



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία  
Περιβάλλον-υγεία: Από την επιγενετική στην παιδαγωγική

Αρλέτου Ελευθερία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρίκα Σύρρου

Ιωάννινα, Φεβρουάριος 2026

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**Περιβάλλον-υγεία: Από την επιγενετική στην παιδαγωγική  
Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας**

**Αρλέτου Ελευθερία**

**Επιβλέπων/-ουσα Καθηγητής/τρια:**

**Μαρίκα Σύρρου**

**Ομ. Καθηγήτρια Γεν. Βιολογίας/Ιατρικής  
Γενετικής**

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

- 1. Κούτρας Βασίλειος Καθηγητής  
Αγωγής Υγείας**
- 2. Μαρίκα Σύρρου Ομ. Καθηγήτρια Γεν.  
Βιολογίας/Ιατρικής**
- 3. Πλακίτση Αικατερινή Καθηγήτρια  
Διδακτικής των Εννοιών των Φυσικών  
Επιστημών στο Νηπιαγωγείο – Μέλος  
του Συμβουλίου Διοίκησης του  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Ιωάννινα, Φεβρουάριος 2026**



## **Περίληψη**

Οι πρώιμες στρεσογόνες εμπειρίες (Early-Life Adversity, ELA), ιδιαίτερα όταν βιώνονται κατά τη διάρκεια κρίσιμων αναπτυξιακών περιόδων, μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά τη νευροαναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Ο παιδικός εγκέφαλος χαρακτηρίζεται από υψηλή πλαστικότητα και αυξημένη ευαισθησία στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, γεγονός που καθιστά τις τραυματικές εμπειρίες ικανές να επαναπρογραμματίσουν βασικά συστήματα ρύθμισης του στρες, όπως τον άξονα υποθαλάμου–υπόφυσης–επινεφριδίων (HPA), μέσω γενετικών και επιγενετικών μηχανισμών (Shonkoff & Garner, 2012· Nusslock & Miller, 2016). Οι επιδράσεις αυτές δεν είναι ομοιόμορφες, καθώς η ατομική έκβαση διαμορφώνεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση γενετικής προδιάθεσης, επιγενετικών τροποποιήσεων και περιβαλλοντικών εμπειριών, οδηγώντας είτε σε αυξημένη ευαλωτότητα είτε σε προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα (Parano et al., 2025· Raffagnato et al., 2025). Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση με διεπιστημονικό προσανατολισμό και σκοπό να υποστηρίξει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην κατανόηση των βιολογικών, ψυχολογικών και επιγενετικών διαστάσεων του αναπτυξιακού τραύματος. Παράλληλα, διερευνά τη δυνατότητα έγκαιρης αναγνώρισης ενδείξεων τραύματος μέσω της ποιοτικής ανάλυσης παιδικών ιχνογραφημάτων, τα οποία αποτελούν σημαντικά προβολικά μέσα έκφρασης συναισθημάτων, βιωμάτων και οικογενειακών αναπαραστάσεων (Γαβριηλίδου & Κάμτσιος, 2023· Kallitsoglou et al., 2022). Ως ερευνητικό υλικό αξιοποιήθηκαν παιδικά σχέδια προερχόμενα από δημοσιευμένες μελέτες, τα οποία αναλύθηκαν με ποιοτική θεματική ανάλυση και με υποστήριξη του λογισμικού NVivo (AlYahmady & Alabri, 2013). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν επαναλαμβανόμενα αφηγηματικά και οπτικά μοτίβα που σχετίζονται με την απουσία ή αμφισημία της οικογένειας, τη συναισθηματική απομόνωση, τον φόβο και τη ρητή ή έμμεση απεικόνιση τραυματικών εμπειριών, τόσο εντός όσο και εκτός οικογενειακού πλαισίου. Συμπερασματικά, η εργασία υπογραμμίζει ότι η σύνδεση επιστημονικής γνώσης και παιδαγωγικής παρατήρησης μπορεί να ενισχύσει την έγκαιρη αναγνώριση παιδιών υψηλού κινδύνου και να συμβάλει στον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων.

**Λέξεις – Κλειδιά**

Πρώιμες στρεσογόνες εμπειρίες (ELA), αναπτυξιακό τραύμα, επιγενετική, παιδικό ιχνογράφημα, σχολική υποστήριξη μαθητών υψηλού κινδύνου.

## Environment and Health: From Epigenetics to Pedagogy

Eleftheria Arletou

### **Abstract**

Early-Life Adversity (ELA), particularly when experienced during critical developmental periods, can have profound and lasting effects on children's neurodevelopment. The developing brain is characterized by high plasticity and heightened sensitivity to environmental stimuli, making early traumatic experiences capable of recalibrating core stress-regulation systems, such as the hypothalamic–pituitary–adrenal (HPA) axis, through genetic and epigenetic mechanisms (Shonkoff & Garner, 2012; Nusslock & Miller, 2016). These effects are not uniform across individuals, as developmental outcomes emerge from the dynamic interaction between genetic predisposition, epigenetic modifications, and environmental experiences, resulting in either increased vulnerability or adaptive resilience (Parano et al., 2025; Raffagnato et al., 2025).

The present master's thesis is a literature-based study with an interdisciplinary orientation, aiming to support educators' understanding of the biological, psychological, and epigenetic dimensions of developmental trauma. At the same time, it explores the potential for early identification of trauma-related indicators through the qualitative analysis of children's drawings, which function as important projective means for expressing emotional states, lived experiences, and representations of family and environment (Kallitsoglou et al., 2022; Gavriilidou & Kamtsios, 2023).

Children's drawings drawn from published empirical studies were used as research material and analyzed using qualitative thematic analysis, supported by NVivo software (AlYahmady & Alabri, 2013). The findings revealed recurring narrative and visual patterns related to family absence or ambiguity, emotional isolation, fear, and both explicit and implicit representations of traumatic experiences occurring within or outside the family context. Visual features such as empty backgrounds, limited or dark color palettes, small child figures, and disproportionately large adult figures were closely associated with emotional distress and vulnerability.

Overall, the study highlights the importance of integrating scientific knowledge from genetics, epigenetics, and developmental neuroscience with pedagogical observation and qualitative visual analysis. This integrative approach may enhance educators' capacity for early recognition of children at high risk and contribute to the development of timely educational and supportive interventions that promote emotional well-being and long-term adaptation.

## **Keywords**

[Early-Life Adversity (ELA), developmental trauma, epigenetics, children's drawings, school-based support for at-risk

## **Περιεχόμενα**

Περίληψη .....	v
Abstract .....	vii
Περιεχόμενα .....	viii
Κατάλογος Εικόνων .....	xi
1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Αντικείμενο και Σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας.....	2
1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα και Στόχοι της Μελέτης.....	3
2. Νευροβιολογικές, Γενετικές και Επιγενετικές Διαστάσεις του Πρώιμου Στρες και του Αναπτυξιακού Τραύματος.....	5
2.1 Ιστορική Αναδρομή της Επιγενετικής και της Πρώιμης Ανάπτυξης.....	5
2.2 Η Έννοια και σημασία των πρώιμων στρεσογόνων εμπειριών.....	6
2.3 Γονίδια και Περιβάλλον.....	9
2.3.1 Η αλληλεπίδραση Γονιδίων–Περιβάλλοντος (GxE).....	9
2.3.2 Πρώιμες στρεσογόνες εμπειρίες και αναπτυξιακές συνέπειες.....	10
2.4 Επιγενετικοί μηχανισμοί και «βιολογική ενσωμάτωση» του στρες.....	11
2.4.2 Ο άξονας HPA και οι οδοί στρες: βασικές αρχές και επιγενετική ρύθμιση.....	12
2.5 Επιγενετικοί Μηχανισμοί και Βιολογική Ενσωμάτωση του Στρες στην Πρώιμη Ανάπτυξη.....	13
2.6 Ο Άξονας Υποθαλάμου–Υπόφυσης–Επινεφριδίων (HPA) .....	16
2.7 Από τη Νευροβιολογική και Επιγενετική Θεώρηση της Παιδικής Κακοποίησης στην Έγκαιρη Ανίχνευση της Έκθεσης σε Βία.....	19

2.8 Ο Εγκέφαλος και η Ιχνογραφική Δραστηριότητα.....	20
2.9 Νευροψυχολογική ανάλυση της ζωγραφικής δραστηριότητας.....	22
3. Τραύμα, Προσκόλληση και Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	24
3.1 Ιστορική Αναδρομή της Έννοιας του Τραύματος.....	24
3.2 Προσκόλληση και ανθεκτικότητα στην παιδική ανάπτυξη: βασικές θεωρητικές αναφορές.....	25
3.3 Η προσκόλληση και η ανθεκτικότητα στο σχολικό πλαίσιο: παιδαγωγικές προεκτάσεις.....	26
4. Το Παιδικό Ιχνογράφημα ως Μέσο Κατανόησης της Ψυχοσυναισθηματικής Κατάστασης του Παιδιού.....	29
4.1 Το Παιδικό Ιχνογράφημα: Θεωρητική Προσέγγιση.....	29
4.2 Εξελικτικά Στάδια της Παιδικής Ζωγραφικής.....	31
4.3 Πεδία Ανάλυσης του Παιδικού Ιχνογραφήματος.....	31
4.3.1 Μορφικά και συμβολικά στοιχεία στο παιδικό σχέδιο.....	32
5. Ο Ρόλος του Σχολείου στη Διαχείριση και Υποστήριξη Μαθητών με Αναπτυξιακό Τραύμα.....	34
5.1 Ο ρόλος του σχολείου ως προστατευτικός παράγοντας.....	34
5.2 Στρατηγικές Σχολικής Υποστήριξης και Διαχείρισης Μαθητών με Αναπτυξιακό Τραύμα.....	35
5.3 Εκπαίδευση για την Αειφορία και Ψυχική Υγεία.....	36
5.3.1 Το φυσικό περιβάλλον και η ψυχική υγεία.....	36
5.3.2 Προς ένα αειφόρο και φροντίζον σχολείο.....	37
5.4 Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.....	39
6. Μεθοδολογία της έρευνας.....	41
6.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	41
6.2 Είδος και Χαρακτηριστικά της Έρευνας.....	42
6.3 Ερευνητικό Υλικό.....	43
6.4 Μεθοδολογική Προσέγγιση και Θεματική Ανάλυση.....	44
6.5 Διαδικασία Κωδικοποίησης και Ανάλυσης Δεδομένων.....	45
6.6 Χρήση του Λογισμικού NVivo στην Ποιοτική Ανάλυση.....	46
6.7 Ηθικά ζητήματα.....	47
6.8 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας.....	48
6.9 Περιορισμοί της Έρευνας.....	50
6.10 Ανάλυση και Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....	51
7. Αφηγηματικά και Οπτικά Μοτίβα στις Παιδικές Ζωγραφιές.....	53
7.1 Ανάλυση δεδομένων βάσει κωδίκων και θεματικών μοτίβων.....	54
7.2 Αφηγηματικά μοτίβα.....	55
7.3 Οικογένεια.....	56
7.4 Οπτικά μοτίβα.....	57
7.5 Συναισθήματα.....	58
7.6 Τραύμα: μορφές και πλαίσια εμπειρίας.....	60
7.7 Απεικόνιση της οικογένειας στις παιδικές ζωγραφιές.....	61
7.8 Το τραύμα εντός του οικογενειακού πλαισίου.....	62
7.9 Το τραύμα εκτός του οικογενειακού πλαισίου και η απουσία προστασίας.....	64
7.10 Η διττή λειτουργία της οικογένειας στις παιδικές ζωγραφιές.....	65
7.11 Η οικογένεια ως πλαίσιο ασφάλειας, απειλής ή απουσίας.....	66
7.12 Τραύμα εντός και εκτός οικογενειακού πλαισίου.....	67
7.13 Συμβολή της έρευνας και μεθοδολογικές επισημάνσεις.....	68

7.14 Τελικά συμπεράσματα.....	68
Βιβλιογραφία.....	70

## **Κατάλογος Εικόνων**

Εικόνα 1. (Agorastos et al.,2019).....	8
--	---

## Συνομογραφίες & Ακρωνύμια

ACTH	Adrenocorticotrophic Hormone
ADCYAP1R1	Adenylate Cyclase Activating Polypeptide 1 Receptor Type 1
AVP	Arginine Vasopressin
BDNF	Brain-Derived Neurotrophic Factor
CRF	Corticotropin-Releasing Factor
CRH	Corticotropin-Releasing Hormone
CRHR1	Corticotropin-Releasing Hormone Receptor 1
DNA	Deoxyribonucleic Acid
ELA	Early Life Adversity
ELS	Early Life Stress
FKBP5	FK506 Binding Protein 5
GR	Glucocorticoid Receptor
HPA	Hypothalamic–Pituitary–Adrenal axis
NR3C1	Nuclear Receptor Subfamily 3 Group C Member 1
PTSD	Post-Traumatic Stress Disorder
ΠΣΕ	Πρώιμες Στρεσογόνες Εμπειρίες
SAM	Sympathetic–Adreno–Medullary system
TIC	Trauma-Informed Care
Γ×Ε	Gene × Environment interaction

## **1. Εισαγωγή**

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προέκυψε από το προσωπικό μου ενδιαφέρον για τη σύνδεση ανάμεσα στην παιδική έκφραση, το σχολικό περιβάλλον και την επίδραση των τραυματικών εμπειριών στη μάθηση και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Ως εκπαιδευτικός, θεωρώ σημαντικό να γνωρίζω τρόπους κατανόησης και υποστήριξης των μαθητών μου, γεγονός που ανέδειξε την ανάγκη για τη συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Οι πρώιμες στρεσογόνες εμπειρίες (Early-Life Adversity, ELA), ιδιαίτερα όταν λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια «κρίσιμων» αναπτυξιακών σταδίων, έχουν τη δυνατότητα να αφήσουν ένα διαρκές μοριακό «αποτύπωμα» και να επαναπρογραμματίσουν τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο. Ο παιδικός εγκέφαλος χαρακτηρίζεται από αυξημένη πλαστικότητα, γεγονός που τον καθιστά ιδιαίτερα ευαίσθητο στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Ως αποτέλεσμα, τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώιμη ζωή μπορούν να επηρεάσουν βασικά συστήματα ρύθμισης του στρες, όπως τον άξονα υποθαλάμου–υπόφυσης–επινεφριδίων (HPA).

Όπως συμβαίνει και με τους σωματικούς τραυματισμούς, οι πρώιμες στρεσογόνες εμπειρίες μπορούν να λειτουργήσουν ως μορφή «μνήμης», αντανακλώντας ταυτόχρονα την προσαρμοστική ικανότητα του εγκεφάλου. Οι νευροβιολογικές αυτές «σφραγίδες» επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ανταποκρίνεται σε μελλοντικό στρες και σχετίζονται με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης σωματικών και ψυχικών νοσημάτων κατά την ενήλικη ζωή. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έκθεσης σε ELA δεν είναι ομοιόμορφα. Σε ορισμένες περιπτώσεις αυξάνεται η ευαλωτότητα σε παθολογία, ενώ σε άλλες αναπτύσσονται μηχανισμοί προσαρμοστικότητας και ανθεκτικότητας.

Η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται με την αλληλεπίδραση γενετικής σύστασης και περιβαλλοντικών εμπειριών. Επιγενετικές τροποποιήσεις σε γονίδια που εμπλέκονται στη ρύθμιση του άξονα HPA έχουν συσχετιστεί τόσο με αυξημένη ευπάθεια όσο και με ανθεκτικότητα σε διαταραχές σχετιζόμενες με το στρες. Η ατομική απόκριση διαμορφώνεται από τη γενετική προδιάθεση (γονίδια και γενετικές παραλλαγές) και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τα οποία μετατρέπονται σε επιγενετικά σήματα και επηρεάζουν τη γονιδιακή έκφραση χωρίς να μεταβάλλεται η αλληλουχία του DNA (Parano et al., 2025· Raffagnato et al., 2025).

Η κατανόηση και αναγνώριση αυτών των «μοριακών αποτυπωμάτων» της ELA μπορεί να συμβάλει στον σχεδιασμό εργαλείων έγκαιρης ανίχνευσης παιδιών υψηλού κινδύνου,

καθώς και στην εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων που έχουν τη δυνατότητα να μετριάσουν ή ακόμη και να αναστρέψουν τις αρνητικές επιπτώσεις του τραύματος. Παράλληλα, η έκθεση παιδιών σε βία, ακόμη και ως μάρτυρες, έχει συσχετιστεί με αυξημένο κίνδυνο ψυχολογικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για έγκαιρη και συστηματική ανίχνευση των επιπτώσεων αυτών (Carannante et al., 2025). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι τα αποτελέσματα να ευαισθητοποιήσουν και να δώσουν στον εκπαιδευτικό τα κατάλληλα εργαλεία αναγνώρισης προβλημάτων ώστε να μπορέσει να ζητήσει την κατάλληλη βοήθεια.

## **1.1 Αντικείμενο και Σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας**

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η κατανόηση, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, των γενετικών και επιγενετικών συνιστωσών των πρώιμων στρεσογόνων εμπειριών, καθώς και η διερεύνηση πιθανών δεικτών έγκαιρης ανίχνευσης και εκπαιδευτικών στρατηγικών διαχείρισης. Ειδικότερα, χρησιμοποιώντας ως υλικό μελέτης παιδικά ιχνογραφήματα που προέρχονται από δημοσιευμένες έρευνες, επιχειρείται η σύνδεση της βασικής γνώσης για την ποιοτική ανάλυση των ιχνογραφημάτων με την παιδαγωγική πράξη, με στόχο την έγκαιρη κατανόηση πιθανών ενδείξεων τραύματος από τον εκπαιδευτικό και τη δυνατότητα έγκαιρης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Το αναπτυξιακό τραύμα συνιστά ένα κατεξοχήν βιοψυχοκοινωνικό φαινόμενο, το οποίο ενσωματώνεται στη νευροβιολογία του παιδιού μέσω γενετικών και επιγενετικών μηχανισμών. Η πολυεπίπεδη αυτή ενσωμάτωση καθιστά την έγκαιρη ανίχνευση και τη διεπιστημονική παρέμβαση κρίσιμους παράγοντες πρόληψης και αποκατάστασης.

Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως βασικός προστατευτικός παράγοντας για μαθητές με αναπτυξιακό τραύμα, προσφέροντας σταθερότητα, αίσθηση ασφάλειας και σχέσεις εμπιστοσύνης που υποστηρίζουν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη συναισθηματική αποκατάσταση (Carello & Butler, 2015· SAMHSA, 2014b). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αντικαθιστούν τις τιμωρητικές πρακτικές με ρυθμιστικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις, ενισχύοντας τη μαθησιακή ετοιμότητα και την ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών (Stokes, 2022· Overstreet & Chafouleas, 2016).

Παράλληλα, η ενσωμάτωση του φυσικού περιβάλλοντος στη σχολική ζωή αναδεικνύει τη σύνδεση της εκπαίδευσης για την αειφορία με την ψυχική υγεία, προσφέροντας

αποκαταστατικά πλαίσια που μειώνουν το στρες και ενισχύουν τη συναισθηματική ισορροπία των παιδιών (Collado et al., 2017). Στο ίδιο πλαίσιο, το παιδικό ιχνογράφημα αναγνωρίζεται ως ένα από τα σημαντικότερα προβολικά εργαλεία κατανόησης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης, καθώς μέσω της ζωγραφικής τα παιδιά εκφράζουν βιώματα, συναισθήματα και την αντίληψή τους για την οικογένεια και το περιβάλλον.

Τέλος, ένα αειφόρο και φροντίζον σχολείο προάγει τη φροντίδα, τη συμπερίληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη, μετασχηματίζοντας τον εκπαιδευτικό χώρο σε ένα οικοσύστημα ολιστικής ανάπτυξης και ευημερίας για όλα τα παιδιά (Common Elements of Trauma-Informed Schools, 2024).

## **1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα και Στόχοι της Μελέτης.**

Δεδομένου ότι η εργασία αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση και βασίζεται σε δευτερογενές ερευνητικό υλικό, η ανάλυση δεν έχει κλινικό ή διαγνωστικό χαρακτήρα, αλλά αποσκοπεί στην παιδαγωγική και εννοιολογική κατανόηση των φαινομένων που εξετάζονται. Τα παιδικά ιχνογραφήματα, τα οποία προέρχονται από δημοσιευμένες μελέτες, αξιοποιούνται αποκλειστικά ως οπτικά δεδομένα στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής διερεύνησης και προσεγγίζονται ως πιθανοί τρόποι έκφρασης εμπειριών και συναισθημάτων, χωρίς να επιχειρείται ψυχολογική αξιολόγηση ή ερμηνεία σε ατομικό επίπεδο. Η διερεύνηση των νευροβιολογικών και επιγενετικών μηχανισμών λειτουργεί ως εννοιολογικό πλαίσιο που συνδέει θεωρητικά τις πρώιμες στρεσογόνες εμπειρίες (ΠΣΕ) με πιθανές εκδηλώσεις που μπορεί να παρατηρούνται στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, τα ιχνογραφήματα εξετάζονται ως εκφραστικό μέσο αυτών των εκδηλώσεων και ως αφετηρία για τη διατύπωση ενδεικτικών παιδαγωγικών πρακτικών υποστήριξης, πάντοτε με μη διαγνωστικό προσανατολισμό.

Η εργασία οργανώνεται σε δύο επίπεδα: αρχικά αποσαφηνίζεται, με τρόπο απλό και συνθετικό, το θεωρητικό πλαίσιο της «βιολογικής ενσωμάτωσης» των ΠΣΕ μέσω νευροβιολογικών και επιγενετικών μηχανισμών και, στη συνέχεια, το θεωρητικό αυτό μοντέλο μεταφέρεται σε παιδαγωγικά αξιοποιήσιμους άξονες μέσα από τη χαρτογράφηση μοτίβων στα παιδικά ιχνογραφήματα και τη διατύπωση πρακτικών σχολικής υποστήριξης.

Η εργασία οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που αποσκοπούν στην εις βάθος κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ τραύματος, οικογενειακού πλαισίου και οπτικής αναπαράστασης της παιδικής εμπειρίας. Κεντρικό ερευνητικό

ερώτημα αποτελεί η ανάδειξη της παιδαγωγικής σημασίας της έγκαιρης αναγνώρισης ενδείξεων τραύματος στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο την ενίσχυση της ικανότητας του/της εκπαιδευτικού να κατανοεί την πιθανή ύπαρξη δυσκολιών και, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, να υποστηρίζει αποτελεσματικά τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο απεικονίζεται η οικογένεια μέσα από τα παιδικά ιχνογραφήματα και στα νοηματικά και οπτικά μοτίβα που αναδεικνύονται στη βιβλιογραφία, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνεται το τραύμα στα παιδικά σχέδια, τόσο εντός όσο και εκτός του οικογενειακού πλαισίου, μέσα από άμεσες ή έμμεσες μορφές έκφρασης.

Με βάση τα παραπάνω, οι επιμέρους στόχοι της μελέτης περιλαμβάνουν τη διερεύνηση αφηγηματικών, οπτικών και συναισθηματικών μοτίβων που σχετίζονται με την εμπειρία του τραύματος στα παιδικά ιχνογραφήματα, την ανάλυση του ρόλου της οικογένειας ως πλαισίου ασφάλειας ή απειλής μέσα από τις εικαστικές αναπαραστάσεις των παιδιών, καθώς και τη σύνδεση των ευρημάτων της ποιοτικής ανάλυσης με σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της επιγενετικής, της προσκόλλησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η συνολική προσέγγιση παραμένει αυστηρά βιβλιογραφική και παιδαγωγική, με στόχο την υποστήριξη της εκπαιδευτικής πράξης και όχι την ψυχολογική διάγνωση.

## **2. Νευροβιολογικές, Γενετικές και Επιγενετικές Διαστάσεις του Πρώιμου Στρες και του Αναπτυξιακού Τραύματος.**

### **2.1 Ιστορική Αναδρομή της Επιγενετικής και της Πρώιμης Ανάπτυξης.**

Η μελέτη της επιγενετικής και της πρώιμης ανάπτυξης ξεκινά τον 19ο αιώνα με τις πρώτες απόπειρες κατανόησης της σχέσης ανάμεσα σε κληρονομικότητα και περιβάλλον. Το 1870, ο Francis Galton εισάγει την έννοια της αντιπαράθεσης “φύσης και ανατροφής” (nature vs nurture), επισημαίνοντας τη σημασία τόσο των γενετικών όσο και των περιβαλλοντικών παραγόντων στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του ανθρώπου. Στο πλαίσιο αυτής της ιστορικής συζήτησης, ο C. H. Waddington εισήγαγε τον όρο επιγενετική (1942) για να περιγράψει τις δυναμικές και πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονιδιώματος και αναπτυξιακού περιβάλλοντος που καταλήγουν σε έναν φαινότυπο, όταν ένα γονιμοποιημένο ωάριο εξελίσσεται σε πλήρως διαφοροποιημένο οργανισμό.

Στη σύγχρονη επιστημονική έρευνα, η επιγενετική περιλαμβάνει ένα σύνολο μοριακών μηχανισμών, όπως DNA μεθυλίωση, τροποποιήσεις ιστονών και μη κωδικά RNA, οι οποίοι ρυθμίζουν τη γονιδιακή έκφραση χωρίς να αλλάζουν τη βασική αλληλουχία του DNA. Αυτοί οι μηχανισμοί είναι δυναμικοί και αντιστρέψιμοι, επιτρέποντας στο επιγονιδίωμα να ανταποκρίνεται σε περιβαλλοντικές επιρροές και παρέχοντας ένα κύριο μοριακό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοπεριβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να “εγκαταστήσουν” τις επιδράσεις τους σε βιολογικό επίπεδο (Benčík et al., 2025).

Η ενσωμάτωση περιβαλλοντικών εμπειριών στο επιγονιδίωμα είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την πρώιμη ανάπτυξη, όταν οι επιγενετικές αλλαγές μπορεί να έχουν μακρόχρονη επίδραση στην έκφραση των γονιδίων και στη λειτουργία του νευρικού συστήματος. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι δυσμενείς περιβαλλοντικές εμπειρίες, όπως χρόνιο στρες ή πρώιμη παραμέληση, μπορούν να αλλάξουν επιγενετικά μοτίβα με συνέπειες για την ευαισθησία στο άγχος και την ψυχική υγεία. Αντίθετα, προστατευτικοί παράγοντες όπως ποιοτική φροντίδα, κοινωνική υποστήριξη και γενικά ευνοϊκές εμπειρίες — μπορούν επίσης να επηρεάσουν ευνοϊκά το επιγονιδίωμα, συμβάλλοντας στην ψυχολογική ανθεκτικότητα (resilience).

Το προτεινόμενο από τους ερευνητές μοντέλο για την ανάπτυξη της ψυχολογικής ανθεκτικότητας μέσω επιγενετικών μηχανισμών περιλαμβάνει τουλάχιστον τρεις κύριες

διαδικασίες: πρώτον, τη πρόωμη καθιέρωση του επιγονιδιώματος που μπορεί να αντανακλά γενετική ποικιλότητα και κληρονομικούς παράγοντες· δεύτερον, τις επιγενετικές αλλαγές λόγω προστατευτικών περιβαλλοντικών εμπειριών· και τρίτον, τον ρόλο των προστατευτικών παραγόντων που μετριάζουν τις επιδράσεις της αντιξοότητας στο επιγονιδίωμα. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση μεταξύ γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων μπορεί να επηρεάσει το πώς το επιγονιδίωμα αλλάζει σε απάντηση σε εμπειρίες κατά τη διάρκεια της ζωής, καθιστώντας έτσι την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας ένα πολύπλοκο, δυναμικό και αλληλεπιδραστικό φαινόμενο (Smeeth et al., 2021).

Από τους πρώτους επιγενετικούς μηχανισμούς που μελετήθηκαν ήταν η μεθυλίωση του DNA, η οποία εξηγεί φαινόμενα όπως η αδρανοποίηση του X χρωμοσώματος και τη ρύθμιση της έκφρασης γονιδίων σε εξειδικευμένους ιστούς Παράλληλα, έγινε αντιληπτός ο ρόλος των ιστονών και των τροποποιήσεών τους (ακετυλίωση, μεθυλίωση, φωσφορυλίωση) στη ρύθμιση της πρόσβασης του DNA για μεταγραφή (Smith et al., 2025)

Στη δεκαετία του 1970, μελέτες στην παιδική ψυχολογία διαπίστωσαν σύνδεση ανάμεσα στις παιδικές ζωγραφιές και τραυματικές εμπειρίες, δείχνοντας ότι οι πρώιμες εμπειρίες μπορούν να αφήσουν σημαντικά ψυχολογικά και συναισθηματικά αποτυπώματα (Dyer et al., 2021).

Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι οι μηχανισμοί αυτοί είναι αλληλοσυνδεδεμένοι και περιλαμβάνουν μεθυλίωση DNA, τροποποιήσεις ιστονών, μη κωδικοποιητικά RNA και ειδικούς παράγοντες δέσμευσης DNA, οι οποίοι διασφαλίζουν τη σταθερότητα της έκφρασης γονιδίων κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης.

Η ιστορική πορεία της επιγενετικής δείχνει ότι οι ιδέες των πρώτων γενετιστών και εμβρυολόγων, όπως ο Muller, Waddington και McClintock, καθώς και οι σύγχρονες μελέτες σε κύτταρα και μοντέλα ζώων, συνδέονται στενά με την κατανόηση των μηχανισμών που διαμορφώνουν την ανάπτυξη και την υγεία σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Felsenfeld, 2014; Jablonka & Lamb, 2014).

## **2.2 Η Έννοια και σημασία των πρώιμων στρεσογόνων εμπειριών**

Η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί μία εξαιρετικά κρίσιμη και ευαίσθητη αναπτυξιακή περίοδο, κατά την οποία λαμβάνουν χώρα θεμελιώδεις διεργασίες νευροανάπτυξης, γνωστικής ωρίμανσης και διαμόρφωσης νευρωνικών κυκλωμάτων και συνάψεων στον εγκέφαλο, με την υψηλή νευροπλαστικότητα και τις εμπειρίες αυτής της περιόδου να επηρεάζουν σημαντικά τη μελλοντική ανάπτυξη και συμπεριφορά του παιδιού (Alruǧan, 2024). Οι εμπειρίες που βιώνει το παιδί κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου έχουν καθοριστική επίδραση στη μετέπειτα ψυχική και σωματική υγεία, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ευαλωτότητας ή της ανθεκτικότητας απέναντι σε μελλοντικά στρεσογόνα ερεθίσματα κατά την παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή.

Ο όρος πρώιμες στρεσογόνες εμπειρίες ΠΣΕ (Early Life Stress (ELS) περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δυσμενών εμπειριών, όπως η σωματική, σεξουαλική και συναισθηματική κακοποίηση, η παραμέληση, η απώλεια φροντιστή, η φτώχεια, ο εκφοβισμός και η έκθεση σε βία, οι οποίες μπορούν να εμφανιστούν από την προγεννητική περίοδο έως και την εφηβεία (Pervanidou et al., 2020). Πλήθος ερευνητικών δεδομένων έχει τεκμηριώσει ότι η έκθεση σε ELS συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης ψυχιατρικών διαταραχών, όπως η μείζων καταθλιπτική διαταραχή, η διπολική διαταραχή, η σχιζοφρένεια, η διαταραχή μετατραυματικού στρες (PTSD), καθώς και διαταραχές προσωπικότητας και αυξημένη αυτοκτονικότητα (Agorastos et al., 2019).

Η σοβαρότητα, η χρονική διάρκεια, η επαναληψιμότητα και το είδος των πρώιμων στρεσογόνων εμπειριών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μελλοντική ψυχοπαθολογία. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στον χρόνο έκθεσης, καθώς διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια χαρακτηρίζονται από διαφοροποιημένη νευροβιολογική ευαλωτότητα. Ειδικότερα, η πρώιμη παιδική ηλικία και η εφηβεία αποτελούν κρίσιμες περιόδους αυξημένης νευροπλαστικότητας του συστήματος διαχείρισης του στρες, γεγονός που καθιστά τον οργανισμό περισσότερο ευάλωτο στις επιδράσεις του πρώιμου στρες. Η έκθεση σε στρεσογόνες εμπειρίες κατά τις περιόδους αυτές έχει συνδεθεί με μακροχρόνιες αλλοιώσεις στη λειτουργία του άξονα υποθαλάμου–υπόφυσης–επινεφριδίων (HPA), στο μονοαμινεργικό σύστημα και στη ρύθμιση της συναισθηματικής απόκρισης μέσω επιγενετικών μηχανισμών, όπως η μεθυλίωση του DNA και οι τροποποιήσεις ιστονών.

Παράλληλα, η ποιότητα των πρώιμων διαπροσωπικών σχέσεων, και ειδικότερα της σχέσης γονέα–παιδιού, αποτελεί κεντρικό παράγοντα για τη διαμόρφωση συναισθηματικής ασφάλειας και ψυχικής ανθεκτικότητας. Η πρώιμη διαταραχή της προσκόλλησης έχει συσχετιστεί με αυξημένη ευαλωτότητα σε αγχώδεις και καταθλιπτικές διαταραχές αργότερα στη ζωή, καθώς επηρεάζει τη νευροβιολογική ρύθμιση του στρες και τη

συναισθηματική επεξεργασία. Σύγχρονες μελέτες υπογραμμίζουν ότι οι επιγενετικές τροποποιήσεις που προκαλούνται από πρώιμο στρες και διαταραγμένες σχέσεις φροντίδας ενδέχεται να αποτελούν βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου οι πρώιμες εμπειρίες «ενσωματώνονται» βιολογικά και αυξάνουν τον κίνδυνο ψυχικών διαταραχών στην ενήλικη ζωή (Wang et al., 2021).

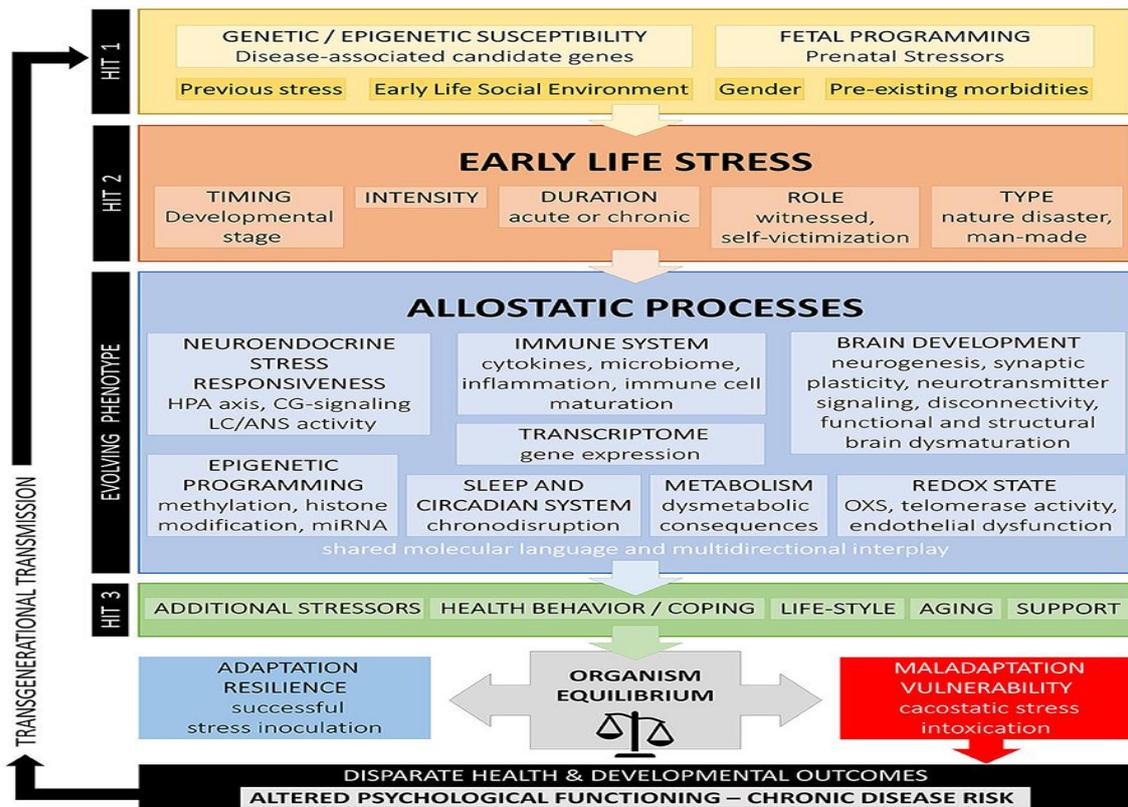
Η σοβαρότητα, η χρονική διάρκεια, η επαναληψιμότητα και το είδος των πρώιμων στρεσογόνων εμπειριών φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μελλοντική ψυχοπαθολογία. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στον χρόνο έκθεσης, καθώς διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια χαρακτηρίζονται από διαφοροποιημένη νευροβιολογική ευαλωτότητα. Ειδικότερα, η πρώιμη παιδική ηλικία (0–5 ετών) και η εφηβεία αποτελούν περιόδους αυξημένης πλαστικότητας του συστήματος διαχείρισης του στρες, γεγονός που καθιστά τον οργανισμό περισσότερο ευάλωτο στις επιδράσεις του ELS (Nelson & Gabard-Durnam, 2020).

Η απουσία σταθερής και υποστηρικτικής φροντίδας κατά τα πρώτα χρόνια ζωής μπορεί να οδηγήσει σε δυσλειτουργική ρύθμιση του συστήματος στρες, αυξάνοντας την ευαλωτότητα σε αγχώδεις και συναισθηματικές διαταραχές. Οι ΠΣΕ δεν λειτουργούν μόνο ως περιβαλλοντικός στρεσογόνος παράγοντας, αλλά και βιολογικά, διαμορφώνοντας τη λειτουργία του άξονα υποθαλάμου–υπόφυσης–επινεφριδίων (HPA axis), καθώς και του αυτόνομου νευρικού συστήματος (Pervanidou et al., 2020).

Η δυσλειτουργία του HPA άξονα αποτελεί έναν από τους βασικούς νευροβιολογικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων οι ΠΣΕ επηρεάζουν μακροπρόθεσμα την ψυχική υγεία. Έρευνες σε παιδιά και εφήβους με ιστορικό πρώιμου στρες ή παιδικού PTSD καταδεικνύουν μεταβολές στα επίπεδα κορτιζόλης και κατεχολαμινών, με μοτίβα είτε υπερδραστηριότητας είτε υποδραστηριότητας του άξονα, ανάλογα με το είδος και τον χρόνο της τραυματικής εμπειρίας (Pervanidou et al., 2020). Οι μεταβολές αυτές ενδέχεται να προγραμματίζουν τη μελλοντική αντίδραση του οργανισμού στο στρες και να αυξάνουν τον κίνδυνο εμφάνισης ψυχικών διαταραχών στην ενήλικη ζωή (Agorastos et al., 2019).

Η εφηβεία αποτελεί μια ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδο κατά την οποία οι επιπτώσεις του πρώιμου στρες στην ανάπτυξη της ταυτότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής αυτοαντίληψης συμπίπτουν με αυξημένη ευαισθησία του συστήματος στρες. Έφηβοι με ιστορικό πρώιμου στρες εμφανίζουν συχνότερα δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων, χαμηλή αυτοεκτίμηση, προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις και αυξημένο κίνδυνο ψυχοπαθολογίας, όπως κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές και PTSD (Gunatilake et al., 2025).

Συνοψίζοντας, το Early Life Stress αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που διαμορφώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα ή ευαλωτότητα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Η κατανόηση των πολύπλοκων βιολογικών, επιγενετικών και ψυχοκοινωνικών μηχανισμών μέσω των οποίων το ΠΣΕ επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών προσφέρει πολύτιμες κατευθύνσεις για την ανάπτυξη στοχευμένων προληπτικών και θεραπευτικών παρεμβάσεων, με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και την πρόληψη της εμφάνισης ψυχικών διαταραχών στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή (Bush, Sullivan & Noroña-Zhou, 2026).



Εικόνα 1 (Agorastos et al., 2019)

## 2.3 Γονίδια και Περιβάλλον.

### 2.3.1 Η αλληλεπίδραση Γονιδίων–Περιβάλλοντος (GxE)

Η σύγχρονη βιοϊατρική και αναπτυξιακή έρευνα αναγνωρίζει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη και υγεία δεν καθορίζονται αποκλειστικά από το γενετικό υλικό, αλλά προκύπτουν από μια δυναμική και διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ γονιδίων και περιβάλλοντος. Η γενετική αφορά την πληροφορία που είναι κωδικοποιημένη στην αλληλουχία του DNA και καθορίζει το φάσμα των πιθανών βιολογικών αποκρίσεων ενός οργανισμού. Η επιγενετική, αντίθετα, αφορά τους μηχανισμούς ρύθμισης της γονιδιακής έκφρασης —δηλαδή ποια γονίδια

ενεργοποιούνται ή σιωπούν, τότε και σε ποιο βαθμό— χωρίς μεταβολή της αλληλουχίας του DNA, και λειτουργεί ως βασικός μεσολαβητής της επίδρασης του περιβάλλοντος στον οργανισμό (Feinberg, 2018· Burdge, 2010).

Κάθε άτομο διαθέτει ένα μοναδικό γενετικό υπόβαθρο, το οποίο δεν προδιαγράφει με απόλυτο τρόπο την πορεία της υγείας ή της συμπεριφοράς, αλλά αλληλεπιδρά με περιβαλλοντικούς και βιοματικούς παράγοντες. Ο όρος αλληλεπίδραση Γονιδίων–Περιβάλλοντος (Gene × Environment, GxE) περιγράφει ακριβώς το πώς διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες μπορούν να τροποποιήσουν την έκφραση μιας γενετικής προδιάθεσης, οδηγώντας σε διαφορετικούς φαινοτύπους (Herrera-Luis et al., 2024).

Περιβαλλοντικά ερεθίσματα όπως η διατροφή, το στρες, οι σχέσεις φροντίδας και οι τραυματικές εμπειρίες μπορούν να μετατραπούν σε επιγενετικά σήματα που επηρεάζουν νευροβιολογικές δομές και λειτουργίες, από τη ρύθμιση του άξονα υποθαλάμου–υπόφυσης–επινεφριδίων (HPA) έως την απόκριση στο στρες και τη συναισθηματική ρύθμιση. (Khan et al., 2025)

### **2.3.2 Πρώιμες στρεσογόνες εμπειρίες και αναπτυξιακές συνέπειες.**

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις Πρώιμες Στρεσογόνες Εμπειρίες (ΠΣΕ), οι οποίες περιλαμβάνουν κακοποίηση, παραμέληση και δυσλειτουργία του οικογενειακού περιβάλλοντος. Από τη δεκαετία του 1990, με εμβληματικές μελέτες όπως η ACE Study, αλλά και μεταγενέστερες αναλύσεις έχει τεκμηριωθεί ότι η έκθεση σε ΠΣΕ συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο σωματικών και ψυχικών νοσημάτων, εξαρτήσεων και πρόωρης θνησιμότητας στην ενήλικη ζωή (Felitti et al., 1998· Hughes et al., 2017). Η έννοια του «τοξικού στρες» περιγράφει την παρατεταμένη ή/και επαναλαμβανόμενη ενεργοποίηση συστημάτων στρες σε κρίσιμες αναπτυξιακές περιόδους, ιδίως όταν λείπουν προστατευτικοί παράγοντες (π.χ. σταθερή, υποστηρικτική φροντίδα), που μπορεί να επηρεάσει τον επιγενετικό προγραμματισμό του εγκεφάλου, της ανοσολογικής και της ενδοκρινικής λειτουργίας, με πιθανές μακροπρόθεσμες συνέπειες σε νευροενδοκρινική, ανοσολογική και μεταβολική ρύθμιση αφήνοντας μακροπρόθεσμες βιολογικές «σφραγίδες» (Shonkoff & Garner, 2012· Jahn et al., 2021).

Ωστόσο, οι επιδράσεις αυτές δεν είναι μονοσήμαντες. Η ίδια αλληλεπίδραση Γονιδίων–Περιβάλλοντος μπορεί, υπό ευνοϊκές συνθήκες, να οδηγήσει σε προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα. Υποστηρικτικά περιβάλλοντα, ποιοτικές σχέσεις φροντίδας και έγκαιρες εκπαιδευτικές ή ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις έχουν τη δυνατότητα να μετριάσουν ή και να

αναστρέψουν τις αρνητικές επιγενετικές επιδράσεις των ΠΣΕ, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών (Barnes et al., 2020· Sun et al., 2024). Η κατανόηση της επιγενετικής διάστασης του αναπτυξιακού τραύματος αναδεικνύει, επομένως, τη σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης και της διεπιστημονικής προσέγγισης, στην οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο.

## **2.4 Επιγενετικοί μηχανισμοί και «βιολογική ενσωμάτωση» του στρες**

### **2.4.1 Πρώιμες Στρεσογόνες Εμπειρίες και επιγενετικός προγραμματισμός.**

Η σύγχρονη έρευνα έχει μετατοπίσει την κατανόηση του ψυχικού ή αναπτυξιακού τραύματος από μια αποκλειστικά ψυχολογική διάσταση προς μια πολυεπίπεδη βιοκοινωνική προσέγγιση. Πλέον είναι τεκμηριωμένο ότι οι εμπειρίες πρώιμου στρες «εγγράφονται» βιολογικά στον οργανισμό, τροποποιώντας την εγκεφαλική ανάπτυξη, τη λειτουργία των συστημάτων στρες, την ανοσολογική ρύθμιση και την σωματική και ψυχική υγεία. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται «βιολογική ενσωμάτωση» (biological embedding) . Κεντρικός μηχανισμός αυτής της ενσωμάτωσης θεωρούνται οι επιγενετικές διεργασίες (π.χ. μεθυλίωση DNA, τροποποιήσεις ιστονών, μη κωδικά RNA), οι οποίες επηρεάζουν τη γονιδιακή έκφραση χωρίς να αλλάζουν τη γενετική αλληλουχία σε συστήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη, τη νευροπλαστικότητα και την απόκριση στο στρες (Parade et al., 2021)

Σε φυσιολογικές συνθήκες, τα συστήματα στρες ενεργοποιούνται προσαρμοστικά. Όταν όμως το στρες είναι χρόνιο ή ιδιαίτερα έντονο στην πρώιμη ζωή, μπορεί να προκύψει δυσρύθμιση (και όχι απαραίτητα μόνιμη υπερδραστηριοποίηση) του νευροενδοκρινικού και αυτόνομου συστήματος. Μελέτες σε ανθρώπους υποστηρίζουν ότι η πρώιμη αντιξοότητα σχετίζεται με μεταβολές στη λειτουργία και στη «ρύθμιση» συστημάτων στρες και, παράλληλα, με αλληλεπίδραση νευρωνικών κυκλωμάτων με ανοσολογικές διεργασίες, οι οποίες ενδέχεται να συμβάλουν σε μακροχρόνιο κίνδυνο ψυχοπαθολογίας και σωματικών δυσλειτουργιών (Nusslock & Miller, 2016). Επιπλέον, νεότερες εργασίες εστιάζουν σε επιγενετικές μεταβολές που αφορούν ειδικά τη ρύθμιση του άξονα HPA σε συνθήκες PTSD και ανθεκτικότητας (Khan et al., 2024) .

#### 2.4.2 Ο άξονας HPA και οι οδοί στρες: βασικές αρχές και επιγενετική ρύθμιση.

Ο άξονας υποθαλάμου–υπόφυσης–επινεφριδίων (HPA) αποτελεί κεντρικό σύστημα ρύθμισης της αντίδρασης στο στρες. Η ενεργοποίηση ξεκινά με έκκριση CRH από τον υποθάλαμο, ακολουθεί έκκριση ACTH από την υπόφυση και τελικά παραγωγή γλυκοκορτικοειδών (κυρίως κορτιζόλης) από τα επινεφρίδια. Η κορτιζόλη δρα σε πολλαπλά όργανα και στον εγκέφαλο, ενώ η ομοιόσταση αποκαθίσταται μέσω μηχανισμών αρνητικής ανατροφοδότησης, στους οποίους συμμετέχουν οι γλυκοκορτικοειδικοί υποδοχείς και συναφείς ρυθμιστικές πρωτεΐνες (Roberts et al., 2015).

Σε μοριακό επίπεδο, γονίδια που συμμετέχουν στη ρύθμιση της ευαισθησίας του συστήματος στα γλυκοκορτικοειδή (όπως το FKBP5 και το NR3C1) έχουν μελετηθεί εκτενώς, καθώς συνδέονται με διαφοροποιημένη αντιδραστικότητα στο στρες, ιδίως όταν συνυπάρχει πρόωμη έκθεση σε αντιξοότητες. Παράλληλα, υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη δυναμικότητα επιγενετικών δεικτών σε σχέση με θεραπευτικές/ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, με ενδείξεις ότι μεταβολές σε επιγενετικούς δείκτες μπορούν να συνοδεύουν κλινική βελτίωση σε συγκεκριμένα πλαίσια (Roberts et al., 2018).

Η συστηματική ανασκόπηση των Parade και συν. (2021) συνοψίζει πλήθος ανθρώπινων μελετών και δείχνει ότι, παρότι υπάρχουν επαναλαμβανόμενες ενδείξεις σύνδεσης της παιδικής κακοποίησης με διαφοροποιήσεις στη μεθυλίωση DNA, τα ευρήματα δεν είναι πάντα συνεπή. Τονίζεται ότι η πολυπλοκότητα των σχέσεων Γ×Ε και επιγενετικής απαιτεί τυποποιημένη μέτρηση εκθέσεων, προσαρμογή για συγχυτικούς παράγοντες και διαχρονικά (longitudinal) σχέδια που παρακολουθούν τα ίδια άτομα σε πολλαπλά χρονικά σημεία.

Ενισχύει σημαντικά το επιχείρημα, καθώς συνοψίζει 100 ανθρώπινες εμπειρικές μελέτες (έως και τον Μάρτιο 2020), τόσο με προσεγγίσεις «υποψήφιων γονιδίων» (candidate genes) όσο και επιγενωμικές (epigenome-wide). Οι συγγραφείς δείχνουν ότι:

- υπάρχουν επαναλαμβανόμενες ενδείξεις σύνδεσης της παιδικής κακοποίησης με διαφοροποιήσεις στη μεθυλίωση DNA, αλλά τα ευρήματα δεν είναι πάντα συνεπή μεταξύ μελετών (διαφορετικοί ορισμοί κακοποίησης ιστοί/δείγματα, ηλικίες, στατιστικές προσεγγίσεις, τεχνικές μελέτης κ.ά.),
- το γονίδιο *NR3C1* συγκαταλέγεται στα πιο συχνά μελετημένα γονίδια σε σχέση με την παιδική αντιξοότητα μηπως πρωιμες τραυματικές εμπειρίες, μαζί με γονίδια

όπως το *FKBP5* και δείκτες που προκύπτουν από αναλύσεις ολόκληρου του επιγονιδιώματος.

- η «πολυπλοκότητα» των αλληλεπιδράσεων γονιδίων-περιβάλλοντος κατά την διάρκεια της ανάπτυξης απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό μελετών (π.χ. καλύτερη «τυποποίηση» μέτρησης των εκθέσεων π.χ.κακομεταχείρισης, προσαρμογή για πιθανούς συγχυτικούς παράγοντες και και διαχρονικά (longitudinal) σχέδια δηλ που να παρακολουθούν τα ίδια άτομα σε πολλαπλά χρονικά σημεία
- Το μοντέλο της «επιτάχυνσης λόγω στρες» (Stress Acceleration Hypothesis) των Opendak και συνεργατών (2017) φωτίζει επίσης τον τρόπο με τον οποίο η αντιξοότητα μπορεί να λειτουργεί ως (βραχυπρόθεσμα) προσαρμοστικός μηχανισμός: σε απειλητικά περιβάλλοντα, η παρουσία/ποιότητα του φροντιστή και το τραύμα κατά την «ευαίσθητη περίοδο» προσκόλλησης μπορούν να αναπρογραμματίσουν συστήματα που σχετίζονται με την επεξεργασία απειλής και την κοινωνική συμπεριφορά, με κεντρικό ρόλο της αμυγδαλής και της κοινωνικής ρύθμισης του στρες (social buffering) (Opendak et al., 2017).

Συνολικά, το κείμενο υποστηρίζει ότι η πρόωμη αντιξοότητα «μεταφράζεται» σε σταθερότερες αλλαγές σε νευροενδοκρινικά και νευρο-ανοσολογικά δίκτυα μέσω επιγενετικών διεργασιών, με συνέπειες που αφορούν τόσο την ψυχική όσο και τη σωματική υγεία.

## **2.5 Επιγενετικοί Μηχανισμοί και Βιολογική Ενσωμάτωση του Στρες στην Πρόωμη Ανάπτυξη.**

Οι εμπειρίες πρόωμου στρες εγγράφονται βιολογικά στον οργανισμό, τροποποιώντας την εγκεφαλική ανάπτυξη, τη λειτουργία των συστημάτων στρες, την ανοσολογική ρύθμιση και τη μακροχρόνια ψυχική υγεία. Αυτή η διαδικασία, συχνά αναφερόμενη ως βιολογική ενσωμάτωση (biological embedding), βασίζεται σε συμπληρωματικούς βιολογικούς και επιγενετικούς μηχανισμούς που αλλάζουν την έκφραση των γονιδίων χωρίς να μεταβάλλουν τη γενετική αλληλουχία, επηρεάζοντας τη νευροενδοκρινολογική λειτουργία και τις μακροπρόθεσμες ψυχικές εκβάσεις (McEwen, 2017).

Το στρες της πρώιμης παιδικής ηλικίας μπορεί να ενεργοποιεί επανειλημμένα τα συστήματα στρες, ιδίως τον άξονα υποθάλαμος-υπόφυση-επινεφρίδια (HPA) και το συμπαθητικο-επινεφριδιακό σύστημα (SAM), με αποτέλεσμα αυξημένη έκκριση κορτιζόλης σε οξείες φάσεις· ωστόσο, η μακροχρόνια έκθεση συνδέεται κυρίως με δυσλειτουργία (και όχι κατ' ανάγκη μόνιμη υπερδραστηριοποίηση) αυτών των συστημάτων.

Το μοντέλο του Nusslock και Miller (2016) περιγράφει πώς οι πρώιμες δυσμενείς εμπειρίες μεταφράζονται σε μόνιμες μεταβολές στα νευρο-ανοσολογικά δίκτυα, οδηγώντας σε αυξημένη φλεγμονώδη απόκριση, η οποία αποτελεί έναν ακόμη μηχανισμό μέσω του οποίου το στρες ενσωματώνεται στον οργανισμό.

Οι επιγενετικές μεταβολές αποτελούν τον βασικό μηχανισμό πίσω από αυτές τις μακροχρόνιες επιδράσεις. Η μεθυλίωση του DNA, οι τροποποιήσεις των ιστονών και η ρύθμιση από μη κωδικά RNA αποτελούν κρίσιμα μονοπάτια που επηρεάζονται από το στρες. Πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι η παιδική κακοποίηση και παραμέληση οδηγεί σε αυξημένη μεθυλίωση στο γονίδιο NR3C1, το οποίο ρυθμίζει τους γλυκοκορτικοειδικούς υποδοχείς, επηρεάζοντας την ανατροφοδότηση του άξονα HPA και συμβάλλοντας σε δυσκολίες προσαρμογής στο στρες (Nusslock & Miller, 2016). Παράλληλα, έχει προταθεί ότι επιγενετικές διεργασίες κατά την πρώιμη ανάπτυξη του εγκεφάλου μπορούν να λειτουργήσουν ως «αναπτυξιακοί διακόπτες» (developmental switches), προγραμματίζοντας κεντρικούς μηχανισμούς ανατροφοδότησης του HPA άξονα και άλλων νευρωνικών δικτύων και συμβάλλοντας έτσι στη σταθερότητα των μακροχρόνιων επιδράσεων του πρώιμου στρες (Lux, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, επιγενετικές τροποποιήσεις έχουν περιγραφεί σε γονίδια που σχετίζονται με το στρες και τη ρύθμιση του HPA, όπως τα GR/NR3C1, AVP, CRF και FKBP5, με συνέπειες στη μετέπειτα αντιδραστικότητα στο στρες και στη συμπεριφορική ευαλωτότητα (Lux, 2018). Παρόμοια επιγενετικά ίχνη έχουν εντοπιστεί στα γονίδια BDNF, FKBP5, CRH και AVP, τα οποία σχετίζονται με τον συναισθηματικό έλεγχο, την ανάπτυξη του εγκεφάλου και την ευαλωτότητα σε ψυχικές διαταραχές (Nestler, 2012).

Το μοντέλο της «επιτάχυνσης λόγω στρες» (Stress Acceleration Hypothesis) των Opendak και συνεργατών (2017) φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο οι νευροβιολογικές αλλαγές που προκαλεί το στρες λειτουργούν ως εξελικτικά προσαρμοστικοί μηχανισμοί σε απειλητικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τη θεωρία, οι δυσμενείς συνθήκες της πρώιμης ζωής επιταχύνουν τη νευροαναπτυξιακή ωρίμανση κυκλωμάτων που σχετίζονται με τον φόβο, την εγρήγορση και την επιβίωση, όπως η αμυγδαλή, ενώ αναστέλλουν ή τροποποιούν την

ανάπτυξη κυκλωμάτων που σχετίζονται με τη ρύθμιση του συναισθήματος και την ανώτερη γνωστική λειτουργία. Αυτή η επιτάχυνση επιτρέπει στο παιδί να ανταποκριθεί άμεσα σε ένα επικίνδυνο περιβάλλον, αλλά έχει υψηλό μακροπρόθεσμο κόστος, καθώς οδηγεί σε αυξημένη ευαλωτότητα και δυσκολίες προσαρμογής στην ενήλικη ζωή (Opendak et al., 2017).

Συμπληρωματικά, έχει προταθεί ότι η επιγενετική «προγραμματιστική» επίδραση του ELS δεν περιορίζεται μόνο στα δίκτυα στρες, αλλά προκύπτει από μια διπλή ενεργοποίηση (dual-activation) τόσο των νευρωνικών δικτύων που ρυθμίζουν τον HPA όσο και των αισθητηριακών δικτύων που εμπλέκονται στην αντίληψη του στρεσογόνου ερεθίσματος (Lux, 2018). Η ταυτόχρονη ενεργοποίηση «προετοιμάζει» την επιγενετική μηχανή (neural and hormonal priming) μέσω (α) νευρωνικής δραστηριότητας και (β) ορμονικής επίδρασης των γλυκοκορτικοειδών, οδηγώντας σε πιο σταθερές και ενδεχομένως ερεθισματο-ειδικές (stressor-specific) επιγενετικές προσαρμογές. Αυτές μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμα προσαρμοστικές, αλλά ανάλογα με το χρονισμό και την ένταση του στρες, να καταλήξουν σε λειτουργικές «κακοπροσαρμογές» (mal-adaptations) σε επίπεδο ρύθμισης συναισθήματος, γνωστικών λειτουργιών και ψυχοπαθολογίας .

Αντίστοιχα, η νευροεπιγενετική προσέγγιση τονίζει ότι για να διαχωριστούν οι παροδικές αλλαγές γονιδιακής έκφρασης από τις σταθερές αναπτυξιακές επιγενετικές τροποποιήσεις, απαιτούνται διαχρονικές/διαμήκεις μελέτες και σύνδεση των επιγενετικών ευρημάτων με δομικές ή λειτουργικές αλλαγές σε νευρωνικά δίκτυα (Lux, 2018).

Ένα ακόμη κρίσιμο στοιχείο αφορά τη διαγενεακή μετάδοση του τραύματος. Υπάρχει αυξανόμενη ένδειξη ότι ορισμένες επιγενετικές τροποποιήσεις μπορούν να μεταφερθούν από τη μία γενιά στην άλλη μέσω μεταβολών στα γαμετικά κύτταρα ή μέσω της γονεϊκής συμπεριφοράς: πειραματικά και κλινικά δεδομένα περιγράφουν πώς τραυματικές εμπειρίες γονέων επηρεάζουν τον επιγενετικό χάρτη των απογόνων και την ευαλωτότητά τους σε στρεσογόνες αντιδράσεις (Yehuda & Lehrner, 2018). Επιπλέον, επιγενετικές μεταβολές σε γονίδια που σχετίζονται με την ευαισθησία των γλυκοκορτικοειδών, όπως το FKBP5, έχουν συσχετιστεί με μακροχρόνιες συνέπειες του τραύματος και αποτελούν υποψήφιους μηχανισμούς διαγενεακών επιδράσεων, αν και η ερμηνεία τους απαιτεί προσεκτική μεθοδολογική τεκμηρίωση (Grasso et al., 2020)

## 2.6 Ο Άξονας Υποθαλάμου–Υπόφυσης–Επινεφριδίων (HPA)

Ο άξονας υποθαλάμου–υπόφυσης–επινεφριδίων (HPA) αποτελεί το βασικό νευροενδοκρινικό σύστημα ρύθμισης της απόκρισης στο στρες και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ψυχικής υγείας κατά την ανάπτυξη. Η ενεργοποίησή του περιλαμβάνει την έκκριση CRH από τον υποθάλαμο, την απελευθέρωση ACTH από την υπόφυση και την παραγωγή κορτιζόλης από τα επινεφρίδια, η οποία ενεργοποιεί την αντίδραση μάχης ή φυθής «fight or flight». Η λειτουργία του άξονα ρυθμίζεται μέσω μηχανισμών αρνητικής ανατροφοδότησης που μεσολαβούνται από τους γλυκοκορτικοειδικούς υποδοχείς, συμβάλλοντας στη διατήρηση της ομοιόστασης .

Η ρύθμιση του HPA άξονα επηρεάζεται από γονιδιακούς και επιγενετικούς μηχανισμούς, με το γονίδιο FKBP5 να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο μειώνοντας την ευαισθησία του γλυκοκορτικοειδικού υποδοχέα και παρατείνοντας την απόκριση στο στρες. Η ρύθμιση του άξονα HPA επηρεάζεται από γονιδιακούς και επιγενετικούς μηχανισμούς, με το γονίδιο *FKBP5* να διαδραματίζει κεντρικό ρυθμιστικό ρόλο, καθώς μειώνει την ευαισθησία του γλυκοκορτικοειδικού υποδοχέα και παρατείνει την απόκριση στο στρες (Zannas et al., 2016).. Γενετικές παραλλαγές και επιγενετικές τροποποιήσεις του *FKBP5* και του *NR3C1* έχουν συσχετιστεί με πρώιμο στρες και αυξημένη ευαλωτότητα σε αγχώδεις και τραυματογενείς διαταραχές, ενώ παράλληλα έχει φανεί ότι οι επιγενετικοί αυτοί μηχανισμοί μπορούν να τροποποιηθούν μέσω ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, αναδεικνύοντας τον δυναμικό χαρακτήρα του συστήματος (Roberts et al., 2015; Roberts et al., 2018).

### 2.6.1 Νευροβιολογική βάση της απόκρισης στο στρες.

Οι διαταραχές που σχετίζονται με το στρες κατά την παιδική και εφηβική ηλικία αποτελούν το αποτέλεσμα μιας σύνθετης αλληλεπίδρασης μεταξύ βιολογικών, γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Αν και η έκθεση σε πρώιμα τραυματικά γεγονότα αναγνωρίζεται ως βασικός αιτιολογικός μηχανισμός, η ατομική ευαλωτότητα ή ανθεκτικότητα δεν καθορίζεται αποκλειστικά από το περιβάλλον, αλλά επηρεάζεται σημαντικά από γενετικές και επιγενετικές παραμέτρους (Raffagnato et al., 2025). Παράλληλα, είναι κρίσιμο να λαμβάνεται υπόψη ότι η αποτύπωση της ψυχικής δυσφορίας βασίζεται συχνά σε αυτοαναφορικά εργαλεία, τα οποία μπορεί να επηρεάζονται από

γνωστικές και κοινωνικές τάσεις απάντησης. Ειδικότερα, η κοινωνική επιθυμητότητα (social desirability) μπορεί να οδηγήσει σε υποαναφορά συμπτωμάτων, δημιουργώντας την εικόνα χαμηλότερης ψυχοπαθολογίας από την πραγματική, κάτι που έχει τεκμηριωθεί σε εργαζόμενους στον χώρο της υγείας (Roustaei et al., 2015). Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει ότι, πέρα από τους βιολογικούς μηχανισμούς, και οι μεθοδολογικοί/ψυχομετρικοί παράγοντες επηρεάζουν την εκτίμηση της σχέσης στρες–ψυχικής υγείας.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η γενετική προδιάθεση διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ανταποκρίνεται στο στρες, ιδιαίτερα κατά κρίσιμες περιόδους νευροαναπτυξιακής ωρίμανσης. Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζουν γονίδια που ρυθμίζουν τον άξονα υποθαλάμου–υπόφυσης–επινεφριδίων (HPA), τα μονοαμινεργικά συστήματα και τους μηχανισμούς νευροπλαστικότητας, τα οποία συνδέονται άμεσα με τη ρύθμιση του συναισθήματος, της συμπεριφοράς και της απόκρισης στο στρες (Raffagnato et al., 2025). Στο πλαίσιο αυτό, η ερευνητική τεκμηρίωση ενισχύεται όταν τα γενετικά ευρήματα αξιολογούνται με αυστηρό έλεγχο πιθανών μεροληψιών και συγχυτικών παραγόντων, τόσο σε επίπεδο μέτρησης συμπτωμάτων (π.χ. κοινωνική επιθυμητότητα) όσο και σε επίπεδο βιοστατιστικής ανάλυσης (Roustaei et al., 2015).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στον άξονα HPA, καθώς γενετικές παραλλαγές σε γονίδια όπως τα FKBP5, NR3C1, CRHR1 και ADCYAP1R1 έχουν συσχετιστεί με διαφοροποιημένη ευαισθησία στο πρώιμο τραύμα και αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης μετατραυματικής διαταραχής στρες, κατάθλιψης και αγχωδών διαταραχών σε παιδιά και εφήβους, πιθανώς μέσω διακριτών μηχανισμών ρύθμισης της κορτιζόλης και της αρνητικής ανατροφοδότησης του άξονα HPA (Sheerin et al., 2020). Ωστόσο, για να είναι αξιόπιστες οι συσχετίσεις γονιδίων–φαινοτύπων, είναι απαραίτητο οι μελέτες να λαμβάνουν υπόψη δομικά χαρακτηριστικά των γενετικών δεδομένων που μπορούν να δημιουργήσουν ψευδείς συσχετίσεις, όπως η πληθυσμιακή διαστρωμάτωση (population structure) και τα πρότυπα σύνδεσης/συνεμφάνισης γενετικών δεικτών (linkage disequilibrium). Ενδεικτικά, έρευνες σε πληθυσμιακά δεδομένα γονιδιώματος δείχνουν ότι η ύπαρξη υποπληθυσμών μπορεί να παράγει “spurious associations” αν δεν ελεγχθεί αναλυτικά, ενώ ο ρυθμός αποσύνθεσης του linkage disequilibrium καθορίζει άμεσα την ισχύ, την ανάλυση και τις απαιτήσεις μεγέθους δείγματος σε μελέτες συσχέτισης (Marsden et al., 2014). Αντίστοιχες αρχές και πιθανά προβλήματα ισχύουν και για τις ανθρώπινες γενετικές/επιγενετικές μελέτες παιδικού στρες, όπου οι διαφορές πληθυσμιακής καταγωγής και τα μοτίβα συν-κληρονόμησης γονιδίων μπορούν να επηρεάσουν την αναπαραγωγιμότητα των ευρημάτων.

Ωστόσο, η γενετική και επιγενετική επιρροή δεν περιορίζεται μόνο στην ευαλωτότητα. Η έννοια της ανθεκτικότητας αναδεικνύεται ως δυναμικό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης βιολογικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων. Γενετικές παραλλαγές σε γονίδια όπως τα *CRHR2*, *NPY*, *BDNF*, *COMT* και *OXTR* έχουν συνδεθεί με αποτελεσματικότερη ρύθμιση του στρες, καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή και μειωμένη πιθανότητα εμφάνισης ψυχοπαθολογίας, ακόμη και μετά από έκθεση σε τραυματικά γεγονότα. Η ανθεκτικότητα φαίνεται να σχετίζεται με την ικανότητα ευέλικτης ενεργοποίησης και απενεργοποίησης του συστήματος στρες, καθώς και με την αποτελεσματική αξιοποίηση υποστηρικτικών κοινωνικών σχέσεων (Raffagnato et al., 2025).

Συνολικά, τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι διαταραχές που σχετίζονται με το στρες κατά την αναπτυξιακή ηλικία δεν μπορούν να ερμηνευθούν με μονοδιάστατα μοντέλα. Αντιθέτως, η αλληλεπίδραση γενετικών, επιγενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων φαίνεται να διαμορφώνει τόσο την ευαλωτότητα όσο και την ανθεκτικότητα των παιδιών και των εφήβων απέναντι σε στρεσογόνες εμπειρίες. Η κατανόηση των επιγενετικών μηχανισμών που μεσολαβούν τη δράση του στρες, όπως οι τροποποιήσεις της μεθυλίωσης του *DNA* και η ρύθμιση της γονιδιακής έκφρασης, αναδεικνύει τη δυναμική φύση της ψυχοπαθολογίας στην ανάπτυξη και ανοίγει τον δρόμο για πιο εξατομικευμένες παρεμβάσεις και στοχευμένες στρατηγικές πρόληψης στην παιδική και εφηβική ψυχική υγεία (Poggi et al., 2026).

Ωστόσο, για να υποστηριχθεί αυτή η μετάβαση προς την εξατομικευμένη ιατρική με ισχυρά και αξιόπιστα εμπειρικά δεδομένα, είναι απαραίτητη η εφαρμογή αυστηρής μεθοδολογίας στον σχεδιασμό και την ανάλυση των μελετών. Αυτό περιλαμβάνει τον έλεγχο παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάσουν την εγκυρότητα των αυτοαναφερόμενων δεδομένων, όπως η κοινωνική επιθυμητότητα, τη χρήση αναλυτικών προσεγγίσεων ανθεκτικών σε αποκλίσεις και ακραίες τιμές, καθώς και τον προσεκτικό χειρισμό δομικών ζητημάτων των γενετικών δεδομένων, όπως η σύνδεση ανισορροπίας (linkage disequilibrium) και η πληθυσμιακή διαστρωμάτωση. Η ενσωμάτωση αυτών των μεθοδολογικών παραμέτρων είναι κρίσιμη προκειμένου τα ευρήματα να είναι αναπαραγώγιμα και κλινικά αξιοποιήσιμα (Arvind et al., 2025).

## **2.7 Από τη Νευροβιολογική και Επιγενετική Θεώρηση της Παιδικής Κακοποίησης στην Έγκαιρη Ανίχνευση της Έκθεσης σε Βία.**

Η σύγχρονη προσέγγιση της παιδικής κακοποίησης αναδεικνύει ότι οι επιπτώσεις της πρώιμης τραυματικής εμπειρίας δεν περιορίζονται σε άμεσα κλινικά ή συμπεριφορικά συμπτώματα, αλλά επεκτείνονται σε βαθιές και μακροχρόνιες βιολογικές μεταβολές. Όπως έχει ήδη αναδειχθεί, η πρώιμη έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες δρα ως καταλυτικός παράγοντας για μακροπρόθεσμες επιπτώσεις: ενεργοποιεί τον άξονα υποθαλάμου–υπόφυσης–επινεφριδίων (HPA), επηρεάζει τη νευροπλαστικότητα και σχετίζεται με γενετικές και επιγενετικές τροποποιήσεις που αυξάνουν την ευαλωτότητα σε ψυχικές και σωματικές διαταραχές κατά τη διάρκεια της ζωής (Parano et al., 2025). Στο πλαίσιο αυτό, η κακοποίηση δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα μεμονωμένο γεγονός, αλλά ως βιοψυχοκοινωνικό τραύμα με συσσωρευτικές επιδράσεις.

Η έκθεση παιδιών και εφήβων σε ενδοοικογενειακή βία ως μάρτυρες συνιστά κρίσιμη μορφή πρώιμου στρες, η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο φάσμα των δυσμενών εμπειριών της παιδικής ηλικίας (early life stress). Παρότι συχνά απουσιάζουν εμφανείς σωματικές κακώσεις, η νευροβιολογική και ψυχοπαθολογική επιβάρυνση των παιδιών που γίνονται μάρτυρες βίας είναι συγκρίσιμη με εκείνη των άμεσα κακοποιημένων παιδιών, γεγονός που καθιστά την έκθεση αυτή ισοδύναμο παράγοντα κινδύνου για διαταραχές όπως η μετατραυματική διαταραχή στρες (PTSD), η κατάθλιψη και οι διαταραχές συμπεριφοράς (Carannante et al., 2025). Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη σύγχρονη γνώση για την πλαστικότητα του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου και τις δυνατότητες πρώιμης παρέμβασης πριν παγιωθούν δυσμενή βιολογικά μοτίβα.

Η καινοτομία τέτοιων εργαλείων έγκειται στο γεγονός ότι ευθυγραμμίζονται με τη διεπιστημονική και μεταφραστική προσέγγιση που προτείνεται από τη σύγχρονη έρευνα για την παιδική κακοποίηση. Η τυποποιημένη καταγραφή δεδομένων ψυχικής υγείας, συμπεριφορικών εκδηλώσεων και οικογενειακών χαρακτηριστικών δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μελλοντική σύνδεση των κλινικών ευρημάτων με βιολογικούς δείκτες, όπως δείκτες χρόνιας φλεγμονής, οι οποίοι έχουν συσχετιστεί με την έκθεση σε πρώιμο τραύμα και το χρόνια στρες κατά την παιδική ηλικία. Η ενσωμάτωση αυτών των βιολογικών δεικτών στο πλαίσιο της κλινικής αξιολόγησης ενισχύει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού της ευαλωτότητας πριν από την εγκατάσταση μακροπρόθεσμων και

ενδεχομένως μη αναστρέψιμων βιολογικών συνεπειών, εντάσσοντας την αξιολόγηση της έκθεσης σε βία σε ένα μοντέλο πρόληψης ακριβείας (Brown, Worrell, & Pariante, 2021).

Συνεπώς, η σύνδεση της νευροβιολογικής και επιγενετικής θεώρησης της παιδικής κακοποίησης με την ανάπτυξη και εφαρμογή εργαλείων έγκαιρης ανίχνευσης, όπως το EriCHILD, αναδεικνύει ένα συνεκτικό και ολοκληρωμένο πλαίσιο κατανόησης και παρέμβασης. Μέσα από αυτή τη σύνθεση, καθίσταται σαφές ότι η πρόληψη των μακροπρόθεσμων συνεπειών της παιδικής κακοποίησης δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στη θεραπευτική αντιμετώπιση, αλλά απαιτεί συστηματική, πρόωμη και πολυεπίπεδη αξιολόγηση των παιδιών που εκτίθενται σε βία.

## **2.8 Ο Εγκέφαλος και η Ιχνογραφική Δραστηριότητα.**

Η Malchiodi (2003) υποστήριξε ότι το σχέδιο συνιστά μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μυαλό και το σώμα, κατά την οποία γνωστικές, συναισθηματικές και αισθητηριακές διεργασίες συνδέονται με την κινητική δράση. Οι μέθοδοι νευροαπεικόνισης που έχουν χρησιμοποιηθεί στο ερευνητικό πεδίο έχουν συμβάλει στην κατανόηση των διαφορετικών εγκεφαλικών δομών και λειτουργιών που εμπλέκονται στην επεξεργασία της πληροφορίας, αναδεικνύοντας τη συμμετοχή περιοχών που σχετίζονται με την οπτική αντίληψη, την κίνηση και τη σωματοαισθητική επεξεργασία .

Κατά τη διαδικασία της ιχνογράφησης, παρατηρείται ταυτόχρονη ενεργοποίηση πολλαπλών εγκεφαλικών περιοχών, γεγονός που υποδηλώνει ότι η σχεδίαση δεν αποτελεί απλή κινητική πράξη, αλλά σύνθετη γνωστική και αισθητηριακή δραστηριότητα. Η αλληλεπίδραση με τα σχεδιαστικά μέσα μπορεί να ξεκινά από την αισθητηριακή διέγερση και την αυθόρμητη έκφραση ή από εσωτερικές εικόνες και αποφάσεις, οδηγώντας σε ενεργοποίηση αισθητηριακών διαύλων και κινητικών μηχανισμών (Lusebrink, 1990). Σύγχρονες μελέτες νευροαπεικόνισης επιβεβαιώνουν ότι η πράξη της σχεδίασης ενεργοποιεί εκτεταμένα νευρωνικά δίκτυα που συνδυάζουν οπτικοχωρικές, κινητικές και εκτελεστικές λειτουργίες, ενισχύοντας την αντίληψη του σχεδίου ως πολυεπίπεδης διαδικασίας που ενοποιεί το σώμα και τον νου (Raimo et al., 2021).

Σχετικά με τις λειτουργίες των δύο ημισφαιρίων, αξίζει να αναφερθεί ότι ενώ το αριστερό ημισφαίριο επικεντρώνεται στις αναλυτικές και διαδοχικές διεργασίες, επεξεργάζεται τις λεκτικές πληροφορίες και ελέγχει τις σειριακές κινήσεις, το δεξί ημισφαίριο ασχολείται με τις διαισθητικές διαδικασίες, επεξεργάζεται οπτικοχωρικές πληροφορίες, οπτικές εικόνες

και οπτική μνήμη. Είναι σε θέση να διακρίνει το χρώμα και την απόχρωση, ενώ παράλληλα μπορεί να ενσωματώσει τις παρεχόμενες πληροφορίες με τις απαραίτητες πληροφορίες. Ο εντοπισμός και η αναγνώριση των οπτικών χαρακτηριστικών και η χωρική τοποθέτηση υποβάλλονται στην επεξεργασία κοιλιακών και ραχιαίων κλαδών στο σύστημα επεξεργασίας των οπτικών πληροφοριών (Lusebrink, 2004).

Πιο αναλυτικά, το παιδί ξεκινώντας την ιχνογραφική του δραστηριότητα σχεδιάζει μουτζούρες. Η μουτζούρα είναι μια περιστροφική κίνηση και αμιγώς κινητική δραστηριότητα. Έτσι, το μουτζούρωμα μπορεί να διακριθεί σύμφωνα με την Bernson σε τρία στάδια: το κινητικό, το αναπαραστατικό και το επικοινωνιακό. Η εξέλιξη στα διάφορα στάδια πραγματοποιείται από τον προοδευτικό έλεγχο που το κάθε παιδί καταφέρνει να αποκτήσει πάνω στην κινησιακή αυτή δραστηριότητα. Ακολούθως, γίνεται ενεργοποίηση χωρικών αντιληπτικών και παραστατικών μηχανισμών, ενώ παράλληλα το παιδί βαθμιαία αποκτά προσωπικό έλεγχο με το συνδυασμό των γραμμών μεταξύ τους (Merédieu, 1981).

Ο Freeman επισήμανε τις αντιληπτικές και κινητικές δεξιότητες που κρίνεται απαραίτητο να διαθέτει το παιδί προκειμένου να ολοκληρώσει τα σχεδιαστικά του έργα. Η ιχνογράφιση αποτελεί κύρια διαδικασία της εγκεφαλικής δραστηριότητας που απαιτεί συντονισμένες κινήσεις υποκινούμενες από τον εγκέφαλο. Για να παραχθούν, να ρυθμιστούν και να συντονιστούν οι κινήσεις αυτές, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν ποικίλες νευρικές συνδέσεις και να ενεργοποιηθούν διάφοροι μύες, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα ευρύ πεδίο μέσα στο οποίο μπορεί να εκδηλωθεί ο ατομικός χαρακτήρας. Κάθε αντίδραση καταλήγει σε μια κίνηση ή παρέκκλιση αυτής. Τα διάφορα γραφολογικά σημεία του ιχνογραφήματος, με τους συνδυασμούς, το μέγεθος, τη μορφή και τις ιδιότητές τους, παρουσιάζουν άμεση σχέση με την ιδιορρυθμία του εξεταζόμενου αλλά και με τη ψυχοκινητική του σταθερότητα.

Στην περίπτωση νευρολογικής βλάβης κάποιας περιοχής του εγκεφάλου ενδέχεται να υπάρξει δυσλειτουργία ορισμένων λειτουργιών, η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα μια ιδιαίτερη ιχνογραφική απόδοση. Ωστόσο, κάτι τέτοιο, όπως έχει υποστηριχθεί, δεν συνοδεύεται απαραίτητα από ολοκληρωτική απώλεια της σχεδιαστικής ικανότητας του ατόμου.

Όσον αφορά τη γραφοκινητική λειτουργία, οι ιχνογραφήσεις παιδιών με εγκεφαλολειτουργικές διαταραχές παρουσιάζουν τρεμουλιαστές εκτελέσεις γραμμών και αρκετές διασταυρώσεις (Τόμας & Σιλκ, 1997). Πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος στην περίπτωση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί η ανάλυση λαθών του σχεδίου, επειδή ενδέχεται να αποκαλύψει τόσο τον τρόπο σκέψης του σχεδιαστή όσο και να φανερώσει την

υπάρχουσα εγκεφαλική βλάβη, προτείνοντας παράλληλα αντισταθμιστικούς μηχανισμούς για την υπέρβασή της.

Η μελέτη και ο ρόλος της εργαζόμενης μνήμης είναι εξίσου σημαντικός, καθώς μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για το χωρικό προγραμματισμό του σχεδίου. Ακόμη και η απλή αλλά σωστή αντιγραφή ενός σχήματος απαιτεί οπτική ανάλυση του σχήματος, δηλαδή ανάλυση στα συστατικά του μέρη του σχήματος, καθώς και επαναδιοργάνωση με βάση τις μεταξύ των επιμέρους σχέσεων. Οι λεπτές κινητικές δεξιότητες θεωρούνται εξίσου σημαντικές, αφού η αντιγραφή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μια οπτικώς οδηγούμενη κινητική ενέργεια.

## **2.9 Νευροψυχολογική ανάλυση της ζωγραφικής δραστηριότητας**

Η νευροψυχολογική ανάλυση στοχεύει στην εκτίμηση της τρέχουσας κατάστασης των νοητικών λειτουργιών του εξεταζόμενου παιδιού και την πιθανή εξέλιξη των όποιων διαταραχών τυχόν εντοπιστούν μέσα από αυτή. Για την ορθή αξιολόγηση γίνεται χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών, έτσι ώστε να μπορέσουν να αξιολογηθούν τα συμπτώματα και να εντοπιστεί η ακριβής περιοχή που είναι υπεύθυνη για την βλάβη, καθώς επίσης και ο τρόπος που η βλάβη αυτή μπορεί να επηρεάζει τη λειτουργικότητα του παιδιού. Η νευροψυχολογική αξιολόγηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, αφού τα νευρολογικά ευρήματα μπορούν να τεκμηριώσουν και να επαληθεύσουν τις διαγνωστικές υποθέσεις και να συμβάλλουν σημαντικά στην έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση προκειμένου να αντιμετωπιστεί με το καλύτερο δυνατό τρόπο η κατάσταση και να σταθεροποιηθεί ο ρυθμός έκπτωσης των νοητικών λειτουργιών.

Να επισημανθεί, πως είναι απαραίτητο, να 15 πραγματοποιείται επανάληψη της αξιολόγησης ανά τακτά χρονικά διαστήματα, για να γίνεται έλεγχος της πορείας της κατάστασης καθώς και της ενδεχόμενης παλινδρόμησης του παιδιού σε προηγούμενο στάδιο. Η νευροψυχολογική ανάλυση μέσω τεστ που βασίζονται ή περιέχουν το ιχνογράφημα μπορεί να εντοπίσει και να ελέγξει την συνολική νοητική κατάσταση, την προσοχή, την ικανότητα μάθησης, την μνήμη, τις οπτικοχωρικές δεξιότητες, τις οπτικοκινητικές δεξιότητες και τις εκτελεστικές λειτουργίες του παιδιού.

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να πραγματοποιείται σύγκριση των αποτελεσμάτων με εκείνων που αντιστοιχούν σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ίδιου φύλου, ηλικίας και

μορφωτικού επιπέδου, ώστε τελικά να εξαχθεί ένα σωστό συμπέρασμα για την ύπαρξη ή μη γνωστικών ελλειμμάτων (Anastasi, 1988).

### 3. Τραύμα, Προσκόλληση και Ψυχική Ανθεκτικότητα.

#### 3.1 Ιστορική Αναδρομή της Έννοιας του Τραύματος

Η σύγχρονη προσέγγιση αντιλαμβάνεται το τραύμα ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Το τραύμα δεν ερμηνεύεται πλέον αποκλειστικά ως ατομική εμπειρία, αλλά ως κατάσταση που επηρεάζεται από κοινωνικές ανισότητες, συνθήκες βίας και περιορισμένη πρόσβαση σε υποστηρικτικά δίκτυα. Η προσέγγιση αυτή έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη συστημικών και διεπιστημονικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στη δημιουργία πλαισίων ασφάλειας, σταθερότητας και σύνδεσης για τα παιδιά και τους εφήβους (Cole et al., 2013).

Οι επιδράσεις του τραύματος στην παιδική και εφηβική ανάπτυξη είναι εκτεταμένες, καθώς επηρεάζουν τη νευροβιολογική ωρίμανση, τη ρύθμιση του στρες και βασικές γνωστικές λειτουργίες, όπως η προσοχή, η μνήμη και η μάθηση (Perry & Szalavitz, 2017). Παράλληλα, η έκθεση σε τραυματικές εμπειρίες έχει συσχετιστεί με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης συναισθηματικών δυσκολιών, προβλημάτων συμπεριφοράς και μειωμένης σχολικής προσαρμογής (Perfect et al., 2016). Η κατανόηση αυτών των επιδράσεων έχει οδηγήσει σε εκπαιδευτικά μοντέλα που δίνουν έμφαση στην υποστήριξη και την ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών.

Η συστηματική επιστημονική μελέτη του ψυχικού τραύματος ξεκινά στα τέλη του 19ου αιώνα, όταν η νευρολογία και η ψυχολογία επιχειρούσαν να εξηγήσουν φαινόμενα όπως η υστερία. Ο Jean-Martin Charcot αποτέλεσε καθοριστική μορφή αυτής της περιόδου, καθώς μελέτησε κλινικά την υστερία και εισήγαγε την ύπνωση ως θεραπευτική μέθοδο, συμβάλλοντας στη μετάβαση από αυστηρά νευρολογικές προς ψυχολογικές ερμηνείες των συμπτωμάτων (Parry-Jones, 1987; Chertok, 1984).

Οι ιδέες αυτές επηρέασαν βαθιά τον Sigmund Freud, ο οποίος υποστήριξε ότι τα σωματικά συμπτώματα μπορεί να αποτελούν έκφραση ασυνείδητων συγκρούσεων και τραυματικών εμπειριών, εισάγοντας την έννοια της ψυχικής επεξεργασίας του τραύματος και της επίδρασης των πρώιμων εμπειριών στην ψυχική ζωή (Brousolle et al., 2014; Parry-Jones, 1987).

Σημαντική καμπή στην κατανόηση του τραύματος αποτέλεσαν οι εμπειρίες των στρατιωτών κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η εμφάνιση συμπτωμάτων όπως πανικός, διαταραχές ύπνου και κινητικές δυσλειτουργίες — γνωστά αρχικά ως *shell shock* —

οδήγησε σε αναθεώρηση των έως τότε αντιλήψεων, καθώς έγινε σαφές ότι οι ακραίες εμπειρίες μπορούν να προκαλέσουν επίμονες ψυχικές αντιδράσεις (Parry-Jones, 1987). Η κλασική έρευνα της περιόδου αυτής συνέβαλε στην εδραίωση της ιδέας ότι το τραύμα αποτελεί ψυχολογική και βιολογική απόκριση σε ακραία γεγονότα και όχι ένδειξη προσωπικής αδυναμίας.

Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, οι μελέτες σε επιζώντες πολέμου, βίας και φυσικών καταστροφών ανέδειξαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπτωμάτων, όπως επαναβίωση, αποφυγή και υπερδιέγερση. Η συσσώρευση αυτών των ερευνητικών ευρημάτων οδήγησε τελικά στην επίσημη εισαγωγή της διαταραχής μετατραυματικού στρες (PTSD) στο DSM-III το 1980, γεγονός που σηματοδότησε μια σημαντική θεωρητική και κλινική τομή στην κατανόηση του τραύματος.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι οι τραυματικές εμπειρίες συνδέονται με σημαντική ψυχική και κοινωνική επιβάρυνση, επηρεάζοντας τη λειτουργικότητα του ατόμου και αυξάνοντας τον κίνδυνο κοινωνικών και ψυχικών δυσκολιών (Carlson et al., 2016). Ιδιαίτερα ευάλωτα εμφανίζονται τα παιδιά, καθώς η έκθεση σε τραυματικά γεγονότα κατά την ανάπτυξη μπορεί να επηρεάσει μακροπρόθεσμα την ψυχική υγεία και τη λειτουργικότητά τους (Fink & Galea, 2015). Παράλληλα, η διαφοροποίηση στις αντιδράσεις των ατόμων αναδεικνύει τον ρόλο της ανθεκτικότητας και των προστατευτικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την πορεία προσαρμογής μετά το τραύμα.

Συνολικά, η ιστορική εξέλιξη της έννοιας του τραύματος δείχνει μια μετάβαση από τις πρώιμες ψυχοδυναμικές ερμηνείες προς μια ολιστική προσέγγιση που συνδυάζει βιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, προσφέροντας ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης και παρέμβασης.

### **3.2 Προσκόλληση και ανθεκτικότητα στην παιδική ανάπτυξη: βασικές θεωρητικές αναφορές.**

Οι πρώιμες εμπειρίες του παιδιού στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον επηρεάζουν σημαντικά την ψυχική και σωματική του υγεία. Το στρες είναι αναμενόμενο στην ανάπτυξη, όμως δεν έχει πάντα την ίδια επίδραση. Όταν οι δυσκολίες βιώνονται μέσα σε σταθερές και υποστηρικτικές σχέσεις, μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει αυτορρύθμιση και να «χτίσει» αντοχή. Αντίθετα, όταν το στρες είναι έντονο, παρατεταμένο ή επαναλαμβανόμενο και λείπει η προστατευτική παρουσία ενός ευαίσθητου ενήλικα,

μπορεί να μετατραπεί σε τοξικό στρες, αυξάνοντας τον κίνδυνο τραυματικών επιπτώσεων (Shonkoff & Garner, 2012).

Με απλά λόγια, η προσκόλληση αφορά τον βασικό συναισθηματικό δεσμό που δημιουργεί το παιδί με τους φροντιστές του. Αυτός ο δεσμός συνδέεται με το αν το παιδί νιώθει ασφάλεια, αν μπορεί να ηρεμήσει όταν φοβάται και αν εμπιστεύεται ότι «υπάρχει κάποιος» που θα ανταποκριθεί στις ανάγκες του. Όταν το πλαίσιο φροντίδας είναι ασταθές ή απειλητικό, το παιδί μπορεί να δυσκολεύεται περισσότερο στη ρύθμιση του άγχους και των συναισθημάτων του.

Η ανθεκτικότητα (resilience) είναι η ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζεται και να συνεχίζει να αναπτύσσεται, ακόμη κι όταν βιώνει δυσκολίες. Δεν είναι μια σταθερή, έμφυτη ιδιότητα· καλλιεργείται σταδιακά μέσα από εμπειρίες, δεξιότητες και σχέσεις (Masten, 2001; Rutter, 2012; Ungar, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, ερευνητές περιγράφουν την ανθεκτικότητα και ως σύνολο δεξιοτήτων, όπως η διαχείριση άγχους, η ρεαλιστική αισιοδοξία, η αυτοαποτελεσματικότητα, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων (Wolin, 1993).

Σημαντικό είναι ότι οι αντιξοότητες της παιδικής ηλικίας μπορεί να επηρεάσουν όχι μόνο την ψυχολογική εμπειρία αλλά και βιολογικές διεργασίες. Περιβαλλοντικές εμπειρίες μπορούν να επηρεάζουν την έκφραση γονιδίων χωρίς να αλλάζουν το DNA, δημιουργώντας πιο σταθερά «βιολογικά αποτυπώματα» που σχετίζονται με ευαλωτότητα ή ανθεκτικότητα (Feinberg, 2018; Weinhold, 2006). Καθώς στην πρώιμη παιδική ηλικία ο εγκέφαλος και τα συστήματα ρύθμισης του στρες αναπτύσσονται ραγδαία, οι επιδράσεις αυτές μπορεί να είναι ιδιαίτερα έντονες (National Scientific Council on the Developing Child, 2004; 2014). Επιπλέον, το χρόνιο ή τοξικό στρες έχει συνδεθεί με μεταβολές στη λειτουργία του συστήματος στρες και με αλλαγές που επηρεάζουν τη μάθηση, τη μνήμη και τη συναισθηματική ρύθμιση (Linner & Almgren, 2020).

### **3.3 Η προσκόλληση και η ανθεκτικότητα στο σχολικό πλαίσιο: παιδαγωγικές προεκτάσεις.**

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί έναν βασικό χώρο όπου γίνονται εμφανείς οι επιδράσεις των πρώιμων εμπειριών των παιδιών. Οι μαθητές δεν εισέρχονται στο σχολείο ως «ουδέτερα» άτομα, αλλά φέρουν μαζί τους εμπειρίες, σχέσεις και τρόπους διαχείρισης του στρες που έχουν διαμορφωθεί μέσα από την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Παιδιά που έχουν εκτεθεί σε έντονες ή επαναλαμβανόμενες στρεσογόνες εμπειρίες μπορεί

να παρουσιάζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση, στη συμπεριφορική ρύθμιση ή στις κοινωνικές σχέσεις, γεγονός που επηρεάζει άμεσα τη σχολική τους λειτουργικότητα (Shonkoff & Garner, 2012; Linner & Almgren, 2020).

Η κλασική έρευνα στον χώρο της παιδαγωγικής και της αναπτυξιακής ψυχολογίας έχει αναδείξει ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει είτε ως παράγοντας επιβάρυνσης είτε ως προστατευτικό πλαίσιο. Ήδη από τις πρώτες μελέτες που συνέδεσαν το σχολικό κλίμα με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι η σταθερότητα, η προβλεψιμότητα και η ύπαρξη υποστηρικτικών σχέσεων με τους ενήλικες του σχολείου συμβάλλουν στη μείωση του άγχους και στη βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών. Η έρευνα αυτή οδήγησε σταδιακά στη μετατόπιση από καθαρά πειθαρχικές πρακτικές προς πιο υποστηρικτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπου η σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας μάθησης και προσαρμογής.

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ανθεκτικότητας συνδέεται άμεσα με την καθημερινή σχολική εμπειρία. Η κλασική βιβλιογραφία για την ανθεκτικότητα υπογράμμισε ότι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν θετική πορεία ακόμη και όταν βιώνουν αντιξοότητες, εφόσον υπάρχουν προστατευτικοί παράγοντες στο περιβάλλον τους. Ανάμεσα σε αυτούς, το σχολείο κατέχει ιδιαίτερη θέση, καθώς μπορεί να προσφέρει σταθερή ρουτίνα, σαφείς προσδοκίες και ευκαιρίες για επιτυχία και κοινωνική ένταξη (Wolfin, 1993; Masten, 2001). Με τον τρόπο αυτό, η σχολική εμπειρία λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος μάθησης αλλά και ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της προσαρμοστικότητας των παιδιών.

Παράλληλα, κλασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που μελέτησαν τη σχολική ζωή σε περιόδους κοινωνικής ή οικονομικής πίεσης ανέδειξαν ότι οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία της τάξης και τη συμπεριφορά των μαθητών. Όταν η κοινωνία βιώνει κρίσεις, αυτές αντανακλώνται στο σχολείο, δημιουργώντας αυξημένες ανάγκες υποστήριξης και συναισθηματικής ασφάλειας (Δάντη, 2011). Η αναγνώριση αυτής της σχέσης οδήγησε στην ανάπτυξη πρακτικών που δίνουν έμφαση στην πρόληψη, στην ενσυναίσθηση και στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Δάντη, 2010, 2011).

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται από την κλασική και σύγχρονη βιβλιογραφία είναι η ανάγκη τα παιδιά να κατανοούν με απλό και ρεαλιστικό τρόπο τα γεγονότα που βιώνουν. Η παροχή σαφών εξηγήσεων και η διατήρηση μιας σταθερής καθημερινότητας βοηθούν στη μείωση του άγχους και στη διατήρηση της αίσθησης ελέγχου, ιδιαίτερα σε περιόδους αβεβαιότητας (Μακρή, 2011). Παράλληλα, η δυνατότητα

έκφρασης συναισθημάτων μέσα σε ένα ασφαλές σχολικό πλαίσιο συμβάλλει στη συναισθηματική ρύθμιση και μειώνει την πιθανότητα εμφάνισης πιο σοβαρών δυσκολιών.

Η κλασική έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα τόνισε επίσης ότι οι δεξιότητες αντιμετώπισης δυσκολιών δεν αναπτύσσονται αυτόματα, αλλά καλλιεργούνται σταδιακά μέσα από εμπειρίες σχέσης, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων. Το σχολείο, ως καθημερινό πλαίσιο αλληλεπίδρασης, προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικές πρακτικές ενισχύουν τη συμμετοχή, την αποδοχή και την αίσθηση του «ανήκειν» (Wolin, 1993).

Τέλος, η βιβλιογραφία δείχνει ότι η αντιμετώπιση δυσκολιών μέσα σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο προστατευτικά αλλά και αναπτυξιακά. Οι εμπειρίες διαχείρισης προκλήσεων, όταν συνοδεύονται από κατάλληλη στήριξη, μπορούν να ενισχύσουν την αυτογνωσία, την προσαρμοστικότητα και τη συνολική ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (Κολιοπάνου, 2011). Με αυτή την έννοια, το σχολείο δεν αποτελεί απλώς χώρο μετάδοσης γνώσεων, αλλά ένα πλαίσιο όπου οι σχέσεις και οι εμπειρίες συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού.

## **4. Το Παιδικό Ιχνογράφημα ως Μέσο Κατανόησης της Ψυχοσυναισθηματικής Κατάστασης του Παιδιού**

### **4.1 Το Παιδικό Ιχνογράφημα: Θεωρητική Προσέγγιση**

Το παιδικό σχέδιο αποτελεί ένα σημαντικό **μη λεκτικό μέσο έκφρασης** που μπορεί να προσφέρει ενδείξεις για την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση και την αναπαραστατική/γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Fabris et al., 2023). Η έκφραση των συναισθημάτων μέσω του σχεδίου συνιστά μια ιδιαίτερα σημαντική μορφή επικοινωνίας, καθώς τα παιδιά αποτυπώνουν τις ψυχικές τους εμπειρίες σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και υπό συγκεκριμένες συναισθηματικές συνθήκες. Τα παιδιά επιλέγουν συχνά να σχεδιάσουν ανθρώπινες φιγούρες αντί άψυχων αντικειμένων, όπως το σπίτι, προκειμένου να εκφράσουν εσωτερικές συναισθηματικές καταστάσεις. Η ανάλυση των παιδικών ιχνογραφημάτων έχει αναδείξει τρεις βασικές ομάδες στρατηγικών έκφρασης των συναισθημάτων: τους δείκτες σώματος, τους δείκτες προσώπου και τους δείκτες πλαισίου (Brechet et al., 2009; Machover, 1949; Picard et al., 2007).

Η ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού επηρεάζουν ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται τα συναισθήματα μέσω του σχεδίου. Τα μικρότερα παιδιά τείνουν να χρησιμοποιούν πιο αφηρημένες ή κυριολεκτικές μορφές έκφρασης, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά ενσωματώνουν πιο σύνθετους και διαφοροποιημένους δείκτες προσώπου, σώματος και πλαισίου (Gross & Ballif, 1991; Picard & Gauthier, 2012). Η ικανότητα απεικόνισης βασικών συναισθημάτων, όπως η χαρά και η λύπη, εμφανίζεται ήδη από την προσχολική ηλικία και εξελίσσεται σταδιακά, ενώ πιο σύνθετα συναισθήματα, όπως ο θυμός και ο φόβος, αποτυπώνονται συχνότερα σε μεγαλύτερες ηλικίες (Jolley et al., 2004; Picard et al., 2007; Brechet et al., 2009).

Σημαντική συμβολή στην κατανόηση της γνωστικής διάστασης του παιδικού σχεδίου προσφέρει η μελέτη των Cherney et al., οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδικά σχέδια λειτουργούν ως «καθρέφτης» της αναπαραστατικής και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, με την αύξηση της ηλικίας παρατηρείται σημαντική αύξηση της πολυπλοκότητας και του ρεαλισμού των σχεδίων, καθώς και διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο. Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να προσθέτουν περισσότερες ουσιώδεις και μη ουσιώδεις λεπτομέρειες, γεγονός που συνδέεται με την ανάπτυξη της εργαζόμενης μνήμης και των χωρικών ικανοτήτων.

Επιπλέον, η ίδια μελέτη ανέδειξε ότι τα οικογενειακά σχέδια περιλαμβάνουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις συναισθηματικές σχέσεις του παιδιού, ενώ τα σχέδια του σχολείου αντανακλούν την ανάπτυξη των χωρικών αναπαραστάσεων και της ικανότητας υιοθέτησης διαφορετικών σημείων αναφοράς. Με την ηλικία, τα παιδιά είναι περισσότερο ικανά να χρησιμοποιούν εναέριες προοπτικές και σύνθετες χωρικές δομές, γεγονός που υποδηλώνει ανώτερες γνωστικές και οπτικοχωρικές δεξιότητες.

Η μελέτη του παιδικού ιχνογραφήματος έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη και για την ανίχνευση της συναισθηματικής κατάστασης και του άγχους. Σύμφωνα με τους Brechet et al. (2009) και Misalidi και Bonoti (2014), το παιδικό σχέδιο αποτελεί έγκυρο και μη παρεμβατικό μέσο για την αναγνώριση θετικών και αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων. Η παρατήρηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά –όπως η επιλογή χρωμάτων, η χωροθέτηση των μορφών και η επανάληψη συγκεκριμένων συμβόλων– προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν και εκφράζουν συναισθήματα όπως το άγχος, η χαρά και η λύπη.

Στο ίδιο πλαίσιο, η πρόσφατη ανασκοπική μελέτη της Al Saadi (2025) υπογραμμίζει ότι τα βασικά καλλιτεχνικά στοιχεία του σχεδίου, όπως το χρώμα, το σχήμα και η σύνθεση, συνδέονται άμεσα με την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού. Συγκεκριμένα, τα θερμά χρώματα συσχετίζονται συχνότερα με θετικά συναισθήματα, ενώ τα σκούρα και ψυχρά χρώματα εμφανίζονται συχνότερα σε σχέδια που αντανακλούν άγχος, φόβο ή συναισθηματική δυσφορία. υπάρχουν μελέτες που αναφέρουν συσχετίσεις μεταξύ επιλογών χρώματος/σύνθεσης και συναισθηματικής κατάστασης, αλλά με σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ηλικία, το πολιτισμικό πλαίσιο, οδηγίες εργασίας, διαθέσιμα υλικά, ατομικές προτιμήσεις. Η μελέτη αυτή ενισχύει την άποψη ότι το παιδικό σχέδιο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ευαίσθητο εργαλείο κατανόησης του εσωτερικού κόσμου του παιδιού, ιδιαίτερα όταν ερμηνεύεται σε συνδυασμό με το αναπτυξιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, ο Luquet υπήρξε ο πρώτος που μελέτησε συστηματικά τα στάδια εξέλιξης του παιδικού ιχνογραφήματος. Οι θεωρίες του επηρέασαν καθοριστικά τον Piaget, ο οποίος αξιοποίησε τα στάδια αυτά για τη μελέτη της νοητικής ανάπτυξης και της οπτικοκινητικής ωρίμανσης των παιδιών. Στο στάδιο του μπουζουρώματος ή του τυχαίου ρεαλισμού (18 μηνών έως 3 ετών), το παιδί αρχίζει να αναγνωρίζει τα χρώματα και να αναπτύσσει τον έλεγχο της κινητικότητας του καρπού, αν και τα σχέδιά του παραμένουν άμορφα και μη αναπαραστατικά.

Συνολικά, το παιδικό σχέδιο αναδεικνύεται ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο που επιτρέπει την προσέγγιση τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Η συνδυαστική ανάλυση των μορφολογικών, χρωματικών και συνθετικών στοιχείων, σε συνάρτηση με την ηλικία και το κοινωνικό πλαίσιο, καθιστά το παιδικό ιχνογράφημα ιδιαίτερα χρήσιμο στη μελέτη της ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης.

#### **4.2 Εξελικτικά Στάδια της Παιδικής Ζωγραφικής.**

Στο στάδιο του αποτυχημένου ρεαλισμού (3–4 ετών), το παιδί αρχίζει να αναγνωρίζει βασικές μορφές και να διαφοροποιεί σχήματα, ενώ εμφανίζονται απλές σχηματοποιήσεις, όπως οι «κεφαλοπόδαρες» μορφές. Η κινητική ανάπτυξη επηρεάζει ακόμη τον έλεγχο της γραμμής, καθώς η κίνηση καθοδηγείται κυρίως από τον βραχίονα (Luquet, 1927).

Στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού (4–7 ετών), ενισχύεται η συμβολική αναπαράσταση και το παιδί σχεδιάζει περισσότερο αυτό που γνωρίζει παρά αυτό που βλέπει, χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως η διαφάνεια. Το σχέδιο λειτουργεί ως οπτική γλώσσα που αντανακλά τη γνωστική ανάπτυξη, χωρίς να αποτελεί αυτόνομο διαγνωστικό εργαλείο (Luquet, 1927; Ζαγκότας, 2025).

Κατά το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού (8–12 ετών), παρατηρείται μεγαλύτερη ακρίβεια, βελτίωση των αναλογιών και πιο ώριμη οργάνωση του χώρου, αν και ο ρυθμός ανάπτυξης διαφέρει μεταξύ των παιδιών και επηρεάζεται από ατομικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Luquet, 1927; Gil-Ruiz et al., 2025).

Στο στάδιο του ψευδορεαλισμού (από περίπου 12 ετών), αυξάνεται η εκφραστικότητα και η αυτοκριτική, με τάση προς πιο σύνθετες ή «τελειοποιημένες» αποδόσεις. Η εξέλιξη του σχεδίου εξαρτάται από την εξάσκηση, το κίνητρο και το περιβάλλον, ενώ η ερμηνεία του πρέπει να γίνεται με προσοχή και σε συνδυασμό με άλλες πηγές πληροφόρησης (Gil-Ruiz et al., 2025; Ζαγκότας, 2025).

#### **4.3 Πεδία Ανάλυσης του Παιδικού Ιχνογραφήματος.**

Η ανάλυση ενός παιδικού σχεδίου μπορεί να οργανωθεί σε τέσσερα βασικά πεδία: (α) την κατανομή των στοιχείων στον χώρο του χαρτιού, (β) τις γραμμές και τα περιγράμματα, (γ) την επιλογή και τον συνδυασμό των χρωμάτων και (δ) το περιεχόμενο του σχεδίου (Βογοπούλου, 2020). Η κατανομή αντικειμένων, ανθρώπινων μορφών και συμβόλων δεν αποτυπώνει μόνο «τι» σχεδίασε το παιδί, αλλά και πώς οργανώνει το νόημα και τις

εμπειρίες του σε μια οπτικο-γραφική μορφή. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδικά σχέδια μπορούν να ιδωθούν ως χώρος νοηματοδότησης (meaning-making), όπου το παιδί χρησιμοποιεί σημεία/σύμβολα και προσωπικές αφηγήσεις για να επικοινωνήσει σκέψεις, εμπειρίες και συναισθήματα .

Επιπλέον, είναι χρήσιμο να ξεχωρίζουμε το περιεχόμενο (π.χ. «σπίτι», «δέντρο», «ήλιος») από τη μορφή/δομή σκέψης που μπορεί να κρύβεται από κάτω. Η Deguara και η Nutbrown (2018) δείχνουν ότι στα σχέδια μικρών παιδιών συχνά επανεμφανίζονται σχηματικά μοτίβα (schemas), όπως το «περίκλειση/περιέχω» (enclosure/containing) ή οι «τροχιές/διαδρομές» (trajectory). αλλά έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι μπορεί να έχει πολλαπλές σημασίες ανάλογα με το παιδί και το πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι ένα σχέδιο με «σπίτι» ή «ενυδρείο» δεν δείχνει απαραίτητα ενδιαφέρον μόνο για το αντικείμενο, αλλά μπορεί να εκφράζει μια σταθερή γνωστική-συμβολική αναζήτηση γύρω από το «μέσα-έξω», τα όρια και την ασφάλεια. Για πιο έγκυρη ερμηνεία, τονίζεται επίσης η σημασία του να ακούμε τη λεκτική αφήγηση του παιδιού όσο ζωγραφίζει, γιατί συχνά το νόημα αποκαλύπτεται περισσότερο από την ίδια τη διαδικασία και τα σχόλια παρά από το τελικό προϊόν (Deguara & Nutbrown, 2018).

#### **4.3.1 Μορφικά και συμβολικά στοιχεία στο παιδικό σχέδιο.**

Η ανάλυση του παιδικού σχεδίου μπορεί να προσφέρει ουσιαστικές ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο το παιδί οργανώνει και νοηματοδοτεί τον εσωτερικό και τον εξωτερικό του κόσμο. Η χωρική διάταξη των στοιχείων στο χαρτί, η ποιότητα των γραμμών, η χρήση των χρωμάτων και το περιεχόμενο του σχεδίου λειτουργούν συνδυαστικά και συμβάλλουν στη συγκρότηση ενός σύνθετου οπτικού νοήματος. Η ερμηνεία αυτών των στοιχείων καθίσταται πιο έγκυρη όταν βασίζεται σε επαναλαμβανόμενα μοτίβα και στη συνοδευτική αφήγηση του παιδιού, καθώς το σχέδιο δεν αποτελεί μεμονωμένο προϊόν αλλά μέρος μιας δυναμικής διαδικασίας έκφρασης (Deguara & Nutbrown, 2018).

Η χωρική οργάνωση και η θέση των μορφών αντανακλούν τρόπους δόμησης της εμπειρίας. Διαχωρισμοί όπως γραμμές γης και ουρανού, πλαίσια που περικλείουν μορφές ή σαφείς οριοθετήσεις του «μέσα» και του «έξω» μπορούν να ιδωθούν ως οπτικές αποτυπώσεις σχηματικών εννοιών που το παιδί επεξεργάζεται γνωστικά. Η σημασία της οπτικής σύνθεσης, της θέσης και της σχέσης μεταξύ των στοιχείων της εικόνας έχει αναλυθεί και στο πλαίσιο της κοινωνικοσημειωτικής προσέγγισης της οπτικής επικοινωνίας, όπου η

εικόνα αντιμετωπίζεται ως σύστημα παραγωγής νοήματος με τη δική του «γραμματική» (Kress & van Leeuwen, 2006).

Αντίστοιχα, τα χαρακτηριστικά των γραμμών και των περιγραμμάτων δεν λειτουργούν μόνο αναπαραστατικά αλλά και εκφραστικά. Οι επαναλαμβανόμενες κατευθύνσεις, οι έντονες ή ασαφείς γραμμές και οι τροχιές μπορούν να συνδέονται με έννοιες κίνησης, έντασης ή οριοθέτησης, αποκτώντας νόημα μέσα από τη συνολική οργάνωση του σχεδίου και τη διαδικασία δημιουργίας του (Deguara & Nutbrown, 2018). Οι γραμμές δεν λειτουργούν μόνο ως μέσα απεικόνισης, αλλά και ως «σημεία δράσης», καθώς επαναλαμβανόμενες γραμμές, τροχιές ή κατευθύνσεις μπορούν να συνδέονται με σχηματικές έννοιες κίνησης και με τον τρόπο που το παιδί ελέγχει το εργαλείο και οργανώνει τον χώρο που το παιδί επεξεργάζεται νοητικά. Η επιλογή και ο συνδυασμός των χρωμάτων, τέλος, λειτουργούν ως προσωπικά εκφραστικά μέσα, των οποίων η ερμηνεία καθίσταται πιο ασφαλής όταν εξετάζεται διαχρονικά και σε συνάρτηση με όσα το ίδιο το παιδί αφηγείται για το έργο του.

Συνολικά, το παιδικό σχέδιο μπορεί να ιδωθεί ως ένας «σημειωτικός χώρος» όπου μορφικά και συμβολικά στοιχεία συνυφαίνονται, επιτρέποντας στο παιδί να οργανώσει εμπειρίες, σχέσεις και συναισθήματα σε μια οπτική αφήγηση που αποκτά πλήρες νόημα μέσα από τη συνάρτηση εικόνας και λόγου.

## **5.Ο Ρόλος του Σχολείου στη Διαχείριση και Υποστήριξη Μαθητών με Αναπτυξιακό Τραύμα.**

### **5.1 Ο ρόλος του σχολείου ως προστατευτικός παράγοντας.**

Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως ένας από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες για μαθητές που έχουν βιώσει αναπτυξιακό τραύμα, καθώς αποτελεί χώρο καθημερινής σταθερότητας, ρουτίνας και ουσιαστικών σχέσεων. Η καλλιέργεια ενός τραυματοενημερωμένου σχολικού κλίματος συμβάλλει στη δημιουργία περιβάλλοντος ασφάλειας, προβλεψιμότητας και εμπιστοσύνης, στοιχεία απαραίτητα για παιδιά που έχουν εκτεθεί σε υψηλά επίπεδα στρες. Η εφαρμογή τραυματοενημερωμένων αρχών ήδη από την τάξη, όπως έχει επισημανθεί και στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενισχύει τη δυνατότητα των μαθητών να ανταποκρίνονται τόσο στις μαθησιακές όσο και στις κοινωνικές απαιτήσεις (Carello & Butler, 2015).

Η καθημερινή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών επιτρέπει την έγκαιρη αναγνώριση δυσκολιών που σχετίζονται με τη συμπεριφορά, τη συγκέντρωση ή τη συναισθηματική ρύθμιση, οι οποίες συχνά συνδέονται με εμπειρίες τραύματος. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η αναγνώριση και η κατάλληλη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις επιπτώσεις του τραύματος αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Burns et al., 2023). Παράλληλα, η ενσωμάτωση στρατηγικών αυτοφροντίδας και τεχνικών ρύθμισης του στρες στη σχολική καθημερινότητα μπορεί να προσφέρει στους μαθητές λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης έντονων συναισθημάτων.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τραυματοενημερωμένες πρακτικές, ώστε να προσαρμόζουν τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις, να αποφεύγουν πιθανές μορφές επανατραυματισμού και να ενισχύουν την ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών (VanderKaay et al., 2023· Doughty, 2020). Η πολυεπίπεδη εφαρμογή των αρχών της Trauma-Informed Care (TIC), η οποία βασίζεται στη συλλογική ευθύνη και στη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ενδυναμώνει την αίσθηση ασφάλειας και υποστηρίζει τη διαδικασία ίασης (SAMHSA, 2014b). Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας και με τις οικογένειες συμβάλλει στη δημιουργία ενός συνεκτικού δικτύου υποστήριξης που ανταποκρίνεται στις σύνθετες ανάγκες των παιδιών.

Η δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού κλίματος μέσα στην τάξη αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της παιδαγωγικής πρακτικής για μαθητές με τραυματικό ιστορικό. Η αίσθηση ασφάλειας συμβάλλει στη μείωση της υπερ-εργήγορης και επιτρέπει στα παιδιά να επικεντρωθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργούν ως πρότυπα συναισθηματικής ρύθμισης και θετικής συμπεριφοράς, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών μέσω της παροχής επιλογών και δημιουργικών τρόπων έκφρασης (John et al., 2018). Η αξιοποίηση καλλιτεχνικών μέσων, όπως ο πηλός ή τα χρώματα, μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά, προσφέροντας έναν ασφαλή δίαυλο έκφρασης και επεξεργασίας εμπειριών.

Τέλος, η οριζόντια ενσωμάτωση τραυματοενημερωμένων αρχών σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού οργανισμού συμβάλλει στη μείωση του στίγματος γύρω από τις συναισθηματικές δυσκολίες και ενθαρρύνει την αναζήτηση βοήθειας. Ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο δεν περιορίζεται στην ακαδημαϊκή υποστήριξη, αλλά λειτουργεί ως χώρος συναισθηματικής αποκατάστασης και ενδυνάμωσης, προωθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με εμπειρίες αναπτυξιακού τραύματος.

## **5.2 Στρατηγικές Σχολικής Υποστήριξης και Διαχείρισης Μαθητών με Αναπτυξιακό Τραύμα.**

Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση μαθητών με αναπτυξιακό τραύμα υπερβαίνει τα στενά όρια της διδασκαλίας και επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς, προβλέψιμου και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ενισχύει τόσο την ακαδημαϊκή πρόοδο όσο και την ψυχοκοινωνική ευημερία. Η εφαρμογή τραυματοενημερωμένων πρακτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας έχει συσχετιστεί με ενίσχυση της συναισθηματικής ασφάλειας, βελτίωση της αυτορρύθμισης και θετικότερη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Stokes, 2022). Η θεμελιώδης αρχή αυτής της προσέγγισης είναι η αναγνώριση της ευρείας έκθεσης των παιδιών σε τραυματικές εμπειρίες και η κατανόηση των επιπτώσεών τους στη μάθηση, στη συμπεριφορά και στη συναισθηματική ρύθμιση (Overstreet & Chafouleas, 2016).

Καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή ενσωμάτωση αυτής της φιλοσοφίας διαδραματίζει η σχολική ηγεσία, η οποία οφείλει να διαμορφώσει μια κουλτούρα που να ενσωματώνει τις αρχές της τραυματικής ευαισθησίας σε όλες τις οργανωσιακές λειτουργίες. Η αποτελεσματική ηγεσία προάγει κοινή κατανόηση του αντίκτυπου του τραύματος στη

μαθησιακή ετοιμότητα και ενθαρρύνει παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν τη συναισθηματική σταθερότητα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Robinson & Gray, 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, εφαρμόζονται στοχευμένες στρατηγικές υποστήριξης, όπως τα Ready to Learn Plans, τα οποία επιτρέπουν στους μαθητές να αξιοποιούν τεχνικές αυτορρύθμισης ή να απομακρύνονται προσωρινά από την τάξη με τρόπο μη τιμωρητικό, επιστρέφοντας όταν αισθάνονται έτοιμοι να επανενταχθούν. Παράλληλα, η υιοθέτηση σαφών ρουτινών, συναισθηματικών check-ins, σύντομων διαλειμμάτων ρύθμισης (brain breaks), πρακτικών ενσυνειδητότητας και οπτικών εργαλείων διαχείρισης χρόνου συμβάλλει στη μείωση αντιδραστικών συμπεριφορών και στην ενίσχυση της μαθησιακής αντοχής (Robinson, 2011).

Η συστηματική επαγγελματική μάθηση του προσωπικού αποτελεί βασικό πυλώνα βιωσιμότητας των παρεμβάσεων. Μέσα από συνεχή επιμόρφωση και ανατροφοδότηση καλλιεργείται κοινή γλώσσα, συνεπής εφαρμογή πρακτικών και ενσυναισθητική στάση απέναντι στις ανάγκες των μαθητών. Η συνολική ενσωμάτωση των τραυματο-ενημερωμένων αρχών σε επίπεδο κουλτούρας, η απομάκρυνση από τιμωρητικά μοντέλα και η έμφαση στη σχέση και στη ρύθμιση αναδεικνύουν το σχολείο ως χώρο προστασίας και αποκαταστατικής σταθερότητας για μαθητές με εμπειρίες τραύματος.

## **5.3 Εκπαίδευση για την Αειφορία και Ψυχική Υγεία.**

### **5.3.1 Το φυσικό περιβάλλον και η ψυχική υγεία**

Η περιβαλλοντική ψυχολογία υποστηρίζει ότι το φυσικό περιβάλλον διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο στην ψυχική υγεία και ευημερία των ανθρώπων. Από τις πρώτες ημέρες της ανθρώπινης ύπαρξης, οι αλληλεπιδράσεις με τη φύση έχουν θεωρηθεί ως θεμέλιος λίθος της ψυχικής ευημερίας. Στη σύγχρονη εποχή, οι εξελίξεις στην επιστημονική έρευνα έχουν ενισχύσει την κατανόηση της σχέσης αυτής, αποκαλύπτοντας πως η επαφή με το φυσικό περιβάλλον μπορεί να μειώσει το άγχος, να βελτιώσει τη συγκέντρωση και να ενισχύσει τη γενική ψυχική ευημερία.

Μελέτες έχουν δείξει ότι η έκθεση σε φυσικά περιβάλλοντα, όπως τα πάρκα και οι πράσινες ζώνες, μπορεί να έχει θετική επίδραση στη διάθεση και την ψυχική υγεία. Η θεωρία της κανονικής σύνθεσης (Restorative Environments Theory) προτείνει ότι οι

φυσικοί χώροι προσφέρουν έναν ασφαλή και αναζωογονητικό χώρο που συμβάλλει στην αποκατάσταση της ψυχικής ισορροπίας (Collado, Staats, Corraliza & Hartig, 2017).

Η ευεργετική επίδραση του περιβάλλοντος γίνεται ιδιαίτερα σημαντική όταν εξετάζεται υπό το πρίσμα του ψυχοκοινωνικού τραύματος. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, οι σταθεροί, προβλέψιμοι και υποστηρικτικοί χώροι μπορούν να λειτουργήσουν ως ρυθμιστικοί παράγοντες του στρες, ενισχύοντας την αίσθηση ασφάλειας και συναισθηματικής ισορροπίας (Ernest, Reaves & Smith, 2022). Η φύση, ως μη απειλητικό και μη απαιτητικό περιβάλλον, προσφέρει ευκαιρίες για αποφόρτιση, ενσυνειδητότητα και αποκατάσταση των γνωστικών και συναισθηματικών πόρων, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για παιδιά και εφήβους που έχουν εκτεθεί σε δυσμενείς εμπειρίες.

Ειδικότερα, η φύση φαίνεται να προσφέρει ευεργετικά αποτελέσματα σε διάφορες ηλικιακές ομάδες, από τα παιδιά μέχρι τους ενήλικες, επισημαίνοντας τη σημασία της ενσωμάτωσης του φυσικού περιβάλλοντος στην καθημερινότητα και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στην εποχή της έντονης αστικοποίησης και της απομάκρυνσης από φυσικούς χώρους, η αναγνώριση και η προώθηση της σχέσης μεταξύ φυσικού περιβάλλοντος και ψυχικής υγείας καθίστανται πιο σημαντικές από ποτέ. Η αξιοποίηση φυσικών στοιχείων στον σχεδιασμό σχολικών και κοινοτικών χώρων μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη δημιουργία περιβαλλόντων φροντίδας και ψυχοσυναισθηματικής ασφάλειας, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συνολική ευημερία των ατόμων (Ernest et al., 2022).

### **5.3.2 Προς ένα αειφόρο και φροντίζον σχολείο.**

Η διαμόρφωση μιας τραυματο-ενημερωμένης σχολικής κουλτούρας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την υποστήριξη μαθητών που έχουν βιώσει αναπτυξιακό τραύμα, καθώς το σχολείο συνιστά έναν από τους σταθερότερους και πιο προβλέψιμους ψυχοκοινωνικούς τους χώρους. Τα σχολεία που ενσωματώνουν συστηματικά αρχές τραυματικής ευαισθησίας διαμορφώνουν περιβάλλοντα συναισθηματικής ασφάλειας, σαφών ρουτινών και σχέσεων εμπιστοσύνης, στοιχεία που συμβάλλουν καθοριστικά στην αποκατάσταση της ικανότητας των μαθητών να ρυθμίζουν τις αντιδράσεις τους και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Onipede et al., 2024· Ernest et al., 2022). Η συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας επιβεβαιώνει ότι οι ολιστικές, σχολείου-ως-συστήματος

παρεμβάσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνέπεια και αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με αποσπασματικές πρακτικές (Maynard et al., 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια του αειφόρου σχολείου συνδέεται με μια ολιστική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμφωνα με την οποία η βιωσιμότητα ενσωματώνεται στη διδασκαλία, στη σχολική οργάνωση, στη λήψη αποφάσεων και στις σχέσεις με την κοινότητα. Ένα αειφόρο σχολείο δεν περιορίζεται σε περιβαλλοντικές πρακτικές, αλλά λειτουργεί ως εκπαιδευτικός οργανισμός που προάγει τη μακροχρόνια ευημερία, την ανθεκτικότητα και τη συλλογική ευθύνη, αξιοποιώντας το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον ως βασικούς παιδαγωγικούς πόρους (UNESCO, 2024).

Η ευεργετική επίδραση του περιβάλλοντος αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν εξετάζεται στο πλαίσιο του ψυχοκοινωνικού τραύματος, καθώς σταθεροί, προβλέψιμοι και υποστηρικτικοί χώροι μπορούν να λειτουργήσουν ως ρυθμιστικοί παράγοντες του στρες και να ενισχύσουν την αίσθηση ασφάλειας και συναισθηματικής ισορροπίας (Ernest et al., 2022). Ειδικότερα, η φύση ως μη απειλητικό και χαμηλών απαιτήσεων περιβάλλον φαίνεται να προσφέρει ευκαιρίες αποφόρτισης, ενσυνειδητότητας και ψυχολογικής αποκατάστασης, ενώ οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη φύση συνδέονται με θετικές επιδράσεις στη συναισθηματική ευημερία και στη διαχείριση του στρες (Kaleta et al., 2025).

Κεντρικό στοιχείο της προσέγγισης αυτής αποτελεί η μετατόπιση από την τιμωρητική ερμηνεία της συμπεριφοράς προς την κατανόησή της ως έκφραση εσωτερικής απορρύθμισης και δυσκολίας αυτορρύθμισης. Όταν οι σχολικές πρακτικές βασίζονται σε αρχές σύνδεσης, ενσυναίσθησης και αποκαταστατικής διαχείρισης, δημιουργούνται συνθήκες που μειώνουν τις συγκρούσεις και ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας (Ernest et al., 2022). Παράλληλα, η οργανωσιακή σταθερότητα, η διαφάνεια και η προβλεψιμότητα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και διαχείρισης κρίσεων αναγνωρίζονται ως δομικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικών τραυματο-ενημερωμένων σχολείων (Onipede et al., 2024).

Η επιτυχής εφαρμογή τέτοιων πρακτικών προϋποθέτει ενεργή και δεσμευμένη σχολική ηγεσία. Η υιοθέτηση μιας ολιστικής στρατηγικής που συνδέει τη μαθησιακή επίδοση με την ψυχική ευημερία των μαθητών ενισχύει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας και υποστηρίζει τη βιωσιμότητα των αλλαγών (Stokes, 2022). Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η μετάβαση σε τραυματο-ενημερωμένα μοντέλα απαιτεί συλλογική κουλτούρα, σαφή οράματα και συστηματική αναδιοργάνωση των σχολικών δομών (Long, 2022).

Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση των επιπτώσεων του τραύματος στον εγκέφαλο, στη συμπεριφορά και στη

συναισθηματική ρύθμιση οδηγεί σε πιο ευέλικτες και ενσυναισθητικές παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες ενισχύουν τη μαθησιακή εμπλοκή και μειώνουν τις πειθαρχικές παρεμβάσεις (Ernest et al., 2022· Stokes, 2022). Παράλληλα, η διερεύνηση των παραγόντων που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα αναδεικνύει τη σημασία της συστηματικής υποστήριξης και της κουλτούρας συνεργασίας για τη βιώσιμη εφαρμογή των πρακτικών αυτών (Trimmer et al., 2022).

Τέλος, η τραυματο-ενημερωμένη εκπαίδευση δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τις κοινωνικές ανισότητες και τις διαθεματικές μορφές αποκλεισμού που εντείνουν την έκθεση πολλών μαθητών σε δυσμενείς εμπειρίες. Η ενσωμάτωση αρχών ισότητας, σχέσης και ρύθμισης σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής μετατρέπει το σχολείο σε χώρο θεραπευτικής σταθερότητας και κοινωνικής φροντίδας, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ψυχοσυναισθηματική ανθεκτικότητα και στη μακροπρόθεσμη προσαρμογή των μαθητών.

#### **5.4 Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.**

Η ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων αποτελεί βασικό παράγοντα πρόληψης και αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Η ανάπτυξή της δεν συνιστά αποκλειστικά ατομική διεργασία, αλλά διαμορφώνεται μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που περιβάλλουν το παιδί. Μέσα από τις σχέσεις αυτές οικοδομείται το επίπεδο κοινωνικής στήριξης που λαμβάνει, το οποίο συνδέεται άμεσα με τη σωματική και ψυχική υγεία και ενισχύει την ικανότητα διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων (Thoits, 2011). Η κοινωνική στήριξη, είτε υλική είτε συναισθηματική, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης επάρκειας, ενώ η έλλειψή της μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη ευαλωτότητα.

Κεντρική θέση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας κατέχουν οι «σημαντικοί άλλοι», δηλαδή τα πρόσωπα που επηρεάζουν καθοριστικά την αυτοαντίληψη και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Rosenberg, 1979). Στο σύνολο αυτό περιλαμβάνονται οι γονείς, τα αδέρφια, τα μέλη της ευρύτερης οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι. Η εικόνα που διαμορφώνει το παιδί για τον εαυτό του αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις, τις προσδοκίες και τα μηνύματα που λαμβάνει από τα πρόσωπα αυτά (Rosenberg, 1986· Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις συγκροτείται μια σχετικά σταθερή

υποκειμενική ταυτότητα, η οποία αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και ανθεκτικότητας.

Η οικογένεια συνιστά το πρώτο και σημαντικότερο πλαίσιο κοινωνικοποίησης. Οι γονείς, από τα πρώτα στάδια της ζωής, αναλαμβάνουν την προστασία και καθοδήγηση του παιδιού, διαμορφώνοντας τις βάσεις για την κοινωνική του ένταξη και την ικανότητα αντιμετώπισης προκλήσεων (Dunst, 2000). Ένα περιβάλλον που συνδυάζει αποδοχή, συναισθηματική ασφάλεια και υποστηρικτική πειθαρχία συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας και θετικών προτύπων σχέσεων (Gutman et al., 2010). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το παιδί μαθαίνει να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, να αναπτύσσει δεξιότητες επικοινωνίας και να καλλιεργεί στρατηγικές αντιμετώπισης δυσκολιών.

Με την είσοδο στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας και της σχολικής προσαρμογής. Η στάση και οι προσδοκίες τους επηρεάζουν την αίσθηση ικανότητας και την ψυχική ισορροπία των μαθητών (Μπρούζος, 2004). Σε περιπτώσεις όπου η οικογενειακή στήριξη είναι περιορισμένη, η σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας, ενισχύοντας το αίσθημα ασφάλειας και σταθερότητας (Weare & Gray, 2000). Παράλληλα, το σχολικό πλαίσιο προσφέρει ευκαιρίες συνεργασίας, συμμετοχής και κοινωνικής μάθησης.

Οι συνομήλικοι συμπληρώνουν το δίκτυο υποστήριξης, προσφέροντας συναισθηματική εγγύτητα, αναγνώριση και εμπειρίες κοινής δράσης. Οι θετικές φιλικές σχέσεις ενισχύουν την αυτονομία και την αυτοεκτίμηση, ενώ η αποδοχή από την ομάδα συνδέεται με την αίσθηση προσωπικής αξίας και την ψυχική ευεξία (Dunn, 1999· Λεονταρή, 1996· Weiss, 1987· Fox, 1992· Καλογιάννης, 2006). Ωστόσο, η επίδραση των κοινωνικών σχέσεων διαφοροποιείται ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες κάθε παιδιού, γεγονός που εξηγεί γιατί η ανθεκτικότητα δεν εκδηλώνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους (Rutter, 2007).

Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας συγκροτεί ένα πολυεπίπεδο σύστημα προστασίας, το οποίο επιτρέπει την έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση δυσκολιών. Μέσα από συντονισμένες δράσεις και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και επαγγελματιών ψυχικής υγείας ενισχύεται η δυνατότητα των παιδιών να μετατρέπουν τις κρίσεις σε ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης. Η συστημική αυτή προσέγγιση αναδεικνύει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί μεμονωμένο χαρακτηριστικό, αλλά

προϊόν δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της προσαρμοστικότητας και της ψυχικής ευημερίας.

## **6. Μεθοδολογία της έρευνας.**

### **6.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός.**

Η παρούσα διπλωματική εργασία υιοθετεί ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, ο οποίος εντάσσεται στο ερμηνευτικό παράδειγμα της κοινωνικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην εις βάθος κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών, των κοινωνικών νοημάτων και των πολιτισμικών πλαισίων μέσα στα οποία αυτές διαμορφώνονται (Muzari, Shava & Shonhiwa, 2022). Σε αντίθεση με τις ποσοτικές προσεγγίσεις, η ποιοτική έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της υποκειμενικής εμπειρίας και της πολλαπλότητας των ερμηνειών της κοινωνικής πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τους Muzari et al. (2022), η ποιοτική ερευνητική παράδοση εδράζεται σε θεωρητικά πλαίσια όπως η φαινομενολογία, η ερμηνευτική και η εθνογραφία, τα οποία δίνουν έμφαση στη νοηματοδότηση των εμπειριών και στην ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων. Η παρούσα μελέτη ευθυγραμμίζεται κυρίως με την ερμηνευτική προσέγγιση, καθώς επιχειρεί να αναλύσει και να ερμηνεύσει τις αναπαραστάσεις της οικογένειας και του τραύματος μέσα από παιδικές ζωγραφιές, αντιμετωπίζοντάς τες ως φορείς νοήματος και αφηγηματικής έκφρασης.

Ο ποιοτικός σχεδιασμός της έρευνας χαρακτηρίζεται από ανθρωπιστικό και ολιστικό προσανατολισμό, καθώς λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό, συναισθηματικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται οι απεικονίσεις των παιδιών (Denzin & Lincoln, 2005· Muzari et al., 2022). Τα δεδομένα στην ποιοτική έρευνα είναι περιγραφικά και συχνά εκφράζονται μέσω λέξεων, εικόνων και συμβόλων, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συστηματική ερμηνεία τους (Berg, 2009).

Η παρούσα εργασία αποτελεί βιβλιογραφική ποιοτική μελέτη και βασίζεται σε δευτερογενές οπτικό υλικό, συγκεκριμένα σε παιδικές ζωγραφιές αντλημένες από το διαδίκτυο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανάλυση εγγράφων και οπτικών τεκμηρίων εντάσσεται στις βασικές μεθόδους ποιοτικής έρευνας, καθώς τα έγγραφα, οι εικόνες και τα

σύμβολα αποτελούν φορείς κοινωνικών νοημάτων και πολιτισμικών αναπαραστάσεων (Hoberg, 2001· Zireva, 2013).

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιείται επαγωγικά, μέσω της αναγνώρισης επαναλαμβανόμενων μοτίβων, θεμάτων και εννοιολογικών σχέσεων που αναδύονται από το ίδιο το υλικό (Muzari et al., 2022). Η ανάλυση δεν αποσκοπεί στη γενίκευση των ευρημάτων, αλλά στη βαθύτερη κατανόηση του συγκεκριμένου φαινομένου εντός των ορίων του μελετώμενου πλαισίου, στοιχείο που συνιστά βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής ερευνητικής παράδοσης (Lune & Berg, 2017).

## **6.2 Είδος και Χαρακτηριστικά της Έρευνας.**

Η ποιοτική έρευνα οπτικών δεδομένων με δευτερογενή ανάλυση προϋπάρχοντος υλικού εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής βιβλιογραφικής προσέγγισης και βασίζεται στη χρήση δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από άλλους ερευνητές ή φορείς για διαφορετικό αρχικό σκοπό. Η δευτερογενής ανάλυση στοχεύει στην παραγωγή νέων ερμηνειών και γνώσης μέσα από την επαναξιολόγηση του διαθέσιμου υλικού, αξιοποιώντας την αυξανόμενη διαθεσιμότητα αρχειοθετημένων και διαδικτυακά προσβάσιμων δεδομένων, γεγονός που την καθιστά ιδιαίτερα λειτουργική σε περιβάλλοντα περιορισμένων πόρων (Johnston, 2014). Παράλληλα, αποτελεί συστηματική και εμπειρικά τεκμηριωμένη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει σαφή μεθοδολογικά βήματα, όπως η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, η αξιολόγηση της καταλληλότητας του υλικού και η αναστοχαστική τοποθέτηση του/της ερευνητή/τριας κατά την ερμηνεία των δεδομένων (Yardley et al., 2014).

Το ερευνητικό υλικό αποτελείται από παιδικές ζωγραφιές αντλημένες από διαδικτυακές πηγές, οι οποίες δεν δημιουργήθηκαν για ερευνητικούς σκοπούς αλλά επανερμηνεύονται υπό νέο θεωρητικό και αναλυτικό πρίσμα. Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στη λογική της επαναπλαισίωσης (recontextualization), καθώς τα δεδομένα εξετάζονται σε διαφορετικό συμφραζόμενο από εκείνο της αρχικής τους παραγωγής. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η δευτερογενής ανάλυση δεν περιορίζεται σε απλή επαναχρησιμοποίηση δεδομένων, αλλά προϋποθέτει κριτική διερεύνηση του πλαισίου προέλευσης, των ενδεχόμενων περιορισμών και των ερμηνευτικών δυνατοτήτων του υλικού (Corti et al., 2005). Βασική προϋπόθεση για την εγκυρότητα της διαδικασίας αποτελεί η σαφής αντιστοίχιση μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και του διαθέσιμου υλικού (Johnston, 2014). Τα ερευνητικά

ερωτήματα επικεντρώνονται στον τρόπο απεικόνισης της οικογένειας και στην απόδοση του τραύματος εντός και εκτός του οικογενειακού πλαισίου, ενώ οι επιλεγμένες ζωγραφιές κρίθηκαν κατάλληλες λόγω της θεματικής τους συνάφειας, της παρουσίας επαναλαμβανόμενων μοτίβων και της δυνατότητας ερμηνευτικής ανάλυσης συναισθημάτων και σχέσεων.

Η δευτερογενής ποιοτική ανάλυση προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως οικονομία χρόνου και πόρων, καθώς και πρόσβαση σε πλούσιο υλικό που μπορεί να οδηγήσει σε νέες θεωρητικές προσεγγίσεις (Johnston, 2014). Παράλληλα, διευκολύνει τη μελέτη ευαίσθητων θεμάτων, όπως το τραύμα, χωρίς άμεση εμπλοκή ανήλικων συμμετεχόντων. Ωστόσο, το γεγονός ότι τα δεδομένα δεν έχουν παραχθεί ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας ενδέχεται να περιορίζει το εύρος των ερμηνειών· για τον λόγο αυτό απαιτείται αυξημένη μεθοδολογική διαφάνεια και προσεκτική αξιολόγηση του υλικού πριν από την ανάλυση (Yardley et al., 2014). Η συστηματική διαδικασία και η σαφής σύνδεση ερευνητικών ερωτημάτων και δεδομένων τεκμηριώνουν την καταλληλότητα της μεθόδου για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων της οικογένειας και του τραύματος.

### **6.3 Ερευνητικό Υλικό.**

Το ερευνητικό υλικό της εργασίας αποτελείται από παιδικές ζωγραφιές που έχουν αντληθεί από διαδικτυακές πηγές και αναλύονται ως οπτικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, το υλικό περιλαμβάνει δώδεκα (12) ζωγραφιές. Η ανάλυση βασίστηκε αποκλειστικά σε δημόσια διαθέσιμο οπτικό υλικό που προέρχεται από δημοσιευμένες ακαδημαϊκές πηγές. Δεν πραγματοποιήθηκε αναπαραγωγή εικόνων ούτε επιχειρήθηκε ταυτοποίηση συμμετεχόντων. Η αξιοποίηση του υλικού πραγματοποιείται αποκλειστικά για ερευνητικούς και αναλυτικούς σκοπούς, ενώ η ανάλυση περιορίζεται σε περιγραφική και ερμηνευτική προσέγγιση χωρίς αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση των ίδιων των εικόνων, με στόχο τη διασφάλιση δεοντολογικών και πνευματικών δικαιωμάτων.

Η επιλογή του οπτικού υλικού εντάσσεται στο πλαίσιο των οπτικών μεθόδων (visual methods), οι οποίες αποτελούν αναγνωρισμένα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας και αξιοποιούνται ευρέως σε πεδία όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η εκπαίδευση και οι επιστήμες υγείας (Pain, 2012). Οι οπτικές μέθοδοι ορίζονται ως η συστηματική χρήση οπτικών υλικών στο πλαίσιο κοινωνικής ή εκπαιδευτικής έρευνας (Banks, 2001), ενώ το

οπτικό υλικό μπορεί να περιλαμβάνει προϋπάρχοντα δεδομένα, δεδομένα που δημιουργούνται από τους συμμετέχοντες ή τον ερευνητή, καθώς και οπτικές αναπαραστάσεις που αξιοποιούνται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Prosser & Loxley, 2008). Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιούνται αποκλειστικά προϋπάρχοντα οπτικά δεδομένα (found data), καθώς οι ζωγραφιές δεν δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας αλλά επαναπροσεγγίζονται αναλυτικά για ερευνητικούς σκοπούς, γεγονός που συνδέεται και με τη λογική της δευτερογενούς ανάλυσης δεδομένων.

Η επιλογή των παιδικών ζωγραφιών αιτιολογείται από τη δυνατότητα των οπτικών μεθόδων να εμπλουτίζουν την ποιοτική ανάλυση και να αναδεικνύουν νοήματα, συναισθήματα και εμπειρίες που δεν αποδίδονται πάντοτε εύκολα μέσω του λόγου. Τα οπτικά δεδομένα λειτουργούν ως ισχυρά μέσα επικοινωνίας, διευκολύνοντας την έκφραση αφηρημένων εννοιών και βιωμάτων, ενώ επιτρέπουν την ανάδυση σιωπηρών ή ασυνείδητων μορφών γνώσης (Pain, 2012). Ιδιαίτερα στην έρευνα με παιδιά, οι ζωγραφιές αποτελούν κατάλληλο μέσο έκφρασης εμπειριών και συναισθημάτων χωρίς να προϋποθέτουν ανεπτυγμένες λεκτικές δεξιότητες (Punch, 2002). Παράλληλα, έχει επισημανθεί ότι τα παιδιά αξιοποιούν συμβολικά στοιχεία, χωρικές σχέσεις, μεγέθη φιγούρων και χρωματικές επιλογές για να αποδώσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον εαυτό και το κοινωνικό τους περιβάλλον (Rose, 2001).

Στη μελέτη αυτή οι ζωγραφιές αντιμετωπίζονται ως φορείς πολυσημικών οπτικών και αφηγηματικών νοημάτων, όχι ως απλές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, αλλά ως σύνθετα πολιτισμικά και συναισθηματικά κατασκευάσματα που απαιτούν συστηματική ερμηνεία. Η ανάλυση εστιάζει στην αναγνώριση επαναλαμβανόμενων μοτίβων, θεμάτων και συμβολισμών που σχετίζονται με την απεικόνιση της οικογένειας και του τραύματος, αξιοποιώντας τη δυνατότητα των οπτικών αναπαραστάσεων να λειτουργούν ως έμμεσοι και συμβολικοί τρόποι έκφρασης ευαίσθητων ή τραυματικών εμπειριών. Επικεντρώνεται σε αναπαραστάσεις και ερμηνευτικά μοτίβα και δεν επιχειρεί να κάνει διάγνωση ή να τεκμηριώσει πραγματικά βιώματα τραύματος σε συγκεκριμένα παιδιά, καθώς απουσιάζει άμεση πρόσβαση στο πλαίσιο δημιουργίας και στη βιωμένη εμπειρία των δημιουργών.

#### **6.4 Μεθοδολογική Προσέγγιση και Θεματική Ανάλυση.**

Η εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής βιβλιογραφικής έρευνας και υιοθετεί ερμηνευτική–κονστрукτιβιστική επιστημολογική προσέγγιση. Στόχος της δεν είναι η

αιτιακή εξήγηση των φαινομένων, αλλά η ερμηνεία και κατανόηση των νοημάτων που αποτυπώνονται στις παιδικές ζωγραφιές αναφορικά με την απεικόνιση της οικογένειας και του τραύματος. Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η Θεματική Ανάλυση (ΘΑ), ως μια συστηματική και ευέλικτη μέθοδος εντοπισμού και ερμηνείας νοηματικών μοτίβων μέσα στα δεδομένα. Η επιλογή αυτή στηρίζεται στη βιβλιογραφία που αναδεικνύει τη Θεματική Ανάλυση ως κατάλληλη μεθοδολογική στρατηγική για την ανάπτυξη θεμάτων μέσα από οργανωμένη και διαφανή διαδικασία κωδικοποίησης, με έμφαση στη μεθοδολογική αυστηρότητα και την εγκυρότητα της έρευνας (Guest et al., 2012· Nowell et al., 2017).

Η αναλυτική διαδικασία περιλάμβανε αρχική εξοικείωση με το υλικό, συστηματική κωδικοποίηση και σταδιακή οργάνωση των κωδίκων σε κατηγορίες και θέματα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σαφή διάκριση μεταξύ κωδίκων, κατηγοριών και θεμάτων, καθώς και στη διαδικασία εννοιολογικής ανάπτυξης των θεμάτων, ώστε αυτά να μην αποτελούν απλή περίληψη περιεχομένου αλλά συγκροτημένα μοτίβα κοινού νοήματος. Παράλληλα, λήφθηκε υπόψη η συζήτηση γύρω από τη σχέση επαγωγικής ανάλυσης και θεωρητικής ευαισθησίας, αναγνωρίζοντας ότι η ανάπτυξη θεμάτων προϋποθέτει αναλυτική ερμηνεία και συστηματική οργάνωση των δεδομένων (Vaismoradi et al., 2016). Η εγκυρότητα της διαδικασίας διασφαλίστηκε μέσω αναστοχαστικότητας, διαφάνειας στα στάδια ανάλυσης και σαφούς τεκμηρίωσης των αναλυτικών επιλογών, σύμφωνα με τα κριτήρια αξιοπιστίας της ποιοτικής έρευνας (Nowell et al., 2017).

### **6.5 Διαδικασία Κωδικοποίησης και Ανάλυσης Δεδομένων.**

Η διαδικασία ανάλυσης ακολούθησε τα βασικά στάδια της Θεματικής Ανάλυσης, όπως περιγράφονται από τις Braun και Clarke (2006), σε συνδυασμό με τη μεθοδολογική πρόταση του Τσιώλη (2018), η οποία εισάγει σαφέστερη διάκριση μεταξύ κωδίκων, κατηγοριών και θεμάτων. Αρχικά πραγματοποιήθηκε εξοικείωση με το υλικό, μέσω επαναλαμβανόμενης παρατήρησης και μελέτης των παιδικών ζωγραφιών, με στόχο την απόκτηση συνολικής εικόνας και την καταγραφή πρώτων αναλυτικών σημειώσεων. Στη συνέχεια ακολούθησε η αρχική κωδικοποίηση, κατά την οποία εντοπίστηκαν επαναλαμβανόμενα νοηματικά και οπτικά μοτίβα. Η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε κυρίως με επαγωγικό τρόπο, χωρίς προκαθορισμένο βιβλίο κωδίκων, ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα λειτούργησαν ως βασικό φίλτρο ανάλυσης και η βιβλιογραφία αξιοποιήθηκε

ευαισθητοποιητικά, επιτρέποντας την αναγνώριση λανθανόντων νοημάτων χωρίς την επιβολή θεωρητικών σχημάτων στα δεδομένα.

Οι κώδικες οργανώθηκαν σε πέντε βασικές αναλυτικές ομάδες που αφορούσαν αφηγηματικά μοτίβα, την απεικόνιση της οικογένειας, οπτικά μοτίβα, συναισθηματικές καταστάσεις και τραυματικές εμπειρίες. Μέσα από τη συστηματική ομαδοποίηση και διασύνδεση των κατηγοριών προέκυψαν τα κεντρικά θέματα της ανάλυσης, τα οποία αποτυπώνουν σύνθετα νοηματικά σχήματα γύρω από την απεικόνιση της οικογένειας και του τραύματος.

## **6.6 Χρήση του Λογισμικού NVivo στην Ποιοτική Ανάλυση.**

Η ανάλυση του ποιοτικού ερευνητικού υλικού υποστηρίχθηκε από το λογισμικό ποιοτικής ανάλυσης NVivo, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο οργάνωσης και διαχείρισης των δεδομένων και όχι ως αυτόνομη αναλυτική μέθοδος. Τα λογισμικά CAQDAS δεν παράγουν νοήματα ούτε αντικαθιστούν την ερμηνευτική εργασία του/της ερευνητή/τριας, αλλά συμβάλλουν στη συστηματική επεξεργασία σύνθετων δεδομένων και στη διατήρηση αναλυτικής διαφάνειας (Zamawe, 2015). Στην παρούσα έρευνα, το NVivo αξιοποιήθηκε επικουρικά, διατηρώντας τον ερμηνευτικό ρόλο του/της ερευνητή/τριας στο επίκεντρο της διαδικασίας.

Το οπτικό υλικό των παιδικών ζωγραφιών εισήχθη στο λογισμικό ως πρωτογενές δεδομένο και αναλύθηκε σύμφωνα με τα στάδια της αναστοχαστικής Θεματικής Ανάλυσης. Η αρχική εξοικείωση πραγματοποιήθηκε μέσω επαναλαμβανόμενης παρατήρησης και συγγραφής αναλυτικών σημειωμάτων, διαδικασία που αντιστοιχεί στο πρώτο στάδιο της μεθόδου, όπου επιδιώκεται σφαιρική κατανόηση του υλικού πριν από την κωδικοποίηση (Braun & Clarke, 2006).

Η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε με επαγωγικό τρόπο μέσω της δημιουργίας κόμβων (nodes), στους οποίους αντιστοιχίστηκαν οπτικά, αφηγηματικά και συναισθηματικά στοιχεία των ζωγραφιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα λειτούργησαν ως ερμηνευτικός άξονας, χωρίς να περιορίζουν την ανάδυση νέων εννοιολογικών κατηγοριών. Η διαδικασία κατηγοριοποίησης των κωδίκων σε ευρύτερα νοηματικά σύνολα ακολούθησε τη λογική της ελληνικής μεθοδολογικής προσέγγισης της Θεματικής Ανάλυσης, όπου οι κώδικες αποτελούν το πρώτο επίπεδο ανάλυσης και οι κατηγορίες το ενδιάμεσο στάδιο προς τη συγκρότηση θεμάτων (Τσιώλης, 2018).

Η συγκρότηση των θεμάτων προέκυψε μέσα από διαρκή αναστοχαστική σύγκριση και επανεξέταση των κωδικοποιημένων αποσπασμάτων, αποφεύγοντας τη μηχανιστική αναγωγή τους σε απλές περιγραφικές κατηγορίες. Τα θέματα αντιμετωπίστηκαν ως οργανωμένα νοηματικά μοτίβα που συγκροτούνται γύρω από κεντρικές εννοιολογικές ιδέες, διατηρώντας εσωτερική συνοχή και θεωρητική συνέπεια (Braun & Clarke, 2019).

Παρά τη συμβολή του NVivo στη διαχείριση των δεδομένων και στη διατήρηση σαφούς αναλυτικού ίχνους, η ανάλυση δεν περιορίστηκε εντός του λογισμικού. Η επαναλαμβανόμενη παρατήρηση του οπτικού υλικού και η χειροκίνητη καταγραφή ερμηνευτικών σχολίων κρίθηκαν απαραίτητες, προκειμένου να διατηρηθεί η βιωματική και αισθητηριακή διάσταση των δεδομένων και να αποφευχθεί η τυποποίηση της ερμηνείας.

## **6.7 Ηθικά ζητήματα.**

Η παρούσα έρευνα, αν και βασίζεται σε δευτερογενές υλικό, εγείρει ουσιαστικά ηθικά ζητήματα που σχετίζονται τόσο με τη φύση των δεδομένων όσο και με το αντικείμενο της ανάλυσης. Το ερευνητικό υλικό αποτελείται από παιδικές ζωγραφιές που ήταν ήδη αναρτημένες στο διαδίκτυο και προέρχονταν από άλλες ερευνητικές ή εκπαιδευτικές εργασίες. Το γεγονός ότι το υλικό είναι δημόσια διαθέσιμο δεν αναιρεί την ηθική ευθύνη του/της ερευνητή/τριας ως προς τη χρήση, την επαναπλαισίωση και την ερμηνεία του, καθώς η δημόσια πρόσβαση δεν ισοδυναμεί με ανεπιφύλακτη ερευνητική αξιοποίηση (Τσιώλης, 2018). Η ηθική διαχείριση δευτερογενών δεδομένων προϋποθέτει προσεκτική στάθμιση της προστασίας των υποκειμένων, ακόμη και όταν δεν υπάρχει άμεση ερευνητική επαφή μαζί τους (Connolly, 2014).

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδόθηκε στο γεγονός ότι το υλικό αφορά ανηλίκους και περιλαμβάνει αναπαραστάσεις οικογενειακών σχέσεων, συναισθημάτων και ενδεχομένως τραυματικών εμπειριών. Στο πλαίσιο της διαδικτυακής έρευνας, η χρήση υλικού που αφορά ευάλωτους πληθυσμούς απαιτεί αυξημένη προσοχή ως προς την ανωνυμία, την πιθανότητα αναγνωρισιμότητας και τον κίνδυνο αποπλαισίωσης του περιεχομένου (Gelinas et al., 2017). Για τον λόγο αυτό, οι ζωγραφιές χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά ως ερευνητικά τεκμήρια για σκοπούς ποιοτικής ανάλυσης μέσω του NVivo και δεν παρουσιάζονται αυτούσιες στο σώμα της εργασίας. Η αναφορά σε αυτές γίνεται μόνο περιγραφικά και ερμηνευτικά, μέσα από την ανάδειξη αφηγηματικών και οπτικών μοτίβων που προέκυψαν από τη διαδικασία της κωδικοποίησης και της θεματικής ανάλυσης.

Η προστασία της ανωνυμίας και της μη ταυτοποίησης αποτέλεσε θεμελιώδη ηθική αρχή της έρευνας. Δεν γίνεται καμία αναφορά σε ονόματα, ηλικίες, γεωγραφικά ή κοινωνικά στοιχεία, ούτε σε συγκεκριμένες διαδικτυακές πηγές. Το υλικό αποσπάται από το αρχικό του πλαίσιο και αντιμετωπίζεται ως φορέας νοήματος και κοινωνικών αναπαραστάσεων και όχι ως τεκμήριο που συνδέεται με συγκεκριμένα πρόσωπα. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τη λογική της θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με την οποία το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στα νοήματα που συγκροτούνται μέσα από το υλικό (Braun & Clarke, 2006).

Η ανάλυση των παιδικών ζωγραφιών δεν έχει διαγνωστικό χαρακτήρα ούτε αποσκοπεί στην εξαγωγή αιτιοκρατικών συμπερασμάτων για τις εμπειρίες ή την ψυχική κατάσταση των παιδιών. Οι ζωγραφιές προσεγγίζονται ως συμβολικές και αφηγηματικές εκφράσεις, οι οποίες ενδέχεται να αποτυπώνουν βιώματα, συναισθήματα ή φαντασιακές αναπαραστάσεις, χωρίς να συνεπάγεται άμεση αντιστοίχιση με πραγματικά γεγονότα. Η θεματική ανάλυση δεν αποκαλύπτει «κρυμμένες αλήθειες», αλλά παράγει ερμηνευτικά σχήματα μέσα από αναστοχαστική και συστηματική διαδικασία ανάλυσης (Braun & Clarke, 2013).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται το τραύμα. Το τραύμα αντιμετωπίζεται ως σύνθετο και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο μπορεί να εκδηλώνεται έμμεσα ή σιωπηλά και δεν μεταφράζεται σε καθολικά ή σταθερά ερμηνευτικά σχήματα. Η ποιοτική ανάλυση οφείλει να διατηρεί ανοιχτό τον χώρο της ερμηνείας και να αποφεύγει την επιβολή προκαθορισμένων κατηγοριών στα δεδομένα (Τσιώλης, 2018).

Τέλος, η έρευνα διέπεται από την αρχή της αναστοχαστικότητας ως προς τη θέση του/της ερευνητή/τριας. Αναγνωρίζεται ότι η ερμηνεία επηρεάζεται από τα θεωρητικά εργαλεία και τη μεθοδολογική οπτική που υιοθετείται. Το NVivo χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο οργάνωσης και συστηματοποίησης, χωρίς να υποκαθιστά την ερμηνευτική κρίση του/της ερευνητή/τριας, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της παραγωγής νοήματος στην ποιοτική έρευνα (Braun et al., 2019). Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η ηθικά υπεύθυνη διαχείριση ενός ευαίσθητου ερευνητικού υλικού, με σεβασμό τόσο προς τα παιδιά όσο και προς τα όρια της επιστημονικής ερμηνείας.

## **6.8 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας.**

Στην ποιοτική ερευνητική παράδοση, οι έννοιες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας δεν χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο όπως στην ποσοτική έρευνα, αλλά

επαναπροσδιορίζονται με βάση το ερμηνευτικό παράδειγμα και τη φύση των δεδομένων. Η ποιότητα της ποιοτικής έρευνας αποδίδεται μέσα από την έννοια της «εμπιστευσιμότητας» (trustworthiness), η οποία περιλαμβάνει κριτήρια όπως η αξιοπιστία (dependability), η εγκυρότητα των ευρημάτων (credibility), η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) και η μεταφερσιμότητα (transferability). Στο πλαίσιο αυτό, η έμφαση δίνεται στη διαφάνεια της διαδικασίας, στη συστηματικότητα της ανάλυσης και στη θεωρητική πειστικότητα των ερμηνειών (Anney, 2014).

Η αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα νοείται ως η συνέπεια και η μεθοδικότητα με την οποία εφαρμόστηκαν τα στάδια της ποιοτικής ανάλυσης, καθώς και ως η σαφής τεκμηρίωση των ερευνητικών επιλογών. Η λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, η συστηματική κωδικοποίηση και η επαναληπτική επιστροφή στο υλικό λειτούργησαν ως βασικοί μηχανισμοί διασφάλισης της αναλυτικής συνέπειας. Παράλληλα, η χρήση του λογισμικού ποιοτικής ανάλυσης NVivo σε συνδυασμό με τη χειροκίνητη κωδικοποίηση ενίσχυσε την οργανωτική σαφήνεια χωρίς να αποδυναμώνει τον ερμηνευτικό ρόλο του/της ερευνητή/τριας.

Η αναλυτική αυστηρότητα ενισχύθηκε περαιτέρω μέσω της θεματικής ανάλυσης, η οποία περιλάμβανε επαναληπτική ανάπτυξη, έλεγχο και αναθεώρηση των κωδικών. Η οργανωμένη μετάβαση από τους αρχικούς κωδικούς σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες με εσωτερική συνοχή και εννοιολογική σαφήνεια συνέβαλε στη συγκρότηση ευρημάτων που ανταποκρίνονται ουσιαστικά στα ερευνητικά ερωτήματα. Η διαδικασία αυτή ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της συστηματικής θεματικής ανάλυσης που στοχεύουν στη διασφάλιση της εμπιστευσιμότητας των αποτελεσμάτων (Nowell et al., 2017).

Η εγκυρότητα της έρευνας συνδέεται με τον βαθμό στον οποίο τα ευρήματα αποδίδουν με επάρκεια τα νοήματα που αναδύονται από τα δεδομένα και παρουσιάζουν θεωρητική συνοχή. Στην ποιοτική προσέγγιση, η εγκυρότητα δεν ταυτίζεται με την αντικειμενικότητα με θετικιστικούς όρους, αλλά με την ερμηνευτική πληρότητα και τη διαφάνεια της αναλυτικής διαδικασίας. Η ρητή αναγνώριση του ρόλου του/της ερευνητή/τριας ως ενεργού ερμηνευτή, καθώς και η συνειδητή διαχείριση της υποκειμενικότητας μέσω αναστοχασμού, αποτελούν βασικά στοιχεία διασφάλισης της ποιότητας των ευρημάτων (Stahl, 2020).

Η χρήση δευτερογενών δεδομένων αντιμετωπίστηκε με επίγνωση των μεθοδολογικών περιορισμών της. Η ανάλυση βασίστηκε αποκλειστικά στα εμφανή οπτικά και αφηγηματικά στοιχεία του υλικού, αποφεύγοντας αυθαίρετες ψυχολογικές ερμηνείες. Η τεκμηριωμένη σύνδεση μεταξύ δεδομένων, κωδικοποίησης και θεματικής ανάπτυξης, σε συνδυασμό με την επαναληπτική φύση της ανάλυσης, ενίσχυσε τόσο την αξιοπιστία όσο και την

εγκυρότητα της μελέτης. Στο πλαίσιο αυτό, τα ευρήματα μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα και αξιόπιστα εντός του ερμηνευτικού παραδείγματος στο οποίο εντάσσονται.

## **6.9 Περιορισμοί της Έρευνας.**

Όπως σε κάθε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, έτσι και στην παρούσα μελέτη, οι περιορισμοί δεν συνιστούν αδυναμία της έρευνας, αλλά αναπόσπαστο στοιχείο της επιστημονικής διαδικασίας, καθώς οριοθετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να ερμηνευθούν τα ευρήματα.

Ένας βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας σχετίζεται με τη φύση της ως βιβλιογραφικής και δευτερογενούς ποιοτικής μελέτης. Το ερευνητικό υλικό αποτελείται από παιδικές ζωγραφιές που είχαν ήδη αναρτηθεί στο διαδίκτυο στο πλαίσιο άλλων ερευνητικών ή εκπαιδευτικών εργασιών και δεν παρήχθησαν ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Ως εκ τούτου, δεν υπήρχε δυνατότητα πρόσβασης στους δημιουργούς των ζωγραφιών ούτε στο κοινωνικό, οικογενειακό ή πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές παρήχθησαν. Η απουσία αυτού του συμφραζομένου περιορίζει τη δυνατότητα ερμηνείας των εικόνων σε επίπεδο πρόθεσης, βιωμάτων ή προσωπικής αφήγησης και καθιστά αναγκαία μια προσεκτική, μη αιτιοκρατική προσέγγιση των ευρημάτων (Pink, 2007· Pain, 2012).

Ένας δεύτερος σημαντικός περιορισμός αφορά τη φύση της οπτικής ανάλυσης και την εγγενή πολυσημία των εικόνων. Οι οπτικές αναπαραστάσεις, και ιδιαίτερα οι παιδικές ζωγραφιές, δεν διαθέτουν ένα μονοσήμαντο νόημα, αλλά επιδέχονται πολλαπλές και ενίοτε αντικρουόμενες ερμηνείες, οι οποίες εξαρτώνται τόσο από το θεωρητικό πλαίσιο όσο και από την αναλυτική οπτική του/της ερευνητή/τριας (Banks, 2001· Rose, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα δεν επιδιώκει την εξαγωγή οριστικών ή καθολικών ερμηνειών, αλλά την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων που προκύπτουν από τη συστηματική ανάλυση του οπτικού υλικού. Η ερμηνεία παραμένει περιγραφική και αναστοχαστική, αποφεύγοντας ψυχοδιαγνωστικές ή αιτιοκρατικές αναγνώσεις.

Επιπλέον, περιορισμός της έρευνας συνιστά η απουσία της άμεσης «φωνής» των παιδιών, καθώς δεν πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, αφηγήσεις ή συνοδευτικές περιγραφές των ζωγραφιών από τους ίδιους τους δημιουργούς. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία ερμηνείας των οπτικών τους παραγωγών μπορεί να εμπλουτίσει σημαντικά την κατανόηση των νοημάτων που αποδίδουν οι ίδιοι στις εμπειρίες

τους (Punch, 2002· Morrow, 2001). Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη, η επιλογή αυτή ήταν συνειδητή και συνδέεται τόσο με τη δευτερογενή φύση του υλικού όσο και με δεοντολογικές παραμέτρους που αφορούν την προστασία των παιδιών και την αποφυγή επανατραυματοποίησης.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά τη χρήση του λογισμικού NVivo για την ανάλυση των δεδομένων. Παρότι το NVivo προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στη διαχείριση, οργάνωση και συστηματοποίηση ποιοτικών δεδομένων, δεν υποκαθιστά την ερμηνευτική εργασία του/της ερευνητή/τριας ούτε παράγει αυτόνομα αναλυτικά αποτελέσματα (AlYahmady & Alabri, 2013). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης εξαρτώνται από τις αναλυτικές επιλογές, τις θεωρητικές ευαισθησίες και τον βαθμό αναστοχαστικότητας του/της ερευνητή/τριας, γεγονός που συνιστά ταυτόχρονα περιορισμό αλλά και θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας.

Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δεν επιδιώκουν ούτε επιτρέπουν στατιστική γενίκευση. Η ποιοτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στοχεύει στη σε βάθος κατανόηση συγκεκριμένων νοηματικών μοτίβων και όχι στη διατύπωση καθολικών συμπερασμάτων. Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας δεν αναιρούν την αξία των αποτελεσμάτων της, αλλά καθορίζουν το ερμηνευτικό τους πλαίσιο. Αντίθετα, η ρητή αναγνώρισή τους ενισχύει τη μεθοδολογική διαφάνεια και συμβάλλει σε μια πιο υπεύθυνη και αναστοχαστική ανάγνωση των ευρημάτων

## **6.10 Ανάλυση και Συζήτηση Αποτελεσμάτων.**

Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ανάλυση και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η οποία βασίστηκε στη μελέτη δεκατριών παιδικών ζωγραφιών. Οι ζωγραφιές προσεγγίστηκαν ως ποιοτικά δεδομένα, αναγνωρίζοντας τη σημασία τους ως μέσο μη λεκτικής έκφρασης, μέσω του οποίου τα παιδιά αποτυπώνουν συναισθήματα, εμπειρίες και αντιλήψεις για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Longobardi et al., 2022).

Η επιλογή της ποιοτικής ανάλυσης των παιδικών ζωγραφιών στηρίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι το σχέδιο δεν αποτελεί απλή αναπαράσταση της εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά αντανάκλαση του εσωτερικού κόσμου του παιδιού. Μέσα από τη ζωγραφική, τα παιδιά εκφράζουν όσα αισθάνονται, σκέφτονται και βιώνουν, συχνά με τρόπους που δεν μπορούν να αποδοθούν λεκτικά (Quaglia et al., 2015· Bozzato et al., 2021). Επιπλέον, έρευνες έχουν αναδείξει ότι στοιχεία τραυματικών εμπειριών

δύναται να αποτυπωθούν συμβολικά στα παιδικά ιχνογραφήματα, καθιστώντας τη ζωγραφική ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο διερεύνησης της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των παιδιών (Baráth, 2003).

Η ζωγραφική λειτουργεί ως «παράθυρο» στον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, γεγονός που την καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμη στην έρευνα με παιδιά, όταν προσεγγίζεται με συστηματικότητα και θεωρητική τεκμηρίωση (Fabris et al., 2022).

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικασίας ποιοτικής κωδικοποίησης, με στόχο την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων αφηγηματικών, οπτικών και συναισθηματικών μοτίβων. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με ερευνητικές πρακτικές που αντιμετωπίζουν τις παιδικές ζωγραφιές ως φορείς νοήματος και όχι απλώς ως τελικά προϊόντα, δίνοντας έμφαση στη συμβολική και εκφραστική τους διάσταση. Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στη συστηματική οργάνωση των ευρημάτων σε θεματικές κατηγορίες, ώστε να καταστεί δυνατή η ερμηνεία των νοημάτων που αναδύονται μέσα από το σύνολο του υλικού.

Η παρουσίαση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων οργανώνονται με βάση τα δύο ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης: α) τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζεται η οικογένεια στις παιδικές ζωγραφιές και β) τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζεται το τραύμα, τόσο εντός όσο και εκτός του οικογενειακού πλαισίου. Η εστίαση στα συγκεκριμένα ερωτήματα αντανακλά τη βιβλιογραφική θεώρηση της ζωγραφικής ως μέσου διερεύνησης των διαπροσωπικών σχέσεων, της συναισθηματικής ευημερίας και των τραυματικών εμπειριών των παιδιών (Kallitsoglou et al., 2022).

Αρχικά παρουσιάζονται τα βασικά αφηγηματικά και οπτικά μοτίβα που εντοπίστηκαν στις ζωγραφιές, προκειμένου να σκιαγραφηθεί το γενικό πλαίσιο της ανάλυσης. Στη συνέχεια, τα ευρήματα συζητούνται διεξοδικά σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη σχετική βιβλιογραφία, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αποτυπώνουν, μέσω του ιχνογραφήματος, τις εμπειρίες τους από την οικογένεια και το τραύμα. Με τον τρόπο αυτό, το κεφάλαιο αναδεικνύει τη σημασία του παιδικού ιχνογραφήματος ως ερευνητικού μέσου που συμβάλλει ουσιαστικά στη μελέτη της ψυχοσυναισθηματικής εμπειρίας των παιδιών.

Παράλληλα, η εργασία αυτή αναδεικνύει τη σημασία της κατανόησης του αναπτυξιακού τραύματος στο σχολικό πλαίσιο. Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αποτυπώνουν εμπειρίες οικογένειας και τραύματος μέσα από τις ζωγραφιές τους μπορεί να συμβάλει στην ευρύτερη επιστημονική συζήτηση γύρω από την ανάγκη ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Η αναγνώριση πιθανών

ενδείξεων συναισθηματικής επιβάρυνσης ή τραυματικών βιωμάτων δεν συνεπάγεται διάγνωση, αλλά προϋποθέτει καλλιέργεια ενσυναίσθησης, παρατηρητικότητας και συνεργασίας με ειδικούς όπου απαιτείται. Υπό το πρίσμα αυτό, η κατανόηση του αναπτυξιακού τραύματος αποτελεί σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς ενισχύει την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται με ευαισθησία στις ανάγκες των παιδιών και να υποστηρίζει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

## **7. Αφηγηματικά και Οπτικά Μοτίβα στις Παιδικές Ζωγραφιές.**

Η ανάλυση των παιδικών ζωγραφιών αποκάλυψε επαναλαμβανόμενα αφηγηματικά και οπτικά μοτίβα, τα οποία προσφέρουν μια αρχική εικόνα για τον ψυχολογικό και συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Σε αφηγηματικό επίπεδο, παρατηρείται συχνά η απουσία ενήλικης ή προστατευτικής μορφής, ενώ το παιδί εμφανίζεται απομονωμένο ή αποκομμένο από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η περιορισμένη ή ανύπαρκτη παρουσία γονεϊκών μορφών, καθώς και η μεγάλη απόσταση μεταξύ των μελών της οικογένειας μέσα στο σχέδιο, έχουν συνδεθεί ερευνητικά με εσωτερικευμένες δυσκολίες και συναισθηματική απόσυρση (Goldner, 2012). Αντίστοιχα, η ερμηνεία της ανθρώπινης φιγούρας ως φορέα συναισθηματικών και κοινωνικών νοημάτων επιβεβαιώνεται από μελέτες που εξετάζουν τη συμβολική λειτουργία του σχεδίου στην παιδική ηλικία (Foley, 2008). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι η απουσία ή η υποβάθμιση σημαντικών προσώπων στο ιχνογράφημα μπορεί να αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο το παιδί βιώνει τις οικογενειακές και κοινωνικές του σχέσεις (Μαυράκης, χ.χ.).

Σε οπτικό επίπεδο, οι φιγούρες των παιδιών εμφανίζονται συχνά μικρές σε σχέση με τον διαθέσιμο χώρο, στοιχείο που στη βιβλιογραφία έχει συσχετιστεί με αίσθηση αδυναμίας ή μειωμένης αυτοαντίληψης (Foley, 2008). Τα φόντα παρουσιάζονται αρκετές φορές περιορισμένα ή λιτά, χωρίς ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει συναισθηματική συρρίκνωση του βιωμένου κόσμου. Επιπλέον, η εγγύτητα ή η απόσταση μεταξύ των μορφών μέσα στο χαρτί θεωρείται σημαντικός δείκτης της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής εγγύτητας στις οικογενειακές σχέσεις (Goldner, 2012).

Η ποιότητα των γραμμών και των περιγραμμάτων αποτελεί επίσης κρίσιμο στοιχείο ερμηνείας. Έρευνες σε σχέδια παιδιών με τραυματικές εμπειρίες έχουν εντοπίσει ότι

συγκεκριμένοι «συναισθηματικοί δείκτες», όπως η υπερβολική πίεση στο χαρτί, οι έντονες σκιάσεις ή οι ασταθείς γραμμές, εμφανίζονται συχνότερα σε περιπτώσεις συναισθηματικής επιβάρυνσης (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη & Λυδάκη, 2020). Αντίθετα, σταθερές και καθαρές γραμμές έχουν συσχετιστεί με μεγαλύτερη συναισθηματική οργάνωση και αίσθηση ελέγχου (Foley, 2008). Η μορφολογία των γραμμών —καμπύλες, γωνιώδεις ή έντονα επαναλαμβανόμενες— ερμηνεύεται στο πλαίσιο της συνολικής σύνθεσης και όχι απομονωμένα, καθώς το νόημα αναδύεται από τον συνδυασμό των επιμέρους στοιχείων.

Η χρωματική επιλογή συνιστά επιπλέον βασικό ερμηνευτικό άξονα. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά διαφοροποιούν τη χρήση των χρωμάτων ανάλογα με το συναισθηματικό περιεχόμενο του θέματος που αποδίδουν, επιλέγοντας φωτεινότερα και ποικίλα χρώματα σε θετικά φορτισμένα θέματα και πιο σκούρα ή περιορισμένα χρώματα σε αρνητικά ή λυπηρά θέματα (Burkitt et al., 2003). Η χρωματική ένταση, η μονοχρωμία ή η εκτεταμένη χρήση συγκεκριμένων αποχρώσεων αποκτούν σημασία στο πλαίσιο της συνολικής αφήγησης του παιδιού και της συναισθηματικής του κατάστασης.

Τέλος, το ίδιο το περιεχόμενο του σχεδίου —οι ανθρώπινες φιγούρες, τα ζώα, τα σπίτια, τα δέντρα και τα υπόλοιπα αντικείμενα— προσφέρει συμπληρωματικά στοιχεία για την κατανόηση της εμπειρίας του παιδιού. Η σειρά σχεδίασης, η εγγύτητα των προσώπων, η έμφαση σε συγκεκριμένα μέλη της οικογένειας και η παρουσία ή απουσία βασικών μορφών αποτελούν ενδείξεις των αντιλαμβανόμενων οικογενειακών δυναμικών (Goldner, 2012). Η ερμηνεία αυτών των στοιχείων πραγματοποιείται με προσοχή, στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης που αντιμετωπίζει το παιδικό ιχνογράφημα ως πολυεπίπεδο φορέα νοήματος και όχι ως αυτόνομο διαγνωστικό εργαλείο.

## **7.1 Ανάλυση δεδομένων βάσει κωδίκων και θεματικών μοτίβων.**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζετε την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συστηματική κωδικοποίηση των παιδικών ζωγραφιών, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε μέσω του NVivo και της παράλληλης χειροκίνητης επεξεργασίας. Η ανάλυση βασίστηκε στην αναγνώριση επαναλαμβανόμενων νοηματικών, αφηγηματικών, οπτικών και συναισθηματικών μοτίβων, τα οποία οργανώθηκαν σε θεματικούς κώδικες. Οι κώδικες αυτοί δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά συγκροτούν ένα πλέγμα νοημάτων που αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπαριστούν την οικογένεια, το τραύμα και

τη συναισθηματική τους εμπειρία. Στις ενότητες που ακολουθούν, παρουσιάζονται αναλυτικά οι βασικές κατηγορίες κωδίκων, με έμφαση στη συχνότητα εμφάνισής τους, στη μεταξύ τους συνάφεια και στον τρόπο με τον οποίο συμβάλλουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

## **7.2 Αφηγηματικά μοτίβα.**

Στην ανάλυση των ζωγραφιών αναδείχθηκαν επαναλαμβανόμενα αφηγηματικά μοτίβα που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στο περιβάλλον και τη σχέση τους με πρόσωπα και καταστάσεις που συνδέονται με την εμπειρία του τραύματος. Τα μοτίβα αυτά δεν εμφανίζονται μεμονωμένα, αλλά συχνά συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται, συγκροτώντας ένα συνεκτικό αφηγηματικό πλαίσιο ευαλωτότητας, απειλής και συναισθηματικής έκθεσης.

Ένα από τα κυρίαρχα μοτίβα είναι η απουσία προστατευτικού ενήλικα, η οποία καταγράφεται σε τρεις ζωγραφιές. Στις περιπτώσεις αυτές, το παιδί εμφανίζεται χωρίς σαφή παρουσία ενήλικης φιγούρας που να λειτουργεί υποστηρικτικά ή προστατευτικά. Η απουσία αυτή δεν δηλώνεται πάντα ρητά, αλλά προκύπτει μέσα από τη σύνθεση, την απομόνωση της παιδικής φιγούρας και την έλλειψη σχέσης ή αλληλεπίδρασης με άλλα πρόσωπα. Το μοτίβο αυτό ενισχύει την αίσθηση ότι το παιδί βιώνει το περιβάλλον του ως μη ασφαλές και τον εαυτό του ως εκτεθειμένο.

Παράλληλα, σε δύο ζωγραφιές ο εξωτερικός κόσμος αποτυπώνεται ως απειλητικός, υποδηλώνοντας ότι το τραύμα δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο οικογενειακό πλαίσιο, αλλά επεκτείνεται στο ευρύτερο περιβάλλον. Η απειλή δεν παρουσιάζεται πάντα με συγκεκριμένα γεγονότα, αλλά συχνά μέσα από σκοτεινά στοιχεία, ασαφή πλαίσια και την τοποθέτηση του παιδιού σε έναν χώρο που μοιάζει εχθρικός ή αβέβαιος.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και το μοτίβο της οικογένειας ως πηγής τραύματος, το οποίο εμφανίζεται λιγότερο συχνά (μία φορά), ωστόσο έχει έντονο αφηγηματικό βάρος. Σε αυτή την περίπτωση, η οικογένεια δεν λειτουργεί ως πλαίσιο ασφάλειας, αλλά ως στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την τραυματική εμπειρία του παιδιού, γεγονός που διαφοροποιεί ουσιαστικά τη σημασιодότηση της οικογενειακής παρουσίας.

Ένα από τα πιο συχνά αφηγηματικά μοτίβα είναι το παιδί ως απομονωμένο υποκείμενο, το οποίο καταγράφεται σε τρεις ζωγραφιές. Η απομόνωση αποτυπώνεται είτε μέσω της μοναχικής παρουσίας του παιδιού είτε μέσω της απουσίας ουσιαστικής σχέσης με άλλα

πρόσωπα στη σύνθεση. Το παιδί εμφανίζεται να βρίσκεται μόνο του, χωρίς υποστηρικτικά σημεία αναφοράς, στοιχείο που ενισχύει την αίσθηση μοναξιάς και συναισθηματικής απόσυρσης.

Στενά συνδεδεμένο με την απομόνωση είναι το μοτίβο του παιδιού εκτεθειμένου σε κίνδυνο, το οποίο επίσης εμφανίζεται σε τρεις ζωγραφίες. Εδώ, το παιδί παρουσιάζεται ως ευάλωτο και απροστάτευτο απέναντι σε απειλητικά στοιχεία, είτε αυτά σχετίζονται με άλλες φιγούρες είτε με το ίδιο το περιβάλλον. Η έκθεση στον κίνδυνο ενισχύει την αφηγηματική αναπαράσταση του τραύματος ως ενεργής και παρούσας εμπειρίας.

Τέλος, σε δύο ζωγραφίες παρατηρείται το μοτίβο του παιδιού στο περιθώριο. Το παιδί τοποθετείται χωρικά στην άκρη της σύνθεσης, γεγονός που λειτουργεί συμβολικά, υποδηλώνοντας περιθωριοποίηση, αίσθηση μη ανήκειν και περιορισμένη δυνατότητα παρέμβασης ή ελέγχου. Η περιθωριακή αυτή θέση ενισχύει την εικόνα του παιδιού ως παθητικού αποδέκτη γεγονότων που το υπερβαίνουν.

Συνολικά, τα αφηγηματικά μοτίβα που αναδύονται από την ανάλυση καταδεικνύουν ότι τα παιδιά αναπαριστούν συχνά τον εαυτό τους ως ευάλωτο, απομονωμένο και εκτεθειμένο σε απειλή, είτε εντός είτε εκτός του οικογενειακού πλαισίου. Η επαναληπτικότητα των μοτίβων αυτών, σε συνδυασμό με τη μεταξύ τους συνύπαρξη, συγκροτεί ένα συνεκτικό αφηγηματικό σύνολο που θέτει το πλαίσιο για την περαιτέρω ανάλυση της οικογένειας, των οπτικών μοτίβων, των συναισθημάτων και του τραύματος.

### **7.3 Οικογενεια.**

Η ανάλυση των ζωγραφιών ανέδειξε την οικογένεια ως έναν κεντρικό άξονα νοσηματοδότησης της παιδικής εμπειρίας, ο οποίος εμφανίζεται με διαφορετικές και συχνά αντιφατικές μορφές. Η παρουσία, η απουσία και η λειτουργία της οικογένειας διαφοροποιούνται από ζωγραφιά σε ζωγραφιά, αποτυπώνοντας άλλοτε ένα πλαίσιο ασφάλειας και άλλοτε ένα πλαίσιο απειλής ή πλήρους έλλειψης προστασίας.

Ένα από τα πιο συχνά ευρήματα είναι η απουσία της οικογένειας συνολικά, η οποία καταγράφεται σε πέντε ζωγραφίες. Στις περιπτώσεις αυτές, το παιδί εμφανίζεται χωρίς καμία αναφορά σε γονικές ή οικογενειακές μορφές, γεγονός που ενισχύει την αίσθηση εγκατάλειψης και έλλειψης υποστηρικτικού πλαισίου. Η απουσία αυτή δεν λειτουργεί

απλώς ως έλλειψη προσώπων, αλλά ως αφηγηματικό στοιχείο που υπογραμμίζει τη μοναχική διαχείριση δύσκολων εμπειριών.

Παράλληλα, σε τέσσερις ζωγραφίες παρατηρείται απουσία γονεϊκών μορφών, ακόμα και όταν υπάρχουν άλλα στοιχεία ή πρόσωπα στη σύνθεση. Η επιλεκτική αυτή απουσία διαφοροποιείται από την πλήρη απουσία της οικογένειας, καθώς υποδηλώνει ότι οι γονεϊκές φιγούρες, αν και αναμενόμενες, δεν ενεργοποιούνται ως σημεία αναφοράς ή προστασίας για το παιδί. Το εύρημα αυτό ενισχύει την εικόνα της οικογένειας ως μη διαθέσιμης ή συναισθηματικά απόμακρης.

Ωστόσο, η παρουσία της οικογένειας καταγράφεται σε έξι ζωγραφίες, αποτελώντας το συχνότερο μοτίβο στην κατηγορία αυτή. Η οικογενειακή παρουσία δεν είναι μονοσήμαντη ως προς τη λειτουργία της. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η οικογένεια συνυπάρχει με στοιχεία απομόνωσης ή έντασης, γεγονός που δείχνει ότι η απλή παρουσία δεν συνεπάγεται απαραίτητα ασφάλεια ή συναισθηματική εγγύτητα.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί η απεικόνιση της οικογένειας ως απειλητικού πλαισίου, η οποία εμφανίζεται σε τέσσερις ζωγραφίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η οικογένεια συνδέεται με ένταση, περιορισμό ή τραυματικές εμπειρίες, λειτουργώντας όχι ως προστατευτικό σύστημα αλλά ως παράγοντας επιβάρυνσης. Η απειλητική αυτή διάσταση αποτυπώνεται έμμεσα, μέσα από τη στάση των μορφών, τις αναλογίες τους ή την απόσταση μεταξύ τους.

Αντίθετα, σε τρεις ζωγραφίες η οικογένεια παρουσιάζεται ως ασφαλές πλαίσιο. Στις συνθέσεις αυτές, η παρουσία της οικογένειας φαίνεται να προσφέρει σταθερότητα και αίσθηση προστασίας, ακόμα και όταν το περιβάλλον ή τα οπτικά στοιχεία παραμένουν λιτά ή σκοτεινά. Η οικογένεια, σε αυτές τις περιπτώσεις, λειτουργεί ως βασικό σημείο αναφοράς και συναισθηματικής στήριξης για το παιδί.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η οικογένεια δεν αποτυπώνεται με ενιαίο τρόπο στις ζωγραφίες, αλλά λειτουργεί ως ένας ρευστός και πολυδιάστατος παράγοντας. Η ταυτόχρονη παρουσία μοτίβων απουσίας, απειλής και ασφάλειας υποδηλώνει ότι τα παιδιά βιώνουν και αναπαριστούν την οικογένεια άλλοτε ως πηγή στήριξης και άλλοτε ως πλαίσιο αδυναμίας ή τραύματος. Η ποικιλία αυτή θέτει τις βάσεις για τη σύνδεση της οικογενειακής απεικόνισης με τα οπτικά μοτίβα, τα συναισθήματα και τις μορφές τραύματος που θα αναλυθούν στις επόμενες ενότητες.

## **7.4 Οπτικά μοτίβα.**

Η ανάλυση των ζωγραφιών ανέδειξε επαναλαμβανόμενα οπτικά μοτίβα, τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά προς τα αφηγηματικά στοιχεία και ενισχύουν τη νοηματοδότηση της παιδικής εμπειρίας. Τα οπτικά χαρακτηριστικά δεν αποτελούν απλές αισθητικές επιλογές, αλλά δομικά στοιχεία της αναπαράστασης, μέσω των οποίων αποδίδονται συναισθήματα, σχέσεις και εμπειρίες τραύματος.

Το πιο συχνά επαναλαμβανόμενο οπτικό μοτίβο είναι το κενό φόντο, το οποίο εμφανίζεται σε οκτώ ζωγραφίες. Η απουσία συγκεκριμένου περιβάλλοντος ή χωρικού πλαισίου δημιουργεί μια αίσθηση αφαίρεσης και απομόνωσης, αποσυνδέοντας το παιδί από έναν αναγνωρίσιμο και ασφαλή χώρο. Το κενό φόντο λειτουργεί συμβολικά, ενισχύοντας την εικόνα ενός κόσμου χωρίς σαφή όρια ή σημεία αναφοράς.

Εξίσου συχνή είναι η περιορισμένη χρωματική παλέτα, η οποία καταγράφεται επίσης σε οκτώ ζωγραφίες. Η χρήση λίγων χρωμάτων, συχνά σκοτεινών ή ουδέτερων, συμβάλλει στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας έντασης, βαρύτητας και συναισθηματικής πίεσης. Η απουσία έντονων ή φωτεινών χρωμάτων φαίνεται να συνδέεται με τη δυσκολία έκφρασης θετικών συναισθημάτων και με την κυριαρχία εμπειριών που σχετίζονται με το τραύμα.

Σε πέντε ζωγραφίες παρατηρείται το μοτίβο των μικρών παιδικών φιγούρων. Το μειωμένο μέγεθος των παιδιών σε σχέση με το χώρο ή με άλλα στοιχεία της σύνθεσης υπογραμμίζει την ευαλωτότητα και την αίσθηση αδυναμίας. Οι μικρές φιγούρες ενισχύουν την εικόνα του παιδιού ως υποκειμένου με περιορισμένη δύναμη και έλεγχο απέναντι στο περιβάλλον του.

Η μεγάλη απόσταση μεταξύ των μορφών εμφανίζεται σε δύο ζωγραφίες. Αν και λιγότερο συχνή, η χωρική αυτή απόσταση έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτυπώνει τη συναισθηματική απομάκρυνση και την έλλειψη εγγύτητας μεταξύ των προσώπων. Η απόσταση λειτουργεί ως οπτική μεταφορά της αποξένωσης και της δυσκολίας σύνδεσης.

Τέλος, σε τρεις ζωγραφίες παρατηρείται η παρουσία υπερβολικά μεγάλων ενήλικων μορφών σε σύγκριση με τις παιδικές φιγούρες. Η αναντιστοιχία αυτή στις αναλογίες δημιουργεί μια έντονη αίσθηση ανισορροπίας και δύναμης, υποδηλώνοντας σχέσεις εξουσίας ή απειλής. Οι ενήλικες εμφανίζονται επιβλητικοί, ενώ τα παιδιά μικρά και εκτεθειμένα, ενισχύοντας την αφήγηση του τραύματος και της έλλειψης προστασίας.

## **7.5 Συναισθήματα.**

Η ανάλυση των ζωγραφιών ανέδειξε ένα σαφές και επαναλαμβανόμενο συναισθηματικό φορτίο, το οποίο διατρέχει το σύνολο του υλικού και συνδέεται άμεσα με τα αφηγηματικά

και οπτικά μοτίβα που προηγήθηκαν. Τα συναισθήματα δεν αποτυπώνονται πάντα με άμεσο ή ρητό τρόπο, αλλά συχνά αναδύονται μέσα από τη σύνθεση, τις αναλογίες των μορφών, το χρώμα και τη χωρική οργάνωση.

Το συχνότερα καταγεγραμμένο συναίσθημα είναι η θλίψη, η οποία εμφανίζεται σε τέσσερις ζωγραφίες. Η θλίψη εκφράζεται μέσα από σκοτεινές χρωματικές επιλογές, στάσιμες ή απομονωμένες φιγούρες και την απουσία ζωντανών στοιχείων στο περιβάλλον. Συχνά συνδέεται με την απουσία οικογενειακής στήριξης ή με την παρουσία ενός οικογενειακού πλαισίου που δεν λειτουργεί προστατευτικά.

Ο φόβος εμφανίζεται επίσης σε τέσσερις ζωγραφίες και συνδέεται κυρίως με εικόνες έκθεσης σε κίνδυνο, ανισορροπίας δύναμης και απειλητικών μορφών. Η παρουσία υπερβολικά μεγάλων ενηλίκων, η έλλειψη ασφαλούς πλαισίου και η έντονη σκοτεινή παλέτα ενισχύουν την αίσθηση απειλής, αποτυπώνοντας το βίωμα του παιδιού σε ένα περιβάλλον που δεν ελέγχει.

Η ανασφάλεια καταγράφεται σε τρεις ζωγραφίες και φαίνεται να λειτουργεί ως διάχυτο συναίσθημα που διαπερνά πολλές συνθέσεις, ακόμη και όταν δεν αποτυπώνεται με σαφή εικονικά στοιχεία. Η μικρή κλίμακα των παιδικών φιγούρων, το κενό φόντο και η απουσία σαφών ορίων δημιουργούν μια αίσθηση ασταθούς πραγματικότητας, μέσα στην οποία το παιδί δεν φαίνεται να διαθέτει σημεία αναφοράς ή προστασίας.

Η μοναξιά εμφανίζεται επίσης σε τρεις ζωγραφίες και συνδέεται άμεσα με την απομόνωση του παιδιού στον χώρο και την απουσία άλλων μορφών. Η μοναχική παρουσία της παιδικής φιγούρας, συχνά τοποθετημένη στο περιθώριο της σύνθεσης, ενισχύει την εικόνα ενός παιδιού που βιώνει τον κόσμο χωρίς συναισθηματική εγγύτητα ή υποστήριξη.

Η συναισθηματική απόσταση καταγράφεται σε δύο ζωγραφίες και αποδίδεται κυρίως μέσω της μεγάλης απόστασης μεταξύ των μορφών ή της έλλειψης αλληλεπίδρασης, ακόμη και όταν η οικογένεια είναι παρούσα. Το συναίσθημα αυτό δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την απουσία, αλλά με την αδυναμία ουσιαστικής σύνδεσης.

Τέλος, ο θυμός εμφανίζεται μόνο σε μία ζωγραφιά, γεγονός που υποδηλώνει ότι πρόκειται για λιγότερο συχνά εκφραζόμενο συναίσθημα στο συγκεκριμένο υλικό. Ο θυμός δεν κυριαρχεί, αλλά λειτουργεί περισσότερο ως υπόρρητο στοιχείο έντασης, ενσωματωμένο σε ευρύτερες συναισθηματικές καταστάσεις φόβου ή θλίψης.

Συνολικά, το συναισθηματικό τοπίο των ζωγραφιών χαρακτηρίζεται από κυριαρχία αρνητικών συναισθημάτων, με έμφαση στη θλίψη, τον φόβο, την ανασφάλεια και τη μοναξιά. Τα συναισθήματα αυτά δεν εμφανίζονται αποσπασματικά, αλλά συγκροτούν ένα

συνεκτικό πλαίσιο ψυχολογικής επιβάρυνσης, το οποίο συνδέεται άμεσα με την εμπειρία του τραύματος και την παρουσία ή απουσία ενός προστατευτικού οικογενειακού πλαισίου.

## **7.6 Τραύμα: μορφές και πλαίσια εμπειρίας.**

Η ανάλυση των ζωγραφιών ανέδειξε το τραύμα ως κεντρικό και επαναλαμβανόμενο άξονα, ο οποίος διαπερνά τόσο τα αφηγηματικά όσο και τα οπτικά και συναισθηματικά μοτίβα. Το τραύμα δεν εμφανίζεται με ενιαίο τρόπο, αλλά αποτυπώνεται μέσα από διαφορετικές μορφές και πλαίσια εμπειρίας, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, εντός ή εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η ρητή απεικόνιση του τραύματος εμφανίζεται σε τέσσερις ζωγραφίες και αποτελεί τη συχνότερη μορφή αναπαράστασης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το τραύμα αποδίδεται με σαφή εικονικά στοιχεία, έντονη χρωματική αντίθεση, υπερβολικές αναλογίες μορφών ή σκηνές που υποδηλώνουν άμεσο κίνδυνο ή βία. Η ρητή αναπαράσταση συνοδεύεται συχνά από έντονα συναισθήματα φόβου, θλίψης και ανασφάλειας, υπογραμμίζοντας τη δυσκολία του παιδιού να επεξεργαστεί την εμπειρία.

Η έμμεση απεικόνιση του τραύματος καταγράφεται μόνο σε μία ζωγραφιά, ωστόσο η χαμηλή συχνότητά της δεν μειώνει τη σημασία της. Αντίθετα, η έμμεση απόδοση λειτουργεί μέσα από σύμβολα, σκοτεινή ατμόσφαιρα, κενό φόντο και περιορισμένη χρωματική παλέτα, αφήνοντας το τραυματικό βίωμα να υπονοείται και όχι να δηλώνεται ανοιχτά.

Παράλληλα, ο σιωπηλός τραυματισμός εμφανίζεται σε δύο ζωγραφίες και συνδέεται με την απουσία λεκτικών ή εμφανών σκηνών βίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το τραύμα ενσωματώνεται στη συνολική σύνθεση, μέσα από τη μοναχικότητα της παιδικής φιγούρας, τη συναισθηματική απόσταση και την έλλειψη προστατευτικού πλαισίου. Το τραύμα δεν παρουσιάζεται ως μεμονωμένο γεγονός, αλλά ως μια διαρκής ψυχική κατάσταση.

Η επαναλαμβανόμενη βία καταγράφεται σε δύο ζωγραφίες και υποδηλώνει τραυματικές εμπειρίες που δεν είναι στιγμιαίες, αλλά επαναλαμβάνονται στον χρόνο. Η επανάληψη αυτή ενισχύει την αίσθηση αδυναμίας διαφυγής και συνδέεται με εικόνες έντονης ψυχολογικής πίεσης, φόβου και εγκατάλειψης.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η διάκριση μεταξύ τραύματος εντός και εκτός του οικογενειακού πλαισίου. Το τραύμα εντός της οικογένειας εμφανίζεται σε τέσσερις ζωγραφίες και συνδέεται με εικόνες όπου η οικογένεια είναι παρούσα αλλά δεν λειτουργεί ως ασφαλές πλαίσιο. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η οικογένεια εμφανίζεται ως πηγή έντασης,

απειλής ή συναισθηματικής επιβάρυνσης, γεγονός που επιτείνει τη δυσκολία του παιδιού να βρει προστασία εκεί όπου θα αναμενόταν.

Αντίθετα, το τραύμα εκτός οικογένειας καταγράφεται σε έξι ζωγραφιές και αποτελεί τη συχνότερη κατηγορία. Οι ζωγραφιές αυτές χαρακτηρίζονται από πλήρη απουσία γονικών μορφών, έντονη απομόνωση του παιδιού και σκηνές έκθεσης σε κίνδυνο. Το παιδί παρουσιάζεται να βιώνει το τραύμα χωρίς υποστηρικτικό πλαίσιο, γεγονός που ενισχύει την ευαλωτότητα και τη συναισθηματική ένταση.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι το τραύμα δεν αποτελεί περιφερειακό στοιχείο, αλλά δομικό χαρακτηριστικό των ζωγραφιών. Εμφανίζεται με πολλαπλές μορφές, άλλοτε ορατές και άλλοτε σιωπηλές, και συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία ή τη δυσλειτουργία της οικογένειας. Η παρουσία ή απουσία της οικογένειας, καθώς και ο τρόπος που αυτή απεικονίζεται, φαίνεται να καθορίζει όχι μόνο το πλαίσιο μέσα στο οποίο βιώνεται το τραύμα, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το παιδί το εκφράζει οπτικά και συναισθηματικά.

## **7.7 Απεικόνιση της οικογένειας στις παιδικές ζωγραφιές.**

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι η οικογένεια κατέχει κεντρική θέση στις παιδικές ζωγραφιές, όχι όμως με έναν ενιαίο ή μονοδιάστατο τρόπο. Αντίθετα, εμφανίζεται ως ένα δυναμικό και πολυλειτουργικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να λειτουργεί άλλοτε ως πηγή ασφάλειας και άλλοτε ως πηγή έντασης, απειλής ή ακόμη και τραύματος. Η παρουσία, η απουσία και ο τρόπος απεικόνισης των γονεϊκών μορφών φαίνεται να συνδέονται άμεσα με τη συναισθηματική κατάσταση και την εμπειρία του παιδιού.

Σε ορισμένες ζωγραφιές, η οικογένεια παρουσιάζεται ως παρούσα και λειτουργικά προστατευτική, προσφέροντας σταθερότητα και αίσθηση ασφάλειας, ακόμη και όταν το γενικό πλαίσιο της εικόνας χαρακτηρίζεται από κενό φόντο ή σκοτεινή χρωματική παλέτα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία του παιδικού ιχνογραφήματος, σύμφωνα με την οποία η απλή παρουσία της οικογένειας –μέσω εγγύτητας, στάσης σώματος και χωρικής οργάνωσης– μπορεί να λειτουργεί συμβολικά ως παράγοντας συναισθηματικής στήριξης (Burns & Kaufman, 1970· Δεληγιάννη, χ.χ.). Η απεικόνιση της οικογένειας ως ασφαλούς πλαισίου φαίνεται να λειτουργεί αντισταθμιστικά απέναντι σε ένα γενικότερο αίσθημα απομόνωσης ή απειλής.

Ωστόσο, σε σημαντικό αριθμό ζωγραφιών, η οικογένεια εμφανίζεται ως απειλητικό ή δυσλειτουργικό πλαίσιο. Οι γονεϊκές μορφές, όταν είναι παρούσες, αποδίδονται συχνά ως υπερβολικά μεγάλες σε σχέση με το παιδί ή τοποθετούνται σε αποστάσεις που υποδηλώνουν συναισθηματική απομάκρυνση. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με μελέτες που επισημαίνουν ότι οι αναλογίες μεγέθους και η χωρική οργάνωση στο παιδικό σχέδιο αποτελούν κρίσιμους δείκτες της αντίληψης του παιδιού για τις σχέσεις εξουσίας, προστασίας ή απειλής μέσα στην οικογένεια (Δεληγιάννη· Μαυράκης). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η οικογένεια δεν λειτουργεί ως καταφύγιο, αλλά ως πεδίο έντασης, γεγονός που συνδέεται με την εμφάνιση τραυματικών ή σιωπηλών τραυματικών εμπειριών.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει και η απουσία της οικογένειας ή των γονεϊκών μορφών, η οποία εμφανίζεται με υψηλή συχνότητα στα δεδομένα. Η πλήρης απουσία οικογενειακού πλαισίου συνοδεύεται από εικόνες παιδιών απομονωμένων, εκτεθειμένων σε κίνδυνο ή τοποθετημένων στο περιθώριο της σύνθεσης. Η βιβλιογραφία για το παιδικό ιχνογράφημα υποστηρίζει ότι η απουσία βασικών οικογενειακών μορφών δεν αποτελεί τυχαίο στοιχείο, αλλά συνδέεται συχνά με βιώματα εγκατάλειψης, ανασφάλειας ή έλλειψης συναισθηματικής στήριξης (Burns & Kaufman, 1970· Δεληγιάννη). Στην παρούσα έρευνα, η απουσία της οικογένειας φαίνεται να συνδέεται άμεσα με το τραύμα εκτός οικογενειακού πλαισίου και με έντονα συναισθήματα μοναξιάς και φόβου.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η οικογένεια δεν απεικονίζεται απλώς ως κοινωνική μονάδα, αλλά ως βασικός συναισθηματικός και συμβολικός άξονας της παιδικής εμπειρίας. Η διττή λειτουργία της –ως πηγή ασφάλειας ή ως πηγή απειλής και τραύματος– αναδεικνύει τη σημασία της οικογενειακής δυναμικής στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά νοηματοδοτούν τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους μέσα από τη ζωγραφική αναπαράσταση.

## **7.8 Το τραύμα εντός του οικογενειακού πλαισίου.**

Η ανάλυση των παιδικών ζωγραφιών αναδεικνύει με σαφήνεια ότι το τραύμα δεν συνδέεται αποκλειστικά με εξωτερικά ή «έκτακτα» γεγονότα, αλλά συχνά εγγράφεται στο ίδιο το οικογενειακό πλαίσιο. Στις περιπτώσεις όπου η οικογένεια είναι παρούσα αλλά απεικονίζεται ως απειλητική, δυσλειτουργική ή συναισθηματικά αποστασιοποιημένη, το τραύμα φαίνεται να βιώνεται και να αναπαρίσταται εντός της οικογένειας, συχνά με έμμεσο ή σιωπηλό τρόπο.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, το τραύμα εντός οικογένειας εμφανίζεται με συχνότητα 4, γεγονός που υποδηλώνει ότι η οικογενειακή εμπειρία δεν λειτουργεί πάντα προστατευτικά για το παιδί. Αντίθετα, σε ορισμένες ζωγραφιές η οικογένεια παρουσιάζεται ως πηγή έντασης ή ψυχολογικής πίεσης. Η απουσία προστατευτικού ενήλικα, οι υπερβολικά μεγάλες φιγούρες ενηλίκων και η χωρική ανισορροπία μεταξύ παιδιού και γονέων λειτουργούν ως οπτικοί δείκτες μιας σχέσης άνισης δύναμης, όπου το παιδί βιώνει αδυναμία, φόβο ή υποταγή.

Η βιβλιογραφία του παιδικού ιχνογραφήματος επισημαίνει ότι τέτοιου τύπου μορφολογικά στοιχεία –ιδίως οι αναλογίες μεγέθους και η θέση των φιγούρων στον χώρο– συνδέονται με εμπειρίες ελέγχου, επιβολής ή συναισθηματικής απουσίας των γονεϊκών μορφών (Burns & Kaufman, 1970· Δεληγιάννη). Στο πλαίσιο αυτό, το τραύμα δεν χρειάζεται να αποτυπωθεί ρητά για να είναι παρόν. Αντίθετα, συχνά εκφράζεται μέσα από τη γενική ατμόσφαιρα της εικόνας, τη σκοτεινή χρωματική παλέτα και το κενό φόντο, στοιχεία που υποδηλώνουν συναισθηματική στέρηση και έλλειψη ασφάλειας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα της έμμεσης ή σιωπηλής απεικόνισης τραύματος στο οικογενειακό πλαίσιο. Αν και η έμμεση απεικόνιση τραύματος εμφανίζεται με χαμηλότερη συχνότητα (1), η ποιοτική ανάλυση δείχνει ότι ακόμη και όταν το τραύμα δεν αναπαρίσταται με σαφείς σκηνές βίας, η παρουσία του γίνεται αισθητή μέσω της συναισθηματικής απόσυρσης, της απομόνωσης του παιδιού και της απουσίας ζεστών ή ζωντανών χρωμάτων. Η σιωπηλή αυτή διάσταση του τραύματος συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι τα παιδιά συχνά δεν διαθέτουν τα συμβολικά ή λεκτικά μέσα για να εκφράσουν άμεσα τραυματικές εμπειρίες, με αποτέλεσμα αυτές να αποτυπώνονται έμμεσα στο σχέδιο (Μαυράκης).

Επιπλέον, το τραύμα εντός οικογένειας φαίνεται να συνδέεται στενά με συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως η θλίψη, ο φόβος και η ανασφάλεια. Τα συναισθήματα αυτά δεν εμφανίζονται αποσπασματικά, αλλά συγκροτούν ένα συνεκτικό συναισθηματικό μοτίβο που συνοδεύει την οικογενειακή παρουσία όταν αυτή δεν λειτουργεί προστατευτικά. Η σύνδεση οικογένειας και τραύματος, όπως αποτυπώνεται στις ζωγραφιές, ενισχύει την άποψη ότι η οικογενειακή δυναμική αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ψυχοσυναισθηματική εμπειρία του παιδιού.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι το τραύμα εντός του οικογενειακού πλαισίου δεν είναι απαραίτητα ορατό ή ρητά αναπαριστώμενο, αλλά συχνά εγγράφεται σιωπηλά στη δομή, την ατμόσφαιρα και τα οπτικά μοτίβα της παιδικής ζωγραφιάς. Η οικογένεια, όταν αποτυγχάνει να λειτουργήσει ως ασφαλές πλαίσιο,

μετατρέπεται σε χώρο ψυχολογικής επιβάρυνσης, αφήνοντας το παιδί ευάλωτο και συναισθηματικά εκτεθειμένο.

### **7.9 Το τραύμα εκτός του οικογενειακού πλαισίου και η απουσία προστασίας.**

Η ανάλυση των ζωγραφιών στις οποίες η οικογένεια απουσιάζει πλήρως αναδεικνύει μια διαφορετική, αλλά εξίσου έντονη, εμπειρία τραύματος: το τραύμα που βιώνεται εκτός του οικογενειακού πλαισίου, χωρίς την ύπαρξη προστατευτικών ή υποστηρικτικών μορφών. Στα δεδομένα της παρούσας έρευνας, το τραύμα εκτός οικογένειας εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα (6), γεγονός που υποδηλώνει ότι η απουσία της οικογένειας συνδέεται άμεσα με αυξημένη ευαλωτότητα του παιδιού.

Στις ζωγραφιές αυτές, η έλλειψη γονεϊκών μορφών και η πλήρης απουσία της οικογένειας λειτουργούν ως κεντρικό αφηγηματικό και οπτικό μοτίβο. Το παιδί εμφανίζεται συχνά απομονωμένο, τοποθετημένο στο περιθώριο της σύνθεσης ή εκτεθειμένο σε κίνδυνο, χωρίς κανένα στοιχείο που να παραπέμπει σε φροντίδα ή προστασία. Η απουσία οικογενειακού πλαισίου δεν παρουσιάζεται ως ουδέτερη συνθήκη, αλλά ως ενεργός παράγοντας που εντείνει την εμπειρία του τραύματος.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτελεί η συχνή ρητή απεικόνιση του τραύματος στις περιπτώσεις αυτές (4 αναφορές). Σε αντίθεση με το τραύμα εντός οικογένειας, το οποίο συχνά αποτυπώνεται έμμεσα ή σιωπηλά, το τραύμα εκτός οικογένειας φαίνεται να αναπαρίσταται πιο άμεσα και με μεγαλύτερη ένταση. Οι σκηνές βίας, η έκθεση του παιδιού σε απειλητικές καταστάσεις και η επαναλαμβανόμενη βία (2 αναφορές) συνθέτουν εικόνες υψηλής ψυχολογικής φόρτισης.

Η βιβλιογραφία για το παιδικό ιχνογράφημα υποστηρίζει ότι η απουσία σημαντικών προσώπων από το σχέδιο, ιδίως γονεϊκών μορφών, συνδέεται συχνά με συναισθήματα εγκατάλειψης, ανασφάλειας και φόβου (Burns & Kaufman, 1970· Δεληγιάννη). Στις παρούσες ζωγραφιές, η απουσία αυτή συνοδεύεται από οπτικά χαρακτηριστικά όπως το κενό φόντο και η σκοτεινή ή περιορισμένη χρωματική παλέτα, τα οποία ενισχύουν την αίσθηση κενού, μοναξιάς και συναισθηματικής απομόνωσης.

Παράλληλα, η παρουσία υπερβολικά μεγάλων φιγούρων ενηλίκων σε ορισμένες ζωγραφιές, χωρίς να εντάσσονται σε ένα αναγνωρίσιμο οικογενειακό πλαίσιο, δημιουργεί μια αίσθηση απειλής και ανισορροπίας δύναμης. Το παιδί εμφανίζεται μικρό, ευάλωτο και

ανίσχυρο απέναντι σε έναν κόσμο που δεν μπορεί να ελέγξει. Η χωρική αυτή και αναλογική ανισότητα έχει συνδεθεί στη βιβλιογραφία με εμπειρίες φόβου, επιβολής και έλλειψης ασφάλειας (Μαυράκης).

Τα συναισθήματα που συνοδεύουν το τραύμα εκτός οικογένειας είναι κυρίως ο φόβος, η θλίψη, η μοναξιά και η ανασφάλεια. Τα συναισθήματα αυτά δεν εμφανίζονται μεμονωμένα, αλλά συγκροτούν ένα σταθερό συναισθηματικό υπόβαθρο που διαπερνά τις ζωγραφιές. Η συναισθηματική αυτή φόρτιση ενισχύεται από τη δομή της εικόνας, τη χρήση του χώρου και την απουσία οποιουδήποτε στοιχείου που να υποδηλώνει ανακούφιση ή προστασία.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι όταν η οικογένεια απουσιάζει, το τραύμα τείνει να γίνεται πιο ορατό, πιο άμεσο και πιο έντονα φορτισμένο. Η έλλειψη οικογενειακού πλαισίου αφήνει το παιδί εκτεθειμένο σε εξωτερικές απειλές και δυσκολεύει τη διαχείριση των τραυματικών εμπειριών. Το παιδί καλείται να αντιμετωπίσει μόνο του καταστάσεις φόβου και βίας, γεγονός που αποτυπώνεται καθαρά τόσο στα οπτικά όσο και στα αφηγηματικά μοτίβα των ζωγραφιών.

### **7.10 Η διττή λειτουργία της οικογένειας στις παιδικές ζωγραφιές.**

Η συνολική ανάλυση των ζωγραφιών αναδεικνύει με σαφήνεια τη πολυδιάστατη και αντιφατική λειτουργία της οικογένειας στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά απεικονίζουν τον εαυτό τους, τον κόσμο και το τραύμα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η οικογένεια δεν παρουσιάζεται μονοσήμαντα ως χώρος ασφάλειας, αλλά λειτουργεί εναλλακτικά —και συχνά ταυτόχρονα— ως πλαίσιο προστασίας, πηγή τραύματος ή πλήρης απουσία προστασίας.

Σε ορισμένες ζωγραφιές, η οικογένεια εμφανίζεται ως ασφαλές πλαίσιο, ακόμη και όταν το γενικό περιβάλλον αποπνέει απομόνωση ή συναισθηματική ένταση. Η παρουσία της οικογένειας σε αυτές τις περιπτώσεις λειτουργεί σταθεροποιητικά και αντισταθμιστικά, προσφέροντας ένα αίσθημα συναισθηματικής εγγύτητας και ασφάλειας στο παιδί. Παρά τα σκοτεινά χρώματα ή το κενό φόντο, η οικογενειακή παρουσία φαίνεται να λειτουργεί ως σημείο αναφοράς και στήριξης.

Αντίθετα, σε ένα σημαντικό μέρος των ζωγραφιών, η οικογένεια απεικονίζεται ως απειλητικό ή τραυματικό πλαίσιο. Η παρουσία υπερβολικά μεγάλων ενηλίκων, η έλλειψη εγγύτητας, η συναισθηματική απόσταση και η έμμεση ή ρητή αναπαράσταση τραυματικών εμπειριών υποδηλώνουν ότι η οικογένεια, αντί να λειτουργεί προστατευτικά, μετατρέπεται

σε πηγή φόβου, έντασης ή σιωπηλού τραύματος. Το τραύμα εντός της οικογένειας φαίνεται συχνά να αποτυπώνεται με έμμεσο τρόπο, μέσα από τη δομή της εικόνας και όχι μέσα από άμεσες σκηνές βίας, γεγονός που ενισχύει την έννοια του «σιωπηλού τραύματος».

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η ομάδα ζωγραφιών στις οποίες η οικογένεια απουσιάζει πλήρως. Στις περιπτώσεις αυτές, το παιδί παρουσιάζεται εξαιρετικά ευάλωτο, εκτεθειμένο σε κινδύνους και τραυματικές εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα εκτός του οικογενειακού πλαισίου. Το τραύμα εδώ αποτυπώνεται συχνότερα με ρητό τρόπο και συνοδεύεται από έντονα συναισθήματα φόβου, μοναξιάς και ανασφάλειας. Η απουσία οικογενειακών μορφών φαίνεται να στερεί από το παιδί κάθε αίσθηση προστασίας, αφήνοντάς το μόνο απέναντι σε έναν απειλητικό εξωτερικό κόσμο.

Η παρούσα ανάλυση καταδεικνύει ότι οι παιδικές ζωγραφιές λειτουργούν ως ένα ισχυρό μέσο έκφρασης βιωμάτων που συχνά δεν μπορούν να αποτυπωθούν λεκτικά. Μέσα από τη χρήση του χώρου, των αναλογιών, των χρωμάτων και της παρουσίας ή απουσίας προσώπων, τα παιδιά αποτυπώνουν με σαφήνεια την εμπειρία της ασφάλειας, της απειλής και του τραύματος, προσφέροντας πολύτιμα δεδομένα για την κατανόηση του παιδικού βιώματος στο πλαίσιο της οικογένειας.

παιδικές ζωγραφιές δεν λειτουργούν απλώς ως εικαστικές αποτυπώσεις, αλλά ως συμβολικά μέσα έκφρασης βιωμάτων, συναισθημάτων και σχέσεων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά αποδίδουν νοήματα τόσο σε αυτό που απεικονίζεται άμεσα όσο και σε αυτό που υπονοείται ή απουσιάζει από τη ζωγραφική σύνθεση.

Η ανάλυση των αφηγηματικών μοτίβων ανέδειξε επαναλαμβανόμενες θεματικές, όπως η απουσία προστατευτικού ενήλικα, η απομόνωση του παιδιού, η έκθεσή του σε κίνδυνο και η τοποθέτησή του στο περιθώριο της σύνθεσης. Τα μοτίβα αυτά δεν εμφανίζονται αποσπασματικά, αλλά συνδέονται συστηματικά με συγκεκριμένα οπτικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα, τα οπτικά μοτίβα –όπως το κενό φόντο, η περιορισμένη ή σκοτεινή χρωματική παλέτα, οι μικρές παιδικές φιγούρες και οι υπερβολικά μεγάλες φιγούρες ενηλίκων– ενισχύουν τη συναισθηματική φόρτιση των εικόνων και συμβάλλουν στη συγκρότηση ενός κλίματος ευαλωτότητας και έντασης.

### **7.11 Η οικογένεια ως πλαίσιο ασφάλειας, απειλής ή απουσίας.**

Ένα από τα κεντρικά συμπεράσματα της έρευνας αφορά τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας ως πλαισίου νοηματοδότησης της παιδικής εμπειρίας. Η οικογένεια δεν

εμφανίζεται με έναν ενιαίο και σταθερό τρόπο, αλλά λαμβάνει διαφορετικές μορφές και λειτουργίες ανάλογα με το περιεχόμενο και τη δομή της ζωγραφικής αναπαράστασης. Σε ορισμένες ζωγραφιές, η οικογένεια παρουσιάζεται ως ασφαλές πλαίσιο, παρέχοντας συναισθηματική σταθερότητα και προστασία, ακόμη και όταν το περιβάλλον αποδίδεται ως περιορισμένο ή απομονωμένο.

Αντίθετα, σε άλλες περιπτώσεις η οικογένεια απεικονίζεται ως απειλητικό ή τραυματικό πλαίσιο. Η απειλή αυτή δεν αποδίδεται πάντα με άμεσο τρόπο, αλλά συχνά υποδηλώνεται μέσα από τις αναλογίες των φιγούρων, τη συναισθηματική απόσταση μεταξύ των μελών και την αίσθηση περιορισμού που δημιουργεί η σύνθεση. Ιδιαίτερη σημασία έχει και η πλήρης απουσία της οικογένειας από αρκετές ζωγραφιές, η οποία συνδέεται με αυξημένη συναισθηματική φόρτιση και με πιο ρητές απεικονίσεις τραύματος. Η απουσία αυτή φαίνεται να λειτουργεί ως ένδειξη έλλειψης προστατευτικού πλαισίου, αφήνοντας το παιδί εκτεθειμένο σε εξωτερικούς κινδύνους και συναισθηματική μοναξιά.

### **7.12 Τραύμα εντός και εκτός οικογενειακού πλαισίου.**

Η διάκριση μεταξύ τραύματος εντός και εκτός του οικογενειακού πλαισίου αποτέλεσε έναν από τους βασικούς άξονες ερμηνείας των ευρημάτων. Το τραύμα εντός της οικογένειας εμφανίζεται συχνά με έμμεση ή σιωπηλή μορφή, υποδηλώνοντας εμπειρίες που είναι δύσκολο να εκφραστούν άμεσα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το τραύμα αποτυπώνεται μέσα από συμβολικά στοιχεία, όπως η σκοτεινή χρωματική παλέτα, η έλλειψη συναισθηματικής εγγύτητας και η ανισορροπία στις αναλογίες των φιγούρων.

Αντίθετα, το τραύμα εκτός του οικογενειακού πλαισίου αποδίδεται συχνότερα με ρητό τρόπο και συνοδεύεται από εικόνες έντονης έκθεσης σε κίνδυνο ή επαναλαμβανόμενης βίας. Η απουσία γονικών μορφών σε αυτές τις ζωγραφιές ενισχύει την αίσθηση εγκατάλειψης και ευαλωτότητας, ενώ τα παιδιά εμφανίζονται συχνά μόνα, απομονωμένα και συναισθηματικά φορτισμένα. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι το τραύμα δεν βιώνεται ως μεμονωμένο γεγονός, αλλά ως μια διαρκής εμπειρία που εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των σχέσεων και της έλλειψης στήριξης.

### **7.13 Συμβολή της έρευνας και μεθοδολογικές επισημάνσεις.**

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει ουσιαστικά στη διερεύνηση της παιδικής ζωγραφιάς ως ερευνητικού υλικού και ως μέσου πρόσβασης στον ψυχικό κόσμο των παιδιών. Η χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας και η συνδυαστική ανάλυση αφηγηματικών, οπτικών και συναισθηματικών κωδίκων επέτρεψαν την εις βάθος κατανόηση των δεδομένων, χωρίς να αποκοπεί η ανάλυση από το νοηματικό και κοινωνικό τους πλαίσιο. Η αξιοποίηση του λογισμικού NVivo συνέβαλε στη συστηματική οργάνωση και διαχείριση του υλικού, ενώ η παράλληλη χειροκίνητη ανάλυση ενίσχυσε την αναστοχαστική διάσταση της έρευνας.

Η μελέτη αναδεικνύει τη δυνατότητα της παιδικής ζωγραφιάς να λειτουργήσει όχι μόνο ως περιγραφικό, αλλά και ως ερμηνευτικό εργαλείο, αποκαλύπτοντας βιώματα και συναισθήματα που συχνά παραμένουν μη λεκτικοποιημένα. Παράλληλα, επιβεβαιώνει τη σημασία της προσεκτικής και ηθικά ευαίσθητης προσέγγισης κατά τη χρήση οπτικού υλικού στην ποιοτική έρευνα.

### **7.14 Τελικά συμπεράσματα.**

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η οικογένεια αποτελεί κεντρικό και καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της παιδικής εμπειρίας και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά απεικονίζουν το τραύμα μέσα από τις ζωγραφικές τους αναπαραστάσεις. Είτε λειτουργεί ως πηγή ασφάλειας, είτε ως πηγή απειλής, είτε ως απύσχα οντότητα, η οικογένεια διαμορφώνει το συναισθηματικό, αφηγηματικό και οπτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά επεξεργάζονται και αποτυπώνουν τις βιωματικές τους εμπειρίες.

Η ανάλυση των παιδικών σχεδίων ανέδειξε τη στενή διασύνδεση ανάμεσα στην εικαστική έκφραση, τα συναισθήματα και τις κοινωνικές σχέσεις, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για μια πολυεπίπεδη και ερμηνευτικά ευαίσθητη προσέγγιση. Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν παράλληλα τη σημασία ο εκπαιδευτικός να διαθέτει βασική κατανόηση των θεμάτων που αφορούν το αναπτυξιακό τραύμα, προκειμένου να μπορεί να αναγνωρίζει ενδείξεις δυσφορίας, να ερμηνεύει πιο ουσιαστικά τις εκφράσεις των παιδιών και να ανταποκρίνεται με τρόπο υποστηρικτικό και μη στιγματιστικό.

Στο πλαίσιο αυτό, το παιδικό σχέδιο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πολύτιμο μέσο επικοινωνίας και κατανόησης, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου το τραύμα δεν μπορεί εύκολα

να εκφραστεί λεκτικά. Τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο σε ερευνητικό όσο και σε παιδαγωγικό ή κλινικό επίπεδο, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της παιδαγωγικής ευαισθησίας και ανοίγοντας νέους δρόμους για τη μελέτη της παιδικής εμπειρίας, της οικογένειας και του αναπτυξιακού τραύματος.

## Βιβλιογραφία

- Al Saadi, N. (2025). *Children's drawings: An expression of the psychological states experienced by the child*. *Open Journal of Social Sciences*, 13, 705–717. <https://doi.org/10.4236/jss.2025.1310040>
- AlYahmady, H. H., & Alabri, S. S. (2013). Using NVivo for data analysis in qualitative research. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(2), 181–186.
- Agorastos, A., Pervanidou, P., Chrousos, G. P., & Baker, D. G. (2019). *Developmental trajectories of early life stress and trauma: A narrative review on neurobiological aspects beyond stress system dysregulation*. *Frontiers in Psychiatry*, 10, Article 118. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00118>
- Albano, A. M., Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (2002). *Childhood anxiety disorders*. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 1–14. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3101\\_1](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3101_1)
- Alpuğan, Z. (2024). *The impact of early childhood adversity on neurodevelopment: A comprehensive review*. *Journal of Child and Adolescent Research*, (25 March 2024). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4171437>
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272–281. <https://www.scholarlinkinstitute.org/jeteraps/articles/Ensuring%20The%20Quality%20Of%20The%20Findings%20new.pdf>
- Arvind, A., Kandasamy, M., & Radhakrishnan, R. (2025). *Genetic, epigenetic, and hormonal regulation of stress phenotypes in major depressive disorder*. *Behavioral and Brain Functions*, 21, Article 12. <https://doi.org/10.1007/s10571-025-01549-x>
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. Sage.
- Barker, D. J., & Osmond, C. (1986). *Infant mortality, childhood nutrition, and ischaemic heart disease in England and Wales*. *The Lancet*, 327(8489), 1077–1081. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(86\)91340-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(86)91340-1)
- Baráth, Á. (2003). *Creativity and trauma in children's drawings*. *Child Abuse & Neglect*, 27(3), 261–269. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00004-3)

- Bates, J., Maslin, C., & Frankel, K. (1985). Attachment security, mother–child interaction, and temperament. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1–2), 167–193. <https://doi.org/10.2307/3333832>
- Benčik, I., Saftić Martinović, L., Mladenić, T., Ostojić, S., & Dević Pavlić, S. (2025). *From DNA methylation and histone modifications to non-coding RNAs: Evaluating tools for epigenetic research*. *Applied Sciences*, 15(18), Article 9940. <https://doi.org/10.3390/app15189940>
- Bozzato, P., Fabris, M. A., & Longobardi, C. (2021). *Gender stereotypes and grade level in the draw-a-scientist test*. *International Journal of Science Education*, 43(15), 2640–2662. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1982062>
- Broussolle, E., Poirier, J., Clarac, F., & Barbara, J.-G. (2014). *The legacy of Charcot's neurological teachings*. *Revue Neurologique*, 170(10), 661–670. <https://doi.org/10.1016/j.neurol.2014.08.004>
- Brown, M., Worrell, C., & Pariante, C. M. (2021). *Inflammation and early life stress: An updated review of childhood trauma and inflammatory markers in adulthood*. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 211, Article 173291. <https://doi.org/10.1016/j.pbb.2021.173291>
- Burdge, G. C. (2010). *Epigenetics and the developmental origins of health and disease*. *Journal of Developmental Origins of Health and Disease*, 1(1), 13–19. <https://doi.org/10.1017/S2040174410000027>
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 445–455. [https://oro.open.ac.uk/7690/1/JCPPpaper\\_2\\_.pdf](https://oro.open.ac.uk/7690/1/JCPPpaper_2_.pdf)
- Bush, N. R., Sullivan, A. D. W., & Noroña-Zhou, A. (2026). Early life stress effects on children's biology, behavior, and health: Evidence, mediators, moderators, and solutions. *Annual Review of Psychology*, 77, 451–483. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-psych-072225-121053?crawler=true&mimetype=application%2Fpdf>
- Cai, Q., Van der Haegen, L., & Brysbaert, M. (2012). Complementary hemispheric specialization for language production and visuospatial attention.

<https://slangscience.github.io/slang/papers/Complementary%20hemispheric%20specialization%20for%20language%20production%20and%20visuospatial%20attention.pdf>

Carlson, E. B., Smith, S. R., Palmieri, P. A., et al. (2011). *Development and validation of the Trauma History Screen. Psychological Assessment, 23*(2), 463–477. <https://doi.org/10.1037/a0022294>

Carannante, A., Giustini, M., Caredda, E., et al. (2025). *EpiCHILD assessment tool. Annali dell'Istituto Superiore di Sanità, 61*(4), 269–276. [https://doi.org/10.4415/ANN\\_25\\_04\\_05](https://doi.org/10.4415/ANN_25_04_05)

Centre of Excellence for Early Childhood Development. (2018). Resilience. Encyclopedia on Early Childhood Development. <https://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/626/resilience.pdf>

Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). *Children's drawings: A mirror to their minds. Educational Psychology, 26*(1), 127–142. <https://doi.org/10.1080/01443410500344167>

Chertok, L. (1984). *Hypnosis: Theory, practice and application. Routledge.*

*Children's drawing and graphic development: An empirical study of the developmental stages according to Lowenfeld. Education Sciences, 15*(6), 681. <https://doi.org/10.3390/educsci15060681>

Clay, R. (2014). *New ways to protect kids. Monitor on Psychology, 45*(7).

Collado, S., Staats, H., & Corraliza, J. A. (2017). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology, 52*, 90–100. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.003>

Cole, S. F., Eisner, A., Gregory, M., & Ristuccia, J. (2013). *Helping traumatized children learn. Massachusetts Advocates for Children.*

Connelly, L. M. (2014). Ethical considerations in research studies. *Medsurg Nursing, 23*(1), 54–56. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4991894/pdf/nihms-806272.pdf>

Carello, J., & Butler, L. D. (2015). [Title of article]. [Journal Name], [volume](issue), pages.

- Corti, L., Witzel, A., & Bishop, L. (2005). On the potentials and problems of secondary analysis: An introduction to the FQS special issue on secondary analysis of qualitative data. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.498>
- Dunn, J. (1999). Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών (Χ. Παπαηλιού, Μετ.). Τυπωθήτω.
- Dunst, C. J. (2000). *Revisiting rethinking early intervention*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95–104.
- Dyer, J., et al. (2021). Child maltreatment and emotional indicators in figure drawings. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.684723>
- Fabris, M. A., Lange-Küttner, C., Shiakou, M., & Longobardi, C. (2022). Children's drawings: Evidence-based research. *Frontiers in Psychology*, 13, 948372. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948372>
- Fabris, M. A., Lange-Küttner, C., Shiakou, M., & Longobardi, C. (2023). Editorial: Children's drawings: Evidence-based research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1250556. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1250556>
- Feinberg, A. P. (2018). The key role of epigenetics in disease prevention. *New England Journal of Medicine*, 378, 1323–1334. <https://doi.org/10.1056/NEJMra1402513>
- Fink, D. S., & Galea, S. (2015). Life course epidemiology of trauma. *Current Psychiatry Reports*, 17(5), 31. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0570-7>
- Foley, Y. C. (2008). Interpreting children's human figure drawings: Basic principles and clinical considerations. *The Arts in Psychotherapy*, 35(1), 17–26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864355.pdf>
- Gelinas, L., Pierce, R., Winkler, S., Cohen, I. G., Lynch, H. F., & Bierer, B. E. (2017). Using social media as a research recruitment tool: Ethical issues and recommendations. *The American Journal of Bioethics*, 17(3), 3–14. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5295764/pdf/nihms857437.pdf>
- Gil-Ruiz, P., Martinez-Verez, V., Ospina Toro, W., & Castañeda Marulanda, W. (2025).
- Goldner, L. (2012). Children's family drawings and internalizing problems. *The Arts in Psychotherapy*, 39(4), 262 [https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX037102/Childrens\\_family\\_drawings\\_and\\_internaliz.pdf](https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX037102/Childrens_family_drawings_and_internaliz.pdf)

- Grasso, D. J., et al. (2020). *Adverse childhood experiences, posttraumatic stress, and epigenetic processes involving FKBP5*. *Psychoneuroendocrinology*, 112, 104511. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7096279/pdf/>
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage.
- Gunatilake, N., Boyes, A., Elwyn, R., Brunet, A., Hermens, D. F., & Driver, C. (2025). Adolescent brain development following early life stress: A systematic review of white matter alterations from diffusion tensor imaging studies. *Adolescent Research Review*. <https://doi.org/10.1007/s40894-025-00263-5>
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597–607.
- Kaleta, B., Campbell, S., O’Keeffe, J., & Burke, J. (2025). Nature-based interventions: A systematic review of reviews. *Frontiers in Psychology*, 16, 1625294. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1625294>
- Kallitsoglou, A., Repana, V., & Shiakou, M. (2022). Children’s family drawings and attachment. *Early Child Development and Care*, 192(8), 1337–1348. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1877284>
- Khan, Z., Messiri, N. E., Iqbal, E., Hassan, H., Tanweer, M. S., Sadia, S. R., Taj, M., Zaidi, U., Yusuf, K., Syed, N. I., & Zaidi, M. (2025). *On the role of epigenetic modifications of HPA axis in posttraumatic stress disorder and resilience*. *Journal of Neurophysiology*, 133(3), 742–759. <https://doi.org/10.1152/jn.00345.2024>
- Long, E. (2022). *Exploring whole-school trauma-informed approaches: A potential model for the future of pastoral care in schools*. Sheffield Hallam University. <https://shura.shu.ac.uk/34703/1/Long-TheFutureOfPastoralCare%28VoR%29.pdf>
- Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Lux, V. (2018). *Epigenetic programming of stress-related neural circuits: Developmental switches in early brain development*. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 94, 256–268. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.08.004>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. [https://ocfepacourts.us/wp-content/uploads/2020/06/Ordinary\\_Magic\\_Resilience\\_Process\\_000935.pdf](https://ocfepacourts.us/wp-content/uploads/2020/06/Ordinary_Magic_Resilience_Process_000935.pdf)

Centre of Excellence for Early Childhood Development. (2018). *Resilience*. Encyclopedia on Early Childhood Development.

<https://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/626/resilience.pdf>

Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development. Encyclopedia on Early Childhood Development.

McEwen, B. S. (2007). *Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1113, 1–18.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2394724/pdf/nihms-47529.pdf>

McEwen, B. S. (2017). *Neurobiological and systemic effects of chronic stress: Biological embedding through allostasis and epigenetics*. Metabolism, Clinical and Experimental, 69

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5415044/pdf/nihms834968.pdf>

Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1–2), e1018.

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8356508/>

Nelson, C. A. III, & Gabard-Durnam, L. J. (2020). Early adversity and critical periods: Neurodevelopmental consequences of stress exposure. *Developmental Psychobiology*, advance online publication. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8092448/pdf/>

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406917733847>

Nusslock, R., & Miller, G. E. (2016). Early-life adversity. *Biological Psychiatry*, 80(1), 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2015.05.017>

Onipede, Z. A., Park, A. L., & Lau, A. S. (2024). Common elements of trauma-informed schools and attention to racial equity: A scoping review. *School Mental Health*, 16, 1038–1051. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09721-2>

Opendak, M., Briones, B. A., & Sullivan, R. M. (2017). Infant trauma processing. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 25, 169–180. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.03.005>

Overstreet, S., & Chafouleas, S. M. (2016). *Trauma-informed schools: Introduction to the special issue*. *School Mental Health*, 8(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9184-1>

- Parano, E., Pavone, V., et al. (2025). The many faces of child abuse. *Children*, 12(6), 797. <https://doi.org/10.3390/children12060797>
- Pervanidou, P., Chrousos, G. P., & Kolaitis, G. (2020). *Early life stress: From neuroendocrine mechanisms to stress-related disorders*. *Hormones*, 19(3), 345–359. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42000-020-00201-9.pdf>
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2017). *The boy who was raised as a dog* (2nd ed.). Basic Books.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography* (2nd ed.). Sage.
- Poggi, E., Giacalone, G., Marinelli, S., & Cirulli, F. (2026). *Epigenetic mechanisms affected by stress during adolescence: Implications for vulnerability and resilience*. *Molecular Psychiatry*, 31, 1123–1138. <https://doi.org/10.1038/s41380-025-03414-1>
- Punch, S. (2002). Research with children. *Childhood*, 9(3), 321–341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, N. O., & Prino, L. E. (2015). Emotional competence in children's drawings. *Psychological Reports*, 117(1), 152–172. <https://doi.org/10.2466/11.PR0.117c14z9>
- Raffagnato, A., Raicich, A., et al. (2025). Genetic resilience in stress-related disorders. *Genes*, 16(11), 1362. <https://doi.org/10.3390/genes16111362>
- Roberts, S., Keers, R., Lester, K. J., Coleman, J. R. I., Breen, G., Arendt, K., Blatter-Meunier, J., Cooper, P., Creswell, C., & Eley, T. C. (2015). HPA axis related genes and response to psychological therapies: Genetics and epigenetics. *Depression and Anxiety*, 32(12), 861–870. <https://doi.org/10.1002/da.22414>
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies*. Sage.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/8F1A9C1D1E78F06D76C3E7A6EFAE36C7/S0954579412000028a.pdf>
- Sheerin, C. M., Lind, M. J., Bountress, K. E., Marraccini, M. E., Amstadter, A. B., Bacanu, S.-A., & Nugent, N. R. (2020). *Gene-based meta-analysis of hypothalamic–pituitary–adrenal axis genes and risk of posttraumatic stress disorder*. *Journal of Psychiatric*

- Research, 12329–38. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7529653/pdf/nihms-1587227.pdf>
- Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2012). Toxic stress. *Pediatrics*, 129, e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Smeeth, D., Beck, S., Karam, E. G., & Pluess, M. (2021). *The role of epigenetics in psychological resilience* (Accepted manuscript). UCL Discovery. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10153659/3/Beck\\_Pluess%20The%20role%20of%20epigenetics%202021%20Accepted.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10153659/3/Beck_Pluess%20The%20role%20of%20epigenetics%202021%20Accepted.pdf)
- Smith, Z. D., Hetzel, S., & Meissner, A. (2025). DNA methylation in mammalian development and disease. *Nature Reviews Genetics*, 26, 7–30. <https://doi.org/10.1038/s41576-024-00760-8>
- Sokolowski, M. B., & Boyce, W. T. (2017). Gene–environment interplay and epigenetic processes. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development. <https://www.child-encyclopedia.com/epigenetics/according-experts/gene-environment-interplay-and-epigenetic-processes>
- Stahl, N. A. (2020). Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Research in Education*, 30(1), 1–12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1320570.pdf>
- Thoits, P. A. (2011). Social ties and health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Trimmer, K., et al. (2022). Teacher engagement in trauma-informed professional development: Roadblocks and enablers. <https://wrap2fasd.org/wp-content/uploads/2022/03/Teacher-engagement-in-trauma-informed-professional-development.pdf>
- UNESCO. (2024). Greening every school: Green school quality standard. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/greening-future/schools>
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 255–266. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1524838013487805>

- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100–110. <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Wang, F., Pan, F., Tang, Y., & Huang, J. H. (2021). Editorial: Early life stress-induced epigenetic changes involved in mental disorders. *Frontiers in Genetics*, 12, Article 684844. <https://doi.org/10.3389/fgene.2021.684844>
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self*. Villard Books.
- Yardley, S., Watts, K., Pearson, J., & Richardson, J. (2014). Secondary analysis of qualitative data: A practical guide. *Journal of Advanced Nursing*, 70(1), 1–11. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4306743/>
- Yehuda, R., & Lehrner, A. (2018). *Intergenerational transmission of trauma effects: Putative role of epigenetic mechanisms*. *World Psychiatry*, 17(3), 243–257. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6127768/pdf/>
- Zamawe, F. C. (2015). The implication of using NVivo software in qualitative data analysis: Evidence-based reflections. *Malawi Medical Journal*, 27(1), 13–15. <https://doi.org/10.4314/mmj.v27i1.4>
- Zannas, A. S., Wiechmann, T., Gassen, N. C., & Binder, E. B. (2016). Gene–stress–epigenetic regulation of FKBP5: Clinical and translational implications. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 261–274. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.235>
- Γαβρηλίδου, Α. Μ., & Κάμτσιος, Σ. (2023). Παιδικό ιχνογράφημα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζαγκότας, Β. (2025). *Το παιδικό σχέδιο: Θεωρίες, ερμηνείες και παιδαγωγικές εφαρμογές* [PDF].
- Μαυράκης, Χ. (χ.χ.). Η χρήση του παιδικού ιχνογραφήματος ως ψυχοδιαγνωστικό εργαλείο. ΕΚΠΑ.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., & Λυδάκη, Π. (2020). Emotional indicators in drawings produced by physically abused children. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(2), 118–134. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/psychology/article/download/23607/19765/63250>

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2008). Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2011). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή. Τυπωθήτω.