Data for the Study of Territorial Behavior", pp.: 1-7, in www.edra.org/.../EDRA03-Anderson-1-1_, [ανακτήθηκε 11/1/16]

**Ariès, F. (1962),** R. Baldick (trans. From the French), *Centuries of Childhood*, London: Jonathan Cape.

**Becker, H. S.** (2004), "Afterword: Photography as Evidence, Photographs as Exposition", in C. Knowles and P. Sweetman (eds..) (2004), *Picturing the Social Landscape: Visual Methods and the Sociological Imagination*, London: Routledge.

**BERA, (**British Educational Association Research) (2014), "Ethical Guidelines for Educational Research 2011", in https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011, [ανακτήθηκε 9/1/16].

**Blunt, A.** (2003), "Geography and the Humanities Tradition", in S.L. Holloway, S.P. Rice, and G. Valentine (eds.) (2003), *Key Concepts in Geography*, London: Sage.

**Bunge, W.W.** (1973), "The Geography", in *The Professional Geographer*, 25(4), in DOI: 10.1111/j.0033-0124.1973.00331.x, Article first published online: 23 FEB 2005, in http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0033-0124.1973.00331.x/abstract, [ανακτήθηκε 10/11/15].

**Bunge, W.W. and Bordessa, R.** (1975), *The Canadian Alternative: Survival, Expeditions and Urban Change*, pp.: 1, Toronto: York University, Atkinson College, in https://books.google.gr/books?redir_esc=y&hl=el&id=_Y7ZAAAAMAAJ&focus=searchwithinvolume&q=furius+subject, [ανακτήθηκε 10/11/15].

**Burgin-a, V.** (1982), "Introduction", in V. Burgin (ed.) (1982), *Thinking Photography. Communications and Culture*, London: MacMillan Press.

**Burgin-b, V.** (1982), "Looking at Photographs", in V. Burgin (ed.) (1982), *Thinking Photography. Communications and Culture*, London: MacMillan Press.

**Case, R.** (1999), "Conceptual Development in the Child and in the Field: A Personal View of the Piagetian Legacy", in E.K. Scholnick et al. (1999), *Conceptual Development: Piaget's Legacy. Jean Piaget Symposium Series*, U.S.A.: University of Maryland, College Park, pp.: 23-53, in https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id...assetKey, [ανάκτηση 16/8/16].

**CCFU**, (Canadian Commission For Unesco) (2002), "Growing Up In Cities: Creating Better Cities With Children and Youth", Canada: Ottawa, in http://www.unesco.org/most/guic/guicmain.htm, [ανακτήθηκε 10/11/15].

**Cele, S.** (2006), *Communicating Place, Methods for Understanding Children's Experience of Place*, pp.: 1-230, Stockholm: Stockholm University, in https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:186613/FULLTEXT01.pdf, [ανακτήθηκε 10/09/15].

**Chawla, L.** (1997), "Growing up in cities: a report on research under way", in *Environment and Urbanization*, vol. 9, No. 2, pp.: 1-6, in www.ucl.ac.uk/dpu-projects/21st.../Chawla.pdf, [ανακτήθηκε 13/11/15].

**Chawla, L. and Malone, K.** (2003), "Neighbourhood Quality in Children's Eyes", in P. Christensen, and M. O' Brien (eds.) (2003), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, London: Routledge-Falmer.

**Christensen, P. and Haudrup,** (2004), "Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation", in *Children and Society*, 18, in Wiley Online Library: John Wiley and Sons, Ltd, http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/chi.823, [ανακτήθηκε 16/11/15].

**Christensen, P. and James, A.** (2000), "Introduction" and "Children diversity and Commonality: Some Methodological Insights", in P. Christensen, and A. James (eds.) *Research with Children. Perspectives and Practices*, London: Routledge.

**Christensen, P. and Prout, A.** (2002), "Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children", in *Childhood*, vol 9:4, in www.kingscollege.net/.../Reading**Christens**, [ανακτήθηκε 16/11/15].

**Clifford, N.J. and Valentine, G.** (2003), *Key Methods in Geography*, London: Sage.

**Cohen, D.H., Stern, V. and Balaban, N.** (2001), Στ. Βοσνιάδου (εισαγωγή-επιμέλεια) (2001), *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, Αθήνα: Gutenberg.

**Creswell, J.W.** (2003), "A framework for design" in *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, USA: Sage.
**Downs, R.M. and Stea, D.** (2011), "Cognitive Maps and Spatial Behaviour: Process and Products", in M. Dodge, R. Kitchin and C. Perkins (eds.) (2011), *The Map Reader: Theories of Mapping Practice and Cartographic Representation*, in Wiley Online Library: John Wiley and Sons, Ltd, DOI: 10.1002/9780470979587.ch41, in http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470979587.ch41/summary, [ανακτήθηκε 16/11/15].
**Eco, U.** (1982), "Critique of the Image", in V. Burgin (ed.) (1982), *Thinking Photography. Communications and Culture*, London: MacMillan Press.
**ESRC,** (Economic and Social Research Council) (2015), «Summary of 2015 revisions to the ESRC Framework for Research ethics», in www.esrc.ac.uk, [ανακτήθηκε 28/12/15].
**Fields, S.** (2015), "The Peril of Over-Protecting our Children" in S. Fields (ed.) (2014), *Suzanne Fields: Volume I by Suzanne Fields*, Creators Publishing, in https://books.google.gr/books , [ανακτήθηκε 18/9/16].
**Francis, M. and Lorenzo, R.** (2008), "Children and city design: proactive process and the "renewal" of childhood", in C. Spencer and M. Blades (2008), *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*, USA: Cambridge University Press.
**Gagen, E.** (2004), "Landscapes in Childhood", in J. S. Duncan, N.C. Johnson and R.H. Schein (eds.) (2004), *A Companion to Cultural Geography*, U.K.: Blackwell.
**Galani, V. and Gospodini, A.** (2011), "Sustainable and friendly cities for children: Investigating planning and design parameters to reclaim street place as children's playground – the case study of Thermi, Greece", Skiathos, in http://www.prd.uth.gr/en/staff/v_galani/publications/2428, [ανακτήθηκε 13/11/15].
**General Comment 7** (2006), "A Guide to General Comment 7: "'Implementing Child Rights in Early Childhood'", in *United Nations Committee on the Rights of the Child United Nations Children's Fund and Bernard van Leer Foundation*, in www.unicef.org/earlychildhood/files/Guide_to_GC7.pdf, [ανακτήθηκε 11/9/16].
**Gibson, W.** (2005), "Qualitative Research Analysis in Education", in D. Hartas (2005), *Educational Research and Inquiry Qualitative and Quantitative Approaches*, London: Bloomsbury, pp.: 295-306, in http://www.bloomsbury.com/us/educational-research-and-inquiry-9781441178718/#sthash.RW4ddQke.dpuf, [ανακτήθηκε 8/1/16].
**Gieseking, J.J., Mangold, W. Katz, C., Low, S. and Saegert, S.** (eds.) (2014), *The People, Place and Space Reader*, New York: Routledge, in http://peopleplacespace.org/toc/introduction/, [ανακτήθηκε 11/1/16].
**Glaser, B.G. and Strauss, A.L.** (2006) (first published in 1967), *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*, U.S.A.: New Brunswick Aldine Transaction A Division of Transaction Publishers.
**Gold, J.R.** (2011), "Kevin Lynch" in Ph. Hubbard and R. Kitchin (eds.) (2011), *Key Thinkers in Space and Place*, London: Sage.
**Golomb, C.** (1992), *The Child's creation of a pictorial world,* California: University of California Press, pp.: 1-40, in https://books.google.gr/books?hl=elandlr=andid=4SfpJULBD2MCandoi=fndandpg=PP2anddq=Golomb,+C.+(1992), [ανακτήθηκε 17/1/16].

**Grady, J.** (2004), "Working with Visible Evidence. An Invitation and some Practical Advice", in C. Knowles and P. Sweetman (eds.) (2004), *Picturing the Social Landscape: Visual Methods and the Sociological Imagination*, London: Routledge.
**Greig, A., Taylor, J. and Mackay, T**. (2013), *Doing Research with Children. A practical Guide*, London: Sage.
**Habitat II,** (1996), United Nations Conference on Human Settlements, Istanbul, in unhabitat.org/.../Progress-to-date-outcome, [ανακτήθηκε 10/11/15].
**Hart, R.** (1979), "Children's Experience of Place", Ph.D. Thesis, New York: Irvington, in https://www.academia.edu/2229280/Childrens_experience_of_place, pdf, [ανακτήθηκε [30/7/15].
**Hart, R.** (1984), "The Geography of Children and Children's Geographies", in T.F. Saarinen, D. Seamon and J.L. Sell (eds.) (1984), *Environmental Perceptions and Behavior: An Inventory and Prospect*, Research Paper No. 209, Chicago, IL: Department of Geography, University of Chicago.
**Hart, R.** (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Florence: UNICEF, International Child Development Centre, in https://www.unicef-irc.org/.../childrens_par, [ανακτήθηκε 30/7/15].
**Harvey, A.** (1984), "On the History and Present Condition of Geography: an Historical Materialist Manifesto, *The Professional Geographer*, 36:1, pp.: 1-11, https://www.researchgate.net/publication/227634620_On_the_History_and_Present_Condition_of_Geography_An_Historical_Materialist_Manifesto, [ανακτήθηκε 10/2/15].
**Holloway, S.L. and Valentine, G**. (2000) "Children's Geographies and the New Social Studies of Childhood" and "Critical Geographies", in S.L. Holloway and G. Valentine (eds.) (2000), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, London: Routledge.
**Holt, J.C.** (1975), *Escape from Childhood: Needs and Rights of Children*, U.K.: Penguin Books Ltd.
**Hutchison, D.** (2007), "Drawing on Children's "Sense of Place"-The Starting Point for Teaching Social Studies and Geography", in www.edu.gov.on.ca/.../literacynumeracy, Ontario: The Literacy and Numeracy Secretariat.
**James, S.** (1990), "Is there a place for children in geography?", in *Area* 22(3), pp.: 278-283, http://www.jstor.org/stable/20002871?seq=1#page_scan_tab_contents, [ανακτήθηκε 10/10/15].
**James, S.** (1995), "Methodologies of Competence for a Competent Methodology?", in *Children and Social Competence Conference,* Guilford, Surrey.
**Jenks, C**. (1982), *The Sociology of Childhood: Essential Readings*, London: Batsford Academic and Educational Ltd.
**Jones, E.** (1997), "Basics", in E. Jones, S. Stine (ed.) (1997), *Landscapes for Learning: Creating Outdoor Environments for Children and Youth*, New York: John Wiley & Sons.
**Jones, O.** (2001), "Before the dark of reason: some ethical and epistemological considerations on the otherness of children", Ethics, Place and Environment 4, in https://www.academia.edu/368310/_Before_the_dark_of_reason_some_ethical_and_epistemological_considerations_on_the_otherness_of_childhood, [ανακτήθηκε 12/11/15].
**Jordanova, L.** (1989), "Children in History: concepts of nature and society", in G. Scarre (ed.) (1989), *Children, Parents and Politics*, Cambridge: Cambridge University Press.

**Knowles, C. and Sweetman, P.** (eds.) (2004), *Picturing the Social Landscape: Visual Methods and the Sociological Imagination,* London: Routledge.
**Koprela, K., Kyttä, M. and Harting, T.** (2002), "Restorative Experience, Self-Regulation, and Children's Place Preferences", in *Journal of Environmental Psychology*, 22(4), pp.: 1-12, in lib.tkk.fi/Diss/2003/isbn9512268736/article3.pdf, [ανακτήθηκε 20/4/16].
**Kyttä, M.** (2004), "The Extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments", in *Journal of Environmental Psychology*, vol. 24, pp.: 179-198, in, http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494403000732, [ανακτήθηκε 20/3/16].
**Laurendau, M. and Pinard, A.** (1970) *The development of the concept of space in the child*, New York: International Universities Press.
**Laurier, E.** (2003), "Chapter 9: Participant Observation", in N.J. Clifford and G. Valentine (eds.) (2003), *Key Methods in Geography*, London: Sage.
**Loebach, J.E.** (2013), "Children's Neibourhood Geographies: Examing Children's Perception and Use of Their Neibourhood Environments for Healthy Activity", Ph.D. Thesis, pp.: 1-314, Canada: Ontario, in ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent, [ανακτήθηκε [30/7/15].
**Longhurst, R.** (2003), "Chapter 8: Semi-structured Interviews and Focus Groups", in N.J. Clifford and G. Valentine (eds.) (2003), *Key Methods in Geography*, London: Sage.
**Malone, K. and Hartung, C.** (2010), "Challenges of participatory practice with children", in B. Percy-Smith and N. Thomas (eds.) (2010), *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from theory and practice,* London: Routledge, pp.: 48-61, in nmd.bg/.../Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples, [ανακτήθηκε 20/4/16].
**Massey, D.** (1998), *Space, place and gender*, UK: Polity Press.
**Matthews, H.** (2003), "Hugh Matthews on Roger Hart", in Individual Authors (2003), *First Steps, A Primer of the Geographies of Children and Youth*, London: Individual Authors, in www.balticstreetadventureplay.co.uk/.../firs, [ανακτήθηκε 12/3/16].
**Matthews, H. and Limb, M.** (1999), "Defining an agenda for the geography of children: review and prospect", in *Progress in human Geography*, 23(1), pp.: 61-90, in https://www.researchgate.net/publication/240738904_Defining_an_Agenda_for_the_Geography_of_Children_Review_and_Prospect, [ανακτήθηκε 12/9/15].
**Matthews, H., Limb, M. and Taylor, M.** (2000), "The Street as Thirdspace: Class, Gender and Public Space", in S.L. Holloway and G. Valentine (eds.) (2000), *Children's Geographies: Living, Playing, Learning*, London: Routledge.
**Mayall, B.** (1994), *Children's Childhoods: Observed and Experienced,* London: The Falmer Press, pp.: 1-11, in https://books.google.gr/books?hl=elandlr=andid=d8y6NQGGLd8Candoi=fndandpg=PA1anddq=Mayall, [ανακτήθηκε 10/11/15].

**Mayall, B.** (2000), "The sociology of childhood: Children's autonomy and participation rights", in A.B. Smith, M. Gollop, K. Marshall and K. Nairn (eds.) (2000), *Advocating for children: International perspectives on children's rights*, New Zealand: University of Otago Press.

**Mayo, M.** (2001) "Children's and young people's participation in development in the South and in urban regeneration in the North", in *Progress in Development Studies*, 1, pp.: 279-293, in http://pdj.sagepub.com/content/1/4/279.refs, [ανακτήθηκε 10/11/15].

**McKendrick, J.H.** (2001), «The geography of Children, An annotated bibliography», in *Childhood*, vol. 7(3), pp.: 361-387, http://www.academia.edu/14426907/The_Geography_of_Children_An_Annotated_Bibliography, [ανακτήθηκε 16/11/15].

**McLaughlin, H.** (2015), "Involving Children and Young People in Policy, Practice and Research. An introduction", in H. McLaughlin (ed.) (2015), *Involving children and young people in practice, policy and research,* London: National Children's Bureau.

**Moore, R.C.** (1986), *Children's Domain: Place and Play in Child Development*, London: Croom Helm.

**Morrow, V.** (2008), "Ethical Dilemmas in research with children and young people", Children's Geographies, 6 (1), pp.: 49-61, in eprints.ioe.ac.uk/.../morrow2008ethical49.pdf, [ανακτήθηκε 16/11/15].

**Murphy, E.** (2007), "Images of Childhood in Mothers' Account of Contemporary Childrearing", in *Childhood*, 14(1), pp.: 105-127, UK: University of Nottingham, in https://core.ac.uk/download/pdf/97897.pdf, [ανακτήθηκε 10/11/15].

**National Children's Bureau** (2001), "Guidelines for Research", London: National Children's Bureau, in www.ncb.org.uk/resguide.htm, [ανακτήθηκε 20/12/15].

**Parrot, W. G.** (2001), A. Tesser, and N. Schwarz, (eds.), "Chapter 17: The Nature of Emotions", in *Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes*, vol, 1, Oxford: Basil Blackwell, p.: 375-390 [1-16 PDF], in www.lssc.edu/.../Articles%20on%20Emotio, [ανακτήθηκε 5/8/16].

**Percy-Smith, B. and Thomas, N.** (eds.) (2010), "Introduction" in B. Percy-Smith and N. Thomas (eds.) (2010), *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from theory and practice,* London: Routledge, pp.: 24-30, in nmd.bg/.../Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples, [ανακτήθηκε 20/4/16].

**Phillips, A.** (2005), "Walking and Looking. Cultural Geographies in Practice", in *Cultural Geographies*, 12(4), pp.: 507-513, doi:10.1191/1474474005eu342xx, in www.ssoar.info/.../ssoar-cultgeo-2005-4-p, [ανακτήθηκε 8/2/16].

**Philo, C.** (2000) "The Corner-Stones of my World", Introduction to Special Issue on the Spaces of Childhood, *Childhood*, 7(3), pp.: 243-256, in chd.sagepub.com/content/7/3/243.refs, [ανακτήθηκε 19/2/16].

**Piaget, J. and Inhelder, B.** (1967), (originally published in 1948), F. J. Langdon and J. L. Lunzer (trans. from the French), *The child's conception of space*, New York: W•W•Norton & COMRANY INC.

**Punch, S.** (2002), "Research with Children: the same or different from research with adults", *Childhood*, 9 (3).

**Qualidata,** (2001), "Legal and Ethical Issues in Interviewing Children: Advice for Researchers Archiving Data", Colchester: Qualidata, Essex University, in www.essex.ac.uk/qualidata/forms/children2.htm, [ανακτήθηκε 20/12/15].
**Qvortrup, J.** (2005), **"**Varieties of Childhood", in J. Qvortrup (ed.) (2005), *Studies in Modern Childhood Society, Agency, Culture*, London: Macmillan.
**Rasmussen, K.** (2004), "Places for Children – Children's Places", in *Childhood*, vol. 11(2), pp.: 155-173, in http://scholar.google.gr/scholar?q=Rasmussen,+K.+and+Smidt, [ανακτήθηκε 21/11/15].
**Relph, E.C.** (1976), *Place and Placeleness*, London: Pion.
**Relph, E.C.** (1984), "Seeing, Thinking, and Describing Landscapes", in T.F. Saarinen, D. Seamon and J.L. Sell (eds.) (1984), *Environmental Perceptions and Behavior: An Inventory and Prospect*, Research Paper No. 209, Chicago, IL: Department of Geography, University of Chicago.
**Rennie, D.L.** (2006), "The Grounded Theory Method: Application of a Variant of Its Procedure of Constant Comparative Analysis to Psychotherapy Research", in C.T. Fischer (eds.) (2006), *Qualitative Research Methods for Psychologists-Introduction through Empirical Studies*, pp.: 59-78, in www.sxf.uevora.pt/wp.../Rennie_2005.pdf, San Diego: Academic Press, [ανακτήθηκε 20/10/15].
**Revision** of the Joint NHMRC/AVCC Statement and Guidelines on Research Practice, 2nd consultation, February (2006), Canberra, in https://www.vu.edu.au/.../dont-go-there, [ανακτήθηκε 20/11/15].
**Rissoto, A. and Giuliani, V.M.** (2008), "Learning neighbourhood environments: the loss of experience in a modern world", in C. Spencer and M. Blades (eds.) (2008), *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spa*ces, London: Cambridge.
**Rodaway, P.** (1994), "Introduction" in *Sensuous Geographies Body, sense and place,* in the Taylor & Francis e-Library (2002), in samples.sainsburysebooks.co.uk, London: Routledge, [ανακτήθηκε 20/7/16].
**Rodaway, P.** (2011), "Yi-Fu Tuan" in Ph. Hubbard and R. Kitchin (eds.) (2011), *Key Thinkers in Space and Place*, London: Sage.
**Sandstrom, C. I.** (1966), *The psychology of childhood and adolescence*, Harmondsworth, Middlesex, England: Pelican Books Ltd.
**Sariman, T.F., Seamon, D. and Sell, J.L**. (eds.) (1984), *Environmental Perception and Behavior: An Inventory and Prospect*, Research Paper No 209, Chicago IL: Department of Geography, University of Chicago.
**Seamon, D.** (1984), "Philosophical Directions in Behavioral Geography with emphasis on the Phenomenological Contribution", in T.F. Saarinen, D. Seamon and J.L. Sell (eds.) (1984), *Environmental Perceptions and Behavior: An Inventory and Prospect*, Research Paper No. 209, Chicago, IL: Department of Geography, University of Chicago.
**Seamon, D. and Sowers, J.** (2008), "Place and Placeleness, Edward Relph", in P. Hubbard, R. Kitchen and G. Valentine (eds.) (2008), *Key Texts in Human Geography*, London: Sage.
**Sebba, R.** (1991), "The landscapes of childhood: The reflections of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes", Environment & Behavior, 23(4), pp.: 395-422, in http://eab.sagepub.com/content/23/4/395, [ανακτήθηκε 20/8/15].

**Sellars, W.** (1909), "Space" in *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, Vol. 6, No. 23 (Nov. 11 1909), pp.: 617-623, in http://www.jstor.org/stable/2010638, [ανακτήθηκε 10/11/15].
**Shapiro, T.** (1999), "What Is a Child?", in *Ethics*, vol. 109, No 4, pp.: 715-738, Chicago: The University of Chicago Press, in http://www.jstor.org/stable/10.1086/233943, [ανακτήθηκε 10/11/15].
**Sibley, D.** (1991), "Children's geographies: some problems of representation", in *Area*, 23.
**Sieber, J. E.** (1993)**,** *Planning Ethically Responsible Research***,** London & New York: Sage.
**Simmel, G.** (1997), "Bridge and Door", in N. Leach (ed.) (1997), *Rethinking Architecture: A Reader in Cultural Theory*, London and New York: Routledge.
**Skelton, T.** (2008), "Research with children and young people: exploring the tension between ethics, competence and participation", in *Children's Geographies*, 6(1).
**Sobel, D.** (1993), *Children's special places: Exploring the role of forts, dens, and bush houses in middle childhood*, Austin: University of Texas Press.
**Spencer, C. and Blades, M.** (2008), *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*, USA: Cambridge University Press.
**Strauss, A.L. and Corbin, J.M.** (1998), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage Publications, Inc., in citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?, doi=10.1.1.461.6630, 10/10/2010, [ανακτήθηκε 14/1/16].
**Tuan, Y-F.** (1977), "Space, Place and the Child", in *Space and Place. The perspective of Experience*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
**UNICEF, UNCRC** (1989), "Fact Sheet: A summary of the rights under the Convention on the Rights of the Child", in www.unicef.org/crc/.../Rights_overview.pdf, [ανακτήθηκε 18/1/16].
**Valentine, G.** (1996), "Angels and Devils: moral landscapes of childhood", in *Environment and Planning D: Society and Space*, 14, pp.: 581-589, in http://epd.sagepub.com/content/14/5/581.full.pdf+html, [ανακτήθηκε 18/2/16].
**Verenikina, I.** (2008) "Scaffolding and learning: its role in nurturing new learners" in *Research Online: Faculty of Educational papers Archive*, in ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi, Australia: University of Wollongong, [ανακτήθηκε 13/8/16].
**Ward, C.** (1978) *The child in the city*, London: Architectural Press.
**Ward, C.** (1988) *The child in the country*, London: Bedford Square Press.
**Wells, N. M. and Evans, G.** (2003), "Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children", in *Environment and Behavior*, Vol 35, No 3, pp.: 311-330, in www.outdoorfoundation.org/.../NearbyNature , [ανακτήθηκε 13/8/16].
**Willis, J.W.** (2007), "Frameworks for Qualitative Research. The Phenomenological Psychological Model (and Structuralism)" in *Foundations of Qualitative Research*, London: Sage, pp.: 147-174, www.sagepub.com/.../13887_Chapter5.pdf, [ανακτήθηκε 18/1/16].

**Winchester, H.** (1991), "The geography of children", in *Area*, 23(4), pp.: 357-360, https://www.jstor.org/stable/20003023?seq=1#page_scan_tab_contents, [ανακτήθηκε 21/11/15].
**Wittgenstein, L.** (1980), P. Winch (trans.), *Culture and Value*, Oxford: Blackwell.
**Woodhead, M.** (2010), "Foreword" in B. Percy-Smith and N. Thomas (eds.) (2010), in *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from theory and practice*, London: Routledge, pp.: 20-23, in nmd.bg/.../Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples, [ανακτήθηκε 20/4/16].

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

**Bachelard, G.** (2014), Ε. Βέλτσιου και Ι. Χατζηνικολή (μτφρ.), *Η ποιητική του χώρου*, Αθήνα: Χατζηνικολή/Βασδέκη.
**Cohen, L. and Manion, L.** (1994), Χ. Μητσοπούλου και Μ. Φιλοπούλου (μτφρ.), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
**Feldman, R.S.** (2009), «Μέρος τέταρτο: Μέση Παιδική Ηλικία», στο R.S. Feldman (2009), Η. Γ. Μπεζεβέγκης (επιμ.), Ζ. Αντωνοπούλου (μτφρ.), *Εξελικτική Ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη,* (πρώτος τόμος), Αθήνα: Gutenberg.
**Hall, T.** (2005), Ν.Γ. Καραχάλης (μτφρ.), *Αστική Γεωγραφία,* Αθήνα: Κριτική.
**Malchiodi, C.** (2001), *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
**Mason, J.** (2003), Ν. Κυριαζή (επιμ.), Ε. Δημητριάδου (μτφρ.), *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
**Ponty, M.** (1977), Φ. Καλλία (μτφρ.), *Προοίμιο στη Φαινομενολογία της Αντίληψης*, Αθήνα: Έρασμος.
**Sokolowski, R**. (2003), *Εισαγωγή στη Φαινομενολογία*, Π. Κοντός (μτφρ.), Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
**Κρότι, Ε. και Κρότι Α.** (2003), Ε. Γεωργιάδου (μτφρ.), *Πώς να ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια. Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*, Αθήνα: Καστανιώτης.
**Ντε Μερεντιέ, Φ.** (1981), Δ. Ψυχογιός (μτφρ.) *Το παιδικό σχέδιο*, Αθήνα: Υποδομή.
**Ρουσώ, Z.Z.,** (n.d.), Ιάνης Λο Σκόκκο (μτφρ.) *Αιμίλιος ή για την εκπαίδευση*, τ. Α΄, στο users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/Articell/rousseau.emile.A.pdf, [ανακτήθηκε 17/8/16].
**Χάντφηλντ, Τζ.Α.** (1979), Μ. Λώμη (μτφρ.) *Παιδικότητα και Εφηβεία,* Αθήνα: Θυμάρι.

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

**Ansel, A.** (2016), «Γνωμικολόγιο: Φωτογραφία», in http://www.gnomikologikon.gr/catquotes.php?categ=1815, [ανακτήθηκε 25/1/16].
**Atlas.ti.7,** (2016), «Πρόγραμμα Ανάλυσης Ποιοτικών Δεδομένων», στο http://atlasti.com/product/features/, [ανακτήθηκε 18/1/16].

**A-Z-lyrics,** (2016), Song: "Where do the children play?", in the album *Tea for the Tillerman,* Lyra, 1970, in http://www.azlyrics.com/lyrics/catstevens/wheredothechildrenplay.html, και http://genius.com/albums/Cat-stevens/Tea-for-the-tillerman, [ανακτήθηκε 21/2/16].

**CAQDAS,** (2016), "Computer Assisted Qualitative Data Analysis", in http://www.surrey.ac.uk/sociology/research/researchcentres/caqdas/support/choosing/, [ανακτήθηκε 18/1/16].

**ESRC, Children 5-16:** "Growing into the 21st Century", in http://www.esrc.ac.uk//curprog.html, [ανακτήθηκε 26/12/15].

**Clay, J.** (2013), Picture: "Winter Twilight" in *Illustrations by Judith Clay* 197/2013, στο http://www.cuded.com/2013/07/illustrations-by-judith-clay/, [ανακτήθηκε 8/8/16].

**ColAT,** Φιωτάκης, Αβούρης, Κόμης, και Τσέλιος (2005), «Ειδικό Λογισμικό Ανάλυσης Ποιοτικών Δεδομένων», Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, στο http://eclass.uoa.gr/courses/PPP342/, [ανακτήθηκε 18/1/16].

**Goodreads,** (2016a), "Quotable Quote: George Bernard Shaw (1856-1950)", in https://www.goodreads.com/quotes/413462-we-don-t-stop-playing-because-we-grow-old-we-grow, [ανακτήθηκε 16/8/16].

**Goodreads,** (2016b), "Quotable Quote: William Blake (1757-1827)", in https://www.goodreads.com/quotes/3679-if-the-doors-of-perception-were-cleansed-every-thing-would, [ανακτήθηκε 21/8/16].

**Goodreads,** (2016c), "Quotable Quote: Frank Lloyd Wright (1867-1959)", in https://www.goodreads.com/quotes/194857-study-nature-love-nature-stay-close-to-nature-it-will, [ανακτήθηκε 21/8/16].

**Google maps,** (2016), «Χάρτες και αεροφωτογραφίες της ερευνητικής περιοχής», στο https://www.google.gr/maps/place, [ανακτήθηκε 18/1/16].

**Hart, R.** (2016), "Vermont kids: four cinema verité short films" in *DER (Documentary Educational Resources),* in http://www.der.org/films/vermont-kids.html, [ανακτήθηκε 18/9/16].

**Luquet, G.H.** (2015), "Drawing Development Described by Luquet and Piaget", in http://www.ukessays.com/essays/young-people/drawing-development-described-by-luquet-and-piaget-young-people-essay.php, [ανακτήθηκε 3/1/16].

**Myshot,** (2015), National Geographic Kids, "Landscapes", in http://kids-myshot.nationalgeographic.com/categories/19, [ανακτήθηκε 25/10/15].

**Nvivo,** (2015), "Software for Qualitative Data Analysis", in http://www.qsrinternational.com/nvivo-product [ανακτήθηκε 4/12/15].

**omeka,** (2016), "Digital Galleries", in https://omeka.org/ , [ανακτήθηκε 19/8/16].

**Oxford Dictionary,** (2016), Definition: "Geography", "Turf map", in http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/turfv, [ανακτήθηκε 12/1/16].

**PetLand,** (2016), «Μάινα το πουλί που μιλάει», στο http://greekmacedones.blogspot.gr/2011/03/blog-post_8636.html, [ανακτήθηκε 23/8/15].

**Price, J.** (2016), "Sir David Attenborough on people and their relationship with nature. The naturalist talks to BBC Wildlife about the appeal of the natural world", in BBC *Wildlife* magazine, in http://www.discoverwildlife.com/news/sir-david-attenborough-people-and-their-relationship-nature 22/6/16, [ανακτήθηκε 13/8/16].

**Torroella, Ángeles Santos** (1928), Picture: "Niños en el jardín", in http://artevalladolid.blogspot.gr/2013/11/angeles-santos-torroella-1912-2013.html, [ανακτήθηκε 6/8/16].
**White, R.** (2004), "Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future", Kansas City: White Hutchinson Leisure & Learning Group, in http://www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml, [ανακτήθηκε 13/8/16].
**Αντωνάκος, Α.** (2016), «Από που προέρχονται τα ονόματα της οδού Δογάνης, του Κερατσινίου, των Ταμπουρίων και της Αμφιάλης», στο http://www.syllapofthem.com/article-toponimia.htm, [ανακτήθηκε 24/1/16].
**Αττικό Πράσινο,** (2016), «Όρος Αιγάλεω», στο http://www.attiko-prasino.gr/Default.aspx?tabid=1092andlanguage=el-GR, [ανακτήθηκε 31/1/16].
**Βέρδης, Α.** (2015), «Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων», (Σεμινάριο) ΠΔΣ 201, (Qualitative Data Analysis), Αθήνα: ΕΚΠΑ, στο http://eclass.uoa.gr/courses/PPP342/, [ανακτήθηκε 18/1/16].
**Ε.Ι.Ε.,** Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Κυραμαργιού, Ε. (2016), «Ιστορία των Οικισμών της Ελλάδας (15ος-20ός αι.), Τεκμήρια για τη συγκρότηση των οικισμών του Πειραιά, Κερατσίνι: Αμφιάλη», στο http://www.eie.gr/nhrf/institutes/inr/structure/sectionb2/section_b2tekmeria-keratsini-gr.html, [ανακτήθηκε 24/1/16].
**Ε.Κ.Τ.,** Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, (2011), «Ηθική και Δεοντολογία στην επιστημονική έρευνα», στο *Καινοτομία, Έρευνα και Τεχνολογία,* 12/2010-1/2011, σελ.: 22-25, στο http://www.ekt.gr/news/events/ekt/2010-10-12/eisig.htm, [ανακτήθηκε 12/12/15].
**Ελύτης, Οδ.** (2014), «Παράθυρα», στο https://itzikas.wordpress.com/2014, [ανακτήθηκε 3/6/16].
**Θεώρηση,** (2016), «Η αυλή των θαυμάτων» (1991), στο http://www.theorisi.gr/main/crit_xatzidakis_16.htm, [ανακτήθηκε 22/8/16].
**Ι.Ε.Π.,** (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), (επιστημονικός φορέας του ΥΠ.Π.Ε.Θ.) (2016), στο http://www.esos.gr/arthra/42173/oi-prodiagrafes-gia-na-parete-adeia-gia-diexagogi-ereynas-se-sholeia , [ανακτήθηκε 2/2/2016].
**ΟΑΣΑ,** (2016), Χάρτης διαδρομής λεωφορειακής γραμμής «926: Πειραιάς-Άγιος Μηνάς», στο http://www.oasa.gr/xmap.php?id=p826, [ανακτήθηκε 18/1/16].
**Π.Ι.,** Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (2015), Αθήνα: Π.Ι., στο http://www.pi-schools.gr/structure/departments/tetet/guidelines.php#, [ανακτήθηκε 10/11/15].
**Στεεν, Γιαν** (1665), Εικόνα: «Το Κλουβί του Παπαγάλου», στο http://www.greekbirdclub.com/showthread.php, [ανακτήθηκε 13/8/16].
**Ψυχορροπία,** (2015), «Το Παιδικό Σχέδιο», στο http://www.psychorropia.gr/, [ανακτήθηκε 25/10/15].

## ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ

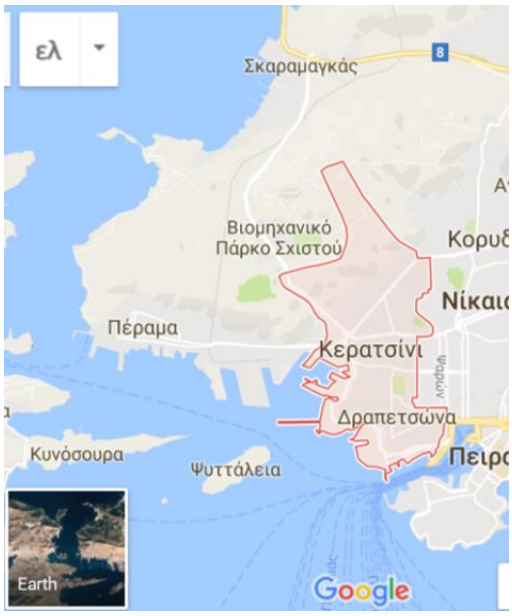
**Α.Σ.Μ., Αρχείο Σχολικής Μονάδας** (2016), Αριθμός φοιτούντων 2015-2016, Κερατσίνι.
**Δήμος** Κερατσινίου-Δραπετσώνας (2016), Έκταση Δήμου: 9,326 km2, Πληθυσμός:91.045 κάτοικοι (Απογραφή 2011), (Δήμος: ΦΕΚ 63020/3/13, τεύχος Β΄, σελ.: 11.229), προσωπική επικοινωνία με τον Δήμο, 2016.
**Ελύτης, Οδ.** (2011), *Τα Δημόσια και τα Ιδιωτικά*, Αθήνα: Ίκαρος.
**Ελύτης, Οδ.** (2014), «Παιδί με το γρατσουνισμένο γόνατο» στο *Ήλιος ο πρώτος*, Αθήνα: Ίκαρος.
**Παμούκ, Ορ.** (2010), Στ. Βρετού (μτφρ.), «Θέα» στο *Άλλα Χρώματα,* Αθήνα: Ωκεανίδα.
**de Saint-Exupéry, A.** (1983), Στρ. Τσίρκας (μτφρ.), *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, Αθήνα: Ηριδανός.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ

Α. ΧΑΡΤΕΣ
Β. ΕΓΓΡΑΦΑ
Γ. ΠΙΝΑΚΕΣ
Δ. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
Ε. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ
Στ. ΕΠΙΣΥΝΑΠΤΟΜΕΝΟΣ ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΔΙΣΚΟΣ

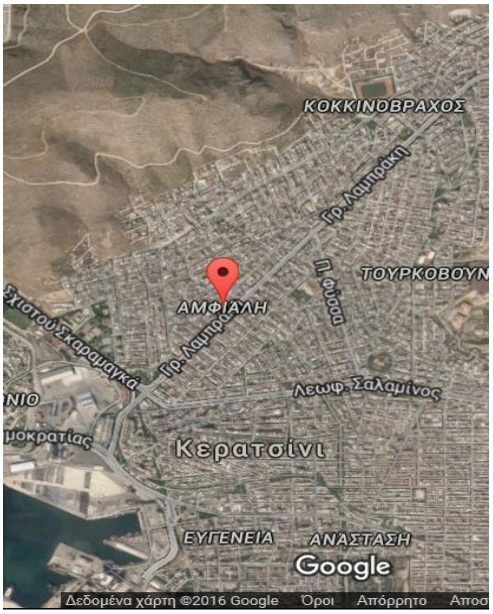
# Α. ΧΑΡΤΕΣ

**Α1** Χάρτης του Δήμου Κερατσινίου – Δραπετσώνας



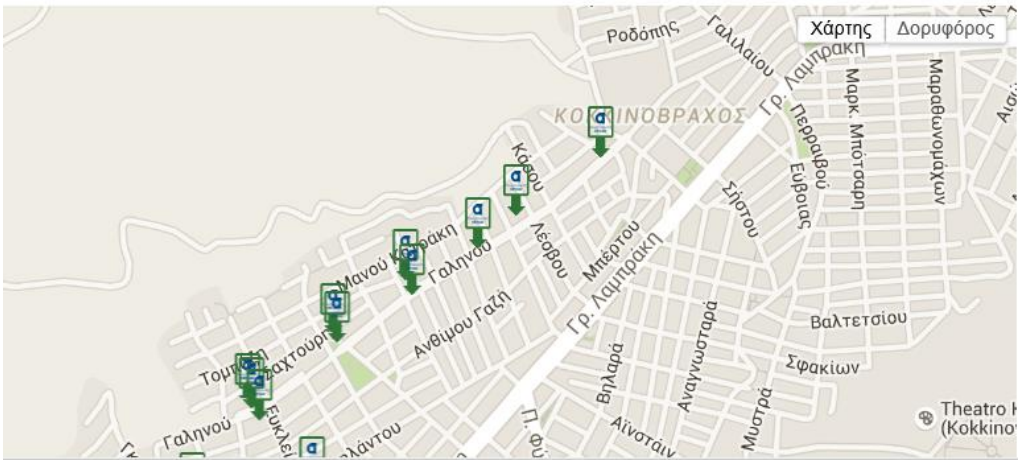

Πηγή: Google maps, 2016

**Α2** Χάρτης της συνοικίας της Αμφιάλης του Δήμου Κερατσινίου – Δραπετσώνας (από δορυφόρο)




Πηγή: Google maps, 2016

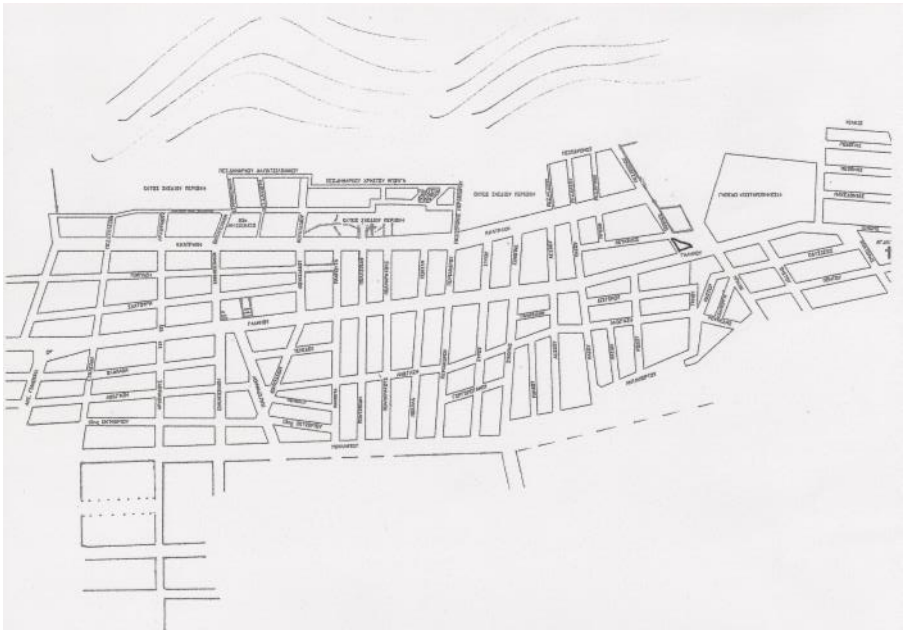
**Α3** Χάρτης της Συγκοινωνιακής Γραμμής 926 «Πειραιάς – Άγιος Μηνάς» (κυκλική), που εξυπηρετεί την ερευνητική περιοχή:




Πηγή: ΟΑΣΑ

**Α4** Χάρτης της Ερευνητικής περιοχής – Διαδρομών

Ο χάρτης δημιουργήθηκε με το σχεδιαστικό πρόγραμμα *Autocad* ώστε να εξυπηρετεί και να καλύπτει τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (Μαντζουράνη, 2016)



# Β. ΕΓΓΡΑΦΑ

**Β1** Ενημερωτική επιστολή προς τους γονείς



Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Κατεύθυνση Γ' «Αγωγή και Πολιτισμός»

Ημερομηνία: 18 Μαρτίου 2016

**Αγαπητέ γονέα / κηδεμόνα**

**Συμμετοχή σε ερευνητικό πρόγραμμα**

Ονομάζομαι Άννα Μιχαηλίδου, δασκάλα του σχολείου μας και διεξάγω έρευνα στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Η έρευνά μου αφορά τους παιδικούς τόπους. Το Π.Ι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) έχει εγκρίνει τη διεξαγωγή της στο 23$^{ο}$ Δ.Σ. Κερατσινίου και σας γράφω να σας προσκαλέσω να επιτρέψετε στο παιδί σας να λάβει μέρος σε αυτήν.

Με την έγκρισή σας (και μόνο) θα απασχοληθεί το παιδί για 2 διδακτικές ώρες (90΄) στη διάρκεια του σχολικού ωραρίου για την εκπόνηση ενός σχεδίου / ζωγραφιάς με θέμα «Σχεδιάζω τον οικείο εξωτερικό χώρο μου». Επίσης, 1 ώρα για μία συνέντευξη πάνω στο σχέδιό του και 1 ώρα εκτός σχολικού ωραρίου για έναν περίπατο σε μέρη που το παιδί επιθυμεί να με ξεναγήσει και να τα φωτογραφίσει.

Επισυνάπτω με αυτό το γράμμα και ένα έντυπο με περισσότερες πληροφορίες για την έρευνά μου καθώς και μία αίτηση αποδοχής σε αυτήν. Θα με βοηθούσατε αν μου την επιστρέφατε συμπληρωμένη στον φάκελο που εσωκλείω.

Αν παραλάβω την αίτησή σας μέχρι την Πέμπτη 31/03/2016 θα υποθέσω ότι δέχεστε να συμμετέχετε στην έρευνα και θα έρθω σε επαφή μαζί σας για τις ημέρες και τις ώρες που διευκολύνεστε να διεξαχθεί ο περίπατος.

Θα ήθελα να σας διευκρινίσω ότι η συμμετοχή του παιδιού σας είναι εθελοντική και δωρεάν. Μπορείτε να αποσύρετε τη συμμετοχή του από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή χωρίς να δηλώσετε τον λόγο αποχώρησης. Παρόλα αυτά, ευελπιστώ στη συμμετοχή σας καθώς είναι μεγάλης σημασίας για την έρευνα αυτή.

Αν επιθυμείτε να συζητήσετε κάτι σχετικό με την έρευνα και τη συμμετοχή του παιδιού σας σε αυτήν, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου χρησιμοποιώντας τα παρακάτω στοιχεία. Μπορείτε επίσης να επικοινωνήσετε με τον επιβλέποντα καθηγητή μου αν νιώθετε ότι χρειάζεστε επιβεβαίωση για την έρευνα ή εμένα προσωπικά.

**Με εκτίμηση**
Άννα Μιχαηλίδου, εκπαιδευτικός Π.Ε.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Αγωγή και Πολιτισμός»
Τηλ. 6938331213 (απογευματινές ώρες)
Email: lykavges@yahoo.gr

## **Β2** Πληροφορίες για τη συμμέτοχη στην έρευνα



Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Κατεύθυνση Γ' «Αγωγή και Πολιτισμός»

**Σχετικά με την έρευνα**
Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας εκπονώ έρευνα για τους παιδικούς τόπους. Η έρευνα θα φέρει στο φως τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας κατανοούν, χρησιμοποιούν, δρουν και αισθάνονται για τον οικείο εξωτερικό τους χώρο και ελπίζει τα αποτελέσματά της να οδηγήσουν τους υπεύθυνους ενήλικες στη δημιουργία πραγματικών χώρων για παιδιά.

**Τι θα περιλαμβάνει η εθελοντική συμμετοχή σου;**

- **Μία ώρα σχεδίου / ζωγραφιάς**

Θα κληθείς να σχεδιάσεις ελεύθερα σε ένα φύλλο λευκό χαρτί (μεγέθους 2xA3) οτιδήποτε θέλεις και γνωρίζεις σχετικά με τον οικείο εξωτερικό χώρο σου. Θα μπορείς να χρησιμοποιήσεις οποιοδήποτε υλικό θέλεις (μολύβι, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, κ.ά.).

- **Έναν περίπατο στον οικείο εξωτερικό σου χώρο**

Ο περίπατος αυτός θα ξεκινήσει από την πόρτα του σπιτιού σου και τη διαδρομή θα την επιλέξεις αποκλειστικά εσύ. Θα σε εφοδιάσω με μία φωτογραφική μηχανή με την οποία θα έχεις την ευκαιρία να φωτογραφίσεις όσα μέρη επιθυμείς. Ενδιαφέρομαι να μου δείξεις τα μέρη που σχεδίασες αρχικά ή και άλλα. Θα συζητάμε κατά τη διάρκεια του περίπατου για οτιδήποτε αφορά σε αυτά. Εγώ θα καταγράφω τις πληροφορίες που θα μου δίνεις. Για να ολοκληρώσουμε αυτό το στάδιο της έρευνας θα πρέπει να γνωρίζεις και να αποδέχεσαι ότι θα ακολουθείς τους κανόνες ασφαλείας που θα θέσω εγώ υπογράφοντας το «Πρωτόκολλο Ασφαλείας» (βάδισμα στο πεζοδρόμιο, δε θα απομακρύνεσαι από εμένα, θα προσέχεις και εσύ μαζί με εμένα τον εαυτό σου και δε θα τον βάλεις σε κίνδυνο σε καμία περίπτωση).

- **Μία ώρα συνέντευξης**

Αυτή θα είναι μια άτυπη φιλική συζήτηση για το τι ζωγράφισες στο σχέδιό σου και για τους τόπους που διάλεξες στον περίπατο. Η συνέντευξη θα γίνει σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο του σχολείου μαζί με άλλο ένα παιδί που θα αποφασίσω εγώ με τη δική σου πάντα συμφωνία. Θα συζητήσουμε τι και γιατί το σχεδίασες, ποια μέρη από αυτά σου αρέσουν και ποια όχι, ποια από αυτά σε φοβίζουν και ποια σε ευχαριστούν. Ενδιαφέρομαι ακόμα να μάθω τι κάνεις σε αυτά τα μέρη, με ποιους και πότε τα επισκέπτεσαι, κ.ά. Εγώ θα καταγράφω τις πληροφορίες που μου δίνεις αλλά για πρακτικούς λόγους η συζήτησή μας πιθανόν να καταγράφεται και ηλεκτρονικά.

**Η συμμετοχή σου είναι εθελοντική!**
Οι συμμετέχοντες μπορούν να αποχωρίσουν από την έρευνα οποτεδήποτε το επιθυμούν χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να εξηγήσουν τον λόγο.

**Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα**
Όλες οι πληροφορίες που θα αποδώσει η έρευνα θα χρησιμοποιηθούν με απόλυτη εμπιστευτικότητα και θα είναι στη διάθεση μόνο της ερευνήτριας και των επιβλεπόντων καθηγητών. Τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα και τα ηχογραφημένα αποτελέσματα θα αποθηκευτούν σε ασφαλές μέρος. Κατόπιν θα εισαχθούν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και θα είναι προσβάσιμα μόνο με τη χρήση ειδικού κωδικού (password). Σε καμία περίπτωση δε θα φαίνεται το πρόσωπο του πληροφοριοδότη. Θα χειριστώ τις πληροφορίες αυτές μέσα στο πλαίσιο της επιστημονικής δεοντολογίας και ηθικής.

**Στοιχεία επικοινωνίας**
Ερευνήτρια: Άννα Μιχαηλίδου, εκπαιδευτικός Π.Ε., μεταπτυχιακή φοιτήτρια (ΜΑ)
Τηλέφωνο: 6978331213 email: lykavges@yahoo.gr
Επιβλέπων Καθηγητής: Αναπληρωτής Καθηγητής κ. Γεώργιος Κρητικός,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών
email: kritigeo@hotmail.com

**Β3** Φύλλο γονεϊκής αποδοχής συμμετοχής στην έρευνα



Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Κατεύθυνση Γ' «Αγωγή και Πολιτισμός»

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω κενά και σημειώστε √ στα κουτάκια δεξιά.

**Συμφωνώ** το παιδί μου …….

να λάβει μέρος στις δραστηριότητες της έρευνας για τους παιδικούς τόπους, με την κ. Μιχαηλίδου Άννα. ☐

Η κ. Μιχαηλίδου Άννα μού έχει εξηγήσει ικανοποιητικά τον σκοπό της έρευνας και τους όρους συμμετοχής σε αυτήν. Έχω διαβάσει το φύλλο πληροφοριών και το έχω κατανοήσει επαρκώς. ☐

Κατανοώ επίσης πως κάθε εμπιστευτική πληροφορία θα είναι στη διάθεση της ερευνήτριας μόνο και δε θα αποκαλυφθεί σε κανέναν άλλον όπως και το ότι η συμμετοχή του παιδιού θα είναι ανώνυμη. ☐

Αποδέχομαι να πάρει το παιδί μου μέρος στον περίπατο στη συνοικία μας με την κ. Μιχαηλίδου Άννα. Εγώ και το παιδί γνωρίζουμε πώς θα κινηθούν στον χώρο, τι θα κάνουν και είμαι ικανοποιημένος/η από τους κανόνες ασφάλειας που θα ακολουθήσουν. ☐

Παρακαλώ δηλώστε κάτι στο οποίο πρέπει η ερευνήτρια να επιδείξει ιδιαίτερη προσοχή κατά την απασχόληση του παιδιού σας στην παρούσα έρευνα. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει κάποια φαρμακευτική αγωγή, ιδιαίτερη συμπεριφορά του παιδιού, κ.ά.

…….

…….

Η παρούσα έρευνα θα αποτελέσει τμήμα μιας μεταπτυχιακής εργασίας στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα αυτής θα είναι στη διάθεση όλων των συμμετεχόντων. Οι συμμετοχές θα είναι ανώνυμες και τα παιδιά δε θα ονοματίζονται σε κανένα μέρος της μελέτης αυτής ούτε σε κάποια μελλοντική έκδοσή της.

Ονοματεπώνυμο (γονέα) : …….
Ημερομηνία : …. / 03 / 2016

Υπογραφή
(γονέα)

**Β4** Πρωτόκολλο ασφαλείας



Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Κατεύθυνση Γ' «Αγωγή και Πολιτισμός»

Παρακαλώ σημειώστε √ στα κουτάκια δεξιά.

**Συμφωνώ με τη θέλησή μου** να λάβω μέρος στις δραστηριότητες της έρευνας για τους παιδικούς τόπους, με την κ. Μιχαηλίδου Άννα. ☐

Η κ. Μιχαηλίδου Άννα, μου έχει εξηγήσει ικανοποιητικά τον σκοπό της έρευνας και τους όρους συμμετοχής σε αυτήν. Έχω διαβάσει το φύλλο πληροφοριών και το έχω κατανοήσει επαρκώς. ☐

Κατανοώ επίσης πως κάθε εμπιστευτική πληροφορία θα είναι στη διάθεση της ερευνήτριας μόνο και δε θα αποκαλυφθεί σε κανέναν άλλον όπως και το ότι η συμμετοχή μου θα είναι ανώνυμη. ☐

Αποδέχομαι να πάρω μέρος στον περίπατο στη συνοικία μας με την κ. Μιχαηλίδου Άννα ακολουθώντας τους κανόνες ασφαλείας που εκείνη έχει ορίσει. ☐

Η παρούσα έρευνα θα αποτελέσει τμήμα μιας μεταπτυχιακής εργασίας στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα αυτής θα είναι στη διάθεση όλων των συμμετεχόντων. Οι συμμετοχές θα είναι ανώνυμες και τα παιδιά δε θα ονοματίζονται σε κανένα μέρος της μελέτης αυτής ούτε σε κάποια μελλοντική έκδοσή της.

Ονοματεπώνυμο (παιδιού): ……

Ημερομηνία : …. / 03 / 2016

Υπογραφή
(γονέα)

**Β5** Πρωτόκολλο Συνέντευξης



Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Κατεύθυνση Γ' «Αγωγή και Πολιτισμός»

Παρακαλώ σημειώστε √ στα κουτάκια δεξιά.

**Συμφωνώ με τη θέλησή μου** να λάβω μέρος στη συνέντευξη μαζί με τον πληροφοριοδότη που επέλεξε η κ. Μιχαηλίδου Άννα. ☐

Η κ. Μιχαηλίδου Άννα μου έχει εξηγήσει ικανοποιητικά τον σκοπό της συνέντευξης και τους όρους συμμετοχής σε αυτήν. ☐

Κατανοώ επίσης πως κάθε εμπιστευτική πληροφορία θα είναι στη διάθεση της ερευνήτριας μόνο και δε θα αποκαλυφθεί σε κανέναν άλλον όπως και το ότι η συμμετοχή μου θα είναι ανώνυμη. Δεσμεύομαι να μην αποκαλύψω σε κανέναν αυτά που θα ακούσω στη συνέντευξη από τον συνεργάτη μου. ☐

Γνωρίζω ότι η συνέντευξη θα ηχογραφείται. ☐

Θα προσπαθήσω να μιλήσω για τους δικούς μου τόπους, αυτούς που σχεδίασα και αυτούς που έδειξα στην ερευνήτρια κατά τον περίπατο. Θα τηρήσω τις αρχές μιας σωστής συζήτησης. ☐

Η παρούσα έρευνα θα αποτελέσει τμήμα μιας μεταπτυχιακής εργασίας στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα αυτής θα είναι στη διάθεση όλων των συμμετεχόντων. Οι συμμετοχές θα είναι ανώνυμες και τα παιδιά δε θα ονοματίζονται σε κανένα μέρος της μελέτης αυτής ούτε σε κάποια μελλοντική έκδοσή της.

Ονοματεπώνυμο (παιδιού): ……
Ημερομηνία : …. / 03 / 2016

Υπογραφή
(γονέα)

**Β6** Φύλλο σύνοψης επαφής για τον Περίπατο

## ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΥ[6]

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΟΔΟΤΗ – ΚΩΔΙΚΟ ΟΝΟΜΑ**

……..

**ΦΥΛΟ: Α Κ**

**ΟΜΑΔΑ: Α Β**

**ΟΙΚΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΟΔΟΤΗ:**

……

**ΚΕΡΑΤΣΙΝΙ, ΑΜΦΙΑΛΗ**

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: …. / …. / 2016**

**ΩΡΑ ΕΝΑΡΞΗΣ: ….. : …..**

**ΩΡΑ ΛΗΞΗΣ: ….. : …..**

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΛΗΨΕΩΝ: …..**

**Β6.1** Οδηγός ερωτήσεων Περιπάτου

(Σε κάθε στάση που θα αποφασίσει ο πληροφοριοδότης, σε κάθε λήψη και καθόλη τη διάρκεια της διαδρομής)

1. Γιατί διάλεξες να με φέρεις εδώ; Μίλησέ μου για αυτόν τον τόπο.
2. Πώς αισθάνεσαι συνήθως εδώ; Γιατί;
3. Πώς και γιατί έρχεσαι συνήθως εδώ;
4. Έρχεσαι με κάποιον άλλον εδώ; Με ποιον;
5. Τι κάνεις συνήθως εδώ;
6. Γιατί τράβηξες αυτή την φωτογραφία;

[6] Την παραπάνω αρχική σελίδα ακολουθούσαν κενές σελίδες σημειώσεων

**Β7** Το «Μανιφέστο» των πληροφοριοδοτών της παρούσας έρευνας

*Αξιότιμοι γονείς και κοινοτικοί φορείς,*

Κάποιες από τις θέσεις και τις προσδοκίες των παιδιών στο μανιφέστο της Μπολόνια, 1994 ήταν (Francis and Lorenzo, 2008: 217-237):

- να αλληλεπιδρούν με τη φύση ακόμα και στις πόλεις που σημαίνει: παιχνίδι, αναρρίχηση, κατασκευή καταλυμάτων (καλύβες), να αφουγκράζονται, να κοιτούν, να κατανοούν
- να έχουν διαφορετικές εμπειρίες, να κοιμούνται έξω από το σπίτι, να τριγυρίζουν με φίλους, «χαρταετοί ανάμεσα στα σπίτια, γέφυρες ανάμεσα στα παράθυρα», κ.λπ.
- να έχουν περισσότερες αθλητικές δραστηριότητες και παιδικές θεατρικές σκηνές
- να έχουν περιοχές για ποδηλασία
- να ακούγονται από τους άλλους, να καθιερωθεί συμβούλιο των παιδιών και να συμμετέχουν στις λήψεις αποφάσεων
- ένα ήσυχο περιβάλλον
- πολύχρωμα και όμορφα σχολεία
- ασφαλή κυκλοφορία στην πόλη
- πολλά δέντρα, θάμνους και χόρτα
- να συλλέγουν τα οπωροφόρα δέντρα

Εμείς, ως πληροφοριοδότες της παρούσας έρευνας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, στην ερώτηση:
*«Αν κέρδιζες σε έναν διαγωνισμό και ως «δώρο» ο Δήμος σου έδινε την ευκαιρία να διαμορφώσεις/σχεδιάσεις έναν από τους τόπους του οικείου εξωτερικού χώρου σου,* ***ποιος και πώς*** *θα ήταν αυτός; Περίγραψέ μας τον. Ο τόπος αυτός πρέπει να είναι ανοικτός και δημόσιος.»*

απαντήσαμε με ευφάνταστες προτάσεις δημιουργίας νέων παιδικών τόπων στους κενούς χώρους της περιοχής ή αναδιοργάνωσης και βελτίωσης κάποιων άλλων, και σε θέματα καθαριότητας ασφάλειας ή παροχών:

***Α. Δημιουργία νέων παιδικών τόπων***

**Σπαρτιά, 12:** Εκεί που είναι η αποθηκούλα (Βλαχάκου …) θα έφτιαχνα ένα mini Luna Park με ελεύθερη την είσοδο για τα παιδιά κάτω των 12 ετών. Θα είχε μαλλί της γριάς, παγωτά, μια ρόδα, ελεφαντάκια και έναν ειδικό παιδότοπο για τα μωρά. Θα ήθελα όμως να φτιάξω κάπου εδώ στο βουνό και ένα γηροκομείο γιατί πολλοί γέροι είναι μόνοι τους στο σπίτι. Εδώ δεν έχει φασαρία και θα είναι ωραία.

**Πόρος, 8:** Θα διάλεγα εκεί στο πλάι του σχολείου (οδός Βιβλίου) να φτιάξω κάτι σαν σπίτι για τα παιδιά και κάποιους μεγάλους (εννοεί για ασφάλεια) και θα ήθελα και έναν δρόμο για να κάνουμε αγώνες με τα παιδιά, να μην περνάνε αυτοκίνητα. Θα φτιάχναμε δικά μας οχήματα

από κουτιά και ρόδες ποδηλάτου.

**Λάρισα, 12:** Θα ήθελα το «τρύπιο οικόπεδο» για να το κάνω πισίνα, θα σήκωνα έναν τοίχο εδώ και θα το γέμιζα με νερό. Θα ήταν για τους φίλους μου, την οικογένειά μου, τους δασκάλους, τους συγγενείς μου. θα ήθελα και δίπλα ένα γήπεδο, αλλά δε θα το κάνω για μη χαλάσω τα φυτά.

**Καρδίτσα, 8:** [στην παρούσα ερώτηση η απάντηση του πληροφοριοδότη ταυτίστηκε επακριβώς με την αφήγηση του κατά τη διάρκεια του περίπατου (απομαγνητοφωνημένη ηχογράφηση στις 31/3/16 όταν ο πληροφοριοδότης βλέπει έναν κενό τόπο και κάνει σχέδια …)]

- Πες μου τι θα έκανες εδώ;
- Θα μπορούσαμε να φτιάχναμε ένα πάρκο, να κάναμε ποδήλατο, να παίζαμε μπάλα, να βάζαμε τραπεζάκια και καρέκλες, αλλά να λέγαμε στον Δήμο να, να το ισιώσει όλο.
- Και τι να βάλει στη μέση;
- Να βάλει στη μέση … αυτά τα τραπέζια και τις καρέκλες, …
- Κάτω τσιμέντο;
- Όχι τσιμέντο, γιατί θα χτυπάγαμε.
- Τι να βάλει κάτω, τι υλικό;
- Θα μπορούσε να έστρωνε τσιμέντο αλλά να μην είχε πετραδάκια, σκουπιδάκια, να ήτανε ευθ…, όλο ίσιο.
- Κάνα άλλο υλικό δεν μπορείς να σκεφτείς; Πιο φιλικό; Γιατί το τσιμέντο, σπάει με τον καιρό, και κάνει πετραδάκια […].
- Αν το κάναμε με, με άσκαλο (άσφαλτο);
- Με γκαζόν; Για παγοδρόμιο λες.
- Αν είναι για παγοδρόμιο θα το κάναμε με σίδερο.
- Και από κάτω θέλει ψυγείο, όμως. Για να παγώνει από πάνω, … ω, πολύ ωραία ιδέα.
- Αν το κάναμε έτσι με σίδερο θα μπορούσαμε, αλλά να μη γλιστράει, θα μπορούσαμε να βάζαμε κάγκελα, να είχε μια μικρή πορτούλα, να βάζαμε μια τέντα, πολύ μεγάλη ώστε να μη μας χαλάει η λιακάδα ή η βροχή.
- Α, να ήταν σαν την τέντα του τσίρκου, που είναι τεράστια. Μχμ! Πολύ ωραία, οκ.

**Κέρκυρα, 12:** Θα ήθελα το οικόπεδο εκεί στα σκαλάκια (Γαληνού …) και θα τον έκανα έναν χώρο με πολύ πράσινο και πολλές κούνιες σαν πάρκο αναψυχής, έναν ήρεμο τόπο με τρεχούμενα νερά. Στο Ζάππειο είχα δει ένα σιντριβάνι που είχε γύρω γύρω πράσινο γκαζόν και γύρω από αυτό λουλουδάκια, κόκκινες τουλίπες. Η μαμά μου λέει πως μερικά φυτά φυτρώνουν σε άγριο έδαφος, εκεί στο άγριο θα έβαζα τέτοια σε όλο το δρομάκι, σαν γκαζόν. Εκεί στο Ζάππειο είχα δει πάλι να κάνουν γιόγκα στο γκαζόν. Θα έβαζα και πολλά μικρά ζωάκια, κουνελάκια, … .

**Κρήτη, 8:** Θα διάλεγα το οικόπεδο το άδειο (Κατράκη και Λέσβου) να το κάνω παιδική χαρά. Θα έβαζα σπιτάκια και ποδήλατα, και πατίνια και αλογάκια και τραμπολίνο. Και μία κούνια περίεργη, μια φορά που είχα πάει με τη θεία Γιάννα, τη νονά του Νίκου (αδερφού), την είδα, καθόντουσαν πολλά παιδιά μαζί σε αυτή.

Οι πληροφοριοδότες «Αίγινα» και «Ιθάκη» αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης κατέληξαν στην παρακάτω ιδέα σχεδιασμού από κοινού:

**Αίγινα, 8:** Θα έπαιρνα το άδειο οικόπεδο (Μπενάκη και Σαχτούρη γωνία) και θα το έκανα Λούνα παρκ (εννοεί adventure park), αφού το κανονικό οικόπεδο δεν το κάνουν τίποτα, το έχουν εγκαταλείψει. Θα έβαζα στον γκρεμό αναρρίχηση, θα άφηνα λίγο γκρεμό και θα προσπαθούσα να φτιάξω κάτι να σκαρφαλώνουν τα παιδιά όπως στα Ελβετικά έργα. Θα έβαζα και ένα σκοινί ισορροπίας.

**Ιθάκη, 12:** Θα μπορούσαν να κάνουν προπόνηση εκεί οι άλλοι που θέλουν να ανέβουν ένα βουνό. Εγώ θα ήθελα να κάνω ένα κολυμβητήριο, μια πισίνα.

Αίγινα: Να ενώσουμε τα δικά μας μέρη σε ένα.

**Ιθάκη, 12:** Ναι, ωραία, αν κάποιος έχει ιδρώσει από την αναρρίχηση, μπορεί να δροσιστεί στην πισίνα, θα κάνουμε και ένα ντουζ, πριν πέσει (στην πισίνα).

**Αίγινα, 8:** Μπορείς να βάλεις και έναν βατήρα (στην πισίνα) ψηλό, να πηδάνε. Να βρούμε και ένα όνομα οι δυο μας για αυτό (τον τόπο)!

**Ναύπλιο, 12:** Θα διάλεγα το βουνό (τέρμα Βλαχάκου), εκεί στου Θ. (Βλαχάκου 2) θα ήθελα να ήταν στρωμένο (ο χωματόδρομος) και θα έβαζα ακόμα μία μπασκέτα και ένα καλύτερο τέρμα γιατί ο μπαμπάς του Θ. μας φωνάζει που κάνουμε τέρμα την είσοδο και έχουμε χαλάσει την πόρτα. Θα έφτιαχνα και το σπιτάκι του βουνού και θα έκανα τα κοτέτσια πιο μεγάλα γιατί σε αυτά οι κότες είναι περιορισμένες και πρέπει να τις βγάζουμε έξω, και μια φορά η μαμά μου τις ξέχασε τη νύχτα.

**Κοζάνη, 12:** Θα ήθελα το διπλανό οικόπεδο (της οικίας του, Σαχτούρη και Θουκυδίδου), θα το καθάριζα και θα το έκανα χώρο για να παίζουμε με γρασίδι και χωρίς ενόχληση από τα αυτοκίνητα.

**Πυργί, 12:** Θα ήθελα το οικόπεδο της αμυγδαλιάς (Κατράκη και Πολυλά). Θα το έκανα κάτι να πηγαίναμε με το σχολείο π.χ. όταν πλημμύρισε το σχολείο και φύγαμε (έκτακτο γεγονός που επέβαλε τη ακύρωση των μαθημάτων για εκείνη την ημέρα), ακόμα για να καθόμαστε και να μιλάμε. Θα έφτιαχνα τις πέτρες για σκαμπό και πέτρινα καθίσματα. Ακόμα θα μπορούσαμε (εκεί) να φτιάχνουμε χειροτεχνίες από πέτρα, να σκαλίζουν στις πέτρες. Θα ήταν κάτι σαν (resto) τόπος ξεκούρασης και Ψυχολογίας, θα ξάπλωναν στο πάτωμα οι ασθενείς.

**Νάξος, 8:** Θα έπαιρνα την ανηφόρα (Ευκλείδου από Γαληνού έως Κατράκη) και θα την έκανα μια πίστα για αγώνες κατηφόρας από πάνω μέχρι κάτω, μέχρι τη Γαληνού, μέχρι το STOP, μόνο κατηφόρα. Δε φοβάμαι την κατηφόρα, μια φορά την είχα κάνει και είχα πέσει και Πουφ! λερώθηκα.

**Μύκονος, 12:** Τώρα τελευταία έκανα skateboard και μου άρεσε πάρα πολύ. Θα ήθελα να φτιάξω μια πίστα για skateboard, θα ξερίζωνα όλο το γήπεδο (Σιταποθήκες) για να το κάνω.

**Νάξος, 8:** γιατί δεν το κάνεις γύρω γύρω; **Μύκονος:** ναι, ωραία, γύρω γύρω, αλλά θέλω να είναι λείο το κάτω για να γλιστράει.

**Σαντορίνη, 12:** Δεν υπάρχει κάποιος τόπος που δε μου αρέσει. Αλλά θα διάλεγα πάνω στο βουνό να κάνω μια περίφραξη να παίζουν τα παιδιά και να έχει ζώα, κουνέλια, άλογα, κότες - *σκύλους (Σκιάθος, 8)*- και λίγο πιο κάτω θα είχε ένα μαγαζί για τις τροφές (ζωοτροφές). Θα ήταν (ο χώρος) ανοικτός και φυσικός, όχι με μαγαζιά μέσα.

**Έδεσσα, 8:** Θα έπαιρνα το βουνό για να φτιάξω «τα μαγαζιά των παιδιών» (αυτοσχέδιο παιχνίδι ρόλων μαθητών της Β΄ τάξης του σχολείου μετά το σχόλασμα, από παλιά υλικά στον χώρο). Ένα ανθοπωλείο δικό μου, ένα νοσοκομείο, ένα καράβι είναι τώρα, παλιά ήταν το "a la pita". Θέλω να μου βάλει (ο δήμαρχος) πολλά στολίδια να είναι όμορφο το ανθοπωλείο μου.

**Ζάκυνθος, 8:** Θα διάλεγα δίπλα στα παγκάκια να έφτιαχνα ένα δεντρόσπιτο. Μου αρέσει γιατί έχει σκιά, έχει τραπεζάκι, πέτρες που μπορώ να φτιάξω πράγματα, να στολίσω το τραπέζι, μου αρέσει να κάθομαι εδώ, είναι ωραία, έχει ησυχία και οξυγόνο.

**Κίμωλος, 8:** Θα διάλεγα το βουνό και θα έφτιαχνα να παίζουνε τα παιδιά ψεύτικα μαγαζάκια (ό.π. Έδεσσα, 8). Θα είχε και κούνιες και τσουλήθρες, αλλά κάτω θα ήταν βουνό όχι τσιμέντο. Θα έβαζα και ψεύτικα σπιτάκια και ένα σιντριβάνι λίγο πιο πέρα.

**Σκιάθος, 8:** Θα έφτιαχνα πάνω από το παγκάκι (στον λόφο της Μπουγά) ένα δεντρόσπιτο να παίζουμε. Κάτω θα είχαμε το τραπέζι να τρώμε και πάνω θα ήταν το σπίτι μας.

**Ρόδος, 8:** Θα ήθελα τις κούνιες πιο καθαρές και θα διάλεγα εκεί δίπλα στο σχολείο (οδός Βιβλίου) να κάνω έναν χώρο για όλα τα ζώα, ένα πάρκο μεγάλο και κλειστό, όχι κλειστό από πάνω, με χελώνες, σαλιγκάρια, σκιουράκια και ταΐστρες και φωλίτσες.
-Και να έχει και νοσοκομείο για τα σπουργιτάκια (εταίρος Καλαμάτα, 12).

### ***<u>Β. Αναδιοργάνωση και βελτίωση των υπαρχόντων</u>***

**Βαμβακιές, 8:** Θα έφτιαχνα έναν ωραίο κήπο στο παρκάκι (Εμ. Μπενάκη & Γαληνού) με πολλά λουλούδια και λαχανικά να παίζουν τα παιδιά.

**Αθήνα, 8:** Θα φύτευα πολλά λουλούδια και θα έβαζα πολλά χρώματα στο σχολείο και σε όλο το βουνό.

**Επίδαυρος, 8:** Θα έβαζα για όλους τους ανθρώπους λουλούδια, παντού.

**Βόλος, 8:** Θα ήθελα το παγκάκι (τραπέζι με πάγκους τοποθετημένα από τους κατοίκους στην οδό Χρ. Μπουγά στην πλαγιά του βουνού), εκεί θα έκτιζα το σχολείο.

**Γαλατάς, 8:** Θα ήθελα «δώρο» τον πεζόδρομο (της οικίας), θα έφτιαχνα τα πατώματα, θα ήθελα τα αμάξια να μην είναι εδώ και να παίζουν τα παιδιά παιχνίδια, μπάλα, ποδήλατο.

**Σύρος, 8:** Πωλείται αυτό το πράγμα, να κάναμε κανένα σπίτι, μόνο δικό μας, για τα παιδιά, για τη Ζ., τον Γ. και τον Γ. (συμμαθητές), και εσάς, με μεγάλη πισίνα με βατήρα, 2μ., και μες στη μέση έναν καταρράκτη ή φοίνικα όπως στη Σύρο.

**Θεσσαλονίκη, 8:** Θα έκανα το πάρκινγκ της μαμάς (εξωτερικό πάρκινγκ) παιδική χαρά, ή το απέναντι σπίτι που δε μένει κανείς, πάντως θα έκανα κάτι για να παίζουμε τα παιδιά, όλα.

**Νεάπολη, 12:** Θα επέλεγα τον δρόμο της Ζ. (Τενέδου), να τον κάνω τόπο για παιχνίδι. Θα έβαζα ένα απαγορευτικό για τα αυτοκίνητα για να μπορούμε να παίζουμε handball ή να καθόμαστε στα σκαλάκια να μιλάμε.

**Ηράκλειο, 8: Θ**α διάλεγα το βουνό, εκεί στα παγκάκια (Μπουγά και Θουκυδίδου), θα έφτιαχνα έναν ωραίο κήπο με λουλούδια, θα ήταν για όλους και θα κράταγα και τα παγκάκια.

**Μονεμβασιά, 12:** : Θα διάλεγα το δασάκι (πάρκο Γαληνού-Μπενάκη-Σαχτούρη-Π. Πατρών Γερμανού) να το κάνω πιο πράσινο, με χορτάρι και λουλούδια. Θα το καθαρίζαμε κιόλας, το είχαμε κάνει μια φορά με το σχολείο (στη Γ' τάξη).

**Ξάνθη, 12:** Θα ήθελα να φτιάξω έναν χώρο με στενάκια, ας πούμε στην Τομπάζη, έναν μικρό χώρο με κρυψώνες για το κρυφτό και χωρίς τα σκυλιά που μας μαρτυρούν, και σκάλες, δεν ξέρω γιατί μάλλον από τις ταινίες. Επίσης θα έφτιαχνα τις λακούβες σε μερικούς δρόμους, π.χ. στη γειτονιά μου (Σαχτούρη) έχει μία που όταν βρέχει συγκεντρώνει νερό και όταν παίζουμε μπάλα και μας πέφτει η μπάλα μάς κάνει μούσκεμα.

***<u>Γ. Συγκεκριμένα για το δημοτικό στάδιο και τα μεγάλα πάρκα του Δήμου</u>***

**Σπάρτη, 12:** Θα μεγάλωνα το γήπεδο (ανοικτό γήπεδο που κάνει προπόνηση handball) στο στάδιο, για να έχει τις πραγματικές διαστάσεις όπως το κλειστό (του σταδίου).

**Μυκήνες, 12:** Θα ήθελα το γήπεδο (ποδοσφαίρου του σταδίου), θα το έφτιαχνα όπως του Ιωνικού (στη Νίκαια), θα έβαζα πιο πολλά τέρματα, θα έφτιαχνα δίπλα και ένα μικρότερο.

**Κεφαλονιά, 12:** Θα ήθελα το γήπεδο του handball (στο στάδιο), θα έφτιαχνα χώρο, ένα ξεχωριστό γήπεδο για το handball και έναν ποδηλατόδρομο μέσα σε όλο το γήπεδο, όχι απέξω γιατί περνάνε τα αυτοκίνητα. Και θα ήθελα και στο σπίτι μου (Θουκυδίδου) να μην υπήρχαν αμάξια, να έκαναν μόνο ποδήλατο τα παιδιά και να ήταν όπως παλιά ανοιχτό το οικόπεδο (Τομπάζη και Θουκυδίδου γωνία) με τερματάκια και φιλέ, θα φώναζα τον Δήμο να το καθαρίσει (τον φωνάξαμε μια φορά αλλά δεν μπορούσαν γιατί ήταν περιφραγμένο, εννοεί ιδιωτικό).

**Τρίπολη, 12:** Θα διάλεγα το (πάρκο) ΠΡΕΣΣΩΦ για να κάνω πάρα πολλά γήπεδα τένις, έχει ένα (γήπεδο) basket, ένα handball και ένα τένις (με τρία και άλλο ένα μόνο του), αλλά θα έκανα καινούρια, είμαστε πολλά παιδιά και δεν έχουμε βρει ακόμα τα ωράριά μας και δε χωράμε.

**Κερατσίνι, 8:** Θα διάλεγα το ΠΡΕΣΣΩΦ, το πάρκο και θα έκανα πολλά γήπεδα, και βόλεϊ, παίζω και βάλει, και γκολφ. Θα ήθελα επίσης να αλλάξω τις μπασκέτες στις Σιταποθήκες να είναι σαν το κανονικό γήπεδο.

**Νάουσα, 12:** Θα έφτιαχνα το πάτωμα στις κούνιες με αυτό το πράσινο (χλοοτάπητα) για να μη χτυπούν όταν πέφτει κανείς.

**Πέραμα, 8:** Θα έφτιαχνα τις κούνιες (Γαληνού) που είναι διαλυμένες και να μην έχει ακαθαρσίες σκύλων γιατί αηδιάζω να παίρνω την μπάλα από τα κακά, κάτι καφέ είναι.

**Καλαμάτα, 12:** Θα διάλεγα το γήπεδο, τις Σιταποθήκες. Ξέρετε, παίζω ένα παιχνίδι το NERF (*όπλο για zombie*), είναι με όπλα (*εκτοξευτήρες*) με πλαστικές (*από αφρολέξ*) σφαίρες. Θα έκανα ένα σκοπευτήριο στο μισό γήπεδο για να παίζουμε μεταξύ μας. Ή θα το έκανα στο μαγαζί μας (κενός χώρος της οικίας του, Πολυκράτους 42).

**Ρέθυμνο, 12:** Θα ήθελα το γήπεδο (Σιταποθήκες), θα μπορούσα να φτιάξω πιο πολλά πράγματα να παίζουν τα παιδιά. Θα έφτιαχνα έξω ένα μικρό ιατρείο για όταν χτυπάνε και μέσα τις εξέδρες πιο ωραίες. Και τις μπασκέτες έξω και θα έφτιαχνα και ένα βόλεϊ, ναι, beach volley. Θα ήθελα να επιτρέπεται το ποδήλατο, να έχει έναν ποδηλατόδρομο.

**Μεσολόγγι, 12:** Θα διάλεγα τις κούνιες να φτιάξω και άλλα πράγματα, και να κάνω αυτά που έχει πιο σύγχρονα, και με χλοοτάπητα.

*Με εκτίμηση,*
*οι πληροφοριοδότες της παρούσας έρευνας,*
*μαθητές και πολίτες της ερευνητικής περιοχής*

# Γ. ΠΙΝΑΚΕΣ

**Πίνακας 1 "Ηθικές Αρχές της Έρευνας"**

- σεβασμός στην ιδιωτικότητα και την εμπιστευτικότητα
- εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα και δικαίωμα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή
- διαφάνεια της ερευνητικής διαδικασίας
- σεβασμός στην κουλτούρα, τη θρησκεία, τη γλώσσα, το φύλο, την ηλικία, την ικανότητα και άλλους παράγοντες
- διαβεβαίωση ότι δε θα προκληθεί καμία βλάβη κατά την ερευνητική διαδικασία
- αναγνώριση των ορίων της πρόσβασης και της ξεκάθαρης θέσης
- πίστη στην ακεραιότητα και την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων
- σεβασμός σε ευαίσθητα θέματα όπως το τραύμα και η κακομεταχείριση
- αναγνώριση των ερευνώμενων ως *μετόχων* στην έρευνα μαζί με τον ερευνητή
- χρήση σωστών μεθόδων
- διαβεβαίωση για διατήρηση της ακεραιότητας καθόλη τη διάρκεια της έρευνας

Πηγή: Revision, 2006

**Πίνακας 2 "Συνοπτική Ερευνητική Ανασκόπηση"**

| ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ | ΠΟΤΕ | ΘΕΜΑ | ΧΩΡΑ / ΣΧΟΛΙΑ |
|---|---|---|---|
| Muchow, M. and Muchow, H. | 1935 | *The Life Space of the Child in the Large City* | Αμβούργο, Γερμανία<br><br>Μελετά τη χωρική συμπεριφορά των παιδιών |
| Lynch, K. | 1959 | *Some Childhood Memories of the City* | Αντιλήψεις του αστικού χώρου φοιτητών και ενηλίκων σε Αμερική και Αγγλία μέσα από αναμνήσεις της παιδικής τους ηλικίας |
| Tindall, M. | 1963 | *The Home Range of Black Elementary School Children: An Exploratory Study in the Measurement and Comparison of Home Range* | Μελέτησε (με τη μέθοδο της συνέντευξης και με αεροφωτογραφίες) τη χωρική συμπεριφορά στον οικείο χώρο, παιδιών σχολικής ηλικίας (7 και 9 ετών) στη Βαλτιμόρη, Η.Π.Α. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Βρέθηκαν παρατηρήσιμες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα |
| Lynch, K. | 1970 | *Advocacy Planning Movement* | Χωρική συμπεριφορά και κατάταξη του κόσμου από τα παιδιά βασιζόμενη στις αναμνήσεις μαθητών |
| Anderson, J. and Tindall, M. | 1972 | *The concept of Home Range: New Data for the Study of Territorial Behavior* | Μελέτησαν τη χωρική συμπεριφορά στον οικείο χώρο με μεθοδολογικό εργαλείο το σχέδιο (turf map) και τη συνέντευξη επ' αυτού |
| Bunge, W. | 1973 | *The Canadian Alternative: Survival, Expeditions and Urban Change*<br><br>*The Toronto Geographical Expedition* | Μονογραφίες και projects που έστρεψαν το ενδιαφέρον της γεωγραφίας στα εσωτερικά θέματα της πόλης και όχι σε ξένους, μακρινούς προορισμούς |
| Lynch, K. | 1977 | *Growing Up in Cities* | Μελέτες του χωρικού περιβάλλοντος εφήβων σε διάφορες πόλεις του κόσμου (Κρακοβία, Μελβούρνη, Μεξικό, Βαρσοβία, κ.ά.) |
| Ward, C. | 1978<br><br>1988 | *The child in the city*<br><br>*The child in the country* | Χρήση του χώρου από τα παιδιά, από τον μικρότερο έως τον ευρύτερο αστικό χώρο<br>Αντίστοιχα στην ύπαιθρο |
| **Hart, R.** | **1979** | ***Children's Experience of Place*** | **Οι χωρικές εμπειρίες των παιδιών μιας μικρής επαρχιακής πόλης της Αμερικής με ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία (Μοντέλα γης, Περίπατος, Φωτογραφία, Συνέντευξη)** |
| Van Vliet, W. | 1981 | *Neighborhood Evaluations by City and Suburban Children* | Μελέτη των αντιλήψεων των παιδιών για τη γειτονιά τους σε περιοχές του Τορόντο, με ποσοτικά εργαλεία: ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού τύπου και ζεύγη αντιθέτων επιθέτων<br><br>Επρόκειτο για μια αρχή σε τέτοιες συγκριτικές έρευνες. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Chawla, L. | 1982 | *Past Place/Present Time* | Αυτοβιογραφίες της παιδικής ηλικίας Μειονέκτημα η προκατειλημμένη άποψη των συγγραφέων-υποκειμένων |
| Matthews, H. | 1984 | *Environmental Cognition of young Children: images of school and home area* | Μελέτη της γεωγραφικής γνώσης των παιδιών με τη μέθοδο των νοητικών χαρτών |
| Moore, R.C. | 1986 | *Children's Domain: Place and Play in Child Development* | Με μεθοδολογικό εργαλεία το σχέδιο (turf map) και ερωτήματα *Πού τα παιδιά περνούν τον χρόνο τους και πώς αξιολογούν αυτά τα μέρη;*<br><br>Διερεύνησε τη σχέσης της πόλης με το παιδί και εστίασε στην προσωπική αντίληψη του χώρου από το παιδί.<br><br>Αντιμετώπισε διάφορα μεθοδολογικά προβλήματα και προκάλεσε τη δημόσια συζήτηση και κριτική για το ότι ο χώρος δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως δεδομένος ή ότι θα πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε να βελτιώσει τη θέση του παιδιού στη σύγχρονη πόλη |
| Sobel, D. | 1990 | *Memories of childhood favorite places* | 200 παιδιά και 100 ενήλικες περιγράφουν τις εμπειρίες της παιδικής τους ηλικίας στον εξωτερικό χώρο |
| Sebba, R. | 1991 | | Τοπία της παιδικής ηλικίας: με ενήλικες και παιδιά |
| UNESCO | 1993 | *GUIC* | Κατανόηση του αστικού περιβάλλοντος από την οπτική γωνία των παιδιών (χρήση, αξιολόγηση)<br><br>Εμπλοκή των παιδιών στις επικείμενες αλλαγές του οικείου χώρου |
| Γερμανός, Δ. | 1998 | *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής* | Ο χώρος (σχολικές αυλές και παιδικές χαρές) ως πεδίο αγωγής στην προσχολική ηλικία ερευνήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σε μια |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | έρευνα του καθ. Δ. Γερμανού |
| Prout, A. (Programme Director) and ESRC | 2000 | *Children 5-16: Growing into the 21st Century* | Χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα από το Βρετανικό Οικονομικό και Κοινωνικό Ερευνητικό Συμβούλιο (ESRC, 2015) |
| Qvortrup, J. | 2001-2003 | *Childhood and Welfare Society* | Δανία<br><br>Ευρύτερο Πρόγραμμα αποτελούμενο από δύο επιμέρους (1* and 2 *, βλ. παρακάτω): |
| Agervig, J. and Jorgensen, G. | 2001 | **1. Neibourhood Structure, Urban Quality and Children's Everyday Life* | Δανία |
| Rasmussen, K. and Smidt, S. | 2002 | **2 .Children's Institutionalized Childhood and Everyday life* | Δανία<br><br>Έμφαση στη Μεθοδολογία |
| Chawla, L. | 2002 | *GUIC* | Διεθνικό πρόγραμμα (οκτώ εθνών) |
| Cele, S. | 2006 | *Communicating Place* | Σουηδία και Αγγλία<br><br>Σχέδιο, ερευνητικός Περίπατος, Φωτογραφία, Συνέντευξη<br><br>Εστίασε και αξιολόγησε τα ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία και τα αποτελέσματά τους |
| Loebach, J.E. | 2013 | *Children's Neibourhood Geographies: Examing Children's Perception and Use of Their Neibourhood Environments* | Καναδάς: Οντάριο<br><br>Περίπατος, Φωτογραφία<br><br>Σε συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση |

Πηγή: Hart (1979, 1984), Chawla, (1997), Philo, (2000), Rasmussen, (2004), Gagen, (2004), White, (2004), Gold, (2011)

**Πίνακας 3 "Θέματα Ερευνητικών Ερωτημάτων"**

| | **Ερευνητικά Ερωτήματα** | **Πηγές δεδομένων και Μέθοδοι** | **Αιτιολόγηση** | **Πρακτικά ζητήματα (υλικά, πόροι, πρόσβαση, δεξιότητες)** | **Δεοντολογικά και Ηθικά ζητήματα** |
|---|---|---|---|---|---|
| * | Ποιοι είναι οι Βιωμένοι Παιδικοί Τόποι του Δείγματος στον οικείο εξωτερικό χώρο τους; | **Πληροφοριοδότες**<br><br>4 Μεθοδολογικά Εργαλεία | Ποιοτικές Μέθοδοι φιλικές και αρεστές στα Παιδιά | | Εθελοντική συμμετοχή και αποδοχή της έρευνας από τους πληροφοριοδότες |
| 1 | Πώς αποκαλύπτονται αυτοί οι τόποι μέσα από το κάθε επιλεγμένο ερευνητικό εργαλείο; | **Πληροφοριοδότες**<br><br><u>Σχέδιο</u><br><br><br><br><br><br><br><br><br><br><u>Περίπατος</u><br><br><br><br><br><br><br><br><br><br><u>Φωτογραφία</u><br><br><br><br><br><br><br><br><u>Συνέντευξη</u> | | Λευκό χαρτί μεγέθους 2xA3, διάφορα χρώματα<br><br>Κόστος μεταφοράς 2xA3 εικόνας σε PDF-A4 (από επαγγελματία)<br><br>Κανόνες σωστής οδικής συμπεριφοράς και «Πρωτόκολλο Ασφάλειας<br><br>Συγκεκριμένες ερωτήσεις<br><br>Αλληλεπίδραση Παιδιού – Ερευνητή<br><br>Αλληλεπίδραση Παιδιού – Χώρου<br><br>Κάμερα, μπαταρία<br><br>Αλληλεπίδραση Παιδιού – Χώρου<br><br>Τόπος και χώρος της συνέντευξης | Αποδοχή καταγραφής της συζήτησης<br><br>Σωστή διεξαγωγή της συνέντευξης<br><br>Πρωτόκολλο ασφάλειας μετακίνησης |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Άδεια συμμετοχής<br><br>Μηχανήματα: Ηχογράφησης<br><br>8 and 12 ετών: καλό επίπεδο λεκτικής επικοινωνίας<br><br>Αλληλεπίδραση Παιδιού – Ερευνητή |
| 2 | Ποια είναι η χρήση και η δράση των παιδιών σε αυτούς; | **Πληροφοριοδότες**<br><br><u>Σχέδιο</u><br><u>Περίπατος</u><br><u>Φωτογραφία</u><br><u>Συνέντευξη</u> | Τα παιδιά σχεδιάζουν, επισκέπτονται, φωτογραφίζουν και αναπτύσσουν τις θέσεις τους για τη χρήση του εκάστοτε χώρου από αυτά<br><br>Μέσα από τη συνέντευξη τα παιδιά θα αναφερθούν στη δράση τους στους τόπους του οικείου εξωτερικού χώρου | |
| 3 | Πώς αναπαριστάται η γνώση και τα συναισθήματά των παιδιών σε αυτούς; | **Πληροφοριοδότες**<br><br><u>Σχέδιο</u><br><u>Περίπατος</u><br><u>Φωτογραφία</u><br><u>Συνέντευξη</u> | Το παιδικό σχέδιο του οικείου εξωτερικού χώρου θα αποκαλύψει τι και πόσο καλά τα παιδιά γνωρίζουν τον οικείο εξωτερικό τους χώρο<br><br>**Για μεγαλύτερη κατανόηση:** Μέσα από τη συνέντευξη τα παιδιά θα αναφερθούν στους διάφορους | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | τόπους του οικείου εξωτερικού χώρου, θα τους ονοματίσουν και θα τους σχολιάσουν<br>Η παραπάνω γνώση θα φανεί και κατά τον περίπατο<br><br>Τα συναισθήματα των παιδιών διαφαίνονται και μέσα από το σχέδιο του οικείου εξωτερικού τους χώρου.<br><br>Κατά τη διάρκεια του περίπατου και της αφήγησης που θα λάβει χώρα, τα παιδιά θα αποκαλύψουν τα συναισθήματά τους για τα δικά τους τοπία<br><br>**Για μεγαλύτερη κατανόηση:**<br>Η Συνέντευξη και οι φωτογραφίες θα φανερώσουν κάποια από αυτά τα συναισθήματα | | |
| 4 | Πώς διαφοροποιούνται οι παραπάνω θέσεις και αντιλήψεις ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες της έρευνας; | **Δεδομένα:** ποσοτικές στατιστικές μέθοδοι | Ανάδειξη σχέσεων ή αποκλίσεων | Πρόγραμμα στατικής ανάλυσης EXCEL (ή SPSS) | Μικρό δείγμα<br>Περιορισμοί γενίκευσης των αποτελεσμάτων |
| 5 | Πώς θα μπορούσαν όλα τα παραπάνω να ενταχθούν σε μια ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στη ζωή | **Πληροφοριοδότες**<br><br>Παραδείγματα ερευνητικών | Περαιτέρω έρευνες σε άλλους/ διαφορετικούς φυσικούς | Πρόσβαση και επικοινωνία με τους ενήλικες Υπευθύνους | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| της πόλης που ζουν και μεγαλώνουν ώστε να ακουστεί η φωνή τους και να έχουν λόγο στον κοινοτικό σχεδιασμό των χώρων για παιδιά; | προγραμμάτων στο εξωτερικό<br><br>Προσωπική επικοινωνία:<br>**Α.** με τους ενήλικες κηδεμόνες<br>**Β**. με την τοπική αυτοδιοίκηση (γραφείο Πολιτισμού, Αθλητισμού, Παιδείας, Πρασίνου)<br>**και**<br>Ενημέρωση για τα αποτελέσματα της έρευνας<br><br>Προθέσεις πιθανής συνεργασίας | χώρους του Δήμου / της χώρας για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων | |

Πηγή: Mason, 2003: 55-58

**Πίνακας 4 "Χρονολόγιο ερευνητικών διαδικασιών Κύριας Έρευνας"**

| **Ημερομηνία** | **Διαδικασία** | **Εμπλεκόμενοι** | **Εργαλεία/Πηγές** |
|---|---|---|---|
| Σεπτέμβρης 2015 | Επιλογή του θέματος<br><br>Πρώτες επαφές με εποπτεύοντες καθηγητές, σχολική μονάδα, γονείς και παιδιά | Πανεπιστήμιο,<br><br>Γονείς – Παιδιά | |
| Οκτώβρης - Νοέμβρης 2015 | Βιβλιογραφική και Ερευνητική Ανασκόπηση | Πηγές | Παρόμοιες έρευνες στο εξωτερικό |
| Δεκέμβρης 2015 | Βιβλιογραφική και Ερευνητική Ανασκόπηση<br><br>Χάρτες και Δημογραφικά στοιχεία έρευνας | Πηγές<br><br>Πολεοδομία Δήμου Κερατσινίου-Δραπετσώνας<br><br>Σχολική Μονάδα | |
| Ιανουάριος 2016 | Ερευνητική Άδεια | Παιδαγωγικό | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Ινστιτούτο, Σχολική Μονάδα | |
| | Γεωγραφικά στοιχεία έρευνας | Γεωγραφική Υπηρεσία Στρατού | |
| | | | |
| Φεβρουάριος 2016 | Στατιστικά στοιχεία ερευνητικού Πληθυσμού | ΕΛ.ΣΤΑ.Υ. | |
| | Προετοιμασία ερευνητικού πεδίου / υλικών | Σχολική μονάδα - Παιδιά | Προετοιμασία χώρου: «Το Δωμάτιο των Ερευνητών» (έπιπλα, καθίσματα, χάρτες, ταμπλό, Η/Υ, βιντεοπροβολέας, υαλοπίνακας, καθαριότητα χώρου, κ.ά.), αναλώσιμα (flip chart, υαλοπίνακας, μαρκαδόροι, χαρτί, εδώδιμα), |
| | Κωδικοποίηση των συμμετεχόντων | Ερευνήτρια, πληροφοριοδότες | Αναπαραγωγή επιστολών, χαρτιού σχεδίων, φύλλων σύνοψης επαφής, κ.λπ., |
| | | | Έλεγχος ηλεκτρονικών μέσων καταγραφής (Η/Υ, ψηφιακή κάμερα, βιντεοκάμερα, ηχογραφικό μηχάνημα), Αγορά εφεδρικής Μπαταρίας |
| | | | |
| Μάρτιος 2016 | Επαφές με κάθε ενδιαφερόμενο **Πιλοτική Έρευνα** (Όλα τα εργαλεία) | Σχολική μονάδα – Γονείς – Παιδιά Πληροφοριοδότες Πιλοτικής Έρευνας | Επιστολές<br>Όπως παρακάτω |
| | Αναθεώρηση μεθοδολογικών επιλογών - Τροποποίηση – Βελτίωση της κύριας έρευνας | | |
| | | | |
| Απρίλιος 2016 | **Κύρια Έρευνα** | | |
| | **Σχέδιο** | Ερευνήτρια - Πληροφοριοδότες | Χαρτί, Χρώματα, Εκφώνηση του θέματος |
| | **Περίπατος - Φωτογραφίες** | Ερευνήτρια - Πληροφοριοδότης | Ψηφιακή κάμερα, Εφεδρική μπαταρία, Βιντεοκάμερα, Μηχάνημα ηχογράφησης<br>Φύλλα σύνοψης επαφής<br>Χάρτης καταγραφής της Διαδρομής<br>Λίστα ερωτήσεων – θεματικών συζήτησης Περίπατου<br>Φορητό φαρμακείο, νερό, καπέλο, κινητό τηλέφωνο, τηλεφωνικός κατάλογος πληροφοριοδοτών, ρολόι χειρός, χαρτομάντιλα |
| | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Απρίλιος -Μάιος 2016 | **Συνεντεύξεις** | Ερευνήτρια - Πληροφοριοδότες | Η/Υ, βιντεοπροβολέας και υαλοπίνακας (για την παρουσίαση των φωτογραφιών)<br><br>Ταμπλό με τα σχέδια των παιδιών Ψηφιακή κάμερα, βιντεοκάμερα και Μηχάνημα ηχογράφησης<br><br>Φύλλα σύνοψης επαφής, Θεματικές συζήτησης<br><br>Εδώδιμα, νερό |
| | | | |
| Ιούνιος-Αύγουστος 2016 | Ανάλυση δεδομένων και Συγγραφή | Ερευνήτρια | Σχέδια, Φύλλα σύνοψης επαφής, Σχέδια, Φωτογραφίες |
| | | | |
| Σεπτέμβριος 2016 | Παρουσίαση της μελέτης | Ερευνήτρια<br><br>Εποπτεύοντες καθηγητές<br><br>Κοινό | 3 αντίγραφα της μελέτης, DVD δεδομένων της έρευνας<br><br>PP παρουσίασης<br><br>Ασύρματο Presenter/Laser<br><br>Πρόσκληση πληροφοριοδοτών, κοινού |

Πηγή: Hart, 1979: 36, Loebach, 2013: 66

**Πίνακας 5 "Στοιχεία Πληροφοριοδότη στο οπισθόφυλλο του Σχεδίου"**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: _____ ΚΩΔΙΚΟ ΟΝΟΜΑ: _____

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ: ΑΑ ΑΚ ΒΑ ΒΚ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: …… / …… / 2016

ΕΧΩ ΑΔΕΡΦΙΑ: ….. κορίτσια …. αγόρια ΕΙΜΑΙ …… σε σειρά

ΕΡΧΟΜΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ: τα πόδια με αυτοκίνητο με μηχανή
(Κυκλώνω όσα μου ταιριάζουν)

ΑΔΕΡΦΙΑ: 0 1 2 3 4 5

ΜΕΝΩ ΣΕ ΑΥΤΗΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ: …….. χρόνια
ΜΕΝΩ ΣΕ: μονοκατοικία διώροφο τριώροφο τετραώροφο διαμέρισμα πολυκατοικίας
(πάνω από τέσσερις όροφοι)

# Δ. Η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

**«Χρονολόγιο της Πιλοτικής Έρευνας»**

| ΗΜ/ΝΙΑ | ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ |
|---|---|
| Φεβρουάριος 2016 (τέλη) | Κλήρωση και επιλογή 4 ατόμων για την πιλοτική έρευνα<br>Κωδικοποίηση συμμετεχόντων |
| Μάρτιος 2016 (21/3) | Ανάθεση εργασίας: Σχέδιο |
| Μάρτιος 2016 (22,23/3) | Περίπατος - Φωτογραφία |
| Μάρτιος 2016 (28/3) | Συνέντευξη |
| Μάρτιος 2016 (28-31/3) | Ανάλυση δεδομένων, Αναδιαμόρφωση κύριας έρευνας |

## Τα Αποτελέσματα της Πιλοτικής Έρευνας

***Το Σχέδιο***

Οι τέσσερις πληροφοριοδότες της πιλοτικής έρευνας εργάστηκαν ομαδικά στην ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα του σχολείου, το «Δωμάτιο των ερευνητών» (Εικ. 157). Επέλεξαν τη θέση τους, σε διαφορετικά σημεία ο καθένας. Αρχικά συμπεριφέρονταν ως μαθητές σε σχολική τάξη και μάλιστα παρουσία δασκάλας. Μιλούσαν χαμηλόφωνα όταν ζητούσαν κάτι. Με την παρότρυνση της ερευνήτριας χαλάρωσαν και μιλούσαν μεγαλόφωνα, σεβόμενοι πάντα τη διαδικασία. Ακολούθησε η εκφώνηση της εργασίας και ξεκίνησε η εκπόνηση του σχεδίου (Εικ. 157):



**Εικόνα 15728 «Πιλοτική Έρευνα – Το Σχέδιο»**

Σκέφτηκαν για λίγο και ξεκίνησαν την εργασία τους με όρεξη χρησιμοποιώντας όλοι τους μολύβι. Στη συνέχεια χρησιμοποίησαν χρώματα (ξυλομπογιές και μαρκαδόρους). Συχνά χρειάστηκαν γόμα για να διορθώσουν κάτι. Καθόλη τη διάρκεια η ερευνήτρια κατέγραφε παρατηρήσεις (από ποιον τόπο ξεκίνησαν, τις λεπτομέρειες που επιδίωκαν, τα χρώματα που χρησιμοποιούσαν, τις απορίες που είχαν, κ.ά.).

Οι μεγαλύτεροι πληροφοριοδότες ήθελαν να παραδώσουν ένα ολοκληρωμένο

έργο που να πληροί τις γραμμές της εκφώνησης. Εργάστηκαν με μεγαλύτερη αφοσίωση αλλά λιγότερο αυθορμητισμό. Για αυτούς ήταν μια εργασία και όχι μια απλή ζωγραφιά όπως για τους μικρότερους.

Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από τις παρατηρήσεις των πληροφοριοδοτών:

(Σπαρτιά, 12): Να βάλω τίτλο στον κάθε τόπο που σχεδιάζω;
Ερ.: Όχι (είχε επισημανθεί στην εκφώνηση). Αν κάτι δεν το καταλαβαίνω, θα μου το εξηγήσεις στη συνέντευξη.

(Σπαρτιά, 12): Πώς γίνεται να σχεδιάσω τόπους που δεν αγαπώ, που δεν έχουν αξία θετική για μένα;
Ερ.: Αν υπάρχουν τέτοιοι τόποι στη ζωή σου, είναι μέρος του κόσμου σου, είναι και αυτοί δικοί σου. Αν θέλεις μπορείς να τους δείξεις στο σχέδιό σου.

Κατά την παράδοση των εργασιών παρακολούθησαν με ενδιαφέρον την καταγραφή των προσωπικών τους στοιχείων. Αναρωτήθηκαν για την ανωνυμία και κατανόησαν τον λόγο ύπαρξης κωδικού ονόματος. Είχαν την απορία αν θα το γνώριζαν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες. Η ερευνήτρια τούς διαβεβαίωσε ότι μόνο εκείνοι μπορούσαν να το αποκαλύψουν αν ήθελαν, γεγονός που τους ευχαρίστησε.

Με τη λήξη της εργασίας, οι πληροφοριοδότες δεν ήθελαν αν αφήσουν τον χώρο και έτσι τους δόθηκε η ευκαιρία να ασχοληθούν με την ψηφιακή κάμερα. Όλοι τους ήταν πλήρως εξοικειωμένοι και τράβηξαν υπέροχες φωτογραφίες.

***Ο Περίπατος***

Ο περίπατος διεξήχθη ομαλά σε δύο συνεχόμενες μέρες, τις απογευματινές ώρες (16.00 και 17.30) και είχε διάρκεια 1 ώρας για τον κάθε πληροφοριοδότη. Τα παιδιά κατά ομολογία των γονέων τους ήταν ενθουσιασμένα και περίμεναν με ανυπομονησία στα σκαλιά ή στο μπαλκόνι του σπιτιού. Ήταν συνεπέστατοι με την ώρα και είχαν ήδη αποφασίσει τη διαδρομή του περίπατου. Δε διαμαρτυρήθηκαν για την πεζοπορία, ούτε ζήτησαν να σταματήσουν να ξεκουραστούν, να πιουν νερό, κ.λπ. Καθόλη τη διάρκεια συζητούσαν άνετα και απαντούσαν στις ερωτήσεις της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια κατέγραφε με λεπτομέρεια κάθε χρήσιμη πληροφορία.

***Η Φωτογραφία***

Οι πληροφοριοδότες έδειξαν εξαιρετική ευχέρεια στη χρήση της ψηφιακής κάμερας, προσοχή και μεράκι στις λήψεις τους. Δεν μπορούσαν να πιστέψουν ότι εκείνοι αποφάσιζαν για τις λήψεις και κυρίως ότι μπορούσαν να φωτογραφίζουν απεριόριστα

ό,τι είχε αξία για αυτούς. Ζητούσαν να κάνουν χρήση του zoom γιατί οι μακρινές λήψεις δεν τους ικανοποιούσαν. Απαντούσαν στις ερωτήσεις της ερευνήτριας με μεγάλη ευφράδεια και άνεση δικαιολογώντας τις επιλογές τους στον τόπο ή τη λήψη. Συχνά ζητούσαν εξηγήσεις για το γεγονός ότι σε καμία περίπτωση δεν επιτρεπόταν να φαίνεται το πρόσωπό τους. Συνολικά τράβηξαν 119 φωτογραφίες.

***Η Συνέντευξη***

Η συνέντευξη αποδείχτηκε μια συναρπαστική διαδικασία καθώς οι πληροφοριοδότες λαχταρούσαν να (ξανα)πάνε στο «Δωμάτιο των ερευνητών». Το ζευγάρι είχε οριστεί κατά προτίμηση του μικρότερου πληροφοριοδότη με την πλήρη αποδοχή του μεγαλύτερου.

Διεξήχθη στο σχολείο μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου για τους πληροφοριοδότες της Α ομάδας και εντός για αυτούς της Β. Η διάρκεια της ήταν 30 – 45 λεπτά. Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης είχε ενημερωθεί από πριν. Παρά το γεγονός ότι διεξήχθη σε μεσημεριανή ώρα οι πληροφοριοδότες δεν εξέφρασαν καμία αρνητική κρίση. Κάθισαν άνετα όπου επιθυμούσαν και η διαδικασία ξεκίνησε με την «ανάγνωση» των σχεδίων του κάθε ζεύγους. Τα σχέδια ήταν αναρτημένα σε ταμπλό στον τοίχο και αφού πρώτα τα «περιεργάστηκαν» από κοινού, στη συνέχεια κλήθηκαν να αφηγηθούν στον εταίρο τους τι είχαν σχεδιάσει.

Ακολούθησε η προβολή των φωτογραφιών από βιντεοπροβολέα σε υαλοπίνακα και παράλληλα γινόταν η αφήγηση των φωτογραφιών. Ο εταίρος ενθαρρυνόταν να σχολιάζει ή να ρωτά ελεύθερα. Αναγνώρισαν τους τόπους στις φωτογραφίες και χάρηκαν από κοινού. Διόρθωναν κάποιο σχόλιο του εταίρου π.χ. σε μια φωτογραφία που ο εταίρος είχε «δει» καπνό, ο πληροφοριοδότης σχολίασε «Δεν είναι καπνός, είναι σύννεφο» (Καρδίτσα, 8).

Σε πολλές περιπτώσεις εμπλούτισαν με νέα στοιχεία τα δεδομένα. Για παράδειγμα ο πληροφοριοδότης εξηγούσε γιατί τράβηξε τη συγκεκριμένη φωτογραφία («Φωτογράφισα αυτήν την πυλωτή γιατί κάθε Σάββατο μετά το μάθημα των παραδοσιακών χορών (στο σχολείο) παίζουμε εκεί με τα παιδιά», (Σπαρτιά, 12), γιατί χρωμάτισε έντονα κάποιον τόπο («Χρωμάτισα με πολλά χρώματα και λουλούδια το σχολείο γιατί αυτό θα έκανα αν μπορούσα στην πραγματικότητα»), γιατί φοβόταν έναν τόπο («Αυτό το μέρος το φοβόμουν, αλλά κρυφοκοιτάξαμε με την κυρία και τελικά μέσα είχε κήπο, τώρα πια δε το φοβάμαι»), ή έκανε σχόλια άσχετα με το θέμα («Αυτό το καπέλο μου το δώσατε εσείς», (Αθήνα, 8).

Σε κάποιες φωτογραφίες τα παιδιά ευθύμησαν καθώς άκουγαν την εξήγηση του εταίρου για μία λήψη. Χαρακτηριστικά πληροφοριοδότης της Α ομάδας γελούσε βλέποντας ένα πρόσωπο που είχε φωτογραφίσει και αφηγούμενος την ιστορία του. Ο ίδιος πληροφοριοδότης αξίζει να σημειωθεί ότι είχε ξαπλώσει σε μεγάλο μαξιλάρι στο πάτωμα, πάνω στο χαλάκι από αφρώδες πλαστικό και έχοντας τα πόδια στο καβαλέτο του πίνακα προβολής και απολάμβανε την προβολή (Αθήνα, 8), (Εικ. 158). Διερωτήθηκαν αν θα πάρουν αυτές τις φωτογραφίες και έλαβαν τη διαβεβαίωση πως μετά το πέρας της έρευνας θα γίνουν δικές τους σε ψηφιακή μορφή (CD) ως δώρο. Αποχώρησαν ευχάριστα από τον χώρο.



**Εικόνα 158 "Πιλοτική Έρευνα - Η Συνέντευξη"**

***Συμπεράσματα από την Πιλοτική Έρευνα***

Ο περίπατος αποδείχτηκε το ιδανικό εργαλείο για να αποτυπώσει τα βιώματα των παιδιών στον οικείο χώρο και η αγαπημένη μέθοδος των ίδιων των παιδιών. Τα δεδομένα της συνέντευξης λειτούργησαν άριστα ως μέσο τριγωνοποίησης των δεδομένων του σχεδίου και του περίπατου. Η αφήγηση της συνέντευξης ταυτίστηκε πλήρως με την αφήγηση του περίπατου και στους τέσσερις πληροφοριοδότες.

Η όλη διαδικασία ενθουσίασε τους πληροφοριοδότες της πιλοτικής έρευνας, όπως αντιλήφθηκε η ερευνήτρια και επιβεβαίωσαν οι γονείς των παιδιών. Τους έκανε να νιώσουν περήφανοι και χαίρονταν κάθε φορά που συναντούσαν κάποιον γνωστό ή συμμαθητή (μέσα ή έξω από το σχολείο) και τον ενημέρωναν για τον ρόλο τους στην έρευνα. Σε καμία περίπτωση δε επιβλήθηκε η εξουσία του ενήλικα. Οι πληροφοριοδότες είχαν πειστεί ότι ήταν πολύτιμοι για την έρευνα και ότι η ερευνήτρια πραγματικά ενδιαφερόταν για τους βιωμένους τόπους τους.

Επίσης θεωρήθηκε πολύ θετικό για την έρευνα ότι κατά τη διάρκεια του περίπατου συναντούσαμε γονείς άλλων πληροφοριοδοτών, οι οποίοι διαπίστωναν με «ανακούφιση» ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν μια ευχάριστη εμπειρία για τα

παιδιά.

Σε αυτό το σημείο παρατίθεται το γράμμα που έστειλε στην ερευνήτρια πληροφοριοδότης της Α ομάδας εκφράζοντας γραπτά τις εμπειρίες της από την πρώτη αυτή συμμετοχή της σε έρευνα. Το γεγονός επαναλήφθηκε δηλώνοντας την επιθυμία της για συμμετοχή σε κάθε μελλοντική ερευνητική διαδικασία:

> Κυρία Άννα,
> Σας αγαπώ πολύ και θέλω να σας πω ότι πέρασα τέλεια στην έρευνα. […] Μου άρεσε πάρα πολύ η έρευνα δεν κουράστηκα καθόλου και θα ήθελα να πηγαίναμε όπου αλλού μας έπαιρνε ο δρόμος!!!
>
> Με πολύ θαυμασμό και πάρα πολύ Αγάπη […] (Αθήνα, 8)

***Στο Σχέδιο***

Το μέγεθος του χαρτιού της εργασίας προβλημάτισε όλους τους πληροφοριοδότες. Κατόπιν τούτου η ερευνήτρια αποφάσισε να χρησιμοποιήσει το διπλάσιο μέγεθος στην κύρια έρευνα (2xA3).

Κατά την εκφώνηση του θέματος του σχεδίου η έμφαση στο σπίτι και στο σχολείο επηρέασε τους πληροφοριοδότες, οι οποίοι ξεκίνησαν από αυτά και μάλιστα σε μεγάλο μέγεθος με αποτέλεσμα να μην έχουν χώρο για πολλούς άλλους τόπους. Κατόπιν τούτου η ερευνήτρια αποφάσισε να αλλάξει η θέση και η έμφαση στη συγκεκριμένη πρόταση στην εκφώνηση της εργασίας.

Χρονοβόρα στάθηκε η ενασχόληση των πληροφοριοδοτών με το χρωματισμό του σχεδίου. Για τον λόγο αυτό η ερευνήτρια αποφάσισε να επιτρέψει αρχικά μόνο μολύβι στη δημιουργία των σχεδίων και να δώσει τα χρώματα 20 λεπτά πριν από το τέλος της διαδικασίας. Τα μεγαλύτερα παιδιά θέλησαν να κάνουν χρήση του χάρακα και όπου αυτό δεν ήταν εφικτό χρησιμοποιούσαν ως χάρακα ένα μολύβι, μια ξυλομπογιά, κ.ά.

Η ερευνήτρια ένιωσε την ανάγκη να υπενθυμίζει τις βασικές οδηγίες αρκετές φορές λέγοντας «Να θυμάστε, σχεδιάστε τόπους που έχουν αξία και σημασία για εσάς προσωπικά, θετική ή αρνητική».

***Στον Περίπατο***

Ο περίπατος διεξήχθη με πλήρη επιτυχία και όπως ακριβώς είχε σχεδιαστεί. Σε όλες τις περιπτώσεις οι πληροφοριοδότες βγήκαν εκτός της ερευνητικής περιοχής εξαιτίας της πρόθεσής τους να επισκεφτούν το ίδιο πάντα στοιχείο, το δημοτικό στάδιο. Το γεγονός είχε προβλεφθεί από την ερευνήτρια και καθώς οι πληροφοριοδότες δεν

εξέφραζαν κόπωση ή δυσφορία δεν τους εμπόδιζε. Κατόπιν τούτου διευρύνθηκε η ερευνητική περιοχή ώστε να περιλαμβάνει και το δημοτικό στάδιο καθώς και άλλον έναν κεντρικό δρόμο της περιοχής στον οποίο βρίσκονται τόποι αξίας για τα παιδιά (φροντιστήρια Αγγλικών, εμπορικά καταστήματα, εργασία γονέων). Τα παιδιά εξάντλησαν τον χρόνο της 1 ώρας και κάποιοι ζήτησαν περισσότερο. Η ερευνήτρια αρνήθηκε καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν χρονοβόρο κατά τη διάρκεια της κύριας έρευνας στο σύνολο των πληροφοριοδοτών.

Οι έντονες καιρικές συνθήκες (υψηλή θερμοκρασία, ιδιαίτερα για τον πρώτο περίπατο της κάθε ημέρας (16.00-17.00) δεν επηρέασαν τους πληροφοριοδότες, αλλά εν μέρει την ερευνήτρια η οποία έπρεπε να μεταφέρει μεταξύ άλλων ένα σακίδιο πλάτης με φορητό φαρμακείο, νερό και τα απαραίτητα υλικά. Το ίδιο ίσχυσε και κατά την ανάβαση στο βουνό, βασικό σταθμό και των 4 πληροφοριοδοτών.

***Στη Φωτογραφία***

Οι πληροφοριοδότες επέδειξαν εκπληκτική γνώση στη χρήση της ψηφιακής κάμερας και οι λήψεις τους ήταν εξαιρετικά επιτυχημένες (Παράρτημα, Στ.1). Πολλοί πληροφοριοδότες ξεπέρασαν το όριο των 50 φωτογραφιών καθώς τους ενθουσίαζε η όλη διαδικασία αλλά η ερευνήτρια δεν έκρινε σκόπιμο να θέσει κανέναν περιορισμό.

***Στη Συνέντευξη***

Αρχικά έγινε προσπάθεια να ηχογραφηθεί η συνέντευξη, γεγονός που δεν απέδωσε πρώτον γιατί οι πληροφοριοδότες κάθονταν σε απομακρυσμένες θέσεις στον χώρο και δεύτερον γιατί η παρουσία του ηχογραφικού μηχανήματος έκανε τη συζήτηση τυπική. Η απομαγνητοφώνηση θα ήταν επίσης χρονοβόρα. Χρησιμοποιήθηκε μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις όταν το έκρινε σκόπιμο η ερευνήτρια για να συλλάβει κάποιο απρόσμενο γεγονός. Οι πληροφοριοδότες γνώριζαν την ύπαρξή του.

## Ε. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ

**Ε1** Ενδεικτικές ερωτήσεις κατά τη λήψη φωτογραφιών στον Περίπατο

- Τι αξία έχει για σένα αυτός ο τόπος που φωτογράφισες μόλις τώρα;
- Γιατί διάλεξες αυτή την οπτική γωνία να φωτογραφίσεις;
- Αυτό γιατί δεν το φωτογράφισες;

## Στ. ΕΠΙΣΥΝΑΠΤΟΜΕΝΟΣ ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΔΙΣΚΟΣ: ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Φάκελος : Τα Δεδομένα της Έρευνας (Τα Σχέδια της έρευνας, Τα Φύλλα καταγραφής των Αφηγήσεων του Περίπατου & της Συνέντευξης, Οι Φωτογραφίες και τα βίντεο της Έρευνας)

Φάκελος : Τα φύλλα Excel έρευνας
Φάκελος : Τα φύλλα Word έρευνας
Φάκελος : Οι χάρτες και αεροφωτογραφίες της έρευνας

Το κείμενο της Διπλωματικής Εργασίας
Η παρουσίαση της Διπλωματικής Εργασίας

*«Είναι πολύ απλό: Μόνο με την καρδιά βλέπεις καλά.*
*Την ουσία δεν τη βλέπουν τα μάτια»*

*(Μικρός Πρίγκιπας,*
*de Saint-Exupéry, 1983:74)*